

Martin Steinhäuser

Kirchliche Bildungsverantwortung in Ostdeutschland*

1. Einleitung

Ein allgemein gehaltenes Thema gewinnt gelegentlich Schwung durch eine befremdlichen Variante – ein zusätzliches Wort, ein Satzzeichen: »Kirchliche Bildungsverantwortung auch in Ostdeutschland?« Mit dieser Verfremdung weise ich auf zweierlei hin:

Da sind zunächst das Wörtchen »auch« und das Fragezeichen am Ende. Was wird hier in Frage gestellt? Doch wohl die regionale Besonderheit. Da scheint ein Erstaunen mitzuschwingen, vielleicht ein bisschen Skepsis: »Auch in Ostdeutschland?« Auch in Nordfriesland, auch in Südbayern, auch in Ostdeutschland? Muss hier etwas vorsichtig als Frage gestellt werden, was anderenorts selbstverständlich scheint? Diese Frage setzt ja ein Gegenstück voraus, und das ist zum Osten nun mal der Westen. Ein Stück religionspädagogisches Ost-West-Gespräch also ist gefragt. Solche Gespräche kennen wir als notwendig und nützlich, und zwar unter hochverdienstlicher Beteiligung von Karl-Ernst Nipkow – schon zu DDR-Zeiten, aber auch nach der Wende immer wieder.¹ In mehreren Veröffentlichungen des Comenius-Institutes und andernorts hat sich Karl Ernst Nipkow an wechselseitigen Verständigungen beteiligt, mit Vorträgen, Vorlagen und Kommentaren. Ich selbst habe im Comenius-Institut von 1998 bis 2002 versucht, die ostdeutsche Tradition einzubringen – manchmal nach dem Motto: »auch in Ostdeutschland!«. Manchmal geriet ich dabei aber auf eine eigenartig apologetische Ebene, wo ich meinte, dass die »Besonderheit«, das Erklärungsbedürftige stets das Ostdeutsche sei. Ich gestehe, diese Art der Apologetik hat etwas Ermüdendes. »Kirchliche Bildungsverantwortung auch in Ostdeutschland?« – wenn

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem Symposium »Kirche – ein bildungspolitischer Faktor – Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsperspektiven« am 10. Januar 2005 im PTZ Stuttgart, veranstaltet zu Ehren des 75. Geburtstages von Professor Dr. Karl Ernst Nipkow.

1 Vgl. Karl-Ernst Nipkow, Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter ostdeutschen Bedingungen, in: Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte, Entwicklungen, Kommentare, hg. von Roland Degen und Götz Doyé, Berlin: Comenius-Institut 1995, S. 131–160. – Ders., Glaubensunterricht in der Säkularität und im religiösen Pluralismus, in: Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, hg. vom Comenius-Institut, Weinheim 1998, S.214–225. – Ders., Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, in: Peter Biehl / Karl-Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, S. 153–262.

denn Besonderheit, so meine ich im Folgenden jene Eigenart, die als Fremdheit uns *im Eigenen* begegnet und uns darin zu berühren vermag.

Das Zweite, das mir an dieser Themenformulierung auffällt, ist die Eigenart der Begriffe. Ich greife zwei heraus: »Kirchlich« – das lenkt unseren Blick auf die institutionelle Seite. Aber »Bildungspolitik (geht) [ja nicht] in institutionellem Handeln auf ...« (Nipkow 2003, 192). Das wäre für die Wirkungen informeller, nicht-institutioneller Bildungswege gerade in Ostdeutschland ein wichtiger Hinweis. Außerdem soll es um »Verantwortung« gehen. Das ruft ein theologisches Verständnis von Bildung auf: Bildung im antwortenden Gespräch vor Gott (Nipkow 2003, 196). Darin steckt viel Normativität. Wer Verantwortung hat, muss Rechenschaft geben, in diesem Fall also die Vertreter von Kirche. Das klingt ebenso anspruchsvoll wie streng. Die Art, wie ich im Folgenden mit diesen großen, anspruchsvollen Begriffen umgehen möchte, soll die der *Erzählung* sein, abwechselnd mit reflexiven Stücken. Ich will von Menschen in einem Ort berichten, die mir begegnet sind, und an denen ich vieles entdeckt habe, was mit diesen Begriffen zu tun hat. Vielleicht kommt manches davon trivial vor. Ich habe mich aber gerade nicht um Vorzeige-Beispiele bemüht. Ich will von Praxis erzählen, die uns in auch Mühsal und Fraglichkeit zur Empathie einlädt, und auf diese Weise zu einem religionspädagogischen Lernstück wird.²

