

Religionspädagogik – Kirche – Familie

Am Anfang der hier zu bilanzierenden Entwicklung standen nach 1945 programmatische Intentionen, die an den zu begründenden Unterschieden von Schule, Kirche und Familie kaum interessiert waren. Mit hohem theologischen Anspruch wurden sie vielmehr zu Orten biblischer Verkündigung als »Unterweisung«. In Abwehr liberal-theologischen Denkens und eines davon bestimmten Religionsbegriffs wurde besonders nach den Instrumentalisierungen von Schule, Kirche und Familie durch den Nationalsozialismus das an diesen Orten zu Leistende entschieden an das gebunden, was für Kirche und christlichen Glauben fundamental ist.

O. Hammelsbeck 1950: »Glaube und Unterweisung haben den einen Zusammenhang, daß es darum geht, hören zu lehren auf das gepredigte Wort Gottes. Was wir in der Lehre an den Kindern tun, zielt auf das Verstehen dessen, was der Gemeinde in der Predigt an Gericht und Gnade verkündigt wird. Die Kinder müssen schon im Unterricht daran gewöhnt werden, daß der biblische Text das regierende Subjekt ist ... Würden wir den Unterricht nicht so verstehen und ausführen, so gäben wir Steine statt Brot.«¹ Wo dieser Unterricht »als evangelische Unterweisung oder Christenlehre« erteilt wird, da ist Kirche.

Wurde in jener Frühzeit nach 1945 die durch die Kirche zu vermittelnde Botschaft von »Gericht und Gnade« in diesem Sinne Kindern und Jugendlichen gegenüber zum Subjekt, kehrt sich im Laufe einer spannungsreichen Entwicklung das Verhältnis geradezu um. Zunehmend kommt das »Kind als Subjekt« in den Blick. Von seinen lebensgeschichtlichen und soziokulturellen Gegebenheiten her wird gefragt, was es »braucht«² und wie Lernprozesse in Gesellschaft und Kirche inhaltlich und strukturell beschaffen sein müßten, um ihm gerecht zu werden. Zeichnete sich dieser Wandel bereits im Stichwort »Situationsansatz« der siebziger Jahre ab³, wird neuer-

1 O. Hammelsbeck, Glaube und Unterweisung, EvErz 2 (1950/51) 6.

2 Vgl. F. Schweitzer, Brauchen Kinder Religion? Aktuelle Gespräche. Zeitschrift der Ev. Akademie Bad Boll 42 (1994), H. 1, 17-22.

3 Vgl. zu Elementarerziehung/Kindergarten u.a. Comenius-Institut (Hg.), Situationsansatz und religionspädagogisches Förderprogramm im Kindergarten (H. 3), Münster 1976. Zur neu entstehenden Diskussion hierzu Neue Samml. 35 (1995), H. 4 (Themenheft Situationsansatz).

dings diese Fragerichtung differenziert wieder aufgenommen und in kirchlichen Leitorientierungen ins Prinzipielle gewendet.

In den Dokumenten der EKD-Synode 1994 (Halle/S.) wird in diesem Sinne festgestellt: »Bis heute gibt es in Gesellschaft und Kirche keine Tradition, das den Kindern eigene Verständnis von Leben und Welt und die ihnen eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfragen oder gar ernst zu nehmen. Was Kinder brauchen, meinen die Erwachsenen im Allgemeinen immer schon zu wissen, in jedem Fall besser als die Kinder selbst ... Viele Gründe sprechen deshalb für einen Perspektivenwechsel.«⁴

Wenn in derart programmatischen kirchlichen Stimmen vom Anfang und Ende einer spannungsvollen Halbjahrhundertentwicklung sich ein religionspädagogischer Subjektwechsel abzeichnet, gilt es bei der nötigen Ergebnissicherung auf das zu achten, was sich in diesem Prozeß als exemplarisch auch für eine spätere Zeit erwiesen hat. Ist dieser Wandel nicht lediglich als ideengeschichtliche Veränderung zu begreifen, muß – hier vorrangig bezogen auf Kirche/Gemeinde und familiäre Kontexte – nach gesellschaftlichen Voraussetzungen gefragt werden und dabei die geteilte deutsche Entwicklung in besonderer Weise Berücksichtigung finden. Eine bilanzierende Skizzierung wichtiger Aspekte dieser fünfzigjährigen Geschichte reicht jedoch nicht aus, wenn nicht gleichzeitig der Versuch gemacht wird, zumindest einige Folgerungen zu markieren, die sich hieraus für pädagogisch Relevantes in kirchlichen und familiären Aufgabenfeldern ergeben. Soll der hierfür in der EKD-Synode 1994 geforderte »Perspektivenwechsel«⁵ nicht zur folgenlosen Schlagwort-Formel verkommen, wäre er hinsichtlich einiger Konsequenzen auch in diesem Zusammenhang zu bedenken.

1 Bildungsverantwortung als kirchliche Aufgabe

Klarer, als es den christlichen Gemeinden nach 1945 vermutlich bewußt war, zeigen sich rückschauend die Nachkriegsentwicklungen – für Ost- und Westdeutschland in gleicher Weise – in einer spezifischen Sicht: Nach den Erfahrungen von Diktatur und Schuldverstrickung auch der Kirchen im Hitlerstaat schien für viele in der Konzentration auf das biblische Wort und zentrale Überlieferungsinhalte der Kirchen die einzige Chance zu bestehen, »nach Auschwitz« neue Sinn- und Wertmaßstäbe in der Gesellschaft zu gewinnen.⁶ Gerade die sperrige, nichtkorruptierte Fremdheit dieser

4 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, 49.

5 Ebd., bes. 49-79.

6 Die tradierte Idealvorstellung, die Konzentration auf Schrift und Bekenntnis hätte die Vertreter der Evangelischen Unterweisung vor den ideologischen Verfüh-

Überlieferung von »Gottes Gericht und Gnade« konnte ein Verstehen jüngster Geschichte ermöglichen und vermochte in der Ambivalenz von Zusammenbruch und Befreiung nach 1945 neue Hoffnung zu stiften. Die Verantwortung für diese Aufgabe war nach belastenden Erfahrungen von Fremdbestimmung und Verfälschung in dieser Situation nicht erneut an den Staat und seine Schule zu delegieren, sondern mußte originär als »kirchliche Freiheit zum Dienst« in der Gesellschaft wahrgenommen werden.⁷ Der Aufbau des sich bewußt katechetisch verstehenden Religionsunterrichts in kirchlicher Verantwortung in diesem Sinne ist dafür signifikantes Zeichen. Diese gemeinsame Voraussetzung blieb über ein Nachkriegsjahrzehnt in Deutschland erhalten, obwohl sich die politischen Systemunterschiede mit ihren ideologischen Gegensätzen zwischen Ost- und Westdeutschland sehr bald verfestigten.

