Bernd Janowski /
Christoph Schwöbel (Hg.)

2017.

2638

Der entgrenzte Kosmos und der begrenzte Mensch

Beiträge zum Verhältnis von Kosmologie und Anthropologie

neukirchener theologie

Elisabeth Naurath

Entfaltung und Beschränkung

Aspekte einer Pädagogik der Geschöpflichkeit

I. Ästhetische Bildung als Bedingungsgrund einer Pädagogik der Geschöpflichkeit

1. *Praxisbezogene Hinführung*

In einem religionspädagogischen Seminar zum Thema ›Schöpfung im Religionsunterricht der Grundschule‹ wird zu Beginn eine praktische Stille-Übung mit den SeminarteilnehmerInnen durchgeführt: Wer möchte, darf sich ein grünes Blatt der Kapuzinerkresse aus einem Korb nehmen und es zunächst mit geschlossenen Augen ertasten, dann riechen, dann ansehen, dann schmecken. Die Seminarleitung gibt erst nach einiger Zeit einige fokussierende Hinweise, die die Struktur des Blattes mit der Struktur der menschlichen Hand in Vergleich setzen: Es wird an das Werden des Blattes aus einer harten kleinen Knospe erinnert und mit dem Geboren-Werden und Sich-Entwickeln des Menschen in einen Zusammenhang gebracht sowie schließlich auf das Verfärben, Einrollen, Vertrocknen und Fallen der Blätter im Herbst sowie die Sterblichkeit und das Vergehen des Menschen hingewiesen. Die Teilnehmenden des Seminars äußern ihre Wahrnehmungen, Eindrücke und Gedanken und wenden sich nach dieser emotional-pragmatischen Hinführung nun in stärkerem Maße den kognitiven Inhalten des Themas zu.

Geschöpflichkeit zu thematisieren bedeutet didaktisch auch, den Menschen als Geschöpf wahrzunehmen, ihn in seiner Leib-Seele-Einheit ins Zentrum zu stellen.[1] Gerade in pädagogischen als kommunikativen Prozessen wird zunehmend deutlich, dass wir nicht nur auf kognitiver Ebene Wissen vermitteln, sondern in Beziehungsstrukturen unterrichten, die in gleicher Weise kognitive, emotionale und pragmatische Lerndimensionen beinhalten.

Sinnbildlich steht die Eingangsübung daher für das Thema ›Entfaltung und Beschränkung‹: Das Blatt kann als Symbol für das, vielen wunderbar erscheinende Phänomen der Entfaltung fungieren, zugleich ist es jedoch auch Sinnbild für Beschränkung mit allen Ecken und Kanten, konkret mit der je spezifischen Begrenzung der Möglichkeiten sowie seiner Endlichkeit.

1 *Naurath,* Leiblichkeit.

Bezogen auf Unterrichtsprozesse meint dies, mittels einer Sensibilität für Räume und Zeiten Entdeckungsmöglichkeiten zu eröffnen. Eine subjektorientierte Didaktik wird die Potentiale des und der Einzelnen wahrnehmen und stärken wollen – wohlwissend, dass alle Entfaltung prozesshaft geschieht und in gewisser Weise – da prinzipiell unabschließbar – auch beschränkt, d.h. fragmentarisch bleiben muss.[2]

2. Bildungstheoretische Grundlegung

Illustrierend soll mit einer kurzen chassidischen Geschichte die bildungstheoretische Perspektive, die dies impliziert, verdeutlicht werden:

Rabbi Sussja pflegte auf seinen Wanderungen von Ort zu Ort den Menschen zu sagen:
»Ich fürchte mich nicht davor, keine Antwort zu finden, wenn ich nach meinem Tod vom Allmächtigen / höchsten Richter gefragt werde: ›Sussja, warum warst du deinem Volk nicht ein so großer Führer wie Mose oder ein so feuriger Prophet wie Elija oder ein so berühmter Schriftgelehrter wie Rabbi Akiba?‹
Aber ich fürchte, dass meine Worte verstummen, wenn ich gefragt werde: ›Sussja, warum bist du nicht Sussja geworden? Warum hast du dich entfernt von dem Bild, nach dem ich dich geschaffen? Warum bist du mit deinen Anlagen und deinen Gaben dir so fremd, so unähnlich geworden?‹«[3]

Christliches Bildungsverständnis kann an diesen Gedankengang anknüpfen, weil nach protestantischem Verständnis der Mensch schöpfungs- wie rechtfertigungstheologisch vor Gott nicht erst anerkannt werden muss, sondern bereits in unserem Personsein in grundlegender Weise wertgeschätzt ist. Aufgrund des Zusammenhangs von Rechtfertigungsgeschehen und Bildungstheorie kann Bildung daher als Selbst-Bildung verstanden werden und religionspädagogisch einen dezidiert subjektorientierten Zugang legitimieren – frei nach dem Motto: Werde, der du bist / die du bist, und dies in einem lebenslangen Prozess, der als wechselseitige Erschließung von Welt und Subjekt stattfindet.

