

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (eds.), *Neues gemeindepädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Steinhäuser, Martin

Kirchliche Arbeit mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren - Christenlehre in gemeindepädagogischer Perspektive

in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (eds.): *Neues gemeindepädagogisches Kompendium*, pp. 237–254

Göttingen: V&R unipress 2008

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.), *Neues gemeindepädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Steinhäuser, Martin

Kirchliche Arbeit mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren - Christenlehre in gemeindepädagogischer Perspektive

in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.): *Neues gemeindepädagogisches Kompendium*, S. 237–254

Göttingen: V&R unipress 2008

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

11. Christenlehre in gemeindepädagogischer Perspektive

MARTIN STEINHÄUSER

Kirchliche Arbeit mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren steht zu gemeindepädagogischer Theorie und Praxis in einem *wechselseitigen Verhältnis*. In der einen Richtung lässt sich dieses Verhältnis im Sinne der *sektoralen Differenzierung* fassen. Arbeit mit Kindern erscheint dann als eine Konkretion gemeindepädagogischer Prinzipien,¹ die in bestimmten Veranstaltungen an bestimmten Orten didaktische Gestalt gewinnt. In der anderen Richtung wird deutlich, dass die kirchliche Arbeit in diesem „Sektor“ maßgeblich zur Konstitution der Gemeindepädagogik als Handlungsfeld- und Berufstheorie sowie als wissenschaftlicher Disziplin beigetragen hat und bis heute beiträgt.²

Dieses wechselseitige Verhältnis gilt prinzipiell, lässt sich aber aufgrund der historischen Entwicklung besonders deutlich in den *ostdeutschen* evangelischen Landeskirchen studieren. Dort sorgten die gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen in der Zeit zwischen 1945 und 1990 für die Ausformung einer flächendeckenden Praxis und Theorie von Arbeit mit Kindern im Vorkonfirmandenalter, die den älteren Namen „Christenlehre“ aufgriff und die - in veränderten Formen - bis heute Bestand hat. Aus dieser Tradition kamen in der damaligen DDR maßgebliche Impulse für die Entstehung und Verbreitung des Begriffes „Gemeindepädagogik“ in den 1970-er Jahren. In den Gemeinden der westdeutschen Landeskirchen ist diese spezifische Form kontinuierlicher inhaltlicher Arbeit mit Kindern kaum vorhanden, ja sogar weithin unbekannt. Gegenwärtig, und wohl auch in der absehbaren Zukunft, hat man es also hinsichtlich des eingangs benannten wechselseitigen Verhältnisses von Arbeit mit Kindern und Gemeindepädagogik in Deutschland mit zwei unterschiedlichen Realitäten zu tun.

In einem allgemeineren Sinne muss freilich auch betont werden, dass die traditionelle Kopplung von Arbeit mit Kindern (und Jugendlichen) und Gemeindepädagogik ebenso in der gemeindlichen und beruflichen Praxis der westdeutschen Landeskirchen virulent ist. Dies wird zum Beispiel an der Unermüdlichkeit deutlich, mit der sich gemeindepädagogische Theoretiker und Praktiker in Ost wie West gegen ein reduktives Verständnis von Gemeindepädagogik auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Wehr setzen müssen, und demgegenüber die Berücksichtigung der Vielfalt von Altersgruppen, Milieus und dimensional Perspektiven der Gemeindepädagogik einfordern.

Der folgende Beitrag stellt das Beispiel „Christenlehre“ in den Zusammenhang des eingangs genannten wechselseitigen Verhältnisses. Dazu skizzieren wir zunächst die aktuelle Situation (1) und führen anschließend in ihre pädagogisch-theologischen Begründungszusammenhänge ein (2). Abschließend fragen wir nach weiterführenden gemeindepädagogischen Perspektiven für die Arbeit mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren (3).³

In erkenntnistheoretischer Hinsicht spiegelt unsere Darstellung ein zentrales Problem der Gemeindepädagogik insgesamt wider: In der Literatur wird oft die theoretisch-programmatische und die empirische Ebene der Argumentation nicht in der Balance gehalten. Auf ersterer droht eine Überforderung der realen Verhältnisse in den Gemeinden, auf der zweiten Ebene eine Abwertung.⁴ Exakte statistische Erfassungen

¹ Vgl. z.B. E. Schwerin, Gemeindepädagogische Konkretionen und Perspektiven kirchlicher Arbeit mit Kindern, in: *Comenius-Institut (Hrsg.)*, Christenlehre in veränderter Situation. Arbeit mit Kindern in den Kirchen Ostdeutschlands. Materialien und Berichte, Münster 1992, 13-20 (mit speziellem Blick auf die Umbruchssituation in der Christenlehre nach 1990).

² S. oben G. Adam/R. Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik?, Teil 2.2 und 2.3

³ Für eine umfassende, differenzierte Darstellung vgl. jetzt M. Spenn u.a. (Hrsg.), Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven, Gütersloh 2007.

⁴ Schon in der ersten Auflage dieses Kompendiums hatte J. Henkys dieses Problem im praktisch-theologischen Kontext identifiziert: „Ein Dilemma gemeindepädagogischer Darstellung liegt darin, dass man die konkrete Gemeinde theologisch argumentierend leicht überfordert, empirisch konstatierend leicht abwertet.“ (Ders., Gemeindepädagogik in der DDR, in: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 55-86, Zitat: 85).

fehlen weithin. Auch das, was tatsächlich geschieht, wenn sich Kinder zur Christenlehre treffen, wird höchstens indirekt ansichtig, in subjektiven Wahrnehmungsberichten von beruflich beteiligten Erwachsenen.⁵ Diese Diskussionslage zwingt auch die folgende Darstellung über weite Strecken, auf der Ebene von *Intentionen für gemeindliche Praxis* zu argumentieren. Daten mit empirischer Gültigkeit können dem nur fallweise zugeordnet werden.

1. Gesamtüberblick zur gegenwärtigen Situation der Christenlehre

Die Statistik der EKD weist aus, dass in den ostdeutschen Landeskirchen 2006 durchschnittlich 30 Kinder und Jugendliche je 1.000 Kirchenmitglieder an gemeindlichen „Kinder- Jugendkreisen und Christenlehregruppen“ teilnahmen. Das sind zwar deutlich weniger als noch 1996 (46 auf 1.000), aber immer noch fast doppelt so viele wie in den westdeutschen Kirchengemeinden (2006: 15 auf 1.000, 1996: 18 auf 1.000).⁶

Der Rückgang ist seit Anfang des neuen Jahrtausends – d.h. mit dem Ende der altersspezifischen Folgewirkung des Geburtenknickes 1990-1994 um über 50 % in Ostdeutschland – zum Stillstand gekommen. Generell haben wir es in den ostdeutschen Gliedkirchen mit signifikant kleineren Gruppengrößen (2006: im Westen durchschnittlich: 18, im Osten durchschnittlich: 12), aber höheren Beteiligungsquoten zu tun (im Westen durchschnittlich: 31 Teilnehmende auf 1.000 Kirchenmitglieder, im Osten durchschnittlich 48 Teilnehmende auf 1.000 Kirchenmitglieder, wobei die Kinderbibelwochen eingeschlossen sind).

Diese Statistik muss dahingehend kritisch gelesen werden, dass sie die oben genannten unterschiedlichen Realitäten in Ost und West nicht differenziert abbildet, mithin eine direkte Vergleichbarkeit nicht gegeben ist. Dennoch drücken die Zahlen aus, dass die damit zusammengefassten Veranstaltungsformen einen der teilnahmeintensivsten Bereiche im Leben der Kirchengemeinden darstellen.

