

Arbeitsbuch Religionspädagogik: ein Begleitbuch für Studium und Praxis

Godwin Lämmermann, Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Lämmermann, Godwin, Elisabeth Naurath, and Uta Pohl-Patalong. 2005.
Arbeitsbuch Religionspädagogik: ein Begleitbuch für Studium und Praxis.
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



Godwin Lämmermann
Elisabeth Naurath
Uta Pohl-Patalong

Arbeitsbuch Religionspädagogik

Ein Begleitbuch für Studium und Praxis

Gütersloher Verlagshaus, 2005

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-579-05425-1

© Gütersloher Verlagshaus GmbH, Gütersloh 2005

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlag: Init GmbH, Bielefeld

Satz: SatzWeise, Föhren

Druck und Bindung: Těšínska Tiskárna AG, Český Těšín

Printed in Czech Republic

www.gtvh.de

Statt eines Vorworts	7
Erläuterungen	9
1. Religionspädagogik – was ist sie und was will sie? (<i>Godwin Lämmermann</i>)	11
1.1 Zum Ort der Religionspädagogik in Theologie und Pädagogik . . .	11
1.2 Zur Geschichte der Religionspädagogik	20
2. Religiöses Lernen und seine Didaktik	31
2.1 Religionspädagogische Grundbegriffe: Lernen, Sozialisation, Erziehung, Bildung (<i>Godwin Lämmermann</i>) . .	31
2.2 Religion und Gesellschaft – eine sozio-kulturelle Bedingung religiösen Lernens (<i>Godwin Lämmermann</i>)	52
2.3 Mensch und Religion. Zur anthropogenen Bedingung religiösen Lernens	67
2.3.1 Religiosität – experimentell und tiefenpsychologisch (<i>Godwin Lämmermann</i>)	67
2.3.2 Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien (<i>Elisabeth Naurath</i>)	76
2.4 Religionspädagogik und Gender-Perspektive (<i>Elisabeth Naurath</i>) . .	95
2.5 Interreligiöse Bildung (<i>Uta Pohl-Patalong</i>)	100
3. Kindheit (<i>Elisabeth Naurath</i>)	107
3.1 Der Begriff ›Kindheit‹	108
3.2 Geschichte der Kindheit	109
3.3 Wandel der Kindheit	112
3.3.1 Kindheit im Wandel – Problem einer Bewertung	112
3.3.2 Kindliches Raumerleben im Wandel	114
3.4 Kinder fragen nach Religion	116
3.5 Kindertheologie: ein religionspädagogischer Perspektivenwechsel .	119
3.6 Religiöse Sozialisation	122
3.6.1 Religiöse Sozialisation in der Familie	124
3.6.2 Religiöse Sozialisation von Kindern in familienunterstützenden Einrichtungen	127

4. Konzeptionen für den Religionsunterricht	136
4.1.1 Hintergrundinformationen	136
4.1.2 Die religionspädagogische Debatte im 20. Jahrhundert	146
4.2 Grundfragen der Religionsdidaktik	179
4.3 Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts	192
4.3.1 Die verfassungsrechtliche Stellung des Religionsunterrichts	192
4.3.2 Schulsoziologische Faktoren	202
5. Jugendalter	211
5.1 Jugendkultur, Wertorientierung und Jugendreligiosität (Godwin Lämmermann)	211
5.2 Christliche Jugendarbeit (Godwin Lämmermann)	220
5.3 Arbeit mit Konfirmanden und Konfirmandinnen (Uta Pohl-Patalong)	234
6. Erwachsenenalter (Uta Pohl-Patalong)	245
6.1 Lebenswelten erwachsener Menschen	245
6.2 Kirchliche bzw. religiöse Erwachsenenbildung	256
6.3 Frauenbildung und Männerbildung	268
6.4 Bildung älterer Menschen	276
7. Methoden und Medien	285
7.1 Methoden – das »non plus ultra« des Unterrichtens? (Elisabeth Naurath)	285
7.2 Texte (Elisabeth Naurath)	288
7.3 Erzählen (Elisabeth Naurath)	291
7.4 Bilder und kreatives Gestalten (Elisabeth Naurath)	293
7.5 Stille und Meditation (Elisabeth Naurath)	296
7.6 Bewegung (Elisabeth Naurath)	298
7.7 Spiel (Uta Pohl-Patalong)	300
7.8 Bibliodrama (Uta Pohl-Patalong)	302
7.9 Bibeltheater (Uta Pohl-Patalong)	305
7.10 Bibliolog (Uta Pohl-Patalong)	306
7.11 Filme (Uta Pohl-Patalong)	308
7.12 Computer und Internet (Uta Pohl-Patalong)	311
Glossar (Godwin Lämmermann)	315
Literatur	327

4

Stop!! Bevor Sie anfangen zu lesen, können Sie selbst tätig werden.

1. Machen Sie so etwas wie ein brain-storming zum Thema »Religionspädagogik«. Nehmen Sie dazu ein möglichst großes Blatt Papier und notieren Sie darauf »wild« alles, was Ihnen einfällt. Danach versuchen Sie, durch Striche Verbindungen herzustellen. Vielleicht ergibt sich für Sie ja ein »roter Faden«.

2. Sie haben Erfahrungen und Erinnerungen an religionspädagogische Handlungsfelder wie z. B. den Religionsunterricht, die Jugendarbeit, den Konfirmandenunterricht o. ä. Was ist Ihnen positiv, was negativ in Erinnerung geblieben? Was hat Sie positiv oder negativ geprägt? Was würden Sie auf keinen Fall selbst so machen? Welchen Einfluss hatten diese Erfahrungen auf Ihre Studienwahl?

3. Wo liegen Ihre theologischen Interessen? Sind Sie eher exegetisch oder historisch oder systematisch-theologisch oder praktologisch? Nehmen Sie doch bitte einmal die Position eines Dogmatikers und/oder einer Exegetin ein und formulieren Sie, was Sie dann von einer Religionspädagogik erwarten! Wo liegen Ihre nicht-theologischen Interessen – bei der Psychologie, der Pädagogik oder welchen anderen Wissenschaften?

4. Was motiviert Sie überhaupt, dieses Buch zur Hand zu nehmen? Zwang? Interesse? Wissenslücken? Examensängste? Neugier? Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit religionspädagogischen Veranstaltungen oder Veröffentlichungen? Welche Befürchtungen haben Sie angesichts des vor Ihnen liegenden Buchs? Wie ist Ihr Lese- und Lernverhalten? Wie viel Zeit planen Sie ein?

Zur Motivation noch ein Motto: »Per aspera ad astra« – oder so. Na dann: viel Spaß und ausreichende Frustrationstoleranzen!! Und falls Sie beim Lesen etwas ärgern sollte, schreiben Sie uns einen fiktiven Brief in der Hoffnung, dass der Reflexionsakt des Schreibens bereits Fragen klärt.

chologisch-existenzielle Inhalt von Hoffnung setzt sich in dieser Entwicklung (Erikson 1988); wer die Fähigkeit zur Hoffnung nicht gelernt hat, wird sie auch später nicht erfahren können. In der Erfahrung einer vertrauensvollen Bezugsperson wird auch die Möglichkeit einer vertrauensvollen Gottesbeziehung angelegt. Psychoanalytisch gesehen ist das Gottesbild von Kindern eine Spiegelung ihrer negativen wie positiven Elternerfahrungen.

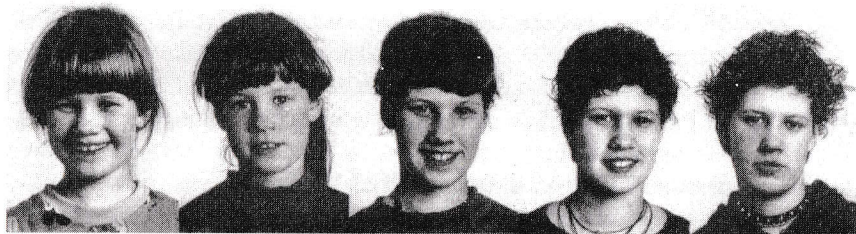
In tiefenpsychologischer Sicht wird Religiosität als Ergebnis frühkindlicher Erfahrungen mit Primärobjekten verstanden. Nach Auffassung der an der Ich-Psychologie von Erik Erikson orientierten Religionspsychologie ist dabei entscheidend, wie und wie weit »Urvertrauen« erworben wurde.



1. Eingangs wurde behauptet, dass es in der Psychologie drei Hauptströmungen gibt, die für die Religionspsychologie relevant wären. Zwei der drei Richtungen wurden dargestellt: Skizzieren Sie sie kurz und suchen Sie nach religionspädagogischen Konsequenzen.
2. Sammeln Sie Beispiele für psychische Folgen einer fehlgeschlagenen religiösen Erziehung.
3. Erinnern Sie sich an die religionspädagogischen Grundbegriffe? Können Sie sie den religionspsychologischen Grundpositionen zuordnen?

2.3.2 Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien

Elisabeth Naurath



»Neulich habe ich ein Seminar zum Thema »Erwachsen glauben« besucht. Was ich dort gelernt habe, war für mich ganz aufregend. Der Gott meiner Kindheit war immer sehr streng, sehr distanziert und sehr misstrauisch. Ich habe lange unter diesem kalten Gott gelitten und ihn schließlich verabschiedet. So wie man sich von einem Kleidungsstück verabschiedet, wenn es einem nicht mehr passt.« (Frau I., Sprechstunde im Sonntagsblatt vom 1. 12. 2002, Nr. 48, 19).

Ist das möglich, sich von seinem Gottesbild zu lösen als wäre es ein nicht mehr adäquates Kleidungsstück? Kann Glauben wachsen? Wie entwickelt sich Religiosität? Gibt es hier überindividuelle Strukturen, die man in anthropogenetischen Modellen verallgemeinern kann? Haben diese Modelle eine Stufenabfolge, die eine Wertigkeit einschließt? Und überhaupt: Widerspricht nicht schon die bloße Vorstellung einer Glaubensentwicklung dem »sola gratia« der Rechtfertigungslehre?

Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie

Die Genese von Religiosität kann als eines der zentralen Themen gegenwärtiger Religionspädagogik bezeichnet werden. Die so genannte »Empirische Wende« hat zu einer breiten Rezeption entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in der Religionspädagogik geführt.

Wie beispielsweise an der evidenten Rolle von William James (1842-1910) und Wilhelm Wundt (1832-1920) für die Liberale Religionsdidaktik zu sehen ist, hat die religiöse Entwicklungspsychologie Vorläufer (→ Kap. 2.3.1). So wird die Frage nach der Lehrbarkeit des Glaubens bei Gerhard Bohne durchaus an die Vorstellung einer Entwicklungsmöglichkeit und -fähigkeit von Religiosität geknüpft (vgl. Bohne 1922).

Bis in die 1960er Jahre waren in der Religionspädagogik »Endogenistische Phasentheorien« vorherrschend, d.h. die Religiosität eines Menschen entwickelt sich endogen aus Anlagen heraus, die jedem Menschen angeboren sind. In den Hintergrund tritt bei den endogenen Erklärungen der Einfluss der Sozialisation, aber auch der Blick auf individuelle Lebensprozesse. Problematisch ist zudem eine theologische Distanzierung von Personen, deren endogene Religiosität sich überhaupt nicht oder aber nicht adäquat entwickelt.

Der religionspädagogische Diskurs orientierte sich in den 1960er Jahren stark an psychoanalytischen Modellen bzw. deren kritischer Weiterentwicklung, aber auch an persönlichkeitspsychologischen Konzepten wie dem von Erik Erikson. Die Koppelung der Entstehung von Gottesbild und Über-Ich-Entwicklung in der von Freud als ödipal bezeichneten Phase wurde lange rezipiert und bis heute modifiziert; zum Beispiel durch die Untersuchungen der Psychoanalytikerin Ana Maria Rizzuto, die ausgehend von der Objekttheorie Winnicotts zeigt, dass die frühe Mutter-Kind-Beziehung ontogenetisch für die religiöse Entwicklung ausschlaggebend sei.

Für die Religionspädagogik erwies sich der Blick auf die frühkindliche Phase und die Dependenz von Religiosität und prägendem Einfluss der Eltern (Eltern-imagines) als weiterführend. Auch die lebensgeschichtliche Perspektive, die in dem Identitätskonzept Eriksons zum Ausdruck kam, brachte in der Kor-

relation von Lebensthemen (wie beispielsweise Urvertrauen versus Misstrauen) und religiösen Fragestellungen konstruktive Neuansätze.

Die nachfolgende Kritik am Identitätskonzept als solchem erfolgte unter dem Einfluss der Sozialisationsforschung, die mit Beginn der 70er Jahre die Perspektive revolutionierte. Seitdem stellt der exogene Blickwinkel die persönlichkeitspsychologische Entwicklung von Identität unter die Bedingungen von Gesellschaft und Lebenskontext. Und eben diese erweisen sich zunehmend als entchristlicht und im Licht der Postmoderne-Diskussion als fragmentarisch, pluralistisch und unter dem Anspruch von wachsender Rollenflexibilität als zunehmend ungeschlossen.

Erst der Einfluss der Kognitionspsychologie durch die – in Deutschland sehr späte – Rezeption der Arbeiten Piagets setzte den gegenläufigen Konzepten von endogener und exogener Entwicklung ein interaktionistisches Modell entgegen. Weder sei das Subjekt a priori (unabhängig aller Erfahrung) seinen Anlagen unterstellt noch vorbehaltlos (als ›tabula rasa‹) den gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt. Vielmehr ist für die anthropogenetische Entwicklung in jeder Hinsicht von einem wechselseitigen Einfluss von Subjekt und Objekt auszugehen, d. h. das Subjekt nimmt interaktiv und konstruktiv an seiner Subjektwerdung teil.

So wurde die Rezeption der interaktionistisch-konstruktivistischen Theorien von Piaget und Kohlberg in ihrem Einfluss auf die religiöse Entwicklung dominierend.



Diskutieren Sie aufgrund eigener Erfahrungen die Notwendigkeit der Kenntnis entwicklungspsychologischen Basiswissens für Religions- bzw. GemeindepädagogInnen.



- Lesen Sie: Bucher, A. A. (1995a): Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie, in: Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hg.)(1995): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 28-46.
- Zentrale Texte zu den kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien finden Sie in dem Sammelband von Büttner, G./Dieterich, V.-J. (Hg.)(2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart. Verschaffen Sie sich hier einen Überblick.

Jean Piaget als Vertreter der kognitiv-strukturellen Psychologie

Eine Religionslehrerin singt in ihrer 1. Klasse das Lied ›Gott hat alle Kinder lieb‹, in dem es am Ende heißt: ›hält uns alle, alle in der Hand‹. Daraufhin schüttelt eine Schülerin ihren Kopf und meint: »Wie soll denn das gehen? Da müsste Gott aber große Hände haben. Und wie würde er dann aussehen?«

Die Denkstrukturen der Religionslehrkraft und der SchülerInnen sind auf verschiedenen Niveaus: Während Erwachsene ganz selbstverständlich metaphorische Rede benutzen, denken Grundschul Kinder konkret-operational, d. h. sie bedürfen der konkreten Anschauung, um zu verstehen, aber auch: sie verstehen Bilder als konkrete Anschauungen. Aufgabe der Lehrkraft ist es daher, Übersetzungsarbeit zwischen den verschiedenen Welten des Denkens und Verstehens zu leisten. Entwicklungspsychologisches Basiswissen ist hierzu nötig.

Erst Ende der 60er Jahre wurden die entwicklungspsychologischen Studien Jean Piagets im deutschsprachigen Raum entdeckt. Jean Piaget (1896-



Jean Piaget (1896-1980)

1980) gilt als der Entwicklungspsychologe schlechthin: Seine Forschungen zur ›genetischen Epistemologie‹, also zur Entwicklung der menschlichen Erkenntnis, waren nicht nur sehr umfassend, sondern auch bahnbrechend.

Schon als Kind untersuchte er die verschiedenen Strukturen von Muscheln und Schnecken in Schweizer Seen und führte ihre Variabilität der Formen auf deren Prozess der Adaption (auf wechselseitig sich beeinflussende Anpassungsvorgänge, ob sie nun am Grund des Sees oder dem Wind und den Wellen ausgesetzt leben) zurück. Dieser biologische Blick auf die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung bestimmte auch seine Arbeiten zur kognitiven Entwicklung des Menschen, wobei er hierzu die ›klinische Methode‹ entwickelte: Die Denkstrukturen des Menschen lassen sich nicht messen, sondern nur in Gesprächen und Interviews erfragen.

Die aktive Rolle des Subjekts bei der Entwicklung des Denkens ernst zu nehmen, begründete eine neue Sicht des Kindes: Der heranwachsende Mensch wird nun in seiner aktiven Mitgestaltung des Sozialisationsprozesses wahrgenommen. Das Kind ist nicht ein defizitärer Erwachsener, sondern qualitativ anders. Als konstruktivistisch beschreibt Piaget die Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt, d. h. nach und nach werden die Erkenntnisstrukturen durch aktives Handeln des Subjekts aufgebaut. Der Ursprung der Erkenntnis liegt in einer unaufhörlichen Wechselbeziehung von Subjekt und Objekt.

Man stelle sich das Bild einer Wippe vor: Auf der einen Seite das Subjekt mit seinen bereits erworbenen Erkenntnisstrukturen, auf der anderen die Welt der

Objekte, der neuen Erfahrungen, die das erkennende Subjekt zunächst herausfordern um nicht zu sagen: überfordern. Ziel der *Äquilibration* als Selbstregulierungsprozess ist nun, das Gleichgewicht zwischen *Assimilation* (d.h. Neues wird immer an bereits aufgebaute Strukturen angeglichen) und *Akkomodation* (vorhandene Erkenntnisstrukturen werden durch die assimilierten Elemente modifiziert) wiederherzustellen. Der Widerstand der Phänomene und Erfahrungen, wenn also die *Assimilation* an die vorhandenen Erkenntnisstrukturen nicht gelingt, führt quasi zur Weiterentwicklung des Denkens: die Struktur des Denkens liegt nun auf einem qualitativ höheren Niveau!

Das berühmteste Beispiel für die kognitive Entwicklung ist der Versuch mit den beiden Trinkgläsern.

Ein leicht nachzuvollziehender Versuch: Sie brauchen ein Trinkglas mit kleinem und eines mit weitem Durchmesser. Fragen Sie doch mal ein fünfjähriges Kind, in welchem Glas (in beiden Gläsern ist die gleiche Flüssigkeitsmenge!) mehr drin sei. Es wird Ihnen antworten: »In dem schmalen, hohen Glas!« Wenn Sie nun vor seinen/ihren Augen die Flüssigkeit in zwei gleichförmige Behälter gießen, so dass das Kind es sehen kann, dass es ganz sicher die gleiche Menge ist, wird es beim nächsten Versuch mit den verschiedenen Gläsern auf seiner Antwort beharren. Auf die Frage hin, wie das denn sein könne, bekam ich bei meinem fünfjährigen Sohn die Antwort: »Da hast du gezaubert!«

Was bedeutet dieser Versuch für die Erkenntnis über die Entwicklung des Denkens? Die Möglichkeiten der logischen Verknüpfung, hier die Koordination von Durchmesser und Höhe des Glases, sind bei Vorschulkindern noch nicht gegeben. Dieses Stadium der kognitiven Entwicklung nennt Piaget *präoperational* (ca. 2-7 Jahre). Das Kind befindet sich in der Phase des *»Egozentrismus«*, d.h. dass es noch nicht zwischen psychischen und physischen Ursachen unterscheiden kann.

Ist es möglich, die inneren (Denk-)Handlungen (Operationen) aufgrund der konkreten Anschauung durchzuführen, d.h. logische Zusammenhänge zu erkennen, befindet sich das Kind im *konkret-operationalen* Stadium (ca. 7-11 Jahre). Das Denken löst sich allmählich von der Wahrnehmungsebene.

Erst wenn ein Mensch fähig ist, unabhängig von der konkreten Anschauung, logisch und abstrakt zu denken, hat er das letzte Stadium der *formal-operationalen* Stufe (ca. ab 12 Jahren) erreicht. Solche Entwicklungsfortschritte sind keine bloßen Reifungsprozesse. Sie beruhen vielmehr auf Interaktionen, in denen Denk- und Veränderungsanstöße gegeben werden. Das Lösen von mathematischen Textaufgaben (ohne Anschauungsmaterial) beispielsweise fördert die Entwicklung hin zum formal-operationalen Denken, das bei den meisten Menschen im frühen Jugendalter vorauszusetzen ist.

Grundlegend ist für die kognitive Entwicklung nach Piaget die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Um Objekte erkennen zu können, muss das Subjekt

auf diese im Sinne eines Transformationsprozesses einwirken: wahrnehmen, bewegen, verbinden, auseinander nehmen (Analyse), zusammensetzen (Synthese) etc. Erst aus dieser Interaktion zwischen Subjekt und Objekt erwächst Erkenntnis, wobei das Kind von seiner Geburt an (und die neuere Säuglingsforschung schließt bereits den pränatalen Bereich ein!) aktiv an seiner Entwicklung beteiligt ist.

So vollzieht das Kleinkind in der so genannten *»sensumotorischen Phase«* (ca. 0-2 Lebensjahre; im Zentrum steht die sinnliche Wahrnehmung durch Beobachten und Begreifen, aber auch die Verinnerlichung von Bewegungsabläufen) bereits elementare Entwicklungsschritte: Während der Säugling ganz auf das Betrachten und Begreifen aktueller Wahrnehmungsbilder angewiesen ist, beginnt das Krabbelkind am Ende des ersten Lebensjahres beispielsweise den Schnuller, der eben noch da war, unter der Bettdecke zu suchen. Hier ist es mit der Erkenntnis der *»Objektpermanenz«* in ein Stadium der logischen Rückschlüsse gekommen, so dass mit der Weiterentwicklung des begrifflichen Denkens zunehmend Zusammenhänge entdeckt werden können. Es kann sein, dass beispielsweise ein zweijähriges Kind alle vierbeinigen Tiere *»Hoppa, hoppa«* nennt, wenn einmal ein Pferd mit dieser Bezeichnung benannt wurde. Erst mit erweitertem Differenzierungsvermögen wird es vom Allgemeinen auf das Besondere schließen können.

Während die Studien Piagets für die Religionspädagogik vor allem in der Rezeption und Weiterführung des *»genetischen Strukturalismus«* durch die Arbeiten Kohlbergs (moralische Entwicklung), dann aber in den Konzepten zur religiösen Entwicklung bei Oser/Gmünder und James Fowler wichtig wurden, sind seine Untersuchungen zum *»Weltbild des Kindes«* von hohem religionspsychologischem Interesse.

So zeigt die Antwort des Kindes auf den Umschütt-Versuch *»da hast du gezaubert«*, dass nicht logische Zusammenhänge, sondern Magie, Animismus und Artifizialismus sein Denken bestimmen. Das Abhängigkeitsgefühl zu den Eltern wird in dieser frühen Periode des *»diffusen Artifizialismus«* ganz selbstverständlich transzendiert, indem ihnen magische Kräfte zugeschrieben werden.

Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes nach Piaget

Sabine, zwei Jahre alt, stößt sich mit dem Kopf an der Tür. Daraufhin schlägt sie auf den »Übeltäter« ein und beschimpft sie als »böse Tür!«.

Zentral war für Piaget, von der Egozentrität des kindlichen Denkens auszugehen. So sei es für ein Kind unmöglich, sich in die Perspektive eines/einer anderen hineinzusetzen. Erst allmählich entwickelt es die Fähigkeit, zwischen

sich selbst und dem anderen zu unterscheiden. Die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt sind noch fließend. Es wird eine teilweise Identität bzw. ein Wirkungszusammenhang zwischen Dingen angenommen, die in keinem kausalen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Auch Gedanken, Träume, Empfindungen, Erfindungen werden außerhalb des Selbst lokalisiert und als real angesehen (Realismus). Gegenstände wiederum werden – so wie bei Sabine – personifiziert und mit Absichten und Bewusstsein vorgestellt (Animismus).

Auch im kindlichen Artifizialismus wird diese Sichtweise fortgesetzt, indem alle Dinge als um den Menschen kreisend angenommen werden: Alles ist von Menschen geschaffen, um eine Funktion für den Menschen zu erfüllen. Das Phänomen der aufgehenden Sonne erklären Kinder beispielsweise so, dass am Ende der Welt ein Mann jeden Morgen die Sonne wie einen Ball hochwirft und abends wieder auffängt (diffuser Artifizialismus).

In dem späteren Stadium des ›mythologischen Artifizialismus‹ (im Schulalter) sucht das Kind nach Deutungen, die die Dinge als zugleich fabriziert und doch lebendig erweisen (z.B. die Sonne wurde vom Menschen mit Hilfe eines Streichholzes gemacht). Ein achtjähriges Kind kann es durchaus als real empfinden, dass sein Kuscheltier Schmerzen oder Hunger verspürt.

Zu dem Zeitpunkt, da es erfährt und erlebt, dass seine Eltern nicht allwissend sind, gerät sein Weltbild jedoch in eine Krise. Der Artifizialismus wird bei Piaget nicht in einen menschlichen oder göttlichen unterschieden, da bis zum Alter von sieben bis acht Jahren beide in eins zu sehen sind. »Loslösung von der Ausschließlichkeitsbindung an die Eltern und Loslösung vom eigenen Standpunkt oder vom Ich, das scheinen die beiden wichtigsten Faktoren zu sein, um das schrittweise Verschwinden des Animismus und des Artifizialismus zu erklären.« (Piaget 1978, 304)

So wie sich das Weltbild Heranwachsender verändert, so ist auch die Gewissensbildung ein Prozess, der psychosozial bedingt ist. Doch kann man über die äußeren Einflüsse hinaus eine strukturelle Entwicklung erkennen, die anthropologisch begründet ist?

Die Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg

Den strukturgenetischen Ansatz von Piaget und dessen Untersuchung ›Das moralische Urteil beim Kinde‹ (1937) aufgreifend, konzentrierte Lawrence Kohlberg (1927-1987) in den 50er Jahren sein Forschungsinteresse auf die Moralentwicklung. Kohlberg versuchte nachzuweisen, dass es vergleichbar zur Denkentwicklung des Menschen eine Struktur des moralischen Urteils gäbe. Analog zu Piagets methodischen Ansatz der ›klinischen Befragung‹ arbeitete Kohlberg mit Hilfe von Dilemmageschichten: d. h. ein Proband wird mit einem

Konflikt konfrontiert, zu dem mit Hilfe einer moralischen Abwägung Stellung bezogen wird.

