

Annette Esser
Andrea Günter
Rajah Scheepers (Hg.)

Kinder haben Kind sein Geboren sein

Philosophische und
theologische Beiträge zu
Kindheit und Geburt

ULRIKE HELMER VERLAG

Schritte zurück (wir nennen das Regression), um mit einem großen Satz voraus zu springen (das nennen wir Entwicklungsschub). Kinder sind einerseits immer in Entwicklung, immer in Bewegung. Auf der anderen Seite: Sie sind so völlig im Hier und Jetzt! Probieren sie es einmal selbst aus, wenn sie mit einem jüngeren Kind telefonieren. Fragen Sie: »Wie geht's dir? Was machst du denn so?« Die Antwort wird lauten: »Na, ich spreche mit dir!«



Allein der Moment macht für Kinder Sinn – und das im wahrsten Sinne des Wortes. Das ist schon faszinierend und stellt unsere Erwachsenenperspektive – in Gedanken schon zwei Schritte voraus zu sein – vom Kopf auf die Füße. In Bewegung und doch ganz gegenwärtig, in den Fragen ganz konkret und doch das Gegebene mit ungewohntem Blick radikal in Frage stellend – vielleicht ist diese Faszination über das Kind Sein ein Grund dafür, dass folgendes Lutherzitat sogar Plakatwände zierte: »Wenn du ein Kind siehst, hast du Gott auf frischer Tat ertappt!«

Den »fides infantium« (also den Kinderglauben) konnte Luther den Erwachsenen durchaus als kritisches Korrektiv für Glauben schlechthin vor Augen stellen: Ein Gott-Vertrauen, das in seiner Prägung besticht und der Vernünftigkeit des Erwachsenenglaubens geradezu entgegensteht. Wenn es

in Psalm 8 heißt »Aus dem Munde der jungen Kinder und Säuglinge hast du eine Macht zugerichtet«, dann beschreibt das bloße, vertrauensvolle Geschöpfsein eine »Theologizität des Kindes«², die uns staunen lässt. Kinderglauben scheint das, was mit unser aller »Gotteskindschaft« gemeint ist, in ein neues Licht zu setzen. Gemeint ist ein Verständnis von Glauben, der das Kind als »Modell für den im Werden seienden Menschen«³ begreift:

Beim Kind fallen das Werden und das Sein im Augenblick des Jetzt zusammen. (...) Das Kind lebt heute als gäbe es kein Morgen. Gleichzeitig ist sein Leben ganz auf das Morgen, auf das Großwerden, auf das Wachsen, auf das Älterwerden ausgerichtet.⁴

Hierbei geht es also um eine theologische Anthropologie, die eine Qualität des Kind Seins, nicht jedoch das Kind an und für sich meint. Denn allzu leicht tapen wir als Erwachsene in die Projektionsfalle eines romantisierenden Kindheitsideals. Vor den Augen eines überhöhten oder gar transzendierenden Kindheitsverständnisses wird dann jedoch aktuelles Kind Sein zur Negativfolie.

»Wenn du heute ein Kind siehst, hast du die Zukunft der Welt vor Augen.« Kindheit heute als Katastrophe?

Die Sichtung interdisziplinärer Lebensweltanalysen erweckt den Eindruck: Wenn wir uns mit dem Thema »Kindheit heute« beschäftigen, spielt die Musik in Moll: Da wird bedauert und gejammert, kritisiert und angeklagt: »Früher war doch alles viel besser!«

Charakteristisch ist, dass nicht die Kinder selbst zu Wort kommen, sondern Erwachsene, die alle einmal ziemlich lang und intensiv »Kinder« waren. Wenn wir über Kindheit reden, erinnern wir *unser* Kind Sein. Und wie das bei Erinnerungen so ist: Meist erscheinen uns die unbeschwerten Kindertage in einem Licht, das wärmer, bunter und fröhlicher strahlt als es wirklich gewesen sein mag. Das Klagelied des gegenwärtigen Kindheitsdiskurses offeriert hierbei deutlich:

Viele, die zur heutigen Kindheit eine rein pessimistische Vorstellung vertreten, von einer Verarmung der Kindheit sprechen, laufen Gefahr, der Sehnsucht nach der eigenen Vergangenheit zu verfallen.⁵

² Bayer, Oswald: »Jeder Mensch ist Theologe« – also auch Kinder?, in: ZPT 57 (2005), 3-11, 6.