Die Mehrzahl der ostdeutschen Kirchengemeinden beschäftigt gemeindepädagogische Mitarbeiterinnen mit dem traditionellen Tätigkeitsschwerpunkt Kinder-, Familien- und Jugendarbeit. Mancherorts werden sie noch Katechetinnen oder Katechetinnen genannt – auch darin deutet sich die spezifische pädagogisch-theologische Tradition an. Die *Qualifikation* für diese Arbeit erfolgt systematisch, auf differenzierten Niveaus und inzwischen durchweg in gemeindepädagogischer Intention: Pädagogisch-Theologische Institute bieten so genannte „C-Kurse“ an, mit dem Schwerpunkt einer Teilanstellung in der Arbeit mit Kindern und Familien in der Pfarrei. Im Sinne einer „B-Qualifikation“ bilden manche Institute berufs begleitend oder grundständig auf Fachschulniveau aus, hier sind bereits alle Altersgruppen in der Gemeinde sowie ein regionaler Tätigkeitshorizont im Blick. Die früher für Hochschulabsolventen gebräuchliche Bezeichnung „A-Katechet“ ist inzwischen von den Abschlüssen der *Fachhochschulen* aufgesogen, deren Diplom-Graduierung im Zuge der europaweiten Modularisierung der Studiengänge derzeit durch Bachelor-Master-Abschlüsse abgelöst wird. Hier erwerben die Studierenden insbesondere konzeptionsbildende und multiplikatorische Kompetenzen, zumeist im Zusammenspiel mit sozial- und/oder schulpädagogischen Qualifikationen.

Die *Anstellungsverhältnisse* sind auch im Bereich der gemeindepädagogischen Mitarbeiterinnen vom erheblichen Stellenabbau im Zuge der jüngsten kirchlichen Strukturreformen betroffen. Dennoch bilden sie nach wie vor einen Berufsstand von beachtlicher Größe, mit eigenen Konventen, regionaler Fachaufsicht und differenzierter Fortbildungsstruktur.

Zum Beispiel beschäftigt die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Sachsens im Frühjahr 2008 in ihren 23 Kirchenkreisen mehr als 750 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit gemeindepädagogischem Tätigkeitsprofil. Die Landeskirche hält dafür ca.

⁵ Vgl. z.B. B. Gruebner/I. Kleen (Hrsg.), Wurzeln und Flügel. Praxismodelle und Ansätze in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern, Hamburg 2000; *Evangelische Jugend Sachsen*, Arbeit mit Kindern in Kirchengemeinden. Praxisbeispiele – Reflexionen – Tipps, Dresden 2000; *Kinder wahrnehmen – Wahrnehmungen der Kinder*. Themenhefte CRP 55/2002, H. 1 und 2, für eine frühere Darstellung vgl. G. Doyé, Gespräch zur Gesamtsituation der Arbeit mit Kindern im Bereich des Bundes der Evangelischen Kirchen, in: ChL 39/1986, 4-21.

⁶ Quelle: Kirchenamt der EKD, Abteilung für Statistik (ohne Krabbelkreise, Kinderbibelwochen und Konfirmandenunterricht).

220 so genannte Vollzeitäquivalente (VZÄ) für einen Beschäftigungsumfang von 50-100 % und ca. 90 VZÄ für einen Beschäftigungsumfang von 20-50 % vor. Diese VZÄ teilen sich in ca. 240 Stellen (50-100 %) und ca. 220 Stellen (20-50 %) auf. Manchmal teilen sich mehrere Mitarbeitende eine Stelle. Hinzu kommen 10-15 VZÄ mit gemeindepädagogischem Profil, die durch Spenden oder auf andere Weise finanziert werden. (Quelle: Bildungsreferat des Landeskirchenamtes der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens, Statistik Januar 2008). Andere ostdeutsche Landeskirchen, wie etwa die bisherige Evangelische Kirche der Kirchenprovinz Sachsen (jetzt: Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland), unterscheiden ihre Stellenbesetzungen nach „gemeindepädagogischen Mitarbeitern“ und „Gemeindepädagogen“, wobei die letztere Bezeichnung für ordinable Fachhochschul-Absolventen in der Tradition der Potsdamer Gemeindepädagogischen Ausbildungsstätte vorbehalten ist.⁷

Ein zentraler Teil der Praxis, auf die hin angestellt und fortgebildet wird, besteht in der Arbeit mit Kindern in der „Christenlehre“-Tradition. Der Blick auf angestellte Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen darf aber nicht übersehen, welch erheblicher Teil dieser Arbeit – besonders in ländlichen Regionen mit dünner Mitarbeiterstruktur – auch von Pfarrerrinnen, teilweise von Kirchenmusikerinnen (Berufsbild „Kantorkatechet“⁸) sowie von ehrenamtlich Mitarbeitenden geleistet wird. Es wäre demnach nicht realitätsgerecht, die Spezifik des gemeindepädagogischen Sektors „Christenlehre“ ausschließlich an den Berufsstand der gemeindepädagogisch Mitarbeitenden zu binden.

Die *Formen* der gemeindlichen Arbeit mit Kindern, die mit dem Begriff „Christenlehre“ überschrieben werden, weisen eine große Vielfalt auf. Den stärksten Traditionsbezug zeigen wöchentliche altersspezifische Gruppenstunden, die in verbindlicher Teilnahmestruktur Inhalte und Praxen des christlichen Glaubens zu erschließen suchen. Doch es gibt auch offenere Formen eines altersübergreifenden gelegentlichen Kindertreffs am Samstag Vormittag, der Raum und Zeit für längere Phasen des Spielens und Essens, des religionsdidaktischen Erkundens, sozialen und ökologischen Engagements wie auch liturgische Elemente enthält. Dazwischen liegen viele weitere Formen je nach lokalen und regionalen Traditionen.

Neue Ansätze werden erprobt, wie die Verbindung von Montessori-Pädagogik mit biblisch-theologischen Inhalten im Konzept von „Godly Play“.⁹ Gesicherte Angaben darüber, wie hoch der Anteil ungetaufter oder/und nicht von den Herkunftsfamilien christlich sozialisierter Kinder ist, fehlen; man darf vielleicht mit einem durchschnittlichen Anteil von 30% rechnen. Dieser Sachverhalt spiegelt sich in der gesamten konzeptionellen Literatur zur Christenlehre, vor allem hinsichtlich der Säkularisationsproblematik und der Suche nach einer angemessenen Interpretation des Missionsbegriffes.¹⁰

Insgesamt gesehen, steht die Bezeichnung „Christenlehre“ für Formen der *systematischen, kontinuierlichen, gruppenbezogenen, verbindlichen, ganzheitlichen pädagogisch-theologischen Arbeit mit Heranwachsenden in evangelischen Kirchengemeinden*. Natürlich gibt es neben der „Christenlehre“ weitere Formen der kirchengemeindlichen Arbeit mit Kindern, die auch in den westdeutschen Landeskirchen bekannt sind, wie die Kindergottesdienstarbeit, Kinderbibelwochen und Rüst- bzw. Freizeitarbeit, sowie in wachsendem Maß schulkooperative Formen. An vielen Orten ist auch die verbandliche Arbeit mit Kindern (Pfadfinder, Jung- und Mädchenschar etc.) eng mit der Kirchengemeinde verknüpft. Dennoch bildet in vielen ostdeutschen Kirchengemeinden die wöchentliche „Christenlehre“ das Herzstück ihrer Arbeit mit Kindern.

