

Elisabeth Caloun &
Silvia Habringer-Hagleitner

Einführung

Während institutionalisierte Religionen und deren tradierte Formen von Frömmigkeit zunehmend an Bedeutung für die Menschen in Mitteleuropa verlieren, boomen quer durch alle gesellschaftlichen Milieus Angebote und Suchprozesse zu einem spirituell verankerten Leben. »Spiritualität ist in der westlichen Welt angekommen«, so die Theologin Katharina Ceming. Die Bedeutung von Spiritualität für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird inzwischen auch in der Psychologie und Medizin betont und als Unterstützung in Heilungs- bzw. Bewältigungsprozesse mit einbezogen (vgl. u.a. von Gontard, 2012; Hart, 2007; Nye, 2009).

Im angloamerikanischen Bildungsdiskurs hat sich seit der Jahrtausendwende eine breite Bewegung zu »Children's spirituality« (www.childrenspirituality.org) entwickelt, welche sich in internationalen Kongressen und diversen Buchveröffentlichungen zu Wort meldet. Der Entwicklung von kindlicher Spiritualität und deren Pflege (»spiritual care«, »spiritual nurturing«) wird von Vertreter/innen aus verschiedenen Religionen immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Demgegenüber ist es in der deutschsprachigen Religionspädagogik erstaunlich ruhig um das Phänomen der Spiritualität von Kindern (vgl. dazu auch Freudenreich, 2009).

Während man zum Konzept des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern inzwischen auf eine Fülle von Veröffentlichungen zurückgreifen kann, finden sich bis auf wenige Ausnahmen (Bucher, 2007; Esser & Kothen, 1998; Küstenmacher & Louis, 2004) kaum Veröffentlichungen zur Spiritualitätsbildung. Ein Grund mag darin liegen, dass die deutschsprachige Religionspädagogik bislang stärker auf die Begriffe der »Religion« und des »Glaubens« fokussierte und dabei Theorie-Praxis-Modelle rund um Begriffe wie Glaubensentwicklung, Glaubenserziehung, Glaubensvermittlung oder Glaubenskommunikation entwickelte. In diesen Modellen wird spirituelle Bildung inkludiert, ohne sie explizit als solche zu benennen. Die Diskussion um das Verhältnis der Begriffe »Glauben« und »Spiritualität« kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Als Herausgeberinnen verstehen wir den Spiritualitätsbegriff als einen transreligiösen

Begriff, der religiöse Traditionen miteinbeziehen und sichtbar machen kann, der aber auch Menschen anspricht, welche sich auf keine bestimmte religiöse Tradition beziehen und sich dennoch als spirituelle Menschen verstehen. Spiritualität, wie wir sie in diesem Buch verstehen, umfasst jene vielfältigen Dimensionen von Welt- und Transzendenz-Verbundenheit, von Zukunfts- und Weltorientiertheit sowie von Grenzen sprengender Liebesfähigkeit wie sie bei spirituell gebildeten Menschen zu finden ist. Im christlichen Verständnis bündelt sich dies in den drei göttlichen Tugenden »Glaube – Hoffnung – Liebe«. Glaube kann im christlichen Sinn nicht getrennt von Hoffnung und Liebe, die sich je konkret in der Weltwirklichkeit zeigen, verstanden werden. Grundlage für dieses Buch ist eine Spiritualität der Liebe zur Weltwirklichkeit, die sich in konkretem solidarischen Handeln ausdrückt – auch über Religions- und Weltanschauungsgrenzen hinweg. Insofern versteht sich dieses Handbuch auch als ein Beitrag zum Projekt einer globalen Spiritualität (vgl. Quarch, 2009) und www.global-spirituality.info). Globale Spiritualität wird hier definiert als »die Tiefendimension jeder spirituellen oder religiösen Tradition, in der die Verbundenheit und Übereinstimmung aller spirituellen oder religiösen Traditionen zu Bewusstsein kommt. Und nicht nur zu Bewusstsein kommt, sondern mit einem achtsamen und offenen Herzen umarmt wird«. (Quarch, 2009, 11f.) Liebevolle Achtsamkeit und beherztes Handeln sind wesentliche Aspekte einer solchen Spiritualität.