³ Spengler, Friederike Franziska: Kindsein als Menschsein. Beitrag zu einer integrativen theologischen Anthropologie. Marburger Theologische Studien 88, Marburg 2005, 256.

⁴ Spengler: Kindsein, 256.

⁵ Rolf, Hans-Günter/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim/Basel ⁵1997, 12.

Die Schlagworte, mit denen dann heutige Kindheit beschrieben wird, kennzeichnen vorrangig den Verlust: Den Verlust unserer eigenen Kindheit und in *diesem* Sinn auch die Befürchtung, dass heutige Kinder ihre Kindheit verlieren. Das hört sich dann – etwas überzeichnet – so an: Stichwort *Isolationskindheit*: Kinder heute sind der Einheit ihrer Eltern in den so genannten »Patchworkfamilien« beraubt, sie sind »zer-teilt« zwischen Mutter und Vater. Sie werden zumeist als Einzelkinder in einem mit Spielzeug voll gestopften Kinderzimmer (Stichwort *kommerzialisierte Kindheit*) allein gelassen. Allerdings nicht allzu lang, denn nun kommt die *Terminkindheit*: Sie können nicht mehr Nachmittage lang gedankenversunken vor sich hinspielen, sondern ein fester Terminplan hetzt sie vom Kindergarten zum Flöten, ins Ballett und wieder zurück. Das alles nicht zu Fuß in einem für sie vertrauten Kontext, sondern per Auto auf dem Rücksitz festgeschnallt.

Durch die Berufstätigkeit beider Eltern erleben die Kinder einen ständigen hektischen Verschiebeparkplatz, der sie letztlich vor dem Bildschirm landen lässt: Stichwort *Medienkindheit*! Hinzu kommt die bedenkenlose Liberalisierung des Erziehungsverhaltens, die den Kindern keine Grenzen mehr setzt und dem noch ahnungslosen, jungen Leben keine Orientierung mehr bietet. Denn auch »religiöse Sozialisation« findet nahezu nicht mehr statt: Schließlich sollen die Kinder auf dem Markt der unbegrenzten Möglichkeiten nach eigener Fassung selig werden.

Hintergrund dieser plakativen Bestandsaufnahme gegenwärtigen Kindseins sind offensichtliche soziokulturelle Veränderungen mit teilweise massiven Folgen für einen Teil von Kindern. Um diese nicht vorschnell verharmlosend zu entkräften, sollen sie an einem Beispiel – das meines Erachtens zentral ist, weil hier der Kreislauf von Ursache und Wirkung besonders evident wird – illustrierend reflektiert werden: Ich nenne es »elektrisierte Kindheit«. Als ich meine Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe kurz vor den Weihnachtsferien fragte, was sie sich »zum Fest« wünschten, stellte sich heraus: Alle, aber auch alle Geschenke hätte ich bei einem der führenden Elektromärkte bekommen können. Ob es die Erstklässlerin war, die sich einen MP3-Player wünschte oder der Drittklässler, der nun endlich die Playstation im Kinderzimmer installieren wollte. Die Lust, etwas zu bewegen und dabei die eigene Wirkkraft zu spüren – übrigens ein Grundmotiv kindlicher Entwicklung – wird heute vor allem über Knopfdruck als Akteur in einer virtuellen Welt via Steckdose erlebt. Das Angebot der Spielzeug-Industrie hierzu ist enorm und elektrisiert die Kinder im wahrsten Sinne des Wortes.

