



Elisabeth Caloun
Silvia Habringer-Hagleitner (Hrsg.)

Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis

Ein Handbuch

Kohlhammer

Kohlhammer

Elisabeth Caloun
Silvia Habringer-Hagleitner (Hrsg.)

Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis

Ein Handbuch

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2018

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-033371-0

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-033372-7

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Geleitwort.....	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Theoretische Grundlagen

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Spiritualitätsbildung heute

Doris Baum

Gesellschaftliche Aspekte von Spiritualitätsbildung – insbesondere in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute	19
---	----

Silvia Habringer-Hagleitner

Spiritualitätsbildung in »Flüchtiger Moderne«	35
---	----

Entwicklungspsychologische, bildungswissenschaftliche Aspekte von Spiritualitätsbildung

Edeltraud Mattes

Spiritualität und Persönlichkeit	43
--	----

Martina Ebner

Zur spirituellen Kompetenz von Kindern: Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit?.....	63
--	----

Anton Bucher

Stärker verbunden, leichter geschmeidig – Spiritualität und Resilienz im Kindes- und Jugendalter.....	83
---	----

Johannes Neubauer

Der geist-reiche Humor und Witz als ein Merkmal von Spiritualität! – eine Schulpraxisrelevanz?!	93
---	----

Emmerich Boxhofer

Spiritualität und Intellekt – Herausforderungen und Konzeptionierung von spirituell wissenschaftlichen Aspekten von Bildung	107
---	-----

Theologische Aspekte von Spiritualitätsbildung

Martina Ebner

Spiritualität – ja, aber welche? Zur kritischen Reflexion von Spiritualitätsbildung	119
---	-----

Silvia Habringer-Hagleitner

Jesuanische Spiritualitätsbildung – Versuch einer christlich-theologischen Begründung von Spiritualitätsbildung	131
---	-----

Severin Renoldner	
Spiritualität im gesellschaftlichen Mitfühlen und Tun	147
Werner Urbanz	
Spiritualität und Altes Testament – Skizzen und Impulse	161

Teil 2: Spiritualitätsbildung in diversen Handlungsfeldern – Praxisbausteine

Spiritualitätsbildung in der frühen Kindheit

Silvia Habringer-Hagleitner	
Spiritualitätsbildung in der Familie	175
Roswitha Hofer	
Achtsam mit Kindern leben – Spiritualität im Kindergarten »pflegen«	185

Spiritualitätsbildung in der Primarstufe

Sigrid Weinberger	
»Erzähl uns was!« Spiritualitätsbildung mit biblischen Erzählfiguren	195
Anita Boxhofer	
Spiritualitätsbildung in multikulturellen Klassen der Primarstufe	203
Eva Nessler	
Musik und Gesang im Religionsunterricht als Beitrag zur Spiritualitätsbildung	213
Rosa Zölb	
Rituale – ein Weg zur Spiritualität mit 6–10jährigen	221

Spiritualitätsbildung in der Sekundarstufe

Elisabeth Caloun	
Verbundenheit erfahren – Erfahrungsräume im Religionsunterricht	233
Maria Gebauer	
Sich selbst und das Leben neu entdecken – Anregungen für den Religionsunterricht	247
Beatrix Kumar	
Wo zwei- oder dreitausend in einem Namen versammelt sind Spiritualitätsbildung mit Jugendlichen im Kontext von Schulseelsorge	257
Karlheinz Heimberger & Martina Schimek	
Werteorientierter Geschichtsunterricht als Beitrag zur Spiritualitätsbildung.....	267

Susanne Berghahn	
Selbstreflexive Schreibenlässe und spirituelle Bezüge zur Jugendliteratur im Deutschunterricht	275
Elisabeth Walcherberger	
Spirituelle Erfahrungen von Jugendlichen am Beispiel des Initiationsrituals »walkAway«	283
Renate Bauinger	
Trauerbegleitung in der Schule als Aspekt von Spiritualitätsbildung	291
 <i>Spiritualitätsbildung im hochschuldidaktischen Kontext</i>	
Elisabeth Caloun	
Zwischen Himmel und Erde – Impulsseminar für eine im Alltag verortete Spiritualität	305
Autorinnen und Autoren	318

Geleitwort

(1) Wer nicht bei Verstand ist, ist nicht ganz...? A: dünn B: dicht C: dick D: durch.

(2) Wenn Nudeln bissfest gekocht sind, dann sind sie...? A: in memoriam B: ante portas C: al dente D: il silenzio – So weit die Fragen bzw. die möglichen Antworten bei einer Millionenshow im ORF. Jürgen Habermas hat lange Zeit vor der derzeitigen Flut und Beliebtheit der Fernsehsendungen vom »Quiz-Ideal« der Bildung gesprochen. (Habermas, 1981, 31) Das Wissen derer, die in der Millionenshow Runde für Runde weiter kommen, ist teilweise das, was landläufig als »solide klassische Bildung« durchgeht: Geschichte, Sprachen, Kunst, Literatur, aber auch Hausverstand.