Berühmt wurde das so genannte ›Heinz-Dilemma‹: Die Ehefrau von Heinz litt an einer lebensbedrohlichen Krankheit und war dringend auf ein Medikament angewiesen. Als sich der Apotheker weigerte, ihm das Medikament zu einem Preis zu geben, den Heinz bezahlen konnte, entschied sich Heinz zum Diebstahl. Ist diese Entscheidung gerechtfertigt? Warum?

Entscheidend ist nun nicht die moralische Position (z.B. ›wie würdest du handeln?‹ oder ›welche Entscheidung ist die ethisch richtige?‹), sondern die Begründung des moralischen Urteils über den von der Person in der Dilemmageschichte vollzogenen Schritt. Es wird quasi unabhängig von der Einschätzung der zu Grunde liegenden Moral (die ja soziokulturell bedingt sehr unterschiedlich sein kann) eine Metaebene eingenommen, die nach der Struktur moralischen Urteilens fragt.

Beim empirischen Vergleich von Antworten auf diese Dilemmasituation lässt sich mit Kohlberg eine Struktur des moralischen Urteils und seiner Entwicklung erkennen, die in drei Niveaus mit jeweils zwei Stufen zu untergliedern ist:

1. Auf dem ersten Niveau (präkonventionelle Moral) orientiert sich ein Mensch an Autoritäten, die mit Bestrafung bzw. Belohnung auf das Handeln reagieren könnten, d. h. zum Beispiel: Heinz soll das Medikament nicht stehlen, um nicht ins Gefängnis zu kommen!
2. Auf dem zweiten Niveau (konventionelle Moral) urteilt ein Mensch so, dass er sich an den geltenden Normen und Regeln (Konventionen) seines gesellschaftlichen Bezugssystems ausrichtet, d. h. zum Beispiel: Heinz soll nicht stehlen, weil die Gesetze dies verbieten und die Wahrung der Gesetze unsere Gesellschaft vor Chaos schützen!
3. Auf dem dritten Niveau (postkonventionelle Moral) wird nun das gesellschaftliche System selbst kritisch hinterfragt, insofern es gilt, ein höheres moralisches Prinzip wie Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung des Lebens etc. zu erreichen; d. h. zum Beispiel: Heinz darf das Medikament stehlen, denn ein Menschenleben zu retten ist moralisch besser als ein Gesetz einzuhalten.

Präkonventionelles Niveau (soziale Perspektive fehlt weitgehend)	
Stufe 1 Heteronom bestimmt	Ziel ist die Vermeidung von vorwiegend körperlich befürchteten Sanktionen (Strafvermeidung). Dies hat blinden Gehorsam gegenüber Autoritäten zur Folge!
Stufe 2 Stärkeres Bewusstsein der eigenen Individualität führt zu Zweck-Mittel-Denken.	Im gegenseitigen Austausch bringt es am meisten, den konkurrierenden Bedürfnissen von sich und anderen gerecht zu werden, wobei der eigene Vorteil (Hedonismus) im Vordergrund steht.

Konventionelles Niveau (soziale Normen gelten unhinterfragt)	
Stufe 3 Perspektivenwechsel: Das eigene Verhalten wird nun aus der Sicht der anderen betrachtet.	Richtig ist, Regeln einzuhalten und den Erwartungen von anderen an die eigene Person gerecht zu werden! Diesem Verständnis liegt ein Bedürfnis nach Anerkennung zu Grunde.
Stufe 4 Größere soziale Bezugssysteme kommen in ihrer Funktion in den Blick.	Es entwickelt sich ein soziales Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft, die Recht und Ordnung gewährleistet.
Postkonventionelles Niveau (wachsende Autonomie und Freiheit)	
Stufe 5 Prinzipiengeleitete Moralität	Gesellschaftliche Regeln und Normen werden kritisch auf ihre ethische Funktion hin geprüft; das Gemeinwohl (Sozialvertrag), aber auch das Recht des Einzelnen spielt eine wesentliche Rolle.
Stufe 6 Universale ethische Prinzipien	Diese empirisch nicht verifizierbare Stufe geht vergleichbar dem Kategorischen Imperativ Kants von einer höheren humanen Vernunft aus.

Kohlbergs Stufenmodell zur moralischen Entwicklung ist nicht unhinterfragt geblieben! Neben dem Vorwurf, dass moralisches Urteilen auf der Grundlage vorgegebener, aber lebensferner Dilemmageschichten nichts mit einer realitätsbezogenen Einsicht in moralische Entscheidungen und schon gar nichts mit dem daraus resultierenden Handeln zu tun habe, hat die nachfolgende Forschung aufgrund empirisch verifizierbarer Anomalien der moralischen Entwicklung (wie auffällige Regressionen in der Adoleszenzkrise oder schwer einzuordnende Schwebestände zwischen zwei Entwicklungsstufen) das Strukturschema überarbeitet. Kritisiert wurde zudem, dass Kohlbergs Fixierung auf die kognitive Entwicklung dem komplexen Phänomen von Moral, das schließlich die affektive Ebene auch einschließt, nicht gerecht wird.

Zu einem Forschungsschwerpunkt feministischer Ethik wurde die basale Kritik Carol Gilligans (Gilligan 1982), einer ehemaligen Mitarbeiterin Kohlbergs, an seinem Anspruch auf universalisierbare und damit geschlechtsneutrale Entwicklungsstufen der Moral. Sie kritisierte nicht nur Kohlbergs Konzentration auf männliche Probanden, sondern stellte sein Stufenschema unter Ideologieverdacht: Ein moralisches Urteil werde umso höher bewertet je abstrakter und prinzipienorientierter seine Beurteilung ausfalle! Diese Sichtweise widerspreche weitgehend dem für Frauen typischen, moralischen Urteil, das sich weniger an Prinzipien als an Beziehungsstrukturen orientiere.

Die eher weibliche Moral der Fürsorge (care-Struktur) suche nach kontextgebundenen und kommunikativen Lösungen eines Konflikts, während das oberste Bewertungskriterium eher männlicher Urteilsstruktur von einem Prinzip der Gerechtigkeit ausgehe.

Während Gilligan die Integration beider Moralkonzepte anstrebte, also dass Männer und Frauen zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Urteilsstrukturen vorziehen und so ein komplexeres Moralverständnis entwickeln könnten (Gilligan 2000), entstand in der feministisch-ethischen Forschung eine breite Diskussion um geschlechtsspezifische Moral.



1. Betrachten Sie den Kasten mit Umspringbild: Warum können Sie nur A oder B sehen, doch nicht beide Bilder zugleich? Und was bedeutet ein »sowohl als auch« für die Entwicklung des moralischen Urteils?



2. Diskutieren Sie aufgrund eigener Erfahrungen, ob die Polarisierung von prinzipienorientierter und fürsorgeorientierter Moralentwicklung so haltbar ist.



- Lesen Sie von Kohlberg, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Büttner, G./Dieterich, V. -J.(Hg.)(2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 50-66.
- Lesen Sie den Aufsatz von Buse, G. (1995): Weibliche Moral – feministische Ethik? Zur Bedeutung von Carol Gilligans Thesen über die Moral von Frauen für die aktuelle Debatte um eine feministische Ethik, in: EvErz 47, 262-270.

Die religiöse Entwicklung des Menschen

Religiosität ist lebensgeschichtlich und damit individuell bedingt: nicht nur Kontingenzerfahrungen (wie Krankheit, Tod etc.), sondern auch allgemeine Lebensbedingungen und -veränderungen haben Einfluss auf religiöse Sinn-suche und persönliche Deutungen. Dennoch ist es der Entwicklungspsychologie gelungen, Strukturen einer überindividuellen Entwicklung von Religion aufzuzeigen, die den Anspruch auf Universalität erheben.

Zwei Modelle sind hierbei für die Religionspädagogik grundlegend: »Die Stufen des Glaubens« (stages of faith) von James Fowler und die Entwicklung des religiösen Urteils von Fritz Oser und Paul Gmünder. Obwohl Fowler sein Konzept zeitlich früher entwickelte (engl. bereits 1974), soll zunächst die Entwicklung des religiösen Urteils von Oser/Gmünder beschrieben werden, da es sich eng an Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils anlehnt.

Angesichts gegenwärtiger Entchristlichung von Religiosität gehen Oser/Gmünder in ihrer Theorie des religiösen Urteils (1984) von einer anthropologisch geltenden Religiosität aus, die sich nicht in einem personalen Gottesbild oder gar in Kirchlichkeit festmachen lassen muss. Um den Gottesbegriff weit zu fassen, sprechen Oser/Gmünder von dem ›Ultimaten‹ als dem letzten Grund menschlicher Anbindung oder dem Letztgültigen, dem Unbedingten und Transzendenten. Entscheidend ist für sie nicht, ob oder in welcher Weise geglaubt wird, sondern wie religiöse Urteile entstehen.

Ihre Frage lautet: Gibt es eine Struktur religiösen Urteilens, die nicht nur unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung, sondern auch in Analogie zur Entwicklung der Kognition zu sehen ist?

Einerseits ja, denn – so die These – basiert religiöse Urteilsfähigkeit auf der Entwicklung von Rationalität und Autonomie des Menschen, andererseits geht jedoch Religiosität als die Suche nach Sinn und Weltverstehen, als ›Tiefenstruktur der Wirklichkeitsbewältigung‹ (Oser/Gmünder 1984, 42) über den kognitiven und moralischen Bereich hinaus.

Oser und Gmünder arbeiten wie Kohlberg methodisch mit Dilemmageschichten: Das berühmte Paul-Dilemma veranschaulicht, dass der Konflikt des religiösen Urteilens weder kognitiv noch moralisch, sondern nur in einer umfassenden Beziehung (von Denken, Sprechen, Fühlen und Handeln) zu einem Letztgültigen geschehen kann. Folgender Konflikt soll beurteilt werden:

Paul, ein junger Arzt, befindet sich in einer lebensbedrohlichen Situation aufgrund eines Flugzeugabsturzes, so dass er zu Gott betet und verspricht – falls er überlebt – seine geplante Zukunft mit Heirat und gut bezahlter Klinikstelle aufzugeben und sein Leben für Menschen in der Dritten Welt einzusetzen. Nachdem er gerettet wurde und zudem für eine aussichtsreiche Stelle ausgewählt wurde, steht er im Konflikt einer Entscheidung.

Die Zuordnung in ein strukturgenetisches Phasenmodell geschieht nicht aus inhaltlichen Gründen, sondern unabhängig davon aufgrund der Begründungsform des Urteils: nämlich wie die Verhältniszuschreibung der Autonomie des Menschen zur Autonomie eines Ultimaten (in Bezug auf die Gegensatzpaare Heiligkeit – Profanes, Transzendenz – Immanenz, Freiheit – Abhängigkeit, Sinn – Absurdität, Vertrauen – Angst, Dauer – Vergänglichkeit und Unerklärliches – funktional Durchschaubares) beschaffen ist.

Das Stufenmodell von Oser/Gmünder beschreibt folgende fünf Niveaus, wobei eine Vorstufe als vorreligiöse Haltung angenommen wird: Das Kind kann auf

Stufe Null noch nicht zwischen verschiedenen Wirklichkeiten unterscheiden und daher keine religiösen Urteile fällen.

Stufe 1	Sicht einseitiger Macht und Autorität eines Ultimaten (Deus ex machina)
Stufe 2	Sicht der Beeinflussbarkeit alles Ultimaten durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. Erste Subjektivität (Do ut des)
Stufe 3	Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimaten vom genuin humanen Bereich (Deismus)
Stufe 4	Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimaten (Apriorität)
Stufe 5	Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis, in der Ultimaten in jedem Handeln Voraussetzung und Sinnggebung bildet; höchste menschliche Autonomie (Kommunikativität)

aus: Stufen des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder 1984, 87f.

Vergleichbar dem moralischen Niveau bei Kohlberg ist die Strafvermeidung die Motivation des religiösen Urteils auf Stufe 1, wobei der Mensch in absoluter Abhängigkeit (Heteronomie) zu einem autonom vorgestellten Gott (bedingt durch das Gefühl des unbedingten Angewiesenseins auf die Eltern im frühen Kindesalter) steht.

Sowohl Rationalität als auch Autonomie des Menschen haben zugenommen, wenn auf Stufe 2 konditional (in einer wenn-dann-Struktur) geurteilt wird. Im Sinne eines ›do ut des‹ wird mit Gott verhandelt, werden Leistungen und Verzichtszusagen versprochen, um im Gegenzug Bitten erfüllt zu bekommen. Die Möglichkeit der Beeinflussbarkeit Gottes zeigt, dass die Eigenständigkeit des Subjekts stärker in den Blick kommt.

Diese Entwicklung hat sich auf Stufe 3 dann deutlich fortgesetzt: Hier sieht sich der Mensch in Unabhängigkeit zu Gott und schließt die Möglichkeit eines Handels aus. Grund hierfür kann sein, dass auf der zweiten Stufe zunehmend die vermeintliche Beeinflussung bzw. Bestechlichkeit Gottes als ein religiöser Irrtum realisiert wird.

Die Enttäuschung hierüber führt nicht selten zu einem – gerade in der Pubertät – offensichtlichen Beziehungsabbruch im Sinne absoluter Autonomie bzw. einer deistischen Gottesvorstellung, d.h. der Mensch meint, es gäbe Gott, aber dieser habe keinen Einfluss auf die Welt. Diese Trennung von Gott und Mensch wird auf Stufe 4 zugunsten eines neuen Freiheitsbegriffs aufgehoben: die Fähigkeit zur Selbstreflexion bewirkt einen Zugewinn an Autonomie, der als negative Freiheit von (auch selbst auferlegten) Zwängen verstanden wird.

Dieser in seiner Negativität gefangene Freiheitsbegriff als ›Freiheit von‹ wird in Stufe 5 positiv zugunsten einer ›Freiheit zu‹ aufgelöst. Höchste menschliche Autonomie befähigt den Menschen nunmehr zur Intersubjektivität und Kommunikativität. Die Beziehung zum Ultimaten kann nicht länger abgelöst von

menschlichen Beziehungsstrukturen verstanden werden. Der Grund aller Freiheit und auch der Impuls zum sozialen Engagement für die Freiheit aller Menschen wird in Gott gesehen.

Auf das Stufenschema folgt eine hypothetische *Stufe 6*, die universalisierend die rechtfertigungstheologische Prämisse der Freiheit auf das Angenommensein aller Menschen durch Gott gründet und im Sinne einer Allversöhnung Christen wie Nichtchristen ins Heilsgeschehen einschließt.

Auffallend ist die empirisch verifizierte, strukturierende Kraft des Alters in den ersten 25 Lebensjahren, die unabhängig vom soziokulturellen und religiösen Hintergrund der Befragten zur Geltung kommt. Während die letzten beiden Stufen keiner spezifischen Altersgruppe zugewiesen werden können, sind Kinder im Grundschulalter regelhaft den Stufen 1 und 2 zuzuordnen. Die Zuschreibung zu Stufe 3 beginnt im Alter von elf Jahren stetig zuzunehmen, um im Erwachsenenalter von 20-25 Jahren (bei einem Anteil von ca. 10 % der Antworten auf Stufe 4) die bestimmende Phase des frühen und mittleren Erwachsenenalters auszumachen (vgl. Grafik bei Schweitzer 1991, 128). Interessanterweise scheint im Alter eine rückläufige Tendenz der Stufenabfolge einzutreten, die als ‚Zweite Naivität‘ (Paul Ricoeur) bekannt ist.

Welche religionspädagogische Relevanz kommt diesem Entwicklungsmodell zu? Wie Bucher und Oser empirisch zeigen konnten (Bucher/Oser 1987a), hat die strukturgenetische Theorie zur religiösen Entwicklung für die Arbeit mit biblischen Texten weitreichende Folgen: So ist nicht nur rezeptionsästhetisch die aktive Rolle des Lesers/der Leserin in die Auslegung eines Textes einzubeziehen, sondern eben auch die jeweilige Stufe der religiösen Entwicklung. Für das Verstehen von Gleichnissen ist es demnach elementar, nicht nur die kognitive Entwicklung (also die Fixierung auf die Bildhälfte im konkret-operationalen Stadium) einzubeziehen, sondern auch die Entwicklung der religiösen Urteilsbildung mit zu bedenken. So ist es beispielsweise für Kinder auf der ersten Stufe nicht möglich, die neutestamentliche Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.) so zu verstehen, dass der Weinbergbesitzer Gott sein könnte, da Gott doch sicher denen, die mehr gearbeitet haben, auch gerechterweise mehr Geld geben würde! Problematisch wird es, wenn auf der exegetischen Deutung (hier wurde für die meisten Kommentare die Stufe 4 verifiziert!) beharrend, die Kinder den Transfer im Blick auf ihr Gottesbild leisten sollen und es hier zwangsläufig zu Missverständnissen und Verwirrungen kommen muss, wie z.B. der Ärger darüber, dass Gott so ungerecht sei!

Rezeptionsästhetik

Nicht nur ein Text ist in einen spezifischen Kontext (historisch-kritische Methode z. B. für die Arbeit an biblischen Texten) eingebunden, sondern auch seine Leser und Lesenden. Die Kommunikationswissenschaft hat die aktive Rolle des Empfängers (Rezipienten) von Botschaften herausgestellt und damit die Rede von der Bedeutung eines Textes (Sender) kritisch hinterfragt. Die Rezeptionsästhetik (Warning 1975) betont die schöpferische Aktivität eines Subjekts beispielsweise beim Lesen eines Textes, diesen nämlich in den eigenen Sinn- und Verstehenshintergrund einzupassen.

Lesetipp: Huizing, K./Körtner, U. H. J./Müller, P. (1997): Lesen und Leben. Drei Essays zur Grundlegung einer Lesetheologie, Bielefeld.



1. Beschreiben Sie zu jeder Stufe des Modells eine adäquate Antwort auf das Paul-Dilemma. Mögliche Antworten finden Sie bei Schweitzer, F. (1991): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, 121-137.

2. Auch die Wunderdidaktik im Religionsunterricht ist umstritten: Diskutieren Sie mit Hilfe Ihres entwicklungspsychologischen Wissens, welche Gründe für oder gegen die Vermittlung von Wundern in der Grundschule sprechen.

Lesen Sie hierzu: Kollmann, B.: *Neutestamentliche Wundergeschichten: biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis*, Stuttgart u. a., 178ff.

3. Diskutieren Sie das Problem der Gleichnisdidaktik.

Lesen hierzu einleitend den Artikel von Kropac, U.: *Biblisches Lernen*, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G. (Hg.) (2001): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München, 385-401.



Weiterführend empfiehlt sich: Bucher, A. A./Oser, F. (1987): »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...«. *Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.)*, in: *ZfPäd* 33, 167-183.

Charakteristisch für Fowlers Entwurf ist die Komplexität seines Modells: Er verknüpft das strukturgenetische Modell der Entwicklung des Denkens (Piaget) und des moralischen Urteils (Kohlberg) mit dem persönlichkeitspsychologischen Ansatz von Erik H. Erikson. Damit nimmt er der Kritik eines reduktionistischen, da nur auf die kognitive Dimension begrenzten Menschenbildes, den Wind aus den Segeln.

Deutlich wird dies an der Wahl seines Untersuchungsgegenstands und an seiner Methodik. Fowler entwirft nicht wie nach ihm Oser/Gmünder eine Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils, das sich eng an die kognitivistischen Theorien anlehnt, sondern er weitet den Rahmen, indem er vom Begriff des Glaubens ausgeht. Glaube (faith) ist für Fowler weniger ein Substantiv als ein Verb, denn es sei vorrangig durch seine aktive, sinnschaffende (meaning making) Funktion zu verstehen: »In seinem Bestreben, uns auf diese letzten Bedingungen unserer Existenz hin auszurichten, umfasst der Glaube drei wichtige Formen des Konstruierens: 1. ein bestimmtes Muster des Erkennens [...]; 2. ein bestimmtes Muster des Wertens [...]; 3. ein bestimmtes Muster der Sinnkonstruktion [...].« (Fowler 1989, 81).

»Faith« ist als »Lebensglauben« (vgl. Nipkow 1983, 174) eine Lebenseinstellung, die die ganze Person in ihrem Streben nach Sinn umfasst (theologisch: fides qua creditur) und abzugrenzen von »belief« als einem Für-Wahr-Halten bestimmter Glaubensinhalte (fides quae creditur). Entsprechend dem weit gefassten Glaubensbegriff glaubt jeder Mensch, unabhängig von seinem Alter, seiner religiösen oder konfessionellen Bindung oder Nichtbindung.

Fowlers Herangehensweise ist methodisch nicht nur anspruchsvoll, sondern geradezu kompliziert. Uneindeutigkeiten in den Ergebnissen seiner Auswertungen sind vorprogrammiert, doch plausibel: So muss die Komplexität des Gegenstands »Glaube« die Akzeptanz von vorläufigen, nur annäherungsweisen bzw. schwer zu kategorisierenden Ergebnissen einschließen. Methodisch arbeitete Fowler so, dass er mit seinen ProbandInnen halboffene Interviews von 2,5 Stunden Dauer führte, in denen deren Leben, Schlüsselerlebnisse, Beziehungen, Werte, religiöse Erfahrungen und Deutungen zur Sprache kamen. Sein Ziel, universalisierbare Strukturen der Glaubensentwicklung (faith development) zu erkennen, verfolgte er, indem die InterviewpartnerInnen sowohl vom Alter, Geschlecht, religiöser Orientierung, beruflichem und sozialem Hintergrund her äußerst disparat gewählt wurden.

Sein Stufenschema unterteilt Fowler in sechs Niveaus, wobei in einer Vorstufe »Erster Glaube« (primal faith) dem Kind noch vor dem Spracherwerb eine Form von Glauben im Sinne von Vertrauen zugesprochen wird.

Stufe 1	Intuitiv-projektiver Glaube: Da das Kind erst mit wachsendem Spracherwerb ein Wirklichkeitsverständnis entwickelt, das Phantasie und Reales unterscheiden kann, ist die religiöse Vorstellungskraft vorrangig durch die Einflüsse der nahen Bezugspersonen bestimmt. Religiöse (Be-)Deutungen, aber auch Ängste sind noch wenig kommunikabel und logisch.
Stufe 2	Mythisch-wörtlicher Glaube: Die Offenheit der Kinder für (biblische) Geschichten, die sie in ihrem konkret-operationalen Denken wörtlich (noch nicht symbolisch) verstehen, gibt Impulse zu einem Blickwechsel, die Perspektive anderer einzunehmen und damit die bisherige Egozentrik beginnend zu überwinden. Mit Hilfe der Erzählungen bahnt sich gesellschaftliches, geschichtliches und Raum-Zeit-Vorstellungsvermögen an.
Stufe 3	Synthetisch-konventioneller Glaube: Diese für das Jugendalter charakteristische Phase schließt einerseits die Orientierung an vorgelebten Deutungen und Vorbildern ein und andererseits die Suche nach einer Verknüpfung (Synthese) für die eigene Person. Es liegt noch eine weitgehende Abhängigkeit von Autoritäten und mangelnde Kritikfähigkeit vor.
Stufe 4	Individuierend-reflektierender Glaube: Erst im späten Jugendalter ist die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und kritischen Distanznahme gegenüber bisherigen Autoritäten und Traditionen möglich. Die Herausbildung eines Identitätsbewusstseins befähigt zur Selbstrelativierung als Bedingung dafür, Glaubensaussagen zu hinterfragen, biblische Geschichten zu entmythologisieren und zur Eigenverantwortlichkeit zu kommen.
Stufe 5	Verbindender Glaube: Kennzeichen dieser Stufe ist die Kommunikations- und Dialogfähigkeit, die nicht vorschnell bewertet (Schwarz-Weiß-Malerei), sondern kontextuell denkt und nach Hintergründen und Bedingungen fragt. Der Wahrheitsbegriff wird relativiert.
Stufe 6	Universalisierender Glaube: Diese höchste Stufe ist nahezu beispiellos (Mahatma Gandhi und Mutter Theresa werden genannt) und wird beschrieben als Phase der Auflösung jeglicher Egozentrik aus Liebe und höchster Ehrfurcht vor dem Sein.

Positiv ist zunächst festzustellen, dass Glaube nach Fowlers Entwicklungsschema ein wandelbarer Prozess ist: die theologische Vorstellung, dass Glaube – von Gott geschenkt – unveränderlich sei, muss daher erweitert werden zugunsten einer Glaubensgenese, die kontextgebunden ist: das aber »bedeutet für die Kirchen und für pastorale Tätigkeit, dass sie Bedingungen und Anregungen zur Verfügung stellen muss, um Entwicklung im Glauben zu unterstützen und zu fördern« (Klessmann 2004, 514).

Hinsichtlich der strukturellen Kriterien seiner Auswertung (vgl. Schweitzer 1987, 141 f.), die nach Logik, Rollenübernahme, Form des moralischen Urteils, Grenzen des sozialen Bewusstseins, Verortung von Autorität, Form des Weltzusammenhangs und Symbolfunktion fragen und klassifizieren, erfuhr Fowlers Modell Kritik. Ob diese Aspekte wirklich dem Glaubensbegriff gerecht werden (z.B. scheint die emotionale Dimension weitgehend ausgeklammert) und wie eindeutig die Antworten zu kategorisieren und dann auf einer Stufe zu verbinden sind, bleibt hinterfragbar und empirisch ungesichert.

Problematisch ist zudem der Anspruch auf Universalisierbarkeit der Stufenabfolge bei einer gleichzeitigen inhaltlichen Ausrichtung, die doch deutliche Züge christlicher Prägung in sich birgt.



Lesen Sie die einführenden und kritischen Aspekte zu Fowlers Stufenmodell bei Schweitzer, F. (1991): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, 137-167 (mit weiterführenden Literaturangaben).



Diskutieren Sie die Frage, ob Glaube nach protestantischem Verständnis überhaupt wachsen kann. Steht die Rechtfertigungstheologie gegen ein Wachstumsmodell oder müssen wir hier zwischen Rechtfertigung und Heiligung unterscheiden?

Lesen Sie dazu den klärenden Aufsatz von Karl Ernst Nipkow, *Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens*. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: Müller, H.-M./Rössler, D. (Hg.) (1983): *Reformation und Praktische Theologie*, Göttingen, 161-189.

Entwicklungspsychologische Stufenmodelle in der Religionspädagogik

Religiöse Entwicklung ist zum einen individuell bestimmt im Zuge lebenslanger Erfahrung und Deutung, zum anderen aber auch ein Prozess, der verallgemeinerbare und typisierbare Strukturen aufweist.

Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
an keinem wie an einer Heimat hängen,
der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.

Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,
nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.

(aus: Hermann Hesse, *Stufen*)

Welche konstruktiven Impulse kann die Religionspädagogik für Theorie und Praxis aus den Strukturtheorien ziehen? Unterrichtspraktisch haben sie eine basale Bedeutung für die Vorbereitung von Religionsstunden: so werden im Rahmen einer Analyse des didaktischen Bedingungsfeldes nicht nur die soziokulturellen, sondern auch die anthropogenen Faktoren der spezifischen Klasse einbezogen, d.h. es wird altersspezifisch der Rahmen des anzunehmenden kognitiven, moralischen und religiösen Niveaus einbezogen. Religionsdidaktisch bedeutsam ist, dass Kinder religiöse Fragen und Interpretationen so assimilieren, dass diese in die ihnen verfügbaren Strukturen des Verstehens passen bzw. eingefügt werden können (Schweitzer/Nipkow/Faust-Siehl/Krupka 1995, 17). Mit Hilfe der Theorien religiöser Entwicklung können Assimilationsprozesse also kalkulierbarer werden. Dies kann der Gefahr eines un- bzw. missverständlichen Unterrichts vorbeugen, denn nicht selten sind Kinder durch Vorgaben der Lehrerinterpretationen, die ihrer Entwicklungsstufe nicht entsprechen, überfordert.

Demgegenüber lässt die Einsicht in die Individualisierung von Lernprozessen vor einer pauschalen Kategorisierung der Kinder warnen: Oft erweist sich eine Klasse in ihren Verstehensmöglichkeiten als heterogen, so dass der Blick auf jedes einzelne Kind in seiner Entwicklung nicht zu kurz kommen darf. Schließlich ist mit zu bedenken, dass auch außerschulische Anregungen (z.B. Familienreligiosität) dem Kind Anlass geben, seine Glaubensentwicklung zu vollziehen und dass zudem diese Entwicklung natürlich komplexer zu verstehen ist als die Stufenschemata suggerieren.

Schließlich steht religiöse Bildung vor der Herausforderung, Entwicklungsprozesse nicht nur zu begleiten, sondern auch in Gang zu setzen.

Interessanterweise kann durch den Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht die Weiterentwicklung der religiösen Entwicklung gefördert werden: So zeigte Oser (Oser 1990), dass die wertfreie Diskussion um religiöse Konflikte im Vergleich zu Kontrollklassen stimulierend wirkt.

Im Sinne der strukturalistischen Theorien können Lernprozesse nach dem Prinzip »n+1« initiiert werden: Durch entsprechende Fragen und Diskussionen werden Anregungen gegeben, um eine neue Ebene des Verstehens zu erreichen. Dies hat eine höhere Autonomie der Subjekte in ihren religiösen Anschauungen zum Ziel.

Konzeptionell grundlegend ist hierbei die Einsicht, dass Kinder nicht Adressaten theologischer Inhalte oder vorgegebener Deutungen sind, sondern in ihrem jeweiligen Verstehenshorizont wahr- und ernstgenommen werden (☞ Kap. 3.3–3.5).

Im Sinne der Rezeptionsästhetik ist das Kind in seiner aktiven, schöpferischen Tätigkeit im Umgang mit biblischen Texten zu bestärken und religionspädagogisch zu begleiten – selbstverständlich auch indem weiterführende Perspektiven diskursiv eingebracht werden.

Problematisch für alle Stufenmodelle bleibt deren implizit hierarchischer Charakter: Beinhaltet eine Weiterentwicklung nicht zwangsläufig auch eine Höherentwicklung? Biblisch bekannt sind zwar Wachstumsbilder für den Glauben (z. B. Ps 1,3), doch keine Gewichtungen. Auch wenn dem Vorwurf einer Wertung zum Teil widersprochen wurde, setzt das Stufenmodell doch Assoziationen an eine Himmelsleiter – je höher, desto besser! – frei.

Die Unterschiedenheit der Stufen ist bedingt durch eine qualitativ andere Form des Urteils, die ein differenzierteres Bewusstsein zur Voraussetzung hat. Positiv impliziert ein stufenweiser Aufbau die unabdingbar aufeinander aufbauende Reihenfolge (invariante Sequenz), die einschließt, dass kein Schritt übersprungen werden kann. Und doch stellt sich die Frage, ob nicht weitere Modelle nötig wären, die Komplexität von Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen und gleichzeitig die uneingeschränkte Wertigkeit jeder einzelnen lebensgeschichtlich bedingten Stufe zu gewährleisten.



1. Diskutieren Sie Vor- und Nachteile von Stufenmodellen zur menschlichen Entwicklung.

Gibt es Bilder, Symbole, Gesten, die für Ihre eigene religiöse Entwicklung veranschaulichend denkbar wären? Haben Sie Mut zu einem spielerischen Ausdruck und zur reflektierenden Diskussion.

Vertiefend können Sie dazu lesen: Moran, G.: *Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums*, in: Büttner, G./Dieterich, V.-J. (Hg.) (2000): *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart, 159-174.

2. Beschäftigen Sie sich mit der vor allem von Karl Helmut Reich vorgestellten Entwicklung komplementären Denkens als einer Denkentwicklung, die zwei gegeneinander stehende Aussagen in Einklang zu bringen versucht (so z. B. die Zweinaturenlehre oder die Spannung zwischen naturwissenschaftlichen und religiösen Schöpfungsvorstellungen).

Für SpezialistInnen empfiehlt sich hierzu die Lektüre von:

Fetz, R. L./Reich, K. H./Valentin, P.: *Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, in: Schmitz, E. (Hg.) (1992): *Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Forschung*, Göttingen u. a., 101-130.

2.4 Religionspädagogik und Gender-Perspektive

Elisabeth Naurath

»Bitte nichts Feministisches!« – so lautet die gegenwärtige Parole von Studentinnen in religionspädagogischen Seminaren. Der feministische Aufbruch der Müttergeneration befindet sich momentan in der zu erwartenden Gegenbewegung. Doch schon in der ersten Sitzung eines nun »genderorientiert« genannten Seminars holen uns die »alten« Frauenthemmen wieder ein: zum Beispiel bei der Reflexion der Frage, warum sie sich ausgerechnet für das Grundschulstudium entschieden haben. Plötzlich werden Fragen wie Selbstbewusstsein, Erwartungen der Eltern oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Zukunftsproblem reflektiert und wir sind mitten in der geschlechtsspezifischen Diskussion – ohne das Reizwort »feministisch« zu gebrauchen.

Dieses Streiflicht in die universitäre Praxis spiegelt eine wissenschaftstheoretische Entwicklung wider: Die Feministische Religionspädagogik als Zweig der Feministischen Theologie hat sich zu einer gender-orientierten oder gender-reflektierenden Religionspädagogik entwickelt. Sie nimmt damit das grundlegende Konzept des Feminismus auf, dass die Reflexion der Frauenwirklichkeit die der Männer mit einschließt und sich letztlich befreiungstheologisch für beide Geschlechter versteht (☞ Kap. 6.3).

Die Entwicklung von Frauen- zur Geschlechterforschung ist zum einen Ausdruck der wissenschaftlichen Notwendigkeit, auch die Lebenswirklichkeit von Jungen und Männern einzubeziehen, und zum anderen Ausdruck der politischen Forderung nach Gender-Mainstreaming (Art. 2 und 3 des EG-Vertrags mit dem Anspruch, die Gender-Thematik in alle Entscheidungsprozesse einzubeziehen) nachzukommen.

Hierbei wird nicht nur das biologische (sex) vom sozialen (gender) Geschlecht unterschieden, sondern auch von »doing gender« gesprochen, d. h. dass sich Männer und Frauen aktiv an der Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens beteiligen und nicht nur passiv zu Männern oder Frauen gemacht werden. Wir leben in einem »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit« (Hageman-White 1988), das auf einer historisch und kulturell gewachsenen Rollenzuschreibung und Normierung von männlicher und weiblicher Identität basiert, wobei die Machtverhältnisse zu Gunsten der Männer konsti-

Im Sinne der strukturalistischen Theorien können Lernprozesse nach dem Prinzip »n+1« initiiert werden: Durch entsprechende Fragen und Diskussionen werden Anregungen gegeben, um eine neue Ebene des Verstehens zu erreichen. Dies hat eine höhere Autonomie der Subjekte in ihren religiösen Anschauungen zum Ziel.

Konzeptionell grundlegend ist hierbei die Einsicht, dass Kinder nicht Adressaten theologischer Inhalte oder vorgegebener Deutungen sind, sondern in ihrem jeweiligen Verstehenshorizont wahr- und ernstgenommen werden (→ Kap. 3.3–3.5).

Im Sinne der Rezeptionsästhetik ist das Kind in seiner aktiven, schöpferischen Tätigkeit im Umgang mit biblischen Texten zu bestärken und religionspädagogisch zu begleiten – selbstverständlich auch indem weiterführende Perspektiven diskursiv eingebracht werden.

Problematisch für alle Stufenmodelle bleibt deren implizit hierarchischer Charakter: Beinhaltet eine Weiterentwicklung nicht zwangsläufig auch eine Höherentwicklung? Biblisch bekannt sind zwar Wachstumsbilder für den Glauben (z. B. Ps 1,3), doch keine Gewichtungen. Auch wenn dem Vorwurf einer Wertung zum Teil widersprochen wurde, setzt das Stufenmodell doch Assoziationen an eine Himmelsleiter – je höher, desto besser! – frei.

Die Unterschiedenheit der Stufen ist bedingt durch eine qualitativ andere Form des Urteils, die ein differenzierteres Bewusstsein zur Voraussetzung hat. Positiv impliziert ein stufenweiser Aufbau die unabdingbar aufeinander aufbauende Reihenfolge (invariante Sequenz), die einschließt, dass kein Schritt übersprungen werden kann. Und doch stellt sich die Frage, ob nicht weitere Modelle nötig wären, die Komplexität von Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen und gleichzeitig die uneingeschränkte Wertigkeit jeder einzelnen lebensgeschichtlich bedingten Stufe zu gewährleisten.



1. Diskutieren Sie Vor- und Nachteile von Stufenmodellen zur menschlichen Entwicklung.

Gibt es Bilder, Symbole, Gesten, die für Ihre eigene religiöse Entwicklung veranschaulichend denkbar wären? Haben Sie Mut zu einem spielerischen Ausdruck und zur reflektierenden Diskussion.

Vertiefend können Sie dazu lesen: Moran, G.: *Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums*, in: Büttner, G./Dieterich, V.-J. (Hg.) (2000): *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart, 159-174.

2. Beschäftigen Sie sich mit der vor allem von Karl Helmut Reich vorgestellten Entwicklung komplementären Denkens als einer Denkentwicklung, die zwei gegeneinander stehende Aussagen in Einklang zu bringen versucht (so z. B. die Zweinaturenlehre oder die Spannung zwischen naturwissenschaftlichen und religiösen Schöpfungsvorstellungen).

Für SpezialistInnen empfiehlt sich hierzu die Lektüre von:

Fetz, R. L./Reich, K. H./Valentin, P.: *Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, in: Schmitz, E. (Hg.) (1992): *Religionspsychologie. Eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Forschung*, Göttingen u. a., 101-130.

2.4 Religionspädagogik und Gender-Perspektive

Elisabeth Naurath

»Bitte nichts Feministisches!« – so lautet die gegenwärtige Parole von Studentinnen in religionspädagogischen Seminaren. Der feministische Aufbruch der Müttergeneration befindet sich momentan in der zu erwartenden Gegenbewegung. Doch schon in der ersten Sitzung eines nun »genderorientiert« genannten Seminars holen uns die »alten« Frauenthemen wieder ein: zum Beispiel bei der Reflexion der Frage, warum sie sich ausgerechnet für das Grundschulstudium entschieden haben. Plötzlich werden Fragen wie Selbstbewusstsein, Erwartungen der Eltern oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Zukunftsproblem reflektiert und wir sind mitten in der geschlechtsspezifischen Diskussion – ohne das Reizwort »feministisch« zu gebrauchen.

Dieses Streiflicht in die universitäre Praxis spiegelt eine wissenschaftstheoretische Entwicklung wider: Die Feministische Religionspädagogik als Zweig der Feministischen Theologie hat sich zu einer gender-orientierten oder gender-reflektierenden Religionspädagogik entwickelt. Sie nimmt damit das grundlegende Konzept des Feminismus auf, dass die Reflexion der Frauenwirklichkeit die der Männer mit einschließt und sich letztlich befreiungstheologisch für beide Geschlechter versteht (→ Kap. 6.3).

Die Entwicklung von Frauen- zur Geschlechterforschung ist zum einen Ausdruck der wissenschaftlichen Notwendigkeit, auch die Lebenswirklichkeit von Jungen und Männern einzubeziehen, und zum anderen Ausdruck der politischen Forderung nach Gender-Mainstreaming (Art. 2 und 3 des EG-Vertrags mit dem Anspruch, die Gender-Thematik in alle Entscheidungsprozesse einzubeziehen) nachzukommen.

Hierbei wird nicht nur das biologische (sex) vom sozialen (gender) Geschlecht unterschieden, sondern auch von »doing gender« gesprochen, d. h. dass sich Männer und Frauen aktiv an der Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischer Rollenverhaltens beteiligen und nicht nur passiv zu Männern oder Frauen gemacht werden. Wir leben in einem »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit« (Hageman-White 1988), das auf einer historisch und kulturell gewachsenen Rollenzuschreibung und Normierung von männlicher und weiblicher Identität basiert, wobei die Machtverhältnisse zu Gunsten der Männer konsti-

tuiert sind. Aus diesem Grund wird es sich in Zukunft erweisen, ob grundlegende feministische Anliegen in die Gender-Diskussion integriert werden oder die ›Genderisierung‹ der Wissenschaften zum ›Weichspüler‹ feministischer Patriarchatskritik wird.

Frauen als Subjekte der Theologie ernst zu nehmen und damit die Theologie selbst einer androzentrischen Ideologiekritik zu unterziehen, hat in den letzten dreißig Jahren die feministisch-theologische Forschung bestimmt. Ausgangspunkt dieser sich als kontextuell verstehenden Theologie ist der Erfahrungsbezug. Die Lebenswirklichkeit in den Vordergrund zu stellen, führte u. a. dazu, die Einengung der theologischen Disziplinen aufzubrechen und in den konstruktiven Dialog mit anderen Humanwissenschaften zu treten. So basieren die Studien zur feministischen bzw. genderorientierten Religionspädagogik auf der Integration wissenschaftlicher und praxisorientierter Erkenntnisse der (feministischen) Pädagogik, Psychologie, Soziologie, der historischen Schulentwicklung, der Wissenschaftstheorie etc.

Entsprechend breit sind ihre Themengebiete gefächert: Wie verläuft die religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen im Vergleich zur männlichen Entwicklung? Welchen Einfluss hat das männliche Gottesbild auf die weibliche Religiosität? Wie ist der Zusammenhang von Sprache und religiöser Sozialisation zu beurteilen? Wie androzentrisch, d. h. auf die männliche Perspektive ausgerichtet, sind die theologischen Inhalte, Lehrformen und Unterrichtsmaterialien im Religionsunterricht?

Der Parameter ›Geschlecht‹ ist in seinem Einfluss auf alle Bereiche religiöser Bildungsprozesse – der religiösen Sozialisation in Familie, der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit, dem Religionsunterricht und der theologischen bzw. kirchlichen Erwachsenenbildung – zu untersuchen.

Religiöse Sozialisation

Meine zweijährige Tochter versucht mit Begeisterung Weihnachtslieder mitzusingen. Der Text ist noch ziemlich unverständlich, doch als sie mit großer Deutlichkeit ›Vater im Himmel‹ singt, wird mir klar, wie scheinbar ganz automatisch ein männlich definiertes Gottesbild in ihrer religiösen Entwicklung entsteht.

Sozialisation als interaktiver Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft hat von Geburt an ein geschlechtsspezifisches Vorzeichen, das in seiner normativen Festschreibung von männlichem und weiblichem Rollenverhalten in der soziologischen Genderforschung als prägend analysiert wurde. Problematisch kann hierbei nicht nur die einengende Wirkung auf die Persönlichkeit (beider Geschlechter), sondern auch der hierarchische Charakter der Geschlechterzuschreibung sein, dass sich nämlich die weibliche Identitätsent-

wicklung immer noch in dem ›anderen‹, als minderwertig angesehenen Rahmen vollzieht.

In besonderem Maße trifft dies auf die religiöse Entwicklung zu: Diese wird von einem überwiegend männlichen Gottesbild, einer Dominanz männlicher Idealtypen wie Sankt Martin oder dem Nikolaus als prägende Figuren mit Transzendenzbezug im Kleinkindalter, sowie der kirchlichen und schulischen Glaubensvermittlung anhand archetypischer Glaubensvorbilder wie Abraham, Jakob, Moses, Petrus entscheidend geprägt. Weibliche Gottesbilder und Identifikationsfiguren für christlichen Glauben fehlen oder sind nur von marginaler Bedeutung.

Für die religiöse Sozialisation in der frühen Kindheit ergibt sich ein paradoxes Bild: Einerseits sind Frauen die dominierenden Tradentinnen (→ 3.6.1) des christlichen Glaubens und gelebter Glaubenspraxis (die Männer fehlen häufig in den ersten Lebensjahren bei der Vermittlung biblischer Geschichten sowie bei der häuslichen Gestaltung christlicher Feste, Gebete und Lieder), andererseits sind jedoch sprachlich und inhaltlich Theologie und Liturgie mit männlichem Vorzeichen versehen.

So wie die feministische Sozialisationsforschung nach Nancy Chodorow (Chodorow 1985) auf den Zusammenhang der vaterlosen Gesellschaft mit einer strukturellen Abwertung des Weiblichen (v. a. in der männlichen Entwicklung) verwiesen hat, wird auch in der religiösen Sozialisation die notwendige Patriarchatskritik als (Selbst)Bewusstwerdungsprozess weitergeführt.

Lernen in der frühen Kindheit beruht auf Imitationslernen oder auf Lernen an Modellen. Eine spezifisch weibliche Glaubenshaltung braucht deshalb auch weibliche exempla fidei!

Religionsunterricht und Gender

Ein neu aufgelegtes Heft mit Gebeten für die Grundschule verwendet fast ausschließlich die Gottestitel ›Herr‹ und ›Lieber Vater‹. Auf die kritische Rückfrage an die Herausgeber kommt die Antwort, die Lehrkraft könne ja – wenn sie es wolle – anhand der vorliegenden Gebete die Gottestitel mit den Kindern problematisieren.

Die Erkenntnisse der feministisch-theologischen Forschung scheinen in der Praxis des Religionsunterrichts nicht angekommen zu sein, wie Christine Lehmann in ihrer 2003 erschienenen Untersuchung ›Heranwachsende fragen nach Gott‹ belegt. Als zentral erweist sich hierbei das Gottesbild, von dem wiederum Bibelverständnis, Schöpfungstheologie, Christologie und Anthropologie abhängen. Die Abhängigkeit des Selbstverständnisses vom männlich bestimmten Gottesbild hat nicht nur für die religiöse Entwicklung von Mädchen negative

Folgen, die sich in einer Abwertung des eigenen Geschlechts niederschlägt, sondern werden auch dem biblischen Gottesbild und einem auf Gleichwertigkeit angelegten Menschenbild (in der für Mann und Frau konstatierten Gottesebenbildlichkeit) in keiner Weise gerecht.

So hat beispielsweise Stefanie Klein anhand von Zeichnungen und Interviews mit Mädchen gezeigt, dass die christliche Normativität von männlichen Gottesbildern dem Glaubensleben und der Identitätsentwicklung von Mädchen entgegensteht (Klein 2000a, 126).

Neben der inhaltlichen Dimension ist auch eine kritische Reflexion des LehrerInnenverhaltens nötig, das wiederum auf die Gruppendynamische Struktur der SchülerInnen zurückwirkt.

Praxisbeispiel: Ein neunjähriges Mädchen antwortet auf die Frage ihrer Lehrerin, warum sie im Unterricht nicht mitmache, sondern immer nur in ihrem Heft herummale: »Ich möchte viel länger über die Fragen in Religion nachdenken und sprechen, aber die Jungen stören ja nur. Da kann man ja gar nicht reden.«

Nach wie vor bestimmen Geschlechtsrollen die Unterrichtsdynamik: Auch mit dem Vorsatz der Lehrkraft, die Mädchen stärker in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, ist erwiesenermaßen keine Gleichberechtigung der sozialen Interaktion von Mädchen und Jungen gewährleistet. In zahlreichen Studien (vgl. Spender 1985; Brehmer 1982) wurde gezeigt, dass das geschlechtsspezifische Rollenverhalten als bestimmender Faktor des Bildungsprozesses gesehen werden muss. Der Rede von einer Feminisierung der Bildungsinstanzen muss kritisch die Sexismusthese entgegen gehalten werden: Der reale Schulalltag wird verkannt, wenn es gegenwärtig Stimmen gibt, die einer angeblich feministischen Pädagogik die Schuld dafür in die Schuhe schieben, dass die Jungen in der PISA-Studie (→ Kap. 3.6.2.1) so schlecht abgeschnitten hätten. Noch immer sind Jungen mit ihren Interessen der Maßstab der Schülerorientierung, noch immer überwiegen die männlichen Identifikationsfiguren (trotz eindeutiger Lehrplan- und Lernmittelkritik), noch immer bestimmt ein »geheimer Lehrplan« (Kreienbaum 1992, 59) die rollenspezifischen Erwartungen, so dass nach wie vor empirisch verifizierbar ist: »Schülerinnen erhalten in der Schule weniger Aufmerksamkeit und erwerben weniger Selbstvertrauen, was sich entscheidend auch auf die berufliche Laufbahn auswirkt.« (Jakobs 2003, 84). Wie könnte sonst die bleibende Diskrepanz zwischen der schulischen Leistung und dem beruflichem Werdegang von Mädchen erklärt werden?



Was ist denn mit den Jungen?

Die leiden doch an einer Feminisierung des LehrerInnenberufs! Immer nur Frauen! Wie sollen Jungen da ohne Vorbilder oder »verleiblichte« Korrekturen eine vernünftige Geschlechter-Identität gewinnen?

Chance einer gender-orientierten Religionspädagogik

Nur eine Religionspädagogik, die sowohl in Theorie als auch in der Praxis den Parameter Geschlecht als bestimmenden Faktor ihres Handelns einbezieht, wird sich im Bildungsprozess als relevant behaupten. Hierbei kann es nicht um eine Assimilierung als Gleichmacherei der Geschlechter gehen: Vielmehr ist nach dem feministischen Modell der Pädagogin Annedore Prengel (Prengel 1995) ein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit zu entwickeln. Dies bedeutet, geschlechtsspezifische Identitäten in ihren Verschiedenheiten wahrzunehmen und zuzulassen, gleichzeitig jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung einengende Rollenmuster bewusst zu machen und befreiende Impulse zu setzen.

Will christliche Religionspädagogik zukunftsfähig sein, kann sie nicht am Lebensbezug ihrer AdressatInnen vorbeischieben: Subjektorientierung schließt Gender-Orientierung ein, denn es gibt keine geschlechtsneutrale Identitätsentwicklung. Wie sehr dies auch auf die religiöse Entwicklung zutrifft, zeigen empirische Studien deutlich (vgl. z. B. Klein 2000).

Hierbei bleiben die Inhalte feministisch-theologischer Forschung relevant, denn die Religiosität von Frauen und Männern kann nicht ohne den ideologiekritischen Blick auf gesellschaftliche Strukturen und Patriarchatsgeschichte ablaufen.

Christine Lehmann zeigt in ihrem Plädoyer für den Dialog zwischen Feministischer Theologie und Religionspädagogik, dass deutliche Berührungspunkte der religiösen Vorstellungen Heranwachsender und des feministisch-theologischen Programms zu finden sind: Neben der Forderung nach Erfahrungsbezug und einer grundsätzlichen Traditionskritik wird auch der Wandel der Geschlechterverhältnisse die theologischen Fragen stärker als bisher betreffen. So zeichnet sich beispielsweise der Einfluss feministisch-theologischer Kritik an einer leibverneinenden oder leibvergessenen Theologie in dem Bedeutungsgewinn der Ästhetik für die Religionspädagogik in den letzten Jahren ab. Auch die kirchliche Jugendarbeit beginnt mädchen- bzw. jungenspezifische Konzepte des Konfirmationsunterrichts (Ahrens u. a. 1999/Knauth u. a. 2002) zu erarbeiten und greift damit die geschlechtsspezifische Brisanz der Körpersozialisation als herausragendes Thema der Pubertät konstruktiv auf. Last not least zeigt auch die Bibliodramabewegung, die im Anschluss an die Erwachsenenbildung zunehmend auch im Religionsunterricht Eingang findet, eine deutliche Trendwende zum erfahrungs- und leiborientierten Umgang mit biblischen Texten.



1. Sammeln Sie weibliche »Identifikationsfiguren« aus der biblischen und kirchlichen Tradition. Welche Kenntnisse haben Sie zu diesen Frauen und welche unterrichtspraktischen Anregungen können Sie einbringen?

2. Diskutieren Sie das Thema »Koedukation« für den Religionsunterricht. Wo sehen Sie Vor- bzw. Nachteile?

3. Sehen Sie einige Kinderbibeln, Religionsbücher und Lehrpläne unter geschlechtsspezifischem Blickwinkel durch. Was fällt Ihnen auf?



- Vgl. zum Thema geschlechtsspezifische, religiöse Sozialisation auch: Leicht, I./Rakel, C. u. a. (Hg.)(2003): Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh, 198-214.
- Becker, S./Nord, I. (Hg.)(1995): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u. a. 1995.

