

Andrea Lehner-Hartmann

Religiöses Lernen in einer pluralen Gesellschaft – Herausforderungen für eine zeitgemäße Kinderpastoral

Ausgangslage

Pluralität als Charakteristikum unserer religiösen Gegenwarts-situation¹ bedeutet, dass Kinder in einer Umgebung aufwachsen, in der sie mit verschiedenen Religionen, Weltanschauungen und Lebensentwürfen in Berührung kommen, sei es in ihrem direkten Lebensumfeld, wie Wohnort oder Schule, oder sei es über die Medien. Im Hinblick auf religiöse Vielfalt lässt sich diese nicht nur an anderen Religionen festmachen, sondern auch innerhalb des katholischen Christentums. So treffen wir hier auf die unterschiedlichsten Ausformungen: Christ/innen, die fest in der Gemeinde vor Ort verankert sind und sich engagieren, Christ/innen, die in den unterschiedlichen Erneuerungsbewegungen ihre Heimat gefunden haben, bis hin zu jenen, die nur gelegentlich oder gar nicht in den Gemeinden sichtbar werden, sich aber dennoch als Christ/innen verstehen.

Da Pluralität nicht die Ausnahme, sondern die Normalität gegenwärtiger Gesellschaften darstellt, haben wir es nicht mehr nur im Religionsunterricht, sondern auch in den Gemeinden zunehmend mit Kindern zu tun, die keine christlich homogene Sozialisation aufweisen. Religiöse Pluralität bleibt auch bei jenen, die haupt- oder ehrenamtlich in der Pastoral tätig sind, nicht außen vor.

Diese Pluralitätsphänomene werden – nicht zuletzt deshalb, weil sie bisherige Konzepte religiösen Lernens massiv anfragen – sehr oft vorrangig als Bedrohung und Defizit erlebt. Bezüglich des Umgangs mit religiöser Pluralität taucht dann schnell einmal die Forderung auf, dass es zunächst einer klaren christlichen Identität bedürfe, bevor man mit anderen Überzeugungen oder Re-

ligionen in Dialog treten könne. Vor allem im Hinblick auf Kinder wird gerne formuliert, dass diese zuerst das Eigene kennen müssten, um sich mit dem Anderen, dem Fremden auseinanderzusetzen zu können.

Empirische Evidenz lässt sich dazu aber nicht finden. Zumal die Begegnungen mit den Anderen alltäglich unwillkürlich stattfinden, in der Schule, im Wohnblock, in der Freizeit, in den Medien, etc. Außerdem bleiben noch andere offene Fragen: Wie lässt sich das Eigene genau fassen, wenn es beispielsweise das katholische Christentum auch nur in Pluralität gibt? Wann weiß jemand genug vom Christentum, vom katholischen Christentum? Wann ist jemand Christ/in genug, um sich mit den Anderen auseinanderzusetzen zu können? Die Gefahr, die diesen Überlegungen innewohnt, ist, dass diese zunächst zu Ab- und Ausgrenzungen von anderen führen.²

Vor dem Hintergrund dieser Deutungsweisen sehen sich die für Kinderpastoral Verantwortlichen oft vor die Frage gestellt: Was muss/was kann eine Kinderpastoral heute leisten? Welches Handeln, welche Tätigkeiten verdienen das Etikett „christlich“? Diese Fragen drängen sich verstärkt auf, wenn beispielsweise kritische Kommentare von Eltern, Gemeindemitgliedern, Priestern, Pfarrgemeinderäten etc. abgegeben werden. Sie können in der von ihnen so titulierten „Spielerei“ der Jungschar keinen Wert erkennen, wenn die Kinder, ja sogar die Jungscharleiter/innen, dann am Sonntag nicht in der Kirche sind. Die Verunsicherung darüber, was noch den Namen kirchlicher/christlicher Kinderpastoral tragen darf, führt zum Ruf nach Kriterien, oftmals verengt auf die Frage, was vermittelt werden muss oder soll. Das Formulieren und Abarbeiten eines Kanons von religiösen Themen scheint dann die nötige Legitimation abzugeben und den Verantwortlichen in den Diözesanstellen, Gemeinden bis hin zu den Gruppenleiter/innen die nötige Sicherheit für ihr pastorales Tun im Umgang mit Pluralität zu geben. In Konsequenz dazu

wäre es notwendig, lediglich einen kleinen Kanon an elementaren Glaubensthemen auszuarbeiten.