2. Kirchliche Bildungsverantwortung – erzählte Praxis

Ich erzähle also von Menschen, die ich getroffen habe, als ich mit zwei Kollegen für das Comenius-Institut in Mecklenburg-Vorpommern unterwegs war, forschenderweise. Vielleicht folgen Sie als Leserinnen und Leser mir einfach mit Ihrer Phantasie in eine ostdeutsche Kleinstadt, oben im Nordosten, 9 Stunden braucht die Eisenbahn von Stuttgart. 16.000 Einwohner, nicht berühmter oder langweiliger als die meisten anderen Kleinstädte in dieser Gegend. Ich nenne sie einfach mal Neustadt, die Namen sind hier nicht so wichtig. Es gibt einen kleinen Stadtkern, mit Resten eines Klosters und mit einer mächtigen spätgotischen Hallenkirche. Die Häuser sind klein, mit einem, höchstens zwei Stockwerken aneinandergelagert in Gassen und Straßen, auch das Rathaus gibt sich eher bescheiden. Zu DDR-Zeiten gab es in Neustadt mal ein großes Faserplatten-Werk. Das Werk ist längst stillgelegt, aber die ehemaligen Beschäftigten sind größtenteils noch da. Mehrere tausend von ihnen wohnen mit ihren Familien in einer Plattenbausiedlung ganz in der Nähe des Werksgeländes. Da gibt es auch ein großes Aussiedlerwohnheim, in dem wird russisch gesprochen. Ich selbst konnte diesen sozialistischen Plattenbauten noch nie etwas abgewinnen, und kombiniert mit

2 Zur wissenschaftlichen Reichweite: Eine Erzählung ist immer gewollter Ausschnitt, nie repräsentativ. Es sind eher Impressionen, deren erkenntnistheoretischer Charakter anderenorts zu klären wäre.

über 20% Arbeitslosigkeit und an einem nasskalten Vormittag im Februar wirken sie auf mich doch ziemlich trostlos.

2.1 Lernort Schule

Dort habe ich Frau Kutschmann getroffen. Von Frau Kutschmann und ihren Reli-Kindern will ich zuerst erzählen. Ich war zur Hospitation im RU in einer kombinierten Grund- und Hauptschule angemeldet, mitten im Neubaugebiet, an einem dieser ungemütlichen Vormittage im Februar. Die Kinder gingen gerade von der Hofpause zurück ins Schulhaus, also was heißt »gingen« – sie schoben und stolpten, lachten und knufften, die Luft schwirrte von zotigen Rufen und halb skeptischen Seitenblicken auf den fremden Besucher, der sich da mit reindrängelte. Im Büro des Direktors war Hektik: »Ach Sie, na für Sie hab ich ja jetzt gar keine Zeit. Wir haben hier ganz andere Sorgen. Zwei meiner Kinder sind gestern von der Hofpause verschwunden und eines ist bis jetzt noch nicht wieder da!« Ich sah zu, dass ich schnell die Raumnummer erfuhr – »RU Frau Kutschmann, die 5/6, ja das ist heute, warten sie mal – die 1–13« – und dann das Zimmer fand. Das Treppenhaus so gut es ging mit Schülerprodukten behängt, Bilder, Basteleien, alles zum Thema Fische und Fischen. Eine Handvoll Kinder warteten vor der verschlossenen Tür. Presspappe. Plasteklinke. Über der Tür ein Schild »Chemiekabinett«. Nachfrage bei den Kindern – ja, doch, ist schon richtig. Reli bei Frau Kutschmann. Dann kam sie selbst die Treppe hoch, etwas außer Atem, schloss auf, und jetzt sollte es losgehen.

