

4.2 Religionspädagogische Fokussierungen

Kinder verstehen

Folgerungen eines religionspädagogisch-anthropologischen Blickes für religiöse Bildungsprozesse

Anke Edelbrock

Um religiöse Bildung angemessen initiieren zu können, besteht die Notwendigkeit, das Kind in seinem Lebenszusammenhang wahrzunehmen. Spätestens seit der empirischen Wendung in den 1968er Jahren wird der religionspädagogische Blick auf das Kind in unterschiedlichen Maßen beherzigt. Auch vorher schwang eine pädagogisch-anthropologische Betrachtungsweise der Religion des Kindes z. T. bereits mit (besonders bei Luther und Schleiermacher), wirklich zum Durchbruch kam sie aber noch nicht.¹

Der entwicklungspsychologische Aspekt bildete lange eine Hauptperspektive beim religionspädagogischen Blick auf das Kind. Hören wir, um uns hineinzufinden, Ausführungen eines zehnjährigen Jungen: »Gott hält seine Hand aus dem Himmel zum Grab. Und die Frau oder der Mann stellt sich halt auf die Hand. Und dann hebt Gott den toten Menschen zu sich in sein Reich, in seinen Himmel.«² Nach dem Tod bei Gott oben im Himmel sein, hier klingt der von J. W. Fowler beschriebene mythisch-wörtliche Glaube an. Nach Fowler bilden Mythen und Geschichten eine zentrale Bedeutung für die kindliche Orientierung in der Welt und haben einen festen Platz in ihrer Phantasie. Da das kindliche Denken aber zugleich auf das Konkret-Operationale bezogen ist, hängen die Kinder am wörtlichen Verständnis. Auch wenn es, noch einmal mehr bei einem so kurzen Ausschnitt, einer interpretatorischer Vorsicht bedarf, kann man beide Ebenen in der Aussage des zehnjährigen Jungen erkennen: Gott lässt die Menschen nach ihrem Tod nicht allein, er holt sie zu sich in den mythisch verstandenen, weil nicht sichtbaren Himmel. Da sich der Himmel in der vorfindlichen Welt oben befindet und das Denken des Jungen hierdurch geprägt ist, muss Gott den Menschen »heben«.

1. Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, 398.
2. *Ulrike Itze/Martina Plieth*, Tod und Leben. Begleit-CD zu »Mit Kindern in der Grundschule Hoffnung gestalten« (Südwestfunk Stuttgart), Donauwörth 2002, Track 1, 11.12–11.30 min.

Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Zusammenhänge wird hier nach anthropologischen Verstehensvoraussetzungen des einzelnen Kindes gefragt. Nach wie vor hat dieser Aspekt seine religionspädagogische Relevanz. Es ist aber wichtig, eine breite Varianz der kindlichen Lebenszusammenhänge zu berücksichtigen und somit den religionspädagogisch-anthropologischen Blick weit und multiperspektivisch schweifen zu lassen. Es sind u. a. gesellschaftliche, politische, kulturelle und soziale Kontexte, von denen Kinder und Kindheit heute geprägt werden. Zugleich muss gesehen werden, dass Kinder innerhalb dieser Kontexte ihre Bildungsprozesse selbstständig und eigenaktiv mitgestalten. So thematisieren aktuelle Kindheitskonzeptionen Kindheit auch nicht als Erziehungskindheit, sondern Kindheit wird als »Agency« verstanden, in der Kinder als kompetente soziale Akteure gesehen und gewürdigt werden. Auch wird der Prozess des Aufwachsens als Lernprozess aufgefasst, »in dem sich nicht nur das Kind, sondern auch die Gesellschaft verändert.«³ Folgerichtig werden auch verstärkt partizipative Forschungsansätze aufgenommen, bei denen die Kinder selbst befragt werden. Zur Kindheitsforschung ist die Kinderforschung hinzugekommen.