Anliegen dieses vorliegenden Buches ist es also, Spiritualitätsbildung in einem weiten Sinn zu verstehen und danach zu fragen, welche Art von Spiritualität für Kinder hilfreich und lebensförderlich ist. Wie muss Spiritualitätsbildung gestaltet sein, damit sie Kinder und Jugendliche in ihrer grundgelegten Lebensbejahung, in ihrer Weltbeziehung und Lust zur Weltgestaltung bestärkt? Wie muss Spiritualitätsbildung gestaltet sein, damit sie der Sehnsucht von Kindern und Jugendlichen nach Transzendenz und Verbundenheit Resonanz gibt? Was braucht es, damit Kinder und Jugendliche ihre persönlichen spirituellen Erfahrungen zur Sprache bringen bzw. Ausdruck dafür finden können?

Als christliche Religionspädagoginnen ist es uns als Herausgeberinnen wichtig danach zu fragen, welche christlich-theologischen Begründungen es für eine zeitgemäße Spiritualitätsbildung geben kann. Damit wollen wir Spiritualitätsbildung auch innerhalb der christlichen Religionspädagogik verorten.

Im Zuge unserer Vorbereitungsarbeiten zum neuen Curriculum »Religions- und Spiritualitätsbildung«, welches für die katholische Religionslehrer/-innenausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz entwickelt wurde, stießen wir auf die Tatsache, dass wissenschaftlich und religionspädagogisch fundierte Publikationen zu »Spiritualitätsbildung« rar sind bzw. fehlen.

Das vorliegende Handbuch soll sowohl für das Studium als auch für die Praxis in diversen (religions-)pädagogischen Handlungsfeldern Unterstützung bieten und bei der je persönlichen Entwicklung einer theoriegeleiteten Spiritualitätsbildungs-

praxis hilfreich sein. Zu diesem Projekt luden wir ein interdisziplinäres Team von Fachwissenschaftler/innen aus Psychologie, Soziologie, Religionspädagogik, Theologie, Bibelwissenschaft, Pädagogik einerseits sowie in der Praxis tätigen Pädagoginnen und Pädagogen aus den unterschiedlichsten Handlungsfeldern (Familie, Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe, Hochschule) andererseits ein. In zwei Workshops arbeiteten wir gemeinsam zum Anliegen des Projekts sowie zum Spiritualitätsbegriff der beteiligten Autorinnen und Autoren. Daraus entwickelten sich die nun vorliegenden Themen der Beiträge.

Das Buch gliedert sich in einen Theorie- und einen Praxisteil, wobei die Theoriebeiträge Praxisbezüge aufweisen und die Praxisbeiträge theoretische Begründungen für die jeweilige Praxis liefern oder sich auch auf die Theorieteile beziehen.

Im ersten Kapitel werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen erörtert, denen sich Spiritualitätsbildung zu stellen hat. In welcher geistigen Atmosphäre wachsen Kinder und Jugendliche heute auf, mit welchen gesellschaftlichen und kulturellen Mythen/Übereinkünften/Phänomenen werden Heranwachsende konfrontiert und was zeigt sich dabei an Herausforderungen für eine gegenwartsbezogene Spiritualitätsbildung?

Das zweite Kapitel greift Aspekte aus der Entwicklungspsychologie und den Bildungswissenschaften auf. Der Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und spiritueller Entwicklung wird ebenso entfaltet, wie jener von Resilienz und Spiritualität bei Kindern und Jugendlichen. Diskutiert wird in diesem Kapitel die Verbindung von Humor und Spiritualität ebenso wie jene von Spiritualität und Intellekt. Ein Schwerpunkt liegt in diesem Teil des Buches auf der Beschreibung der anthropologisch grundgelegten spirituellen Kompetenz von Kindern, wie sie in der internationalen Kinderspiritualitätsforschung nachgewiesen wird.

Im dritten Kapitel werden christlich-theologische Aspekte von Spiritualitätsbildung vorgestellt und diskutiert. Vorweg geht es hier allerdings auch um die Frage nach einer Kriteriologie für Spiritualitätsbildung und einer kritischen Theorie für eine solche. Die Geschichte der Religionen hat gezeigt, dass bestimmte Formen von Spiritualitätserziehung Kinder krank machen und diese sind daher von den identitätsstärkenden, zur Freiheit befähigenden Formen zu unterscheiden.

Die theologischen Beiträge suchen in drei verschiedenen Artikeln nach einer jesuanisch-christologischen, einer sozialethischen und einer bibeltheologischen Begründung christlicher Spiritualitätsbildung. Dieses Kapitel gilt für alle folgenden Beiträge als orientierende Grundlage, weil sie sich in ihrer Spiritualitätsbildungspraxis auf ein christlich-humanistisches Menschen- und Weltbild ausgerichtet sehen.

Der Praxisteil greift folgende Handlungsfelder auf: Spiritualitätsbildung in der frühen Kindheit (Familie, elementarpädagogische Einrichtungen), in der Primarstufe (Religionsunterricht) und in der Sekundarstufe (Religionsunterricht, Geschichts- und Deutschunterricht). Darüber hinaus finden sich Beiträge zu Spiritualitätsbildung im Rahmen von Schulseelsorge, Initiationsritualen und

Trauerbegleitung. Schließlich wird die Frage gestellt, wie auch im hochschuldidaktischen Kontext Spiritualitätsbildung mit Studierenden gelingen kann. Die Beiträge enthalten best-practice-Beispiele, konkrete Methoden und Anlässe für Spiritualitätsbildung.

Anhand der verschiedenen Praxisbeiträge soll aufgezeigt werden, dass die Möglichkeit von Spiritualitätsbildung nicht nur im Fach Religion gegeben ist, sondern auch in anderen Fächern besteht und ein Grundanliegen von Bildung im außerschulischen und schulischen Kontext sein kann.

Insgesamt wird durch die Beiträge eine Mehrperspektivität sichtbar – sowohl in den thematischen Zugängen, wie auch in konkreten Definitionen von Spiritualität. Dies wird durch einen weiten Spiritualitätsbegriff, welcher dem Buch zugrunde liegt ermöglicht. Dieser Spiritualitätsbegriff will Weite zulassen und im religiös-gebundenen wie metareligiösem Sinn ausdeutbar sein.

Der vorliegende Band stellt trotz seiner breitgefächerten Zugangsweise keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versteht sich als buntes, anregendes Mosaik rund um das Kernthema »Spiritualitätsbildung«.

-
- Bucher, A. (2007). Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt. Ostfildern: Patmos.
- Esser, W. G. & Kothen, S. (1998). Die Seele befreien: Spiritualität für Kinder. Ein Praxisbuch. München: Kösel.
- Hart, T. (2007). Die spirituelle Welt der Kinder. Wie Sie ihre verborgenen Fähigkeiten verstehen und fördern. München: Kailash.
- Küstenmacher, M. & Louis, H. (2004). Mystik für Kinder: Kreative Anregungen und Übungen für Kindergarten, Schule, Gottesdienst, Freizeit und Familie. München: Kösel.
- Nye, R. (2009). Children's Spirituality: What it is and Why it Matters. London: Church House Publishing.
- von Gontard, A. (2012). Spiritualität von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Quarch, Ch. Hg. (2009). Unsere Welt ist heilig. Auf dem Weg zu einer globalen Spiritualität. Freiburg i. Br.: Herder.

