

# Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

von Ursula Wollasch

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des FRÖBEL e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden. Alle Texte werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.



Alice Salomon Hochschule Berlin  
University of Applied Sciences



FRÖBEL  
Kompetenz für Kinder

nifbe

Niedersächsisches Institut  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

---

# Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

von Ursula Wollasch

---

## ABSTRACT

Wie gehen pädagogische Fachkräfte in der Kita damit um, dass Kinder nach Gott fragen? Insbesondere in Krisensituationen wird die Frage nach dem „lieben Gott“ für Kinder bedeutsam. Der Artikel behandelt ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention das Thema Religion in den Bildungsplänen der Bundesländer. Mit der evangelischen Religionspädagogin Anna-Katharina Szagun, die viele Jahre an der Universität Rostock geforscht hat, geht die Autorin anschließend der empirischen Frage nach „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“. Einen Zugang zu kindlichen Gottesvorstellungen eröffnen religionspädagogische Ansätze wie die „Kinder-Theologie“ und die „religions-sensible Erziehung“. Sechs Handlungsgrundsätze bieten Erziehenden einen professionellen Rahmen für eine einfühlsame Auseinandersetzung mit Kindern und deren religiösen Vorstellungen.

# Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

von Ursula Wollasch

---

## **INFORMATIONEN ZUR AUTORIN**

**Dr. theol. Ursula Wollasch** war von 2009 bis 2020 als Geschäftsführerin des Landesverbandes Katholischer Kindertagesstätten in der Diözese Rottenburg-Stuttgart tätig. Als Theologin und Sozialethikerin begleitet die Autorin zahlreiche Projekte zur Organisationsentwicklung und zur fachlichen Profilbildung von Kindertageseinrichtungen. Sie arbeitet schwerpunktmäßig in den Bereichen Kinderrechte, Gewaltprävention, Partizipation, Inklusion und interreligiöse Bildung.

# Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

von Ursula Wollasch

## HERAUSGEBERIN

Prof. Dr. Rahel Dreyer  
(dreyer@ash-berlin.eu)

## REDAKTION

Barbara Leitner  
(leitner@ash-berlin.eu)

## ZITIERVORSCHLAG

Wollasch, U. (2023): Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen: In: Dreyer, R. (Hrsg.): Kita-Fachtexte, Nr. 4/2023. Verfügbar unter: [nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5577](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-5577) und <https://www.kita-fachtexte.de/de/mit-kindern-ueber-gott-reden-auch-in-krisen>. Zugriff am TT.MM.JJJJ.



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

## ISSN

2940-3960

## ISBN

978-3-910703-03-2

---

# Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

von Ursula Wollasch

---

## Gliederung des Textes

- 1. Das Recht des Kindes auf Religion und die Frage nach Gott**
- 2. Gott – ein Thema für Kinder und für pädagogische Fachkräfte**
  - 2.1. Wie Kinder in Krisen über Gott reden
  - 2.2. Kinder-Theologie verstehen
  - 2.3. Als pädagogische Fachkraft religionssensibel arbeiten
- 3. Die Gottesfrage als Sinnfrage**
- 4. Fragen und weiterführende Informationen**
  - 4.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
  - 4.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
  - 4.3. Glossar

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

### 1. *Das Recht des Kindes auf Religion und die Frage nach Gott*

Haben Kinder ein Recht auf Religion? Die Frage wird in der Forschung kontrovers diskutiert, denn wortwörtlich kommt dieses Recht in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 nicht vor. Die Erklärung der Kinderrechte setzt einen etwas anderen Akzent. Sie spricht dem Kind ausdrücklich das Recht auf „Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“ zu (Art. 14, Abs. 1 KRK). Die Konvention betont „die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten“ (Art. 14, Abs. 2 KRK) und verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, diese Rechte und Pflichten der Eltern zu achten. Im Hinblick auf das Kind wird festgestellt, dass die „Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden“, nur dann eingeschränkt werden darf, wenn dies im Rahmen von bestehenden Gesetzen „zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer“ notwendig ist (Art. 14, Abs. 3 KRK).

#### **Kinder brauchen Anregungen und Unterstützung**

Vor dem Hintergrund des Rechts auf Religionsfreiheit darf kein Kind zu religiösen Praktiken – in welcher Form auch immer – gezwungen werden. Gleichzeitig ist es nicht zulässig, Religion aus der pädagogischen Praxis ausblenden und dem Kind auf diese Weise die Auseinandersetzung mit religiösen Themen vorzuenthalten. Wenn das Kind sein Recht auf freie Religionsausübung auf eine altersgerechte Art und Weise wahrnehmen will, braucht es dazu Anregungen und Unterstützung. Religiöse Erziehung und Bildung sind somit eine Grundbedingung für das Recht auf Religionsfreiheit und damit auch für das Recht auf Religion (vgl. Hugoth 2012, 117).

#### **KMK: Gemeinsamer Rahmen (2004)**

Von daher ist es nur konsequent, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Bundesebene das Bildungsfeld Religion im Jahr 2004 in den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ aufgenommen hat (vgl. Biesinger & Schweitzer 2020, 18). Religiöse Bildung wird hier im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Entwicklung, Wertebildung, Integration und Gemeinwesenorientierung gesehen. In der Zwischenzeit haben die Bundesländer diese Vorgabe aufgegriffen und in ihren jeweiligen Bildungs- und Orientierungsplänen umgesetzt (vgl. Fleck 2016, 21).

#### **Länderspezifische Vielfalt**

Im Überblick zeigt sich ein breites Spektrum thematischer Akzentsetzungen. Hier spiegelt sich das föderale Prinzip in der Bildungspolitik wider, das den Bundesländern insbesondere in der frühkindlichen Bildung eine weitreichende inhaltliche und fachliche Autonomie verleiht (vgl. Biesinger & Schweitzer 2020, 19). Einige Bildungspläne enthalten Religion als eigenständigen Bildungsbereich, andere fassen sie zusammen mit sozialem und inter-

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

kulturellem Lernen oder ordnen sie ganz generell den Themenfeldern Kultur und Gesellschaft zu.

