

Kursbuch

Horst Bartnitzky

Hans Brügelmann

Ulrich Hecker

■ Die Primarstufe im Bildungssystem
Geschichte der Grundschule

Schulentwicklung und Unterrichtsqualität

Übergänge und Anschlüsse

Struktur der Grundschule

◆ Bildung und Erziehung

Kindheit und Lebenswelt

Entwicklung und Lernen

Leistung und Beurteilung

Heterogenität und Integration

Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsgestaltung

Aufgaben und Kompetenzen von Lehrer/innen

Schule als Lern- und Lebensort

◆ Lernbereiche und Fächer

Lernbereich Sprachen

Mathematik

Sachunterricht

Kunst/Musik

Friederike Heinzel

Gudrun Schönknecht

Bewegung, Spiel und Sport
Religion und Ethik

Grundschule



Grundschul
verband



Was sagt uns diese Karikatur, wenn Kinder in ihrem Puppenspiel das Verhalten Erwachsener derart widerspiegeln? Nehmen wir Kinder vorrangig aus der Defizitperspektive wahr? Welcher Maßstab bestimmt unser Urteil - das rationale Denkvermögen, die emotionale Kompetenz, das Wissen, die Lebenserfahrung, die Körpergröße? Auch wenn diese Fragen so alt sind wie die Geschichte der Pädagogik, bleiben sie dennoch aktuell, denn selbstverständlich bestimmt das jeweilige Bild vom Kind das pädagogische Handeln. Noch komplexer scheint das Thema der kindlichen Religiosität, das immer an Fragen der Legitimität sowohl der kindlichen Vorstellungen als auch der religionspädagogischen Beeinflussung gekoppelt war. Obwohl beispielsweise Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) den Eigenwert der Kindheit betonte und damit das Kindbild der Neuzeit revolutionierte, sprach er den Heranwachsenden jegliche Kompetenz in religiösen Dingen ab: »Es (das Kind, E.N.) glaubt, was es begreift. Es begreift aber so wenig von dem, was man es sagen lässt, dass es auch das Gegenteil genauso willig annähme, wenn ihr es ihm sagt« (Rousseau 1981, 267). Kann es aber das Ziel sein, dass Kinder das nachsagen sollen, was Erwachsene theologisch als richtig erkannt haben?

Auch wenn manche religionspädagogischen Konzeptionen diesen Eindruck vermitteln, betont die aktuelle Diskussion das Subjekt-Sein des Kindes auch im Blick auf religiöse Themen. Hierfür spricht schon, dass es Kindsein geradezu ausmacht, Fragen zu stellen wie zum Beispiel: »Wer bin ich?«, »Woher komme ich?«, »Wohin gehe ich?« oder »Wozu lebe ich?«. Kinder sind sui generis auf der Sinn-Suche, um sich die Welt in ihren Zusammenhängen erklären zu können. Das aber bedeutet, dass Kinder nicht nur rezipieren, sondern aktiv ihr Welt- und Gottesbild konstruieren. Längst wird »religiöse Orientierungskompetenz (...) zu den Erfordernissen einer sich globalisierenden Welt« (Biesinger/Kerner/Klosinski/Schweitzer 2005, 9) gerechnet und das Recht des Kindes auf Religion betont.

Doch was genau bedeutet dies angesichts des von der psychosozialen Entwicklung abhängigen, äußerst komplexen Phänomens von kindlicher

Religiosität? Die entwicklungspsychologischen Ansätze, die seit den 1980er Jahren den religionspädagogischen Diskurs prägen, versuchen mit strukturge-netischen Stufenmodellen die Entwicklung des religiösen Urteils (Fritz Oser/Paul Gmünder) bzw. des Glaubens (James Fowler) zu beschreiben. Es erscheint attraktiv, wenn Religionslehrer und -lehrerinnen nun ein Orientierungsmuster kindlicher Religiosität an die Hand bekommen, um Unterrichtsplanungen - wie beispielsweise eine »kindgerechte« Wunder- oder Gleichnisdidaktik - legitimiert umzusetzen. Doch als kritikwürdig erweist sich die qualitative Unterschiedenheit der Stufen: Während tiefenpsychologische Modelle die Bedeutung der frühkindlichen Phase (z.B. im Blick auf die Entwicklung von Urvertrauen als Basis für Gottvertrauen) als zentral beurteilten, wird in strukturge-netischen Modellen von einer Stufe 0 bei Kleinstkindern gesprochen. Es stellt sich die Frage, ob kindliche Religiosität hier nicht wieder aus einer einseitig an die Rationalitätsentwicklung geknüpften Erwachsenen-Perspektive bewertet wird. Wie also kann man dem komplexen Phänomen kindlicher Religiosität begegnen, wenn die heutige Lebenswelt von Kindern in religiöser, kultureller, sozialer, sprachlicher Hinsicht so heterogen geprägt ist, dass der Maßstab der Denkentwicklung keinesfalls länger absolut gesetzt werden kann? Außerdem zeigen Studien zur Entwicklung des moralischen Urteils, dass selbst Erwachsene gleichzeitig auf unterschiedlichen Stufen argumentieren und urteilen (Lind 2003).

Der Perspektivenwechsel, der mit dem Programm der »Kindertheologie« in den letzten zehn Jahren die Religionspädagogik beschäftigt, setzt ein neues Vorzeichen (>K17.4.1): Das Kind als ernst zunehmendes Subjekt seiner sozial bedingten, aber individuell konstruierten und konstruierenden Religiosität. Daraus folgen neue Fragen: Wie entwickeln Kinder ihre Gottesvorstellungen? Wie lesen und verstehen Kinder biblische Geschichten? Dass der Hang und die Kompetenz kindlichen Philosophierens auch als Theologisieren ernst zu nehmen ist, zeigt sich an der fundamentalen Bedeutung anthropologischer Fragen wie Lebensbeginn (Schöpfung), Schuld (Sünde), Tod und Auferstehung (ewiges Leben, Himmel). Das Thema »Religiosität von Kindern« ist damit zum höchst interessantesten Forschungsneuland der Religionspädagogik geworden, indem man die Kinder nun endlich selbst zu Wort kommen lässt (»Theologie der Kinder«), die Reflexionen ihrer Vorstellungen teilt (»Theologie mit Kindern«) und zu gegebener Zeit kritisch begleitet und korrigiert (»Theologie für Kinder«, Schweitzer 2003, 18). EN

Lesetipps Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner (Hrsg.) (2002 ff.): Jahrbuch für Kindertheologie. Schweitzer (2004): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter.