

## Traditionsbruch und vagabundierende Religiosität

Gemeindepädagogische Herausforderungen  
für die Arbeit mit Kindern und Familien\*

„Wichtigste Disposition in der gesamtgesellschaftlichen Situation ist der die Grundsituation der Heranwachsenden prägende Traditionsbruch. ‚Biblisch-kirchliche Traditionen und Leitvorstellungen‘ spielen in der Gesellschaft keine Rolle mehr. Sie sind kaum noch auffindbar.“ (Schwerin 1985: 26)

Mit diesen markanten Sätzen blickte Eckart Schwerin 1985 auf die Lage in der ostdeutschen Katechetik um 1970 zurück – auf jene Zeit also, in der mit dem „Modellplan“ (1969) und dann dem „Rahmenplan“ (1977) innovative Instrumente entwickelt wurden, um auf den konstatierten „Traditionsbruch“ unter DDR-Bedingungen zu reagieren. Die damalige zentrale didaktische Neuerung lag in einer veränderten Verhältnisbestimmung von „Tradition“ und „Situation“, in der jene nicht mehr applikativ auf diese bezogen, sondern beide als „korrelierende“ Faktoren verstanden werden sollten. Dieses Prinzip wurde auch 20 Jahre später bei der Revision im „Rahmenplan 1997“ beibehalten. Dessen Gesamtintention brauchte daher lediglich die frühere politisch-ökonomische Definition des makrosozialen Kontextes – „... So sollen sie erfahren, wie Christen in einer *sozialistischen* Gesellschaft verantwortlich vor Gott leben“ – durch die soziologische Definition „*pluralistisch*“ zu ersetzen (Reiher 1999: 3).

Nun würde es weder der begrenzten praktischen Reichweite und Verbindlichkeit des „Rahmenplans“ noch den höchst differenzierten Entwicklungen in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern in den ostdeutschen Landeskirchen in den letzten 30 Jahren gerecht, wenn wir den heute ungebrochen, ja mit verschärfter Dringlichkeit zu konstatierenden „Traditionsbruch“ in einen ursächlichen Zusammenhang mit der Rahmenplan-Didaktik bringen würden. Dass die Dinge gewiss nicht so einfach liegen, ist vielfach belegt, mustergültig etwa im Band „Christenlehre und Religionsunterricht – Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990“ (Comenius-Institut: 1998).<sup>1</sup> Dieses Buch zeichnet sich aber nicht

---

\* In diesen Beitrag fließen Überlegungen ein, die der Vf. vor der Konferenz der Bildungs-, Erziehungs- und Schulreferenten der ostdeutschen Gliedkirchen der EKD am 1.11.2001, im

nur durch seine interpretative Kompetenz aus, sondern auch dadurch, dass diese *diskursiv ausgewiesen* wird: Namhafte Experten vertreten unterschiedliche Sichtweisen auf denselben Gegenstand. Damit wird auf wissenschaftlicher Ebene ausgeführt, was auf kirchenleitender Ebene schon schwerer fällt, und im Gedränge der praktischen Arbeit in den Gemeinden kaum noch Chancen zu haben scheint: Die Verbindlichkeit von religions- und gemeindepädagogischen Zielen und Formen *diskursiv zu erschließen* – anstatt normativ zu definieren –, und zwar speziell hinsichtlich dessen, was als „Situation der Kinder und Jugendlichen“ gelten soll und kann.

Auch dieses Problem hat Eckart Schwerin 1985 in aller Deutlichkeit benannt: „In unserem Zusammenhang ist auf den Mangel an differenzierten Instrumentarien in der katechetischen Praxis für die Feststellung, Analyse und Bewertung der Lebenssituation der Heranwachsenden hinzuweisen. In der Regel wird intuitiv vorgegangen. Aus Beobachtungen und Erfahrungen entsteht ein sehr allgemeines Bild des Kindes und des Jugendlichen. Ein erheblicher subjektiver Fehlfaktor ist hier zu konstatieren. Andererseits zeigt die katechetische Praxis, wie sensibel sie auf Veränderungen in der Situation zu reagieren imstande ist. Die Schwierigkeit zeigt sich aber dort, wo über solche Praxis und ihre Begründungsfaktoren nicht geredet werden kann. Es gelingt kaum eine Versachlichung und Reflexion“ (Schwerin 1985: 27).

Im folgenden Beitrag wollen wir an diese beiden Problembeschreibungen von Eckart Schwerin anknüpfen und von ihnen her an der gemeindepädagogischen Verhältnisbestimmung von „Tradition“ und „Situation“ weiterarbeiten. Wir fragen also, was das – ob seines definiten Charakters doch konfrontative – Stichwort „Traditionsbruch“ in der gegenwärtigen Situation heuristisch freisetzt,<sup>2</sup> insbesondere, wenn wir es mit dem etwas schillernden, den pluralistischen Makrokontext andeutenden Stichwort „vagabundierende Religiosität“ verbinden und dabei die gemeindliche Arbeit mit *Kindern* im Zusammenhang der Arbeit mit

---

Rahmen der Fachtagung „Konfessionslos und religiös – gemeindepädagogische Perspektiven“ am 16.11.2001 an der Evangelischen Fachhochschule Berlin sowie in einem Vortrag an der Evangelischen Fachhochschule für Religionspädagogik und Gemeindediakonie Moritzburg am 21.1.2002 dargelegt hat.

- 1 Zum Zusammenhang von „Traditionsbruch“ und „Rahmenplan-Didaktik“ vgl. auch das pädagogisch-theologische Forum: Welchen Wein in welchen Schläuchen? Eine gemeindepädagogische Provokation mit fünf Reaktionen. In: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis 54 (2001), 45-58.
- 2 Als Beispiele für eine relativierende Verwendung des Begriffs „Traditionsbruch“ sei verwiesen auf die Beiträge in: Schwerin/Wilke 1998; AUFBrüche 2000; Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2000; Evangelisch-Lutherisches Landesjugendpfarramt 2000; Degen 1998a.

*Familien* sehen. Unser Ziel ist es dabei, dem soeben benannten diskursiven Desiderat im Blick auf die *konkrete Praxis* zu entsprechen. Wir erörtern die Phänomene „Traditionsbruch“ und „vagabundierende Religiosität“ also nicht von ihren gesamtgesellschaftlichen oder gesamt-kirchlichen Dimensionen her, sondern wollen die gemeindepädagogische Arbeit mit Kindern und Familien von vornherein als *Beteiligte* an diesen Phänomenen darstellen, und zwar auf der meso- und mikrosozialen Ebene konkreter Ereignisse und Einstellungen. Dazu bieten wir im folgenden einige Materialien an, die im Rahmen eines empirischen Forschungsprojektes gesammelt wurden, das das Comenius-Institut zwischen 1999 und 2001 in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt hat.<sup>3</sup> Unser diskursives Anliegen ist nicht *methodologischer* Art in dem Sinn, an diesem Material unterschiedliche denkbare Interpretationen vorzuführen, sondern die Leser und Leserinnen zu selbständigen Reflexionen, gegebenenfalls erweitert durch ihre eigene Praxis, zu provozieren.<sup>4</sup>

Auf diesem Wege, so unsere methodische Hypothese, ist es möglich, der oben zitierten Problemanzeige von Eckart Schwerin gerecht zu werden – die wenig später von Jürgen Henkys (1994: 85) wie folgt systematisiert wurde: „Ein Dilemma gemeindepädagogischer Darstellungen liegt darin, dass man die konkrete Gemeinde theologisch argumentierend leicht überfordert, empirisch konstatierend [dagegen] leicht abwertet“. Solche Diastasen sind auch der Allgemeinen Pädagogik als Problem bewusst, etwa in der sarkastischen Selbstbescheidung Jürgen Oelkers' (2001: 12): „Die Sprache der Pädagogik ist die Überforderung der Praxis“. Unser Vorgehen zielt aber nicht auf eine Interpretation *ad malam partem*, sondern ist *empirisch-kritisch* unter der Voraussetzung, dass es *theologisch-pädagogisch solidarisch* ist. Anders gesagt: Der Reichtum – weniger wertend gesprochen: die Komplexität – der konkreten gemeindepädagogischen Praxis ist mit Mitteln der Forschung prinzipiell uneinholbar. Der retardierende Umgang mit Praxismaterialien arbeitet mit der Hypothese, dass Miniaturen der Praxis *in nuce* entbergen, was grundsätzlich zu bedenken aufgegeben ist.

Wir werden in einem ersten Schritt den Begriffen „Traditionsbruch“ und „vagabundierende Religiosität“ empirisch und systematisierend

---

3 Eckart Schwerin arbeitete dabei in der Projektsteuerungsgruppe mit. Zu ersten Ergebnissen vgl. Steinhäuser (2001; 2002). Der Abschlussbericht wird vom Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster publiziert werden (<http://www.comenius.de>).

4 Mit diesem Vorgehen wollen wir zugleich – im begrenzten Rahmen – den berechtigten Hinweis aufnehmen, dass es der gemeindepädagogischen Reflexion *not tue*, ihre realiter ablaufenden pädagogischen Prozesse zu untersuchen, und dabei den Blickwinkel über die an den vorhandenen Angeboten Teilnehmenden hinaus zu richten (vgl. Schweitzer 2000: 352-354; Degen 1992: 117ff.).

nachgehen, die so gewonnenen Hinweise im zweiten Schritt in theologischer, pädagogischer und gemeindepädagogischer Hinsicht reflektieren, und drittens nach Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern und Familien fragen. Eingrenzend sei notiert, was angesichts der Faktizität keiner systematischen Rechtfertigung bedarf: Die Überlegungen gehen von der Situation in Ostdeutschland aus.

## **1. Konturen von Traditionsbruch und vagabundierender Religiosität – am Beispiel einer Christenlehre-Gruppe in ihrem Kontext**

Wenn in der ostdeutschen Gemeindepädagogik gegenwärtig von „Traditionsbruch“, von „Abbrüchen“ und „Umbrüchen“ die Rede ist, dann setzt dies in der Regel bei den strukturellen Auswirkungen der jüngsten *kirchlichen Finanzkrise* an. Geht man den Indizien freilich vor Ort nach, zeigen sich enge Zusammenhänge zu pädagogisch-theologischen Konzeptionen und professionspraktischen Fragestellungen.