Alle Bildungspläne beziehen sich auf den Zusammenhang von Ethik und Religion. Wo sich ethische Reflexion mit Fragen der konkreten Handlungsorientierung beschäftigt (Was sollen wir tun?), können religiöse Überzeugungen dem Handeln Begründungen geben (Warum sollen wir etwas tun?) und zugleich einen Sinnhorizont eröffnen (Wozu sollen wir das tun?).

### Interreligiöses Lernen im Vordergrund

„Sinn, Werte, Religion“ nennt von daher der Orientierungsplan von Baden-Württemberg das Bildungsfeld, das philosophische, ethische und theologische Aspekte verbindet, ohne sie jedoch zu vermischen. Das Kennenlernen von religiösen Motiven wie Ritualen, Symbolen, Geschichten, Liedern, Gebeten und Festen, aber auch der Besuch von religiös geprägten Räumen und Gebäuden bestimmt das Bildungsfeld Religion. Auf konfessionelle Besonderheiten wird in der Regel verzichtet, das interkulturelle und -religiöse Lernen steht demgegenüber im Vordergrund.

### Träger, pädagogische Fachkräfte und Eltern – eine Verantwortungsgemeinschaft

Die Bildungspläne der Länder sind für sämtliche Einrichtungen verbindlich, unabhängig davon, ob es sich um eine kommunale, kirchliche oder sonstige freie Trägerschaft handelt. Die weltanschauliche Neutralität spielt keine Rolle. Sie entbindet kommunale und freie Träger nicht davon, religionspädagogische Angebote vorzuhalten. Die weltanschauliche Neutralität schließt solche Lerninhalte nicht aus. Sie ist vielmehr als ein Anspruch zu verstehen, das Bildungsfeld Religion so auszugestalten, dass sich alle Kinder unabhängig von der religiösen Orientierung ihrer Herkunftsfamilie angenommen fühlen und ihre Interessen und Neigungen entfalten können.

### Kommunikation mit den Eltern

Die Kommunikation mit den Eltern spielt an dieser Stelle eine zentrale Rolle (vgl. Biesinger & Schweitzer 2020, 95). Besonders dann, wenn diese religiösen Themen distanziert oder auch ablehnend gegenüberstehen, ist der Hinweis auf die fundamentale Bedeutung der Kinderrechte ein starkes Argument für die pädagogische Bearbeitung religiöser Themen in der Kita. Wichtiger aber dürfte ein anderes, ein fachliches Argument sein: die Orientierung an den Fragen des Kindes. Anders als früher verzichteten religionspädagogisch qualifizierte Fachkräfte heute darauf, Kindern Glaubenswahrheiten „überzustülpen“.

### Pädagogische Fachkräfte gehen vom Kind aus

Sie gehen stattdessen stets vom Kind aus und spüren mit ihm zusammen den Themen nach, die für das Kind in einer bestimmten Situation gerade bedeutsam sind. Sie respektieren im Sinne der Kinderrechte konsequent den Freiheitsspielraum des Kindes und regen es an, eigene Vorstellungen und Ideen zu entwickeln und auch zu äußern.

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

### Religion kann Resilienz fördern

Diese pädagogische Grundhaltung gibt Fachkräften die Möglichkeit, sich ganz auf die Belange der Kinder einzustellen, sich ihre Themen zu eigen zu machen. Ein solches religionspädagogisches Arbeiten erfolgt nicht, weil primär der Bildungsplan des Landes dies verlangt, ein berufspolitisches Programm abzuarbeiten ist oder ein Trägerleitbild umgesetzt werden will, sondern weil beim Thema Religion immer auch das Kindeswohl im Spiel ist. Religion kann für das Kind eine Ressource sein, die in schwierigen Situationen ermutigt und stärkt. Sie kann ein Faktor sein, der die Resilienz von Kindern fördert und damit gerade in Krisensituationen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Hugoth 2012, 132–138). Viele Bildungspläne der Länder sehen darin einen großen Vorteil des Bildungsfeldes Religion und betonen daher seinen Gewinn für die pädagogische Arbeit generell (vgl. Knoblauch 2021, 30).

## 2. Gott – ein Thema für Kinder und für pädagogische Fachkräfte

### Das „Gotteskonzept“ des Kindes

Krisen von globalem Ausmaß wie die Coronapandemie, der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine oder die Klimakrise betreffen die Kinder in der Kita und ihre Familien unmittelbar und wirken sich daher auch im Kitaalltag aus. Hinzu kommen schwierige Situationen im persönlichen und familiären Umfeld der Kinder wie die Krankheit von Angehörigen, Konflikte in der Familie, Trennung der Eltern oder Todesfälle. Das sind Momente, in denen Gott zum Thema werden kann. Wenn Erziehende die Kinder in solchen Situationen einfühlsam begleiten wollen, brauchen sie eine Vorstellung von dem, was Anna-Katharina Szagun das „Gotteskonzept“ des Kindes nennt (vgl. Szagun & Pfister 2017, 12).

### 2.1 Wie Kinder in Krisen über Gott reden

### „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“

Die Religionspädagogin Anna-Katharina Szagun hat mehrere Langzeitstudien zur Entwicklung der Religiosität bei Kindern und Jugendlichen durchgeführt und in diesem Rahmen auch ein Projekt mit fünf verschiedenen Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft in Niedersachsen und Bremen begleitet. Mit der Dokumentation ihrer Forschungen gibt sie Einblicke in die vielfältige Vorstellungswelt der Kinder: Sie führt in Methoden und Materialien zur Kommunikation mit Kindern ein und gibt Hinweise zur praktischen Umsetzung ihrer Ergebnisse zum Spielen, Entdecken und Feiern mit Kindern in multireligiösen Kontexten. Ausgangspunkt sind für Szagun die Fragen:

- „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“
- Steht dahinter ein naturwüchsiger, entwicklungsbedingter Prozess?