Zuerst fiel mir die Gruppengröße auf. Sie blieb so klein. Um die Mindestgröße in dieser Hauptschule zusammenzukriegen, brauchte es Kinder aus zwei Klassenstufen und insgesamt 4 Zügen. Von 10 waren 8 anwesend, davon 4 Aussiedlerkinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen, in einem Raum mit 32 Stühlen. Frau Kutschmann unterrichtet nicht nur an dieser Schule Religion. An 4 Tagen in der Woche ist sie in vier verschiedenen Schulen über den Landkreis verteilt unterwegs. (Dieser Landkreis ist viermal so groß wie der Landkreis Tübingen und hat ungefähr halb so viele Einwohner.) An jenem Februarmorgen hatte Frau Kutschmann 25 km Anfahrt zur Schule gehabt. Natürlich haben wir in Neustadt auch anderes erlebt, im Gymnasium – volle Klassen mit schulständigem Lehrer und eigenem Reli-Kabinett. Und wenn wir in die Nachbarstadt gefahren wären, hätten wir eine neugegründete evangelische Schule gefunden, die sich vor Anmeldungen kaum retten kann. Aber davon erzähle ich heute nicht. Denn unter guten Bedingungen drängt sich uns ja diese Frage nicht so scharf auf: »Kirchliche Bildungsverantwortung auch in Ostdeutschland?« Ich halte fest: Was auch immer wir unter dieser Überschrift diskutieren – 15 Jahre nach der »Wende« und sicher noch auf längere Zeit müssen wir unter der Voraussetzung eines großen Vertrauens in kleine Zahlen sprechen, und die viele Kraft bedenken, die es kostet, die gemeindliche und schulische Bildungsarbeit zu organisieren.

Als zweites prägten sich mir die äußerlichen Umstände und die Art des Unterrichts ein. Sie wirkten auf mich unscheinbar, widersprüchlich und subversiv. Die Unscheinbarkeit fing mit Frau Kutschmann an – eine kleine Frau, kurzes graues Haar, etwas korpulent, kurz vor der 50. Strickmode in gedeckten Farben, ein wenig unsicher. Aber – sie hatte ihren Mantel noch gar nicht richtig ausgezogen, da hingen ihr schon 2 Mädchen am Rockzipfel, wollten sie umarmen und mal kurz drücken. Ein kurzer Moment von Innigkeit, immerhin keine Grundschul-Kinder mehr, anscheinend nicht ungewöhnlich.

Dann kam der Unterricht, wie ich ihn aus meiner Hospitationsecke wahrnehmen konnte. Ich erlebte eine etwas eigenwillige Mischung aus Religionskunde und bekennnishaftem Ausdruck von Glauben. Einerseits gab Frau Kutschmann anhand von Bildtafeln Informationen zum Islam weiter. Andererseits hatte sie ihre Gitarre mit und sang mit den Kindern zum Schluss ein offenbar gut bekanntes Lied: »Mein Gott, ich kann dich gar nicht sehen, und doch weiß ich, du bist bei mir«. Zu diesem Lied wollte Frau Kutschmann einen Stuhlkreis bilden. Aber das ging im Chemiekabinett schlecht, weil die Tische am Boden festgeschraubt waren. So saßen manche beim Singen auf Stühlen, manche hockten halb unter die erste Reihe gequetscht auf dem Boden. Vielleicht können Sie sich das ja mal bildlich vorstellen: ein Chemiekabinett in einer heruntergekommenen Plattenbau-Schule. Geräteschränke, Elementetafel an der Wand, ein riesiger gefliester Lehrertisch mit Gas und Wasseranschluss, chemietypische Gerüche, unbewegliche Tische mit Stahlrohrstühlen und dann dieses Lied in dieser Anordnung: »Mein Gott ich kann dich gar nicht sehen, und doch weiß ich, du bist bei mir.«

Das war nicht nur widersprüchlich, das hatte schon etwas Subversives. Hier ist Bildung »gegenläufig« (Nipkow 2003, 190), sie untergräbt die Autorität der Umstände, unter denen sie wahrgenommen wird. Zumal mir Frau Kutschmann hinterher davon erzählte, dass ihr ständig andere Räume zugewiesen werden, gelegentlich wird Reli auch ganz vergessen bei der Raumbelagung. Erst kürzlich habe sie der Schulleiter begrüßt: »Na, Frau Kutschmann, auch mal wieder da. Wie geht's ihnen denn eigentlich so bei uns? Man sieht sie ja so selten, so viel wie sie unterwegs sind. Und überall sitzen sie ja irgendwie zwischen Baum und Borke, oder?« Wahrscheinlich meinte er das gar nicht böse, aber Frau Kutschmanns Antwort kam direkt aus der Assoziation: »Nun ja, wie ein Borkenkäfer eben« – und das sind ja bekanntlich Schädlinge.