Es sind vor allem Jungen, die für virtuelle Machtspielchen besonders empfänglich sind. Hier zeigt sich mit wachsender Tendenz das Problem von »Medienverwahrlosung«: In der Schule fallen einige Kinder darin auf, dass sie ständig ruckartige Bewegungen machen und wirklich keine Minute ruhig sitzen können – außer – und hier schließt sich wieder der Kreis – man setzt sie vor einen Bildschirm – denn nur dort kann ein elektrisiertes Kind zumindest äußerlich zur Ruhe kommen. Innerlich kommt der sogenannte »Zappel-Philipp« jedoch gerade nicht zum Abschalten. Schockierend war für mich, als ein junger Mann – seit einiger Zeit in psychotherapeutischer Behandlung – seine Eltern anklagte, sie hätten ihm seine Kindheit und damit seine Zukunft geraubt. Er hatte nach der Schule ausschließlich vor dem PC gesessen und dort sogar seine Mahlzeiten eingenommen.

Es gibt diese Fälle von Medienverwahrlosung, vielleicht auch in wachsendem Maße. Unsere Wachsamkeit ist hier gefordert! Doch mein dringender Appell: Kommen wir weg von einem Pauschalurteil, das den meisten Kindern und den Bemühungen der meisten Eltern nicht gerecht wird. Kommen wir endlich aus der Defensivhaltung des unaufhörlichen Jammerns über das gegenwärtige »Aufwachsen in schwieriger Zeit«.

»Wenn du ein Kind siehst, verabschiede dich von deinen Projektionen.«
Kindheit früher war auch nicht besser!

Betrachten wir die Geschichte der Kindheit, so können heutige Kinder nur von Glück reden! Mit dieser steilen These möchte ich darauf verweisen, dass sich die gesellschaftlichen, gesundheitlichen und mentalitätsspezifischen Rahmenbedingungen von Kindheit deutlich zum Positiven verändert haben. Erst seit dem beginnenden 19. Jahrhundert kann überhaupt von Kindheit als einer lebensgeschichtlich eigenständigen Phase des Menschseins gesprochen werden. Auch wenn die Bewertung der Geschichte der Kindheit in der historischen Forschung umstritten ist, spricht meines Erachtens viel dafür, dass mit dem Erwachen des pädagogischen Bewusstseins ein Weg begann, der beispielsweise das Verbot von Kinderarbeit und die Einführung grundlegender Kinderrechte mit sich brachte.

Will man also die Geschichte der Kindheit nicht als Geschichte der Kindheitsbilder Erwachsener beschreiben, scheint eine differenzierte Betrachtung der sozialgeschichtlichen Entwicklungen der Kindheit angebracht. Der Pädagoge Michael-Sebastian Honig benennt hierzu drei Linien

des Wandels⁶: Auf dem Hintergrund eines umfassenden Rationalisierungsprozesses westlicher Industriegesellschaften kann von einer Sentimentalisierung oder Sakralisierung, einer Verhäuslichung oder Individualisierung der Kindheit gesprochen werden.

Aus historischer Perspektive haben wir hier eine Entwicklung »pro Kind« und »pro Recht auf Kindheit«. An der Thematik »Gewalt gegen Kinder« lässt sich zeigen, dass erst die Allgemeine Schulordnung von 1973 in der Bundesrepublik die Verhängung körperlicher Strafen verbot. So wurde beispielsweise in Bayern die Prügelstrafe erst 1980 abgeschafft. Vorher waren Schläge mit dem Rohrstock, Ohrfeigen, Ziehen an den Haaren etc. nicht nur erlaubte, sondern geradezu pädagogisch geforderte Erziehungsmittel. Aus dieser Perspektive spielt Deutschland für UNICEF eine Vorreiterrolle in Sachen gewaltfreier Kindererziehung, weil auch häusliche Gewalt gegen Kinder gesetzlich verboten wurde.⁷

