

Norbert Mette

Mit Kindern leben und glauben lernen

Kinder - Objekte oder Subjekte in der (religiösen) Erziehung?

«Haben Hunde im Himmel Flügel?» - «Jesus hieß mit Nachnamen Gott.» - Wenn Erwachsene solche und ähnliche Äußerungen aus Kindermund anführen, die durchaus typisch sind für kindliches Denken und kindliche Vorstellungen über religiöse Dinge¹, ist das nicht selten mit vielerlei Nebentönen verbunden. Sie reichen vom Erstaunen darüber, wie konkret und einfallsreich die Kinder ihre Bilder von Gott und den Engeln, von Himmel und Erde usw. ausmalen, bis hin zu einem gewissen Amusement über die Naivität, die darin zum Ausdruck kommt. Wirklich ernst genommen werden solche Äußerungen meist jedoch nicht. Denn - so das verbreitete Vorurteil - Kinder können mit solchen Fragen eigentlich noch nichts anfangen; sie repetieren bloß auf ihre Weise, was sie bei den Erwachsenen aufgeschnappt haben.

Umso weniger können Erwachsene damit umgehen, wenn (ihre) Kinder sie ernsthaft mit religiösen Fragen konfrontieren - zumal wenn es sich beispielsweise um Eltern handelt, die ihre Kinder nach Möglichkeit «religionslos» aufwachsen lassen wollen, weil sie selbst vielleicht schlechte Erinnerungen an ihre eigene religiöse Sozialisation haben oder aus welchen Gründen auch immer, und nun von ihren eigenen Kindern dieses ihr Vorhaben nachhaltig in Frage gestellt sehen. Sie müssen plötzlich auf die Fragen und Meinungen der Kinder reagieren, aber wissen nicht, wie. Mit einem Male müssen sie sich selbst überhaupt erst mehr Klarheit verschaffen über Fragen und Dinge in einem Bereich, den sie bis dahin weitgehend aus ihrem Leben verdrängt hatten².

Die «Religion des Kindes» (F. Schweitzer) - so zeigen diese beiden Beispiele - ist offensichtlich eine spannungsreiche Angelegenheit: Auf der einen Seite wird sie bis heute kaum von den Erwachsenen wirklich ernst genommen, sondern als naiv abgetan. Daß Kinder «richtig» religiös werden, dazu müssen sie erst noch erzogen werden, lautet dann die Konsequenz. Auf der anderen Seite zeigen sich Kinder in der Lage, sich selbst und Erwachsene in Fragen zu verwickeln, die alles andere als «kinderleicht» sind und denen man sich darum nicht einfach entziehen kann. Sind es hier nicht auf einmal umgekehrt die Kinder, die die Erwachsenen religiös zu «erziehen» beginnen?

Wie weitgehend in der Pädagogik insgesamt, so dominierte und dominiert in der Religionspädagogik eine Auffassung von Erziehung, gemäß der die Erwachsenen es sind, die die Heranwachsenden mit den Kenntnissen und Fähigkeiten vertraut zu machen haben, die sie benötigen, um sich als Erwachsene in der Gesellschaft orientieren und handeln zu können. Gerade für den Bereich der religiösen Erziehung war und ist zum Teil noch diese Vorstellung umso tiefer verankert, als sie als ein Tradierungsprozeß von geoffenbarten Wahrheiten angesehen wurde und wird, zu denen die jeweils neue Generation nur hingeführt werden kann und in denen sie unterwiesen werden muß.

Wie die vorhergehenden Beiträge in diesem Heft aufgezeigt haben, halten sowohl die aus den vorliegenden Einsichten zur Entwicklung von Kindern resultierenden pädagogischen Überlegungen als auch anthropologisch-theologische Reflexionen zum Kindsein dazu an, solche Auffassungen grundlegend zu revidieren. Kinder können nicht länger gewissermaßen als defizitäre menschliche Wesen angesehen werden, die überhaupt erst zu einer vollwertigen Persönlichkeit hin erzogen werden müssen. Sie sind vielmehr von Anfang an an der «Konstruktion der Wirklichkeit» aktiv beteiligt. «Die neuere Forschung stellt uns das Kind als ein Wesen vor, das aktiv und kreativ bemüht ist, gemeinsam mit anderen Sinn herzustellen, das deshalb von sich aus auf Gegenseitigkeit und dauerhafte Kommunikation aus ist und darin investieren will.»³ Erziehung ist

demzufolge als ein sozialer, interaktiver Vorgang zu bestimmen, an dem beide, Erwachsene und Kinder, beteiligt sind und in dem der «Aufbau einer sinnvollen Welt gemeinsam geteilter Bedeutungen» (U. Peukert) erfolgt.