Religionsdidaktisch bedeutet dies: Religiöse Fragen von Kindern eröffnen einen Raum, der ihnen zugesteht, Wirklichkeiten und Möglichkeiten miteinander auszuloten und zu vorläufigen, aber eigenständigen Antworten zu kommen. Vorschnelle Belehrungen durch Erwachsene brechen diesen Bildungsprozess 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 und ihre Antworten insofern wertzuschätzen, als sie selbsttätig ihrem Glauben nachfühlen und nachdenken. Dies bedeutet, Kinder als theologisch ernst-

2 *Luther*, Religion, Subjekt, Erziehung.
3 *Buber*, Erzählungen der Chassidim, 394.

zunehmende Subjekte zu respektieren. Der für die Religionspädagogik zu verzeichnende Perspektivenwechsel – manche sprechen gar von einem Paradigmenwechsel – hin zu einer Kinder- und Jugendtheologie setzt in der Praxis den Anspruch um, dass Heranwachsende nicht länger Adressaten theologischer Inhalte sind, sondern in ihrem eigenständigen Theologisieren als Gesprächspartner ernst genommen werden. Das Recht auf religiöse Bildung heißt demnach: das Recht auf theologisches Denken, auf theologische Gespräche und auf die Vermittlung theologischer Bildungsgehalte.

3. Didaktische Integration kindlicher und jugendlicher Wahrnehmungsperspektiven

Der gegenwärtig in der Religionspädagogik diskutierte Ansatz des gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen[4] impliziert eben diesen Vorzeichenwechsel von einer Vermittlungs- zu einer dezidiert subjekt- und bildungsorientierten Didaktik. Sowohl im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen werden eigene Deutungen der Heranwachsenden ermöglicht, gemeinsam bearbeitet und theologisch reflektiert. Ausgangspunkt ist hierbei eine pädagogische Haltung der Wertschätzung, die auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden eine Anerkennung und Achtung des Subjekts zum Tragen kommen lässt, die für den schulischen Kontext in gewisser Weise einzigartig ist. Denn trotz eines inhaltlich-theologisch bestehenden Bildungsgefälles können die Zugangswege der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines Priestertums aller Getauften als Ausdruck ihrer Sinn-Suche nach Subjektwerdung gewürdigt werden.
Zusammengefasst soll deutlich werden:

a) Eine Pädagogik der Geschöpflichkeit impliziert aus der Konvergenz theologischer und pädagogischer Bedingungsgründe eine dezidierte Subjektorientierung.

b) Das Subjekt in allen religiösen Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen, heißt, alle Lerndimensionen im Sinne einer psychosomatischen Einheit des Menschen in gleicher Weise zu berücksichtigen. Auch jugendliche und erwachsene Menschen brauchen körper- respektive leiborientierte Konkretionen, d.h die Ergänzung kognitiver Lerndimension durch emotionale und pragmatische Perspektiven, um gelingende und nachhaltige Lernprozesse vollziehen zu können. Von zentraler Bedeutung ist hierbei eine erfahrungsbezogene Didaktik, die das lernende Subjekt selbst in den Mittelpunkt stellt.

[4] Vgl. die seit 2002 erscheinenden Jahrbücher für Kindertheologie sowie den aktuellen Diskurs zur Jugendtheologie z.B. *Schlag/Schweitzer* (Hg.), Jugendtheologie.

c) Stärker als bisher wahrgenommen sind wir als Subjekte in unserer Leiblichkeit und das heißt auch Geschlechtlichkeit zu sehen. Ästhetische Bildung meint daher nicht nur die Integration der schönen Künste wie Bild- und Musikdidaktik, sondern im ursprünglichen Verständnis von Ästhetik eine Wahrnehmungsebene als Sinn- und Sinnenorientierung. Religiöse Bildung impliziert daher eine Stärkung der Wahrnehmungsfähigkeit in einem individualitätsbezogenen Kontext. Zugleich bedarf dies einer geschlechtersensiblen Didaktik im Zusammenhang gesellschaftlicher bzw. struktureller Dimensionen, die nicht nur von einer Zweigeschlechtlichkeit unseres sozialen Bezugssystems, sondern auch von einer impliziten bzw. expliziten Hierarchie desselben ausgehen muss. Insofern birgt eine Pädagogik der Geschöpflichkeit auch immer ideologie- bzw. gesellschaftskritische Impulse in sich.