Wir sollten also im gegenwärtigen Kindheitsdiskurs unsere Katastrophensemantik entlarven, meint der katholische Religionspädagoge Anton Bucher. In seiner empirischen Studie »Was Kinder glücklich macht«⁸ stellt er fest, dass die negative Sicht postmoderner Kindheit nicht dem subjektiven Empfinden der meisten Kinder entspricht (mehr als 54 % stuften sich als sehr glücklich ein!). Aus der Perspektive der Glückspsychologie wird deutlich: Wo den Kindern Möglichkeiten und Freiräume zum eigenen Erleben und zum eigenen Tätigwerden gegeben werden, ist ihr Glückserleben stark ausgeprägt. Mit Bucher lässt sich festhalten: »Postmoderne Kindheit ist besser als ihr Ruf!« Denn die Bedingungen zur Entwicklung und Förderung des einzelnen Kindes sind heute in nie da gewesenem Maß vorhanden und könnten ein breites Spektrum an Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Wohlgermerkt »könnten« – wenn es da nicht auch die andere Seite gäbe, die dringend unsere Sensibilität erfordert.

⁶ Vgl. Honig, Michael-Sebastian: Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert, in: Manfred Markefka u.a. (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Berlin 1993, 207-218.

⁷ Festgelegt in der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, in der sich Deutschland verpflichtet, »das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen« (Art. 19 KindRKonv).

⁸ Bucher, Anton A.: Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim, München 2001.

»Wenn du ein Kind siehst, frage, wie es ihm geht!«

Wachsamkeit als Herausforderung für den gegenwärtigen Kindheitsdiskurs

Der vom Thema Kindheit nicht zu trennende Diskurs »Gewalt gegen Kinder« bleibt ein trauriges Kapitel, das weder historisch relativiert noch statistisch gelöst werden kann. Auch wenn nach der Veröffentlichung der ersten weltweiten Studie zum Thema »Gewalt gegen Kinder« in Berlin im November 2006 Deutschland im internationalen Vergleich gut abschneidet, ist das Ausmaß von Kindesmisshandlungen erschreckend: In Deutschland sterben wöchentlich zwei Kinder an den Folgen von Gewalt – die Dunkelziffer von gelebter Gewalt im häuslichen Bereich ist erwiesenermaßen sehr hoch. Endlich versucht man in Modellprojekten Frühwarnsysteme aufzubauen, die es in England oder in den USA schon lange gibt. Die Wurzel dieser Fratze »Gewalt gegen Kinder« liegt in wachsender Armut, mangelnder Bildung und fehlenden Betreuungsmöglichkeiten. Die Schere zwischen arm und reich geht gegenwärtig gravierend auseinander und mit ihr die Diskrepanz von Verwahrlosung auf der einen und »Overprotection« auf der anderen Seite, von Erziehungsnotstand versus Bildungselite. Nicht zuletzt die im Juli 2006 erschienene Denkschrift der EKD mit dem Titel »Gerechte Teilhabe«⁹ hat die Armutsdebatte in Deutschland neu entfacht. Erschreckend stark ist das *Armutsrisiko für Kinder* gestiegen, nämlich vor allem in allein erziehenden und kinderreichen Familien der unteren Einkommenschichten. Jedes siebte Kind in Deutschland lebt in Armut – nach dem Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes von 2005 heißt das für über 1,5 Mio. Kinder Sozialhilfeniveau – Tendenz steigend! Deutlich betont die Denkschrift, dass von allen zur Armut beitragenden Faktoren mangelnde Bildung am deutlichsten durchschlage. Der Zusammenhang von frühkindlicher Förderung – Schulerfolg – und Zukunftsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt oder deren Gegenteil ist eindeutig belegt.