### 1.1. Strukturelle Traditionsbrüche

Im städtischen Einzugsbereich der evangelischen Kirchengemeinde Neustadt<sup>5</sup> wohnen ca. 11.000 Menschen. Etwa 15% von ihnen gehören der evangelischen Kirche an – eine statistisch etwas unsichere Zahl, insofern die Erfassungsbezirke und -kriterien zwischen Einwohnermeldeamt und Kirchengemeinde differieren. Solche statistischen Unsicherheiten wirken sich besonders bei der Zahl der noch nicht kirchensteuerpflichtigen Kinder und Jugendlichen aus. Wir stützen uns deshalb auf ihr subjektives Selbstverständnis, erfasst in einer quantitativen Befragung, die wir im Dezember 2001 in Neustadt durchgeführt haben. Unter allen Schülern der 5., 7. und 9. Klassenstufen in Haupt- und Realschulen sowie im Gymnasium (n=697) geben 10% an, der evangelischen Kirche anzugehören.

Genauer erfassbar ist die Zahl derjenigen Kinder, die regelmäßig an der Christenlehre teilnehmen. Sie sank zwischen 1998 und 2001 um ein Viertel, von 56 auf 42 insgesamt. Geburtenknick, viele ziehen wegen der hohen Arbeitslosigkeit in den Westen, andere Prioritäten in der Freizeit, den Eltern genügt der Religionsunterricht – so erklärt die Gemeindehel-

---

5 Alle Orts- und Personennamen in den folgenden Praxismaterialien sind geändert.

ferin, Frau Menger, diese Entwicklung im Interview. Seit 20 Jahren ist sie in Neustadt tätig und wird nicht müde, die getauften Kinder einzuladen. Sie sollen „hineinwachsen in die Gemeinde“, sagt sie.

Seit der Strukturreform vor wenigen Jahren sind noch vier Dörfer zur evangelischen Kirchgemeinde Neustadt dazugekommen. Doch Frau Menger hat neben der Arbeit mit Kindern eine Vielzahl weiterer Aufgaben zu erfüllen, die sie auch ohne jene vier zusätzlichen Dörfer mehr als auslasten. Deshalb sieht sie kaum Chancen, im neuen Zuständigkeitsbereich separate Veranstaltungen für Kinder anzubieten. Ihre Sorge ist deutlich spürbar, wie es weitergehen wird. Sie sagt:

„Mich ärgern ... die zunehmenden Taufen, wo Kinder getauft werden von Eltern, wenn ich dann Besuche mache, wo ich merke, es sollte nur eine schöne Feier sein oder es ist heute opportun. Aber das hat überhaupt keinen Bezug mehr zur Gemeinde. Zum Glauben, zu Gott, oder so, das ist für die alles völlig egal und die dann eben das Gespräch beenden, indem sie sagen, ich zahle meine Kirchensteuer, die Dienstleistung kann ich von der Kirche erwarten, mehr will ich aber nicht. Und das muss ich zwar sachlich akzeptieren, aber ... da hab ich so meine Probleme mit, also, dass ich manchmal auch in schlechten Stunden sage, ich würde solche nicht mehr taufen. Was natürlich nicht geht, aber es ist einfach so. Und dadurch werden die Kinderzahlen ja auch immer geringer. Es sind so, die Taufen haben bei uns ja zugenommen, aber die Zahl der Kinder, wo die Eltern zur Gemeinde gehören überhaupt, also ich sehe zum Teil die Eltern das erste Mal bei der Taufe und dann auch nie wieder und die Kinder dann dementsprechend auch nicht kommen. Auch nach Besuchen nicht, weil ich besuche sie ja dann, also dreimal, öfter gehe ich nicht hin, weil dann wird es auch zudringlich.“

Der Interviewausschnitt spiegelt einen deutlichen Erwartungskonflikt zwischen den beteiligten Erwachsenen, an dem die traditionelle Veranstaltungsart „Christenlehre“ zu zerbrechen droht, und der Gemeindeferin. Das hohe, emotional durchdrungene Engagement von Frau Menger kann die zurückgehenden Beteiligungszahlen offensichtlich nicht entscheidend auffangen. Die Enttäuschung darüber wiederum wirft Fragen nach dem Gemeindeverständnis auf, und mit ihm theologisch-ekkesiologische Grundsatzfragen – etwa zur Taufe. Wir halten fest: Strukturelle Traditionsbrüche ereilen die Trägergruppen nicht einfach von außen, sondern sind mit biographisch erworbenen Einstellungen verbunden. Für diese These sprechen weitere Indizien.

Auch der Bürgermeister von Neustadt ist besorgt; ein engagiertes Gemeindeglied, nach der „Wende“ in dieses Amt gewählt. Werteerziehung, Gewaltprävention, Öffentlichkeitsarbeit, sagt er im Interview – da müsse die Kirche in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einfach mehr leisten. Die Stadtverwaltung würde das auch mit Fördermitteln unterstützen, wenn diese denn beantragt würden. Frau Menger ist an dieser Stelle doppelt skeptisch. Zum einen möchte sie die Kontinuität ihrer Arbeit nicht den Schwankungen öffentlicher Zuwendungen unter-

werfen; auch seien die Haushaltsdiskussionen im Gemeindegemeinderat ein geeignetes Mittel, um das grundsätzliche Gewicht der Arbeit mit Kindern bewusst zu machen. Zum anderen möchte sie ihre Arbeit vor einer politisch-kompensatorischen Instrumentalisierung schützen. Sie findet, die Stadt solle endlich die versprochene Schwimmhalle bauen, einen Betreiber für das seit Jahren geschlossene Kino finden und Fördermittel für die Ortsumgehungsstraße beschaffen, damit die Kinder sicher über die stark befahrene Bundesstraße kommen – von einer erfolgreichen Reindustrialisierungspolitik ganz zu schweigen.

Kollegiale Kontakte zu den beiden Kinder- und Jugendtreffs der AWO und des Arbeitslosenverbandes oder zu den sieben städtischen Jugendklubs pflegt Frau Menger, über persönliche Bekanntschaften hinaus, nicht. An den fünf Schulen der Stadt sind acht Religionslehrerinnen/Religionslehrer tätig, meist über Gestellungsvertrag, davon sechs als Wanderlehrerinnen/Wanderlehrer im gesamten Schulamtsbezirk. Kooperationen zwischen Kirche und Schule sind da kaum möglich. Immerhin: wo Religionsunterricht in Neustadt angeboten wird, besuchen ihn durchschnittlich ca. 50% der Schülerinnen und Schüler.

Im Blick auf strukturelle Traditionsbrüche halten wir fest:

- Der kirchliche Mitgliederschwund stellt das parochiale Organisationsprinzip in Frage.
- Die geringe Zugehörigkeitsquote sinkt in der Generationenfolge weiter.
- Die faktische Beteiligung an den traditionellen Angeboten rutscht unter Mindestgrößen.
- Manche tradierten Normen verhindern die Erschließung neuer, z.B. ko-operativer Wege.

## 1.2. Traditionsbrüche im pädagogischen Prozess

Wir fassen „strukturelle Traditionsbrüche“ gleichsam als Indikatoren tiefer liegender Probleme auf. Lassen sich diese – über die bereits genannten Fragestellungen hinaus – noch etwas anschaulicher in konkreten pädagogischen Prozessen identifizieren?

In Neustadt hat Frau Menger die Kinder seit kurzem jahrgangsübergreifend zusammengefasst, und dafür die Christenlehre auf zwei Zeitstunden ausgedehnt. Dadurch ergeben sich zusätzliche didaktische Möglichkeiten. Nehmen wir die 4./5. Klasse. Montag Nachmittag, eine zufällige Einheit Ende Januar. Vier Kinder kommen, drei weitere fehlen, zu Frau Mengers deutlichem Verdruss, unentschuldigt. Die Einheit ver-

läuft in sieben Stationen. Da der Raum groß ist und mehrere „Aktionsorte“ anbietet, kann die Gruppe mehrfach ihren Platz wechseln.

1. 13.45 Uhr Soziale Eröffnung: Würfelspiel, Feststellung der Anwesenheit, freies Gespräch (Arbeitstisch, 15')
2. liturgische Eröffnung mit schönen und schweren Erlebnissen der letzten Woche, symbolisiert durch Steine und Teelichter, jeweils respondiert von der Gruppe mit kurzen Liedversen (Stuhlkreis mit einem Mandala-Arrangement, 15')
3. Bibelarbeit zur Jahreslosung Kol 2,3: „In Christus liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis“ (Arbeitstisch, 30')
4. Pause mit Tee, Pfannkuchen und Gespräch (Pausentisch, 35')
5. liturgische Station mit Lied und weiteren Kindererlebnissen (Stuhlkreis, 10')
6. Fortsetzung der Bibelarbeit (Arbeitstisch, 15')
7. 16.00 Ausklang mit Malen und Spielen (Arbeitstisch)

Zwei weitere Aktionsorte im Raum – ein großer runder Tisch mit vielen Stühlen und eine Fläche mit Sitzkissen unter einem Gewölbebogen (dort werden meist Geschichten erzählt) bleiben diesmal ungenutzt.

Aus den vielen pädagogischen Prozessen, die in diesen zwei Stunden ablaufen, greifen wir zwei Beobachtungen heraus. (1) Die Kinder nutzen *jede* sich bietende Gelegenheit, um Erlebnisse ihres Alltags zu erzählen. Die Themen reichen von äußerlichen Vorgängen – wie der Qualität des Schulessens – über die bevorstehenden Halbjahreszeugnisse oder den Austausch zum letzten Harry-Potter-Band, bis hin zu sehr persönlichen Problemen, wie Gewalterfahrung und -ausübung, sexuelle Belästigung, Scheidung der Eltern. Auffällig ist vor allem, wie *intensiv* die Kinder reden und wie persönlich *vertraut* sie miteinander und der Gemeindeführerin, die von den Kindern „geduzt“ wird, umgehen. (In den anschließenden Interviews wird deutlich, dass zwischen Frau Menger und den vier anwesenden Kindern zumeist langjährige, auch über die Christenlehre hinausreichende enge Beziehungen bestehen.) (2) Für die Bibelarbeit hat Frau Menger ein großes Arbeitsblatt vorbereitet, in dessen Mitte die Jahreslosung steht, von der Linien zu jedem Kind führen. Jeder Linie ist eine Geschichte aus dem Neuen Testament zugeordnet. Frau Menger hat die Texte mit Papierstreifen in Bibeln markiert. Das Vorlesen geht etwas stockend – was möglicherweise an der Luther-Ausgabe liegt; die Kinderbibeln waren an jenem Tag aus unbekanntem Gründen nicht auffindbar. Dann sollen die Kinder die Grundaussage ihrer jeweiligen Geschichte benennen und ins Verhältnis zur Jahreslosung setzen: „Welche Erkenntnis oder Weisheit steckt hier drin?“ Gewiss keine leichte Aufga-

be. Frau Menger hilft, erklärt und korrigiert. Auffällig ist vor allem das prinzipielle Einverständnis der Kinder, sich mit der Bibel zu beschäftigen, und gleichzeitig eine Art „Abständigkeit“, mit der sie der gestellten Aufgabe nachkommen. Es fällt zum Beispiel nicht allen auf, dass zwei von ihnen die gleiche Geschichte vorgelesen haben. Kein Vergleich zum hohen Maß an „pädagogischer Energie“, das die Beteiligten im Erzählen und Besprechen ihrer Alltagserlebnisse an den Tag legen!