Demgegenüber möchte ich einen Perspektivenwechsel in der Wahrnehmung vorschlagen. Wenn Pluralität nicht als Bedrohung, sondern als Chance erkannt wird, eröffnet sich die Option, den Einzelnen zu Fragen zu führen, die sich ihm alleine so nie gestellt hätten. Zu problematisieren an den oben gestellten Fragen nach der Leistung von Kinderpastoral ist außerdem der ökonomisch verengte Fokus auf Leistung und damit in Zusammenhang stehend der Fokus auf überprüfbare Produkte, der in unserem Denken mittlerweile derart an Raum und Selbstverständlichkeit gewonnen hat, dass er auch vor religiösen Kontexten nicht Halt macht. Aber pastorales Handeln lässt sich nicht als Leistung ausweisen, das an einem bestimmten Wissen zu christlichen Inhalten und einer kirchlichen Praxis der Kinder ablesbar und überprüfbar wäre. Wissen und kirchliche Praxis können auch ohne gläubigen Vollzug vorhanden sein. Christlicher Glaube zielt vielmehr darauf ab, im Leben der Menschen existenzielle Bedeutung zu erlangen und kann sich gerade deswegen nicht in Worthülsen und distanzierterem Mitleben erschöpfen.

Welche Bedeutung sollte im Rahmen einer Kommunionvorbereitung dem Wissen über die einzelnen Teile der Messe, der Herleitung des Wortes Eucharistie aus dem Griechischen und das auswendige Aufsagenkönnen wichtiger liturgischer Gebete zukommen, wenn beispielsweise die Erfahrung gemeinsamen, gemeinschaftsstiftenden Mahlhaltens fehlt? Die Gründe dafür mögen unterschiedliche sein: weil jedes Familienmitglied zu unterschiedlichen Zeiten nach Hause kommt, weil das gemeinsame Essen zur Erziehung bürgerlicher Etikette benutzt wird, weil beim Essen jedes Mal ein Familienstreit zu eskalieren droht etc. Wenn christlicher Glaube Lebensrelevanz erlangen soll, kann man bei oberflächlichem Wissen nicht stehen bleiben und auch nicht ansetzen. Es muss basaler angegangen werden. Leitend

kann dabei die Aufmerksamkeit dafür sein, wann Menschen generell und Kinder insbesondere Interesse an bestimmten Dingen entwickeln, wann sie von etwas mehr wissen oder erfahren möchten. Das geschieht zumeist dort, wo ihnen etwas zur Frage wird, wo ihnen etwas als frag-würdig erscheint, eine Frage sie antreibt, sich mit etwas oder jemandem näher auseinandersetzen zu wollen. Informationen oder Aussagen, mit denen Kinder nichts anfangen können – wie es für eine stark theologisch und binnenkirchlich geprägte Sprache zutrifft –, bergen eher die Gefahr, dass sie Kinder sprachlos machen, wodurch ihnen der Weg eher verbaut wird als dass sie intensiver nach Gott, Jesus, christlichem Glauben zu fragen beginnen.

Von daher möchte ich für eine zeitgemäße Kinderpastoral als zentrale Aufgabe formulieren: dass sie an den Fragen, die Kinder bewegen und die sie umtreiben, orientiert bleibt und dass sie an der Ausbildung einer Fragehaltung sowohl bei den pastoral Tätigen als auch bei den Kindern interessiert arbeitet.

Kinderpastoral im Kontext einer christlichen Gemeinde

Kinderpastoral ist kein herausgehobener Bereich in einer Gemeinde, der von den Herausforderungen durch Pluralität betroffen ist. Vielmehr sind alle pastoralen Handlungsfelder auf je unterschiedliche Art und Weise und somit die Gemeinde als Ganze herausgefordert, pluralitätsfähig zu werden. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen dürften sich – nach Norbert Mette³ – am ehesten jene gemeindlichen Daseinsformen als zukunftsfähig erweisen, die in der Lage sind, die Spannung auszuhalten, dass Glaube sowohl ein höchst individueller Akt als auch ein verbindend-verbindlicher gemeinschaftlicher Akt ist. Demgemäß wäre Individualisierung und damit zugleich eine Pluralisierung von Glaube nicht nur als Faktum zu sehen, sondern sogar zu fördern, weil Glaube doch erst in dem Maße dann angeeignet werden kann, wenn er als Lebensmöglichkeit bewusst gewählt

und nicht nur als kulturelle Selbstverständlichkeit konventionell mitpraktiziert wird. In diesem Sinne steht Glaube in unmittelbarem Zusammenhang mit der je eigenen Biografie und deren Höhen und Tiefen. Glaube erhält somit eine einmalige und unverwechselbare Geschichte mit je eigenen Akzentuierungen und Ausdrucksformen.

Gleichzeitig ist christlicher Glaube keine bloße Privatsache und somit nicht auf ein rein innerliches Geschehen beschränkt. Vielmehr zielt er auf eine Praxis eines Umgangs miteinander, wie sie in der Botschaft vom Reich Gottes von Jesus vorgezeichnet wurde. Kirche und Gemeinde dürfen dies sichtbar machen. „Die Gemeinschaft des Glaubens steht der Individualität der Gläubigen nicht im Wege, sondern lässt sie zum Zuge kommen. Und in dem Maße, wie die jeweiligen Individualitäten nicht verborgen gehalten werden müssen, sondern authentisch eingebracht werden können, bildet sich die Gemeinschaft des Glaubens.“⁴