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

- Welche Rolle spielen Sozialisationsfaktoren?
- Wie wirken sich Beziehungserfahrungen aus?
- Wie spielen diese unterschiedlichen Faktoren zusammen?

Die Antwort auf diese Fragen findet die Religionspädagogin im frühkindlichen Verhalten der Kinder (vgl. Szagun & Pfister 2017, 12).

### Kinder sind Frageweltmeister

*„Kinder sind mit ihrem Drang, die Welt und ihre Zusammenhänge zu verstehen, Frageweltmeister. Warum und wozu sind die Dinge da? Wo kommt alles her? Wo gehen Tote hin, die verstorbene Oma oder auch die Katze? Die mit Kinderfragen konfrontierten Erwachsenen geben in unserem Kulturkreis oft Antworten, in denen Himmel oder Gott irgendwie vorkommen, auch aus dem Bestreben heraus, in Todesfällen zu trösten. Das Kind scheint Vorgaben der ihm bedeutsamen Erwachsenen aufzunehmen und aus aufgeschnappten Versatzstücken sich ein eigenständiges Bild zu basteln“ (Szagun & Pfister 2017, 13).*

Zu den unerwarteten Ergebnissen ihrer Studie gehört für die Forscherin die Erkenntnis, dass sich bereits drei- bis sechsjährige Kinder durchaus kritisch mit Fragen nach Gottes Allmacht, Liebe und Gerechtigkeit auseinandersetzen:

### „Warum?“

*„Warum lässt Gott so viele Menschen ertrinken bei der Arche Noah? Warum ist meine Oma krank? Passt Gott nicht auf sie auf? Ist Gott auch bei den Kindern, dort wo Krieg ist? Wo war Gott, als Friedemanns Papa ertrunken ist? Warum hat der Gott Splitter gemacht, wenn er doch ‚lieber Gott‘ heißt? Hat Gott mich wirklich lieb, auch wenn Mama und Papa auf mich böse sind? Wie beschützt Gott?“ (Ebd.)*

### Reflexionen der Kinder sind ernst zu nehmen

Überlegungen wie diese deuten darauf hin, dass bereits Kinder ernst zu nehmende theologisch reflektierende Subjekte sind. Sie greifen Erklärungen und Sinnangebote ihrer Umgebung auf, hinterfragen sie aber zugleich, ob sie für ihr gegenwärtiges Gotteskonzept passend und stimmig sind. Somit ist ihre Gottesvorstellung ständig in Bewegung. Sie entwickelt sich ausgehend von konkreten Anlässen, Ereignissen und Begegnungen permanent weiter. Kritische Situationen verleihen diesem Prozess eine besondere Dynamik. Zahlreiche Fallbeispiele machen diesen Zusammenhang deut-

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

lich. Sechs ausgewählte Themen werden anschließend vorgestellt (vgl. Szagun & Pfister 2017, 58–60).

### Sterben und Tod

„Wo ist Opa jetzt?“ Todesfälle sind in vielen Familien ein Anlass, über Gott zu sprechen. Je nachdem, welche Auskunft die Kinder zum Verbleib der Toten erhalten, denken sie sich die Verstorbenen im Himmel „über den Wolken“, in der Erde „vergraben“ oder auch unsichtbar anwesend. Manche Kinder nehmen einen doppelten Verbleib, auf dem Friedhof und bei Gott, an. Andere beschäftigt die Frage, wie die Toten aus dem Grab in den Himmel gelangen. „Buddelt Gott sie aus? Fliegen sie als Geister? Nutzen sie den Regenbogen als Brücke?“ Das Gotteskonzept der Kinder wird stark von den Jenseitsvorstellungen bestimmt, die man ihnen familiär vermittelt. Sie beeinflussen auch, wie Schmerz, Trauer und Angst bewältigt werden können.

### Konflikte in der Familie

Ein Kind, das in schwierigen familiären Verhältnissen lebt bzw. häufig Konflikte erlebt, integriert diese in sein Gotteskonzept. Erzieherische Maßnahmen der Eltern werden mit Gott in Verbindung gebracht. Die Vorstellung, sich Gott vertrauensvoll nähern zu dürfen, fällt dem Kind schwer. Gleichwohl wird eine starke Sehnsucht nach Akzeptanz und Zuwendung sichtbar. Ein anderes Kind erlebt im engsten Familienkreis gleichzeitig Ablehnung und Zuneigung. Während sich beispielsweise die Mutter distanziert verhält, begegnet eine Großtante dem Kind liebevoll und aufmerksam. Die existenzielle Spaltung bestimmt auch das Gotteskonzept des Kindes. Es fühlt sich von Gott behütet und fürchtet gleichzeitig seine unbarmherzige Strenge.

### Schuldhaftes Verhalten

„Am besten ist, wenn Gott nicht gesehen hat, wie doll ich gehauen habe.“ (Maren, 4 J.) (vgl. Szagun & Pfister 2017, 44). Dass eigenes Fehlverhalten die Beziehung zu Gott stören kann, spüren Kinder bereits früh, auch wenn sie es noch nicht verbalisieren können. Sie haben das Gefühl, die Nähe Gottes nicht „verdient“ zu haben. Er ist für sie eine moralische Instanz, die Nähe nicht nur gewähren, sondern auch verweigern kann. Gleichzeitig werden von ihm Verzeihung, Trost, Halt und Ideen zur Bewältigung von Problemen erwartet.

