

| | |
|--|---|
| Vorwort | 3 |
| Journal..... | 4 |
| Damit aus der Arbeit mit Kindern kein „Kindergarten für Mitarbeiter“ wird. Die Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Arbeit mit Kindern..... 9 <i>Christian Frühwald</i> | |
| Menschen – Zeiten – Räume Statement zum Gemeindepädagogischen Fachtag im Rahmen des Podiumsgesprächs..... 13 <i>Christhard Wagner</i> | |
| Der Beitrag gemeindepädagogischen Denkens und Arbeitens für die Gemeindeentwicklung 15 <i>Christoph Hartmann</i> | |
| „Junge Gemeinde“ – Auslaufmodell oder Zukunftskonzept für die gemeindliche Jugendarbeit im Osten? Ein Analyseversuch zur gegenwärtigen Situation der „JG“ 17 <i>Christian Liebchen</i> | |
| Biografisches Lernen in der gemeindlichen Arbeit mit Erwachsenen <i>Birgit Pöttsch</i> | |
| 27 | |
| Gemeindepädagogik als Bildungshandeln – Lernwelten und Bildungsorte in zusammenhängender Perspektive gestalten 30 <i>Matthias Spenn</i> | |
| Kleine Menschen – großes Potential Die Arbeit in Kindertagesstätten als gemeindepädagogisches Aufgabenfeld..... 36 <i>Angela Kunze-Beiküfner</i> | |
| Evangelische Bildungsberichterstattung – nötig, möglich, machbar? Comenius-Institut legt Machbarkeitsstudie vor..... 55 <i>Matthias Spenn</i> | |
| „Der Katechet als Glaubenszeuge“ Interkulturelles und interkonfessionelles Lernen auf einer religionspädagogischen EKD-Fachtagung in Serbien 58 <i>Matthias Hahn / Andreas Ziemer</i> | |

AUFBRÜCHE

16. Jahrgang 2009 / Heft 1-2
Hausnachrichten des
Pädagogisch-Theologischen Instituts
der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutsch-
land und der Evangelischen Landeskirche Anhalts

Schriftleitung und Redaktionsbüro:
Dr. Matthias Hahn
c/o PTI, Klostergarten 6, 38871 Drübeck,
Tel. 039452/94312, Fax 039452/94311,
e-mail: PTI.Druebeck@ekmd.de

Herausgeber:
Das Kollegium des PTI der Evangelischen Kirche in
Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche
Anhalts

Gestaltung: Annette Anacker

Druck: Druckerei Braackmann, 31241 Ilsede

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:
Dr. Christian Frühwald, Dr. Matthias Hahn, Christoph
Hartmann, Angela Kunze-Beiküfner, Christian Liebchen,
Birgit Pöttsch, Pia Repo, Matthias Spenn, Christhard
Wagner, Andreas Ziemer
alle c/o PTI Drübeck

AUFbrüche erscheint zweimal im Jahr und kann über
das PTI Drübeck bezogen werden.

Wir erbitten eine Abonnement-Spende für zwei Ausga-
ben pro Jahr in Höhe von 10,- Euro auf das Konto 1 566
199 021 bei der KD-Bank eG, BLZ 350 601 90.

Bestellungen und Adressenänderungen:
PTI, Klostergarten 6, 38871 Drübeck

AUFbrüche wird regelmäßig in der Datenbank Religions-
pädagogik - kirchliche Bildungsarbeit - Erziehungswissen-
schaft des Comenius-Instituts in Münster/Westf. (<http://www.comenius.de> und auf CD-ROM) ausgewertet.

Liebe Leserinnen und Leser,

wir bringen in dieser Ausgabe Beiträge rund um den gut besuchten gemeindepädagogischen Zukunftstag, den das PTI gemeinsam mit der Berufsvertretung Gemeindepädagogik (FS) in Magdeburg veranstaltet hat und darüber hinaus Beiträge von Matthias Spann zu Fragen einer „Evangelischen Bildungsberichterstattung“ und von Dr. Christian Frühwald zu mehr und besserer Zusammenarbeit in der gemeindepädagogischen Arbeit mit Kindern.

Wir wollen mit diesem Heft einerseits der klassischen an Zielgruppen orientierten Arbeit gerecht werden. So stellt Angela Kunze-Beiküfner die Arbeit in Kindertagesstätten als neues gemeindepädagogisches Arbeitsfeld und damit die Situation des Elementarbereichs vor. Christian Liebchen fragt nach der Zukunft der „Jungen Gemeinde“. Birgit Pötzsch diskutiert die Konzeption des Biografischen Lernens in der gemeindlichen Arbeit mit Erwachsenen. Matthias Spann fragt dann andererseits nach einer zusammenhängenden Perspektive für Lernwelten und Bildungsorte: Gemeindepädagogik als kirchliches Bildungshandeln. Das Grundsatzreferat von Götz Doyé hatten wir im Heft 2/2008 unter dem Titel „Zukünftige Herausforderungen für die Gemeindepädagogik“ veröffentlicht. Die Beiträge von Christoph Hartmann und Christhard Wagner stellen Statements von zwei Dezernatsleitern aus dem Kirchenamt zur derzeitigen Situation der Gemeindepädagogik dar, die klare Perspektiven für die Zukunft dieses Arbeitsfeldes aufmachen.

Was gibt es Neues aus dem PTI? Gerade im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld freuen wir uns auf neue Mitarbeiterinnen, die in diesem und im nächsten Jahr ihre Tätigkeit aufnehmen werden. Nach Christian Liebchens Wechsel zum Kinder- und Jugendpfarramt und Petra Müllers neuer Tätigkeit in der Seniorenarbeit der Nordelbischen Kirche müssen Birgit Pötzsch und Carsten Haeske bis an den Rand ihrer Kräfte arbeiten, um das Fähnchen gemeindepädagogischer Aus- und Fortbildung hochzuhalten. Dass uns in dieser Situation auch Briefe erreichen, in denen dem PTI für die langfristige Vor-Ort-Begleitung eines Thüringer Kirchenkreises in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden gedankt wird, tut da natürlich gut. Gute Kooperation angesichts knapper personeller Ressourcen bündelt die Kräfte und bringt allen Seiten Vorteile.

Wir freuen uns, dass mit Meike Roth-Beck, Dr. Simone Wustrack und Dorothee Schneider neue Mitarbeiterinnen für die elementare Religions- und Gemeindepädagogik gewonnen wurden. Ihnen gilt schon jetzt ein herzliches Willkommen am PTI!

Wie legen diesem Heft Informationsflyer der religionspädagogischen Zeitschrift „entwurf“ bei. Dozentinnen und Dozenten des PTI beteiligen sich als Berater und Autoren an dieser sehr stark praxisorientierten Zeitschrift mit vielen Unterrichtsvorschlägen für alle Schulformen. Über diese Kooperation sind wir sehr froh und hoffen, Ihnen damit Anregungen für den Religionsunterricht auch in Sachsen-Anhalt und Thüringen zu geben.

Diese Ausgabe der AUFbrüche erscheint wegen des Umfangs als Doppelheft 1/2-2009. Die nächste Ausgabe ist daher in einem Jahr zu erwarten.

Mit freundlichen Grüßen aus dem Kloster in Drübeck!

Matthias Spann

Das Konficamp – ein Highlight mit nachhaltiger Wirkung

Vom 28. bis zum 30. Januar 2009 fand, bereits zum dritten Mal, im Kloster Drübeck (Harz) eine bundesweite Konfirmandencamp-Tagung statt. Unter der Leitung von Carsten Haeske, Dozent am PTI Drübeck, und Burkhardt Nolte, Pfarrer in Borchon, kamen 37 Teilnehmer aus ganz Deutschland zusammen, um miteinander zum Thema „Nachhaltigkeit von Konficamps“ zu arbeiten.

Als mir im Vorfeld der Tagung die Möglichkeit angeboten wurde die Tagungsassistenz zu übernehmen, konnte ich, bei so einem spannenden Thema, nicht widerstehen und meine Erwartungen sollten nicht enttäuscht werden. Hier nun ein kurzer Bericht über meine Eindrücke aus den drei Tagen intensiver Zusammenarbeit.

Als kleines Warm-up wurden die Teilnehmer gleich zu Beginn der Tagung gebeten, sich nach ihrer bisherigen Konficamp-Erfahrung im Raum zu positionieren, mit anschließenden Kurzinterviews. Diese Aufgabe bot den neugierigen Teilnehmern einen ersten Einblick in die Zusammensetzung der Gruppe wie auch die Motivation der einzelnen Teilnehmer. Von solchen, die gekommen waren, um sich Hilfe und wertvolle Tipps für die Durchführung ihres allerersten Konficamps zu holen, bis hin zu „alten Konficamp-Hasen“ war alles vertreten. Aus den unterschiedlichsten Berufsgruppen (Pfarrer, Ehrenamtliche, Diakone, Gemeinde- und Sozialpädagogen, Teamer und Studenten) und Bundesländern kommend, brachten die Teilnehmer ihre breit gestreuten Erfahrungen und Vorkenntnisse mit, sodass sich schnell produktive Gespräche entwickelten und jeder von dem Erfahrungsaustausch profitieren konnte. Diese Heterogenität sollte die produktive Atmosphäre der kommenden Tage sehr positiv prägen. Sie spiegelte zugleich auch die Realität der Konficamps wieder, wo es ja auch darum geht, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie, ihre Schwächen und Stärken sowie ihre unterschiedlichen Perspektiven einbringend, alle ein gleichwertiger Teil der Gruppe und daher wichtig für das Gelingen der gemeinsamen Gestaltung der Tage sind. So kam mir während der Tagung wiederholt das Pauluswort in den Sinn: „Viele sind wir, doch eins in Christus“.

An das Warm-up anschließend erhielten die Teilnehmer die Aufgabe, sich in die Perspektive eines Konficamp-Leiters vor Campbeginn zu versetzen und zu überlegen, welche Erwartungen, Träume, Befürchtungen und Fragen ihm bei der Vorbereitung auf das Camp im Kopf herum spuken. Für das Festhalten der Ergebnisse wurden uns große Kartons zur Verfügung gestellt, auf

die wir unsere, auf buntes Papier geschriebenen Stichpunkte kleben konnten. Der Einsatz dieser buntbeklebten Pappkartons ermöglichte eine sehr anschauliche Darstellung und entthob das Thema von einer rein theoretischen Ebene. Die Kartons blieben auch für die gesamte Tagung als „Bausteine“ im Raum stehen, begleiteten den Lernprozess und wurden symbolisch immer wieder neu und anders miteinander kombiniert.

Einen weiteren „Hingucker“ bildete die auch in diesem Jahr wieder aufgestellte Materialbörse, bei der die Teilnehmenden ihre mitgebrachten praktischen Ideen austauschen und konkrete Materialien rund ums Konficamp zur Ansicht und Diskussion zur Verfügung stellen konnten. Für jeden, der sich noch weitere Impulse und Anregungen für die Durchführung eigener Konficamps holen möchte, sei zudem auf die bereits bei der 1. Tagung im Jahr 2007 entstandene Internet-Plattform mit einem Material-Pool unter www.konficamps.de hingewiesen.

Der erste Tag der Tagung klang aus mit einem spaßigen „Casino Bankrotto“-Abend, den Konficamp-Teamer aus Borchon entwickelt und vorbereitet hatten. Der Clou des Spiels war es nicht, wie üblicherweise bei Glücksspielen, möglichst viel Besitz anzuhäufen, sondern umgekehrt, möglichst viel Geld zu verlieren. Der Gewinner des Abends war dann auch derjenige, der am wenigsten Geld übrig hatte und erhielt als Preis einen Baumkuchen.

Am nächsten Tag führte Hans-Ulrich Keßler, Leiter des PTI Hamburg, auf eine für mich sehr beeindruckende Weise in das Thema Nachhaltigkeit von Konficamps ein. Er stellte fest, dass man sich, wenn man über Nachhaltigkeit spricht, zunächst im Klaren darüber sein sollte, was der Gesprächspartner überhaupt unter dem Begriff „Nachhaltigkeit“ versteht. Ursprünglich handelt es sich bei dem Wort „Nachhaltigkeit“ um einen Begriff aus der Forstwirtschaft, der dort „eine nachhaltige Waldbewirtschaftung“ im Sinne einer „der Umwelt gemäßen, auf Dauer angelegten Nutzung“ bezeichnet. In der Religionspädagogik wird der Begriff häufig als „ein bestimmtes Wissen dauerhaft lernen“ definiert. In Konsequenz lebt die Tradierung des Christentums aus dem Auswendiglernen sog. „ewiger Wahrheiten“. In Abgrenzung von dieser Position fragte Keßler kritisch, ob „Glauben“ überhaupt lern- und abprüfbar sei, oder ob „religiöse Kompetenz“ nicht eher darin bestehe, Vertrauen zu entwickeln und zu erkennen, wie Erlerntes Relevanz für das eigene Leben besitzt. Keßler plädierte in letzterem Sinne dafür, Konfirmandenarbeit als „vertrauensbildende Maßnahme“ zu verstehen.

Auch von dem verbreiteten Verständnis von „Nachhaltigkeit“ als „Erzeugung eines bestimmten Beteiligungsverhaltens“, grenzte sich Keßler kritisch ab. Die Güte von Konfirmandenarbeit könne nicht daran gemessen werden, wie viele Konfis nach ihrer Konfirmation an dem Sonntagsgottesdienst ihrer Ortsgemeinde teilnehmen.

Im Plenum wurde dann eifrig diskutiert, wie man „Gemeinde“ überhaupt definieren kann und was die Funktion von Gemeinde ist. Als sehr heilsam empfand ich persönlich den Gedanken, dass Konficamps kein „minderwertiges“ Gegenüber zur Ortsgemeinde bilden, sondern im Gegenteil als eine gleichberechtigte Ausprägung von „Gemeinde“ zu verstehen sind. Diese Sichtweise nimmt auch den hohen Leistungsdruck vom Konfirmandenunterricht.

Keßler selbst versteht unter Nachhaltigkeit im pädagogischen Kontext ein „Lernen mit nachhaltiger Wirkung“. So sollen die Jugendlichen durch die auf dem Camp gewonnenen Erfahrungen und Einsichten religiöse Kompetenzen erwerben, die ihnen helfen zukünftige individuelle Herausforderungen zu bewältigen. Diesem Anliegen wurde in Kleingruppen aus vier verschiedenen Perspektiven nachgegangen: Einmal aus der Sicht der Hauptamtlichen, zum zweiten aus der Sicht der Teamer, dann aus der Sicht der Konfirmanden und schließlich aus der Sicht der Gemeinde. Gemeinsam wurde versucht, Kriterien für „Nachhaltigkeit“ aus der Perspektive der jeweiligen Zielgruppe zu sammeln.

Am Nachmittag bestand dann die Möglichkeit, sich an einem der insgesamt fünf angebotenen Workshops zu beteiligen. In dem Workshop von Reinhold Ostermann, Referent für Konzeptionsentwicklung aus Nürnberg, ging es etwa um das Thema „Jugendgruppen neu denken“ und es wurden die Grundbedingungen und Möglichkeiten von projektorientierten Jugendgruppen entfaltet. Der Workshop von Matthias Röhm, Studienleiter für Religionspädagogik im Jugendalter aus Berlin, thematisierte die Frage der Vernetzung von Jugend- und Konfirmandenarbeit und deren Chancen und Grenzen. Hans-Ulrich Keßler stellte in seinem Workshop das Buch „Mehr Himmel auf Erden“ vor und bei Burkhard Nolte konnten sich Neueinsteiger praktische Tipps und Tricks rund ums Konficamp holen. Päivi Lukkari schließlich, finnische Pastorin aus Berlin, bot einen Workshop zum Thema „Teamerausbildung“ an, der sich mit Inhalten, Konzepten und Methoden einer guten Teamerausbildung beschäftigte.

Da die Workshops unterschiedliche Schwerpunkte abdeckten, hatte man die Qual der Wahl,

an welchem Thema man arbeiten wollte. Ich selbst entschied mich für den letztgenannten Workshop und stellte wieder fest, wie unterschiedlich die Situationen in den einzelnen Gemeinden- und Landeskirchen doch sind. Während sich die eine Gemeinde kaum noch retten kann vor Teamern und sich fragt, wie man dem Potenzial und Engagement der jungen Menschen gerecht werden kann, plagen sich andere mit der Frage herum, wo man überhaupt freiwillige ehrenamtliche jugendliche Mitarbeiter her bekommt.

An unserem zweiten Abend stand der inzwischen schon traditionelle Besuch der Stadt Wernigerode auf dem Programm. Nachdem wir bei einem Stadtrundgang die wunderschönen Fachwerkhäuser bewundert hatten, kehrten wir in ein Brauhaus ein und ließen dort, in gemütlicher Runde in eifrige Diskussionen vertieft, den Abend ausklingen.

Die letzte Arbeitseinheit am nächsten Morgen bestand in der Reflexion darüber, welche Wirkung die auf der Tagung erworbenen Kompetenzen nachhaltig für uns selbst als Teilnehmer der Tagung haben können. Daran schloss sich dann eine offene Feedback-Runde an. Gemeinsam beendeten wir die Tagung mit einem von Carsten Haeske angeleiteten Reisesegen. Dieser Reisesegen bildete die letzte der immer wieder zwischendurch eingestreuten zum Kennenlernen oder zur Auflockerung gedachten praktischen Aktivitäten, wie beispielsweise das „Evolutionsspiel“, diverse Körperübungen, oder das „Tsutsi-tsatsi-Lied“. Generell wurde das Gleichgewicht zwischen „Fortbildungs- und Lerneinheiten“ einerseits und „freieren, spielerischen Einheiten“ andererseits als sehr ausgeglichen empfunden.

Nach den vielen positiven Eindrücken und Anregungen ist mein eigenes Bedürfnis nach Austausch von Tipps und Erfahrungen im Forum als auch mein Bedarf an weiterer Fortbildung noch lange nicht abgedeckt, so dass ich mich jetzt schon darauf freue, auch im kommenden Jahr wieder an der Tagung in Drübeck teilnehmen zu können, die vom 27. bis zum 29. Januar 2010 stattfinden wird. Dabei wird es dann um die Frage der Erlebnisorientierung von Konficamps gehen. (Pia Repo)

Bundesweite Tagung zu Evangelischen Ganztagsgrundschulen in Neudietendorf

Vom 22. – 24.1.2009 fand im Zinzendorfhaus Neudietendorf eine Tagung statt, die sich an Lehrkräfte und an Erzieher und Erzieherinnen an evangelischen Ganztagsgrundschulen gerichtet hat. An der Tagung, die veranstaltet und unterstützt wurde von der Wissenschaftlichen

Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD, dem Comenius-Institut, dem Pädagogisch-Theologischen Institut der EKM und dem Evangelischen Schulwerk in Mitteldeutschland, nahmen Lehrkraft-Erzieherin-Teams aus der gesamten Bundesrepublik teil. Zum Einstieg in die Tagung stellte Frau Prof. Dr. Sabine Reh, Freie Hochschule Berlin, erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Kooperation von Lehrkräften und ErzieherInnen an Ganztagsgrundschulen vor. Für diese Kooperation wurde die große Bedeutung einer strukturierten pädagogischen Zusammenarbeit genannt, aber auch die unterschiedlichen pädagogischen Berufe und die damit verbundenen professionellen Selbstverständnisse und Kompetenzen herausgestellt, die die Koordination der pädagogischen Arbeit erschweren.

Mittelpunkt der Arbeit bildeten drei Arbeitsforen, in denen die Lehrkraft-Erzieher-Teams der einzelnen Schulen pädagogische Aufgaben erarbeiteten und Strategien für deren Umsetzung in der eigenen schulischen Praxis entwickelten. Nützlich dafür konnten sowohl gelungene Beispiele der Kooperation der pädagogischen Professionellen sein als auch die Option, in einem Netz von Schulen gleicher Schulform längerfristige Entwicklungspläne im gegenseitigen Austausch zu bearbeiten. (Pia Repo)

Verabschiedung von Petra Müller als Dozentin für Gemeindepädagogik am PTI der EKM

Mit einem Gottesdienst am Freitag, dem 13.02.09, wurde die Dozentin für Gemeindepädagogik Petra Müller aus ihrer Tätigkeit am PTI Neudietendorf in der Kirche des Ursulinenklosters Erfurt verabschiedet.

Seit 2001 war sie für die Landeskirche Thüringen im Bereich Gemeindepädagogik u.a. zuständig für die Arbeit mit Kindern und Familien, ebenso mit SeniorInnen in den Kirchgemeinden und Regionen, und begleitete FachberaterInnen und GemeindepädagogInnen in ihren vielfältigen Diensten.

Auch unter gewachsenen Strukturen und sich verändernden Bedingungen im Prozess einer vereinigten evangelischen Kirche in Mitteldeutschland trug sie dazu bei, das Berufsbild einer Gemeindepädagogin neu zu formen und zu gestalten. Petra Müller war mitverantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit des PTI und setzte wesentliche Impulse im Zeitmanagement der Arbeit am Institut. Das Kollegium dankt ihr sehr herzlich für diese vielfältige Arbeit am PTI an den Standorten Drübeck und Neudietendorf. Für den weiteren persönlichen Weg und die neue berufliche Aufgabe als Be-

auftragte für die Arbeit mit SeniorInnen in der nordelbischen Kirche wünschen wir, die KollegInnen und MitarbeiterInnen des PTI, Petra Müller von Herzen Gottes Segen.

Weltreligion nebenan

Ein Fotoprojekt für Schülerinnen und Schüler

Mit der Aktion „Weltreligion nebenan!“ lädt das Haus der Religionen, Hannover, ein, mit Religions-, WuN- oder Ethikgruppen Fotos von Jugendlichen an ihren religiösen Stätten zu machen und diese im Internet auch anderen zur Verfügung zu stellen. Die direkte Internetadresse zu dieser Aktion, die von rpi-virtuell unterstützt wird, lautet: www.weltreligionen.mobi (mobi!)

Platz ist dort, um eigene Fotoserien, Hörproben, Beschreibungen und kleine Interviews auch anderen zu präsentieren. Der Gewinn:

- Spaß der Schülerinnen und Schüler an einem besonderen Projekt,
- Schärfung der Wahrnehmung durch die Suche nach Motiven für Hörproben und Fotos,
- mediale Abwechslung bei der Nachbereitung des Besuchs und
- Eröffnung eines weiteren Horizonts durch andere Beiträge auf der Internetseite.

Das Beste dabei: Um für Religions- und WuN-Gruppen einen kleinen Anreiz zu schaffen, zeichnet das Haus der Religionen jedes Jahr im Mai ab dem Jahr 2010 die besten Fotoserien mit einem Preis von 120,- Euro für die Kasse der Unterrichtsgruppe aus. Die Jury besteht aus den Mitgliedern des Konzeptkreises des Hauses.

Die Schirmherrschaft für die Aktion „Weltreligion nebenan!“ hat der ZDF-Moderator von heute und heute-journal Steffen Seibert übernommen. Er schreibt: „Eine Fernsehsendung moderieren ist das eine, selber mit Kamera und Mikrophon unterwegs zu sein, Menschen zu treffen und ihre Geschichten zu erzählen ist etwas anderes. Und was für den Journalismus gilt, trifft - glaube ich - auch auf die Schule zu. Unterricht ist gut, selber hinausgehen und die Dinge erkunden kann noch besser sein. Als Schirmherr der Aktion „Weltreligion nebenan!“ möchte ich Sie und Euch einladen, Euch in der Nachbarschaft umzusehen und gemeinsam mit Eurer Religionsgruppe Stätten von Religionen zu besuchen, die Euch fremd sind. ... Viel zu oft haben wir in den Nachrichten von Konflikten zu berichten, die religiös begründet werden. Viel zu mächtig sind immer noch die Vorurteile ... Welche bessere Vorbeugung kann es da geben, als dass Gleichaltrige einander direkt kennen lernen, ins Gespräch kommen, Vorurteile abbauen. Dabei hilft Weltreligion nebenan!“

Initiator der Aktion ist Karlo Meyer, der für die Unterrichtsmaterialien des Hauses der Religionen verantwortlich zeichnet. Begonnen hat alles mit einem Projekt, bei dem sich sechs Jugendliche zwischen 12 und 14 Jahren an ihren religiösen Stätten gegenseitig besucht und die Orte einander vorgestellt haben. So entstanden Bildserien mit den Jugendlichen (für Fernseher und Computer), Interviews, Hörproben mit Klängen, Minifilme und viele Arbeitsblätter für den Unterricht, die unter dem Titel „Weltreligionen“ beim Verlag Vandenhoeck & Ruprecht als Kopiervorlagen und als DVD erworben werden können. Mit der Aktion „Weltreligion nebenan!“ soll dieses Projekt in vielfältiger Weise mit Religions-, WuN- oder Ethik-Lerngruppen fortgeschrieben werden.

Karlo Meyer hat dieses Angebot als Leiter der Arbeitsstelle für interreligiöse Kooperation an der Universität Hannover geschaffen. Inzwischen ist er an der Universität Göttingen sowie mit Lehraufträgen weiterhin an der Universität Hannover tätig. Im Haus der Religionen ist er im Konzeptkreis aktiv.

Kontakt: Karlo.Meyer@evlka.de oder
Haus der Religionen, Böhmerstraße 8, 30173
Hannover – www.haus-der-religionen.de

Abschied von Christian Liebchen

Mit einem rauschenden Fest hat das Kollegium der Arbeitsstelle Drübeck den Kollegen Christian Liebchen verabschiedet, der in das Kinder- und Jugendpfarramt in Magdeburg wechselt. Der Abend bestand aus vielen Höhepunkten: Vom Gemeindepädagogik-Kurs war singend zu erfahren, Christian wolle „nur spielen“ (eine Parodie auf Annett Louisan). Birgit Pötzsch und Carsten Haeske würdigten Christian Liebchen mit „Zimmer frei“, zeigten eine homestory mit Döner-Verkäufer von Halberstädter Bahnhof und ultimativen Lobhudeleien. Richtig bemerkten hinzugekommene Hausgäste, der Kollege müsse wohl „sehr beliebt“ gewesen sein, was wir unisono bestätigten. Mitarbeiterinnen und Kollegium wünschen auf diesem Wege noch einmal alles Gute und Gottes Segen für den nächsten beruflichen Abschnitt.

Nach Winnenden – Umgang mit Tod und Trauer in der Schule

Das Schulpastoral der Diözese Rottenburg-Stuttgart hat nach den Morden in Winnenden Links zu hilfreichen Praxisbausteinen zum „Umgang mit Tod und Trauer in der Schule“ sowie einem Leitfaden für den Umgang mit Tod und Trauer in der Schule veröffentlicht.

Unter <http://schulpastoral.drs.de/umgang-trauer.htm> finden Unterrichtende hilfreiches Material für den Religionsunterricht und die seelsorgerliche Begleitung von Schülerinnen und Schülern.

Kirchenpräsident im PTI Kloster Drübeck

Am 23.3. besuchte der Kirchenpräsident der Evangelischen Landeskirche Anhalts Joachim Liebig gemeinsam mit dem für Bildungsfragen im Dessauer Kirchenamt zuständigen Oberkirchenrat Manfred Seifert das PTI im Kloster Drübeck. In einem intensiven Gespräch ließ sich Liebig von den PTI-Dozentinnen und Dozenten über die Aufgaben des PTI und vom Geschäftsführer über die Arbeit des Evangelischen Zentrums Kloster Drübeck informieren. Man beschloss, die gute und bewährte Zusammenarbeit fortzusetzen. So plant das PTI gemeinsam mit der Landeskirche Anhalts einen regionalen Lehrtag für Ethik- und Religionslehrkräfte in Dessau zum Melancthonjahr. Hintergrund: Das Pädagogisch-Theologische Institut Kloster Drübeck ist mit der Aus-, Fort- und Weiterbildung kirchlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie von Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen-Anhalt und Thüringen beauftragt. Die Evangelische Landeskirche Anhalts ist seit 1991 Mitträgerin des Instituts.

Am Puls der Zeit: 20 Jahre nach der Wende: Kirche in der DDR als Thema des Religionsunterrichts

In diesem Jahr hatten wir im Vorfeld etwas Sorge, ob das gelungen sei: Die Anmeldungen für den „Puls der Zeit“ am 26. März gingen zunächst sehr zögerlich ein. Sind zwei Jahrzehnte Abstand zu wenig, um das Lehrplanthema Kirche und Staat am Beispiel Kirche und DDR zu bearbeiten? Sind verletzende Erfahrungen von Religionslehrerinnen und -lehrern aus ihrer DDR-Schulzeit oder Berufsbiographie in der DDR noch zu frisch, um darüber im Unterricht reden zu können mit Schülerinnen und Schülern, die nach der Wende geboren sind? Kann es auf der anderen Seite gelingen, die Zeitzeugenschaft der Lehrkräfte als Chance für den Unterricht zu nutzen?

Unser Sorgen wurden schnell zerstreut durch Referat, Unterrichts-Präsentationen und Workshops, vor allem durch viele Gesprächsbeiträge und Pausengespräche.

Lutz Rathenow, Schriftsteller und DDR-Dissident, erzählte davon, wie er kirchliche Gruppen, vor allem die Jungen Gemeinden und Studierenden-Gemeinden, als „besonderen Resonanzraum“ erlebt habe, in dem freier als anderswo gedacht und geredet werden konn-

te. Diese Erfahrung schließlich habe mit dazu beigetragen, dass er sich von seiner atheistischen Prägung gelöst habe.

Es war nicht die Erfahrung von Behinderung, Bspitzelung und Verfolgung von kirchlich gebundenen Schülerinnen und Schülern in der DDR, von denen Rathenow berichten konnte, diese Erfahrungen wurden von anderen eingetragen, die dann auch besonders das Gespräch mit vier Schülerinnen aus der Latina August-Hermann-Francke in Halle suchten.

Diese Schülerinnen einer neunten Klasse waren mit ihrer Lehrerin und deren Referendarin gekommen, um ein Unterrichtsprojekt zur Geschichte von Kirche und Staat in der DDR vorzustellen. Die Jugendlichen stellten sich den Fragen des Plenums und gaben dabei natürlich auch wieder, was sie zu Hause und in ihrem Umfeld über die DDR hören. Es sei nicht alles schlecht gewesen in der DDR, viele Menschen hätten ganz gut und sicher leben können, nur einige seien verfolgt und bedrängt worden. Sich anschließende heftige Diskussionen im Plenum, in der Mittagspause und zum Teil in den Workshops am Nachmittag drehten sich darum, wie Lehrkräfte als Zeitzeugen mit einem solchen „Ergebnis“ einer Unterrichtsreihe umgehen können. Die Gespräche im Workshop über das Unterrichtsprojekt ergaben ein sehr viel differenzierteres und auch deutlicheres Bild, das sich die Jugendlichen von der DDR gemacht haben. Es war so, wie Lutz Rathenow in seinem Referat gefordert hatte: Eine differenzierte Sicht auf die DDR-Kirche.

In anderen Workshops wurden den Unterrichtenden Hilfen angeboten, im Unterricht die DDR-Geschichte aufzugreifen und die Zeitzeugenschaft der Unterrichtenden zu nutzen, zugleich aber auch Entlastungen von dieser emotional sehr anstrengenden Rolle anzubieten:

Unter „DeineGeschichte.de“ sind Eintragungen zu finden und auch neue hinzuzufügen, die eine online-gestützte Bearbeitung der DDR-Geschichte unterstützen. Das Zeitgeschichtliche Forum in Leipzig stellte seine Arbeit vor und lud Lehrer/innen und Schulklassen zu einem Besuch nach Leipzig ein.

Um 15.30 Uhr war die Veranstaltung offiziell beendet, aber die Diskussionen gingen weiter, beim Aufräumen im Zinzendorfhaus und sicherlich auch in den Autos und Bahn-Abteilen auf dem Heimweg. Die Sorge, das Thema DDR und Kirche könne nicht „am Puls der Zeit“ sein, hatte sich als völlig unbegründet erwiesen. Und schließlich hatte sich auch die Liste der Teilnehmenden erfreulich verlängert. (Torsten Hubel)

Bischof Noack segnet Erzieherinnen ein

Bischof Axel Noack hat in einem festlichen Gottesdienst in der Klosterkirche Drübeck am 27. März 2009 zwölf Erzieherinnen eingesegnet und entsendet, die zu den ersten Absolventinnen der religionspädagogischen Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte an Kindertagesstätten nach neuen EKM-Standards gehören. Die Qualifizierung am Pädagogisch-Theologischen Institut hat einen Umfang von 240 Stunden und wird mit einer schriftlichen Hausarbeit und einer Praxispräsentation abgeschlossen. Nach Beendigung des Kurses können die Erzieherinnen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für die religionspädagogische Arbeit mit Kindern weitergeben, spirituelle Erfahrungen und religiöse Bildungsprozesse im Alltag einer Kindertagesstätte anregen und ermöglichen. Sie sind in der Lage, Texte der biblischen Überlieferung, der christlichen Tradition und des Glaubens zu verstehen und mit Kindern und Familien zu kommunizieren.

Hintergrund: Die EKM-Synode hat 2008 ein umfangreiches Programm zur religionspädagogischen Qualifizierung von Erzieherinnen aufgelegt. Ab 1. August 2009 werden vier Dozentinnen des PTI dieser Aufgabe nachgehen. Die Kurse werden derzeit rege nachgefragt, dabei sind die Rahmenbedingungen denkbar schwierig – auf die Erzieherinnen kommen neben der Einführung des Bildungsprogramms derzeit viele Pflichtfortbildungen zu. Für die Kindergärten ist es zum Teil schwierig, eine Erzieherin über einen lange Zeit zu vertreten – und manche Kursteilnehmerin muss dafür Urlaub nehmen oder die Kurswochen aus eigener Tasche bezahlen. Doch die Motivation, das Engagement und die Lerngemeinschaft der Erzieherinnen in den Kurswochen ist immer wieder beeindruckend – denn häufig ist der Kurs auch verbunden mit einer persönlichen Auseinandersetzung mit Glaube und Religion. Oft schreiben Teilnehmerinnen der Kursleiterin Angela Kunze-Beiküfner oder erzählen bei späteren „Aufbau-Fortbildungswochenenden“, wie wichtig für sie diese Erfahrung ist: „Immer wieder denke ich an unseren schönen Gottesdienst zum Kursende. Das Bibelwort ist mir sehr wichtig geworden. Ich möchte wirklich wie ein Licht sein und leuchten und Hoffnung verbreiten.“ (MH)

Damit aus der Arbeit mit Kindern kein „Kindergarten für Mitarbeiter“ wird

Die Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Arbeit mit Kindern

CHRISTIAN FRÜHWALD

1. Literarische und hermeneutische Ausgangslage

Selten spiegelt das Ergebnis der Sichtung der vorhandenen Literatur die schwierige Situation in der Empirie so deutlich wieder wie bei diesem scheinbar auf der Hand liegenden Thema. Die Literaturlage zum Thema Zusammenarbeit von Mitarbeitenden in der Arbeit mit Kindern entspricht exakt dem schwierigen empirischen Befund, der sich nicht nur in vielen Äußerungen verschiedener Mitarbeitenden und Gemeindeglieder findet, sondern auch in vielen Protokollen von Mitarbeitenden-Konventen seinen Niederschlag gefunden hat. Einerseits finden sich gerade in diesem Handlungsfeld ganz verschiedene Berufsbilder und kommt es oft zu einem Mit-, Neben- oder Gegeneinander von Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen. Andererseits wird gerade diese Verhältnisbestimmung der verschiedenen Berufsgruppen zueinander und deren Verhältnis zu den ehrenamtlich Mitarbeitenden nur partiell dargestellt und reflektiert.

Die Leitfrage für diesen Artikel lautet: Wie verhalten sich die vielen verschiedenen Berufsbilder in der Arbeit mit Kindern zueinander und wie gestaltet sich das Verhältnis der Ehrenamtlichen zu den hauptberuflichen Mitarbeitenden in diesem Kontext? Dabei geht es nach einer skizzenhaften Darstellung vor allem um Perspektiven, die für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit in diesem Handlungsfeld aufgezeigt werden sollen.

Methodisch muss hier jedoch eine Einschränkung gemacht werden. Im Wissen um die vielen Felder von Arbeit mit Kindern in den Kirchen beschränke ich meine Analyse auf das System Kirchengemeinde in Verbindung mit den direkt verbundenen Systemen wie Region, Kirchenkreis, und in ihnen vorhandenen Einrichtungen wie Kindertagesstätte u.a. Dies geschieht in Berücksichtigung der lokalen Reichweite von Arbeit mit Kindern und aufgrund der von mir gesetzten Prämisse, dass das Verhalten des Pfarrers/der Pfarrerin in einer Gemein-

de entscheidend für die Zusammenarbeit aller Mitarbeitenden im Feld der Kirchengemeinde und ihrer Arbeit mit Kindern ist. So formuliere ich die Leitfrage noch zugespitzter: welche Rolle spielt der Pfarrer respektive die Pfarrerin im System Gemeinde für die Zusammenarbeit aller im Feld der Arbeit mit Kindern?

Ich komme zu dieser Prämisse (1.) aufgrund meiner eigenen Erfahrung als Gemeindepfarrer, Gemeindeberater und Personaldezernent in verschiedenen Landeskirchen in Ost und West. (2.) ist die Prämisse das Ergebnis von Auswertungen von Visitationen, Arbeitsrechtsprozessen und Stellenplänen. Eine dritte Quelle für diese Prämisse sind die Beschreibungen von Situationen, wie sie in einzelnen Publikationen gegeben werden.