Kann der religionspädagogisch-anthropologische Blick anhand jeglicher Kontexte der kindlichen Lebenswelt geschult werden? Oder sind manche Zusammenhänge mit Blick auf zu thematisierende und initiierende Bildungsprozesse aus religionspädagogischer Perspektive vielleicht unergiebig? Dieser Fragestellung geht der vorliegende Beitrag nach. Dazu werden zunächst zentrale Ergebnisse aus der aktuellen Kindheits- und Kinderforschung zusammengetragen, um in einem zweiten Schritt nach ihrer religionspädagogischen Relevanz für Bildungsprozesse zu fragen. In einem dritten Schritt wird anhand der eingangs angesprochenen Himmelsthematik exemplarisch gezeigt, dass die aktuellen Kindheits- und Kinderforschungsergebnisse für eine konkrete Themenstellung religionspädagogisch bedeutsam sind.

3. *Bernhard Rathmayer*, Art. »Kindheit«, in: Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), *Lexikon Pädagogik*, Weinheim u. a. 2008, 398–401, 400.

1. Kindheit heute

Was prägt das heutige Leben der Kinder? Wodurch wird Kindheit beeinflusst?

a) Die Globalisierung als grundsätzliche und weitreichende gesellschaftliche Veränderung im 21. Jahrhundert prägt durch das Hervorbringen einer pluralen Gesellschaft auch das Leben der Kinder. Bereits der 12. Kinder- und Jugendbericht betont 2005 »die Internationalisierung von Lebenswelt«. ⁴ Ein Blick auf aktuelle Zahlen zeigt, dass Vielfalt besonders in der Kindheit vorliegt. So liegt der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund bei den in Deutschland lebenden Kindern unter fünf Jahren im Jahr 2012 bei 35,4%. ⁵ Im Vergleich dazu liegt innerhalb der Gesamtbevölkerung der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei 20%. ⁶ Das heißt, gut jedes dritte Kind in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Kinder heute leben mit einer *pluralen Kindheit*.

b) Kindheit findet vermehrt in institutionellen Zusammenhängen statt. Die *betreute Kindheit* ist als Ergänzung zur Familie längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden. So resümiert der 2013 erschienene 14. Kinder- und Jugendbericht: »Kindheit ist heute im hohen Maße durch neue Mixturen von Familienkindheit und öffentlich verantworteter Kindheit geprägt«. ⁷ Für die Kinder unter drei Jahren wird hervorgehoben, »dass – wie in keiner anderen Lebensphase – sich das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung in den ersten Lebensjahren massiv verändert hat«. ⁸ »Immer mehr Kinder verbringen in einem immer früheren Alter immer mehr Zeit außerhalb der Familie«. ⁹ Auch die öffentliche Betreuung der Grundschul Kinder hat sich aufgrund von steigenden Zahlen der Ganztageschulen und der zunehmenden institutionellen Nachmittagsbetreuung erhöht. ¹⁰

4. Vgl. *Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend*, 12. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, München 2005, 70.

5. *Statistisches Bundesamt*, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012, Wiesbaden 2013, 8.

6. A. a. O., 7.

7. *Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend* (Hg.), 14. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2013, 134.

8. A. a. O., 106.

9. A. a. O., 100.

10. Zwischen 2007 und 2010 stieg der Anteil der Kinder, die eine Ganztagesbetreuung besuchen, von 13 % auf 18 %. Vgl. *Ingo Leeven/Ulrich Schneekloth*, Die Schule: Frühe Vergabe von Lebenschancen, in: *World Vision Deutschland e.V.* (Hg.), *Kinder in*

c) *Kinder fragen nach Gerechtigkeit*. Der World-Vision-Kindersurvey 2013 hebt hervor, dass für Kinder Gerechtigkeit ein zentrales und sie umtreibendes Thema ist. »Fairness und Gerechtigkeitsfragen bewegen Kinder. Sie sind für sie wichtige und manchmal sogar als geradezu existenziell empfundene Herausforderungen.«¹¹ Die Befragungen machen deutlich, dass bei aller kindlichen Ungleichheitsaversion Kinder unterschiedliche Aspekte der Gerechtigkeit hervorheben und dabei Gerechtigkeit durch egalitäre Gleichverteilung, aber auch durch Umverteilung erreichen wollen.¹² Für die Kinder ist es zugleich eine wichtige Frage, ob Erwachsenen sich ihnen gegenüber gerecht verhalten.