Bildung wird politisch und medial als ein fiskalisches Thema wahrgenommen und diskutiert. Man fordert eine »Bildungsoffensive« nicht zuletzt im Gefolge der Detailergebnisse der Pisastudie. Man spricht vom »Megathema Bildung« oder gar von einer »Bildungsrepublik«, mehr in Deutschland als in Österreich. Schon in den 1960er Jahren hat der Philosoph und Pädagoge Georg Picht den Begriff der »Bildungskatastrophe« geprägt, um damit den Zustand des Bildungswesens in Deutschland zu kennzeichnen. (Picht, 1965)

Zum Thema Bildung werden Skalen oder Rankings erstellt. Quoten entscheiden über Qualität oder Versagen, auch im Bereich der Universitäten und der Erwachsenenbildung. Im Anfang war die Zahl? Was wichtig ist, wird erschlossen über Kennziffern, Benchmarks, nicht über die Sprache, auch nicht über Bilder. In den letzten Jahren war eine zunehmende Ökonomisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche wie der Wissenschaft, der Altenpflege, der Medizin oder auch der Bildung festzustellen. Natürlich brauchen die Schulen Geld, selbstverständlich ist gutes Wirtschaften wichtig für das menschliche Dasein und das soziale Zusammenleben. Das Gesetz der Ökonomie heißt Einsparung bzw. Beschleunigung. Und doch reichen Zahlen, reicht das Ökonomieprinzip allein für echtes menschliches Wachstum nicht aus. Sind Zahlen arbeitslos? Haben Statistiken Probleme? Sterben Zahlen an Krankheiten? Und: Wer hat welches Wissen? Wem gehört dieses Wissen? Wie sieht Demokratie aus in der Wissensgesellschaft – und wie Gerechtigkeit? Denn Wissen ist auch Macht (Francis Bacon). »Bildung ist nichts anderes als eine endlich gewonnene Freiheit.« (Wilhelm von Humboldt). Bildung

meint eine Form der Selbstentfaltung und Weltorientierung. Die Bildung – »der größte Gedanke des 18. Jahrhunderts« – verstand Hans Georg Gadamer als »Emporbildung zur Humanität« (Gadamer, 1975, 7), die den Menschen von Geburt an prägt. Bei Bildung geht es wesentlich um die Aneignung eines Wissens, das es dem Menschen ermöglicht, das Leben sinnvoll zu gestalten. Wir brauchen Orientierungswissen, nicht bloß Strategien des Handelns oder das Erlernen von Funktionen. Bildung im Sinne von Orientierungswissen hat sich Fragen zu stellen wie: Woher kommen wir, wer sind wir, wohin gehen wir? Achtsamkeit, soziales Verantwortungsbewusstsein und Engagement, gelebte Solidarität, vielfältige Beziehungsfähigkeit und Weltoffenheit sind grundlegende Ziele einer Persönlichkeitsbildung. Dazu gehören ebenso interkulturelle Bildungsarbeit oder der Bereich der Schöpfungsverantwortung und der Umwelt. Dazu gehört aber auch die Bildung der Beziehungsfähigkeit zum Göttlichen.

Spirituelle Bildung zählt zum Fundament des Christlichen. Als religiös vermittelnde Katechese ist sie seit jeher verankert in den (Ur-)Gemeinden, den Familien, den Gottesdiensten, den Bildungseinrichtungen und gehört zu den Grundkonstanten der Tradierung und Verlebendigung des christlichen Glaubens. Es ist erstaunlich, dass in der wissenschaftlichen theologischen Reflexion den Grundlagen der menschlichen Spiritualitätsbildung bislang kaum gebührend Aufmerksamkeit geschenkt wurde und wird. Der Bedarf für die religionspädagogische Praxis ist zweifelsohne gegeben. Der Verdienst des Instituts für Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, in Reaktion auf dieses Desiderat das vorliegende Handbuch zu initiieren, ist in der Tat nicht hoch genug einzuschätzen.

+ Bischof Manfred Scheuer
Linz, Oktober 2017

—

Literatur:

- Habermas, J. (1981). Das chronische Leiden der Hochschulreform (1957),
in: Ders.: Kleine politische Schriften I-IV (13–40) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Picht, G. (1965). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation.
München: dtv.
- Gadamer, H.-G. (1975). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen
Hermeneutik. Tübingen: Mohr.

Vorwort

In der Bewusstheit um einen tragenden Grund und eine allumfassende Verbundenheit, die leben lässt, entstand die Idee zu diesem Buch. Für uns beide ist Spiritualität jene einfache, den Alltag durchdringende Kraftquelle, die uns Lebenslust und Leichtigkeit einerseits, eine realistische Annahme von Schwierigem und Dunklem andererseits ermöglicht.

Spirituelle Intelligenz kann zu einem Leben in Fülle führen, das »mehr als alles« bietet und an den Tatsachen der Welt nicht verzweifeln lässt. Diese Überzeugung motiviert uns, uns in der Arbeit an der Hochschule, in Lehre und Forschung für spirituelle Bildung von Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Spiritualitätsbildung ist eine Säule des religionspädagogischen Studiums, wie wir es an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anlegen.