2.5 Interreligiöse Bildung

Uta Pohl-Patalong

Seit zwei Jahren gibt es regelmäßige Treffen zwischen Mitgliedern einer christlichen Gemeinde und einer benachbarten Moscheegemeinde. Anlass war ein Elternabend in dem Kindergarten der christlichen Gemeinde, in dem auch muslimische Kinder aufgenommen werden: Die muslimischen Eltern tolerieren die christlichen Elemente im Kindergarten, einige haben ihre Kinder auch bewusst in einem religiösen Kindergarten angemeldet, weil sie dem eine ihnen näher stehende Erziehung mehr zutrauen als den säkularen. Sie würden es aber begrüßen, wenn auch die muslimischen Feste – Zuckerfest, Ramadan etc. – im Kindergarten thematisiert würden. Dies führte zunächst zu Irritationen bei den Eltern der christlichen Kinder und auch bei den Erzieherinnen, beide äußerten einen Gesprächs- und Informationsbedarf. Es erfolgte eine Einladung in die Moschee, erste Kontakte entstanden. Seitdem trifft sich eine offene Gruppe abwechselnd im christlichen Gemeindehaus und in der Moschee zu Themen wie »Die islamischen und die christlichen Feste«, »Wie feiern wir Hochzeiten?«, »Welche Werte sind uns in der Erziehung unserer Kinder wichtig?«. Die Begegnungen werden als Einladungen mit einem gemeinsamen Essen gestaltet, dem zwei Vorträge aus muslimischer und aus christlicher Perspektive mit anschließender Diskussion vorausgehen. Die Gemeinden laden sich gegenseitig zu ihren Gemeindefesten etc. ein und schicken sich Grüße zu den jeweiligen religiösen Feiertagen. Vereinzelt sind persönliche Bekanntschaften, meist zwischen Eltern von Kindern im Kindergarten, entstanden.

Anlass und Anspruch interreligiöser Bildung

Wer heute religionspädagogische Bedingungen, Herausforderungen und Handlungsfelder in den Blick nimmt, wird auch auf interreligiöse Fragen gestoßen sein. Die Pluralisierung von Religion erstreckt sich nicht nur auf den ehemals christlichen und immer synkretistischer werdenden Bereich, sondern wir leben faktisch in einem Land, in dem Menschen mit unterschiedlichen Religionen zu Hause sind. Längst haben wir in Deutschland nicht nur die multikulturelle, sondern auch die multireligiöse Gesellschaft – unbeschadet dessen, dass das Christentum nicht nur die zahlenmäßig dominante Religion ist, sondern es die Geschichte und Kultur Deutschlands und Europas wesentlich geprägt hat. Neben der relativ großen Gruppe der Muslimas und Muslime, die sich ihrerseits wieder in unterschiedliche Gruppen aufgliedern, gibt es Jüdinnen und Juden, BuddhistInnen, HinduistInnen und Anhängerinnen und Anhänger diverser anderer Religionsgemeinschaften. Hamburg bildet dabei sicher ein gewisses Extrem innerhalb Deutschlands, wenn der Hamburger Religionsatlas 105 organisierte religiöse Gemeinschaften identifiziert (vgl. Grünberg/Slabaugh/Meister-Karanikas ²1995). Selbst in kleineren Städten und Dörfern wohnen längst Menschen mit nichtchristlicher Konfessionalität. Die Frage nach »interreligiösem Lernen« stellt sich zunächst einmal schlicht durch die faktische Existenz unterschiedlicher Religionen in Deutschland nebeneinander und die dadurch entstehende Notwendigkeit, dass sich Angehörige dieser Religionen miteinander arrangieren. Spätestens nach dem 11. September 2001 wurde die schon oft geäußerte Vermutung, dass ein friedliches Zusammenleben in der globalisierten Welt nur mit einem friedlichen Zusammenleben der Religionen möglich ist, auf drastische Weise bestätigt. In einer offenen Gesellschaft, die von Migration und kultureller Pluralität geprägt ist, ist interreligiöse Bildung unabdingbar. Interreligiöse Bildung ist also heute ein unverzichtbarer Teil religiöser Bildung.

Interreligiöses Lernen in der Schule

Besondere Brisanz gewinnt die Frage nach interreligiösem Lernen bzw. interreligiöser Bildung (die beiden Termini werden weitgehend deckungsgleich verwendet) in der Schule. Denn diese ist eine der wenigen Institutionen, in denen Angehörige verschiedener Religionsgemeinschaften notwendig viel miteinander zu tun haben. Gleichzeitig zählt dieser Aspekt zum Bildungsauftrag der Schule hinzu – und erst recht kann der Religionsunterricht sich dem nicht entziehen. Dem Gegenstand wird jedoch ein reiner Informationsunterricht über die anderen Religionen, wie es seit Jahrzehnten Bestandteil der curricularen Lehrpläne ist, kaum gerecht. Der Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens

Affektiver Aspekt

Wie Bildung grundsätzlich auch einen affektiven, also emotionalen Aspekt besitzt, gilt dies ebenso und vielleicht erst recht für die interreligiöse Bildung, da Religion und Glauben nicht losgelöst von Emotionalität zu begreifen sind. Die Gefühle wahrzunehmen und auch anzusprechen, die beim Betreten eines religiösen Raumes, bei einer gottesdienstlichen Feier, möglicherweise einer Bestattung entstehen, ist ein wichtiger Teil interreligiösen Lernens, insbesondere, wenn dies von beiden Seiten getan wird. Je mehr wir andere Menschen auch in ihren Gefühlen und Empfindungen begreifen, desto besser verstehen wir sie: was empfindet eine muslimische Frau, wenn sie Mädchen im bauchfreien Outfit sieht? Auf welche Weise verletzt es genau einen Juden, wenn unsensibel mit der deutschen NS-Vergangenheit umgegangen wird?

Inhaltlicher Aspekt

Trotz der Bedeutung ästhetischer und affektiver Dimension: zur interreligiösen Bildung gehört auch das Lernen von Inhalten und die Reflexion. Der kognitive Aspekt darf keinesfalls ausgeblendet werden. Die bisherigen Kenntnisse über die jeweilige andere Religion sind zu sichten und kritisch auf ihren Wahrheitsgehalt und ihre Kontextabhängigkeit zu prüfen. Informationen sind einzuholen und zu vermitteln. Wie wird die Person Jesu Christi im Judentum gesehen? Wie im Buddhismus? Was bedeutet der »Heilige Krieg« nach muslimischem Verständnis genau? Welche unterschiedlichen Traditionen gibt es hier und wie werden sie begründet? Wichtig dabei ist, dass die Ebenen genau wahrgenommen werden und vergleichbare Ebenen zwischen den Religionen gesucht werden: fundamentalistische Extremposition einer Religion sollten mit denen der anderen Religion verglichen werden, gemäßigte mit gemäßigten.

Handlungsbezogener Aspekt

Interreligiöses Lernen kann zu einer Veränderung des Handelns, auch zu einem gemeinsamen Handeln Angehöriger unterschiedlicher Religionen führen. Ein gemeinsames Einsetzen für die Belange des Stadtteils beispielsweise kann aus einer interreligiösen Begegnung entstehen, ebenso wie ein gemeinsames ökologisches Engagement.

3. Kindheit

Elisabeth Naurath

Die wissenschaftliche Erforschung der Kindheit ist nicht neu: ob in Medizin, Pädagogik oder Psychologie wird seit mehr als zweihundert Jahren die dem Jugend- und Erwachsenenalter vorausgehende Lebensphase in ausdifferenzierten Teilbereichen untersucht. Doch obwohl schon vor über 100 Jahren das »Jahrhundert des Kindes« (Ellen Key) ausgerufen wurde, kann man für die Gegenwart geradezu von einem Boom der Kindheitsforschung sprechen.

Es scheint nicht zufällig, dass in einer Gesellschaft, die in nie da gewesener Weise überaltert und die in volkswirtschaftlicher Dringlichkeit sich ihres eigenen nachwachsenden Potentials bewusst wird, das Thema »Kind« in der öffentlichen Diskussion an der Tagesordnung ist.

Kindheitsforschung hat sich in den letzten Jahren zu einem breit angelegten und interdisziplinär ausgerichteten Zweig der Sozial- und Humanwissenschaften entwickelt. Der forschungsgeschichtliche Hintergrund, der zu diesem fachübergreifenden Kindheitsdiskurs geführt hat, ist vor allem im Paradigmenwechsel der klassischen Entwicklungspsychologie (→ Kap. 2.3.2) zu sehen: wenn Entwicklung in interaktionistischer, d. h. in aktiver Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt verläuft, dann sind alle sozialen, kulturellen, politischen und auch religiösen Faktoren konstruktiv einzubeziehen. Will der Kindheitsdiskurs also der Komplexität seines Gegenstandsbereichs gerecht werden, dann kann er nur interdisziplinär geführt werden. Einblicke in die sozialwissenschaftliche und psychologische Kindheitsforschung zeigen jedoch eine weitgehende Ausblendung der religiösen Dimension von Kindheit und die bleibende, wichtige Aufgabe für die Theologie bzw. Religionspädagogik, diese vergessene Dimension des Menschseins in seiner Relevanz deutlich zu machen. Dabei ist es unabdingbar, die religionspädagogische Geschichte zur Sichtweise von Kindheit selbstkritisch aufzuarbeiten (vgl. v. a. Schweitzer, 1992). Hier hat sich in den letzten Jahrzehnten sicher viel getan: während 1964 Werner Loch noch von der Verleugnung des Kindes in der Religionspädagogik sprach, zeigt heute das Schlagwort »Kindertheologie« einen Perspektivenwechsel auf, der den religionspädagogischen Prozess hin zu einer verstärkten Wahrnehmung der Kinder als Subjekte ihrer Theologie verdeutlicht.

Folgende Themen sind heute für die Lebensphase der Kindheit von aktueller religionspädagogischer Bedeutung:

- Das Stichwort vom Wandel der Kindheit bedarf einer differenzierten Klärung, um den Lebenskontext heutiger Kinder angemessen wahrzunehmen und religionspädagogisch konstruktiv im Blick zu haben.
- Die Bedingungen religiöser Sozialisation haben sich so entscheidend ver-

ändert, dass grundlegende (empirische) Analysen nötig sind, um die Entwicklung von kindlicher Religion im disparaten multireligiösen und -kulturellen Kontext zu überschauen.

- Angesichts der Entkirchlichung unserer Gesellschaft steht die kirchliche Kleinkind- und Kinderarbeit vor ganz neuen Herausforderungen, öffentlichkeitswirksam ihre Relevanz (das Recht des Kindes auf Religion; vgl. Schweitzer 2000) und ihre Verbindungslinien zum schulischen Religionsunterricht deutlich zu machen.
- Der Diskurs um die Kindertheologie bedarf einer konzeptionellen Klärung und einer breit angelegten empirischen Forschung.
- Die Religionspädagogik ist in Theorie und Praxis interdisziplinär auszurichten, nicht nur um die lebensgeschichtliche Bedeutung von christlicher Bildung zu erweisen, sondern auch um elementare Kenntnisse sozialwissenschaftlicher Grundlagenforschung in die Religions- und Gemeindepädagogik konstruktiv-kritisch einzubeziehen.

3.1 Der Begriff ›Kindheit‹

Die Schwierigkeit, das Thema Kindheit begrifflich zu fassen, liegt wohl daran, dass die Selbstverständlichkeit und Selbstsicherheit des Zugangs (schließlich hat sie ja jeder/jede Erwachsene durchlebt) gerade dadurch aufgehoben wird, dass diese Lebensphase sich eo ipso der reflexiven Begrifflichkeit sperrt: Mit der Reflexion dessen, was Kindsein ausmacht, ist das Kindsein selbst eben geradezu aufgehoben. Letztlich kann kein Begriff von Kindheit dem, was Kindsein wirklich ist, gerecht werden. Erlebte Kindheit kann immer ganz anders sein als sie von Erwachsenen erinnert oder in Projektionen ersehnt wird – wobei über das Erleben hinaus natürlich Kinder selbst auch über ihr Kindsein reflektieren können.

In Anknüpfung an die Diskussion um die zeitliche Einordnung des Jugendalters ist auch die Lebensspanne ›Kindheit‹ durch einen sowohl individuell als auch gesellschaftlich bestimmten Eintritt in die Adoleszenz zu umgrenzen. Als Phasen der Kindheit werden üblicherweise das Säuglingsalter, Kleinkindalter, Vorschulalter, Grundschulalter und die Phase der Voradoleszenz beschrieben. Die Verknüpfung dieser Zeiträume mit konkreten Altersangaben ist eigentlich nicht möglich: so hat beispielsweise die neuere Säuglingsforschung deutlich gemacht, dass ein Neugeborenes nicht als tabula rasa (unbeschriebenes Blatt) auf die Welt kommt, sondern bereits in der pränatalen Zeit eine über die rein physiologische Entwicklung hinausgehende Kompetenz ausgebildet hat. Auch motorische, soziale, sprachliche u. a. Entwicklungsschritte differieren in den

ersten Lebensjahren so stark, dass pädagogisch eine größere Flexibilität zum Übergang ins Vorschulalter (das letzte Kindergartenjahr), zum Schuleintritt und zum Übertritt in eine weiterführende Schule gefordert wird. Besonders undeutlich stellt sich die Grenze von Kindheit zum Jugendalter aufgrund der in unserem Kulturkreis auffälligen Tendenz zur Verfrühung der körperlichen Reife dar (→ Kap. 5.1) dar. Hier sind auch – wie für die gesamte Kindheit – deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellbar, die im Allgemeinen eine schnellere Entwicklung der Mädchen zeigt.

Zum Problem der zeitlichen Einordnung von Kindheit und Kindheitsphasen tritt der historische Aspekt, der deutlich macht, dass Kindheit einem psycho- und soziogenetischen Wandel unterworfen ist. Das, was wir heute ›Kindheit‹ nennen, ist begrifflich erst in der Neuzeit entstanden und unterliegt damit einem zeitgeschichtlich bedingten Prozess der Bewusstwerdung bzw. der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit, die wir Kindheit nennen.



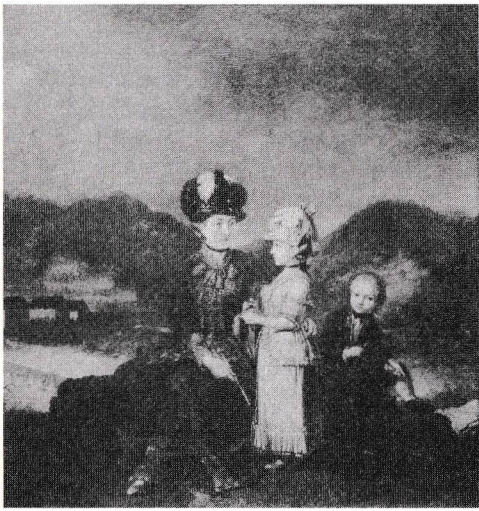
Vergegenwärtigen Sie sich – am besten in einer Arbeitsgruppe – Ihre eigene Kindheit. In welchen Phasen sind Ihnen deutliche Entwicklungsschritte in Erinnerung und wann würden Sie für sich persönlich den Beginn des Jugendalters benennen?

3.2 Geschichte der Kindheit

Die Pioniersarbeit zur historischen Entdeckung der Kindheit hat Philippe Ariès 1960 vorgelegt, auch wenn zeitgleich Jan van den Berg feststellte, dass mit Beginn des industriellen Zeitalters das Kind nun zum Kind geworden sei. Ariès hat nicht nur materialreich, sondern auch interdisziplinär, nicht nur sozialgeschichtlich, sondern auch im Blick auf Gefühle und Mentalitäten seine These erhärtet, dass es Kindheit als eigenständige Lebensphase im Mittelalter noch nicht gab. Kinder hatten noch keine eigenen Lebensbereiche, d. h. sie lebten mit ihren Möglichkeiten das Leben der Erwachsenen, ob dies die Arbeit, die Kleidung, die Ernährung, die Spiele und vieles mehr betraf. Erst mit dem Entstehen von Kernfamilien (eingebunden in einen grundlegenden gesamtwirtschaftlichen und sozialen Wandel) erwachte ein pädagogisches Bewusstsein, das letztlich auch zum Beginn der Schulgeschichte führte.

Denn – so die These – erst die entstehende bürgerliche Gesellschaft hat das Potential zu einer Intensivierung des Gefühls zwischen Eltern und Kindern entwickelt und so trat nach und nach die Bedeutung moralischer, religiöser und allgemeiner Erziehung als familiäre bzw. auch als gesellschaftliche Aufgabe ins Blickfeld.

Auch wenn Ariès' Thesen als zu pauschal (z. B. dass im Mittelalter die Eltern-



Januarius Zick, »Frau mit Kindern«, 1771

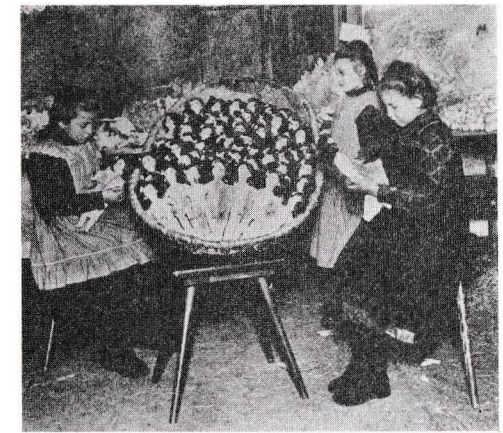
Kind-Beziehung von Gleichgültigkeit bestimmt war) kritisiert wurden (vgl. Bucher 1995b), bleibt doch der Mentalitätswandel hin zu einer wachsenden Wertschätzung der als eigenständige Phase des Menschseins anzusehenden Lebenszeit »Kindheit« von Bedeutung. Als Triebfeder dieser Entwicklung ist nicht zuletzt auch die Körper- bzw. Medizingeschichte des Menschen zu sehen: das Aufblühen der medizinischen Ratgeberliteratur trug nicht nur dazu bei, nach und nach die Säuglings- und Kindersterblichkeit zu senken, sondern auch das Verantwortungsgefühl in Familie und Gesellschaft für das heranwachsende Potential zu fördern.

Während Ariès diese Entwicklung wegen der einhergehenden Domestizierung, Disziplinierung und des Verlusts an Vielfalt und Ungezwungenheit negativ sieht, wird dies von Lloyd de Mause in seiner vielbeachteten psychogenetischen Studie zur Kindheit bestritten. Mit seinen Augen liest sich die Geschichte der Kindheit als Albtraum einer defizitären Eltern-Kind-Beziehung, die sich in Gewalt, sexuellem Missbrauch und Kindstötungen äußerte. Auch wenn die Geschichte kindlichen Leidens wohl nie ein Ende finde, so habe sich doch die Sichtweise von Kindern zum Positiven gewandelt, indem seit dem 19. Jahrhundert »öffentliche Institutionen anfangen, Kinder als Kinder zu sehen, die wegen ihrer Hilflosigkeit und Verletzlichkeit besonderer Fürsorge bedurften, statt als kleine Erwachsene, die das Recht hatten, sich für sechzehn Stunden am Tage zu verdingen, oder als bewegliches Eigentum ihrer Eltern« (de Mause 1980, 596 f.). So spiegelt beispielsweise die Gründung des »Vereins zum Schutz der Kinder vor Ausnutzung und Misshandlung« im Jahre 1898 ein wachsendes öffentliches Fürsorgeinteresse wider.

Die Diskrepanz beider Sichtweisen zur Geschichte der Kindheit zeigt die Komplexität des Themas, das sich einer pauschalen Beurteilung entzieht. Es handelt sich hier nicht nur um große Zeiträume und das heißt um vielfältige, (gesellschafts)politische und ökonomische Bedingungen, sondern auch innerhalb jeder Epoche um derart große und schwerwiegende soziale Unterschiede, dass Kindheit gleichsam in verschiedenen Welten stattfinden konnte: so war Kinderarbeit für die Unterschicht üblich, während Bürgerkinder das Privileg einer Schulbildung genossen!

Dieses Problem eines gleichermaßen diachronen (die geschichtliche Entwick-

lung übergreifenden) wie synchronen (innerhalb einer Epoche spezifizierenden) Blickwinkels setzt sich auch für die Gegenwart fort und erfordert ein differenziertes Erforschen und Analysieren, ein die Komplexität beachtendes, sensibles Abwägen von Urteilen. Denn auch wenn sich die zivilisatorischen Errungenschaften beispielsweise in der Kinderheilkunde, im Verbot der Kinderarbeit, dem Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung als grundlegend positiv darstellen, so ist doch bei näherem Hinsehen ein undifferenzierter Kulturoptimismus nicht angebracht, betrachtet man beispielsweise die – durch das öffentliche Interesse – zunehmend aufgedeckten Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch, die immer noch ungleichen Bildungschancen von Kindern aus sozial schwachen Herkunftsfamilien oder die bedrohlich wachsende Kinderarmut.



Sonneberger Puppenfabrikation, 1905

Infantilisierung der Armut

Immer mehr Kinder und Jugendliche müssen auch in Deutschland in Armut, d. h. unterhalb des Existenzminimums aufwachsen. Mit steigender Tendenz ist Arbeitslosigkeit das auslösende Moment für Armut, aber auch die hohe Scheidungsrate der Eltern erhöht das Armutsrisiko der Kinder. Konsequenzen dieser oft »verdeckten« Armut sind soziale Stigmatisierung, Bildungsnachteile, Gesundheitsprobleme und Depression, wachsende Aggressions- und Gewaltbereitschaft.

Lesetipp: Butterwegge, Chr. (Hg.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, Frankfurt/New York.



J. A. Lee hat Kindheit in drei Paradigmen beschrieben, die einerseits eine historische Entwicklung aufzeigen und andererseits gegenwärtig weiter wirken. Lesen Sie den grundlegenden Aufsatz (Lee, J. A.: Kindheit: Drei begriffliche Modelle, in: Büttner, C./Ende, A. (Hg.)(1985): Jahrbuch der Kindheit, Bd. 2, Weinheim, 237-249) hierzu und diskutieren Sie die Thesen.



Lesetipp für SpezialistInnen: Neumann, K.: Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts, in: Markefska, M./Nauck, B. (Hg.)(1993): Handbuch der Kindheitsforschung, Berlin, 191-205.

3.3 Wandel der Kindheit

Kein Schlagwort beschreibt zutreffender den gegenwärtigen Kindheitsdiskurs wie dieses: »Kindheit im Wandel!« Charakteristisch ist, dass es sich hierbei nicht um die Perspektive der Kinder handelt, sondern um die meist besorgte Sicht der Erwachsenen, die Veränderungsprozesse von ihrer eigenen Kindheit hin zum heutigen Kindsein beschreiben. Für Kinder sind die gesellschaftlichen Veränderungen im so genannten »Zeitalter der Beschleunigung« so nicht durchschaubar, so dass vor einem vorschnellen Urteil über die Qualität heutigen Kindseins nur zu warnen ist.

3.3.1 Kindheit im Wandel – Problem einer Bewertung

Die Veränderungen im Erleben heutiger Kindheit sind grundlegend und umfassen alle Bereiche des individuellen und sozialen Lebens. Um nur die wichtigsten Schlagworte zu nennen: durch die Ausdifferenzierung der familiären Lebensformen haben sich sowohl die Beziehungsstrukturen (patchwork-family, Flexibilität und Mobilität der Arbeitswelt, phasenweises Zusammenleben mit unterschiedlichen Familienmitgliedern etc.) als auch die zeitlichen (»Terminkindheit«) und räumlichen (»Isolationskindheit«) Bedingungen des Aufwachsens im Vergleich zu früheren Kindheiten verändert. Besonderer Einfluss wird auch dem Thema »Medienkindheit« zugemessen: so wird vielfach beklagt, dass für heutige Kinder ein fortschreitender Wirklichkeitsverlust auszumachen sei, da sie zunehmend in virtuellen Welten durch Fernsehen, Video, Computerspiele, Internet etc. leben.

Doch wie ist dieser Wandel der kindlichen Lebenswelt zu bewerten? Paradigmatisch sollen zwei Positionen im gegenwärtigen Kindheitsdiskurs vorgestellt werden, die mit guten Argumenten gegenteilige Positionen vertreten.

In der 1994 von der Synode der evangelischen Kirche in Deutschland herausgegebenen Kundgebung »Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft« zeigt schon der Titel, dass die gesellschaftlichen Bedingungen heutiger Kindheit als belastet und belastend analysiert werden: Es gibt insgesamt weniger Kinder (Einzelkindheit), die in einem Umfeld variabler Lebensformen (Scheidungskindheit) und oftmals multikultureller und multireligiöser Lebenswelten (Kindheit ohne gesicherte Wertvorstellungen) aufwachsen.

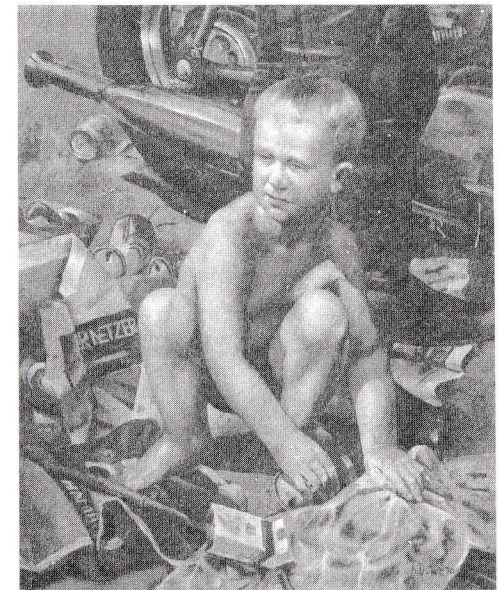
Die Individualisierungstendenzen der westlichen Gesellschaften und der wachsende Druck der Vereinbarkeit von Familie und Beruf führt zu einem Mangel an Zeit für Kinder und der »Armutsfalle Kind«. Insgesamt steht Kindheit unter stark funktionalisierten Ansprüchen, d.h. dass die Erwartungen heutiger El-

tern an das einzelne und oft einzige Kind enorm gewachsen sind und leichter enttäuscht werden können, was wiederum ein gestiegenes Maß an Gewalt und Aggression zur Folge hat: »Psychische Vernachlässigung geht einher mit roher Gewalt, Überfürsorglichkeit mit »Wohlstandsverwahrlosung.« (EKD 1995, 18).

Diese Studie, die für die evangelische Kirche einen Kurswechsel anzeigt, Kinder als Subjekte kirchlicher Wahrnehmung und praktisch-theologischen Handelns deutlicher aufzuwerten, erhebt mit ihrer Analyse heutiger Lebenswirklichkeiten von Kindern ihre prophetische Stimme hin zu sozialethischer Verantwortung. Dies tut sie zu Recht, auch wenn – wie in den meisten aktuellen Lebensweltanalysen – ein negatives Bild heutigen Kindseins überwiegt.

Im Gegensatz hierzu spricht der katholische Religionspädagoge Anton A. Bucher von einer »Katastrophensemantik« des gegenwärtigen Kindheitsdiskurses und relativiert bzw. korrigiert die überwiegend negative Sicht von Kindheit in seiner Studie »Was Kinder glücklich macht« (Bucher 2001). Nicht nur der kritische Blick in die Geschichte der Kindheit oder – mittels autobiographischer Hinweise in die Geschichten der Kindheit – zeigen, dass die ökonomischen, gesundheitlichen und erzieherischen Bedingungen heutiger Kindheit äußerst positiv zu bewerten sind. Auch empirisch kann Bucher zeigen, dass sich die Kinder selbst als überwiegend glücklich einschätzen.