d) *Der Aspekt des Generationenverhältnisses* stellt im Lebenszyklus Kindheit einen besonders prägenden Aspekt dar. Vom Kind aus gesehen lässt sich das Generationenverhältnis mit zwei Grundfragen charakterisieren. Mit Blick auf die Erwachsenen: Was darf ich und was soll ich? Mit Blick auf das kindliche Selbst: Was will ich und was kann ich? Auch wenn das Kind diese Überlegungen zunächst noch nicht reflektiert vornimmt, sind diese Fragen aber von klein an vorhanden. Zeigt ein Baby z. B. Interesse an einem Stofftier, welches es aber nicht erreichen kann, wird der beobachtende Erwachsene es ihm geben. Wäre das begehrte Objekt aber eine mit Wasser gefüllte Gießkanne oder gar ein scharfes Messer, hätte der Erwachsene mit seiner Reaktion das Nicht-Sollen und -Dürfen zum Ausdruck gebracht. Ältere Kinder nehmen das Generationenverhältnis auf einer bewussteren Ebene wahr. Die zweite World Vision Kinderstudie hat in einer qualitativen Erhebung zwölf sechs- bis elfjährige Kinder in Anlehnung an ihre eigene Sprache danach gefragt, wer die »Bestimmer« an ihren unterschiedlichen Lebensorten seien.¹³ Für die sechsjährige Cora ist klar, dass das die Erwachsenen sind. Nur wenn die Kinder unter sich seien, gäbe es »keinen Anführer, der das Sagen hat.«¹⁴ Die parallel erstellte, quantitative Erhebung spürt dem von den Kindern wahrgenommenen Generationenverhältnis mit der Frage nach der Wertschätzung ihrer eigenen Meinung seitens der Erwachsenen nach. Von den Eltern, so ein recht positiver Befund, fühlen sich

Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie, Frankfurt 2010, 161–186, 167. Eine institutionelle Nachmittagsbetreuung nehmen mehr als ein Fünftel (22%) der Kinder in Anspruch, vgl. 173.

11. Ulrich Schneekloth/Sabine Andresen, Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter von Gerechtigkeit, in: World Vision Deutschland e. V. (Hg.), Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie, Frankfurt 2013, 48–78, 48.
12. Vgl. a. a. O., 56.
13. Vgl. Daniel Schroeder/Sibylle Picot/Sabine Andresen, Die qualitative Studie: 12 Porträts von Kinderpersönlichkeiten, in: 2. World Vision Kinderstudie, 223–240, 233.
14. Millaray Abujatum, Cora. 6 Jahre, 1. Klasse Grundschule, »Dass es nie Krieg geben würde.«, in: 2. World Vision Kinderstudie, 251–259, 256.

viele der Kinder mit ihrer Meinung wertgeschätzt. So geben 57 % aller befragten sechs- bis elfjährigen Kinder an, dass ihre Mutter »eher viel« Wert auf die eigene Meinung lege.¹⁵ Im institutionellen Bildungsbereich ergeben sich andere Zahlen. Es stimmt nachdenklich, wenn sich nur rund ein Drittel der Kinder in Schule (32 %) und Betreuung (36 %) mit ihrer Meinung »eher viel« wertgeschätzt fühlen.¹⁶

