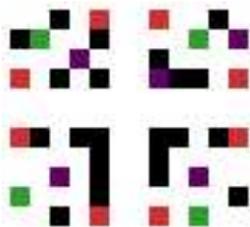


# Kirche bildet

ENTWURFSFASSUNG FÜR DIE BERATUNG AUF DER FRÜHJAHRSSYNODE 2006

FÖDERATION EVANGELISCHER KIRCHEN  
IN MITTELDEUTSCHLAND



Evangelische Kirche  
der Kirchenprovinz Sachsen



	Seite
Vorwort .....	3
<b>1. Bildung als evangelische Grundaufgabe .....</b>	<b>5</b>
1.1 Gesellschaftliche und innerkirchliche Herausforderungen – Problemanzeigen .....	5
1.2 Merkmale evangelischer Bildung .....	8
1.3 Biblisch-theologische Vergewisserungen .....	9
1.4 Traditionslinien eines evangelischen Bildungsverständnisses .....	14
<b>2. Evangelische Bildung in Lebenslagen .....</b>	<b>29</b>
2.1 Evangelische Bildung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen .....	29
2.1.1 Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen .....	29
2.1.2 Bildungsprozesse, Bildungsorte und Perspektiven .....	31
2.2 Evangelische Bildung in der Arbeit mit Erwachsenen .....	38
2.2.1 Lebenslagen von Erwachsenen .....	38
2.2.2 Bildungsprozesse, Bildungsorte und Perspektiven .....	40
2.3 Aus-, Fort- und Weiterbildung .....	44
<b>3. Orientierungspunkte für zukünftiges kirchliches Bildungshandeln in der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland .....</b>	<b>46</b>
<b>4. Vorschläge zur Arbeit an der Bildungskonzeption in Gruppen, Gemeinden und Konventen .....</b>	<b>49</b>
Vorstellung von Bildungseinrichtungen und Bildungsträgern in der EKM .....	51
Mitwirkende, Redaktions- und Lenkungsgruppe, Geschäftsführung .....	97

## *Liebe Leserinnen und Leser!*

*Man zündet nicht ein Licht an und setzt es unter einen Scheffel, sondern stellt es auf einen Leuchter* – sagt Jesus im Matthäusevangelium (5,15). Wir haben als Kirche allen Grund, das Licht auf den Leuchter zu stellen – und wir nehmen unseren Bildungsauftrag ernst, damit das Licht nicht unter den Scheffel kommt.

Auf einen Leuchter darf zuerst einmal die gute Arbeit gestellt werden, die die Mitarbeitenden im Bildungsbereich von Kirche und Diakonie vor Ort leisten. Ohne sie und ohne ihre Hinwendung zu den Menschen gäbe es überhaupt keinen Grund, eine Bildungskonzeption für die Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland (EKM) zu erarbeiten. Unter der Überschrift der Evangelischen Bildung in Lebenslagen versuchen wir nachzuzeichnen, was bereits an Gutem in Gemeinden und übergemeindlichen Arbeitsbereichen geschieht. Wir fragen: Wie leben Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute? Welche Konsequenzen sind daraus bislang für kirchliche Bildungsarbeit gezogen worden? Wie gestalten Kirche und Diakonie Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Mitarbeitenden? Wir wollten keine wissenschaftliche Expertise schreiben, unsere Wahrnehmungen jedoch fundiert, redlich und auch selbstkritisch darlegen. Dabei haben wir sicherlich nicht geschafft, alles aufzuschreiben, was im Bildungsbereich geschieht.

Nicht nur deshalb soll mit und auch an der Bildungskonzeption gearbeitet werden können. Wir verstehen sie als zukunfts offen und prozesshaft. Wir haben Vorschläge unterbreitet, sich an der Konzeption zu reiben, sie kritisch zu diskutieren, sich Thesen zu eigen zu machen oder zu verwerfen. Wir wünschen uns, dass möglichst viele Menschen in der EKM und in kooperierenden gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen ihre Arbeit im Lichte dieser Konzeption betrachten, sich positiv von ihr beeinflussen lassen und vielleicht zu dem Schluss kommen: Auch das Bildungskonzept unserer Kirche ist würdig, auf einen Leuchter gestellt zu werden.

Wir freuen uns auf kontroverse Diskussions- und Konsultationsprozesse. In den vielen vorbereitenden Sitzungen, Konferenzen und Konsultationstagen erwiesen sich folgende Grundsätze immer wieder als einigendes Band: Bildung gehört zum Wesen von Christentum und Evangelischer Kirche. In ihrem Zentrum steht der Mensch in seiner Bezogenheit auf Gott. Bildung ist ein umfassender Zusammenhang von Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit. Bildung ist zugleich eine Grunddimension und ein fundamentales Aufgabenfeld der Kirche – erst recht in schwierigen Zeiten. Bildung ist Angebot zu Lebensbegleitung und Lebenserneuerung.

Vielfach sind wir gefragt worden, welche Bedeutung die Konzeption haben soll. Wir meinen: Eine Bildungskonzeption ist weder ein Bildungsgesamtplan mit Stellen- und Aufgabenbeschreibungen noch ein Strukturanpassungskonzept – und sei der Wunsch nach solcher Verbindlichkeit noch so stark. Sie liefert jedoch inhaltliche Eckpunkte und Merkposten für Zukunftsentscheidungen, auf die sich Gemeinden, Kirchspiele und Kirchenkreise ebenso stützen können wie kirchenleitende Entscheidungen.

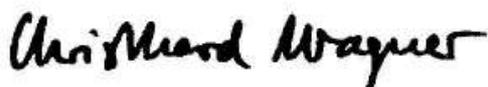
Im Sinne der Freiheit eines Christenmenschen setzt die Bildungskonzeption für die Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland – wie auch bereits der gesamte Entstehungsprozess – auf die Mitwirkung aller betroffenen Beteiligten. Manchmal sind wir gefragt worden, wie die Konzeption entstanden ist. Dazu folgendes: Alle Bildungseinrich-

tungen der EKM waren zur Mitarbeit an dieser Bildungskonzeption eingeladen – und fast alle haben die Einladung angenommen. Sie stießen auf vielfältige Vorarbeiten, die den Bildungsbereich in der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen berührten. Vieles von dem, was in vorangegangenen Kirchen- und Bildungskonzeptionen veröffentlicht worden ist, floss ebenso in die vor Ihnen liegende Konzeption ein wie Gedanken aus der Bildungsdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland „Maße des Menschlichen“. Als besonders bereichernd haben wir die Lektüre der Bildungskonzeption aus der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern empfunden, der wir einige Impulse entnommen haben.

Konzeptionstexte, die wie dieser auf breite Zustimmung angewiesen sind, sind nicht leicht zu erstellen. Aber auch hier müssen wir unser Licht nicht unter den Scheffel stellen: Über 30 schriftliche Eingaben zu der von der Kirchenleitung genehmigten Konsultationsfassung, über 100 Besucherinnen und Besucher der Konsultationstage in Erfurt, Neudietendorf, Halberstadt und Lutherstadt Wittenberg, Versammlungen aller Bildungsinstitutionen mit klaren Vorgaben für die Redaktionsgruppe, viele schriftliche Vorlagen von Fachleuten aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen: Alle Bildungseinrichtungen und alle an Bildungsfragen Interessierte konnten sich am Prozess beteiligen und Gehör verschaffen.

Wir hoffen, dass die Bildungskonzeption eine verlässliche Orientierung für konzeptionelle Entscheidungen ermöglicht. Somit ist sie hoffentlich Anstoß zu einer Bildungsoffensive und bietet die dazu notwendigen Perspektiven.

*Für Redaktions- und Lenkungsgruppe*



Christhard Wagner  
Oberkirchenrat

*„Es geht aber in aller Bildung um ein Dreifaches: Dass die Umwelt des Menschen ihn gestalte zu einem, der möglichst reich und tief um sie weiß, sie versteht, an ihr teilnimmt. Dass der Mensch in seiner Begegnung mit der Umwelt sich selbst gestalte zu einem Freien und Verantwortlichen. Und dass er endlich zu einem Gestalter werde in und an seiner Umwelt. Immer erst in dieser dreifachen Gestaltung und so, dass keines dieser drei Momente fehlen darf, bekommt der Mensch Züge und Umrisse, wird er zum Bilde“ (Karl Barth: „Evangelium und Bildung“, 1938)*

## 1. Bildung als evangelische Grundaufgabe

In vier Schritten sollen Argumentations- und Handlungsgrundlagen evangelischer Bildung entfaltet werden. Es beginnt mit einer Auflistung gegenwärtig drängender Probleme in Kirche und Gesellschaft, soweit sie Bildungsfragen betreffen. Dies soll den Horizont des Nachdenkens über Bildung öffnen. (1.1) Es folgt eine vorläufige Festlegung des Bildungsbegriffs im evangelischen Sinne. (1.2) Danach schließt sich eine biblische Vergewisserung zum Thema an, die das inhaltliche Zentrum des ersten Kapitels ist. (1.3) Die „Traditionslinien“ führen mit der Perspektive kirchlicher Bildungsbemühungen durch 2000 Jahre Kirchengeschichte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber mit dem Blick auf die Regionalgeschichte. Exemplarisch zeigen diese „Linien“, wie die Bildungsfrage immer wieder auf andere Weise sowohl die Theologie als auch die Gemeindeexistenz belebte. Sie zeigen aber auch, welche Kräfte und Ideen von Mitteldeutschland ausgingen und das europäische Bildungsgeschehen bewegten. (1.4)

### 1.1 Gesellschaftliche und innerkirchliche Herausforderungen – Problemanzeigen

Das Kapitel verweist auf gesellschaftliche wie innerkirchliche Erscheinungen und Entwicklungen, die ein neues Nachdenken über evangelische Bildung herausfordern. Individuelle Aspekte sind in die allgemein kirchlichen und gesellschaftlichen Perspektiven eingebettet. Die „Problemanzeigen“ gründen sich auf Erfahrungen und Beobachtungen vieler Frauen und Männer, die im Gebiet der evangelischen Kirchen Mitteldeutschlands leben und arbeiten. Wissenschaftliche soziologische Erkenntnisse wurden einbezogen, dennoch bleibt dieses Kapitel eine Momentaufnahme mit strittigen und zum Teil widersprüchlichen Aussagen.

#### *Ökonomisierung und Globalisierung*

Die Ausrichtung der Gesellschaft auf Wirtschaftlichkeit, Wachstum und Rentabilität führte die Menschen Mitteldeutschlands in fast allen Lebensbereichen zu einer Neuorientierung und ruft zum Teil große Verhaltensunsicherheit hervor. Die Ziele der verschiedenen Globalisierungsbemühungen sind nicht eindeutig, daher eher irritierend als ermutigend. Historische und regionale Wurzeln, spezifisch ostdeutsche Traditionen und kulturelle Unterschiede erscheinen durch Vergessen oder Verdrängung gefährdet. Den einzelnen Menschen und Familien wird ein ungewohntes Maß an Neuerung, Anpassung und Mobilität abverlangt.

#### *Informationsgesellschaft und technisch-wissenschaftliche Zivilisation*

Länger als acht Stunden am Tag nutzen erwachsene Deutsche zurzeit die unterschiedlichen Medien. Dies beeinflusst Wahrnehmung, Kommunikation,

Bildung und Lebensgestaltung weitgehend. Vielfältige Informationen sind zwar jederzeit abrufbar, nutzen aber nur denjenigen, die Kriterien zu ihrer Bewertung besitzen. So wird die Schere zwischen Wissenden und Unwissenden trotz zunehmender Mediennutzung immer größer.

Die technisch-wissenschaftliche und zugleich marktwirtschaftliche Ausrichtung der Gesellschaft begünstigt die Wiederbelebung scheinbar überholter materialistischer Weltbilder und führt insbesondere in Ostdeutschland weiterhin zur Vernachlässigung oder Umdeutung religiöser Aspekte.

Da Medien und Technik unwiderruflich das heutige Leben prägen, ist eine aktive Medien- und Technikpädagogik nötig, die nicht allein in staatlicher Hand sein darf.

#### *Beschleunigung, Spezialisierung und Pluralität*

Durch Vernetzung und Verbesserung der Kommunikationswege werden Arbeits- und Forschungsprozesse vielfältiger und schneller. Das stellt Einzelne und Gruppen vor die Herausforderung, immer wieder neue Aspekte vor Augen zu haben, sich aber zügiger entscheiden zu müssen. Selten kann auf Bewährtes zurückgegriffen werden. Kaum eine Entscheidung gilt ein für alle Mal. Jeder und jede muss sich immer wieder mehrdimensional auf den jüngsten Stand des Wissens und der Fertigkeiten bringen, muss sich zugleich aber auch spezialisieren, um mit der Entwicklung einigermaßen Schritt zu halten. Weder die Vielfalt noch die Spezialisierung der Arbeitsprozesse sind für Außenstehende leicht zu durchschauen.

So ist es nicht verwunderlich, wenn sich das Gefühl von Druck oder Überforderung einstellt und eine Abwehr gegen Neues hervorruft. Die faktische Pluralität auf wissenschaftlicher, wirtschaftlicher, kultureller, ethnischer und religiöser Ebene wird dann weniger als Chance denn als Bedrohung der eigenen Sicherheit und Identität angesehen.

#### *Von der kollektiven Versorgungsgesellschaft zur Individualisierung*

Lebensgestaltung ist nicht mehr weltanschaulich, traditionell oder regional eingebunden. Sehr schnell wechseln Trends und Maßgaben. Von der Versorgungs-, Erziehungs- und Pflichtengesellschaft der DDR ging es in den neuen Bundesländern zu Beginn der neunziger Jahre unvermittelt in die risikoreiche Freiheit einer Erlebnisgesellschaft über, die u.a. den Zwang ausübte, es sich gut gehen zu lassen, koste es, was es wolle. Viele Menschen sind mit der Pflege und Organisation der vielfältig gewordenen Kontakte, Beziehungen und Familienstrukturen beschäftigt. Doch es zeichnen sich auch Tendenzen des Rückzuges ins Private und ins Alleinsein ab.

Ehen und Familien sind durch das unterschiedliche Tempo der Einzelnen bei der Umstellung auf andere Lebensverhältnisse belastet. Bei denen, die sich

im Zuge der Wende beruflich neu orientiert oder weitergebildet haben, tritt zum Teil jetzt nach großer und vielseitiger Anstrengung Erschöpfung ein.

### *Arbeitswelt und Migration*

Mit der „Wende“ sind zum Teil aus ökonomischen Gründen, aber auch auf Grund von wirtschaftlichen Spekulationen und bewusst herbeigeführten Konkursen Arbeitsplätze weggefallen und konnten nicht wieder hergestellt werden. Dadurch sind viele Menschen aus dem vertrauten Arbeitsleben und Kolleg/innen-Kreis herausgefallen. Manche haben sich beruflich umorientiert oder weitergebildet, viele nehmen lange Wege zum Arbeitsplatz in Kauf. Die unsichere und wenig durchschaubare ökonomische Lage führt vor allem für die jüngeren Arbeitskräfte oft dazu, dass sie immer härter und zum Teil auch länger arbeiten. Daneben bleibt eine breite Bevölkerungsschicht ohne Erwerbstätigkeit vor allem unter den sehr jungen Erwachsenen und jenen, die über 50 Jahre alt sind. Dies beeinflusst, weil die ökonomische Lage des Einzelnen zum Wertekriterium geworden ist, nicht nur den Lebensstandard, sondern auch das Selbstwertgefühl.

Zur Sicherung oder Optimierung der eigenen Arbeits- und Ausbildungssituation sind viele junge Leute in die alten Bundesländer übersiedelt. Mitgliedern der Kirchengemeinden fällt es in manchen Berufen leichter, einen Arbeitsplatz im „Westen“ zu bekommen, weil dort ihre besondere soziale Kompetenz und ihre religiöse Bildung geschätzt werden. Daher fehlt in manchen Gegenden und Kirchengemeinden jene Generation, die sonst einer Region Lebendigkeit und gesellschaftliche Stabilität gibt. Viele staatliche und kirchliche Bildungsangebote brechen durch die Abwanderung der Menschen ersatzlos weg. Der Kulturszene fehlt in manchen Regionen das zahlungskräftige Publikum. Auch die Kirchengemeinden sind von geringer werdender Finanzkraft und Erschöpfung ihrer aktiven Mitglieder betroffen.

Andererseits kommen Arbeitskräfte aus den alten Bundesländern oder aus dem Ausland in die ostdeutschen Kirchengemeinden und stellen unerwartete Anforderungen an Gottesdienste, Gemeindearbeit, Religionsunterricht und allgemeine Bildung. Durch Einwanderung oder vorübergehendes Asyl geraten andere Konfessionen und Religionen in den Blick. Dies belebt das innergemeindliche Glaubensgespräch und den schulischen Unterricht.

### *Unterschiedliche Lebenslagen*

*Kinder und Jugendliche* wachsen in einer anderen Lebenswelt auf, als ihre Eltern sie aus der eigenen Kindheit und Jugend kennen. Diese neue Welt der Jüngeren ist nicht eindeutig, sondern geprägt von konkurrierenden Angeboten, Ansprüchen und Versprechungen, zu deren Unterscheidung und Bewertung wenig elterliche Hilfe zu erwarten ist. Ehemals unangefochtene Erziehungsziele sind fraglich ge-

worden. Armut bereitet den Kindern und Jugendlichen ebenso Probleme wie Wohlstandsverwöhnung. Vielen Heranwachsenden fehlt zur Umsetzung ihrer Berufswünsche die finanzielle Grundlage. Anderen fällt die offene Wahl angesichts der Vielfalt der beruflichen Perspektiven schwer. Die Ambivalenz zwischen Ökonomisierung der Gesellschaft und befürchteter ökonomischer Unsicherheit im individuellen Bereich erschwert die Berufswahl. Manche Heranwachsende müssen ihre Bildungswege finden und gestalten ohne Hilfe und Beratung ihrer Eltern, weil diese die neuen Probleme um Schulabschlüsse, Ausbildungsformen und Studienrichtungen nicht kennen oder mit der eigenen Neuorientierung beschäftigt sind.

*Erwachsene* haben sich in einem veränderten Gesellschafts- und Wirtschaftssystem zurecht zu finden, ohne dass sie Anleitung oder Zeit dafür fanden, das Vergangene zu reflektieren. Mit der Erziehung ihrer Kinder sind manche überfordert, weil sie für die Elternrolle kein biographisches Vorbild haben. Viele beklagen den Wegfall der ehemals umfassenden staatlichen Betreuung und Erziehung ihrer Kinder.

*Ältere und alte Menschen* blicken auf eine wechselvolle und irritierende Geschichte zurück. Sie mussten sich mehrmals auf eine neue Staatsform einstellen und erleben, wie alte Ideale abgewertet oder verurteilt wurden. Die einen müssen sich damit auseinandersetzen, dass sie selbst in die historischen Irrwege verwickelt waren. Die anderen erleben, dass ihr persönlicher Widerstand gegen ein unrechtes Regime nicht genügend honoriert wird. Heute erkennen manche derer, die vor 1989 in den kirchlichen Friedensgruppen aktiv und erfolgreich waren, wie gering jetzt in Zeiten der Pluralität ihr politischer Einfluss geworden ist. Manche trifft der Verlust der Arbeit zu früh oder so unvermittelt, dass weder eine Vorbereitung auf den Ruhestand noch ein inneres Einverständnis möglich ist. Die Auseinandersetzung mit Alter, Krankheit, Sterben und Tod erfährt dadurch eine zusätzliche Erschwernis. Wenige können dabei auf religiöse oder kulturelle Ressourcen zurück greifen. Es kostet große Überwindung, im Alter Hilfe von jenen kirchlichen Institutionen anzunehmen, denen man in jungen Jahren den Rücken zugekehrt hat. Neben den überforderten oder resignierten gibt es aber auch die rüstigen und anspruchsvollen „Alten“, die auch von der Kirche angemessene Kommunikation, Reise- und Bildungsangebote erwarten.

### *Veränderung der Altersstruktur*

Nicht nur durch die Abwanderung junger Familien, sondern auch durch den Verzicht vieler Paare auf Nachwuchs und durch das Fehlen ausländischer Familien hat sich in den neuen Bundesländern die Zahl der Kinder verringert. So werden sie zu einer kostbaren Minderheit, die sich beim Generationswechsel weiter mindern wird. Die staatliche Bil-

dungspolitik reagiert darauf mit der Schließung von Betreuungseinrichtungen und Schulen sowie mit der Reduzierung von Personal. Kinder und Jugendliche haben dadurch weite und anstrengende Wege zu bewältigen.

Die Alten werden in manchen Regionen zur Mehrheit und brauchen neben der pflegerischen Betreuung Möglichkeiten zur sozialen und kulturellen Teilhabe.

Durch Veränderungen im sozialen Sicherungssystem sind nicht nur die Alten, sondern auch junge Familien betroffen und geängstigt.

### *Lebenslanges Lernen*

Unabhängig von Alter, sozialem Umfeld und individueller Biographie lernt der Mensch, solange er lebt. Diese alte Erkenntnis hängt zusammen mit dem Vertrauen auf die bleibende Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen und spricht ihm das Recht auf lebensbegleitende Bildung, auf Ausbildung, Fort- und Weiterbildung zu.

Die Rede vom lebenslangen Lernen kann neben dem Gefühl der Freiheit auch Stress auslösen, vor allem wenn das Recht auf Bildung zur Pflicht wird, sich immer wieder neu zu orientieren. Wer sich zu lebenslangem Lernen gezwungen sieht, kann zudem vermuten, sein gewonnenes Wissen verschleißt sich, es veralte, sei allzu schnell nichts mehr wert und müsse durch immer neue Kenntnisse ersetzt werden. Die Angst vor dem Neuen behindert dann das Lernen.

### *Der Rückruf der „guten alten“ Werte*

In einer Zeit der Wende(n), der wirtschaftlichen Krisen und der PISA-Argumentationen verstärkt der Ruf nach verlässlichen Regeln, Standards, Tugenden und Ritualen latente Stimmungen. Nach neueren Umfragen gelten Höflichkeit, Anstand und Ordnung wieder als erstrebenswerte Erziehungsziele. Für die Zeugnisse der Schulkinder werden die alten „Kopfnote“ wieder verlangt, die über „Betragen, Fleiß und Ordnung“ Auskunft geben sollen. Bei diesen Debatten wird zwar die Bedeutung der Erziehung und der erziehenden Personen erneut entdeckt, aber das Erziehungsziel wird selten reflektiert. Der Ruf nach einer Wiedergewinnung „guter alter“ Werte wird meist defensiv, kurzfristig und produktorientiert auf der Ebene der schnellen Nützlichkeit und des gesellschaftlichen Mehrwerts geführt.

### *Rechtsradikalismus, Unwissenheit und Ahnenforschung*

Ausländer verachtende Äußerungen werden zurzeit in Deutschland auch auf offizieller politischer Ebene laut. Solche missbrauchte Freiheit der Rede kann dazu führen, dass rechtsradikale Polemik vorbildhaft wird und umschlägt zu Taten gegen jene Menschen in Deutschland, die anders sind und andere Lebensziele haben. Zunehmende Ungebildet-

heit im historischen Bereich macht Menschen blind gegenüber Geschichtsfälschungen und Fehlinformationen. So besteht auch die Gefahr, dass die besondere, aus der Geschichte des vorigen Jahrhunderts erwachsene Verantwortung der Deutschen gegenüber Israel und den Juden vergessen oder missverstanden wird.

In einem scheinbaren Kontrast zur Blindheit gegenüber der aus der Geschichte erwachsenden Verantwortung steht das zunehmende Interesse an Kirchenbüchern, Lokalgeschichte und Traditionsvereinen. Selten sind aber Ahnenforschung und Pflege alter Kultur verbunden mit dem Mut, auch die dunklen Stellen der Lebensgeschichten und Traditionen wissen zu wollen.

### *Pluralismus und neue Religiosität*

Zwar ist die Zeit staatlich gelenkter Polemik gegen die Kirchen vorbei, aber die Säkularisierung schreitet weiter voran. Viele Christinnen und Christen, die vor 1989 eine aktive Minderheiten-Rolle im Gegenüber zur Staatsgewalt hatten, leiden jetzt darunter, dass ihnen keine besondere öffentliche Aufmerksamkeit mehr entgegengebracht wird.

Andererseits entsteht vor allem in der Generation der Kinder und Jugendlichen eine überraschende Neugier für Religion und Religionen. Dies zeigt sich in der Teilnahme vieler Konfessionsloser am staatlichen Religionsunterricht und an kirchlichen Bildungsangeboten.

Unter den älteren Jugendlichen und den Erwachsenen scheint sich hier und da eine neue Sehnsucht nach Religion und Ritus anzubahnen, doch sucht dies seinen Ausdruck oft außerhalb des kirchlichen Rahmens.

Neben der eher städtischen Pluralität und Individualität der Lebenswege findet sich auf den Dörfern zum Teil eine nach wie vor feste Gemeinschaftlichkeit mit schwer zu identifizierenden religiösen Anteilen.

### *Sogenannte Bildungskrisen und Sparmaßnahmen*

Da die PISA-Studie der deutschen Bildung bestenfalls ein Mittelmaß bescheinigt, wird über „Bildungsnotstand“ debattiert. Es kommt zu einzelnen Veränderungen in der Schul- oder Universitätslandschaft, doch weitgehend im Sinne einer Erhöhung der berechenbaren Arbeitszeit der Lehrenden und einer Straffung oder Verkürzung der Schul- und Studienzeit. Denjenigen, die für Bildung verantwortlich sind, wird ein Erfolgsdruck auferlegt, der die freie Auseinandersetzung mit innovativen Bildungskonzepten und das notwendige Experimentieren behindert. Die Ungleichheit der Bildungschancen bleibt bestehen, bzw. wird durch staatliche Einsparungen z. B. im Bereich der Schulbuchfreiheit und der Studiengebühren verstärkt. Bildung droht zur Ware zu werden, die ein Staat bzw. ein Mensch sich in dieser oder jener Qualität leisten kann oder auch überhaupt nicht.

Die Bevorzugung von Eliteschulen und -universitäten übersieht die Notwendigkeit einer Bildung des breiten (wahlpolitisch einflussreichen) Mittelfeldes der Bevölkerung. Das Reden von einer deutschen Bildungskrise führt weitgehend zu einer Krise der Bildungsinstitutionen, deren Ausgang noch offen ist.

### *Eine neue Rolle der Kirchen in der Gesellschaft*

In der DDR hatte nicht nur die Aufklärung, sondern auch die Übernahme der Bildungsverantwortung durch einen erklärtermaßen atheistischen Staat zu einer Reduzierung des religiösen Wurzelgeflechts im Bildungsbereich geführt. Hatten die Kirchen sich bis 1989 die Aufgabe gestellt, geschützte Räume zum Gespräch über religiöse oder in der offiziellen Bildungslinie vernachlässigte kulturelle Aspekte bereitzustellen, so sind die Religionsgemeinschaften nun nach der „Wende“ in anderer Weise gefragt. Sie werden verfassungsgemäß und administrativ zur Mitarbeit herangezogen, wenn es z. B. um Religionsunterricht, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, um Weiter- und Fortbildung von Religions- und Ethiklehrkräften, um Erwachsenenbildung, um Seelsorge an Soldaten und in Justizvollzugsanstalten, um Feiertage und andere öffentliche Belange geht. Die Kirche ist genötigt, ihr Selbstverständnis klar zu bestimmen, um unter solch unterschiedlichen Ansprüchen selbstbewusst agieren zu können.