Wie sehr die Erziehenden in dieses Bemühen, den Kindern den für die Ausbildung ihrer Fähigkeiten notwendigen «Spielraum» zu eröffnen, selbst involviert sind, hat U. Peukert mit Hinweis auf die Spannung, in der sie als Erwachsene stecken, wie folgt aufgezeigt: «Einerseits geht es darum, das Kind in seiner Eigentätigkeit und damit von Anfang an als Person im eigenen Recht anzuerkennen (H. Stierlin). Andererseits muß der Erwachsene auch immer wieder stellvertretend für das Kind und vorgehend auf seine künftige Entwicklung handeln und steht dann in der Gefahr, das Kind entweder nach eigenen unerfüllten Wünschen und Projektionen zu manipulieren oder es unmittelbar dem Druck gesellschaftlicher Erwartungen auszusetzen.»⁴ Jede und jeder, die sich auf diese Weise auf Kinder einzulassen bemüht haben, wissen darum, daß sie aus dieser Begegnung anders hervorgehen, als wie sie sie begonnen haben, daß auch ihre eigene Identität also eine nachhaltige Weiterentwicklung erfährt. In der Redewendung, daß Kinder Erwachsene «erziehen», steckt somit ein größerer Wahrheitsgehalt, als gemeinhin damit verbunden wird. Und dies gilt auch - und nicht zuletzt - in religiöser Hinsicht.

Denn soviel läßt sich diesen Überlegungen bereits entnehmen: Jedem Erziehungsprozeß, der die Heranwachsenden zu ihrer Freiheit freisetzen und sie nicht auf Vorgegebenes determinieren will, wohnt eine im weitesten Sinne religiöse Dimension inne, insofern unweigerlich Fragen nach dem Sinn des Lebens und der Welt aufgeworfen werden⁵. Hier ist darum auch der Bereich, wo bereits religiöse Erziehung anzusetzen hätte, nämlich indem sie dazu verhilft, daß solche Fragen zugelassen werden, ohne sofort dann schon Antworten finden zu müssen, ja daß vorab jene Erfahrungen im Umgang miteinander und bei der Konstruktion der Wirklichkeit ermöglicht werden, die die Fragen nach Sinn und Bedeutung aufkommen lassen.

Welche vorrangigen Ziele und Aufgaben

sich von daher für religionspädagogisches Handeln sowohl mit Blick auf die Erwachsenen als auch mit Blick auf die Kinder ergeben, sei im folgenden zu umreißen versucht. Aus Platzgründen muß das - exemplarisch - auf die Phase des Kleinkindalters bzw. der Elementarerziehung konzentriert werden⁶.

Die Herausforderung der Erwachsenen

Probleme mit der religiösen Erziehung haben nicht so sehr die Kinder - im Gegenteil, sie sind in dieser Hinsicht sehr empfänglich -, sondern viel eher die Erwachsenen. Denn Religion oder Glaube können bekanntlich nicht so wie Schreiben oder Rechnen beigebracht werden. Wer hier den Kindern etwas vermitteln will, ist selbst darin verstrickt, steht selbst vor der Frage, wie er oder sie es mit der Religion halten. Die Kinder spüren sehr schnell, wenn die Erwachsenen ihnen etwas sagen, wozu sie nicht stehen. Wenn sie etwa auf ihre Frage, wo Gott sei, mit der banalen Antwort abgespeist werden, er sei überall, merken sie, daß für die Erwachsenen diese Frage offensichtlich keine Frage ist oder aber sie mit aller Macht verdrängt wird.

Anders gewendet bedeutet das, daß zuerst Erwachsene dazu gebracht und befähigt werden müssen, daß sie sich mit sich selbst auseinandersetzen und sich ihrer eigenen Einstellungen und Haltungen vergewissern. Hilfreich ist darum eine entsprechende Elternarbeit und eine Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher, und zwar so, daß sie nicht «von außen» belehrt werden, sondern daß sie offen ihre Fragen und Zweifel, Ängste und Hoffnungen etc. untereinander austauschen können. Nicht was Religion, was Glaube ist, ist das Thema, sondern wie sie - in der eigenen Biographie - erlebt worden sind und werden. Erst wenn beispielsweise offen darüber gesprochen werden konnte, wie sehr rückblickend gesehen die Religion, die in der Kindheit und Jugend vermittelt worden ist, als einengend und entfremdend empfunden worden ist, so daß man oder frau sie hinter sich lassen mußte, um wirklich leben zu können, kann möglicherweise ein neuer Zugang zur Religion bzw. zum Glauben gefun-

den werden, können überhaupt erst andere Erfahrungen in diesem Bereich vernommen werden.