Hermeneutisch ist dabei die Grundeinsicht zu beachten: Die je eigene Profession bestimmt auch die Sicht der Dinge! Anders ausgedrückt: Will man eine einfache Schuldzuweisung an eine bestimmte Berufsgruppe vermeiden, ohne strukturelle oder Machtunterschiede im System Gemeinde auszublenden, darf der Ausgangspunkt nicht bei den Berufs- oder Mitarbeitendengruppen genommen werden, sondern beim Kern der Arbeit mit Kindern, nämlich den Kindern. Kinder als Zentrum der Arbeit spüren Konflikte zwischen einzelnen Mitarbeitenden oder verschiedenen Gruppen sehr genau. Sie sind in der Regel auch in der Lage, sie als zu bearbeitende Fragestellungen zu betrachten, die für die weitere Entwicklung ihres Gruppenprozesses wichtig sind. Diese Perspektive darf bei dem folgenden Betrachtungen und bei der konkreten Arbeit nicht aus den Augen verloren werden. Daher kann dieser Artikel auch nur eine erste Annäherung an eine noch genauer zu untersuchende Problematik sein.

2. Der Pfarrer und sonst? – Modellhafte Darstellung eines schwierigen Phänomens

Es gibt häufig in den Kirchengemeinden eine Spannung zwischen der Rolle des Pfarrers/der Pfarrerin als Zentralfigur im System Ge-

meinde und anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Feld der Arbeit mit Kindern, die vor allem auf ungeklärten Kompetenz- und Rollenverhältnissen basiert. In diese an sich schon komplexe Problematik ist auch die Frage nach dem Miteinander von Haupt- und Ehrenamtlichen in diesem Bereich verwoben. Diese Fragestellung bezieht sich dabei nicht nur auf den Pfarrer, sondern bekommt gerade hinsichtlich der Gemeindepädagogin/dem Diakon eine besondere Bedeutung. Von daher sind diese Modelle nicht nur auf die Zusammenarbeit Pfarrer – weitere Mitarbeitende anzuwenden, sondern auch auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen mit Ehrenamtlichen zu beziehen.

Wie gestaltet sich nun die Rolle des Pfarrers/der Pfarrerin im System Kirchengemeinde bezüglich des Subsystems Arbeit mit Kindern? Drei vorhandene und denkbare Modelle werden dazu immer wieder beschrieben.

Am Anfang soll ein Modell stehen, das viele junge Pfarrerinnen und Pfarrer als Erwartung formulieren. Der Pfarrer und die Pfarrerin sehen sich dabei als Initiator von gemeindlichen Prozessen und deren Moderator. Dahinter steht die Vorstellung, aufgrund der theologischen Ausbildung im System Gemeinde neue Impulse geben zu können und zu wollen, die daraus entstehenden Prozesse mit den anderen Mitarbeitenden nur noch moderieren zu müssen. Die anderen Mitarbeitenden, egal ob haupt- oder ehrenamtlich, werden dabei – pointiert ausgedrückt – vor allem als Ausführende der Ideen des theologischen Profis verstanden. Dies würden die Pfarrerinnen/Pfarrer niemals so betrachten, da sie den anderen Mitarbeitenden das Recht zur Ablehnung von Ideen selbstverständlich zugestehen. Dieses Modell erweist sich dort als praktikabel, wo erstens der Pfarrer/die Pfarrerin freundlich und menschlich überzeugend wirkt und auf die anderen Mitarbeitenden eingeht und (2.) die anderen Mitarbeitenden den Pfarrer/die Pfarrerin als „Chef-Kreativen“ akzeptieren. Dabei kann durchaus das Potential der anderen Mitarbeitenden ausgeschöpft werden. Die Kinder nehmen hierbei die Pfarrerin als eine Mitarbeiterin der Gemeinde wahr, die aber besondere Funktionen ausübt.

Viel Kritik und sozusagen die Basis der Pfarrersschelte bietet das Modell, das den Pfarrer als zentralen Leiter der Gemeinde und den

Dienstvorgesetzten aller Mitarbeitenden versteht. Das ist das Modell, das als das überkommene, viele wichtige Prozesse verhindernde Szenario einer Pfarrerkirche dargestellt wird. Hier steht die Machtfrage, die zugunsten der Pfarrerin entschieden worden ist, im Mittelpunkt. Die anderen Mitarbeitenden bekommen es sowohl in der Konzeption als auch in der Umsetzung der Arbeit mit Kindern mit einem Hierarchiegefälle zu tun, das sich bis in die liturgischen Vollzüge widerspiegelt. Positiv hervorzuheben ist in diesem Modell die geklärte Machtfrage, wenn sie denn offen geklärt ist, und die Möglichkeit, vorhandene Konflikte zwischen Einzelnen oder Gruppen von Mitarbeitenden in der Gemeinde durch den gezielten Einsatz administrativer Macht zu lösen. Negativ ist, dass selten die Machtfrage offen geklärt ist, dass die anderen Mitarbeitenden sich nur eingeschränkt mit all ihren Fähigkeiten und Kompetenzen einbringen können und dass der Pfarrer als Chef nur schwer Schwächen zugeben wird, weil er sich meistens in dieser Rolle aus ideologischen Gründen unwohl fühlt oder sie aus anderen Gründen angestrebt hat, die solch ein Verhalten unmöglich machen. Solch ein Modell basiert in der Praxis meistens auf einem ungeklärten Rollenverständnis und wird von den Kindern auch als hierarchisch verstanden.

Die Pfarrerin als Ratgeberin und Begleiterin der Arbeit mit Kindern stellt die anderen Mitarbeitenden in den Vordergrund. Ihre Ideen und ihre Praxis werden angereichert und verändert im Gespräch mit der Pfarrerin, die ihre besondere theologische Kompetenz in den Prozess einbringt. Dabei können diese Kompetenzen durch die anderen Mitarbeitenden abgerufen werden – oder auch nicht! Die Pfarrerin ist eine unter mehreren, die je nach Aufgabenverteilung Verantwortung in der konkreten Arbeit übernimmt und ansonsten den anderen Mitarbeitenden zur Verfügung steht, sowohl kontinuierlich als auch punktuell. So können die verschiedenen Mitarbeitendengruppen ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen und die handelnden Personen entscheiden, welche Impulse aufgenommen werden. Damit dies auch faktisch so geschieht, ist eine Klärung sowohl der Rollen, der Aufgaben als auch der Struktur der Arbeit im Vornhinein notwendig. Nur so kann verhindert werden, dass ein anderer Mitarbeiter die Rolle der Pfarrerin im Sinne des Modells zwei über-

nimmt. Kinder werden in diesem gleichberechtigt von ganz verschiedenen Mitarbeitenden geprägt, was theologisch in der Perspektive des Priestertums aller Gläubigen sicher richtig ist. Da der Glaube personal vermittelt wird, müssen in einer missionarischen Kirche mehr Menschen als die Pfarrerin andere Menschen in den Glauben hineinführen.

Modelle sind nun aber Modelle, was nichts anderes bedeutet, als dass sie versuchen, vereinfachend Welt darzustellen. Selten wird ein Modell in Reinform existieren. Häufig wird es Überschneidungen geben. Dennoch geben Modelle – auch in diesem Fall – wichtige Anstöße. Diese werden nun in der Folge expliziert.

3. Struktur und Demographie – Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit

Ich nähere mich dabei dem Arbeitsfeld „Arbeit mit Kindern“ von der Struktur: Wie wird die Arbeit mit Kindern in der Gemeinde verstanden? Wird die Arbeit mit Kindern aus der Gemeinde in eine Institution (Kinderhaus) oder Region ausgelagert oder bildet ein integrativer Ansatz in der Gemeinde die Ausgangsbasis für die Arbeit mit Kindern? Eine schnelle Beantwortung dieser Frage ist nicht ratsam, denn dazu müssen die bereits vorhandenen Strukturen in Kirche und Kommune bzw. Region erst einmal analysiert werden. Gibt es bereits erfolgreiche Anbieter von Arbeit mit Kindern außerhalb und innerhalb der Gemeinde, muss anders konzeptionell gearbeitet werden. Damit verändert sich auch sofort die Rollen der Mitarbeitenden. So kann die Pfarrerin zur Türöffnerin für die anderen Mitarbeitenden im öffentlichen Raum werden oder auch umgekehrt.

Die demographische Entwicklung stellt nicht nur im Osten Deutschlands, sondern auch im Westen zunehmend die Frage nach neuen Arbeitsformen. Die als Regionalarbeit strukturierte Arbeit mit Kindern wirft ein völlig neues Licht auf das Berufsbild des Gemeindepädagogen (FH oder ordiniertes Gemeindepädagoge wie in der Kirchenprovinz Sachsen). Bereits jetzt gibt es Kirchenkreise, die GP (FH/ordiniert) in der Region als Arbeitsfeldintegratoren verschiedener eigenständiger Kirchgemeinden einsetzen. Dies erfordert eine hohe konzeptionelle und kommunikative Kompetenz der genannten Gemeindepädagoginnen

einerseits, andererseits eine Offenheit auf der Seite der beteiligten Pfarrer. Ist das nicht nur denkbar? Dafür und für die Zusammenarbeit allgemein möchte ich einige wichtige Aspekte als Ausblick im abschließenden Teil benennen.

4. Differenzierte Gemeinschaft und gelingende Kommunikation

Gemeinschaft auch unter Mitarbeitenden in der Kirche und in der Gemeinde kann nur dann gelingen, wenn die Unterschiede aufgrund der Ausbildung, der Biographie, der persönlichen Situation und der Position im System Gemeinde wahr und ernst genommen werden. Folgende Schritte sind meines Erachtens dafür unabdingbar:

a. Erkennen der jeweils eigenen Kompetenz

Jede Berufsgruppe und auch die ehrenamtlichen Mitarbeitenden müssen je für sich erkennen, welche spezifische Kompetenz und daraus folgend welchen spezifischen Beitrag sie für das Gemeinsame leisten können. Dabei ist letzteres notwendig, weil der erste Teil oft zu einer Abgrenzung gegenüber den anderen führt, während die Frage nach dem spezifischen Beitrag das Gemeinsame in den Mittelpunkt stellt.

b. Mitarbeitende im Verkündigungsdienst anstatt Pastorenkirche

In vielen Kirchen werden Pfarrer/Pfarrerinnen und die „übrigen“ Mitarbeitenden noch getrennt betrachtet und benannt. Die Benennung aller Mitarbeitenden außerhalb kirchlicher Verwaltung und Diakonie als Mitarbeitende im Verkündigungsdienst eröffnet bereits einen ersten Raum, in dem sich verschiedene Mitarbeitendengruppen begegnen können. Bei allem besonderen Profil der Pfarrerinnen/Pfarrer wird doch die Gemeinsamkeit des einen Dienstes betont.

c. Gemeinsame und Einzelkonvente: Selbstvergewisserung und Verständigung

Damit die Gemeinschaft der Mitarbeitenden im Verkündigungsdienst keine Wunschvorstellung bleibt, bedarf es der Konvente, in denen sich die verschiedenen Berufsgruppen getrennt oder gemeinsam treffen. Während im Einzelkonvent die Selbstvergewisserung und Bestätigung das Primärinteresse ist, geht es im Gesamtkonvent mehr um die Dimensi-

on der Verständigung. Darauf muss auch die Themenwahl und die didaktische Aufbereitung der Konvente abgestimmt werden.

d. Projektorientierte Zusammenarbeit anstelle gegenseitiger Überforderung

Pfarrerinnen und Pfarrer sind in der Regel Menschen mit einem in der Regel großen Individualitätsstreben, aber auch in den anderen Mitarbeitendengruppen finden sich Menschen mit ausgeprägtem Selbstverwirklichungsdrang. Dies ist positiv zu bewerten, muss jedoch so aufgenommen werden, dass jede/r seinen eigenen Freiraum in der Arbeit zugestanden bekommt. Dies spricht für intensives punktuelles, d. h. projektbezogenes Zusammenarbeiten, um auch gemeinsam Erfolgserlebnisse zu generieren. Andererseits ist gerade auch für die nicht ordinierten Mitarbeitenden wichtig, Erfolgserlebnisse und Erfahrungen in ihrem eigenen, genau beschriebenen Feld machen zu können.

5. Das Abendmahl als gelingendes Beispiel des Zusammenspiels von Theologie und Pädagogik (Eva Heßler)

In vielen Konflikten in der Arbeit mit Kindern zwischen den verschiedenen Mitarbeitendengruppen bildet sich der Konflikt zwischen Theologie und Pädagogik und deren Vorrang in Konzeption und Handeln ab. Mit der ostdeutschen „Erfinderin“ der Gemeindepädagogik Eva Heßler möchte ich gerne mit dem Hinweis auf das Abendmahl enden. Eva Heßler stellte heraus, dass sich im Abendmahl die Kommunikation unter den Menschen verändert, indem beide Dimensionen (Theologie und Pädagogik) zum Zuge kommen.

Ein Feierabendmahl mit vielen Kindern zum Ende einer Kinderbibelwoche in der Kirche macht deutlich, wie beide Dimensionen kirchlichen Handelns aufeinander bezogen sein müssen, wenn das Abendmahl in seinen beiden Dimensionen „Gemeinschaft des Menschen mit Gott“ und „Gemeinschaft des Menschen mit dem anderen Menschen“ nicht unzulässig verkürzt werden soll. Die Feier des Abendmahls mit Kindern könnte daher als

Prüffrage für diese beiden Dimensionen und für das Miteinander von Pfarrerinnen/Pfarrern und anderen Mitarbeitenden, auch ehrenamtlichen Mitarbeitenden, verstanden werden. Dies würde vor allem in der aktiven Rolle der anderen Mitarbeitenden im Abendmahlsgeschehen sichtbar werden. Nicht als Kelchreiner, sondern als Mitgestaltende an der Feier.

Literatur

Bemm, Gerhard: Ehrenamtliche und hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der evangelischen Jugendarbeit, in: *aej information*; 44(1995) Nr.3 ; S.14-17

Berufszufriedenheit von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen (FS): Ergebnisse einer Absolventenverbleibsstudie des Pädagogisch-Theologischen Instituts Kloster Drübeck / Heide Aßmann, in: *Aufbrüche*; 9(2002) Heft 2; S.46-50 :

Grethlein, Christian: Kinder- und Jugendarbeit in einer ostdeutschen evangelischen Kirche: ein praktisch-theologischer Kommentar zum Bericht der Bischofsvisitation der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit in der Kirchenprovinz Sachsen, in: *Aufbrüche* 9(2002) Heft 1; S.6-12

Petry, Bernhard: Wie wir uns denken, so schallt es heraus: pastorale Selbstbilder und die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen in: *Pastoraltheologie*; 91(2002) Heft 3 ; S.95-105

Piroth, Nicole: Die unvollendete Kirchenreform : zum wünschenswerten Verhältnis von Gemeindepädagogen und Pfarrerinnen, in: *Lernort Gemeinde*; 20(2002) Heft 1; S.41-46

Foitzik, Karl: Gemeinde leben: Zusammenarbeit pädagogischer und theologischer Mitarbeiter / Karl Foitzik / Elsbe Goßmann. Unter Mitarb. von Christa Alefeld. - Gütersloh: Mohn, 1986. - 136 S. : Ill. - (Gemeindepädagogik; 2)

Mitarbeit in Kirche und Gemeinde: Grundlagen, Didaktik, Arbeitsfelder / Karl Foitzik. Unter Mitarb. von Hagen Fried, Barbara Kittelberger u. Jörg Knoll. - Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 1998. - 236 S.

OKR Dr. Christian Frühwald ist Leiter des Personal-Dezernates im Kirchenamt der EKM.

Menschen – Zeiten – Räume

Statement zum Gemeindepädagogischen Fachtag im Rahmen des Podiumsgesprächs

CHRISTHARD WAGNER

1. Biographische Erfahrungen mit Gemeindepädagogik

Frau Heinze hatte großartige Flanellbilder. Ob im Kindergottesdienst oder in der Christenlehre: in meiner Erinnerung sind biblische Geschichten ein Flanell.

Wir waren gern bei Frau Heinze, die als Katechetin für die große Zahl der Kinder unserer Gemeinde verantwortlich war. Die Konfirmandenarbeit übernahm dann der Pfarrer – für alle Seiten eine schwere Zeit.

Ein Großteil unseres Konfirmandenjahrgangs fand sich jedoch in der Jungen Gemeinde wieder. Offensichtlich war doch nicht alles schlecht.

Heute verehren wir unseren Pfarrer John: ihm gelang es, christlichen Glauben für unser Leben relevant zu machen: wir vertieften uns in Schriften D. Bonhoeffers, wir arbeiteten freiwillig im Diakonissenkrankenhaus, wir fuhren zu Rüstzeiten, wir dachten politisch.

Im Vikariat erfuhr ich, was eine sächsische Bezirkskatechetin ist. „Pfarrer sind freischaffende Künstler mit festem Gehalt.“ Sie müssen katechetisch so fit wie möglich sein, denn dort entscheidet sich Vieles. So wurde ich, wie auch später in der Jugendarbeit, voll gefordert. Dies half mir im Pfarramt, alle gemeindepädagogischen Arbeitsfelder zu bearbeiten, wie dies in vielen Dorfpfarrämtern in Thüringen bis heute nicht unüblich ist.

In meinen weiteren beruflichen Stationen als Landesjugendpfarrer und Superintendent erlebte ich gemeindepädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in unterschiedlichen Zusammenhängen und lernte ihre Arbeit schätzen.

2. Veränderungen im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld nach 1989

Mit den neuen Möglichkeiten kamen auch die Fragen: Wie soll der Religionsunterricht in die gemeindepädagogische Gesamtsituation eingeordnet werden?

Wie kann der Lebensort Schule für kirchliche Bildungsarbeit erschlossen werden?

Wie gehen wir mit staatlichen Förderinstrumen-

ten, z. B. in der außerschulischen Jugendbildung oder in der sozialdiakonischen Arbeit um?

Wie gelingt es uns angesichts der Pluralisierung der Lebenslagen und Individualisierung der Lebenswege unsere Angebote und Konzepte anzupassen?

Viele neue Arbeitsfelder wurden erschlossen bzw. wuchsen der Gemeindepädagogik zu. Gleichzeitig bekamen nach dem Auslaufen von Förderprogrammen Ende der 90er Jahre Kirchenkreise Probleme, die Finanzierung von Stellen im gemeinde- und sozialpädagogischen Arbeitsfeld zu sichern. Auch die Möglichkeiten, die der Religionsunterricht bot, reichten nicht aus.

Viele interessante, weil über Kirchengrenzen hinausgehende gemeinwesenorientierte Projekte wurden abgebrochen zugunsten der sogenannten Kernaufgaben. Eine Reihe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verlor ihre berufliche Perspektive.

Den neuen Möglichkeiten und neuen Herausforderungen wurde personell unterbesetzt nicht ausreichend begegnet, Chancen wurden so verpasst. Trotzdem freuen wir uns über ein buntes und lebendiges Arbeitsfeld, das wieder in den Blick gerät.

3. Die Bedeutung der Gemeindepädagogen für die Gemeindeentwicklung

Wie weit sind wir? Ist das Bild der „Gemeindehelferin“ wirklich aus den Köpfen aller Akteure? Welches Bild taucht auf? Gemeindepädagogik ist Arbeit mit Kindern, vielleicht auch noch mit Jugendlichen ...?

Meine Hoffnung auf ein neues Denken im Hinblick auf die Gemeindepädagogik wird immer öfter bestätigt: Gemeindepädagogik ist weder ein Berufsbild noch die Definition für die Arbeit mit einem spezifischen Gemeindeklientel:

Gemeindepädagogik ist ein wesentliches Handlungsfeld der Kirche, Gemeindepädagogik umfasst kirchliches Bildungshandeln im umfassenden Sinn.

Das gemeindepädagogische Arbeitsfeld ist somit der Ort und die Chance für eine Regionalisierung der Arbeit in einer Gemeinschaft der Dienste.

Die Überwindung beruflicher und Kirchengemeindegrenzen, konzeptioneller Engführungen (vom Kind zur Familie), die Einbeziehung von ehrenamtlich Mitarbeitenden und die (Wieder-)Entdeckung der Gemeindepädagogik als Bildungshandeln für die ganze Gemeinde braucht die Bereitschaft zur Zusammenarbeit aller Akteure innerhalb eines abgestimmten Konzepts.

4. Berufsbilder

Darüber hinaus brauchen wir eine Klärung im Hinblick auf die Berufsbilder.

Wenn gemeindepädagogisches Handeln nicht allein einer kirchlichen Berufsgruppe zugeordnet wird, brauchen wir entsprechende Qualifikationen für Alle.

Nichtsdestotrotz brauchen wir für die konzeptionell-strategischen Aufgaben, für die Fortbildung und Leitung innerhalb des Kirchenkreises, für Vernetzungs- und Vertretungsarbeit in und mit kirchlichen und gesellschaftlichen Partnern besonders qualifizierte Fachleute.

Wir freuen uns über die Gemeindepädagogen FH, die diese Aufgaben übernehmen und wünschen uns in der EKM noch mehr davon. Daneben wird jeder Kirchenkreis seine spezifische Antwort auf die gemeindepädagogischen Herausforderungen finden, auch im Hinblick auf die Berufsbilder und Qualifikationen.

Es ist deshalb gut und daran festzuhalten, dass Gemeindepädagogen FS neben Gemeindepädagogen FH sowie weiteren kirchlichen Mitarbeitenden mit anderen Ausbildungsgängen als Fachleute zur Verfügung stehen.

Die Fortsetzung der gemeindepädagogischen Fachschulausbildung in Drübeck ist deshalb angemessen, wenn es gelingt, mit dem Konzept der modularisierten Ausbildung in Zusammenarbeit mit weiteren Landeskirchen an Breite zu gewinnen, flexible Bildungsgänge vorzuhalten und die Ehrenamtlichenfortbildung zu integrieren.

Ehrenamtliche waren schon immer entscheidend. Zukünftig werden sie noch entscheidender.

Sie sind kein Ersatz für Beruflichkeit, sondern eine wichtige Ergänzung: Mitstreiter beim Erschließen neuer Arbeitsfelder, Menschen mit besonderen Begabungen, die auf Förderung, Begleitung, berufliche Infrastruktur angewiesen sind.

Wir brauchen möglichst viele Kompetenzen. Die sind durch Ausbildung, Qualifikation, Lebenserfahrung, Begabung unterschiedlich

verteilt. Wenn wir sie zusammenbringen und aufeinander beziehen, blühen sie auf.

5. Zeiten und Orte

Wir sind auf dem Markt und ringen um Aufmerksamkeit. Kinder und Jugendliche sind durch (Ganztags-)Schulen und Freizeitaktivitäten nur noch schwer zu erreichen. Neue Ideen sind nötig. Die neue Konfirmandenrahmordnung bietet ein breites Spektrum von wöchentlichen Angeboten über Wochenenden bis hin zu Konfirmandenfreizeiten.

Für Middle-Ager oder Senioren, für Familien oder Singles braucht es nicht nur das richtige Thema, sondern auch die richtige Zeit und den richtigen Ort.

Einerseits haben wir ein überaus wertvolles Pfund in der Hand: Unsere Infrastruktur ist immer noch flächendeckend, bietet Raum für Viele und Vieles und ist oft mehr als ein Versammlungsort.

Heilige, auratische Räume haben ihre ganz besondere Anziehungskraft für alle Generationen, für Menschen mit ganz unterschiedlicher kirchlicher Sozialisation.

Unsere Infrastruktur ist ein Schatz.

Ein Schatz hat es an sich, dass man manchmal schwer an ihm trägt. Wegwerfen dürfen wir ihn deshalb nicht. Die damit verbundenen Chancen zu ergreifen und mit der Gestaltung der Räume Menschen zu gewinnen und Heimat zu bieten, wird sich schnell auszahlen.

Doch es geht auch über unsere Räume hinaus. Wir dürfen nicht hinter Kirchenmauern warten, sondern müssen dorthin gehen, wo wir die Menschen treffen: in die Schule, in die KITAs, in öffentliche Räume.

Kooperationen tun uns gut. Wir büßen nichts an Profil ein – im Gegenteil: Wir schärfen es und werden wahrgenommen.

Es ist gut, wenn wir uns zu einem Fachtag treffen, neue Kontakte knüpfen und alte Freundinnen und Freunde treffen.

Es ist gut, sich zu vergewissern und zu verständigen, wohin die Reise geht.

Es ist gut, Anregungen und Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen aufzunehmen und sich eine kleine Fortbildung zu gönnen.

Ich wünsche mir, dass der nächste Fachtag noch stärker von allen besucht wird, die in diesem Arbeitsfeld tätig sind.

OKR Christhard Wagner ist Leiter des Bildungs-Dezernates im Kirchenamt der EKM.

Der Beitrag gemeindepädagogischen Denkens und Arbeitens für die Gemeindentwicklung

CHRISTOPH HARTMANN

„Der Verkündigungsdienst wird wahrgenommen im Amt der öffentlichen Wortverkündigung und Sakramentsverwaltung, in den Diensten der Seelsorge, der Kirchenmusik, der Bildungsarbeit und der Diakonie sowie in weiteren Diensten für den Gottesdienst und die Versammlungen der Gemeinde.

Diese Formen des Verkündigungsdienstes sind in ihrer Teilhabe am Auftrag der ganzen Kirche untereinander gleichwertig und aufeinander angewiesen. Sie begründen keine Herrschaft der einen über die anderen.“ (Verfassung der EKM Artikel 16 Absatz 1 und 2)

Immer, wenn es in den Gremien unserer Kirche um die Zuweisung von Stellenanteilen für den Verkündigungsdienst geht, entsteht eine gespannte Stimmung. Es wird offen oder verdeckt darüber gestritten, ob man im Zweifelsfall eher einen Pfarrer, einen Gemeindepädagogen oder einen Kirchenmusiker bevorzugen sollte. Es wird die Sorge geäußert, dass es am Ende sowieso die Pfarrer sind, die bevorzugt mit Stellen versorgt werden. Der Blick in die Statistik über die Verteilung der Verkündigungsdienste in den Kirchenkreisen der EKM zeigt jedoch, dass diese Sorge zumeist nicht berechtigt ist. Insgesamt gibt es eine ausgewogene Verteilung der Stellen.

Die manchmal quälenden Debatten über die Zuweisung von Stellenanteilen lassen schnell vergessen, dass es nur in der Gemeinschaft der Dienste gelingen kann, Prozesse der Gemeindeentwicklung nachhaltig zu unterstützen und zu gestalten.

Gemeindeentwicklung meint den Gesamtprozess der Entwicklung gemeindlichen Lebens und Arbeitens in allen seinen Bezügen. Das heißt, es geht um die Entwicklung der äußeren und inneren Bedingungen dafür, dass Menschen miteinander als Christen leben, ihren Glauben aktiv gestalten, sich für das Leben in dieser Welt einsetzen und andere zum Leben im Glauben einladen.

An diesem Prozess sind alle grundlegenden Funktionen des Verkündigungsdienstes in gleicher Weise beteiligt.

Die pastorale Funktion

Hier geht es schwerpunktmäßig um die Verkündigung durch Wort und Sakrament, Seelsorge, Einübung in Meditation und Gebet. Der pastoralen Funktion wird in der Regel auch die Verantwortung für den Zusammenhalt der Gemeinde zugeordnet. Solcher Zusammenhalt gründet darin, dass der Herr selbst seine Gemeinde sammelt und durch Wort und Sakrament zusammenhält. Deshalb gehört es zum pastoralen Dienst, den Zusammenhalt der Gemeinde in besonderer Weise im Blick zu behalten.

Die pädagogische Funktion

Hier geht es um die Planung und Gestaltung von Lernprozessen. Dies umfasst im Einzelnen zum Beispiel die Arbeit mit altersspezifischen und generationsübergreifenden Gruppen, um biographiebezogenes Lernen und um kreative Zugänge zu biblischen Texten. Ziel ist die ganzheitliche Gestaltung von Prozessen des miteinander Leben und Glauben Lernens.

Die musische Funktion

Nach evangelischem Verständnis sind wir eine Kirche des Wortes. Die verbale Vermittlung des Glaubens durch Predigt und Unterricht hat darum einen hohen Stellenwert. Es ist jedoch ein verkürztes Verständnis der Verkündigung des Wortes Gottes, wenn es sich nur auf die verkündigende Rede oder die Lektüre von Texten beschränkt. Die Aneignung und die Gestaltung des Glaubens durch Lieder, kirchenmusikalische Werke und die bildende Kunst eröffnen Menschen Zugänge, die zuweilen sehr nachhaltig den Glauben stärken und Wege zum Glauben eröffnen.

Die diakonische Funktion

Das rechtfertigende und versöhnende Handeln Jesu Christi und die im Glauben erfahrene Zuwendung Gottes ermöglichen es, den Blick und das Herz frei zu bekommen für die Menschen in der Nähe und in der Ferne, die auf besondere Weise auf Zuwendung und Hilfe angewiesen sind. Diakonie als konkrete Form tätiger Nächstenliebe ist darum eine unverzichtbare Funktion des Verkündigungsdienstes.

Für diese Funktionen des Verkündigungsdienstes haben sich in unserer Tradition Berufsbilder entwickelt. Allerdings lassen sich die Berufsbilder nicht einfach auf die Funktionen des Verkündigungsdienstes aufteilen. Die Pfarrerin oder der Pfarrer, die Kirchenmusikerin oder der Kirchenmusiker, die Gemeindepädagogin oder der Gemeindepädagoge und die Diakonin oder der Diakon haben jeweils immer auch Funktionen in Bereichen zu erfüllen, die schwerpunktmäßig einem anderen Berufsstand zuzuordnen sind. Das ist einerseits von der Sache her geboten, führt andererseits aber immer wieder auch zu Unklarheiten, Missverständnissen und manchmal auch zu Streit. Solche Konflikte lassen sich nicht immer vermeiden. Wenn aber akzeptiert wird, dass der Verkündigungsdienst eine gemeinsame Sache ist, finden sich in der Regel auch Lösungen. Es ist unabdingbar, dass die pastorale, die pädagogische, die musische und die diakonische Funktion des Verkündigungsdienstes in der Praxis immer aufeinander bezogen und daher in der Praxis des Verkündigungsdienstes nicht voneinander zu trennen sind.

Unabhängig davon ist es für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in diesen Berufen tätig sind, genauso wie für die Gemeinden und die Gemeindegemeinderäte unerlässlich zu wissen, welcher spezifische Beitrag von einer Pfarrerin oder einem Pfarrer, einer Gemeindepädagogin oder einem Gemeindepädagogen, einer Kantorin oder einem Kantor bzw. einer Diakonin oder einem Diakon für die Gemeindeentwicklung erwartet werden kann. Es ist nicht sinnvoll, von allen alles zu erwarten. Viel wichtiger ist es, durch die geschwisterliche Zusammenarbeit im Team des Verkündigungsdienstes den Aufbau der Gemeinde als gemeinsame Aufgabe zu verstehen und zu gestalten.

Welchen spezifischen Beitrag leistet die Gemeindepädagogik für die Gemeindeentwicklung?

Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen haben in ihrer Ausbildung gelernt, theologisches Arbeiten und pädagogische Denk- und Arbeitsweisen zueinander in Beziehung zu setzen. Sie haben es gelernt und geübt, mit Anderen eine produktive Lerngemeinschaft einzugehen, von den Adressaten kirchlicher Verkündigungsarbeit her zu denken und von da aus Prozesse der Aneignung und der Auseinandersetzung mit dem Glauben zu initiieren. Zum Verständnis des Berufes gehört es, mit Anderen Konzeptionen zu

entwickeln und umzusetzen. Das in Aus-, Fort- und Weiterbildung erworbene methodische Repertoire verhilft zu ganzheitlichen Zugängen zu biblischen und theologischen Themen. Spiel- und theaterpädagogische Kompetenzen ermöglichen eine vielseitige Gestaltung von Lernprozessen in den Gemeinden. Neben der Arbeit in gemeindlichen Gruppen und in gemeindlichen Projekten vollzieht sich gemeindepädagogische Arbeit auch in der Kooperation mit nichtkirchlichen Partnern, zum Beispiel in nichtkirchlichen Kinder- und Jugendeinrichtungen oder der Erwachsenenbildung. Wie alle anderen Funktionen des Verkündigungsdienstes ist der gemeindepädagogische Dienst auf die Gewinnung und die Begleitung ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen. Es gehört zur besonderen Aufgabe von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen, Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Verantwortung zu übertragen und sie in die Vorbereitung und Durchführung von Vorhaben einzubeziehen.

Die Gemeindepädagogik hat ihren Ort besonders im Gemeindehaus¹. Hier versammeln sich Gruppen, um miteinander zu glauben und zu leben. Das Gemeindehaus bietet vielfältige räumliche und gestalterische Möglichkeiten. Es lädt ein zum Gespräch. Es bietet Raum für die Auseinandersetzung mit Fragen des Glaubens und des Lebens und ist so ein Ort der Bildung und der geistlichen Orientierung. In Aus- und Fortbildung werden die unterstützt, die Verantwortung in der Gemeinde und in der Gesellschaft übernehmen wollen.

Aus dieser spezifischen Profilierung des gemeindepädagogischen Dienstes ergibt sich, welche Bedeutung er für die Gemeindeentwicklung hat, wo gemeinsame Felder mit dem pastoralen, dem musischen und dem diakonischen Dienst bestehen und wo diese Dienste einander ergänzen und aufeinander angewiesen sind.

Es bleibt zu hoffen, dass der oben zitierte Grundsatz der Verfassung der EKM immer mehr zum Kennzeichen der Gemeindeentwicklung wird.

OKR Christoph Hartmann ist Leiter des Gemeinde-Dezernates im Kirchenamt der EKM.

¹ vgl. Scherle „Kirchliche Berufe“ in *Praktische Theologie* 1-2009 S.7

„Junge Gemeinde“ – Auslaufmodell oder Zukunftskonzept für die gemeindliche Jugendarbeit im Osten?

Ein Analyseversuch zur gegenwärtigen Situation der „JG“ anhand einer Umfrage unter Jugendmitarbeitenden im Herbst 2008

CHRISTIAN LIEBCHEN

1. Persönlicher Zugang

Während meines Konfirmationsgottesdienstes 1988 am Ende der 9. Klasse¹ begrüßte uns ein Mitglied der Jungen Gemeinde und lud uns zu dieser Gruppe ein. Außerdem schenkte er uns allen ein Kugelkreuzabzeichen². Dies war der eigentliche Initiationsritus für mich. Denn ab diesem Zeitpunkt war die Junge Gemeinde – die natürlich immer nur kurz JG hieß – meine Heimat geworden. Von nun an ging ich jeden Montagabend in die Kellerräume des Pfarrhauses. Und es waren immer schon im Vorfeld besondere Tage, die sich emotional deutlich von den anderen Wochentagen abhoben. Warum aber war die JG in den nächsten 3 Jahren für mich so fest verankert? Heute würde ich sagen: Es war ein Sozialisationsort, der ganz wichtig für die beginnende Ablösung vom Elternhaus war, es war ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten. Es gab eine partnerschaftliche Leitung, die mit viel authentischem Interesse an jedem einzelnen von uns für eine Persönlichkeitsstärkung gesorgt hat. Es gab eine Kultur der Freiheit, wie wir sie aus dem Konfirmandenunterricht nicht kannten. Und es war ein Ort der offenen Rede, wo wir als Gruppe selbst solche Themen wie „Ausreisen aus der DDR – oder bleiben?“ untereinander offen diskutierten³. Vom letzten zeitgebundenen Aspekt mal abgesehen, stecken hinter den anderen Punkten aber möglicherweise Schlüsselansätze für gelingende JG-Arbeit. An

1 Der übliche Zeitpunkt der Konfirmation auf dem Gebiet des Kirchenbundes der DDR in der 80er Jahren lag am Ende der 9. Klasse nach dreijährigem Unterricht. Dieses sowohl inhaltlich als auch entwicklungspsychologisch interessante Modell wurde mehr oder weniger schnell und fast überall nach 1989 wieder aufgegeben. Der Hintergrund kann hier nicht weiter erörtert werden, aber dies hatte auch Auswirkungen auf die Qualität und auf die Situation der JG-Gruppen.

2 zur Geschichte des Kugelkreuzes und Ihre Bedeutung für die Jugendarbeit siehe Gerhard Bemm „Das Kugelkreuz: Bekenntniszeichen oder Verbandssymbol?“ in Bemm/Schmücker „Aus Glauben verantwortlich leben – Wirkungen evangelischer Jugendarbeit in Kirche und Gesellschaft.“, edition aej, 1999

3 zur Rolle der Gemeinde und der Jugendarbeit in den 80er Jahren siehe „Mit tschekistischem Gruß – Berichte der Bezirksverwaltung für Staatssicherheit Potsdam“ S. 60f, Verlag Edition Babelturm Potsdam 1990

dieser Stelle soll natürlich keine „Modell-JG“ skizziert werden. Vielmehr sind die oben geschilderten und andere Erlebnisse aus dieser Zeit bedeutsam, weil die heutige Generation der hauptamtlichen Jugendmitarbeitenden überwiegend selber in den 80ern und 90ern jugendarbeitssozialisiert wurde. Und diese Erfahrungen sind (bewusst oder unbewusst) auch eine Folie für die Bewertung der heutigen Arbeit. Nach 20 JG-Jahren in unterschiedlichsten Rollen – als schüchterner Teilnehmer, als ehrenamtlicher Gruppenleiter, als Praktikant, als Referent oder als Prüfer – stellt sich für mich die Frage: Welche Zukunft kann dieser Arbeitsansatz haben? Hatte er seine Zeit? Müssen wir heute unsere Ressourcen besser in andere Strukturen und Arbeitsformen stecken? In Gesprächen mit den Mitarbeitenden höre ich oft das Doppelsignal: eigentlich ist die JG eine gute Sache, sie läuft aber nicht richtig und erreicht nur wenige und sie sei zu selektiv. Wir bräuchten daher Anderes oder jedenfalls Differenzierteres. Das alles hat mich bewogen, dem Gegenstand „JG“ etwas mehr systematische Aufmerksamkeit zu geben.