Wenn es um Kirche als bildungspolitischen Faktor geht, dann geht es auch um »die Machtfrage« (vgl. Nipkow 1995, 133). Wer entscheidet, wessen Deutung setzt sich durch? Früher, zu DDR-Zeiten, schien das klar geregelt. Partei und Kirche – man wusste, woran man war miteinander – machtmäßig und wahrheitsgetreu. Auf der einen Seite die Staatsideologie »Der Marxismus-Leninismus ist allmächtig, weil er wahr ist.« Auf der anderen Seite der »gegenläufige« Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, der dem theologisch klaren Bekenntnis folgte: »Gott ist Herr in Jesus Christus«, abgeleitet aus 1. Kor 8,5–6. Und heute? Setzt sich heute überhaupt eine Deutung durch, oder müssen

wir das konkrete pädagogische Geschehen offen halten für ganz unterschiedliche Deutungen? In vielen Fällen werden wir auf Differenzen stoßen zwischen *zugewiesener* und *beanspruchter* Bildungsverantwortung, auf einen Wildwuchs von Deutungen – und wenn man so will, dann ist damit eine klassische Bildungsaufgabe in pluralistischer Situation benannt.

Die Machtfrage ist damit aber noch nicht durchdrungen. Wenn ich über die Szenen nachdenke, die ich da in Neustadt miterlebt habe, entdecke ich hinter dem religionspädagogischen Handeln ein Stück politisch-konstruktive Subversivität, die sich begründen lässt und zwar sowohl von den Kindern her, also *subjektiv*, als auch im öffentlichen Handeln der Kirche, also *institutionell*. Auf diesen doppelten Aspekt bin ich durch eine Hilfsfrage gestoßen: Wer will denn eigentlich, dass an dieser Grund- und Hauptschule unter den geschilderten Bedingungen kirchliche Bildungsverantwortung wahrgenommen wird? Die Kirche selbst, sofern sie ihren Bildungsauftrag als öffentliche Verantwortung erkennt (Huber 1998, zit. nach Nipkow 2003, 199). Und andererseits die Kinder. Ich möchte meine Beobachtungen in ihrer Reichweite nicht überdehnen, aber von den Kindern wurde Frau Kutschmann jedenfalls erwartet, von einigen sogar sehr, und die Art der offenkundigen Erwartung ist beziehungsorientiert, genauer gesagt, von Zuneigung geprägt. Also muss ich meine Hilfsfrage noch ein Stück weiterführen: In diesem Geflecht von Machtausübung und subversiv errichteter Freiheit – beides ist ja politisches Handeln – welche Rolle spielen da die Beziehungen der Menschen zueinander?

Da sehe ich auf der einen Seite den Direktor. Er erschien mir zunächst wie einer, der es gewöhnt ist, Anordnungen zügig durchzustellen, z. B. bei Raumbelegungen. Das ist ja auch eine Art von Beziehung. (In Klammern: Die Beziehung zu diesem Direktor durchlief während unserer Besuchszeit eine erstaunliche Entwicklung. Vom Erstkontakt her hätte ich das jedenfalls nicht für möglich gehalten. Der Direktor fing nämlich in der Mittagspause, und dann nochmal bei einer anderen Begegnung, auf einmal an, mir über die verschwundenen Kinder zu erzählen, und über seine Besorgnis. Wer weiß, vielleicht hat er auch das Comenius-Institut für eine noch viel bedeutendere oder einflussreichere Einrichtung gehalten, als es in der Tat ist, und sich deshalb so engagiert gezeigt – im Effekt berichtete mir jedenfalls Frau Kutschmann später, dass sich seit unserem Besuch in dieser Schule die Zusammenarbeit spürbar verbessert hätte.) Also schulhierarchisches Handeln, das zu ungünstigen Bedingungen für den RU führt. Auf der anderen Seite sehe ich die Beziehung zwischen Frau Kutschmann und den Kindern, die sich diesen Bedingungen zum Trotz so ereignet, dass sie wie eine Art freisetzende Gegenmacht spürbar wird. *Meine These ist, dass diese Beziehung ihre freisetzende Kraft daher bezieht, dass sie selbst bezogen ist, nämlich theologisch,³ und dass dies in dem Lied zum Ausdruck kam: »Mein Gott, ich kann dich gar nicht sehen, und doch weiß ich du bist bei mir«.* Das Lied

3 Zum Verhältnis von theologischer und pädagogischer Begründung des Religionsunterrichts vgl. K.E. Nipkow, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche (wie Anm. 1), S. 190 u.ö.

bietet eine ICH-Aussage über das Vertrauen auf Gottes Gegenwart an. Eine gebundene Form und eine optimistische Melodieführung erleichtern es, diese Aussage mitzuvollziehen. Zugleich singen die Kinder ja gemeinsam und stützen dadurch ihre Beziehung untereinander.