Wir danken all unseren Autorinnen und Autoren für ihre engagierte Bereitschaft an diesem Buchprojekt mitzuarbeiten und somit ein Grundlagenwerk für unsere Studierenden geschaffen zu haben. Wir konnten in diesem Jahr viel voneinander und miteinander in Sachen Spiritualitätsverständnis lernen.

Unser Dank gilt auch Herrn Dr. Sebastian Weigert und Herrn Mag. Daniel Wünsch vom Verlag Kohlhammer für die professionelle und freundlich-unterstützende Zusammenarbeit im Lektorat! Besonders danken wir unserer Grafikerin und Layouterin Stefanie Schwarzwimmer: Sie hat uns den Prozess der Bucherstellung wesentlich erleichtert!

Wir freuen uns sehr, dass die Diözese Linz, allen voran Dr. Manfred Scheuer, Bischof von Linz, dieses Projekt ideell und materiell unterstützt und danken ihm an dieser Stelle herzlich für sein Geleitwort zum Buch. Herzlich bedanken wir uns auch bei Herrn Mag. Reinhold Prinz, dem Direktor der Diözesanen Finanzkammer für die Förderung. Ein Dank gilt weiters dem Rektorat der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz: für die finanzielle Unterstützung dieses Projekts und für das Bereitstellen einer Lehr- und Lernatmosphäre, in der Spiritualitätsbildung im Sinne von Achtsamkeit und Herzensbildung auch im hochschulischen Alltag Platz finden kann.

Elisabeth Caloun und Silvia Habringer-Hagleitner
Linz, Oktober 2017

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 beherrschtes 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 Krieteriologie 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 soziaethischen 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 »Zukunftsvorsorge« (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. Schüle in 1990, 37).

Im Bürgertum wurde das Gedeihen der eigenen Kinder zu einer wichtigen Quelle der elterlichen Zufriedenheit und auch der Identitätsstabilisierung. »Wohlgeratene« 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 durchgeführten 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.

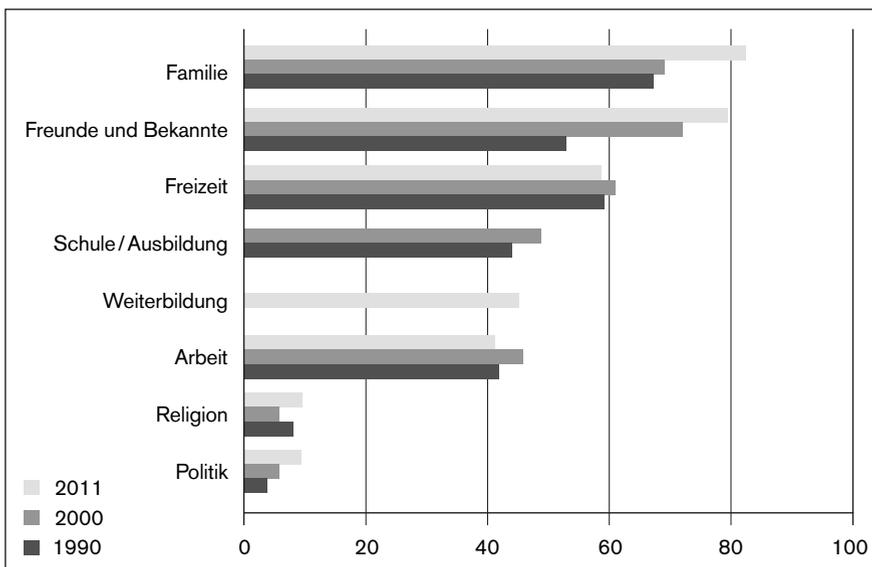


Abbildung 1: Wichtigste Lebensbereiche Jugendlicher im Zeitreihenvergleich

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 (Persönlichkeits)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 Zaungast 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 Grossegger 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. Heinzlmaier & 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.

Betreuung ist gefragt, die sich idealerweise um bestmögliche Unterstützung und Förderung in schulischen Belangen kümmert, hochwertige Freizeitangebote bereithält, Geborgenheit bietet usw. Aspekte, die die Diskussion um ganztägige Schulformen auch in Österreich intensiviert haben (vgl. Bacher et. al. 2012). Ein Teil der Kinder und Jugendlichen erfährt diese Betreuung innerfamiliär, andere institutionell, und wieder andere teils teils.

Eine 2015 in Österreich durchgeführten Befragung von 8–10jährigen Kindern und deren Eltern bezüglich ihrer Zufriedenheit mit der außerhäuslichen Betreuung (vgl. Geserick, Kaindl & Kapella 2016), ergab, »dass sich 93 Prozent der Kinder in der Nachmittagsbetreuung wohlfühlen« und »bei den Eltern die Stimmung sogar noch etwas positiver als bei den Kindern ist«. (ebd., 27 u. 44). Die Kinder waren mindestens einmal pro Woche außerhäuslich betreut, und zwar im Hort, in der Schule, von der Tagesmutter, Verwandten, von anderen Personen oder durch eine Kombination aus den Genannten. Auf die Frage nach ihrer höchsten Präferenz, wo sie ihre Nachmittage am liebsten verbringen (würden), sprachen sich 76 Prozent der Kinder ganz klar für »Zuhause bei den Eltern« aus (gefolgt v. Hort (9 %), in der Schule (6 %), bei Verwandten (5 %), bei Freunden (3 %) und bei Tageseltern (1 %)).