Im „Umgang mit der Bibel“ stoßen wir auf einen Sektor des Problembündels „Traditionsbruch“, der die katechetische Fachliteratur der letzten Jahrzehnte wie ein roter Faden durchzieht, und der sich in der Wahrnehmung von Frau Menger inzwischen bereits auf das *kognitive Vorfeld* bibeldidaktischer Möglichkeiten erstreckt:

„Die Kinder sind, also, wenn ich überlege, was ich vor zehn Jahren, was wir Bibeltexte reihum gelesen haben oder so, das war völlig normal, also im Umgang mit Büchern und Texte lesen. [Aber heute] ... – und das sind alles Gymnasialkinder. ... das ist schon, sage ich mal, die Elite, wobei einem dann wirklich das Grausen kommen kann. ... Also ich habe [mit diesen Kindern] schon öfter in der Bibel gelesen, aber ich mache die Erfahrung, jedes Mal geht es von vorne los: ‚Wo stehen die Geschichten von Jesus?‘ Also Sie finden wieder beide, es gibt immer welche, die sagen: ‚Altes Testament‘. So, wie Konfirmanden fragen: ‚Sind wir eigentlich evangelisch oder katholisch?‘ Also wo man tot umfallen könnte. Also ich sage: Das kann doch nicht wahr sein. Aber es ist einfach so. ... Und die Kinder, das ist nachmittags, ihr Anspruch ist eindeutig: Sie wollen gemütlich zusammen sein, sie wollen auch spielen, also Spaß machen. Und es bringt ja nichts, wenn ich sie mit meinen Ansprüchen zuschüttele und sie irgendwann sagen: ‚Es ist doch Freizeit‘. Und das akzeptiere ich auch, weil ich sage: Wenn ich etwas in meiner Freizeit mache, mache ich genau das, was mir Spaß macht. Das ist ein ganz legitimes Recht. Und dem versuche ich auch Rechnung zu tragen. Das, finde ich, ist auch völlig okay. ... Und dann akzeptieren die Kinder auch, dass dann auch mal eine Phase kommt, wo sie sich ein bisschen mehr anstrengen müssen, und auch mal ein bisschen mehr reingeben müssen. Dann machen sie das auch ohne zu maulen und dann –, tja.“

Auch in diesem Interviewausschnitt wird deutlich, wie Sachanliegen und persönliche Wertung in Frau Mengers Sicht der Kinder ineinander greifen. Die Zustimmung zu den Wünschen der Kinder auf selbstbestimmte Freizeitgestaltung wirkt, weil sie gleich dreifach betont wird, etwas apologetisch gegenüber anderslautenden Ansprüchen – an denen Frau Menger wohl auch selbst teilhat.

Nun ist die skizzierte Methodik keineswegs die einzige Form, in der Frau Menger biblische Texte mit den Kindern zu erschließen sucht. In einer der vorhergehenden Einheiten zur Jahreslosung etwa hatte sie mit den Kindern eine „Schatzsuche“ in der großen Neustädter Kirche vorbereitet und durchgeführt. Auch im Verlauf der hier skizzierten zwei Stunden setzt sie noch an einer anderen Stelle einen biblischen Impuls. Als nämlich die Kinder sich im Gespräch darüber aufregen, dass ein Mädchen namens Anja, das immer so grob mit Schimpfwörtern sei, jetzt

auch zur Christenlehre kommen wolle, wirft die Gemeindegeliebte ein: „Ihr kennt doch die Zachäus-Geschichte. Wartet doch erst mal ab!“ Die Kinder verstummen, für einen Moment zum Nachdenken gebracht, kommen aber kurze Zeit später wieder darauf zurück: Was das mit Anja für Probleme geben könnte, hätten sie ja schließlich erst im vergangenen Herbst erlebt, als dieser Konrad mit seinen Kumpels aufgetaucht sei und hier den Bestimmer spielen wollte. Die hätte Frau Menger schließlich doch auch wieder rausschmeißen müssen.

In diesem Gesprächsgang deutet sich ein nächstes, für die Frage nach Traditionsbrüchen im pädagogischen Prozess wichtiges Thema an. Es betrifft die Erwartungen des „Gruppenkerns“ an die Christenlehre im Verhältnis zu eventuellen „Quereinsteigern“. Im Interview, nach der skizzierten Einheit, äußern sich Wolfgang (W), Jens (J) und Sabine (S) dazu wie folgt:

- St „Ihr seid ja eine recht kleine Gruppe. Wie ist denn euch das lieber: Möchtet ihr lieber so eine kleine Gruppe bleiben oder ... wollt ihr lieber eine größere Gruppe sein? Ich frage das deshalb, weil [zu W.:] – du hast ja Albrecht mit hergebracht – [zu J.:] und die Anja, mit der hast du darüber geredet – es könnte ja sein, dass vielleicht noch mehr Kinder Interesse daran haben, was ihr so macht hier.“
- W Würde ich nicht – ne, tsss.
- J 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...
- W 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.
- S Anja, oder wen?
- W Nee, Brigitte und die...
- J Brigitte und na, ihre kleine Schwester, die haben sich immer hier aufgeführt wie die Chefin.
- W Haben auch ganz (*unverständlich, absätziger Tonfall*)
- J Ja, und deswegen, ich will nicht, dass denn noch mehr solche Dummen hier her kommen, nur um Mist zu machen.
- W Ja.“

**Auch Frau Menger ist dieses Problem seit langem bekannt:**

„Also grundsätzlich ist es so – das ist aber ein Phänomen, sage ich mal, das ich, solange ich diese Arbeit mache, beobachte –, dass diese Gruppen immer in der Gefahr stehen, sich zu geschlossenen Gruppen zu entwickeln. Und das immer, sage ich mal, für mich manchmal gar nicht nachzuvollziehen ist, weil mein Anspruch auch ist, offen zu sein und auch Menschen aufzunehmen und auf sie zuzugehen, und immer in bestimmten Situationen man die Erfahrung macht: Das wollen die gar nicht. Die sind, wenn sie sich zu, in einem bestimmten Gruppenprozess drin sind, sind die so mit sich selbst zufrieden, dass also die Kinder gar nicht darunter leiden, dass sie wenige sind. Dass sie nicht kommen von wegen: ‚Ach ja, heute sind wir ja nur wenige, wo sind denn die anderen?‘ oder so. Dass vielleicht die einzige, die nachfragt, bin ich:

‚Wisst ihr etwas von den anderen?‘, oder so. Sondern die sagen: ‚Ach, das ist ja so schön, da können wir ja auch das und das machen.‘ Also die empfinden das eigentlich als sehr angenehm, ne. ... Also wenn ich mich so an Gruppen zurückerrinnere, also da habe ich schon das Unterschiedlichste erlebt: Kinder, die es sehr, sehr schwer hatten in eine Gruppe hereinzukommen dann, die schon bestand. ... Die von den anderen total ausgegrenzt wurden, also ich ganz schön ackern musste. Auch dass Kinder abgesprungen sind, weil ich das auch nicht geschafft habe. Also wo die Gruppe ziemlich eindeutig gezeigt hat: ‚Den wollen wir hier nicht.‘ Bis hin zu ganz deutlichem Aussprechen.“

Es hat den Anschein, als ob hier verschiedene „Traditionsstücke“ miteinander konkurrieren. Denn jede Tradition braucht, um der Trägergruppe als solche identifizierbar und erfahrbar zu werden, eigentümliche Kommunikationsformen, die auf Binnenkohäsion aufbauen, gekennzeichnet durch ein „Wir-Gefühl“ (Cancik 2001: 247). Die Kinder, die den Gruppenkern bilden, haben offenkundig recht genaue Vorstellungen davon, welche Bedingungen eingehalten werden müssen, damit sie kriegen, was sie sich in dieser Veranstaltung holen wollen. Daraus erwächst ein erheblicher Adaptionsdruck auf „Quereinsteiger“, der die prinzipielle Offenheit des Sachanliegens, des Evangeliums – nicht didaktisch erarbeitet, sondern symbolisch angedeutet im Stichwort „Zachäus“ – zu dominieren scheint. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter geraten dann in eine schwierige Situation, wenn sie selbst mit dieser Gruppentradition so eng verbunden sind, wie es bei Frau Menger mit ihrem berufsbiographischen Hintergrund, ihrer quasi-familialen Prozesssteuerung und dem emotional bedeutsamen, milieuorientierten Handlungsziel „in der Gemeinde beheimaten“ der Fall ist.

Im Blick auf „Traditionsbrüche im pädagogischen Prozess“ halten wir fest:

- Eine lebendige Tradition verträgt ein gewisses Maß an Spannung zwischen „eigentlichen“ und „uneigentlichen“ pädagogischen Zielen.
- Eine Tradition wird umso plausibler, je mehr sich die Beteiligten für ihren Alltag entnehmen können.
- Die Sicherung dieses Ertrags kann abgrenzende Züge nach außen annehmen – ungeachtet existenzgefährdender Minorisierung.
- Die Flexibilität von pädagogischen Formen, in denen Traditionen überliefert werden, gerät in Gefahr, wenn die hermeneutische Verbindung von Traditionsinhalt und Traditionsprozess nicht mehr kommuniziert werden kann.

### 1.3. Indizien „vagabundierender Religiosität“

Mit dem Begriffspaar „vagabundierende Religiosität“ rückt eine weitere mögliche Näherbeschreibung der „Situation“ in den Blick. In ähnlicher

Weise, wie von einem „Traditionsbruch“ auch im Blick auf andere gesellschaftliche Großinstitutionen (etwa Parteien und Gewerkschaften) und kollektive Überlieferungen (etwa das Volksliedgut in der Hausmusik) gesprochen werden kann, deutet auch „vagabundierende Religiosität“ auf übergreifende Prozesse im pluralistischen Sinn- und Wertehorizont der westlichen Gesellschaften hin, die sich freilich in der gemeindepädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien spezifisch spiegeln. Betrachten wir das Verhältnis beider Problemindikatoren zueinander, dann könnte man „vagabundierende Religiosität“ für eine abhängige Variable vom „Traditionsbruch“ halten, so als ob diesen zu „kitten“ jene überflüssig machen würde. Doch dies ist sachlich und hermeneutisch ungenügend. Auch würde so die Tendenz zur *Defizit-Perspektive* verstärkt, die in den Begriffen „Traditionsbruch“ und „vagabundierende Religiosität“ steckt. Denn in kirchlichen Zusammenhängen werden beide selten *deskriptiv* verwendet, sondern sind zumeist aus einer Sicht traditionaler Religionshoheit, die nur als Kirchengemeinde gültig sich äußern könne, *präskriptiv* aufgeladen. Das mag in kirchenrechtlicher Hinsicht, etwa vom Mitgliedschaftsdenken her, verständlich erscheinen – eine theologisch und pädagogisch zu bevorzugende Perspektive für die post-sozialistische Gesellschaft ist es aber nicht.