So komme ich zu folgendem Fazit: Eigentlich könnten es Kinder, die in unserem vergleichsweise »reichen« Land aufwachsen, gut haben, das heißt, von den ökonomischen, gesundheits- und bildungspolitischen Möglichkeiten so profitieren, dass sie individuelle Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten erhalten. Dies wären gute Bedingungen für eine glückliche Kindheit – auch in Zeiten des postmodernen Wandels. Doch: Wachsende Armut zieht Bildungsvernachlässigung und Medienverwahrlosung nach sich, man-

⁹ Kirchenamt der EKD (Hg.): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates des EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006.

gelnde Bildung führt zu Arbeits- und Perspektivlosigkeit. Verstehen wir Bildung in evangelischer Perspektive als konstruktiven »Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens«¹⁰, so kann dieser Prozess gerade dort nicht zum Zuge kommen, wo die Freiheit zur Entfaltung der Subjektivität vom Zwang der Alltagsbewältigung vereinnahmt wird.

Ist also doch eine Katastrophensemantik angebracht? Nein! Vielmehr setzt der gegenwärtige Kindheitsdiskurs Impulse, die als explizite Herausforderung zum religionspädagogischen Handeln im Kontext christlicher Bildungsmöglichkeiten zu sehen sind.

Blickwechsel in der Religionspädagogik

Christliche Theologie beruft sich auf einen Gott, der zum Wohl der Menschen so erfinderisch ist, selbst zum Kind zu werden. »Wenn du ein Kind siehst, hast du Gott auf frischer Tat ertappt«: Die inkarnationstheologische Tiefendimension dieses Zitats lädt zum Perspektivenwechsel ein. In der Praktischen Theologie sind gegenwärtig vor allem im Bereich der Diakonie, der Kinderseelsorge und der Religionspädagogik konstruktive Neuansätze erkennbar.

Religionspädagogisch soll dies an zwei Handlungsfeldern verdeutlicht werden: dem Programm der Kindertheologie als Bildungskonzept mit und für Kinder und dem Ansatz der Familienbildung aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.

Vom Rand in die Mitte.

Kindertheologie als Perspektivenwechsel in der Religionspädagogik

Man kann die Geschichte der religionspädagogischen Konzeptionen¹¹ in den letzten 50 Jahren als einen Prozess sehen, der das Kind zunehmend vom Rand in die Mitte gestellt hat.¹² In der Evangelischen Unterweisung

¹⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh 2003, 66.

¹¹ Vgl. Lämmermann, Godwin/Naurath, Elisabeth/Pohl-Patalong, Uta: Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis. Gütersloh 2005, bes. 119ff.

¹² So hält Nipkow für die konzeptionelle Entwicklung der Religionspädagogik fest, dass nach der Proklamation der »Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik« durch Werner Loch »genau 40

standen die theologischen Inhalte im Zentrum religionspädagogischen Handelns, im thematisch-problemorientierten Unterricht rückte das Kind in seinem lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Kontext als Adressat neben die Inhalte. Nun findet seit einigen Jahren ein konzeptioneller Umbruch statt, der sich »Kindertheologie« nennt. Die von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie (in einem weiten Sinn) wird ausdrücklich positiv bewertet.

Was heißt Kindertheologie? Selbstverständlich haben Kinder schon immer ihre eigenen theologischen Vorstellungen gehabt, man beachte nur die mittlerweile materialreiche Forschung zu kindlichen Gottesvorstellungen. Neu ist jedoch die Bewertung kindlicher Deutungen. Bisher wurden sie meist als naiv belächelt und in entwicklungspsychologischen Stufenmodellen auf Vorstufen – mit der Konnotation des Defizitären – eingeteilt. Nun wird der Anspruch erhoben, das Recht eines jeden Menschen (und also auch des Kindes) auf eigenständiges konstruktives Sich-Vorstellen, Reflektieren und Ausdrücken auch in theologischen Fragen zu betonen. Friedrich Schweitzer konstatiert nicht nur das »Recht des Kindes auf Religion«¹³, sondern auch seine Fähigkeit hierzu.