Hierbei ist die »aktivitätstheoretische Konzeptualisierung von Glück« (Bucher 2001, 187) aus Sicht der Glückspsychologie interessant: Wo den Kindern Möglichkeiten und Freiräume zum eigenen Erleben und Tätigwerden gegeben werden, ist ihr Glückserleben stärker. Hierbei spielen der familiäre Rahmen, die Schule und der Freundeskreis die herausragende Rolle. Diese Prämisse für Glücksempfinden liegt sozusagen quer zu den von Erwachsenen aufgestellten Kriterien gelingender Kindheit. Aus diesem Grund stellt Bucher den gegenwärtigen Kindheitsdiskurs unter Projektionsverdacht: Eigene subjektive Deutungen von glücklicher Kindheit unter Bedingungen, die der Vergangenheit angehören und deren Verlust bedauert wird, haben wenig mit den Einschätzungen heutiger Kinder zu ihrem Glücksempfinden zu tun.



Harald Duwe, »Wolfram«, 1976, © VG Bild-Kunst, Bonn 2004

Deutlich wird in der Gegensätzlichkeit der Einschätzung, dass die Bewertung heutiger Lebenswirklichkeit von Kindern nur sehr differenziert möglich ist. Die sozialkritische Option der Kirche für die Kinder ist im gesellschaftspolitischen Diskurs eindringlich notwendig. Zu warnen ist jedoch vor einer kulturpessimistischen Sicht, die an den konkreten Gegebenheiten individuellen Kindseins und vor allem an den subjektiven Einschätzungen der Kinder vorbeigeht. An dieser Stelle soll für den Wandel der Kindheit exemplarisch das Thema ›Veränderungen der kindlichen Raumerfahrungen‹ herausgegriffen und die Problematik einer differenzierten Beurteilung aufgezeigt werden.



Sammeln Sie Charakteristika der Kindheitsbedingungen Ihrer Großeltern und Ihrer eigenen Kinderzeit. Diskutieren Sie in einer Arbeitsgruppe Vor- und Nachteile.

3.3.2 Kindliches Raumerleben im Wandel

Die räumlichen Gegebenheiten (Verfügung über Wohn- und Spielraum, Spielzeug, Wohnungsausstattung, Spielräume außerhalb der Wohnung etc.) werden für die kindliche Entwicklung zu den bedeutsamen Einflussfaktoren gezählt. Bereits seit den 70er Jahren hat die Sozialisationsforschung im sozialökologischen Ansatz (Bronfenbrenner 1977) den Stellenwert der räumlichen Mikro- und Makrosysteme beschrieben und die entwicklungsfördernde Bedeutung von räumlichen Umweltbedingungen herausgehoben, die die Eigenaktivität der Kinder erlaubt. Man könnte auch vereinfacht sagen: Kinder brauchen Räume, die sie zur Erforschung und Gestaltung in Eigenregie oder mit Spielkameraden einladen.

Hier ist der Wandel der Kindheit in den letzten Jahrzehnten offensichtlich: Die räumlichen Bedingungen von Kindheit werden beschrieben als Entwicklung von der ›Wald- und Wiesenkindheit‹, in der die Kinder sich ihre Welt mit allen Sinnen eroberten, über die zunehmend eingeschränkte und gefährliche ›Straßenkindheit‹ zur ›Kinderzimmer- bzw. Isolationskindheit‹, die dem Kind zwar nun einen eigenen Raum zugesteht, aber gleichzeitig zur Vereinsamung führe. Eine Bestandsaufnahme der räumlichen Wirklichkeit fällt nicht selten so aus: »Der ganze Bereich der Öffentlichkeit ist in seiner Funktionalität und in seinen Standards ausschließlich auf die Gewohnheiten und Bedürfnisse der Erwachsenen zugeschnitten. Für die Kinder [...] sind bestenfalls für sie freigehaltene Reservate vorgesehen; ihr Gestaltungsspielraum bewegt sich aber meistens auch hier in vorgegebenen Grenzen« (Mette 1992, 202).

Die Urbanisierung und Betonisierung (v. a. durch Straßenbau) unserer modernisierten Lebenswelten lässt den Kindern in der Tat wenig Freiräume, die ein unkontrolliertes, d. h. ungefährliches Erleben ermöglichen. Eltern haben zunehmend Angst – und übertragen diese Angst natürlich auch auf die Kinder!

– die Kleinen zum Spielen einfach ›raus‹ zu lassen. Das führt dazu, dass sie wegen des Straßenverkehrs oder der Sorge um sexuelle Gewaltverbrechen an Kindern entweder gemeinsam mit ihnen Spielplätze aufsuchen oder aber die Kinder zunehmend verhäuslichen. Als Ausgleich zum Verlust der Natur-, Spiel- und Bewegungserfahrungen, die im Garten, auf der Wiese oder im Wald möglich wären, wird nicht selten das Kinderzimmer mit Spielzeug gefüllt. Dahinter stehen natürlich auch ökonomische Interessen, die Kinder zu begeisterten Konsumenten zu machen; eine Rechnung, die zumindest für die Spielzeugindustrie aufzugehen scheint.

Die Entwicklung von Raumgefühl, die eigentlich mit dem Entstehen eines ›Zuhause- und Zugehörigkeitsgefühls einhergeht, wird dadurch gestört, dass kleine Kinder nicht mehr – wie in konzentrisch wachsenden Kreisen – ihr Haus, ihren Hof oder Garten, ihre Wohnstraße, ihr Viertel mit den vertrauten Wegen zum Bäcker, Kindergarten etc., auf eigenen Beinen und selbst erkundend kennen lernen, sondern zunehmend im Auto zu Freunden, zur Musikstunde, zum Turnverein gefahren werden. Raumerfahrung geschieht so medial über – zumindest für das Kind – unübersehbare Distanzen und kann letztlich ein wachsendes Gefühl von Orientierungslosigkeit zur Folge haben. Wie wichtig für Kinder der vertraute Ausgangspunkt ist, um mit wachsendem Selbstbewusstsein auch fremde Räume zu entdecken, betont Peter Biehl (Biehl 1998) in einer phänomenologischen Reflexion der kindlichen Raumerfahrung. Bedeutsam für religiöse Gefühle sind hierbei auch geheime, dunkle Räume, in die sich das Kind nur langsam und fasziniert vorwagt. So genannte ›Kontroll-Löcher‹ vor der ständigen Aufsicht der Eltern sind hierfür natürlich Bedingung.

Sind Kinder heute also nur noch eingengt, einbetoniert, eingezäunt in einer phantasieberaubenden Plastikwelt? So pauschal kann dies sicher nicht behauptet werden, denn der Wandel der kindlichen Räume bietet auch Vorteile: das außerhäusliche Angebot zum Spielen (Abenteuer- und Schlammspielplätze, Waldburgen, Zaubergärten etc.) und zur Förderung der Kinder (wie musikalische Früherziehung an Musikschulen, Selbstverteidigungskurse, Schwimm- und Tauchkurse, Töpferkreise und Bastelgruppen) ist enorm gestiegen und hat deutlich an Attraktivität gewonnen. Hier werden Kinder meist von Fachkräften geschult und bekommen motorische, sensorische und künstlerische Anregungen, die ihnen Spaß machen und ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern.

Stimmt es also, wie Bucher feststellt: »Populärer Kindheitsdiskurs und die Empirie klaffen in vielem weit auseinander. Postmoderne Kindheit ist besser als ihr Ruf« (Bucher 2001, 131)? Vorschnelle Urteile wie ›Früher war alles viel besser‹ oder ›Was will man von einer solchen Jugend schon erwarten?‹ stehen deutlich unter dem benannten Projektionsverdacht. Kultur- als Jugendpessimismus wird weder dem Erleben der Kinder gerecht, die sich oft mit einer erstaunlichen Kreativität und Biophilie (Lebensliebe) auf ihre Lebensbedingungen einlassen, noch trägt es konstruktiv etwas aus. Hinzu kommt, dass das Raumverhalten

der Kinder nicht nur von äußeren Bedingungen, sondern auch von sozialer Reglementierung (Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft) abhängt. Sozialökologische Studien belegen, dass Kinder sich nach wie vor öffentliche Räume erobern und gestalten.

Zukunftsweisend dürfte daher sein, weniger pauschal als situativ, weniger plakativ als konkret den Wandel kindlicher Lebenswelten im Blick zu behalten und subjektorientiert, d.h. im Dialog mit den Kindern und ihren Wahrnehmungen zu reflektieren. Darüber hinaus liegt es an uns Erwachsenen, den Kindern nicht nur Schon-, sondern Lebensräume, nicht nur Spiel-, sondern auch Freiräume zu erhalten oder wieder herzustellen.



1. Teilen Sie sich in einer Arbeitsgruppe das spannend zu lesende Buch ›Kindheit im Wandel‹ von Hans-Günter Rolff und Peter Zimmermann (Weinheim/Basel 1997) in kleine Referate auf und diskutieren Sie die Thesen.

2. Als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer werden Sie ständig mit den soziokulturellen Veränderungen von Kindsein heute konfrontiert. Welche Möglichkeiten sehen Sie, die Kinder selbst in ihrem Erleben zu Wort kommen zu lassen? Welche Themen des Religionsunterrichts können die Reflexion fördern? Gibt es Ideen und Ansatzpunkte für einen Elternabend hierzu?



Mette, N. (1992): Macht Sozialisation Sinn? – Kindheit in der Risikogesellschaft, in: EvErz 44, 199-210.

3.4 Kinder fragen nach Religion

Auf einer Fahrradtour fragt der vierjährige Benjamin plötzlich: »Mama, wo war ich eigentlich, bevor ich in deinem Bauch war?« »Was meinst du denn selber?«, fragt die Mutter zurück. »Ich glaube, dass ich ein Stern war. Gott hat den Stern geplatzt und dann war ich bei euch.« »Das ist eine schöne Vorstellung«, antwortet die Mutter erstaunt. Nach kurzer Pause meint Benjamin weiter: »Und wenn ich ganz alt bin, werde ich wieder ganz klein und komme in deinen Bauch zurück!«

Religiöse Bildung lässt anthropologische Sinnfragen (Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich? Wozu lebe ich? etc.) nicht nur zu, sondern provoziert sie geradezu. Hier ist der Raum zur Selbstreflexivität als ein Vermögen, sich spielerisch, phantasierend oder selbst-distanzierend zu beobachten. In diesem Sinn ergeben sich Grenzüberschreitungen: Die Wirklichkeit ist zwar Ausgangs- und Bezugspunkt des Fragens, aber die Antworten überschreiten die

Wirklichkeit, indem sie Möglichkeiten eröffnen. Religiöse Bildung kann so bedeuten, einen Sinn für Möglichkeiten im begrenzten und eingeschränkten Spektrum der Wirklichkeiten zu entwickeln. Der Bezugspunkt zum protestantischen Freiheitsverständnis liegt darin, dass die gegebene Unmittelbarkeit transzendiert wird, d.h. dass dem Menschen zugetraut wird, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Potentiale zur Entfaltung zu bringen. Aus diesem Grund wird in der Religionspädagogik von ›Selbstbildung als Befähigung zur Freiheit‹ gesprochen (→ Kap.2.1).

Kleine Frage

Glaubst du
du bist noch zu klein
um große
Fragen zu stellen?
Dann kriegen die Großen
dich klein
noch bevor du
groß genug bist.

Erich Fried

Es macht Kindsein geradezu aus, Fragen zu stellen, auf der Suche zu sein, sich die Welt zu erklären, nach Hintergründen und Zusammenhängen zu forschen. Die Entwicklung des kindlichen Fragens kann so eingeteilt werden, dass nach der ersten Stufe, die vor allem mit dem Erlernen der Sprache verknüpft ist (Fragen nach dem Benennen, imitatives Fragen, Entscheidungsfragen) ein zweites Fragealter bei den Drei- bis Fünfjährigen als »Epoche der Warum-Fragen« (Ritz-Fröhlich 1992, 41) bestimmt wird. Für die Entwicklung eines Kindes ist es elementar, in seinen Fragen ernstgenommen zu werden, den Dingen auf den Grund gehen zu können und so Zusammenhänge und Begründungen für Lebenserfahrungen zu finden.

Für Erwachsene haben Kinderfragen oft einen im positiven Sinn dekonstruktiven Charakter, d.h. sie verunsichern ihr Weltbild, indem sie Selbstverständliches hinterfragen. Auch die kindliche Suche nach letzten Erklärungen und Bedeutungen erschüttert nicht selten eine auf Vordergründiges und Funktionales eingerichtete Erwachsenenwelt.

Da Kinder in ihrer Neugier manchmal methodische und moralische Grenzen überschreiten, ist es verständlich, wenn Erwachsene ignorierend oder belehrend reagieren, anstatt mit den Kindern gemeinsam Zusammenhänge zu konstruieren. Doch insbesondere Fragen mit philosophischem oder religiösem Hintergrund bedürfen eines Freiraums, der den Kindern zugesteht, Wirklichkeiten und Möglichkeiten miteinander auszuloten. Vorschnelle Antworten brechen diesen Prozess ab und fördern eher die Orientierung an Autoritäten als das

eigene Reflektieren und kritische Hinterfragen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Fragehaltung der Kinder zu fördern: ihnen die Bestätigung der Relevanz ihres Fragens zu geben; sie darin zu unterstützen, eigene Antworten zu entdecken; Position zu beziehen, aber auch Ratlosigkeiten auszuhalten. Der gemeinsame Prozess des Überlegens und Diskutierens gibt dem Kind den nötigen Freiraum, die Meinung eines Erwachsenen als mögliche, aber nicht absolute Antwort kennen zu lernen.

Gerade für die frühe Kindheit, in der eine natürliche Neugier, aber auch eine große Bereitschaft vorhanden ist, Erwachsenen alles zu glauben, ist es für eine christliche Bildungsverantwortung elementar, Kinder als philosophisch und theologisch ernst zu nehmende Subjekte zu respektieren. Dies gilt auch, wenn sie in ihrer Denk-, Sprach- und Glaubensentwicklung selbstverständlich immer wieder auf Impulse und Korrekturen von Erwachsenen angewiesen sind.

Ein anderer Weg, religiöse Vorstellungen von Kindern kennen zu lernen und zu begleiten findet sich über deren Ausdruck in gemalten oder gezeichneten Bildern. Gerade Klein- und Vorschulkinder mit eher geringen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten drücken auf Papier Sichtweisen aus, die auch unbewusste Ebenen umfassen. Es gibt mittlerweile eine materialreiche und konzeptionell durchdachte Forschung zum bildnerischen Ausdruck kindlicher Religiosität (vgl. Fischer/Schöll 2000), die für alle Erwachsenen im Umgang mit kleinen Kindern sehr hilfreich sein kann. Kinder zum bildnerischen Ausdruck religiöser Vorstellungen zu ermutigen, aber auch mit ihnen über die Bilder in ein konstruktives Gespräch zu kommen, ist eine bleibende Aufgabe religiöser Bildung und bedarf einer kompetenten Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen.



1. Diskutieren Sie anhand eigener Erfahrungen mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede der Entwicklung des Gottesbildes.

Lesen Sie hierzu: Klein, S.: Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt, in: Fischer, D./Schöll, A. (Hg.) (2000): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster, 97-128 (mit weiterführender Literatur).

2. Verschaffen Sie sich einen Einblick in die Fülle der Literatur zum Thema »Kinder als Philosophen« mit folgenden Büchern: Matthews, G. B. (1995): Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim; Zoller, E. (1991): Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit »schwierigen« Kinderfragen, Zürich; Enghart, S. (1997): Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg.



• Für SpezialistInnen: Petermann, H.-B.: Wie können Kinder Theologen sein? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive, in: Büttner, G./Rupp, H. (Hg.)

(2002): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u. a., 95-127.

- Hull, J. M. (1997): Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh.

3.5 Kindertheologie: ein religionspädagogischer Perspektivenwechsel

Eine dritte Klasse hat im Religionsunterricht das Senfkorngleichnis besprochen. In der nächsten Stunde fragt die Lehrerin wiederholend nach dem Verständnis der Kinder. Da meldet sich ein Junge und sagt: »Also für mich ist das so: normalerweise ist mein Glaube so klein wie ein Senfkorn. Ich merke Gott eigentlich gar nicht. Aber wenn es mir schlecht geht, dann ist Gott auf einmal riesengroß für mich da!«

Abgesehen davon, dass die Gleichnisdidaktik für die Grundschule umstritten ist (☞ Kap. 2.3.2), entspringt diese Deutung der kindlichen Umsetzung des Gleichnisses in die eigene lebensgeschichtliche Relevanz und beweist die aktive und kreative Reflexion seines Fragens nach Gott. Weitgehend unabhängig von den im Unterricht gesammelten Bildern für das Reich Gottes und des Phänomens des Wachsens, hat dieses Kind sein subjektives Empfinden dafür, wann die Bedeutung seines Glaubens gering und wann enorm ist, geklärt und in Worte fassen können. Eine Deutung übrigens, die vielen MitschülerInnen sofort einleuchtete und die sie mit ihrer eigenen Lebenserfahrung bestätigten. Ist diese Interpretation legitim, auch wenn sie am exegetisch-theologischen Sachverstand der Reich-Gottes-Gleichnisse vorbeizugehen scheint?

Man kann die Geschichte der religionspädagogischen Konzeptionen (☞ Kap. 4.1) in den letzten 50 Jahren als einen Prozess sehen, der das Kind zunehmend vom Rand in die Mitte gestellt hat: während in der Evangelischen Unterweisung die theologischen Inhalte als Zentrum religionspädagogischen Handelns (Autarkiemodell) galten, wurde im thematisch-problemorientierten Unterricht das Kind in seinem lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Kontext als Adressat neben die Inhalte gestellt und im so genannten Konvergenzmodell die Vermittelbarkeit zum Kernproblem erhoben.

Nun scheint seit einigen Jahren ein Perspektivenwechsel in der Religionspädagogik stattzufinden, der mit dem Programm der Kindertheologie eine von Kindern selbst aktiv hervorgebrachte Theologie entdeckt. Damit vollzieht die Religionspädagogik einen Blickwechsel, den der Praktische Theologe Henning Luther als einer der ersten programmatisch forderte: »Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen (der Kirche) betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze (Theologie, Kirche) aus der Perspektive der

(betreffenden) Subjekte wahrnehmen« (Luther 1984, 295). Auch Kinder sind in diesem Sinn als Subjekte ihrer Theologie anzusehen.

Wo liegen die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Kindertheologie? Anton Bucher betont in seinem Grundsatzartikel zur Kindertheologie (Bucher 2002, 11 ff.) einerseits die kopernikanische Wende in der Sichtweise vom Kind, die Jean Jacques Rousseau (1712-1778) für die Pädagogik begründet hat und andererseits gerade in der Entgegnung zu ihm. So hat Rousseau zwar den Eigenwert des von Natur aus guten (!) Kindes und seiner Sichtweise gefordert und damit das Verständnis von Kindsein revolutioniert, doch gerade im religiösen Bereich vor dem anthropomorphen ›Götzendienst‹ der Kinder gewarnt. Demgegenüber weitete die Romantik das positive Verständnis von Kindheit auf den religiösen Bereich aus und betonte geradezu die schöpferische Nähe der Kinder zum Göttlichen.

Diese idealisierende Sichtweise wurde vor allem reformpädagogisch wirkungsvoll und weist auf ein Problem hin, das für die Kindertheologie von bleibender Relevanz sein wird: nämlich einen differenzierten Klärungsprozess innerhalb der kindertheologischen Debatte zu führen, der die Gratwanderung zwischen begeisterter Bereicherung durch kindertheologische Impulse und kritischer Warnung vor einer naivisierenden Tendenzwende in der Theologie geht. Mit Ullrich ist vor einem romantischen Kindbild zu warnen, das sich weniger an einer realistischen Einschätzung von Kindheit als an Projektionen der Erwachsenen nach Sinnlichkeit, Natürlichkeit und Ganzheit festmacht (Ullrich 1999). Die Hypostasierung und damit Überbewertung kindlichen Glaubens wäre kontraproduktiv: denn so sehr Kinder auch in ihrem altersspezifischen Horizont selbständig theologisch denken und als Subjekte ernstzunehmen sind, so verschieden ist doch der lebensgeschichtliche Kontext erwachsener Religiosität. Den Boden für das Entstehen der Kindertheologie bereitete letztlich das sich wandelnde Kindbild der Entwicklungspsychologie (→ Kap. 2.3.2). Seit Piaget wird das Kind als aktiver Konstrukteur der Wirklichkeit gesehen, und – wie beispielsweise an der neueren Säuglingsforschung deutlich wird – in wachsendem Maße seine Kompetenz betont. Dies gilt auch und gerade für die Entwicklung des kindlichen Weltbildes im Blick auf Sinnfragen, so dass das Programm der Kinderphilosophie seit den 90er Jahren einen Boom erlebt, der sich beispielsweise in der gegenwärtigen Bewegung der Kinderuniversitäten einer rasch wachsenden Beliebtheit erfreut.

Doch was ist ›Kindertheologie‹? Ist nicht schon der Begriff dieser neuen Bindestrich-Theologie paradox? Selbstverständlich haben Kinder schon immer ihre eigenen religiösen Vorstellungen und Deutungen gehabt, man beachte nur die mittlerweile materialreiche und grundlegende Forschung zu kindlichen Gottesvorstellungen. Wurden diese jedoch oft als naiv belächelt und von ihrem theologischen Gehalt weitgehend ignoriert, so wird heute der Anspruch erhoben, einem jeden Menschen (und also auch einem Kind) in seinen eigenständigen

gen religiösen Vorstellungen, Denkmustern und Ausdrucksformen Interesse, Offenheit und Achtung entgegenzubringen.

»Denn jeder Mensch ist als Mensch und Christ Theologe. Denn Theologie ist schließlich nur die umfassende und oberste Bemühung um das reflexive Verständnis unserer selbst, dessen, was wir als Menschen und Christen notwendig sind. Und darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten. Jeder ist in gewissem Sinn aufgerufen, Theologe zu sein.«

Karl Rahner (zit. n. Bucher 2002, 10f.)

Nicht vorschnelles Abwerten – da noch auf einer Vorstufe der religiösen Entwicklung befindlich – sondern Respekt und Sensibilität sind Vorzeichen kindertheologischen Arbeitens. Es geht hierbei nicht um eine Idealisierung und Romantisierung kindlicher Vorstellungen, sondern um den Versuch, kindliche Deutungen im Horizont ihres lebensgeschichtlichen Prozesses, der als solcher immer unabgeschlossen ist, zu verstehen.

Grundlage dieses Blickwechsels ist eine Erweiterung des Theologiebegriffs in dem Sinne, dass der Anspruch auf Theologie immer nur ein gradueller, aber kein essentieller sein kann (Bucher 2002, 11). Ausgehend vom Priestertum aller Gläubigen ist das Fragen, Denken und Reden über Gott ein Grundrecht, das keinem Menschen abgesprochen werden kann – auch wenn dann natürlich im notwendigen Diskurs Kriterien christlicher Rede von Gott, Kritik und Korrekturen ihren Platz haben müssen.

Nach Friedrich Schweitzer (Schweitzer 2003b, 11 ff.) kann Kindertheologie in drei Dimensionen definiert werden: 1. Die Theologie von Kindern (als eigene theologische Reflexion der Kinder), 2. Theologie mit Kindern (als religionspädagogische Praxis gemeinsam mit Kindern) und 3. Theologie für Kinder (als nicht deduktiv verstandene Aufklärung durch Theologie). Schweitzer präzisiert den Begriff der ›Theologie von Kindern‹ dahingehend, dem Kind »eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken« (ebd., 10) zuzutrauen.

Man müsse also zwischen religiösem Denken von Kindern und Kindertheologie als kindlichem Reflexionsvermögen über religiöses Denken unterscheiden. Auch wenn die Übergänge hier fließend sind, liegt der entscheidende Impuls für die religionspädagogische Praxis (wie auch für entwicklungspsychologische Forschungen) darin, nicht nur kindliche Vorstellungen zu analysieren, sondern das Reflexionspotential der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Fragen und Deutungen zu fördern.

Für den Prozess der Kindertheologie als religionspädagogischem Perspektivenwechsel wird es in den nächsten Jahren nicht nur wichtig sein, eine Kriteiologie dessen, was unter Kindertheologie zu verstehen ist, zu entwickeln, diese empirisch zu verifizieren, sondern auch zu klären, in welcher Spannung zwi-

schen Freiheit und Steuerung sich religiöse Bildung vollzieht. Kindertheologie steht damit auch vor der didaktischen Herausforderung, Lernlandschaften zu entwickeln, die es Kindern erleichtert, ihre Religiosität zu benennen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.



1. Diskutieren Sie Ihren Glaubens- und Ihren Theologiebegriff: wer ist fähig und berechtigt, theologisch zu fragen und zu denken? Gibt es hier Grenzen oder Unterschiede – nicht nur in Bezug auf den Lebensbeginn, sondern auch auf das Lebensende?

2. Der zweite Band des Jahrbuchs für Kindertheologie behandelt die Thematik ›Kinder als Exegeten‹. Diskutieren Sie Ihr Verständnis von Exegese und Hermeneutik unter dem Blickwinkel, dass Kinder biblische Geschichten oft in einem sehr alltagspraktischen Verständnis deuten. Welche Möglichkeiten sehen Sie, kindliche Interpretationen beispielsweise im Religionsunterricht zu fördern? Welche exegetischen Grenzen würden Sie setzen?

3.6 Religiöse Sozialisation

In einer ersten Klasse treffen sich 24 Kinder zum evangelischen Religionsunterricht. Neun Kinder sind bekenntnislos, d. h. ungetauft. Zwei Kinder geben an, dass sie regelmäßig den Sonntagsgottesdienst bzw. die Kinderkirche besuchen. Elf Kinder können sich dunkel daran erinnern, dass sie schon einmal in einem Gottesdienst waren und glauben, dass es wohl zu Weihnachten war. Auf die Frage, was Christen denn an Weihnachten feiern, äußern die Kinder übereinstimmend: »Da kommt der Weihnachtsmann!«

Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess und hat unter forschungswissenschaftlichem Blickwinkel doch ein Interesse am situativen lebensgeschichtlichen Kontext: wie ist der Mensch zu dem geworden, der er ist? Der milieutheoretische und reifungstheoretische Ansatz ist hierbei zunehmend dem interaktionistischen Konzept gewichen: weder ist der Mensch als unbeschriebenes Blatt (tabula rasa) in seinem Werden gänzlich dem sozialen Milieu ausgeliefert, noch ist seine Persönlichkeit von Lebensbeginn an determiniert und nur noch einem Prozess der Reifung ausgesetzt. Vielmehr ist der Sozialisationsprozess als wechselseitiges Geschehen und Beeinflussen von aktiver, die Wirklichkeit konstruierender Wirksamkeit des Subjekts und passivem Werden in Abhängigkeit von Sozialisationsinstanzen, die auf das Individuum prägend und in die Gesellschaft integrierend einwirken, zu sehen. Hierbei sind primäre (familiäre), sekundäre (institutionelle wie Kindergarten, Schule, Kirche) und tertiäre (Peer-Groups) Sozialisationsinstanzen voneinander zu unterscheiden.