„Defizite“ in dem Sinn, was Kinder und Familien in Neustadt mit der gemeindepädagogischen Praxis der örtlichen Kirchengemeinde *nicht* verbindet, sind empirisch leicht zu erheben. Doch was wäre der positive Ertrag im Blick auf „vagabundierende Religiosität“? Bei diesem Punkt geraten wir an die Grenze unseres Praxisbeispiels. Denn im Rahmen dieses Projektes haben wir strikt ereignisbezogen, und in diesem Sinn empirisch meßbar, geforscht. Natürlich haben wir dabei auch Kinder gesucht und gefunden, die wie „Vagabunden“ durch die Szenen ihrer Dörfer und Städte streifen, und dabei gelegentlich in Kontakt mit kirchlich repräsentierter Religion kommen. Andererseits sagt, was wir dabei erfahren können, noch nicht viel über die *Religiosität* dieser „Vagabunden“.

Zunächst zwei Interviewausschnitte mit Kindern und Jugendlichen.

(1) Bei einem Besuch im Kinder- und Jugendtreff des örtlichen Arbeitslosenzentrums treffen wir auf vier Jungen, die sich spontan zu einem Gespräch bereitfinden. Zwei von ihnen sind Hauptschüler in der 3. Klasse, die beiden anderen Realschüler in der 8. Klasse. Keiner von ihnen verfügt über eine kirchliche oder familienreligiöse Sozialisation. Die beiden Älteren, Uwe (U) und Klaus (K) erklären, warum sie keinen Religionsunterricht besuchen würden, selbst wenn er an ihrer Schule angeboten würde:

- U „Ist glaube ich ein bisschen langweilig, Religion.  
 K Ja, ich kenne das nicht. Ja, so mit alten Göttern von den Juden und so. Na, ich fass das nicht.  
 St Also wenn ich euch so reden höre, vermute ich mal, dass ihr mit Kirche oder Kirchengemeinde nichts zu tun habt?  
 U Nicht so viel zu tun haben.  
 K Wir gehen ja ab und zu auf den Kirchturm und blättern ein bisschen in der Bibel rum, aber sonst nichts.  
 St Ist hier auf dem Kirchturm 'ne Bibel?  
 U Nein, nicht auf den Kirchturm, aber unten, in der Kapelle. Und wenn er hier [*deutet auf K*] manchmal die Kissen rumschmeißt, blättern wir solange in der Bibel. [*Lachen*] Nicht lachen!  
 St Unten, ja. Aber das verstehe ich nicht – warum geht ihr in die Kirche *rein*, in das *Gebäude*?  
 U Weil wir auf den Kirchturm wollen.“

(Zum Verständnis sei nachgetragen, dass man, um auf den Neustädter Kirchturm zu gelangen, die Kirche zunächst durch das Hauptportal betreten und dann in der Vorhalle in den Aufgang abzweigen muss. Arbeits-Beschaffungs- [ABM] und Struktur-Anpassungs-Maßnahme-Angestellte [SAM] halten die Kirche häufig geöffnet.) Klaus und Uwe bringen eine grundsätzliche Distanz zu dem, was sie mit „Religion“ verbinden, zum Ausdruck. Auch wenn sie den Turm der Kirche für sich nutzen, drückt ihr etwas aggressives Verhalten „unterwegs“ doch ein Bedürfnis nach Abstand, nach Nicht-Anpassung gegenüber kirchlichem Inventar aus.

(2) Auf der Suche nach Kindern, die für eine Zeitlang an gemeindlichen Angeboten teilgenommen hatten, werden wir auf Konrad und Matthias hingewiesen. Ich verabrede mich mit den beiden 12-jährigen Realschülern zum Interview nach dem Religionsunterricht. Matthias ist vor zwei Jahren mit seiner Familie aus Russland umgesiedelt, konnte aber die mitgebrachte eigentümliche Frömmigkeit seiner Familie in Neustadt bislang nicht recht „einpassen“. Konrads Eltern seien nicht kirchlich gebunden, er selbst, so sagt er, sei nicht getauft. Beide Jungen besuchen den Religionsunterricht. Konrad hatte Matthias im vergangenen Herbst mitgenommen, nachdem er die Christenlehregruppe bei Frau Menger entdeckt hatte. Wie das kam, schildert Konrad so:

„Wie ich dazu gekommen bin? Ich hab, ich bin einmal in die Kirche gegangen, einfach so, wollt den Glockenturm hoch, und wollt mir von da aus was angucken, die ganze Landschaft so, und nach einer bestimmten Zeit da, da habe ich gefragt denn, ob es Christenlehre gibt, also ob es hier eine Lehre gibt, also Religion. Und da war so ein Mann, der hieß Herr Wolff und der hat gesagt: ‚Ja, musst mal oben nach Frau Menger gehen.‘ Dann war ich da und habe gefragt: ‚Kann ich so was mitmachen?‘, und die hat dann gesagt: ‚Ja natürlich‘. Und dadurch bin ich mit hingekommen. Habe mir das erstmal ein paar Wochen angeguckt, und tja, das war es eigentlich, mehr habe ich nicht zu erzählen, also ... [*holt tief Luft*]“

Im weiteren Gespräch wird dann Stück für Stück Konrads und Matthias' Sicht auf einen Konflikt mit Frau Menger und der Gruppe deutlich, der zum Ende ihrer Teilnahme an der Christenlehre und beim Krippenspiel geführt hatte – wovon wir seitens der Christenlehregruppe schon einen Nachhall hörten (s.o.). Auffällig ist: Konrad nimmt *selbständig* Kontakt auf. Sein Motiv ist *Neugierde*, Vorurteile sind nicht zu erkennen. Sein Zugang ist *kultureller* Art, beim Kirchturm. Konrad nennt keine spezifisch *religiösen* Bedürfnisse, sondern fragt sich, wie er es zu fragen gelernt hat: Was ist hier los? Wer ist hier sonst noch? Was gibt's hier für mich zu holen? Letztlich scheiterte Konrads Beteiligung wohl daran, dass die Spannungen zu groß wurden zwischen seiner Art, sich die Welt zu erschließen, einerseits, und den Möglichkeiten der Christenlehregruppe, damit annehmend umzugehen bzw. Unklarheiten kommunikativ zu klären, andererseits.

Nun haben wir damit zwar einige Indizien gesammelt, die auch im Phänomenbereich „vagabundierender Religiosität“ auftauchen. Aber sie liegen auf der Ebene *äußerlichen Verhaltens* und sagen noch nicht viel über die damit verbundenen *subjektiven religiösen Vorstellungen*. Wenn man dann noch die semantischen Definitionsprobleme hinzuzieht, verliert das Begriffsfeld vollends die Konturen. Denn aus der Subjekt-Perspektive, allzumal in Ostdeutschland, ist interpretativ zu unterscheiden zwischen dem, was die Einzelnen – wie Klaus, Uwe oder Konrad – als „religiös“ benennen (würden), und dem, was an ihren Aussagen oder ihrem Verhalten aus der Sicht von Theologie, Religionssoziologie und verwandten Disziplinen als „religiös“ vordefiniert würde und dann ggf. als „vagabundierend“ näher zu beschreiben wäre.

In dieser Verlegenheit hilft uns auch die fachwissenschaftliche Literatur nicht entscheidend weiter. Wohl können wir ihr folgende, nicht einheitlich zu fassende *Merkmale* „vagabundierender Religiosität“ entnehmen (Küenzlen 1989; Eschler 1994; Hempelmann 2001):

- eklektische religiöse Systeme mit begrenzten Wahrheitsansprüchen
- Abgrenzung gegen die Vermessung individueller Religiosität nach kirchlichen Parametern
- unverbindliche Zugehörigkeit
- diskontinuierliche Vergewisserung durch symbolische Handlungen
- konsum- und erlebnisorientierter Vollzug
- ein gewisser Zwang zu religiöser Selbstinszenierung
- verbreitet v.a. im Bildungsbürgertum, teils mit kirchlichen Bezügen
- Individualgestalt „Ich“ (private Praktiken, Reisen)

- Sozialgestalt „Szene“, die sich organisiert als:
  - o Publikum (Medien, Vorträge, Großereignisse)
  - o Kundschaft (beraterische Dienstleistungen, Käufer bestimmter Gegenstände)

Doch die merkmalsgenerierenden Beschreibungen zur „vagabundierenden Religiosität“ beziehen sich bei näherer Betrachtung zumeist auf die religiöskulturelle Situation im *Westen* Deutschlands. Im Osten hingegen, mit seiner Vergangenheit von DDR-Staatsatheismus und ideologischer Religionskritik sowie mit seiner Gegenwart weitgehender Entkirchlichung, haben wir es offenbar mit einer fest eingewurzelten, passiven *Areligiosität* in der Bevölkerungsmehrheit zu tun (Barz 1993; Pollack 2000). Deshalb scheint große Vorsicht geboten bei der Interpretation inhaltlicher Indizien, etwa der Beliebtheit von „Magic-Cards“ oder der Krimi-Serie „Akte-X“ auf den Schulhöfen von Neustadt, oder auch der „Harry-Potter“-Romane in der oben beschriebenen Christenlehregruppe.

Außerdem werden Begriffe wie „vagabundierende Religiosität“, „Patchwork-“ oder „Bricolage-Religion“ usw. hauptsächlich im Blick auf *Jugendliche* und *Erwachsene* diskutiert, nicht aber im Blick auf *Kinder* und *Familien* – um die es in diesem Aufsatz besonders gehen soll.<sup>6</sup> Vielleicht sollten wir also von „vagabundierender Religiosität“ im Sinne der oben aufgezählten Merkmale erst ab einer bestimmten biographischen Entwicklungsstufe reden, etwa *nach* der Verbindung von „formal-operatorischem Denken“ (nach Piaget ab dem 11./12. Lebensjahr) mit den Autoritätskonflikten der Pubertät (nach Erikson in der Krise der Adoleszenz).