Kindertheologie kann demnach dreidimensional definiert werden als a) Theologie von Kindern (als eigene theologische Reflexion der Kinder), b) Theologie mit Kindern (als religionspädagogische Praxis gemeinsam mit Kindern) und c) Theologie für Kinder (als nicht deduktiv verstandene Aufklärung durch Theologie).¹⁴ Schweitzer präzisiert den Begriff der »Theologie von Kindern« dahingehend, dem Kind »eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken«¹⁵ zuzutrauen. Der entscheidende Impuls für die religionspädagogische Praxis liegt darin, zum einen religiöse Kindheitsforschung voranzutreiben und zum anderen das Reflexionspotential der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Fragen und Deutungen zu fördern.

Den Boden für das Entstehen der Kindertheologie bereitete letztlich das sich wandelnde Kindbild der Entwicklungspsychologie. Seit Jean Piaget wird das Kind als aktiver Konstrukteur der Wirklichkeit gesehen und – wie

Jahre später endgültig die Epoche der kindvergessenen Theologie« beendet sei, vgl. Nipkow, Karl Ernst: Theologie des Kindes und Kindertheologie, in: ZThK 103 (2006), 422-442, 429.

¹³ Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh 2000.

¹⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie?, in: A.A. Bucher/G. Büttner/P. Freudenberger-Lötz/M. Schreiner (Hg.), »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten, Stuttgart 2003, 9-18.

¹⁵ Schweitzer: Kindertheologie, 10.

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, wie wir an dem Boom der Kinderphilosophie seit den 90er Jahren sehen können.

Was bringt nun Kindertheologie? Wie soll man sich das vorstellen? Kinder werden als Subjekte ihrer Theologie wahr und ernst genommen. Der didaktische Weg ist eher im Sinne einer konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik zu sehen. Eine Religionslehrkraft überlegt sich nicht vorher – quasi vom grünen Tisch aus – die kindlichen Anknüpfungspunkte, um dann die vorher festgelegten Lernziele an das Kind zu bringen. Die Kinder deuten vielmehr selbst zum Beispiel einen biblischen Text, indem sie ihn mit *ihren* Augen lesen und mit *ihren* Vorstellungen bebildern. Dies erweitert den Horizont der Lehrkraft im Verstehen der Kinder und ermöglicht einen Dialog der Deutungen, der natürlich der wissenschaftlich kompetenten Korrektur bedarf, insgesamt jedoch zu einem gemeinsamen Theologisieren führt.

Der Ansatz der Kindertheologie vollzieht also eine Kurskorrektur auf der Beziehungsebene. Nicht die Erwachsenentheologie wird auf den Horizont von Kindern quasi »runtergefahren«, sondern die Kinder als Subjekte ihres Glaubens aufgewertet. Auf der Inhaltsebene besteht selbstverständlich eine Asymmetrie des Wissens und Verstehens, die in einem zweiten Schritt den Dialog und den Verstehensprozess leitet.

Welche Chancen ergeben sich aus diesem Ansatz?

a. Subjektorientierung heißt Genderorientierung: Wir haben es mit Kindern, das heißt, mit Mädchen und Jungen zu tun!

Praxisbeispiel: In einer ersten Klasse hören die Kinder die Maria-Martha-Geschichte. Sofort assoziieren sie, wie das bei ihnen zuhause ist mit dem Tischdecken und Abräumen. Wer dran ist und was ungerecht ist. Plötzlich wirft Anna ihren Lösungsvorschlag in die Runde: »Ein Jünger kann doch eigentlich das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!«¹⁶

Auch wenn die »lebenspraktische Hermeneutik« der Kinder keine *exegetische* Kompetenz widerspiegelt, sind die kindlichen Interpretationen als ernst zu nehmende Verstehensoptionen aufzuwerten, meint der Neutesta-

¹⁶ Vgl. Naurath, Elisabeth: »Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!« Grundschul Kinder deuten den Text zu Maria und Martha (Lk 10, 38-42), in: Gerhard Büttner, Manfred Schreiner (Hg.). Man hat immer ein Stück Gott in sich. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Stuttgart 2006, 60-72.