Kirchliche Kindergärten, soziale und diakonische Einrichtungen sind dabei, sich personell, wirtschaftlich und inhaltlich im Sinne moderner Dienstleistung mit besonderem Profil zu entwickeln. Es entstehen Schulen in kirchlicher oder freier christlicher Trägerschaft, die großen Zulauf haben.

Auf den öffentlichen Bildungsforen finden hier und da Stimmen Gehör, die auf den spezifisch „evangelischen“, den entlastenden und zugleich ermunternden Beitrag der Kirchen im anstrengenden Bildungsgeschäft hinweisen. Bewahrung der Schöpfung, Gerechtigkeit, Solidarität, Barmherzigkeit und Liebe finden als Bildungsperspektiven wieder Aufmerksamkeit. Damit verbunden ist eine zunehmende Nachfrage kirchlicher Beteiligung bei berufs- oder medizinethischen Diskussionen.

## **1.2 Merkmale evangelischer Bildung**

Wenn ein Gespräch über evangelische Bildungskonzepte geführt werden soll, muss zunächst der Bildungsbegriff umrissen sein. Das ist zurzeit schwierig, weil in der gegenwärtigen wissenschaftlich-pädagogischen Diskussion verschiedene Definitionen im Umlauf sind; und es gibt mehr Fragen als Antworten: Ist Bildung das Ergebnis eines Bildungsprozesses? Ist Bildung zu beschreiben als Selbstgestaltung? Ist Bildung inhaltlich umrissen? Wem ist sie verpflichtet? Wie fragmentarisch muss und darf sie bleiben?

Hier sei – zur vorsichtigen und vorläufigen Beantwortung dieser Fragen – hingewiesen auf zehn Merkmale evangelischer Bildung, wie sie in der gemeinde- und religionspädagogischen Literatur benannt werden und hinter die – bei aller Offenheit für neue Entwicklungen und Fragen – protestantisches Reden von Bildung heute nicht zurück fallen darf.

*Evangelische Bildung ist geprägt vom Evangelium und geht daher aus von der Erfahrung der Freude.*

Wenn Bildung sich vom Evangelium her bezieht auf das geschenkte Glück, ein geschaffenes und schöpferisches, ein geliebtes und befreites Wesen zu sein, wird das Grundklima aller Bildungsbemühungen erfreulich und erfreuend sein: Lernmethoden dürfen vielfältig werden; Lernziele können Hoffnung verbreiten; Bildungsinhalte und Kompetenzen werden sich ohne Not mit den „Maßen des Menschlichen“ und an den biblischen Verheißungen messen lassen.

*Evangelische Bildung ist gemeinschaftsbezogen, aber auch gesellschaftskritisch.*

Von ihrem europäischen Ursprung her zielt Bildung auf die Kompetenz, im Gemeinwesen mitreden und darin integriert leben zu können. Die christliche Bildungstradition schaute im Laufe ihrer langen Geschichte dabei nicht nur auf die Bedürfnisse gut integrierter Menschen, sondern trug und trägt auch Verantwortung für die Schwachen und Benachteiligten. In diesem doppelt integrativen Sinne ist evangelische Bildung diakonisch. Zugleich sieht evangelische Bildung die Verpflichtung des Menschen Gott gegenüber. Das schafft eine kritische Distanz zur Welt und macht Ideologie- wie Gesellschaftskritik möglich.

*Evangelische Bildung ist traditionsbezogen und pluralitätsoffen.*

Von einem gebildeten Menschen wird erwartet, dass er sich in den Traditionen seiner Umgebung auskennt, sich aber auch mit neuen und fremden kulturellen wie religiösen Lebensformen auseinandersetzt. Entsprechend hält evangelische Bildung einen an Bibel, Kirchengeschichte und Theologie orientierten Lern- und Wissensstoff vor, ist aber zugleich den Fragen der Gegenwart und Zukunft verpflichtet. Da evangelische Bildung sich in der Spannung zwischen Beheimatung und Begegnung, zwischen Tradition und Pluralität, zwischen Kontinuität und Zeitgeist bewegt, sorgt sie für eine verlässliche wie auch anpassungsfähige Kirche, für eine bergende wie auch offene Gemeinde.

*Evangelische Bildung ist Sprachkunst und Sprachkritik.*

Die biblischen Texte haben sprachbildend auf die deutsche Alltagssprache und Literatur gewirkt. Jene elementare Redeweise, die besonders in Luthers Bibelübersetzung zum Ausdruck kommt, begleitet

aber auch die alltägliche evangelische Bildungsarbeit bei ihrer Suche nach einem Sprachgebrauch für jeden Menschen in seiner Eigenart. Die aus dem Evangelium gewonnenen „Maße des Menschlichen“ können unechte und unrechte Redeweisen kritisieren und zurechtweisen helfen.

*Evangelische Bildung ist ästhetische Bildung.*

Vom biblischen Mitschöpfungsauftrag her hat die kirchliche Kunst innerhalb von zwei Jahrtausenden zu einer inhaltlich unverwechselbaren Gestalt innerhalb der Künste gefunden und Routine im Bereich ästhetischer (Kunst wahrnehmender) Bildung gewonnen. Wie es in der christlichen Kunst immer darum geht, im Gegenständlichen auch das Unsichtbare und Unbegreifliche, im Hörbaren auch das Himmlische zu gestalten, so richtet sich auch das Sehen, Hören oder Ertastende dieser Kunstwerke auf das Unverfügbare.

*Evangelische Bildung ist Selbstbildung im Schutz der Gemeinschaft.*

„Ich kann etwas.“ Dies zu sagen und zu fühlen, ist das Recht eines jeden Menschen. Sowohl die Bibel als auch die Schriften der Aufklärung beschreiben den Menschen als ein Wesen, welches um seine eigene Bildung selbst bemüht ist – sofern dieses Bemühen nicht gestört wird. So verstehen sich evangelische Bildungsangebote als Versuche, die Selbstbildung des Menschen zu unterstützen und Störungen abzuwenden. Nur seinem Schöpfer und den Mitgeschöpfen ist der sich selbst bildende Mensch verpflichtet, aber auch angewiesen auf schützende Gemeinschaften und Institutionen.

*Evangelische Bildung ist an Lebenserfahrung und Weisheit gebunden.*

In jeder Lebenslage kann ein Mensch sich bilden und sich als gebildeten Menschen begreifen, wenn er sein Leben als Erfahrungsraum nutzt – und wenn ihm die Weisheit anderer Menschen dabei hilft. Die christliche Theologie entdeckt hinter solch kooperativer menschlicher Weisheitsbildung die Wirkung der Weisheit Gottes. Damit erhält menschliches Bildungsbemühen eine hohe Bedeutung, wird dadurch zugleich aber auch begrenzt.

*Evangelische Bildung reflektiert, relativiert und kritisiert sich selbst.*

Wie der im evangelischen Sinne gebildete Mensch über sich selbst nachdenkt und eigene Erkenntnisse anderen Einsichten zuordnet, so müssen auch kirchliche Bildungskonzepte und ihre institutionellen Entfaltungen immer wieder einer gründlichen Prüfung unterzogen und zu anderen Bildungsbemühungen ins Verhältnis gesetzt werden. Evangelische Bildung muss anspruchsvoll sein, darf aber unvollkommen

bleiben, weil sie eingebettet ist in die Hoffnung auf ihre Vollendung im Gottesreich.

*Evangelische Bildung ist offen für Transzendenz und Utopie.*

Wenn Bildung sich biblisch orientiert, schaut sie nicht nur auf die Schöpfungstexte, sondern auch in die Gottesreichgleichnisse und die prophetischen Visionen. Mit dieser spannungsreichen Orientierung zielt evangelische Bildung nicht nur auf das Verstehen der vorfindlichen Wirklichkeit, sondern entwirft darüber hinaus „Bilder“ davon, wie diese sein könnte. So ist eine „nachhaltige“ Bildung zu gewinnen, die nicht veraltet, sondern wächst und sich wandelt.

*Evangelische Bildung entzieht sich der Nützlichkeit und Berechenbarkeit.*

Im Sinne der paulinischen und lutherischen Rechtfertigungslehre ist kein Mensch allein durch Wissen, Können, Kompetenzen oder Qualifikationen definierbar. Der Sinn evangelischer Bildung erschöpft sich nicht in ihrer Nützlichkeit. Evangelische Bildung lässt sich auch nicht messen, wohl aber erkennen an Freiheit, Humor, Geistesgegenwart und Kreativität.

*Resümee: Zur vorläufigen Beantwortung der eingangs gestellten Fragen lässt sich also zusammenfassend sagen, dass evangelische Bildung ein lebenslanger, immer unvollendet bleibender Prozess ist, in dem das Individuum sich im Schutz der Gemeinschaft und in der Auseinandersetzung mit einer reichen Tradition selbst bildet.*

### 1.3 Biblisch-theologische Vergewisserungen

Die Bibel gilt insgesamt als Buch der Bildung, dennoch gibt es in ihr keinen ausdrücklichen Bildungsbegriff im Sinne heutiger Pädagogik. Anhaltspunkte für ein Bildungskonzept lassen sich in unterschiedlichen Zusammenhängen finden, z. B. innerhalb der Beschreibung des Lehrers Jesus Christus, in Aussagen zur Schöpfung oder über die Wirkungen des Heiligen Geistes. Besonders deutlich tritt aber das Bildungsthema innerhalb der biblischen Rede vom Menschen hervor, nicht im Sinne eines festumrissenen Konzeptes, sondern mit einer Fülle von Aspekten, welche die zuvor genannten Perspektiven mit enthalten. Die Entwicklung eines evangelischen Bildungskonzeptes von der biblischen Anthropologie (der Lehre vom Menschen) her hat den Vorteil, dass das Ergebnis sich leicht zu anderen nicht biblisch bezogenen Bildungsentwürfen ins Verhältnis setzen lässt. Aber wie jedes Bildungskonzept muss sich auch ein biblisch-anthropologisch fundiertes immer wieder der ideologiekritischen Prüfung unterziehen.

### Der „gebildete“ und bildende Mensch

**Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und er schuf ihn als Mann und Frau.**

1. Mose 1,27

**Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.**

Matthäus 5,48

Die Bibel beginnt mit einem Lied, welches in drei poetischen Sätzen die Gottebenbildlichkeit des Menschen besingt. In aller Verschiedenheit (als Mann und als Frau) ist der Mensch Gott ähnlich. Wie das geht, bleibt ein Geheimnis.

Jesus qualifiziert den Zuspruch der Gottebenbildlichkeit als Anspruch, sich um Vollkommenheit zu bemühen, doch setzt dem hinzu: „wie euer Vater im Himmel ist“. Das menschliche Streben hat ein großes Ziel, wird aber trotz besseren Wissens und größter Anstrengung unvollkommen bleiben – aber es ist begleitet von einem verlässlichen Vater.

*Nur in der Spannung zwischen Zuspruch und Anspruch, verdankter Bildung und Selbstbildung, Hoffnung und faktischer Unvollkommenheit kann sich ein evangelisches Bildungskonzept entwickeln, das die Verschiedenheit der Menschen zulässt. Was diese weit geöffnete Bildungsperspektive dennoch zusammenhält, ist der allen Bildungsbemühungen gemeinsame – orientierende und ermutigende – Bezug zu einem personalen Gott.*

**Und Gott der Herr machte aus Erde alle die Tiere auf dem Felde und alle die Vögel unter dem Himmel und brachte sie zu dem Menschen, dass er sähe, wie er sie nannte; denn wie der Mensch jedes Tier nennen würde, so sollte es heißen.**

1. Mose 2,19

**Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel ist, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist.**

2. Mose 20,4

Der Mensch erhält von Gott den Mitschöpfungsauftrag, dem lebendigen Gewimmel Namen zu geben. Bei der Entdeckung der menschlichen Gefährten wird unversehens ein Liebeslied daraus (1. Mose 2,23).

Doch der listenwissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeit an der Bildung der Welt wird durch das Bilderverbot eine Grenze gesetzt. Bildung darf weder zur Festlegung noch zur Überhöhung oder Herabsetzung des vielfältig Geschaffenen führen.

*Wer aus solchen Texten Ideen für Bildungsperspektiven gewinnen will, stößt zwischen Bildungsauftrag und Bilderverbot auf die Motive der Vielfalt, der Vorsicht und der Achtsamkeit. Nicht nur das vernünftige Benennen und Ordnen hat eine weltbildende Bedeutung, sondern auch die Liebe und die Kunst der Wörter und Töne.*

### Der gefragte und fragende Mensch

**Und Gott der Herr rief Adam und sprach zu ihm: „Wo bist du?“ ...**

1. Mose 3,9

**Da sprach der Herr zu Kain: „Wo ist dein Bruder Abel?“**

1. Mose 4,9a

**Und auf dem Wege fragte er (Jesus) seine Jünger: „Wer sagen die Leute, dass ich sei?“ ... Und er fragte sie (die Jünger, seine Schüler): „Ihr aber, wer sagt ihr, dass ich sei?“**

Markus 8, 27,29

**„Verstehst du auch, was du liest?“** Apostelgeschichte 8,30

Zwei der biblischen Urgeschichten tragen in ihrem Kern eine Frage Gottes an den Menschen. In beiden „Fällen“ geht es um einen Konflikt, den der Mensch – hier Adam und dort Kain – so „gelöst“ hat, dass er schuldig wurde. Der Schuldige wird zur eigenen Sache befragt, zeigt sich selbstbewusst und hat einen Einfluss auf den Gerichtsprozess. In den Evangelien bekommen die Jünger nicht gesagt, was sie von Jesus halten sollen, sondern Jesus fragt sie. Was sie antworten, hat Gewicht. Die Apostelgeschichte erzählt von einem Äthioper, der nach einem Jerusalembesuch im Reisewagen das Jesajabuch studiert, um nun selbst den rechten Glauben zu finden. Der Fremde wird von einem Christen angesprochen und nach seinem augenblicklichen Verständnis des Textes gefragt. Erst dann werden Erklärungen gegeben. Wie Adam, Kain und die Jünger Jesu wird auch dieser Fremde als Schüler mit Rederecht in der Schule Gottes ernst genommen.

*Gefragt und antwortfähig zu sein ist der Ausgangspunkt evangelischer Selbstbildung. Die Texte können aber auch wie eine Berufsbeschreibung kirchlicher Mitarbeiter/innen gelesen werden.*

**Und als er (Jesus) zwölf Jahre alt war, gingen sie (seine Eltern und er) hinauf (nach Jerusalem) nach dem Brauch des Festes (Pesach). ... Und es begab sich nach drei Tagen, da fanden sie (die Eltern) ihn (den Zwölfjährigen) im Tempel sitzen mitten unter den Lehrern, wie er ihnen zuhörte und sie fragte. Und alle die ihm zuhörten, verwunderten sich über seinen Verstand und seine Antworten.**

Lukas 2,42.46.47

**Da trat Petrus zu ihm (Jesus) und fragte: Herr, wie oft muss ich denn meinem Bruder, der an mir sündigt, vergeben? Genügt siebenmal?**

Matthäus 18,21

**Und ich (Paulus) fragte aber: „Herr, was soll ich tun?“**

Apostelgeschichte 22,10a

**Wenn dein Kind dich morgen fragen wird: „Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die der Herr unser Gott geboten hat?“, so sollst du deinem Kind sagen ...**

5. Mose 6,20

Die Großen der Bibel – Jesus, Petrus und Paulus – sind ebenso wie die Kleinsten als Fragende wichtig. Nur durch Fragen lassen sich Tradition, Kultur, Ethik und Religion so erschließen, dass sie sich öffnen für die Gegenwart und für die Perspektiven der nächsten Generationen. Und nur so lange, wie Kinder nach den Traditionen fragen, haben diese Bestand.

*Von der sprachlichen Form solcher Texte her kann eine Kultur des Fragens als Grundlage für Bildung und Selbstbildung wieder entdeckt und der Unkultur der fertigen Antworten entgegen gesetzt werden.*

### *Der Mensch als Liebhaber und Kenner der Gottesregeln*

**Dies sind die Gesetze und Gebote und Rechte, die der Herr, euer Gott geboten hat, dass ihr sie lernen und tun sollt ... . Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieb haben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzer Kraft. Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen und sollst sie deinen Kindern einschärfen und davon reden, wenn du in deinem Haus sitzt oder unterwegs bist, wenn du dich nieder legst oder aufstehst.** 5. Mose 6,1a.5-7

In den biblischen Erzählungen vom Anfang der Welt gehört der Mitbildungsauftrag an den Menschen mit der Bindung dieses Auftrags an Grenzen, Gebote und Rechte zusammen. Doch weder Auftrag noch Regeln werden dem Menschen von Gott sprachlos zwingend auferlegt. Vielmehr erweist sich der Geber zuvor – durch die Herausführung aus der Knechtschaft (2. Mose 20,2 und 5. Mose 5,6) – als verlässlich und legt den Befreiten die Gebote wie eine Liebesgabe ans Herz. Sie macht das Geschöpf zur „Person“, die nun dafür verantwortlich ist, dass Erfahrungen und Kernsätze menschlicher Freiheit an die nächsten Generationen weitergegeben werden.

*Die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen und das Lernen der verbindlichen Regeln gehören zur evangelischen Bildung hinzu. Wenn Herz und Seele, Liebe und Beständigkeit das Lehren von Geboten, Recht und Moral leiten, kann Rechtsbildung zur persönlichen Angelegenheit, zur personalen Bildung werden.*

**Doch wissen wir, dass der Mensch durch Werke des Gesetzes nicht gerecht wird, sondern durch den Glauben an Jesus Christus.** Galater 2,16

**Da wir nun gerecht geworden sind durch den Glauben, haben wir Frieden mit Gott durch unseren Herrn Jesus Christus ... , wir wissen, dass Bedrängnis Geduld bringt, Geduld aber Bewährung, Bewährung aber Hoffnung.**

Römer 5,1. 3a.4

Da der Mensch – besonders wenn er sich als Ebenbild Gottes sieht – in der Gefahr ist, sich selbst zu überschätzen, gibt Paulus zu bedenken, dass auch die besten Kenner, Liebhaber und Erfüller der Gebote nicht Gott werden können. Der Mensch bleibt in seinem Bemühen um Recht und gute Werke immer hinter der Gerechtigkeit zurück. Aber er verliert dennoch nicht Gottes Fürsorge und Barmherzigkeit. Paulus findet die lebensbegleitende Treue Gottes bestätigt in der frohen Botschaft vom Leben, Lehren, Sterben und Auferstehen Jesu. Durch den Glauben an den auferweckten Christus sieht der Apostel seine weitgehend heidenchristlichen Gemeinden hinein genommen in die guten Gedanken Gottes. Darin besteht für Paulus die große Lebensfreiheit der Christinnen und Christen.

*Gelten solche Christus-Sätze als Maßgaben für evangelische Bildungskonzepte, so muss das Geschenk der Freiheit und der Hoffnung sich darin bemerkbar machen. Evangelisches Bildungshandeln kann sich dann als ermutigende Lebensbegleitung zeigen.*

### *Der verantwortliche Mensch in der Lerngemeinschaft*

**Seid allezeit bereit zur Verantwortung vor jedermann, der von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die in euch ist.**

1. Petrus 3,15

**Er ... gebot unsern Vätern, es ihre Kinder zu lehren. Damit es die Nachkommen lernten, die Kinder, die noch geboren würden. Die sollten aufstehen und es auch ihren Kindern verkündigen, dass sie setzten auf Gott ihre Hoffnung ... .**

Psalms 78,5-6

Christinnen und Christen haben sich von Anfang an nicht in eine Sonderwirklichkeit zurückgezogen, sondern sahen sich verantwortlich, von ihren Hoffnungen innerfamiliär und öffentlich zu reden. Christlicher Glaube wurde dadurch zu einer verstehenden und sich verständlich machenden Bewegung. So ist es nicht verwunderlich, dass einerseits eine wissenschaftliche Rede von Gott (eine Theologie) entstand, andererseits eine Religionspädagogik, beide in kritischer Auseinandersetzung mit sich selbst, untereinander und mit der Außenwelt. Doch dazu ist eine Sprachgemeinschaft nötig, die nicht nur lesen, verstehen und erklären kann, sondern auch heilige Geschichten erzählt und hoffnungsvolle Lebensformen für jede Lebenslage und Auffassungsgabe entwickelt.

*Allgemeinbildung ist nicht nur eine öffentliche Aufgabe, welche die Kirche am Rande mitgestalten kann. Kein demokratischer Staat ist in der Lage, die Freiheit, die er verspricht, ohne die Vielstimmigkeit der Religionen zu gewähren. Daher gehört Bildung zu den innersten Pflichten christlicher Lebensbegleitung.*

**Es sind verschiedene Gaben; aber es ist ein Geist. Und es sind verschiedene Ämter; aber es ist ein Herr. Und es sind verschiedene Kräfte, aber es ist ein Gott, der wirkt alles in allem. In einem jeden offenbart sich der Geist zum Nutzen aller.**

1. Korinther 12,4-7

**Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquickend. Nehmt auf euch mein Joch und lernt von mir.**

Matthäus 11,28-29a

Paulus kann die Verschiedenheit der Gaben, Ämter und Kräfte in der Gemeinde unbeschwert ertragen, weil er der Geschöpflichkeit aller Menschen vertraut: Der eine und einzige Atem Gottes wohnt als mitschöpferische Lebensgabe in allen und wirkt „alles in allem“. So kann jede menschliche Regung und Tat, die sich vom Gottesgeist getragen weiß, „zum Nutzen aller“ sein.

Matthäus begründet die Wichtigkeit und das Willkommen sein aller – gerade der Mühseligen und Beladenen – im Lernprozess der Gemeinde aus dem Ruf Jesu in die Lernnachfolge.

*Wer sich auf eine so persönliche Einladung einlässt, wird Bildung nicht als Last oder Pflicht empfinden, sondern als geschenkte Freiheit. Wer wie Paulus die göttliche Einheit in der menschlichen Vielgestaltigkeit zu erkennen vermag, wird keinen elitären oder exklusiven Bildungsbegriff entwickeln und wird wenig Furcht um das Gelingen haben müssen. Evangelische Bildung wird immer vielseitig und erquickend bleiben.*

### *Der verstehende und mitteilende Mensch*

**Du tust mir kund den Weg zum Leben: Vor dir ist Freude die Fülle und Wonne zu deiner Rechten ewiglich.** *Psalm 16,11*

**Seht die Vögel unter dem Himmel an ... . Schaut die Lilien auf dem Felde an, wie sie wachsen .... . Euch ist's gegeben die Geheimnisse des Himmelreichs zu verstehen ... .**

*Matthäus 7,26a.28b; 13,11b*

**Ich will meinen Mund auftun in Gleichnissen und will aussprechen, was verborgen war vom Anfang der Welt an.**

*Matthäus 13,35b (nach Psalm 78,2)*

Der Mensch wird hier als einer beschrieben, der das Leben und die Kenntnis des rechten Weges samt der Freude daran geschenkt bekommt. Er kann sich so, wie er ist, mit allen Behinderungen und Einschränkungen fühlen wie ein Vogel am Himmel, wie eine Lilie auf dem Feld oder wie ein Lieblingskind, das zur Rechten des Vaters sitzen darf.

Der Mensch kann darüber hinaus sich selbst, die Natur und die Gleichnisreden, die auf das Gottesreich hinweisen, verstehen und deuten. Dadurch können einfache körperliche wie seelische Erfahrungen zur „Fülle und Wonne“ werden.

*In einem Bildungskonzept, das sich von solchen Bildern leiten lässt, tritt das Belehren zurück zugunsten des gemeinsamen Entdeckens. Evangelisches Bildungshandeln lässt dann das Leben in seiner Vielfalt und Rätselhaftigkeit erkennen. Bildung könnte dadurch einen Vorgeschmack des Himmelreiches bekommen.*

**Darum gehet hin und machet zu Jüngern alle Völker: Taufet sie im Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes und lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe.**

*Matthäus 28,19-20*

Wer solche Erfahrungen der Freude macht, wie Psalm 16 sie andeutet, wie sie in der Taufe spürbar werden können und sich in manchen Reich-Gottes-Gleichnissen Jesu und der Propheten zeigen, kann das Erlebte nicht für sich behalten. So kommt der Auftrag zum Weitergeben am Ende des Matthäusevangeliums nicht unerwartet. Doch eines ist zu beachten dabei: Es wird nicht gesagt, es seien alle Völker im Namen der Institution Kirche zu taufen. Vielmehr bleibt die Weitergabe der empfangenen Gaben an Gott, Jesus Christus und den heiligen Geist gebunden. Keine Institution, kein Amt und kein Mensch beherrscht die Wirkungen des Geistes, dennoch wird der Auftrag zum Hingehen, Taufen und Lehren gegeben. Inhalt der Botschaft ist die Tora, die Lebensweisung Gottes. Diese soll nicht nur bekannt gemacht, sondern – auf die Leute zugehend und handelnd – nahe gebracht werden, sodass sie zur Richtschnur des Lebens werden kann. Die Kirchen haben diesen vielfältigen und tatkräftigen Bildungsauftrag später Mission genannt.

*Wer aus der Fülle eigener Erfahrung schöpft und begeistert ist, muss sich der eigenen Gebundenheit an den heiligen Geist bewusst bleiben. Wer in diesem evangelischen Sinne lehrt, ohne zu überwältigen, kann missionarisch genannt werden.*

### *Der geliebte und dienende Mensch*

**Du sollst dich nicht rächen noch Zorn bewahren gegen die Kinder deines Volks. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Ich bin der Herr.**

*3. Mose 19,18*

**Ein neues Gebot gebe ich euch, dass ihr euch untereinander liebt, wie ich euch geliebt habe, damit auch ihr einander lieb habt.**

*Johannes 13,34*

**Denn das ganze Gesetz ist in einem Wort erfüllt: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.“**

*Galater 5,14*

Das Nächstenliebegebot – Zentrum jüdischer wie christlicher Anthropologie – wird in der Bibel nicht einfach als Vorschrift überliefert, sondern immer wieder in seinem Grund, in seinem Sinn und in seiner Klugheit erläutert: Als einziges Mittel zur Konfliktlösung wird es angepriesen. Auf die Erfahrung von Nächstenliebe, die ihrerseits wieder Gegenliebe und Liebesfähigkeit entstehen lässt, wird werbend hingewiesen. Als der Weisheit letzter Schluss wird gesagt, ein geliebter Mensch könne auch sich selbst lieben. Über allem aber steht der Satz: „Ich bin der Herr.“ Anthropologisch gesagt heißt das: Kein Mensch steht vor Gott über dem anderen. Und jeder Mensch ist auf den anderen angewiesen.