2.2 Schule

Die zweite und beinahe ebenso prägende und mit dem Familienleben eng verwobene Lebenswelt stellt für Kinder und Jugendliche die Schule dar.

Laut Jugend-Wertestudie 2011 geht etwa die Hälfte der Schulkinder in Österreich »sehr gern« oder »gern« in die Schule »während 37 Prozent sagen, dass sie ihren Schulbesuch teils positiv, teils negativ bewerten. 10 Prozent gehen »nicht so gern« oder »ungern« in die Schule« (Heinzlmaier & Ikrath 2012, 87).

Das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen hängt von mehreren Faktoren ab. Tina Hascher entwickelte auf Basis umfangreicher in Salzburg durchgeführter empirischer Untersuchungen zur Erhebung des Wohlbefindens von Schüler/innen der Sekundarstufe ein Mehrkomponentenmodell. Es umfasst sowohl Emotionen als auch Kognitionen und besteht aus drei positiven (Freude in der Schule, Positive Einstellungen zur Schule und Schulischer Selbstwert) und drei negativen Komponenten (Sorgen wegen der Schule, körperliche Beschwerden wegen der Schule u. soziale Probleme in der Schule). Um sich in der Schule wohl zu fühlen, bedarf es expliziter positiver Erlebnisse. Der Wegfall belastender Erlebnisse allein reicht dafür nicht aus (vgl. Hascher 2004a; Hascher & Hagenauer 2011, 286f.).

Bei den drei positiven Komponenten geht es darum, sich z.B. über Erfolge zu freuen, die Schule als sinnvoll zu bewerten und sich den Anforderungen der Schule gewachsen zu fühlen. (vgl. Hascher & Baillod 2004, 134).

Wohlbefinden und Lernerfolg bzw. (Motivation für) Leistungserbringung stehen unbestritten in engem Zusammenhang. Vor ziemlich genau zehn Jahren wurde an der Willy Hellpach Schule in Heidelberg das Schulfach Glück konstituiert (vgl. Fritz-Schubert 2008). Schulunlust, Versagensängste, Befürchten von Ausgrenzung usw. sollten vermindert und Raum geschaffen werden für Erfahrungen und Lernprozesse des Wohlbefindens. Das Pilotprojekt fand großen Anklang und inzwischen (2017) haben unzählige Schulen in Deutschland und Österreich das Schulfach Glück eingeführt (vgl. Fritz-Schubert Institut 2017). Die Rede ist von Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, konstruktivem Umgang mit Konflikten, Persönlichkeitsbildung, Achtsamkeit, Erfahrungen mit anderen Kindern in der realen Welt, usw. (vgl. ORF 2016).

Unwillkürlich drängt sich hier die Vision auf, all diese entwicklungsfördernden und Wohlbefinden auslösenden Aktivitäten nicht »nur« als Zugabe zu erleben – sondern – auch den Schulalltag selbst in die dahinter liegenden Grundhaltungen einzubetten. Diese Grundhaltungen beinhalten m.E. etwas zutiefst Spirituelles: Lehrkräfte, die ihren Kindern etwas zutrauen, ihr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein stärken, Kinder im Umgang miteinander und mit ihrer (Um)Welt bestärkend begleiten, ihrer eigenen Entwicklung Raum geben, usw. Kurz: Schule als einen Ort der Begegnung und (auch) der Freude zu gestalten.

Von den strukturellen Rahmenbedingungen dockt auch hier wieder die Diskussion um die verschränkte Ganztagschule an, in der sich – über den Tag verteilt – Abfolgen von Unterrichts-, Lern- und Freizeit mehrmals wiederholen.

Kinder und Jugendliche brauchen ausreichend Zeit und Raum für Muße: sie wachsen schließlich nicht nur in ihrer Freizeit und sie lernen nicht nur in den Unterrichtsstunden. Das menschliche Gehirn arbeitet permanent und es entwickelt sich so (vgl. Hüther 2013), wie es genutzt wird. Gerald Hüther bezeichnet es nicht umsonst als »Sozialorgan« (ebd., 18).

2.3 Freizeit/Peers

Schule ist ein guter Ort, um Freundschaften zu knüpfen. Freizeitorte und -zeiten bieten den erforderlichen Raum, um sie zu vertiefen. Das kann »echte« (ungebundene) Freizeit sein oder aber auch Zeit, die der Zugehörigkeit zu organisierten Jugendgruppen bzw. der Partizipation am Vereinswesen gewidmet wird.

»Gute Freunde haben, die einem anerkennen« hat bei Jugendlichen aktuell und unabhängig vom Geschlecht hohe Priorität in der Werteorientierung (Gensicke 2015, 262).