Nach Norbert Mette lässt sich Gemeinde unter pluralen Vorzeichen als „dauerndes Such- und Verständigungsprojekt“⁵ verstehen. Dies zeigt Auswirkungen für das Verständnis von Kinderpastoral dahingehend, dass Kinder nicht nur als Adressat/innen von pastoralen Bemühungen anzusehen sind, sondern auch und in erster Linie als aktiv Beteiligte an diesem Such- und Verständigungsprojekt, die darin ihre individuellen Glaubensfragen und -überzeugungen – und seien sie noch so fragil und fragmentiert – einbringen. Damit erhält die Kirche die Lernchance, Zugang zu den Lebenslagen, Fragen, Hoffnungen, Sehnsüchten und Problemen, die Kinderleben heute charakterisieren, und den damit verbundenen Glaubensfragen, zu erhalten.⁶ Um diese Lernchance wahrnehmen zu können, bedarf es in erster Linie einer Haltung des Hörens, Fragens und Verstehen-Wollens.⁷ Der Versuchung des Behören-Wollens und Besser-Wissens, die sich gerade gegenüber Kindern sehr schnell einstellen kann, gilt es immer wieder bewusst zu widerstehen.

Empathisches Zuhören lässt sich als ein erster pastoral notwendiger Schritt ausweisen. Wer die Erfahrung macht, dass ihm zugehört wird, dass die Fragen, die er stellt, als wichtige Fragen anerkannt werden, der darin ermutigt wird, diesen Fragen näher nachzugehen, kann sich diesen Fragen stellen und in der Folge auf die Antwortversuche und Deutungsangebote Anderer – sei es aus der Bibel, sei es aus der Tradition oder des konkret gelebten Christseins vor Ort – einlassen. Man kann sagen, dass wesentlich die Frage die Suche nach der Antwort bestimmt. Auf die Frage kommt es an, welche Antwort gefunden werden kann. Eine oberflächlich gestellte Frage, eine unklare Frage kann nur zu einer oberflächlichen Suche nach Antworten oder zu einer wenig klärenden Antwort führen.

Wie lässt sich eine solche Fragehaltung entwickeln?

Das Ausbilden einer Fragehaltung hat zunächst auf die *Bedingungen* und *Möglichkeiten*, unter denen sie sich vollzieht, zu achten:

- Jungschar-, Ministrant/innengruppen u. Ä. unterscheiden sich wesentlich von familiären oder schulischen Kontexten.
- Kinder leben in einer Welt, in der sie sehr rasch mit anderen, die physisch nicht anwesend sein müssen, kommunizieren können (z.B. Whatsapp, Facebook etc.), in der sie fast ständig erreichbar und damit auch kontrollierbar sind, in der sie schnell und viel agieren und auch leisten (müssen), wie z.B. in der Schule. Muße, sich in etwas versenken zu können, Gedanken ohne Unterbrechung nachhängen zu können, müssen oft mühsam und bewusst abgepresst werden. Hier lässt sich in den kirchlichen Kindergruppen ein Kontrapunkt als Unterbrechung des Alltags (J.B. Metz)⁸ setzen, wenn Kindern ein Raum des Verweilens, des Sich-Versenkens, des Sich-selbst-auf-den-Grund-Gehens, des Still-Werdens, der Begegnung angeboten wird. Da hat die christ-

liche Religion sowohl *an Formen* (der Meditation, des Einübens in Stille, des zweck- und ziellosen Daseins vor Gott), *an Orten*, von Jungscharräumen über Kapellen, Kirchen, Meditationsräumen etc. als auch *an Zeiten* (beispielsweise entlang des Kirchenjahres, an Lebenswenden) einiges zu bieten. Kinder brauchen solche Möglichkeiten und Angebote, damit sie sich animieren lassen, sich auf die Suche nach ihren Fragen zu begeben und sich auf sie einzulassen.

- Die Suche und das Aushalten von existenziell bedeutsamen (religiösen) Fragen lässt sich nicht als schnelles oder hedonistisches Unterfangen verstehen, sondern hat auch mit Ringen, Schmerz sowie der Sehnsucht und der Hoffnung auf Heil und Erfüllung zu tun. Dabei geht es sowohl um die Fragen, die Kinder in verbalisierbarer Form bereits mitbringen, als auch um jene, die noch diffus vorhanden sind und denen sie erst auf die Spur kommen müssen. Religiöse Angebote sind kritisch zu befragen und danach auszurichten, dass sie in der Auswahl ihrer Inhalte Kinder nicht zum Verstummen bringen und dadurch verhindern, dass sich ihnen ein Zugang zu ihren Fragen – auch zu den unbequemen – eröffnet. Beispielsweise, wenn folgende Fragen auftauchen: Soll ich den, der mich ärgert, auch gern haben und warum? Muss ich immer und überall verzeihen – auch dem Vater, der mich schlägt, der Lehrerin, die mich demütigt? – Wenn Kinder bereits erahnen können, dass diese Fragen mit Ja zu beantworten sind, wenn also die Lernarrangements so aussehen, dass der moralische Imperativ des Gutsein-Müssens über allem schwebt und die Fragen nach dem Warum nicht mehr zugelassen werden, dann werden auch die Antworten flach ausfallen. Und die Kinder mit ihren Erfahrungen bleiben außen vor.