Die faktische Vielfalt, in der sich „Christenlehre“ ereignet, ist so groß, dass sich die Frage nahe legt, weshalb der einheitliche und religionsdidaktisch altertümliche Begriff „Christenlehre“ nicht längst verschwunden ist. In der Tat gibt es eine beachtliche Zahl von Gemeinden, die zum Begriff „Kinderkirche“ oder ähnlichen, offeneren Bezeichnungen gewechselt haben. In vielen Fällen geschieht dies auf Betreiben der gemeindepädagogischen Mitarbeitenden. Die dabei aber regelmäßig auftretenden Widerstände seitens der

⁷ Vgl. G. Doyé, Gemeindepädagogik – fachwissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven, in: Ders./H. Keßler (Hrsg.), Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig 2002, 93-114.

⁸ Vgl. R. Degen, Kantorkatechet. Ein Berufsbild gibt zu denken, in: PGP 59/2006, H. 4, 15-17.

⁹ J. Berryman, Godly Play, Bd. 1-5, hrsg. v. M. Steinhäuser, Leipzig 2006-08.

¹⁰ Für einen Überblick aus westdeutscher Perspektive vgl. H. Aldebert, Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft, Hamburg 1990.

Gemeindeleitungen und von Eltern lassen sich nur so erklären, dass „Christenlehre“ als eine Art „Markenzeichen“ aufgefasst wird.

Die Stabilität dieses Markenzeichens ist keineswegs nur historisch, in den Kindheitserfahrungen der Elterngeneration begründet, sondern deutet auf ein voraus liegendes, prinzipielles Einverständnis zwischen Landeskirchen, Gemeinden, Eltern und Kindern hin, dass ein verbindliches wechselseitiges pädagogisch-theologisches Verhältnis am Lernort Gemeinde sinnvoll sei. Interpretiert man diese Situation normativ, nämlich als Ausdruck der „originären und unvertretbaren Aufgabe der Gemeinden ihren Kindern gegenüber“¹¹, erhebt sich die Frage, wie diese Aufgabe zu begründen sei.

2. Pädagogisch-theologische Begründungen

Die skizzierte Situation der Christenlehre ist vielschichtig begründet, vor allem im Zusammenhang bestimmter historischer Traditionen in der Katechetik/Gemeindepädagogik. Plastisch wird dies am leichtesten anhand didaktischer Elemente (2.1-2.3). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das „Konzept Christenlehre“ katechumenatstheologisch verwurzelt ist, allerdings in gemeindepädagogischer „Beerbung“. Das heißt: *Christenlehre soll Kindern von der Taufe her oder auf die Taufe hin einen systematisch geordneten Umgang mit den Gegenständen des Glaubens und eine gestaltende Teilhabe an Gemeinde als einer sozialen Praxis von Glauben ermöglichen, sodass sie die Botschaft vom Heilshandeln Gottes selbständig mit ihren Alltagserfahrungen verbinden lernen.* Das zielt aber nicht auf eine binnenkirchliche Kinder-Sonderwelt, sondern unter steter pädagogischen Bezugnahme: sowohl hinsichtlich der gemeindlichen Intergenerationalität im Perspektivenwechsel, als auch hinsichtlich des Gemeinwesens im engeren und des gesellschaftlichen Kontextes im weiteren Sinn.

Auf diese Weise kann Christenlehre bildungswirksam werden für Lebensbewältigung und Beteiligungschancen der Kinder.¹² Dieser Intention ist eine institutionssichernde Perspektive („Kinder als Zukunft der Kirche“) *nachzuordnen*, denn Kinder sind als „Kirche von heute“ anzusehen.¹³

2.1 Katechisation

Wir setzen mit einer Begründung ein, die für eine heutige Standortbestimmung von Christenlehre auf den ersten Blick obsolet scheinen mag, ist doch das ganze Wortfeld „Katechetik“ im Zuge der wissenschaftlichen Entfaltung der Religionspädagogik in den Verdacht methodischer Veraltung und binnenkirchlicher Verengung geraten.¹⁴ In der Tat scheint das Aufkommen des Begriffs „Christenlehre“ im Spätmittelalter (seit 1425) im Kontext des kirchlichen Bedürfnisses gestanden zu haben, die „Lehre“ des Glaubens durch katechetische Unterweisung für das ganze Christen-Volk zugänglich zu machen. Neben den gemeindlichen Organisationsformen (sonntägliche Katechisationen bzw. Katechismuspredigten im Zusammenspiel mit dem Hauskatechumenat), die sich vor allem im Zuge und nach der Reformation verbreiteten, finden wir im 16. und 17. Jahrhundert auch Gesellschaften, Bruderschaften sowie Wanderlehrer im Dienst von Christenlehre, regional und zeitlich unterschiedlich ausgeprägt und vorrangig im Kontext der katholischen Kirche (Mailand 1560: Christenlehrbruderschaft, durch Ablässe gestützt, 1607 zu Erzbruderschaft erhoben).¹⁵

¹¹ R. Degen, „Lebenssituationen verstehen und bestehen lernen“. Das Kind in der Gemeinde, in: CRP 51/1998, H. 4, 19-25, Zitat: 20.

¹² Vgl. jetzt hierzu M. Spenn u.a., Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik, Münster 2008.

¹³ Vgl. den zu Unrecht oft übersehenen Text der ALPIKA-AG „Arbeit mit Kindern“, Kinder wahrnehmen – Leitlinien für gemeindliche Arbeit mit Kindern, in: CRP 52/1999, H. 3, 23-29: „Kinder in der Gemeinde sind nicht gemeindlich zu vereinnahmen. Sie dürfen nicht als ‚Zukunft der Gemeinde‘ instrumentalisiert werden.“ (ebd., 24)

¹⁴ Dazu s. oben R. Lachmann, Problemorientierte Geschichte der Gemeindepädagogik, Teil 1.3.

¹⁵ Vgl. zusammenfassend W. Nastainczyk, Art. Christenlehrbruderschaften, in: LThK 2, ³1954, 1103f; R. Degen, Art. Christenlehre, in: LexRP 1, 263f.

Eine pädagogische Begründung im heutigen wissenschaftlichen Sinn kann dabei höchstens über das *erzieherische* Anliegen gefasst werden: In der Abfolge der Generationen entsteht die Notwendigkeit, die soziale Tradierung des christlichen Glaubens material und formal zu ordnen. Dies kann, wie in der Alten Kirche, im Zusammenhang des Tauflebens geschehen, oder, wie in Luthers Katechismen, dem Hausvater auferlegt werden, oder institutionell als „Lehre“ organisiert werden. In allen Fällen aber ist der *Bezug auf die Kirche* konstitutiv im Sinne einer nötigen Klärung des Verhältnisses von individueller und verfasster Religion. Dies ist der Punkt, an dem die erwähnte Kritik an der Katechetik ins Leere läuft, insofern die Gestaltwerdungen von Kirche in der Christenlehre keineswegs vorgegeben, sondern der Reflexion aufgegeben sind; *Jürgen Henkys* benennt die katechetischen Zielkategorien mit „Integration, Emanzipation und Partizipation“ unter der fundamentaltheologischen Leitfrage: „Was ist das eigentlich – heute an Gott glauben?“¹⁶