Interessant erscheint dabei, dass als typische Definition von Freundschaft »Ein Freund ist jemand, der immer für mich da ist« gang und gäbe zu sein scheint (Heinzlmaier & Ikrath 2012, 38), während »Ein Freund ist jemand, für den ich alles tun würde« nicht vorkommt. Auf Ausgewogenheit von Geben und Neh-

men zu achten, liegt im Trend, offenes Geben (ohne unmittelbares Ausgleichsdenken) offensichtlich nicht.

Vor allem in der Generation der »Digital Natives« spielt im Freundschaftsbereich auch die Medienkompetenz eine nicht unwesentliche Rolle. Off- und Online-Welt als eine Welt zu denken und zu leben, erweist sich mitunter (noch) als schwierig.

2.4 Internet

Längst werden die oben genannten Lebenswelten (Familie, Schule, Freunde/Peers) alle von den virtuellen Welten (der Kinder und Erwachsenen) mehr oder weniger stark überlagert. Das Internet ermöglicht Kommunikation quer über den Globus, jederzeit und beinahe von überall aus. Eine bahnbrechende Erfindung, ein Quell für zwischenmenschliche Kommunikation und Information. Die technischen Erfindungen waren allerdings schneller, als dass der Mensch die (unbeabsichtigten) Nebenwirkungen erkannt und einen angemessenen Umgang damit erlernt hätte. Junge Mütter (und auch Väter) die in ihr Smartphone vertieft sind, neben sich das Kleinkind im Kinderwagen; Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die einander in öffentlichen Verkehrsmitteln mit gesenktem Kopf »begegnen«; (junge) Leute, die Kulturtechniken, wie Empathie im Umgang mit geschriebenen Sprachbotschaften, konstruktives Organisieren, oder die Einschätzung der Bedeutung von Face-to-face-Begegnungen zunehmend nicht mehr wirklich zu erlernen scheinen.

Aktuelle Analysen im Zusammenhang mit Hasspostings im Internet weisen darauf hin, dass der Wegfall des Face-to-face-Kontaktes, insbesondere der Mimik des konkreten Gegenübers, Enthemmung der Täter eindeutig fördert (vgl. ORF 2017).

Der Anteil der Internet-Nutzer/innen unter den Kindern ist in den vergangenen vier Jahren in der Altersgruppe der 6–7Jährigen deutlich (+14 %), bei den älteren Kindern jeweils nur leicht gestiegen (KIM-Studie 2016, 33).

Die Jugendforscherin Beate Großegger (2017, 9) hebt zwei besonders nachhaltige Auswirkungen der digitalen Mediatisierung auf die aktuelle Jugend hervor. Einerseits führt die Kultur des »always on« bei immer mehr Menschen zu digitalem Stress. (Großegger meint wohl völlig zu Recht, dass »[d]ieses Szenario keinen guten Boden für Innehalten, Muße oder kritische Reflexion [schafft].«) Darüber hinaus verändert die digitale Durchdringung des Alltags die Weltwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen massiv und nachhaltig.

3. Kinder sind verschieden – Diversität im (Schul-)Alltag

Die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sind (mehr oder weniger stark) durchdrungen von Diversität. Menschen sind verschieden. Manche dieser Ver-

schiedenheiten sind offensichtlich, andere sind es weniger – im Aussehen ebenso, wie im Denken oder in den sozialen Kontexten. Kinder sind verschieden. Es gibt keine Typen von Kindern. Und: Kinder haben ein Recht auf Verschiedenheit (Celestin Freinet). Mitunter wird das ganz spezifische Anderssein von anderen (in der Gegenüberstellung mit dem eigenen Selbst) als reizvoll und erstrebenswert wahrgenommen und animiert bzw. veranlasst zur Nachahmung (Stichwort Idole) oder auch zur persönlichen Weiterentwicklung (Modelllernen).

Problematisch kann es allerdings werden, wenn Anderssein von anderen zu Befremden oder gar zu Ablehnung oder Aggression führt, also ein Negativdenken und -handeln gegenüber einer Person, die man möglicherweise (noch) gar nicht kennt, rein aufgrund ihres Andersseins. Wenn also eine Konstruktion und Interpretation von Wirklichkeit (vgl. Berger & Luckmann 2007) vorgenommen wird, die vorwiegend (weil vermutlich gar nicht anders möglich) auf Basis von eigener »Halbbildung« (vgl. Lissmann 2008, Adorno 2006) passiert.

Die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sind, bildlich gesprochen, »quer-überlagert« von den Diversitätsbereichen und das in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen und Konstellationen.

Im Kontext der aktuellen Flüchtlingssituation und der Bildungsreform besonders relevant werden Ethnie, Religion, Geschlecht und Behinderung diskutiert, verbunden mit Sprache, Bildungsnähe, sozialer Kompetenz und ökonomischem Kapital. Begriffe, wie Diversität, und Inklusion begleiten schier den pädagogischen Alltag. Lebensmerkmale werden aus der Tabuzone geholt, engagierte Menschen setzen sich dafür ein, dass wir uns auf unserem Planeten auf ein menschenwürdiges und qualitätsvolles Miteinander besinnen und das Schulwesen durchläuft weitreichende Reformmaßnahmen. Menschenbildung ist das Ziel (vgl. Lissmann 2014).