Der Weg zur evangelischen Schulgestaltung und zum »ordentlichen Lehrfach« Religion, wie er in Westdeutschland möglich wurde, hatte in dieser Form in Ostdeutschland keinerlei Chancen. Auch wenn »Kirche in der Schule« als freiwilliges Angebot hier zunächst durchaus der (ersten) DDR-Verfassung entsprach, mußten die von den Kirchen ausgebildeten und angestellten Katecheten trotz kirchlicher Gegenwehr den machtpolitischen Ausgrenzungsbestrebungen der DDR-Schule in den fünfziger Jahren weichen und ihr Handlungsfeld in den Gemeinden ausbauen.⁸ Die Kirchgemeinden der

rungen des Nationalsozialismus bewahrt, ist freilich für einige ihrer wichtigen Vertreter zu modifizieren. Vgl. G. Lämmermann, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Gütersloh 1994, 66ff; F. Rickers, *Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im »Dritten Reich«*, Neukirchen-Vluyn 1995.

7 Noch Jahre später wird mit der Kategorie »Dienst« der spezifische Beitrag der Evangelischen Kirche in Ost- und Westdeutschland – auch für gemeinsame Bildungsaufgaben – beschrieben. Auf dem Höhepunkt des kalten Krieges formulierten die EKD-Synode Berlin-Weißensee 1958 (»Schulsynode«) mit »freier Dienst an einer freien Schule« und für die DDR die zehn Artikel »über Freiheit und Dienst der Kirche« (1963) sowie in den darauffolgenden »Theologischen Sätzen des Weißenseer Arbeitskreises« mit dem bezeichnenden Titel »Von der Freiheit der Kirche zum Dienen« (1964) dieses gemeinsame Verständnis, auch wenn in den DDR-Texten der Religionsunterricht nicht ausdrücklich genannt ist. Auch spätere zentrale Äußerungen der DDR-Kirchen setzen diese Intention fort (»Kirche für andere«; Kirche als »Zeugnis- und Dienstgemeinschaft«), um zu verdeutlichen, daß entgegen aufgenötigter Marginalisierung die Kirchen ihren eigenständigen gesellschaftlichen Beitrag trotz aller Einschränkungen ihrerseits nicht aufgeben wollen.

8 Historisch interessant ist, daß es hierbei für das Gebiet der späteren DDR wie das nach dem 8. Mai 1945 zunächst unter sowjetischer Militärverwaltung stehende Gesamt-Berlin gleiche juristische Voraussetzungen gab. Diese wurden durch die im Herbst 1945 einrückenden Westalliierten bzw. durch das spätere Grundgesetz (Art. 7,3) für Berlin-West nicht korrigiert und blieben hier als »Berliner Modell« bis heute erhalten. So ergibt sich das Kuriosum, daß die Kirchen der früheren DDR ihre Christenlehretradition seit der Maueröffnung 1989 in den Schulen des Berliner Westens in einer Form wiederfinden können, die vermutlich auch bei ihnen fortexistiert

DDR waren jetzt jedoch für den als Schulkatechumenat verstandenen Religionsunterricht keineswegs lediglich Rückzugs-Fluchtorte oder Überwinterungsquartiere. So belastend die Verdrängung aus der Schule letztlich auch für den umfassenden Bildungsauftrag der Kirchen sein mußte und Zusammenhänge zwischen Theologie und Pädagogik dadurch zum beiderseitigen Nachteil aufgelöst wurden, haben die Kirchen in der DDR ihre Bildungsverantwortung als eigenständige katechetische Aufgabe verstanden, deshalb nicht schulisch begründet und nicht von wechselnder Schulpolitik abhängig gemacht.⁹

So bleiben spezifische pädagogische Aufgaben der christlichen Gemeinden auch dort bestehen, wo – wie in Ostdeutschland nach 1989 – schulischer Religionsunterricht und Schulen in kirchlicher Trägerschaft in neuer Form entstehen. Wenn sich auch die Begründungsterminologie für solche Aufgaben von den Begriffsmustern der Evangelischen Unterweisung in den letzten Jahrzehnten entfernen mußte, kommt doch die pädagogische Eigenverantwortung der Kirchen für ihre Sache beispielsweise in der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht 1994 deutlich zum Ausdruck:

»Die christlichen Gemeinden tragen für ihre eigenen Aufgabenfelder eine eigenständige Verantwortung und sind an schulischer Mitverantwortung nicht deshalb interessiert, weil sie ihre pädagogischen Aufgaben in die Schulen zu verlagern gedenken ... Eine Kirche, die sich zur Bildungsmitverantwortung in der Gesellschaft bekennt und deshalb schulischen Religionsunterricht bejaht, wird nur dann glaubwürdig sein, wenn sie ihre eigenen Handlungsfelder pädagogisch reflektiert, den Lernort Gemeinde eigenverantwortlich profiliert und dementsprechend personell und finanziell ausstattet.«¹⁰

Bilanzierend wäre deshalb festzuhalten: Um staatlicher Instrumentalisierung und Eliminierung christlicher Sinninhalte in der Gesellschaft entgegenzuwirken, bedarf es einer eigenständigen Bildungsverantwortung der Kirchen. Diese hat die Inhalte ihrer Überlieferung erkennbar zu machen, was nicht mit klerikal-restaurativem Machtanspruch und Okkupation öffentlicher Bildung zu verwechseln ist. Diese »Bildungsverantwortung der Kirche ist nach zwei Richtungen hin zu entfalten: als mit anderen geteilte pädagogische Mitverantwortung im öffentlichen Bildungssystem und als ungeteil-

hätte, wäre sie nicht in der Ulbricht-Zeit aus den DDR-Schulen verdrängt worden. Vgl. *M. Roser*, Religionsunterricht in (West-)Berlin 1945/46, *Berliner Theol. Zeitschrift* 9 (1992) 40-49.

⁹ Vgl. u.a. *J. Henkys*, Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages, in: HPT (B) III, Berlin 1978, 12-65.

¹⁰ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, 44f.

te Verantwortung bei der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang.«¹¹ Diese zweiseitige Verantwortung zu betonen ist besonders in einer Situation wichtig, wo durch gesellschaftliche Veränderungen oder gravierende Finanzmittelkürzungen in Staat und Kirche die Gefahr entsteht, eines der beiden Aufgabengebiete verkümmern zu lassen. Die Kirchlichkeit dieser Doppelverantwortung will hierbei festhalten, daß die Überlieferungsinhalte christlichen Glaubens der Kommunikationsorte bedürfen, wo diese Überlieferungen leben. Wer sich den Texten stellt, wird sich den Gestaltungen und Konkretionsformen christlicher Gemeinden zu stellen haben, die diese Überlieferungen hervorgebracht haben und in denen sie wirken. Anders besteht die Gefahr, daß die Inhalte zu lediglich religionskundlichen Dokumenten ohne erfahrbaren Lebensort verkommen.