Teil 1: Theoretische Grundlagen

*Gesellschaftliche Rahmenbedingungen
für Spiritualitätsbildung heute*

Doris Baum

Gesellschaftliche Aspekte von Spiritualitätsbildung – insbesondere in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute

1. Einleitung

Kinder und Jugendliche wachsen gegenwärtig sehr »global« auf. Unsere moderne Wohlstandsgesellschaft suggeriert den Eindruck von »alles ist möglich – jederzeit und überall«. Die Mobilität der Menschen ist so hoch wie kaum jemals zuvor und das Internet verbindet zum »globalen Dorf« (McLuhan 1962). All das spielt sich, eingebettet in unsere »Hochgeschwindigkeitsgesellschaft« (Rosa 2012), ab.

Wie und in welchen Kontexten leben aber nun Kinder und Jugendliche heute ganz konkret, wie geht es ihnen dabei (Kindersicht), was sind ihre Spiritualitätsquellen und wie erleben sie sie? Was könnten Wege und Möglichkeiten sein, sowohl Kinder und Jugendliche als auch deren Spiritualitätsquellen zu stärken? Der polnische Kinderarzt und Reformpädagoge Janusz Korczak (1999, 4) plädiert für das »Recht des Kindes auf den heutigen Tag«. Gibt es eine bessere »Zukunftsversorgung« (ganz besonders für Kinder und Jugendliche), als den heutigen Tag gut zu leben, sich heute weiter zu entwickeln, bereichernde Begegnungen zu erleben, sich zu bilden, Freude zu erleben und zwischendurch auch einmal »Fünfe gerade sein zu lassen«?

Der Fokus wird im Folgenden auf die gegenwärtigen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen gesetzt und auf deren Durchdringung von Diversität.

2. Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute

Familie, Schule, Freunde / Peers und das Internet stellen ganz besonders zentrale Lebenswelten im Alltag von Kindern und Jugendlichen dar.

2.1 Familie

Für Jugendliche in Österreich (vgl. Heinzlmaier & Ikrath 2012) gilt Familie weitgehend als wichtigster Lebensbereich.

Die Bedeutung, die Kinder für ihre Eltern haben, hat sich in der Vergangenheit enorm gewandelt: In der Agrarbevölkerung des Mittelalters wurden Kinder als Arbeiter am bäuerlichen Hof eingesetzt. (Säuglinge, die naturgemäß noch keinen Arbeitsbeitrag leisten konnten, wurden dementsprechend gering geschätzt.) Mit der Trennung von Haushalt und Arbeit (durch die Industrialisierung) begannen sich die Merkmale der modernen Kleinfamilie (geringe Haushaltsgröße, betonte Privatheit, intensive innerfamiliäre Gefühlsbindungen usw.) zu entwickeln. Auch eine Beschränkung der Geburten war die Folge. Mit weniger Kindern stiegen die Chancen, den Lebensstandard der Familie zu erhöhen (vgl. Schülein 1990, 37). Im Bürgertum wurde das Gedeihen der eigenen Kinder zu einer wichtigen Quelle der elterlichen Zufriedenheit und auch der Identitätsstabilisierung. »Wohlergeratene« Kinder waren gesellschaftlich mit sozialer Anerkennung für die Eltern verbunden (vgl. Nave-Herz 2012).

Inzwischen ist der Fokus deutlich auf die elterliche Sorge um das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen und um deren Zukunft gerichtet:

In einer 2006 durchgeföhrten repräsentativen Bevölkerungsbefragung (von 16+jährigen) des Instituts Allensbach (im Auftrag des BMFSFJ) darüber, was Kinder überwiegend im Elternhaus lernen soll(t)en, »lässt sich aus den gewünschten Erziehungszielen das Ideal eines Menschen ablesen, für den Persönlichkeitswerte ebenso wichtig sind, wie Werte des gesellschaftlichen Zusammenlebens« (Institut für Demoskopie Allensbach, 2006). Auf den obersten drei Plätzen rangieren »Höflichkeit und gutes Benehmen« (88 %), »ihre Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun« (82 %) und »hilfsbereit sein, sich für andere einsetzen« (79 %). Auch Rang vier und fünf der Befragung stimmen durchaus zuversichtlich: »Andersdenkende achten, tolerant sein« erachten immerhin 77 Prozent der Befragten als besonders wichtig und »sparsam mit Geld umgehen« 71 Prozent. Bei allen (ausgen. »ihre Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun«, weil 2006 erstmals abgefragt), zeigt sich eine steigende Tendenz (gegenüber der Vergleichsbefragung 1991).