Zugegebenermaßen stellt ein derartiges Vorgehen hohe reflexive Anforderungen an Gruppenleiter/innen, sowohl in didaktischer als auch in existenzieller Hinsicht. Es setzt ein Selbstverständnis voraus, das sie selber in erster Linie ebenso als Fragende und

nicht als schon Wissende konstituiert. Dies kann in gewisser Weise durchaus entlastend wirken. Existenziell herausfordernde Fragen zulassen und aushalten zu können, erfordert zudem von den Gruppenleiter/innen eine andere Kompetenz, als vorgefertigte Gruppenstunden durchzuziehen. Es benötigt die Kompetenz, mit Unsicherheiten umgehen zu können, sich eingestehen zu können, auf bestimmte Fragen keine hinreichende oder allumfassende Antwort geben zu können, wie es für religiöse Fragen, beispielsweise die Gottesfrage, geradezu charakteristisch ist.

Dabei lassen sich hinsichtlich haupt- und ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen unterschiedliche Nuancierungen feststellen:

- Von theologisch geschulten *Hauptamtlichen* wird zumeist erwartet, dass sie theologische Fragen „richtig“ beantworten und dass sie vorgeben können und sollen, wo es langgeht. Für sie kann es wichtig sein, dass sie nicht als allwissendes Gegenüber, sondern ebenfalls als Gottsuchende erfahren werden. Ihre größte Herausforderung besteht darin, sich mit theologischen Fertigantworten zurückzuhalten und sich selber innerhalb und nicht außerhalb des Such- und Verständigungsprojektes zu verorten bzw. verorten zu lassen.
- Jugendliche und/oder theologisch ungeschulte *Ehrenamtliche* haben das Problem des Wissensüberschusses nicht. Sie entwickeln leicht Unsicherheiten im direkten Zugehen auf religiöse Fragen. Sie fühlen sich nicht kompetent genug. Möglicherweise sind sie sich unsicher über ihren Platz in der Gemeinde: (Gehöre ich da überhaupt dazu? Wo gehöre ich da hin?) Dazu braucht es ein aufmerksames empathisches Wahrnehmen von Seiten der Hauptamtlichen, das unmissverständlich signalisiert, dass sie ein wertvoller und unverzichtbarer Teil dieses gemeindlichen Such- und Verständigungsprozesses sind. Gleichzeitig wird es notwendig sein, dass die Ehrenamtlichen eine Anlaufstelle haben, wenn sie sich mit den auftauchenden Fragen hilflos oder überfordert

fühlen. Aber auch hier – in der Begleitung der ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen – sollte gelten, dass dem fragenden Begleiteten mit den Erfahrungen der Hilflosigkeit und Überforderung der Vorrang vor guten Ratschlägen zu geben ist. Daran kann sich modellhaft abbilden, was es heißen kann, an den wichtigen Fragen der Kinder dranzubleiben.

Haben Antworten überhaupt keine Bedeutung mehr?

Die starke Fokussierung auf die Ausbildung einer Fragehaltung als Ziel einer zeitgemäßen Kinderpastoral bedeutet nicht, dass Antworten keine Bedeutung mehr zukäme. Ganz im Gegenteil, je drängender sich Fragen stellen, umso drängender wird sich auch die Suche nach Antworten einstellen. Aber die Antworten auf drängende Fragen werden sich weniger in Lehrsätzen denn in biografischen Erzählungen auffinden lassen. Als ein Beispiel könnte hier das intergenerationale Lernen, im Speziellen in der Begegnung zwischen Kinder- und Großelterngeneration, angeführt werden. Die Großelterngeneration beherbergt ein unglaubliches Erfahrungs- und Wissenspotenzial, das es erlaubt, Kinder in ihren Fragen – gerade durch die Distanz des Altersunterschiedes, die weniger enge Verstrickungen als die Elterngeneration aufweist, – begleiten und anregen zu können. Vorausgesetzt, man ermöglicht ihnen die Begegnung auf Augenhöhe und missbraucht nicht beide Generationen füreinander. Letzteres kann sich leicht einstellen, wenn beispielsweise Kinder dazu verpflichtet werden, den einsamen alten Menschen mit Weihnachtsliedern und Krippenspiel – mehr oder weniger stotternd vorgetragen – Freude zu bereiten, die diese dann pflichtbewusst empfinden sollen. Für eine Begegnung auf Augenhöhe ließe sich an die Erfahrungen von Erzählcafés anknüpfen, in denen Gespräche zwischen den Generationen über Symbole des Alltags (Schuh, Buch, Erinnerungsstücke, religiöse Symbole etc.) gut initiiert werden können. Wenn dann der Turnschuh Größe 35 neben dem

Bergschuh Größe 38 und dem Hausschuh Größe 42 steht, und darüber die verschiedenen Lebensalter miteinander erzählend und einander befragend ins Gespräch kommen, kann es leicht passieren, dass die Botschaft vom Reich Gottes eine äußerst konkrete Gestalt gewinnt.