Das Thema ›Religiöse Sozialisation heute‹ ist schillernd wie eine Seifenblase! Ein marginaler Anteil der Bevölkerung ist kirchlich so gebunden, dass deren

Kinder durch den christlichen Glauben ihrer Eltern bzw. durch die Einbettung in ein aktives Gemeindeleben im traditionellen Sinn religiös, d. h. christlich-konfessionell sozialisiert werden. Doch was ist mit der großen Mehrheit? Ist die Religion nach vielen Prophezeiungen nun wirklich am Ende?

Das Gegenteil ist der Fall: Trotz Säkularisierung und Entkirchlichung ist Religion und Religiosität ein gesellschaftlicher Dauerbrenner (vgl. Meyer-Blanck/Weyel 1999, C.4). Religionsphänomenologisch leben wir in einem Gemischtwarenladen gelebter Religion, der weitgehend unerforscht ist. Stichworte wie Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten sowie Globalisierung der Lebenszusammenhänge in Zeiten der Postmoderne markieren nur die Undurchdringlichkeit des Dschungels, gerade auch auf dem Markt der Möglichkeiten religiöser und pseudoreligiöser Sinnangebote. Der Sinnverdruss durch Überfluss zeigt zum einen Orientierungslosigkeit, die nicht selten in Fundamentalismen mündet, und zum anderen eine so genannte religiöse Baukastenmentalität, die baut und schraubt, destruiert und wieder neu und anders zusammensetzt.

Wir haben es mit einer schwer übersehbaren Vervielfältigung von Religion zu tun, wobei der Religionsbegriff weit gefasst wird. Das Aufwachsen in pluralen, postmodernen Zusammenhängen vollzieht sich nach Friedrich Schweitzer in einer Gesellschaft, die alles verabscheut, was an religiöse Autorität erinnern könnte (Schweitzer 2003a, 48) – und damit sind natürlich in einer traditionskritischen Haltung auch die Kirchen gemeint! Autonomie ist hierbei ein entscheidendes Kriterium: jeder und jede ist auf der Suche nach sinnstiftenden, glücks- und gewinnbringenden Weltanschauungen und Methoden, die adaptiert und bekannt, aber im lebensgeschichtlichen Verlauf genauso gut wieder über den Haufen geworfen werden (↪ Kap 6.1).

Dabei entsteht das, was begrifflich unter ›Synkretismus‹ gefasst wird, d. h. die religiösen Bezüge im Alltag vermischen sich und verwachsen so miteinander, dass die Herkunft einzelner Elemente nicht mehr erkennbar ist. Aus diesem Grund sind auch die heutigen Bedingungsfaktoren religiöser Sozialisation zunehmend undurchsichtig: es fließen (meist religiös-heterogene) Einflüsse der primären Sozialisationsinstanz Familie mit weit gefächerten Impulsen über die Medien, mit gesellschaftlich wirksamen Deutehorizonten bzw. Weltanschauungen im Freundeskreis (Peer-Groups) schließlich mit einer intentionalen religiösen Bildung im kirchlichen und (vor)schulischen Bereich in eins.

Die Religionspädagogik nimmt die Herausforderung an, diese Mixtur religiöser Alltagsphänomene analytisch wahrzunehmen und die einzelnen Menschen in ihrem lebensgeschichtlichen Bildungsprozess (↪ Kap. 2.1) so zu begleiten, dass sie sich als christlich-positionell versteht und eben deshalb auf der Basis des christlichen Menschenbildes der Freiheit des Subjektes verpflichtet weiß. Angebote gelebten christlichen Glaubens, theologische Klärungen und Deu-

tungen im diskursiven Dialog, in seelsorgerlicher Hinwendung und im lebensrelevanten Bezug sind hierbei die entscheidenden Charakteristika.



Lesen und diskutieren Sie den spannenden und grundlegenden Aufsatz von Mette, N.: *Religiöser Wandel als Herausforderung für die Religionspädagogik*, in: Blum, M./Hölscher, A. (Hg.) (2002): *Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik*, Berliner Schriften Bd. 17, Berlin, 53-82.

3.6.1 Religiöse Sozialisation in der Familie

Die Eltern einer Kindergruppe von 12 Vorschulkindern wünschen sich für den geplanten Elternabend das Thema »Mit kleinen Kindern über den Tod reden«. In der abendlichen Diskussion wird deutlich, dass sich die meisten der Eltern angesichts der Fragen ihrer Kinder ratlos und überfordert fühlen. Einige Mütter berichten von sehr strenger kirchlicher Erziehung und der daraus folgenden Intention, ihr Kind vor jeglicher Indoktrination zu schützen, andere fühlen sich in religiösen Dingen inkompetent und geradezu sprachlos. Gemeinsam ist fast allen Eltern, dass sie das Gespräch mit ihren Kindern über Sinnfragen des Lebens für sehr wichtig halten, dass sie ihren Kindern mit Geschichten, Deutungen oder Glaubensinhalten Angebote machen wollen. Übereinstimmend äußern die Eltern den Grundsatz, dass dem Kind unbedingt die freie Entscheidung, zu seiner eigenen Antwort zu kommen, gewährt werden müsse.

Die Lebenslaufforschung hat gezeigt, dass religiöse Sozialisation ein lebensgeschichtliches Thema ist, das bis ins hohe Alter einem mehr oder weniger großen, doch ständigen Wandel unterliegt. Im Prozess des Lebens stellen sich Sinnfragen, müssen Krisenerfahrungen verarbeitet und in subjektiven Deutungen beantwortet bzw. als kontingent durchlebt werden. Die Suche nach Sinn begleitet die Lebensthemen und verändert die Religiosität eines Menschen immer wieder aufs Neue.

Die religionspädagogische Literatur legt den Fokus der religiösen Sozialisationsforschung vorrangig auf die ersten Lebensjahre und argumentiert mit der prägenden Bedeutung religiöser Erziehung im frühesten Kindesalter für die Religion eines ganzen Lebens. Gewichtige Gründe sprechen dafür und doch sollte nicht aus dem Blick verloren werden, dass auch spätere Lebensereignisse oder -einflüsse einen nicht religiös erzogenen Menschen auf die Suche nach Religion führen können bzw. negative Ersterfahrungen gerade durch das spätere Entstehen religiöser Gefühle verarbeitet werden können (vgl. die Bedeutung der Bekehrung in der Religionspsychologie → Kap. 2.3.1).

Besonders einflussreich war der tiefenpsychologische Ansatz von Erik H. Erikson, der die psychosoziale Bedeutung der lebensgeschichtlichen Entwicklung erforschte und hierbei der ersten Lebensphase als Krise zwischen Urvertrauen

versus Urmisstrauen entscheidende Bedeutung zuschrieb. Im liebenden, dem Kind zugewandten Gesicht der Mutter erfahre der heranwachsende Mensch sein bedingungsloses Angenommensein, das sich so in einer von Vertrauen getragenen Gottesbeziehung lebenslang fortsetzen könne bzw. eben nicht bei der grundlegenden Erfahrung von Abgewiesensein (Urmisstrauen). Diese tiefenpsychologische Fundierung von Religiosität wurde von Hans-Jürgen Fraas für die Religionspädagogik umgesetzt: »Das Umgreifende und damit die »schlechthinnige Abhängigkeit« wird vom Kind also in der fürsorgenden Mutter erlebt. [...] Wenn die Religiosität im Bezogensein des Menschen auf das Umgreifende, im Ergriffensein vom Unbedingten besteht, dann kann die Mutter tatsächlich als der »erste Gott des Kindes«, oder, weniger missverständlich, als erstes Gottessymbol verstanden werden, und es ist von vornherein verständlich, dass spätere Gottesbilder Züge dieses ersten Umgreifenden tragen.« (Fraas 1973, 93).

Heute muss angesichts der gesellschaftlichen Bedingungen diese basale Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Beziehung für die Religiosität eines Menschen neu reflektiert werden: zum einen haben sich durch den Wandel der familiären Formen die Beziehungsstrukturen der frühen Kindheit verändert und zum anderen kann die religiöse Entwicklung nicht in dieser einseitigen Überforderung auf die Mutterbindung bezogen werden.

Auffallend ist jedoch, dass dort, wo religiöse Sozialisation in der Familie gelebt wird (vgl. Schwab 1995), in besonderem Maß die Frauen das religiöse Leben gestalten. Wie Stefanie Klein zeigt (Klein 1999), sind es vor allem die Mütter und Großmütter, die in allabendlichen Ritualen mit den Kindern beten, biblische Geschichten lesen, christliche Festtage gestalten (in der gemeinsamen Vorbereitung von spezifischen Speisen und dem Schmücken von Räumen), mit den Kindern Krabbelgottesdienste besuchen oder sich ehrenamtlich im karitativen Bereich engagieren. Inwieweit diese geschlechtsspezifische Tendenz des religiösen Erlebens auf die religiöse Entwicklung der Jungen und Mädchen unterschiedlichen Einfluss hat, ist noch weitgehend ein Forschungsdesiderat – auch wenn tiefenpsychologische Studien die Bedeutung von Identifikations- und Ablöseprozessen von der Mutter auf Inhalt und Form der religiösen Orientierung von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt haben (vgl. z.B. Thierfelder 1998).

In wachsendem Maß dürfte das Eingebundensein in eine stabile familiäre Ursprungsfamilie und das Aufwachsen in kirchennaher religiöser Sozialisation in Zukunft zur Ausnahme werden. Für viele Kinder sind die ersten Lebensjahre durch Flexibilität der Familienstruktur geprägt. Aus diesem Grund wirken die individuellen religiösen Auffassungen und Stile der einzelnen Familienmitglieder weniger normativ als fakultativ auf die Kinder.

Es ist von einem weitgehenden Nichterleben religiöser Traditionen bzw. von binnenfamiliären religiösen Ritualen auszugehen. Nicht wenige Eltern sind

aufgrund mangelnder eigener Sozialisation religiös sprachlos oder aufgrund negativer Erfahrungen deutlich kirchendistanziert. Oft sind religiöse Fragen Tabuthemen, die jeder für sich selbst beantworten müsse bzw. es herrsche die Auffassung vor, jede(r) müsse nach ihrer (seiner) eigenen Fassung selig werden. Dieser Grundtenor heutiger religiöser Erziehung führt jedoch nicht zur Religionslosigkeit, sondern, wie soziologische Studien gezeigt haben, zu einer Pluriformität weltanschaulicher Einstellungen und Haltungen. Schon früh erlebt das Kind in seinem familiären Umfeld bzw. spätestens im Kindergarten die Vielzahl von Religionen, Konfessionen, religiösen Deutungen (z. B. der populäre Schutzengelglaube) und säkularisierten bzw. pseudoreligiösen Traditionen: Hier spielt der Osterhase eine ebenso gewichtige Rolle wie der Weihnachtsmann; Glückssteine, Nikolaus, Märchenfiguren und Traumfänger werden zu elementaren Bestandteilen des sich entwickelnden, kindlichen Weltbildes.

Kirchliche Angebote stehen unter einem anhaltenden Druck, ihre Relevanz zu erweisen. Im Zuge der gegenwärtigen Debatte um eine Ökonomisierung der Bildungsinstanzen und der sich wandelnden, kirchlichen Zugehörigkeiten wächst die Herausforderung, einen konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen zu legitimieren.

Einerseits wird zu Recht der früheren manipulierenden und heteronomen Sozialisation durch die Kirche eine deutliche Absage erteilt und die individuelle Freiheit der Subjekte gutgeheißen, andererseits gilt es, auch den – in Umfragen immer wieder deutlichen – Erwartungen zu entsprechen, indem mit christlichen Antworten auf relevante Lebensfragen Position bezogen wird. Denn die religiöse Sozialisation heutiger Kindheit steht vielerorts unter dem Eindruck wachsender Beliebtheit bzw. Orientierungslosigkeit. Schweitzer betont das »Recht des Kindes auf Religion« (Schweitzer 2000) und fordert eine religiöse Kommunikationsfähigkeit, die wesentliche Grundlage dafür ist, das Kind in seiner aktiven Rolle ernst zu nehmen. Aufgabe religiöser Sozialisation heute sei die Begleitung des Kindes gerade in dieser Auseinandersetzung mit der Fülle von Möglichkeiten: »So ist es das Gleichgewicht zwischen religiöser Zugehörigkeit und Offenheit, um das wir uns bemühen müssen, indem wir gleichzeitig eine feste Verwurzelung im eigenen Glauben betonen wie auch die Fähigkeit, den Glauben anderer zu akzeptieren und anzuerkennen.« (Schweitzer 2003a, 56 f.).



Beschäftigen Sie sich mit biographischer Forschung und religiöser Entwicklung, indem Sie zum Beispiel eine Fallgeschichte lesen in: Sommer, R. (1998): *Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung*, Stuttgart u. a.

3.6.2 Religiöse Sozialisation von Kindern in familienunterstützenden Einrichtungen

Religion im Alltag des Kindergartens und der Kindertagesstätte

Der evangelische Jonas besucht den katholischen Kindergarten seines Wohnviertels. Mittags kommt er aufgeregt nach Hause. »Mama, ich möchte mit dir in die Türkei fliegen, denn ich kann jetzt Türkisch sprechen. Esra ist jetzt meine Freundin und sie hat mir türkisch gelernt. Aber wenn wir bei ihr Zuhause sind, dann musst du auch ein Tuch um den Kopf anziehen!«

Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für die meist Dreijährigen einen elementaren Schritt aus dem Elternhaus in die erste, auf ihre sozialen Bedürfnisse ausgerichtete Welt der Öffentlichkeit. Dieser Schritt der Loslösung von zu Hause weitet ihren Horizont auch in kultureller und religiöser Hinsicht: das Kennenlernen und Erleben von Ritualen und Festen im Kindergartenalltag, aber auch die Begegnung mit Kindern aus anderen Ländern und mit anderen Sprachen, Traditionen, Religionen und Konfessionen.

Auch wenn die Vielzahl deutscher Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft im europäischen Vergleich einen Sonderfall darstellt, bedeutet dies für die heutige religiöse Sozialisation im Kindergarten weniger Konfessionalismus als multireligiöser Alltag. Offenheit und Toleranz gegenüber religiösen Anschauungen stellen eine Leitfunktion für die konzeptionell am christlichen Menschenbild orientierten kirchlichen Kindergärten dar, die sich zwar meist im praktischen Vollzug am Kirchenjahr mit seinen Festen und Traditionen orientieren, aber im Gegensatz zu früheren kerygmatischen Ansätzen gemeinsame Gebete, Gottesdienste oder die thematische Arbeit mit biblischen Texten eher als weniger wichtig bewerten.

Geschichte des Kindergartens

Kleinkinderbetreuung begann institutionell bereits im 16./17. Jahrhundert in den Kinderhäusern der Böhmisches Brüder und erfuhr vor allem durch Johann Amos Comenius seine theoretische Berechtigung. Seit 1840 gilt der »Kindergarten« begrifflich als deutsche Erfindung, die mit dem Namen Friedrich Fröbel (1782-1852) verknüpft ist. Das Kindergartenkonzept Fröbels versteht sich als Kopf, Herz und Verstand umfassende Ergänzung der Erziehung in der Familie – die Beweggründe zum Entstehen der institutionalisierten Form Kindergarten waren vorrangig karitativer Art, um Kinder vor Verwahrlosung zu bewahren. Ganz selbstverständlich war die religiöse Erziehung der Kinder in die diakonische Ausrichtung der Kleinkindbetreuung integriert: Erst 1920 wurde rechtlich mit dem Subsidiaritätsprinzip auf die zunehmend säkulari-

sierte Gesellschaft reagiert und der Kindergarten in konfessioneller Trägerschaft festgeschrieben.

Religiöse Erziehung war zu dieser Zeit mit christlicher Erziehung gleichbedeutend und vorrangig katechetisch-kerygmatisch (Gebet, Bibellektüre) bestimmt. Mit fortschreitender Entkirchlichung der Gesellschaft wurde die religiöse Erziehung – auch in konfessionellen Kindergärten – jedoch zum Teilbereich des ›bildungsorientierten Kindergartens‹, d.h. weniger integrativ als additiv. Seit den 70er Jahren wurden in zahlreichen Kindergartengesetzen rechtliche, finanzielle und pädagogische Richtlinien festgelegt, die in erster Linie das bildungspolitische Interesse der Gesellschaft (sozial-emotionale Erziehung, Schulung der Denk- und Sprachfähigkeit, Werteerziehung u. a.) manifestierten.

Es lassen sich in der religionspädagogischen Literatur (vgl. Hofmeier 1995) drei Hauptlinien der Kindergartenkonzeptionen unterscheiden: der *katechetisch-kerygmatische Ansatz*, der weniger am Kind als an den theologischen Inhalten ausgerichtet mit einer klaren Intention religiöser Erziehung arbeitet, der *anthropologisch-hermeneutische Ansatz*, der die Lebenswirklichkeit der Kinder zum Ausgangspunkt für religiöse Fragestellungen und biblisches Verstehen macht und der *gemeinde-pädagogische Ansatz*, der vergleichbar dem Konvergenzmodell in der Religionsdidaktik Leben und Glauben, Pädagogik und Theologie in einen Kommunikationszusammenhang bringt und die Bezüge Familie – Gemeinde – Kindergarten stark machen will.

Gegenwärtige Perspektiven der kirchlichen Arbeit in Kindertagesstätten

Die Profildebatte der 1980er Jahre, die nach Hofmeier einerseits die diakonische Funktion (die dem Berufsleben auch alleinerziehender Elternteile bedarfsgerechte, familienergänzende Einrichtung) und andererseits die pastoralpädagogische Funktion (die zukunftsweisende Institution mit bildungspolitischem Auftrag zu christlicher Erziehung) des kirchlichen Kindergartens betont hat, scheint gegenwärtig in eine neue, vor allem bildungspolitisch bestimmte Phase zu kommen.

Die Relevanz des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätte – so der Sammelbegriff für alle Einrichtungen, die Vorschulkinder halbtags oder ganztags aufnehmen – für die Familien- und Bildungspolitik wird in den nächsten Jahren weiter steigen: dies betrifft zunächst die paradoxe Situation, dass Deutschland quasi als Ursprungsland des institutionellen Kindergartens heute im europäischen Vergleich schlecht dasteht. Obwohl das Recht auf einen Kindergartenplatz seit 1996 verfassungsmäßig festgeschrieben wurde, ist es regional längst nicht verwirklicht. Dabei ist die Differenz zwischen den alten und neuen Bundesländern frappierend: so hat das Statistische Bundesamt die Zahlen von März 2004 für das Angebot von Krippen- und Hortplätzen in den neuen Bundesländern zehnmal so hoch eingestuft im Vergleich zu den alten Bundesländern.

Auch die Betreuungszeiten sind meist so eng bemessen, dass Mütter der Wiedereinstieg in den Beruf erschwert wird bzw. für Alleinerziehende der Verdienst des Existenzminimums problematisch ist.

Auch konzeptionell wird der Kindergarten gegenwärtig zum Politikum: während in den 70er Jahren pädagogische Fragen im Vordergrund standen, geht es heute um den Ausbau der bildungsorientierten Funktion des Kindergartens.

In der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) schnitten deutsche SchülerInnen unerwartet schlecht ab. Ziel der über 40 beteiligten Nationen war es, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen auf Herausforderungen der Zukunft zu messen (v. a. im Bereich Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften).

Nach dem so genannten PISA-Schock wird nicht nur ein Kindergartenpflichtjahr vor der Schule, sondern auch die Umsetzung von Bildungsplänen innerhalb der Kindergartenpädagogik gefordert. Wollen deutsche Kinder im internationalen Vergleich mithalten, dann ist – so wird argumentiert – der Ausbau der möglichst frühen, lerntheoretisch erwiesenen Entwicklungsförderung im (fremd)sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Bereich notwendig. Einerseits ist diese Entwicklung vom christlichen Menschenbild her zu unterstützen, indem kindgerechte – und das heißt spielerisch-kreative, aber auch dem Forscherdrang und der Neugier der Kinder gerecht werdende – Bildungsangebote frühzeitig gefördert werden. Andererseits ist davor zu warnen, den Leistungsdruck hin zu einem gesellschaftlich gewünschten und normierten Kompetenzerwerb in die Kindergartenzeit vorzuverlegen: »Der Kindergarten als kirchliche Einrichtung kann das sein, was die Schule [...] nie war: ein Schutzraum gegen die gesellschaftliche Überformung des Menschen und ein Freiraum zur ersten, tastenden und deshalb besonders zu schützenden Suche des Menschen nach sich selbst. Im Sinne eines weiten, kritischen Bildungsverständnisses ist der Kindergarten so gesehen eine Bildungseinrichtung gerade dadurch, dass er nicht ›Vorschule‹ sein will.« (Wegenast/Lämmermann 1994, 72)

Im gegenwärtigen Bildungsdiskurs ist es notwendig, religiöse Bildung so zu profilieren, dass ihr genuin persönlichkeitsbildender und identitätsstiftender Charakter deutlich wird (→ Kap. 2.1). Gerade angesichts von Traditionsabbruch und religiöser Ausdifferenzierung ist ein Mindestmaß an religiöser Bildung für Heranwachsende notwendig. Sinnangebote einschätzen zu lernen, sich die Fähigkeit zu Kritik und Selbstreflexion zu erwerben und zu erhalten, sind Bildungsziele, die nicht erst seit dem Terroranschlag auf das World Trade Center am 11. September 2001 in ihrer bildungspolitischen Dringlichkeit betont werden. Wie die Sozialforschung gezeigt hat, werden schon im Vorschulalter die oft lebenslangen Prädispositionen für Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit grundgelegt. Im Kindergarten ist bereits der Ort für die Entwicklung prosozialen Verhaltens, Toleranzdenkens, religiöser Achtung und Dialogfähigkeit.

Ausgehend vom christlichen Menschenbild ist es das Proprium kirchlicher Kindergartenarbeit, das Kind als Subjekt seiner Selbstbildung anzusehen und es in seiner Identitätsentwicklung zu unterstützen. Religiöse Bildung beinhaltet darum nicht nur auf kognitiver Ebene das Informiertwerden über Glaubensinhalte, sondern das Erleben religiöser Traditionen und ritueller Handlungsvollzüge. Lebensgeschichtliche Freiheit ist dabei so elementar wie das Kennenlernen konfessionell geprägter Traditionen, religiöse Multiperspektivität und Toleranz sind ebenso wichtig wie subjektive Selbstbestimmung und Selbstreflexivität. So ist interessanterweise trotz fortschreitender Entkirchlichung eine deutliche Akzeptanz bzw. Bevorzugung kirchlicher Kindergärten auszumachen, die darauf schließen lässt, dass viele Eltern die vermutete religiöse Erziehung des kirchlichen Kindergartens als Unterstützung oder Ausgleich der familiären im Vergleich zu einer weltanschaulich neutralen bevorzugen (Wegenast/Lämmermann 1994, 58f.). Die früher berechtigte Befürchtung vor kirchlicher Indoktrination scheint an vielen Orten einem grundsätzlichen Vertrauen in den Bildungsanspruch kirchlicher Kindergärten gewichen.

Natürlich ist der konfessionelle Kindergarten ein Teil der kirchlichen Arbeit mit Kindern und doch steht der Kindergarten in seiner christlichen Profilbildung im nichtkirchlichen Bezugsrahmen, d.h. Offenheit seiner auf alle gesellschaftlichen – und das meint auch religiösen – Gruppen ausgerichteten Arbeit ist geradezu Bedingung seines Angebots. Demgegenüber hat es die kirchliche Arbeit mit Kindern mit einem Klientel zu tun, das gezielt den christlich-konfessionellen Gemeindebezug sucht und sich hier sozusagen im Binnenraum religiös sozialisierend vergewissern will.



1. Diskutieren Sie die Bedeutung eines Pflichtjahres im Kindergarten für den Schuleintritt.

2. Sammeln Sie Ideen für Möglichkeiten zum interreligiösen Dialog im Kindergarten.



Wegenast, K./Lämmermann, G. (1994): *Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung* (PTHe 18), Stuttgart, 57-78.

Kinderkirche – eine Kirche für Kinder?

Vorsicht Satire!

Da wird immer lauthals beklagt, dass den Kirchen die Familien fehlten. Gerne würden diese etwas dagegen tun, haben sie doch noch das Jesuswort im Ohr »Lasset die Kindlein zu mir kommen!« Überhört haben sie leider den Nachsatz »Aber bitte nur einmal im Vierteljahr, in einem speziell für dieses Alter vorgesehenen Krabbelgottesdienst!« Was machen Familien, die mehr als die 1,4 statistisch vorgesehenen und des Laufens und Schwei-

gens noch ohnmächtigen Kinder haben? Was machen Familien, die sich gerade und wenigstens am Sonntag einmal als zusammgehörig erleben wollen? Die noch dazu christlichen Glaubens sind und dies auch als Teil der Gemeinde ausdrücken wollen? Es bleibt ihnen nur, das häusliche Tischgebet und ansonsten den Zoobesuch vorzuziehen!



Sicher überzeichnet drückt diese Satire den Unmut darüber aus, dass Kinder und Gottesdienst oftmals in unserem Kulturkreis eine generationenübergreifende Unmöglichkeit darstellen. Kinder stören den Wortgottesdienst, Eltern geraten mit ihren Kleinkindern auf der Kirchenbank ins Schwitzen und nicht selten werden sie bei der Verabschiedung freundlich darauf hingewiesen, dass es doch extra für sie eine Lautsprecherübertragung im Nebenraum gäbe.