2.2 Lernort Gemeinde

Bislang habe ich Ihnen von Frau Kutschmann und ihren Kinder erzählt. Da ging es um *schul*pädagogische Beobachtungen, im Bereich der mit anderen *geteilten* Bildungsverantwortung der Kirche. Verlassen wir doch jetzt mal die Plattenbausiedlung, gehen wir hinunter in die Altstadt, 10 Minuten zu Fuß. Die Kirchengemeinde hat in den Kirchturm einen Raum für die Gruppenarbeit eingebaut. Da gehen wir die Holzterrasse hoch, und betreten den Ort der *ungeteilten* Bildungsverantwortung der Kirche. Der Raum ist groß, sehr groß, 10 x 6 Meter. An den beiden Giebelseiten gibt es Spitzgewölbe. Unter dem einen liegen Kissen auf dem Boden, dort werden die Geschichten erzählt, von dort aus kann man durch ein riesiges Glasfenster hinunter in die Kirche sehen, bis vor zum Altar. Gegenüber, mit Fenster runter auf die Strasse, gibt es einen großen runden Tisch für die Konfirmanden und den Kirchenvorstand. Im hohen Mittelteil des Raumes stehen einen Stuhlkreis für das Anfangs- und Schlussritual und natürlich ein paar Arbeitstische. Ein einmaliger Raum, anregungshaltig für alle Generationen. Hier treffen wir Frau Menger mit ihrer Christenlehre-Gruppe. In Neustadt wurde nicht derselbe Fehler gemacht wie im benachbarten Kirchenkreis, da wo Frau Kutschmann herkam, und wo man Ende der 90er Jahre fast alle Katechetinnen fast nur noch in den Schulen eingesetzt hat. Nein, in Neustadt ist Frau Menger für alle möglichen gemeindepädagogischen Veranstaltungen zuständig. Sie geht dafür ihrerseits nicht in die Schule unterrichten.

Nun könnte ich Ihnen ähnlich viel über die Christenlehre bei Frau Menger erzählen wie vorhin über den RU bei Frau Kutschmann. Manches ist ähnlich – z.B. eine ziemlich hölzerne Fachdidaktik – in der Christenlehre am Beispiel der Jahreslosung – von »Elementarisierung« leider keine Spur. Viel mehr aber *unterscheidet* die beiden Lernorte. Die Christenlehre dauert länger, 2 Stunden, kann deshalb gemeinsames Teetrinken, Spiele, Rituale und raumgreifende Aktionen in und um die Kirche einschließen. Frau Menger verfolgt andere Ziele als der RU: »Kindern in der Gemeinde Heimat anbieten« und auch »dass sie sich wohl fühlen hier und Glauben lernen«, sagt sie im Interview. Und die Kinder haben andere Erwartungen als in der Schule. Ich war beeindruckt, dass die Kinder jede sich bietende Gelegenheit ergreifen, um Erlebnisse ihres Alltags zu erzählen. Ich stelle mir beim Hospitieren immer so eine Hilfsfrage für meine Wahrnehmung, um das jeweilige fachdidaktische Geflecht aufzuhellen: Wo sitzt die meiste pädagogische Energie? Und mir ist aufgefallen: Die Momente mit der höchsten Beteiligungsdichte, wo alle mit Kopf und Herz bei der Sache waren, waren die Gespräche *rings ums* Thema, beim Ankommen, spielen, basteln, beim Pausentee – gar nicht

mal so sehr *in* der Thema-Erarbeitung. Sie redeten über äußerliche Themen, wie das Schulessen, bis hin zu sehr persönlichen Problemen, wie Gewalterfahrung und -ausübung, sexuelle Belästigung, Scheidung der Eltern und so weiter. Auffällig war vor allem, wie *intensiv* die Kinder redeten und wie persönlich *vertraut* sie miteinander und der Gemeindepädagogin umgingen. Hier verkehrte sich das Problem der kleinen Zahlen, dass wir schon im RU trafen, aus der Sicht der Kinder ins Positive. Ich habe die 9 bis 10-Jährigen im Interview gefragt, wie sie das fänden, wenn zu ihrer Gruppe nicht nur 4–8 Kinder, sondern vielleicht 10 oder 15 gehören würden.⁴