Auch viele biblische Geschichten, in denen unterschiedliche Lebenserfahrungen durchscheinen, können sich eignen, den drängenden Fragen auf die Spur zu kommen. Am Beispiel der Josefs-geschichte lässt sich gut zeigen, was es heißen könnte, Kinder in ihren Fragen zu unterstützen bzw. eine Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln, wo dies verwirkt wird.

An den Fragen der Kinder dranbleiben – kein leichtes Unterfangen

In dem vorliegenden Beispiel handelt es sich um eine von Andrea Schulte dokumentierte Stunde einer Lehrerin in der 2. Klasse Volksschule.⁹ Dieses Beispiel ist dem Alltag einer engagierten Religionslehrerin entnommen und gewährt einen Einblick in das Ringen um die Beteiligung der Kinder und das Verfolgen eigener Ziele, was nicht in allen Phasen des Unterrichts gelingt. Das Beispiel einer nicht perfekten Praxis bietet ein geeignetes Lernfeld, um Fallen, Verführungen und blinde Flecken, die durchaus aus guten Absichten erwachsen können, besser beobachten und analysieren zu können. Während es für Lehrpersonen wie Gruppenleiter/innen einerseits unabdingbar ist, für sich selbst die Geschichte zu erschließen und thematische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, ist es andererseits ebenso notwendig, eigene Vorannahmen und Zielvorstellungen zurückzunehmen, wenn man Kinder bei der Entdeckungsreise nach und mit ihren Fragen begleiten möchte.

In der hier zitierten Unterrichtsstunde handelt es sich um einen Auszug aus einer Unterrichtsreihe zur Josefs-Geschichte. Die

Lehrerin möchte die Stelle behandeln, in der Josef von seinen Brüdern in die Zisterne geworfen, von den Mitgliedern einer Karawane befreit und dann nach Ägypten verkauft wird. Dazu schreibt die Lehrerin zunächst folgenden Satz in Großbuchstaben an die Tafel: HÖRE, GOTT, MEIN SCHREIEN, DENN MEIN HERZ IST IN ANGST! Die Kinder lesen diesen Satz laut und werden dazu animiert, darin die Angst, die Trauer und die Verzweiflung des Psalmisten heraushören zu lassen.

Die Lehrerin erzählt anschließend die Geschichte bis zu der Stelle, wo Josef in den Brunnen geworfen wird. Dabei arbeitet sie den Grundgedanken „Gott ist mit Josef“ heraus. Die Kinder dürfen sich zunächst spontan zur Geschichte äußern. Andrea Schulte gewährt Einblick in einige Gesprächssequenzen aus dieser Stunde.

L: „... Und wie könnte die Geschichte nun weitergehen?“

S1: „Vielleicht kommt sein Bruder Ruben vorbei und will ihn hochziehen und heraushelfen.“

S2: „Ein Bruder holt ihn heimlich nachts heraus.“

L: „Was hat euch besonders an dieser Geschichte beeindruckt?“

S3: „Dass man ihn in die Zisterne geworfen hatte.“

S1: „Dass der Bruder Ruben sich so für den Josef eingesetzt hat.“
(...)

S4: „Dass man ihn verkauft hat, das darf man nicht machen.“

S5: „Das ist wie Entführung.“

S6: „Das ist wie klauen und nicht bezahlen.“

S2: „Das ist auch traurig für die Eltern, die vermissen ihn ... kommt vielleicht nicht wieder.“

L: „Was sagt ihr zu dem Verhalten der Brüder?“

S7: „Sie waren sehr böse zu Josef und gemein.“

S2: „Sie wollen ihn töten. Nur weil er anders ist und angegeben hat und das ist nicht richtig.“

S8: „Das ist nicht schön und ganz schön frech. Die sollen ihn doch nicht gleich umbringen.“ (...)

L: „Wie ist eure Meinung zu dem, was Josefs Brüder taten?“

S7: „Es ist gemein und böse.“

S8: „Nicht schön!“

S4: „Dass Bruder verkaufen...“

S2: „Manchmal sind Brüder und Schwestern nervig, aber man darf nicht so weit gehen.“

S9: „Auch Schwestern darf man nicht auf dem Markt verkaufen.“

Die kurzen Gesprächsauszüge geben Zeugnis von den Gedanken und Fragen der Kinder, die diese bei der Beschäftigung mit dem Ausschnitt der Josefs Geschichte bewegen. Hier erfolgt eine hohe Identifikation mit dem Schicksal von Josef, das vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Kenntnisse reflektiert wird. Dabei werden die Perspektiven der unterschiedlich Betroffenen bedacht: Das Verhalten und die Absichten der Brüder werden zu eruieren versucht und beurteilt, die Auswirkungen für die Eltern werden benannt, die Geschwisterbeziehungen thematisiert, die Tat einzuordnen versucht, etc. Die Kinderaussagen lassen emotionale Betroffenheit erkennen sowie eine hohe reflexive Beteiligung an der Deutung dessen, was hier passiert ist. Die Lehrerin versucht dann, durch einen neuen Impuls zum Weiterdenken anzuregen, und die Kinder auf eine neue Gedankenspur zu führen.

