

Godwin Lämmermann
Elisabeth Naurath
Uta Pohl-Patalong

Arbeitsbuch Religionspädagogik

Ein Begleitbuch
für Studium und Praxis

GÜTERSLOHER VERLAGSHAUS

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-



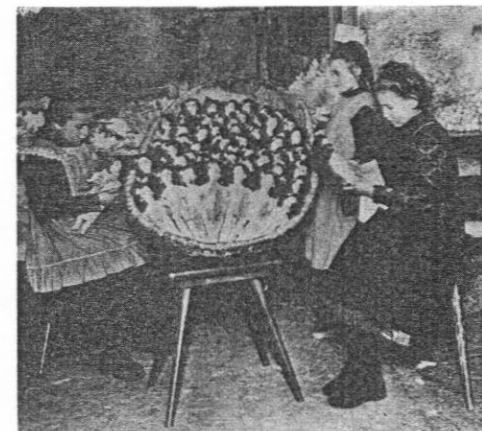
Januarius Zick, »Frau mit Kindern«, 1771

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, 596f.). 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: Marckfeld, 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.

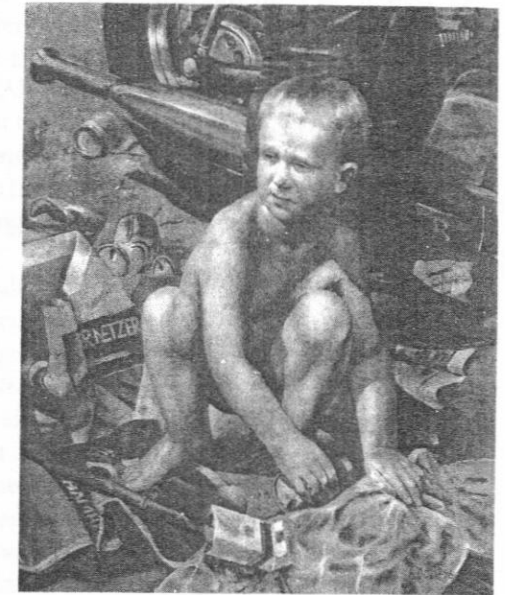
Die Individualisierungstendenzen der westlichen Gesellschaften und der wachsende Druck der Vereinbarkeit von Familie und Beruf führt zu einem Mangel an Zeit für Kinder und der »Armutsfalle Kind«. Insgesamt steht Kindheit unter stark funktionalisierten Ansprüchen, d.h. dass die Erwartungen heutiger El-

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 aufzuwerfen, erhebt mit ihrer Analyse heutiger Lebenswirklichkeiten von Kindern ihre prophetische Stimme hin zu sozialem ethischer 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 eingeeengt, 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 Rolf 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 Ratlosigkeit 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; Englhart, 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 Senfkornvergleichnis 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 Tendenz 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-

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 Religionsunterrichts 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, 56f.).



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 *gemeindepädagogische 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, 58 f.). 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 zusammengehörig 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!



MORITZ

Sicher überzeichnet drückt diese Satire den Unmut darüber aus, dass Kinder und Gottesdienst oftmals in unserem Kulturkreis eine generatio-

Kinder und Kirche

nenübergreifende 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.

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 Perspektivenwechsel 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 Gemeindereform, 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.