II. Geschöpflichkeit als Gabe und Aufgabe: Religionspädagogische Perspektiven

1. Geschöpflichkeit als Vorfindlichkeit in Beziehungsstrukturen[5]

Die Konstruktion von Beziehungen und Beziehungsdeutungen spielt im Verhältnis des Menschen als Teil der Schöpfung zu seiner Umwelt eine herausragende Rolle. Weil Heranwachsende in einer besonderen Intensität auf Tiere reagieren, soll am Beispiel des Mensch-Tier-Verhältnisses im Blick auf heutige Kinder und Jugendliche konkretisiert werden: Schöpfungspädagogische Lernprozesse nehmen die jeweils eigene und individuelle Wahrnehmung von Kindern im Blick auf Tiere ernst, fördern sie und bieten den Rahmen für Dialogfähigkeit im Rahmen folgender Fragen: Wie bestimmen Kinder selbst ihr Verhältnis zu Tieren? Welche Beziehung besteht für Kinder zwischen Gott und den Tieren? Welche eschatologischen Hoffnungen verbinden Kinder mit der Schöpfung, die zum Beispiel in der Frage, ob auch für Tiere ein Platz im Himmel bestimmt ist, ihren Ausdruck findet.

a) Das Verhältnis zur Schöpfung am Beispiel der Mensch-Tier-Beziehung
Das ambivalente Verhältnis zur nichtmenschlichen Kreatur kann für die Christentumsgeschichte als augenfällig gelten, da Tiere zwar gemeinsam mit dem Menschen Schöpfung Gottes sind, zugleich jedoch nur der Mensch als Ebenbild Gottes gesehen wird. Der Anthropozentrismus, also die Vorstellung des Menschen als Mittelpunkt und Maß aller Dinge, ist hier sicherlich mitangelegt. Der ökologische Diskurs führt allerdings zunehmend zu einer kritischen Aufarbeitung des christlichen Mensch-Tier-Verhältnisses, so dass die Wahrnehmung von Tieren als Mitgeschöpfen

5 Vgl. zum Folgenden: *Dinter/Naurath/Scholz*, Hund – Schlange – Maus, 92–104.

auch die Verhältnisse zwischen Gott, Mensch und Tier mit der so genannten Tierethik als theologischer Bereichsethik neu akzentuiert. Dabei ist es freilich auch weiterhin Gegenstand theologisch-ethischer Diskussion, ob und wie stark Tiere für die menschliche Nutzung ausgebeutet werden dürfen.

Von Seiten der Pädagogik werden Tiere längst nicht mehr nur als starre Lernobjekte gesehen, die nur in Bezug auf Physiognomie, Lebensraum, Nahrungsaufnahme und Fortpflanzung kognitiv erfasst werden sollen. So werden Tiere heute nicht nur als Lerninhalt, sondern ebenso als Lernmedium und dialogische Lernpartner vorgestellt. Ansätze der tiergestützten Pädagogik und tiergestützten Therapie weisen am deutlichsten in diese Richtung. Der Umgang mit Tieren kann vor allem soziale Kompetenzen stärken, aber auch für Umweltthemen sensibilisieren. Die Religionspädagogik knüpft hier bereits an, indem Erfahrungen von Kindern mit Tieren in geeigneten Lernprozessen bewusst integriert werden.

Auch erlebnispädagogische Ansätze können wertebildend fungieren, indem beispielsweise Erfahrungen mit Tieren am ›Lernort Bauernhof‹[6] städtisch sozialisierten Kinder ermöglichen, Beziehungsdimensionen von Tierhaltung, Ernährung und Heimatverbundenheit in wertschätzender Weise wahrzunehmen. Zwei Linien der Einbindung von Tieren lassen sich in der Religionspädagogik unterscheiden: Zum einen liegt der Fokus auf dem Umgang mit kindlichen Gefühlen und Haltungen im Blick auf Tiere. Das Thema Freundschaft lässt sich beispielsweise mit Hilfe der Haustiere von Kindern bearbeiten, ebenso kann eine Auseinandersetzung mit Tod und Sterben anhand der Verlusterfahrung mit gestorbenen Haustieren ermöglicht werden. Die andere Linie thematisiert den vielschichtigen Themenbereich von Gewalt gegenüber Tieren. Hier werden eher umweltethische Themen wie Fleischkonsum und seine Folgen, Artenschutz, Tierversuche etc. bearbeitet. Eine kindertheologisch ausgerichtete Schöpfungspädagogik setzt zunächst bei den Gefühlen und Einstellungen der Kinder an.

b) Kindertheologische Zugänge

In einer empirischen Analyse als Fragebogen-gestützter Untersuchung[7] konnte gezeigt werden, wie wichtig die Beziehung zu Tieren für die Kinder sind: So schreibt ein Mädchen, dass sie mit ihrem Kater sehr zufrieden ist, ein Junge meint, dass man Kaninchen genauso behandeln muss wie Menschen, weil sie Lebewesen sind, und ein Mädchen schreibt, dass