Wolfgang 81: Würde ich nicht – ne, tsss

Jens 82 Ich auch nicht, also, das wäre echt besser, wenn wir so eine kleinere Gruppe bleiben würden, weil dann, na, wir hatten ja auch schon Kinder, die total, ich sage mal, doof im Hirn waren, zum Beispiel wie Ralf, dann noch, wie hieß die noch gleich, die nach Berlin gezogen ist ...

W83 Ach, die ist doch nicht nach Berlin gezogen, ich habe die doch neulich gesehen, die war'n in den Gottesdienst 'reingeschossen und sind wieder abgehauen.

Sabine 84 Anja, oder wen?

W85 Nee, Brigitte und die ...

J86 Brigitte und na, ihre kleine Schwester, die haben sich immer hier aufgeführt wie die Chefin.

W87 Haben auch ganz (*unverständlich, abschätziger Tonfall*)

J88 Ja, und deswegen, ich will nicht, dass denn noch mehr solche Dummen hier her kommen, nur um Mist zu machen.

Diese Kinder schützen ihren Raum. Sie bringen ihre Freunde mit, und sie können andere Kinder ausgrenzen, wenn die Erfüllung ihrer Erwartung in Gefahr gerät (– und sie kennen dafür ziemlich fiese Tricks). Aus Frau Menger sind wir zu dieser Frage nicht recht schlau geworden. Einerseits wünschte sie sich schon, dass ihre Gruppen größer wären. Andererseits trug sie dazu bei, ihre Gruppe erfolgreich abzuschirmen, als tatsächlich mal drei Quereinsteiger auftauchten; die drei blieben bald wieder weg. *Offenbar sind Frau Menger als Gemeindepädagogin und diese kleine Gruppe von Kindern miteinander Träger derselben Idee von geschützter Gemeinschaft, von persönlicher Begleitung als Medium christlichen Glaubens.* Und dafür suchen sie miteinander eine Form von Bildung, die unter schulischen Bedingungen nur selten Raum hat.

In so einem voraussetzungsintensiven Binnenmilieu steckt natürlich auch die Gefahr, dass nämlich die Öffentlichkeit des Bildungsauftrags verloren geht (Huber

4 Transkript aus dem Forschungsprojekt »Kirche – Kleinstadt – Lara Croft« des Comenius-Instituts 1999–2001, vgl. Arbeitsbericht des Comenius-Instituts 1999–2001, Münster 2002, S. 18ff.

1998 zit. nach Nipkow 2003, 199). Einerseits hat jede Musikschule und jeder Sportverein klar zielbezogene Regeln, aus denen abgeleitet werden kann, wer kommen darf und wer nicht teilnehmen soll. In der Kirche wird der Öffentlichkeitsbezug ja teilweise bereits dadurch hergestellt, dass über diese Fragen öffentlich diskutiert wird in Gremien, Synoden und der Zeitung. Gemeindliche Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigt sich auch dadurch als Teil einer »offenen und öffentlichen Kirche«, wie sie ihre Gruppe nach außen präsentiert. Am Lernort Gemeinde folgt ja aus dem kirchlichen Bildungsauftrag in viel höherem Masse eine Kommunikationsverantwortung, als in der Schule. An Schaukästen und Gemeindebriefen gibt es viel zu verbessern, gewiss. Sehr interessant war aber auch zu sehen, dass die Kinder in jener Christenlehre-Gruppe in Neustadt gezielt und selbstbewusst den Öffentlichkeitsbezug ihrer Gruppe zu steuern versuchten.

Ich halte fest: *Offenbar sorgen die Subjekte selber für die personalen Bedingungen des pädagogischen Geschehens, an dem sie beteiligt sind.* Auch Frau Menger gehört hier dazu. Das ist wichtig zu betonen, weil sie hier die kirchliche Verantwortung repräsentiert. Denn sie bringt sich nicht nur aktiv in die personalen Beziehungen ein, sondern sorgt zugleich dafür, dass der evangelische Charakter fachdidaktischen Ausdruck findet, durch die thematische Orientierung, durch ihre persönliche Ausstrahlung als Christin. An der fachdidaktischen Gestaltung gäbe es sicher vieles zu verbessern, sowohl in der miterlebten Christenlehre-Stunde wie auch im RU bei Frau Kutschmann.