2. JG als Forschungsgegenstand

Wer den Begriff „JG“ googelt, findet viel (101000 Einträge), aber recht wenig Grundlegendes zur Jungen Gemeinde (abgesehen von JG-Homepages mit dem jeweiligen Programm und hübschen Bildern). Ein Blick bei Wikipedia entlarvt auch schnell unseren typischen kirchlichen Binnenblick. Welcher kirchliche Mitarbeitende würde bei JG an Außerkirchliches denken? Aber JG steht auch für: jüdische Gemeinde, Jagdgeschwader, Josefs-Gesellschaft und die Junge Generation (eine politische Jugendorganisation der Sozialdemokratischen Partei Österreichs). Und in dieser Aufzählung folgt dann auch: „Junge Gemeinde, Organisationsform der evangelischen Jugendarbeit, welche in der evangelischen Kirche der DDR entstand“⁴. Möglicherweise gibt es ja trotzdem eine „JG-Forschung“, deren Autor/innen mei-

4 <http://de.wikipedia.org/wiki/JG> (12.12.2008)

den dann aber das Internet. Oder aber, meine Annahme, das Thema ist im Gegensatz zu anderen gemeindepädagogischen Arbeitsfeldern kaum erforscht.⁵ Das könnte auch daran liegen, dass die JG mit diesem Namen heute ein Überbleibsel der DDR-Kirchen ist.⁶ Die Ereignisse der JG um 1953 scheinen da eine Ausnahme zu sein.⁷ Für die 70er Jahre legt Fritz Dorgeloh eine Typologie der Frömmigkeiten der Jugendgruppen vor.⁸ Im Blick auf die JG in der DDR liegen auch renommierte journalistische Blätter wie die taz falsch, die sie zur „evangelischen Organisationsform der offenen Jugendarbeit“ erklärt.⁹ Bei heutigen Studien über die evangelische Jugendarbeit wird gerne und überraschend ein Ost-West-Unterschied innerhalb der ev. Jugendarbeit festgestellt¹⁰. Aber die Zusammenhänge mit einer möglicherweise anderen inneren Struktur der ostdeutschen evangelischen Jugendgruppen konnten auch dort nicht vertieft werden. Ich sehe ein großes Forschungsfeld, quantitativ¹¹ und qualitativ auf den Wandel einerseits und die Konstanz andererseits der JG-Gruppen in den letzten 20 Jahren zu schauen. Vielleicht ermuntert dieser Artikel, sich stärker an das Thema heranzuwagen.

3. Kleine Umfrage zur Zukunftsfähigkeit der JG

Der im Abschnitt 2 beschriebene Mangel an Datenmaterial und Forschungsergebnissen bewog mich, eine eigene kleine Umfrage un-

5 verglichen mit z.B. Konfirmandenarbeit oder dem Bereich Kindergottesdienst

6 Wohl wissend, dass in der BRD in den Nachkriegsjahren der Begriff auch noch Verwendung fand, heute existiert lediglich ein Verlag selbigen Namens, der widmet sicher allerdings der Arbeit mit Kindern und der Gemeindearbeit generell.

7 vgl. z.B. „Junge Gemeinde im Konflikt“. Evangelische Jugendarbeit in SBZ und DDR 1945-1961, Kohlhammer Stuttgart 2003 Überschar, oder IMI 1/2003 „Schläger und Hetzer unter religiöser Maske“ vom sächsischen Landesjugendpfarramt

8 vgl. „Geschichte der evangelischen Jugendarbeit Teil 1 – Junge Gemeinde in der DDR“, S. 168ff, edition aeJ 1999

9 taz, 16.8.2008 im ansonsten sehr lohnenswerten Artikel „Laufen wollte ich, doch man gab mir Flügel – Behinderte im Visier der Stasi“ über das Lebensprojekt in Hartroda

10 vgl. Reichweitenstudie der aeJ „Jugend im Verband 1 – Jugendliche als Akteure im Verband – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend“ S.111ff, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006

11 Für den Bereich der KPS liegt zumindest eine Statistik über die erreichten Jugendlichen in kontinuierlichen Gruppen vor. Demnach wurden in der gesamten Landeskirche lediglich 2318 Jugendliche erreicht (davon ausdrücklich über JGs 1477). Gleichzeitig gab es aber erreichte Kinder in kontinuierlichen Gruppen von 16392. Dies ist ein augenfälliges Missverhältnis, was nicht nur der statistischen Erhebung bedingt sein kann. Zahlen Siehe „Statistik Kirchenprovinz Sachsen / Kinder – Familien – Jugendarbeit“ Kinder und Jugendpfarramt der EKM Magdeburg, April 2008.

ter Jugendmitarbeitenden zu starten¹². Dieses Vorgehen ersetzt keineswegs die notwendige systematische Bestandsaufnahme, trotzdem sollen aktuelle Tendenzen aufgezeigt werden.

3.1. Ziel der Umfrage

Hauptanliegen war es, nach den Gelingensbedingungen einer JG zu fragen. Unter welchen Bedingungen kann diese Form der Jugendarbeit auch unter aktuellen Gegebenheiten funktionieren? Das setzt aber eine grundsätzliche Bejahung zu dieser Arbeitsform voraus. Darum gab es die vorgeschaltete Frage, ob diese Arbeitsform überhaupt noch aktuell ist. Es wurde darüber hinaus auch nach Gruppenwachstum, Anzahl der Gruppen, Alter der Teilnehmenden und Gruppenleitung gefragt.

3.2. Vorgehen und Rahmendaten

Es wurde mit einem vorgegebenen Fragebogen zum Ankreuzen gearbeitet. Es gab dabei immer die Möglichkeit für Ergänzungen und Kommentare. Dieses wurde auch überraschend oft genutzt. Vertiefende Nachfragen oder gar ausführliche Interviews wurden aber nicht geführt. Die gewählte Methode schränkt die Aussagefähigkeit sicher ein, da die qualifizierten Aussagen kaum vergleichbar sind und das vorgegebene Raster sehr begrenzt war. Andererseits sollte die Teilnahme niedrigschwellig möglich sein. Die Fragebögen wurden ausschließlich an hauptamtliche Mitarbeitende der Jugendarbeit bzw. an Studierende der Gemeindepädagogik im Kontext ihres Praktikums Jugendarbeit gegeben. Bei der Interpretation der Antworten ist diese Perspektive immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. Im Gegensatz zur aeJ-Mitgliedschaftsstudie¹³ wurde hier bewusst und aus pragmatischen Gründen mit der alleinigen Perspektive der Hauptamtlichen ein anderer Weg gewählt¹⁴. Es wurden genau 53 Bögen ausgefüllt. Der

12 Konkreter Anlass war der Gemeindepädagogischer Zukunftstag „Menschen, Zeiten, Räume“ am 17.9.2008 in Magdeburg, im Nachgang zur Tagung wurden noch weitere Ergebnisse eingearbeitet, daher weichen die hier veröffentlichten Zahlen leicht von denen des damaligen Workshops ab.

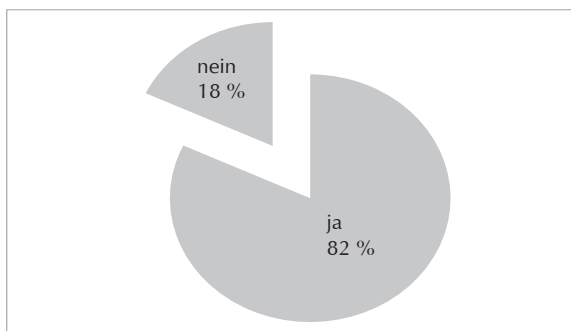
13 Darin war die Perspektive der Teilnehmenden das entscheidende Kriterium. Vgl. Reichweitenstudie der aeJ „Jugend im Verband 1 – Jugendliche als Akteure im Verband – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend“ S.13-18, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006.

14 Die Frage nach Entwicklungen über einen längeren Zeitraum ist z.B. für Ehrenamtliche in der Regel kaum oder nur begrenzt zu beantworten, da die Verweildauer oft nur eine recht kurze Zeit beträgt.

deutlich größte Teil kam von Mitarbeitenden auf Kirchenkreis- oder regionaler Ebene. Es handelt sich um Kreisjugendwart/innen, ephorale Jugendpfarrer/innen, Kreisjugendreferent/innen, Diakone u.ä. Nur zu einem kleinen Teil flossen Ergebnisse von der Gemeindeebene ein. Die Antworten kamen aus den vier ostdeutschen Landeskirchen EKBO, EKM, der Landeskirche Anhalts und der sächsischen Landeskirche.¹⁵ Die Umfrage hat aufgrund der kleinen Datenbasis und wegen der sehr zufälligen Auswahl keinen repräsentativen Anspruch.

3.3. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Frage 1: Ist die JG eine zeitgemäße und zukunftsfähige Arbeitsform?



Die Antwort scheint eindeutig. Auffällig ist gewesen, dass die Antwort NEIN häufiger von den Gemeindemitarbeitenden angekreuzt wurde. Hier sind möglicherweise die Perspektiven oder die Antwortmotivationen von mittlerer und unterer Ebene verschieden. Aber die Bezugsgruppe der Gemeindeebene ist für eindeutige Aussagen zu klein. Es soll aber als Beobachtung erwähnt sein. Auffällig ist, dass insbesondere bei dieser Frage viele Kommentare gemacht wurden. Auch gab es oft die Antwort „sowohl als auch“ mit differenzierenden Erläuterungen. Manche sagten auch zeitgemäß „ja“, aber zukunftsfähig „nein“. Ganz offensichtlich rührt diese Frage an die Grundfesten und Identitäten vieler der Kolleg/innen. Ein Großteil ist DDR- und JG-sozialisiert, aber die Veränderungen der Realitäten sind nicht zu übersehen. Die Frage nach der JG ist faktisch Thema, ohne das formal und offiziell darüber gestritten und debattiert wird.

¹⁵ 33x EKM (davon 12x Kirchenprovinz Sachsen und 21x Thüringen), 10x Sachsen, 4x Anhalt, 5x EKBO

Hier ein paar der sehr breit gefächerten und teilweise gegenläufigen Antworten derer, die der JG eine Zukunft geben:

„... , denn Jugendliche, meist in ähnlichem Alter, treffen sich in ihrer Freizeit mit „Gleichgesinnten“ um zu erzählen, zu spielen, sich kennenzulernen, aber auch um zu singen, zu beten, gemeinsam zu essen, thematisch zu arbeiten, gemeinsam wegzufahren. Ohne die JGs wären viele Projekte in der Jugendarbeit im Kirchenkreis nicht denkbar; d.h. durchführbar weil sich die Jugendlichen einbringen und weil sich vor allem Jugendliche zu diesen Projekten anmelden, die bereits in einer JG sind.“

„JG hat Zukunft: für die Altersgruppe bis ca. 20 Jahre, bei guter Integration in die Gesamtgemeinde, mit Öffnung nach außen, wenn sie stärker projektorientiert agiert.“

„Jugendliche suchen sich immer noch Cliques, ob an der Bushaltestelle oder im Jugendclub. JG kann so ein Angebot sein, besonders in dörflichen Strukturen (mit allen daraus erwachsenden Problemen...)“

„Der Wortlaut liegt auf „EINE“ und zusätzlich unverzichtbare Form der kirchlichen Jugendarbeit, weil sich aus gut laufenden Gruppen z.B. Juleica-Kandidaten akquirieren.“

„Ja, wenn wir die Bedürfnisse der Jugendliche berücksichtigen nach nicht so hohem inhaltlichem Anspruch sondern lebender Gemeinschaft, nach „seelsorgerlicher“ Lebensbegleitung, Auszeit vom Schulalltag, Beteiligung und den Spiel-Spaßfaktor nicht vergessen.“

„Die inhaltliche Arbeit ist unser Kenn- und Markenzeichen. Damit erreichen wir Leute, denen geistige Arbeit geläufig und auch ein Bedürfnis ist. Allerdings grenzt das andere Jugendliche aus. Für meine Praxis in der Junge-Gemeindearbeit war es mir deshalb wichtig, verschiedene Angebote zu haben, also den offenen Treff räumlich innerhalb und zeitlich außerhalb der JG und gemeinschaftsfördernde und erlebnisorientierte Angebote innerhalb der JG als Ergänzung zur inhaltlichen Arbeit.“

„Jugendliche benötigen Gruppen, in denen sie sich leistungsfrei beheimaten können und unter Gleichaltrigen Deutungsmuster entwickeln, reflektieren und diskutieren können.“

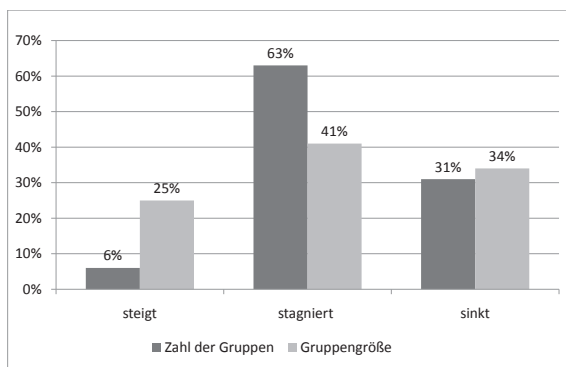
„Die Arbeitsform JG ist zukunftsfähig, weil die Tendenz vieler sinnstiftender Jugendlicher nach identitätsstiftender Gruppenbildung nach wie vor vorhanden ist.“

Kritische Anfragen beziehen sich in der Regel auf folgende Punkte:

- es gibt bereits zu viele andere regelmäßige Termine und Gruppen für die Jugendlichen
- das regelmäßige Angebot der JG ist zu sehr an Pflichten gebunden
- die Lebenswelten der Jugendlichen haben sich verändert
- zu lange Anfahrtswege
- die hohe schulische Belastung durch lange Schultage hält davon ab, sich am Abend mit Inhalten zu beschäftigen
- die ständig sinkende TN Zahl spricht für sich.

Fazit: Aus Sicht der hauptamtlichen Akteure gibt es in großer Mehrheit eine Berechtigung der JG, diese muss sich aber an veränderte (und regional sehr verschiedene) Gegebenheiten anpassen. Die skizzierten Formen sind dabei sehr unterschiedlich. Während einige in ausgesprochen inhaltlich agierenden Gruppen geradezu das Markenzeichen evangelischer Jugendarbeit sehen, betonen andere genau die Öffnung zu pluraleren Formen. Klar scheint aber für viele, die JG wird nicht mehr die alleinige oder Hauptform der ev. Jugendarbeit sein.

Frage 2 und Frage 3: Steigt oder sinkt die Zahl der Gruppen? Steigt oder sinkt die Zahl der Teilnehmenden?



Die Schwäche bei diesen beiden Fragen liegt auf der Hand: es fehlt der zeitliche Bezugsrahmen für den Vergleich. Worauf beziehen sich die Angaben? Auf das letzte Jahr? Auf das Jahr 2000? Auf den jeweiligen eigenen Dienstbeginn oder gar auf 1990?¹⁶ Eine exakte Bewer-

¹⁶ Zum Verdeutlichen ein Beispiel aus meinem jugendlichen Heimatkirchenkreis (Brandenburg/Havel). Als ich 1988 als Ehrenamtlicher in den Kreisjugendkonvent kam, gab es 10 Gruppen, als ich 1994 diesen verließ noch 6, heute sind es nur noch

tung ist daher schwierig, trotzdem werden Tendenzen beschrieben. Demnach nimmt in der Wahrnehmung hauptamtlicher Akteure die Gruppenszahl tendenziell ab.

Im Gegensatz zur Zahl der Gruppen ist die Aussage bezüglich der Anzahl der Gruppenmitglieder differenzierter. Es überwiegt auch hier die Konstanz bzw. Stagnation.¹⁷ Aber die Zahl derer, die auch Wachstum sehen, ist deutlich größer. Da der demographische Hauptknick (Geburtenjahrgänge 91/92) in der Jugendarbeit ab 2005 zu wirken begann¹⁸, und dann stetig anwuchs¹⁹, ist das Wahrnehmen eines teilweisen Wachstums der Gruppengröße durchaus beachtlich.

Kommentare der Jugendmitarbeitenden zum Verständnis o.g. Zahlen:

„Die Zahl der Gruppen sinkt und wird weiter sinken. Die Gruppen werden kleiner werden und dadurch familiärer.“

„Vielleicht wird die JG dadurch auch - als gesellschaftliche Chance und Moratoriumsnische - noch stärker als früher zum kompensierenden „Familienersatz“ oder deren ausgleichende Ergänzung. Damit können diese Gruppen eine wohlthuende „Insel-bzw. Nischenfunktion“ innerhalb unserer flexiblen, anonymen werdenden und globaleren westlichen Gesellschaft einnehmen, in der ein „Nachreifen“ im Sinne einer Identitäts- und Ich-Stärkung möglich ist.“

„Die neue „Kleinheit“ aber auch die Zentrierung von Gruppen in urbanen Zentren ist sicherlich auch ein Ergebnis der demographischen Entwicklung. Daneben scheinen mir aber auch schulischer Leistungsdruck und „die Qual der Wahl“ im Meer der Angebote, Faktoren zu sein, die zukünftig verhindern, dass JGs expandieren.“

„JGs mit größerer TN-Zahl haben es leichter zu wachsen und bestehen länger (Ältere gehen,

3. Zu allen Zeiten gab es dabei ein Beenden oder Neuentstehen von Gruppen, trotzdem ist die Tendenz klar. D.h. die Antwort auf die Frage fällt je nach Bezugsgröße unterschiedlich aus.

¹⁷ In der Wortwahl „Stagnation“ oder „Konstanz“ ist eine Bewertung bereits vorgegeben. Bedauerlicherweise wurden die ersten Bögen mit dem negativeren Begriff „Stagnation“ verteilt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit ist dieser beibehalten worden, obwohl der Begriff „Konstanz“ der neutralere und damit geeigneter gewesen wäre.

¹⁸ Hier wird das Alter der Konfirmation als übliches Alter des Eintritts in die Jugendarbeit angesehen, was natürlich eine Vereinfachung ist. 90/91 kommt es im Osten schlagartig zur Halbierung der Geburtenzahlen. Erst ab Mitte der 90er Jahre kommt es ganz allmählich zum Wiederanstieg

¹⁹ Da Jugendliche oft 2-3 Jahre in der Jugendarbeit verweilen, waren zunächst noch die geburtenstärkeren Jahrgänge vertreten, die Auswirkung auf die Jugendgruppen und auf Großveranstaltungen der Jugendarbeit verläuft also etwas schleicher als es z.B. bei klassenstufenorientierten Angeboten in der Arbeit mit Kindern oder in der Konfirmandenarbeit war.

Neue kommen), als kleinere Gruppen die oft mühevoll, vergeblich versuchen zu wachsen.“

„Die sinkende Zahl der Teilnehmer hängt sehr stark mit der sinkenden Zahl der Jugendlichen in unserer Region zusammen.“²⁰

„Die Verkleinerung der Gruppen / Stagnation der TN-Zahlen liegt im wesentlichen an der demographischen Entwicklung und aus meiner Sicht auch daran, dass es in den wenigsten Gemeinden (hier im KK) kontinuierliches Personal gibt, das eine eigene profilierte Arbeit aufbauen könnte.“²¹

„Wir erleben einen starken Rückgang aus verschiedenen Gründen, hauptsächlich:

- abnehmende Zahl der Jugendlichen im entsprechenden Alter führte zur Verkleinerung der Gruppen, was die Attraktivität der vorhandenen Gruppen senkt (Umkehrung: je größer die Gruppe umso attraktiver)
- die Angebote der Großstadt sind vielfältig und starke Konkurrenz
- das Zusammenlegen von Gemeinden und damit auch Jugendgruppen führt wegen fehlender Mobilität (gefühl, nicht real fehlend) und Veränderungen von Ort und Zeit zu Verkleinerungen
- Randgebiet: Jugendliche verlassen den Landkreis und gehen zur Ausbildung“²²

Fazit: Aus Sicht der hauptamtlichen Akteure kommt es bei den Teilnehmerzahlen und Gruppennzahlen kaum zum Wachstum. Es überwiegt der Status quo und die Tendenz zur Abnahme von Gruppen. Über die jeweilige Bedeutung der noch existierenden Gruppe für die einzelnen Teilnehmenden sagt dies jedoch nichts aus. Teilweise wird in der Kleinheit und Exklusivität der Gruppen sogar ein klares Qualitätsmerkmal gesehen. Begründet wird der Rückgang überwiegend demographisch. Interessanterweise gibt es die Abbautendenzen aber nicht nur in den demographischen Pro-

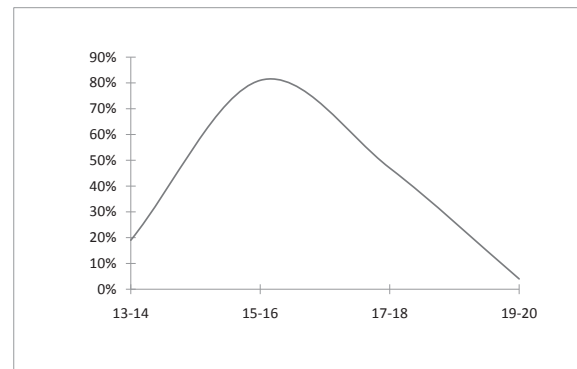
20 KBZ Löbau Zittau – ein sehr stark von demographischen Veränderungen geprägter Kirchenkreis

21 KK Potsdam – ein Kirchenkreis der in einer der wenigen Gewinner- und Wachstumsregionen des Ostens liegt. Die Einwohnerzahl wächst und die Gemeinden profitieren stark von Zuzügen aus Berlin.

22 Das ist ein Kommentar aus dem Kirchenbezirk Leipzig. Der ist insofern interessant, als das hier sogar von einer starken Tendenz zur Abnahme gesprochen wird. Interessanterweise leidet Leipzig als Metropolenregion weniger unter Abwanderung, aber sie wirkt anscheinend trotzdem stark. Ebenso ist Immobilität ein paradoxes Argument in einer verkehrstechnisch (auch öffentlich) hervorragend erschlossenen Region. Es gibt also vergleichsweise günstige Voraussetzungen, trotzdem wird ein starker Rückgang attestiert. Liegt das nur an den vermeintlich attraktiver großstädtischen Alternativen oder gibt es noch Gründe jenseits dessen?

blemgebenden sondern fast überall. Etwas positiver ist dabei die Entwicklung der Teilnehmendenzahl. Da der demographische Wendeknick gerade den Höhepunkt in der Jugendarbeit erreicht hat, sind die ansatzweisen Wachstumsrückmeldungen durchaus beachtlich. Es muss also neben den äußeren Rahmenbedingungen andere Gründe geben, die Gruppen wachsen lassen.

Frage 4: Wo liegt der Altersschwerpunkt der Teilnehmenden?



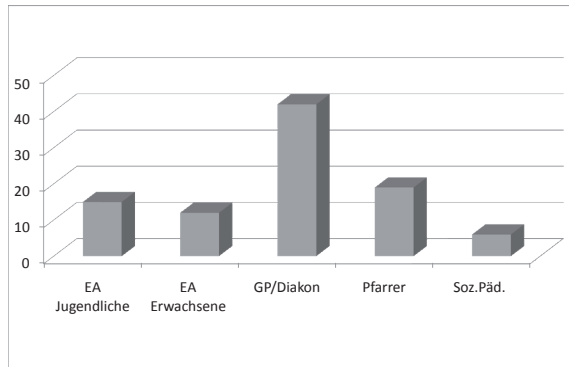
Die Aussagen mit dem Altershöhepunkt bei 15/16 sind sicher nicht sehr überraschend. Üblicherweise wird um die Konfirmation herum der Eintritt in die JG erfolgen. Einzelne steigen mit 13 ein, manche Nichtkonfirmierte kommen später dazu. 17/18-jährige kommen noch in einer gewissen Häufigkeit vor, doch danach sind Jugendliche nur noch „Einzelexemplare“ bzw. nur wenige Gruppen binden länger. Interessant sind folgende regionalen und nachvollziehbaren Besonderheiten: Die Altersangabe 13-14 taucht fast nur im ländlichen Raum auf. Die Angabe 17 und älter vermehrt im (groß-)städtischen Gegenden oder städtischen Zentren wie Magdeburg, Halle, Leipzig, Bernburg, Potsdam, Marienberg, Halberstadt oder Finsterwalde. Wo Jugendliche später oder weniger abwandern, was zumindest für die großen Universitätsstädte stimmt, ist die Chance auf eine längere Verweildauer deutlich höher.

Ein Kommentar aus der Praxis, bezogen auf die älteren Jugendlichen:

„Ausnahmen, aber davon drei alleine in unserem Kirchenkreis, sind Gruppen mit starker geistlicher Prägung (Lobpreis, Bibelarbeit, Gebetsgemeinschaft) und hoher Integrationskraft: dort sind fast 30 Jugendliche im Alter von 12 – 30 Jahren“

Fazit: Die Alterslinie ist klar und verständlich. Interessant wäre ein gezielter Blick auf die Gruppen, mit einer Bindekraft auch für ältere Jugendliche.

Frage 5: Wer leitet in der Regel die Gruppen?



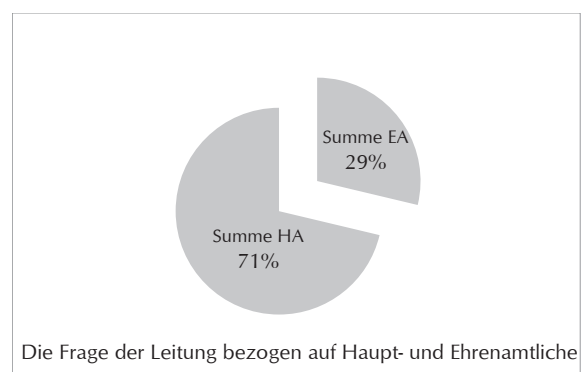
Die Bedingungen der Berufsfelder und Ausbildungen in den Landeskirchen sind sehr verschieden und die Selbstwahrnehmung und Identitäten der jeweiligen Berufsgruppen sind entsprechend unterschiedlich. Das macht eine generelle Aussage schwierig. In der Umfrage gibt es aber durchgehend ein klares Plus bei hauptamtlich geleiteten Gruppen. Demnach werden gut 2/3 der Gruppen durch bezahlte Mitarbeitende geleitet. Eine Quote, die weit über der bei klassischen Jugendverbänden und Vereinen liegt. Bei dem hohem Engagement im Bereich der Juleica-Ausbildung und dem immer wieder beschriebenen Stellenwert des Ehrenamtes und der Partizipation gerade in der Jugendarbeit, ist das ein auffällig hoher Wert bei der hauptamtlichen Leitung.

Natürlich sind die Grenzen fließend, manchmal leiten Teams, manchmal unterstützt der Hauptamtliche nur, manchmal sind es Studierende auf Honorarbasis²³. Wie in diesen Fällen die Antworten ausgefallen sind, bleibt offen. Es könnte auch sein, dass einzelne nur ehrenamtlich geleitete Gruppen nicht so im Blick der Jugendmitarbeitenden waren. Oder das berufliche Selbstbild sagt, ich bin verantwortlich und bekomme gutes Geld, darum schätze ich die eigene Verantwortung so hoch ein. Aber einmal angenommen die Zahlen stimmen, so sind trotzdem verschiedene Bewertungen möglich. Neben der, dass wir schnell-

²³ Ein Modell des KK Potsdam, der dabei stark von der räumlichen Nähe zu Ev. FH in Berlin-Zehlendorf profitiert.

stens für mehr ehrenamtlich geleitete Gruppen sorgen sollten, ginge auch die, dass professionelle Leitung durchaus auch als Qualitätsmerkmal angesehen werden könnte. Möglicherweise ist die Existenz von hauptamtlicher Leitung auch eine gewisse Gewähr, dass Gruppen in einer schwächelnden Phase nicht ganz einschlafen sondern über Krisen hinweg auch für Kontinuität gesorgt wird.

Ein Blick auf die Hauptamtlichen: Die Gemeindepädagog/innen überwiegen deutlich, Sozialpädag/innen spielen eine sehr untergeordnete Rolle und Pfarrer/innen übernehmen die Leitung vereinzelt. Bei der JG scheint es sich um ein klares und abgegrenztes Arbeitsfeld gemeindepädagogischen bzw. jugenddiakonischen Handelns zu handeln. Eine besondere Professionalität scheint notwendig und die Aufmerksamkeit innerhalb der Ausbildung für dieses sehr besondere Arbeitsfeld kirchlichen Handelns ist gerechtfertigt und muss dringend erhalten werden²⁴. Bei ehrenamtlicher Leitung überwiegen zwar die Jugendlichen, aber die Zahl der Erwachsenen ist fast genauso stark. Das überrascht, könnte aber auch an den unklaren Kategorien liegen: Ist ein 18jähriger, der seine eigene Gruppe nun (mit)leitet, um möglicherweise auch seine Zeit in der Gruppe zu verlängern, nun ein Jugendlicher oder ein Erwachsener? Die Zahlen sind sicher zu klein, um zu verallgemeinern.



²⁴ So gibt es an den beiden FS-Ausbildungsstätten für Gemeindepädagogik in Brandenburg und Drübeck ein sehr umfangreiches Praktikum Arbeit mit Jugendlichen, an der FH Berlin gibt es noch eine Professur mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit und ebenso ein eigenständiges Praktikum, an der FH Moritzburg hat Jugendarbeit traditionell einen hohen Stellenwert.

Ein Kommentar aus der Praxis:
 „Junge Gemeinden leben länger und arbeiten harmonischer mit einer hauptamtlichen-empathischen Leitung. Dabei ist es förderlich, dass die hauptamtliche Leitung einen deutlichen Altersabstand zur Gruppe hat. (10 Jahre sind super). Diese Abgrenzung kann die Sicht auf die eigene Person fördern (Eigenes Selbstverständnis). Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven kann so besser entwickelt werden.“

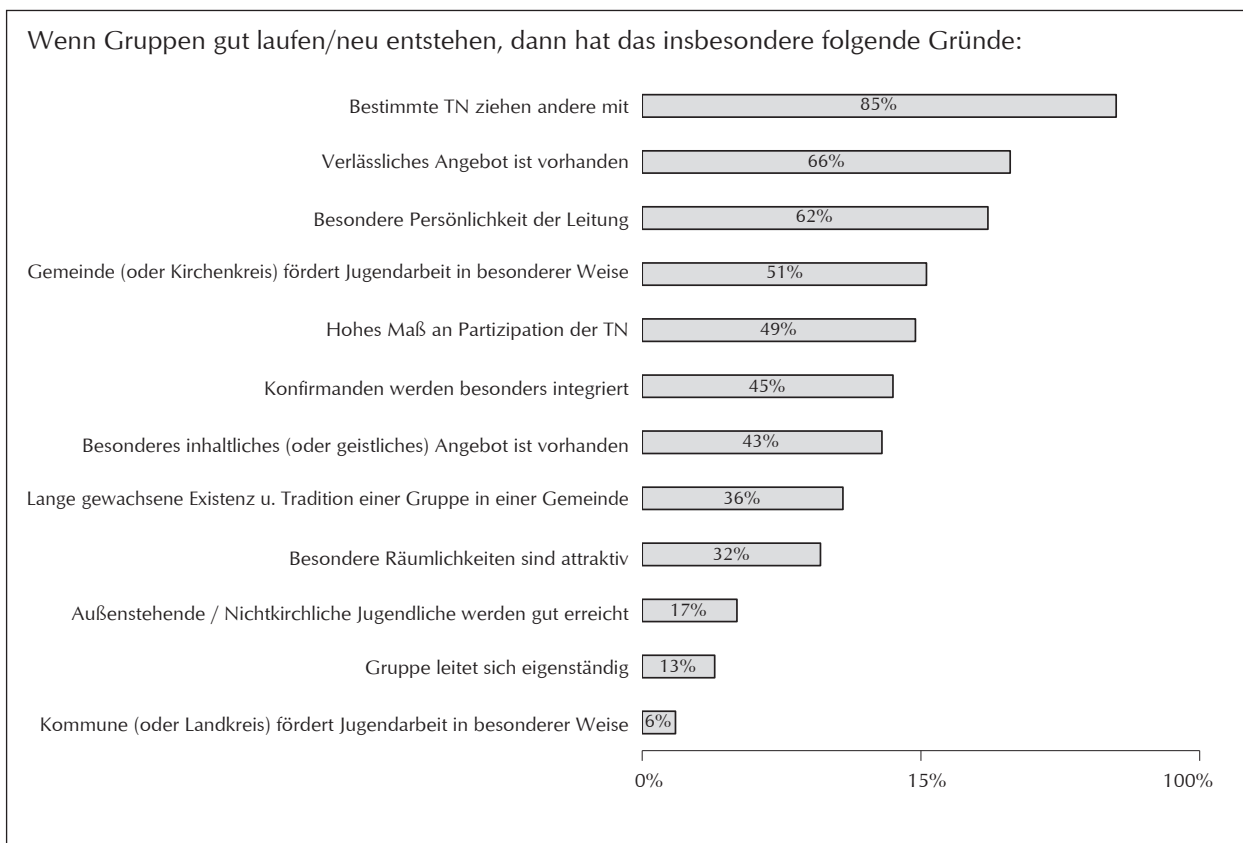
Fazit: Die sehr hohe Zahl hauptamtlich geleiteter Gruppen überrascht und bedürfte einer genaueren Überprüfung. Sie kann aber auch als Ressource und Qualitätssteigerung interpretiert werden. Dem hohen Gewicht der Ehrenamtsausbildung muss das nicht entgegenstehen, da es viele Formen kooperativer Leitung zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen gibt, die sich hier nur schwer differenziert wiedergeben lassen. Aber die gegebenen Antworten sollten durchaus Anlass sein, das Selbstbild evangelischer Jugendarbeit als riesiger Hort ehrenamtlichen Engagements zumindest ein wenig zu differenzieren. Die Mühen der Ebene sind oft andere als die Idealbilder landes- oder bundesweiter Zukunftspapiere. Die Grundfrage wird bleiben, wieviel hauptamtliche Struk-

tur ist zwingend notwendig um überhaupt ehrenamtliches Agieren zu ermöglichen.

Frage 6: Wenn Gruppen gut laufen/neu entstehen, dann hat das insbesondere folgende Gründe (siehe unten stehendes Diagramm):

Diese Frage war beim Entstehen der Umfrage die eigentliche Hauptfrage.²⁵ Während die Fragen 2-5 nach dem Ist-Stand schauen, geht es hier um die möglichen Ressourcen eines erfolgreichen Ausbaus oder qualifizierten Weiterentwickelns der Junge-Gemeinde-Arbeit. Was sind nach Ansicht der regionalen und örtlichen Fachleute die Gelingensbedingungen? Die Aufzählung war vorgegeben und die Möglichkeit der Ergänzungen wurden hier analog zu Frage 1 rege genutzt. Nun zu den Ergebnissen, wobei das obere und untere Ende der Skala am interessantesten ist. Am oberen Ende liegen Faktoren, die sich nur teilweise steuern lassen. An erster Stelle der Erfolgsbedingungen wird gesagt „Bestimmte Teilnehmende ziehen andere mit“. Wenn es stimmt, dass vor allem schon vorhandene Gruppenmitglieder besonders ent-

²⁵ Sie entspricht der Fragestellung des Workshops beim gemeindepädagogischen Zukunftstages in Magdeburg – Siehe Fußnote 11



scheidend für den Erfolg sind, so ist genau diese Erkenntnis keine Hilfe für kriselnde oder neu aufzubauende Gruppen. Man kann auch sagen, wer hat, dem wird gegeben und wer nicht hat, dem wird genommen. Das ist bitter, aber sicher auch keine neue Erkenntnis. Es bleibt ein klassisches Dilemma, wie es viele schon erlebt haben dürften: Jugendliche gesellen sich gerne da, wo schon andere Jugendliche sind. Damit ist aber klar, dass die Jugendlichen selber die besten Multiplizierenden ihrer Gruppen sind. Daran sollte sich jede Werbestrategie für Veranstaltungen und Gruppen der Jugendarbeit orientieren. Flyer, Plakate, Webseiten, Kirchenblattartikel u.ä. können nur ergänzende und unterstützende Funktion haben. Im Mittelpunkt steht die persönliche Einladung und zwar nicht die des Hauptamtlichen sondern die der Jugendlichen. Ich habe noch eine Hypothese zu diesem Punkt: Möglicherweise gibt es bestimmte Leute mit Charisma, deren Anwesenheit weit ausstrahlt. Bleiben diese weg, kann die ganze Gruppe in der Existenz angefragt sein. Womöglich entsprechen solche „besonderen Persönlichkeiten“ nicht immer dem christlichen Selbstbild der Jugendmitarbeitenden. Demnach soll christliche Jugendarbeit eben insbesondere auch für die sonst nicht so erfolgreichen da sein. Aber realistischerweise sollte man sich nicht gegen diesen Effekt stellen, sondern genau dafür sorgen, dass solche Jugendlichen ihren Platz bei uns finden. Eine Orientierung an, wenn auch im kleinen Rahmen, „Eliten“ ist keine Absage an diakonisches Handeln. Vielmehr kommt es darauf an, beide Blickrichtungen zu integrieren²⁶. Dass an zweiter Stelle das „Verlässliche Angebot“ steht, ist bei Hauptamtlichen sicher nicht verwunderlich. Dass in Zeiten geringerer Nachfrage an Kontinuität festgehalten wird, dürfte in der Praxis oft am Engagement der Hauptamtlichen liegen. Droht eine Gruppe einzuschlafen, so ist dies für die Hauptamtlichen möglicherweise ärgerlicher und bedrohlicher, da direkt oder indirekt ihre Arbeit angefragt werden könnte. Andererseits verhindert ein Durchhalten in nachfrageschwachen Zeiten möglicherweise die ganze Auflösung einer Gruppe. Und ein Start bei Null dürfte oft der viel schwierigere Weg sein. Auf Platz 3 liegt ein ähnlich gelagerter

26 So heißt eine der 12 Thesen des aeJ Zukunftskongresses vom November 2008: „Der ‚Inner Circle‘ bleibt Zielgruppe; zukunftsfähig ist Evangelische Jugend, wenn es ihr gelingt, ihn zu erweitern. ‚Moderne Performer‘ und ‚Underdogs‘ bereichern!“ http://www.evangelische-jugend.de/index.php?id=471&tx_ttnews%5Btt_news%5D=126&cHash=92e1d0aca2 (15.12.2008)

Punkt wie beim ersten Platz, die „Besondere Persönlichkeit der Leitung“. Da ja $\frac{3}{4}$ der Gruppen hauptamtlich geleitet sind, wird hier indirekt auch über die eigene Person gesprochen. Spannend wäre ein tieferer Blick auf das, was denn nun genau mit der besonderen Persönlichkeit gemeint ist. Klar ist aber, dass neben reiner Fachlichkeit andere – sog. weichere Aspekte – anscheinend eine große Rolle für den Erfolg von Gruppenarbeit spielen. Punkt 4 der besonderen kirchlichen Förderung dürfte in seiner Bedeutung klar sein. Zwar ist das Wie der Förderung nicht skizziert, aber der Unterschied zur parallel gestellten Frage nach kommunaler und öffentlicher Förderung (letzter Platz) ist auffällig. Naturgemäß ist die Junge Gemeinde zunächst ein innerkirchliches Projekt. Aber immerhin die Hälfte der Befragten sieht in dem Punkt der besonderen kirchlichen Förderung kein entscheidendes Erfolgskriterium. Auf Platz 5 – immerhin noch von knapp der Hälfte der Befragten genannt – folgt nun die erste partizipatorische Antwort. Dabei ist die Partizipation in der Selbstdarstellung von Jugendverbänden immer sehr hoch gewichtet. Hier wäre die Sicht der Jugendlichen bei gleicher Fragestellung spannend. Andere Studien zeigen, Engagement steigt mit der Höhe der Partizipation²⁷. In der vorliegenden Umfrage ist das Bild deutlich differenzierter. Zumal Partizipation hier überwiegend nicht Eigenleitung heißt (siehe Frage 4), sondern niedrigschwelligere Beteiligungsformen meint. Die Einschätzung, dass Alleinleitung ein Erfolgsmodell ist, liegt sogar auf dem vorletzten Platz. Nur die anscheinend kaum vorkommende öffentliche Förderung wird als noch unbedeutender eingestuft. Ebenfalls weit am Ende (drittletzte Position) steht die Aussage, „Außenstehende/Nichtkirchliche Jugendliche werden besonders gut integriert“. Das könnte nun wiederum ein Indiz für starke Binnenorientierung sein. Tritt hier das zu Tage, was die aeJ-Reichweitenstudie insbesondere für den Osten herausgearbeitet hat: klares Profil bei geringer Außenwirkung aufgrund einer begrenzten Attraktivität für Außenstehende?²⁸ Liegt hier die Grenze des Wachstums? War die Öffnung gerade auch für nicht christlich sozialisierte Jugendliche in den JGs

27 Siehe z.B. Jugend 2001 in Sachsen S. 45f – eine vergleichende Untersuchung zu Orientierungsproblemen junger Menschen, Institut für Marktforschung Leipzig

28 vgl. Reichweitenstudie der aeJ „Jugend im Verband 1 – Jugendliche als Akteure im Verband – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend“ S. 20-21, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006

der 80er Jahre also nur ein zeitgeschichtlich bedingter Ausnahmefall? Im Mittelfeld bewegen sich Raumattraktivität²⁹, klares Profil, lange Tradition von Gruppen und gute Integration der Konfirmanden. Gerade letztere Punkte hätte ich im Vorfeld höher bewertet eingeschätzt. Offensichtlich gibt es zu diesen Punkten sehr differenzierende Erfahrungen. Was hier gut funktioniert, kann woanders genau das Verkehrte sein.