6 Vgl. www.lernort-bauernhof.de

7 Der quantitative Teil der Untersuchung wurde in sechs bayrischen Grundschulen durchgeführt. Von 127 SchülerInnen im Alter zwischen 8–10 Jahren waren 65 weiblich und 62 männlich. Von den 127 SchülerInnen sind 110 (also 88 %) evangelisch. 82 von ihnen haben ein Haustier (65 %), insbesondere Katze, Hasen, Hund, Fische und Vögel. Auch Wüstenrennmaus, Hamster, Igel, Hirsche, Hühner, Meerschweinchen, Schildkröten, Frettchen, Geckos, Pferde, Schlangen, Salzkrebse und Tauben werden genannt. 74 SchülerInnen wünschen sich ein Haustier.

ihr Vogel zwar laut ist, aber trotzdem zu ihrem Leben gehört. Ein anderes Mädchen verweist darauf, dass ein ausgebildeter Hund vielen Menschen helfen kann. Ein Junge wünscht sich einen Hund, der ihn liebt, und einen Papagei, der mit ihm spricht, ein anderer mag seinen Hund zum Kuscheln und weil er ihn tröstet, wenn er traurig ist.

Geht es um die Begründung für die Präferenz eines bestimmten Haustiers, so steht die Attribution »süß« ganz vorne (»Es ist immer zutraulich und süß und mann kann es dresiren.«). Auch dass man mit Tieren spielen kann (»weißer Schäferhund: Man kann mit ihm spielen«) und schmusen bzw. kuscheln ist für die Kinder besonders wichtig (»Man kann mit ihnen schmusen und Kunststücke beibringen«). Haustiere werden als »klug« (»Fische: mag sie, weil sie sehr schlau sind«) angesehen und können helfen (»Wenn man den Hund ausbildet kann er vielen Menschen helfen«).

Geht es konkret darum, wer die Welt bzw. die Tiere und die Menschen erschaffen hat, dann antwortet eine klare Mehrheit der Kinder mit »Gott« (Welt 86 [68 %], Tiere 95 [75 %], Menschen 98 [77 %]). Der Gedanke der Schöpfung der Welt durch Gott ist bei diesen Kindern, die im bayerischen und damit stärker religiös sozialisierten Kontext aufwachsen, recht fest verankert. Die anderen Dimensionen (komplexeres Schöpfungsverständnis; Evolution) sind zahlenmäßig zu vernachlässigen.

Die Frage nach einem Wunsch für die Tiere lässt bei den Kindern klare tierethische Dimensionen erkennen: Die Tiere sollen nicht geschlachtet (»Das Kein Tier geschlachtet wird«) bzw. getötet werden (»Das nimand ohne grund Tiere tötet«), nicht bejagt werden (»Das alle Tiere nicht so viel gejagt werden und nicht mehr so viel gegessen werden«; »Das die Jäger nich die Tiere jagen«) und nicht aussterben (»Das die Tiere nicht mer vom Aussterben bedrot sind«; Das die Eisberen nicht mer fon austerben bedrot sind«). Sie sollen nicht gequält (»Das Tiere nicht mehr gequält, gejagt und getötet werden«) und in Gefahr gebracht werden (»Dass alle Tierarten nie wieder gefährdet werden«). Ihr Lebensraum soll geschützt werden (»Der Schungel soll nicht abgeholzt werden«; »Mehr Tierschutz durch mehr Lebensraum«). Die Kinder wünschen den Tieren Freiheit (»Das sie immer frei sind«) und Unsterblichkeit (»Das sie für immer leben«). Die Kinder wollen die Tiere verstehen (»Das Ich gednken lesen könnte dann weiß ich was sie wollen«).

Neben der quantitativen Erhebung der Fragebogen-Untersuchung zeigten auch Gespräche, dass nahezu alle Kinder eine grundsätzlich positive Einstellung zu Tieren haben: So sagen beispielsweise von 44 Kindern, die kein Haustier haben, nur 4 Kinder – also weniger als ein Zehntel –, dass sie sich auch keines wünschen, und messen der Bedeutung von (Haus)Tieren in ihrem Leben einen hohen Stellenwert zu. Diesen Eindruck bestätigt auch eine repräsentative Jugendstudie[8], wonach Haustiere

8 Vgl. *Zinnecker/Behnken/Maschke/Stecher*, null zoff &voll busy. Haustiere zählen hier zu den häufig genannten liebsten Freizeitbeschäftigungen der Kinder (insbeson-

von nicht wenigen Kindern »zu vollwertigen Mitgliedern ihrer Familie zählen«[9] und direkt hinter den Eltern auf gleicher Höhe mit Großeltern und Geschwistern genannt werden. Auch Anton Bucher zeigt in seiner Studie, dass (Haus)Tiere zu den größten Glücks-, aber auch Unglückserfahrungen im Falle des Todes eines Haustieres bei Kindern gerechnet werden können.[10] Da auch in der Retrospektive bei Erwachsenen die größten Glücksgefühle in der Kindheit in enger Verbindung zu Interaktionen mit Tieren gesehen werden,[11] ist Bucher in seinem Urteil unbedingt zuzustimmen, dass die Marginalisierung der Bedeutung von (Haus)Tieren im Kindheitsdiskurs nicht zu rechtfertigen sei.[12] Kindertheologische Forschungen stellen demnach evidente Zugangsmöglichkeiten dar, um Desiderate des kindlichen Umgangs mit der Natur, vor allem mit Tieren und – theologisch gesprochen – schöpfungstheologischen Perspektiven in den Blick zu nehmen. Doch wie sind die Voraussetzungen?