Deshalb ist besonders dort der Ausbau pädagogischer Handlungsfelder in den Kirchen dringlich, wo sich in öffentlicher Bildung und im Strukturwandel der Familie solche Beziehungen auflösen oder längst aufgelöst haben. Der Aufbau katechetischer und gemeindepädagogischer Arbeit in den evangelischen und katholischen Gemeinden der DDR war eine Folge solcher Entwicklungen und hat insofern exemplarischen Charakter. Der quantitative Umfang dieses Aufgabenfeldes im nunmehr vereinten Deutschland wird allein schon aus wenigen Zahlenangaben deutlich: Wenn beispielsweise 1993 in den evangelischen Landeskirchen 273 691 Kindertaufen stattfanden und 250 522 Jugendliche an Konfirmation und Konfirmandenunterricht teilnahmen¹² – die zahlreichen Angebote in Kindergärten, Kurrende, Christenlehre, Kindergottesdienst, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung usw. noch nicht einmal mitgezählt –, ist allein hieran zu erkennen, welche Bedeutung die Gemeinden derartigen Aufgaben zumessen.

Die Bindung biblisch-christlicher Hoffnungsperspektiven an die Kirchen ist freilich keine Gewähr dafür, daß die Befreiung durch diese Überlieferung auch in Freiheit wahr- und angenommen werden kann. Die »Verleugnung des Kindes« (W. Loch) etwa im nor-

11 K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 59.

12 Konfirmationen Ostdeutschland (einschl. Berlin-Ost) 33023 (= 15,5 % aller Fünfzehnjährigen), Westdeutschland (einschl. Berlin-West) 217499 (= 34,2 % aller Fünfzehnjährigen); hierbei ist der größere katholische Bevölkerungsanteil in Westdeutschland zu beachten (in Ostdeutschland nur ca. 5 % der Gesamtbevölkerung). Nach *Ev. Kirche in Deutschland*, Statistik kurz und bündig, Hannover 1995; R. Degen / V. Elsenbast, *Konfirmieren. Aspekte und Perspektiven in Ostdeutschland*, Cöln-Institut Münster 1996. Vgl. *Ev. Kirche in Deutschland*, Statistik über Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Gliedkirchen der EKD, zuletzt Statistische Beilage Nr. 90 zum Amtsblatt der EKD, H. 1, Hannover 15.01.1995.

mativen Verkündigungsanspruch der Evangelischen Unterweisung wie auch entsprechender Struktur- und Kommunikationsmuster der Kirchen nötigen immer wieder dazu, das Kind als Subjekt und die kritische Kraft biblischer Texte auch gegen Kirche als Institution und parochiale Konventionen zur Geltung zu bringen. Deshalb konnte die Evangelische Unterweisung mit ihrer theologischen Polemik gegen den Anspruch der Humanwissenschaften und eine eigenständige Schulbegründung noch nicht das letzte Wort sein, das Verhältnis von Religionspädagogik und Kirche zu klären. Zudem gelang es dieser Konzeption mit ihrer Konzentration auf Grundaussagen christlichen Glaubens sowie gemeindliche und gottesdienstliche »Einübung« kaum, pädagogisch wichtige gesellschaftliche und lebensgeschichtliche Themen zu formulieren und sie – um der Heranwachsenden willen – der Auseinandersetzung auszusetzen. Indem das Unterweisungskonzept zumindest bei einigen seiner Vertreter im Sinne der Bekennenden Kirche auch als entschiedene theologisch-politische Antwort zum Nationalsozialismus gemeint war, diesen einstigen Konfrontationskontext nach 1945 jedoch nicht mehr besaß, wurde es apolitisch und verdeckte die lebensweltlichen Realitäten eher, als sie zwecks Klärung bewußt zu machen.

Dennoch ist festzuhalten, daß diese streng von der Kirche her gedachte Konzeption ein Wahrheitsmoment zur Geltung brachte, das in neuen Begründungszusammenhängen bleibende Bedeutung hat: Wenn »Religion« in Schule, Gemeinde oder Familie nicht lediglich »neutrale« Information über Religion sein soll oder sich mit dem Stiften religiöser Erlebnisse begnügt, sondern sich an inhaltliche Überlieferungen gebunden weiß und diese aufzuschließen versucht, wird sie eine ideologiekritische und darin befremdliche Funktion wahrzunehmen haben. Ist die Kirche mit ihren Überlieferungen künftig hier nicht wichtig, ist sie vermutlich nicht wichtig.

2 Die hermeneutische Aufgabe im gesellschaftlichen Wandel

Die katechetischen Traditionen der Kirchen lebten über Jahrhunderte hinweg von lebensweltlichen Zusammenhängen zwischen Familie, Gottesdienst/Gemeinde und Schule. In den Entwicklungen nach 1945 war es in West- und Ostdeutschland zunächst weniger der generelle Strukturwandel der Familie, der hierbei für Ausfallerscheinungen dieser Zusammenhänge sorgte. Vielmehr zeigte sich – durch Bevölkerungsbewegungen um 1945 und die zunehmende allgemeine Mobilität mitbedingt – eine zunehmende Schwächung herkömmlicher regionaler Prägungen, konfessioneller Identitäten und volkskirchlicher Traditionen, die vorrangig für die Familien Bedeutung hatten. Einerseits schwächten derartige Prozesse die konfessionskirchliche Sozialisationskraft der Familien. Andererseits hatte

der einsetzende familiäre Strukturwandel mit seiner Tendenz zur Klein- und Teilfamilie sowie neuen Partnerschaftsmustern der Geschlechter gesellschaftliche Rückwirkungen. Beide Tendenzen hatten zur Folge, daß kirchliche Stabilisierungen und die Weitervermittlung christlicher Werte und traditioneller Lebensmuster über die Generationenfolge brüchig wurden.