L: „Wir wollen uns jetzt noch einmal in Josefs Lage versetzen. Er sitzt dort unten in der Zisterne. Es ist dunkel und feucht und ein ganz kleiner Raum. Und seine Brüder sind sehr wütend auf ihn. Macht Vorschläge, was dem Josef Mut machen könnte. Wie könnte er dort unten in seiner Situation etwas weniger Angst haben?“

S1: „Josef hat Hoffnung auf den Bruder Ruben.“

S2: „Er soll die Hoffnung nicht aufgeben, dass ihn jemand findet.“

S8: „Der Vater hätte auftauchen können.“

L: „Denkt doch einmal an unseren Satz, der vorn an der Tafel steht!“

S2 (*spricht das Psalmwort aus der Erinnerung*): „Höre, Gott, mein Schreien, denn mein Herz ist in Angst!“

L: „Denkt noch einmal an diesen Satz. Wie könnte der Josef da unten Kraft und Mut bekommen?“

(*Lange Pause; die Lehrerin wartet geduldig ab.*)

S2 (*zögerlich*): „Er kann zu Gott sprechen.“

L: „Genau. Er könnte ein Gebet sprechen und Gott um Hilfe bitten.“

Die von der Lehrerin getätigte Intervention, zu überlegen, was Josef Mut machen könnte, lenkt bereits sehr stark in eine von ihr vorgegebene und verfolgte Zielrichtung. Während die Schüler/innen in ihren Überlegungen zunächst stark daran orientiert bleiben, wer Josef von außen konkret helfen könnte und dass er die Hoffnung nicht verlieren soll, versucht die Lehrerin sie auf Gott hinzulenken. Erst als nach einer längeren Pause, die anzeigt, dass die Kinder nicht mehr bei ihren Gedanken und Fragwürdigkeiten sind, sondern nach der von ihnen erwünschten Antwort suchen, können die Kinder die Lehrerin zufrieden stellen. Aber es ist nicht ihre Antwort, sondern die von der Lehrerin erwartete. Die Kinder selber beschäftigt noch viel existenzieller, wie Josef aus der Zisterne geholt werden könnte. Ihr Fokus ist nicht, wie er da unten getröstet werden kann, sondern wie er hier möglichst schnell wieder rauskommen und wer ihm dabei helfen könnte. Ab dieser Intervention verliert die Lehrerin die Kinder und ihre Fragen, obwohl sie weitere Fragen stellt und die Schüler/innen auch „brav“, wenngleich verzögert, antworten. Hier ist die Fragehaltung, die die Lehrerin mit den Kindern verbinden könnte, nicht mehr zu spüren. Das Interesse an den Fragen und Antwortversuchen der Kinder wird überlagert durch die Fragen der Lehrerin, die auf bestimmte Antworten zielen. Der weitere Verlauf der Stunde lässt dies noch deutlicher erkennen.

L: „Mut und Trost kann man auch durch etwas anderes finden. Ihr habt sicher schon Situationen erlebt, in denen ihr oder Freunde von euch Angst hattet und auch getröstet worden seid. Wir wollen uns nun vorstellen, dass wir einen Brief an Josef schreiben und er ihn in der Zisterne lesen kann. Es soll ein Trostbrief für Josef sein, der ihm Mut, Trost und Hoffnung gibt.“

Einblick geben Auszüge aus einigen Briefen in Auswahl:

- Josef, *hab keine Angst*. Du brauchst keine Angst haben, es wird dir geholfen. Hörst du mich da unten, du bist mein bester Freund.
- Lieber Josef! Er hätte gern, dass jemand bei ihm ist. Und er nicht mehr allein ist.
Hör auf zu weinen, *es wird alles gut*.
Du *brauchst keine Angst zu haben*.
Denke an Gott.
- Lieber Josef! *Das wird alles gut, du brauchst keine Angst haben*.
- *Es ist alles wieder gut, Josef. Du brauchst keine Angst zu haben*.
- Lieber Josef, ich gebe dir ein Beispiel. Hoffe daran, dass dein größter Bruder dir raushilft und dass du bald wieder rauskommst.

Abgesehen davon, dass es in der Zisterne dunkel und Lesen nicht möglich ist, verlangt diese Aufgabe von den Kindern, nicht nur von den äußeren Bedingungen der realen Situation zu abstrahieren, sondern einen, von dem man nicht weiß, ob er überleben wird oder ob ihn jemals jemand finden wird, trösten zu sollen. Dieser abstrakt theologische Blick – zumal vorher das Gebet sprechen und Gott um Hilfe zu bitten von der Lehrerin verstärkt betont wird – verliert die Kinder mit ihren Fragen und Gedanken immer mehr aus den Augen. So verwundert es nicht, dass die „Trostbriefe“, die die Kinder brav schreiben, letztendlich Vertröstungen enthalten.¹⁰ Vertröstungen, in denen man die Phrasen der Erwachsenen durchhören kann und die die Kinder aller Wahrscheinlichkeit nach selber gesagt bekommen haben.