Knapp 20% machten ergänzende Angaben (Auswahl):

„Einsatz ehemaliger Konfis als Ehrenamtliche für jetzige Konfi-Fahrten, Verantwortung zutrauen und gut begleiten“

„Manchmal sind die natürlichen Wellenbewegungen stärker ausschlaggebend als z.B. tolle Konfineinladungsfeste“

„Wenn die JG läuft, dann läuft sie, solange eine bestimmte Gruppe da ist, auf ihre Weise die JG prägt, andere mitzieht, sich beteiligt. Nach einigen Jahren kommt dann wieder eine Flaute.“

„Wichtig ist vielleicht auch, innerhalb des regelmäßigen Angebotes projektorientiertes Arbeiten wie gemeinsame Freizeiten, Jugendgottesdienste oder meinetwegen auch Satellitenübertragungen (Jesushouse o.ä.) zu planen und durchzuführen.“

„Projekte, z.B. Taize, die von den Teilnehmern ausgehen“

„gutes Verhältnis von Eigenbeteiligung und Konsumierenkönnen, sowie von Freizeit (Billard, Dart, Quatschen usw.) und thematischer Arbeit.“

„gute Gruppenkonstellation schon in der Christenlehre“

„fehlende (attraktive) Alternativen“

„persönlich einladen, abholen und nach Hause bringen“

„Gemeinde hat besonderes Interesse & realistische Wahrnehmung der JA“

„Freizeiten mit deutlich christlicher Ausrichtung“

Fazit: Da wir hier beim Kern der Umfrage sind, wäre gerade hier ein verallgemeinerbares Erfolgskonzept sehr wünschenswert. Es lässt sich leider nicht einfach auf die Formel bringen: „Erfolg hat die Gruppe, wenn attraktive

Leute da sind, die einen attraktiven Leiter haben, der für ein verlässliches Angebot sorgt, welches gut von der Gemeinde unterstützt wird, dabei ist noch ein wenig Beteiligung notwendig. Auf keinen Fall braucht es öffentliche Gelder und ganz alleine sollte sich die Gruppe auch nicht leiten.“ Versucht man aber eine seriöse Antwort, so sind allgemeingültige Aussagen kaum möglich. Manche Faktoren wie die Gruppenzusammensetzung und die Persönlichkeit der Teilnehmenden und der Leitenden sind kaum steuerbar. Aus der Fülle der Kommentare ließe sich gut ein kleines Kompendium mit erfolgreichen Kriterien zusammenstellen. Sie sind allesamt bedenkens- und beachtenswert. Es bleibt aber, dass alle diese Ideen keine definitiven Lösungen sind und sich an den konkreten Verhältnissen messen lassen müssen. Das Missverhältnis zwischen guten Anregungen und Erfahrungen einerseits und der begrenzten Übertragungsmöglichkeit auf andere Kontexte andererseits, ist eklatant.

4. Fazit: Brauchen wir noch die JG?

Manche reden sie tot, andere halten eisern daran fest. Nicht selten sind Konflikte, bei denen die Gemeinde z.B. bei Stellenbeschreibungen darauf pocht, es soll gemeindenahe Jugendgruppen geben, die Realität aber anders aussieht. Aus meiner Sicht, und die kleine Erhebung liefert dafür auch unterstützendes Material, kann festgehalten werden, dass es durchaus noch Gruppen gelingender JG-Arbeit gibt. Warum sollten diese nicht als eine besondere Arbeitsform beibehalten und ausgebaut werden? Wenn fast 20 Jahre nach der Wende diese Gruppenform noch existiert, dann wird sie hier und da auch Zukunft haben. Die oft geäußerte Kritik, gerade die JGs seien zu sehr an sprachbegabten Gymnasiasten orientiert, ist sicher nicht verkehrt. Aber warum soll ihnen das Evangelium nicht auch in ihrer Kultur und Sprache kommuniziert werden? Wenn die Gesellschaft und die Jugendkulturen sich ausdifferenzieren, dann müssen es auch die Angebote tun.

Wenn JG als besondere Arbeitsform eine Zukunft hat, dann bleibt die Frage nach der möglichst erfolgreichen Ausführung. Und wenn JG ein Gebilde von Wildwuchs ist (es gibt keine Ordnung, keine DIN, keinen TÜV) und die regionale Verteilung zwischen Ostsee und Erzgebirge einem Flickenteppich gleicht, dann

²⁹ „Der Raum ist der dritte Pädagoge“, sagte einst der verstorbene italienische Vorschulpapst Loris Malaguzzi. Inzwischen ist dieser Satz in den skandinavischen Ländern eine stehende Redewendung – Aufsatz von Reinhard Kahl in der taz am 12.12.2008.

sind die Bedingungen und Erscheinungsformen hochgradig verschieden.³⁰ Daher wird es wenig allgemeingültige Antworten geben. Die Antworten o.g. Umfrage zeigen Aspekte auf, aber sie stellen in ihrer Allgemeinheit kein Erfolgsrezept dar. Es wird vor allem immer darum gehen, mit den konkret vorhandenen Jugendlichen nach deren Bedürfnissen Gruppenleben und -arbeiten zu gestalten. Hauptamtliche werden dabei unterstützen und moderieren. Machen können sie den Erfolg nicht. Es wird also für jede Gruppe neu nach den jeweiligen Gelingensbedingungen geschaut werden müssen. Aufgrund der oft hohen beruflichen Professionalität und Spezialisierung ist dies realistischerweise von den hauptamtlichen Akteuren auch erwartbar. Trotzdem sollte der Austausch zwischen denen, die nach wie vor (und hoffentlich gerne) mit JGs arbeiten intensiviert werden. Denn die Summe der unterschiedlichen Erfahrungen sollte durchaus kommuniziert werden. Einen systematischen Ort für einen solchen Austausch sehe ich bisher nicht, er wäre aber hilfreich. Neben diesem traditionellen Erfolgsangebot evangelischer Jugendarbeit etablier(t)en sich aber auch ergänzende und alternative Formen. Diese haben, da sie möglicherweise milieuüberschreitend sind, eine besondere Wichtigkeit. Warum sollte es mit den Angebotsformen unserer Jugendarbeit anders sein als mit unseren sehr unterschiedlichen Frömmigkeitsstilen? Sollte nicht die ergänzende Vielfalt über der Vereinheitlichung stehen? Hier gibt es das, dort was anderes. In Regionen und Kirchenkreisen wird es nie alles geben sondern es gibt Schwerpunkte. Mal ist dabei mehr JG enthalten, mal weniger. Na und?

5. Ausblick

Die Umfrage bedürfte einer vertiefenden Konkretisierung an etlichen Punkten. Sie zeigt aber interessante und wichtige aktuelle Tendenzen. Interessant könnte daher eine gründliche kritische Analyse der gegenwärtigen Situation sein. Dabei müsste an folgenden offenen Fragen aus der bisherigen Bewertung der Umfrage vertiefend nachgedacht werden: Wie gelingt der Spagat zwischen inhaltlicher Profilierung der Gruppe einerseits und der

Öffnung nach Außen andererseits? Welche Bedingungen für Wachstum liegen jenseits äußerer und demographischer Rahmenbedingungen? Wann haben Gruppen eine Bindekraft auch für ältere Jugendliche? Wie viel hauptamtliche Struktur ist notwendig, um erfolgreiche (Mit-)Arbeit durch Ehrenamtliche zu ermöglichen? Wie können die erfolgreichen Gelingensbedingungen besser kommuniziert werden? Die Notwendigkeit für ein weitergehendes Nachdenken über die Junge-Gemeinde-Arbeit scheint mir gegeben. Akteure aus der ostdeutschen evangelischen Jugendarbeit – seien sie aus den Landesjugendpfarrämtern, den Akademien, den Ausbildungsstätten einerseits und von der Praxis-Ebene andererseits – sollten sich dringend in einen Austausch begeben. Eine Symposium oder eine Tagung könnte für eine Bestandsaufnahme über die Spezifik ostdeutscher evangelischer Jugendarbeit 20 Jahre nach der Wende ein erster Schritt sein. Doch bevor es soweit ist, werden die Fragebögen gerne auch anderen Landeskirchen, Konventen und Interessierten zur Verfügung gestellt. Ein Update der hier veröffentlichten Ergebnisse wäre auf diese Weise gut möglich.

Übrigens: Wenn nur ein Bruchteil der Aufmerksamkeit, den die Konfirmandenarbeit kirchenleitend und wissenschaftlich erhält, für die JG-Arbeit verwendet würde, könnte diese traditionelle und teilweise immer noch erfolgreiche Arbeitsform ganz anders in den Blick genommen werden. Allerdings hat die scheinbare Gleichgültigkeit³¹ den Gruppen gegenüber einen entscheidenden und von Jugendlichen und Jugendmitarbeitenden auch gerne in Anspruch genommenen Vorteil: eine unheimlich hohe Autonomie.

Christian Liebchen ist Referent für gemeindebezogene Jugendarbeit im Kinder- und Jugendpfarramt der EKM.

³⁰ Ich habe aufgrund meiner beruflichen Arbeit in den letzten 10 Jahren über 50 verschiedene JG-Gruppen in vier ostdeutschen Landeskirchen besucht, keine hatte eine identische Struktur oder Form mit einer anderen Gruppe

³¹ Es ist ja selbst für den GKR oft so: Hauptsache die JG gibt es. Wenn es sie gibt, dürfen die Jugendlichen keinen zu großen Ärger machen. Trifft beides zu, ist alles wunderbar. So genau wissen was da läuft, will selten jemand.

Biografisches Lernen in der gemeindlichen Arbeit mit Erwachsenen

BIRGIT PÖTZSCH

Die Bedeutung von Biografie und biografischem Erzählen

Die meisten Menschen erzählen gern aus ihrem Leben. Um zu unterhalten, Erfahrungen weiterzugeben oder auch um ihr Verhalten und ihr Leben zu rechtfertigen. Dieses Von-Sich-Erzählen zu unterschiedlichsten Anlässen zwischen Flirt und Familienfeier ist aus der alltäglichen Kommunikation nicht wegzudenken.

„Biografisches Erzählen“ beschränkt sich bekanntlich nicht auf „nackte Tatsachen“, sondern enthält eine Fülle von eigenen Gefühlen und Bewertungen des Erzählenden. Auch die Entscheidung, was erzählt und was weggelassen wird, sagt oft mehr über die gegenwärtige Verfassung der erzählenden Person aus, als über die Faktenlage in der Vergangenheit. Die Erinnerungen an das Erlebte sind also keine neutrale Wiedergabe des Geschehens, sondern subjektive Konstruktionen. Erinnerungen verschiedener Personen an das gleiche Ereignis können sich daher erheblich voneinander unterscheiden.

Die Erzählungen von Anekdoten und eigenen Erlebnissen sind Teil der sog. alltäglichen Biografiearbeit (Biografizität), die wir fortwährend leisten, wenn wir über bestimmte Ereignisse lange nachdenken, sie (bewusst) verdrängen oder vergessen oder uns mit Gefühlen von Trauer, Freude oder Wehmut daran erinnern. Alltägliche Biografiearbeit vollzieht sich meist unbemerkt und sorgt dafür, dass wir uns in unserem Leben immer wieder zurechtfinden, nachdem neue Erfahrungen und Erkenntnisse, Verluste und Veränderungen uns mehr oder weniger spürbar aus dem Gleichgewicht gebracht haben. „Neue Erfahrungen wie z.B. der Verlust eines geliebten Menschen, eine Erkrankung, die zur Einschränkung einer Fähigkeit und zu Veränderungen des Körpers führt oder der Umzug in eine andere Umgebung zwingen uns, umzusortieren, neue Bedeutungen zu *erfinden*. Neu erfinden meint, die Erfahrungen der Vergangenheit mit den Erfah-

rungen von heute in eine eigene sinnvolle Verbindung zu bringen ...

Die Dynamik der Veränderungen, des Umschreibens der Lebens- und Bedeutungsgeschichte ist ... ein *Interaktionsprozess*. Erst durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt, den Menschen, die uns begegnen und begleiten entsteht biographischer Sinn...“¹

Das heißt, biografisches Erzählen dient nicht nur der Beziehungspflege, der Selbstdarstellung oder der Unterhaltung, sondern hat eine wichtige Funktion für die Identität, das Lebensgefühl und oft auch für die Fähigkeit, den Alltag zu ertragen und zu bewältigen.

So erklärt sich, dass Biografiearbeit immer deutlicher auch als Instrument der Therapie und der Pflege in den Blick kommt. Vor allem in der Altenpflege, aber auch in der Kinderkrankenpflege und der stationären Gesundheits- und Krankenpflege versucht das Pflegepersonal, sich durch Nachfragen und Einladung zum Erzählen einen Eindruck von Lebensgewohnheiten und Lebensgeschichte(n) der Klientin/des Klienten zu machen. Professionelle Pflege bemüht sich, die Identität des zu pflegenden Menschen zu respektieren und seine biografischen Ressourcen einzubeziehen, die bei einer Bewältigung der Krisensituation hilfreich sein können. Zum anderen dient professionell angeleitete Biografiearbeit, bei der nicht nur spontan ausgewählte Ereignisse, sondern die sinnhafte Gesamtstruktur des Lebens in den Blick genommen wird, auch dazu, Menschen bei der Bewältigung von Entscheidungsphasen, Veränderungen und Verlusten zu unterstützen. Schließlich haben auch Krankheit oder Pflegebedürftigkeit eine biografische Dimension, d.h. der/die Einzelne wird in seinem bisherigen Selbstbild „erschüttert“ und muss das Vertrauen zurückgewinnen, das eigene Leben bewältigen zu können.

Biografie und Religion

In der jüdisch-christlichen Tradition spielt die Biografie eine zentrale Rolle. Die biblischen Schriften und Erzählungen berichten, wie

¹ K. Sander, Biographiearbeit, Brake 2006. S. 7

Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen Gott begegnen und von Gott erfahren. Aus sehr unterschiedlichen Perspektiven wird erzählt, was diese Begegnung für die Menschen, ihr Lebensgefühl und ihr Selbstverständnis bedeutet.

Jüdisch-christlicher Glaube bezieht sich von Anfang an auf Geschichte und Lebensgeschichten.

Bis heute geht die Religionspädagogik davon aus, dass religiöse Erfahrungen nie isoliert für sich stehen, sondern immer an Alltagserfahrungen anknüpfen und eng damit verbunden sind. „Das Glaubensverständnis wird durch die wechselvollen Erfahrungen der Lebensgeschichte mit bestimmt; umgekehrt bereichert der Glaube die religiöse Lerngeschichte eines Menschen.“² Religiöses Lernen und lebensgeschichtliches Lernen folgen denselben Prinzipien, ihr gemeinsames Merkmal ist, dass sie nicht pädagogisch „hergestellt“, sondern allenfalls angebahnt und begleitet werden können. Beide bedürfen der Deutung und Reflexion. Erwachsene sind also nicht irgendwann „fertige“ Persönlichkeiten, sondern Sozialisation und Identitätsbildung bleiben bis zum Lebensende Entwicklungsaufgaben. Auch die religiöse Entwicklung geht über die Kindheit hinaus bis zum Lebensende weiter. Allerdings nicht in den früher von Fowler u. a. beschriebenen „Stufen des Glaubens“, sondern durch individuell geprägte und erfahrungsabhängige Verläufe.

Eine „klassische“ Form kirchlicher Biografiearbeit ist die Begleitung von Wendepunkten des Lebens durch „Amtshandlungen“. Die Beschäftigung mit Biografien herausragender Persönlichkeiten der Geschichte dient traditionell auch der „stellvertretenden“ Bearbeitung eigener (Lebens-)fragen. Wir werden also nichts grundlegend Neues entdecken, wenn wir nach der Bedeutung biografischen Lernens für die gemeindepädagogische Arbeit mit Erwachsenen fragen. Aber ein Blick auf die Biografiearbeit, wie sie sich zurzeit in den Bereichen Bildung, Kultur und sozialer Arbeit abzeichnet, kann uns dabei unterstützen, die eigene gemeindepädagogische Praxis weiterzuentwickeln und zu qualifizieren.

² P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, S. 224

Biografisches Lernen in der gemeindlichen Arbeit mit Erwachsenen

Wer mit der Seelsorge insbesondere an trauernden oder alten Menschen befasst ist, sollte um die Bedeutung biografischen Erzählens für die Verarbeitung von Angst, Schuld und Trauer wissen.

„Was bedeutet es, wenn die Verbindung zum Vertrauten abbricht, wenn eine wichtige und intime Beziehung gegen den eigenen Wunsch verloren geht, wenn Niederlagen oder gar Katastrophen eintreten? ... Solche Grenzsituationen bedeuten immer ein zeitweiliges Gefühl von Heimatlosigkeit, Verunsicherung und Trauer. Gleichgültig ob eine Katastrophe, eine Krankheit, der Tod oder ungewollte Abschiede über uns hereinbrechen: Jeder Umbruch bedeutet, aus einem gewohnten Kontext herauszufallen.“³

Wer Gelegenheit hat, von näher oder ferner liegenden Ereignissen und Erinnerungen, Krisen und Katastrophen zu erzählen, kann sich dabei über die eigenen aktuellen Gefühle klar werden und die erfahrenen Verluste, Belastungen und Veränderungen in das eigene Selbstbild integrieren. Nur wenn das gelingt, besteht eine Chance zum Neuanfang.

Für alte Menschen, deren Potential an Zukunft unübersehbar begrenzt ist, stellen sich Verluste und Abschiede oft viel dramatischer und endgültiger dar als für jüngere Menschen, die damit rechnen können, dass es nach einer gewissen Zeit der Trauer und des Schmerzes doch wieder neue Perspektiven geben kann. Hinzu kommt die Aufgabe des höheren Lebensalters, sich mit dem eigenen Leben – und das heißt, auch mit den belasteten Zeiten – auszusöhnen und für sich selbst einen „Sinn“, einen durchlaufenden roten Faden zu erkennen bzw. zu konstruieren. (vgl. Erikson – Integration vs. Verzweiflung) Besonders in Gesprächen mit alten Menschen gibt es immer wieder Signale, die auf das Bedürfnis, aus dem eigenen Leben zu erzählen, hindeuten. Wer um die Bedeutung biografischen Erzählens weiß, wird das sensibel wahrnehmen und dazu ermutigen. Die Rolle des Zuhörenden erfordert Sensibilität, Geduld – und Zeit. Aber solche „einseitigen“ Gespräche können ebenso wertvolle Lebens-Hilfe sein, wie ein Gespräch, das die gegenwärtige Situation und Befindlichkeit thematisiert.

³ R. Hirt, Biographiearbeit zwischen Erinnerung und Therapie, www.sw.fh-jena.de/people/rainer.hirt/aufsaeetze.de, (10.3.08), S. 4

In welcher Lebenslage befinden sich die Menschen, mit denen wir es zu tun haben? Vor welchen Veränderungen und Herausforderungen, vor welchen Krisen stehen sie? Welche Brüche und Kontingenzen müssen in das individuelle Lebenskonzept integriert werden?

Mit solchen Überlegungen beginnt gemeindepädagogische Planung, die sich der Bedeutung biografischen Lernens bewusst ist. Zugleich stellt sich die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“, und damit die Frage nach der Relevanz der diskutierten Themen für das eigene Leben in Gruppen Erwachsener mit besonderer Deutlichkeit.

Im Sinne der konstruktivistischen Pädagogik, die davon ausgeht, dass Erwachsene in noch höherem Maße als Jugendliche und Kinder neues Wissen an bekannte Strukturen oder Inhalte „andocken“ müssen, um es verarbeiten und integrieren zu können, sind also praktisch alle Themen, auch theologische Fragestellungen, mit der individuellen Erfahrungswelt der Teilnehmenden zu verknüpfen.

„Das Leben mit seinen geglückten Augenblicken, Versagungen und unerfüllten Versprechungen annehmen und Gott „zueignen“ zu können, wäre ein Ausdruck dafür, dass biblische Verheißungssprache angeeignet und ein neuer Umgang mit den Lebenserfahrungen möglich geworden ist. Insgesamt lässt sich das Vermittlungsproblem in religiösen Lernprozessen als das Problem der Verschränkung biblischer Symbolgeschichten und gegenwärtiger Lebensgeschichten beschreiben.“⁴

Wie kommt diese Verschränkung zustande? Sie kann didaktisch angebahnt werden von GemeindepädagogInnen, die – auch durch eigene Erfahrung und Reflexion – ein Verständnis für die vielschichtigen Zusammenhänge zwischen religiösen Symbolen, psychischen und sozialen Vorgängen, Lebenssituation und individuellem Verständnis des Glaubens mitbringen.

Die methodisch-didaktischen Möglichkeiten sind vielfältig und können hier nur knapp angedeutet werden. Eine auf eigenen Erfahrungen mit dem Thema fokussierte Eingangsfrage oder -methode (Satzanfänge, Symbol- oder Bilderwahl mit anschließender Erläuterungsrunde u.a.) stellt eine solche Verbindung zu-

mindest perspektivisch her. Gruppen und Kreise, deren Beziehungsgefüge stabil ist, vertragen intensive Phasen der persönlichen Auseinandersetzung (Biografielinie, narrative Elemente in Kleingruppen u. a.) mit Aspekten eines Textes oder Themas. Das Gespräch in der Gruppe verbindet die erzählten Lebensgeschichten, arbeitet die darin möglicherweise enthaltenen religiösen Erfahrungen heraus und verbindet sie mit anderen Erfahrungen und Erkenntnissen. Solche Gespräche können der Weiterentwicklung der Identität einzelner und der Suche nach einer gemeinsamen Sprache dienen.

Auch das Ende einer inhaltlich ausgerichteten Veranstaltung mit Erwachsenen wird Gelegenheit für ein (laut geäußertes oder schweigend gezogenes) persönliches Fazit geben.

Wer sich der Bedeutung biografischen Lernens für die Entwicklung der Identität, auch der religiösen Identität bewusst ist, wird in Gesprächskreisen für ältere Menschen von Zeit zu Zeit bewusst Erzähl-Anlässe schaffen zu Themen, die für die Gruppe aktuell sind (Kindheit und Erziehung, Familie, Natur und Schöpfung, Weihnachten ...) vielleicht ange-regt durch mitgebrachte Gegenstände oder vorbereitete „Schatzkisten“. Nicht zuletzt wird das oftmals herablassend oder nachsichtig belächelte Bedürfnis älterer Menschen nach Austausch und Geselligkeit auf dem Hintergrund der Überlegungen zur biografischen Arbeit als einzuplanender Bestandteil gemeindepädagogischer Bildungsarbeit zu betrachten sein.

Empfehlenswerte Literatur

Biehl, Peter: Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991

Ralf Evers: Alphabetisierung in einer Sprache der Hoffnung in: Uta Pohl-Patalong: Religiöse Bildung im Plural, Schenefeld 2003, S. 203ff

Hirt, Rainer: Biographiearbeit zwischen Erinnerung und Therapie, www.sw.fh-jena.de/people/rainer.hirt/aufsaeetze.de, (10.3.08)

Sander, Kirsten: Biographiearbeit, Brake 2006

Birgit Pöttsch ist Pfarrerin und Dozentin für Gemeindepädagogik im Pädagogisch-Theologischen Institut Kloster Drübeck.

⁴ P. Biehl, a.a.O., S. 229f

Gemeindepädagogik als Bildungshandeln

Lernwelten und Bildungsorte in zusammenhängender Perspektive gestalten

MATTHIAS SPENN

„Bildung bezieht sich auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen. Dies muss die Kirche stets zuerst für sich selbst beherzigen. In [...] umfassendem Sinn entfaltet sich Bildungsverantwortung der Kirche zum einen in Gottesdienst, Gemeindegemeinschaft, Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren in den Kirchengemeinden, zum anderen als kirchliche Bildungsmitverantwortung in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Arbeit in Kindertagesstätten, Schulen, Betrieben, Universitäten und anderen Einrichtungen. Wie der ganze Mensch ist Bildung in ihrem menschlich verpflichtenden Sinn unteilbar.“ (Kirchenamt der EKD 2003, 64f.) Das in der EKD-Bildungsdenkschrift „Maße des Menschlichen“ im Jahr 2003 beschriebene Bildungsverständnis bezieht sich auf eine große Weite und Vielfalt von Bildungs- und Lerngelegenheiten in Bildungseinrichtungen, gezielten Bildungsangeboten der Kirche aber auch in lebensweltlichen Zusammenhängen. Für eine Reihe der damit gemeinten kirchlich-gemeindlichen Handlungsfelder wird oftmals der Begriff „Gemeindepädagogik“ verwendet.

Orientierung am Lebenslauf

In Anlehnung an die Bildungsdenkschrift nimmt Gemeindepädagogik auf vielfältige Weise einen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive wahr (vgl. zum Gesamtzusammenhang: Spenn/Haspel/Keßler/Land 2008). Dabei orientiert sie sich auch, aber nicht nur, an der Aufgabe, Glaubenswissen im Generationenzusammenhang in kirchengemeindlichen Bezügen weiterzugeben. Gemeindepädagogik *als Pädagogik* orientiert sich am Lebenslauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihren jeweiligen Lebenskontexten unter der Berücksichtigung der spezifischen Lern- und Bildungsgelegenheiten im kirchlich-gemeindlichen Kontext. Gemeindepädagogik bezieht sich vom Bildungsverständnis her analog zur Bildungsdenkschrift „Maße des Menschlichen“ (2003) nicht allein auf unterrichtlich vermitteltes Wissen, sondern meint

den „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens.“ (Kirchenamt der EKD 2003, 66)

Dieses weite Bildungsverständnis hat Entsprechungen in der aktuellen gesellschaftlichen Bildungsdiskussion um die Qualität des deutschen Bildungswesens, die besonders seit den ersten Veröffentlichungen der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS (seit 1996), PISA (2000), IGLU/PIRLS sowie den OECD-Bildungsberichten an Intensität gewonnen hat und sich u.a. in der von der Kultusministerkonferenz 2006 beschlossenen Gesamtstrategie zu einem Bildungsmonitoring niederschlägt, in dem eine nationale Bildungsberichterstattung und ein nationales Bildungspanel zentrale Bausteine bilden.

Für die Gemeindepädagogik interessant und bedeutsam ist, dass sich die bildungstheoretische Diskussion geweitet hat. Richtete sich zunächst nach PISA 2000 schwerpunktmäßig alles auf schulpädagogische Reformen, so stellte sich doch schnell heraus, dass dies allein den tatsächlichen Herausforderungen nicht genügt. Wichtige Bildungsprozesse vollziehen sich bei Kindern und Jugendlichen zeitlich vor und außerhalb der Schule im familiären, häuslichen und örtlichen Umfeld, in Kindertageseinrichtungen und in Gleichaltrigengruppen. Bildungsgelegenheiten, die sich Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit selbst suchen, die Eltern für sie organisieren oder die sie in den vielfältigen Angeboten freier Träger der Jugendhilfe oder privater Träger finden, gewinnen mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung. Ebenso spielen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen Konzepte des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens eine zentrale Rolle.

Gemeindepädagogik als informelle, non-formale und formale Bildung

Für eine Profilierung eines gemeindepädagogischen Bildungsverständnisses von herausragender Bedeutung sind vor allem die bildungstheoretischen Differenzierungen von formaler,

nichtformaler und informeller Bildung. In Aufnahme einer international gebräuchlichen Terminologie (Overwien 2004; Rauschenbach/Leu u.a. 2004) hat das Bundesjugendkuratorium in der Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern!“ (Bundesjugendkuratorium 2001) auf den Gesamtzusammenhang von informeller, non-formaler (auch nichtformeller bzw. nicht-formaler) und formaler (formeller) Bildung hingewiesen: „Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden.“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 22f.)

Wendet man die Systematik des Bundesjugendkuratoriums auf das evangelische Bildungshandeln an, wird deutlich, dass evangelische Bildungsverantwortung sich in allen drei Bereichen vollzieht: informell etwa in familialen Bezügen und durch Präsenz des christlichen Glaubens, christlich geprägter sinnstiftender Weltdeutung und Lebensbewältigung im Alltagsbezug; nonformal (nichtformell) u.a. als Akteur der evangelischen Kinder-, Jugend-, Familien- und Erwachsenenbildungsarbeit von Kirchengemeinden, Verbänden und Werken; formal in der Trägerschaft von Bildungsinstitutionen, etwa im Elementarbereich, von Schulen und Ausbildungsstätten, aber auch im schulischen Religionsunterricht.

Bildungsorte und Lernwelten

Ähnliche für die Gemeindepädagogik relevante Akzente setzt auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005). Er stellt Bildung vor und außerhalb der Schule in den Mittelpunkt und thematisiert damit genau die Bil-

dungsbereiche, die gemeindepädagogisches Bildungshandeln im Bezug auf das Kinder- und Jugendalter betreffen. Er hebt die biografische Seite von Bildung, Betreuung und Erziehung hervor und rückt die Vielfalt möglicher Orte und Gelegenheiten von Bildung, Betreuung und Erziehung ins Blickfeld. Unter Bildung wird ganz allgemein der Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt verstanden. „Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können. ... Im Bildungsbegriff sind Vorstellungen von der Gesellschaft und deren Entwicklung ebenso aufgehoben wie Vorstellungen von den Individuen und deren persönlicher Entwicklung. Bildung dient in ihrer gesellschaftlichen Funktion der Reproduktion und dem Fortbestand der Gesellschaft, der Sicherung, Weiterentwicklung und Tradierung des kulturellen Erbes, der Herstellung und Gewährleistung der gesellschaftlichen und intergenerativen Ordnung, der sozialen Integration und der Herstellung von Sinn. In das, was als Bildung definiert wird, fließen somit auch Vorstellungen darüber ein, was die Gesellschaft zusammenhält und welche Werte für die Gesellschaft leitend sind.“ (BMFSFJ 2005, 23)

Die Überlegungen zielen auf die Frage, „wie Bildungsprozesse so gestaltet werden können, damit Kinder und Jugendliche auf ganz unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form erreicht werden.“ (ebd. 18) Dabei werden neben den öffentlich geförderten formalen und non-formalen Bildungsakteuren auch private und kommerzielle Akteure und Aktivitäten der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einbezogen, die im Prozess des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen zum Teil einen hohen Stellenwert besitzen.

Bildung ist, so eine der zentralen Thesen in dem Bericht, nicht an Grenzen institutioneller Zuständigkeiten gebunden, sondern kann an vielen Orten und zu jeder Zeit stattfinden. Menschen können bei allen passenden und unpassenden Gelegenheiten lernen. Daraus ergibt sich die Unterscheidung in die beiden Formen des Lernens: das organisierte Lernen

und das lebensweltliche Lernen. *Lebensweltliches Lernen* zeichnet sich dadurch aus, dass es als eine Form des unregulierten Lernens in der Alltagspraxis ohne besondere Vorkehrungen erfolgt (informell). Es kann zwar immer und überall passieren, es kann jedoch nicht gezielt erwartet werden und führt meist auch nur zu einem durchschnittlichen Kompetenzniveau. Demgegenüber kann *organisiertes Lernen* durch Planung, durch systematisierte Auswertung und Verarbeitung bisherigen Lernens, durch Zerlegung in kleinteilige Lernschritte und durch kontrollierte Beobachtung von Lernfortschritten wesentlich besser *Lernfortschritte* erreichen. Die Wahrscheinlichkeit entsprechend erfolgreich wirkender Bildungsprozesse ist dann ungleich größer. Dennoch wird das schematisierte, vorbereitete, nicht-spontane Lernen nicht in allen Bereichen des Lebens anwendbar und machbar sein, es wird auch nicht alle Menschen in gleicher Weise ansprechen (vgl. ebd. 544).

Analog zur Unterscheidung der Formen des Lernens werden auch die Bildungssettings bzw. Lerngelegenheiten grundsätzlich in zwei Typen unterschieden: in Bildungsorte und Lernwelten. *Bildungsorte* meint lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag sowie Orte und Institutionen mit expliziter Bildungsfunktion, die wenigstens durch ein Minimum an Planung und Organisation auf diese Funktion ausgerichtet sind, z.B. Schule, Kindergarten und Jugendarbeit. Im Unterschied dazu sind *Lernwelten* nicht an einen geografischen Ort gebunden, zeit-räumlich nicht eingrenzbar, sie haben einen geringen Grad an Standardisierung und besitzen keinen Bildungsauftrag. Bildungsprozesse kommen in ihnen gewissermaßen nebenher zustande. Typische Lernwelten sind z.B. Medien, Gleichaltrigen-Gruppen, Ferienjobs, aber auch die örtlichen Arrangements des Heimatortes und des sozialen Nahraums, in denen Menschen leben und aufwachsen. Als *Sonderfall* wird die *Familie* beschrieben, die formallogisch zu den Lernwelten gehört, als Institution jedoch klare Strukturen und fest gefügte Ordnungen besitzt und als primäre Sozialisationsinstanz in hohem Maße Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen prägt. Sie wird deshalb als *Bildungswelt* bezeichnet (vgl. ebd. 121-126).

Gemeindepädagogik als lebenslaufbezogene Bildung – Bildungsorte und Lernwelten im Horizont des christlichen Glaubens gestalten

Ein sich am Individuum und an den bildungstheoretischen Einsichten über den Zusammenhang von formaler, non-formaler und informeller Bildung orientierendes Bildungsverständnis bietet für Gemeindepädagogik eine Reihe von Anknüpfungspunkten:

Orientierung am Lebenslauf

Gemeindepädagogisches Bildungshandeln ist nicht an Grenzen institutioneller Zuständigkeiten gebunden, sondern findet an vielen Orten und zu jeder Zeit statt. Es erstreckt sich auf organisierte, didaktisch angeleitete Bildungsprozesse im Kontext formaler Bildungsbereiche (Kindertageseinrichtung, Schule, Konfirmandenarbeit) und non-formaler, organisierter Bildung (kirchlich-gemeindliche Gruppenarbeit, außerschulische Bildung, Arbeit mit Erwachsenen, Kinder- und Jugendverbandsarbeit...), aber auch auf informelle Gelegenheiten in Alltagszusammenhängen auf der individuellen Ebene (Nachbarschaft, Familie, Freundschaften, Peers) wie in Gruppen und Institutionen in Kirchengemeinden, Jugendverbänden, Kindertageseinrichtungen, Schulen und der Diakonie. Gemeindepädagogik umfasst also sowohl den informellen, lebensweltlichen Bereich als auch die geplante und organisierte Bildung. In all diesen Bereichen geht es der Gemeindepädagogik aus evangelischer Perspektive und im Kontext der evangelischen Kirche um die Anregung und Anleitung der Menschen bei ihren individuellen Aneignungs- und Konstruktionsprozessen der kulturellen und materiell-dinglichen Welt sowie um Begleitung und Unterstützung bei der Suche nach Sinn und der Gestaltung des Miteinanders.