Diese könnten sich dann etwa an folgendem entzündend: Kinder in die Welt zu setzen und aufzuziehen, konfrontiert mit der Frage, wozu das gut ist. Die Antwort darauf muß – so hat es M.J. Langeveld einmal formuliert – mit dem Risiko des Endgültigen gegeben werden. Doch wie ist das möglich – zumal in einer Epoche, in der die Zukunft so ungewiß und risikohaft erlebt wird wie gegenwärtig? Doch nicht nur die Zukunft steht in Frage. Was ist, so müssen sich dabei die Erwachsenen auch fragen lassen, mir so wichtig und so viel wert, daß ich es unbedingt auch der nächsten Generation für ihr Leben mitgeben möchte?

Natürlich stellen sich im Erziehungsalltag viel vordergründigere Probleme ein, die gelöst werden müssen, als solche tiefschürfenden Fragen. Aber dennoch wirkt es sich auch bis in diesen normalen Alltag hinein aus, ob und wie auch mit solchen Fragen umgegangen wird, ob sie überhaupt zugelassen oder ob sie ständig verdrängt werden, ob man mit ihnen ringt oder sich gleichgültig ihnen gegenüber verhält. Es sind gewissermaßen die eigenen «Lebensdogmen», die hier zur Debatte stehen: Woraufhin erziehe ich mein Kind und wie gehe ich mit ihm um? Das Beste für das Kind zu wollen – was heißt das? Es zu verwöhnen oder ihm Verzicht zuzumuten? Und wie geht man als Erwachsener selbst mit Konsum und Askese um?

Wenn man oder frau sich dann klar macht, daß mit der Frage nach dem Unbedingten letztlich eine religiöse Ebene angesprochen ist, kann vielleicht deutlich werden, daß die religiöse Erziehung nicht einen aparten Sektor im Umgang mit Kindern ausmacht, wie sie vielfach angesehen wird, sondern die Grundfragen von Erziehung – verstanden als einer Ermöglichung von gemeinsamem Leben auf Zukunft hin – berührt. Und da über diese Grundfragen im praktischen pädagogischen Alltag immer schon entschieden ist, ist es um so wichtiger, daß man und frau sich wenigstens gelegentlich ausdrücklich mit ihnen auseinandersetzen. Hier hat sich dann zu bewähren, ob und inwiefern von den religiösen Traditionen hilfreiche Anregungen und Per-

spektiven bezogen werden können, und sei es in der Weise, daß sie manche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen oder sich ihnen widersetzen und dazu herausfordern. Daß der Umgang mit Kindern es ist, in dem solche Fragen besonders bedrängend werden können und möglicherweise neu zu entscheiden sind, läßt die Zuversicht des Evangeliums konkret werden, daß sie für uns Erwachsene zu Kündern der Gottesherrschaft werden können.

Entwicklungsschritte des Lebens – und des Glaubens

Oft genug hat Religion in der Erziehung dazu herhalten müssen, die elementaren Bedürfnisse der Kinder zu beschneiden und ihre Affekte und Motivationen zurechtzustutzen, um sie in die von den Erwachsenen gewünschten Bahnen des Verhaltens und Denkens zu bringen. Nicht zufällig findet sich bei religiös erzogenen Menschen vielfach eine Unfähigkeit zu spontanen Gefühlsregungen; sie sind sehr früh schon auf eine gemäßigte und ausgewogene Gefühlslage eingestimmt. Demgegenüber bringen Kinder geradezu ein «natürliches» Verständnis für Gott als den Geber und Schöpfer mit, der die Menschen mit der Weiterführung seines Werkes betraut hat. Wer jedoch nie seine schöpferischen Kräfte hat erproben dürfen, dürfte kaum einen existentiellen Zugang zu dieser Glaubensaussage finden.

Dieses Beispiel zeigt stellvertretend für die verschiedenen Erfahrungsbereiche, in denen das Kind lebt, worauf es bei einer religiösen Erziehung in den ersten Lebensjahren vor allem ankommt: den Kindern den Raum zur Verfügung zu stellen, der ihren Entwicklungsbedürfnissen Rechnung trägt – in dem sie ihre geistigen und emotionalen Fähigkeiten entfalten können, in dem sie ihrem Drang nachkommen können, ihre Umwelt zu entdecken und sich anderen Menschen zuzuwenden. Außer diesem Raum muß es natürlich Menschen geben, mit denen die Kinder «ihre Erlebnisse durchsprechen können, denen sie ihre Ängste und Sorgen anzuvertrauen wagen und die ihre individuellen Fortschritte im Erkennen und Fühlen anerkennen»⁷. Nur in einem solchen Umgang mit Kindern, der ihre

Neugier zum Zuge kommen läßt, der ihnen Zuversicht gibt, sich mit ihren Fragen nach dem Woher und Wohin aller Dinge an die Erwachsenen wenden zu können und in ihrem Anliegen verstanden zu werden, kann ein Gespür dafür entwickelt werden, was für ein Kind in dieser frühen Altersstufe Religion bedeuten kann.