3. Kirchliche Bildungsverantwortung – auch in Ostdeutschland? – Zusammenfassung und Ausblick

3.1 Am Schluss dieses Beitrages verabschieden wir uns wieder von den Kindern in Neustadt, von Frau Kutschmann und Frau Menger, von Plattenbauschule und Turmstube. Beim Zuhören sind Bilder entstanden – Bilder, die auf die eine oder andere Weise berührt haben, in denen man sich vielleicht auch selbst in der einen oder anderen Rolle wieder erkannt hat. Wir haben von einigen Schwierigkeiten gehört, die die Organisation der kirchlichen Bildungsverantwortung in den Schulen oft macht. Auf der anderen Seite ist immer stärker die Bedeutung der personalen Beziehungen hervorgetreten, auch mit ihren Gefahren. Schließlich habe ich die These aufgestellt und auch im Lernort Gemeinde verfolgt, dass wir *die freisetzende Kraft der Beziehung aus religionspädagogischer Sicht nur angemessen verstehen können, wenn wir uns klar machen, dass sie selbst auf die Beziehung zu Gott bezogen ist. Sie trägt in Beziehungen ein, was ihr selbst angetragen ist.*

3.2 Diese These scheint mir in Zukunft weiter zu beachten zu sein, gerade wenn die traditionelle Praxis der kirchlichen Bildungsverantwortung fragwürdig geworden ist, ob nun in geteilter oder ungeteilter, in originärer oder subsidiärer Wahr-

nehmung. In konzeptioneller Hinsicht weist dies auf die Verbindung zwischen Religionspädagogik und Poimenik hin, zwischen Lernen und Begleiten. Dies trifft auf alle Alters- und Milieugruppen in der Kirche zu, besonders aber auf die Kinder in Schule und Gemeinde. Kinder spüren ganz genau, ob Erwachsene ehrlich zu ihnen sind, und auch ehrlich zu ihrem Gott. Und sie spüren, wie Jürgen Ziemer es nennt, die »Flüchtigkeit eines Erwachsenen«. ⁵ Kinder wollen Zeit, und ihnen wirklich zuzuhören kostet Zeit. Diese Einsichten sind nicht neu, sie werden aber immer wichtiger, denn die Bedingungen verändern sich. Sie verändern sich in der *gemeindepädagogischen* Theorie und Praxis, von der man eine Verbindung des Pädagogischen und des Seelsorgerlichen am ehesten erwarten darf. Sie verändern sich aber auch in der *Schule*. Aus bildungstheoretischer Sicht ist ja die Subjektivität der Beteiligten konstitutiv für den pädagogischen Prozess!

3.3 Das subjektive Bildungsinteresse der Kinder und Jugendlichen lässt sich von verschiedenen Seiten her in den Mittelpunkt rücken. Dazu lohnt es, die Ergebnisse der sog. »Bildungsgangdidaktik« zu verfolgen, die in den letzten Jahren in Hamburg und Münster in Theorie und Praxis vorangetrieben wurde. Die Bildungsgangdidaktik orientiert das didaktische Denken nicht nur darauf, was Kinder und Jugendliche lernen *sollten* oder was sie lernen *könnten*, sondern versucht zu verstehen, was sie selbst lernen *wollen*. ⁶ Jeder einzelne müsse, so Uwe Hericks, seinen eigenen »Bildungsgang« gehen, der mit den Lernanforderungen der Gesellschaft über ein Konzept sogenannter »Entwicklungsaufgaben« analytisch verbunden ist. Vor allem für die Gemeindepädagogik scheint mir das interessant. Denn dort arbeiten wir ja im Grunde mit einer Vielzahl von Fachdidaktiken. Sie sind miteinander verbunden durch einen freizeitpädagogischen Bezug sowie durch eine Gemeindedidaktik, vielleicht mit der Zielrichtung einer »Gemeindebildung« – beides liegt freilich erst in Umrissen vor. ⁷ Hier

5 Jürgen Ziemer, Seelsorgelehre, Göttingen 2000, S. 254.

6 Vgl. Meinert A. Meyer und Andrea Reinartz (Hg.), Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen 1998. – Uwe Hericks u. a. (Hg.), Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung, Opladen 2001. In einem Aufsatz schreibt Uwe Hericks, bei der Bildungsgangdidaktik gehe es um »(...) nichts anderes als einen Grundsatz, der für pädagogische und didaktische Theorien immer schon konstitutiv gewesen ist, nämlich die unbedingte Achtung der Schülerinnen und Schüler als den signifikanten Anderen« (CRP 57 [2004], H. 4, S. 14).