Der Vorwurf der methodischen Veraltung trifft „Christenlehre“ insofern, als sie sich über mehrere Jahrhunderte wesentlich als „katechisieren“ ereignete. Darunter ist zunächst das memorierende Einprägen elementarer theologischer Kenntnisse zu verstehen, unterstützt durch zusammenfassende Texte (im 16. Jahrhundert vgl. die Katechismen von *Martin Luther* oder *Petrus Canisius*). In der Pädagogik der Aufklärung trat diese examinierende Charakteristik zurück zugunsten eines fragend-entwickelnden Gesprächs (sokratische Methodik, 18. Jahrhundert), das insbesondere an die natürliche Religion des Kindes anknüpft (*Chr. G. Salzmann*, 1744-1811), später dann sich als kunstvolle Entfaltung bestimmter Gegenstände im Dialog vollzieht.¹⁷

2.2 Schulförmiger Unterricht

Galt „Christenlehre“ anfangs noch der *ganzen* Gemeinde („Volksbelehrung“), wurde sie später immer mehr auf Kinder und Jugendliche begrenzt. Mit der Verbreitung des Schulwesens und schließlich der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wanderten auch die Aufgaben der Christenlehre in die Schule ein. Genauer gesagt: Mit der schulisch-institutionellen Aufnahme des Religionsunterrichts bei gleichzeitig zunehmender Lösung der Schule von der Kirche ergab sich die bis heute währende, fortgesetzte Notwendigkeit zur politischen und pädagogischen Verhältnisbestimmung der religionsdidaktischen Aufgaben an beiden „Lernorten“.

In beiden Konfessionen gab es immer wieder auch kuriale und parochiale Bemühungen um gemeindliche Unterweisung mit dem Namen „Christenlehre“ neben der Schule. Beispiele hierfür sind der Erlass Pius X. zur Einführung der Christenlehre in allen Pfarreien 1905 oder die „Christenlehre“ genannte mehrjährige evangelische Jugendunterweisung nach der Konfirmation in manchen Regionen Süddeutschlands bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Doch auch hier ergab sich der didaktische Charakter letztlich aus jener *Unterrichtsförmigkeit*, die schon aus der Katechisation bekannt war – einem stoffgliedernden, curricularen Vertrautmachen mit kirchlich relevanten Lehrstücken – gegenüber der „Institution Schule“ in Spannung stehend durch den Leitbegriff der Verkündigung.

In der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur wurde der Begriff „Christenlehre“ auf neue Weise wichtig, und darin zugleich prägend für die Nachkriegsentwicklung in den ostdeutschen Landeskirchen. Die Bekennende Kirche verwendete ihn als Programmwort gegen jede „völkische Religion“ und für eine katechetische Selbstbesinnung der Kirche: So bezeichnete „Christenlehre“ nach *Martin Albertz* und *Bernhard Heinrich Forck* (1938) „die lehrmäßige Verkündigung Jesu Christi nach den Schriften des AT und NT und Unterweisung über das Bekenntnis der Zeugen Jesu Christi.“ *Oskar Hammelsbeck* (1939) betonte außerdem den unabdingbaren Gemeindebezug von „Christenlehre“ und ihren Verpflichtungscharakter für alle Altersstufen.¹⁸

¹⁶ *J. Henkys*, Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages, in: HPTb(B), III, 1978, 12-65, bes. 24f. 31.

¹⁷ Vgl. *M. Meyer-Blanck*, Art. Katechisieren, in: LexRP 1, 2001, 969f.

¹⁸ *M. Albertz/B.H. Forck*, Evangelische Christenlehre. Ein Altersstufen-Lehrplan, Wuppertal 1938. *O. Hammelsbeck*, Der kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit, München 1939. Bei Hammelsbeck findet sich vorgedacht, was später zum „dimensionalen Ansatz“ der Gemeindepädagogik weiterentwickelt wurde: „Die Gemeinde unterrichtet!“ (ebd., 20f.)

In dieser didaktischen Tradition, sowie in Aufnahme noch weiter zurückreichender Katechetik,¹⁹ avancierte „Christenlehre“ nach 1945 zum Leitbegriff, um die unterrichtsähnliche, an Wort und Sakrament ausgerichtete, nach Altersstufen gegliederte Verkündigung für Heranwachsende zu bezeichnen. Maßgebliche Lehrpläne wurden von *Oskar Ziegner* und *Otto Guldenberg* erarbeitet und fortentwickelt.²⁰ Das kerygmatische Verständnis von Christenlehre (Unterweisung als Weisung unter das Wort) wurde in der sowjetischen Besatzungszone besonders verstärkt durch die zunehmende Ausgrenzung des Religionsunterrichts aus den Schulen, die rigorose Beanspruchung des Bildungsmonopols durch den atheistischen Staat und die Verweigerung jeglichen Dialogs zu pädagogischen Fragen seitens der DDR-Regierung. Im Laufe der DDR-Zeit entwickelte sich „Christenlehre“ nachgerade zum Symbolbegriff für die Unabhängigkeit kirchlichen Lehrbemühens und für die entschiedene Verantwortungsübernahme für die gemeindlich organisierte Unterweisung der Kinder. Damit einher ging der Aufbau einer mehrstufig qualifizierten katechetischen Mitarbeiterschaft. Oft unter schwierigsten Bedingungen arbeitend, haben Katechetinnen und Katecheten jahrzehntelang die Grundanliegen von Christenlehre in den Gemeinden verkörpert.²¹

In den westdeutschen Landeskirchen hingegen übernahm der schulische Religionsunterricht das Mandat zur systematischen (Erst)Begegnung mit christlicher Religion und entwickelte dafür unterschiedliche Konzepte, für die wissenschaftliche Leitbegriffe wie „Katechetik“ zunehmend ungebräuchlich wurden. Diese Konzepte sind hier nicht darzustellen – obwohl zu würdigen ist, dass die fachdidaktischen Innovationen der Christenlehre in der DDR seit Ende der 1960er Jahre von einer intensiven Auseinandersetzung mit westdeutschen religionspädagogischen Entwicklungen, wie etwa der Wendung zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht profitieren konnte.²²

2.3 Begleitung

Im Zuge dieser Innovationen ist ein dritter pädagogisch-theologischer Begründungszusammenhang für „Christenlehre“ konzeptionell wirksam geworden. Er wertete die „Situation“ als didaktisch konstitutiven Faktor auf und konnte dadurch stärker von den Bedürfnissen der Kinder in ihrem kirchlichen und gesellschaftlichen Kontext ausgehen. „Begleitung“ wurde – neben „Orientierung“ – zur Leitkategorie der gemeindlichen Arbeit mit Kindern. Diese Entwicklung lässt sich teilweise als Reaktion auf den krisenhaften Rückgang in der Beteiligung an der Christenlehre²³ sowie auf die wachsende Oppression christlicher Kinder und ihrer Eltern durch das sozialistische Bildungswesen verstehen. Wie bereits erwähnt, wurden neue (religions-)pädagogische Ideen im deutsch-deutschen und ökumenischen Austausch rezipiert (*Wolfgang Klafki*, *Paolo Freire*, *Ernst Lange*, *Karl Ernst Nipkow*, *Ingo Baldermann* und weitere). Katechetisch-theologische Kollegs und kirchliche Erziehungsausschüsse diskutierten Neuansätze für die Christenlehre in der DDR in den 1970er Jahren. Dies geschah aber nicht isoliert, sondern im Kontext einer weiter gefassten pädagogischen Neuorientierung der evangelischen Kirchen insgesamt.

¹⁹ Zu den Wurzeln im 19. Jahrhundert vgl. *J. Henkys/F. Schweitzer*, Eine Geschichte, die weiter zurückreicht, in: *Comenius-Institut (Hrsg.)*, Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990, Weinheim 1998, 185-198.