Das beginnt bei scheinbaren Kleinigkeiten, die jedoch für die Kinder große Entwicklungsschritte darstellen und ihnen darüber hinaus von den Erwachsenen nicht immer leicht gemacht werden. Ein entscheidender Schritt für ihre Ich-Entwicklung besteht z.B. darin, daß sie Neinsagen lernen als Voraussetzung dafür, überhaupt Ja sagen zu können. Gerade dieses Nein kann, wenn es zugelassen wird, kreative Kräfte freisetzen, weil es zu Unterscheidungen nötigt, nicht einfach akzeptiert, daß etwas so ist, wie es ist, sondern Widerspruch und gegebenenfalls Widerstand anmeldet. Ein weiterer Schritt in der Genese einer autonomen Ich-Instanz ist die Fähigkeit, «Ich» sagen zu können, ein Ich, das über einen eigenen Willen verfügt und von anderen unterschieden ist. Diese Entwicklungsschritte verlaufen alles andere als geradlinig; das Kind wird dabei von ambivalenten Gefühlen und Konflikten hin- und hergerissen: Es schwankt zwischen Allmachtsphantasien und Ohnmachtserlebnissen, zwischen Hilflosigkeit und Demonstration der Unabhängigkeit, zwischen Identifikation mit seinen Bezugspersonen und Aggressionen, zwischen Liebe und Haß. Es empfindet Angst in allen Intensitätsgraden – Angst ums Überleben und vor Verlusten. Selbständig zu werden und dennoch zu den anderen gute, vertrauensvolle Beziehungen haben zu können, erweist sich als eine höchst widersprüchliche und dennoch lebensnotwendige Aufgabe.

Bei all dem gilt, daß die Vorstellungen gerade der Kleinkinder, ihr Denken, weitgehend an den praktischen Vollzug gebunden, eine «Logik des Tuns» ist. Und doch geht diese ihre Logik nicht im Tun auf. Kindliches Handeln ist nämlich keineswegs nur instrumentelles, sondern wesentlich kommunikatives Handeln. Das heißt, es ist auf Verständigung mit seiner Umwelt gerichtet, nicht auf ihre Eroberung. Im Spiel findet das seinen paradigmatischen

Ausdruck. Von daher erklärt es sich, daß die Bedeutung des Handelns für das Kind nicht in diesem Handeln – etwa wenn ein Ziel erreicht ist – aufgeht, sondern tiefer reicht. «Jeder Begriff, jeder Satz, aber auch die nicht-verbalen Ausdruckselemente, Mienenspiel und Gesten, ja sogar ganze Gesprächssituationen, die das Kind erlebt, wie der Familienisch, das Zähneputzen, die Verabschiedung des Vaters (sc. und/oder der Mutter, NM), die Trennung von Vater und Mutter an der Tür des Kindergartens, das Gute-Nacht-Sagen, bekommen neben dem sachlichen, jedermann zugänglichen Gehalt einen weiteren Inhalt, der ihnen einen besonderen Charakter verleiht. Er umfaßt sowohl zusätzliche kognitive Bedeutungen als auch emotionale Stimmungslagen, Zu- und Abneigungen, und bindet diese Ausdrucksformen und kommunikativen Szenen an bestimmte Beziehungen zwischen Personen.»⁸ So entstehen die elementaren Symbole, die die ganze weitere Entwicklung begleiten, sie unterstützen, aber auch, wenn sie von schlechten Erfahrungen ihren Ausgang genommen haben, sie behindern können.

Aufgaben einer expliziten religiösen Erziehung im Kleinkindalter

Welche Aufgaben stellen sich für eine explizite religiöse Erziehung in dieser Altersstufe? Den folgenden Hinweisen sei ein Zitat von Hartmut von Hentig vorausgeschickt, das das gerade Gesagte aufnimmt und für unsere Fragestellung weiterführt: «Kinder sind unbefangen. Sie sind überzeugt, daß sie können, was sie wollen. Sie malen Ihnen ein Schlachtschiff, die Großmutter im Bauch des Wolfes, den Gott im brennenden Busch. Die Zweifel, die Verzagttheit, das Mißtrauen, die zur erwachsenen Lebens-Klugheit gehören, fehlen ihnen. Sie glauben nicht nur: ihr Leben ist ein einziges Glauben.»⁹

1. Die elementare Erfahrung unbedingten Angenommen- und Erwünscht-Seins zukommen lassen

Es ist bemerkenswert, wie sehr das in den Religionen, gerade auch im Christentum,