Das mehrmalige Betonen, „du brauchst keine Angst zu haben“, scheint ein starkes Indiz dafür abzugeben, was die Kinder in ihrem Innersten tatsächlich beschäftigt: die Angst, die Josef da unten wohl haben muss. Die Aufgabe des Trostspendens deckt die Frage nach der Angst und dem Umgang mit der Angst zu. Sie bleibt verborgen hinter der Reproduktion der Vertröstungsrhetorik.

Die Fragehaltung, die Kinder sehr ausgeprägt mitbringen und die in dieser Beispielgeschichte durchscheint, gilt es um Gottes und der Kinder willen und nicht um der Fragen willen aufrechtzuerhalten und zu entwickeln, damit er sich in ihrem Leben bewahrheiten und bewähren kann. Der Unterstützung und der Ausbildung einer Fragehaltung als zentralem Ziel einer zeitgemäßen Kinderpastoral kann von daher gar nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Kritischer Nachtrag

Wenn Gemeinde sich – mit Mette – als dauerndes Such- und Verständigungsprojekt verstehen lässt, kann sie sich nicht mit jenen begnügen, die freiwillig zu ihr kommen. Sie muss sich gezielt der Frage stellen, ob ihr nicht andere fehlen: Warum beispielsweise bestimmte Milieus in ihr nicht oder nur sehr marginal vertreten sind.

Kirchliche Kinderarbeit bleibt ähnlich den anderen pastoralen Handlungsfeldern orientiert an den Codes, Regeln und Milieus, in denen sie konzipiert wird. Die Gedanken und Überlegungen, die hier skizziert wurden, passen gut in ein Bildungskonzept mit Kindern bürgerlichen Zuschnitts. Kinder in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen setzt voraus, dass Kinder auch Optionen erkennen können, dass ihre Bedürfnisse die Chance auf Anerkennung und Realisierung haben. Die Wünsche und Vorstellungen der Kinder aus der Mittelschicht werden Kinder, die in anderen Mi-

lieus aufwachsen, möglicherweise nicht entwickeln (können), weil sie finanziell und sozial unreal sind und sie sich damit vor Enttäuschungen schützen müssen. Der Horizont ihrer Fragen, Bedürfnisse und Überlegungen sowie ihrer Ausdrucksformen ist ein anderer und daher nicht immer kompatibel mit dem gesellschaftlich vorgegebenen Mainstream.¹¹ Wenn Kinder in die Räume einer Pfarre eintreten, haben jene, denen die Regeln, die sprachlichen Codes und die Umgangsformen, die dort gepflogen werden, vertraut sind, einen gewissen Vorteil. Sie können sich mit größerer Selbstverständlichkeit und Vertrautheit bewegen als jene, denen das fremd ist. Was den einen als „normal“ erscheint, wirkt auf die anderen fremd, ja befremdend.¹² Dies führt zu der Frage, wie sich diesen Herausforderungen begegnen lässt. Verlangt dies von einer Kinderpastoral einen Perspektivenwechsel dahingehend, dass sie sich auch stark räumlich als eine nachgehende versteht? Indem sie sich aufmacht, ihre angestammten Räume verlässt und Christus im fremden Milieu sucht – am Spielplatz im Gemeindebau, am Fußballplatz u.Ä. – und sich hier der Frage aussetzt: Wo ist Gott? Wo lässt er sich hier finden? Wo und wie kommt er uns hier entgegen? Was will Gott hier von uns? Was erzählt dieser Ort von Gott?¹³ Ohne hier eine modellhafte Antwort geben zu können, gilt es an dieser Stelle zumindest die Frage festzuhalten: Wer fehlt uns und warum?

Zusammenfassend lassen sich zwei Perspektiven formulieren, die sich angesichts einer pluralen Gesellschaft gerade im Hinblick auf Kinderpastoral nahelegen: Zunächst bedarf es einer hörenden, fragenden und erzählenden Pastoral und keiner immer schon wissenden, besserwisserischen Pastoral, deren Ziel darin besteht, der Frag-würdigkeit des Lebens im Horizont Gottes nachzugehen und andere auf ihrem Weg dabei zu begleiten.

Und neben der einladenden Pastoral bedarf es auch einer nachgehenden Pastoral, sodass in Gemeinden und Gemeinschaften auch die Frage nach jenen Kindern wach gehalten wird, die an

den Rand gedrängt sind und die im kirchlichen Milieu unsichtbar sind.

Anmerkungen

¹ ENGLERT Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität, in: SCHWEITZER Friedrich / ENGLERT Rudolf / SCHWAB Ulrich / ZIEBERTZ Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 17–50; 17; JÄGGLE Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: JÄGGLE Martin / KROBATH Thomas / SCHELANDER Robert (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009, 265–280; 265ff.