mentler Peter Müller.¹⁷ Die Chance des kindertheologischen Programms liegt meines Erachtens auch darin, die langjährigen Postulate der feministischen Religionspädagogik endlich in der Praxis ankommen zu lassen.¹⁸ Kinder assimilieren biblische Texte in ihren lebensweltlichen und das heißt auch geschlechtsspezifischen Kontext, der dann von einer kompetenten Lehrkraft kritisch aufgegriffen werden kann. In dieser ersten Klasse war es frappierend, zu sehen, welche Konfliktlösungsstrategien sich vor allem die Mädchen einfallen ließen: Sie fragten, ob nicht Jesus gleich in der Küche erzählen könnte, so dass alle zusammen helfen oder aber dass die Jünger sich einfach schon einmal selbst versorgen sollten, während Maria und Martha gemeinsam bei Jesus sitzen...

b. Subjektorientierung heißt Leiborientierung: Wir haben es mit ganzen Menschen in der Einheit von Leib und Seele zu tun

Praxisbeispiel: In einer zweiten Klasse will ich gerade anfangen, von Maria aus Magdala am Ostermorgen zu erzählen, da springt ein Junge auf und ruft: »Ich weiß, wie das ist mit der Auferstehung. Das geht so!« (dabei reißt er die Arme wie ein Sieger hoch).

Oft ist für Kinder der Zugang via Körpersprache der Weg des Begreifens und Verstehens. Bibliodramatische Elemente im Religionsunterricht wie die Umsetzung eines Begriffs in eine Geste fällt nicht schwer und offenbart eine theologische Deutung, die über die kognitive Dimension hinaus auch affektive Elemente der kindlichen Religiosität einbezieht. Der religionspädagogische Diskurs der letzten Jahre betont die Dringlichkeit eines ästhetischen Bildungsbegriffs. Kinder, die ihre Gefühle wieder wahrnehmen und ausdrücken lernen, erleben im wahrsten Sinne des Wortes *sinn*-stiftende Deutungen. Wie wichtig diese Impulse im Kontext einer »elektrisierten Kindheit« sind, liegt auf der Hand. Hier hat der Religionsunterricht geradezu einen Schatz zu heben, wenn biblische Texte auch körperexegetisch umgesetzt werden und christliche Religiosität in der Einheit von Kopf, Herz und Hand ins Spiel gebracht wird. Religiöse Lernprozesse nicht vorrangig als kognitiv bestimmt zu sehen, beinhaltet eine Kurskorrektur, die stärker als bisher frühkindliche religiöse Bildung in den Blick nehmen kann.

¹⁷ Vgl. Müller, Peter: »Da mussten die Leute erst nachdenken...« Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten, Stuttgart 2003, 19-30.

¹⁸ Dass die feministisch-theologische Forschung der letzten dreißig Jahre erschreckend wenig Einfluss auf den Religionsunterricht ausgeübt hat, zeigte eindrücklich Lehmann, Christine: Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen 2003.

c. Subjektorientierung heißt Aufwertung der frühkindlichen religionspädagogischen Orientierung

Praxisbeispiel: Ein Kindergartenkind tut sich weh und weint, die anderen Kinder neben ihm bleiben regungslos sitzen, weil sie gelernt haben: Dies fällt in den Zuständigkeitsbereich der Betreuerin. Kein Einzelfall, wie emotionspsychologische Studien zeigen. Eine bewusste Anerkennung und Förderung des kindlichen Mitgefühls durch die ErzieherInnen wäre demgegenüber aktive und aussichtsreiche Gewaltprävention für die Jugendlichen von morgen.