überlieferte Wissen an den Grunderfahrungen und -konflikten der frühen Kindheit anknüpft und diese in vielen ihrer Symbole aufbewahrt und zum Ausdruck bringt. Insofern ist von diesen Erfahrungen und Konflikten her bereits der Glaube tangiert. Das gilt insbesondere für die für die weiteren Entwicklungskrisen grundlegende Erfahrung, unbedingt angenommen und erwünscht zu sein. Wo diese Erfahrungen des absoluten Bejaht- und Geliebtseins praktisch vermittelt werden, vollzieht sich bereits Glaube in elementarer Weise, bildet diese Erfahrung doch seinen Kern. Auf dieser Basis kann dann eine entwicklungsgerechte Deutung dieser Praxis, eine Explikation des Glaubens an Gott als den tragenden Grund allen Seins angeboten und vermittelt werden, können mittels der überlieferten Symbole und Erzählungen die frühkindlichen verheißungsvollen Interaktionserfahrungen in eschatologische Hoffnungen über die Kindheit hinaus verwandelt werden.

Hier hat dann das Erzählen von biblischen Geschichten seinen Ort, wenn es den Kindern ermöglicht wird, in ihnen auch sich selbst zu entdecken. Oder auch das Beten wird für die Kinder zu einem mitvollziehbaren und wichtigen Ritual, wenn darin die Erlebnisse des Tages hineingenommen werden und so das Leben elementar - mit seinen Ängsten, Freuden und Konflikten - vor Gott - im Loben und Bitten, Danken und Klagen - ausgesprochen werden kann.

2. Ein Gespür für die Violdimensionalität der Wirklichkeit entwickeln

Eine gerade für kleine Kinder typische Eigenart ist, daß sie sich völlig in sich selbst hinein, in das, was sie gerade tun, z.B. spielen oder etwas anschauen, versenken können. Viel hängt für ihre Entwicklung - auch für ihre religiöse Entwicklung - davon ab, ob ihnen die Zeit gelassen wird und entsprechende Anregungen gegeben werden, um mit dem «dritten Auge» (H. Halbfas) sehen zu lernen. Auf diese Weise lernen sie, nicht nur das Gegebene als das Wirkliche zu nehmen, sondern ein Gespür für seine Violdimensionalität zu bekommen und auch den Träumen und Seh-

süchten ihr Recht zuzuerkennen. Das Anregen von Phantasien und die Ermutigung zu eigener Kreativität sind grundlegende Dimensionen auch religiöser Erziehung; heben sie doch darauf ab, sich nicht mit dem bloßen Rezipieren und Konsumieren von anderweitig Angebotenem zufriedenzugeben, sondern selbst etwas - gerade auch Neues - aus dem zu machen, was da ist.

3. Gerechtigkeit lernen

Es ist eine häufig antreffbare verhängnisvolle Verkürzung der religiösen Erziehung, wenn sie von klein an zwar zum «Beten» anhält, aber das «Tun des Gerechten» ausspart oder hintanstellt. Beides gehört zusammen, wie in eindrucksvoller Weise D. Bonhoeffer in dem Brief an sein Patenkind Dietrich Bethge geschrieben hat¹⁰. Er hat damit unterstrichen, daß Gerechtigkeit lernen und als Voraussetzung dafür allererst die Augen für die anderen öffnen als eine von der Einheit der Gottes- und Nächstenliebe her sich ergebende konstitutive religionspädagogische Aufgabe wahr- und ernst genommen werden muß. Auch hier kann der konkrete Umgang mit Kindern - nämlich ob diese in ihrer Verschiedenheit und Andersartigkeit anerkannt und ernst genommen und so befähigt werden, ihrerseits die anderen anzuerkennen - zum Testfall werden. Womöglich erweisen sie sich immer noch am ehesten als Lehrmeister, wenn es darum geht, anderen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Kinder verstehen es z.B. nicht, daß Altersgenossen von ihnen in Armut und Elend leben müssen, daß ihnen ihre Kindheit verwehrt wird, ja daß täglich weltweit 40.000 Kinder sterben. Fragend blicken sie uns Erwachsene an, was für eine Welt wir ihnen bereitet haben, und demonstrieren in ihrer spontanen Bereitschaft zu teilen, daß es auch anders, gerechter, in dieser Welt zugehen könnte¹¹.