### Gewährung von Schutz

Gott achtet auf das Wohlergehen der Menschen, er ist wachsam und gewährt ihnen Schutz vor Gefahren. Nach Einschätzung von Szagun ist dies eine der am häufigsten anzutreffenden Zuschreibungen, die man Kindern vermittelt (vgl. Szagun & Pfister 2017, 43). Die Forscherin verdeutlicht diese Einschätzung am Beispiel des Nachtgebets. Auch wenn es in den wenigsten Familien überhaupt noch praktiziert wird, ist die Vorstellung von Gott als wachsamem Hüter nach wie vor verbreitet. Das gilt selbst für die Kinder, die ansonsten ganz ohne Rituale aufwachsen. Die „Aufpasserfunktion“ Gottes ist offenbar nach wie vor unverzichtbar.

### Bitten, die nicht erhört werden

Das Vertrauen in einen Gott, der das Leben beschützt und gelingen lässt, ist dann stabil, wenn das Kind die Erfahrung machen kann, dass es Gott bitten

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

kann und seine Bitten erhört werden. Diese Sicherheit wird erschüttert, wenn sich meine Wünsche nicht erfüllen, d. h. wenn Gott mich nicht erhört. Dann muss das Gotteskonzept korrigiert werden. Kinder entwickeln in diesen Fall kreative Lösungen: Gott ist nicht allmächtig, sondern schlicht überfordert. Oder: Er ist gar nicht zuständig. Oder: Ich habe falsch gebetet. Oder: Ich habe etwas gemacht, was ihm nicht gefällt, und deshalb reagiert er nicht. Erklärungen wie diese ermöglichen den Kindern, an ihrem Gotteskonzept festzuhalten, allerdings in modifizierter Form. Gott muss nicht allmächtig sein, er muss auch nicht unbedingt ein „lieber Gott“ sein. Die Beziehung zu ihm bleibt auch unter dem veränderten Vorzeichen bestehen.

### Leid, das nicht abgewendet wird

Ein Gotteskonzept kann allerdings auch zerbrechen, und zwar vorübergehend oder auf Dauer. Szagun spricht an dieser Stelle von einem „Enttäuschungs-Atheismus“ (vgl. Szagun & Pfister 2017, 49). Sie berichtet von einem Kind, dessen Eltern sich getrennt hatten. Es betete, Gott möge die Trennung rückgängig machen, aber die Eltern fanden nicht wieder zusammen. Mit der Familie als Lebensmittelpunkt des Kindes brach auch sein Gotteskonzept zusammen. Ein anderes Kind musste erleben, wie die geliebte Großmutter an Krebs erkrankte. Der Krankheitsverlauf stürzte das Kind in eine tiefe Krise, die es erst nach dem Tod der Großmutter überwinden konnte. Der Tod hatte die Großmutter von ihrem Leiden erlöst und nun war sie frei von allen Schmerzen bei Gott angekommen. Krankheit und Tod der Großmutter wurden zum Auslöser für das Kind, sein Gotteskonzept umzubauen. Die schmerzhafteste Trennung von dem geliebten Menschen wurde integriert und das Gotteskonzept konnte sich wieder stabilisieren.

### Gott als Geheimnis – mit den Kindern auf die Suche gehen

Szagun weist mit ihren Forschungsergebnissen nicht nur nach, wie stark die Vorstellungen der Erwachsenen das Gotteskonzept der Kinder beeinflussen. Sie zeigt zugleich das Potenzial auf, das die Kinder zu eigenständigen Reflexionen „über Gott und die Welt“ befähigt. Es ist sehr zu begrüßen, dass der richtende und strafende Gott früherer Zeiten aus dem heutigen religionspädagogischen Diskurs verschwunden ist. Gleichzeitig werden die religionsproduktiven Fähigkeiten der Kinder unterschätzt, wenn man sie stattdessen ausschließlich mit einem „lieben Gott“ bedient. Die Grenzen dieses Gotteskonzepts sind Kindern schon im Alter von drei bis sechs Jahren klar und sie machen ihre Kritik daran auch deutlich. Szagun spricht sich daher dafür aus, Kindern Gott als das „Geheimnis der Welt“ nahezubringen (vgl. Szagun & Pfister 2017, 78).

### Mit Kindern beten?

Wo Gott als Geheimnis des Lebens auf der Erde wahrgenommen wird, müssen die Erziehenden nicht auf jede Frage eine letztverbindliche Antwort geben. Sie haben die Möglichkeit, zusammen mit den Kindern auf die Suche nach einem Gotteskonzept zu gehen, das für die Kinder stimmig ist und auch in Krisenzeit trägt. Damit kann die Frage nach Gott für die Erziehenden „ihren Schrecken verlieren“ und zu einer spannenden Entdeckungs-

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

reise für die Kinder und die Erwachsenen werden. Aus dieser Perspektive wird auch das möglich, was für manche Erziehenden die größte Herausforderung sein dürfte: mit Kindern zu beten. Es geht dabei nicht um das fehlerfreie Aufsagen vorformulierter Texte, sondern darum, gemeinsam Worte, Gesten, Symbole und Zeichen zu finden, damit die Kinder mit ihrem Gott in Beziehung treten können.

### Dialog mit Gott

*„Ohne eine Beziehung zu Gott bleibt das Gotteskonzept für das persönliche Leben belanglos. Eine Beziehung zu Gott ohne Gebet/ Meditation ist aber kaum denkbar. Damit wird es zu einer zentralen Aufgabe der Begleitung von Kindern auf ihrem religiösen Weg, ihnen Hilfestellungen, Anregungen zu geben, zu einer Gebetsbeziehung, zu einem Dialog mit dem großen Du zu finden“ (Szagun & Pfister 2017, 60).*

### Theologisieren von und mit Kindern

#### 2.2 Kinder-Theologie verstehen

In der religionspädagogischen Forschung werden die religiösen Vorstellungen, die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit für sie relevanten Menschen und Ereignissen entwickeln, als „Kinder-Theologie“ (vgl. Kunze-Beiküfner 2021, 179) bzw. als „Theologisieren“ (vgl. Knapp 2021, 139) bezeichnet. Erkenntnisse, die ein Kind aus eigener Überlegung gewinnt, gehören ebenso dazu wie die Einsichten, die es dem Austausch mit anderen Kindern verdankt oder die auf Impulse der Erziehenden zurückgehen. Es gibt sowohl das Theologisieren von als auch mit Kindern. Beide unterscheiden sich zwar im Hinblick auf die mehr oder weniger interaktive Rolle der Erziehenden, ergänzen sich aber in der Praxis als zwei komplementäre Formen der Begleitung und Unterstützung. Ausgangspunkt sind immer die Themen der Kinder, die von den Erziehenden wahrgenommen und altersentsprechend beantwortet werden (vgl. Hugoth 2012, 127).