Zu Bildungsgerechtigkeit beitragen

Gemeindepädagogischem Handeln muss es darum gehen, jedem Menschen einen gerechten Zugang zu den gesellschaftlichen und kirchlichen Bildungsressourcen zu ermöglichen. Die Schlüsselfrage lautet in diesem Zusammenhang: Inwiefern trägt Gemeindepädagogik zum Gelingen von Bildungsbiografien bei? Da Bildung in einer wissensbasierten Gesellschaft die entscheidende Ressource für individuelle Lebensperspektiven und gesellschaftliche Teilhabe ist, muss sich jeder gesell-

schaftliche Akteur dieser Frage stellen und auch der christliche Glaube muss darin seine Alltagstauglichkeit (Relevanz) erweisen. Die Frage nach dem Beitrag der Gemeindepädagogik zu besserer Bildungsgerechtigkeit führt zunächst zu der Aufgabe wahrzunehmen, wen gemeindepädagogische Angebote erreichen und wen sie ausschließen. Wollen Gemeindepädagogen/-innen Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten und Milieus ansprechen, so braucht es auch entsprechende Angebots- und Gelegenheitsstrukturen. Viele verbindliche Gruppen in evangelischem Kontext weisen eine Selektivität auf, die Menschen aus bildungsfernen Schichten von vornherein ausschließen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus sozioökonomisch benachteiligter und bildungsferner Herkunft brauchen Freizeit- und Bildungsangebote, die für sie auch zugänglich sind. Außerdem kommt es nach evangelischem Verständnis darauf an, mit den eigenen Angeboten nicht zu einer fortschreitenden Separierung gesellschaftlicher Gruppen beizutragen, sondern Aussonderung und Abschottung zu überwinden. Hier ist besonders die Zusammenarbeit mit Familien, aber auch mit Kindertageseinrichtungen und Schulen bedeutsam, wobei das Augenmerk generell stärker auf integrative Arbeitsansätze gelegt werden muss.

Religion und christlicher Glaube

Die wechselseitige Verschränkung von lebensweltlichem Lernen in Lernwelten und organisiertem Lernen an Bildungsorten ist speziell für die gemeindepädagogische Aufgabe der Tradierung des christlichen Glaubens im Generationenzusammenhang von Bedeutung. Dadurch werden der Erfahrungshorizont und die Alltagsrelevanz sinnstiftender Angebote im Horizont des Glaubens sowie die Reflexion darüber unmittelbar aufeinander bezogen.

Gemeindepädagogik hat Religion und christlichen Glauben zum zentralen Thema. Glaubensunterweisung in Gottesdienst und Gruppenarbeit kirchlich-gemeindlicher Arbeitszusammenhänge gelingt nicht isoliert vom Alltagskontext, sondern indem Fragen nach der Lösung von Alltagsaufgaben und die Bewältigung des Lebenslaufs im sinnstiftenden Horizont des christlichen Glaubens aufeinander bezogen thematisiert werden. Wissensvermittlung, Selbsttätigkeit und die Weiterent-

wicklung eigenen Könnens, Ritualisierung, Symbolisierung und Entschlüsselung von Sinnangeboten, Weltdeutung, Lebensbewältigung und Verantwortungsübernahme sind wechselseitig aufeinander bezogen. Gemeindepädagogik geht es so in bildungstheoretischer, aber auch religionspädagogischer Perspektive um die gesamte Vielfalt von Orten und Gelegenheiten, bei denen Menschen in ganz unterschiedlicher, pädagogisch initiiert oder eher beiläufig sich ergebender Weise mit dem christlichen Glauben in ihrem Lebenslauf konfrontiert werden.

In einem gesellschaftlichen Umfeld mit ausgeprägter ethnischer, kultureller und religiöser Heterogenität und weltanschaulicher Pluralität geht es dabei vor allem darum, Religion und Glauben als Grunddimensionen des menschlichen Lebens im lebensweltlichen Zusammenhang zur Sprache zu bringen. Für das Miteinander von Menschen unterschiedlicher religiöser Prägungen sind Grundkenntnisse über die eigene und andere Religionen erforderlich. Auch sollten Menschen ohne konfessionellen Hintergrund Wissen über Religion und die Begegnung mit sinnstiftenden Angeboten des christlichen Glaubens ermöglicht werden. Kirchengemeinden mit ihren Menschen, Gruppen, ihren Gebäuden, ihrer Bildungs- und Sozialarbeit stellen dafür wichtige Lernwelten dar. Aufgabe der Gemeindepädagogik ist es, diese Lernwelten auch als religiöse Bildungsgelegenheiten in den Blick zu nehmen und zu profilieren.

Gemeindepädagogische Handlungsebenen

Gemeindepädagogik arbeitet nicht nur mit und in Gruppen und Gemeindegemeinschaften und bezieht sich nicht nur auf Kirchenmitglieder, sondern erstreckt sich immer auf mehrere Handlungsebenen und alle Menschen (Vgl. zum Gesamtzusammenhang: Spenn/Erben/Schreiner 2008).

Auf der *individuellen Ebene* arbeitet Gemeindepädagogik mit einzelnen Menschen, die auf je eigene Weise ihre Alltagsaufgaben bewältigen. Gemeindepädagogik kann sie dabei im Horizont des Glaubens begleiten und unterstützen und dazu beitragen, dass sie sich über den privaten Bereich hinaus im Zusammenhang von Familie, Nachbarschaft und Freundschaft, aber auch in Initiativgruppen bei der Lösung von Problemen oder bei der Gestaltung ihrer Freizeit durch Ausübung gemeinsa-

mer Interessen und Neigungen vernetzen und unterstützen. Auf der *Ebene der Gruppen* agiert Gemeindepädagogik mit Gruppen, in Organisationen und Einrichtungen, in denen Menschen arbeiten, lernen und sich engagieren. Gemeindepädagogik hat die Aufgabe, Selbstorganisation zu unterstützen, Gruppenprozesse zu fördern, zivilgesellschaftliche Prozesse anzuregen und zu begleiten und die Akteure zu qualifizieren.

Auf der *Ebene der Netzwerke* engagiert sich Gemeindepädagogik für die Kooperation und Vernetzung der Arbeit der Gruppen und Kreise mit der Arbeit anderer Gruppen in Kirchengemeinden, aber auch mit nicht-kirchlichen Bildungsakteuren mit dem Ziel, eine anregende Bildungslandschaft mitzugestalten, zu der möglichst viele Menschen auf je eigene Weise Zugänge finden. Zu den für die Gemeindepädagogik relevanten Netzwerken zählen Kirchengemeinden, Regionen, Kirchenkreise, aber auch die Kommune und in kommunalen und übergeordneten Bezügen agierende Netzwerke. Die Aufgaben der Gemeindepädagogik bestehen dabei in der Mitwirkung bei der Organisation und beim Management von Bildung, bei der Schaffung bildungsanregender Arrangements im Lebensumfeld, in der Qualifikation von Multiplikatoren/-innen sowie im politischen, strategischen und sozialen Engagement auf den unterschiedlichen Ebenen.

Auf allen diesen Ebenen fällt der Gemeindepädagogik die Aufgabe zu, die Akteure pädagogisch, theologisch, organisatorisch, logistisch und politisch zu unterstützen und zu begleiten. Dabei gilt es, Vertrauen aufzubauen, Kommunikation zu fördern, Kooperationen zu entwickeln und zu stärken mit dem Ziel, dass die einzelnen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in einer ihre Individualität und Sozialität anregenden und unterstützenden Kultur leben, ihre Selbstwirksamkeit gestärkt wird und die Dimension des christlichen Glaubens im Alltagskontext Bedeutung erlangt.

Gmeindepädagogik im Gemeinwesen

Der Rückzug von Bildungsanbietern und Kulturträgern aus dünn besiedelten Gebieten insbesondere Ostdeutschlands aufgrund demografischer Entwicklungen ist problematisch. Für die evangelische Kirche wie für andere Bildungsakteure stellt sich die besondere Her-

ausforderung, auch dort Angebotsstrukturen aufrecht zu erhalten, wo nur wenige Menschen leben, um beizutragen zu gerechten Bildungschancen für aus demografischen, wirtschaftlichen und infrastrukturellen Gründen Benachteiligte. Dabei sind die evangelischen Angebote immer auch daraufhin zu überprüfen, in wie weit sie den Interessen ihrer Nutzer/-innen nach selbstorganisiertem Lernen und eigengesteuerter Bildung gerecht werden, den Bedürfnissen der Teilnehmenden nach Leistung, Gemeinschaft und Selbsttätigkeit entsprechen und den Aufbau eigenständiger zivilgesellschaftlicher Strukturen unterstützen.

Neben der Gestaltung und Profilierung der eigenen kirchlichen Bildungsorte und Lernwelten (kirchengemeindliche Räume, Veranstaltungen, Gruppen und andere Aktivitäten) geht es auch um die Präsenz an (öffentlichen) Lebens- und Lernorten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei ist es unerlässlich, dass Gemeindepädagogen/-innen alle Bildungseinrichtungen im sozialen Umfeld von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Bestandteil ihres Bildungshandelns mit in die Konzeption ihrer Arbeit einbeziehen und sich mit diesen vernetzen. Die Aufgabe der Gemeindepädagogik besteht darin, in Kooperation mit anderen Bildungsakteuren Bildungslandkarten für den sozialen Nahraum zu erarbeiten, die eigenen Angebote in Abstimmung mit anderen Akteuren zu profilieren und Bildung in kirchlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu vertreten.

Kindertageseinrichtung und Schule

Besonders sind die formalen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Schule in den Blick der Gemeindepädagogik zu rücken. Diese Einrichtungen werden täglich von nahezu allen Kindern und Jugendlichen der betreffenden Altersstufen besucht. In diesen Einrichtungen begegnen sich Gleichaltrige aus ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen, Herkunftsbedingungen und mit teilweise divergierenden Einstellungen, Prägungen, Interessen und Fähigkeiten. Außerdem arbeiten Erwachsene in den Einrichtungen und es ergeben sich Bezüge zu den Familien.

Das gemeindepädagogische Engagement in Kindertageseinrichtungen und Schulen kann sich von der Mitwirkung bei gezielten thema-

tischen Projekten bis hin zu kontinuierlichen Angeboten wie Elternarbeit, Bildungs- und Betreuungsaufgaben im Hort oder der Ganztagschule und Schulseelsorge erstrecken. Auch bei der Profilentwicklung oder bei der Qualifizierung von Erzieher/-innen und Lehrern/-innen für die Bearbeitung religiöser Fragestellungen in der Kindertageseinrichtung oder Schule am Ort (unabhängig von ihrer Trägerschaft) sowie bei der Gestaltung von Schulleben und Schulkultur kann die gemeindepädagogische Kompetenz in den öffentlichen Bildungsbereich eingebracht werden.

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.

Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, Berlin;

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bil-

dung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh.

Overwien, Bernd (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, Hans-Uwe / Coelen, Thomas (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden, 51-73;

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf u.a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Berlin.

Spenn, Matthias/Erben, Friedrun/Schreiner, Peter (2008): Evangelisches Bildungshandeln im Gemeinwesen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Reihe Schnittstelle Schule: Impulse evangelischer Bildungspraxis, Band 3, Münster.

Spenn, Matthias/Haspel, Michael/Keßler, Hildrun/Land, Dorothee (2008): Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven, Münster.

Pfarrer Matthias Spenn ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für pädagogische Aufgaben in Kirche und Gemeinde am Comenius-Institut Münster.



Kleine Menschen – großes Potential

Die Arbeit in Kindertagesstätten als gemeindepädagogisches Aufgabenfeld

ANGELA KUNZE-BEIKÜFNER

„Mit den Kindertagesstätten ist uns ein großer Schatz gegeben und zugleich eine hohe Verantwortung übertragen“ schreibt Bischof Axel Noack im Vorwort zu dem Visitationsbericht Evangelischer Kindertagesstätten.¹ Evangelische Kindertagesstätten sind Orte, an denen „Glaube wächst und Leben sich entfaltet“², so der schöne Titel der EKD-Erklärung zum „Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen“³. Auch die Entscheidung der Föderationssynode und der Kirchenleitung der EKM, drei Projektstellen für die religionspädagogische Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesstätten zu bewilligen, zeigt den hohen Stellenwert, den evangelische Kindertagesstätten in der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland haben.⁴

Dennoch sind viele Menschen, die in Kirche und Schule tätig sind und keine eigenen Kinder (mehr) im Kindergarten haben, mit den gegenwärtigen Entwicklungen im Elementarbereich, z. B. bzgl. der Bildungspläne oder auch neuerer religionspädagogischer Ansätze nicht vertraut. Mit diesem Beitrag versuche ich, einige aktuelle Entwicklungslinien im Elementarbereich zu beschreiben und gehe dabei besonders auf die Bildungsprogramme der Bundesländer Thüringen und Sachsen-Anhalt ein.

Kindertagesstätten sind Einrichtungen, die in Erziehungspartnerschaft mit den Familien die zeitweise Betreuung, Erziehung und Bildung für Kinder im Alter von 0 – 10 Jahren übernehmen. Während die ostdeutschen Bundesländer historisch bedingt über ein weitgehend flächendeckendes Angebot an Kindertagesstätten (unterteilt in die Arbeitsbereiche Krippe, Kindergarten und Hort) verfügen, besteht in westdeutschen Bundesländern noch erheblicher Nachholbedarf. Wie aktuelle Studien

belegen, ist inzwischen „eine Mehrheit von Eltern in West und Ost überzeugt, dass Mütter und Väter sich sowohl am Familienleben als auch am wirtschaftlichen und sozialen Leben außerhalb der Familien ohne Nachteil beteiligen können sollten. Mehr als je zuvor fragen Eltern daher nach Betreuungseinrichtungen.“⁵ Eine andere Begründung der Forderung, ein flächendeckendes Angebot an Kindertagesstätten zu gewährleisten, nimmt die Interessen der Kinder selbst in den Blick. Denn „...Untersuchungen zum Lernerfolg von Kindern in der Schule (zeigen) mit aller Klarheit, dass die soziale Herkunft von Kindern und die Bedingungen ihres Aufwachsens vor dem Schuleintritt großen Einfluss auf ihre Lernfähigkeit haben. Es wird deutlich, dass Familie allein die wünschenswerte ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Kindes und seiner Potentiale nicht sichern kann. Aus diesem Grund begrüßen die meisten Eltern, dass Tagesstätten Programme und Projekte anbieten, die die Entwicklung und Bildung der Kinder fördern.“⁶

1. Die Kinderkrippe – ein Ort der Bildung für Kinder in den ersten Lebensjahren

Derzeit besuchen mehrheitlich Kinder im Alter von 3 – 6 Jahren die Kindertagesstätten. Im Jahr 1995 wurde für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Beginn der Schule das gesetzliche Recht auf einen Platz im Kindergarten oder einer anderen Vorschuleinrichtung eingeführt mit dem Ergebnis, dass die Zahl der zur Verfügung stehenden Kindergartenplätze inzwischen in vielen Bundesländern gestiegen ist.

Die Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder unter drei Jahren sind dagegen vor allem in den alten Bundesländern nach wie vor

1 Kind und Kirche, Evangelische Kindertagesstätten als kirchliche Bildungseinrichtungen, Bericht des Bischofs zur Visitation, Kirchenamt Magdeburg 2007, S. 6.

2 Kirchenamt der EKD, Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet, Gütersloh 2004.

3 ebd.

4 Vgl.: Beschlussprotokoll der Föderationssynode der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland zur 8. Tagung, 14.-16.November 2008, TOP 10/9 B, S. 81.

5 Lothar F. Krappmann: Das Recht der jungen Kinder auf Betreuung und Bildung – Herausforderungen in einem entwickelten Land, In: C. Katharina Spieß, Eva M. Berger und Olaf Groh-Samberg: Die öffentlich geförderte Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur in Deutschland: Eine ökonomische Analyse regionaler und nutzergruppenspezifischer Unterschiede, DIW Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Freie Universität Berlin, UN-Komitee für die Rechte des Kindes, Genf, September 2008, In: Die Chancen der frühen Jahre, UNICEF-Studie, 11.12.2008, <http://www.unicef.org/irc.>, S. 4.

6 Ebd.

unzureichend. Dabei sind gerade die basalen Bildungsprozesse in den ersten Lebensjahren von entscheidender Bedeutung. Erhalten die Kinder in den ersten drei Jahren ihres Lebens nur unzureichende Anregungen und Förderungen ihrer Kompetenzen, sind sie im späteren Leben eindeutig benachteiligt. Das betrifft nicht nur die Kompetenzen, die später in der Schule für den Lernerfolg benötigt werden (z. B. die Sprachkompetenz und die mathematische Kompetenz), sondern auch soziale Kompetenzen wie Empathie und Verantwortungsgefühl. Die Eltern allein können eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Kindes nicht gewährleisten.⁷

Der Hirnforscher Gerald Hüther vergleicht diese Phase der Entwicklung mit einem jungen Baum. Ein Sprössling kann nur bei ausreichend vorhandener Erde gute Wurzeln entwickeln, die sowohl in die Breite als auch in die Tiefe gehen und eine feste Verankerung ermöglichen. Kindern gelingt es nur dann, solche breit gefächerten und dennoch tiefen Wurzeln auszubilden, wenn ihnen in den ersten Lebensjahren enge und sichere Bindungen zu möglichst vielen Menschen ermöglicht werden. Denn das Gehirn bleibt zwar das ganze Leben lang lernfähig, aber die ersten Lebensjahre sind prägend für die Bereitschaft, das Gehirn einseitig – z. B. auf nur eigene Erfolge und Ziele hin – oder vielseitig – z. B. auf soziale Verantwortlichkeit und Empathie hin zu programmieren.⁸

7 Je jünger die Kinder sind, die eine Kindertagesstätte besuchen, um so mehr Personal wird benötigt, damit diese Kinder wirklich individuell und liebevoll begleitet werden können. Kritisch muss hier angemerkt werden, dass die derzeitige Regelung z.B. in Thüringen nicht zufriedenstellend ist. So besuchten zwar im Jahr 2008 27,9 % aller Ein- bis Zweijährigen und 76,1 % aller Zwei- bis Dreijährigen in Thüringen eine Kindertagesstätte, doch die personale Ausstattung entspricht nicht den Anforderungen, da der offizielle Personalschlüssel von einer Erzieherin zu sechs Kindern nicht die Zeiten berücksichtigt, in denen eine Erzieherin im Urlaub, zur Weiterbildung, krank oder einfach durch ein anderes Stundenkontingent nur halbtags beschäftigt ist. Die Praxis sieht daher so aus, dass eine Erzieherin 12 Kinder im Alter unter drei Jahren, davon 9 Wickelkinder, ganz allein betreuen muss. Ein am 11. Februar 2009 der Öffentlichkeit vorgestelltes und durch die Landesregierung in Auftrag gegebenes Gutachten, welches die Situation der Thüringer Kindertagesstätten untersucht hat, fordert daher auch, dass „die Zahl der Erzieherinnen zumindest mittelfristig auf das mittlere Niveau im deutschen Ländervergleich“ anzuheben ist, was die Einrichtung von ca. 700 zusätzlichen Stellen bedeutet. Vgl. Elmar Otto, Expertise in Kitas will mehr Erzieherinnen, Thüringische Landeszeitung 65. Jg., Nr. 35 vom 11.2.2009.

8 Jeder gesunde Mensch wird mit etwa 100 Milliarden aktiver Gehirnzellen geboren, jede Zelle kann bis zu 20 000 neue Verästlungen zum Speichern von neuen Informationen bilden. Aber es hängt von der Stimulation ab, welche Vernetzungen das Gehirn aufbaut – ungenutzte Zellen bilden auch keine Vernetzungen. Der Mensch kann sich so programmieren, dass nur

„Um ein Kind richtig aufzuziehen, braucht man ein ganzes Dorf“ sagt ein vielzitiertes afrikanisches Sprichwort. Doch solche Dörfer gibt es bei uns kaum noch. Viele Babys und Kleinkinder erleben heutzutage in Deutschland entweder einen sehr eingeschränkten Kreis an Beziehungspersonen oder sehr wechselhafte und unsichere Beziehungen. Wenn sie „flügge“ werden und erwachsen sind, werden sie entweder in ihren wenigen Bindungen so verhaftet sein, dass sie ihre Flügel nicht benutzen können, oder so wenig verhaftet sein, dass sie schon davon flattern, bevor die Flügel richtig ausgeprägt sind. Daher kommen Kindertagesstätten, die in Erziehungspartnerschaft mit den Eltern die Kinder von Anfang an ganzheitlich fördern und begleiten, eine tragende Rolle zu.⁹

Die große Bedeutung, die institutionelle Bildungsangebote in den frühen Kindheitsjahren für das weitere Leben eines Menschen haben, wurde in den letzten Jahren auch durch weltweite Studien belegt. Internationale Organisationen und Träger wie die UNICEF, UNESCO und WHO¹⁰ bemühen sich, die Bedingungen des Aufwachsens in den ersten Lebensjahren zu verbessern und setzen sich dafür ein, dass Kinder einen „starken Start“ haben. Seit Jahren weist UNICEF auf die „globale Herausforderung“ hin, die Entwicklung junger Kinder wirkungsvoll zu unterstützen. Für UNICEF besteht kein Zweifel daran, dass auch ganz junge Kinder bereits das Recht auf eine soziale und institutionelle Umgebung haben, die rechtzeitig günstige Bedingungen für die „volle Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes“ bietet (Artikel 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes).¹¹

Doch erst nach dem Jahr 2000 griff die Politik das Thema der frühkindlichen Betreuung und

ein Teil der Nervenzellverschaltungen ausgebaut und aktiviert wird – und in seinem Gehirn nur wenige, aber dafür sehr breite Autobahnen entstehen, die dann sein gesamtes Fühlen, Denken und Handeln bestimmen (und später keine Abweichungen mehr zulassen). Wer aber seine angeborenen reichhaltigen Begabungen ausschöpfen will, muss sein Gehirn so vielseitig wie möglich benutzen. Haltungen wie Achtsamkeit, Behutsamkeit, Mitgefühl und Empfindsamkeit, aber auch die Bereitschaft, Fehler zu machen, verhindern eine zu einseitige Programmierung des Gehirns. Vgl. Karl Gebauer/Gerald Hüther, Kinder brauchen Wurzeln, 4. Aufl. Düsseldorf 2004.

9 Vgl. ebd.

10 UNICEF (United Nations Children's Fund) – Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, UNESCO – (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) – Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, WHO (World Health Organisation) – Weltgesundheitsorganisation.

11 Vgl. Lothar F. Krappmann, a.a.O., S. 5..

Bildung auf. Im Jahr 2004 nahm der Bundestag schließlich ein Gesetz zum Ausbau der Tagesbetreuungseinrichtungen an, welches jeder Familie mit einem Kind unter drei Jahren einen Platz in einer Einrichtung zusichert, falls sie ihn in Anspruch nehmen will. Bund und Länder einigten sich auf einen Plan, dessen Ziel es ist, bis 2013 für 35 % der Kinder bis zum Alter von drei Jahren einen Platz zur Verfügung zu stellen.¹²

2. Lernen nach Plan in Kindertagesstätten?

In allen Bundesländern Deutschlands wurden seit 2001 Bildungspläne oder Rahmenverordnungen für die Bildungsarbeit im Elementarbereich entwickelt. In den ostdeutschen Bundesländern war der Gedanke, dass Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen sind und daher auch Bildungspläne benötigen, allerdings nichts Neues: Schon 1952 wurden in der DDR „Ziele und Aufgaben der vorschulischen Erziehung“ festgeschrieben. Im Jahr 1961 erschien erstmals ein „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“. Die zwölfte und letzte Auflage unter dem Titel: „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ erschien 1985. Dieses Bildungsprogramm wurde jedoch schon bei seinem Erscheinen inoffiziell aus anthropologisch-theologischer-

entwicklungspsychologischer- und pädagogischer Perspektive kritisiert, denn es vertrat ein Bild vom Kind als „unvollständiger Erwachsener“ und war ideologisch völlig überfrachtet.¹³ Dennoch trauerten nicht wenige Kindergärtnerinnen nach der politischen Wende diesem Bildungsprogramm nach, da es sehr konkrete und klare Vorgaben für das erzieherische Handeln enthielt und deutliche Bildungsziele formulierte. Mit der erneuten Einführung von Bildungsplänen seit 2001 stehen die Verantwortlichen in den neuen Bundesländern vor der schwierigen Aufgabe, an alte Traditionen und Begriffe anzuschließen, aber auch den grundsätzlichen Perspektivwechsel im Blick auf „das Bild vom Kind“ und den „Bildungsbegriff“ deutlich zu machen.¹⁴

2.1. Herausforderungen bei der Implementierung der Bildungspläne

Die Notwendigkeit von Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung wird häufig mit Ergebnissen der Pisastudie von 2001 begründet. Durch den sog. „Pisa-Schock“ ist an den Schulen z. T. ein verstärkter Leistungsdruck entstanden, der auch an die Kindertagesstätten weitergegeben wird. Von den Grundschulen wird vielfach beklagt, dass die Schulanfänger sehr uneinheitliche Voraussetzungen mitbringen und vieles nicht mehr können, was früher selbstverständlich war.¹⁵ Dennoch dürfen die Bildungspläne nicht als ein vorrangiges Mittel missverstanden werden, durch welches die Kindergartenkinder wieder „schulfähiger“ gemacht werden sollen! Nicht Verschulung im klassischen Sinn, sondern die individuelle und

12 Die erste internationale UNICEF-Vergleichsstudie zur Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen ist im Dezember 2008 erschienen. Sie wird ergänzt durch eine Untersuchung von Professor Dr. C. Katharina Spieß vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) zur Nutzung und Finanzierung von Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Darin heißt es: „Die Anteile von Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, unterscheiden sich insbesondere in den ersten drei Lebensjahren (...). In allen ostdeutschen Bundesländern liegen die Nutzungsquoten über 30%, d.h. mindestens jedes dritte Kind unter drei Jahren besucht in Ostdeutschland eine Kindertageseinrichtung; wobei Sachsen-Anhalt mit einer Nutzungsquote von nahezu 50% die höchste Quote aufweist und Sachsen mit 31% eher im unteren Bereich liegt. Für die Altersgruppe der 3- bis unter 6-jährigen Kinder (...) variieren die Nutzungsquoten nicht so stark zwischen den Bundesländern, was auch auf den bundesweiten Rechtsanspruch und auch die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Bildungs- und Betreuungsform zurückgeht. ... Insgesamt besuchen in allen Bundesländern über 75% der Kinder in der betrachteten Altersgruppe eine Einrichtung. Hamburg liegt mit 76% hier am unteren Rand, während Thüringen mit 95% den höchsten Anteil aufweist. ... In den ostdeutschen Bundesländern nutzen mehr als 50% der Kinder die Angebote 5 bis 7 Stunden. In allen ostdeutschen Bundesländern außer Sachsen-Anhalt nutzen nahezu 90% der Kinder die Angebote zumindest mehr als 5 Stunden während die Anteile in den westdeutschen Bundesländern sehr viel geringer sind.“ C. Katharina Spieß, Eva M. Berger und Olaf Groh-Samberg: Die öffentlich geförderte Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur in Deutschland: Eine ökonomische Analyse regionaler und nutzergruppenspezifischer Unterschiede, DIW Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Freie Universität Berlin, UN-Komitee für die Rechte des Kindes, Genf, September 2008, S. 15 – 17, <http://www.unicef.org/irc>.

13 „Die Erzieherin hat die Aufgabe, die Kinder bei allen Spielen so zu führen, dass das Spiel im Sinne einer sozialistischen Erziehung der Vorschulkinder voll wirksam wird...“ Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, 1985, S. 24.

14 Im Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar-- Bildung von Anfang an“ heißt es: „Das Bildungsprogramm „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“ muss sich auf die lange Bildungstradition des DDR-Kindergartens beziehen. ... Eine gute Anschlussmöglichkeit sehen wir in der theoretischen Fundierung der Bildungsarbeit im DDR-Kindergarten. Eine der Grundlagen ist die – seit den 1970er Jahren auch im Westen rezipierte – Aneignungstheorie. ... In dieser theoretischen Orientierung verstehen wir Bildung heute als aktive Tätigkeit von Kindern, durch die sie sich ihre Welt aneignen.“ In: Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt, „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“, Halle 2003, S. 12-13.

15 Nach dem DDR-Bildungsprogramm sollte mit Kinder im Alter von 5 – 6 Jahren täglich zwei Beschäftigungen (zunächst 25 Minuten, dann 10 Minuten Pause, dann noch einmal 20 Minuten) durchgeführt werden. Vgl. Programm für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten, Ministerium für Volksbildung 1985, S. 198 – 220.

spielerische Förderung der einzelnen Kinder,¹⁶ die Integration der Bildungsangebote in den Alltag der Kindertagesstätte (ganzheitliches Lernen) und das Fehlen einer selektiven Leistungsbewertung kennzeichnen nach wie vor die Kindertagesstätten als Häuser des Lernens.

Zudem gibt es sowohl bei der inhaltlichen Gestaltung als auch bei der konkreten Umsetzung der Bildungspläne sehr unterschiedliche Ergebnisse. In einigen Bundesländern handelt es sich um relativ konkrete Bildungspläne, während andere Länder „nur“ bildungsrelevante Domänen benennen.¹⁷

Eine Bewertung der potentiellen Wirkung der Pläne zeigt außerdem auf, dass sie teilweise unverbindlich sind. Sieben Bundesländer sehen keine rechtliche Implementierung von Bildungsplänen vor. Fehlende Umsetzungen haben demnach insbesondere in diesen Ländern keinerlei rechtliche oder finanzielle Konsequenzen. Auch aus ökonomischer Perspektive bestehen für die Träger nur wenige Anreize, diese Pläne umzusetzen, wenn keine entsprechenden zusätzlichen finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden.¹⁸

16 Die Bedeutung des Spiels für das Lernen wird von Schulpädagogen oft unterschätzt. Dabei haben zahlreiche Studien erwiesen, dass, je komplexer eine Gesellschaft ist, um so wichtiger das Spiel für die Entwicklung der Kinder ist. Gerade unter dem Pisa-Druck wäre es eher angebracht, das Spiel auch in den Schulen zu fördern, als die Kindertagesstätten zu verschulen. Vgl. hierzu auch Rolf Oerter, *Psychologie des Spiels*, Weinheim 1999.

17 Der Thüringer Bildungsplan hat die strukturelle Besonderheit, als Bildungsplan sowohl für die Kindertageseinrichtungen (nonformale Bildung) als auch die Grundschulen (formale Bildung) gültig zu sein und thematisiert damit auch das nicht auflösbare „Dilemma“ (S. 18) zwischen der Begleitung der individuellen Bildungsprozesse jedes einzelnen Kindes und der Leistungsselektion durch die Orientierung an normativen Standards. Der Thüringer Bildungsplan unterscheidet dennoch nicht ein bestimmtes Lebensjahr der Kinder, sondern beschreibt statt dessen Phasen kindlicher Bildung (basale, elementare und primäre Phase). Zudem wird in den jeweiligen Bildungsbereichen immer noch in Bildungsdimensionen differenziert (personale, soziale und sachliche Dimension). Vgl.: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar/Berlin 2008.

18 Vgl.: Lange, Jens (2008): *Rechtliche Entwicklungen im Bereich der Kindertagesbetreuung*, in: *Zahlenspiegel 2007* (Deutsches Jugendinstitut an der Universität in Dortmund), München 2008, Kapitel 10 und C. Katharina Spieß, Eva M. Berger und Olaf Groh-Samberg: *Die öffentlich geförderte Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur in Deutschland: Eine ökonomische Analyse regionaler und nutzergruppenspezifischer Unterschiede*, DIW Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Freie Universität Berlin, UN-Komitee für die Rechte des Kindes, Genf, September 2008, S.6, <http://www.unicef.org/irc>.

2.2. Der Thüringer Bildungsplan: Religiöse Bildung auch in nichtkonfessionellen Kindertagesstätten

Durch die Einführung der Bildungspläne wurde in einigen Bundesländern, u. a. auch in Thüringen, die religiöse Bildung als ein elementarer Bildungsbereich für alle Kinder aufgenommen.¹⁹ Dass die religiöse Bildung nun auch in kommunalen Kindertagesstätten ihren Raum haben soll, verunsichert viele Erzieherinnen – schließlich hat die Mehrheit noch eine DDR-Ausbildung als Kindergärtnerin oder Krippenerzieherin mit klarer atheistischer Ausrichtung erlebt. Auf der anderen Seite gibt es aber auch eine Offenheit gegenüber diesem neuen Angebot – ich erlebe es als Referentin auf Tagungen für Erzieherinnen aus kommunalen Einrichtungen, dass die Angebote zu religiösen und religionspädagogischen Themen auch bei nicht religiös sozialisierten Erzieherinnen auf Interesse stoßen, besonders wenn über das Christentum hinaus auch andere Weltreligionen einbezogen werden.²⁰

In Thüringen sind schon seit einigen Jahren religionspädagogische Fortbildungsangebote des PTI und der Caritas im Fortbildungskatalog des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) in der Anlage „Frühkindliche Bildung“ enthalten. Die Zusammenarbeit des PTI mit Trägern nichtkonfessioneller Kindertageseinrichtungen bekommt durch die Einführung des Bildungsplanes in Thüringen zudem eine andere Verbindlichkeit und Struktur. Im Zuge von Multiplikatorenschulungen des ThILLM für die Implementierung des Bildungsplanes werden auch vom PTI in Zusammenarbeit mit der Religionspädagogischen Fakultät der Uni Erfurt Workshops zum Thema „religiöse Bildungsprozesse“ durchgeführt.

Dass jedes Kind von Anfang an ein Recht auf Religion hat, wird zurzeit vielfach betont und von kirchlichen Vertretern eingefordert, so z. B. in dem Thesenpapier der EKD „Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich“.

19 Der Thüringer Bildungsplan unterscheidet 7 Bildungsbereiche: Die sprachliche und schriftsprachliche Bildung, die motorische und gesundheitliche Bildung, die naturwissenschaftliche und technische Bildung, die mathematische Bildung, die musikalische Bildung, die künstlerische Bildung sowie – ganz zuletzt – die soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung. Vgl. ebd., S. 45.

20 Allerdings findet sich im Thüringer Bildungsplan auch folgende dezidierte Einschränkung: „Entsprechend der Trägerautonomie ist die religiöse Bildung und Erziehung Angelegenheit der einzelnen Träger.“ Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar/Berlin 2008, S. 24.

reich. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland“. Gleich die erste These lautet: „Jedes Kind hat ein Recht auf Religion und religiöse Bildung.“²¹ Doch die starke Betonung des Rechts der Kinder auf Religion durch amtliche Vertreterinnen und Vertreter der Kirche löst bei nicht konfessionell gebundenen Eltern und Erzieherinnen, Trägern und Verantwortlichen für die Implementierung der Bildungspläne gerade in den ostdeutschen Bundesländern eine Abwehrhaltung aus, da dies eher nach einer Interessenvertretung für die Kirchen als nach Interessenvertretung für die Kinder „riecht“.²² Das Recht eines jeden Kindes auf seinen Glauben und auf eine religiöse – nicht konfessionelle – Bildung lässt sich aber auch im säkularisierten Kontext kommunizieren, wenn die Dimensionen religiöser Bildung im Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Fragen und Themen der Kinder entfaltet werden.²³

2.3. Dimensionen religiöser Bildung in nichtkonfessionellen Kindertagesstätten – am Beispiel des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre

2.3.1. Religiöse Bildung als Dimension von Daseinsorientierung

Kinder beschäftigen sich mit philosophischen und theologischen Themen. Sie fragen: Warum entstand das eigentlich alles, Gott, die Welt und alles, was die Welt umgibt? Was passiert nach dem Tod? Warum gibt es Leid? Warum bin ich ich?

Dieses Thema findet sich im Thüringer Bildungsplan unter der Präambel zum Bereich „soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung“. Dort heißt es: „Identität beinhaltet einerseits, sich als Individuum wahrzunehmen (personale Identität), und andererseits, sich als Teil der Gesellschaft zu erleben (soziale Identität). Auf dieser Grundlage erfolgt die Auseinandersetzung und die Identifikation mit Wer-

ten und Normen im Kontext sozialer Beziehungen, wozu auch religiöse Fragen und Antworten gehören können.“²⁴ Und im Kapitel „Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung“ wird ausgeführt: „Fragen und Antworten des Lebens werden sowohl in alltäglichen und beiläufigen Situationen erfahren, als auch in Höhepunkten, die durch Feste markiert sind (z. B. Geburt, Hochzeit, Ostern, Weihnachten, Zuckerfest, Pessach, Laubhüttenfest, Chanukka), ebenso wie in besonderen Situationen (z. B. Krankheit, Leid, Tod).“²⁵ Für Bildungsprozesse im Elementarbereich wird im Bildungsplan festgestellt: „Kinder ... erwerben die Fähigkeit, über sich selbst und ihre Umwelt nachzudenken. Neben der nonverbalen Kommunikation ist dies an die verbale Kommunikation gebunden. (...) In der Kommunikation entwickeln sich auch Selbstwertgefühle auf der Grundlage sozialer Rückkoppelungen insbesondere durch die Wertschätzung von Bezugspersonen. Kinder erfahren Werte, so z.B. den Respekt vor und die Verantwortung für Lebewesen, Natur, materielle Dinge und setzen sich mit deren Veränderlichkeit auseinander.“²⁶ Als mögliche konkrete Frage, die von Kindern in diesem Zusammenhang gestellt werden kann, wird im Bildungsplan auch die Frage „Gibt es einen Gott?“ benannt.²⁷

Philosophieren und Theologisieren mit Kindern
Viele Erzieherinnen aus nichtkonfessionellen Kindertageseinrichtungen fühlen sich durch die Anforderung, Kinder bei Fragen wie „Gibt es einen Gott?“ – kompetent begleiten zu sollen, überfordert. „Mit mir reden die Kinder nicht über einen Gott – das machen sie nur untereinander. Ich wüsste auch gar nicht, wie ich da reagieren soll. Das ist doch eine Privatsache.“ meinte die Leiterin einer kommunalen Kindertagesstätte auf einer Tagung des ThLLM. Doch der Thüringer Bildungsplan fordert ein, dass die Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen auch solchen Themen nicht ausweichen, sondern in der Lage sind, mit Kindern theologische und philosophische Gespräche zu führen.²⁸

21 Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich, Hannover 2007.