Sicherung der elementaren Kindheitserfahrungen¹²

Setzt das, was hier zur religiösen Erziehung gesagt worden ist, nicht doch wieder so etwas wie eine «heile (Kinder-)Welt» voraus, die faktisch so nicht (mehr) existiert? Ist sie nicht

bereits im Ansatz illusorisch? Wenn man etwa an die Symbole denkt, die die christliche Botschaft aufgenommen hat, um das, worum es ihr geht, für die Menschen (der damaligen Zeit) verständlich, erfahrungsnah zu vermitteln - Licht und Dunkel, Wasser und Wind, Brot und Wein etc. -, muß nicht die Möglichkeit, sie überhaupt erst erfahren zu können, heute zunächst einmal künstlich arrangiert werden? Oder wo gehören etwa das Zusammenleben mit Geschwistern oder die kontinuierliche Beziehung zu einem Vater oder einer Mutter zum Erfahrungsumfeld heutiger Kinder? Bedingt das nicht, daß religiöse Erziehung, die das voraussetzt, unweigerlich doch zu einem möglichen Sonderbereich innerhalb eines ansonsten davon unbeeinflussten Umgangs mit den Kindern wird?

Doch - so ist umgekehrt zu fragen - wozu führt dann Erziehung? Verkommt sie nicht allzu leicht zu einer Dressur an das Bestehende, zu einer eindimensionalen Reduktion des Menschen, wobei es darauf ankommt, die Phantasien und Sehnsüchte der Kindheit bereits im Keime zu ersticken? Wenn man sich nicht einfach dem Diktat der herrschenden Verhältnisse beugen will, dann bekommt die religiöse Erziehung eine eigenartige Brisanz: Sie kann sich weder in der bloßen Weiterführung traditioneller religiöser Lebensformen (in den dafür ausgesparten gesellschaftlichen Reservaten) erschöpfen, noch darf sie bloß - wie vielfach in der Geschichte - zur Reproduktion der für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebensbedingungen benötigten Mitglieder beitragen. Sie ist vielmehr notwendige Unterbrechung und Transformation der bisherigen Selbstverständlichkeiten in Richtung auf eine Gesellschaft, in der die Erlebnismöglichkeiten der Menschen im Umgang mit sich selbst, miteinander, mit der Natur und in all dem mit Gott nicht länger unnötig eingengt und in Entfremdung gehalten werden.

Eine solche Aufgabenbestimmung mag dem landläufigen religionspädagogischen Bewußtsein ungewöhnlich vorkommen. Und doch handelt es sich dabei um nichts anderes als die naheliegende Konsequenz aus der Feststellung, daß das Untergraben der Voraussetzungen für religiöse Erziehung mit einer ernst-

Gefährdung der Entwicklung der kindlichen Wahrnehmungsbereiche und Erlebnismöglichkeiten überhaupt einhergeht. Religiöse Erziehung bedeutet also, auch einen Beitrag zur Sanierung der Lebenswelten der Kinder - und damit der Gesellschaft insgesamt - zu leisten¹³.

Wenn Kinder Kirche machen würden ...¹⁴

Erziehungsprozesse und Lernvorgänge, die die Beteiligten nicht bevormunden, sondern in ihrer Entwicklung zur Autonomie, die erst zur wirklichen Anerkennung der anderen fähig werden läßt, fördern möchten, sind nach Paulo Freire an eine bestimmte Lebensform gebunden, die im Anschluß an ihn als «Konvivenz» bzw. «Konvivialität» bezeichnet werden kann. Damit ist ursprünglich eine vor allem in den Kulturen des einfachen Volkes beheimatete Weise des Zusammenlebens gemeint, die durch eine Praxis des solidarischen Teilens gekennzeichnet ist, angefangen vom Einander-Helfen über das Voneinander-Lernen bis hin zum Miteinander-Feiern¹⁵. Im Rahmen der Pädagogik Freires bezeichnet Konvivenz «die Lerngemeinschaft derer, die voneinander und miteinander für ein menschliches Leben lernen wollen. In einer Gemeinschaft des Konvivenz hat das Lernwissen keinen Vorrang vor dem Erfahrungswissen. Im Prozeß gemeinsamen Lernens wird das latente Wissen freigelegt und neues Wissen erzeugt. Kreative Möglichkeiten und soziale Sensibilität werden entdeckt und in gemeinsame Vorhaben eingebracht. Lehrende und Lernende haben gemeinsam an dieser Konvivenz teil.»¹⁶ Kurz: Sie ist praktiziertes generationsübergreifendes Lernen.

Solche Orte oder Räume der Konvivenz sind charakteristische Lebensformen für traditionale Gesellschaften und können in modernen Gesellschaften nicht länger als naturwüchsig gegeben vorausgesetzt werden. Im Gegenteil, sie sind weitgehend vom Prozeß der «Kolonialisierung der Lebenswelten» (J. Habermas) überrollt worden. Und doch stellt sich immer dringender die Frage, ob nicht auch die moderne Gesellschaft um ihrer Zukunft willen auf solche «Soziotope» und das

darin praktizierte Lernen in intersubjektiver Kreativität angewiesen ist¹⁷.