Der viel berücksichtigte, kindheitstheoretische Ansatz von Michael Sebastian Honig hat die zentrale Bedeutung des Generationenverhältnisses für das Leben der Kinder besonders betont: »Kindheitskonstrukte sind in die binäre Ordnung von ›kindlich‹ vs. ›erwachsen‹ eingelassene Zuschreibungen und selektieren die Möglichkeit des Kindseins.«¹⁷ Kinder befinden sich in einer elementaren Abhängigkeit von Erwachsenen und bilden als soziale Akteure zugleich eigenaktiv ihre Selbst-Bildungsprozesse. »Die soziale Logik der Generationenbeziehungen besteht in dieser Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie als dynamischem Prinzip von Bildungsprozessen.«¹⁸

2. Haben diese aktuellen Ergebnisse eine religionspädagogische Relevanz für religiöse Bildungsprozesse mit Kindern?

Greifen wir die Aspekte in umgekehrter Reihenfolge auf:

a) Was darf ich und was soll ich? Was will ich und was kann ich? Auf den ersten Blick betreffen diese Fragen im *Generationenverhältnis* nur den zwischenmenschlichen Bereich. Eine höhere Macht, ein Gott, etwas Letztgültiges scheint nicht relevant zu sein. Aber es steckt mehr dahinter. Friedrich Schweitzer hebt deutlich hervor: »nur ein größeres Ich, ein unbedingtes transzendentes Gegenüber kann dem Kind diejenige Anerkennung schenken, durch die sein Ich zu einem freien Gegenüber aller Menschen werden soll.«¹⁹ Theologisch gesehen ist nicht der Mensch das Maß der Dinge, sondern Gott, der die Menschen geschaffen hat. Deshalb gilt es, nicht die Menschen als letzte Instanz für Beurteilungen anzusehen, sondern Gott. Damit stehen die Fragen nach dem Dürfen, Wollen und Können vor einer weiteren, höheren Instanz.

15. Vgl. Ulrich Schneekloth/Monika Pupeter, Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen, in: 2. World Vision Kinderstudie, 187–222, 205.

16. Ebd.

17. Michael Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt a.M. 1999, 196.

18. A. a. O., 201.

19. Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2013, 61.

Kinder können hierdurch eine Freiheit in der Erziehung erfahren, da sie erkennen, dass über den Eltern und den pädagogischen Fach- und Lehrkräfte noch ein anderer »Bestimmer« steht. Es soll und darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass dieser »Bestimmer« von Erwachsenen auch zur unfreien Kindererziehung missbraucht worden ist.²⁰ Mit Schweitzer kann aber grundsätzlich festgehalten werden, »dass ein angemessener Transzendenzbezug zumindest eine wesentliche Voraussetzung für eine Selbstwerdung in Freiheit darstellt oder zumindest darstellen kann.«²¹ Der religionspädagogisch-anthropologische Blick bringt einen neuen Aspekt im Generationenverhältnis zum Vorschein: die gemeinsame und generationsübergreifende Kindschaft Gottes.

Da Forschende in aller Regel selbst keine Kinder (mehr) sind, findet auch die religionspädagogische Kinderforschung innerhalb des Generationenverhältnisses statt. Werden Kinder hier als soziale Akteure wahrgenommen? Räumt die Religionspädagogik Kindern Möglichkeiten zur Veränderung ein? Da Kindertheologie ein wichtiges Feld religionspädagogischer Kinderforschung ist, sei diese Frage hier exemplarisch an sie gerichtet. Andreas Benk z. B. hebt hervor, dass Theologisieren mit Kindern hierarchiekritisch und dogmenkritisch sei.²² Hieraus resultiert eine notwendige Offenheit für von Kindern angestoßen Veränderungen. Aber mit Blick auf die Methodologie der Kindertheologie wird festgestellt: »Sie muss in erster Linie die Kinder stark machen und die Möglichkeit enthalten, dass die Erwartungen des Forschenden widerlegt werden, was in Untersuchungen zur Kindertheologie bislang kaum der Fall ist.«²³

Für die Ausgestaltung des Generationenverhältnisses ist die Antwort von Erwachsenen auf die grundlegende anthropologische Frage »Was ist das Kind?« prägend. Deshalb ist Religionspädagogik hier gefordert – bis in die methodische Ebene – Antworten kritisch zu sichten.²⁴

20. Beredetes Beispiel: *Tilman Moser*, Gottesvergiftung, Berlin 152011.

21. *Schweitzer*, Recht des Kindes, 61.