c) Schöpfungstheologische Deutungen kindlicher Äußerungen

Da sich die sozialen Bedingungen der kindlichen Lebenswelt dahingehend verändert haben, weniger in ländlichen und damit natur- bzw. tiernahen als vielmehr in (groß)städtischen, durch die Gefahren des Straßenverkehrs nach innen verlagerten Kontexten aufzuwachsen (›Kinderzimmer-Kindheit‹), dürften am ehesten entwicklungspsychologische Faktoren für die gefühlte (d.h. in den Gefühlen der Kinder geäußerte) Tiernähe sprechen. Sieht man entwicklungsgeschichtliche Verbindungslinien zwischen der Phylogenese (Entwicklung der Menschheit) und der Ontogenese (Entwicklung des einzelnen Menschen), so scheinen Kinder in emotionaler Hinsicht noch auf ursprünglichere Art mit der Natur bzw. Tier(gattung)en verbunden – auch wenn sie dies nicht selten in Ermangelung ›echter‹ Tiere mit ihren Kuscheltieren ausleben.[13]

dere der Mädchen), wobei deren Bedeutung in der Pubertät (mit 13 bis 14 Jahren) rapide abnimmt (ebd., 33).

9 Ebd., 32.

10 Vgl. *Bucher*, Was Kinder glücklich macht, 106ff.

11 So betont eine 40jährige Frau: »Mit unseren Katzenkindern zu schmusen, war das höchste Glück.« (Ebd., 201.)

12 Dass in dem grundlegenden Lehrbuch der Entwicklungspsychologie (von *Oerter/Montada*, Entwicklungspsychologie), die Bedeutung von (Kuschel- bzw. Haus)Tieren für die kindliche Entwicklung nicht reflektiert wird, bleibt m.E. unverständlich. Ebenso zeigt beispielsweise das Handbuch der Kindheitsforschung (vgl. *Markefka/Nauck*, Handbuch der Kindheitsforschung) hier eine Wahrnehmungslücke.

13 Wie aus der so genannten Bindungsforschung bekannt ist, kompensieren Kinder die Frustrationen durch Trennungserfahrungen von den engsten Bezugspersonen (meist der Mutter) durch Gegenstände, die als Übergangsobjekte fungieren. Insbesondere Kuscheltiere haben hier im frühkindlichen Bereich (aber auch lange darüber hinaus) die Funktion, den Zwischenraum als empfundene Beziehungsleere zu füllen und Loslösungsprozesse zu erleichtern. Übergangs- aber auch Krisenmomente (wie der Übergang vom Wach- in die Schlafphase, Schmerz- und Trauersituationen etc.)

Insbesondere Ansätze gegenwärtiger tiergestützter Pädagogik greifen diese Impulse auf, indem sie bestimmte Charakteristika der Tierbegegnung bzw. des kindlichen Umgangs mit Tieren zur Förderung von Bildungsprozessen nutzen: Das Kriterium ›Kuschelfaktor für die Seele‹ zeigt, dass weniger die sprachliche als die körpersprachliche Kommunikation der Begegnung Tier-Mensch im Vordergrund steht. So tendieren die meisten Kinderäußerungen zu der Begründung, dass Tiere deshalb gefallen, »weil es (das Tier, E.N.) so klein und flauschig ist.« (Mädchen, 8 Jahre) bzw. »weil man mit ihnen kuscheln kann« (Mädchen, 8 Jahre). Der Körperkontakt (Streicheln, Schmusen und Kuscheln mit Haustieren) beruhigt, entspannt und vermittelt den Kindern eine Nähe, die an die frühkindliche Phase nonverbaler Kommunikation erinnert. Selbst Tieren, denen man zunächst keinen hohen ›Kuschelfaktor‹ zurechnen würde (wie Amphibien, Reptilien oder Insekten) erfreuen sich großer Beliebtheit bei Kindern, die beispielsweise in einer gymnasialen ›Vivarium-AG‹ so ausgelebt wird, dass Sechstklässler (Jungen wie Mädchen) es genießen, (ungiftige, aber lebendige) Schlangen um den Arm und Gespensterschrecken auf dem Kopf zu tragen. So schreibt ein 9jähriger Junge auf die Frage, welches Haustier er sich wünsche: »Schlange sie sind so lustig!«