Es könnte sich in diesem Zusammenhang nahelegen, auf die Gemeinden und Kirchen als mögliche Orte einer solchen Konvivenz zu verweisen. Mit Blick auf ihren Auftrag und auch auf ihre Anfänge ließen sich dafür auch gute Gründe anführen. Gleichwohl ist ein überschwenglicher Optimismus, der die konkrete Verfaßtheit der Gemeinden und Kirchen überspielen zu können meint, fehl am Platz. Nüchtern muß zur Kenntnis genommen werden, daß gerade die katholische Kirche sich in ihrem Bemühen, den Glauben motivträchtig an die heranwachsende Generation zu vermitteln, zu einem erheblichen Teil selbst im Wege steht. Sicherlich gibt es Faktoren des sozialen Wandels, die von der Kirche kaum direkt beeinflußt werden können, so etwa die Tendenz zu einer individualisierten Religiosität und der damit einhergehenden Folge, daß die Kirchenbindung immer stärker von einzelnen selbstbestimmt wird. Gleichwohl hat es die Kirche augenscheinlich zu wenig verstanden, sich produktiv auf diese Veränderungen einzulassen, sondern sich stattdessen eher auf eine krampfhaftige Verteidigung ihres Besitzstandes versteift. Die Folge ist u.a. eine abgrundtiefe Entfremdung zwischen Lebenswelt und Glaubenswelt, die bei jungen Eltern etwa dazu führt, daß sie sich in religiösen Belangen ihren Kindern gegenüber völlig hilflos zeigen¹⁸.

Möglicherweise könnten auch in dieser Hinsicht Kinder einen heilsamen Umkehrprozeß in den Gemeinden und Kirchen anstiften.

Daß eine Option für eine Kirche und Gemeinde mit Kindern diese keineswegs «kindisch» werden läßt, sondern mit Grundfragen ihrer Existenz und ihrer Sendung konfrontiert, hat Jan Nieuwenhuis in einem Bericht über Bemühungen um eine entsprechende Gemeindepraxis in Amsterdam aufgezeigt: «Eine Gemeinde mit Kindern, Pastoral für Kinder, ist keine unverbindliche Sache. Es ist keine Frage von neuen Handfertigkeiten oder neuen Techniken. Wer sich für die Kinder entscheidet, wählt eine neue Welt. Wählt die Armen und Kleinsten und die Entrechteten und die Beschädigten. Er wählt eine andere Gesellschaft und eine neue Kirche. Man kann nicht die Kinder ernst nehmen im Gottesdienst und zu gleicher Zeit wollen, daß – zum Beispiel – die ausländischen Gastarbeiter ohne weiteres über die Grenze geschickt werden. Wer das will, weiß nicht, was das Kind ist. Darum ist Pastoral für Kinder eine heikle Sache und wie ein Messer in der Seele ... Wer eine Liturgie mit Kindern beginnt, soll wissen, daß er sich die Flügel verbrennen wird und daß sich «sein Leben ändert» (Mk 1,15). Er soll erfahren, daß sich dadurch das Gesicht der kirchlichen Gemeinde ändert, daß Strukturen fraglich werden, und daß eigentlich, ehe man es weiß, eine Umwälzung angefangen hat mit ihm selbst und mit seiner Kirche ... Wer an die Kinder eine Botschaft haben will in der Kirche, entdeckt, daß diese Botschaft alles umstürzt: die Sprache, die Gebräuche, die Riten, uns selbst. Viel wird anders, wenn man damit beginnt. Alles eigentlich. Eine neue Welt bricht an.»¹⁹

¹ Beliebte sind Sammlungen entsprechender Kinderzitate, z.B.: H. u. J. Zink, *Kriegt ein Hund im Himmel Flügel?* (Stein/Freiburg 1972); M.A. Albane, *Jesus hieß mit Nachnamen Gott* (Frankfurt/M. 1994).

² Vgl. M. Fay, *Brauchen Kinder Religion?* (Hamburg 1994).

³ U. Peukert, *Erziehung in der frühen Kindheit*, in: D. Engelhard u.a. (Hg.), *Handbuch der Elementar-erziehung* (Seelze 1994), (ohne Paginierung).

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. hierzu grundlegend N. Mette, *Religionspädagogik* (Düsseldorf 1994), bes. 102ff.