7 Zur »Gemeindedidaktik« vgl. Martin Lenz, Gemeindedidaktik. Plädoyer für eine neue theoretische Disziplin innerhalb der Gemeindepädagogik, in: ChL 41(1989), S. 390–393; Gottfried Adam / Rainer Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik? In: Dies., Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen ²1994, S. 13–54, zur »Gemeindedidaktik« vgl. bes. S. 47–54; sowie Steinhäuser, Martin: Gemeindedidaktik heute. Zum didaktischen Selbstverständnis der Gemeindepädagogik. In: CRP 57 (2004), H. 3, S. 4–6.

Michael Meyer-Blancks Vorschlag eines neuen Fachs »Gemeindebildung« findet ich in seinem Aufsatz »Gemeinde und Bildung. Die künftige Arbeit einer ›qualifizierten Kirche‹ zwischen Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau«, in: GuL 10 (1995), S. 156–169.

könnte nun auch die Bildungsgangdidaktik hinzugezogen werden, um die personalen Aspekte im Beziehungsgeschehen weiter zu konzeptionalisieren.

3.4 Ist mit dem allen nun etwas spezifisch Ostdeutsches beschrieben? Teilweise ja – sowohl in der Tradition, als auch in der Situation. Man sagt, bei den »Ossis« fände man größere Offenheit in den Beziehungen, mehr Direktheit, mehr Menschlichkeit. Das ist natürlich ein Klischee, aber wenn es so wäre, käme es nicht überraschend, weil die Umbruchserfahrung den »Ossis« einfach die Haut aufgeraut hat. Dieses Klischee spielt mir auch sozusagen »in die Karten« mit der These, die ich vorführen wollte. Und man kann ja auch an Klischees vieles lernen. Kaum einer spielt so feinsinnig mit ihnen wie Christoph Dieckmann. Doch was an diesem »Ostdeutschen« weist in die Zukunft? Es sind genau die Punkte, die Sie – die Leser – als Fremdes im Eigenen berühren, die Ihre Beziehung zum Gelesenen stiften. »Wir wollen versuchen, ein Chamäleon zu fangen: die sogenannte Ost-Identität. Mit der großgeschichtlichen Betrachtung ist da wenig zu machen. Die Ost-Identität hat ihre Großgeschichte hinter sich und darin gelernt, sich nach Echsenart zu verhalten. Sie entschlüpft. Sie verwahrt sich gegen westliche Dominanz. Sie wechselt ihre Farbe. Sie kann sich heimatkundlich geben, kerndeutsch, sozialistisch oder einfach stur.« Was für eine Art Geschichte also haben wir? »Gerade Scheitern zeugt Geschichte; diese Erfahrung hat der Osten dem Westen noch voraus. Und sollte deshalb endlich akzeptieren, dass dies Gegenwärtige die deutsche Einheit *ist*. Ob sie gelungen sei, darüber entscheiden in Abwesenheit großer Geschichte endlich unsere kleinen [Geschichten].«⁸

Von hohem Interesse in diesem Zusammenhang halte ich auch Hartmut von Hentigs viel zu wenig beachteten »Zehn Thesen zu einer Mathetik des christlichen Glaubens«, in: Ders., Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992, S. 108–121. Vgl. dazu K.-E. Nipkows ausführliche Buchbesprechung: »Postmoderne Fluchten – Glaube zwischen Fundamentalismus und Relativismus«, in: JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1993, S. 213–222. In einer gekürzten, neu autorisierten Fassung wurden Hentigs Thesen wieder veröffentlicht in: CRP 57 (2004), H. 4, S. 4–6.

8 Christoph Dieckmann, Schalke, Krenz und König Hettel. Sieben Kapitelchen ostdeutsche Identität, in: Ders., Das wahre Leben im falschen. Geschichten von ostdeutscher Identität, Berlin 1998, S. 47–57, Zitate S. 48.57.