Dennoch sind wir in der Erörterung dieser Fragen auf einige notierenswerte Aspekte gestoßen – wenngleich nur in Form von „Indizien“:

- Wir können vermuten, dass Kinder Signale „vagabundierender Religiosität“ über ihre erwachsenen *Bezugspersonen* und die *Medien* ihrer Umwelt aufnehmen (z.B. Horoskope, religiöse Metaphorik in Populärmusik und Werbung), so dass eine Art „Disposition“ eventueller späterer, selbstgesteuerter Orientierung entsteht.

---

6 Auch die Interpretation des Kinder- und Elternsurvey '93 von Zinnecker/Georg/Strzoda (1996) hält sich hart an *quantitativ messbare* Fakten kirchlich-religiöser Sozialisation von 10 bis 13-Jährigen im Generationenzusammenhang und ergibt deshalb keine weiterführenden *inhaltlichen* Indizien für den Phänomenkomplex „vagabundierende Religiosität“. Ansonsten bestätigt diese Untersuchung freilich die meisten der auch von uns vorausgesetzten Hypothesen bezüglich der ostdeutschen Befragten – etwa zur nahezu 100-prozentigen Weitergabe der eigenen nicht-religiösen Erziehung an die Kinder und zur abbröckelnden Weitergabe der eigenen religiösen Erziehung bei den christlichen Eltern an die Kinder (von 25% auf 15%) (vgl. Pollack 2000b).

- Wir finden in der Kindheitsforschung *einzelne Themen*, die auch bei der „vagabundierenden Religiosität“ eine Rolle spielen – allerdings unter dem viel offeneren Sammelbegriff „Spiritualität“ (z.B. subjektiv geformte Gottesvorstellungen).<sup>7</sup>
- Was unter „vagabundierender Religiosität“ zusammengefasst wird, geht oft mit einem *Plausibilitätsproblem kirchlich-religiöser Praxis* einher, und *dieses* ist sehr deutlich auch unter ostdeutschen Kindern anzutreffen, erfassbar etwa im Religionsunterricht. Im Grundschulalter, auf eigene Weise und sparsam artikuliert bereits im Vorschulalter, lernen Kinder, nach der Nützlichkeit zu fragen. Was bringt mir das? Will ich das wirklich lernen? Soll mir hier etwas übergestülpt werden? Der Traditionsprozess wird damit von der *institutionsgeleiteten* zur *funktionsgeleiteten* Aneignung verschoben.

## 2. Theologisch-pädagogische Reflexion

Im zweiten Teil dieses Beitrages fragen wir, auf welche theologischen, pädagogischen und gemeindepädagogischen Linien die zusammengetragenen Indizien zu „Traditionsbruch“ und „vagabundierender Religiosität“ führen. Da es hierbei hauptsächlich darum geht, längst bekannte Linien neu zu orten bzw. sich an diese erinnern zu lassen, beschränken wir uns darauf, kurze Stationen zu benennen.

### 2.1. Theologische Reflexion

#### 2.1.1. Erstes Testament

Die christliche Gemeinde kennt schon vom Ersten Testament her viele Situationen, wo das Volk Israel bzw. einzelne Gruppen in ihm aus den Schranken der Tradition ausbrachen und stattdessen religiöse Anleihen in der Umgebung nahm, z.B. bei den Kanaanäern. Ausdrückliche pädagogische Weisung machte sich nötig, wie die Tradition in solchen multi-religiösen Umgebungen lebendig zu halten sei. Solche Ratschläge haben sich an zentraler Stelle biblisch niedergeschlagen etwa in Dtn 6,20-25 (par. Ex 13,14): „Und wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird:

---

<sup>7</sup> Aus der Fülle der Literatur sei nur auf drei, sehr unterschiedliche Zugänge verwiesen: Fischer/Schöll 2000; Hanisch u.a. 1997f.; Esser/Kothen 1998.

Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott geboten hat?, so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharao in Ägypten und der Herr führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand ... und der Herr hat uns geboten, nach all diesen Rechten zu tun, dass wir den Herrn unsern Gott fürchten, auf dass es uns wohlergehe unser Leben lang, so wie es heute ist.“ (vgl. auch Dtn 32,7). Familiäre Unterweisung wird hier mit der Exodustradition, mit dem Sch<sup>o</sup>ma Israel verknüpft. „Weil uns Gott dieses in der Vergangenheit erwiesen hat,“ so soll der Vater sagen, „sollst du, Sohn, dein Leben morgen nach diesem Gott ausrichten.“

### 2.1.2. Neues Testament

Die theologisch-pädagogische Struktur, die Dtn 6 zugrundliegt, wird im Neuen Testament deutlich hinterfragt. Im sogenannten „Kinderevangelium“ Mk 10,13-16 par. bricht Jesus mit einer Tradition seines Volkes, indem er Kinder einer unmittelbaren Gottesbeziehung für fähig hält – schon vor Erreichen der damaligen Religionsmündigkeit von 12 Jahren. Außerdem stellt Jesus Kinder den Jüngern als vorbildhaft hin: „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen“ (Mt 18,3). Aus den synoptischen Evangelien kommt daher ein starker Impuls, keine lineare Pädagogik „Kinder (Sohn) – Eltern (Vater) – Gott“ zu entwickeln, sondern von einer Dreiecksbeziehung zwischen Kindern, Eltern und Gott auszugehen (Müller 1995).

### 2.1.3. Praktische Ekklesiologie

Der Begriff im neutestamentlichen Griechisch für „Jünger“ (mathetes) bedeutet „Lernender“ oder „Schüler“ (Nepper-Christensen 1981). Die sich als Nachfolger und Nachfolgerinnen Jesu verstehen, bilden eine „Gruppe von Lernbereiten“, und wir haben am Beispiel des Umgangs Jesu mit Kindern gesehen, dass „Lernen“ hier mehr heißt als die „Rezeption des Tradierten“.

An dieses Selbstverständnis hat die Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR 1974 angeknüpft, als sie von der „Kirche als Gemeinschaft von Lernenden“ sprach.<sup>8</sup> Sie meinte damit: unter den

<sup>8</sup> Vgl. Kirche als Lerngemeinschaft (1981). Die Formel wurde maßgeblich von Jürgen Henkys, Horst Kasner und Albrecht Schönherr entwickelt. In Westdeutschland wurde sie zeitgleich von einzelnen Religionspädagogen wie Erich Feifel oder Georg Biemer entwickelt (vgl. Steinhäuser 2000).

konkreten Bedingungen wegbrechender Volkskirchlichkeit und im gesellschaftlichen Kontext der DDR müssen wir neu buchstabieren, was es heißt, Zeugnis und Dienst in der Nachfolge Jesu Christi zu leben. Dieser praktisch-ekklesiologischen Selbstverständigung ist eine hermeneutische Unterscheidung theologisch implizit, die sich jede neuerliche Erörterung von „Traditionsbruch“ zu vergegenwärtigen hat: Aus evangelischer Sicht, so schon Gerhard Ebeling (1962), gibt es nur *ein* traditum – das Evangelium von Jesus Christus –, das um seiner geschichtlichen Relevanz willen im actus tradendi stets *neu* zu Wort kommen muss. Daraus erwächst eine kritische Begrenzung der theologischen Reichweite dessen, was landläufig – und wohl auch im Begriff „Traditionsbruch“ – unter „Tradition“ verstanden wird, einschließlich konkreter Formen der Überlieferung.

In diesem Zug entwickelte sich – etwa zeitgleich mit der „Kirche als Lerngemeinschaft“ – die *Gemeindepädagogik*, ihrerseits in hermeneutischer und pädagogischer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Evangelischen Unterweisung. Noch einmal 20 Jahre später trat dann ins Bewusstsein einer breiteren kirchlich-pädagogischen Öffentlichkeit, welche veränderte Rolle in dieser Lerngemeinschaft den *Kindern* zukommt, nämlich vollwertige Subjekte einer eigenständigen Lebensphase „Kindheit“ zu sein, Ko-Konstrukteure von „Sinn“, religiös produktiv und zur Mitgestaltung ebenso fähig wie angewiesen auf Unterstützung und Schutz. Eine wichtige Rolle spielte hier die EKD-Synode 1994 mit ihrer Rede vom „Perspektivenwechsel“ (Aufwachsen in schwieriger Zeit 1995; Comenius-Institut 2001). Aus gemeindepädagogischer Sicht beschreiben beide Stichworte bis heute unhintergehbare und keineswegs erledigte Aufträge: Kirche als Lerngemeinschaft, die im Auftrag Jesu auf die Stimmen der Kinder in dieser Gesellschaft hört und mit ihnen einen partnerschaftlichen Dialog führt. Mit diesen theologischen Überlegungen sind bereits einige Markierungen auf dem Feld der Pädagogik vorgenommen, die noch etwas präzisiert werden sollen.

## 2.2. Pädagogische Reflexion

### 2.2.1. Didaktik

Wenn wir nach den Zielen der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Familien fragen, stoßen wir, wie bei Frau Menger (s.o.), häufig auf Formeln wie die „Weitergabe des Glaubens“ oder die „Beheimatung in der

Gemeinde“. Beide Formulierungen können für sich in Anspruch nehmen, dem Bruch von Traditionen und einem Abdriften von Religion in die Beliebigkeit wehren zu wollen. Am vorhin berichteten Beispiel einer Christenlehrestunde schien es aber so, als ob die meiste „Energie im pädagogischen Prozess“ nicht in der Bibelarbeit, sondern in dem rituell gestützten Austausch über das Schwere und das Schöne der letzten Woche (Stuhlkreis) sowie in den Pausengesprächen steckte. Beide Stationen sind unter didaktischen Gesichtspunkten als „Erschließungssituationen“ zu würdigen. Insofern in ihnen Stücke der biblischen Tradition, evangelischer Überzeugungen oder einer christlich gekennzeichneten Einstellung zum Nächsten erschlossen werden sollen, richten sie unsere pädagogische Aufmerksamkeit auf die personalen und strukturellen Prozesse der *Aneignung*, neben dem Interesse an der *Vermittlung*.<sup>9</sup> Dies können wir verallgemeinern: Je stärker die gesellschaftlichen „Megatrends“ von Individualisierung und Pluralisierung die Tradition der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Familien in Frage stellen, von außen wie von innen, umso deutlicher drängt die *Mündigkeit der religiösen Subjekte* in die pädagogische Konstruktion hinein, auch am „Lernort Gemeinde“. Die Didaktik des Glaubens beginnt also mit „gemeinsam interpretierter Praxis“ (Track 2002). Nicht, dass dadurch der Glaube als Gegenstand durch didaktische Überlegungen *verfügbar* gemacht werden könnte. Auch wer über die Didaktik des Glaubens unter dem Vorzeichen der *Aneignung* nachdenkt, muß *Gewissheit* wie *Entzogenheit* in gleicher Weise ernst nehmen.