²⁰ *O. Ziegner*, Die neuen Lehrplan-Grundgedanken, in: ChL 5/1952, H. 7, 175ff.; *O. Guldenberg*, Lehrplan-Entwurf für die Christenlehre, Berlin 1952 (rev. 1959). Zur Lehrplanentwicklung in den ostdeutschen evangelischen Landeskirchen der Nachkriegszeit vgl. insgesamt *P. Lethiö*, Religionsunterricht ohne Schule. Münster 1983, 57ff. und 130ff.

²¹ Zu den Anfängen der Christenlehre in den ostdeutschen Landeskirchen 1945-1959 vgl. *P. Lethiö*, Religionsunterricht sowie *R. Degen*, Die Entdeckung der pädagogischen Dimension kirchlichen Handelns. Zu Entwicklungen und Aufgaben in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands, in: *Ders.*, Im leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik. Hrsg. v. *M. Steinhäuser*, Münster 2000, 351-365.

²² Für eine exemplarische Studie solcher innerdeutschen religionsdidaktischen Gespräche vgl. jetzt *R. Degen/M. Steinhäuser*, Gemeindepädagogische Intentionen als Wirkungs- und Rezeptionsfeld eines Religionspädagogen, in: *F. Schweitzer u.a. (Hrsg.)*, Religionspädagogik und Zeitgeschichte – im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow (2008, i.E.)

²³ *D. Pollack* errechnete einen Rückgang von 67,9 % Anteil der Christenlehrekinder an der Gesamtzahl der Kinder des betreffenden Jahrgangs im Jahr 1955 auf 21,5 % 1970 und 13,5 % 1980 in Ostdeutschland. (*Ders.*, Kirche in der Organisationsgesellschaft. Zum Wandel der gesellschaftlichen Lage der evangelischen Kirchen in der DDR, Stuttgart 1994, 412f.)

Dies ist die eingangs benannte Nahtstelle, an der die katechetische Idee, die als Christenlehre, Konfirmandenunterricht und in Erwachsenenseminaren didaktisch existierte, im Begriff „Gemeindepädagogik“ weiterentwickelt wurde. Wesentliche Impulse hierfür kamen von *Eva Hessler*, Dozentin am Katechetischen Oberseminar Naumburg, 1974, und *Jürgen Henkys*, Dozent für Praktische Theologie am Ostberliner Sprachenkonvikt.²⁴ Die Folgen der Ausgründung des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR aus der EKD (1969) nötigten die ostdeutschen Kirchen, sich selbst als „Lerngemeinschaft“ zu begreifen und damit pädagogische Elemente in ihrer Ekklesiologie zu würdigen. Das Konzept des „konfirmierenden Handelns“ forderte die Beteiligung der ganzen Gemeinde an der pädagogischen Verantwortung ein.²⁵ Ein neuer „Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden)“²⁶ berücksichtigte stärker das korrelative Wechselverhältnis von Situation und Tradition.

Für die Konstitution dieses dritten Begründungszusammenhangs für die „Christenlehre“ ist hierbei entscheidend, dass die Kategorie der „Begleitung im gesellschaftlichen Bezug“ die der „schulähnlichen innerkirchlichen Unterweisung“ an pädagogisch zentraler Stelle ersetzt. Der „Rahmenplan“ konnte zwar viele der Schwierigkeiten und Begrenzungen, unter denen die Veranstaltung „Christenlehre“ in den Kirchgemeinden in der DDR litt, nicht überwinden. Aber seine pädagogisch-theologische *Gesamtintention* erwies sich auch noch tragfähig, als nach der „Wende“ 1989/90 eine Überarbeitung nötig wurde: „*In der Begleitung der Gemeinde sollen Kinder das Evangelium als befreiendes und damit orientierendes Angebot erfahren. Damit soll ihnen geholfen werden, die Welt zu verstehen, Lebenssituationen zu bestehen und mit der Gemeinde zu leben. So sollen sie erfahren, wie Christen in der pluralistischen Gesellschaft verantwortlich vor Gott leben können.*“²⁷

3. Der Rahmenplan „Kirchliche Arbeit mit Kindern“ (1998)

Der „Rahmenplan“ ist – wie „Christenlehre“ insgesamt – in den westdeutschen Landeskirchen nahezu unbekannt und soll deshalb kurz vorgestellt werden. Wie der Name schon sagt, will der Plan gerade kein verbindlicher „Lehrplan“ sein, sondern ein flexibles *Planungsangebot*, das dazu anleitet, „die konkrete Situation immer wieder neu zu erheben, den eigenen situationsgerechten und gruppenbezogenen Plan zu erstellen und so zu helfen, Kinder und Jugendliche in ihrer Situation zu begleiten.“ Als *Gesamtsituation* formuliert der Plan, „dass Kinder verlässliche Erwachsene und die Kindergruppe brauchen, um unter den verschiedensten Erfahrungen ihre Welt und sich selbst zu entdecken. Dabei sind sie auf Zuwendung und Orientierung angewiesen.“

Die *theologische Begründung* der oben zitierten Gesamtintention stützt sich auf 1 Kor 8,5-6, setzt also eine weltanschauliche „Konkurrenz- und Streitsituation“ voraus, in der die christliche Gemeinde ihr Zeugnis „des einen Gottes, der durch Jesus Christus rettet, Leben bewahrt und Zukunft eröffnet“, bewähren muss. Kinder haben selbst an dieser pluralistischen Situation teil und sollen in der Begegnung mit dem Evangelium und im Leben der Gemeinde erfahren:

- Wir sind nicht allein (Kurs I, für 5-7Jährige);

²⁴ Der Ansatz *Eva Hesslers* findet sich ausführlich dargestellt und kritisch gewürdigt bei *K. Foitzik*, *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs*. Gütersloh 1992, 277-300. Die Entwicklung von *Jürgen Henkys* von einem katechumenatstheologischen Grundansatz zu einem integrativen Verständnis von Gemeindepädagogik lässt sich studieren in: *Ders.*, Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages, bes. 27), sodann *Ders.*, Über Gemeindepädagogik und Ausbildungsreform, in: *E. Schwerin (Hrsg.)*, *Christliche Unterweisung und Gemeinde*, Berlin 1978, 33-47, ferner *Ders.*, Was ist Gemeindepädagogik, in: *ChL* 33/1980, 285-293 sowie in seinem Beitrag „Gemeindepädagogik in der DDR“, in: *G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.)*, *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, 55-86.

²⁵ Vgl. die dazu versammelten Dokumente in: *Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hrsg.)*, *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR*, Berlin 1981.

²⁶ Erstdruck in: *ChL* 30/1977, 5-93. Eine Ausgabe ist auch beim Comenius-Institut, Münster 1978, erschienen.

²⁷ Rahmenplan *Kirchliche Arbeit mit Kindern in der Gemeinde*, Leipzig 1998, 3. In der Vorgängerfassung des Plans (1978) war der gesellschaftliche Standort mit „sozialistisch“ – statt „pluralistisch“ – bestimmt worden. Alle Zitate im folgenden Abschnitt entstammen der „Einleitung“ (ebd., 3f.). Die Überarbeitung nahm den „Kurs V: Zwölf- bis Fünfzehnjährige (Konfirmandengruppe)“ aus der Fassung von 1978 nicht wieder mit auf, weil die Arbeit mit Konfirmanden einer eigenständigen Reflexion „zwischen Kindern und Jugendlichen“ unterzogen werden sollte. Der Rahmenplan ist derzeit in der 4., korr. Auflage über die website www.praxis-gemeindepaedagogik.de als download erhältlich.