22. Vgl. *Andreas Benk*, Gott ist nicht gut und nicht gerecht. Zum Gottesbild der Gegenwart, Düsseldorf 2008, 86.

23. *Elisabeth Tveito Johnsen/Friedrich Schweitzer*, Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), »Gott gehört so ein bisschen zur Familie«. Mit Kindern über Glück und Heil sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 10, Stuttgart 2011, 34.

24. Dass auch der religionspädagogische Rückbezug auf biblische Aussagen kritisch-konstruktiv sein muss, zeigte jüngst erneut *Marcia J. Bunge*. Eine einseitige Betonung einzelner biblischer Aspekte kann zu problematischen Erziehungsmethoden führen, vgl. *Dies.*, Christian understandings of children. Central biblical themes and resour-

b) Wie in der 3. World Vision Studie gezeigt wurde, können Kinder den Gedanken, *Gerechtigkeit* durch Umverteilung herzustellen, gut mitgehen. Damit bewegen sie sich gedanklich bereits an einer Stelle, an der sich der ethische und der theologische Gerechtigkeitsbegriff berühren. Denn es ist »ein Spezifikum des christlichen Glaubens, für den die Überzeugung charakteristisch ist, dass Gott gerade denen nahe ist, die sich nicht selbst helfen können, und dass die Gerechtigkeit Gottes und damit die vor Gott geltende Gerechtigkeit nicht auf die Leistung des Menschen reagiert oder aus ihr resultiert, sondern ihm unverdient zugeeignet wird und nur im Vertrauen angenommen werden kann.«²⁵ Für Kinder ist es gut, wenn sie im täglichen Miteinander diese das Spezifikum des christlichen Glaubens als praktizierte Lebenseinstellung bei Erwachsenen wahrnehmen. Hier bekommen Kinder eine Antwort auf die sie umtreibende Frage, warum man andere gerecht behandeln soll. »Weil andere Menschen, Tiere oder auch die Dinge in bestimmter Weise wahrgenommen werden, sind sie auch rücksichtsvoll zu behandeln. Weil sie geachtet werden, soll ihnen auch achtsam begegnet werden.«²⁶ Der religionspädagogisch-anthropologische Blick auf den anderen prägt das gemeinsame Leben und Handeln in seiner Ganzheit.

c) Kinder wollen Gott und die Welt entdecken und verstehen.²⁷ Hierzu gehört auch »die Frage nach dem Sinn des Ganzen«.²⁸ Dies wird in pädagogischen Anthropologien z.T. deutlich hervorgehoben.²⁹ Bruno Hamann schreibt: »Das um seine Existenz-, d.h. Sinnverwirklichung bemühte Selbst [...] sucht Letztgültiges, will den Seins- und Wertsinn bzw. den Urgrund seiner selbst und alles anderen begreifen.«³⁰ Wenn Kinder Fragen stellen wie, »Wer hat die Welt gemacht?«, spüren sie dieser Sinnsuche nach. Kinder brauchen

ces, in: Dies. (Hg.), *Children, adults, and shared responsibilities. Jewish, Christian, and Muslim perspectives*, New York 2012, 59–78, bes. 61.

25. *Wilfried Härle*, *Ethik*, Berlin u. a. 2011, 388.

26. *Schweitzer*, *Recht des Kindes*, 68.

27. So gehört z. B. zu dem von *Donata Eschenbroich* beschriebenen »Weltwissen der Siebenjährigen« das Wissen über Gott selbstverständlich hinzu. Vgl. *Dies.*, *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, München 2001, 129–141.