Aus der Perspektive der »Betroffenen«, der Jugendlichen (in Deutschland), die nach ihren Wertorientierungen befragt wurden (vgl. Gensicke 2015, 262f.), korrespondieren inhaltlich die Items »viele Kontakte zu anderen Menschen haben« und »fleißig und ehrgeizig sein« (jeweils von etwa 80 % der Jugendlichen als

wichtig angegeben) ebenso, wie »auch Meinungen tolerieren, denen man nicht zustimmen kann« (von etwa 55 Prozent der Befragten als wichtig eingestuft). Interessant erscheint die hohe Priorität von »gute Freunde haben, die einen anerkennen« (96 %) und »das Leben in vollen Zügen genießen (80 %). »Familie« liegt dazwischen mit etwa 90 Prozent.

Jugendliche in Österreich, die nach ihren wichtigsten Lebensbereichen befragt wurden (Heinzlmaier & Ikrath 2012, 32) reihten Familie an erste Stelle, noch vor Freundeskreis und Freizeit (Abb. 1). Sowohl Familie als auch Freunde haben gegenüber der Vergleichsstudie (2000) noch deutlich an Bedeutung gewonnen.

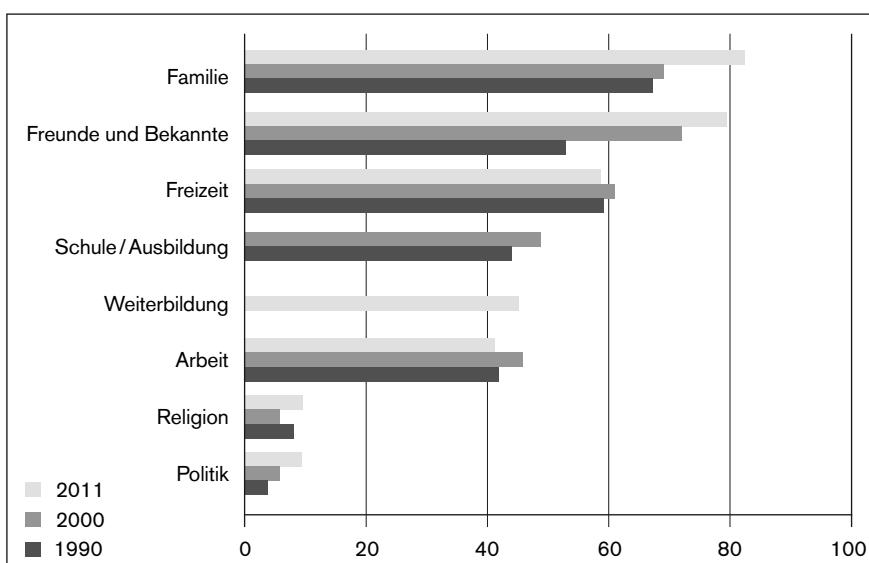


Abbildung 1: Wichtigste Lebensbereiche Jugendlicher im Zeitreihenvergleich

Die Jugendlichen in Österreich zeigen sich überwiegend zufrieden mit ihrer aktuellen Lebenssituation und blicken ihrer persönlichen Zukunft zuversichtlich entgegen (vgl. ebd., 25f.).