Schule ist ein guter Ort, um eine konstruktive Auseinandersetzung mit Diversität zu erlernen und einzuüben, ein guter Ort, um zu lernen, sich mit den Verschiedenheiten einzelner Menschen auseinanderzusetzen und Sensibilität zu entwickeln gegenüber pauschaler Kategorisierungen von Menschen (wie: die Hochbegabten, die Behinderten, die Armen, die Ausländer usw.) und deren Bewertung.

3.1 Diversitätsbereiche im Überblick

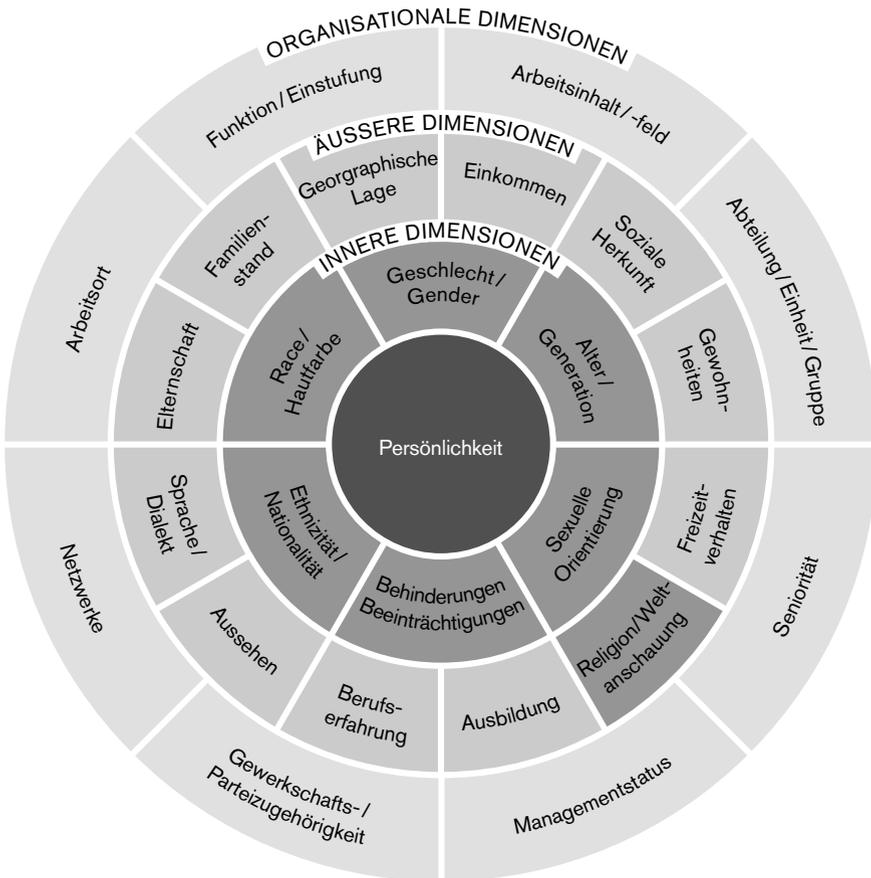


Abbildung 2: Dimensionen der Diversität

Mit jeder dieser Dimensionen (Abb. 2) verbinden wir unterschiedliche Assoziationen. Häufig treten Konstellationen von Dimensionen auf, die dann zu Mehrfachbelastungen führen (können), wie z.B. Geschlecht und Ethnizität (vgl. auch Güngör 2015).

3.2 Geschlecht/Gender

Unterschiede in der Weltwahrnehmung und in den gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten ergeben sich auch aus den unterschiedlichen Perspektiven von Burschen oder Mädchen (oder auch dazwischen oder fremd im eigenen Körper). Geschlecht ist eine gesellschaftliche Strukturkategorie und hat Allokationsfunktion. Das heißt, dass die Geschlechterkategorisierung mit gesellschaftlichen Zuweisungen von Möglichkeiten und Nichtmöglichkeiten verbunden ist.

Genannt sei an dieser Stelle die Kinderrechtsaktivistin Malala Yousafzai. Die mutige junge Frau aus Pakistan (und Friedens-Nobelpreisträgerin), die 2012 einen Anschlag der Taliban (mit Kopfschuss) schwerverletzt überlebt hat, zeigt sehr anschaulich ungleiche Bewertungen und die Notwendigkeit von engagiertem Einsetzen für mehr Menschenwürde und Chancengleichheit auf (vgl. Yousafzai & Lamb, 2014). In Österreich trat 1995 der Grundsatzterlass »Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern« als Unterrichtsprinzip in Kraft (vgl. BM für Bildung). Ziel ist, Genderkompetenz zu erlangen und entsprechend zu agieren. Mit Projekten, wie »Girls' Day« und »Boys' Day«, (10+jährige können mit »geschlechteruntypischen« Berufsfeldern in Kontakt kommen), soll mehr Bewusstheit für Geschlechtergerechtigkeit geschaffen werden.