*Wenn das Doppelgebot der Liebe die evangelische Bildungsarbeit lenkt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Erfahrung, auf jenes Erlebnis der Liebe, welche die Balance zwischen Selbst- und Nächstenliebe halten lehrt. Evangelische Bildung kann also nur in der Gemeinschaft gewonnen werden. – Und jede evangelische Gemeinschaft bildet.*

**... Die Könige herrschen über ihre Völker und ihre Machthaber lassen sich Wohltäter nennen. Ihr aber nicht so! Sondern der Größte unter euch soll sein wie der Jüngste und der Vornehmste wie ein Diener.**

*Lukas 22,26-27*

**Denn auch der Menschensohn ist nicht gekommen, dass er sich dienen lasse, sondern dass er diene ... .**

*Markus 10,45*

**Wenn nun ich, euer Herr und Meister, euch die Füße gewaschen habe, so sollt ihr euch untereinander die Füße waschen. Ein Beispiel habe ich euch gegeben, damit ihr tut, wie ich euch getan habe.**

*Johannes 13,14-15*

Die christliche Anthropologie enthält wie die jüdische einen radikalen Widerspruch gegen die weltüblichen Machtstrukturen: Der Große soll dem Kleinen dienen und der Meister soll dem Schüler die Füße waschen, damit beide verstehen, was ihre Aufgabe in der Welt werden soll.

Der biblischen Tradition nachgestaltet finden sich in den kirchlichen Heiligenlegenden zahlreiche Beispiele wohlthätiger Menschen, vor denen die Kleinen groß und die Großen klein werden.

*Aus jenen Überlieferungen, die sonst eher der Begründung christlicher Diakonie dienen, lässt sich ein diakonischer Bildungsbegriff entwickeln, der ein Gegengewicht bilden kann sowohl zu einer autoritären Pädagogik als auch zu einer allein auf sich selbst bedachten Selbstbildung.*

### Der wissende und weise Mensch

**Denn unser Wissen ist Stückwerk ...** 1. Korinther 13,9  
**Aber ihr müsst ja wissen, auf welchem Weg ihr gehen sollt; denn ihr seid den Weg bisher noch nicht gegangen.**

Josua 3,4b

**So sollst du noch heute wissen und zu Herzen nehmen, dass der Herr Gott ist, oben im Himmel und unten auf Erden und sonst keiner.**

5. Mose 4,39

**Nikodemus kam zu Jesus bei Nacht und sprach zu ihm: Meister, wir wissen, du bist ein Lehrer, von Gott gekommen.**

Johannes 3,2a

**Doch ihr sollt wissen: das Reich Gottes ist nahe herbei gekommen.**

Lukas 10,11b

Naturwissenschaft, Sprachkenntnis, Ethik, Rechtskunde und Geschichtsschreibung werden in der Bibel hoch geschätzt, doch vor ziellosem Lernen und Lehren wird gewarnt. Vielmehr komme es darauf an, auch bei neuen Bildungswegen Herkunft, Zentrum und Ziel im Blick zu behalten: den einzigen Gott und seine Lebensweisung. Mit dem Blick zum Himmel könne Lernen, Lehren und Wissen gelingen und zu einer Angelegenheit des Herzens werden. Mit dem Herzen aber sei auch das Geheimnis der Lehrerschaft und der Lehre Jesu zu erkennen.

*Die Frage nach der Fundierung evangelischer Bildung muss wie die Suche nach Inhalten und Zielen weltbezogen und ethikorientiert beantwortet werden, doch die Wegweisung ist aus dem Glauben an den einzigen Gott und aus dem Vertrauen auf den Lehrer Jesus zu gewinnen.*

### Der ahnungsvolle und sehende Mensch

**Nun aber schauen wir alle mit aufgedecktem Angesicht die Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel, und wir werden verklärt in sein Bild von einer Herrlichkeit zur anderen von dem Herrn, der der Geist ist.**

2. Korinther 3,18

**Und der Herr sprach: „... du darfst hinter mir her sehen, aber mein Angesicht kann man nicht sehen.“**

2. Mose 33,21a.23b

Paulus ahnt seit Anbruch der Christuszeit eine neue Schöpfung. In ihr lässt sich für ihn das Bild Gottes, dem der Mensch nachgebildet ist, deutlicher erblicken als zuvor. Interessant sind die Details des Textes: Die Sehergabe ist nicht auf wenige Menschen beschränkt. Einerseits wird von einem Schauen mit „aufgedecktem Angesicht“ geredet, andererseits ist die Herrlichkeit des Herrn nur „wie in einem Spiegel“ zu erblicken. Dies lässt an Mose in der Felsspalte denken, der Gott sehen will, ihm aber nur hinterher schauen kann, wenn Gott seine Hand vor die eigene Herrlichkeit hält. So indirekt dieses Gott-Schauen für Mose und Paulus auch geschah, es geht dennoch eine wunderbare Verklärung davon aus: Im ahnenden Schauen kehrt der Mensch zu seinem Urbild zurück und die Herrlichkeit vervielfältigt sich dabei. – Das ist eine mystische Rede, die aus tiefer Gottessicht her kommt und ins Staunen versetzt.

*Aspekte des Unerwarteten, des Verwunderlichen, der Transzendenz und der Vielfalt können in evangelischen Bildungskonzepten eine Sprache oder andere Ausdrucksformen finden. Das schützt evangelische Bildung vor Enge und schneller Verwertbarkeit.*

**Als ich aber erkannte, dass ich die Weisheit nicht anders erlangen könnte, als dass Gott sie mir gibt – und es war schon Klugheit zu wissen, von wem diese Gnadengabe kommt –, da wandte ich mich an den Herrn und betete zu ihm und sprach von ganzen Herzen.**

Weisheit 8, 21

**Begehrt aber jemand Erfahrung und Wissen – so ist es die Weisheit, die das Vergangene kennt und das Zukünftige errät. Sie versteht sich auf gewandte Rede und weiß Rätsel zu lösen. Zeichen und Wunder erkennt sie im Voraus und, was Stunden und Zeiten bringen werden.**

Weisheit 8,8

**Der Mund des Gerechten redet Weisheit und seine Zunge lehrt das Recht.**

Psalm 37,30

**Darum ... seht euch um nach sieben Männern in eurer Mitte, die einen guten Ruf haben und voll heiligen Geistes und Weisheit sind, die wir bestellen wollen zu diesem Dienst (der Armenpflege).**

Apostelgeschichte 6, 3

Wie das Wissen wird auch die Weisheit als Gnadengabe und nicht als Menschenbegabung beschrieben, aber es gehören Begehren und Geistesgegenwart, Vertrautheit mit Recht und Gerechtigkeit dazu, ein weiser Mensch zu werden.

*Bildung ist ohne Erfahrung und Weisheit nicht zu erringen, aber mit ihnen wird Gelehrsamkeit konkret und Rechtschaffenheit zum Segen für Alle.*

**Und ich sah einen neuen Himmel und eine neue Erde; denn der erste Himmel und die erste Erde sind vergangen. ... Und Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein.**

Offenbarung 21,1.3

**Und ihr werdet am Ende doch sehen, was für ein Unterschied ist ...**

Maleachi 3,18a

**Er (Gott) wird mich ans Licht bringen, dass ich seine Gnade schaue.**

Micha 7,9b

Auch der Verfasser der sogenannten Johannesoffenbarung hat die „sehende“ Hoffnung, dass die Welt nicht so bleiben werde, wie sie ist. Bei ihm sind aber die Bilder leichter zu ordnen als bei Paulus. Es gibt hier die alte, dort die neue Erde, hier die Tränen, dort das Leben. Gott erscheint wie eine Mutter oder ein Vater beim Trösten eines Kindes.

Die Gabe des „Sehens“ ist bei den Propheten nicht auf einen besonderen Personenkreis beschränkt, sondern wird allen verheißen, die sich auf den Weg des Lichts wagen.

*Im Vertrauen auf Gott, der den Menschen auch nach Irrwegen und Zerstörungen wieder aufnimmt, ist eine kompromisslose Prüfung evangelischer Bildungsarbeit jederzeit möglich. Was war nutzlos? Was hat in die Irre geführt? Warum ist es zum Scheitern gekommen? Der Neuanfang nach der kritischen Prüfung wird schmerzlich und nicht ohne Feindschaften möglich sein. Aber dem Aufbruch gilt die Verheißung des „neuen Himmels“.*

## 1.4 Traditionslinien eines evangelischen Bildungsverständnisses

Die Bibel bietet innerhalb ihrer Aussagen zum Menschen unterschiedliche Anstöße für das Nachdenken über sinnvolle Bildungswege. Bewusst wurde auf eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Perspektiven verzichtet. Auch im Laufe der Kirchen- und Theologiegeschichte wurde der biblische Textbestand zum Thema selten in der Zusammenschau genutzt, vielmehr wurden meist einzelne Aspekte ausgewählt, die zu den Fragen der eigenen Gegenwart passten. Nur durch die beherzte Auswahl begannen Bibeltexte zu sprechen. Erst im Nachhinein lassen sich dann „blinde Flecke“ und besondere Entdeckungen jeder Epoche erkennen. Auch ein Überblick über 2000 Jahre christlicher Bildungsgeschichte, wie er hier versucht wird, wählt und blendet aus; er verknüpft Ereignisse und Erkenntnisse unter der Perspektive einer bestimmten Zeit. So versuchen die folgenden „Traditionslinien“ mit dem einschränkenden Blick heutiger Bildungsfragen historische Phänomene und Entwicklungen darzustellen. Ideen- und sozialgeschichtliche Aspekte mischen sich dabei mit personen- und regionalgeschichtlichen. Religions- und Gemeindepädagogik mit ihren katechetischen, pädagogischen, diakonischen oder missionarischen Motiven kommen dabei so akzentuiert zur Sprache, wie es die jeweilige Epoche nahe legte und wie es von heute her zu erkennen ist. Insgesamt geht es dabei weniger um historisch kritische Analyse als vielmehr um die Suche nach ermunternden Zeichen und gangbaren Wegen in der christlichen Bildungsgeschichte.

*Von den Anfängen des Christentums  
bis zur Reformation*

Die **Kirche des Anfangs** nahm aus dem Judentum die Bindung an heilige Schriften und Riten mit, dazu die Weisheit, dass von dem einen Gott nur reden kann, wer etwas von der Geschichte und den Geschichten dieses Gottes mit den Menschen weiß. Es entstand – angestoßen durch den Judenchristen *Paulus* (gestorben um 62 n.Chr.) – eine Kultur des erläuternden, beratenden und persönlich vergewissernden Briefeschreibens. Später kam die Form des Evangeliums hinzu, das Erzählen vom Leben Jesu mit seinen lebendigen Andeutungen des Gottesreiches. Doch mit dem Verlassen der jüdischen Lehrhäuser verloren Christinnen und Christen zunächst den institutionellen Orientierungsrahmen für eine religiöse Lern- und Erziehungskultur. Der Lernstoff verringerte sich durch die Beschränkung der rituellen Lebensregeln. Die Erwartung des bald anbrechenden Gottes-

„Herrlicher als alle menschliche Lehre erscheint unsere Religion.“ (*Justinus Martyr, 100-165, Die Apologie*)

„Über alle Gegenstände unserer Erkenntnis befragen wir nicht die Worte, die außerhalb von uns selbst erklingen, sondern die Wahrheit in unserem Innern, die unseren Geist lenkt, obgleich wir vielleicht durch äußere Worte dazu angeregt werden.“  
(*Augustinus, De Magistro, 389*)

reiches und die frohe Botschaft von der Erlösung und Rechtfertigung aller Menschen ließ die streitbare Seite des Bildungsinteresses emotional in den Hintergrund treten zugunsten einer eher erinnern- und vergewissernden Erzähl-, Gebets- und Liedkultur.

Da Gottesdienste und Gemeindeversammlungen zunächst in Privathäusern stattfanden, hatten Frauen – wie im Judentum – Einfluss auf liturgische, soziale und theologische Entscheidungen. Das wurde anders, als sich die **Kirche in der römischen Welt** einzurichten begann. Nun musste der neue Glaube von rechtsmündigen Personen, d. h. von erwachsenen Männern nach außen hin (apologetisch) verteidigt und nach innen hin durch verbindliche Bekenntnisse (konfessionell) befestigt werden.

Das führte schnell zu einer männlich bestimmten Theologie, deren Hüter Kirchenväter genannt wurden. Einige von ihnen waren in hellenistischen Schulen groß geworden und wagten daher die theologische Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Philosophie. Sie stellten dabei das junge Christentum als die einzig verlässliche und nützliche Lebenskunst und Weltdeutung dar und fanden damit in Gelehrtenkreisen durchaus Anklang.

So stellte der griechisch schreibende Kirchenvater *Origines* (um 185-253) die Weltgeschichte als eine Folge von Eingriffen Gottes dar, welche die abtrünnigen Geschöpfe nach und nach wieder zurückführen sollten. In dieser weltumspannenden Pädagogik Gottes wurde Jesus Christus zum Seelenerzieher, Arzt und Lehrer. Der lateinisch schreibende Kirchenvater *Tertullian* (160-220) pries die aus dem Judentum mitgebrachte Vernünftigkeit und Moralität auf so interessante Weise, dass die römische Justiz sich trotz gleichzeitiger Christenverfolgungen für die biblischen Rechtssätze zu interessieren begann und für das Imperium verbindlich machte.

In den christlichen Gemeinden spielten juristische und geschichtsphilosophische Bildungsargumentationen eine geringe Rolle, stattdessen entwickelte sich im Zusammenhang des Taufunterrichts eine Lehrform, die auf das verständige Sprechen des Glaubensbekenntnisses hin ausgerichtet war. So finden sich bei *Augustin* (354-430) Anweisungen für einen kirchlichen Unterricht, der in drei Schritten die Erkenntnis des lernenden Menschen voran bringen sollte: vom Befragen der „Dinge“ zur Aufschlüsselung der „Bilder“ und schließlich zum Schauen des „Lichts der Wahrheit“.

Als die Säuglingstaufe zum Normalfall wurde, zogen sich die christlichen Gemeinden aus der Unterrichtsverantwortung zurück. Die Kinder in Glaubensdingen zu unterweisen, wurde zur Angelegenheit der Familie. Das hatte didaktische Folgen: Nachahmen und Mitmachen, Erzählen und Zuhören wurden nun die primären Lernformen; Lesen, Schreiben und Diskutieren traten in den Hintergrund. Den inhaltlichen Bezugsrahmen bildete der Gottesdienst.

Diese familiären Lernformen standen im Kontrast zu den hellenistischen Schulen und Akademien; diese wurden aber auch wegen ihrer philosophischen Ausrichtung von vielen Christen und Christinnen ohnehin mit Argwohn betrachtet.

Das römische Reich hatte seinerseits das hellenistische Bildungswesen übernommen, mit ihm auch die Erziehungsziele: Mäßigung, Selbstbeherrschung, Besonnenheit, Mut und Gerechtigkeit. Doch im Zusammenhang der Krise der griechischen Philosophie verwandelte sich das an deren Menschenbild orientierte römische Bildungskonzept nach und nach in eine pragmatisch nachwuchsfördernde Schulung für staatliche Beamte, für Militär, Handel und Klerus. *Karl der Große (747-814)* ließ dafür von seinem angelsächsischen Berater *Alkuin (730-804)* gegen Ende des **8. Jahrhunderts** ein für das gesamte Reich verbindliches Bildungsprogramm entwickeln. Da Alkuin Benediktiner war, sorgte er aber nicht nur für die Einführung und das Erlernen einer allgemeinen Amtssprache, sondern auch für weitere Sprachbildung, in deren Rahmen der sorgfältige Umgang mit den lateinischen Texten der kirchlichen Tradition gelernt werden sollte. Mit Strenge sorgte Alkuin zudem für eine angemessene theologische Ausbildung der Kleriker. Doch diese politischen wie kirchlichen Belange umfassenden Bildungsbemühungen verloren sich zusammen mit dem Niedergang des karolingischen Reiches im **10. Jahrhundert**.

Stände- und Militärschulen blieben jedoch im **11. Jahrhundert** und weiterhin erhalten; sie wurden für Lernwillige anderer Stände geöffnet. Einige Städte richteten Bildungsanstalten für Mädchen und Frauen ein; so entstand der Beruf der Lehrerin als Existenzsicherung für ledige oder verwitwete Frauen. Stärker als in der Männer- und Jungenbildung waren hier die kirchlichen Liedtraditionen prägend. Denen, die im Haushalt, in der Landwirtschaft oder im Handwerk arbeiteten, nützten solche Schulen wenig; so blieb schulische Bildung ein Privileg.

Einen Aufschwung erlebte die europäische Bildung erst wieder durch die Renaissance des **12. Jahrhun-**

**derts**. Klosterschulen wurden einer kritischen Prüfung unterzogen und sollten denjenigen vorbehalten sein, die sich auf das klösterliche Leben vorbereiten wollten. Dom- und Stiftsschulen erhielten ausgebildete Lehrkräfte. Ein neues Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden entwickelte sich. An die Stelle des folgsamen Wiederholens (Repetition) trat das Für und Wider erwägende Gespräch (Disputation). Mit der Wiederentdeckung außerbiblicher Literatur als Unterrichtslektüre gewann die Laienbildung – in Adelskreisen meist als Privatunterricht gepflegt – ein eigenes Profil. Die Lesefähigkeit stieg, die Bedeutung religiöser Bildung relativierte sich.

In einer Gegenbewegung zur Verweltlichung der Pädagogik stand im **13. Jahrhundert** die Unterrichtstätigkeit der Beginnen, die sich zwar auch den Laien zuwandten, aber mit den Lernzielen der Bußfertigkeit, Gebetsbereitschaft und Gottesnähe. Besonders unversorgte Mädchen und Frauen genossen diese ganzheitliche Bildung bei den religiösen Frauen (*mulieres religiosae*). Auch die Ordensfrau und Mystikerin *Mechthild von Magdeburg (um 1201-1282)* zählte sich zu ihnen; ein gottgefälliges Leben lehrend, poetisch beschreibend und besingend lebte sie als Begine zunächst in Magdeburg, dann im Kloster Helfta bei Eisleben. Sie entdeckte die biblischen

Gleichnisse als didaktisches Vorbild für lebenswirksame Lehre.

In Thüringen machte der mystische Dominikaner *Meister Eckart (ca. 1260–1328)* auf die biblische Begründung einer jeglichen Menschenbildung auf-

merksam. Er lehrte 1. Mose 1,26 als Bildungstext zu lesen und interpretierte ihn – in der Weise seiner Zeit – christologisch: Ein gebildeter Mensch könne entstehen,

wenn Jesus Christus sich als das wahre Ebenbild Gottes in die Seele des Menschen hinein bilde.

Im **14. Jahrhundert** wurden diese mystischen – schöpfungstheologisch wie christologisch begründeten – Pädagogik-Ansätze von *Geert Groote (1340-1384)* und der *Devotio moderna* (der neuen Frömmigkeit) weitergeführt: Christenmenschen sollten – Jesus und die Urgemeinde imitierend –

„Wenn der Vogel lang auf der Erde bleibt, so verdirbt er seine Flügel und seine Federn werden schwer. Hebt er sie aber auf in die Höhe und wiegt seine Federn, und ziehet sich so hoch, bis ihn die Luft ergreift, so kommt er in Flug. Je länger er fliegt, desto wonniger schwebt er, kaum, dass er das Erdreich noch berührt, um sich zu laben. ... In gleicher Weise sollen wir uns bereiten. ... Wir sollen unsere Tugenden und unsere guten Werke erhöhen mit dem Willen.“ (*Mechthild von Magdeburg, Das fließende Licht der Gottheit, posthum veröffentlicht um 1350*)

„Darauf setze all dein Bemühen, dass dir Gott groß werde, und dass all dein Ernst ... auf ihn gerichtet sei ... . Wer Gott anhängt, dem hängt Gott an und alle Tugend; und was du zuvor gesucht hast, das sucht nun dich, und wem du zuvor nachjagtest, das jagt nun dich, und was du zuvor geflohen hast, das flieht nun dich.“ (*Meister Eckart, Reden der Unterscheidung, Tischreden vor 1289*)

hören, lernen und das Rechte tun. Durch den Gedanken der Nachfolge wurden hier Bildung und Ethik miteinander verbunden.

Ansonsten standen weniger die Begründungsfragen zur Debatte als vielmehr die Strukturen des europäischen Bildungswesens. Die Zahl der Lernenden war so weit gestiegen, dass es klug erschien, die Bildungsgänge zu trennen. Schulen und Universitäten wurden voneinander geschieden, Unterkünfte für Studierende mit Repetitorien und Sprachkursen begründet. Eine Fülle pädagogischer Literatur erschien. So dichtete *Christine de Pisan* (ca. 1363-1430) 113 moralisch-pädagogische Vierzeiler für ihren Sohn, verfasste Bildungshinweise für Fürsten, Ritter und das Volk, schrieb zudem ein Lehrbuch für Frauen aller Stände.

Im **15. Jahrhundert** griff der von Italien ausgehende Humanismus in die pädagogische Praxis und Theorie ein, indem er auf die Kostbarkeit des Lernens und Forschens für die Entwicklung des Menschen verwies. Im Lesen und Argumentieren könne die eigene Person begriffen und zu einer gewissen Größe entfaltet werden.

In Anlehnung an die Akademiebewegung in Florenz und Rom erklärte der Erfurter Humanistenzirkel den Christenmenschen zum freien Bildner seiner selbst und definierte Bildung als Selbsterziehungsanspruch des Individuums. Vor allem *Erasmus von Rotterdam* (1465/66-1536) sorgte für eine theologische Fundierung solcher humanistischen Bildungsbemühungen: Jesus Christus sei als Urbild des Gottesgeistes Vorbild für den Menschen auf dem Weg zum Guten. Menschliches Bildungsstreben und göttliche Gnadengaben flössen zusammen in einem göttlich-menschlichen Bildungsprozess, welcher sein Vorbild in Jesus Christus und sein Ziel im rechten Tun des Menschen habe.

*Resümee: Auch gegenwärtige christliche Bildungsverständnisse werden sich mit der Differenz zwischen der Hoffnung auf das Gottesreich und der Verantwortung für diese Welt auseinandersetzen müssen. Schöpfungstheologische, christologische und ethische Begründungswege sind kritisch und konstruktiv zu prüfen. Auch ist zu bedenken, wie die Verschiedenheit der Menschen und ihrer Lebenslagen in unterschiedlichen Bildungsangeboten Platz und Ausdruck finden können.*

*Von der Reformation zur Aufklärung*  
*Martin Luther* (1483-1546) fand Lateinschulen, Universitäten und regionale Bildungsangebote vor, die

überwiegend aus der humanistischen Tradition stammten. Seine eigenen Schulerfahrungen waren nicht nur positiv. Dennoch thematisierte er die Bildungsfrage erst, als in den protestantischen Gebieten durch die Auflösung der Klöster bereits wichtige Bildungsorte weggefallen waren. Seine Sorge um eine schrift- und zeitgemäße Kirche zwang ihn, der Bildung der Gemeindeglieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als ihm theologisch geboten schien. Er sah, dass ein Priestertum der Gläubigen ohne eine *umfassende Bildung aller Gemeindeglieder* sich nicht realisieren ließe. Aber Pädagogik und Lernen waren für menschliche Werke „Werke des Gesetzes“. Rechte Kinder Gottes entstünden nicht durch Lehren oder Erziehen, sondern sie müssten als solche wiedergeboren werden. Wiedergeburt entstehe durch Verkündigung, nicht durch Belehrung. Da ein Christenmensch sich aber in beiden Reichen, dem Reich Gottes und dem der weltlichen Herren, zugleich bewege, habe er auch weltliche Bildung zur Wahrnehmung seiner Pflichten innerhalb der Kirchengemeinde nötig.

In klarer Konsequenz seiner Zwei-Reiche-Lehre sprach Luther die Ratsherren und später auch die Fürsten auf ihre Bildungs- und Erziehungspflichten an. Für Mädchen wie Jungen forderte er das Recht auf zwei tägliche Unterrichtsstunden, in deren Zentrum das Lesen und Verstehen der Bibel stehen müsse. Damit

dies erfolgreich – und vergnüglich – geschehen könne, habe Lese- und Schreibunterricht in der eigenen Landessprache stattzufinden; die alten Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch seien in den oberen Klassen zu lernen; zudem müsse der kritische Umgang mit den Bibliotheken geübt werden. Um sich als religiös gebildeter Mensch auch in der Kultur-, Geschäfts- und Politikwelt bewegen zu können, sollte der Unterricht Grundwissen aus Kunst, Recht, Mathematik und Medizin lehren. Doch die Forderung einer allgemeinen schulischen Bildung für alle Teile der Bevölkerung in landesherrlicher Verantwortung übertraf im **16. Jahrhundert** den tatsächlichen Bedarf.

In seinem Schreiben an die weltlichen Herren hatte Luther wenig anerkennend vom Unterricht in den Familien geredet, doch grundsätzlich schätzte er die Lehrtätigkeit der Eltern nicht gering. 1525 gab er seinen Kleinen Katechismus heraus, einen Leitfaden für den häuslichen Unterricht. Die Lesefähigkeit der Eltern herzustellen, erwartete Luther von den weltlichen Herren. Das rechte Verständnis des familiären Lernstoffes sollte aus der gottesdienstlichen Verkündigung kommen. Das Katechisieren, ein elementares Fra-

„Nun muss das junge Volk hüpfen und springen oder jedenfalls etwas zu tun haben, woran es Vergnügen hat ... . Warum sollte man ihm dann nicht solche Schulen einrichten und solche Wissenschaft vortragen, zumal jetzt durch Gottes Gnade alles so eingerichtet ist, dass die Kinder mit Vergnügen und Spiel lernen können, seien es Sprachen oder andere Wissenschaften oder Geschichtserzählungen? Es gibt jetzt nicht mehr die Hölle und das Fegfeuer unserer Schulen, in denen wir geplagt wurden.“ (*Martin Luther, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524*)

gen und lebensbezogenes Antworten, wurde zum Lehr- und Lernvorbild des Protestantismus, unterstützt durch das gemeinsame Singen von Chorälen, deren Texte und Melodien das Evangelium in die Herzen bringen sollten. In den Gemeinden hatte all dies eine Demokratisierung zur Folge, theologisch öffnete sich dadurch der Zugang zum Heil für alle Christen und Christinnen. Die Lehrautorität der Kirche trat in den Hintergrund.

Anders als Luther ging *Philipp Melanchthon* (1497-1560) humanistisch integrierend und methodisch anspruchsvoller an die Bildungsfrage heran. Das gottesdienstliche Predigen bestimmte er als „öffentlichen Vortrag der Lehrer“, deren „Auslegung auch die weniger Gebildeten hören“ und verstehen sollten. Der reine „Sinn der Lehre“ sei allerdings „nicht ohne Lektüre, Nachsinnen und Gespräch unter Gebildeten“ zu gewinnen. Konsequentermaßen spezialisierte der ehemalige Griechischprofessor sich in seinen konzeptionellen Bildungsbemühungen auf den höheren Lernbereich, obwohl alle Menschen die „vervollkommene Wartung“ durch Schulbildung nötig hätten.