- Wir leben in Gottes Welt (Kurs II, für 7-10Jährige);
- Miteinander können wir Neues entdecken (Kurs III, für 10-13Jährige).
- Hinzu kommt ein Kurs IV für altersgemischte Gruppen, der Anlässe im Jahreskreis aufgreift.

Der Plan teilt die Kurse *vertikal* in Abschnitte ein, der jeweils eine Orientierungshilfe und „Fragestellungen zur Lebenswelt der Kinder“ vorangestellt sind. *Horizontal* ist der Plan in 4 Spalten gegliedert:

- Die erste Spalte formuliert „*Intentionen*“ (im Sinne von Lernfeldern, bewusst nicht als „Ziele“ aufgefasst). Diese Lernfelder haben „unterschiedliche Funktionen: Sie sind anfangs oft einladender Art, andere haben konzentrierende oder abschließende Funktion.“
- Die zweite Spalte nennt „*Themenbereiche*“, die in Einzelthemen aufgeschlüsselt werden und „die Ängste und das Vertrauen, die Klage und die Hoffnung, den Zweifel und den Glauben der Kinder“ zur Sprache bringen.
- Die dritte Spalte ordnet diesen Themen *Lerngegenstände aus der christlichen Überlieferung* zu, vor allem Bibeltexte, aber auch Symbole, Katechismustexte, Lieder, Lebensbilder etc., durch die die Themen eine spezifische Zuspitzung erhalten.
- Die vierte Spalte schließlich enthält *Gestaltungshinweise*, mit dem besonderen Anliegen, die Chancen des Lernortes Gemeinde zur Geltung zu bringen (Kinderkultur, Begegnung mit anderen Generationen und Lernorten, diakonische Aktionen).

Das sei an einem Beispiel verdeutlicht: Im Kurs II (für 7-10Jährige) heißt die Orientierungshilfe 3: „Gott bringt Menschen auf den Weg“. Dieser Abschnitt nimmt auf, dass „Kinder versuchen, die Wirklichkeit zu ordnen; sie beurteilen sie vorrangig nach äußeren Abläufen und stellen Fragen. Sie erproben nicht nur im Spiel verschiedene Rollen und gestalten ihre Spielräume. An biblischen Weggeschichten können die Kinder entdecken, dass Gott in den Ereignissen des Lebens handelt und Jesus Menschen in Bewegung bringt.“ Es folgen „Fragen zur Lebenswelt der Kinder“, z.B. „Gelingt es ihnen, unterschiedliche Deutungen eines Ereignisses aufzunehmen? Welche Hilfen sind nötig, um nicht nur nach äußeren ‚Tatsachen‘ zu urteilen? usw.“

- Unter diesen Maßgaben wird als erste Intention genannt: „(1) Erkennen, Ereignisse werden verschieden gedeutet.“
- Diesem Lernfeld werden in der zweiten Spalte folgende Themen zugeordnet: „Ein Erlebnis wird verschieden erzählt. Unterwegs mit Gott – Gott ist verborgen. Kirchenraum als Weg.“
- Die dritte Spalte nennt mögliche Lerngegenstände: „Gen 12,1-9; 15,1-6; 21,1-3. Unterwegs ohne Ziel? Weg-Lieder; Symbol Weg“.
- Die Spalte „Gestaltung“ schlägt dann vor, „verschiedenen Reportagen“ zu einem Erlebnis zu sammeln; Wege gehen und erleben, mit und ohne Gepäck; Labyrinth anlegen.“²⁸

4. Zwischenbilanz

Katechisation – schulförmiger Unterricht – Begleitung – mit diesen drei Akzenten haben wir versucht, die pädagogisch-theologischen Begründungszusammenhänge von Christenlehre darzustellen. In welchem Verhältnis stehen nun diese drei zueinander in der *heutigen* Praxis? Wir schlagen vor, von einem *epigenetischen* Verhältnis sprechen: Aufeinander folgend in der historischen Entwicklung mit zunehmender Komplexität, aber doch so, dass jede frühere Stufe in der nächsten erhalten bleibt und in dieser je und je auch aufleuchten und nach erneuter Bearbeitung verlangen kann.

So muss selbst die im „Katechisieren“ enthaltene methodische Struktur keineswegs auf kritikwürdige Wissensabfragerei oder das Memorieren von Bibelsprüchen beschränkt bleiben, sondern sie kann Impulse aus dem „sokratischen Gespräch“ und der zeitgemäßen, bildungstheoretisch begründeten Subjektorientierung aufgreifen und in den gegenwärtigen Bemühungen um ein „Theologisieren mit Kindern“ weiterentwickelt werden.

²⁸ Rahmenplan Kirchliche Arbeit, 11.

Dabei wird die klassische „Lehrerzentrierung“ in der Gesprächsleitung abgelöst durch eine Anleitung zum dialogischen und praktischen Erkunden innerhalb der Kindergruppe. Voraussetzungen dafür sind freilich ein pädagogisch weites Verständnis von Gemeinde und eine an der Wertschätzung Jesu orientierte theologische Sichtweise von Kindsein. In diesem Sinn kann Gemeindepädagogik die katechetische Tradition wertschätzend „beerben“, und zwar *ihrer Sache* nach, ohne sich in binnengemeindlichen Verengungen einerseits und polemischen Abgrenzungen gegen ihre Kirchlichkeit andererseits zu verfangen.

Die „Christenlehre“ wurde seit 1948 von der gleichnamigen Fachzeitschrift dokumentiert und fachdidaktisch begleitet.²⁹ Von 1996 bis 2004 erschien sie unter dem Namen „Christenlehre–Religionsunterricht / Praxis. Darin finden sich, neben einer großen Zahl von pädagogisch-theologischen Aufsätzen, Unterrichtshilfen zu den Planwerken und vielfältige Praxisberichte. Insofern dieses Organ als einzige in der DDR zugelassene pädagogisch-theologische Fachzeitschrift eine unfreiwillige Monopolstellung innehatte, lassen sich in ihr die Diskussionen um Ziele und Wege der Christenlehre systematisch nachvollziehen. Unter dem neuen Titel „Praxis Gemeindepädagogik“³⁰ verkörpert sie selbst die „Beerbung“ der Katechetik durch die Gemeindepädagogik und stellt heute die EKD-weit einzige Fachzeitschrift in diesem Bereich dar.

5. Perspektiven der Entwicklung

In fünf Perspektiven skizzieren wir abschließend zukünftige Herausforderungen der kirchlichen Arbeit mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren im Horizont von Gemeindepädagogik. Dabei treten die ostdeutschen Spezifika wieder in den Hintergrund: Welche organisatorische Form sie finden werden, und ob der Name „Christenlehre“ dann auch noch als Markenzeichen taugt, wird sich zeigen.

Für die folgenden Perspektiven setzen wir eine formale Systematik voraus, die konzentrisch vorzustellen ist: Ein äußerer Ring besteht aus den drei grundsätzlichen Reflexionsebenen von Gemeindepädagogik:

- (1) der wissenschaftlichen,
- (2) der berufstheoretischen und -praktischen sowie
- (3) der Ebene des Handlungsfeldes.

Diese drei Ebenen umschließen gleichsam einen inneren Ring, der aus vier Kategorien besteht, denen gegenüber die konkrete Praxis analysiert werden kann: (a) gemeinsam (b) im leben (c) glauben (d) lernen.³¹ In der Mitte dieser konzentrischen Struktur steht die „Kommunikation des Evangeliums“, als Fokus jedweden gemeindepädagogischen Bemühens. Diese formale Systematik wird im Folgenden nicht detailliert ausgeführt, bildet aber eine Folie zur Entfaltung der inhaltlichen Perspektiven.³²

5.1 Das Forschungsdesiderat

Wie eingangs erwähnt, liegt ein zentrales Problem für die Weiterentwicklung der gemeindlichen Arbeit mit Kindern im Vorkonfirmandenalter unter gemeindepädagogischen Vorzeichen darin, dass uns weitgehend fundierte empirische Untersuchungen in diesem Feld fehlen.³³

²⁹ Evangelische Verlagsanstalt Berlin 1948ff.