3.3 Ethnizität

Kinder (nicht) deutscher Muttersprache bzw. Ausländeranteil in Schulklassen (Vereinen, Pflegepersonal, ...) sind zu gängigen Formulierungen in Medien und Alltag geworden. Wer anders aussieht und/oder anders spricht, gilt allzu rasch als »Ausländer/in«. Der Soziologe Kenan Güngör (2015) spricht vom »Otheringeffekt«. Mit separierenden Denk- und Sprechweisen, wie »wir« & »sie«, »die anderen« oder »die Ausländer« werden Jugendliche »verfremdet«, die hier aufgewachsen sind. Güngör tritt für »sowohl als auch« (statt »entweder oder«) ein und spricht von »Transnationalität« und »Mehrheimischkeit«. Durch Verwendung des viel strapazierten und defizitär geprägten Begriffs »Migrationshintergrund« werden Kinder zu Defizitträgern gemacht. Menschen (so auch Kinder innerhalb ihrer Familien) leben in (vielschichtigen und vielfältigen) sozialen und kulturellen Kontexten (siehe Abb.2). Wesentlich ist daher, sich mit dem einzelnen Kind auseinanderzusetzen – *in* seinen »sozio-kulturellen« Kontexten. Und nicht: von Kontexten (und den damit assoziierten Bewertungsschemata) auf das Kind zu schließen. Gleichwertige Behandlung ist das Ziel (vgl. ebd.).

3.4 Religion

Religion wird im Alltag längst im Kontext gesellschaftlicher Ereignisse diskutiert. Dabei werden die Grenzen des Wissens und gegenseitigen Verstehens oftmals allzu rasch erreicht. Kinder und zunehmend auch mehr Erwachsene sorgen an unseren Schulen für religiöse Vielfalt. Wie kann/könnte konstruktiv damit umgegangen werden?

Der Theologe Bert Roebben (2011, 151) plädiert für »inter-spirituelles Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen« bzw. für »Lernen durch Begegnung«.

3.5 Behinderung

Im Mai 2008 trat die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft. Sie beinhaltet, nebst Bekräftigung der allgemeinen Menschenrechte, eine Vielzahl, speziell auf Menschen mit Behinderung abgestimmte Regelungen. Parallel dazu hat Österreich seit Jänner 2006 ein eigenes Behindertengleichstellungsrecht. Damit wird Menschen mit Behinderung ein rechtlich durchsetzbarer Anspruch auf Nichtdiskriminierung bzw. Gleichbehandlung garantiert. (vgl. BM f. Arbeit, Soziales u. Konsumentenschutz).

3.6 Armut

In Österreich sind gegenwärtig etwa anderthalb Millionen Menschen von Armut bzw. Armutsgefährdung betroffen. Ein Viertel davon sind Kinder (vgl. Armutskonferenz 2017). Sie alle sitzen in unseren Schulklassen, hoffend, nicht als arm erkannt zu werden, kratzt doch Armut in unseren Breiten an der Menschenwürde bzw. am gesellschaftlichen Status.

Bildung und Bildungsabschlüsse gelten als wesentliche und vielversprechende Voraussetzungen, um im Erwerbsleben gut Fuß fassen zu können und damit aus der Armut herauszukommen (bzw. als Prävention, um sich davor zu schützen). Woher die Zuversicht nehmen, dass dem tatsächlich so ist? Wovon nähren Jugendliche ihre Hoffnung, was bringt sie dazu, den mitunter mühsamen Aufwand (des Schulalltags) auf sich zu nehmen?

4. Spiritualität und ein erfülltes Leben im (Schul)Alltag

Das Streben des Menschen nach Glück sitzt tief in seinem Inneren. Ob Glück oder Wohlbefinden, tieferer Sinn des eigenen Daseins oder Erfüllung, in Spiritualität gebettet mit Gott verbunden – im Kern meinen Menschen mit diesen Begriffen und Formulierungen wohl recht ähnliche persönliche Empfindungen bzw. Sehnsüchte und Hoffnungen.

All das lässt sich mit allem finanziellen Reichtum dieser Welt nicht kaufen. Sobald die menschlichen Grundbedürfnisse gedeckt sind, lässt sich dieses Streben nach Glück durch finanziellen Reichtum nur mehr unwesentlich steigern (vgl. Layard, 2009).

Glück erfordert mehr.

Im kleinen Königreich Bhutan, zwischen China und Indien, wurde in den 1980er Jahren vom damaligen König der Begriff des »Bruttonationalglücks« geprägt. Damit wollte er zum Ausdruck bringen, dass nicht ökonomischer Reichtum entscheidend ist, sondern, ob die Menschen glücklich sind. Bhutan ist – ökonomisch gesehen – eines der ärmsten Länder der Welt.

2008 wurde das Anliegen in Bhutan in den Verfassungsrang gehoben (Gross National Happiness Index). Das »Bruttosozialglück« wird über neun persönlich

und gesellschaftlich relevante Dimensionen definiert und mit entsprechenden Indikatoren (u. a. Spiritualität) gemessen (vgl. Ura et al. 2013, 60ff.).