Kinder und Kirche

Diese Beispiele illustrieren den Hintergrund kirchlicher Arbeit mit Kindern hin zu einer altersspezifischen Trennung der Gottesdienstgemeinde in die sonntägliche Erwachsenengemeinde und die im Nebenraum angebotene Kinderkirche. Trotz dieser den Gemeinschaftsaspekt gottesdienstlichen Lebens unterlaufenden Differenzierung der Zielgruppen zeichnet sich im Bereich der Kindergottesdienste eine positive Entwicklung ab. Spätestens mit dem Perspektivwechsel der EKD-Synode in Halle 1994 (Kirchenamt der EKD 1995) sind Kinder in gemeindepädagogischer Hinsicht deutlich ins Blickfeld gekommen. Das Angebot für Kinder in der Kirche hat sich in den letzten Jahren deutlich quantitativ geweitet: so feiern die meisten Gemeinden einen monatlichen Familiengottesdienst, in dem Kinder als Adressaten im Vordergrund stehen; es gibt vielerorts ehrenamtlich engagierte Kindergottesdienstteams, die wöchentlich biblische Texte bzw. religiöse Themen verbunden mit liturgischen Elementen für die Kinder im (Vor)Schulalter vorbereiten etc. Auch gruppenspezifische Angebote wie Krabbelgottesdienste für Kleinkinder, die Durchführung der Kinderbibelwoche, Kinderfreizeiten, Kinderchor und nach Alter differenzierte Kindergruppen wurden ausgebaut und werden in vielen Pfarreien gut besucht. Ohne Zweifel gibt es viel Engagement auf dem Gebiet kirchlicher Kinderarbeit, wie die Materialfülle von Arbeitshilfen zeigt. Doch ist damit die Kinderkirche zum Schwerpunkt kirchlicher Arbeit geworden? Zumindest strukturell betrachtet muss man dies anzweifeln: weitgehend wird der Kindergottesdienst von Ehrenamtlichen getragen und von PfarrerInnen eher an den Rand gestellt. Auch der wissenschaftliche Diskurs zur Praktischen Theologie weist hier eine

deutliche Marginalisierung oder Nichtbeachtung des Themas auf. Kirchliche Kinderarbeit spielt sich doch vorrangig in besonderen Räumen und zu besonderen Zeiten ab und kann so den Anspruch eines generationenübergreifenden Gemeindelebens, das Ausdruck der Gemeinschaft aller Gläubigen wäre, kaum verwirklichen.

Die Problematik der strukturellen Desintegration von Kindern in der Kirche zeigt exemplarisch die langjährige Diskussion der Zulassung von Kindern zum Abendmahl. Auch wenn keine theologischen Argumente gegen das Kinderabendmahl sprechen, beschäftigen sich seit den 1980er Jahren Entscheidungsgremien in den Kirchengemeinden mit dieser Frage. Insbesondere der Schutz der Erwachsenen (Kinder störten die Ruhe der inneren Anteilnahme!), aber auch die Inkompetenz der Kinder (sie könnten das Abendmahl nicht würdig empfangen, weil ihnen auch das Schulbekenntnis nur schwer zu vermitteln sei!) sind die tragenden Argumente der Kritiker. Im Gegensatz dazu fällt in den Gemeinden, die Kinder zum Abendmahl zulassen, auf, dass Kinder ein deutliches Gespür für Feierlichkeit und Besonderheit der Abendmahlsliturgie haben, dass sie sich integriert in die Gottesdienstgemeinschaft fühlen und dies deutlich positiv bewerten. Konstruktiv-kritisch bleibt anzumerken: Die Dauer der Umsetzung des Kinderabendmahls spiegelt die faktische Desintegration von Kindern im gottesdienstlichen Leben der Gemeinde wider und offenbart eine inhärente Zwei-Klassen-Gemeinde, die biblisch nicht zu legitimieren ist (Müller 1992). Die Chance, Kinder in einem frühen Stadium ihrer religiösen Entwicklung in die gelebte Gemeinschaft der Gläubigen auch gefühlsmäßig einzubeziehen, wird versäumt, wo Kinder weiterhin von der Abendmahlsfeier ausgeschlossen sind. Diskussionsbedarf bleibt für die Erwachsenen im Blick auf ihre theologische Einschätzung der Kinder und nicht zuletzt auch im Blick auf ihr Abendmahlsverständnis.

Diese kritischen Anmerkungen zur ›Kinderkirche – eine Kirche für Kinder?‹ sind als Bausteine zu einer Weiterführung des gemeindepädagogischen Prozesses zu lesen: so gehen vom Arbeitsfeld Kinderkirche auch Impulse aus, die für den Gemeindeaufbau bedeutsam sind: Zum Beispiel können junge Eltern als im mittleren Erwachsenenalter eher kirchenferne Gruppe über die Kinderarbeit ins Gemeindeleben integriert werden. Es sind vor allem Mütter, die sich ehrenamtlich in der kirchlichen Kinderarbeit engagieren und wichtige Impulse hin zu einem generationenübergreifenden Gemeindeleben eintragen.

Will man die Kinder gemäß dem Kinderevangelium also wirklich in die Mitte der Gemeinde stellen (Mk 10,13-16), bleibt im Blick auf die konzeptionelle Erarbeitung und praktische Umsetzung gemeindepädagogischer Ansätze noch viel zu tun: so könnten auch für die Aus- und Weiterbildung der Ehrenamtlichen Potentiale deutlich gesteigert werden. Die gemeindepädagogische Herausforderung liegt darin, »die christliche Gemeinde wieder als Familie Gottes zu verstehen und den Gottesdienst wieder als die Versammlung dieser Familie

zu entdecken. In eine Familie gehören Kinder ebenso wie Erwachsene [...] zur Debatte steht eine Gottesdienst- und Gemeindeform, die die herkömmliche Trennung von Erwachsenen- und Kinderveranstaltungen hinter sich lässt.« (Comenius Institut 1983, 3)



Lesen Sie aus dem von Ulrich Walter herausgegebenen Band ›Kindergottesdienst plus‹, Gütersloh 2000, zwei Angebote für die Kindergottesdienstarbeit. Welcher Eindruck ergibt sich hinsichtlich der theologischen, lebensgeschichtlichen und didaktischen Reflexion, der methodischen Umsetzung und der Einbettung in die Gesamtgemeinde?



Welche Prioritäten würden Sie für die Aus- und Weiterbildung der ehrenamtlichen Kindergottesdienstteams setzen? Diskutieren Sie dies im Blick auf die Bedürfnisse der Erwachsenen und der Kinder.

7. Methoden und Medien

7.1 Methoden – das ›non plus ultra‹ des Unterrichtens?

Elisabeth Naurath

Kein Bereich religionspädagogischer Literatur erfreut sich so großer Nachfrage wie Methodikbücher oder Materialhilfen. Während zu Zeiten der Katechetik Bibel, Katechismus und Gesangbuch zur religiösen Erziehung ausreichen sollten oder zu Zeiten der Evangelischen Unterweisung die innere Haltung der Lehrperson weit vor der Methodenfrage rangierte, ist seit den 70er Jahren mit dem konzeptionellen Blickwechsel hin zum Kind die Methodenfrage deutlich in den Vordergrund getreten.

Dabei bleibt die Frage nach der Gewichtung von Didaktik und Methodik durchaus strittig – eine Diskussion, die vor allem in der Allgemeinen Didaktik geführt wurde. So betonte Paul Heimann in der lerntheoretischen Didaktik, dass im Gefüge der rationalen Effektivitätskontrolle von Unterricht die Didaktik nicht ohne eine eingehende Reflexion der Methodik auskomme. Gemeint ist: wenn hier jeder seines Glückes Schmied sein kann, entsteht ein der wissenschaftlichen Reflexion völlig entzogener Bereich, verbunden mit drohender Willkür und Beliebigkeit! In der Folge ging Heimann vom *Interdependenzzusammenhang* (einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis) von Unterrichtsinhalten und -formen aus.

Demgegenüber wurde in der bildungstheoretischen Didaktik (Wolfgang Klafki) vom Implikationszusammenhang (einem gegenseitigen Begründungszusammenhang) gesprochen: Unterrichtsziele und -inhalte haben vor den Unterrichtsmethoden Vorrang! (☞ Kap. 4.2)

Auch in der Religionspädagogik wird im Anschluss an die Diskussion der Allgemeinen Didaktik die Notwendigkeit einer begründeten und reflektierten Methodik herausgestellt. So scheint – bedingt durch täglichen Zeitdruck der Unterrichtsvorbereitung – die Methode nicht selten vor der Reflexion der Lernziele zum Zuge zu kommen. Dies birgt die Gefahr in sich, dass die didaktische Frage hinter der kontinuierlichen Suche nach attraktiven Methoden in den Hintergrund tritt. Langfristig könnte dies dazu führen, dass religiöse Bildung, die weniger nach dem ›Was‹ als nach dem ›Wie der Vermittlung‹ fragt, nicht nur ihre inhaltliche Orientierung, sondern auch ihre Relevanz verliert – dann nämlich, wenn im Zuge eines Methodenfetischismus die SchülerInnen und die Inhalte aus dem Blick geraten.

Selbstverständlich schließt die Methodikfrage die Reflexion der Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Lehrer-Schüler-Gespräch, Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.) ein. Erst dann können gruppenspezifische Prozesse in den Blick kommen bzw. auch Führungsstile kritisch einbezogen werden.

Orientierung an den Subjekten religiöser Bildung

Die Methode (vom wörtlichen Sinn her: die Frage nach dem Weg) ist zielgerichtet auf ein gemeinsames Lehren und Lernen. Im Bereich religiöser Bildung ist die Subjektorientierung so legitimiert, dass die Selbstständigkeit und Mündigkeit der am Lernprozess Beteiligten gewährleistet sein muss: »Methoden sollen Lernenden und Lehrenden helfen, in der eigenen Religiosität und im eigenen Glauben zu wachsen, ihm Ausdruck zu geben und ihn zu reflektieren« (Hilger 2001, 203). Wichtig ist hierbei, dass die Methodik einerseits ziel- und sachgemäß, andererseits aber auch schüler- und lehrergemäß ist. Nur wenn diese Kriterien erfüllt sind, kann ein Lernprozess stimmig initiiert und durchgeführt werden. Was heißt das unter heutigen Bedingungen?

Im so genannten Zeitalter der Informationstechnologie, das von einer Dominanz audiovisueller Eindrücke geprägt wird, sind die Ansprüche an ein abwechslungsreiches und Spannung verheißendes Methodenrepertoire enorm gestiegen. Während Kinder vor dreißig Jahren begeistert auf ein paar Dias geschaut haben, kann heute schon ein Videofilm zu langweilig sein!

Innerhalb kürzester Zeit hat sich über die Medien der Alltag drastisch verändert: Handys, Computer (Internet, E-Mail, Spiele), Videos und DVD, Informationsüberschwemmung per Mausclick prägen das Lebensgefühl von Beschleunigung, Veränderung und Beliebtheit. Nicht nur die Fülle der medialen Angebote, sondern auch ihr technisch versiertes Niveau führen zu einem gestiegenen Anspruchsdenken bei Kindern und Jugendlichen.

Einerseits liegt es in der Verantwortung der Instanzen religiöser Bildungseinrichtungen methodisch »up to date« zu sein, d. h. an den Seh- und Hörgewohnheiten der SeminarteilnehmerInnen oder SchülerInnen orientiert für das jeweilige Thema die adäquate und anspruchsvolle Methodik zu finden. Andererseits ist es ein Anliegen und eine Chance religiöser Bildung, Kontrapunkte zu gesellschaftlichen Trends zu setzen, wenn um der Bildung willen ein kritisches Korrektiv notwendig erscheint. Um ein Beispiel zu nennen: Methoden sind nie wertneutral. Das bedeutet, dass über die Form der Inhalt mitbestimmt wird: So kann etwa Kommunikations- und Diskursfähigkeit nicht im Frontalunterricht angemessen vermittelt werden.

Es wäre also ein fataler Selbstwiderspruch, wenn religiöse Bildung, die auf Selbstbildung der Subjekte zielt, bedenkenlos auf einer Welle der Unterhal-

tungsindustrie mitschwimmen würde. Nicht der Jahrmarkt kurzlebigen Vergnügens durch attraktiven Methodengebrauch kann also religions- und gemeindepädagogisch stimmig sein, sondern vielmehr die gezielte Entgegensetzung: Wie kann eine subjektorientierte Methodik Selbst-Bewusstwerdung als Fähigkeit zur Selbstreflexivität in Gang setzen und fördern?

Diesen Blickwechsel intendiert die gegenwärtige Religionspädagogik, indem sie auf den fundamentalen Zusammenhang von religiöser und ästhetischer Bildung hinweist.

Im Dreischritt »Wahrnehmen – Befragen – Gestalten« zeigt sich eine ästhetische Orientierung in folgenden Dimensionen (vgl. Bitter 2002, 236 ff.):

1) Wahrnehmungsschulung als elementare Förderung der sinnlichen Aufmerksamkeit kann im religiösen Sinn Zusammenhänge von Sinnlichkeit und Sinnhaftigkeit neu entdecken,

2) Deutung der Wahrnehmung fördert die Selbstreflexivität des/der Einzelnen und damit die Subjektorientierung religionspädagogischen Handelns und

3) Die Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit und Deutungskompetenz setzt Impulse zur eigenständigen Gestaltung, aber auch die Bereitschaft zum interdisziplinären Dialog, vor allem mit der Kunst in Geschichte und Gegenwart, frei.

Die phänomenologische Dimension der Religionspädagogik wird ausgebaut, wenn die verstärkte Wahrnehmungsorientierung auf die Frage zielt, wie religiöse Alltagskultur (Kulturhermeneutik) und subjektive Religion heute aussehen.

Dies führt letztlich zu einer – dringend notwendigen – »Pluralisierung von Rationalitätsfeldern« (Meyer-Drawe 1986, 508), wenn neben dem kognitiv-instrumentellen und dem moralisch-praktischen Bereich der ästhetische Rationalitätstyp aufgewertet wird.

Ästhetische Bildung kann so nicht auf die künstlerische Dimension (Musik, gestaltende Kunst) eingengt bleiben, sondern umfasst »als erkenntniskritische Bildung ein Herzstück bildungspraktischer Bemühungen« (ebd.).

Ästhetische Bildung und Methodenreflexion sind zwei verschiedene Ebenen, die nicht in eines gesetzt werden können. Und doch sollte Methodik unter dem Vorzeichen der religionspädagogischen Aufgabe ästhetischer Bildung reflektiert werden.

Das, was unter dem missverständlichen Begriff des »ganzheitlichen Lernens« (Ganzheit suggeriert eine totalitäre Vorstellung, die das Fragmentarische als Unvollendetes im menschlichen Leben verschleiert) postuliert wurde, wird in neueren Konzepten auf der Basis eines leibseelischen Menschenbildes akzentuiert umgesetzt. Lernprozesse können dann gelingen, wenn alle Dimensionen des Menschseins integrativ einbezogen sind: kognitive, affektive und pragmatische Dimension, die nicht ohne die leiblich-sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsebene vorstellbar sind.

Dabei sollen neue Wahrnehmungsmöglichkeiten von Wirklichkeit initiiert werden: Durch Verlangsamung können beispielsweise Selbstverständlichkeiten

anders in den Blick kommen und Irritationen auslösen. Leib und Seele, Gestalt und Gehalt, Inhalt und Form bedingen dabei einander konstitutiv. Die Anknüpfungspunkte religiöser Bildung an ästhetische Erfahrungen liegen auf der Hand und spiegeln sich im gegenwärtigen Methodenspektrum deutlich wider.

Ästhetische Erfahrung

Ästhetik (aisthesis, griech. = Wahrnehmung) meint ganz elementar die ›sinnliche Wahrnehmung‹. U. a. Peter Biehl (1989 u. 1993) verknüpfte Religionsdidaktik mit ästhetischen Kategorien: Ästhetische Erfahrung bringe einen Komparativ ins Leben, denn sie lasse das Wirkliche intensiver erfahren und distanzieren gleichzeitig von ihm. Ästhetische und religiöse Erfahrungen seien sich strukturell ähnlich, da es im Erleben von Unmittelbarkeit, Grenzerfahrung, Überraschendem um eine neue Erfahrung mit der Erfahrung gehe (vgl. Biehl 1991, 21), wobei die religiöse Erfahrung durch die Dimension des Heiligen charakterisiert ist. (→ 4.1.2)

Ästhetische Erfahrung wird in drei Dimensionen definiert: *Aisthesis* als Sinneswahrnehmung, *Poiesis* (poiein, griech. = handeln) im Sinn von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit und *Katharsis* (katharein, griech. = reinigen, klären, befreien) als Entscheidungsfähigkeit.



1. Wie beurteilen Sie das Verhältnis von Didaktik und Methodik? Wie würden Sie bei der Unterrichtsplanung vorgehen?

2. Diskutieren Sie Ihren Rationalitätsbegriff! Können Sie unabhängig von Ihren Gefühlen und Ihren körperlichen Zuständen denken? Würden Sie Leib und Seele unterscheiden, aber nicht trennen? Oder zeichnet es den Menschen gerade aus, dass seine ratio frei und unabhängig von allen ›niedereren‹ Einflüssen ist? Versuchen Sie philosophische Positionen zu diesem Thema miteinzubeziehen.

3. Wenn Sie die Methoden in diesem Arbeitsbuch kurz ansehen, werden Sie merken, dass wir eine exemplarische Auswahl treffen mussten. Versuchen Sie weitere relevante, religions- und gemeindepädagogische Methoden (am besten mit Beispielen) zu benennen.

7.2 Texte

Elisabeth Naurath

In der christlichen Tradition hat das ›Wort‹ eine basale Bedeutung und so spielen auch Texte aller Art (wie Bibeltexte, Gedichte, Kurzgeschichten, Phantasieerzählungen, Sachtexte etc.) eine große Rolle. Die Begegnung mit Texten ist als

Kommunikationsgeschehen zwischen dem Gewebe (lat. *textus*) des Textes und dem Rezipienten/der Rezipientin zu verstehen (→ Kap. 2.3.2): Beide Seiten bringen ihren Kon-text als lebensgeschichtliche und -situative Einbettung mit. Verstehen ist also immer als individueller und dynamischer Prozess der konstruktiven Aneignung einer Leserin oder eines Hörers zu sehen: »Texte werden in dem Maße bedeutsam, in dem sie von den Leser/-innen assimiliert werden. Dies geschieht in Abhängigkeit von ihrem Weltwissen und ihren kognitiven Strukturen, insofern sie bei der Rezeption aktiviert werden.« (Bucher 1999, 137). Im Sinne der kognitiven Entwicklung nach Piaget (→ Kap. 2.3.2) setzt das Rezipieren von Texten also einen Lernprozess in Gang, der mit dem Ziel der Äquilibration (zur Herstellung eines Gleichgewichts) sowohl Neues den vorhandenen Wissensstrukturen einfügt (Assimilation) als auch diese verändert (Akkommodation).

Hierbei muss der Text letztlich immer ein fremdes Gegenüber bleiben. Im Bibliodrama (vgl. Bibliodrama/bibliodramatische Methoden → Kap. 7.8) beispielsweise kann die Leitung ihre Aufgabe, Anwalt/Anwältin des Textes zu sein, so wahrnehmen, dass kontinuierlich während der kreativen Umsetzung der biblische Wortlaut gelesen wird. Dies als Indiz dafür, dass der Text trotz der spielerischen Aneignung und des ›Konzerts‹ von Deutungen in seiner Eigenständigkeit und Fremdheit zu wahren ist.

Im Religionsunterricht werden neben den Sachtexten (vorwiegend Schulbücher) biblische und literarische Texte behandelt. Diese sollten insofern identitätsstiftenden Charakter haben als sie die Fähigkeit zum individuellen Verstehen und Deuten (ob zustimmend oder ablehnend), aber auch zum Diskurs mit anderen Meinungen fördern. Neben der vorbereitenden Textarbeit der Lehrperson (vgl. Niehl 2002, 487), ist die didaktische Frage (was wird vermittelt? Welche Anknüpfungspunkte gibt es bei den SchülerInnen? Welche Lebensrelevanz hat der Text? etc.) und die organisatorische Dimension (wie viel Raum kann die Arbeit am Text im Unterrichtsprozess einnehmen?) zu bedenken.

Bildungsrelevant wird ein Text dann, wenn ein konstruktiver und kritischer Diskurs entsteht, der Assoziationen, Reaktionen und Resonanzen der SchülerInnen zum Text und zum eigenen Leben weckt. Die Atmosphäre hierzu bedarf der Schaffung eines offenen und möglichst wertfreien Klimas.

Möglichkeiten der kreativen und spielerischen Textauslegung erweisen sich hierbei nicht selten als Brücke vom fremden Text zum eigenen Leben. Dies wiederum verstärkt das Interesse der Einzelnen und damit das Engagement der Gruppe: Beides hängt entscheidend an der Öffnung der Zugangswege. Weniger die Sachanalyse und kognitive Durchdringung ermöglichen Anknüpfungspunkte an eigene Fragen, Wünsche, Ängste und Visionen, sondern vielmehr die erfahrungsbezogene Ebene, die Sinnlichkeit, Reflexion und kreative Gestaltung gleichermaßen umfasst.

Hierzu sind beispielsweise die Möglichkeiten der gestaltenden Textauslegung



Als Ideogramme werden Schreibbilder bezeichnet, die einzelne Buchstaben grafisch so anordnen, dass Form und Inhalt in einen kreativen Dialog treten.



1. Erstellen Sie zu den Worten ›Gerechtigkeit‹ und ›Segnen‹ ein Wortbild (vgl. oben zu ›Auferstanden‹). Spielen Sie mit Sprache und Form und reflektieren Sie die Zusammenhänge.

2. Wählen Sie in Ihrer Arbeitsgruppe einen biblischen Text mit der Aufgabe, dass jede/r einer beliebigen Figur einen Brief aus heutiger Perspektive schreibt. Lesen Sie sich Ihre Briefe vor und diskutieren Sie anhand der Unterschiede die Theorie der Rezeptionsästhetik.



- Lesen Sie: Bucher, Anton A.: Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders?, in: Lämmermann, G. u. a. (Hg.) (1999): Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart u. a., 135-147.
- Anregungen zum Kreativen Schreiben im Religionsunterricht finden Sie bei: Rendle, H. u. a. (Hg.) (2019): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München, 156-185.

(wie Kreatives Schreiben) geeignet, da sie auf dem Weg der Phantasie zu einem tieferen Verstehen von Text und Selbst führen. Die ›leeren‹ Stellen, die jeder literarische und biblische Text als Freiraum des individuellen Deutungshorizontes in sich birgt, beinhalten – vergleichbar einem Kunstwerk – die visionäre, über das Vordergründige und Reale hinausweisende Dimension: »Das Mögliche umfasst [...] die noch nicht erwachten Absichten Gottes« (Musil 192003, 16). Wenn Texte im Denken, Fühlen und Gestalten einen Resonanzboden finden, kann dies zur Klärung des Selbstverständnisses und des Weltbildes beitragen. Ästhetisch und spielerisch können sich so Räume eröffnen, die zwar sprachlich angeregt, aber letztlich als Sinnzusammenhänge hinter allen Worten liegen.

7.3 Erzählen

Elisabeth Naurath

Bei einem lockeren Gespräch in meiner Klasse (3. Jahrgangsstufe) frage ich die Kinder, was sie eigentlich bisher am spannendsten im Religionsunterricht fanden und erwarte eigentlich Antworten wie ›der Videofilm von neulich‹ oder ›das Basteln der Kirchen aus Pappe‹ oder unser gemeinsam gestaltetes Fest. Statt dessen nennen die Kinder verschiedene Geschichten, die ich ihnen erzählt habe. Am spannendsten war für die Mehrzahl eine biblische Erzählung, die mit Handpuppen gespielt wurde.

Entwicklungspsychologisch ist die Begeisterung der Grundschul Kinder für das Erzählen von Geschichten nicht erstaunlich: Die Kinder befinden sich nach Fowler (Kap. 2.3.2) auf der Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens und haben eine Vorliebe für Erzählungen, die ihnen Einblick in fremde Perspektiven und Möglichkeiten zum Ausleben ihrer phantasievollen Vorstellungen anderer Lebenswelten geben.

Doch darüber hinaus ist es eine anthropologische Grundkonstante, im Hören, Lesen oder Erzählen von Geschichten Identität zu bilden, sei es in Entgegensetzung oder in Identifikation zum Erzählten. Paul Ricoeur hat von der ›narrativen Identität‹ des Menschen gesprochen, die sich lebensgeschichtlich begleitend durch persönlichkeitsbildende Erzählungen nährt, aber auch eigene Lebenserfahrungen im Erzählen zu verarbeiten sucht.

Auch in soziohistorischer Perspektive haben Geschichten, Legenden, Märchen etc. erwiesenermaßen identitätsstiftende Funktion für die Herausbildung von Nationen, Kulturen und nicht zuletzt Religionen und Konfessionen. So gilt das Judentum wie das Christentum als Geschichtsreligion, die von dem Erzählen der Geschichte(n) Gottes mit seinem Volk lebt.

Biblische Texte sind in erster Linie Erzählungen vom mit-gehenden Gott, der sich auf die Lebensgeschichten der Menschen einlässt. Jüdische und christliche Glaubensvermittlung ist narrativ geprägt, d. h. es geht in der Tradierung immer auch um Erinnerung der Taten Gottes, d. h. um die Anbindung an den sich geschichtlich offenbarenden Gott!

Diese narrative Grundstruktur des Glaubens spiegelt sich auch im kommunikativen Handeln der Religionspädagogik wieder: Zentral ist beispielsweise im Religionsunterricht das Lehrer-Schüler-Gespräch als Zeit für das Erzählen von Lebensgeschichten, das die Kinder und Jugendlichen in ihren Erfahrungen und Fragen ernst nimmt und sie begleitet (seelsorgerliche Dimension).

Neben den themen- und problemorientierten Geschichten kommt natürlich dem Erzählen biblischer Texte besondere Bedeutung zu. Hier lassen sich zwei idealtypische Positionen unterscheiden: Nach Dietrich Steinwede muss die Text-

reue gegenüber der biblischen Vorlage gewahrt werden. Nur Passagen, die den Kindern unverständlich sind, dürfen verändert werden, während Erzählduktus, sprachlicher Stil und Atmosphäre ganz dem Bibeltext verpflichtet bleiben.

Demgegenüber sollen nach Walter Neidhart Nacherzählungen Transformationsprozesse sein. In seinem Konzept einer fantasierenden Erzählung geht es darum, gegenwärtig relevante Aussagen der biblischen Vorlage kindgerecht umzusetzen und so auch Spannung zu erzeugen. Relevant ist hierfür zum einen die historisch-kritische Arbeit am Bibeltext, die Integration persönlicher Überzeugungen, und die Kindgemäßheit, die beispielsweise dazu führen kann, Identifikationsfiguren in die Erzählung einzufügen.