28. *Schweitzer*, *Recht des Kindes*, 62.

29. Anders als in der Pädagogik, in der Veröffentlichungen zur »Pädagogischen Anthropologie« eine lange Tradition haben, findet sich der Begriff der »Religionspädagogischen Anthropologie« noch nicht lange in religionspädagogischen Veröffentlichungen, vgl. *Bernhard Grümme*, *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg i. B. 2012.

30. *Bruno Hamann*, *Pädagogische Anthropologie*, 4. überarb. u. erg. Aufl., Frankfurt 2005, 129 f.

hierzu auch religiös gebildete, authentische Gesprächspartner. Wenn Kinder mehr Zeit in *institutioneller Betreuung* verbringen, ist es umso wichtiger, dass auch hier auf ihre Fragen eingegangen wird. D. h., der religionspädagogisch-anthropologische Blick verdeutlicht hier: Den Kindern zuliebe ist es wichtig, Religion in Kindertageseinrichtungen, Schule und Betreuung thematisch aufzugreifen und erlebbar zu machen.

d) Die *plurale Kindheit* bewirkt, dass Kinder heute teilweise bereits in der Kernfamilie mit verschiedenen Religionen aufwachsen. Spätestens aber wenn die Kinder pädagogische Institutionen besuchen, begegnen sie Kindern, die anderen Religionen angehören. In unserer repräsentativen Befragung in Kindertagesstätten antworteten auf die Frage »Gibt es in Ihrer Gruppe Kinder mit verschiedenen Religionszugehörigkeiten« 77% der Erzieherinnen mit einem Ja.³¹ Die Forschungen zeigen ferner, dass bereits Kindergartenkinder religiöse Differenzen wahrnehmen. Dabei können die Kinder aber von ihren eigenen, selbsterstellten Deutungsmustern in die Irre geführt werden. So wurde z. B. das islamische Schweinefleischverbot als eine Lebensmittelunverträglichkeit³² und ein christliches Holzkreuz als ein »plus«-Zeichen³³ gedeutet. Der religionspädagogisch-anthropologische Blick bringt hier zu Tage, dass Kinder religiöse Differenzen wahrnehmen, sie aber nicht immer adäquat deuten können. Der Anschlussfrage, wie interreligiöse Bildung in Bildungsinstitutionen für Kinder angemessen initiiert werden kann, muss weiterhin nachgegangen werden.³⁴

31. Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Hans-Peter Blaicher/Anke Edelbrock/Annette Hausmann/Wolfgang Ilg/Murat Kaplan/Golde Wissner, Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung, in: Friedrich Schweitzer/Anke Edelbrock/Albert Biesinger (Hg.), Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Münster u. a. 2011, 29–54, 37.
32. Vgl. Anke Edelbrock/Margarete Patack/Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger, Religion und Religionen in der Kindertagesstätte. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis, in: Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Anke Edelbrock (Hg.), Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim u. a. 2008, 149–277, 157.
33. Vgl. Katja Dubiski/Ibtissame Essich/Friedrich Schweitzer/Anke Edelbrock/Albert Biesinger, Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren, in: Anke Edelbrock, Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger (Hg.), Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Münster u. a. 2010, 121–199, 165.
34. Die im Projekt entstandene »Best-Practice-Veröffentlichung« zeigt bereits erste Möglichkeiten auf. Vgl. Anke Edelbrock/Albert Biesinger/Friedrich Schweitzer (Hg.), Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse Bildung in der Praxis, Berlin 2012.

Innerhalb seiner theoriebezogenen Auseinandersetzung mit der Globalisierung zeigt Henrik Simojoki auf, dass Kinder in der Lage sind, Globalität theologisch abzubilden und zu verstehen³⁵ – ein Ergebnis, welches seinem religionspädagogisch-anthropologisch geschärften Blick zu verdanken ist.