³⁰ Leipzig 2005ff.

³¹ Diese vier Kategorien erweitern den gemeindepädagogischen Zugriff der Bildungskammer der EKD (Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, Gütersloh 1982) um die ausdrückliche Frage nach dem Verhältnis von Individuation und Sozialisation, also um die Art von „Gemeinschaft“.

³² Vgl. *M. Steinhäuser*, Gemeindedidaktik heute. Zum didaktischen Selbstverständnis der Gemeindepädagogik, in: CRP 57/2004, H. 3, 4-7.

³³ Für ein Beispiel aus Mecklenburg-Vorpommern vgl. *M. Steinhäuser*, Traditionsbruch und Vagabundierende Religiosität. Gemeindepädagogische Herausforderungen für die Arbeit mit Kindern und Familien, in: *H. Kessler/G. Doyé*, Konfessionslos und religiös, 115-144. Für Beispiele bezüglich der Unterstützungsstrukturen in Thüringen und der Kirchenprovinz Sachsen vgl. *Ders.*, Gemeindliche Arbeit mit Kindern begleiten. Empirische Studien zur Entwicklung der Aufgaben und Strukturen gemeindepädagogischer Fachaufsicht, Münster 2002.

Die Diskussionslage wird stattdessen dominiert von programmatischen oder fachlich-konzeptionellen Darstellungen, in denen die Sichtweisen von Kindern eingefordert, aber selten wirklich erhoben werden. Dieses Desiderat mündet in die Forderung nach einer „empirischen Rekonzeptionalisierung der Gemeindepädagogik“, d.h. normative Zuschreibungen zu überprüfen an der Perspektive der kleinen und großen Menschen, um derentwillen das Ganze geschieht.³⁴ Die schulpädagogische und Kindheits-Forschung sowie speziell die im Programm der „Kindertheologie“ bevorzugten empirischen Methoden³⁵ stellen beachtenswerte, anpassungsfähige Instrumente dafür bereit.

5.2 Inhalte in freizeitpädagogischer Perspektive

Eines der zentralen Kennzeichen gemeindepädagogischer Praxis ist ihre freizeitpädagogische Einbettung. Die Tatsache, dass viele Kinder von ihren Eltern zu bestimmten Veranstaltungen „geschickt werden“, man also nur von einer eingeschränkten Freiwilligkeit im Beteiligungsverhalten sprechen kann, spricht nicht prinzipiell gegen die freizeitpädagogische Grundcharakteristik, sondern benennt vielmehr eine spezifische didaktische Herausforderung, welche besonders von der Frage nach den „Inhalten“ konturiert wird. Als „Inhalt“ ist aus gemeindepädagogischer Sicht dasjenige Thema zu fassen, das von den Kindern als Inhalt *errichtet werden kann*. Planähnliche Vorgaben oder vorbereitete Lerngegenstände bilden kein *regens* der Eigentätigkeit der Kinder, sondern haben sich in diese einzuordnen.

Daraus folgt, dass den je aktuellen Bedürfnissen der Kinder breite Aufmerksamkeit in Wahrnehmung und Gestaltung einzuräumen sind. Sorgfältige gesellschaftliche Situationserhebungen und -beschreibungen³⁶ gehören ebenso dazu wie dezidiert *nicht leistungsbezogene* Gestaltungen sowie eine ausgeformte *Kontraktarbeit* mit den konkret beteiligten Kindern (und Eltern sowie Gemeindeleitungen). Die Zukunft der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und ihrer Bildungshaltigkeit wird in entscheidendem Maße davon abhängen, ob es gelingt, Elemente von Mitbestimmung und Eigeninitiative zu stärken. Dies erfordert eine Kombination von *ergebnis-* und *prozessorientiertem* Denken und Leiten seitens der Erwachsenen. Das lässt sich gut im Rahmen von Projektarbeit realisieren. Zur Verdeutlichung sei auf das Beispiel von „Kinderkirchenführern“ hingewiesen, wo Kinder einer Gemeinde für andere Kinder Materialien zum selbständigen Erkunden ihres lokalen Kirchenraums erstellen.³⁷

5.2 Herausforderung zum Perspektivenwechsel

Unter dem Programmwort „Perspektivenwechsel“ hat die EKD-Synode 1994 in Halle/S. eine Herausforderung für die kirchliche Arbeit mit Kindern formuliert, die vielfältige, un abgeschlossene Umsetzungen in der Praxis findet.³⁸ Der pädagogische Ertrag dieser Praxis wird an ihrer Funktionalität für Kinder zu messen sein: Inwiefern unterstützt sie die eigene Sicht von Kindern auf die Welt, auf Kirche und Gemeinde, auf den Prozess des Glaubens – letztlich deren eigene Begegnung mit Gott? Besonders zu beachten ist hier die Verbindung mit der Diskussion um die „Rechte von Kindern“: Die institutionellen Interessen von Gemeinde und Kirche haben sich zu bewähren gegenüber dem Recht der Kinder, Religion in Gestalt einer Praxis gelebten christlichen Glaubens im sozialen Nahbereich zu erleben und kritisch prüfen zu können.

³⁴ Vgl. M. Steinhäuser, Welche Forschung braucht die Gemeindepädagogik?, in: V. Elsenbast u.a. (Hrsg.), Wissen klären - Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut, Münster 2004, 398-403.

³⁵ Vgl. z.B. die Beiträge im Jahrbuch für Kindertheologie, hrsg. von A.A. Bucher u.a., Stuttgart, Bd. 1/2002 bis Bd. 6/2007, dazu Sonderbände.

³⁶ Dazu M. Spenn u.a. (Hrsg.), Handbuch, 31-195.

³⁷ I. Garbe, Gott liest auf krummen Linien gerade. Die Qualität des Imperfekten. Beobachtungen an sieben Kirchenführerheften für Kinder, in: CRP 56/2003, H. 2., 22-27.

³⁸ Vgl. Comenius-Institut (Hrsg.), Die Perspektive wechseln. Kirchliche Arbeit mit Kindern - Beiträge zu einer Kultur des Aufwachsens, Münster 2001; M. Spenn u.a. (Hrsg.), Evangelische Kinder- und Jugendarbeit im Perspektivenwechsel. Entwicklungen seit der EKD-Synode 1994, Münster 2005.

Die Rolle der Gemeinde ist also durchaus ambivalent zu sehen: Einerseits realisiert sie eine je und je bestimmte soziale Praxis des Glaubens in Raum, Zeit und Beziehung. Sie stellt der Arbeit mit Kindern Ressourcen und Traditionen zur Verfügung und spricht im Namen Jesu eine konkrete Einladung zur verbindlichen Teilhabe aus (Mt 28,19f.). „Begleiten“ und „orientieren“ – in dieser Reihenfolge – werden auch zukünftig wichtige Leitverben sein. Andererseits ist Gemeinde darin selbst *lernend*, personal wie organisationell.³⁹ Die Arbeit mit Kindern im Vorkonfirmandenalter ist eine hervorragende Strukturvorgabe zur Entwicklung einer *retroaktiven Lernkultur in der Gemeinde*, also dafür, dass Erwachsene von und mit Kindern lernen können (Mk 9,33-37 und 10, 13-16). „Begleiten“ und „orientieren“ beschreiben also keine Ein-Weg-Kommunikation, sondern einen didaktischen Prozess wechselseitiger Erschließung. Deshalb kann auch „Beheimatung“ – um eine weit verbreitete Zielformulierung aufzugreifen - nur innerhalb des pädagogischen Rahmens von „Mündigkeit“, also im subjektiv-kritischen Sinn ein Handlungsziel von Arbeit mit Kindern sein.