Zeit und Ort der Geburt sind freilich eine Vorgabe, ebenso, wie sich niemand sein biologisches Erbgut selbst aussuchen kann. Alles andere, das die Gestaltung des Lebens ausmacht, hält allerdings einen enormen Gestaltungsspielraum bereit. Knapp 40 Prozent Anteil am persönlichen Glück sind lt. der Psychologin Sonja Lyubomirsky (2013) als persönliches Aktivitätspotential gedacht. Das beinhaltet aber auch, dass Menschen nicht nur selbst etwas beitragen können, um eine glückliche Grundhaltung zu entwickeln und zu nähren, sondern, dass sie aktiv daran arbeiten müssen. (Beschäftigung mit Religion und Spiritualität zählt u. a. zu den von ihr herausgearbeiteten dafür relevanten Bereichen.)

Der Dalai Lama (2012, 50) hebt die nachhaltige Wirkung von glücklichen Menschen auch auf deren Umfeld hervor und betont: »Wem wirklich daran liegt, dass es anderen gut geht und wir eine bessere Welt aufbauen, dessen Pflicht ist es, glücklich zu sein oder alles zu tun, um glücklicher zu werden.« (ebd. 26)

Zeit ist gegenwärtig ein ganz besonders kostbares Gut.

Bereits 1973 hat Michael Ende mit seiner Erzählung »Momo« auf die weitreichende Bedeutung von »Zeitkompetenz« aufhorchen lassen. Seine »grauen Männer« haben die Menschen bekanntlich zu schnelllebigen Zeitsparern verändert – und das bereits Jahre vor Einzug des Internets in die Privathaushalte und vor Erfindung der sozialen Medien.

Bert Roebben plädiert explizit für eine »Verlangsamung« und in diesem Kontext auch für »ein intensives Lernen, das der Lebensgeschichte des Anderen (Mitschüler/in, Lehrer/in und große Traditionen) Aufmerksamkeit schenkt« (Roebben 2009, 51). Er betont, dass es für die Identitätsentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen der Präsenz des bzw. der Anderen bedarf, dass Kinder und Jugendliche zur Entwicklung ihres Selbst Begegnung brauchen. »Vermittlung der Erfahrung des uneingeschränkten und bedingungslosen Erwünscht- und Anerkanntseins« bezeichnet er als »zentrales Anliegen in einer hoffnungsorientierten Religionspädagogik«. (ebd., 41)

Gegenwärtig wird im Bildungswesen intensiv um die inklusive Schule diskutiert und darüber, wie sie aussehen könnte bzw. sollte. Eine Schule soll es sein, in der Verschiedenheit aller Involvierten als Normalität empfunden und gelebt werden kann, und in der gesellschaftliches Lernen für ein gutes Miteinander stattfindet.

5. Zusammenfassung und Fazit

Kinder und Jugendliche legen hohen Wert auf eingebettet sein in Familie und Freundeskreis. Wichtig ist auch, das Leben in vollen Zügen genießen zu können. Gleichzeitig sind sie bereit, sich mit Ehrgeiz und Fleiß in Schule und Ausbildung zu engagieren. Gesellschaftliche Diversität ist ein Faktum. Sensibilität und Wis-

sen bezüglich der Möglichkeiten und Chancen, die durch die einzelnen Diversitätsbereiche eröffnet bzw. verwehrt werden, ist erforderlich. Durch die Möglichkeiten des Internets verändern sich Kommunikationsstil und Weltwahrnehmung grundlegend und nachhaltig. Freiraum zu schaffen, für Muße und kritische Reflexion wird eher schwieriger.

Daher: Menschen brauchen mehr denn je Begegnung, um voneinander und miteinander zu lernen. Begegnung, durch die es zu wechselseitigem geistigen Berühren und Berührtwerden kommt. (vgl. Bauer 2012, Roebben 2009, Rosa 2016). Idealerweise finden Kinder und Jugendliche das in Familie, Schule und bei guten Freund/innen. Schulen könn(t)en Orte der Begegnung sein, an denen (inter-)spirituelles Lernen (Roebben 2011) stattfindet und an denen Kinder ihre Weltbeziehung bzw. ihr In-die-Welt-gestellt-sein laufend erkunden und auf die Probe stellen können (Hartmut Rosa (2016) plädiert für »Resonanzpädagogik«). Dafür werden Lehrkräfte mit entsprechenden Grundhaltungen, Know-how und Engagementbereitschaft gebraucht.

Literatur:

- Adorno, Th. W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Albert, M.; Hurrelmann, K. et. al. (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.
- Armutskonferenz: online: www.armutskonferenz.at (23.6.2017)
- Bacher, J. et. al. (2012): Ganztägige Schulformen. Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2, Kap. 7. Salzburg: bifie; onlineresource: www.bifie.at (12.4.2017).
- Bauer, J. (2012): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, München: Wilhelm Heyne.
- Baum, D. (2006): Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich, Linz: Trauner.
- Berger, P.; Luckmann, Th. (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. (21. Aufl.). Frankfurt: Fischer.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: UN-Behindertenkonvention. online: www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/EU_International/UN_Behindertenrechtskonvention (20.7.2017)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen. online: www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Menschen_mit_Behinderung/Gleichstellung_und_Inklusion/ (20.7.2017).