3. Und die Rede vom Himmel?

Anhand der Himmelsthematik soll exemplarisch gezeigt werden, dass mithilfe der religionspädagogisch-anthropologischen Perspektive auch an einem einzelnen, inhaltlichen Thema religionspädagogische und bildungsbezogene Relevanzen erkannt werden können. Bezugspunkte sind erneut die vier Ergebnisse aus aktueller Kinder- und Kindheitsforschung.

a) *Plurale Kindheit*. Die fünfjährige Lily, die sich selbst mit ihren Eltern dem Christentum zurechnet und auch muslimische Kinder kennt, überlegt, wie das Himmelreich aussieht. Sie erklärt, Allah und Gott seien beide »da oben« und »einer bestimmt über das eine Himmelreich und der andere über das andere Himmelreich«. ³⁶ Die multireligiöse Gesellschaft bringt es mit sich, dass Religionspädagogik eine interreligiöse Ausrichtung annimmt. Welche religiösen Himmelsgeschichten gibt es eigentlich in anderen Religionen? Zusammen mit den Kindern kann man Unterschieden und Gemeinsamkeiten nachspüren. Um hierfür auch auf der religionsdidaktischen Ebene eine notwendige Sensibilität zu erzeugen, stellt sich die Frage, ob bestehende Ansätze spezifiziert werden können. Wenn Peter Biehl z. B. innerhalb seiner Symboldidaktik zwischen den Ebenen der lebensweltlichen, religiösen und christlichen Symbole differenziert, ³⁷ besteht aus heutiger Sicht die Notwendigkeit, auch dezidiert nach einer interreligiösen Symbolebene zu fragen.

b) Kinder sind Kenner des physikalischen Weltraums. In Kinderbüchern und Fernsehbeiträgen erfahren sie viel über den Kosmos. Aber kennen sie sich neben dem sichtbaren Himmel auch mit dem unsichtbaren aus? Wenn nicht, kann und soll es mithilfe religiöser Sprache auch innerhalb einer *betreuten Kindheit* eingeübt werden. Schnell wird Kindern ja z. B. deutlich, dass die Erzählung von einem himmlischen Urlaub nicht bedeutet, man habe den Urlaub im Himmel verbracht. Mit Hilfe des Ausdrucks »Dich schickt der Himmel!«

35. Vgl. *Henrik Simojoki*, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012, 291.

36. *Dubiski* u. a., Religiöse Differenzwahrnehmung, 158.

37. Vgl. *Peter Biehl*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 96 f.

kann man Kinder für den unsichtbaren Himmel sensibilisieren. Anhand einzelner Religionen kann religiöse Sprache eingeübt werden. Im Neuen Testament kommen z. B. christliche Beschreibungen des Himmels vielgestaltig und mit unterschiedlicher Konnotation zur Sprache. Der Neutestamentler Jörg Frey hebt dazu hervor: »Man sollte daher auch die neutestamentlichen Autoren nicht als naive Repräsentanten einer ›unaufgeklärten‹ Zeit ansehen, sondern umgekehrt die bildhaften, metaphorischen und symbolischen Züge ihrer Sprache in neuer Weise fruchtbar machen«. ³⁸

c) Winfried Härle vertritt die These, »dass Gerechtigkeit im theologischen Sinne nichts anderes ist als Agape«. ³⁹ Es liegt ihm aber fern zu vermuten, dass sich durch die Agape unser Miteinander gleichsam zum Himmel auf Erden verwandeln lasse und *Gerechtigkeit* sozusagen en passant einziehe. Möglich sei dies vielleicht noch »im Nahbereich zwischenmenschlicher Beziehungen. Je mehr sich jedoch die Gerechtigkeit auf die Fernen und Fernsten bezieht und je stärker sie durch Strukturen, Institutionen und Organisationen vermittelt ist [...], desto mehr sind rechtliche Regelungen erforderlich, die der Gerechtigkeit dienen«. ⁴⁰ Da Kinder einer religiösen Bildung bedürfen, ist es wichtig, von religionspädagogischer Seite auch nach rechtlichen Regelungen hierfür zu fragen. In der Tat ist es mit Friedrich Schweitzer zu beklagen und zu beanstanden, dass die deutsche Übersetzung des Artikels 27 der Kinderrechtskonventionen der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1989 den religiösen Aspekt nur unklar aufscheinen lässt. Dies umso mehr, da die Generalversammlung der Vereinten Nationen in der 1981 formulierten »Erklärung über die Beseitigung aller Formen von Intoleranz und Diskriminierung aufgrund der Religion oder der Überzeugungen« das kindliche Recht auf Religion und religiöse Erziehung im Artikel 5 deutlich zum Ausdruck bringt. ⁴¹