»Für die Tradierung des Christentums von einer Generation auf die andere war in der Vergangenheit nie die Amtskirche mit ihren Einrichtungen entscheidend, sondern die Familie und ihr soziales Umfeld der Verwandtschaft, der Nachbarschaft und der Gemeinde. Solange dieses soziale Umfeld in weltanschaulicher Hinsicht einigermaßen homogen blieb, konnten auch erhebliche sozio-ökonomische Wandlungen kognitiv und emotional in den Familien weit besser verarbeitet werden. ... Es sei die These gewagt, daß der zunehmende Ausfall der Familie als Ort der Weitergabe religiöser Orientierungen neben der Auflösung der konfessionellen Milieus die Hauptursache für die heutige Tradierungskrise christlicher Sinngehalte darstellt.«¹³

Sehr bald zeigten sich im geteilten Deutschland hierbei unterschiedliche Nuancen. Zunehmende Urbanisierung, gesellschaftliche Differenzierungsprozesse, der Individualisierungsschub der Moderne und die dadurch bedingte Wahl- und Verantwortungsfreiheit des einzelnen in Westdeutschland mit ihrer dadurch bedingten nachlassenden kirchlichen Sozialisationskraft durch die Familien werden weithin als Teil einer epochalen Säkularisierung gedeutet. Für Prozesse, die als Entkirchlichung zu beschreiben wären, ist der Säkularisierungsbegriff jedoch kaum geeignet, da sich mit ihm die diffuse Reproduktion religiöser Phänomene in den letzten Jahrzehnten und die oft synkretistische Eigenkonstruktion individueller religiöser Deutemuster in der Gesellschaft nur schwer erklären lassen.¹⁴ Häufig benutzte Begriffe wie »Traditionsbruch« oder »Tradierungskrise« suggerieren in diesem Zusammenhang eine Punktualität und kontingente Plötzlichkeit für Sachverhalte, die tatsächlich als umfassender und lang andauernder Prozeß verstanden werden müssen und nicht lediglich als »Bruch«, sondern als Wandlung zu begreifen sind.

In der DDR wurde dieser Wandel einerseits durch eine Stabilisierung kleinbürgerlicher Normen und Familienstrukturen in einer abgeschlossenen und wenig dynamischen Gesellschaftsstruktur abgebremst. Individualistischer Ausbruch aus der verordneten Kollekt-

13 F.-X. Kaufmann, Religion und Modernität, Tübingen 1989, 222f.

14 »Was jedoch im Prozeß der Modernisierung an »Religion« überdauert oder sich neu konstituiert, bleibt im Begriff der Säkularisierung offen ... Säkularisierung fungiert heute nicht mehr als beschreibender und erst recht nicht als erklärender, sondern als problemanziehender Begriff« (ebd., 2). Zu diesbezüglichen Interpretationsunterschieden vgl. D. Pollack, Zur neueren religionssoziologischen Diskussion des Säkularisierungstheorems, Dialog der Religionen 2/1995, 114-121.

tiv-Normalität war hier nur in privaten Nischen möglich und regte sich gesellschaftskritisch erst am Ende der DDR-Jahrzehnte als nonkonformistische Gegenwehr zur politisch-ideologischen Übermacht. Andererseits verschärfte sich in den fünfziger Jahren eine vom SED-Parteistaat gewollte Entkirchlichung, die sich zunächst in rigider stalinistischer Atheismuspropaganda äußerte und später durch diffizilere schulische »Einwirkungspädagogik« und Marginalisierung von Kirche durch Jugendweihe, berufliche Einflußnahme usw. fortgesetzt wurde.¹⁵ Der Ausbau kollektiver Strukturen in allen öffentlichen Lebensbereichen, die Nötigung zu Partei und parteinahen Organisationen und die weitgehend realisierte Vollberufstätigkeit auch der Frauen sollten individualistische Tendenzen in der Gesellschaft verhindern und die Familien den staatlichen Interessen dienstbar machen.

In der zweiten und dritten Nachkriegsgeneration Ostdeutschlands schwanden deshalb die inhaltlichen Voraussetzungen für religiös-christliche Familiengestaltung weitgehend, da selbst ein religiöses Kulturwissen – von Museumsverantwortlichen und Historikern der DDR zunehmend gefordert – in den Familien kaum mehr vorhanden war. Das Christliche in der Gesellschaft konzentrierte sich in Kirchgemeinden und familiären Verinselungen, die dabei jedoch keineswegs nur zum Refugium wurden, sondern mancherorts erhebliche Faszinations- und Motivationskraft in der Gesellschaft auch für (ungetaufte) Kinder und Jugendliche erhielten und sich darin als ausstrahlungskräftig erwiesen. Gemeinden und Familien stützten sich in dieser Situation wechselseitig und konnten sich den generellen normativen Instrumentalisierungen so weitgehend entziehen. Trotz Marginalisierung und quantitativer Schwächung waren die Gemeinden gerade deshalb eine von vielen aufgesuchte Alternative im Gesellschaftssystem. Die Unterschiede von Kirche zwischen West- und Ostdeutschland waren in jener Zeit deshalb nicht Unterschiede dogmatikbestimmter Ekklesiologie, sondern der Erfahrung von Kirche und Gemeinde in gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen.

In den gesellschaftlichen Veränderungen Ost- und Westdeutschlands reduzierten sich die Chancen für religiöse Ersterfahrungen und Weitergabe christlicher Überlieferung durch die Familie auf je eigene Weise. Vielfach führte dies zu Delegierungen und Leistungserwartungen an schulischen Religionsunterricht im Westen oder die

15 Daß hierfür auch kultische Elemente nötig wurden, zeigt u.a. R. Hoenen, Ritualisierte Weltanschauung in der Bildungspolitik der DDR, in: JRP 11(1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 77-91. Vgl. auch I.K. Schneider, Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation, Opladen 1995.

gemeindliche Arbeit mit Kindern (»Christenlehre«) im Osten. Diese gerieten dabei in einen doppelten Überforderungsdruck:

Vom schulischen Religionsunterricht in Westdeutschland wurde vielfach erwartet, daß er die sich reduzierenden religiösen Sozialisationsleistungen von Familie und konfessionell verfaßten Kirchen weitgehend kompensiert und die Hauptlast für die Vermittlung christlicher Überlieferung und Werte trägt. Zu diesem Erwartungsdruck von außen kam seitens der Schule, in der Religionsunterricht zumal in der Tradition kirchlicher Unterweisung weithin ein Fremdkörper blieb, die Forderung, diesen Unterricht mit den wissenschaftlichen Kriterien eines modernen Bildungsverständnisses legitimieren zu müssen.