„Weil ohne Recht und Gesetz und ohne Religion weder staatliche Gemeinschaft aufrechterhalten noch Vereinigungen von Menschen zusammengeführt und regiert werden können, wird das Menschengeschlecht nach Art wilder Tiere umherstreifen, wenn die Wissenschaften untergehen. Denn durch sie werden gute Gesetze hervorgebracht und gute Sitten sowie Menschlichkeit geboren, durch die die Religion bis in unsere Zeit hinein fortgepflanzt worden ist und andauert.“ (*Philipp Melanchthon, Lobrede auf die neue Schule 1526*)

Ähnlich wie Luther nahm auch Philipp Melanchthon die protestantischen Landesfürsten in die Bildungspflicht, doch er forderte von ihnen keine allgemeine Bildung für jedermann, sondern die Reform der Latein- und Gelehrtenschulen. Schnell wurden die ersten evangelischen Universitäten in Marburg und Königsberg installiert, Jena folgte noch zu Lebzeiten Melanchthons 1558. Unter der Initiative von *Johann Calvin* (1509-1564) wurden in den reformierten Regionen Akademien begründet, als Orte des Austauschs über Wissenschaften und Lebensfragen auf christlicher Grundlage. In einigen verlassenen Klöstern wurden Internatsschulen eingerichtet, so entstanden 1543 die Fürstenschule Pforta in einem ehemaligen Zisterzienserkloster bei Naumburg und 1561 das Evangelische Ratsgymnasium im Augustinerkloster zu Erfurt. All dies blieb bibelgebunden und ganz im ständischen Denksystem. Die Absolventen dieser Bildungseinrichtungen sollten als spezifisch protestantisch Gebildete die geistliche und weltliche Führung im Land übernehmen oder unterstützen.

War es den Reformatoren zunächst um den Aufbau eines protestantischen Gemeinwesens gegangen, so lehrte das Zeitalter des Barock das Vitale und Dynamische der Natur und des einzelnen Menschen zu sehen. Hochschätzung der Subjektivität und Skepsis gegenüber den menschlichen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten rückten eng zusammen. Das ließ eine Pädagogik entstehen, welche die natürlichen

Neigungen und Bedürfnisse der Zöglinge berücksichtigte, aber auch zu bändigen versuchte. Es waren aber auch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648), die im **17. Jahrhundert** zur Rückbesinnung und zu Neuansätzen im Bereich der Pädagogik zwangen. So griff der Gothaer Herzog Ernst (I.) der Fromme (1601-1675) den lutherischen Katechismusunterricht wieder auf und nutzte ihn in seinem Einflussbereich zu einer der ersten staatlich durchgeführten Volksbildungsmaßnahmen. Damit wurde religiöse Bildung zum inneren Kern des öffentlichen Wiederaufbaus nach den Zerstörungen des Krieges. Im Anschluss daran

entstanden Lehrbücher für das öffentliche Reden und das rechte Reisen, Anstandsbücher für die verschiedenen Stände, Hausbücher zur medizinischen und landwirtschaftlichen Allgemeinbildung, muttersprachliche Übungswerke und „Schriften zur Erziehung des weiblichen Geschlechts“.

Waren die Volksbildungsmaßnahmen der evangelischen Landesherren vor allem auf die öffentliche Ordnung gerichtet, so lag den pietistischen Theologen und Lehrern dieser Zeit mehr die inwendige Frömmigkeit des Volkes am Herzen. Der Ballenstedter *Johann Arndt* (1555-

1621) entdeckte in diesem Zusammenhang die alte mystische Ableitung des Bildungsbegriffs aus der Schöpfungstheologie und ihrer Universalität wieder. „Was das Bild Gottes im Menschen sei“, lautete daher die Einstiegsfrage seiner „Vier Bücher vom wahren Christentum“. Der Theologe, Philosoph, Politiker, Sprachwissenschaftler und Erzieher *Johann Amos Comenius* (1592-1670) interpretierte mit diesem theologischen Paradigma die Spannung zwischen Hochschätzung und Relativierung des Menschen. Die pädagogische Konsequenz lautete: Der Mensch sei eine gefallene Kreatur, aber durch Jesus Christus wieder zum Ebenbild Gottes erlöst. So könnten Lernende den Sinn und Zweck aller Dinge bis auf ihren Grund erkennen und gottgewollt in Gebrauch nehmen

„Unser Vorhaben lässt sich in drei Bezugsrichtungen aufteilen. Zunächst wünschen wir, dass in dieser vollkommenen Weise nicht nur irgendein Mensch, wenige oder viele zum wahren Menschentum geformt werden, sondern alle Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich, adlig und nicht adlig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist. So soll künftig die ganze Menschheit dieser vervollkommenden Wartung zugeführt werden, alle Altersstufen, alle Stände, Geschlechter und Völker.“ (*Johann Amos Comenius, Pampaedia 1628/32*)

men. Bildungsziel sei das Mitwirken aller Menschen an der Wiederherstellung des göttlichen Schöpfungswerkes, einer Welt der Gerechtigkeit, der Wahrheit und des Friedens. Dieser *universalistische Bildungsbegriff* hat die Pädagogik der Folgezeit stark beeinflusst.

*August Hermann Francke (1663-1727)* war von dieser pädagogischen wie theologischen Offenheit ergriffen. Bereits als Schüler hatte er in Gotha die durch den Pietismus beeinflussten schulischen Reformmaßnahmen erlebt. Bei seiner Lehrtätigkeit an der 1694 begründeten Universität in Halle begegnete ihm die Kombination aus Pietismus und Rationalismus. Doch erst die pfarramtliche Arbeit und die alltäglichen Beobachtungen in der von ihm gegründeten Armenschule in der Stadt an der Saale lehrten ihn erkennen, dass Bildung und Erziehung verwahrloste Seelen retten können. Das Lernen und Leben mit schwierigen Kindern und Jugendlichen rückte zudem Methodendiskussionen, Schulorganisations- und Verwaltungsfragen ins Blickfeld. Erziehung und Bildung durch verlässliche Strukturen zu ermöglichen, war eine der großen Entdeckungen dieser Zeit. Finanziert wurde die ständig wachsende Hallenser Bildungs- und Erziehungseinrichtung durch Spenden und eigene Erwerbsbetriebe. Francke sah sein Projekt, welches später „*Franckesche Stiftungen*“ genannt wurde, als Ausgangspunkt einer europaweiten „*Generalreformation*“. Bildungstheoretisch betrachtet entstand bereits hier, lange vor der Begründung der Diakoniebewegung, eine diakonische Bildungsarbeit.

Standen in der Reformationszeit und in der sich daran anschließenden lutherischen Orthodoxie (Rechtgläubigkeit) beim Lernen die Methoden Wiederholen und Abfragen im Vordergrund, so versuchten pietistische Lehrer mit Hilfe einer verfeinerten, stärker subjektbezogenen sokratischen Methode die Selbsttätigkeit der Lernenden zu wecken und sie die Fragen samt Lernstoff selber finden zu lassen. Beide Lernmethoden – die katechesierende (abfragende) und die heuristische (selbständig findende) Methode – blieben nebeneinander bestehen. Die lutherische Orthodoxie setzte sich mit ihren katechetischen Lehrmethoden aber im Bereich des Theologiestudiums durch und legte durch die Befestigung der lutherischen Zweireichelehre den Grundstein für die später bedeutungsvolle theoretische Trennung zwischen Bildung und Verkündigung.

*Resümee: Es wird rückschauend zu fragen sein, wo die Grenze zwischen staatlichem und kirchlichem Bildungsauftrag zu ziehen ist und wie weit die lutherische Zweireichelehre zur Verhältnisbestimmung*

*zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Verkündigung und Bildung taugt. Von den Schwierigkeiten der Reformatoren bei der Durchsetzung der Bildung aller Christenmenschen her wird zu überlegen sein, wie weit heutige Bildungsangebote dem tatsächlichen Bildungsbedarf entsprechen. Die Weltoffenheit der pädagogischen Ideen des 17. und 18. Jahrhunderts kann für europäische Bildungsüberlegungen kritisch und konstruktiv in Betracht gezogen werden. An den Erfolgen des pietistischen Erziehungswesens lässt sich die Bedeutung fester Strukturen für das Gelingen von Bildungsprozessen ablesen. Vielleicht regt sogar der Blick auf den Methodenstreit zwischen lutherischer Orthodoxie und Pietismus dazu an, die Frage nach den geeigneten evangelischen Lernformen wieder aufzugreifen.*

*Von der Aufklärung bis 1945*

Meist werden die pädagogischen Verdienste des **18. Jahrhunderts** von *Immanuel Kants (1724-1804)* Definition der „*Aufklärung*“ her beurteilt und beschrieben als Hilfe zum „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ und als Förderung des Vermögens, „*sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen*“ (1784).

Dabei geht leicht verloren, dass die Pädagogik der Aufklärung zutiefst religiös geleitet war; sie hatte die „*Wiederherstellung*“ des Menschen vor Augen, und zwar in jener Gestalt, wie sie einst in den Händen des Schöpfers entstand und zur gesamten Schöpfung in Beziehung gesetzt wurde. So steht im 1762 erschienenen Bildungsroman „*Emile*“ von *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)* die wechselvolle Lernbeziehung zwischen einem Lehrer und seinem Schüler im Brennpunkt; weltliche Erziehungsgrundsätze und religiöse Lehre werden „*auf dem Berge*“ verkündet – mit sichtlichem Bezug auf die biblischen Mose- und Jesustraditionen. Im Gegensatz zur katholischen Erbsündenlehre behauptete Rousseau, der Mensch sei von Natur aus gut; seine Natur müsse aber gegen die Verbiegung durch Kultur und Geschichte verteidigt und freigelegt werden; dazu bedürfe es der individuellen Zusammenarbeit von Erzieher und Zögling. Beide setzten im Bildungsprozess zwischen Weltwahrnehmung und Selbsterfahrung ihre Existenz aufs Spiel.

Die Religiosität der Aufklärung, speziell die Nähe zwischen Aufklärung und Pietismus wird besonders deutlich bei *Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803)*, der den Bildungsbegriff erst wieder zur Sprache brachte und wiederum mit der Rede vom Menschen als dem Bild Gottes verknüpfte sowie den Erziehungsbegriff mit der heilsgeschichtlichen Hoff-

„Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen, dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben.“ (*Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784*)

nung auf Besserung der Welt (durch Gott bzw. Christus) verband. Es ist nicht zufällig, dass viele Pädagogen der Aufklärung von Hause aus Theologen waren und ihre Bemühungen um ästhetische, berufliche und soziale Bildung unlösbar mit der Frömmigkeitserziehung verbunden sahen. Hier sei zum Beispiel *Johann Friedrich Hähn (1710-1789)* genannt. Er studierte in Jena Theologie und wurde Hofmeister der Söhne des Grafen Hohenthal in Dresden. Später war er gleichzeitig Generalsuperintendent und Direktor eines Gymnasiums. Ihm ist die sogenannte Literalmethode zu verdanken, bei welcher der Lernstoff und die Anfangsbuchstaben der dazu gehörenden Signalwörter in Tabellenform an die Tafel oder ins Heft geschrieben und auswendig gelernt werden. So gibt es aus seiner Hand das „Jenaische Rechenbuch“ (1737), aber auch „Glaubenslehren und Lebenspflichten in Tabellenform“ (1754).

Ebenfalls aus Theologenkreisen stammten die polemischen Äußerungen gegen eine Verkopfung des Unterrichts und die Forderungen nach einer lebens- und leibbezogenen Pädagogik. *Johann Bernhard Basedow (1724-1790)* sah vor allem durch die Einführung praktisch-nützlicher Fächer wie Hygiene und Leibesertüchtigung und durch anschauungsbezogene Methoden eine Möglichkeit zur Unterrichtsreform. Er gründete 1774 in Dessau das Philanthropin, welches die Idee einer Schule als „Menschenbeglückungsanstalt“ zu realisieren versuchte und zwanzig Jahre lang Kristallisations- und Ausgangspunkt für schulpädagogische Erneuerungen in Deutschland wurde. Auch der Theologe *Christian Gotthelf Salzmann (1744-1811)* sammelte in Dessau Erfahrungen und Theorien, ehe er seinerseits 1784 die Erziehungsanstalt Schnepfenthal in Thüringen gründete. Doch auch hier ging es bei aller konfessionellen Offenheit um die Bildung der Zöglinge zu gottähnlicher Gesinnung, was sich aber zusammen mit den körperbezogenen Lern- und Arbeitsmethoden zu einer hohen Achtsamkeit für die individuellen und selbst verantworteten Lernwege der Kinder und Heranwachsenden verband.

Ähnlich wie vom Dessauer Philanthropin nach Thüringen gingen im **19. Jahrhundert** von den Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale pädagogische Impulse in die Altmark. Der Lehrer *Johann Friedrich Danneil (1783-1868)* hatte in Halle studiert, bereits vor Abschluss seines Studiums in den Anstalten unterrichtet und dort neben dem Unterricht bei der ganz täglichen Beaufsichtigung der Schüler Erfahrungen im Umgang mit ihnen gesammelt. Als er 1804 eine Lehrerstelle im Salzwedeler Gymnasium erhielt, begann er auch dort ganzheit-

lich pädagogisch zu arbeiten und Schulreformen durchzusetzen. So verbannte er den Stock als Erziehungsmittel und setzte auf das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden. Als Direktor dieser Schule gelangen ihm weitere Veränderungen, so die Einführung einer Realklasse, die mehr den späteren beruflichen Bedürfnissen entsprechen sollte als das Lernen der alten Sprachen. Er führte den Turnunterricht ein und errichtete ein Schülerheim. Danach eröffnete er die erste Berufsschule Salzwedels. Volksbildnerisch wirkte er durch die Begründung des Salzwedeler Wochenblatts, einer Leihbücherei und eines „polytechnischen Vereins“.

Bildung wurde zunehmend als individuelle „Selbstbildung“ verstanden. So wies *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)* explizit und weitergehend dem Menschen die Pflicht zur Selbstbildung – und zur Entwicklung einer originären Lebensgeschichte – zu.

Für Schleiermacher war die „Selbstkonstitution“ zugleich auf „Geselligkeit“ angewiesen, auf Bildung durch Andere und zusammen mit Anderen. So konnte er die Pädagogik als „politische Disziplin“ bezeichnen, die den Menschen erzoget und gebildet ins öffentliche Leben „abgeben“ müsse. Interessant ist in diesem Zusammenhang Schleiermachers Kritik am schulischen Religionsunterricht: In der modernen Schule, die der Wissenschaft verpflichtet sei, habe nur eine Einführung in die Theologie Sinn. Das sei es aber nicht, was Kinder und Heranwachsende nötig hätten. Sie bräuchten religiöse Gefühlsbildung. Innerliche Bildungsarbeit aber, Herzensbildung gehöre in die Familie oder Kirchengemeinde, jedenfalls in die religiös praktizierende Gemeinschaft.

Schleiermacher stärkte mit dieser Argumentation die Position derjenigen Schulpädagogen, denen der kirchliche Einfluss in der Schule bereits ein Dorn im Auge war, doch es gab auch starke Gegenstimmen. So argumentierte *Wilhelm von Humboldt (1767-1835)* mit einem humanistischen Bildungsbegriff dagegen und wies der christlichen Bildung einen zentralen Platz in der Schule zu, die dadurch überhaupt erst ihren wahren Glanz erhalten könne. Die Lehrpläne der Folgezeit schwankten zwischen Wissenschaftspropädeutik und Frömmigkeitserziehung hin und her. 1837 hieß das Fach am Gymnasium nicht mehr „Religion“ sondern „Theologie“. Nach 1840 wurde der Unterricht wieder Religion genannt, bekam sechs Wochenstunden zugesprochen und sollte den christlichen Charakter des Gymnasiums insgesamt sichern. 1882 sollte dieser Religionsunterricht ausdrücklich „der Sammlung und Vertiefung des Gemüts“ der Lernenden dienen.

„Sich selbst zu beurteilen in religiöser Hinsicht ist also in der protestantischen Kirche das Ziel (in der katholischen Kirche nicht, weil der einzelne sein religiöses Bewusstsein nicht in sich, sondern im Beichtvater hat.)“ (*Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, aus seinem Nachlass, 1850 veröffentlicht*)

Nicht nur der schulische Religionsunterricht zwang die Kirchen dieser Zeit, sich mit Bildungskonzeptionen zu beschäftigen. Auch die Besinnung auf diakonische Aufgaben schuf einen neuen praktischen Horizont für die Reflexion evangelischer Bildung. 1850 wurde unter anderen diakonischen Anstalten z. B. der Lindenhof in Neinstedt/Harz begründet, 1872 die Moritzburg bei Dresden. Neben den Brüder- bzw. Schwesternhäusern, welche zugleich Ausbildungsstätte wie geistliche Heimat der Diakone bzw. Diakonissen sein sollten, gab und gibt es in diesen Einrichtungen meist auch Pflege- und Erziehungshäuser, die sich nach außen und damit der allgemeinen Volksbildung öffnen. Durch die Unabhängigkeit der Diakonie, die sich 1850 als freier Verein zusammengeschlossen hatte, widerstand der diakonische Pädagogik-Ansatz allen staatlichen wie kirchlichen Vereinnahmungen. Als sich auf dem ersten Deutschen Evangelischen Kirchentag 1884 in Wittenberg zudem die Innere Mission begründete, stellte *Johann Hinrich Wichern (1808–1881)* die Volksbildung auch als zentrale Aufgabe der volksmissionarischen Sozialarbeit heraus. Damit waren zwei Wege für die Begründung und Gestalt evangelischer Bildung wieder eröffnet: der diakonische und der missionarische Auftrag. Diese beiden biblischen Leitmotive halfen beim Abgrenzen gegen eine Bildungsreligion, welche damals in der Gefahr war, die theologischen den pädagogischen Interessen unterzuordnen.

Wie ich steh bei meinen Schulgenossen,  
Dass ich's dir nicht sag, hat dich schon oft verdrossen.  
Willst du's wissen, schau her:  
Also steh ich wie ein zott'ger Brummelbär.  
Mit verschränktem Arm und Beinen  
Brumm ich etwas in den Bart, als hätt' ich einen.  
(*Friedrich Nietzsche 1859 als fünfzehnjähriger Schüler in Schulpforte bei Naumburg*)

Unbeeindruckt von Begründungsfragen blieben die Wirkungsbereiche evangelischer Bildung aufeinander bezogen und ergänzten sich in der Regel: Die christlichen Familien übten elementare Formen religiösen Lebens ein; christliche Jungmänner- und Mädchenvereine sorgten für die „Förderung der Jugend“; kirchliche Seelsorge stärkte die Gemeindeglieder in besonderen Lebenslagen und bewirkte eine christliche Lebenskunst; biblischer Unterricht fand in den Kirchengemeinden wie in den Schulen statt; Erbauungsliteratur sorgte für eine religiöse Gebildetheit unter allen, die Freude am Lesen hatten; ein stabiler christlicher Festkalender band das Lebensgefühl an christliche Tradition und Brauchtum; Lieder und Liturgie sorgten für religiöses Gedächtniswissen; die Predigten nahmen oft so lehrhafte Gestalt an, dass der Unterschied zwischen Kanzel und Lehrerpult kaum zu merken war. Zudem erstarkten neben den institutionellen Bildungsträgern Schule, Universität und Kirche auch offenere Bildungsorte. Theater, Zirkel, Salons, Gesellschaften und Vereine schufen Kulturszenen, in denen religiöse Fragen im Zusammenspiel von Ästhetik und bürgerlicher Sozialität behandelt werden konn-

ten. Frauen erkämpften sich in diesen Bildungsszenen Mitspracherechte und Einfluss.

Regional bedeutend wurde der Freundeskreis des ehemaligen Pforta-Schülers und späteren Philosophieprofessors *Johann Gottlieb Fichte (1762–1814)* und des pädagogischen Philosophen *Johann Friedrich Herbart (1776–1841)* in Jena.

Doch gerade in diesen kulturdurchdrungenen Bildungsmilieus wuchs auch das Missbehagen an einem allzu mächtigen Christentum. Sowohl die Religionskritik von *Ludwig Feuerbach (1804–1872)* als auch die Stigmatisierung der Religion als Illusion durch *Karl Marx (1818–1883)* entstand in religiös gebildeten bürgerlichen Kreisen. Es dauerte nicht lan-

ge, bis diese religionskritischen Strömungen den Heranwachsenden in der Schule begegneten und sich mit dem altersbedingten Aufbegehren verbanden. So datierte auch *Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900)* seine Abkehr vom christlichen Glauben bereits in seine Schul-

zeit kurz nach der Konfirmation. Offenbar rief gerade die enge von Religion und Disziplin beherrschte Gemeinschaft in Pforta mehr Abwehr und Kritik als die von den Lehrern gewünschte Gesinnung hervor. Das Gedicht, welches der Fünfzehnjährige seiner Mutter als Antwort reimte auf ihre mehrmals wiederholte Frage, wie es ihm denn in der Schulgemeinschaft ergehe, bezeugt dies.

Die mögliche Schädlichkeit des Zusammenspiels pädagogischer Nähe und religiöser Vereinnahmung drängte sich bald auch in den Blick verantwortungsbewusster Lehrerinnen und Lehrer. So entwarf der Thüringer Pfarrerssohn *Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852)* pädagogische Konzepte für eine „allgemeine deutsche Erziehungsanstalt“. Er schrieb über „Menschenerziehung“ und entwickelte dabei z. B. eine Spieltheorie zur Förderung von Säuglingen und Kleinkindern durch ihre Mütter. Grundlage der Fröbelschen Pädagogik war die Idee der Konzentration bei Lehrenden wie Lernenden, dies alles mit hoher innerer Frömmigkeit, aber ohne explizit christliche Belehrung. Das Christliche hielt sich bei Fröbel so weit hinter dem Erzieherischen zurück, dass seine Kindergärten 1851 in Preußen wegen Atheismusverdacht geschlossen wurden.

Seine Schülerin *Angelika Hartmann (1829–1917)* führt Fröbels Konzentrationsidee im mitteldeutschen Raum weiter und gründete in Köthen 1864 den ersten Fröbel-Kindergarten, der sich schnell füllte. Bald gliederte sie dem Kindergarten eine Mädchenschule mit einer Ausbildungsklasse für

Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen an und veröffentlichte ihre pädagogischen Erkenntnisse.

Das **20. Jahrhundert** brachte eine Reihe fundamentaler Erschütterungen. Durch Industrialisierung und Erwerbstätigkeit außerhalb des Wohnbereiches löste sich der familiäre Bildungsort zumindest in den Arbeiterschichten weitgehend auf. Die zunehmende Mobilität relativierte die kirchliche Parochie als kontinuierliche Spenderin christlicher Bildung. Mit der

„Durch die Darreichung von Anschauungsobjekten soll nun dem Kinde Gelegenheit geboten werden, eingehendere Beobachtungen an *einem* Gegenstand seiner Umgebung zu machen, seine Sinne damit zu schärfen und ... seine Aufnahmefähigkeit zu konzentrieren. Diese Konzentration muss im Kindergarten durch ... Unterredungen im Zimmer, auf Spaziergängen, (durch) Erlernen von kleinen Liedchen, auch (durch) Nachahmungen der Arbeiten, die z. B. die Handwerker ... vollziehen ... Ich suche dies im Kindergarten dadurch zu ermöglichen, dass ich ...für eine oder zwei Wochen ein Anschauungsobjekt wähle und um dasselbe alle vorzunehmenden Spiele und Beschäftigungen gruppriere.“ (Angelika Hartmann, *Fröbels Erziehungsmittel nach der Konzentrationsidee, bearbeitet für Kindergarten und Familie, 1904*)

Technisierung und Säkularisierung der Gesellschaft gerieten die eher theoretischen Anfragen der Aufklärung in den direkten Affront gegen die Rechtmäßigkeit kirchlicher Präsenz in der öffentlichen Bildung.

Die Weimarer Verfassung reagierte 1919 auf diese sozialen und gesellschaftspolitischen Trends. So schaffte sie die kirchliche Schulaufsicht ab und erlaubte weltliche Grundschulen neben den kirchlichen, beide unter staatlicher Aufsicht. Der Religionsunterricht blieb in allen Schulformen ordentliches Lehrfach. Die „Religionsgemeinschaften“ behielten die Sorge und Beaufsichtigung seiner inhaltlichen Gestaltung und hatten bei der Anstellung von Religionslehrkräften mitzureden. Dies sollte in Staatskirchenverträgen auf Länderebene näher geregelt werden. Erst zwei Jahre später wurde im „Gesetz über religiöse Kindererziehung“ bestimmt, wer nicht am schulischen Religionsunterricht teilnehmen muss.

Durch die neue liberale parlamentarische Demokratie sahen die Kirchen sich in ihren Privilegien beschnitten. Als ein staatlicher „Erlass zur Demokratisierung der Schulen“ 1920 Schülerversammlungen und Schülerräte einführte, wurde dies von kirchlicher Seite als „Nachäffung politischer Versamm-

lung“ in der Schule kritisiert. Nicht immer waren die Bemühungen um die Christlichkeit der öffentlichen Bildungsanstalten frei von antisemitischer und antibolschewistischer Polemik.

Insgesamt standen die Schulen der Weimarer Republik bei den Kirchen unter dem Verdacht, politisierte Erziehungsschulen zu sein oder zu werden. Dagegen profilierten sich die evangelischen Schulen als „Bekenntnisschulen“. Teilweise organisierten sich evangelische wie katholische Lehrerinnen und Lehrer zu Vereinen mit eigenen religiösen Fortbildungsprogrammen. Manche Pfarrer engagierten sich in Volkshochschulen und Akademien. Vereinzelt wurde die Dorfkirchenbewegung, die eine zur „Seele des Landvolkes“ passende evangelische Erziehung versuchte, mit Zielen der ländlichen Heimvolkshochschulen verbunden und als „Bildung zum Volke“ betrieben.

„Der deutsche Schüler, gründlicher, schwerfälliger, mehr auf die Sache als auf die Form gerichtet, fühlte sich von diesem Treiben abgestoßen. Ihn verlangt es nicht in erster Linie nach Kritik. Er will vertrauen können. Er will in seinem Lehrer nicht zuerst den Kameraden, sondern einen Führer sehen, zu dem er sich empor strecken kann.“ (Otto Dibelius. 1920; ab 1921 war er als Konsistorialrat zuständig für Religionsunterricht, nach 1945 wurde er Bischof von Berlin Brandenburg)

Regional einflussreich war in diesem Zusammenhang der in Berka geborene, in Jena habilitierte Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner (1889-1990). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde er Leiter der Jenaer Volkshochschule und Mitglied eines Kreises einflussreicher Erwachsenenbildner, des Hohenrodter Bundes. 1925 plädierte der Jenaer Pädagoge darüber hinaus für die Gründung von Akademien, die an einem festen Ort Gruppen von jungen Erwachsenen zusammenführen und so die „Frage nach der Allgemeinbildung in einem neuen Sinn“ lösen sollten. Mit geschliffenen pädagogischen und staatskritischen Argumenten forderte Wilhelm Flitner später eine Wiederbelebung der christlichen Laienbildung. Eine „Laiengeistlichkeit“ im lutherischen Stil stand ihm als Ziel vor Augen.