In wachsendem Maß wird gegenwärtig erkannt und betont, dass auch das Erzählen im Religionsunterricht nicht allein am Wort, sondern an der nonverbalen Kommunikation bzw. Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen hängt. Während die Sprache eine inhaltlich-sachbezogene Kommunikation intendiert, liegt die Hauptfunktion der Körpersprache auf der Beziehungsebene in der Mitteilung emotionaler Botschaften.

Die Kommunikationswissenschaft hat die Relevanz der Körpersprache für die Pädagogik empirisch erwiesen: so hängt die Effektivität der Vermittlung – auch und gerade theologischer Inhalte – entscheidend an der Kongruenz von Wort und nonverbalem Verhalten der Lehrperson. Des Weiteren hat auch ein variantenreiches Einsetzen von Mimik, Gestik und Stimme eine höhere Aufmerksamkeit der SchülerInnen zur Folge. Besonders direkter Blickkontakt, eine offene und illustrierende Gestik sowie eine lebendige Intonation dienen der didaktischen Vermittlung.

Körpersprache

Dieser aus der Sozialpsychologie stammende Fachbegriff meint den Bereich zwischenmenschlicher Kommunikation, der alle nonverbalen Ebenen des Kontaktes umfasst. Die Differenzierung in visuelle Sinneseindrücke wie Mimik (Gesichtsausdruck und Blickverhalten), Gestik (Körperausdruck und Gebärden), Proxemik (räumliche Aspekte des Körperkontaktes wie Nähe-Distanz-Verhalten, Sitzordnung etc.), äußere Erscheinung (Körperbau, Körperpflege, Kleidung, Schmuck) und auditive Sinneseindrücke wie Sprechpausen, Betonung, Sprachrhythmik, paralinguistische Merkmale (Lachen, Husten etc.) sowie haptisch-taktile (Berührung), olfaktorische (Geruch), gustatorische (Geschmack) und thermische (das Wärmeempfinden betreffende) Sinneswahrnehmungen zeigen die Komplexität nonverbaler Interaktion.



1. Schreiben Sie zum so genannten Kinderevangelium ›Jesus segnet die Kinder‹ (Mk 10,13-16) eine kurze Erzählung für Grundschul Kinder. Reflektieren Sie anschließend, an welchen Punkten die Nähe zum biblischen Text und an welchen Punkten die Nähe zu den Kindern besonders deutlich werden.

2. Wenn Sie die Möglichkeit haben: Versuchen Sie, Ihre Erzählung einem Kinderpublikum vorzutragen. Was ändert sich, wenn Sie dazu Finger- oder Handpuppen benutzen?

3. Lassen Sie die Kinder die Geschichte nachspielen. Welche Rückschlüsse ziehen Sie für Ihre Erzählung und Erzählweise?



Lesen Sie den Artikel ›Körpersprache‹ von Rainer Lachmann, in: Adam, G./Lachmann, R. (Hg.) (*2002): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Bd. 2 (Aufbaukurs), Göttingen, 30-40.

7.4 Bilder und kreatives Gestalten

Elisabeth Naurath

Die christliche Geschichte mit der Kunst ist lang, obwohl doch theologisch das Wort immer vor dem Bild stand und das Bilderverbot im Dekalog grundlegende Vorbehalte gegen die Ikonographie begründete. Doch die Entscheidung des Bilderstreits auf dem Konzil von Nicäa (im Jahr 787) zu Gunsten des Bildes hat nicht zuletzt katechetische Vorteile mit sich gebracht: So konnten sich über weite Teile der Christentumsgeschichte hinweg auch analphabetische Bevölkerungsmehrheiten Vorstellungen zu biblischen Geschichten machen.

Über viele Jahrhunderte war Kirche die Auftraggeberin und zugleich Zensorin der künstlerischen Umsetzung biblischer oder theologischer Themen. Heute liegt der Reiz der Verknüpfung ›Kunst und Kirche‹ gerade in der Freiheit der Kunst. Zum Teil wird ihr in Ausstellungen und Führungen im Kirchenraum oder in Predigten zu einzelnen Kunstwerken als kritische Gesprächspartnerin Wertschätzung entgegengebracht, zum Teil begegnet man ihr mit einem Aufschrei der Entrüstung und dem Vorwurf einer als blasphemisch anzusehenden Provokation.

Bilder der Kunst, Plakate, Fotos, aber auch Karikaturen werden gern als stummer Impuls zu Beginn eines Seminars oder einer Unterrichtsstunde eingesetzt: Auf dem Weg der Selbstdistanzierung helfen sie, ins Thema einzusteigen und Assoziationen frei zu setzen. Über das Medium Bild als Weg der Verfremdung ist es möglich, Gefühle und Ängste etc. zum Ausdruck zu bringen ohne die eigene Person bloß zu stellen.



Zeichnung von Werner Küstenmacher, aus: A. Ebert (Hg.), Das Kindergesangbuch, S. 190, Claudius Verlag München

Karikaturen und Cartoons sprechen aufgrund der Elementarität ihrer skizzenhaften Darstellung an und ermöglichen zugleich inhaltlichen Freiraum, weil die humorige Ebene immer Möglichkeiten zur Selbstdistanzierung und Projektion bietet. Wichtig ist die bilddidaktische Umsetzung, die sich künstlerischer Darstellungen nicht als Mittel zum Zweck bedient, sondern die Vieldeutigkeit, Uneindeutigkeit bzw. Freiheit des Kunstwerks im Gespräch gelten lässt und damit Fähigkeiten zur Multiperspektivität schult.

Denn eine künstlerische Darstellung ist immer mehr als die Summe ihrer beschreibbaren Teile – die weißen Stellen auf einem Aquarell beispielsweise sind die Lichtpunkte, die die Wirkung des Bildes ausmachen – so dass der Blickwechsel vom Vorfindlichen zum Unsichtbaren, von der Detailanalyse zur Gesamtkomposition gerade für religiöse Bildung zentral ist. Hier wird ein Raum eröffnet, der über sich selbst hinausweist, der der

Phantasie Impulse gibt und zum subjektiven Bezug einlädt. Auf diese Weise ist der Schritt zur Ermutigung eigener Kreativität nicht mehr schwer!

Kreatives Gestalten

Der bildnerische Ausdruck zu religiösen Themen oder biblischen Geschichten scheint zumindest zweierlei bedingt: Zum einen ist der Mensch als Ebenbild Gottes schöpferisch veranlagt und zum anderen scheint gerade die Offenheit eines Bildes dem religiösen Ausdruck als Annäherung an das Transzendente und Numinose gerecht zu werden. Nicht nur phylogenetisch (also die Entwicklung der Menschheitsgeschichte betreffend), sondern auch ontogenetisch (die Entwicklung des einzelnen Menschen betreffend) ist der Sinnesausdruck in Bildern genuin menschliches Anliegen.

In der religiösen Bildung hat das Zeichnen oder Malen von Bildern, das Kleben

von Collagen, Faden- oder Stoffbildern, das Gestalten selbstgemachter Bücher und Hefte, aber auch Basteln, Töpfern und Schreibern bis ins Jugendalter eine hohe Wertigkeit. Phantasie, Reflexionsfähigkeit, Kreativität und handwerkliche Ausdruckskraft werden hierbei gefördert und einer Wortlastigkeit des Unterrichts entgegengesteuert. In der bildnerischen Umsetzung einer biblischen Geschichte kommen beispielsweise auch unbewusste, affektive Reflexionen zum Ausdruck. Im kreativen Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und pragmatischer Dimensionen können religiöse Gefühle und Vorstellungen zum Vorschein kommen, die sonst – besonders bei kleinen Kindern – verborgen geblieben wären. Die empirische Forschung in der Religionspädagogik hat hier in den letzten Jahren wichtige Erkenntnisse zur Gottesbildentwicklung bei Kindern gewinnen können (Hanisch 1996; Klein 2000).

Als weiterer klassischer Bereich der ästhetischen Bildung ist die Musik zu nennen. Auch hier ist vergleichbar der bildnerischen Kunst die anthropologische Dimension für die Verbindung Religion und Musik zentral. Religiöse Sozialisation wurde jahrhundertlang von kirchlichen Liedern und liturgischen Gesängen getragen. Es gibt eine materialreiche Reflexion zum Einsatz von Musik (Klassische Musik, Popmusik, religiöse (Pop-)Musik etc.) im Religionsunterricht und ein breites Methodenrepertoire zur kreativen Umsetzung vorgegebener Musik, aber auch zum eigenen Musizieren, Singen und vielfältigen Arten des Vertonens von Texten.

Lesetipp: Kögler, I.: Umgang mit Lied und Musik, in: Bitter, G. u.a. (Hg.) (2002): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 493-496.



1. Bringen Sie in Ihre Arbeitsgruppe zu einem spezifischen Thema ein Bild aus der Kunst mit, das Sie im Blick auf Ihre SchülerInnen für adäquat halten. Stellen Sie der Gruppe Ihre Bilddidaktik und methodische Ideen vor und geben Sie sich gegenseitig ein kritisches Feedback.

2. Stellen Sie sich vor, Sie unterrichten eine biblische Geschichte in einer Grundschule. Damit die Kinder nicht schon wieder die Geschichte malen müssen, suchen Sie nach alternativen kreativen Gestaltungsmöglichkeiten. Welche Ideen entwickeln Sie und wo sehen Sie Vor- bzw. Nachteile bei der Umsetzung?

3. Welche Gestaltungsmöglichkeiten empfehlen Sie für die Sekundarstufe?



• Lesen Sie begleitend: Lange, G. (1991): Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: KatBl 116, 116-122.

• Für den Religionsunterricht in der Grundschule können Sie Anregungen finden in: Goecke-Seischab, M./Harz, F. (1994): Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Einführung in die Bilddidaktik und Ikonographie christlicher Kunst mit acht ausführlich kommentierten Bildbeispielen für Sechs- bis Zwölfjährige, Lahr.



Alexej Jawlensky, Meditation IV/3, 1936, © VG Bild-Kunst, Bonn 2004

7.5 Stille und Meditation

Elisabeth Naurath

Wenige prägnante Pinselstriche – einfache Form – zurückhaltender Ausdruck – Innehalten – ein Gesicht mit geschlossenen Augen? – in sich selbst versunken – sprachlos – farblos – fallende Linien – ganz bei sich – ganz im Leiden – Gesicht und Kreuz untrennbar! (E. N.)

Wenn Wolfgang Welsch von der gegenwärtigen ›Anästhetik‹ (Welsch 1993) spricht, kann sich wohl jede und jeder vorstellen, was gemeint ist: Empfindungs- und Gefühllosigkeit angesichts von Reizüberflutung und konsumierender Fülle. Sinnverlust durch Sinnüberfluss ist eine bewusst doppeldeutige Charakterisierung unserer Zeit! Demgegenüber setzt sich religiöse Bildung zum Ziel, Sinn zu stiften – und dies auf dem Wege ästhetischer Bildung als Wiederentdeckung von Sinnlichkeit und Wahrnehmungsfähigkeit.

Stille, Schweigen, ein leerer Raum, geschlossene Augen, die Hände im Schoß: ist das sinnlos, da ziellos und sprachlos? »Im Gegenteil!«, behaupten Seminarleiterinnen und Lehrer, die in ihren Gruppen mit Stilleübungen und Meditationen arbeiten: Es bedarf der Leere und der Stille, um Wahrnehmungskompetenz zu entwickeln. Aus der Achtsamkeit auf den eigenen Leib (als beseeltem Körper) entsteht eine neue Sensibilität gegenüber den kleinen und großen Zusammenhängen, die eine religiöse Affinität haben.

Die ästhetische Wahrnehmung ist charakterisiert durch eine Aufmerksamkeit für das Wahrgenommene, das in seiner Besonderheit fasziniert und zugleich auf etwas Allgemeines und Existenzielles verweist. Eng damit verbunden ist das Staunen als eine subjektive Reaktion auf ein Phänomen, das über die rationale Erkenntnis hinaus letztlich nicht zu beschreiben ist: und sei es auch noch so selbstverständlich wie der fließende Atem oder das leise Fallen von Schneeflocken im Winter. Die Fähigkeit des Menschen zum Staunen ist nicht

nur der Beginn aller Philosophie, sondern eng verbunden mit religiösen Gefühlen als ›Sinn und Geschmack fürs Unendliche‹ (Schleiermacher).

Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre meint nicht unreflektiertes Spüren und Fühlen, sondern einen integrativen Prozess von Leib und Seele: »Wahrnehmung als Sinnenschulung, als Erkenntnis, als Wertschätzung« (Menzel 1999, 210). Erst die Reflexion der Sinneseindrücke ermöglicht eine Strukturierung der Wirklichkeit und damit Erkenntnis, erst das Erkennen und Anerkennen anderer Wirklichkeit(swahrnehmungen) ermöglicht *Wertschätzung*. Einen Wert erhält das, was dem/der Einzelnen als erlebte Erfahrung nahe gekommen ist, reflektiert wurde und damit bildungsrelevant als Erschließung des Selbst für die Welt und der Welt für das Selbst wurde (vgl. Naurath 2003, 73).

Religionsdidaktik kann über Stille- und Meditationsübungen eine Chance nutzen, die zum traditionellen Gut christlicher Frömmigkeitspraxis und Mystik gehört und anderen Fächern weitgehend vorenthalten ist. Der Blick auf sich selbst schließt den Blick auf das Ganze ein, verlangsamt Zeitabläufe, lässt Kleinigkeiten zu Großartigkeiten wachsen, relativiert Wichtiges. Meditation kann zu einem Perspektivenwechsel führen, »das Entwickeln von Aufmerksamkeit und von Interesse für das, was außen und innen das Leben ausmacht, was es fördert und hindert, für das, was gegeben ist und was aufgegeben, was zu bejahen und verändern ist« (Hilger 2001, 310).

Eine gängige Form der Stille- bzw. Meditationsübung sind Phantasie Reisen bzw. Imaginationen. Beide Begriffe werden meist synonym gebraucht, zum Teil werden die Imaginationen als freie Variante, die Phantasie Reise als gelenkte Übung gesehen.

Im Unterricht können Phantasie Reisen einen Kontrapunkt zum üblichen Unterrichtsgeschehen darstellen, da sie weniger kognitiv als affektiv, weniger faktenorientiert als subjektorientiert sind. Sie sperren sich gegen den Schulalltag, weil sie nicht korrigierbar und schon gar nicht als Leistung messbar sind.

»Als intermediärer Bereich, der das Innen und Außen verbindet, ist die Phantasie zugleich die Quelle von Kunst und Religion und bildet ebenso die Basis für komplexe Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit« (Szagun 2002, 246). Religionsunterricht ist geradezu prädisponiert dazu, Freiraum für innere Bilder, Wünsche, Visionen zu geben und Potenziale freizusetzen, die Wirklichkeiten transzendieren. Bedingung hierfür ist nicht nur die Kompetenz der Leitung, sondern auch die didaktische Reflexion und die methodische Einführung bzw. Übung. So ist zum einen nach dem Freiwilligkeitsprinzip die Möglichkeit zur Distanz zu schaffen: Kinder sollten zur freien Entscheidung über ihr Mitmachenwollen ermutigt und Alternativen angeboten werden. Des Weiteren benötigen Phantasie Reisen vorbereitende Sequenzen der Stille-Übung: Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sollten Zeit haben, sich auf das Setting (Raum, evtl. Musik, Körperhaltung) einzulassen und zunächst nur kurze Anleitungen zur Imagination mit ausführlichen Reflexionen erleben.

Kompetenz im Sinne eigener Erfahrungen, aber auch methodisches Basiswissen sind für die LeiterInnen unabdingbar: So ist zum Beispiel darauf zu achten, dass nicht durch die falsche Wortwahl in einer Phantasiegeschichte dunkle Bilder bzw. verdrängte Leiderfahrungen hochkommen, die dann nicht aufgearbeitet bzw. begleitet werden können.



1. Welche Stilleübungen haben Sie schon erlebt? Sammeln Sie methodische Ideen und Kompetenzanforderungen an die Leitung.

2. Kennen Sie Entspannungstechniken, die sich für die Schule bzw. für die Erwachsenenbildung besonders eignen? Tauschen Sie Ihre Erfahrungen in einer Gruppe aus.

7.6 Bewegung

Elisabeth Naurath

Ach, was muss man oft von bösen Kindern hören oder lesen!
Wie zum Beispiel hier von diesen, welche Max und Moritz hießen, die, anstatt durch weise Lehren sich zum Guten zu bekehren, oftmals noch darüber lachten und sich heimlich lustig machten.

Ja, zur Übeltätigkeit,
ja, dazu ist man bereit!
Menschen necken, Tiere quälen,
Äpfel, Birnen, Zwetschgen stehlen,
das ist freilich angenehmer
und dazu auch viel bequemer,
als in Kirche oder Schule
festzusitzen auf dem Stuhle.

Aus: Wilhelm Busch, Max und Moritz

Selbstverständlich ist Bewegung ein zentraler Teil religionspädagogischer Praxis: ob der Morgensegen in der Schule von ritualisierten Bewegungen begleitet wird, ob man ein Kennenlernspiel mit Ball durchführt, meditativ tanzt, eine soziometrische Übung Unterschiede und Zusammenhänge der Gruppe veranschaulichen oder ein Rollenspiel zu einem biblischen Text inszeniert wird ... Neu und im Alltag des Religionsunterrichts (vor allem der Grundschule) mitt-

lerweile stark rezipiert ist das Konzept »Bewegter Religionsunterricht« von Elisabeth Buck. Grundlage für Bucks Ansatz (vgl. Buck 1997, 2001a/b, 2002) ist das kommunikationstheoretische Lernmodell, das die drei Informationsstufen sinnlich-unmittelbares Erleben, Sprache und Schrift gleichberechtigt zur Geltung bringt. Hierbei werden keine Lernziele vorgegeben, sondern die Inhalte so angeboten, dass sich die drei Ebenen in einen kommunikativen Zusammenhang zu den Inhalten stellen.

Inhalte des Religionsunterrichts werden durch Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele erlebnishaft angeboten. Die Erlebnisse werden im Unterricht, durch die Erzählung oder durch eine abschließende besondere Heftgestaltung eingeordnet, reflektiert und bewertet und somit in persönliche, soziale, kirchliche und religiöse Zusammenhänge gestellt. (Buck 1999, 9)

Anthropologischer Hintergrund des 1992 entstandenen Konzepts ist die psychophysische Einheit des Menschen, die dem biblischen Menschenbild entsprechen will.

Nur das Zusammenspiel von leiblichen und geistig-seelischen Erfahrungen kann der Begegnung Gottes mit den Menschen in biblischen Geschichten gerecht werden. Die Verbindung von äußerer und innerer Bewegung kommt hierbei zum Tragen, so dass Respekt vor dem individuellen Erleben im Vordergrund steht, während Möglichkeiten der Objektivierung oder Lernzielüberprüfung diesem Ansatz entgegenstehen. Organisatorische Bedingung ist, dass die ganze Gruppe sich gleichermaßen dem Erleben als psychosomatische Erfahrungen stellt, denn ZuschauerInnen wären für den Prozess destruktiv. Inwiefern dies im Alltag machbar ist – dies gilt vor allem für Raumprobleme bzw. große Lerngruppen –, bleibt allerdings weitgehend offen.

Bewegung verknüpft das kinästhetische Sinnessystem (Muskeln, Sehnen, Gelenke) mit der vestibulären Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn) und dem taktilen Sinn (Hautwahrnehmung).

Bewährte Methoden sind nach Buck insbesondere Symbolspiel, Pantomime, Tanz, aktives Musizieren, Wahrnehmungs- und Rollenspiele, die in sprachliches Handeln (Gespräch, Erzählung) und textliches Umsetzen (z.B. Heftgestaltung) eingebunden sind.

Der Erfolg dieses Ansatzes begründet sich vor allem durch die Stimmigkeit seiner Grundannahmen: Kinder lieben die Möglichkeit zur Bewegung und so ist die religionsdidaktische Verknüpfung von religiösen Inhalten und sinnlich-motorischen Methoden attraktiv. Des Weiteren entspricht diese Verknüpfung nicht nur dem biblischen Menschenbild als leibseelischer Einheit und den meisten biblischen Texten, die Körperbilder bzw. Bewegungsgeschichten enthalten. Bemerkenswert sind – neben dem musikdidaktischen Schwerpunkt – die methodischen Hinweise Bucks zur »sinnorientierten Heftgestaltung« (Buck 1997,

45 ff.). Neben wenigen Kernsätzen sollen zum einen Tasterlebnisse als Anziehungspunkte für Kinderhände fungieren (so werden vorwiegend Naturmaterialien ins Heft geklebt), zum anderen soll der Aspekt der Bewegung in dynamisch-taktilen Effekten gestalterisch umgesetzt werden: Menschen bekommen zum Beispiel Arme und Hände, die nicht festgeklebt sind und so zum Spiel einladen.



In welcher Hinsicht finden Sie den »Bewegten Religionsunterricht« überzeugend, wo haben Sie Fragen bzw. kritische Einwände? Inwiefern lässt sich dieser Ansatz in die Perspektive »ästhetische Bildung« einordnen?



Buck, E.: *Bewegter Religionsunterricht: Bewegung/Pantomime/Tanz/Symbolspiel*, in: Adam, G./Lachmann, R. (2002): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Bd. 2, Göttingen, 209-223.

7.7 Spiel

Uta Pohl-Patalong

Gespielt wurde in der Praxis der religionspädagogischen Handlungsfelder schon lange. In den letzten Jahren und Jahrzehnten wurde das Spiel in seinem Wert für Inhalte und Personen, jedoch auch in der religionspädagogischen und praktisch-theologischen Theorie verstärkt gewürdigt. Eine »Theologie des Spiels« (Martin 1971) ist entstanden, die mit Rückgriff auf christliche Traditionen und theologische Einsichten die ästhetische Dimension des Christentums betont. Sie zeichnet sich in einen Perspektivenwechsel ein, der in der Religionspädagogik als praktisch-theologischer Wissenschaft geradezu als »Wende« bezeichnet wird: »Eine Wende von der Ethik zur Ästhetik, vom Guten zum Schönen, von der Säkularität zur Religion, vom Aktionismus zu Spiel und Feier, vom Wort zum Tanz, von der Nüchternheit zur Phantasie, von der Pflichtgebundenheit zur Freiheit« (Wolf-Withöft 2002, 48, hier auch insgesamt zur Spieltheorie und ihren Entwicklungen).

Damit wird eine Öffnung der Theologie zur Kultur angezeigt, die die Erfahrung von Menschen ernst nimmt und ihr theologische Erkenntnisfähigkeit zutraut. Neben der religiösen Dimension von Spiel »als Spiel der Erinnerung, als Ausdruck der Freude und als Phantasie der Hoffnung« (Moltmann 1971, 127) kann dies für die religionspädagogische Praxis verbunden werden mit pädagogischen Einsichten zur Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Menschen, nicht zuletzt für seine soziale und emotionale Intelligenz.

Das Spiel in den religionspädagogischen Handlungsfeldern kann andererseits

nicht losgelöst von den Entwicklungen betrachtet werden, die das Spiel gesellschaftlich genommen hat und weiter nehmen wird: hier ist eine Tendenz zu beobachten zu konkurrenz- und wettkampforientierten Spielen auf Kosten der auf gemeinsames Erleben hin orientierten Spielen (z. B. Seilhüpfen, Himmel und Hölle etc.). Dies müssen Lehrende und Leitende als Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen, aber auch Erwachsener berücksichtigen. Sie können und sollen hier aber durchaus auch Kontrapunkte setzen. In jedem Fall gehören zum Spiel bestimmte Regeln und ein klarer Rahmen, der von der Leitung gesetzt und garantiert werden muss. Innerhalb dieses Rahmens kann sich umso besser der Freiraum ausbreiten, den das Spiel anbietet: für Entdeckungen und Erfahrungen, für das versuchsweise Übernehmen ungewohnter Rollen, für das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen in geschütztem Rahmen, für ein gemeinsames Erleben. Dies erfordert Erfahrung und Kompetenz, nicht zuletzt eigene Spielerfahrungen der Lehrenden bzw. Leitenden. Spielen ist damit keinesfalls ein Lückenbüßer für unvorbereitete Stunden, sondern erfordert im Gegenteil eine sorgfältige didaktische und theologische Reflexion im Vor- und im Nachhinein.

Die Ausführungen zeigen schon, dass das Spiel ein weites Feld ist – entsprechend vielfältig sind auch die konkreten Gestalten dessen, was alles mit »Spiel« und »Spielen« in der religionspädagogischen Arbeit bezeichnet wird. Die Einteilung in einige Kategorien kann hier nur ansatzweise einen Überblick ermöglichen (zu den Kategorien vgl. Müller 2003, 250 f.):

1. *Interaktionsspiele* im Sinne von Lernspielen, Denkspielen, Gesellschaftsspielen und auch Mannschaftsspielen. Beispiele dafür sind ein Würfelspiel zur Entwicklungshilfe, einen Bibelquiz oder eine Rallye durch den Bezirk der Gemeinde.
2. *Rollenspiele*: Die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen übernehmen bestimmte Rollen und spielen in diesen eine Szene, oft einen Konflikt nach. So kann beispielsweise die Konstellation einer Klassengemeinschaft gespielt werden, in der es um die Integration einer Außenseiterin geht oder es wird ein Konflikt zwischen Eltern und Kindern dargestellt. Die besondere Chance dabei ist, dass der Rollenwechsel ermöglicht, die Situation mit anderem Ausgang wahrzunehmen. Dabei wird deutlich, wie relativ und interessengebunden die eigene Position ist und zudem das Verständnis für andere Sichtweisen geschult. Die komplexere Variante des Rollenspiels ist das Planspiel, in dem gesellschaftliche Realitäten simuliert werden, für die Entscheidungen getroffen und Konflikte ausgehandelt werden müssen (vgl. Kliemann 2003, 98 ff.).
3. Das *darstellende Spiel* unterscheidet sich von dem Rollenspiel dadurch, dass es Zuschauerinnen und Zuschauer gibt, die sich mit dem Gespielten identifizieren, es kommentieren und die Außensicht einführen. Das darstellende Spiel kann schlicht Lese- und Spielszenen umfassen (vgl. z. B. Laubi/Dirnbeck 1991), aber auch Pantomimen oder Standbilder. Sofern es dabei um biblische Szenen geht, ist der Übergang zu den bibliodramatischen Methoden fließend.