² Vgl. SÖKEFELD Martin: Abgrenzung, Ausgrenzung, Gewalt: Wie viel Identität verträgt der Mensch?, in: POSER Hans / REUER Bruno B. (Hg.): Bildung Identität Religion. Fragen zum Wesen des Menschen, Berlin 2004, 119–134, 133. Demgegenüber hält Ulrich Schwab fest: „... zu mir selbst finde ich nur gemeinsam mit den anderen, niemals gegen sie.“ (SCHWAB Ulrich: Ökumenisches Lernen und die Pluralität der Konfessionen, in: SCHWEITZER Friedrich / ENGLERT Rudolf / SCHWAB Ulrich / ZIEBERTZ Hans-Georg [Hg.]: Entwürfe einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 107–120; 119).

³ METTE Norbert: Einführung in die katholische Praktische Theologie, Darmstadt 2005, 130f.

⁴ METTE 2005, 131. Nach Mette kommt eine solche Sozialform des Christentums den Lebensbedingungen der Menschen heute entgegen, ohne dass sie sich blindlings anpasst. Menschen werden befähigt, mit der gesellschaftlich geforderten Autonomie so umzugehen, dass sie ihr Leben wirklich autonom „im Sinne der Freiheit des Christenmenschen“ gestalten können. Gleichzeitig kann sie sich der Vereinseitigung zu Individualismus und Egoismus widersetzen. Durch die Möglichkeiten der Begegnung eröffnet sie die Erfahrung, wie ein Sich-Einlassen auf andere den eigenen Freiheitsspielraum nicht einschränkt, sondern erweitert. Daraus kann eine solidarische Praxis erwachsen, die vor allem die Opfer der Modernisierung, die mit den Anforderungen nicht mithalten können, nicht übersieht.

⁵ METTE 2005, 113.

⁶ „Jungen Menschen das Wort zu erteilen und aufmerksam ihren Sehnsüchten und Sorgen zuzuhören scheint häufig schwierig und eine befremdliche Angelegenheit zu sein, nicht nur für Kirchenleitung, LehrerInnen und SeelsorgerInnen, sondern auch für TheologInnen. Kinder und Jugendliche erzählen uns häufig die Wahrheit: die Erfolgsgeschichten, aber auch das schmerzhaft Scheitern in der Welt der Erwachsenen.“ (ROEBBEN Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2011, 106).

⁷ Verstehen-wollen ist dabei nicht gleichzusetzen mit Verstehen-können, sondern höchstens ein erster Schritt darauf zu, im Bewusstsein, dass es wahrscheinlich nie vollkommen einholbar ist.

⁸ METZ Johann B.: Unterbrechungen. Theologisch-politische Perspektiven und Profile, Gütersloh 1981, 86. Religion integriert sich nach J.B. Metz nicht in den Alltag, sondern unterbricht ihn. Und dies in verschiedener Hinsicht. Einmal geht es „um die Unterbrechung jener eingeschliffenen Fortschritts- und Bedürfnisideale, die als Hintergrund unserer gegenwärtigen politischen und religiösen Krisenerfahrungen wirksam sind“ und die Metz als „anthropologische Revolution“ charakterisiert, als auch um „eine Unterbrechung des Christentums, insofern es im Bann bürgerlicher Religion steht“ und als Unterbrechung vertrauter Muster gewohnter theologischer Verarbeitung der Wahrheit des Evangeliums, sei es, dass sie in konservativen Mustern festgehalten oder einem Fortschritts-optimismus spannungslos eingeordnet wird. (a.a.O., 7).

⁹ SCHULTE Andrea: „Alles wird gut!“ – Das „Alltagswissen“ der Achtjährigen und die „Weisheit“ der Josef-Geschichte (Genesis 37-50), in: BÜTTNER Gerhard / SCHREINER Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Teil 1: Altes Testament, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2004, 97–108.

¹⁰ Auch die Deutung der Autorin, dass es sich dabei um ein „Alltagswissen“ von Kindern handelt (Schulte 2004, 105) scheint nicht ganz zutreffend zu sein. Viel eher scheint es sich um die Nachahmung der Verhaltens- und Redeweisen von Erwachsenen zu handeln – mit dem Unterschied, dass dieses durch die Anwesenheit der Eltern tatsächlich als tröstend erfahren werden kann. Ob es sich als Alltagswissen der Kinder ausweisen lässt, kann aufgrund der doch sehr lenkenden Fragen und Verhaltensweisen der Lehrerin nicht sicher festgestellt werden.

¹¹ Vgl. BÜHLER-NIEDERBERGER Doris: Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Weinheim und München 2011, 162ff.

¹² Vgl. auch MEYER Evi: Kinder, in: HASLINGER Herbert: Handbuch Praktische Theologie. Band 2. Durchführungen, Mainz 2000, 57.

¹³ Vgl. METTE 2005, 131.