### 2.2.2. *Mathetik*

Um dies zu verdeutlichen, hat Hartmut von Hentig den Begriff der *Mathetik* neben den der Didaktik gestellt (Hentig 1992; vgl. Winkel 1993; Chott 1998). ‚Didaskein‘ heißt lehren; Didaktik ist eine Kunst, die wirksames Lehren ermöglichen soll. ‚Mathein‘ heißt lernen; Mathetik ist eine Kunst, die wirksames Lernen ermöglichen soll. Beide Begriffe können sich auf Johann Amos Comenius stützen (Comenius 1680). Didaktik und Mathetik sind wie Brennpunkte einer Ellipse zu denken, wobei Mathetik, so Hentig, eine geeignete pädagogische Denkweise für den Prozess des Glauben-Lernens darstellt, weil sie besonders den *Unglauben* von Menschen hörend und verstehend ernst nimmt. Um es noch etwas zuzuspitzen: Das didaktische Problem mit der oben zitierten Bibelstelle

---

9 Für weiterführende Überlegungen hierzu vgl. Becker/Scheilke 1995.

in Dtn 6 ist ja nicht nur, dass Kindern mit dem Rückverweis auf ein früheres wirksames Handeln Gottes in der Geschichte für die Entwicklung ihres eigenen Glaubens nur selten gedient ist, selbst wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu von Lebensbildern oder ihren eigenen Lebenserfahrungen berichten. Sondern: Die in Dtn 6 unterstellte Frage („Was sind das für Vermahnungen...“), die die Situation zu einer pädagogischen macht, wird heute kaum noch artikuliert. Was aber mit Antworten auf Fragen geschieht, die keiner gestellt hat oder deren Relevanz nicht kommunikativ erschlossen wurde, ist ein altbekanntes Thema – übrigens nicht nur in der Gemeindepädagogik, sondern ebenso in der Homiletik. Ebenso altbekannt ist freilich auch, was mit Fragen geschieht, die überhört werden, weil sie in ungewohnter oder verdeckter Weise gestellt werden, oder weil sie vorgebliche Plausibilitäten hinterfragen und deshalb unbequem sind.

### 2.3. Gemeindepädagogische Reflexion

In seinem Beitrag zum vorliegendem Buch warnt Götz Doyé davor, die Begriffe „Gemeindepädagogik“ und „gemeindliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien“ leichtfertig gleichzusetzen. Doyé erinnert daran, dass hier erhebliche konzeptionelle Unterschiede zu bedenken sind (auch hier stehen, wenn man so will, „Traditionen“ auf dem Spiel). In der aktuellen Diskussionslage in sämtlichen ostdeutschen Landeskirchen sind in der Tat die Signale nicht zu übersehen, die gemeindliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien als „gemeindepädagogische“ Arbeit aufzufassen, und damit nicht nur einen deklarativen Transitus zu verbinden, sondern unter dem akuten Veränderungsdruck kirchlichen Selbstverständnisses und gemeindlicher Arbeitsorganisation wieder neu die Lernwege und -fähigkeiten der *Kirche als solcher* in den Blick zu nehmen. *Sektorale Handlungsfelder*, bezogen auf Lernprozesse bestimmter *Zielgruppen*, werden exemplarisch für eine *dimensionale Betrachtung*, bezogen auf die Lernwege von *Kirche insgesamt*. Man mag einwenden, dass die Kirche als traditionsgebundene Großorganisation stets eines unabweisbar gewordenen Zwangs bedarf, um lernbereit zu werden, und dass dieser Veränderungsdruck in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern lediglich besonders evident sei – übrigens nicht zufällig eng verzahnt mit dem anderen aktuellen Lernthema: „Ehrenamt“. Dem ist nicht zu widersprechen, und doch greift ein solcher pragmatischer Ansatz wohl zu kurz.

### 2.3.1. *Hermeneutik christlichen Lernens*

Eine weiterführende Möglichkeit, die der Zukunft der Gemeindepädagogik konzeptionell tragfähiger entsprechen könnte und die ihren unverwechselbaren, notwendigen Beitrag im Geflecht praktisch-theologischer Fachwissenschaften wie kirchlicher Berufe zeigt, soll hier angedeutet werden: Wenn es richtig ist, dass die Tradierungskrise der Kirche insgesamt nirgendwo so deutlich greifbar ist, wie im Traditionsbruch zwischen den Generationen, dann kann diese Krise – allzumal unter den Bedingungen der „ostdeutschen Moderne“ – nur dadurch in eine Chance verwandelt werden, dass die „Lerngemeinschaft Kirche“ ihr Lernen an denen und mit denen neu lernt, die Jesus in die Mitte gestellt hat: den Kindern, und ihren „Primärkulturen des Aufwachsens“, den Familien und peer-groups. Gemeindepädagogik wird damit zunächst allgemein definiert als *Hermeneutik christlichen Lernens* und entfaltet als ein *Bildungsprozess* im Dialog der Generationen am „Lernort Gemeinde“, der nicht *transitiv* zu fassen ist (in einer Subjekt-Objekt-Relation), und nicht *organologisch* (als befriedete Umgrenzung selbstlernender Gewächse), sondern *kritisch*, d.h. *emanzipatorisch* (als christlich begründete Freiheit in einer Lernpartnerschaft, die auch die ausdrückliche Ermöglichung und pädagogische Inszenierung der Freiheit einschließt, sich *gegen* die Überlieferungserwartungen der „Elterngeneration im Glauben“ zu entscheiden).

Ich greife zwei Aspekte auf, die sich daraus für unser Thema in berufspraktischer und prinzipieller Hinsicht ergeben:

### 2.3.2. *Privileg und Herausforderung*

Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen sind zwar nicht die einzigen kirchlichen Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, die auf Phänomene wie „Traditionsbruch“ und „vagabundierende Religiosität“ in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Familien stoßen. Aber sie haben, professionsbedingt, besondere Chancen, diesen Phänomenen nachgehen und ihre Einsichten unter *pädagogischen* Gesichtspunkten zu reflektieren. Sobald sie dabei über den Binnenbereich sogenannter „Kerngemeindefamilien“ hinausgehen, werden sie entdecken und sich darauf einzustellen haben, dass die religiösen Traditionsprozesse innerhalb von Familien wohl weithin nicht den Glaubenssätzen der Kirche folgen, sondern den individuellen Gesetzen des Familienlebens (Schwab 1995), und zwar auch dort, wo Kinder wie Konrad den (atheistischen) elterli-

chen Überlieferungsrahmen verlassen und kirchliche Kontaktzonen auf ihre subjektive Brauchbarkeit überprüfen.

### 2.3.3. Konfliktbereite Gemeindepädagogik

Ob es Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen gelingt, ihre Einsichten mit anderen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu teilen und gemeinsam nach Konsequenzen für die Praxis im Zusammenhang von glauben-leben-lernen zu suchen, hängt von vielen Faktoren ab. Dies wäre aber eine der Stellen, Gemeindepädagogik als Projekt zur *Gemeindeerneuerung* und *Kirchenreform* zu verstehen (Degen 1992; Lindner 1994/2000; Metzger 2000). Wir haben zwar noch viel zu wenig empirisch gesicherte Erkenntnis darüber, wie Lernvorgänge in Gemeinden und in der Kirche als Großorganisation wirklich ablaufen. Wer den Alltag kirchlichen Lebens und Handelns kennt, weiß sofort, dass hier erhebliche Konflikte ausgelöst werden können und wie schwierig der Umgang mit ihnen ist. Deshalb bezeichnete Ernst Lange 1974 die Kirche als „emanzipatorische Lernbewegung“ im Sinne einer „Konfliktgemeinschaft“ (Lange 1980: 164-167). Dies wäre gemeindepädagogisch zu vertiefen mithilfe der „kritisch-kommunikativen Didaktik“ und ihrer konzeptionellen Wertschätzung von *Unterrichtsstörungen* (Winkel 1999). Vorläufig können wir es jedoch anders herum sagen: Wo auch immer die Kirche sich von „Traditionsbruch“ und „vagabundierender Religiosität“ zu Reformen bewegen lässt, wird sie dies nicht ohne Gemeindepädagogik können. Mit diesen Überlegungen haben wir längst angefangen, Schlussfolgerungen zu ziehen.

## 3. Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern und Familien

Den folgenden, abschließenden Überlegungen geht es nicht mehr um *Traditionsbruch*, sondern um *Traditionerschliefung*, nicht mehr um „vagabundierende Religiosität“ als Menetekel an der Kirchenmauer, sondern um Verständnis dafür, was sich darin als *sinnsuchendes Bedürfnis* ausdrückt.

### 3.1. Unterwegs zu den Familien

„Traditionsbruch“ und „vagabundierende Religiosität“ fordern dazu heraus, *Gemeinde als eine Funktion für Familie* zu begreifen, anstatt Familien von den Bedürfnissen des Gemeindelebens her zu beurteilen. Dies beginnt mit vorurteilsfreier, solidarischer Wahrnehmung. Sie betrifft (1) gesellschaftliche Benachteiligungen (Stichwort: Kinder als Armutrisiko, Berufshemmnis und politische Randgruppe) und führt zur Lobbybildung im Gemeinwesen. Sie betrifft (2) die Pluralität familialer Lebensformen in den Städten und Dörfern und führt zu selbstkritischen Rückfragen, wo in der Kirche ein bestimmtes Bild von Familie wichtiger zu werden droht als die gelebte Beziehungsqualität. Und sie betrifft (3) das sinnstiftende, orientierende Potential familialen Lebens, und führt damit zur gemeindepädagogischen Wertschätzung der elementaren, alltäglichen, unauffälligen Vollzüge christlich gültiger Praxis (Mette 2001: 545f.).