Gegenwärtig darf man davon ausgehen, dass Kinder das höchste Gut für ihre Eltern bedeuten, das I-Tüpfelchen in ihrem Leben sind. Eltern geben alles für ihre Kinder, bieten ihnen, was sie bieten können. Was einerseits naturgemäß wunderbare Rahmenbedingungen für eine gute, wenn nicht sogar ideale (Persönlichkeit)Entwicklung sind, kann aber auch eine Kehrseite haben: Die Kinder wachsen in einer Fülle von (schier unbegrenzten) Möglichkeiten auf. Auswahl in allen Lebensbereichen, von allem möglichst das Beste. Förderung, worin gefördert werden kann. All das scheint ganz »normal« zu sein. Weniger ist

kaum vorstellbar. (Ausgenommen sind mit Armut konfrontierte Familien, die am allgemeinen wirtschaftlichen Wohlstand Mitteleuropas eher nur als Zaungäst partizipieren können (vgl. Armutskonferenz 2017).

So bereichernd die große Auswahl an Möglichkeiten für Familien (insbesondere Kinder und Jugendliche) einerseits ist, so schwierig kann es sein, laufend (tw. weitreichende) Entscheidungen treffen zu müssen. Woran orientieren? An wem? Nach welchen Werten? Jugendliche mit eher wenig Ressourcen an Bildungs- und Sozialkapital können hier rasch benachteiligt bzw. überfordert sein (vgl. auch Grossgger 2017). Da ist nicht verwunderlich, dass Entscheidungen, die schwer oder nicht rückgängig gemacht werden können, von Jugendlichen gerne auf eine eher unbestimmte Zukunft verschoben werden (vgl. Heinzlmair & Ikrath 2012, 6). Frei entscheiden kann bekanntlich nur, wer sowohl die unterschiedlichen Optionen kennt, als auch über die erforderlichen Ressourcen für deren Umsetzung verfügen kann.

Familie gilt als Keimzelle der Gesellschaft. Sie ist erste Instanz für Kinder, der Ort der primären Sozialisation, der Ort, an dem das soziale Erbe (Bourdieu) an die nächste Generation weitergegeben wird. Kinder und Jugendliche brauchen dafür verlässlich gemeinsame Zeiten mit ihren Eltern, echte Präsenzzeiten (vgl. Beham-Rabanser & Kränzl-Nagl 2006).

Jugendliche haben weitgehend ein sehr gutes persönliches Verhältnis zu ihren Eltern. Zwischen 2002 und 2015 hat sich das noch weiter gesteigert: 40 % der jungen Leute kommen »bestens« mit ihren Eltern aus, 52 % »gut« (vgl. Hurrelmann, Leven & Quenzel 2015, 52f.). Die Jugendlichen, die »bestens« mit ihren Eltern auskommen, unterscheiden sich allerdings anteilmäßig in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. In den oberen Schichten hat sich der Anteil seit 2002 sukzessive erhöht, in eher bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Familien dagegen ist er ziemlich unverändert niedrig geblieben. (Knapp die Hälfte der Jugendlichen aus der Oberschicht bezeichnen das Verhältnis zu ihren Eltern als »bestens«, aber nur etwa ein Fünftel derer aus der Unterschicht.); Unwillkürlich stellt sich die Frage: Was brauchen Eltern an Unterstützungs- bzw. Bildungsangeboten, um ihren Kindern das bieten zu können, was sie brauchen? Hier könnte (ua.) Elternbildung eine bereichernde Unterstützung sein. (vgl. Baum 2006, Tschöpe-Scheffler 2005 uva.)

Der enorme gesellschaftliche Wandel in den vergangenen Jahrzehnten zeichnet sich auch am laufend gestiegenen Bedarf an außerhäuslicher Betreuung der Kinder ab.

Ausgehend von der rasant zunehmenden Partizipation der Mädchen und Frauen an höherer Bildung während der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und deren daraus naturgemäß nachfolgendem Nachströmen am Arbeitsmarkt, sind unter den Familien in Österreich inzwischen sehr viele Zwei-Verdiener-Haushalte.