So scheint ein entscheidender Faktor darin zu liegen, dass Tieren aus der Perspektive von Kindern gerade darin ein Wert zugeschrieben wird, der herkömmlichen funktionalen Kriterien von Nützlichkeit entgegensteht. Im Vordergrund steht vielmehr schlicht die körperliche Nähe des Tieres, die den eigenen Bedürfnissen nach Beziehung mittels Körperkontakt entspricht. In der Präsenz des Tieres, das ganz im gegenwärtigen Moment lebt und reagiert, scheint ein Verbindungselement zu liegen, das dem kindlichen Lebensgefühl nahekommt: Das unbedingte Dasein, das Zur-Verfügung-Stehen, das Zeit-Haben sind in gewisser Weise Glücksfaktoren angesichts postmoderner Zeitrhythmen, die im Stundenplan der Kinder nicht selten Stress bedeuten. Das Haustier hat keine Termine, ist nicht unterwegs (wie beispielweise berufstätige Eltern), fordert keine leistungsorientierten Signale, ist zum Spielen aufgelegt und kann in der Interaktion auch schon von Kindern gelenkt werden.

2. Entfaltung und Beschränkung als Entdeckung von Macht und Verantwortung

Damit ist ein weiterer zentraler Punkt beschrieben, der die Attraktivität von Tieren für die Kinder beschreibt: Während Kindern oftmals das ›Noch-Nicht-Können‹ im Sinne eines (›dazu bist du noch zu klein ...‹) vor Augen steht und sie damit in eine passive und in gewisser Weise defizitbestimmte Rolle bringt, erleben sie im Kontakt mit Tieren eher die aktive Seite, die sie in ihrer Selbsttätigkeit bzw. -wirksamkeit bestärkt.

werden erleichtert durch die unbedingte Nähe und Verfügbarkeit dieser Ersatzobjekte, denen durchaus eine psychohygienische Funktion zuzumessen ist.

Hier können die Kinder weitgehend entscheiden, ob, wann und wie sie sich mit einem Tier beschäftigen, selbst mittels Futter locken, und gegebenenfalls das Tier auch führen: »Am wichtigsten ist, dass mich mein Hund als Rudelführer anerkennt und macht, was ich will!«, meint eine Zehnjährige und drückt damit selbstbewusst ihre positive Erfahrung von Selbstwirksamkeit aus. Schöpfungstheologisch ist diese Dimension in der Mensch-Tier-Beziehung von fundamentaler Bedeutung: Im Zusammenleben mit Haustieren sind die Herrschaftsverhältnisse im Grunde klar geregelt und heben Kinder auf eine gefühlt höhere Stufe, die nahezu unabhängig von ihrem Alter Ausdruck ihres Menschseins und damit des ›Über-den-Tieren-Stehens‹ ist.

Dies impliziert selbstverständlich nicht nur die Macht-, sondern auch die Verantwortungsfrage – ein Zusammenhang, der in den Fragebögen aus der Sicht der Kinder sehr deutlich zur Sprache kommt. Kinder wollen verantwortlich für die Tiere sorgen (»am schönsten ist es, die Tiere zu füttern und zu merken, wie ihnen das Essen Spaß macht!«[14]), und setzen alles daran, dass es den Tieren gut geht. Hierbei korrespondiert die fürsorgliche mit der empathischen Rolle: Kinder zeigen einen hohen Faktor mitfühlenden Verhaltens[15] mit Tieren, die Not leiden, und bringen sehr deutlich zum Ausdruck, wie wichtig es ihnen ist, dass Tiere nicht leiden, gequält oder gar getötet werden. Auffallend häufig betonen die Kinder bei ihrem Wunsch für die Tiere eine Einstellung, die man durchaus als emotional verankerte ›Ehrfurcht vor dem Leben‹ bezeichnen kann: »das sie am Leben bleibeweill sie tun mir genauso leid wie meine Tauben ich kann nämlich nicht zukuken beim schlachten« (Mädchen, 9 Jahre).

Nicht selten verbindet sich diese Einstellung bei den Kindern damit, dass sie beziehungsorientiert im Fragebogen antworten. Sie wollen verstehen, was die Tiere eigentlich wollen und brauchen, und meinen im Blick auf ihren Wunsch für die Tiere: »das ich gedanken lesen könnte dann weiß ich was sie wollen.« (Mädchen, 9 Jahre). Dies bestätigt Anna-Katharina Szagun auf der Basis ihrer Rostocker Langzeitstudie[16] und anhand illustrierter Einzelfallgeschichten[17], indem sie die offensichtliche Tiernähe der Kinder in Analogie von frühzeitlichen Tier- und Göttergestalten setzt und sie lebensgeschichtlich einordnet: »Kinder (und Alte) scheinen die Wesensverwandtschaft zum Tier oft sensibler zu erfassen als Menschen in der Phase der berufliche Einbindung in die Leistungsgesellschaft.«[18]Andererseits kommt jedoch auch genau die Realisierung des Ge-

[14] So ein Mädchen (10 Jahre), die – seit sie einen Hund hat – mit großer Begeisterung (für sich und ihren Hund) in der Küche nach selbsterfundenem Rezept Hundeplätzchen als besonderes Leckerli aus Äpfeln, Mehl, Eiern und einer Dose Hundefutter backt.