### Tod und Sterben – entwicklungspsychologisch gesehen

Angela Kunze-Beiküfner hat darauf aufmerksam gemacht, dass gerade bei kritischen Themen wie Sterben und Tod der Entwicklungsstand der Kinder eine wichtige Rolle spielt. Zwei- bis dreijährige Kinder können kurzzeitige Trennungen erfassen, haben aber noch keine Vorstellung von der Endgültigkeit des Todes. Für Kinder im vierten und fünften Lebensjahr ist der Tod eine „sehr lange“ Abwesenheit. Sie nähern sich mit einem forschenden Interesse, beobachten und deuten Verhaltensweise der Erwachsenen und konstruieren Zusammenhänge. „Oma ist gestorben, weil ich sie angelogen habe“ (Maja, 4 J.) (vgl. Kunze-Beiküfner 2021, 190). Sechs- bis siebenjährige Kinder beginnen die Endgültigkeit des Todes zu verstehen und entwickeln

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

nun auch Angst davor, dass Eltern oder andere Personen aus ihrem näheren Umfeld sterben könnten. Die Frage nach Lohn und Strafe wird gestellt und ein möglichst langes Leben als eine erstrebenswerte Perspektive erfahren.

### Kinder-Eschatologie

Die Vorstellungen von Tod und Jenseits sind somit an das Zeitkonzept der Kinder gebunden, das sich erst nach und nach entwickelt. Auch Gott wird erst mit der Zeit für Kinder zu einer relevanten Bezugsgröße (vgl. Biesinger & Schweitzer 2020, 28). Grundschul Kinder verfügen im Hinblick auf die „letzten Dinge“ bereits über ein beachtliches Differenzierungsvermögen. Das zeigt eine Auswertung von gemalten Bildern, die die Theologin und Pädagogin Martina Plieth ihrer Kinder-Eschatologie zugrunde legt (vgl. Plieth 2021, 167).

*„Viele Kinder gehen mit großer Selbstverständlichkeit davon aus, dass nach dem Tod etwas Neues, auf jeden Fall Schönes beginnt. Sie hoffen darauf, das dunkle Grab tief unten in der Erde zu guter Letzt doch noch verlassen zu können, um die lichtvolle ‚Freiheit über den Wolken‘ zu erreichen und dort als ‚Totenseelen‘ glücklich und zufrieden zu ‚leben‘. [...] Der Beginn des eigentlich Neuen ist öfters durch ein Tor – häufig ‚Gottestür‘ genannt – markiert, durch das die Toten schreiten, um ihre erste begrenzte Welt zu verlassen. Auf seiner Rückseite beginnt eine zweite Welt, in der uneingeschränkt und ohne Beeinträchtigungen gelebt und geliebt werden kann“ (Plieth 2021, 176 f.).*

### Kindliche Spiritualität – in Beziehung sein

Im Zuge der religionspädagogischen Erforschung der Kindertheologie wurde auch die Frage nach dem spirituellen Vermögen der Kinder ganz neu gestellt. Die längste Zeit galten Kinder als unspirituelle Wesen, weil man davon ausging, dass Spiritualität an bestimmte Gebetsübungen und meditative Techniken gebunden ist, die Kindern nicht zugänglich sind. Die Aufgabe der religiösen Pädagogik wurde von daher primär in der Wissensvermittlung und Glaubenserziehung gesehen. Die Auffassung, dass Kinder die für spirituelle Erfahrungen notwendige Reife nicht mitbringen würden, Spiritualität für sie somit kein Thema sei, wurde inzwischen korrigiert. Der Religionspsychologe Anton Bucher beschreibt Spiritualität als die Erfahrung einer elementaren Verbundenheit des Menschen mit der Natur, mit seinen Mitmenschen und mit Gott. Relationalität ist der Kern spiritueller Erfahrungen bei Erwachsenen und auch bei Kindern. Erfahrungen der Verbundenheit sind ohne Zweifel schon sehr jungen Kindern möglich und die Kindertheologie kann dafür inzwischen zahlreiche Beweise liefern (vgl. Bucher 2021, 127).

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

### Gott als Schöpfer und Vater aller Menschen

Gerade die pädagogische Beziehung ist mehr als andere eine relationale Beziehung (vgl. Prengel 2020, 20). Sie erscheint von daher in besonderer Weise geeignet, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, die sie inspirieren und ihre Verbundenheit mit anderen Menschen und den Lebewesen in der Natur stärken. Auf diese Weise kann sich auch Gott den Kindern erschließen, nämlich als Urgrund des Lebens oder – mit den Worten von Szagun – als „das Geheimnis der Welt“. Gott als Schöpfer der belebten und unbelebten Natur ist Kindern ebenso zugänglich wie Gott als der Vater aller Menschen jenseits von Religionen und Konfessionen (vgl. Szagun & Pfister 2017, 78). Metaphern wie diese sind Resonanzräume für die Gottesvorstellungen der Kinder, aber sie können auch für Erwachsene inspirierend sein. Das gilt insbesondere dann, wenn die Menschen sich in traditionellen Glaubensformen nicht oder nicht mehr beheimatet fühlen.