22 „In unserem Konzept steht nicht evangelisch, sondern christlich.“ erklärte mir kürzlich die Leiterin einer vor einigen Jahren übernommenen Einrichtung und betonte ihre Sorge vor zu starken konfessionellen Vereinnahmungen.

23 Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Sammelband „Brauchen Kinder Religion?“ (Hg. Albert Biesinger, Hans-Jürgen Kerner, Gunther Klosinsky und Friedrich Schweizer), Weinheim 2005, der unter Einbeziehung von Befunden aus der Kriminologie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Sozialpädagogik und der empirisch-psychologischen Forschung dieser Frage nachgeht.

24 Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar/Berlin 2008, S. 136.

25 Ebd. S. 138.

26 Ebd. S. 140.

27 Ebd. S. 150.

28 Die Begriffe Philosophieren und Theologisieren werden hier im Blick auf die Themen der Kinder parallel genannt, denn bei Kindern gehen philosophische und theologische Fragen oft nahtlos ineinander über. Zu den Unterschieden und Kennzeichen des Theologisierens und Philosophierens vgl. Ekkehard

Von entscheidender Bedeutung für das Gelingen solcher Gespräche – ob als geplantes Gruppengespräch oder spontanes Vier-Augen-Gespräch – ist die innere Einstellung der Erzieherin: Voraussetzung ist eine offene, wertschätzende, angstfreie und ermutigende Haltung, die sich sowohl in der Sprache als auch in der äußeren Haltung (Mimik, Gestik, Körperhaltung) ausdrückt.

Ziel ist nicht ein bestimmter Konsens, sondern das offene Gespräch. Viele Fragen der Kinder können an die Kinder zurückgeben werden und müssen nicht von den Erwachsenen beantwortet werden – während andere Fragen auch eine konkrete Antwort oder Positionierung der Erzieherin erfordern. Die Rolle der Erzieherin ist dabei nicht belehrend, sondern die einer mitfragenden, mitsuchenden und mitentdeckenden Begleitung. Das bedeutet einen Perspektivenwechsel in der Arbeit der Erzieherinnen, der eine pädagogische Begleitung und Fortbildung benötigt.²⁹

Gemeindepädagogisch Mitarbeitenden kommt diesbezüglich eine große Verantwortung zu – vor Ort sind sie bei religiösen Themen häufig die ersten AnsprechpartnerInnen für Erzieherinnen aus nichtkonfessionellen Kindertagesstätten. Je mehr sie sich auf die Fragen und Anfragen der Erzieherinnen und Eltern einlassen können und darauf verzichten, vorschnell „richtige“ Antworten zu geben, sondern sich statt dessen auf ein Gespräch auf Augenhöhe einlassen, um so mehr wird es auch den Erzieherinnen gelingen, ihre Angst vor schwierigen Fragen und Gesprächen mit den Kindern zu verlieren.³⁰

Martens, Kindertheologie und Kinderphilosophie – Familienähnlichkeiten, In: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen – Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart 2008, S. 30 – 46.
29 Im Katalog des ThILLM für 2008 bietet nur das PTI Fortbildungen zum Philosophieren und Theologisieren an.

30 Aus der reichhaltigen Fachliteratur zu diesem Thema sei hier besonders auf zwei Veröffentlichungen hingewiesen: Grundlegend, wenn auch nur auf den Religionsunterricht in der Schule bezogen, ist die Studie von Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart 2007. Speziell das Theologisieren im Elementarbereich in den Blick nehmen der Sonderband des Jahrbuchs für Kindertheologie „Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen“, Hg. von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner, Stuttgart 2008 und der Beitrag „Gespräche über Gott und die Welt“ von Angela Kunze-Beiküfner in: Frieder Harz, Renke Brahm, Angela Kunze-Beiküfner: Religiöse und ethische Bildung und Erziehung im evangelischen Kindergarten, Troisdorf 2008.

Kinderglauben stärken – Kinder stärken

Ein anderer Aspekt, der sich der religiösen Bildungsdimension „Daseinsorientierung“ zuordnen lässt, ist das Thema der Resilienz (innere Kraft, widrige Lebensumstände zu meistern).

Im Thüringer Bildungsplan heißt es: „Ein wichtiger schützender Faktor ist ... eine erwachsene Bezugsperson außerhalb der Herkunftsfamilie, die an der Entwicklung des Kindes und seinem Wohlergehen langfristig und verbindlich interessiert ist. ... Kinder können dann Resilienz entwickeln, wenn sie erfahren, dass sie trotz ihrer Schwierigkeiten und Probleme Anerkennung und Respekt erfahren.“³¹

Auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen können Kinder Kompetenzen zur Problembewältigung, Vertrauen und soziales Verantwortungsgefühl entwickeln, wenn sie auf Menschen treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten. Die Kindertagesstätten sind für die Kinder, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, ein wichtiger Ort der persönlichen Zuwendung.

Die Kinder können hier außerfamiliäre Beziehungen aufbauen – zu anderen Kindern und zu Erzieherinnen. Es werden ganz andere Bewältigungsstrategien und Kompetenzen benötigt als zu Hause.³² Der wichtigste Faktor für eine gelingende Entwicklung des Kindes ist die emotionale Zuwendung und die bedingungslose Annahme. Was ein Kind wirklich braucht, sind Menschen, die sich ihm emotional, geistig und körperlich zuwenden und dies bedingungslos und respektvoll tun – das können auch die Erzieherinnen übernehmen.³³

Die Auswirkungen früher Bindungsstörungen auf das Gehirn – sei es durch leistungsabhängige Zuwendung, durch eine Klammerbeziehung oder durch emotionale Vernachlässigung – sind im späteren Leben nur schwer korrigierbar. Menschen dagegen, die als Kinder sichere emotionale Bindungen aufbauen konnten, sind mutiger, neugieriger und weltoffener als andere. Sie können sich auf Belastungen, Risi-

31 Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar/Berlin 2008, S. 26.

32 Vgl. Corinna Wustmann: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim 2004

33 Der Thüringer Bildungsplan betont mehrmals die Bedeutung einer Annahme des Kindes ohne Vorbedingungen: „Kinder erfahren sich als Mensch bedingungslos akzeptiert – d.h. unabhängig von Aussehen, Leistung, Stärken oder Schwächen...“ (ebd., S. 138), und an anderer Stelle wird folgender Satz herausgehoben: „Alle Kinder erfahren, unabhängig von ihrer individuellen Leistungsfähigkeit, das gleiche Recht auf Wertschätzung durch andere Kinder und durch Erwachsene.“ Ebd. S. 141.

ken und neue Situationen einstellen und sich damit aktiv auseinandersetzen. Nur wenn ein Kind die Grunderfahrung emotionaler Geborgenheit und eigener Kompetenz machen konnte, ist es später dazu in der Lage, eine eigene Vorstellung von sich zu entwickeln, über seine Möglichkeiten zur Erschließung und Gestaltung in der Welt nachzudenken und immer wieder Mut für einen neuen Anfang zu finden. Um eine solche positive Grundeinstellung zu sich und damit auch zu der Welt zu entwickeln, braucht es Hoffnung. Hoffnung und Resilienz gehören zusammen. Kinder sind von ihrem Wesen her hoffende Menschen. Auch in scheinbar ausweglosen Situationen haben Kinder die Fähigkeit, ihre Hoffnung nicht zu verlieren und an einen guten Ausgang zu glauben. Sie entwickeln eigene Theorien und Bilder, welche sogar den Tod besiegen. Olivia, 5 Jahre alt, erzählt: „Mein Freund ist krank und stirbt bald. Die Engel bereiten ihn auf den Tod vor. Wenn er stirbt, dann bringen sie ihn zu seinen schönen Plätzen, wo er gerne war.“

Hoffnung können nur Menschen in sich tragen, die ihren Glauben nicht verloren haben; den Glauben an sich und an andere Menschen, an tragende Beziehungen, an Gott und schützende Engel.³⁴ Glaube, Liebe und Hoffnung sind das Fundament, auf dem jeder Mensch steht (1. Kor 13,13). Welche Lasten ein Mensch in seinem späteren Leben mal tragen kann und welche Aufgaben er in der Lage ist zu bewältigen, hängt in erster Linie von diesem Fundament ab.

Darum ist es wichtig, Glauben, der den Kindern Hoffnung gibt, zu stärken, indem man ihren Glauben achtet und ernst nimmt, auch wenn man nicht selbst gläubig ist. Janina, sieben Jahre alt, beschreibt ihren Glauben und seine stärkende Wirkung: „Für mich ist es so: Wenn es mir nicht gut geht, der Gedanke, dass es Gott gibt, muntert mich auf. Ich denke: Einer hilft mir, er beschützt mich und hat ne Hand um mich, so denk ich das dann. Ich glaub schon, dass er mich liebt, dass er alle liebt, auch wenn sie nicht lieb sind, dass er alle liebt, die er geschaffen hat. Ich glaub schon, dass er da was gemacht hat, dass ich auf die Welt komme, dass er mich haben wollte.“³⁵ Auch wenn eine Erzieherin selbst nicht gläubig ist, kann sie sich mit Janina auf ein Ge-

spräch über Gott einlassen, ohne zu heucheln – aber auch ohne gleich zu behaupten „Gott gibt es nicht“ oder „Ein Leben nach dem Tod gibt es nicht.“

2.3.2. Religiöse Bildung als Dimension von Weltwissen

Unsere Gesellschaft ist zwar seit Generationen entkirchlicht, aber dennoch von der christlichen Tradition und Kultur geprägt. Kinder beobachten das und wollen mehr darüber wissen. Sie fragen: Warum feiern wir Pfingsten? Wie sieht es in einer Kirche aus? Was ist eine Bibel?

Im Thüringer Bildungsplan wird diese Dimension religiöser Bildung sehr verhalten angesprochen: „In ihrem Umfeld treffen alle Kinder immer wieder auf weltanschauliche und religiöse Traditionen, z. B. in der Musik, in der bildenden Kunst, Architektur, Geschichte und Literatur. ... Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Nebeneinander von positiver und negativer Religionsfreiheit sowie die zunehmende interkulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung zur Folge haben, dass Kinder heute in einem gesellschaftlichen Umfeld aufwachsen, dass sich durch eine Vielzahl von Religionszugehörigkeiten und religiösen Angeboten sowie durch Menschen ohne religiöses Bekenntnis auszeichnet.“³⁶

Dennoch zeigen die Erfahrungen der letzten Jahre, dass Erzieherinnen und Eltern auf diese Dimension religiöser Bildung ihren Schwerpunkt legen. Immer wieder berichten mir Erzieherinnen, dass sie mit ihren eigenen Kindern mitlernen und ihre Grundkenntnisse zum Christentum und zu anderen Weltreligionen durch den Ethik- oder Religionsunterricht ihrer Schulkinder erhalten haben. Denn mit der Haltung „Religion interessiert mich nicht. Ich bin nicht gläubig, aber ich toleriere den Glauben anderer“ kann man schnell an seine Grenzen kommen, wenn die Kinder im Kindergarten anfangen, Fragen zu stellen. Um Religionen zu tolerieren, muss man sie zumindest ein wenig kennen. Das Bedürfnis vieler Erzieherinnen, Wissenslücken auf diesem Gebiet zu füllen und zudem konkrete pädagogische Anregungen für die Arbeit mit den Kindern z. B. zu bestimmten Festen und Feiertagen zu erhalten, zeigt sich auch darin, dass für diese Dimension religiöser Bildung aus den Kirchenkreisen eine große Nachfrage an Fortbildung-

³⁴ Vgl. dazu auch: Peter Musall, Kinder brauchen Erwachsene, Offenbach 1997.

³⁵ Vgl. Publik Forum Extra, Gepflanzt am Wasser des Lebens, S. 29.

³⁶ Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar/Berlin 2008, S. 24.

gen bestätigt wird und sich eine z. T. schon sehr gute Zusammenarbeit zwischen Gemeindepädagoginnen/Gemeindepädagogen und kommunalen Kindertagesstätten entwickelt hat.

Besonders gemeindepädagogische Angebote für Kindergartenkinder zum Erkunden von Kirchen, Synagogen und – wo vorhanden – Moscheen werden von konfessionslosen Einrichtungen gern wahrgenommen³⁷. In der Kirchenraumpädagogik geht es nicht um eine Kirchenführung mit vielen kunsthistorischen Informationen, sondern die Kinder erhalten bei solchen Erkundungen viel Raum zu eigenen Forschungen, Fragen und Entdeckungen – und lernen nebenbei aber auch, gewisse Grundregeln des Verhaltens in einem sakralen Raum zu beachten. Ist dies erst einmal geklärt, können sie zunächst ganz selbstständig auf Entdeckungstour gehen. Sie dürfen alles, was nicht unbedingt abgesperrt bleiben muss, erkunden, und sich einen Lieblingsplatz suchen. Sie führen sich paarweise mit verbundenen Augen durch die Kirche und ertasten den Raum; sie messen mit einem ein Meter langem Seil die Länge und Breite der Kirche und schätzen die Höhe des Kirchenschiffs; sie testen mit einer Klangschale den Klang im Kirchenraum; sie betrachten eine brennende Kerze und versuchen, einige Minuten ganz still zu werden; sie probieren, die Formen von Taufstein, Altar und Kreuz mit ihrem Körper nachzubilden oder sie markieren mit Klebezetteln die Gegenstände, zu denen sie eine Frage haben. Gemeinsam können dann diese Zettel bei einem abschließenden Gang durch die Kirche „abgearbeitet“ werden – doch manche der Fragen werden durch eine einfache Sachantwort nicht geklärt werden können. Daher kann es sinnvoll sein, den Erzieherinnen anzubieten, sich einige Tage später zu einem Nachgespräch mit den Kindern zu treffen und offen für Fragen wie „Warum hängt der da so?“ (Felix, 2 1/2) oder „Wohnt Gott in der Kirche oder im Himmel?“ (Luisa, 4) zu sein.³⁸

37 Vgl. hierzu z.B. Margarete Luise Goecke-Seischab und Frieder Harz: *Komm, wir entdecken eine Kirche*, München 2000. Grundlegende Informationen und Anregungen bietet das „Handbuch der Kirchenpädagogik“, Hg. Hartmut Rupp, Stuttgart 2005.

38 Vgl. auch: Hartmut Rupp/Ursula Ruoff, *Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können)*. Ein Bericht., In: *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen – Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik*, Hg. Anton A. Bucher u.a., Stuttgart 2008.

2.3.3. Religiöse Bildung als Dimension von Werte- und Handlungsorientierung

Kinder haben ein grundlegendes Bedürfnis nach einer klaren Orientierung und einen starken Sinn für Gerechtigkeit. Sie fragen: Was soll ich tun, wenn mich ein anderes Kind haut? Warum gibt es Streit und Krieg? Warum können sich nicht alle Menschen immer vertragen?

Der Thüringer Bildungsplan geht auf die religiöse Bildungsdimension „Werteorientierung“ an verschiedenen Stellen ein. Unter der Überschrift „Weltanschauung und Religiosität“ wird von der Bedeutung der Erwachsenen bei der „Vermittlung von Werten und Deutungsmustern für die Sinn- und Lebensorientierung“ gesprochen.³⁹ Im Kapitel soziokulturelle, moralische und religiöse Bildungsprozesse wird dies konkretisiert: „Schon früh werden Formen sozialer Beziehungen – wie Freundschaft, Verwandtschaft und Nachbarschaft erlebt und gestaltet. Kinder lernen beispielsweise, das Leben als wertvoll zu empfinden, den anderen und anderes zu achten, Gleichberechtigung zu gestalten. Hierzu sind Regeln und Rituale der Gestaltung von Gemeinschaft erforderlich. ... Die Aneignung moralischer Werte hängt von der Bedeutung für die eigene Person und dem Wissen über den Umgang mit diesen Werten ab. ... Wertebewusstsein entwickelt sich besonders dadurch, dass Kinder Dinge, Menschen und deren Verhaltensweisen wahrnehmen, die sich in ihrer Lebenswelt befinden und die für sie entwicklungsnotwendig sind.“⁴⁰

Im weiteren Text des Thüringer Bildungsplans wird immer wieder auf die notwendige Offenheit gegenüber der Praxis von anderen Ritualen und Religionen in Nachbarsfamilien hingewiesen und auf die Bedeutung, „verschiedene Werthaltungen kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen.“⁴¹ Ein Primat der christlichen Tradition und christlicher Werte wird ausdrücklich vermieden, als Kriterium gilt, dass die Werte „der menschlichen Würde nicht widersprechen“ dürfen.⁴²

Gibt es einen Kanon der Werte?

Wie lassen sich Werte „vermitteln“?⁴³ Es ist unbestritten, dass sich ein Wertebewusstsein

39 Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar/Berlin 2008, S. 24.

40 ebd., S. 137-138.

41 ebd., S. 139.

42 Vgl: ebd., S. 138.

43 ebd.

nicht durch das Anhören von (Moral)predigten, sondern vor allem durch die Vorbilder, die Kinder haben, entwickelt. Wenn das geklärt ist, bleibt dennoch die Frage: An welchen Werten sollte sich alle, die in einer Kindertagesstätte zusammenleben, orientieren?⁴⁴ Die jüdisch-christliche Tradition hat nicht nur unseren Kulturkreis nachhaltig geprägt, sondern ist auch Grundlage sowohl der nationalen als auch der internationalen Grund- und Menschenrechte (auch der Bildungsplan nennt die „Goldene Regel“ (Mt 7,12), wenn Kinder „moralisches Handeln“ lernen sollen.⁴⁵ Die jüdisch-christliche Tradition hat hier Unverzichtbares einzubringen – die biblischen Geschichten, die Heiligenlegenden und die Feste können, werden sie lebendig erzählt oder gefeiert, sowohl den Kindern als auch den Erzieherinnen wichtige Orientierungshilfen und Anstöße für das eigene Wertebewusstsein geben.⁴⁶

Folgende zehn grundlegende – und gewissermaßen auch zeitlose – Werte aus der jüdisch-christlichen Tradition hat der amerikanische Rabbiner Wyne D. Dosik zusammengefasst.⁴⁷ Ich habe es in Kindergartenteams erlebt, dass jeder einzelne Wert zu ausführlichen Gesprächen motiviert hat, was darunter konkret im Zusammenleben des Kindergartens zu verstehen sein kann und wie man sich diesen Wert

44 Zu DDR-Zeiten gab es für die Kinder der ersten bis dritten Klasse die Organisation „Jungpioniere“, die in ihrem Pionierausweis die „Zehn Gebote der Jungpioniere“ vermerkt hatte. Alle Gebote begannen mit „Wir Jungpioniere“ – und dann wurde aufgezählt: Lieben unsere DDR; lieben unsere Eltern; lieben den Frieden; halten Freundschaft mit den Kindern der Sowjetunion und aller Länder; lernen fleißig, sind ordentlich und diszipliniert; achten alle arbeitenden Menschen (sic!) und helfen überall tüchtig mit; sind gute Freunde und helfen einander; singen und tanzen, spielen und basteln gern; treiben Sport und halten unseren Körper sauber und gesund; tragen mit Stolz unser blaues Halstuch. Diese Gebote sind durchaus noch für viele Erzieherinnen präsent – zwar nicht im Einzelnen, aber in einer diffusen Erinnerung, dass damals Fleiß und Solidarität noch Bedeutung hatten. In nichtkonfessionellen Einrichtungen ist es wichtig, solche Prägungen nicht zu ignorieren oder zu verachten, sondern daran anzuknüpfen und sie zu reflektieren.

45 Thüringer Bildungsplan, S. 155.

46 Auch im Umgang mit der Bibel brauchen Erzieherinnen kompetente Unterstützung – viele haben noch nie eine Bibel in der Hand gehabt und wissen auch über die Entstehung und die unterschiedlichen Bücher/Gattungen der Bibel nichts. Zudem ist der Gedanke, dass nicht der Buchstabenglaube zum Verstehen der Bibel Voraussetzung ist, sondern die Texte der Bibel jeweils aus dem eigenen Kontext und in Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen gedeutet und ausgelegt werden können, durchaus nicht selbstverständlich. In der DDR wurden Gläubige gern lächerlich gemacht, indem ihnen grundsätzlich ein wörtliches Verständnis der Bibel unterstellt wurde und dann z.B. die Schöpfungsberichte oder der im Himmel thronende Gott wissenschaftlichen Erkenntnissen (Darwinismus, Raketenflug) gegenübergestellt wurden.

47 Wyne Dosick, *Kinder brauchen Werte*, München 1996. Der Autor hat zu jedem dieser Werte auch Beispiele für dazu passende biblische Erzählungen, Aktionen und Projekte beschrieben.

zusammen mit den Kindern zu eigen machen kann:

Respekt vor dem Leben: Das jüdische und christliche Menschenbild geht davon aus, dass in jedem Menschen ein Teil des Göttlichen ist, ein Bild des Ewigen. Daher hat jeder Mensch und jedes Wesen auf dieser Welt seine Würde und seine Rechte.

Wahrhaftigkeit: Wahrheit ist eine Konstruktion, die jeweils vom einzelnen Subjekts und dessen Perspektive abhängig ist. Daher lautet dieses ideologiekritische Gebot: Nicht fundamentalistisch auf „Wahrheit“ bestehen, aber Normen für die Wahrheit finden und das Gewissen schärfen.

Fairness: Fairness ist ein Begriff aus dem Sport – und aus der Wirtschaftsethik. Dort wird Gerechtigkeit mit Fairness beschrieben. Es gibt keine Gleichheit, und Kinder sehen sehr schnell, wie unterschiedlich die Voraussetzungen sind, unter denen sie und andere Kinder aufwachsen. Faires Verhalten heißt, dass man nicht zulässt, dass andere Menschen beschämt und in ihrer Würde verletzt werden.

Verantwortungsbewusstsein: Kinder brauchen die Erfahrung, dass sie sich für ihre privaten Belange und für die Gemeinschaft einsetzen können – sie müssen erleben können, dass es auf jeden einzelnen Menschen ankommt, um eine menschliche Gemeinschaft aufzubauen und zu erhalten.

Mitgefühl: Empathie ist gerade in einer sich entsolidarisierenden Gesellschaft eine wertvolle Haltung, die z. B. in einigen Schulen Teil des Lehrplans geworden ist und durch Compassion-Projekte wieder gezielt eingeübt werden soll. Dazu gehört aber zunächst auch ein Zugang zu den eigenen Gefühlen. Kinder müssen zunächst erleben, dass über Gefühle offen geredet werden kann, damit sie für die Situationen anderer Menschen zu sensibilisieren sind, ohne dass moralisiert wird!

Dankbarkeit: Dankbarkeit nicht in einem unterwürfigen Sinn, sondern im Sinn eines Gefühls dafür, dass alles – besonders auch unser Leben – keine Selbstverständlichkeit ist. Dazu gehört das Staunen können, die Freude und auch eine Achtsamkeit für den Augenblick. Kinder bringen diese Haltung eigentlich mit auf die Welt – hier können Erwachsene eher von den Kindern lernen.

Freundschaft: Freundschaft ist für Kinder etwas Wichtiges – doch schnell wird Freundschaft auch instrumentalisiert: „Du bist nicht mehr mein Freund, wenn du das nicht machst!“ An-

hand eigener Freundschaften und anhand von Geschichten und Gesprächen über „wahre Freunde“, können Kinder lernen, was das Wesen einer wahren Freundschaft ist. Thematisieren sie auch Feindschaften.

Friedfertigkeit: „Selig sind die Friedfertigen“, so heißt es in der Bergpredigt. Doch der Grundtenor in unserer Gesellschaft ist nicht von dieser Haltung geprägt – was ich nicht nur auf gewalttätige Auseinandersetzungen beziehe, sondern auf die Haltung „Ich habe Recht! Ich setzte mich durch.“ Schon die einfache Übung, in Auseinandersetzungen nicht immer das letzte Wort behalten zu müssen, wird häufig mit einer Niederlage gleichgesetzt. Friedfertigkeit heißt auch, andere Positionen stehen lassen zu können, loslassen zu können und zu Streitschlichtern zu werden.

Persönliche Reife: Reife hat nicht zwingend etwas mit Alter zu tun – das Kennzeichen einer gereiften Persönlichkeit ist es, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen, Verantwortung für sich selbst übernehmen zu können, die eigene Berufung zu finden (unabhängig, ob dies von anderen anerkannt wird oder nicht), die eigene Rolle zu reflektieren, das Fragmentarische des Lebens zu bejahen, Loslassen zu können, Zufrieden sein zu können und das Leben sinnhaft zu gestalten.

Glauben: Die Fähigkeit, über den Sinn des Lebens nachzudenken, ist ein Merkmal des Menschen. Der Glaube bedeutet, eine Daseinsorientierung zu haben im Leben – und in diesem Glauben mit anderen glaubenden Menschen zu einer Gemeinschaft verbunden zu sein.

Rituale in Kindertagestätten

Kinder haben ein grundlegendes Bedürfnis nach Ritualen⁴⁸ – sie brauchen Rituale⁴⁹, sie achten auf die korrekte Einhaltung von eingeführten Ritualen und sie erfinden selbst Rituale.⁵⁰ Rituale dienen sowohl der Strukturierung des Alltags als auch der Bewältigung schwieriger Situationen oder der Gestaltung von Fes-

ten. Im Zusammenleben des Kindergartens haben Rituale eine besonders große Bedeutung: „Rituelle Bergeformen, die ein gemeinsames Erleben bekräftigen oder das Dasein einer größeren Wirklichkeit anvertrauen, erscheinen aus religionspädagogischer Sicht ein unverzichtbarer Teil pädagogischer Arbeit im Kindergarten, weil sie einem existentiellen Bedürfnis entsprechen.“⁵¹

Im Thüringer Bildungsplan wird auf dieses existentielle Bedürfnis der Kinder nur am Rande eingegangen. Obwohl sich ein ganzes Kapitel der Gestaltung von Übergängen widmet, wird die Bedeutung von Übergangsritualen nicht explizit thematisiert.⁵² Im Kapitel zur „soziokulturellen, moralischen und religiösen Bildung“ wird im Bereich „basale Bildung“ auf die Bedeutung von Ritualen im Tagesablauf hingewiesen⁵³ und für den Bereich „primäre Bildung“ wird der Morgen- oder Stuhlkreis⁵⁴ als Runde zum Erfahrungsaustausch oder die gemeinschaftsstiftende Bedeutung von Festen und Ritualen erwähnt.⁵⁵

Doch gerade im Kindergartenalltag, also im Bereich der „elementaren Bildung“, haben gemeinsame Rituale eine große Bedeutung: Zum einem prägen sie den Geist und die Kultur einer Einrichtung – legt z. B. ein Kindergarten besonderen Wert auf Demokratisierung des Kindergartenalltags, werden Rituale der Mitbestimmung eine wichtige Rolle spielen.⁵⁶ Zum anderen prägen Rituale den Alltag im Kindergarten, sie haben eine ordnende Dimension, strukturieren die Zeit, regeln das zwischenmenschliche Verhalten und ermöglichen das gemeinsame Feiern von Festen, ohne dass immer wieder alles neu erfunden werden muss. Grundsätzlich kann zwischen alltags- bzw. wochenzyklischen Ritualen (z. B. Morgenkreise), allgemeinen jahreszyklischen Ritualen (z. B. Ostern, Erntedank oder Weihnachten) und persönlichen jahreszyklischen bzw. lebenszyklischen Ritualen (z. B. Geburtstage, Einschulungsfeier) unterschieden werden.⁵⁷ Exemplarisch sollen an dieser Stelle die Mor-

48 Rituale sind wiederholbare Handlungsmuster, die nicht in instrumentellen Zwecken aufgehen, sondern einen symbolischen Mehrwert enthalten, d.h. es handelt sich um Handlungen und Erscheinungen, die aus der Sicht der jeweiligen Ritualisten unverzichtbar sind, aber aus einer rational-technischen Perspektive durchaus überflüssig sein können. Vgl. auch Werner Jetter, *Symbol und Ritual*, 2. Aufl. Göttingen 1986, S. 117/118.

49 Vgl. auch Gertrud Kaufmann-Huber, *Kinder brauchen Rituale*, Freiburg 1995

50 Meine jüngste Tochter hat eine angeborene Höhenangst. Darum hat sie sich angewöhnt, immer zu singen, wenn sie über hohe Brücken, freistehende Treppen ect. laufen muss – und es hilft.

51 Josef Peterseil, Ulrike Stadtbauer, Silvia Habringer-Hagleitner: *Religion macht Kinder kompetent*, Linz 2008, S. 21

52 Vgl. Thüringer Bildungsplan, S. 37-41.

53 Die Erzieherinnen sollen „Sicherheit durch Rituale im Tagesablauf gewähren: Schlafens- und Essensrituale, Begrüßungsrituale, Rituale zum Schlafengehen usw.“. Ebd. S. 144.

54 Thüringer Bildungsplan, S. 154.

55 Vgl. ebd., S. 151.

56 Vgl. Christoph Th. Scheilke, *Feste und Rituale*, In: Christoph Th. Scheilke und Friedrich Schweitzer, *Kinder brauchen Hoffnung*, Gütersloh 1999, S. 60.

57 Vgl. ebd., S. 61.

genkreise näher betrachtet werden: Morgenkreise wurden in den staatlichen DDR-Kindergärten im Unterschied zu konfessionellen Kindergärten offiziell nicht praktiziert, aber inzwischen gibt es in vielen nichtkonfessionellen Kindergärten den aus der Reformpädagogik übernommenen Brauch eines Morgenkreises – in unterschiedlichen Variationen: täglich, wöchentlich, monatlich; in der Kleingruppe oder als gemeinsame Versammlung aller Gruppen; stark ritualisiert oder eher thematisch geprägt; altersübergreifend oder altersspezifisch. Der Morgenkreis bezieht verschiedene Dimensionen des Kindergartenalltags ein. Da ist zum einem die Dimension der Zeit: Der Morgen ist die sensible Zeit einer Übergangsphase. Jeden Morgen von Neuem geschieht ein Aufbruch, ein Abschiednehmen und ein Loslassen vom Schlaf, von den Träumen, vom Bett und vom eigenen Zuhause – aber auch ein Ankommen, Begrüßen und sich Einlassen auf das Zusammenleben in der Kindertagesstätte. Das betrifft nicht nur die Kinder, sondern auch die Erzieherinnen. Alle überschreiten diese Schwelle des Morgens – mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger traurig oder froh, müde oder munter, neugierig oder ängstlich. Besonders am Montagmorgen ist zu spüren, dass dieser Übergang nicht immer einfach ist.⁵⁸ Zum anderen ist da die Dimension des Raumes: Morgenkreise finden in einem Sitz- oder Stuhlkreis statt. Der Kreis als Sozialform ermöglicht, dass alle einander ansehen und auf „Augenhöhe“ begegnen können. Durch das Sitzen im Kreis wird anschaulich, dass alle zu diesem Kreis gehören.⁵⁹ Jeder Kreis hat eine Mitte. Sich im Kreis um eine Mitte zu versammeln kann ein Ausdruck für die innere Sammlung und Orientierung auf die eigene Mitte sein. Der Morgenkreis mit den Phasen Begrüßung, Begegnung

58 Theologisch ist der Morgen ein Symbol für den Neubeginn und den Sieg des Lebens über den Tod. Für das biblische Israel ist jeder Tag ein Abbild der Geschichte Gottes mit seinem Volk – jeder Abend erinnert an den Exodus, jeder Morgen vergegenwärtigt den Bundesschluss am Sinai. Neutestamentlich ist der Morgen ein Symbol für das neue Leben, für die Auferstehung, für den Sieg des Lichtes über die Finsternis. Choräle wie „All Morgen ist ganz frisch und neu“ oder „Morgenglanz der Ewigkeit“ bringen dies zum Ausdruck. In der kirchlichen Tradition wird das Morgengebet „Laudes“ genannt, das Morgenlob. Kleine Kinder schlafen manchmal am Abend schlecht ein, weil sie Angst haben, nicht mehr aufzuwachen. Die Nacht wird von Kindern oft als bedrohlich und beängstigend empfunden – und der Morgen wie ein Befreiung, endlich aufstehen zu dürfen!

59 Der Kreis als Symbol ist das Gegenbild für eine lineare Vorstellung von Zeit und Lebensweg, er ist ein Bild für sich wiederholende Zyklen (Jahreskreis), aber auch für die Ewigkeit (ohne Anfang und Ende).

mit dem Impuls, Ermöglichung einer Aneignung und Verabschiedung kann auch als ein Weg beschrieben werden, welcher mit der Versammlung im Kreis und der gemeinsamen Gestaltung der Kreismitte beginnt, zur Daseinsorientierung und Ausrichtung auf die eigene Mitte führt und am Ende des Morgenkreises wieder den Weg in die Welt hinein geht.⁶⁰ Rituale wie ein Morgenkreis bieten den Kindern Möglichkeiten, sich zu vergewissern und zu orientieren. Wichtig sind die Erkennbarkeit eines sinnvollen Ablaufes und eine Balance zwischen festen und beweglichen Elementen. Immer wiederkehrende Formen wecken das Vertrauen der Kinder – daher achten viele Kinder sehr wachsam auf die korrekte Ausführung eines einmal eingeübten Rituals. Für Rituale von Bedeutung sind nicht nur ein fester Ablauf, sondern der Raum und seine Atmosphäre, die eingesetzten Materialien und Achtsamkeit im Umgang miteinander. Kennzeichen eines lebendigen Rituals ist auch die Offenheit für Veränderungen. Rituale sind unentbehrlich – aber auch gefährlich.⁶¹ Schnell kann die Form wichtiger werden als das Ziel, dem sie dienen soll. Das Argument „das machen wir immer so“ kann jede inhaltliche Kritik im Keim ersticken. Grundsätzlich können Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen mit ihrem reichhaltigen Wissen und ihren Erfahrungen im sorgsamem und kritischen Umgang mit Ritualen wichtige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für kommunale Kindertagesstätten sein.

3. Das Bildungsprogramm für Kindertagesstätten in Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt ist das „Bildungsprogramm: Bildung elementar – Bildung von Anfang an“ seit Januar 2005 für alle Kindertagesstätten die verbindliche pädagogische Grundlage und nimmt seit Herbst 2008 durch gemeinsame Multiplikatorenfortbildungen von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen und -lehrern,

60 In der Zeitschrift „Religionspädagogische Praxis“ zum Thema „Atemholen am Morgen – Morgenkreise“ stellt der Autor Raimund Wolf fest: „Das Hauptmerkmal eines Morgenkreises ist Ruhe und Stille. Den Kindern und Jugendlichen muss die Möglichkeit zur Entschleunigung ihres Alltags gegeben werden.“ Religionspädagogische Praxis, Die Zeitschrift für eine ganzheitliche sinnorientierte Pädagogik, 33. Jg, 2008/4, S. 5.

61 Rituale sind eine Strukturierungs- und Orientierungshilfe, aber meistens autoritär vorgegeben; sie entsprechen dem Ordnungssinn, aber fördern auch neurotisches Zwangsverhalten; sie befreien vom Zwang der Originalität, aber unterdrücken auch die Individualität; sie entlasten von Entscheidungen, aber sind auch innovationsfeindlich; sie stellen eine Gemeinschaft her, aber nur für die, welche die Spielregeln beherrschen.

unterstützt durch die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase, auch Einfluss auf die Grundschulpädagogik.

3.1. Grundlinien des Bildungsprogramms: Bildung elementar – Bildung von Anfang an

Der Bildungsbegriff im Bildungsprogramm wird definiert als ein „Prozess, in dem sich Menschen selbsttätig in ein Verhältnis zur Welt setzen“, „sich bilden heißt, sich ein Bild von der Welt zu machen“ – „Bildung ist immer Selbst-Bildung.“⁶² Daher geht es im Blick auf die Erziehung im Kindergarten auch nicht darum, das Kind auf vorgeplanten Wegen in die Welt einzuführen, sondern darum, ihm Selbstbildung möglichst umfassend und vielseitig zu ermöglichen. Übergeordnetes Ziel bleibt dabei die Entwicklung zu einer gemeinschaftsfähigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Eine Demokratisierung im Kindergarten ist mit „Bildung: elementar“ ausdrücklich gewollt. Um die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen zu ermöglichen, sollen die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten aller Kinder aufgespürt und einbezogen werden. Dabei wird betont, dass Irr- und Umwege nicht nur genutzt, sondern spielerisch als Bereicherung und als Horizonterweiterung begrüßt werden können.