Weniger konfrontativ ging der in Halle habilitierte Theologe Paul Tillich (1886-1965) vor. Er sah die Theologie angewiesen auf die neuen reformpädagogischen Erkenntnisse. Bibel und christliche Traditionen zu kennen sei wichtig für das Leben in Kirche und Gesellschaft, daher sollten Erwachsene sich diese Lernstoffe auch alltagsbezogen im gemeinsamen Bedenken und argumentativen Verteidigen aneignen. Es soll-

ten dafür aber Aneignungsmethoden gefunden werden, welche die Rollen- und Kompetenzunterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden so weit wie möglich auflösten. Es entstand daraus ein praktikables Konzept für die Erwachsenenbildung, welches bis heute genutzt wird.

Das protestantische Bildungsbemühen verband sich einerseits mit dem ökumenisch inspirierten Kontext internationaler Friedens- und Versöhnungsarbeit; so bestand bereits seit 1914 der Internationale Versöhnungsbund. Andererseits formierten sich völkische Tendenzen; Anti-Individualismus, Sehnsucht nach einem Führer, nach militärischer Stärke und nach Landbesitz fanden sich mit christlichen Elementen verbündet z. B. auch in der Deutschen Bauernhochschule Neudietendorf.

In kritischer Auseinandersetzung mit jenen volksbildnerischen, teilweise aber auch völkisch motivierten Bemühungen an den Schnittstellen zwischen Staat und Kirche warnte der Theologe *Karl Barth* (1886-1968) bereits zur Zeit der Weimarer Republik vor der Ideologiefähigkeit des deutschen Protestantismus. Doch diese frühen Warnungen wurden nur von Wenigen gehört. 1933 trat in Wittenberg die deutsche Nationalsynode zusammen und wählte Ludwig Müller zum Reichsbischof, der in seiner Schlussansprache verkündete: „Der Kampf um die Seele des Volkes beginnt.“ 1934 wurden in Erfurt 27 Synodale ihres Amtes enthoben, weil sie sich nicht zu den Deutschen Christen hielten. 1939 wurde auf der Wartburg das „Institut zur Erforschung und Beseitigung des jüdischen Einflusses auf das deutschchristliche Leben“ begründet. Wissenschaftlicher Leiter war der Jenaer Theologieprofessor Walter Grundmann.

Im schulischen Bereich blieb die gesetzlich geschützte Stellung des Religionsunterrichts bestehen; die Lehrpläne für Religion wurden aus der Weimarer Zeit ins nationalsozialistische Schulsystem übernommen. Schulgebete und Schulgottesdienste fielen allerdings weg. Man stellte vorrangig deutsch-christliche Lehrer und Lehrerinnen ein und hob die Notengebung im Religionsunterricht auf. Den Pfarrern wurde schließlich die Erteilung von Religionsunterricht in schulischen Räumen verboten. Doch all dies kam schleichend und löste wenig Protest aus.

Die deutsche Schule sollte eine „Volksgemeinschaftsschule“ werden auf der Grundlage des Rasse- und Deutschbewusstseins. Erziehungsziel war „der völkische Mensch in seiner höchsten Ausprägung im Zusammenhang seines Lebensraums“. Deutschchristliche Lehrerinnen und Lehrer meinten, eine Pädagogik, die aus Menschenkindern Gottes Ebenbilder zu machen versuche, ließe sich mit solchen völkischen Expansionsbestrebungen vereinen. Auch die nationale Benennung des biblischen Dekalogs

die „Deutschen Zehn Gebote“ rief kein Erschrecken hervor. – Sowohl die schöpfungstheologische als auch die christologisch-ethische Begründung christlicher Bildung wurde hier zusammen mit dem Mangel an Ideologiekritik zur Falle. Vielen „Deutschen Christen“ erschien es zudem so, als sei durch die nationalsozialistische Bildungspolitik die Weimarer Zurückweisung der Kirchen endlich zu ihrem Ende gekommen. Die christlichen Pädagoginnen und Pädagogen seien durch die vermeintliche Aufnahme in den weltanschaulichen Kontext des Nationalsozialismus wieder rehabilitiert. Dies erwies sich bald als Irrtum und folgenschwerer Fehler.

In jenen evangelischen Gemeinden, die sich der Bekennenden Kirche anschlossen, erstarkte durch den Einflussverlust im öffentlichen Bereich die innerkirchliche Bildungsarbeit. Pietistische und reformpädagogische Ansätze blieben hier erhalten, teilweise entwickelte sich aber auch – von der dialektischen Theologie beeinflusst – ein verkündigungs- und liturgiebezogenes Bildungsprofil. Die zuvor institutionell und methodisch freie evangelische Kinder-, Jugend-, und Erwachsenenbildung wurde zur innerkirchlichen Schulung umgebaut. Feste Kreise und Unterrichtszeiten wurden zur Regel. Zugleich entstand durch die bewusst biblische Orientierung der gemeindlichen Bildungsarbeit die bis heute lebendige Bibelwoche.

Wie alle freien Vereine wurden auch die christlichen Jungmänner- und Mädchenvereine in die „Hitlerjugend“ überführt. Gruppen, die sich dieser Vereinnahmung entzogen, verloren ihre Bedeutung in der Öffentlichkeit, was meist zum Rückzug in eine religiöse Innerlichkeit führte, nur selten zum persönlichen Widerstand.

Für die weitgehend unterrichtlich gewordenen kirchlichen Lernformen forderte der evangelische Pädagoge *Oskar Hammelsbeck* (1899-1975), sie müssten sich vom schulischen Unterricht aber unterscheiden und ihre Herkunft vom biblischen Tauf- und Missionsbefehl her begründen. Christliche Bildung sei die „tätige Antwort des Christenmenschen auf die Verkündigung“, nicht aber das Ergebnis pädagogischer Methoden. Der dialektischen Theologie folgend beschrieb Oskar Hammelsbeck den kirchlichen Unterricht als Gerichtetsein unter Gottes Wort.

*Martin Rang* (1900-1988) hielt den missionarischen Ansatz Hammelsbecks bei der innergemeindlichen Unterrichtung getaufter Christen für unangemessen und entwarf eine eher diakonisch motivierte biblische Unterweisung. Dieses Konzept setzte sich durch. Der kirchliche Unterricht bekam den alten – aus der katholischen Tradition stammenden – Namen Christenlehre. Doch es blieb die Anbindung an Reformation und dialektische Theologie, von der

aus jedes menschliche Bildungsbemühen fruchtlos genannt werden muss, das seinen Erfolg aus sich selbst und den eigenen methodischen Künsten schöpfen will.

„Die Bildung des Christenmenschen, also das Bild unter dem Spiegel der Wahrheit Gottes, umfasst nie nur das Reich der gefallenen Schöpfung, sondern zugleich das in Gericht und Gnade, in Gesetz und Evangelium offenbarte Reich Christi. Der Christenmensch kann von Bildung nicht reden, ohne diese sozusagen ‚doppelte‘ Gebrochenheit in Rechnung zu stellen. ... In allem also, was diese Bildung angeht, ist es die Erkenntnis, die Gott uns enthüllt, und nicht unsere eigene, die das Bild von der Welt und ihrem Sinn bestimmt. Wir nehmen diese Erkenntnis im Bekenntnis an.“ (Oskar Hammelsbeck, *Glaube und Bildung* 1940)

Obwohl den Mitgliedern der Bekennenden Kirche der lehrende Zugang zu öffentlichen Lehranstalten versperrt war, blieb dennoch die Sorge um die Christlichkeit der öffentlichen Schulen bestehen. So wurde bereits 1943 in Berlin ein Memorandum verfasst, welches über das Kriegsende hinaus schaute und für die Zeit „danach“ christliche Schulen in zwei verschiedenen Formen vorsah: für die entschiedenen Christen eine Schule mit der Bibel und für die anderen eine christliche Gemeinschaftsschule, die so weit christlich sein sollte, wie „es ohne Gewissenzwang durchgesetzt werden“ könne. Auch die christlichen Aspekte im Musik- und Kunstunterricht wurden von diesem Memorandum hervorgehoben und dem kirchlichen Bildungsauftrag ans Herz gelegt. – Die Pluralität der Religionen und Weltanschauungen war damals noch nicht im Blick.

*Resümee: Die Reflexion von Bildungskonzepten des Pietismus und der Aufklärung lehrt zu prüfen, welche Aspekte jeweils aus der Verankerung in Schöpfungstheologie, Christologie, biblischer Ethik oder Anthropologie ableitbar sind. Der Rückblick in Zeitverhältnisse, die der Kirche distanziert oder feindlich entgegen kamen, lässt ahnen, welche Formen von Kritik und Ablehnung den kirchlichen Bildungskonzepten möglicherweise auch in Zukunft begegnen können. Die Reflexion der Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Bildungssystem zwingt dazu, die weltanschauliche Prägung von Anthropologien genauer zu erforschen, die Integration evangelischer Bildungsbemühungen in staatliche Zusammenhänge aufmerksamer zu bedenken und selbstkritische Strukturen innerhalb der protestantischen Bildung verlässlich und unumgänglich einzurichten.*

Von 1945 bis 1989

Richtpunkte für die Neuorientierung der deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg waren

jeweils durch die Siegermächte vorgegeben: Demokratie und Marktwirtschaft im Westen, volksdemokratisch-antifaschistische Ordnung und Zentralwirtschaft im Osten. Die alliierten Vorgaben umfassten insgesamt die demokratische Umerziehung des deutschen Volkes. In diesem Prozess mussten die Kirchen wie andere Institutionen die ehemaligen Mitläufer/innen und Mittäter/innen in den eigenen Reihen wahrnehmen. Flüchtlinge waren zu integrieren. Zugleich wurde sichtbar, dass viele Deutsche keine Bindungen mehr zu Christentum und Kirche pflegten.

Manche Christinnen und Christen passten sich den neuen Gegebenheiten wiederum einfach an, andere suchten ehrlichen Herzens nach einem Neuanfang. Die im August 1945 stattfindende Kirchenführerkonferenz in Treysa bei Marburg versuchte den kirchlichen Aufbrüchen eine theologisch verantwortbare Richtung zu geben. Die daraus entstandene „Treysaer Neuordnung des kirchlichen Lebens“ orientierte sich an der Tradition der Bekennenden Kirche und wurde von lutherischer Kirchlichkeit geformt. Sie versuchte die Reinigung von NS-Gedankengut, öffnete sich der Ökumene und der noch in der Weimarer Republik von vielen Kirchenleuten abgelehnten Demokratie. In das konkrete Neuordnungs-Geschehen gingen dann allerdings sehr unterschiedliche, nicht nur der Bekennenden Kirche nahestehende Sichtweisen und Positionen ein.

Um sich nicht wieder der Fremdbestimmung zu unterwerfen, sollte die christliche Bildung in der Verantwortung der Kirchen bleiben und nicht an staatliche Einrichtungen delegiert werden. Manche Pädagog/inn/en und Theolog/inn/en begannen nach einem Konzept für eine christliche Erziehung „nach Auschwitz“ zu suchen.

Auch im östlichen Deutschland galt es, mit der Bibel in der Hand daran zu arbeiten, deutsch-christliche Vorstellungen innerhalb der Kirchgemeinden und Pfarrer/innenschaft zu überwinden. Zugleich musste sich hier die kirchliche Bildung gegen einen neuerlich antichristlichen Weltanschauungsstaat profilieren. Die Aus- und Fortbildung kirchlicher Mitarbeiter/innen, die Arbeit mit christlichen Teilen der Studentenschaft, viele lokale und regionale Vortragsveranstaltungen und Studienkreise waren von der Idee eines kritischen Neuanfangs geprägt. Eine besondere Rolle spielte die Gründung „gemeindeständischer“ Werke, die sich im Gemeindekontext bewusst nicht bestimmten sozialen Berufständen sondern den unterschiedlichen Geschlechtern und Generationen zuwandten, z. B. Frauenwerk, Männerwerk, Jugendarbeit.

Das Projekt „Demokratie und Evangelium“ gewann insbesondere bei der Gründung Evangelischer Akademien Gestalt. Einer ihrer maßgeblichen Inspirato-

ren war der Magdeburger Synodalpräses *Dr. Lothar Kreyssig (1898–1986)*. Die Evangelischen Akademien sahen sich den Traditionen der Bekennenden Kirche und des Pietismus verbunden, wurden aber personell zum Teil auch getragen von ehemaligen Deutschen Christen des liberalen Flügels. Es entwickelten sich thematische Bildungsangebote, Tagungsstrukturen und Gesprächsformen, die zu offenen Dialogen einluden. Die Akademien sollten Brücken bilden zur nichtkirchlichen Öffentlichkeit und den Christinnen und Christen die geschützte Begegnung mit Andersdenkenden ermöglichen. Bei den interdisziplinären Gesprächen vertrauten die Veranstalter auf die orientierende Kraft des Evangeliums und erhofften eine kritische Begleitung der gesellschaftlichen Entwicklungen durch theologische Perspektiven.

In der sowjetischen Besatzungszone fiel die Gründung der Evangelischen Akademien zeitlich zusammen mit der Phase der Umerziehungsbestrebungen der Sowjets und der kurzzeitigen Bemühungen um eine freie Entfaltung des Geisteslebens. Daher verhielten sich viele der aus der Tradition der Bekennenden Kirche kommenden Kirchenvertreter zunächst aufgeschlossen gegenüber den Ideen des Sozialismus. Bald wurde jedoch die Arbeit der Kirchen durch die SED erschwert. Kirchliche Betätigung sollte auf Kulturlandungen reduziert werden. Kirchliche Einrichtungen durften im politisch, pädagogisch und weltanschaulich einheitlich gedachten DDR-Bildungssystem nicht mehr mitwirken. Obwohl die Mitarbeiter/innen und Besucher/innen der Evangelischen Akademien dadurch immer in der Gefahr standen, eingeschüchtert und bespitzelt bzw. unter Druck gesetzt zu werden, konnten diese Bildungsstätten im Osten Orte des gesellschaftlichen Diskurses und der Einübung in Demokratie werden.

Im übrigen galt die gegliederte Gemeinde d. h. die generations- und geschlechtsspezifische Ausrichtung der Gemeindearbeit als kirchliches Bildungsideal. Bibelbezogenheit bestimmte die zunächst noch volkkirchliche Restauration der Nachkriegszeit und wurde auch pädagogisch umgesetzt. Aber während sich in Westdeutschland schon bald wieder gesellschaftsbezogene Leitvorstellungen entwickelten, konnten sich solche unter den einengenden gesellschaftspolitischen Vorgaben der DDR weniger artikulieren. Hier wurde die evangelische Kirchengemeinde eher zum schützenden Hort verbleibender protestantischer und wahlverwandter Bildungsmilieus. Dem entsprachen die Praxisformen der evangelischen Bildung, wie sie realisiert wurden in Angeboten und Kreisen der Gemeinden

und der geschlechts- bzw. generationsspezifischen Werke, in der Arbeit mit Studierenden und Akademiker/innen, durch Kunstdienste, Kirchentage und Offene Arbeit, mittels landes- bzw. stadtbezogener Bildungseinrichtungen sowie in sozialethischen Themengruppen, Gremien und informellen Freundeskreisen.

So entwickelte z. B. die kirchliche Arbeit mit Jugendlichen unterschiedliche Konzepte, die immer

mit Bildungszielen verbunden waren: In den „Jungen Gemeinden“ und in der „Evangelischen Schülerarbeit“ wurden meist Bildungsinhalte thematisiert, die in der sozialistischen Schule und in der FDJ tabuisiert waren, wie Umweltschutz, gewaltfreie Friedensarbeit, Menschenrechte, aber auch individuelle ethische Inhalte wie der Umgang mit Behinderten, Elternrolle, lebenswertes Leben im Alter. In der offenen und sozialdiakonischen Jugendarbeit wurden Fragen wie die nach der Lebensbewältigung in einer vormundschäftlichen Gesellschaft und unter der Situation politischer Ausgrenzung behandelt. Aber auch innerkirchlich erwachsen aus der intensiven Auseinandersetzung mit Leitungstätigkeit, Gottesdienst und Abendmahl neue Impulse für die gemeindliche Praxis.

Die Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt „übt sich seit Jahren darin, den Menschen unserer Tage zu der Erkenntnis anzuleiten, dass er in allem Verhängnis der Zeit auf die ordnende Mitte seines gesamten Menschseins gefragt ist und dass Glauben und Wissen nur in dieser existentiellen Mitte ihre rechte Zuordnung zurückgewinnen können. Indem die Kirche sich in diesem Dienst nicht als Veranstalterin, vielmehr unter den Gesprächspartnern aller Stände und Berufe selbst beteiligt weiß, sieht sie auch die Fragen und Antworten auf ihren eigenen Auftrag, die Verkündigung hin, wieder gegenwärtig, wesenhaft, leibhaftig werden.“ (Lothar Kreyssig 1951)

Eine ebenso eigene Entwicklung nahmen die evangelischen Kindergärten in der DDR. Sie unterlagen keinem direkten staatlichen Zugriff und konnten ein Nischendasein führen, obwohl allgemeine Kindergärten seit dem 1946 in der sowjetischen Besatzungszone verabschiedeten Gesetz zur „Demokratisierung der deutschen Schule“ zum sozialistischen Bildungssystem gehörten. Die etwa 300 kirchlichen Einrichtungen durften weiterhin arbeiten; Neugründungen waren jedoch nicht gestattet. Es entstand das – allerdings staatlich nicht anerkannte Berufsbild der Kinderdiakonin bzw. des Kinderdiakons. Ein eigenes Bildungskonzept konnte beibehalten werden; dies stand nicht nur wegen seiner biblisch-verkündigenden Ausrichtung, sondern auch wegen seiner relativ offenen Pädagogik im krassen Gegensatz zu den sozialistischen Bildungszielen.

Ein anderer Weg musste bei der evangelischen Unterweisung von Schulkindern gegangen werden: Die erste Verfassung der DDR sah noch Religionsunterricht in der Schule vor und entsprach damit dem Bedürfnis der kirchlich gebundenen Bevölkerungsmehrheit. Der Staat sah sich aber weder personell noch inhaltlich verantwortlich für die Gestaltung dieses Unterrichts. Konfessions- und Privatschulen wurden geschlossen. Offene Diskriminierungen der kirchlichen Lehrkräfte und derer, die am

Religionsunterricht teilnahmen, machte Lehrenden wie Lernenden das Leben schwer. Die seit 1952 für den ganzen Bereich der DDR einheitlichen Schulbücher stellten z. B. im Geschichtsunterricht Christentum und Kirche als rückständige und schädliche Erscheinungen dar. Mit der Durchsetzung der staatlichen Jugendweihe bestand seit 1954 ein Kontrastritual zu Konfirmation und Firmung. 1958 schrieb ein Schulerlass eine Erholungspause von zwei Stunden zwischen Schul- und Religionsunterricht vor; ferner sollten die staatlichen Lehrer/innen die Kinder zum Schultor hinaus führen und darauf achten, dass sie gut über die Straße kämen. Damit war der Religionsunterricht faktisch aus dem Schulgebäude vertrieben.

Als Christenlehre lebte er innerhalb der Kirchengemeinden weiter. Dabei erwies sich der bibel- und kirchenzentrierte Unterweisungsansatz aus der Tradition der Bekennenden Kirche als hilfreich. Ein neuer katechetischer Berufsstand entwickelte sich und erhielt kirchliche Ausbildung. Die evangelische Kirche übernahm damit die Stellvertretung für einen Staat, der die religiöse Bildung bewusst aus seinem Schulkonzept ausklammerte, schuf aber auch ein eigenes Profil, welches sich schnell von der evangelischen Unterweisung über einen hermeneutischen zum problemorientierten gemeindlichen Unterricht wandelte und schließlich eine sozialisationsbegleitende Akzentuierung bekam. Die Christenlehre wurde parochial mit Kinderbibel-

„Im Gemeindegottesdienst geht es darum, Lernsituationen zu schaffen, in denen durch Erfahrung schrittweise Verhaltensänderung erprobt, riskiert und eingeübt werden kann, in denen aber auch Aneignung von neuem Wissen stattfindet. Dieses so beschriebene Lernen ist ein Lernen durch Selbstentdecken und Selbstaaneignen.“ (*Sekretariat des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR, Anstöße - Arbeitsmappe für Gesprächsrunden und Gemeindegottesdienste, Berlin 1979*)

wochen, Rüstzeiten, Kirchenmusik und Familien- oder Kindergottesdiensten verbunden. Diese – gesellschaftspolitisch von außen diktierte – Einwurzelung der Religionspädagogik in die Kirchengemeinde und ihre allmähliche Ausweitung auf Erwachsene wurde durch den Begriff des Gesamtkatechumenats beschrieben. Dies wurde so offen interpretiert, dass sich im Zusammenspiel von traditioneller biblischer Schulung und neuen Formen der Laienbildung auch in Gemeindegottesdiensten allmählich ein themen- und problemorientierter Ansatz durchsetzen konnte.

So entwickelte sich ein Verbund verschiedener Arbeitsbereiche. Er beinhaltete „das konfirmierende Handeln der Gemeinde“, ein Konzept, welches die ganzheitliche Zuwendung der Gemeinde zum jun-

gen Menschen vorsah. Das Konzept schloss Trau- und Taufgespräche, Erstunterweisungen von getauften und ungetauften Vorschulkindern, Christenlehre (d. h. Unterweisung für Kinder im ersten bis sechsten Schuljahr), Konfirmandenarbeit (im siebten bis neunten Schuljahr) und Arbeit mit Eltern ein. Zum Verbund gehörten

aber auch die evangelische Schülerarbeit, die Jugendarbeit, Frauen-, Männer- und Elternarbeit mit jeweils eigenen thematischen und methodischen Programmen. Inhaltlich waren all diese Arbeitsbereiche getragen von den Zielen des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (1969-1990), der sich verstand als „Zeugnis- und Dienstgemeinschaft in der Gesellschaft und für diese“, welche als Bewährungsraum und Auf-

Bischof Albrecht Schönherr nahm Dietrich Bonhoeffer als Paten eines theologischen Aufbruchs des Kirchenbundes in Anspruch, weil „sich das Säkularisierungsproblem in der sozialistischen Gesellschaft der DDR besonders hart bemerkbar machte. Früher hatte man es meist nur mit ‚Entkirchlichung‘, mit religiöser Gleichgültigkeit zu tun. Jetzt begegnete man dem Marxismus-Leninismus als der radikalen Mündigkeitserklärung der Welt durch sich selbst. Dort hinein traf Bonhoeffers Verweis auf die Diesseitigkeit des Christentums.“ (*Albrecht Schönherr, Dietrich Bonhoeffer und der Weg der Kirche in der DDR, 1985*)

tragsfeld gesehen wurde. Die sichtlich schrumpfenden Landeskirchen wurden nicht nur als Folge der DDR-Verhältnisse gesehen, sondern als epochale Säkularisierung, der konstruktiv zu begegnen sei. Eine spezifische Bonhoeffer-Rezeption griff dafür die bildungsrelevanten Stichworte „nichtreligiöse Interpretation biblischer Begriffe“, „religionsloses Christentum“ und „mündige Christen in einer mündigen Welt“ auf.

Alltagsorientierung und Weltverantwortung wurden die Leitbegriffe einer Kirchenreformbewegung, die im ost- und westdeutschen Protestantismus parallel begann. Ernst Langes (1927-1974) Konzept konfliktorientierter Erwachsenenbildung als „Sprachschule für die Freiheit“ wurde grenzüberschreitend zum programmatischen Stichwort für die aufblühende themenorientierte Arbeit in den evangelischen Kirchen. Impulse aus der internationalen Ökumene ließen die „Mission Gottes“ als Wesensmerkmal der Kirche begreifen. Der Magdeburger Bischof Werner Krusche (\*1917) schlug Strukturen missionarischer Gemeinden vor, die sich nicht nur um ihren eigenen Bestand kümmern, sondern als „Kirche für andere“ heilendes und erfüllendes Miteinander eröffnen sollten. Einflussreich wirkten Anstöße politischer Bildung aus dem Ökumenischen Welttrat der Kirchen; insbesondere die Programme der Fundamentaldemokratisierung des Erwachsenenbildners Paolo Freire (1921-1997) wurden aufmerksam umgesetzt. Neue Wege des Gemeindeaufbaus führten zu situa-

tionsbezogenen dialogischen Arbeitsformen. Modernisierung des Gottesdienstes und erwachsenenbildnerische Gesprächsmethoden bezogen mündige Laien und die Fragen ihrer Lebensgestaltung ein. Hermeneutische und erfahrungsbezogene Didaktikansätze halfen, biblische Botschaft und weltliche Situation miteinander zu verschränken. Leitmotive wie lebensbegleitende Identitätshilfe, politische Verantwortung, kritische Religiosität und ökumenische Haltung spielten in den Praxisfeldern evangelischen Bildungshandelns eine große Rolle.

„Wir gehen davon aus, dass der Laie nicht Objekt eines Bildungsprogramms sein kann, sondern sich als mündiges Glied mit seinen Gaben und Kräften in den Lernprozess einbringt. Der einzelne muss auch in Zukunft in der Lage sein, an seinem Platz ein selbständiger Zeuge des Evangeliums zu sein und nach seinen Gaben und Kräften bei Sammlung und Ermutigung der Gemeinde mitzuwirken.“ (*Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR 1986*)

Mit der Formel Kirche als Lerngemeinschaft in der Schule Gottes wurde das evangelische Bildungsverständnis lerntheoretisch bestimmt. Dies galt als Leitmotiv einer Minderheitskirche, die nicht mehr davon ausgehen konnte, dass Familie und Gesellschaft wichtige Leistungen religiöser und allgemeiner Bildung erbringen würden. Erziehung zur Mündigkeit wurde zum Programm des kirchlichen Unterrichts, des confirmierenden Handelns und der sich daran anschließenden Erwachsenenarbeit erklärt. Dies zielte auf die kritisch-unterscheidende Urteilskraft und auf das Verstehen dessen, was aktuell in Kirche und Gesellschaft zu tun sei.