Besonders seit den sechziger Jahren geriet so die sich rasch erweiternde Grundsatzdebatte zu einer Legitimationsdebatte. In ihr wurde der Religionsunterricht zu sichern versucht, indem er schultheoretische Begründungen erhielt und ihn überfordernde gemeindliche Sozialisationsleistungen anderen Lernorten – etwa den Kirchen – zugewiesen werden mußten. In der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (1994) heißt es in diesem Sinne: »Der Religionsunterricht ist mißverstanden und überfordert, wenn er sein Ziel in Tauf- und Abendmahlsunterweisung, in gottesdienstlicher und gemeindlicher Sozialisation und Mitgestaltung sieht. Dennoch ist er eine Chance für die Kirche. Der Religionsunterricht erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft.«¹⁶

Im Osten konnte lediglich die christliche Gemeinde der Ort sein, auf den sich der Erwartungsdruck richtete. Trotz wichtiger Erweiterungen gemeindlicher Angebote für Kinder und Jugendliche in den evangelischen und katholischen Gemeinden der DDR führte dies auch hier zu Überforderungen, zumal die originäre pädagogische Verantwortung der Kirchen für ihre Inhalte wichtige Bildungsaufgaben gleichsam stellvertretend mit zu übernehmen hatte, die anderswo in schulischen Zusammenhängen geleistet wurden.

Diese Entwicklung hatte in der DDR einerseits zur Folge, daß christliche Gemeinde nicht mehr lediglich aus der Perspektive der Erwachsenen zu betrachten war und die pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in den Gemeinden an Bedeutung gewann. »Kirche und Lernen« wurde zu einem zentralen Thema in einer Minderheitskirche.¹⁷ Pädagogische Aspekte gemeindlicher Kommunikation kamen in den Blick keineswegs nur als Metho-

¹⁶ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität*, 45.

¹⁷ *Sekretariat des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR* (Hg.), *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR*, Berlin 1981, bes. 71-152; *E. Schwerin* (Hg.), *Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft*, Comenius-Institut Münster 1991; *R. Degen*, *Gemeinderneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den ev. Kirchen Ostdeutschlands*, Comenius-Institut Münster/Berlin 1992.

denthema zwecks gemeindlicher Einübung vorgegebener Traditionen.¹⁸ Andererseits standen wichtige programmatische Leitformeln wie »Gemeinde als Begleiterin der Kinder«, »Gemeinde als Lebensort« und »Kirche als Lerngemeinschaft« ständig in der Gefahr, zu bloßen Postulaten zu werden und die Differenz von Ideal und erfahrbarer gemeindlicher Wirklichkeit verschwinden zu lassen. Eine Problematik, die in ihrer Ambivalenz auch künftig auftauchen wird, wo generelle Individualisierungen und schwindende soziale und familiäre Vorgaben zu Erwartungen an Kirche als »Lerngemeinschaft« führen dürften, welche die Gemeinden mit Recht herausfordern sollten – aber auch überfordern können.

Nicht nur katholische Gemeinden machten zunehmend die Erfahrung: »Eine Zeitlang haben wir auf den Tatbestand, daß viele offensichtlich immer weniger an christlichen Glaubenstraditionen mitbringen, mit einer Intensivierung der Katechese reagiert, um nach- bzw. aufzuholen, was anderweitig nicht oder kaum stattgefunden hat. Damit sind wir an eine Grenze gestoßen.«¹⁹

Nicht selten glich das wechselseitige Delegieren und Zuspieren religionspädagogischer Aufgaben zwischen Familie, Schule und Gemeinde einem »Schwarzer-Peter-Spiel«, das die Absicht verfolgte, die eigene Institution vom überfordernden Erwartungsdruck zu befreien. Insofern diente es der Klärung, als besonders in den siebziger Jahren die Chancen und Grenzen der jeweiligen Lernorte mit ihrer eigenen Begründungsspezifik deutlicher in den Blick gerieten. Religionsunterricht wurde zunehmend von der Schule her definiert und in diese eingebunden, ohne dabei wichtige Beziehungsbrücken zu Familie und Gemeinde zu verleugnen. Umgekehrt kam es in Weiterentwicklung vorrangig katechetischer Traditionen zur Profilierung einer Gemeindepädagogik, welche die spezifischen dimensionalen und sektoralen Aspekte gemeindlicher Lern-Kommunikation im gesellschaftlichen Feld thematisierte.²⁰ Derartige Unterscheidungen bleiben gültig, sofern sie nicht offene Nachbarschaften und Zusammenhänge inhaltlicher und sozialer Art auflösen, weil in

18 Vgl. Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden), ChrL 30 (1977), H. 1/2 (außerdem Sonderdruck Leipzig 1992, 3. Aufl.); mit Kommentierungen versehen: Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden als Beitrag zu einer ökumenischen Didaktik, Comenius-Institut Münster 1978.

19 *Deutscher Katecheten-Verein*, Gemeindekatechese an ihren Grenzen?, Dialogpapier, München 1992, 3.

20 K. Foitzik, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992; vgl. auch die Beiträge von R. Degen und W.-E. Failing zu gemeindepädagogischen Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 17-55.

der Unterscheidung die je eigenen spezifischen Möglichkeiten besser begriffen und gestaltet werden können.

Welche Beiträge wären unter dieser Voraussetzung künftig von christlicher Gemeinde und Familie vorrangig zu erwarten? Obwohl es sich hierbei um unterschiedliche soziale Orte handelt, besteht ihre Vergleichbarkeit – anders als zu Schule – darin, daß sich beide generationenübergreifend verstehen und insgesamt kaum als Konstrukt planbarer und didaktisch einholbarer pädagogischer Prozesse begreifen lassen. In allem Funktionswandel mit seinen Auszehererscheinungen bleiben Gemeinde und Familie Räume der Begegnung, bei denen Inhalte besonders in alltäglichen Beziehungen, Konflikten und Annahmeerfahrungen zum Tragen kommen oder sich als Unterbrechung des Alltags darauf beziehen (Gottesdienste und Kasualien als »Liturgien des Lebens«). In den alltäglichen unmittelbaren Lebenszusammenhängen intergenerationeller Art mit ihren zensurierungsfreien Möglichkeiten zur Erprobung, Mitentscheidung und -gestaltung als gelebte kommunikative Praxis dürften auch künftig die religionspädagogisch wichtigen Chancen von Gemeinde und Familie liegen. Obwohl es hier wie da auch weiterhin eigengestaltete »Kinder- und Jugendzimmer« – im buchstäblichen wie übertragenen Sinn – geben sollte, leben diese sozialen Orte in dem, was in ihnen für das Gewinnen von Sinn- und Orientierungsperspektiven wichtig ist, von den Erfahrungen im spannungsvollen Gesamtzusammenhang unterschiedlicher Generationen und Lebensmodelle. Vor Idealisierungen einer »heilen« Kirchen- oder Familienwelt mit deutlich restaurativen Zügen wird hierbei seit langem gewarnt. Dennoch zeigt sich die moderne Familie trotz pluraler Erscheinungsformen auch als Teil- und Restfamilie sowie eheähnlichen Partnerbeziehungen in aller Variabilität als ein dynamisches, differenziertes und erstaunlich widerstandsfähiges Gebilde.