Diesem Bild von einem eigenaktiven, kompetenten und sich selbst bildenden Kind wird das Bild von einer engagiert-zugewandten Erzieherin gegenübergestellt, die ihren eigenen Stand in der Kultur geklärt hat und immer wieder neu reflektiert. Die Erzieherinnen sollen die Kinder aufmerksam beobachten und aus diesen Beobachtungen Bildungsthemen ableiten, welche sie den Kindern anbieten, um dann wiederum die Reaktionen der Kinder als deren Themen wahrzunehmen und darauf erneut zu reagieren. Die Erzieherin steht mit ihrer Rolle daher immer in dem Spannungsverhältnis, sich einerseits zurücknehmen zu sollen, um die Kinder in ihrem Selbstbildungsprozess nicht zu behindern, und sich andererseits aufmerksam und engagiert als Beziehungsperson zur Verfügung zu halten.⁶³

Eine Kursteilnehmerin beschrieb die Veränderung ihrer Rolle als Erzieherin im Vergleich zu den DDR-Zeiten mit folgendem Beispiel: „Frü-

her haben wir den Kindern immer ganz genau gesagt, wie sie sich z.B. ihren Pullover anziehen sollen – heute sitzen wir da und schauen ihnen zu, während sie sich anziehen – und staunen, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten es gibt, sich einen Pullover richtig anzuziehen.“⁶⁴

Die Grundannahme, dass zu einer ganzheitlichen Selbstwerdung auch die Förderung der religiösen Bildung und ein Recht der Kinder auf Religion besteht, ist sowohl für die Verantwortlichen des Bildungsprogramms als auch für viele Erzieherinnen und Eltern eine Herausforderung – gerade in Sachsen-Anhalt ist ein dezidierter Atheismus sehr verbreitet.⁶⁵

Das zeigt sich auch in dem Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Nach einer an der Uni in Erfurt erstellten Synopse aller Bildungspläne für den Elementarbereich ist das Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt Spitzenreiter in der Bundesrepublik, was das völlige Fehlen religiöser Bildungsdimensionen und religiöser Bildungsprozesse betrifft.⁶⁶

3.2. Religiöse Bildung in nichtkonfessionellen Einrichtungen Erfahrungen in Sachsen-Anhalt

Ermutigend in diesem Zusammenhang ist der Erfahrungsbericht der Gemeinde- und Sozialpädagogin Annett Chemnitz, die in einer Projektstelle für religionspädagogische Angebote und Fortbildungen in nichtkonfessionellen Kindertageseinrichtungen im Kirchenkreis Merseburg arbeitet.⁶⁷ Nach einem Jahr ihrer Tätigkeit hat die Gemeindepädagogin eine positive Zwischenbilanz gezogen: Von 100

64 Vgl. Angela Kunze-Beiküfner, *Kindertheologie im Kindergarten*, Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 6, Stuttgart 2006, S. 96.

65 Die Kirchlichkeit in Sachsen Anhalt beträgt 22% der Bevölkerung, in Thüringen 35,8 – im Vergleich dazu: Niedersachsen 72%, Hessen 68,9%, Bayern 82,3% (Stand 2001). 75% der Konfessionslosen im Osten schließen einen Glauben an Gott bzw. seine Existenz aus (dezidierter Atheismus), im Westen sind es nur 54%; 1% der Konfessionslosen im Osten glauben, dass sich Gott in Jesus Christus zu erkennen gibt, im Westen sind es immerhin 4%. Bei Konfessionslosen in Ostdeutschland ist die Orientierung auf die Familie wesentlich wichtiger als im Westen, sie kann – im substantiellen Sinn – zur Religion werden, indem sie Kontingenzprobleme aufwirft und zugleich bearbeiten hilft. Im außerfamiliären Umfeld gibt es im Osten sehr wenig religiöses Anregungspotential, daher kommt der Familie noch eine höhere Bdtg. zu als im Westen. Vgl. Michael Domsen, *Familie und Religion*, Leipzig 2004.

66 Vgl.: *Religiöse Bildung in den bundesdeutschen Bildungsplänen*, Arbeitspapier zu „Religiöse Bildung in den deutschen Bildungsplänen“ Konsortium des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre, Jena, 12.04.07

67 Nur ca. 6% aller Kindertagesstätten in Sachsen-Anhalt sind in einer Trägerschaft mit einem christlichen Profil.

62 Vgl. Bildungsprogramm für Kindereinrichtungen in Sachsen-Anhalt: *Bildung elementar – Bildung von Anfang an*, Halle 2004, S. 9.

63 Vgl. dazu auch die kritische und ergänzende Handreichung des Fachbereichs Kindertagesstätten der Diakonie in Mitteldeutschland, kita-lsa@diakonie-ekm.de.

Kindertagesstätten im gesamten Kirchenkreis wurden in 25 Einrichtungen Fortbildungen durchgeführt, davon in 20 dieser Einrichtungen mehrmals. Auf der thematischen Rangliste wurden Fortbildungen zu Kirchenjahresthemen am häufigsten nachgefragt (an der Spitze steht Weihnachten, gefolgt von St. Martin und Ostern). Weitere nachgefragte Themen waren Freundschaft und Gemeinschaft, Umwelt und Schöpfung. Zweimal wurden auch Themenwünsche von den Mitarbeitenden der Einrichtung formuliert. Gewöhnungsbedürftig war zunächst die streng hierarchische Leitungs- und Weisungsstruktur, die dazu geführt hat, dass Frau Chemnitz ihre Fortbildungsangebote über das Bürgermeisteramt der jeweiligen Ortschaft in den kommunalen Kindertagesstätten bekannt machte. Dann erst kam es zu persönlichen Begegnungen mit der jeweiligen Leiterin. Dieser Erstkontakt wird von ihr folgendermaßen beschrieben: „... Die ersten Schritte solch einer Begegnung sind folgende: Ich stelle mich selbst vor, das was ich mitzubringen habe und warum ich es gut und richtig finde. Habe ich Interesse geweckt oder Fragen hinterlassen, entwickelt sich das Gespräch. Dann erst geht es um die Kindertagesstätte mit ihren spezifischen Strukturen und Lernangeboten. Doch in erster Linie bin ich Seelsorgerin. Die Leiterinnen der Einrichtungen stehen ständig unter hohem Druck. ... Erst wenn Sorgen und Probleme so abgegeben sind, ist Platz für etwas Neues. Diesen Eindruck habe ich immer wieder. Dann geht das Gespräch meistens besser weiter. Über Kirche, pädagogische Konzepte und letztlich über meine Projekte: Was, wieso, weshalb, warum wir eigentlich St. Martin, Weihnachten, Ostern oder Erntedank feiern. Schließlich erlebe ich einerseits Leiterinnen, die mutig ihre konzeptionelle Verantwortung für „ihren“ Kindergarten wahrnehmen und mich sofort buchen. Andere fragen erst die Eltern oder laden mich zum Elternabend ein, wieder andere wollen sich zurückmelden.“⁶⁸

Diese Beobachtungen entsprechen sicher auch den Erfahrungen vieler Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland. Denn eine spezielle Personalstelle hat zwar bisher kein weiterer Kirchenkreis eingerichtet, aber gerade in ländlichen Regionen gibt es

seit 1990 eine gewachsene Tradition, dass Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen zu besonderen Anlässen oder auch regelmäßig kommunale Kindertagesstätten begleiten und dort religionspädagogisch arbeiten.⁶⁹

4. Religionspädagogische Herausforderungen in evangelischen Kindertagesstätten

Die Mehrheit der Kinder in evangelischen Kindertagesstätten auf dem Gebiet der EKM ist nicht christlich oder religiös sozialisiert. Dennoch entscheiden sich viele Eltern bewusst für eine Tageseinrichtung mit einem christlichen Profil, häufig verbunden mit hohen Erwartungen bzgl. der pädagogischen Qualität der Arbeit. Erzieherinnen in christlichen Kindertagesstätten ist hier eine besondere Verantwortung übertragen: Alle Kinder, unabhängig ihrer Herkunft und Sozialisation, sind zu einer konstruktiven Beschäftigung mit dem christlichen Glauben einzuladen.

4.1. Wie kommt der Glaube ins Kind?

Glaube ist zunächst ein Beziehungsgeschehen. Zu den angeborenen Intelligenzen des Menschen gehört die Religiosität – diese Fähigkeit unterscheidet ihn von anderen Lebewesen. Ohne einen Sinnhorizont kann kein Mensch leben. Dass Religionen und natürlich auch politische Ideologien in ihren fundamentalistischen und sektiererischen Ausprägungen krank machen können und Leben zerstören können, wird nicht bezweifelt, aber in der modernen Religionspädagogik als ein ungewollter und abzulehnender Auswuchs von Religiosität gesehen. Religiöse Erfahrungen, Vorstellungen und Bekenntnisse sollen die Persönlichkeitsentwicklung, den „Eigensinn“ (im Sinn von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl) und die Widerstandsfähigkeit der Kinder stärken, nicht brechen.

Wenn wir noch einmal zu den Ausführungen am Anfang zurückkehren – und uns daran erinnern, dass für die Resilienz des Kindes die ersten Beziehungen und Bindungen entscheidend sind, wird uns die Bedeutung der Religion für ein gesundes Selbstbewusstsein deutlich. Nur durch die Erfahrung von Urvertrauen kann sich der Mensch zu einem glaubenden

⁶⁸ Der Beitrag von Annett Chemnitz, aus dem ich vorab zitiere, erscheint im zweiten Quartalsheft der Praxis Gemeindepädagogik (PGP) 2009.

⁶⁹ Im Zusammenhang mit einer Fortbildungsanfrage berichtet mir z.B. die Referentin für Kinder- und Familienarbeit im Kirchenkreis Salzwedel, dass fast alle Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen des KK Salzwedel mit Projekten oder religiöser Früherziehung in kommunalen Kindergärten tätig sind.

Menschen entwickeln. In der ersten Begegnung zwischen Mutter und Neugeborenen, in der das Urvertrauen nach dem Schock durch die Geburt neu aufgebaut werden muss, ereignet sich etwas, was auch eine religiöse Dimension enthält.⁷⁰

Gott spricht den Menschen also zunächst durch andere Menschen an. Die Anrede Gottes an den Menschen geschieht schon am Anfang des Lebens, wenn eine verbale Sprache noch nicht vorhanden ist. Sie wird zuallererst realisiert durch die Beziehungen zu Bezugspersonen: Das Urvertrauen, das jeder neugeborener Säugling seinen Bezugspersonen entgegenbringt, ist auch die Grundlage für das Gottvertrauen.⁷¹

Der Glaube wird von außen mitgeformt – vom Elternhaus, vom Kindergarten, von der Gemeinde, von Verwandten und Freunden, durch Filme und Bücher. Glaube wächst in Ko-Konstruktion der Kinder mit ihren Beziehungspersonen und ihrer Umwelt und er konkretisiert sich im Gottesbild. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang sicher auch die Entwicklung der Gottesbeziehung in der christlichen Religion – welche sich von einer eher autoritären in eine eher partnerschaftliche Beziehung gewandelt hat.

4.2. *Kleine Kinder sind geborene Theisten*

Eine klassische religionspsychologische Theorie⁷² geht davon aus, dass Kinder in den ersten Lebensjahren nicht zwischen Gott und ihren Eltern unterscheiden, sondern Gott mit den Eltern auf eine Stufe stellen und ihm daher bis ins Primarschulalter anthropomorphe Züge geben. Neuere empirische Befunde unterstützen diese Theorie nicht, sondern belegen, dass schon Kinder im Kindergartenalter deutlich z. B. Gottes kreative Kraft und Geistigkeit von den menschlichen Fähigkeiten der Eltern

70 Nach Friedrich Schweitzer ist das Gesicht der Mutter, die sich über die Wiege beugt, das „Angesicht Gottes“ für das Neugeborene. Vgl.: Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, 4. überarb. Auflage Gütersloh 1999, S. 218.

71 Sehr umstritten ist eine junge Disziplin der neurowissenschaftlichen Forschung, die Neurotheologie. Die Vertreter dieser Forschungsrichtung vermuten, dass der Mensch auf Grund seiner Gene gläubig ist, mit dem Zweck, den Menschen mit Optimismus zu versorgen und gesund zu erhalten. Sowohl die bekannte Studie des Kanadiers Michael Persinger, der durch Magnetfeldstimulationen mystische Erfahrungen hervorzurufen glaubte, als auch die Newbergs These von der Existenz eines Gottesmoduls wurden auf Grund der Versuche des Kanadischen Psychologen Mario Beauregard inzwischen „gründlich widerlegt.“ Vgl.: Ulrich Schnabel, *Der Allmächtige steckt im Hirn*, In: ZEIT Wissen „Warum wir glauben müssen“ 01/2008

72 Fritz Oser/Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner Entwicklung*, Gütersloh 2. Aufl. 1988

unterscheiden.⁷³

Dieses Alter ist geprägt von Neugier, Spracherwerb, Welterschließung und der Ausbildung des Gewissens. Die Welterkundung macht vor Gott und religiösen Erscheinungsformen keinen Halt, existenzielle und theologische Themen werden miteinander verknüpft und in ein eigenes, sich ständig erweiterndes Weltbild integriert. Die Gottesvorstellungen sind daher unterschiedlich, aber für symbolhafte Deutungen und emotionales Verstehen sind gerade Kinder in der frühen Kindheit sehr offen. Die Vielfalt der spontanen Antworten aus der folgenden Dokumentation macht das deutlich:

Erzieherin: Wie stellt ihr euch Gott vor?

Tom (5 J.): Für mich ist Gott lieb und ein Schäfer.

Moritz (4 J.): Für mich ist Gott überall.

Julien (5 J.): Für mich ist Gott wie ein Zeppelein.

Lena (5 J.): Für mich ist Gott bunt wie die Liebe.

Lisa (5 J.): Für mich ist Gott die Liebe.

Dario (5 J.): Für mich ist Gott so groß wie das größte Flugzeug der Welt.

Laura (4 J.): Für mich ist Gott so warm wie die Sonne und so hell.

Florian (6 J.): Für mich ist Gott wie ein großes Herz.

Laura (5 J.): Für mich ist Gott die Stärke im Himmel und auf der Erde und im Herzen.

Cheyenne (6 J.): Für mich ist Gott schön und lieb wie eine Frau.

Michelle (6 J.): Für mich ist Gott so hell und schön wie die Sonne.

Johanna (6 J.): Für mich ist Gott wie ein Engel überall.

Pia (5 J.): Gott ist für mich die Liebe.

Wie ist diese Vielfalt zu bewerten? Ist die Antwort von Tom „Gott ... ein Schäfer“ oder von Cheyenne „Gott ... wie eine Frau“ ein Hinweis auf ein noch zu überwindendes ein anthropomorphes Gottesbild? Sind die abstrakt-symbolischen Gottesbilder von Lisa, Laura, Florian und Pia „besser, richtiger, reifer“? Angestrebt wurde von jeher in der Theologie und Religionspädagogik die Abkehr von anthropomorphen Gottesbildern der kleinen Kinder und die Hinwendung zu symbolischen Gottesbildern als Zeichen eines reiferen Glaubens. Das

73 Vgl. Jörg Biewald: *Zwischen zwei Göttern*, In: *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 7, Stuttgart 2008, S. 91-110

Abstrakte gilt als höherwertiger als das Konkrete. Dabei wird schnell übersehen, dass auch konkret-anthropomorphe Gottesbilder wie z. B. das vom Hirten (Tom) oder von der Frau (Cheyenne) symbolische Gottesbilder sein können.⁷⁴ Jörg Biewald bezieht sich in seinem Aufsatz „Zwischen zwei Göttern“ auf Untersuchungen aus englischen Studien, welche überdies ergeben haben, dass auch jeder glaubende erwachsene Mensch sowohl anthropomorphe als auch symbolisch-abstrakte Gottesvorstellungen zur gleichen Zeit hat. Diese sind auf zwei verschiedenen Bewusstseinsebenen angesiedelt – auf die anthropomorphen Vorstellungen wird unbewusst und unreflektiert zugegriffen, auf die symbolisch-abstrakten Konzepte dagegen bewusst und reflektiert. Die anthropomorphen Gottesbilder sind von großer Bedeutung für eine personale Gottesbeziehung, evtl. sogar überhaupt die Grundvoraussetzung, dass ein Mensch eine Gottesbeziehung eingehen kann.⁷⁵

Jörg Biewald schlussfolgert daher, dass sich Religionspädagogik verabschieden muss von dem Ziel, die Ablösung eines anthropomorphen Gottesbildes zugunsten eines rein symbolischen Gottesbildes erreichen zu wollen. Stattdessen müssen anthropomorphe Gottesvorstellungen davon befreit werden, als defizitäre, zu belächelnde Kindervorstellungen stigmatisiert zu werden.⁷⁶ Die religionspädagogischen Konzeptionen in den Kindertagesstätten müssen sich daran messen lassen, inwieweit die Kinder Subjekte des religionspädagogischen Handelns sind und in ihrer intuitiven theologischen Kompetenz anerkannt und gefördert werden.

4.3. Religionspädagogische Konzeptionen für Evangelische Kindertagesstätten

Grundsätzlich gilt es zunächst, zwischen impliziten und expliziten religionspädagogischen Konzepten zu unterscheiden. Hier ein Kurz-Überblick über religionspädagogische Konzeptionen, an welchen sich evangelische Kindertagesstätten in der EKM häufig orientieren.

74 Stephanie Klein hat daher vorgeschlagen, nicht von anthropomorphen, sondern von personalen Gottesbildern zu sprechen. Vgl. Stephanie Klein, Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt, in: Dietlind Fischer, Religiöse Vorstellungen bilden, Münster 2000, 97-128.

75 Vgl. Jörg Biewald: Zwischen zwei Göttern, In: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 7, Stuttgart 2008, S. 109

76 Vgl. ebd., S. 110.

Explizite christlich-religiöse Bildung

Religion für Kinder (Frieder Harz)

Frieder Harz betont die Bedeutung des Erzählens biblischer Geschichten und die Bedeutung der Kirchenpädagogik mit dem Ziel einer bewussten Verwurzelung in der eigenen Tradition.⁷⁷ In einem Konzept zur interreligiösen Erziehung wird zudem die dialogbereite Offenheit für andere Religionen betont.⁷⁸

Ganzheitlich-Sinnorientierte Religionspädagogischen Praxis (Franz Kett)

Eine ursprünglich aus dem katholischen Raum kommende symboldidaktische Konzeption. Mittelpunkt sind regelmäßige Anschauungen, d. h. von den Erzieherinnen und mit den Kindern gemeinsam gestaltete Mitte, um die herum sich alle im Kreis (ver)sammeln.⁷⁹ Charakteristisch sind die Einbeziehung aller Sinne und der Einsatz bestimmter Lege-Materialien.

Anregung der Theologie von Kindern und Theologisieren mit Kindern

Die theologische Kompetenz der Kinder wird in ausführlichen theologischen Gruppengesprächen angeregt, gefördert und dokumentiert.⁸⁰ Die Kinder mit ihren theologischen Themen und Fragen sind Ausgangspunkt und Subjekte der Theologie/des Theologisieren.

Implizite christlich-religiöse Bildung

Situationsansatz

Die jeweilige Situation der Kinder oder die jeweilige Zeit im Jahreskreis wird in Projekte und Aktionen im Blick auf die religiöse Dimension vertieft. Der Kern des Situationsansatzes ist die Lebensweltorientierung der Mädchen und Jungen, ihrer Eltern und Erzieherinnen.⁸¹

77 Frieder Harz, Professor an der Ev. Fachhochschule in Nürnberg, ist als Referent bei Fortbildungen für Erzieherinnen regelmäßig in der EKM und hat u.a. veröffentlicht: Kinder und Religion: Was Erwachsene wissen sollten, Velber 2006 und, mit Renke Brahm und Angela Kunze-Beiküfner, Religiöse und ethische Bildung und Erziehung im evangelischen Kindergarten, Troisdorf 2008

78 Frieder Harz, Ist Allah auch der liebe Gott?, Interreligiöse Erziehung in der Kindertagesstätte, München 2001

79 Martin Schneider, Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung, Landshut 1996 sowie die seit den 1970er Jahren erscheinenden Quartalszeitschriften „Religionspädagogische Praxis“, Landshut RPA-Verlag

80 Vgl. u.a. Angela Kunze-Beiküfner, Kindertheologie im Kontext des Kindergartens, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd.5, Stuttgart 2006, S. 95-110.

81 Vgl.: Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie an der Freien Universität (ISTA), Berlin (Hg.), Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitäts-

Dimensionaler Ansatz

(Friedrich Schweitzer u.a.)

Religion wird in allen Dimensionen des Alltags im Kindergarten entfaltet, z. B. in den Dimensionen Raum, Zeit, Beziehungen, Körper und Sinne, Erzählen, Feste und Rituale, Stille und Gebet, Kunst und Kinderkultur, Gemeinwesen und Gemeinde sowie das Spiel.⁸²

Spirituell-diakonisches Modell in Verbindung mit dem transaktionalen Ansatz

(Sylvia Habringer-Hagleitner u. a.)

Konzentration auf das Zusammenleben im Kindergarten auf dem Hintergrund der TZI⁸³ und einer christologischen Alltagshermeneutik mit Betonung der Aspekte Lebenslust, Prophetische Visionen und Schuldfähigkeit.⁸⁴

Diese Darstellung von religionspädagogischen Konzeptionen im Elementarbereich ist fragmentarisch und kann durch viele andere Ansätze ergänzt werden: Zum Beispiel wird in einigen Kindertagesstätten der EKM nach Ulrich Steenbergs Ansatz einer religionspädagogischen Erziehung nach Maria Montessori gearbeitet, andere arbeiten mit Egli-Figuren oder nach dem religionspädagogischen Konzept Goodly Play.⁸⁵ Für den Bereich der sogenannten „U 3“, der Kinder unter 3 Jahren, gibt es derzeit nicht viele aktuelle religionspädagogische Konzeptionen. In diesem Alter hat die implizite christlich-religiöse Bildung den Vorrang, wie die 2007 erschienene Arbeitshilfe „Gott in der Krippe. Religiöse Bildung von Anfang an“ betont.⁸⁶

kriterien und theoretische Dimensionen, Berlin 2001 (erhältlich zum Selbstkostenpreis beim ISTA, FU Berlin).

82 Vgl. Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer u.a. (Hg.), Kinder brauchen Hoffnung, Religion im Alltag des Kindergartens, Gütersloh 1999; Bd. 1-5

83 Wahrnehmung und Reflektion der Kindergartenwirklichkeit auf dem Hintergrund der vier Faktoren ICH-WIR-ES-GLOBE, dem Instrumentarium der Themenzentrierten Interaktion.

84 Vgl: Sylvia Habringer-Hagleitner: Zusammenleben im Kindergarten, Stuttgart 2006 sowie die Reihe „Religion macht Kinder kompetent“, zu beziehen bei der Caritas Linz, www.unserer-kinder.at.; der Ansatz kommt aus Österreich und nimmt Bezug auf den Transaktionsansatz des Bildungsplanes für Österreich, gibt aber gerade mit seinem implizit-diakonischen Modell auch für die ostdeutschen Bundesländer wichtige Impulse.

85 www.godlyplay.de

86 Ulrike Fey-Dorn, Sabine Müller-Langsdorf, Joachim Dietermann, Ralf Rogge: Gott in der Krippe, Religiöse Bildung von Anfang an, Diakonisches Werk der ev. luth. Landeskirche Hannovers e.V.

4.4. Praxisbeobachtungen und Schlussfolgerungen

Phänomenologisch gibt es in der gegenwärtigen Praxis der evangelischen Kindertagesstätten häufig Überschneidungen zwischen einzelnen religionspädagogischen Konzepten.

Es hängt von der Qualifikation der Erzieherinnen, von dem Träger und von der Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde ab, welche Formen und Angebote zur christlich-religiösen Bildung in evangelischen Kindertagesstätten umgesetzt werden. Während der Bischofs-Visitation evangelischer Kindertagesstätten in der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen von 2005–2007 haben wir die unterschiedlichsten religionspädagogischen Arbeitsformen beobachtet.⁸⁷

Grundsätzlich war eine religionspädagogische Konzeption mit dem Schwerpunkt auf eine implizite christliche Bildung vor allem bei den Einrichtungen zu finden, die schon eine lange christliche Tradition haben.⁸⁸ Bei Kindertagesstätten, die erst seit einigen Jahren durch die Übernahme in eine andere Trägerschaft ein christliches Profil erhalten haben, wurde dies vor allem durch explizite religionspädagogische Angebote umgesetzt. Hier gibt es eine große Bandbreite an Formen: In einigen Einrichtungen wird jeder Tag mit einem Morgenkreis begonnen, dessen Mitte eine biblische Geschichte oder ein theologisches Thema ist, in anderen Einrichtungen gibt es solche thematischen Kreise einmal in der Woche oder einmal im Monat. In manchen Einrichtungen kommen alle Kinder dafür in einen großen Raum zusammen, woanders finden diese Kreise in den einzelnen Gruppen statt. Zum Teil werden religionspädagogische Angebote von hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Verkündigungsdienst übernommen, zum Teil ist eine extra dafür qualifizierte Erzieherin zuständig. Bei den Einrichtungen der Johanniter-Unfallhilfe ist es üblich, dass einmal in der Woche ein sog. „Clubtag“ stattfindet, an dem die Kinder unter verschiedenen Angeboten (z. B. Schach, Zahlenspiele, Bewegung, Musik) wählen können und sich in

87 Vgl. Kind und Kirche, Evangelische Kindertagesstätten als kirchliche Bildungseinrichtungen, Bericht des Bischofs zur Visitation, Kirchenamt Magdeburg 2007

88 Zum Beispiel hat die 1848 gegründete Ev. Integrative Kindertagesstätte St. Ulrich ein religionspädagogisches Konzept, welches ausdrücklich die Bedeutung einer impliziten christlichen Bildung im Alltag und im Zusammenleben des Kindergartens betont. Vgl.: www.kita-sankt-ulrich.de/konzept, S. 6: „Die religiöse Erziehung stellt keinen gesonderten Teil unserer Arbeit dar, sie ist das Fundament unseres täglichen Miteinanders.“

diesem Rahmen auch die sog. „Kirchenmäuse“ für eine halbe Stunde für ein religionspädagogisches Angebot versammeln.

4.5. Zielstellungen religionspädagogischer Arbeit in evangelischen Kindertagesstätten

Auch in den konkreten Zielstellungen für die religionspädagogische Arbeit und in der Zusammenarbeit in den Teams bzw. zwischen den Kindertagesstätten und der jeweiligen Kirchengemeinde bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen. Viele Dimensionen religiöser Bildung im Elementarbereich lassen sich nicht in klare und anzustrebende Ziele pressen. Dennoch kann schon allein der Prozess der Erarbeitung eines Katalogs von wünschenswerten Kompetenzen und Erfahrungen, die Kinder – unabhängig von ihrem religiösen oder areligiösen Elternhaus – in einem evangelischen Kindergarten entwickeln können, für die Reflektion der eigenen religionspädagogischen Arbeit sinnvoll sein. Auf einem Weiterbildungskurs am PTI in Drübeck ist – analog zum Weltwissenkatalog von Donata Elschenbroich – folgende Zusammenstellung von Erfahrungen, entstanden, über die ein fünfjähriges Kind aus einem evangelischen Kindergarten verfügen sollte. Es sollte schon einmal:

- über seine Gottesvorstellungen gesprochen haben
- über anthropologische Fragen, die es bewegen, mit anderen geredet haben
- ein Gebet gesprochen haben
- eine biblische Geschichte nachgespielt haben
- ein religiöses Lied gesungen haben
- ein Bild zu einer biblischen Geschichte gemalt haben
- religiöse Symbole wahrgenommen und gedeutet haben
- eine innere Andacht in Betrachtung einer Kerze erlebt haben
- ein christliches Fest miterlebt und mitgestaltet haben
- einen (Familien-, Kinder-)Gottesdienst in einer Kirche mitgefeiert haben.

Über alle diese Erfahrungen sollten natürlich auch die Erzieherinnen verfügen, welche die Kinder in evangelischen Kindertagesstätten begleiten – unabhängig der eigenen religiösen Sozialisation.

5. Die religionspädagogische Qualifikation von Erzieherinnen im PTI der EKM

Eine gelingende religiöse Begleitung und Erziehung in evangelischen oder christlichen Kindertagesstätten setzt eine gelingende religiöse Begleitung und Weiterbildung von Erzieherinnen voraus. Auch Erzieherinnen haben ein Recht auf religiöse Bildung, auch Erzieherinnen brauchen Religion. Damit ist nicht zwangsläufig verbunden, dass Erzieherinnen glauben oder alle einheitlich glauben müssen, aber sie müssen sich mit Religion auseinandersetzen, auch wenn sie keinen eigenen Glauben praktizieren.⁸⁹ Doch viele Erzieherinnen in der EKM, die in Kindertagesstätten arbeiten, die erst nach 1990 von einem christlichen Träger übernommen wurden, sind selbst nicht christlich oder religiös sozialisiert. Im Visitationsbericht wird diese Situation folgendermaßen eingeschätzt: „Damit begann ein Prozess der vorsichtigen Annäherung an eine christliche Religiosität. ... Eine Analyse mit den übernommenen Einrichtungen zeigt, dass dies vor allem gelingt, wenn Erzieherinnen persönliche Erfahrungen mit christlichem Leben und christlicher Spiritualität machen können.“⁹⁰

Daher wurde am PTI eine Kursdidaktik für die religionspädagogischen Weiterbildungen von Erzieherinnen entwickelt, welche versucht, den Erzieherinnen diese persönlichen Erfahrungen mit christlichem Leben und christlicher Spiritualität zu ermöglichen.⁹¹

Die Kursdidaktik einer religionspädagogischen Qualifizierung muss sich aber auch mit den neuen Bildungskonzepten für den Elementar-

⁸⁹ Auch in Ländern, die noch volkswirtschaftlich geprägt sind, ist eine religiöse Vor-Bildung nicht selbstverständlich. So stellt Peter Beer in einem Leitartikel der Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik in Österreich fest: „KindergartenpädagogInnen brauchen Religion. Sie brauchen Religion, weil sich die Notwendigkeit dafür aus der Eigenart ihres pädagogischen Handelns ergibt, nämlich Kinder zu stärken und fit für das Leben zu machen. Auch für die Pädagoginnen ist es wichtig, mit Religion(en) umgehen zu können, Sinnorientierungen zu finden, ihr Wertesystem zu klären und stärkende Strukturen für den Alltag zu finden. (...) Wenn freilich die Beschäftigung mit Religion nur auf Grund ... einer gesetzlichen Anordnung ... geschieht, dann passiert, was eigentlich nicht sein soll: Religion erscheint bewusst oder unbewusst als repressives System. Vielmehr geht es darum, das große Potential der Religion(en) im pädagogischen Handeln zu nutzen.“ Peter Beer, Brauchen Pädagoginnen Religion? In: Unsere Kinder – Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, Hg. M. Mühlberger im Auftrag der Österreichischen Caritaszentrale Wien, 62. Jg. 6/2007, S. 3.

⁹⁰ Kind und Kirche, Evangelische Kindertagesstätten als kirchliche Bildungseinrichtungen, Bericht des Bischofs zur Visitation, Kirchenamt Magdeburg 2007, S. 13.

⁹¹ Angela Kunze-Beiküfner, Religionspädagogische Zusatzqualifikation für Erzieherinnen und Erzieher des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Ev. Kirchen Mitteldeutschlands, 2007.

bereich und dem veränderten „Bild vom Kind“ auseinandersetzen. Wenn z. B. von den Erzieherinnen erwartet wird, da sie die Kinder als kleine Theologinnen und Theologen anerkennen und fördern, müssen auch sie in ihrer eigenen theologischen Kompetenz geachtet und gefördert werden.

Und nicht zuletzt muss eine religionspädagogische Weiterbildung den Erzieherinnen auch brauchbare methodische und inhaltliche Anregungen mitgeben (Prinzip der Viabilität = Brauchbarkeit), die in den Kindertagesstätten zum Einsatz kommen können.

5.1. Struktur und Rahmen⁹²

Die Qualifikationen umfassen 240 Unterrichtsstunden. Es werden verschiedene Organisationsmodelle vorgehalten (Wochenkurse mit Übernachtung, Tageskurse ohne Übernachtung, Wochenendkurse), um den unterschiedlichen Interessen der Teilnehmenden gerecht werden zu können. Kursleiter/innen verfügen über religionspädagogische und theologische Kompetenz. Zusätzlich werden Referenten/innen hinzugezogen (Fachberater/innen).

Die Kurswochen werden liturgisch strukturiert durch Andachten zum Tagesbeginn und Tagesabschluss, welche von den KursteilnehmerInnen vorbereitet werden. Zwischen den Kurswochen gibt es praxisbezogene Arbeitsaufträge.

Die Größe des Kurses beträgt maximal 20 TeilnehmerInnen. Der Kurs wird ständig von einer/einem Kursleiter/in begleitet, welche/r über einen theologischen oder religionspädagogischen Hochschulabschluss verfügt. Sie/er ist für die Religionspädagogik im Elementarbereich durch Weiterbildungen und Forschungsarbeit zusätzlich qualifiziert. Zu einzelnen Spezialthemen werden ReferentInnen hinzugezogen. FachberaterInnen des Diakonischen Werkes können nach Absprache mit der Kursleitung aktiv teilnehmen.

5.2. Abschluss

Innerhalb jeder Kurswoche präsentieren die Teilnehmer/innen ein Arbeitsergebnis, welches dokumentiert und ausgewertet wird. Die letzte Kurswoche wird beendet mit einem Gottesdienst, der inhaltlich von den Kursteilnehmer/innen gestaltet wird. Zu diesem Got-

tesdienst und einer anschließenden Begegnung werden Vertreter/innen der jeweiligen Träger, des Diakonischen Werkes und der beteiligten Landeskirchen eingeladen.

Die Kursteilnahme wird zertifiziert, der/die Kurs-Absolvent/in wird in einem öffentlichen Gottesdienst eingeseget.

5.3. Kursdidaktik in Stichpunkten

Die folgende Kursdidaktik ist ein Versuch, an den oben genannten Bildungsaspekten anzuknüpfen und sie in dem Qualifizierungskurs erfahrbar zu machen:

- Subjektorientierung: Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns in der religionspädagogischen Weiterbildung für Erzieher/innen am PTI der EKM sind die Kursteilnehmer/innen als Personen – ihre Fragen, ihre Biographien, ihre Sozialisierungen.
- Bildungsprozesse: Die Kursteilnehmer/innen werden als kompetente Akteure ihrer Bildung wahrgenommen und durch ganzheitliche Methoden in ihrer religionspädagogischen Kompetenz begleitet und gefördert.
- Daseinsorientierung: Die religiöse Tradition wird nicht auf lehrhaft-systematische und moralisch-ethische Komponenten verkürzt, sondern beinhaltet auch die Ermöglichung weisheitlicher und spiritueller Erfahrungen.
- Konstruktionsmethoden: Im Kurs kommen Methoden der Erwachsenenbildung zum Einsatz, welche auf Nachhaltigkeit zielen und auf Prinzipien wie Selbsttätigkeit, Anschlussfähigkeit, Viabilität (Brauchbarkeit), Autopoiesis und Metakognition beruhen.
- Elementarpädagogik: Bestandteil der Weiterbildung sind die fächerübergreifenden Topoi der Elementarpädagogik (z.B. Religionspsychologie, Bildungspläne/programme, Resilienz) und spezielle Konzepte für den Kontext einer Kindertagesstätte.

5.4. Methoden

Die verschiedenen Arbeitsformen dienen zunächst einmal der ganzheitlichen Aneignung und Vertiefung der Inhalte, aber sie haben auch die Funktion, die Praxisrelevanz der Themen anschaulich werden zu lassen und folgen dem Prinzip der Viabilität.

Die Kursteilnehmer/innen lernen folgende Methoden kennen:

- die Religionspädagogische Praxis (RPP) –

⁹² Die strukturellen und inhaltlichen Standards wurden mit dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland gemeinsam erarbeitet.

- Anschauungen, Bodenbilder, Symboldidaktik
- Erzählwerkstatt – freies Erzählen biblischer Geschichten
- Arbeiten mit verschiedenen Medien: Erzählfiguren (Egli), Erzählkino, Erzähllandschaften
- neue Lieder singen, tanzen und gebärden
- bildnerisches Gestalten (Lernwerkstatt)
- kreative Textarbeit
- Rollenspiel
- Körperarbeit: liturgische Tänze, Pantomime, Entspannungsübungen
- Moderation: Philosophieren und Theologisieren mit Kindern
- kirchenjahresbezogene Projektarbeit
- Methode der handlungsentlastenden Reflexion (Evaluationsmethode)

5.5. Systematik

Der inhaltliche Rahmen der religionspädagogischen Weiterbildung orientiert sich an den Perlen des Christentums. Der schwedische Bischof Martin Lönnebo hat, als er in den 90er Jahren einen Katechismus schreiben wollte, unter dem Namen „Kristuskransen“ ein thematisches Perlenband entwickelt, welches sich in Skandinavien in der Gemeindepädagogik als Konzept erfolgreich ausgebreitet (in Deutschland unter den Namen „Perlen des Glaubens“, „Perlen des Lebens“ oder „Christuskranz“) und bewährt hat.⁹³

Die zehn thematische Perlen weisen auf zehn dimensionale christliche Leitthemen hin (Gottesperle, Stille-Perle, Ich-Perle, Tauf-Perle, Wüstenperle, Freudenperle, Liebesperlen, Geheimnisperlen, Nachtperle, Auferstehungsperle) – symbolisiert werden sie in einem Armband aus verschiedenfarbigen Perlen (welches die Kursteilnehmer/innen am Ende der Weiterbildung selbst herstellen).

Die Erfahrungen und Fragen der Teilnehmer/innen zu diesen Perlen des Christentums sind jeweils Ausgangspunkt für die Erarbeitung der einzelnen Themen (Subjektorientierung). An diesen Themen entlang werden jeweils biblische Texte, theologische Topoi, kirchliche Traditionen, spirituelle Dimensionen, entwicklungspsychologische und pädagogische Anknüpfungen und spezielle Arbeitsformen entfaltet.