[15] Vgl. *Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt.

[16] *Szagun*, Dem Sprachlosen Sprache verleihen.

[17] *Szagun*, Zur Präsenz des Göttlichen, 39–62.

[18] Ebd., 62.

genteils in den kindlichen Äußerungen zum Ausdruck, die eben bedauern, dass sie die Sprache der Tiere nicht sprechen und demgemäß in ihrer Sehnsucht nach Verstehen sehr deutlich an bewusst wahrgenommene Grenzen stoßen.

III. Zusammenfassende Thesen zu einer Pädagogik der Geschöpflichkeit

1. Kinder betonen die hohe Bedeutung von Tieren und Haustieren für ihr Leben und zeigen eine auffallende Sympathie, Interesse bzw. Nähe zu außermenschlichen Lebewesen. Wie relevant der Faktor ›Tier‹ für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder ist, bleibt forschungswissenschaftlich in der Pädagogik und Religionspädagogik noch weitgehend unbeachtet.
2. In schöpfungstheologischer Hinsicht zeigt sich eine hohe Relevanz der emotional gefassten Beziehungsebene, die vorrangig auf körperliche Dimensionen (Körperkontakt, Kuscheln etc.) gerichtet ist. Bezieht man ein, dass die Herkunft der Tiere bei den meisten Kinderäußerungen im Schöpfungshandeln Gottes verortet werden, so kann doch eine gewisse Brückenfunktion der Tiere zwischen vorfindlicher Schöpfung (die Welt und die Naturphänomene) und Gott nicht außer Betracht bleiben. Hier müssen religionspädagogische Anknüpfungspunkte nicht erst gesucht, sondern können vielmehr gefunden werden, indem via einer subjektorientierten Didaktik die Kinder selbst zu Wort kommen.
3. Dem biblischen Schöpfungsauftrag (Gen 1,28) entsprechen kindliche Sichtweisen auf beeindruckende Art und Weise, da die Kinder sich um das Wohl der Tiere sorgen und Interaktionen als quasi ›Stärkere oder Herrschende‹ eher vermeiden.[19] ›Macht‹ (im Sinne von Machbarkeit als Selbstwirksamkeit) und ›Herrschaft‹ (im Sinne von Unterdrückung) scheinen hier deutlich unterschieden zu sein, so dass die Kinder in ihren Äußerungen ihre gefühlte Verantwortung für die Tiere als care-Struktur des Sorgens um die Tiere, aber auch als Schutzfunktion (der Bewahrung vor Leiden) deutlich wahrzunehmen versuchen.
4. Inwiefern kindliche religiöse Gefühle mit den Gefühlen der Beziehungen zu Tieren (oder zur Schöpfung) korrespondieren, bleibt eine interessante Forschungsaufgabe, die angesichts der hohen Relevanz von (Haus)Tieren für die meisten Kinder als zukunftsweisend sowohl für

[19] Natürlich eilt den Kindern auch der Ruf voraus, besonders brutal im Umgang mit Tieren sein zu können (wie etwa aus Experimentierfreude, Ameisen die Beine auszureißen etc.). Wie diese vereinzelten Verhaltensweisen im Kontext der offensichtlichen und mehrheitlich zum Ausdruck gebrachten Empathiefähigkeit mit Tieren steht, müsste anhand der Vorbedingungen beispielsweise als Thema in die Forschungen zur kindlichen Entwicklung von Mitgefühl aufgenommen werden.

die Kindheitsforschung als auch für die Religionspädagogik – und hier insbesondere für eine schöpfungstheologisch begründete umweltethische Bildung – mittels qualitativer Forschungsinstrumente anzugehen ist.