### 2.3 Als pädagogische Fachkraft religionssensibel arbeiten

#### Keine „Naturtalente“

Wenn ein Kind in der Kita nach Gott fragt, ist zunächst professionelles erzieherisches Handeln angeraten und kein persönliches Glaubensbekenntnis. Die Erziehenden sollten im Hinblick auf ihre eigenen religiösen Vorstellungen auskunftsfähig sein, aber entscheidend ist, dass sie die Erfahrungen, Beweggründe und Impulse der Kinder identifizieren und darüber mit ihnen ins Gespräch kommen können. In dieser Situation kann es für pädagogische Fachkräfte entlastend sein, wenn die Einrichtung über eine Konzeption verfügt, in der die Bereiche Religion, Ethik und Fachlichkeit miteinander verknüpft werden. Die Einbindung der alltäglichen Arbeit in einen größeren methodischen und inhaltlichen Rahmen vermittelt Sicherheit und Orientierung. Die Erziehenden müssen keine religiösen „Naturtalente“ sein, sondern können im fachlichen Austausch mit den Kolleg\*innen im Team, mit der Leitung, aber auch mit den Bezugspersonen der Kinder und dem Träger religionspädagogische Interaktionen reflektieren und weiterentwickeln.

#### Religionssensible Erziehung und Bildung

Ein bewährtes Handlungskonzept ist in diesem Zusammenhang der religionssensible Ansatz. Er wurde ursprünglich von Martin Lechner für die Jugendhilfe entwickelt (vgl. Lechner & Schwer 2009) und später von Judith Weber im Hinblick auf die frühkindliche Erziehung und Bildung modifiziert (vgl. Weber 2016, 82). Der Ansatz umfasst sechs Handlungsgrundsätze, die dazu beitragen sollen, eine anregende Lernumgebung zu schaffen, in der die Kinder selbsttätig ihren Ideen, Wünschen und Neigungen nachgehen können.

#### 1. Zuerst das Kind wahrnehmen

Erfahrungen und Gefühle der Kinder – ihr Vertrauen, ihre Freude und Hoffnungen, ihre Einsamkeit, Sorgen und Ängste – sind der Ansatzpunkt der religionssensiblen Erziehung und Bildung. Sie gilt es, wahrzunehmen, wertzuschätzen, herauszufordern und zu begleiten.

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

*„Das in der religionssensiblen Bildung zugrunde gelegte Menschenbild sieht den Menschen als ein Wesen, das auf sich selbst reflektieren kann, dessen Fragen nie abgeschlossen sind und deshalb über das Vorfindliche hinausreichen. Religiöse Themen und Fragen zeigen sich demnach nicht nur in expliziten Fragen nach Gott oder religiösen Festen, sondern auch in allgemeinen Fragen nach dem Leben, nach Sinn und Werten. Dies schließt Themen und Lebensfragen nach Gut und Böse, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Freude und Leid, Leben und Tod mit ein.“ (Weber 2016, 81)*

### 2. Pädagogisch denken und handeln

Von daher wird die alltägliche pädagogische Arbeit als eine grundlegende indirekte Form der religiösen Bildung verstanden. Eine hohe fachliche Qualität, positive Beziehungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung und die vorbehaltlose Annahme eines jeden Kindes und seiner Familie, all dies hat eine religiöse und religionspädagogische Relevanz. Darin manifestiert sich die lebensschaffende und -bejahende Kraft Gottes und wird seine Menschenfreundlichkeit erfahrbar.

Die religionssensible Erziehung und Bildung versteht sich in erster Linie als Pädagogik, die Religion wie andere Bildungsbereiche inhaltlich und methodisch integriert. Sie wirkt damit bestimmten Engführungen bzw. Extremen entgegen. Religion wird nicht zugunsten einer weltanschaulichen Neutralität von vornherein ausgeblendet. Sie wird auch nicht auf eine reine Religionskunde reduziert, die Gott zu einem Objekt der Reflexion macht, ihn als Subjekt einer personalen Beziehung jedoch ausschließt. Religion wird aber auch nicht zum eigentlichen Sinn und Zweck der pädagogischen Arbeit erklärt, was die Pädagogik letztlich relativieren und aus ihr ein „Anhängsel“ der Religionspädagogik machen würde. Im Interesse des Kindes gilt: Religionspädagogik ist primär Pädagogik!

### 3. Lebens- und Erfahrungsräume religionssensibel gestalten

Die Einrichtung mit ihren unterschiedlichen Bereichen und Räumen wird als ein Lebens- und Erfahrungsraum verstanden, der sich unter religiösen Aspekten gestalten lässt. Als Treffpunkt von Menschen mit unterschiedlichen Weltanschauungen und Religionen vermittelt die Kita allen das Gefühl, dass sie geachtet werden und willkommen sind. Symbole, Figuren, Bilder u. v. a. m. können dabei unterstützende wirken.

### 4. Zeiten und Anlässe als sinnstiftende Ressource nutzen

Zeit ist in der Kita geprägte Zeit. Nicht nur die Jahreszeiten, auch der Zyklus von religiösen Festen oder der Rhythmus des Kindergartenjahres und persönliche Anlässe bieten sinnstiftende Momente, die zusammen mit den Kindern gestaltet und erlebbar gemacht werden können. Geschichten, Spiele, Lieder und Rituale bieten den Erziehenden und den Kindern ein reichhaltiges Repertoire.

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

### 5. Begegnungen im Sozialraum initiieren und pflegen

Der Sozialraum einer Kita bietet zahlreiche Möglichkeiten religionssensibler Erfahrungen, beispielsweise durch den Besuch von Kirchen, Moscheen und Synagogen, aber auch Ausstellungen, Museen oder Theatern. Religiöses Erleben ist ein Erleben mit allen Sinnen. Räume, insbesondere sakrale Räume oder Orte des Gebets und der Stille, bieten den Kindern sinnliche Erfahrungen an, die sich spezifisch vom Alltagsleben unterscheiden. Persönliche Begegnungen mit Menschen aus dem jeweiligen religiösen Kontext können solche Erfahrungen zusätzlich bereichern und vertiefen.