Pädagogische Aspekte gemeindlicher Kommunikation kamen immer stärker in den Blick. Der damit gewonnene Perspektivenwechsel führte weg von der Katechetik zur Rede von Gemeindepädagogik. Eva Heßler (1914-2003) brachte diesen Begriff 1974 am Katechetischen Oberseminar Naumburg programmatisch ein. „Gemeindepädagogik“ setzte als Programm ein gleichberechtigtes Verhältnis von Theologie und Pädagogik voraus und wurde außer von Eva Heßler auch von anderen ostdeutschen Religionspädagogen wie Jürgen Henkys (\*1929, Dozent am Ostberliner Sprachenkonvikt), Roland Degen (\*1935, sächsischer Landeskatechet) und Peter Schicketanz (\*1931, Leiter der Ausbildungsstätte für Gemeindepädagogik Potsdam) für die vielfältigen Praxisfelder der evangelischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenarbeit fruchtbar gemacht. Auch in den Katechetischen Seminaren in Wernigerode und Eisenach setzte ein allmählicher Transformationsprozess der Katechetik zur Gemeindepädagogik ein. Vor dem Hintergrund atheistischer Propaganda und staatsideologischer Vernebelung

musste die aufklärerische Dimension protestantischer Bildungsarbeit um so deutlicher hervortreten. Denn hier im kirchlichen Freiraum konnten demokratische Bildungserfahrungen gemacht werden. Im bewussten Gegensatz zur kollektivistischen Entmündigung des Weltanschauungsstaates erlebten sich Christinnen und Christen teilhabend, selbstbewusst, gesprächsfähig und gemeinschaftsbezogen.

Die praktizierten Bildungs- und Gemeinschaftsformen, Gottesdienste und zeichenhaften Aktionen speisten sich aus sozialetisch und spirituell vermittelten Motiven christlicher Verantwortung und gewannen eine sauerartige Wirkkraft in der Gesellschaft. Die kirchliche Tradition stellte dafür Wissensbestände, Sprachformen, Vergleichsmöglichkeiten und Symbole zur Verfügung, welche Urteilskräfte und Handlungsfähigkeiten förderten, mit Depression und Resignation umgehen lehrten und in ausweglosen Situationen zum Handeln ermutigten. Formen bruderschaftlicher Leitung, vor allem jedoch synodale Arbeitsstrukturen boten Einübungsfelder zur Demokratisierung und brachten viele spätere Verantwortungsträger/innen hervor. So entwickelte sich der protestantische Rest des früheren bildungsbürgerlichen Milieus zum Träger des Protestpotentials innerhalb der DDR-Gesellschaft. In deren letztem Jahrzehnt entfaltete sich daraus das vielfältige Spektrum der sozialetischen Gruppen unter dem Dach der evangelischen Kirchen – die späte-

„Neu ist jedoch, dass immer mehr Menschen durch ihre Arbeit im ‚Freiraum‘ Kirche über ein erheblich gewachsenes Selbstbewusstsein verfügen. Sie nehmen die Repressalien nicht mehr duckmäuserisch hin, sondern pochen auf ihre Rechte und vertreten ihren Standpunkt weit offensiver. Und das, ohne sich in die Ecke des Staatsfeindes drängen zu lassen.“ (*Ketman/Wissmach, DDR. Ein Reisebuch in den Alltag, Hamburg 1986*)

Ich hatte „sehr schnell... entdeckt, dass die kirchliche Arbeit auch eine sehr politische Dimension hat. Mir ist zunehmend bewusst geworden, dass es politisch außerordentlich bedeutsam ist, dass in den Gemeinden ein relativer Freiraum existiert, dass Menschen dort miteinander diskutieren, Demokratieerfahrungen machen und freien Meinungs austausch ohne Zensur haben können. Diese politische Dimension hat bei denen, die so etwas kennen gelernt haben, Maßstäbe verändert, ...die man auch im gesellschaftlichen Bereich anlegt. Für mich waren die Arbeit in der Kirche und meine politischen Motive untrennbar miteinander verbunden; und das verstärkte sich allmählich immer mehr. Ich kann sagen, dass meine christliche Sozialisation für meine politische Arbeit eine wichtige Rolle gespielt hat.“ (*Marianne Birthler 1994*)

ge Spektrum der sozialetischen Gruppen unter dem Dach der evangelischen Kirchen – die späte-

ren Kristallisationskerne der demokratischen Bürgerbewegungen und Parteien waren.

*Resümee: Es ist noch zu früh, um distanziert sagen zu können, was aus der evangelischen Bildungsarbeit zur DDR-Zeit für die Gegenwart zu lernen ist. Wichtig erscheint es aber, speziell ostdeutsche Entwicklungen, die sich in der Bedrängnis durch den SED-Staat bewährten, ohne Furcht vor dem Nostalgievorwurf kritisch und konstruktiv zu bewahren. Dazu gehört allgemein die enge Verflochtenheit der gemeindlichen Bildungsbereiche, aber auch speziell die Gemeindepädagogik als Arbeitsfeld und Bildungskonzept. Es gibt zudem keinen Grund, die aus der Not geborene, aber dann auch entschieden kultivierte Selbständigkeit gegenüber staatlicher Bildungsarbeit als Grundhaltung aufzugeben. Zuletzt sei hingewiesen auf die bereits gemachten und reflektierten Erfahrungen als weltanschauliche Minderheitsgruppe. Die daraus gewonnene Weisheit kann sich bei zunehmender Pluralisierung der deutschen Gesellschaft als hilfreich erweisen im Gespräch mit staatlichen Bildungsverantwortlichen.*

*Von 1989 bis 2005*

Mit dem gesellschaftspolitischen Umbruch 1989/90 wurde das ideologisierte Bildungsmonopol von Partei und Staat aufgehoben. Die konfessionelle Verantwortung für Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung konnte sich wieder im gesellschaftlichen Raum offen artikulieren. In protestantischer Verantwortung waren ihre Akteure direkt am demokratischen Aufbau einer pluralen freien Trägerlandschaft beteiligt.

Die evangelische Kinder- und Jugendarbeit wurde im System freier Trägerschaft der Bundesrepublik eine Anbieterin unter vielen. Sie verlor die Bedeutung einer exklusiven Nische und musste sich nun die Frage stellen, wie sie sich im Zusammenspiel der Angebote attraktiv zeigt. In der Bundesrepublik ist die Evangelische Jugend ein Jugendverband. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz wird dem ein eigener Paragraph (§12) gewidmet, in welchem deutlich wird, dass der Gesetzgeber die Bereitschaft zu selbstorganisiertem, eigenverantwortlichem Handeln ebenso wie die Interessenvertretung junger Menschen als Keimzelle einer demokratischen Gesellschaft anregen, unterstützen und stärken will.

Bereits im Mai 1990 traf sich in Bonn die erste staatliche Kommission, welche die Zusammenführung der beiden deutschen Bildungssysteme auf dem Weg zur deutschen Einheit vorbereiten sollte. Unmittelbar nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik beschloss die Kultusministerkonferenz ihre Erweiterung um fünf neue Länder. Mit dieser Entscheidung war die 1952 für den Bereich der DDR abgeschaffte Länderhoheit in Bildungsfragen wieder hergestellt. Das hatte Folgen für die Bildungsstrukturen in Kirche und Diakonie.

So konnte die evangelische Bildungsarbeit bald öffentlich und organisiert in Erscheinung treten. Die Evangelischen Akademien in Neudietendorf und Lutherstadt Wittenberg erweiterten ihren Aktionsradius. Konfessionelle Heimvolkshochschulen wurden in Alterode und Reinhardsbrunn (später Kloster Donndorf) gegründet. Daneben schufen die evangelischen Trägerkirchen unselbständige Landesorganisationen der Evangelischen Erwachsenenbildung in Thüringen (1991) und Sachsen-Anhalt (1992). Evangelische Erwachsenenbildung kooperierte regional und zentral mit nichtkirchlichen Bildungsträgern und bekam dadurch eine wichtige Brückenfunktion. Das „zweite Programm“ der Kirche brachte weit über den Kreis der eng verbundenen Kirchenmitglieder hinaus unterschiedliche Menschen, Perspektiven und Interessen miteinander ins Gespräch und leistete so aus protestantischer Perspektive einen offenen Beitrag zur gesellschaftlichen und politischen Orientierung.

Durch die Übernahme des westdeutschen Grundgesetzes mussten die Kultusministerien der neuen Bundesländer sich mit der Wiedereinführung des Religionsunterrichts auseinandersetzen, denn dieser ist in ebendieser Verfassung durch § 7 Absatz 3 als ordentliches Unterrichtsfach der staatlichen Schulen ausdrücklich geschützt. Zugleich mussten die Kultusministerien aber auch bedenken, wie „die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses“ gewährt werden kann, wenn weniger als 30% der Schüler/innen kirchlich gebunden sind. Da nun Bildungsfragen in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer lagen, konnte und musste die Wiedereinführung des Religionsunterrichts länderspezifisch geregelt werden.

Anders als in Brandenburg, wo das Fach LER (Lebenskunde – Ethik – Religionskunde) für alle eingeführt ist und daneben Religionsunterricht von kirchlicher Seite her auf Antrag der Schüler/innen bzw. ihrer Eltern hin erteilt werden kann, wurde der grundgesetzlich geschützte Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in die Landesverfassungen Thüringens, Sachsens und Sachsen-Anhalts aufgenommen. Ihm wurde ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht zugeordnet. Der Religionsunterricht wird von konfessionell gebundenen staatlichen oder kirchlichen Lehrkräften erteilt. Eingeschränkt ist das Recht der Lernenden auf eines der „Wertefächer“ allerdings durch das Fehlen von Lehrkräften und durch ein teilweise geringes Engagement der staatlichen Stellen bei der Einrichtung des Fächerverbundes. Für die Zulassung von Religionsbüchern und zum Erstellen von Lehrplänen werden kirchliche Lehrkräfte und Bildungsinstitutionen hinzugezogen.

Entgegen anfänglichen Befürchtungen hat sich gezeigt, dass der schulische Religionsunterricht für die

gemeindepädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen keine Konkurrenz ist, sondern dass beide Lernorte eine eigenständige Bedeutung haben und sich gegenseitig bereichern. So öffnet die Christenlehre ihre Formen und Verfahren hin zu offeneren Angeboten; neue Kooperationen zwischen Schule und Gemeinde entstehen; der schulische Unterricht profitiert von den Methoden und Materialien der Gemeindegemeinschaft. Denjenigen Kindern und Jugendlichen, die mit Religion sowohl in der Gemeinde als auch in der Schule vertraut werden, scheint das Nebeneinander gut zu tun. Die Schule bietet ihnen mehr im Bereich der Begegnung, die Gemeinde mehr zum Bedürfnis der Beheimatung.

Bald nach der Wende wurden in den neuen Bundesländern die ersten evangelischen Schulen eingerichtet. Viele diakonische und kirchliche Ausbildungsstätten wurden staatlich anerkannt. Die Gründungsmotive sind meist gemischt aus missionarischem, diakonischem und bildungspolitischem Interesse. Der Zulauf ist groß. Die Zahl der Neugründungen steigt. Es wird sich zeigen, wie weit diese Schulen protestantisch im Sinne eines konstruktiven Protestes gegen lebenszerstörende Kräfte und evangelisch im Sinne einer Einübung in Freiheit, Pluralität und Zuversicht sein können. Da dies nicht allein im Unterricht des Schulvormittags zu gewinnen ist, entstand eine Projektidee – zunächst für die Freien Katholischen Schulen entwickelt, nun aber von den evangelischen Schulen mehr und mehr übernommen. Pädagogisch begleitete Praktika in sozialen Einrichtungen sollen den Schüler/innen helfen, soziale Kompetenzen bzw. Haltungen wie Hilfsbereitschaft, Solidarität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu erwerben und

das eigene entstehende Mitgefühl zu reflektieren. Compassion, Mitfühlung heißt dieses neue Ziel schulpädagogischer Solidaritätserziehung mit religiösem Hintergrund. Es wird zu beobachten sein, welche Rolle und Gestalt der Religionsunterricht an Schulen mit insgesamt christlichem Profil erhält und wie weit Ethikunterricht als Alternative angeboten wird.

*Allgemeines Resümee: Der Rückblick auf die Traditionslinien evangelischer Bildung lässt erkennen, wie gesellschaftliche Veränderungen in der Regel nur langfristig, aber dennoch nachhaltig durch Bildung beeinflusst werden. Die Retrospektive macht aber auch den Einfluss kirchlicher Bildungsarbeit auf staatliche Bildungsbemühungen deutlich.*

*Als wichtige Kristallisations- und Bewährungspunkte gemeinsamer Bildungsverantwortung von Staat und Kirche zeigen sich der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen und die Schulen in christlicher Trägerschaft, aber auch kirchliche Jugend- und Erwachsenenbildung im Zusammenspiel mit den staatlichen Anbietern. Drei Kategorien, in deren Spannungs- und Bindungsverhältnis sich allgemeine wie evangelische Bildung vollzieht, werden deutlich: Individuum, Institution(en) und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Auch jedes neue (religiöse) Bildungskonzept muss diese drei Aspekte in der Balance halten.*

*Das kirchliche Interesse an Bildung zeigte sich im historischen Überblick unterschiedlich motiviert: missionarisch, diakonisch oder bildungspolitisch. Alle drei Motive müssen sich heute relativieren und profilieren an der faktischen Pluralität der Religionen und Weltanschauungen in Europa.*

## 2. Evangelische Bildung in Lebenslagen

In aller Freiheit und Unverfügbarkeit zielt evangelische Bildungsverantwortung auf die Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit. Evangelische Bildungskonzeptionen sind daher erfahrungsbezogen, reflexiv, selbstverantwortet, pluralitäts-offen, lebensbegleitend und nachhaltig. Sie sind von Tradition und Vergegenwärtigung, Sprache und Gestalt, Ästhetik und Kommunikation, Partizipation und Transzendenz geprägt. Evangelische Bildungsangebote zielen darauf ab, die Sache zu klären und die Menschen zu stärken (Hartmut von Hentig). Sie stärken in unterschiedlicher Weise Lebensorientierung, Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme. Ein solches weites Bildungsverständnis eröffnet den kirchlichen Arbeits- und Lebensformen vielfältige Perspektiven, mit denen Grundlagen sowohl für eine zivilgesellschaftliche Teilhabekultur als auch für eine kirchliche Erneuerung entwickelt werden können. Religiöse Bildung und kirchliche Sozialisation führen zu einer mündigen religiösen Identität und befähigen in einer Welt konkurrierender Deutungen zum Dialog.

Evangelisches Bildungshandeln begleitet Menschen in vier Dimensionen ihres Lebens:

- in der Beziehung zu Gott (Spiritualität),
- in der Beziehung zu sich selbst (Identität),
- in der Beziehung zum Mitmenschen (Sozialität) und
- in der Beziehung zur Mitwelt und Schöpfung (Kreativität).

Die folgenden Ausführungen nehmen unter dem Stichwort „Lebenslagen“ neben dem Lebensalter auch die soziale Lage und die tatsächlichen wie potentiellen Bildungsorte in den Blick. Dadurch erweitert sich der klassische Altersgruppenansatz. Als Voraussetzungen kirchlichen Bildungshandelns sind neben den Resten von Kirchlichkeit und dem neuem Interesse an Gemeinde und christlicher Theologie in den östlichen Bundesländern auch die vorherrschende Säkularität bzw. Konfessionslosigkeit, aber auch die zunehmende religiöse Suche jenseits konfessioneller Kirchlichkeit zu berücksichtigen. Um so mehr werden gerade von den Kirchen alltagstaugliche und sinnstiftende Antworten auf Lebensfragen erwartet.



Evangelische Grundschule Gotha

### 2.1 Evangelische Bildung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Das Verständnis kirchlicher Bildungsarbeit als Lebensbegleitung stellt einen hohen Anspruch dar, der bisher nur ansatzweise umgesetzt wird. Zum einen werden Kinder- und Jugendarbeit häufig nicht als Bildungsarbeit wahrgenommen; zum anderen sind spezifische Lebenssituationen beispielsweise von Behinderten und Benachteiligten oder von Mädchen und Jungen nicht hinreichend im Blick. Neue Chancen eröffnen sich, wenn die verschiedenen kirchlichen Angebote miteinander vernetzt werden.

#### 2.1.1 Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen

Weil die Lebensbedingungen und die Lebensbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich sind, ist es sinnvoll, diese beiden Lebenswelten zunächst getrennt zu betrachten. Die vorgenommenen Beschreibungen bleiben notwendig unvollkommen.

##### *Lebenslagen der Kinder*

Kinder sind Gabe und Aufgabe jenseits aller Nützlichkeitsabwägungen. Das Leben mit Kindern eröffnet Beziehungsreichtum und elementaren Anteil am lebendigen Dasein. Es schenkt Eltern und Großeltern, Verwandten und Nachbarn vielfältige sinnstiftende Lebenserfahrungen. Kinder bringen natürlich auch Pflichten, Belastungen, Konflikte mit sich und vor allem den Auftrag, ihr Gedeihen und ihre Bildung zu unterstützen. Um angemessen auf die Lebenssituationen von Kindern eingehen zu können, hat die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (Halle 1994) die Erwachsenen ermuntert, eigene Wünsche und Ängste zurückzustellen und die Welt aus der Perspektive der Kinder zu betrachten. Wer das tut, wird Überraschendes entdecken:

Die Lebensbedingungen von Kindern sind heute mehr in Bewegung als zur Zeit ihrer Eltern. Der gesellschaftliche Wandel in den Industrienationen und spezifische Umbrüche in den ostdeutschen Bundesländern greifen auch ins Kinderleben ein. So verändern sich die Familienstrukturen, die Beziehungssysteme Gleichaltriger (peer-groups),

die Arbeitswelt der Eltern, die Schullandschaft, die Bildungs- und Freizeitangebote. Die Medien fordern Kinder zur Auseinandersetzung mit immer neuen Eindrücken heraus. Oft unzureichend vorbereitet, machen sie einerseits ihre Erfahrungen mit

kulturell heterogenen Lebenszusammenhängen und unterschiedlichen Wertorientierungen. Andererseits findet in den ostdeutschen Bundesländern eine authentische Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen und Religionen im Leben der Kinder nur punktuell statt, weil hier die Präsenz religiös geprägter Menschen sowie der Bevölkerungsanteil an Migrantinnen und Migranten gering ist.

Mit zunehmendem Alter spielt sich der kindliche Alltag in Institutionen wie *Kindertagesstätten, Schulen, Horten, Freizeiteinrichtungen und außerschulischen Bildungsstätten* ab. Zusammen mit oder im Kontrast zu Familie, Freundeskreis und Clique bilden diese institutionalisierten Aufenthaltsorte spezifische soziale Räume, in denen sich die Kinder kennen und untereinander behaupten lernen. Je nach den regionalen Gegebenheiten kommen sie aus unterschiedlichen Welten dorthin: z. B. aus wirtschaftlich und kulturell uneinheitlichen Sozialmilieus, aus Arbeitslosigkeit oder hoher beruflicher Belastung der Eltern, aus der Stadt oder vom Land, aus relativ stabilen Industrieregionen oder strukturschwachen Gegenden, aus Nachbarschaften mit sehr wenigen Kindern, aus Abwanderungsregionen oder aufblühenden Gegenden, mit langem oder kurzem Weg zur Schule und Kirche. Insgesamt gehen traditionelle Orte, an denen Kinder ihre eigene Sozialwelt in nachbarschaftlichen Kindernetzwerken frei und dennoch geschützt aufbauen können, immer mehr verloren. Auch die Möglichkeiten, kindgerechte Schul- und Freizeitangebote wahrzunehmen, sind sehr unterschiedlich. Verantwortliche in der evangelischen Bildungsarbeit müssen für diese differenzierte Situation angemessene Modelle entwickeln.

Auf der einen Seite sind viele Kinder in der Gegenwart materiell so gut versorgt wie noch nie. Andererseits ist festzustellen, dass Kinder für Familien ein Armutsrisiko bedeuten. Die meisten Kosten haben die Familien allein zu tragen – eine Folge des ungenügenden Ausgleichs zwischen den Leistungen der Familie für das Funktionieren des Gemeinwesens (Sozialstaat) und dem, was die Gesellschaft für Familien aufzubringen bereit ist. Strukturelle Rücksichtslosigkeiten der Wirtschafts-, Arbeits- und Lebenswelt gestalten die Welt der Heranwachsenden kinder- und familienunfreundlich. Ihre Väter und Mütter sind oft unsicher und überfordert, denn die Doppelaufgabe von Elternschaft und Berufsexistenz verlangt ein Höchstmaß an Flexibilität, Zeitmanagement und Engagement. Auch Arbeitslosigkeit befreit nicht für Familienarbeit. Die Schere zwischen begünstigten und benachteiligten Lebenslagen der Kinder öffnet sich gegenwärtig immer weiter.

Stärker als in früheren Generationen sind Kinder Nutznießer neuer medialer Möglichkeiten, welche ihnen eigene Chancen individueller Lebensgestaltung und persönlicher Entwicklung eröffnen. Mühe-los erobern Kinder sich diese neue Welt und verfü-

gen damit über ein Bildungs- und Gestaltungspotential, das sich stark von dem ihrer Eltern unterscheidet. Der kompetente Umgang mit Medien als Bestandteil des Alltags kann aus kirchlicher Perspektive durch medienpädagogische Angebote gefördert werden. Eine besondere Chance liegt in der Schaffung und pädagogischen Nutzung medienfreier Räume, die einen Ausgleich zur Überflutung darstellen.

Durch die zurückgehende Geburtenrate und geringe Einwanderung junger Familien ist die Zahl getaufter Kinder in den neuen Bundesländern gering. Da Schulen geschlossen werden, verlängern sich die Schulwege. Die lange Abwesenheit der Kinder vom Wohnort durch Fahrzeit, Hort oder Ganztagschulen grenzen die Möglichkeiten der parochial strukturierten Arbeit mit Kindern ein. Hier ist ein Umdenken nötig, welches neben den einladenden Arbeitsformen auch die aufsuchenden, schul- oder hortbezogenen Angebote kultiviert.

Unabhängig davon, ob ein Kind in einem religiös oder atheistisch geprägten Umfeld aufwächst, entwickelt es *Interesse an religiösen und philosophischen Fragen*. Eltern und Großeltern sind hier primär gefragt, aber oft nicht religiös sprach- und antwortfähig. Religionslehrer/innen und kirchliche Mitarbeiter/innen können dies nur zum Teil kompensieren. Daher gehört zur evangelischen Bildungsarbeit mit Kindern auch eine Elternarbeit, welche die religiösen Bildungswege der Kinder unterstützt.

### *Lebenslagen der Jugendlichen*

Jugend galt über ein Jahrhundert als Bezeichnung für eine Lebensphase, die zwar geschlechtsspezifisch, aber sonst bei den meisten Heranwachsenden vergleichbar verlief. Heute ist diese Phase länger und von vielfältigen Lebenswelten bestimmt. Soziale Verhältnisse, Sprache, schulische Laufbahn, berufliche Qualifizierung und ethnische Zugehörigkeit führen zu hoch differenten Biographien.

Eltern, Großeltern, Geschwister und Verwandte: Die Familie ist das primäre soziale Netzwerk der Jugendlichen. Familiäre Lebensmuster prägen ihre Identität und stellen Leitbilder bereit, an denen sie sich reiben, die sie aber auch übernehmen. Andererseits herrscht gegenüber den Erwachsenen auch Misstrauen, Jugendliche leben zwischen Versorgtsein und Abgrenzung, Anlehnung und Verurteilung, Genuss und Gefährdung, Freiheit und Zwang, Optimismus und Zukunftsangst. Zu diesen eher traditionellen *Ambivalenzen* kommt die zeitspezifische Not, zwischen vielen Optionen selbst und meist *ohne verlässliche Beratung und ohne Gewissheit für die Zukunft* zu wählen. Dies lässt Jugendliche heutzutage gezwungenermaßen experimentieren, vieles ausprobieren und mit wechselnden Situationen spielerisch umgehen: „Alles scheint möglich, nichts ist gewiss.“

Jugendliche leben heute in mehreren Welten gleichzeitig. Sie bewegen sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen, entsprechen mehreren Rollenanforderungen und integrieren die damit verbundenen Widersprüche: Unabhängig von der eigenen sozialen Zugehörigkeit suchen sie Jugendkulturen und Szenen auf, doch diese können sie auch innerhalb kürzester Zeit wieder verlassen oder verlieren.

Die Bereitschaft, sich mit Engagement langfristig zu binden, ist zurückgegangen; allerdings wollen viele Jugendliche in staatlichen wie kirchlichen Gemeinwesen projektorientiert und zeitlich begrenzt mitarbeiten. In diesen Fällen wollen sie Inhalte und Formen mitbestimmen und etwas für das spätere Leben von ihrem Einsatz haben.

Berufsausbildung und Jobsuche älterer Jugendlicher sind heute nicht nur von personalen, sondern auch von äußeren Krisen her gefährdet. Diese lassen die *Selbst- und Sinnfindung* immer wieder neu zur Lebensaufgabe werden. Lange Ausbildungszeiten, Phasen von Arbeitslosigkeit und damit verbundene wirtschaftliche Abhängigkeit von den Eltern erschweren die Ablösung und schaffen zusätzliche Konflikte. Schulprobleme, schwierige familiäre und soziale Verhältnisse und fehlende Aussichten auf wirtschaftlichen Wohlstand lassen Jugendliche leicht resignieren. Leistungsverweigerung und -unfähigkeit sind die Folgen und stellen in Schule und Berufsausbildung ein wachsendes Problem dar. Viele ostdeutsche Jugendliche erhalten derzeit eher in den westdeutschen Bundesländern Ausbildungs- und Jobangebote als in Wohnortnähe. Nach erfolgreichem Einstieg ins Erwerbsleben kehren die jungen Erwachsenen meist nicht wieder in ihre Heimat zurück, was die demographische Situation in Ostdeutschland weiter verschärft.

Auch in weitgehend entkirchlichten Umfeldern zeigen viele Jugendliche *Interesse an Religion und Glauben*, verbinden dies jedoch nicht unbedingt mit Kirche oder dem Wunsch dazu zu gehören. Stattdessen nehmen sie Elemente unterschiedlichster Religionen und Kulturen auf und integrieren diese eher patchworkartig. Ausschlaggebend ist, ob Menschen, die Religion und Glauben repräsentieren, interessant und überzeugend wirken. Die religiösen Fragen wechseln; die situative Begegnung und Selbsterfahrung rückt in den Vordergrund.

## 2.1.2 Bildungsprozesse, Bildungsorte und Perspektiven

In der Kinder- und Jugendbildung engagieren sich Kirche, Verbände und Diakonie in großer institutioneller Bandbreite. Diese reicht von Kindertagesstätten über Schulen, Horte und Religionsunterricht bis hin zu Freizeit- und Jugendbildungseinrichtungen und den Aktivitäten der Kirchengemeinden. Hier können soziale, emotionale, kognitive, spirituelle und körperbezogene *Lernerfahrungen* gesammelt

werden, die jene im familiären Umfeld ergänzen und bereichern. Kinder und Jugendliche sind dabei auf Menschen angewiesen, die ihre Fragen aufnehmen, Antworten anbieten und Perspektiven öffnen. Zukunftsfähige kirchliche Bildungsarbeit muss sowohl die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden als auch der Familien im Blick haben.



Evangelisches Jugendcamp 2005 auf Burg Lohra

Die Entwicklung und Umsetzung von integrativen Modellen erfordert von den kirchlichen Mitarbeiter/inne/n hohe Flexibilität und Belastbarkeit sowie tragfähige Koordinationen bzw. Kooperationen zwischen Kirchengemeinden und anderen Sozial- und Bildungsträgern.

### Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder

Als lebenslanger Prozess vom frühkindlichen Alter an beschränkt sich Bildung weder auf die Ausprägung kognitiver Fähigkeiten noch auf die Methoden des Lernens. Mit ihren *Kindertagesstätten* bieten die Kirchengemeinden und diakonischen Träger ein verlässliches Bildungsangebot im Elementarbereich. Das evangelische Profil der Kindertagesstätten ist sehr unterschiedlich ausgeprägt und abhängig von der Geschichte der jeweiligen Einrichtung. Einige Kindertagesstätten sind seit fast hundert Jahren in der Trägerschaft von Kirchengemeinden, andere gehören traditionell zu diakonischen Einrichtungen, aber eine große Zahl von Kindertagesstätten wurde erst nach 1990 in eine kirchliche Trägerschaft übernommen. In diesen Einrichtungen wirkt die atheistisch orientierte DDR-Tradition nach. Unabhängig von der Geschichte der Einrichtung und dem besonderen Profil sind alle Evangelischen Kindertagesstätten gemeinsamen Lebens und Lernens von Kindern, Eltern und Erzieherinnen und Erziehern. Davon kann eine starke Ausstrahlung in die Gesellschaft ausgehen, denn der evangelisch geprägte Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungs-

auftrag richtet sich an *alle* Kinder. Bildung und Erziehung in evangelischen Kindertagesstätten bedeutet, Kinder in ihren Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu der sie umgebenden Welt und zu Gott ganzheitlich wahrzunehmen und zu fördern.

In evangelischen Kindertagesstätten bestimmen die Kinder mit ihren Fragen, ihren Fähigkeiten und ihrer Kreativität die pädagogische Arbeit. Die Kinder verfügen über eine religiöse Kompetenz, die von den Erzieherinnen im Sinne der Ko-Konstruktion geachtet, aufgenommen und gemeinsam gestaltet wird. Dazu gehören Lieder, kindgemäße Riten, Erzählungen, Bilder und Festsymbole aus der christlichen Tradition. Sie regen die religiöse Phantasie und das Regelbewusstsein der Kinder an. Die Kinder, aber indirekt auch ihre Eltern und Familien, erleben so die Wirkung von Klängen und Formen, von Sprache und Regeln, die von der christlichen Kultur, Ethik und Spiritualität geprägt sind. Es ist wichtig, dass Angebote von Kindertagesstätten und Kirchengemeinden mit denen der Kommunen vernetzt werden, damit Familien tragfähige soziale und religiöse Strukturen erleben können.

Kirche und Diakonie unterstützen und fördern evangelische Kindertagesstätten als Sozialisationsorte nicht nur für Kinder, sondern auch für Familien. Hier kommen Menschen in Berührung mit kirchlichen Angeboten, die ihnen sonst nicht begegnen würden. Religionspädagogisch ausgebildete Mitarbeiter/innen haben in den evangelischen Kindertagesstätten eine besondere Verantwortung. Sie sind Ansprechpartner/innen für die religiöse Bildung jener Menschen, die keine oder wenig Verbindungen zur Kirche oder Scheu vor allzu engem Gemeindeleben haben. Elternbildungsangebote zur Stärkung von Erziehungskompetenz haben hier ihren besonderen Stellenwert.

Die Zahl evangelischer Kindertagesstätten im Bereich der EKM ist in den letzten Jahren durch Übernahmen aus dem kommunalen Bereich erheblich gewachsen und steigt weiter. Um dem Auftrag einer religiös geprägten Bildung gerecht zu werden, sind Mitarbeiter/innen ohne kirchliche Bindung zu einer sechswöchigen *Fortbildung* verpflichtet, die von kirchlichen Aus- und Fortbildungsstätten verantwortet wird. Damit evangelische Kindertagesstätten ihre anspruchsvollen Aufgaben kompetent wahrnehmen können, stellen Kirche und Diakonisches Werk professionelle Begleitung zur Verfügung. Regionale bedarfsorientierte religionspädagogische Fortbildungen sind Schwerpunkte der Arbeit.

### *Gemeindliche Arbeit mit Kindern*

In Ostdeutschland hat sich seit Anfang der achtziger Jahre die kirchliche Arbeit mit Kindern von der gemeindebezogenen Katechetik zu einem gesell-

schaftsoffenen gemeindepädagogischen Handlungsfeld entwickelt.

Kirchliche Angebote für Kinder aller Alterstufen bewegen sich in der Spannung zwischen Nachwuchspflege und Bildungsangebot für alle. Sie wollen den Kindern Angebote zur Beheimatung in der Gemeinde geben und sie mit der biblischen Überlieferung vertraut machen. Sie wollen Kinder befähigen, in ihrer Welt zu bestehen, sozial zu handeln, Selbstbewusstsein, Selbstreflexion und Empathie zu entwickeln und selbstbestimmt zu entscheiden. Vom Evangelium her ist es geboten, mit kirchlichen Angeboten alle Kinder in den Blick nehmen. Erst wenn die Kinder in der jeweiligen Lebenslage und mit ihren Bedürfnissen und Sehnsüchten als Subjekte ernst genommen werden, können sie eine Heimat in der Kirche finden. Kirche bildet Kinder – dieser Grundsatz sollte das Selbstverständnis gemeindlicher Arbeit mit Kindern bestimmen. Gleichmaßen gilt dies auch in umgekehrter Weise: Kinder bilden Kirche. Beide Perspektiven sind in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern deutlicher als bisher zu stärken. Grundlegende Zielsetzung bleibt die Kommunikation des Evangeliums als Angebot an alle Menschen.

Die Einführung des schulischen Religionsunterrichts in den neunziger Jahren hat zu weiteren Denkanstößen im Blick auf Profil und Inhalte herausgefordert. Aus einer anfänglichen Konkurrenzsituation entsteht eine Zusammenarbeit, welche die Schwerpunkte der unterschiedlichen Lernorte achtet und nach komplementären Verhältnisbestimmungen sucht. Allerdings scheinen die aktuellen Herausforderungen an die gemeindepädagogische Arbeit und das bisweilen zu beobachtende Festhalten der Gemeinden an den traditionellen Arbeitsformen und Strukturen viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher zu lähmen als zu beflügeln. Hauptamtliche und Ehrenamtliche, Verantwortungsträger und Kirchenmitglieder bedürfen der Begleitung und Unterstützung, gemeindepädagogische Zielperspektiven für das lokale und regionale Umfeld zu diskutieren, zu entwickeln und umzusetzen.

Gemeindlicher Arbeit mit Kindern werden vielfältige Erwartungen entgegengebracht, die aufeinander bezogen werden müssen. Kinder erwarten Räume zur Begegnung mit Gleichaltrigen und zum Wohlfühlen, frei von Leistungsorientierung, wünschen sich eine kindgemäße Auseinandersetzung mit ihren Themen, viel Spaß und Erwachsene, die sie verstehen und denen sie vertrauen können. Eltern wollen ihren Kindern Lebens- und Wertorientierung geben und erwarten dafür Unterstützung. Gemeindeglieder erwarten eine lebendige Arbeit mit Kindern, die auf das gesamte Gemeindeleben ausstrahlt und Kontakte zu den Eltern pflegt und vertieft. Mitarbeitende wollen mit ihrer Arbeit einen Beitrag leisten, dass Kinder in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden und als verantwortliche Christen in

dieser Gesellschaft Leben mitgestalten können. Dazu müssen die Gemeinden vor Ort anregende äußere Rahmenbedingungen bieten und das Verhältnis von sinnvollen kontinuierlichen Angeboten und besonderen Höhepunkten klären.

Neben die unterrichtliche Arbeitsform der Christenlehre treten vielfältige *neue Bildungsangebote und Arbeitsformen*, die sich als Freizeitangebote deutlicher an den Lebenswelten, Sozialräumen und Bedürfnissen von Kindern orientieren: Teenie-Arbeit, Freizeiten, offene Kinderkreise, Theatergruppen, Kinderklubs, Projekte musisch-kultureller Bildung und schulbezogene Arbeit. Wöchentliche Gruppenangebote ermöglichen Kindern Raum für Freundschaften und Kontinuität in Bildungsprozessen. Projekte wie Kinderbibeltage, Freizeiten und Ferienangebote erleichtern auch kirchenferneren Kindern und Familien eine Begegnung mit Religion und Kirche. Kindergottesdienste entwickeln sich von einer Kurzunterweisung während der Predigt zu einer eigenen kindgerechten gottesdienstlichen Feier.

Eine besondere Herausforderung für die Mitarbeitenden stellt die Arbeit mit den 10-12jährigen dar. Dem geschlechtsspezifischen Prozess des Aufwachsens von Mädchen und Jungen ist zukünftig mehr Aufmerksamkeit durch *genderbezogene Angebote* zu widmen. Spezielle Vernetzungen mit der Jugendarbeit und der Eltern- und Familienarbeit müssen in den Blick genommen werden. Generationsübergreifendes Lernen bekommt in unserer heutigen Gesellschaft immer größere Bedeutung. Unsere Gemeinden sind für diese Form des Lernens ein wichtiger Ort. Für die Mitarbeitenden heißt das: Der Perspektivenwechsel in der Arbeit mit Kindern wird pädagogisch, institutionell, aber auch theologisch reflektiert und eingeübt. Kinder erhalten Raum zur Gestaltung des Gemeindelebens und zur Mitbestimmung. Mitarbeitende lernen, sich auf kindgerechte Verstehensprozesse einzulassen und gemeinsam mit den Kindern Wege des Lernens und Lebens zu finden. Insofern bedarf es einer *Kultur des Ermöglichs und der offenen Kommunikation*.

### *Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*

Über 15 Jahre nach der Wende ist in Ostdeutschland die Konfirmation vielerorts immer noch die Ausnahme. Nur eine kleine Minderheit (10-15%) der 14-jährigen eines Jahrgangs lässt sich konfirmieren. Dies hängt u. a. an der fast ungebrochenen Praxis der Jugendweihe, die sich (inzwischen entideologisiert) als vertrautes und niedrigschwelliges Mehrheitsritual etabliert hat.

In der biographisch wichtigen Übergangsphase von der Kindheit in das Jugendalter geschieht durch die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden Bildung als Lern- und Lebensbegleitung. Auf dem sich

weiter auffächernden Markt von Jugendriten müssen sich Kirchengemeinden daran messen lassen, inwieweit sie in der Lage sind, Konfirmandinnen und Konfirmanden qualitativ hochwertige, einladende und ermutigende Angebote zu machen. Angesichts der Resignation vieler Jugendlicher in Ostdeutschland muss die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden darauf ausgerichtet sein, Hoffnungspotentiale im Leben der Konfirmandinnen und Konfirmanden zu erschließen.

Konfirmandenarbeit lädt getaufte und nicht getaufte Jugendliche ein, Gott als zuverlässige Wirklichkeit im eigenen Lebenshorizont zu entdecken. Die Tatsache, dass für einen Großteil der Jugendlichen die Konfirmandenzeit ohne jegliche religiöse Sozialisation beginnt, stellt die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden vor die pädagogische Herausforderung, die notwendige Wissensvermittlung über zentrale Inhalte des christlichen Glaubens einerseits mit der Orientierung an der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen andererseits zu verbinden. Die Lebenswelt der Konfirmandinnen und Konfirmanden, *ihre* Fragen und Erfahrungen, sind dabei Ausgangspunkt der Arbeit.

In der Tradition des „Konfirmierenden Handelns der Gemeinde“ ist die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden als fantasievoller Prozess zu verstehen, in dessen Verlauf die Konfirmandinnen und Konfirmanden Fähigkeiten erwerben, um die Zukunft aktiv und eigenständig zu bestehen. Sie ist „Fahrschule zum selbständigen Umgang mit der Beförderung und Annäherung christlicher Fortbewegungsmöglichkeiten in Richtung Reich Gottes“ (H. Schroer). Aufgabe von Gemeinden ist es, Jugendlichen auch nach der „Fahrschulprüfung“ eigene Fahrpraxis zu ermöglichen.

In den letzten Jahren bricht die klassisch-versäulte Struktur des Konfirmanden*unterrichts* als festem Block zwischen Christenlehre und Junger Gemeinde zunehmend auf – zugunsten einer stärkeren Verzahnung der Konfirmandenzeit mit der Kinder- und Jugendarbeit. Verbal-kognitive Lehrformen weichen erlebnis-, handlungs- und produktorientierten Zugängen, die sich für die schulformübergreifende Arbeit mit kognitiv heterogenen Gruppen in besonderer Weise anbieten.

Hier und da verändert sich auch die Gruppe derjenigen, die die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden verantworten. Wo dies geschieht, wird Pfarrerezentrierung abgelöst von einer Gestaltung im Team aus Haupt- und Ehrenamtlichen. In einem pluralistischen Kontext machen qualifizierte Kirchenälteste, Eltern und ältere, bereits konfirmierte Jugendliche als „Zeugen des Evangeliums“ Identitätsangebote mit hoher Glaubwürdigkeit.

Immer mehr Gemeinden erwägen oder erproben bereits neue, situationsgemäße Organisationsstrukturen für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Neben wöchentliche unterrichtliche Angebote treten flexiblere Blockmodelle und offene Formen (KonfiTage und -wochenenden, Freizeiten, Projekte, Camps). Über parochiale Angebote hinaus gewinnen regionale Vernetzung und Großveranstaltungen an Bedeutung. Dieser Trend der Verzahnung lokaler und (über-)regionaler Elemente wird sich in Folge der demographischen Entwicklung (drastischer Rückgang des Anteils von Jugendlichen in der EKM) künftig noch weiter verstärken, wenn Konfirmandinnen und Konfirmanden in den Gemeinden nicht der Vereinzelung überlassen bleiben sollen.

Entgegen allen positiven Entwicklungen steht der Konfirmandenunterricht bisweilen weiter als unverbundener Block zwischen Christenlehre und Jugendarbeit. So werden Chancen, ihn in Verbindung zur gemeindlichen und übergemeindlichen Arbeit mit Heranwachsenden zu gestalten, vertan. Die Entwicklung einer auf den Lebenslauf bezogenen integrativen gemeindepädagogischen Konzeption ist dringend geboten.

### *Evangelische Jugendarbeit*

Jugendliche fordern *fachkundige und wertschätzende Begleitung*, Gestaltungsspielräume und eigene Verantwortungsbereiche. Heranwachsende möchten Menschen begegnen, die authentisch sind, an denen sie sich reiben und messen können, die ihnen Grenzen setzen und Vorbild sein können. Kirchliche Jugendarbeit muss vielfältige Angebote bereitstellen, die zu den unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen passen. All dies kann dort gelingen, wo Jugendliche Kirchengemeinden als wichtige Partner erleben und Gemeinden sowie kirchliche Mitarbeiter/innen das Engagement Jugendlicher bereichernd empfinden. Kirchliche Jugendarbeit will *viele Aspekte miteinander vereinbaren*: habituelle Ausdrucksformen der Peer-Groups akzeptieren, sich Fragen stellen, Rollen- und Identitätsentwicklung begleiten, Gewalt- und Konfliktbearbeitung fördern, interkulturelles Lernen ermöglichen und Jugendliche in ihren Ablösungsprozessen vom Elternhaus begleiten. Dazu werden kompetente Mitarbeitende und adäquate Rahmenbedingungen benötigt.

Die evangelische außerschulische Jugendbildung orientiert sich am christlichen Menschenbild und zielt deshalb immer auf *Persönlichkeitsbildung*. Dabei geht es um die Entfaltung geistiger, seelischer und körperlicher Kräfte. Im Bildungsprozess sollen Jugendliche selbstständig und eigenverantwortlich entsprechend ihren jeweiligen Neigungen und Fähigkeiten dem eigenen Leben Gestalt geben können. Grundlegende Kriterien sollten *Solidaritätsfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmung sowie Freiwilligkeit*

sein. Bildungsprozesse vollziehen sich in der Auseinandersetzung mit Unterschieden, an denen sich Jugendliche prozess- und erlebnisorientiert reiben können. Der ganzheitliche pädagogische Ansatz geht auf die Einzelnen ein und ermutigt zur Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben sowie zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft aus christlicher Verantwortung. Angebote evangelischer Jugendbildung lassen christliche Orientierungen in Gemeinschaft erleben und bieten *geschützte Räume zur Erprobung individueller Lebensentwürfe*.

Außerschulische Jugendbildung soll bewusst zu Aktion und Einmischung führen sowie Impulse zur Demokratisierung geben. Reflexions-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, soziale, ethisch-religiöse, musisch-kulturelle und interkulturelle *Kompetenzen* sind dabei von ebenso grundlegender Bedeutung wie Demokratiefähigkeit, Konfliktlösungs- und Genderkompetenz. Evangelische Jugendarbeit bietet Raum für informelle und formelle Bildungsprozesse, die von den Mitarbeiter/innen verlässlich betreut werden, von den Jugendlichen aber freiwillig gewählt und nach einiger Zeit wieder verlassen werden können. In wöchentlichen Gruppentreffen, Projekten, aktuellen Aktionen, speziell religiösen Gemeinschaftsformen, thematischen Seminaren und Freizeiten machen die „Jungen Gemeinden“ solche Angebote, aber auch die gemeindliche und übergemeindliche Arbeit der Evangelischen Jugend sowie eigenständige Verbände sind daran beteiligt.

In allen Strukturen der Evangelischen Jugendarbeit wird in unterschiedlicher Weise *ehrenamtliches Engagement* ermöglicht, gefördert und begleitet. Dadurch können Heranwachsende sich üben in der Übernahme von Verantwortung in Kirche, Gesellschaft und Politik. Jugendliche machen in den eigenständig organisierten Strukturen verbandlicher Jugendarbeit, in Kreisjugendkonventen, aber auch in Gemeindegemeinderäten und Synoden Erfahrungen, die für die Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft von sehr hoher Bedeutung sind.

Für ehrenamtlich Mitarbeitende werden *Fortbildungen* angeboten, u. a. die Ausbildungskurse für die Jugendleiter/innen-Card, die eine in der Jugendarbeit anerkannte Grundausbildung für ehrenamtliche Mitarbeiter/innen ist. Dies stellt ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Berufswahl zur Verfügung und vermittelt soziale Kompetenzen. In diesem Sinne ist das Ehrenamtsverständnis in der Kirche zu profilieren. Hauptamtlich Mitarbeitende müssen lernen, Verantwortung abzugeben und Ehrenamtliche wertschätzend zu begleiten und anzuleiten.

### *Offene Arbeit, musisch-kulturelle Jugendbildung und schulbezogene Projekte*

Die Offene Arbeit bietet *niederschwellige, ganzheitliche Angebote*, die oft erlebnis- und erfahrungs-

orientiert angelegt sind. Sie stehen nicht im wertfreien Raum, sondern sind vom grundsätzlichen Bildungs- und Beteiligungsanspruch evangelischer Jugendarbeit getragen. Auch diese Angebote stehen in der langen Tradition einer Arbeit, die sich vor allem benachteiligten oder stigmatisierten Gruppen innerhalb der Jugend zuwendet und dafür eigene Visionen entwickelt hat. Ebenfalls in langer Tradition steht die Arbeit musisch-kultureller Jugendbildung, die ein Angebot für alle Kinder und Jugendliche sein will, aber auch spezielle Begabungen entdecken helfen und fördern soll. Die geschieht in z. B. *Kinder- und Jugendchören, Bands, Instrumentalgruppen, Theaterprojekten*. Diese haben ihre speziellen Bildungsinhalte und -methoden, sind aber Teil der gesamten Jugendarbeit.

Eine besondere Herausforderung stellen *schulbezogene Projekte* der Evangelischen Jugendarbeit sowohl für die Schule als auch für die Kirche dar. An dieser Schnittstelle vermittelt evangelische Bildungspraxis in besonderer Weise die Entwicklung von Kreativität in Projekten und Aktionen durch Partizipation und Selbstorganisation in Ergänzung, teils auch im Gegensatz zu der schulischen Praxis. Die Entwicklung von Ganztagschulen bzw. ganztägiger Angebote an Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen eröffnet neue Chancen für die Evangelische Kinder- und Jugendarbeit. Notwendig ist dazu die Öffnung der Schulen in den Sozialraum hinein und die intensive, gleichberechtigte Kooperation von Schule, Kirchengemeinde und Freien Trägern, Gemeinwesenangeboten bis hin zu Wirtschaft, Handwerk und Handel.

Evangelische Bildungsarbeit ist darauf angewiesen, sich mit diesen Entwicklungen intensiv zu befassen und darauf zu achten, dass diese nicht auf Kosten der eigenständigen Gruppenarbeit evangelischer Kinder- und Jugendarbeit gehen. Evangelische Kirche muss sich in diesen Prozess einbringen und eigene Modelle und daraus abzuleitende künftige Strukturen in der Vernetzung von Kinder- und Jugendarbeit, Religionsunterricht und Schulen in staatlicher und kirchlicher Trägerschaft entwickeln.

### *Religionsunterricht*

Als Handlungsfeld mit hoher Öffentlichkeitswirksamkeit hat der Religionsunterricht für die Bildungsverantwortung der EKM eine wichtige Bedeutung. Trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern ist der Religionsunterricht ein wichtiger Bereich der Bildungsarbeit im gesellschaftlichen Raum und leistet einen wesentlichen Beitrag für die Profilierung der Zivilgesellschaft. Woche für Woche werden im Freistaat Thüringen 55.000, im Land Sachsen-Anhalt ca. 27.700 und im Kirchenkreis Torgau-Deitzsch (Freistaat Sachsen) 2.684 Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht erreicht.

Ein erheblicher Teil von ihnen gehört nicht der evangelischen Kirche an. In vielen Schulen ist der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach etabliert. Alle interessierten *Schüler/innen mit und ohne kirchliche bzw. religiöse Sozialisation* können sich im Religionsunterricht mit christlichen Inhalten, mit Fragen der Lebensgestaltung aus christlicher Perspektive und mit religiösen Phänomenen bekannt und vertraut machen.

Im Rahmen der Schulprofilentwicklung, die selbstverantwortetes Lernen fördern und die Eigenverantwortlichkeit der Schulen stärken will, hat der Religionsunterricht mit seiner auf Vertrauen, Selbstverantwortung und solidarisches Handeln gerichteten Pädagogik eine wichtige Bedeutung, die *Impulse für das gesamte schulische Leben* geben kann. Religionslehrkräfte werden zunehmend angefragt, wenn es um Anregungen und Hilfestellungen bei der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen in anderen Fächern geht.

Der evangelische Religionsunterricht will die Kommunikation der Schüler/innen mit dem Evangelium fördern und zeigen, was ein Leben aus der Hoffnung des christlichen Glaubens im Vertrauen zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und auf Gott bedeutet. Mit den Perspektiven christlicher Bilder vom Menschen wird soziales und kommunikatives Leben eingeübt. Lernformen wie Stille, Innehalten, Feiern und Meditation haben dabei eine besondere Bedeutung. Zukünftig wird der inhaltliche und didaktische Schwerpunkt des Religionsunterricht im Theologisieren *mit* den Schüler/innen liegen. Wo der Religionsunterricht zur Lebensbegleitung und Erneuerung beiträgt, nimmt er gesellschaftsdiakonische Aufgaben wahr. Auf dem Hintergrund einer grundsätzlichen Bejahung von Leistung und Leistungsbewertung zählt es zu den besonderen Aufgaben von evangelischen Lehrkräften, für leistungsschwächere Schüler/innen einzutreten, die Würde des Menschen nicht von seiner Leistungsfähigkeit abhängig zu machen und für gezielte *Angebote für leistungsschwächere Schüler/innen* Sorge zu tragen. Darüber hinaus bilden Schulgottesdienste und Schulseelsorge, Projekte und Exkursionen wichtige Ergänzungen zum Unterrichtsangebot.

Kirchliche Lehrkräfte benötigen dafür verlässliche und motivierende Rahmenbedingungen, die auch längerfristige Perspektiven eröffnen. Die bestehenden Gestellungsverträge bieten dafür bisher keine ausreichende Grundlage. Der schulische Religionsunterricht ist auf staatliche *Lehrkräfte* und kirchliche Gestellungskräfte angewiesen. Beide Berufsgruppen bringen spezielle Kenntnisse, Erfahrungen und Sichtweisen mit, die sich ergänzen. In diesem Zusammenhang haben die kirchlichen Schulbeauftragten über die Organisation des Unterrichtseinsatzes hinaus zunehmend ihren Aufgabenschwerpunkt in der beruflichen Begleitung der Unterrichtenden und der Seelsorge an ihnen.

Die Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse durch die Kirche stellt eine Herausforderung für die Religionspädagogik und das Engagement kirchlicher Gestellungskräfte auch über den Religionsunterricht hinaus dar. Einerseits wird die Kirche als Partnerin in der Schul- und Lehrplanentwicklung und in der Diskussion um Bildungsstandards in Anspruch genommen und wertgeschätzt. Andererseits stehen die Unterrichtenden nach wie vor noch vor erheblichen strukturellen und mentalen Problemen. Die demographische Entwicklung und die damit verbundene Phase der Schulschließungen lässt längerfristiges Arbeiten an vielen Stellen nicht zu. Auch weiterhin bestehen zum Teil erhebliche Lücken in der Unterrichtsversorgung, sowohl in der Fläche als auch über alle Schultypen. So findet an Förderschulen und berufsbildenden Schulen bisher kaum Religionsunterricht statt. Noch immer bekommen Heranwachsende nicht überall die Möglichkeit, eines der wertebildenden Fächer zu wählen, weil keine Lehrkräfte zur Verfügung stehen oder die rechtlichen Vorgaben dem entgegenstehen. Noch immer ist der Religionsunterricht in vielen Schulen nur ein geduldetes Angebot, dessen Möglichkeiten für die Schulprofilentwicklung weder gesehen noch genutzt werden. Religionsunterrichtende erleben sich als Einzelkämpfer, die ständig für ihr Fach werben müssen.

Die sich verändernden schulischen Rahmenbedingungen und die steigende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, erfordern neue Formen der *Zusammenarbeit zwischen Kirchengemeinde und Schule*.

Bisher bilden Kirche und Gemeinde nur in Ausnahmefällen einen positiven Resonanzraum für den Religionsunterricht. Weil auf Seiten der Schule aber auch kirchlicherseits häufig noch gegenseitige Vorbehalte bestehen, gibt es nur wenige Beispiele einer institutionellen Kooperation von evangelischer Kinder- und Jugendarbeit und Schule bzw. Projekte schulbezogener Jugendarbeit. Die kirchliche Präsenz im Lebensraum Schule mit festen Angeboten und Projekten ist nötig. Kirche muss sich selbst als Bildungspartnerin öffentlicher Schulen anbieten. Hieraus ergeben sich besondere Herausforderungen, kirchliche Angebote so zu gestalten, dass sie auch auf kirchenferne Kinder, Jugendliche und El-

tern einladend wirken. Dort wo der Religionsunterricht seinen festen Platz im Schulalltag hat und kirchliche Mitarbeiter/innen ihn erteilen, entstehen mancherorts Konkurrenzsituationen zur gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Besonders die traditionelle Christenlehre ist inhaltlich und organisatorisch durch den Religionsunterricht herausgefordert.