Trotz erkennbarer Isolations- und Privatisierungstendenzen, die sich auch in den christlichen Gemeinden zeigen, konstatiert die neuere Familienforschung:

»Das Sinnmuster »Normalfamilie« wird selbst aufgrund des Scheiterns vieler Familien nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen ... Obwohl die Zeichen der Zeit der Familie nur noch die realistische Chance zu lassen scheinen, als »Verhandlungsfamilie auf Zeit« existieren zu können, willigen die Menschen ... jedoch keineswegs umstandslos ein in den Prozeß der De-Institutionalisierung der Familie.«²¹ Hierbei fällt die Tendenz von außengeleiteten zu innengeleiteten Lebenskonzepten als selbstkonstruierten Prozessen auf, die freilich zunehmend mit den sich verschärfenden ökonomischen Zwängen besonders des Arbeits- und Wohnungsmarktes in Konflikt geraten.

21 K. Neumann, Familie im Prozeß moderner Gesellschaften, JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 104. Vgl. K. Mollenhauer, Art. Familie-Familienerziehung, in: D. Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe I, Reinbek 1989, 603–613.

Gerade hierbei wird sich die Familie nicht »fürsorglich umzingeln« lassen und in beziehungsarmer Verkümmern dahinvegetieren dürfen. Auch für in der Familie zu lernende erste Schritte der sozialen Menschwerdung, von Grunderfahrungen von Lebenssinn und Auseinandersetzung einschließlich ihrer religiösen Dimension, sind Erweiterungen der kleinfamiliären Beziehungsmuster wichtig. Familiäre Einbindungen in überfamiliäre Vernetzungen, Selbsthilfegruppen, Gemeinwesenarbeit, die sich auch in kirchlichen Bezügen von gemeinsamer Freizeitgestaltung und Projekten bis hin zu gottesdienstlicher Mitgestaltung zeigen können, wären hierbei anzustreben. Verstehen wächst, wo sich in solchen Prozessen bisher Fremdes aufschließt, indem man ihm begegnet.

Dabei kann es jedoch zunehmend immer weniger genügen, daß die jeweiligen Lernorte lediglich sich selbst definieren und die Frage ausblenden, wie Jugendliche und Erwachsene das in Erfahrung bringen, was ihnen in den Absichtserklärungen begegnet. Welche Einsichten, Erfahrungserweiterungen und -zusammenhänge ergeben sich durch das, was in Gemeinde und Familie an Lebensorientierung, Sinn- und Hoffnungsperspektiven tatsächlich zu lernen ist, muß – möglicherweise gegen anspruchsvolle Eigendefinitionen auch der Kirchen – gefragt werden. Wo die Plausibilität prägender christlicher Inhalte und ihr generationsübergreifender Zusammenhang in der Gesellschaft geschwunden sind und die soziale Einbettung dieser Inhalte längst nicht mehr selbstverständlich ist, muß sich die Evidenz der Inhalte im gemeinsamen Befragen und Aufschließen immer wieder neu erweisen. Für die Zukunft folgt daraus, daß der »hermeneutische Religionsunterricht« und der erfahrungsorientierte Ansatz nicht nur einst die Evangelische Unterweisung abgelöst haben, sondern sich hier – keineswegs nur für Schul- oder Kirchgemeinderäume – eine prinzipielle Aufgabe zeigt, die nicht lediglich epochengeschichtlich »schubladisiert« und damit historisch relativiert werden darf.

Diese hermeneutische Aufgabe ist jedoch nicht nur auf die biblische Überlieferung und ihre Wirkungsgeschichte als Sprache zu beziehen. Wo Kirche, Familie und frei gewählte Lebenspartnerschaften umstritten und beliebig sind, sie nicht (mehr) mit genereller gesellschaftlicher Akzeptanz rechnen können und ihre Berechtigung kritisch befragt wird, müssen sich nicht nur inhaltliche Überlieferungen, sondern die Institutionen selbst als Träger von Inhalten legitimieren. Die hermeneutische Aufgabe ist daher umfassender zu definieren. »Aneignung und Vermittlung« – also Entdecken und Verstehen als Bildung – beziehen sich auch auf Riten, Symbole und Kommunikationsformen einschließlich der strukturellen und organisatorischen Verfaßtheit von Kirche und Gemeinde. Auch plurale familiäre Muster werden begründungspflichtig. Wo

alles strittig oder unbekannt wurde, bedarf alles der »Auslegung«, um Verstehen und Aneignungen zu ermöglichen.

Wenn in der Gesellschaft zudem Menschsein als funktionale Verfügbarkeit interpretiert, Freiheit auf Konsum reduziert und Scheitern und Schuldigwerden nicht mehr thematisiert werden, bedarf es der Erinnerungsorte und Symbole, der anstößigen biblischen Erzähltradition, um Anstöße und Befreiungen zu ermöglichen. Der kulturen- und zeitenübergreifende Horizont der biblischen Überlieferung – also ihre ökumenische Dimension in der Zeit- und Raumperspektive – wird die christlichen Gemeinden, die für diese umfassende Weite einzustehen haben – von allen nationalen, provinziell-kulturellen und »parochialen Gefangenschaften« (E. Lange) freizumachen haben.

Der Mensch auf Gottes geschaffener Erde – dieses Leitmotiv der Bibel in ihren ersten Kapiteln muß gerade für kirchliche Bildungsverantwortung relevant sein. »Ob und inwiefern die Kirchen zu solchen auch ausdrücklich religiös dimensionierten Erziehungs- und Bildungsprozessen beizutragen vermögen, hängt maßgeblich davon ab, ob sie nicht länger beanspruchen, gewissermaßen monopolartig über diesen Bereich verfügen zu wollen, sondern sich darauf verstehen, angesichts der immer riskanter werdenden individuellen und kollektiven Existenzbedingungen unter Aktivierung ihrer Tradition die (jungen) Menschen bei ihrer Suche sowohl nach ihrer eigenen unverwechselbaren Individualität als auch nach Möglichkeiten, gemeinsam mit anderen zur Schaffung einer bewohnbaren Erde beizutragen, absichtslos-solidarisch zu begleiten.«²²

3 Der Perspektivenwechsel und seine Folgerungen

Derartige Konsequenzen, die sich aus den Bilanzierungen religionspädagogischer Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ergeben, reichen jedoch noch nicht aus, wenn die künftig auch in Kirche und Familie zu leistende Aufgabe mit dem Begriff »Perspektivenwechsel« beschrieben wird. Indem die EKD-Synode 1994 diesen Begriff thematisierte, nahm sie Forderungen auf, die zuvor bereits unüberhörbar formuliert wurden.