### 6. Religionssensibilität als sozialberufliche Kompetenz erwerben

Die Sensibilität für die religiösen Implikationen von alltäglichen Erfahrungen und Ereignissen ist eine berufliche Kompetenz, die im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu erschließen ist.

Religionspädagogische Arbeit mit Kindern lebt vom Wechselspiel von aktuellen Anlässen, die für das Kind gerade relevant sind, und Angeboten, die von den Erziehenden in feinfühligter Absicht dem Kind nahegebracht werden. Erziehende müssen einschätzen können, wann aus der Sicht des Kindes das eine oder das andere den Vorzug verdient. Wo ist es angezeigt, eher implizit zu arbeiten, und wo sind explizite Botschaften hilfreich? Implizite Religionspädagogik gleicht, eher einer „Spurensuche im Alltag“, während explizites Arbeiten vorbereitete Arrangements erfordert, denen sich die Kinder widmen können, wenn sie es denn wollen.

Vier Anforderungen bestimmen das religionsensible Kompetenzprofil der Erziehenden: hinhören, Impulse anbieten, Gespräche ermöglichen und den Kindern die Zeit geben, die sie brauchen (vgl. Knapp 2021, 148). Auf diese Weise schaffen die Erziehenden einen Rahmen, in dem Religion als eine Ressource erfahrbar wird, die Kinder in ihrer Beziehung zu sich selbst, zu den anderen Menschen und zu Gott ermutigt und stärkt.

### Basiskompetenzen für Kinder: Stille, Aufmerksamkeit, Staunen, Dankbarkeit, Mitgefühl

*„Wünschen wir Kindern, dass sie eine Beziehung zu dem großen Du, dem Geheimnis hinter Welt und Leben aufbauen und daraus Mut und Orientierung schöpfen, so gilt es, bei ihnen Fähigkeiten zum inneren Dialog anzubahnen und zu stärken. Stille, Aufmerksamkeit, Staunen, Dankbarkeit, Mitgefühl und entsprechende Achtsamkeit im Umgang mit Lebendigem bilden die Basis einer religiösen Haltung. Dies bringen Kinder in der Regel bestenfalls in Ansätzen mit. Wir können sie aber anbahnen durch eine behutsam-geduldige ‚Gegenkultur‘, die mitgebrachte Gewohnheiten des Sehens, Hörens oder auch Umgangs partiell und punktuell aufbricht: Stille bei geschlossenen Augen ist dabei als Basis für intensives Spüren, für innere Bilder und imaginäre Dialoge von besonderer Bedeutung“ (Szagun & Pfister 2017, 86).*

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

### Selbstreflexion, Biografiearbeit und Spiritualität

Die methodische und inhaltliche Kompetenz des religionssensiblen Arbeitens setzt somit religionsbezogenes Grundlagenwissen voraus. Zur professionellen religionspädagogischen Arbeit gehört aber auch die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen zu religiösen Themen reflektieren und zur Sprache bringen zu können sowie anderen Meinungen und Haltungen respektvoll zu begegnen. Anleitung zur Selbstreflexion und zur Biografiearbeit fördert die Kompetenzentwicklung. Sie ist notwendig, denn einer Frage können Erziehende, die sich Kindern und ihren religiösen Vorstellungen aufrichtig und feinfühlig zuwenden wollen, auf Dauer nicht ausweichen. Sie lautet: „Was bedeutet ‚Gott‘ eigentlich für mich?“ Die Frage ist ein Thema für die spirituelle Bildung (vgl. Hugoth 2012, 248). Diese deckt zwischen Achtsamkeit, Meditation, Wandern und Yoga ein breites Spektrum möglicher Methoden ab und weist zugleich eine große interreligiöse Vielfalt auf. Sie kann – selbstverständlich auf freiwilliger Basis – das religionspädagogische Kompetenzprofil von Mitarbeitenden nicht nur in konfessionellen Kitas, sondern auch weltanschaulich offenen Einrichtungen sinnvoll ergänzen (vgl. Biesinger & Schweitzer 2020, 4).

### 3. Die Gottesfrage als Sinnfrage

„Warum lässt Gott das zu?“ – Leiderfahrungen bringen Kinder mitunter schon sehr früh dazu, die Frage nach Gott zu stellen und ihn dabei auch zu hinterfragen. Ist er denn überhaupt ein „lieber Gott“, wenn er zulässt, dass ...

Neuere Ansätze in der Religionspädagogik sorgen dafür, dass Erziehende in solchen Situationen überlegt und empathisch reagieren können. Es gibt in solchen Momenten kein Richtig oder Falsch, Erlaubt oder Verboten. Wenn Kinder nach Gott fragen, stellen sie nicht „die Wahrheitsfrage“, sondern sie fragen nach Sinn. Sie suchen nach einer Erklärung, die für sie in einem besonderen Augenblick passend und stimmig ist und die für sie ganz subjektiv einen Sinn ergibt. Religionssensibel zu arbeiten bedeutet daher, Kinder als religiöse Subjekte ernst zu nehmen und sie im Ringen um ihren Gott nicht allein zu lassen. Es geht darum, sie ohne viele Worte, religionspädagogische Theorie oder gar komplizierte Theologie achtsam und wertschätzend zu begleiten. Eine liebevolle pädagogische Beziehung ist der Resonanzraum, in dem eine Beziehung zu Gott Gestalt annehmen, wachsen und reifen kann. Diese Beziehung an sich ist unverfügbar. Die Erwachsenen haben sie als persönliche Sphäre des Kindes zu respektieren und zu schützen. Mit dem Recht auf Religionsfreiheit ruft die Kinderrechtskonvention diese Haltung immer wieder in Erinnerung.

**Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen**

Ursula Wollasch

**4. Fragen und weiterführende Informationen**

**4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes**

**Aufgabe 1:**

Mit dem Hinweis auf die Religionsfreiheit verzichten Träger und Einrichtungen mitunter auf die religiöse Erziehung und Bildung. Welche pädagogischen Gründe könnten aus Ihrer Sicht dafürsprechen, dieses Bildungsfeld in die pädagogische Konzeption einer Einrichtung aufzunehmen?