⁶ Vgl. zum folgenden außer der in den Anmerkungen aufgeführten Literatur: R. Coles, *Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder* (Hamburg

1992); *Der evangelische Erzieher* 44 (1992) Heft 3: *Kind und Religion*; *Der evangelische Erzieher* 45 (1993) Heft 4: *Frauen: Religion und Sozialisation*; V. Merz (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder?* (Freiburg/Schw. 1994); K.E. Nipkow, *Anfänge gemeinsamen Lebens und Glaubens – zum Beitrag des Kindergartens*, in: ders., *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung* (Gütersloh 1990) 301–322; *Religionspädagogische Beiträge* 35/1995: *Kindsein heute*; F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes* (Gütersloh 1992); *Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft* (Gütersloh 1995).

⁷ L. Krappmann, *Bedürfnisse der Kinder respektieren*, in: *Welt des Kindes* 57 (1979) 46.

⁸ L. Krappmann, *Symbole, Riten, Festlichkeit*, in: *Ca-*

ritasverband für die Diözese Münster (Hg.), Religiöse Erziehung und christliche Gemeinde (Münster 1981) 16-33, hier: 23.

⁹ H. von Hentig, Der glimmende Docht, Oder: Seht, die Kinder!, in: NS 27 (1987) 459-480, hier: 479.

¹⁰ Vgl. D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung (München [Neuausgabe] 1977) 321-328, bes. 328.

¹¹ Vgl. ausführlicher N. Mette, Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe, in: RPB 27/1991, 3-26; ders., Subjektwerden an den und mit den anderen, in: EE 43 (1991) 620-630.

¹² Vgl. zum folgenden ausführlicher N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung (Düsseldorf 1983), bes. 330-335, sowie die beachtlichen Texte und Stellungnahmen in: Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, a.a.O..

¹³ Vgl. dazu L. Krappmann, Über die Zukunft der Kindheit: Herausforderungen und Perspektiven in einem vereinten Deutschland, in: S. Ebert (Hg.), Zukunft für Kinder (München 1991) 253-266; vgl. auch die Erklärung von G. Becker, H. von Hentig und J. Zimmer: Die Verantwortung der Christen für die Kinder und ihre Zukunft, in: NS 27 (1987) 495-500.

¹⁴ Vgl. ausführlicher N. Mette, Kinder, in: Chr. Bäumler/ders. (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen (München/Düsseldorf 1987) 228-238.

¹⁵ Herkunft und Hintergründe dieses Begriffs erläutert Th. Sundermeier, Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute, in: W. Huber u.a., Ökumenische Existenz heute 1 (München 1986) 49-100, bes. 52 ff.

¹⁶ W. Huber, Bedrohte Welt und christlicher Glaube – Herausforderung für Lehrende und Lernende, in: R. Becker u.a. (Hg.), Mensch und Christ in der Schule (Paderborn 1988) 61-82, hier: 82.

¹⁷ Vgl. U. Becker, Heutige Schüler und Schülerinnen und die alte Religion?, in: anr-Rundschreiben Nr. 23 (Januar 1991) 25-36, bes. 31 ff.

¹⁸ Vgl. A. Dubach, Wie denken junge Eltern über Religion und Kirche?, in: W. Simon/M. Delgado (Hg.), Lernorte des Glaubens (Berlin-Hildesheim 1991) 69-96.

¹⁹ J. Nieuwenhuis, Das Kind wird Euch weiden. Perspektiven einer kinderfreundlichen Pastoral, in: J. Wiener/H. Erharter (Hg.), Kinderpastoral (Wien 1982) 75-93, hier: 86; vgl. auch den Basistext (Arbeitsgrundlage) der CNBB (= Brasilianische Bischofskonferenz) zur «Kampagne der Brüderlichkeit 1987»: «Wer ein Kind aufnimmt, der nimmt mich auf» (Jesus Christus), hg. von Misereor, Aachen 1987, bes. 56 f. – Die Überschrift dieses Beitrages ist in Anlehnung an die von K.E. Nipkow geprägte Formel «gemeinsam leben und glauben lernen» formuliert; vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3 (Gütersloh 1982) 30.

NORBERT METTE

1946 in Barkhausen/Porta (BRD) geboren. Studium der Theologie und Sozialwissenschaften; Dr. theol.; seit 1984 Professor für Praktische Theologie an der Universität-Gesamthochschule Paderborn; verheiratet, 3 Kinder; Mitglied des Direktionskomitees von CONCILIUM; zahlreiche Veröffentlichungen zu pastoraltheologischen und religionspädagogischen Themen, u.a.: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung (Düsseldorf 1983); Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000 (gem. mit M. Blasberg-Kuhnke, Düsseldorf 1986); Gemeindepraxis in Grundbegriffen (hg. mit Chr. Bäumler, München/Düsseldorf 1987); Auf der Seite der Unterdrückten? Theologie der Befreiung im Kontext Europas (hg. mit P. Eicher, Düsseldorf 1989); Religionspädagogik (Düsseldorf 1994). Anschrift: Liebigweg 11a, D-48165 Münster, BRD.