Zum Beispiel: Die Kirchen wären »gut beraten, wenn sie hinsichtlich der von ihnen verlangten »Kinderarbeit« – analog der gemeindepädagogischen Wendung in der wissenschaftlichen Religionspädagogik – nicht nur auf den schulischen Religionsunterricht setzen würden. Christliche Erziehung in Kindergarten, Kindergottesdienste, Familiengottesdienste und eine – analog der Jugendarbeit – eigenständige kirchliche Kinderarbeit und kirchliche Kinderseelsorge wären hier die Tätigkeitsfelder, denen sich eine kinderfreundliche und kindgerechte Kirche verstärkt anzunehmen hätte. ... Doch kann das nicht darüber hinwegtäuschen, daß aufs ganze kirchlicher

22 N. Mette, Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: U. Becker und C.Th. Scheilke (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 69-84.

Arbeit gesehen den Kindern bei weitem noch nicht das Gewicht zukommt, das die Kirche ihnen beimessen müßte, wollte sie wirklich vor der kinderfeindlichen Welt als glaubwürdiger Anwalt der Kinder ernst genommen werden.«²³

Diese weithin von den Kirchen noch nicht angemessen wahrgenommene Sicht kindlicher Lebenssituationen als Voraussetzung für gemeindliche Praxis und entsprechende Eltern- und Familienarbeit hat ihren Grund auch in der »Kindabstinenz« herkömmlicher Theologie.

»Für die Systematische Theologie ist das Kind nach wie vor weder Faktor noch Thema wissenschaftlicher Reflexion; weder wurde von ihr der Gedanke einer am Kind orientierten Theologie aufgegriffen, noch die Aufgabe einer theologischen Anthropologie des Kindes weiterverfolgt.«²⁴ R. Lachmann vermutet²⁵, daß sich die Systematische Theologie auch deshalb von diesen Aufgaben befreit fühlt, weil durch die zunehmende Integration der Humanwissenschaften in die Religionspädagogik und -didaktik sich eine andere Disziplin dem Thema »Aufwachsen« annahm.

Doch eine derartige Abstinenz und isolierende Aufgabenteilung kann nicht befriedigen. Sind doch bereits durch Stichworte wie »Kindertaufe«, »Gottesdienst als Versammlung des gesamten Gottesvolkes« sowie die vorrangige Bedeutung des Kindes für das Handeln Jesu in der synoptischen Überlieferung (Mk 9,33ff par; 10,13ff par) das Kindsein und »Kind und Glaube« zentrale Themen der Theologie selbst, die sie auch systematisch-theologisch zu bearbeiten hätte.

Die EKD-Synode 1994 hat hieran erinnert und dabei die Kinder und Jugendlichen weder als Adressaten und Objekte von Verkündigungsinhalten verstanden noch lediglich gemeindliche Handlungsanweisungen entwickelt. Vielmehr gelang es, heutige Kindheit in Deutschland zu skizzieren und so besonders für Gemeinde und Familie aufzuzeigen, worin und in welchen sozialen Zusammenhängen das zum Tragen kommen sollte, was den Gemeinden aufgegeben ist.

C. Berg faßte hierfür wesentliche Aspekte neuerer Kindheitsforschung zusammen und machte dabei den Kirchen für ihre Arbeitsfelder bewußt²⁶: Heutige Kindheit hat es mit einem Wandel der Lebensräume zu tun, mit beschleunigten Zeit- und Raumwahrnehmungen. Nur scheinbar gegenläufig sind hierbei Tendenzen von Verhäuslichung und Verinselung des Kinderlebens, in denen sich die öffentlichen und privaten Lebensräume separieren und »geschützte« – aber isolierte – Inseln in der urbanen Gesellschaft ergeben. Dabei zeigt sich die Ausstattung der Wohnwelt, die Equipierung der Kindheit, kaum mehr als Kinderkultur, sondern als Kultur von Waren für Kinder, welche längst als Marktobjekte in der Konsumgesellschaft entdeckt

23 R. Lachmann, Art. Kind, in: TRE XVIII, Berlin / New York 1988, 173.

24 Ebd., 168.

25 Ebd.

26 C. Berg, Aufwachsen in schwieriger Zeit, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit, 128-154.

wurden. Es bestehen Zusammenhänge zwischen der *Pluralisierung der privaten Lebensformen*, einer *domestizierten Kindheit* durch Betreuung und Platzanweisung (»Kinderkindheit«) und jener *fürsorglichen Belagerung*, bei der *professionelle Helfer die originäre Eigenerfahrung der Kinder durch Überversorgung und »Bewahr-Pädagogik« gefährden. Kindheit ist auch in den Gemeinden und familiären Zusammenhängen weitgehend unbegriffene Kindheit*: »Was der Kindererziehung und Kindheitsforschung schwerfällt oder gar fehlt, ist, die Erlebnisperspektive der Kinder konzeptionell und praktisch zu realisieren.«²⁷

Diese benannte Leerstelle auch der Forschung weist auf eine Aufgabe hin, die über das hinausweist, was bisher zu »Perspektivenwechsel« auch in der EKD-Synode 1994 formuliert wurde. Die konzeptionellen und praktischen Konsequenzen auch für religiöse Erziehung und Bildung in Gemeinde und Familie, die von der »Erlebnisperspektive der Kinder« ausgehen sollen, können sich dabei nicht mehr mit dem begnügen, was die Kommunikationsorte jeweils als das ihnen Eigene selbst beschreiben – so kindgerecht dies auch immer sein mag. »Perspektive der Kinder« meint hier auch weniger eine wiederholte »Pädagogik vom Kinde aus« als vielmehr eine Zusammenschau der unterschiedlichen Lernorte und Lebenswelten, wie sie die Kinder im Alltag erfahren. Auf die »Ganzheitlichkeit ihrer Weltwahrnehmung«, die »Zusammenhänge und Vernetzungen« und die »Dynamik und Divergenz« (C. Berg) ihres gelebten Lebens käme es an. Zu fragen ist deshalb nicht lediglich, wie die getrennten Institutionen dem Kind gerecht werden, sondern wie umgekehrt in der Außenwahrnehmung und Erfahrungsperspektive der Kinder sich das für sie zusammenfügt, was die institutionellen Verortungen je für sich leisten.