**Aufgabe 2:**

Religionssensibles Arbeiten betrachtet nicht nur explizit religiöse Texte, Symbole und Rituale, sondern bezieht auch den Alltag in der Einrichtung mit ein. Nennen Sie die Vorteile dieser „religiösen Spurensuche“. Überlegen Sie auch, welche Probleme oder Herausforderungen es dabei geben könnte?

**Aufgabe 3:**

Dem Bild des liebenden Gottes, der Schutz und Hilfe gewährt, Fehler verzeiht und einen neuen Anfang ermöglicht, steht auch heute noch mitunter das Bild eines strengen, gerechten und unbarmherzigen Richters gegenüber. Welche biografischen Erfahrungen haben Sie in Ihrer Kindheit geprägt? Und welche Konsequenzen ziehen Sie daraus als pädagogische Fachkraft?

Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

LITERATUR-  
VERZEICHNIS

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Biesinger, A. & Schweitzer, F. (2020): *Religionspädagogik in der Kita. Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bucher, A. (2021): *Spiritualität von Kindern*. In: *Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. (Hrsg.): In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden*. Freiburg im Breisgau: KTK, S. 127–137.
- Fleck, C. (2016): *Religiöse Bildung in der Kita. Ein Blick in die Bildungs- und Erziehungspläne der deutschen Bundesländer*. In: *Helmchen-Menke, H. & Leinhäupl, A. (Hrsg.): Kita als pastoraler Ort. Rahmenbedingungen – Praxisbausteine – Perspektiven. Ein Handbuch*. Ostfildern: Patmos, S. 21–26.
- Hugoth, M. (2012): *Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Knapp, D. (2021): *Vom Denken und Handeln. Der aktive Zugang von Kindern zum Theologisieren und Philosophieren*. In: *Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. (Hrsg.): In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden*. Freiburg im Breisgau: KTK, S. 139–165.
- Knoblauch, C. (2021): *Resilienz und Frühe Bildung*. In: *Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. (Hrsg.): In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden*. Freiburg im Breisgau: KTK, S. 29–36.
- Kunze-Beiküfner, A. (2021): *Kinder glauben anders*. In: *Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. (Hrsg.): In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden*. Freiburg im Breisgau: KTK, S. 179–202.
- Lechner, M. & Schwer, M. (Hrsg.) (2009): *Werkbuch Religionssensible Erziehungshilfe. Ein Projekt des Jugendpastoralinstituts Don Bosco Benediktbeuern und der Arbeitsgemeinschaft der Dienste und Einrichtungen für Erziehungshilfen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. Berlin: Pro BUSINESS GmbH.
- Plieth, M. (2021): *„Tote essen auch Nutella, nur nicht ganz so viel.“ Anmerkungen zur Kinder-Eschatologie*. In: *Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. (Hrsg.): In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden*. Freiburg im Breisgau: KTK, S. 167–178.
- Prengel, A. (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Szagun, A.-K. & Pfister, S. (2017): *Wie kommt Gott in Kinderköpfe? Praxis frühen religiösen Lernens*. Gera: Garamond.
- Weber, J. (2016): *Feinfühlig. Religionssensible Bildung und Erziehung in Kitas*. In: *Helmchen-Menke, H. & Leinhäupl, A. (Hrsg.): Kita als pastoraler Ort. Rahmenbedingungen – Praxisbausteine – Perspektiven. Ein Handbuch*. Ostfildern: Patmos, S. 80–84.

## Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen

Ursula Wollasch

### DOKUMENTE IM INTERNET

Bildungspläne der Länder. Verfügbar unter

<https://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-fuer-Kitas-2027-de.html?empf=1>

Zugriff am 16.06.2023.

Bildungsplan Baden-Württemberg. Verfügbar unter

[https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA\\_Orientierungsplan\\_2011.pdf](https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf)

Zugriff am 16.06.2023.

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)

Zugriff am 16.06.2023.

Kinderrechtskonvention. Verfügbar unter

<https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>

Zugriff am 16.06.2023.

### EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Biesinger, A. & Schweitzer, F. (2020): *Religionspädagogik in der Kita. Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Weber, J. (2014): *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*. Münster: Waxmann.

Wollasch, U. (2020): *Religionen kennen – Vielfalt achten – Glauben leben – Gott begegnen. Ein Prozessmodell für religiös gemischte Teams in katholischen Kitas*. In: *Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. (Hrsg.): Vielfältige Teams. Die Religionszugehörigkeit von Fachkräften in katholischen Kitas*. Freiburg im Breisgau: KTK, S. 143–173.

**Mit Kindern über Gott reden – auch in Krisen**

Ursula Wollasch

**4.3 Glossar**

**religionsproduktiv**

Mit dem Stichwort „religionsproduktiv“ wird der aktive und kreative Prozess der Aneignung von religiösen Themen und Inhalten bezeichnet. In neueren religionspädagogischen Ansätzen haben die subjektiven Vorstellungen, die ein Kind im Verlauf dieses Prozesses entwickelt, Vorrang vor vorformulierten bzw. normativ vorgegebenen religiösen Inhalten.

**religionssensibel**

Religionssensible Fachkräfte beobachten kindliche Aktivitäten und Interessen und nehmen diese zum Ausgangspunkt ihrer religionspädagogischen Impulse und Angebote. Die Vermittlung von religiös geprägten Wissensbeständen und Verhaltensweisen tritt zugunsten der aktuellen Lernwünsche und -bedürfnisse der Kinder in den Hintergrund. Mit seinen sechs Handlungsgrundsätzen (s. S. 14 ff.) bildet der religionssensible Ansatz einen institutionellen Rahmen, der die Arbeit der einzelnen pädagogischen Fachkraft unterstützt und entlastet.