5. Inwiefern aus jugendtheologischer Perspektive dieser Faden aufzugreifen und im Sinne einer umweltethischen Fokussierung fruchtbar zu machen ist, bedarf weiterer Forschung.[20] Alle jugendtheologischen Bemühungen um ethische Bildung sind daher mehr als ein ›Reden über christliche Ethik‹, ein Informieren und Kennen von theologisch fundierten Kriterien oder ein Rekurrieren auf biblische Fundierungen. Ausgangspunkt ist vielmehr der oder die Jugendliche selbst in seinem bzw. ihrem lebensgeschichtlichen und -situativen Kontext. Demnach ist in erster Linie ein forschendes Wahrnehmen dessen, welche Themen, Probleme, Konflikte oder Dilemmata Jugendliche als ethisch relevant fokussieren, Ausgangsbasis für alle weiteren Reflexionen. Zunächst stellt sich in jugendtheologischer Hinsicht die Aufgabe, die Situationen ethischer Sensibilität und jugendlicher Interessen wahrzunehmen, um von hier aus die je individuelle Konstruktion von Sichtweisen und Begründungszusammenhängen zu sichten und theologisch fundierte Bildungsimpulse zu geben.
6. Dass erwiesenermaßen[21] umweltethische Fragestellungen bei der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen oft sehr fern von Gott/Religion und theologischen Zusammenhängen gesehen wird, scheint aufschlussreich. So zeigte sich, neben der individualisierenden Vorstellung, Glaube habe nichts mit Politik und insofern auch wenig mit gesellschaftspolitischen Themen zu tun, dass die Verbindung einer ethischen Beziehungsstruktur Gott-Mensch, Mensch-Mensch und Mensch-Natur am wenigsten für den Bereich der Umwelt zum Tragen zukommt. Auch die Relevanz biblischer Texte für umweltethische Themen wurde von Seiten der Jugendlichen eher negiert.
7. Es scheint daher eher geboten, die umweltethische Bildungsaufgabe mit Jugendlichen so zu verstehen, zunächst die vorhandenen Einschätzungen der Jugendlichen wahrzunehmen und wertschätzend aufzugreifen. Nur die zunächst wertfreie Sichtung der Positionen kann ein bildungstheoretisch fundierter Ausgangspunkt für alle weiteren Diskurse sein. Letztlich kann ein durch Toleranzfähigkeit bestimmter Dialog nur dann gelingen, wenn den Dialogpartnern ein Recht auf ihre

[20] Vgl. hierzu: *Naurath*, Umweltethik, 59–69.

[21] Selbstverständlich ist es im Rahmen eines subjektorientierten Zugangs zur Jugendtheologie hilfreich, sowohl soziokulturelle als auch entwicklungspsychologische Bedingungsfaktoren in den Blick zu nehmen, um möglicherweise Strukturen ethischer Urteilsfindung und Handlungsorientierung von Jugendlichen zu entdecken, nicht jedoch, um nur in bestätigendem Interesse jugendliche Äußerungen in bereits vorgegebene Schemata einzuordnen und dabei möglicherweise eigene Reduktionismen in Kauf zu nehmen.

lebensgeschichtlich gewordene bzw. situativ bestimmte Positionierung zugesprochen wird und auf diese Weise Verstehensprozesse für individuelle Begründungszusammenhänge initiiert werden. Ein nächster Schritt kann dann sein, jugendlichen Suchbewegungen nach implizit oder explizit zugrundeliegenden Kriterien ihrer ethischen Gefühle, Gedanken und Vorstellungen auf dem Weg behilflich zu sein, dass sie theologische Argumentationsstrukturen kennenlernen und möglicherweise in ihre ethische Urteilsbildung bzw. Handlungsorientierung einbeziehen. Insbesondere neuere Impulse einer subjektorientierten Bibeldidaktik, die kreative Formen im Umgang mit den Texten wie beispielsweise beim Bibliolog favorisieren, scheinen notwendig, den Jugendlichen die Bibel quasi in die eigene Hand zu legen und ihnen hierbei – neben einem selbstverständlich fortzuführenden biblisch-theologischen Bildungsauftrag – für ihre eigenen Deutungswege Mündigkeit zuzusprechen.

Literatur

Buber, M., Die Erzählung der Chassidim (1949), Zürich [12]1992

Bucher, A.A. / Büttner, G. / Freudenberger-Lötz, P. / Schreiner, M., Jahrbücher für Kindertheologie, Stuttgart 2002–2015

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

Dinter, A. / Naurath, E. / Scholz, S., Hund – Schlange – Maus. Tiere als Zugang zur Schöpfung in kindertheologischer Perspektive, in: Jahrbuch für Kindertheologie 11, Stuttgart 2012, 92–104

Luther, H., Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriff der Erwachsenenbildung am Beispiel der Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984

Markefka, M. / Nauck, B. (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung, Berlin 1993

Naurath, E., Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn [3]2010

Naurath, E., Umweltethik als Weg zu einer praxisrelevanten Jugendtheologie, in: *Schlag, T. / Schweitzer, F.* (Hg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012, 59–69

Naurath, E., Leiblichkeit. Eine Chance zur Selbstreflexion, in: *Schlag, T. / Simojoki, H.* (Hg.), Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 117–127

Oerter, R. / Montada, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, Basel [6]2008

Szagun, A.-K., Dem Sprachlosen Sprache verleihen: Rostocker Langzeitstudien zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlichen konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006/2008, 2 Bde.

Szagun, A.-K., »Mein Vogel ist der einzige, dem ich alles anvertrauen kann.« Zur Präsenz des Göttlichen in Tiergestalt im Erleben der Kinder, in: Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrerinnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich, Wien/Berlin 2006, 39–62

Schlag, T. / Schweitzer, F., Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012

Zinnecker, J. / Behnken, I. / Maschke, S. / Stecher, L., null zoff & voll busy. Die ersten Jugendgenerationen des Neuen Jahrhunderts, Opladen 2003