5.3 Arbeit mit Kindern im dimensionalen Zusammenhang

Eines der Grundanliegen von Gemeindepädagogik besteht darin, sog. „Versäulungen“ zwischen den „Sektoren“ gemeindlicher Handlungsfelder und den Strukturen von Mitarbeit aufzubrechen.⁴⁰ Wie bereits ausgeführt, stellt die Arbeit mit Kindern einen der prominentesten und zahlenstärksten Sektoren im Gemeindeleben dar. Das zum „Perspektivenwechsel“ Gesagte lässt ausweiten zu *dimensionalen Lernchancen* im Zusammenspiel von Generationen, Mitarbeitenden und Handlungsfeldern. Besondere Beachtung verdienen, wo es um „glauben lernen“ geht, informelle und non-formale Lernprozesse. Es wäre Aufgabe einer „Gemeindedidaktik“, die Vielfältigkeit und Komplexität von Lehr-Lernprozessen von „kirchgemeindlichen Gesellungsformen“ zu analysieren und zu planen. Hierbei darf für die Arbeit mit Kindern – präziser gesagt: die Kinder selbst – eine Schlüsselstellung reklamiert werden. An den Räumen, Zeiten und Finanzen, die eine Gemeinde für die Arbeit mit Kindern bereit stellt, lernen Kinder etwas über die Chancen und Grenzen einer je vorfindlichen Gemeinde.

Dies lässt sich nur zum Teil unter den Bedingungen von Selbstorganisation und ehrenamtlichem Engagement realisieren. Deshalb wird auch in Zukunft der Beruf der Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen eine hervorgehobene Rolle für die Arbeit mit Kindern spielen. Unter den Bedingungen der dauernden Ressourcenverknappung könnte es aber sein, dass sich das Tätigkeitsprofil zunehmend verschiebt hin zu einer qualifizierenden und regional multiplikatorischen Beruflichkeit. Ein wesentliches Ziel ist, Kindern eine „Kirche der kurzen Beine“ zu ermöglichen.

5.4 Gemeindebildung

Aus solchen gemeindedidaktischen und beruflichen Überlegungen heraus ist schließlich eine Perspektive weiterzuführen, die die Arbeit mit Kindern in ein Konzept von „Gemeindebildung“ einzeichnet. Während „sektorale Gemeindepädagogik“ konkrete (formale) Veranstaltungen und „dimensionale Gemeindepädagogik“ die Vielfalt informeller und non-formaler Bildungsprozesse reflektiert, nimmt eine „systemische Gemeindepädagogik“ jene Prozesse in den Blick, in denen sich Gemeinde bildet im Sinne von „konstituiert“ bzw. „entwickelt“. Der Bildungsbegriff wird hier also bewusst in seiner Mehrdeutigkeit aufgenommen, um einen fachwissenschaftlichen Zusammenhang zum Gemeindeaufbau markieren zu können.

Dies ist in Ansätzen vorgedacht etwa bei *Roland Degen* und *Michael Meyer-Blanck*⁴¹ und wird in der jüngsten Diskussion neu aufgenommen.⁴² Zugleich wird damit – neben der Modernisierung des formalen

³⁹ S. unten Teil 5.4 „Gemeindebildung“.

⁴⁰ S. oben *G. Adam/R. Lachmann*, Gemeindepädagogische Didaktik und Planung, Teil 4.

⁴¹ *R. Degen*, Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau, in: *Ders.*, Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands, Münster: Comenius-Institut 1992, 108-116; *M. Meyer-Blanck*, Gemeinde und Bildung. Die künftige Arbeit einer „qualifizierten Kirche“ zwischen Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau, in: *GluL* 10/1995, 156-169.

Bildungshandelns in der Gemeinde und der (Wieder-)Entdeckung der Bildung als Querschnittsdimension kirchlichen Handelns – der dritte maßgebliche Traditionsstrang in der Entstehung von Gemeindepädagogik als eigener Disziplin in der ersten Hälfte der 1970er Jahre aufgenommen und weiterführend operationalisiert: Gemeindepädagogik als Instrument von Kirchenreform.⁴³

Für die Arbeit mit Kindern wird dieser Zusammenhang in mehrfacher Hinsicht thematisch. Zum einen beziehen sich einige neuere Konzepte, wie etwa das aus der Willow Creek Community Church herstammende „Promiseland“,⁴⁴ ausdrücklich auf Ideen von „Gemeindegrowth“. Dies kann die statistisch erwiesene Beteiligungsintensität von Kindern konstruktiv aufnehmen und verstärken. Freilich bedürfen die bei solchen wachstumsorientierten Konzepten ebenfalls implizierten Intentionen gemeindlicher Sozialisation und Mission der vertieften katechetischen und bildungstheoretischen Reflexionen.

Zum anderen lohnt es sich, weiterführend nach der Arbeit mit Kindern unter dem Gesichtspunkt von „Gemeindebildung“ zu fragen, insofern Kindergruppen bzw. ihre Stellung im Gefüge des Gemeindelebens als Katalysatoren der Gemeinde insgesamt angesehen werden können. Hier sind sowohl jene konzeptionellen Schritte zu nennen, in denen *Erwachsene* advokatorisch für Kinder tätig werden: An den durch Kindergruppen ausgelösten Rückfragen an das Gemeindeverständnis lernt die Gemeinde über sich selbst, ihr Leitbild und ihre Strukturen in der Kommunikation des Evangeliums im Gemeinwesen. Intensive Wahrnehmung verdienen aber auch die *selbstorganisatorischen* Aktivitäten von Kindern in ihren *peer-groups*: Kinder bilden Gemeinde.

Literaturhinweise

Comenius-Institut (Hrsg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990, Weinheim 1998.

R. Degen, Art. Christenlehre, in: LexRP 1, 2001, 263-268.

Rahmenplan Kirchliche Arbeit mit Kindern in der Gemeinde, Leipzig (1998)²1999.

D. Reiher (Hrsg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR 1949-1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen 1992.

M. Steinhäuser, Kindergottesdienst und Christenlehre, in: *B. Brügge-Lauterjung u.a. (Hrsg.)*, Handbuch Kirche mit Kindern, Leinfelden-Echterdingen 2005, 345-350.

⁴² *Projektgruppe „Lernende Organisation Kirche“ (Hrsg.)*, Lernende Organisation Kirche. Erkundungen zu Kirchenkreis-Reformen, Leipzig 2004; *H. Rupp / Chr.T. Scheilke (Hrsg.)*, Bildung und Gemeindeentwicklung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2007, Stuttgart 2007; Themenheft der PGP 61/2008, H.1, 6-33: „Gemeinde – eine lernende Organisation?“

⁴³ Vgl. z.B. die Beiträge im Sammelband „Unvollendete Reformation. Wege zur Gemeindepädagogik“, *hrsg. v. F. Barth*, Darmstadt 1995.

⁴⁴ *M. Hilbert*, Promiseland. Einführung in ein wachstumsorientiertes Konzept von Arbeit mit Kindern, in: PGP 58/2005, H. 2, 43-46.