### 3.2. Von den Kindern zu den Eltern

Unbestreitbar sind vom „Traditionsbruch“ nicht erst die heutigen Kinder, sondern bereits deren Eltern betroffen, diese aber anders als jene, insofern die heutigen Eltern die staatsatheistische Vergangenheit in ihrem eigenen Erfahrungsschatz mitführen. Die in diesem Aufsatz vorgeführten Überlegungen zur gemeindepädagogischen Standortbestimmung in veränderter gesellschaftlicher Situation legen es nahe, frühere Ansätze fortzuführen und ein Konzept aufzugreifen, das in der Entwicklungspsychologie als sogenannter „child-effect“ bezeichnet und in der Jugendforschung unter der Überschrift „retroaktive Sozialisation“ weiterentwickelt wird (vgl. Klewes 1983; Oser/Bucher 1992: 210ff.).<sup>10</sup> Gemeint ist damit, dass Eltern in vielen Bereichen – z.B. in Freizeitstilen oder in der Mediennutzung – heute von ihren Kindern lernen, sodass etwa Dieter Baacke von einer pädagogischen Formation des „Austauschs von Kompetenzen“ sprechen kann (vgl. Baacke, [http://agora.unige.ch/sfib/interface/archiv/4\\_96/if\\_baacke.html](http://agora.unige.ch/sfib/interface/archiv/4_96/if_baacke.html), Nachweis 29.1.2002). „Retroaktive religiöse Sozialisation“ würde bedeuten, dass Eltern die religiöse Produktivität und ggf. kirchliche Beteiligung ihrer Kinder miterleben und dadurch herausgefordert werden: einerseits ihrer eigenen Tradition wiederzube-

---

<sup>10</sup> Den Hinweis auf dieses Konzept verdanke ich Wolf-Eckart Failing.

gegenen und andererseits über ihr Ererbtes hinaus Neues zu entdecken. Diese Perspektive auf „Lernpartnerschaft“ ist – jedenfalls in der gemeindepädagogischen Alltagserfahrung – keineswegs neu (vgl. Keßler 2001). Ließe sie sich konzeptionalisieren?

Im Handlungsfeld Gemeinde kann das übrigens auch dazu führen, gemeinsam mit Familien neue Traditionen zu *erfinden* oder alte Traditionen *neu* zu erfinden, wie dies etwa bei Familienrüstzeiten immer wieder geschieht.<sup>11</sup> Dabei ergeben sich unter Umständen auch Gelegenheiten, um schwierige Themen anzusprechen und Eltern zu helfen, eigensinnige religiöse Ideen oder Verhaltensweisen ihrer Kinder – das kann auch heißen: religiöse Verweigerungen besser zu verstehen. Wer sich dieser Aufgabe allerdings wirklich stellen will, muss sich darüber klar sein, dass er oder sie hier an ein *Tabu* rührt, das in Kirchengemeinden milieuspezifisch verstärkt wirkt. Probleme bei der christlichen Erziehung in der Familie? Unsicherheiten in der Wahl pädagogischer Mittel? Darüber mit Eltern ins Gespräch zu kommen wird nur möglich sein, wo es Begegnungsorte ohne Anpassungsdruck und induzierte Schuldgefühle gibt.

### 3.3. Räume für Familien und ihre Kinder

Wenn sich die Gemeinde dorthin *aufmacht*, wo und wie Familien heute leben und glauben, dann wird sie auch ihr Angebot für die verbessern, die *kommen*, im schlichten Sinn des Wortes. Hier verweise ich als Beispiel auf den Umgang mit *Räumen*.

Nur anzudeuten ist die Neuentdeckung der kultur- und gemeindepädagogischen Bedeutung der *Kirchenräume* in den letzten Jahren. Dies weist zugleich in geeigneter Weise auf den praktischen Zusammenhang von dimensionaler und sektoraler Gemeindepädagogik für unser Thema hin, denn die Kirchenraumpädagogik bietet vielversprechende Möglichkeiten der Traditionserschließung und damit Orientierungsmarken für „religiöse Vagabunden“, speziell in Ostdeutschland (Degen 1998b; Steinhäuser 2002 mit weiterer Literatur).

Unsere Themenstellung lässt sich in noch viel elementarerer Hinsicht auf „Räume“ beziehen. Es geht um eine „Tradition“ in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Familien, deren „Bruch“ äußerst *wün-*

---

11 Ch. Grethlein sieht die familienbezogene Arbeit der Kirche zwar grundsätzlich in überregionalen Trägerschaften besser aufgehoben als in der Gemeinde. Seine Überlegungen zu „Gemeindepädagogischen Angeboten als Gottesdienst“ stützt er dann aber ausgerechnet auf einen *ostdeutschen* Erfahrungsbericht mit *gemeindebezogenen Familienrüstzeiten*. (vgl. Grethlein 1994: 80.332ff.).

*schenswert* wäre. Trotz jahrzehntelanger Plädoyers finden noch viele gemeindepädagogische Veranstaltungen in – vorsichtig gesagt – wenig kindgerechten und familienfreundlichen Räumen statt. Was oben über den Christenlehrerraum in Neustadt mit seinen vielfältigen Aktionsmöglichkeiten zu sagen war, braucht hier nicht im Detail ausgemalt zu werden, soll aber dennoch als positives Gegenbeispiel dienen: Ein attraktiver, im ganzen Sozialraum von Neustadt einzigartiger, in religiöser Hinsicht außerordentlich anregungsreicher Raum. Die immobilen Voraussetzungen der Kirchgemeinden sind meist gut – oft besser als die anderer lokaler Träger von Arbeit mit Kindern. In der tatsächlichen, partizipativen Raumwidmung hingegen ist es oft umgekehrt. Mit den kirchlichen Räumen wird selten „overt“ (offen, mit offenen Karten, öffentlich, eröffnend) umgegangen. Zwei Elemente müssen stärker als bisher berücksichtigt werden: (1) Die mobilen Aneignungspotentiale bei den Kindern und Jugendlichen (denn diese bestimmen weitgehend selbst, welche Räume sie akzeptieren) und (2) die präzisen Chancen der Kirchenräume, den Kindern und Jugendlichen ihre Welt im Licht einer anregenden Gegenwelt anzubieten, und zwar ohne den Kindern dabei das Recht auf ihre religiöse Subjektivität streitig zu machen. Die durchaus vorhandenen, auch räumlich-physischen Zugangshürden zur Kirche verlieren an Dramatik, wo immer sich Kinder und Jugendliche willkommen fühlen, und zwar in ihrem So-Sein.

### 3.4. Arbeit mit Kindern

So ein Raum wie in Neustadt wirkt auch auf Kinder wie Konrad attraktiv, die ohne religiösen Familienhintergrund durch die Szenen ihrer Freizeit streifen. Die Frage ist allerdings, ob dieser Raum für ihn überhaupt offensteht und zu welchen Bedingungen. Denn aus gemeindepädagogischer Sicht brauchen Kinder wie Konrad eine andere Art von „Beteiligung an ernsthaften Zielen“, als es die traditionellen, klein gewordenen Christenlehregruppen mit ihrer ausgeprägten Binnenkultur wohl meist anbieten können – deren Kommunikationsformen, Inhalte und Bedürfnisse einschließlich ihrer Nähe zum liturgischen Gemeindeleben ja wiederum nicht einfach zu diskreditieren sind. Angebote auf Zeit, erlebnisorientierte Inszenierungen mit hohen Anteilen von spielerischer Erkundung, selbstbestimmten Gestaltungen und viele Pausengespräche, die vielleicht doch gar nicht so weit weg von der jetzigen Praxis sind. Darin wird Kirche zur Lebensgemeinschaft und nicht nur zur Lernge-

meinschaft.<sup>12</sup> In der Praxis provozieren solche Konsequenzen weiterführende Fragen; drei seien hier genannt: (1) Wie können die sogenannten *profilorientierten* (hier zusammengefasst als „Christenlehre“) und die sogenannten *niedrigschwelligen* Angebote (hier zusammengefasst als „Offene Arbeit“) in eine neues konzeptionelles Verhältnis gesetzt werden?<sup>13</sup> (2) Welche Bildungs- und Ausbildungsprozesse brauchen die Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter, um solche Fragen vor Ort lösen zu können? Hierbei kann es gewiss nicht um eine ständig zu verlängernde Liste immer speziellerer „Kompetenzen“ gehen, weil sich dies dem Missverständnis einer „pädagogischen Technokratie“ kaum erwehren könnte und den ohnehin stark wirkenden Druck auf die Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter additiv erhöhen würde. (3) Welche Möglichkeiten kooperativen Handelns können gemeindepädagogische Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter nutzen, um ihr „Bild vom Kind“ – und damit eine der Grundlagen ihrer pädagogischen Praxis – diskursiv, gegebenenfalls kollegial zu überprüfen? Diese Frage ist in gemeindebezogener, verbandsbezogener und überregionaler kirchlicher Arbeit ebenso zu verfolgen, wie in schulischer und ökumenischer Hinsicht sowie im Blick auf Kooperationsmöglichkeiten mit kommunalen und freien Trägern nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Wo solche Möglichkeiten genutzt werden, wird sich vermutlich die aktuelle Tendenz zur Pluralisierung der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Familien verstärken. Wir haben zu zeigen versucht, inwiefern dies aus theologisch-pädagogischer Sicht nicht als eine Auflösungserscheinung, sondern, mit Werner Krusche, als eine „Aufsuchungskonsequenz“ zu verstehen ist.<sup>14</sup>

### 3.5 Plädoyer für ein gemeindepädagogisches Ritardando

„Traditionsbruch“ und „vagabundierende Religiosität“, so hatten wir eingangs gesagt, fordern heute neu zur Verhältnisbestimmung von „Tra-

12 Mit Recht beginnt deshalb die Präambel der „Ordnung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs“ (Kirchengesetz vom 16.11.1997) mit den Worten: „Die Gemeinde Jesu Christi ist eine generationsübergreifende Lebens- und Lerngemeinschaft“ (Gesetz 1997: 1).

13 Beispiele „aus der Arbeit mit ‚Konfessionslosen‘ in der Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs“ gibt die Broschüre „Sie sind erreichbar – wir sind brauchbar“ (Oberkirchenrat 1998; <http://www.evangelische-jugend-schwerin.de/presse/konfessionslose.pdf>; Nachweis 29. 1. 2002).

14 Das Zitat von Werner Krusche ist einer Thesenreihe unter dem Titel „Pluralität und Identität in der Diasporasituation“ entnommen, die mir nur hektografiert vorliegt; sie wurde allen BEK-Synodalen 1974 zusammen mit den anderen Vorbereitungsunterlagen zugesandt und findet sich im Evangelischen Zentralarchiv Berlin bei den Akten zur 2. Tagung der 2. Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (ohne Datum und Aktenzeichen). Der Sache nach findet sich das Zitat erläutert in: Krusche 1990.

dition“ und „Situation“ heraus. Gesellschaftliche Phänomene, die weit über den kirchlichen Aktionsradius hinausreichen, wirken auf die gemeindliche Arbeit mit Kindern und Familien ein und zwingen sie zur Selbstreflexion als Beteiligte in einem Prozess der Rekonzeptionalisierung unter gemeindepädagogischen Vorzeichen. Dieser Prozess verläuft an unterschiedlichen Orten und auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichem Tempo. Was daraus für die gemeindepädagogische Praxis und ihre Theorie – sofern man hier überhaupt im Singular sprechen darf – folgt, sollte nicht zu rasch festgelegt werden.