Auch wenn hier noch Forschungsbedarf besteht, hat diese Sicht für die Art des Fragens bereits heute Konsequenzen: Der Sinn einer integrativen Zusammenschau, bei der das Kind das Subjekt ist, hat keineswegs zur Folge, idealisierend eine geschlossene – etwa konfessionshomogene – Kindheitswelt zu postulieren, was gerade für religiöse Erfahrungen nicht nur in Ostdeutschland anachronistisch wäre. Vielmehr ist zu fragen, was die komplexen Erfahrungsrealitäten bei Heranwachsenden auslösen, was die Dynamik, Divergenzen und Kontrasterfahrungen etwa in unterschiedlichen kirchlichen und familiären Zusammenhängen bei ihnen bewirken. Haben die Erfahrungsunterschiede und Inhomogenitäten zwischen gemeindlichen und familiären Binnenräumen und einer diffusen Öffentlichkeit möglicherweise Verletzungen und Lähmungen zur Folge? Befördern sie möglicherweise bloßen Voyeurismus und Vergleichsgültigungen, auch weil die Binnenräume oft lediglich als getrennte Sonderwelt-Inseln erfahren werden, die kein »neues Land« ergeben?

Oder erzeugen Kontrast- und Fremdheitserfahrungen neben Bedrohlichkeiten auch fruchtbare Spannungen, die ein spannendes Weitersuchen und -fragen mit Beteiligungsbedürfnissen ergeben? Sind aber solche lohnenden Beteiligungen mit ihren Begegnungs- und Ausprobiermöglichkeiten – wiederum nicht nur in der Eigendefinition »fürsorglicher« Erwachsener, sondern in der Sicht der Heranwachsenden – besonders in Familie und Gemeinde möglich, und wie kommen diese Erfahrungen zueinander?

Was hier an der Beziehung Kind – Kirche skizziert wurde, gilt – sofern man den Perspektivenwechsel nicht kindverengt auslegen will – tendenziell auch für Erwachsene einschließlich ihrer ehelichen und eheähnlichen Lebensformen. Die Lebensgestaltungen Erwachsener befreien sich zunehmend von normativen Vorgaben. Partnerschaften beruhen weitgehend auf emotionalen Voraussetzungen und stellen sich daher labiler dar als einst. Auch unabhängig von Berufslaufbahnbrüchen und Arbeitslosigkeiten mit ihren lebensperspektivischen Verunsicherungen sind Erfahrungen von Scheitern und Versagen deshalb häufig. Wie kommen – auch unabhängig von den Kindern – Erwachsene in derartigen Situationen in den Kirchen und Gemeinden zu ihrem Recht? Gibt es hier Erfahrungen von Annahme, Thematisierung von Glück und Scheitern auch in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen? Entstehen dadurch möglicherweise neue Kommunikationsnetze und Gruppenbildungen quer zu allen parochialen Realitäten? Oder selektiert die vorfindliche Gemeindementalität derart, daß Kirchen zu Bewahranstalten normentreuer Restbürgerlichkeit degenerieren und faktisch die ausgrenzen, die sie besonders dringlich »brauchen«? Perspektivenwechsel in diesem Sinne wird sich hierbei zunächst als elementare gemeindepädagogische Sicht- und Wahrnehmungsänderung zu erweisen haben. Aber die Folgen dieser Ein-Sichten sollte man wollen.

Durch derartige Fragerichtungen wird Pädagogik im umfassenden Sinn so einerseits gegenüber Theologie und Kirche zum Anwalt des Menschen in seinen situativen Gegebenheiten. Solche Fragen sind auch in der Gesellschaft durchzuhalten, wo Machtstrukturen, ökonomische Zwänge und soziale Differenzierungen jungen und alten Menschen ihre Rechte nehmen, sie beschädigen oder ihnen ihre Heimatorte gefährden. Andererseits hält die Religionspädagogik die Hoffnungsbilder christlicher Überlieferung wach, macht sie zugänglich, erfahrbar und stiftet so auch inhaltliche Beteiligungen, um divergente Lebenssituationen verstehbar und bestehbar zu machen.

Abstract

After the involvement of schools, churches and families into the Hitler state the tie with bible and confession seemed to offer the only chance for new perspectives as

»Unterweisung«. Whereas »God's word« was established as the predominating subject, in the following decades a change of the subject took place in religious education. It became more and more important what children and adults needed and how learning in its contents and structures had to be constituted. Religious socialization is a matter which considerably overstrains religious education at school as well as families. Henceforth it must be asked more exactly for the specific contributions particularly of churches and families for religious education according to a required change of perspectives.

Gruppen, Milieus und Bewegungen der neueren Pädagogik. Bei der Religionspädagogik der letzten fünfzig Jahre wird mit steigender Aufmerksamkeit hin – damit wird ein breiter thematischer Rahmen eröffnet, der ein exemplarisches Vorgehen mit einer Reihe weiterer Bereiche die Überwachbarkeit dieser Orte, die schon, begreift, ist in nicht und nichtintentional, religiöses Lernen geschieht und Lernen sehr handlung erfahren und geübt wird, fordert die Religionspädagogik heraus, die sich in diese steigenden Prozesse einbeziehen, religiös-politischen und den Lebensstil orientierten Lernen durch religiös-reflexiv zu begreifen. Der folgende Beitrag sucht zunächst die Phänomene begrifflich-inhaltlich zu skizzieren, bevor exemplarisch Gruppen, Milieus und soziale Bewegungen betrachtet werden. Gruppen werden im Kontext der kirchlichen Jugendarbeit behandelt, neue Milieus als Herausforderung an die Tradierung des christlichen Glaubens und die neuen sozialen Bewegungen im Wesen sowie die Selbstbewegungsbewegung der Milieus im Osten und der letzten Jahre Prozess der Christen als Lernbewegungen Erwähnung im Horizont globaler Krisen.

1. Zur Gemeinsamkeit der Phänomene

Die drei Phänomene »Gruppen«, »Milieus« und »Bewegungen« verstehen sich, bei aller Verschiedenheit, durch einige Gemeinsamkeiten, die es sinnvoll erscheinen lassen, sie in einem Beitrag zusammen zu behandeln.

Das erste, das sie teilen, ist ihre vornehmliche soziale Ausrichtung. Im Schenker, was von der Teilnehmenden und –gestalten, was gemeint ist, wenn von dem Raum oder Umfeld die Rede ist. Das zweite Merkmal, das ihnen gemeinsam ist, ist ihre dynamische Auffassung. Von allen für Gruppen und Bewegungen gilt, dass sie sich immer noch verändern – sie verändern. Warum sich verändern muss, lässt sich nicht mit allen drei Phänomenen verbinden. So scheint es doch, dass die Erfahrungen von Teilnehmenden und Teilhabenden, Gruppen und Milieus, Bewegungen, besonders im Engagement und

1. H. Kasper, Gruppe, in: G. Beyer und G. Weller (Hrsg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1986, 162–163, dort 162–163 auch 164 fff.