Während die konzeptionelle Debatte in der Religionspädagogik ihren Fokus auf den Religionsunterricht und damit frühestens auf das Grundschulalter legte, haben Pädagogik und Psychologie längst die fundamentale Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung erkannt. Eine Weitung des Begriffs von Religionspädagogik – auch im Blick auf die Gemeindepädagogik – scheint nötig. Die Phase religiöser Entwicklung und Sozialisation in ihren frühesten Anfängen darf nicht länger marginalisiert werden. So kann am Beispiel der Entwicklung von Mitgefühl gezeigt werden,¹⁹ dass kleine Kinder bereits eine hohe emotionale und soziale Kompetenz mitbringen, die im Kontext von Familie und Kindergarten jedoch oftmals zu wenig geachtet und gefördert wird. Es bedarf also eines Bewusstwerdungsprozesses, der die Kompetenzen der Kinder wahrnimmt und religionspädagogische Impulse für Eltern und Erzieherinnen²⁰ setzt. Damit schließt sich im Hinweis auf die Dringlichkeit der Familienbildung als zukunftsweisendes religionspädagogisches Handlungsfeld der Kreis.

Familienbildung als Zukunftsmodell:

»Entlastung und Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern!«

Die gegenwärtige Armutsdiskussion zeigt: Für eine wachsende Zahl von Kindern ändern sich die Bedingungen des Aufwachsens massiv, so dass sie in der Gefahr stehen, ihrer Bildungs- und Zukunftschancen beraubt zu werden. Wer die Situation von Kindern verbessern will, muss bei der Entlastung und Bildung der Eltern anfangen. Wenn Paare Eltern werden, brauchen sie nicht nur einen Kurs in Geburtshilfe. Sie brauchen vielmehr Un-

¹⁹ Vgl. Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen 2007.

²⁰ So wird von pädagogischer Seite festgestellt: »Deutschland ist nun einmal das Land mit dem niedrigsten Niveau der Erzieherinnenausbildung in Europa. Zumindest das Leitungspersonal sollte eine Hochschulausbildung erhalten«, vgl. Martin Spiewak: »Um die Kinder allein ging es nie«. Ein Gespräch mit dem Pädagogen Wolfgang Tietze über Versäumnisse der Politik und die Qualität der Kitas, in: Die Zeit 6 (2006), 79f.

terstützung in dieser massiven Umbruchphase, um in ihre neue Rolle als Mutter und Vater hineinzuwachsen und in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt zu werden. Auch wenn es provokativ klingt, so ist doch durch den neuesten ifb-Familienreport in Bayern²¹ empirisch erwiesen, dass die meisten Väter immer noch zu wenig familiäre Verantwortung wahrnehmen! Viele Mütter sind allein gelassen und überfordert, weil in unserem gesellschaftlichen Kontext Familie und Beruf offensichtlich immer noch kaum vereinbar sind.

Auch aus diesem Grund sind deutliche Stimmen und Initiativen gegen den Bildungsnotstand in unserem Land nötig. Die EKD-Denkschrift »Gerechte Teilhabe« ist ein kirchlicher Impuls, dem weitere Schritte folgen müssen. Als Vorsitzende eines evangelischen Bildungswerks erlebe ich die drohenden Sparmaßnahmen eines Etats für Erwachsenenbildung, der weniger als 1% des Bildungsetats in den Ländern ausmacht. Solange soziale Herkunft und Bildungschancen, solange soziale Herkunft und die Perspektive auf Arbeit so eng zusammenhängen, wird Familienbildung zum Prüfstein christlicher Bildungsverantwortung.

Auch wenn postmoderne Kindheit besser ist als ihr Ruf, bedarf es (auch mittels empirischer Studien) der Wachsamkeit, um in wachsendem Maße bedenklichen Entwicklungen des Aufwachsens von Kindern in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken. Konzepte gegenwärtiger Religionspädagogik bieten hierzu konstruktive Möglichkeiten, den Bildungsauftrag zu gewährleisten. So könnte man abschließend festhalten: Wenn du ein Kind siehst, dann schau dir dieses Mädchen oder diesen Jungen genau an. Gottes Antlitz in diesem Kind zu entdecken, bedeutet: Nimm es als Subjekt ernst. Als Subjekt, das sein Leben lang bildungshungrig und bildungsfähig ist. Als Subjekt, das die Chance verdient, seine und unsere Welt mitzugestalten.

²¹ Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hg.): ifb-Familienreport Bayern. Schwerpunkt: Väter in der Familie, München 2006.