Damit plädiere ich für eine retardierende, *verlangsamende* Beschäftigung mit den gegenwärtig stattfindenden pädagogischen Prozessen am Lernort Gemeinde. Ebenso verlangsamend ist dann über die vorhandenen Gruppen hinaus zu denken, zu sichten und ins Gespräch zu ziehen. In beiden Schritten wird u.U. manches Kritische zutage treten, an dem die gemeindliche Arbeit mit Kindern und Familien ihre eigene Lernfähigkeit nachweisen muss, – sicher auch manches, was aus der Sicht theologischer Religionskritik befremdlich wirken mag. Aber auch „Magic-Cards“, „Akte X“ oder „Harry Potter“ greifen ja eine altbekannte Frage auf: Welche Mächte und Kreaturen stehen uns zur Seite, damit uns der faszinierende Grusel vor dem Unheimlichen, dem Bösen, dem nichtgreifbaren Schrecklichen nicht überwältigt? Das Verhältnis von „Tradition“ und „Situation“ wäre also hermeneutisch so weiterzuführen, dass die Tradition *in* der Situation und die Situation *in* der Tradition aufzusuchen ist, um eine „flache Korrelation“ zu vermeiden. Auf diese Weise wird die Beschäftigung mit den konkret begegnenden Subjekten und gemeindepädagogischen Prozessen zurückgebunden an „grundsätzlicheres Nachdenken“ (Degen 1992: 117ff.). Wer sind die Zielgruppen? Können wir Gemeinde im Verhältnis zum Gemeinwesen besser verstehen, wenn wir den *diakonischen* Grundansatz noch näher an das *katechetische* Erbe heranführen? Was ist vor Ort leistbar, ohne die realen Möglichkeiten zu überfordern?

Konkrete Wahrnehmungen wie auch grundsätzliches Nachdenken könnten dazu führen, dass manche Ansprüche an die praktisch erreichbaren Ziele gemeindepädagogischen Handelns bescheidener formuliert werden müssen, als man sich das vielleicht wünscht. Es könnte aber auch sein, dass dadurch Lebensalltag, religiöse Bedürfnisse und die Traditionsangebote der Kirche wieder näher zueinander finden.

*Literatur*

- Arbeit mit Kindern in Kirchgemeinden (2000) . Praxisbeispiele – Reflexion – Tipps, hg. vom Evangelisch-Lutherisches Landesjugendpfarramt (Hg.) Dresden.
- AUFBrüche (2000): Hg. vom Pädagogisch-Theologischen Institut der Kirchenprovinz Sachsen, Drübeck, 7 (2000) Heft 2.
- Aufwachsen in schwieriger Zeit (1995). Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland im Auftrag des Rates der EKD, Gütersloh.
- Heiner Barz (1993): Postsozialistische Religion, Opladen.
- Ulrich Becker/Christoph Th. Scheilke (Hg.) (1995): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh.
- Hubert Cancik (2001): Art. Tradition. In: Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. 5, Stuttgart, 244-251.
- Peter O. Chott (1998): Die Entwicklung des Mathetik-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule. In: PÄD Forum 4 (1998) 390-395.
- Johann Amos Comenius (1680): *Mathetica*, d.h. Lernkunst. In: Werner Golz u.a. (Hg.), *Comenius und unsere Zeit*, Hohengehren 1996, 130-148.
- Comenius-Institut (Hg.) (1998): *Christenlehre und Religionsunterricht – Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990*, Weinheim.
- Comenius-Institut (Hg.) (2001): *Die Perspektive wechseln. Kirchliche Arbeit mit Kindern – Beiträge zu einer Kultur des Aufwachsens. Positionen, Projekte, Reflexionen*, Münster.
- Roland Degen (1992): *Gemeinderneuerung als gemeinepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands*, Münster/Berlin.
- Roland Degen (1998a): *In Abbrüchen neu aufbrechen?! Beobachtungen in den Kirchen Ostdeutschlands*. In: *Lernort Gemeinde* 16 (1998) Heft 2, 52-56.
- Roland Degen/Inge Hansen (Hg.) (1998b): *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*, Münster.
- Gerhard Ebeling (1962): Art. Tradition. VII. Dogmatisch. In: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 3. Auflage, Tübingen, Bd. 6, 976-984.
- Stephan Eschler (Hg.) (1994): *Vagabundierende Religiosität*, Weimar.
- Wolfgang E. Esser/Susanne Kothen (1998): *Die Seele befreien. Spiritualität für Kinder. Ein Praxisbuch*, München.
- Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.) (2000): *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster.
- Gesetz und Verordnungen zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (1997): Hg. vom Amt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen der Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburg, Schwerin.
- Christian Grethlein (1994): *Gemeindepädagogik*, Berlin/New York
- Helmut Hanisch/Gottfried Orth/Ursula Arnold (1997f): *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*, 2 Bde., Stuttgart 1997-1998.
- Reinhard Hempelmann (2001): *Die Kirchen und die vagabundierende Religiosität*. In: *Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen*, Berlin, Heft 64, 2ff.
- Jürgen Henkys (1994): *Gemeindepädagogik in der DDR*. In: *Gottfried Adam/Rainer Lachmann* (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*. 2. Auflage, Göttingen, 55-86.
- Hartmut von Hentig (1992): *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*, Düsseldorf.
- Hildrun Keßler (2001): *Modernisieren statt verwerfen! In: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis* 54 (2001) Heft 3, 55f.
- Kirche als Lerngemeinschaft* (1981): *Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR*, Berlin.
- Joachim Klewes (1983): *Retroaktive Sozialisation. Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern*, Weinheim.

- Werner Krusche (1990): Die Gemeinde Jesu Christi auf dem Weg in die Diaspora (1973). In: ders., Verheißung und Verantwortung. Orientierungen auf dem Weg der Kirche, Berlin, 94-113.
- Gottfried Küenzlen (1989): Vagabundierende Religiosität am Beispiel des New-Age-Synroms. In: Der Evangelische Erzieher 41 (1989) 111ff.
- Ernst Lange (1980): Bildung als Problem und als Funktion der Kirche. In: ders., Sprachschule für die Freiheit, hg. von Rüdiger Schloz, München, 157-200.
- Herbert Lindner (1994/2000): Kirche am Ort. Bd. 1: Eine Gemeintheorie. Bd. 2: Ein Entwicklungsprogramm für Ortsgemeinden, Stuttgart.
- Norbert Mette (2001): Art. Familie. In: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, 542-548.
- Ludwig Metzger (2000): Ehrenamtliche Arbeit in Kirchengemeinden und kirchlicher Strukturwandel. In: ders./Nicole Piroth: Gemeindepädagogik im Wandel – Erfahrungen und Perspektiven. Forum Gemeindepädagogik, Darmstadt, 159-173.
- Peter Müller (1995): In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament, Neukirchen-Vluyn.
- Paul Nepper-Christensen (1981): Art. Mathetes. In: Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, Bd. 2, Stuttgart, 915-921.
- Oberkirchenrat der Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs (Hg.) (1998): Sie sind erreichbar – wir sind brauchbar, Schwerin.
- Jürgen Oelkers (2001): Die Kultur des Aufwachsens im neuen Jahrhundert des Kindes. In: Die Perspektive wechseln. Kirchliche Arbeit mit Kindern – Beiträge zu einer Kultur des Aufwachsens. Positionen, Projekte, Reflexionen, hg. vom Comenius-Institut, Münster, 4-13.
- Fritz Oser (1992): Der Selbstbeitrag zur eignen Entwicklung. In: Der Evangelische Erzieher 44 (1992), 210-214.
- Detlef Pollack (2000a): Der Wandel der religiösen Lage in Ostdeutschland seit 1989. In: ders./Gert Pickel (Hg.), Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999, Opladen, 18-47.
- Detlef Pollack (2000b): Der Zusammenhang zwischen kirchlicher und außerkirchlicher Religiosität in Ostdeutschland und im Vergleich zu Westdeutschland. In: ebd. 294-309.
- Dieter Reiher (1999): Rahmenplan. Kirchliche Arbeit mit Kindern in der Gemeinde. 2. Auflage, Leipzig.
- Ulrich Schwab (1995): Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozess der Generationen, Stuttgart.
- Friedrich Schweitzer (2000): „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“ oder: Gibt es eine Krise in der Gemeindepädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52 (2000) 347-355.
- Eckart Schwerin (1985): Evangelische Kinder- und Konfirmandenarbeit. Eine geschichtliche Untersuchung der Entwicklungen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von 1970–1980. Würzburg.
- Eckart Schwerin/Hans-Hermann Wilke (Hg.) (1998): Aufbrüche und Umbrüche. Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirchen seit der Wende, Leipzig.
- Martin Steinhäuser (2000): Kirche als Lerngemeinschaft – eine praktisch-ekkesiologische Leitformel der Gemeindepädagogik in kritischer Rekonstruktion. In: epd-Dokumentation Nr. 1, 3-10 (Nachdruck in: AUFbrüche 7 [2000] Heft 2, 9-14).
- Martin Steinhäuser (2001): Kirche, Kleinstadt, Lara Croft. In: Comenius-Institut-Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut, 3f.
- Martin Steinhäuser (2002): „Zu Weihnachten ist es die perfecte Umgebung“. Das Kirchengebäude als Wahrnehmungszone 10 bis 16-Jähriger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern. In: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis, 55 (2002) Heft 1, 7-18.

- Joachim Track (2002): Erschließungen von Glauben und Leben. Überlegungen zur Didaktik von Theologie. In: Karl Foitzik (Hg.), *Gemeindepädagogik – Prämissen und Perspektiven*, Darmstadt (im Druck).
- Rainer Winkel (1993): Von der Didaktik zur Mathetik? Zur Entstehung und Fortentwicklung der Kommunikativen Didaktik. In: *PÄD Forum* 3 (1993) 46-151.
- Rainer Winkel (1999): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Herbert Gudjons u.a., *Didaktische Theorien*. 10. Auflage, Hamburg, 93-112.
- Jürgen Zinnecker u.a. (1996): Kirchlich-religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie. In: ders./Rainer K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Weinheim/München, 331-346.
- Jürgen Zinnecker/Werner Georg: Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienerziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration. In: ebd. 347-356.
- Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (2000): Themenheft „Gemeinde – Ort des Lernens“ 52 (2000) Heft 4.