d) Gemeinsam haben die *Generationen* die Hoffnung auf einen neuen Himmel und eine neue Erde (Jes 65). Es ist die Hoffnung auf einen Himmel, in dem die göttliche Gerechtigkeit vorherrscht und der Glaube, dass diese göttliche Andersartigkeit auf das irdische menschliche Miteinander ausstrahlt. Auch im Miteinander erkennen die Generationen: Der eigentliche »Bestimmer« sitzt im Himmel und vor ihm stehen sie gemeinsam. Diese Gemeinsamkeit wird in der theologischen Anthropologie mit dem Hinweis auf die Geschöpflichkeit

38. Jörg Frey, »Himmels-Botschaft«, Kerygma und Metaphorizität der neutestamentlichen Rede vom »Himmel«, in: Martin Ebner u. a. (Hg.), Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh) Bd. 10, Neukirchen-Vluyn 2006, 189–223, 221.

39. Härle, Ethik, 389.

40. A. a. O., 390.

41. Vgl. Schweitzer, Recht des Kindes, 203–209.

des Menschen hervorgehoben.⁴² Kinder und Erwachsene sind Geschöpfe Gottes, unter dessen Zuspruch und Anspruch sie leben. »Gottebenbildlichkeit ist die dem Menschen zugesagte, zuge dachte und zugemutete Bestimmung zur Liebe.«⁴³ Wenn wir uns daran erinnern, dass sich mehr als 60 % der Kinder heute in institutionellen Bildungs- und Betreuungsstätten nicht besonders stark mit ihrer eigenen Meinung gewürdigt fühlen, stellt sich die Frage, ob sich durch eine bewusstere Einübung eines religionspädagogisch-anthropologischen Blickes daran etwas verbessern könnte. Zumal bekannt ist, dass »der bei weitem größte Teil pädagogischer Interaktion im Alltag [...] wesentlich durch implizite Menschenbilder reguliert [wird], denen die beteiligten Erzieher folgen.«⁴⁴

Die zugrunde liegende Frage, ob der religionspädagogisch-anthropologische Blick anhand jeglicher Kontexte der kindlichen Lebenswelt geschult werden kann, muss abschließend mit einem Ja beantwortet werden. Der religionspädagogisch-anthropologische Blick kam nicht nur, sondern muss alle Kontexte der kindlichen Lebenswelt berücksichtigen. Dies wurde exemplarisch an dem doppelten Durchgang entlang der vier aktuellen Ergebnisse aus Kinder- und Kindheitsforschung sehr deutlich. Da sich die Bedingungen des Kindseins und der Kindheit fortlaufend ändern, ist Religionspädagogik, um religiöse Bildung entsprechend der Notwendigkeiten der Gegenwart zu thematisieren und angemessen zu initiieren, fortwährend gefordert, Veränderungen wahrzunehmen und zu berücksichtigen. En passant wurde in den obigen Ausführungen auch deutlich, dass der Blick auf das Kind in der Religionspädagogik schon lange seinen unverzichtbaren festen Platz hat.

42. Vgl. *Wilfried Härle*, *Dogmatik*, Berlin ³2007, 424 f.

43. A. a. O., 436 f.

44. *Eckart Liebau*, Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?, in: *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse*, JRP 20 (2004), 123–135, 124.