5.6. Erfahrungen

Im Jahr 2008 haben zwei religionspädagogi-

⁹³ Vgl. auch „Den Glauben begreifen“, Arbeitshilfe zu den Perlen des Glaubens, Haus kirchlicher Dienste der Ev. Kirche Hannovers, Arbeitsstelle Kindergottesdienst, Hannover 2008.

sche Weiterbildungskurse, die nach dieser Konzeption am PTI in Neudietendorf und in Drübeck/Halle gearbeitet haben, stattgefunden. Für das Jahr 2009 gibt es schon Vorbereitungen, diese Kurse regionalisiert und zeitlich flexibler (z. B. 12 Kurseinheiten von Donnerstag bis Samstag) durchzuführen. Die Kurse werden rege nachgefragt, dabei sind die Rahmenbedingungen denkbar schwierig – denn durch die Implementation der Bildungsprogramme kommen derzeit viele Pflichtfortbildungen auf die Erzieherinnen zu.

Für die Einrichtungen ist es zum Teil sehr schwierig, eine Kollegin über einen so großen Stundenumfang zu vertreten – und manche Kursteilnehmerin muss dafür Urlaub nehmen oder die Kurswochen aus eigener Tasche bezahlen. Doch die Motivation, das Engagement und die Lerngemeinschaft der Erzieherinnen in den Kurswochen sind immer wieder beeindruckend – denn der Kurs ist auch verbunden mit einer persönlichen Auseinandersetzung mit Glaube und Religion. Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle aus einem Feedbackbogen einer Erzieherin zitieren:

„Am Anfang des Kurses war ich sehr unsicher, da ich mit der Kirche und dem Glauben nicht verbunden war. Aber über die Zeit ging es mir besser und ich verlor meine Unsicherheit. Ich konnte viele Eindrücke und Erfahrungen für meine Praxis sammeln. Tänze und Bodenbilder konnte ich schon einsetzen, was auch den Kindern viel Spannung und Freude brachte. Ich wünsche mir, dass ich mich mehr einbringe.“

Am 21. November 2008 wurden 16 Teilnehmerinnen der religionspädagogischen Weiterbildung am PTI in Neudietendorf in einem von den Erzieherinnen selbst gestalteten und bewegenden Gottesdienst eingesegnet⁹⁴. Am 27. März segnete Bischof Axel Noack die Erzieherinnen des Drübecker Kurses in der Klosterkirche zu Drübeck ein und entsandte sie in ihren Dienst. Vier weitere Kurse werden noch in diesem Jahre beginnen – in Neudietendorf, Drübeck (und Magdeburg) sowie in Delitzsch. Termine und Anmeldungen sind im PTI zu erfragen. Alle interessierten Erzieherinnen sind herzlich dazu eingeladen.

Angela Kunze-Beiküfner ist Dozentin für Gemeindepädagogik am PTI.

⁹⁴ Pfarrer Martin Herrmann vom Diakonischen Bildungsinstitut Johannes Falk, welches eine eigene religionspädagogische Weiterbildung für Erzieherinnen anbietet, übergab die Zertifikate, segnete die Erzieherinnen und sprach ein Grußwort.

Evangelische Bildungsberichterstattung – nötig, möglich, machbar?

Comenius-Institut legt Machbarkeitsstudie vor

MATTHIAS SPENN

Die evangelische Kirche ist eine Bildungsinstitution. Nahezu jede kirchliche und diakonische Lebensäußerung setzt Bildung voraus und bewirkt Bildung. Kirchlich-gemeindliche Bildungsaktivitäten dienen der Erschließung und der Weitergabe des Glaubenswissens im Generationenzusammenhang, der Gestaltung der christlichen Gemeinschaft und der Übernahme von sozialer Verantwortung. Über den Bezug auf ihre Mitglieder und die eigene Institution hinaus übernimmt die evangelische Kirche ebenso Verantwortung für das gesellschaftliche Bildungshandeln und ist Teil des öffentlichen Bildungssystems. Sie ist anerkannte freie Trägerin der Kinder- und Jugendhilfe, von Schulen, Aus-, Fort- und Weiterbildung und wirkt maßgeblich mit bei der Ausgestaltung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Sie nimmt Teil am gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs über Bildung und engagiert sich für die Lebensbedingungen und Lebenslagen der Menschen besonders mit dem Ziel besserer, gerechter Bildungschancen für alle Menschen, besonders der Benachteiligten.

Eine genaue Orientierung über die Felder evangelischen Bildungshandelns ist allerdings schwierig. Wer genauer wissen will, wo, wie und in welchem Umfang sich evangelische Kirche im Bildungsbereich engagiert, gerät schnell an Grenzen. Die Praxisfelder und Unterstützungsstrukturen sind regionalisiert, stark ausdifferenziert und nahezu unüberschaubar; Informationen über kirchliches Bildungshandeln sind öffentlich schwer zugänglich bzw. erschließen sich oft nur denjenigen, die mit kirchlichen Strukturen vertraut sind. Empirisch gesicherte Aussagen über Inanspruchnahme, Prozessqualität und Wirkungen evangelischer Bildungsarbeit stehen kaum zur Verfügung. Das führt auch dazu, dass Kirchen, obgleich sie in erheblichem Umfang am öffentlichen Bildungssystem beteiligt sind, in der Gesellschaft vielfach nicht hinreichend und sachgemäß wahrgenommen werden. Die Frage nach Qualität

und Leistung(sfähigkeit) evangelischen Bildungshandelns ist auch für den EKD-Reformprozess (<http://kirche-im-aufbruch.ekd.de>) wichtig. Entscheidungen über das kirchliche Bildungshandeln bedürfen nicht nur guter theologischer und pädagogischer Begründungen, sondern müssen sich auch auf belastbare empirische Daten zum Kontext und Input evangelischen Bildungshandelns (z. B. Demografie, Inanspruchnahme, Personal, Strukturdaten) bzw. Indikatoren zum Stand und zu Entwicklungen der Praxis beziehen können.

Im gesellschaftlichen Kontext hat die Frage nach der Qualität des Bildungssystems in Deutschland bereits seit einiger Zeit an Bedeutung gewonnen. Die empirischen Grundlagen dafür kamen zunächst von den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS (seit 1996), PISA (2000), IGLU/PIRLS sowie von den OECD-Bildungsberichten. Im Jahr 2006 beschloss die Kultusministerkonferenz eine „Gesamtstrategie ... zum Bildungsmonitoring“. Ein wissenschaftliches Konsortium aus dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Hochschul-Informationssystem (HIS), dem Soziologischen Forschungsinstitut an der Universität Göttingen und den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde mit einer nationalen Bildungsberichterstattung beauftragt. Die Bundesregierung unterstützt und fördert als umfangreiches Forschungsprojekt ein „nationales Bildungspanel“, in dem Längsschnittdaten über Kompetenzentwicklungen und Bildungsprozesse eines Lebenslaufs repräsentativ untersucht werden sollen. Die evangelische Kirche mit ihren Struktureinheiten und Untergliederungen (EKD, Landeskirchen, Diakonie, Verbände und Werke...) als einer der größten nicht-staatlichen Bildungsakteure in Deutschland ist auf unterschiedliche Weise davon betroffen und hat auch selbst Interessen an besserer empirischer Grundlegung der Bildungsaktivitäten.

Auftrag Machbarkeitsstudie

Sowohl die kirchlichen als auch die gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen bildeten den Hintergrund für den Beschluss der EKD-Synode im November 2007, das Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. (Münster), mit der Durchführung einer Machbarkeitsstudie zur evangelischen Bildungsberichterstattung zu beauftragen. Eine solche Studie sollte dazu beitragen, besser einschätzen zu können, mit welcher Zielsetzung und Aufgabenstellung, mit welchem Vorgehen, Aufwand und Nutzen evangelisches Bildungshandeln mit Hilfe einer regelmäßigen Bildungsberichterstattung wahrgenommen, dargestellt, weiter entwickelt und gesteuert werden kann.

Im November 2008 hat das Comenius-Institut seine Machbarkeitsstudie vorgelegt. Darin werden Funktionen und Merkmale einer datengestützten, regelmäßigen Bildungsberichterstattung beschrieben (Teil I) und überprüft, inwiefern eine regelmäßige Bildungsberichterstattung auf das Bildungshandeln der evangelischen Kirche anzuwenden ist.

Kennzeichen und Funktionen von Bildungsberichterstattung

Bildungsberichterstattung wird in der Studie als geeignetes Instrumentarium beschrieben, um datengestützte Aussagen zum Kontext, den Leistungen, zur Qualität und zu Wirkungen evangelischen Bildungshandelns zu machen. Unter „Bildungsberichterstattung“ wird die „kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf“ verstanden. Eine evangelische Bildungsberichterstattung sollte sich an den wissenschaftlichen Grundlagen nationaler Bildungsberichterstattung orientieren und die eigenen Schwerpunktsetzungen und besonderen Bedingungen darauf beziehen. Gegenüber vielen bereichsspezifischen Einzelberichten, wie es sie auch im kirchlichen Bereich in unterschiedlicher Weise vielfach gibt (z. B. in Form von Synodenberichten, Visitationsberichten, landeskirchlichen Bildungsberichten, Berichten der Diakonischen Werke, Statistiken von Landeskirchen, Bildungsträgern, Verbänden, Werken), hat ein umfassender Bildungsbericht den Mehrwert, dass er verschiedene Bildungsbereiche in ihrem Zusammenhang und in einer rhythmisierten Zeitfolge darstellt.

Den Kern von Bildungsberichterstattung bildet ein überschaubarer, systematischer, regelmäßig aktualisierbarer Satz von Indikatoren, die jeweils für ein zentrales Merkmal von Bildungsprozessen bzw. einen zentralen Aspekt von Bildungsqualität stehen. Diese Indikatoren werden aus amtlichen Daten und sozialwissenschaftlichen Erhebungen in Zeitreihen dargestellt.

Bildungsberichte können folgende Funktionen haben:

- Darstellung des Bildungshandelns, insbesondere der Bildungsinstitutionen
- Evaluation von Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen von Bildungshandeln zum Zweck der Qualitätsentwicklung
- Entdecken von Problemlagen und Potenzialen aufgrund indikatorengestützter dauerhafter Beobachtung
- Wissenschaftliche Politikberatung und Unterstützung der Steuerungsfunktion von Bildungspolitik (Bildungsmonitoring).

Leitidee für die staatliche Bildungsberichterstattung ist Bildung im Lebenslauf. Umfang und Qualität der Bildungsangebote werden im Blick auf deren Nutzung durch die Individuen dargestellt. Gegenwärtig ist diese Leitidee allerdings nur ansatzweise umzusetzen, weil die aktuelle Datenbasis die Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe noch nicht zulässt.

Bedingungen evangelischen Bildungshandelns

Für eine evangelische Bildungsberichterstattung müssen die Ziele und Funktionen, aber auch die Leitidee sorgfältig geklärt werden. Dabei sind auch die spezifischen Bedingungen für kirchliches Bildungshandeln zu berücksichtigen. Dazu gehören der hohe Stellenwert informeller Bildung und non-formaler Bildungsbereiche neben der formalen Bildung, die strukturelle und institutionelle Vielschichtigkeit aufgrund des nicht deckungsgleichen staatlichen und landeskirchlichen Föderalismus sowie der hohe Anteil zivilgesellschaftlich gewachsener, selbst organisierter und nicht regional bzw. zentral gesteuerter Bildungsaktivitäten.

Das evangelische Bildungswesen auf EKD-Ebene ist darauf angewiesen, durch dauerhafte und intensive Formen des Austausches, der Kommunikation, der Verständigung und Verhandlung Klärungsprozesse herbeizuführen und Prozesse der Meinungsbildung so zu gestalten, dass Handlungsfolgen erkennbar werden. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) versteht

sich als „Gemeinschaft“ der Landeskirchen und stellt keine Institution in der Weise dar, dass sie zentrale Beschlüsse fassen könnte, die direkt in die Landeskirchen hineinwirken. Entsprechend ist auch die Konferenz der gliedkirchlichen Referentinnen und Referenten für Bildung, Erziehung und Schule (BESRK) ein Gremium zum Austausch und zur Abstimmung in Fragen des evangelischen Bildungshandelns zwischen den Landeskirchen und gegenüber der EKD, sie hat jedoch nicht eine der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder vergleichbare Steuerungsfunktion.

Die Landeskirchen sind für sich genommen verantwortlich für die Steuerung des Bildungshandelns in ihrem Bereich und haben es ihrerseits mit einer Vielzahl rechtlich eigenständiger Träger, Verbände und Werke zu tun.

Ausgewählte Bildungsbereiche

Die einzelnen Bereiche evangelischen Bildungshandelns sind wiederum sehr unterschiedlich konzeptioniert und verfasst und nur bedingt miteinander vergleichbar. Dies herauszuarbeiten war ebenfalls eine Aufgabe der Machbarkeitsstudie. Dazu wurden einzelne Bildungsbereiche ausgewählt, um an ihnen exemplarisch die Machbarkeit einer Bildungsberichterstattung zu untersuchen (Teil II). Dies geschah unter Hinzuziehung von Experten/-innen aus dem jeweiligen Feld, teilweise auch durch externe Experten/-innen. Zu den Beispielen gehören die evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder, der Kindergottesdienst, die Konfirmandenarbeit, der evangelische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Schulen in evangelischer Trägerschaft sowie die evangelische Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

Für die Auswahl der Bereiche im Rahmen der Machbarkeitsstudie waren vor allem die Verfügbarkeit von Daten, die Beschreibbarkeit und Abgrenzbarkeit des Bereiches, die Exemplarität der Komplexität des Bereiches sowie das Vorhandensein von Experten/-innen sowie Ansprechpartner/-innen in den Unterstützungs- und Steuerungsstrukturen ausschlaggebend. Für die einzelnen Bereiche wurden jeweils Bereichsbeschreibungen angefertigt mit Aussagen

zu den Zielen, Arbeitsformen und Strukturen im Bildungsbereich, zum Vorhandensein und zur Qualität der Datenlage und zu leitenden Fragestellungen. Für jeden Bereich wurden Empfehlungen bezüglich der Aufnahme in eine Bildungsberichterstattung gegeben.

Empfehlungen

In den abschließenden zusammenfassenden Empfehlungen der Machbarkeitsstudie (Teil III) wird grundsätzlich zur Einführung einer kontinuierlichen, datengestützten evangelischen Bildungsberichterstattung geraten. Sie sollte, entsprechend der Leitidee „Bildung im Lebenslauf“, das gesamte evangelische Bildungshandelns umfassen und sich auf formale, non-formale und informelle Bildungsbereiche in Bildungseinrichtungen, Kirchengemeinden, Werken und Verbänden beziehen. Aufgrund der Datenlage sowie der konzeptionellen und strukturellen Bedingungen und Besonderheiten evangelischen Bildungshandelns (strukturelle und konzeptionelle Vielfalt, Vielfalt der Akteursebenen, föderale Struktur in Kirche und Staat) sowie der unterschiedlichen Qualität der Datenlage ist dies allerdings in einigen Bereichen bisher nur fragmentarisch möglich. Deshalb soll der erste Bericht, der 2011 vorgelegt werden könnte, schwerpunktmäßig zu ausgewählten Bereichen erfolgen, diese können in den Folgeberichten dann kontinuierlich erweitert werden.

Wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer evangelischen Bildungsberichterstattung ist die Beteiligung der evangelischen Landeskirchen sowie der Partner in Einrichtungen, Gremien und Geschäftsstellen der Verbände und Werke. Ebenso kommt es auf die Zusammenarbeit mit den kirchlichen und staatlichen Ämtern für Statistik an. Erforderlich ist eine fundierte wissenschaftliche Beratung sowie kirchenpolitische Steuerung.

Die Studie macht dazu konkrete Vorschläge. Die Machbarkeitsstudie ist im Internet als Datei abrufbar unter:

http://www.ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access.php oder als Broschüre beim Comenius-Institut Münster zu beziehen (Schutzgebühr 10,- EUR).

„Der Katechet als Glaubenszeuge“

Interkulturelles und interkonfessionelles Lernen
auf einer religionspädagogischen EKD-Fachtagung in Serbien

MATTHIAS HAHN/ANDREAS ZIEMER

Religionsunterricht in Serbien

In Serbien wird seit dem Sturz Milosevics¹ seit September 2001 wieder Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen erteilt. 55 Jahre lang war das Fach in den Schulen verboten gewesen. Das Belgrader Religionsdekret von 2001 eröffnete den Religionen und Konfessionen die Möglichkeit zur Wieder-Präsenz in den Schulen.

Die staatlichen Schulen (private gibt es nicht) in Serbien sind von der sozialistischen Vorgängerrepublik Jugoslawien geformt worden. Die Schulpflicht beginnt mit sieben Jahren. Die achtjährige Pflichtschule wird Primarschule genannt und ist in zwei Stufen geteilt: In den ersten vier Jahren unterrichtet ein Lehrer die Schüler gemeinsam, in der zweiten Stufe wird zusätzlich Fachunterricht erteilt. Jede Klasse wird mit einem Versetzungszeugnis beendet. Der Unterricht findet in der Regel auf Serbisch statt. Der Übergang in die anschließende Sekundarschule wird durch eine Abschlussprüfung der Primarschule geregelt.

Neben einigen Kunsthochschulen können die Schülerinnen und Schüler dann je nach Eignung allgemein bildende Gymnasien oder berufliche Sekundarschulen besuchen. Die vierjährigen Gymnasien bereiten auf ein Hochschulstudium vor. Die Schülerinnen und Schüler der zwei- bis vierjährigen beruflichen Sekundarschulen besuchen allgemeinbildende Fächer und erhalten Unterricht in beruflichen Fähig- und Fertigkeiten. Wer die vierjährige Form der Sekundarschule mit einem hohen Anteil an allgemeinbildenden Fächern wählt, erhält einen Abschluss, der zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Der Zustand vor allem der ländlichen Schulgebäude ist teilweise erbärmlich, 2007 entstand eine Regie-

1 Eine ausgezeichnete politikwissenschaftliche Einführung bieten: Jens Becker/Achim Engelberg: Serbien nach den Kriegen, Frankfurt am Main 2008

rungsinitiative, alle Schulen mit Sanitäreinrichtungen auszustatten².

Am stärksten hat mittlerweile die orthodoxe Glaubensunterweisung³ in den Schulen Fuß gefasst. Verlässliche statistische Zahlen über die Unterrichtsversorgung existieren jedoch nicht. Nach Auskünften des Deutschen Auswärtigen Amtes lebten 2004 in der mittlerweile nicht mehr existenten Staatengemeinschaft Serbien-Montenegro 85% serbisch-orthodoxe Christen, 5% römisch-katholische Christen, 3% Muslime, 1% evangelische Christen (ohne Kosovo). Eine besondere Situation besteht in der unabhängigen Teilrepublik Vojvodina im Norden Serbiens, in der zweistündig orthodoxer, katholischer, evangelischer, altkatholischer, muslimischer und jüdischer Religionsunterricht erteilt wird. Der Evangelische Religionsunterricht ist in der Backa und im Banat sowie in Ost-Slawonien stärker vertreten, wo alteingesessene Ungarn sowie slowakische Zuwanderer leben. Die Eltern begrüßen das Fach Religionsunterricht überwiegend. Nur 21% lehnen einer Umfrage zufolge Religionsunterricht als „Kirchenpropaganda“ ab⁴. Lehrpläne gibt es für den Religionsunterricht noch nicht. Allerdings existieren staatliche Vorgaben, wonach im Unterricht jeder Konfession und Religion interreligiöses und interkonfessionelles Verstehen auf religionskundlicher Ebene angebahnt werden muss. Ein erstes Schulbuch für den orthodoxen Religionsunterricht entsteht gerade. Schulbücher anderer Länder des ehemaligen Jugoslawiens dürfen auch nicht auszugsweise ohne Prüfung und Zulassung durch die Schulbehörden verwendet werden.

Die katholische Kirche lässt Lehrkräfte von Dr. Andrija Kopilovic im Theologisch-

2 Vgl. <http://www.bqm-handbuch.de/site/html/cms.php?cont=133&PHPSESSID=88688db83f52f0d003e99138b4432192> (eingesehen am 9.9.2008)

3 vgl. dazu Hl. Nikolaj Velimirovic: Der Glaube der orthodoxen Christen. Ein katechetisches Handbuch der Orthodoxen Kirche, o.O. 2008

4 Vgl. <http://www.ref.ch/rna/meldungen/5967.html> (eingesehen am 31.8. 2008)

Katechetischen Institut Subotica ausbilden. Auf serbisch-orthodoxer Seite unterrichten Katechetinnen und Absolventen der orthodoxen Theologischen Fakultät in Belgrad mit recht geringen pädagogischen Kenntnissen. Für die evangelische Seite können wir bezüglich der Lehrerausbildung keine Aussage treffen.

In dieser Gemengelage agiert seit Jahren die Auslandsabteilung der EKD gemeinsam mit Vertretern der orthodoxen Kommission Kirche und Gesellschaft (Sitz: Hannover) und der Konrad-Adenauer-Stiftung in Belgrad. Bis 2008 haben acht Tagungen stattgefunden, die den Frieden zwischen den Völkern und das Verständnis der Religionen und Konfessionen fördern sollten. Auf der Tagung in Berlin 2007 war von serbischer Seite der Wunsch geäußert worden, junge Religionslehrkräfte aus Serbien und Deutschland zusammenzubringen und sich über die Situationen des Religionsunterrichts auszutauschen. In einem Protokoll der Tagung formulierte OKR Wild als fachliche Interessen der Serben Didaktik und Methodik, Lehrplanarbeit und Verbesserung der Anerkennung des Religionsunterrichts in der Schule. Im Bereich des interkonfessionellen und interreligiösen Dialogs sollte die Rolle der Religionsgemeinschaften in Deutschland und Serbien insbesondere in Blick auf den Religionsunterricht und die konfessionelle Kooperation in den Blick genommen werden und darüber hinaus wechselseitige Wünsche an die Behandlung der eigenen Religion im Unterricht.

Dieser Wunsch wurde Anfang 2008 an das Pädagogisch-Theologische Institut im Kloster Drübeck herangetragen. In einer kleinen Vorbereitungssitzung in der EKD wurde vereinbart, dass die Planung einer solchen Veranstaltung die Vor-Ort-Kompetenz benötigt. Also flogen Erzpriester Milan Pejic (Hannover) für die serbisch-orthodoxe Seite und Dr. Matthias Hahn (Drübeck) zur Vorbereitung nach Novi Sad. Auf dem dortigen Treffen prallten erstmals die religionspädagogische Welten aufeinander. Alleine das Finden des Tagungsthemas und der Tagungsstruktur war ein schwieriges Unterfangen und benötigte immer wieder neues Verständnis füreinander. Gemeinsam mit dem Bischof von Backa Dr. Iriney Bulovic (Novi Sad) und Mnsgr. Dr. Kopilovic aus der katholischen Kirche gelang es jedoch,

eine tragfähige gemeinsame Planung für eine einwöchige Tagung „Der Katechet als Glaubenszeuge“ (vs. „Die Religionslehrerin – Rolle und Beruf“) zu erstellen. Die entstehenden freundlichen persönlichen Kontakte, gemeinsames Beten, Essen und Trinken ermöglichten manchen fachlichen Kompromiss. So entschieden wir uns für ein ausgewogenes Verhältnis von workshop-Anteilen, Vorträgen und Podiumsdiskussionen, geistlicher Tagungsbegleitung und spirituellen Erlebnissen in den Klöstern der Fruska Gora (ehem.: Frankenstein) in einem klostergleich gelegenen Hotel der serbischen Elektrizitätswerke mitten im Naturschutzgebiet. Die Konrad-Adenauer-Stiftung in Belgrad übernahm die Organisation der Tagung (Übersetzungen, Simultandolmetscher).

Fachliche Lernprozesse: Die Fachtagung „Der Katechet als Glaubenszeuge“

Als evangelisch-katholisch gemischte EKD-Delegation mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten⁵ trafen wir auf ca. 30 Dauerparteilnehmende aus ganz Serbien, die von den gastgebenden Kirchen nach verschiedenen geografischen und religionsstatistischen Verteilungsschlüsseln ausgewählt worden waren. Nach freundlichen Grußworten ging es in medias res und einen Vortrag der serbisch-katholischen Seite: Glaubensverkündigung als Aufgabe des Religionsunterrichts in der staatlichen Schule. Selbstverständlich bestand hier Diskussionsbedarf und nicht zu unterschätzender Dissens zwischen dem deutschen Bildungs- und dem serbischen Verkündigungsansatz. Unsere Detailkenntnisse aus der historisch-hermeneutischen Phase deutscher Religionspädagogik und die Diskussion um Bildung und Verkündigung wurden freundlich gehört, aber als ungeeignet für die kirchliche und gesellschaftliche Situation Serbiens verworfen. Die serbisch-orthodoxe Seite formulierte (in unseren Ohren) noch weitreichender: Es gäbe

⁵ Anke Fockele (Lehrerin für kath. Religion) und Frauke Kuba (Lehrerin für ev. Religion) aus der Grundschule Salzgitter-Fredenberg standen für gelungene Beispiele konfessioneller Kooperation sowie Reformprojekte in der Grundschularbeit (Werkstatt Judentum, Freiarbeit zum Gebet). Christoph Tekaath (kath. Religionslehrer aus dem Ökumenischen Domgymnasium in Magdeburg) stand für Religion im Schulprogramm. Schulpfarrer und Dozent Andreas Ziemer (Wernigerode) hatte die Bereiche RU im world-wid-web, Aufgabenkultur und RU in der Kursarbeit der Sek II übernommen. Dr. Matthias Hahn führte in den kompetenzorientierten Religionsunterricht und die konzeptionelle Diskussion um den RU ein und leitete die EKD-Delegation. Die Fortbildung fand vom 1.9. – 8.9. 2008 statt.

überhaupt keine Notwendigkeit für eine Diskussion um die Ziele des RU! Was anderes als Einführung in die Liturgie könne das Fach leisten sollen? Dass auch die katechetische Arbeit in den Gemeinden dieses Ziel verfolge und es zu keiner konzeptionellen Profilierung der Lernorte käme, wurde nicht als Problem wahrgenommen. Dennoch war das Interesse an unseren konzeptionellen deutschen Erfahrungen groß. Auch bei der mit Kirchenprominenz und Religionsminister hochrangig besetzten abendlichen Podiumsdiskussion, die erhebliches Medieninteresse hervorrief, interessierten nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen, sondern auch die bildungstheoretische Begründung für Religionsunterricht an der staatlichen Schule. Freilich war unsere Fachsprache in diesem Kontext gewöhnungsbedürftig: Religion als anthropologische Dimension, als prägender Bestandteil der Kultur, als Dimension der Selbstwerdung und als Thema gesellschaftlichen Lebens – dies konnten die serbischen Kolleginnen und Kollegen gut hören – ihre Realität, in der man nicht einmal von der Spiritualität, sondern nur von der Geistlichkeit der Religionslehrer sprechen wollte, trafen die Sprache und die mit ihr verbundenen Erfahrungen jedoch kaum. Ähnlich erging es der Vorstellung der Lehrpläne für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland durch Kerstin Keller (KOKID) – die Vorgaben der deutschen Bundesländer für kompetenzorientierten Unterricht entsprechen nicht den serbischen Vorstellungen von unterweisendem Unterricht (nicht nur in Religion).

Sehr spannend wurde die Tagung (und „hier begann das Seminar eigentlich erst“, wie ein serbischer Teilnehmer meinte), als unterrichtspraktische Beispiele vorgestellt wurden. Eine Werkstatt „Judentum“, die Arbeit mit Freiarbeitsmaterial zu Psalmen und Gebet, eine DVD zu kompetenzorientiertem Religionsunterricht⁶, ein Videofilm für Eltern zur Wahl der Fächer im Ethik- und Religionsunterricht⁷, Aufgaben für Klassenarbeiten: Dies alles wurde unter methodischen Aspekten geradezu aufgesogen und gleichzeitig kontrovers diskutiert. Gerade die bisweilen in schwierigen Si-

tuationen unterrichtenden Frauen aus Serbien konnten mit dem Material für „Kopf, Herz und Hand“ viel anfangen und nahmen viele Ideen mit – wohingegen die Männer bisweilen stärker auf der Ebene der „richtigen Lehre“ verhaftet und unbeweglicher schienen. Symptomatisch jedoch erschien uns die Kritik unserer mühsam errungenen und schulpädagogisch für einen Fortschritt gehaltenen Kompetenz- und Aufgabekultur. Sie wurden in der Spitze (als Reaktion auf die württemberger DVD zum kompetenzorientierten Religionsunterricht) für „sophistischen Mathematik-Religionsunterricht“ gehalten, in dem der Geist nicht wehen kann.

Interkonfessionelle und interreligiöse Lernprozesse

Wir versuchen nun eine selbstreflexive Auswertung unserer eigenen Lernprozesse. Mangels geeigneter Instrumente für das interkonfessionelle Lernen⁸ orientiert sie sich an den Leitzielen für interreligiöses Lernen, wie Karl Ernst Nipkow sie formuliert hat⁹.

Dabei ist vorab zu bedenken, dass Fremdheit und das Befremden über die Art des Redens und Nachdenkens über Theologie und Pädagogik, über Kinder und Schule, über Europa, Deutschland und die Nato für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der deutschen Delegation groß waren. Diese Distanz führte dazu, dass wir Kommunikationswege mit Hilfe des „interreligiösen“ Dialogs suchten. Erst bei späterem genauerem Hinsehen zeigten sich dabei in der Wahrnehmung der anderen Gruppe differenzierende Unterschiede. Orthodoxe, Katholiken und Protestanten erschienen mit jeweils ganz unterschiedlichen theologischen, anthropologischen und pädagogischen Präferenzen, die innerhalb einer konfessionellen Gruppe nicht homogen waren, eigentlich eine Binsenweisheit, doch in der Begegnung mit dem Fremden ein großes Problem. Zunächst half die äußere konfessionelle Zuordnung (orthodoxe Mönche, am Habit

6 Die Nacht wird hell. Kompetenzorientierter Religionsunterricht nach Bildungsstandards, Stuttgart, Evangelisches Medienhaus 2006

7 Landesinstitut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Unterrichtsforschung Halle (Saale): Ethik- und Religionsunterricht an Grundschulen in Sachsen-Anhalt, Halle 2000

8 Das Stichwort „Interkonfessionelles Lernen“ findet sich im z.B. Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe nicht, die Thematik wird unter dem Stichwort „Ökumenisches Lernen“ verhandelt. Es stellt sich die Frage, ob das Stichwort „Ökumenisches Lernen“ den Gedanken der Fremdheit intentional und konzeptionell berücksichtigt und nicht unangemessen die Nähe der Konfessionen voraussetzt.

9 K.E. Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in : Handbuch interreligiösen Lernens, Gütersloh 2004, 362ff.

leicht zu erkennen, ebenso wie katholische Priester am Collarhemd). Sie wurde jedoch zunehmend zum Hindernis einer differenzierteren Wahrnehmung. Hier stellt sich grundsätzlich die Frage, wie, wann und in welcher Weise äußerliche Zuordnungsmerkmale in der Begegnung mit anderen Konfessionen hilfreich und welche Kriterien und Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit notwendig sind.

1. Religiöses Erleben und Verstehen im Eigenbereich ist unabdingbare Voraussetzung der Kommunikation mit anderen Konfessionen: Dieser Gedanke verweist auf die eigene spirituelle Praxis und die damit verbundenen religiösen Erfahrungen im engeren Sinn. Wer sich seiner eigenen Formen gelebter Religion bewusst ist, kann die Andersartigkeit der anderen wahrnehmen. Aber auch umgekehrt gilt, dass manches durch die Fremdheit überhaupt erst bewusst wurde. Konfrontiert mit der spirituellen Praxis der serbisch-orthodoxen Kirche in gemeinsamen Morgen-, Mittags- und Abendandachten sowie Tagesgebeten wurden uns gleichzeitig Faszination und Fremdheit bewusst: Was verbindet uns als Christen des Westens über theologische Basisformeln hinaus mit der Orthodoxie¹⁰? Wir nahmen als Fragen an unsere Arbeit mit nach Hause: Wie viel Spiritualität verträgt die öffentliche Schule, die sich einem Bildungsansatz verpflichtet fühlt? Wie könnte eine schulische evangelische Spiritualität gelebt werden, in deren Sprache sich auch die Konfessionslosen wiederfinden?

2. Das Leitziel des interkonfessionellen Dialogs besteht in der aufmerksamen Anerkennung und Achtung des Anderen:

Nipkow spricht hier von Achtung, Respekt und wechselseitiger Anerkennung. Die Diskussionen unserer Tagung förderten vielerlei Unterschiede zu Tage und es wurde deutlich, wie schwierig die Anerkennung des Anderen und seiner Wirklichkeiten tatsächlich ist. Trotzdem blieb es nicht beim „flüchtigen Beachten“. In kleinen Gesten erwiesen sich Anerkennung, Interesse, Respekt und Wertschätzung, von der spätere Diskussionsgänge profitierten: In Pausengesprächen auf Englisch

ohne Simultanübersetzung, im lobenden Ausprobieren der Ideen und Materialien, die die deutsche Delegation mitgebracht hatte und nicht zuletzt in Segensworten des Bischofs Iriney Bulovic in deutscher Sprache. Diesen „kleinen Gesten“ kommt eine Schlüsselfunktion für den interkonfessionellen Dialog zu, weil „der Andere“ sich durch sie wahrgenommen und respektiert fühlt. Diese „Sparks“ müssen in interkonfessionellen und interreligiösen Szenarien an den Schulen stärker berücksichtigt werden, denn sie öffnen überhaupt erst den Dialog.

3. Die Leitregel des Dialogs ist die Wechselseitigkeit der Anerkennung auch bei fortbestehendem Dissens:

Diese Regel wird ganz im Sinne der „Goldenen Regel“ verstanden. Sie fordert größte Disziplin und ein höchstes Maß an Distanz zur eigenen Position: Sich selbst zurücknehmen und den anderen als den gelten lassen, der er sein möchte. Dieser Regel kommt eine gewisse Korrekturfunktion zu, die bei aller Anerkennung des Anderen die eigenen Positionen nicht vergessen lässt. Wie evangelisch darf, kann und muss ein Evangelischer Religionsunterricht sein, der für andere offen ist? Wo enden die von uns geschätzte evangelische Gesprächsfähigkeit und Offenheit? Ist „evangelisch“ überhaupt noch eine Konfession? Was bedeutet es eigentlich, wenn auf einer Ikonenwand in einer orthodoxen Klosterkirche das Bild der Sixtinischen Madonna von Rafael zu entdecken ist? Wie gehen die serbisch-orthodoxen Christen mit der Herausforderung des verwestlichenden Synkretismus um und wie veränderungsbereit sind sie?

4. Wahrhaftigkeit und eine starke, aktive Toleranz sind wichtige Bildungsziele im Dialog: Dieses Prinzip bindet Nipkow an zwei Bedingungen, an die Pflicht zum polemikfreien Bekenntnis und an den Verzicht auf den Kompromiss. Immer wieder wurden wir auf unserer Tagung auf das Profil reformatorischer Kirchen verwiesen, das in Auseinandersetzung mit der römisch-katholischen Kirche des 16. Jh. entstand (*sola fide, sola gratia, sola scriptura* und *solus christus*) und über das protestantische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung auch Eingang in die Vorstellungen von Schule der Moderne fanden. In der Begegnung mit der Orthodoxie entsteht die Fra-

¹⁰ Vgl. Manfred Kock, Kirchengemeinschaft nach Evangelischem Verständnis und die Zukunft der Kirche, http://www.ekd.de/vortraege/kock_uni_muenster_020129.html (01.11.2008).

ge: Welche Momente und Vorstellungen von Gottesdienst und Liturgie und nicht nur einer irgendwie gearteten allgemeinen Form von Spiritualität braucht die öffentliche Schule und welche Formen von Gottesdienst müssen entwickelt werden, damit sie mit dem Bildungsansatz der Schulen kompatibel sind?

5. Vertrautmachen und Distanznahme, Selbst- und Fremdreferenz sind entwicklungsgemäß abzustimmen:

Interreligiöses Lernen lebt von der Bearbeitung von Differenzen und der Integration von Perspektiven. Nach sieben intensiven Tagen scheint es uns zumindest fraglich, ob die Andersartigkeit des Anderen tatsächlich differenziert wahrgenommen werden konnte und ob wir als deutsche Religionspädagogen tragfähige neue oder andere Perspektiven in den serbischen Religionsunterricht eintragen konnten. Ist die Infragestellung der eigenen Positionen schon die Grenze des tatsächlich leistbaren interkonfessionellen Lernens? Wie kann handlungsanleitendes Lernen gelingen? Warum erfahren wir als evangelische Christen eine stärkere Distanz zu unseren orthodoxen Glaubensgeschwistern? Spüren wir eine größere Nähe zum Katholischen Religionsunterricht aus theologischen oder kulturellen Grün-

den, weil diese beiden Perspektiven westliche sind?

Fazit

Methodische und didaktische Zugänge können nicht einfach aus einem kulturellen Raum entnommen und in andere Zusammenhänge implantiert werden, ohne dass diese selbst verändert werden. Es wäre spannend zu erleben und zu erfahren, wie den serbischen Kolleginnen und Kollegen die Veränderung ihres Unterrichts gelingt.

Die Religionspädagogik diskutiert seit einigen Jahren die Notwendigkeit regionaler Religionsunterrichtsdidaktiken. Diese müssen auch in Serbien am besten zusammen mit den Praktikern entwickelt werden.

Uns bleiben nach der Tagung viele persönliche Kontakte, freundschaftliche Beziehungen und Erinnerungen an herzliche Begegnungen. Es bleibt freilich auch das Gefühl, mit dem wechselseitigen Verstehen nicht so weit gekommen zu sein, wie wir uns das vielleicht idealisierend vorgestellt hatten.

Dr. Matthias Hahn ist Direktor des PTI.

Andreas Ziemer ist Dozent für Religionspädagogik am PTI.