Das Pädagogisch-Theologische Institut der EKM und der Evangelischen Landeskirche Anhalts nimmt als religionspädagogische Fort- und Weiterbildungsstätte u. a. Aufgaben der *Qualifizierung kirchlicher und staatlicher Religionslehrkräfte* in Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitskreisen wahr, eröffnet Diskurs- und Begegnungsmöglichkeiten und gibt Anregungen für Schulentwicklungsprozesse. Lehrpläne und konzeptionelle religionspädagogische Entwürfe, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien werden unter Federführung und Mitarbeit von Institutsangehörigen erstellt und neue Lernformen erprobt (z. B. Lernwerkstätten).

### *Evangelische Schulen*

Die evangelischen Schulen auf dem Gebiet der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland

sind lebendige Äußerung der gesamtgesellschaftlichen Mitverantwortung der Kirche für schulische Bildung und Erziehung. Mit ihnen besitzt unsere Kirche eine einzigartige Möglichkeit, evangelische Bildung und Erziehung umfassend zu verwirklichen. Anknüpfend an die reformatorische Bildungstradition erproben die evangelischen Schulen Wege, die für das öffentliche Bildungswesen modell-



Evangelische Grundschule Gotha

haften Charakter haben. Damit sind sie auch lebendiger Ausdruck der Zukunftsorientierung der Kirche. Die evangelischen Schulen verstehen sich als Angebot an alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer Konfessionszugehörigkeit. Indem sie Heranwachsenden vielfältige Möglichkeiten der Begegnung mit Religion und Kirche im Schulalltag ermöglichen, wirken sie einer Milieuverengung der Kirche auf ihre konfessionell gebundenen Mitglieder entgegen. Derzeit lernen mehr als 8000 Schülerinnen und Schüler an über 70 Förder-, Grund-, Regelschulen, Gymnasien und Berufsbildenden Schulen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben an evangelischen Schulen jene Sach-, Methoden-, Sozial- und

Selbstkompetenzen, die ihnen staatlich anerkannte Abschlüsse sichern und sie zugleich zu einem eigenverantwortlichen, am christlichen Glauben orientierten Leben und Handeln in einer pluralen und globalisierten Wissensgesellschaft befähigen. Schülerinnen und Schüler evangelischer Schulen können lernen, Werturteile und Überzeugungen anderer zu tolerieren, ohne der Beliebigkeit zu verfallen. Unter Nutzung ihrer weit reichenden Gestaltungsspielräume bieten evangelische Schulen mit ihren reformpädagogischen Arbeitsformen (z. B. Freiarbeit, Wochenplan-, Stations- und Projektarbeit) weit mehr als bloße Wissensvermittlung. Diese Freiräume verpflichten sie zugleich, ihre Struktur, Leistungsanforderungen und Unterrichtsinhalte transparent zu halten und die Qualitätsentwicklung durch kontinuierliche Evaluation zu sichern. Die pädagogischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen evangelischer Schulen erfordern zudem die Sicherung und Erweiterung der diagnostischen, pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte und Erzieher/innen. Eine Reihe evangelischer Grundschulen, aber auch einzelne weiterführende Schulen, haben Konzepte zur Integration von Kindern mit Handicap entwickelt.

Evangelische Schulen entstanden in den meisten Fällen auf Initiative von Elterngruppen. Eltern waren und sind an der Konzepterstellung beteiligt und haben Interesse an deren Umsetzung und Weiterentwicklung. Sie können sich aktiv in die Gestaltung des Schullebens und in die Gremienarbeit einbringen. Daher kommt der Elternarbeit auch zukünftig eine besondere Bedeutung zu.

Mit ihren Förderschulen unterbreiten die Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland und ihr Diakonisches Werk ein spezifisches Angebot zur Förderung benachteiligter, behinderter und in ihrer Entwicklung gestörter Menschen. In der Arbeit der Förderschulen steht besonders der Erwerb von Lebenskompetenzen auf der Grundlage von Selbstvertrauen und Beziehungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.

An den beruflichen Schulen und Ausbildungsstätten für sozialpädagogische und pflegerische Berufe von Kirche und Diakonie können junge Erwachsene Abschlüsse mit einem diakonischen Grundverständnis erwerben. In den Ausbildungsgängen werden Fachlichkeit mit Sinnorientierung und Kompetenzentwicklung in existenziellen Fragen verbunden. Auf dieser Grundlage können die Absolventinnen und Absolventen ihre beruflichen Tätigkeiten in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, der Un-

terstützung von kranken, behinderten, alten und in Not geratenen Menschen aus ganzheitlicher Perspektive entfalten.

Die evangelischen Schulen definieren sich als Orte erkennbar christlicher Bildung und Erziehung. Zu ihrem Schulprofil gehört, dass sie auch seelsorgerliche Beratung und Begleitung anbieten, religionspädagogische Bildungs- und Freizeitangebote gestalten sowie eine Vernetzung mit dem kirchlichen und sozialen Umfeld herstellen. Dazu wurde unter anderem das bundesweite IZBB-Programm (Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft, Bildung und Betreuung“ 2003-2007) als ein wichtiger Impuls für die Entwicklung von Ganztagsangeboten an den evangelischen Schulen aufgenommen. Zahlreiche Grundschulen und einige weiterführende Schulen im Förderationsgebiet wurden zu offenen oder gebundenen Ganztagschulen entwickelt. Sie bieten neben vielfältigen unterrichtsergänzenden Fördermaßnahmen kreative und soziale Aktivitäten innerhalb und außerhalb der regulären Unterrichtszeit an.

Im Förderationsgebiet ist eine vielfältige Trägerschaft allgemeinbildender und berufsbildender Schulen entstanden. Dieser Pluralismus ist gesellschaftlich gewollt und muss daher auch politisch nachhaltig gefördert werden. Als Träger evangelischer Schulen engagieren sich die Evangelisch-Lutherische Kirche in Thüringen, das Diakonische Werk, einzelne Kirchenkreise und kirchennahe Vereine. In der Folge der unterschiedlichen kirchenrechtlichen Rahmenbedingungen in den beiden Landeskirchen und in der daraus jeweils erwachsenen Tradition sind verschiedene Schulstrukturen entstanden. Die Evangelisch-Lutherische Kirche in Thüringen und die Evangelische Kirche der Kirchenprovinz Sachsen haben das „Gemeinsame Schulwerk Evangelischer Schulen im Freistaat Thüringen“ gegründet. Seine Aufgabe besteht in der Förderung der Zusammenarbeit, des Informations- und Erfahrungsaustausches, der Öffentlichkeitsarbeit, der Meinungsbildung und Interessenartikulation sowie der Unterstützung der Fortbildungsangebote der Träger evangelischer Schulen in Thüringen. Im Zuge des Förderationsprozesses wird die Aufgabe darin bestehen, unter Aufnahme der positiven Erfahrungen und unter Beachtung der entsprechenden Traditionslinien in beiden Landeskirchen verlässliche Rahmenbedingungen für die evangelischen Schulen in der EKM zu erhalten und weiterzuentwickeln. Dazu ist auch ein adäquates finanzielles Engagement der Föderation erforderlich.

## 2.2 Evangelische Bildung in der Arbeit mit Erwachsenen

Bildung im Erwachsenenalter ist im Kern *Selbstbildung* und bedarf gleichzeitig der *institutionellen Angebote*. Dabei geht es um Wissenserwerb, Urteilsfähigkeit und Horizonterweiterung, aber auch um die Verbesserung beruflicher Chancen, um gesellschaftliche Anerkennung und Kommunikation. Durch Bildung erhält sich der erwachsene Mensch bis ins hohe Alter seine Teilhabe an der Kultur.

Im Unterschied zu einem Lernverständnis, das als Qualifizierung auf direkte Verwertbarkeit des gewonnenen Wissensstoffes oder der erlernten Fähigkeiten zielt, verweist Selbstbildung stärker auf die Reifung der Persönlichkeit, auf kulturelle Integration, allgemeinen Wissenserwerb und auf individuelle Sinnsuche. Lebenslanges Lernen dient der Persönlichkeitsbildung, weil es sich gerade nicht vorrangig auf berufliche Weiterbildung konzentriert. Ein sich bildender Mensch sucht in starkem Maß Kommunikation, Anregung und Kritik. Religiöse Bildung ist dabei Teil dieser Lebenshaltung, die nach einem Lebensverständnis im Ganzen und nach der Bestimmung des Menschen sucht.

### 2.2.1 Lebenslagen von Erwachsenen

In den westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften hat sich eine Dreiteilung des Lebenslaufes in Vorbereitungs-, Arbeits- und Ruhestandsphase ausgebildet, die im wesentlichen stabil ist, trotz der zahlreichen gesellschaftlichen Veränderungen. So sind beispielsweise die zeitlichen Abgrenzungen verschoben – die Ausbildungszeit ist ausgedehnt, die Erwerbsarbeitszeit zusammengezogen, der Ruhestand verlängert. Oftmals vermischen sich auch die einzelnen Phasen. Gesellschaftliche Leitbilder werden vereinheitlicht, so dass sich Erwartungen und Verhalten von Jungen und Alten einander annähern: „Immer-jugendlich-Sein“, Leistungsfähigkeit und Aktivsein bis ins hohe Alter.

Trotzdem unterscheiden sich die Erwartungen junger Erwachsener an kirchliche Angebote von denen anderer Altersgruppen. Auch durch ihre geringe Bindungsbereitschaft an Institutionen wie zum Beispiel die Kirchen haben sie kaum Zugang zu den meist traditionellen christlichen Gemeinden.

Konfessionslosigkeit und Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung prägen die Lebenswelten *junger Menschen auf dem Weg hinein ins Erwachsenenleben* in ähnlich starkem Maße wie das der Jugendlichen.

Die Übergangsphase wird länger: von der Jugend mit Schule und beginnender Berufsausbildung über den Dienst bei der Bundeswehr bzw. Zivildienst

oder ein Freiwilligenjahr zum Berufseinstieg für die einen und Fortführung der Ausbildung mit Studium für die anderen. Nicht zuletzt entsteht durch Arbeitslosigkeit nach der Schul- bzw. Ausbildungszeit eine verlängerte und vielfach desorientierende Übergangssituation. Manche junge Erwachsene leben noch in der Lebenswelt ihrer Jugend, andere schon in für sie ganz neuen Lebensverhältnissen, die meisten jedoch in beiden. Der verbleibende Halt alter Bindungen und Gruppen federt die Suche nach neuen Bindungen, Anregungen und Lebensmöglichkeiten einige Zeit ab. Berufsausbildung bzw. Studium lösen die verbindlicher geordnete Schule ab, Herkunftsfamilie und Clique werden durch neue Beziehungen erweitert oder ersetzt.

Die Lebensformen sind vielfältig. Sie reichen vom Leben in der Ursprungsfamilie, in Wohnheim oder Wohngemeinschaft, vom eigenständigen Leben als Single bis hin zu fester Partnerschaft oder Ehe, zum Teil schon mit Übernahme von Elternverantwortung. Neben den damit verbundenen Fragen stehen solche, die mit der Ausbildung und der beruflichen Lebensperspektive zusammenhängen. Darüber hinaus ist bei jenen jungen Erwachsenen, die die Schule vorzeitig verlassen haben bzw. in ihrer Suche nach Job oder Ausbildungsplatz dauerhaft erfolglos sind, eine besondere Tendenz zu beobachten: Gerade sie versuchen durch eigene Familiengründung ihrem Leben Sinn und Halt zu geben, wollen damit schnell ihre Ideen und vermeintlichen Lebensziele verwirklichen.

Jugendliche Selbstsuche und Selbstinszenierung überschneiden sich mit Anforderungen des Erwachsenenlebens. In einer Zeit, in der berufliche und private Festlegungen erfolgen, die noch korrigierbar erscheinen und in den Folgejahren aus unterschiedlichen Gründen aufgehoben und verändert werden, machen junge Erwachsene oft krisenhafte Erfahrungen. Für diese Phase gibt es vor allem im Osten Deutschlands kaum entsprechende Erfahrungen und Vorbilder, auf die zurückgegriffen werden können.

Die Ambivalenz des Übergangs führt bisweilen zu individualistischen Aktivitäten oder starker Gruppenbindung. Die jungen Menschen lösen sich oft von den Vorstellungen ihrer bisherigen Lebenswelt und sind neuen Orientierungen, Beziehungen und Milieus ausgesetzt. Ausbildungsnahe Angebote, Auslandsstudien, Praktika und andere Bildungserfahrungen eröffnen erfolgsorientierten Bewerber/innen reiche Möglichkeiten zur Orientierung und Bildung, wie sie sich später nur selten so bieten; Andere bleiben dahinter zurück.

Als Kommunikations- und Informationsmedium nimmt das Internet für junge Erwachsene eine zen-

trale Stellung ein. Es unterstützt neue Beziehungsformen und verändert das Kommunikationsverhalten.

Mit dem Ende der Schulzeit und dem Beginn einer Ausbildung, verbunden mit der Suche nach den eigenen Möglichkeiten, beginnt ein mehr oder weniger bewusstes individuelles Management von Bildung. Zu den formellen, institutionell vermittelten Bildungsangeboten – durch Studium, Freiwilligenjahre, Bundeswehr, Berufsausbildung, Weiterbildung und freie Angebote der allgemeinen und politischen Bildung – kommen viele informelle Gelegenheiten der Bildung, z. B. durch Medien, kulturelle Angebote, religiöse Gruppen und Freundeskreise. Sie werden aufgesucht und verknüpft, sie ergänzen oder relativieren sich. Mit diesem Selbstbildungsmanagement verbunden ist nicht nur Lernen und Bilden im Sinne der Qualifizierung und direkten Verwertbarkeit. Es richtet sich vielmehr auf die Reifung der Persönlichkeit, auf kulturelle Integration und sozialen Wissenserwerb.

Die Lebenswelten für Erwachsene sind zunehmend durch erhebliche soziale Differenzen geprägt. Wir leben in einer Zwei-Drittel-Gesellschaft. Mit dieser Beschreibung wird deutlich, dass rund ein Drittel der Bevölkerung von der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht profitiert. Auch ohne die Kategorisierung in soziale Klassen lässt sich feststellen, dass zwischen jeweiligen Lebenslagen und Situationen von Arbeitslosen und Arbeitenden, von Einheimischen und Migrant/inn/en, von Obdachlosen und Managern, Welten liegen. Innerhalb der verschiedenen Lebensphasen durchziehen natürlich lebenslauf-typische Herausforderungen, Passagen in der Biographie und kritische Lebensereignisse jedes Erwachsenenleben. Eigene Krankheit oder der Tod naher Angehöriger und andere Verlusterfahrungen sowie einschneidende Erlebnisse erschüttern die Betroffenen und führen häufig zu einer tiefgreifenden Veränderung im Lebenslauf. Doch anders als zu früheren Zeiten werden diese überwiegend ganz individuell erlebt und bewältigt.

Erwachsene haben sich oft unter schwierigen Bedingungen zu beweisen und zu bewähren. Im Erwerbsleben ist mehr und mehr Flexibilität und Mobilität erforderlich. Arbeitsplätze werden abgebaut, die über Jahrzehnte hinweg Stabilität und Kontinui-

tät gewährleistet und ein gesichertes Einkommen garantiert haben. In Partnerschaftsbeziehungen lösen sich alte Rollenbilder auf, neue sind im Entstehen. Nach der vielbeschriebenen Krise um die Lebensmitte wird auch die Phase, in der die eigenen Kinder das Haus verlassen, häufig als krisenhaft empfunden. Sie steht zeitlich nahe an der sogenannten „midlife-crisis“, also oft am Übergang von der ersten Lebenshälfte in die zweite.

Seit längerer Zeit weisen besonders junge Frauen eine erkennbar höhere Bereitschaft auf, neue Lebenswege zu beschreiten und sich mit großem Einsatz eine Basis für eine selbständige Lebensführung

einschließlich Berufsfähigkeit zu erarbeiten. Mit der männlichen Seite eint sie die Vorstellung und Erwartung, dass sich *Familie und Beruf* verbinden lassen.

Diese Sichtweise ändert sich allerdings oft bei den Frauen ab Mitte 20: die Balance zwischen Familien- und Berufsleben verlagert sich zugunsten von Familie und Partnerschaft. Wegen des geschlechtsspezifisch geteilten Arbeitsmarktes und höherer Zugangsbarrieren sind sie stärker verunsichert, ob sie ihre Lebens- und Berufspläne verwirklichen können.

Trotz aller guten Absichten der Lebens- bzw. Ehepartner, eine partnerschaftliche Verantwortung für Haushalt und Familienarbeit zu praktizieren, kann diese zumeist nicht realisiert werden. Um ihre ehemals erhofften bzw. geplanten Lebensvorstellungen nicht aufzugeben, nehmen Frauen dann in der Regel eine erhebliche Belastung in Kauf, die nicht nur enorme Kraft und Selbstvertrauen abverlangt, sondern auch eine kreative und phantasievolle Lebensgestaltung jenseits traditioneller Muster erfordert. In jüngster Zeit ist jedoch vermehrt zu konstatieren, dass gerade gut ausgebildete Frauen zunehmend auf die Realisierung ihres Kinderwunsches verzichten. Auch viele junge Männer sehen in ihren Lebensentwürfen keine Kinder mehr vor.

Die religiös-kirchliche Sozialisation von *Erwachsenen* gerade in den neuen Bundesländern ist defizitär. 70 % bis 80 % haben überhaupt keine Verbindung zur Kirche bzw. einer christlichen Gemeinde. Es besteht jedoch durchaus ein *religiöses Interesse*, das vor allem gekennzeichnet ist vom Bedürfnis nach Orientierung und religiöser Bildung. Auch Fra-



Erwachsenenbildung im Kloster Drübeck

gen von Transzendenz wie die Gottesfrage überhaupt kommen unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Kirche in den Blick. Stärker als Männer entdecken in dieser Phase Frauen ihr wieder erwachtes Interesse an Religion und suchen nach einer Spiritualität, die ihnen angemessen ist und ihre Suche und ihre Fragen ernst nimmt. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn sie als Mütter bzw. als Väter auf die religiösen Fragen ihrer Kinder eingehen und sowohl kindgerecht als auch fachlich fundiert antworten sollen, insbesondere zu schwierigen Themen wie Krankheit oder Tod.

Nicht nur mit Blick auf Kinder werden die jeweiligen Lebensübergänge als spirituelle Wegmarke erfahren. Deren Begleitung durch christliche „Passageriten“ wie Taufe und Konfirmation, Trauung und besondere Gottesdienste und Gedächtnisfeiern ist für viele Erwachsene wichtig. Auch in Krisenzeiten wie dem Ende einer Beziehung oder beim Tod geliebter Menschen wird der Beratung und Begleitung durch kirchliche Angebote der Seelsorge eine hervorgehobene Bedeutung zugestanden.

In einer Gesellschaft, die immer stärker von einer wachsenden Zahl *älterer Menschen* geprägt ist, kommen auch die Lebenslagen Älterer differenzierter in den Blick. Generell sind ältere Menschen zufriedener und unternehmungsfreudiger, aktiver, besser ausgebildet, beweglicher und im Normalfall finanziell deutlich besser ausgestattet denn je. Zugleich verschiebt sich das subjektive Empfinden von Alter, Altwerden und Altsein mehr in höhere Lebensphasen. Anders als oft vermutet, sind rund Dreiviertel der 75-Jährigen in ihrem Alltagsleben nicht oder nur geringfügig eingeschränkt, und selbst die Mehrheit der 90-Jährigen ist weder siech oder leidend noch dauerhaft bettlägerig. Gleichwohl stehen diesen positiven Lebenssituationen solche gegenüber, die von Einsamkeit, Diskriminierung, Krankheit, Pflegebedürftigkeit oder auch würdeloser Behandlung geprägt sind. Ältere und alte Frauen sind heute in hohem Maße von Altersarmut betroffen. Sofern nicht eine Witwenrente Ausgleich bietet, müssen sie, bedingt durch häufig nur kurze Beitragszeiten und niedrige Einzahlungen in ihre Rentenversicherung, im Alter mit Klein- und Kleinstrenten leben.

Der demographische Wandel hat innerhalb der Verlängerung und Veränderung der Alterszeit zur Ausprägung von verschiedenen Phasen des Alters geführt. *Altern* geschieht mehrdimensional, als physisches, willentlich-handelndes und als geistiges, psychisches und soziales Altern. Während die Fähigkeit zu abstraktem und figuralem Denken eher nachlässt, erhält sich meist das angesammelte Erfahrungs- und Expertenwissen. Jüngere Menschen sind hier gefragt, dieses Erfahrungswissen aufzugreifen, zu würdigen und für das eigene Leben fruchtbar zu machen.

In Anknüpfung an die verschiedenen Dimensionen und die unterschiedlichen Phasen des Alterns zeigt sich das religiöse Interesse von älteren Menschen in einer großen Vielfalt und Vielschichtigkeit. Lebens-themen wie Krankheit und Schwäche, Leiden und Sterben, Schuld und Vergebung gewinnen an Bedeutung. Deshalb wünschen sich ältere Menschen geistliche Bildung und suchen nach ihnen entsprechenden Formen von Gebet und Meditation, Gesten und Riten, Symbolen und Bildern, Texten und Musik.

Viele ältere Menschen spielen als Großeltern eine wichtige Rolle in der Weitergabe religiöser Traditionen an die Enkelgeneration.

Von großer Bedeutung ist der Wunsch nach einem begleiteten, würdevollen Prozess des Alterns und Sterbens. Angesichts zunehmender Einsamkeit und sozialer Isolation im Alter wird die christliche Gemeinde am Lebensort als erfahrbare Äußerung der Kirche geschätzt, deren Angebote der Begleitung und der Gemeinschaft gern angenommen werden.

### 2.2.2 Bildungsprozesse, Bildungsorte und Perspektiven

Wissenschaftlich-technische Informationsgesellschaft, Beschleunigung und Pluralitätserfahrung fordern die Einzelnen in ihrem Lebenslauf heraus, eine aktiv organisierende Rolle als Lernende zu finden. Diese lebenslange Aufgabe bleibt ein unabschließbarer Prozess. Er beinhaltet die Aufgabe, durch geistige wie technische Aneignung und Verarbeitung sich immer wieder selbst zu bilden. Nur so kann der Mensch mit den ständigen Veränderungen Schritt halten und sich kritisch anpassen. Und nicht zuletzt befähigt erwachsenes Lernen zu selbstbestimmten Innovationen und vernünftiger Mobilität.

Die Aufgabe organisierter Angebote evangelischer Bildung ist es, solche Bemühungen anzuregen und in christlicher Perspektive zu begleiten, zumal Bildung von Menschen mit den Bildern, die Menschen von sich machen, zusammenhängt. Evangelisches Bildungshandeln gründet sich auf das christliche Menschenbild, auf das Vertrauen in die Gegenwart Gottes, auf Vergebung und Freiheit. Evangelische Bildung achtet die Würde des erwachsenen Menschen und zielt auf verantwortliches Handeln, und zugleich lehrt es diese wahrzunehmen. Es geht dabei um nichts Geringeres als um Lernchancen zur *Vertrauens-, Gewissens- und Herzensbildung*. Deshalb prägen Offenheit und Dialog, Mündigkeit und kritisches Urteilsvermögen sowie die Zielvorstellungen Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung und Geschlechtergerechtigkeit viele Bildungsangebote. Die reichen Bildungsressourcen der jüdisch-christlichen Tradition und Kultur stellen dafür unersetzliche Wissensbestände, Sprachformen und Symbole bereit.

Evangelische Bildung für Erwachsene ist ein Angebot zur Daseins- und Handlungsorientierung, zur

Lebensbewältigung und Sinnstiftung und nimmt die Menschen in ihren individuellen und gesellschaftlichen Bezügen sehr ernst. Wenn das Geben und Nehmen aller am Lernprozess Beteiligten gelingt, entsteht eine Art Beheimatung auf Zeit und erwächst Engagement ohne Vereinnahmung. Es wird meist themenorientiert gearbeitet und dabei versucht, Wissenserwerb und Persönlichkeitsentwicklung lebensweltbezogen zu verknüpfen. In erfahrungs- und handlungsorientierten Lernprozessen sollen Erwachsene befähigt werden, für sich persönlich den allgemeinen Individualisierungsprozess zu bewältigen und zugleich beziehungsreich zu leben. Mit ihren erworbenen sozialen Kompetenzen sollen sie auch in einer schwer durchschaubaren Umwelt leichter Handlungsfelder für sich entdecken. Gerade auch in Krisenphasen – insbesondere bei Erwerbslosigkeit – soll durch Bildung selbstbestimmtes Leben ermöglicht werden.

Im Rahmen der *Arbeit mit Menschen mit Behinderungen* versucht evangelische Bildungsarbeit mit Erwachsenen Lebenshilfe zu geben. Das dabei angewandte Normalisierungsprinzip versteht Behinderung als einen unterschiedlichen Grad der Gesundheit und stigmatisiert behinderte Menschen nicht. Vielmehr sind Menschenwürdigkeit und Lebensqualität die leitenden Bildungsintentionen für behinderte Menschen. Sie verfügen meist nicht über die heute geforderte Flexibilität und Umstellungsgabe. Erwachsenenbildung zeigt deshalb Hilfen zur Selbsthilfe und stößt Lernprozesse zur Integration an.

Trotz des objektiven Bedarfs an Bildungsangeboten sind junge Erwachsene eine Zielgruppe, die in Erwachsenenbildungsangeboten kaum auftaucht, vor allem weil sie so schwer zu erreichen ist. Das Alter ist in dieser Lebensphase kein vorrangiges Merkmal bei der Beteiligung an Veranstaltungen oder der Zugehörigkeit zu Gruppen. *Junge Erwachsene* ordnen sich noch in Angebote für Jugendliche ein oder schon in solche für Erwachsene (Chor, Verein, Volkshochschule u. a.). Studierende sind dabei noch die am leichtesten zu spezifizierende und zu erreichende Gruppe. Evangelische wie auch katholische Hochschularbeit machen Angebote, welche die Kommunikation zwischen Studierenden und anderen jungen Erwachsenen anregen sowie Kontroverse, Austausch, Kritik im geschützten Raum ermöglichen und ein selbständiges Weltverständnis fördern sollen. Neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen werden in den christlichen Horizont gestellt und eine Bildung vermittelt, die den ganzen Menschen meint, religiöse Bildung und Praxis immer mit einschließt und Begegnungsmöglichkeiten bietet. Das zieht auch andere junge Erwachsene an, wie Absolventen, Doktoranden, Berufseinsteiger, für die es sonst keine spezifischen Angebote gibt.

Evangelische Bildungsarbeit für junge Erwachsene eröffnet nicht nur biblisch und theologisch fundierte Antworten zu Lebensfragen und zum politischen und zivilgesellschaftlichen Handeln; es werden auch verbindende Formen christlicher Lebens- und Glaubenspraxis in offenen und wechselnden Gemeinschaften eingeübt. In der christlichen Gemeinde, in Gruppen, Angeboten und Projekten erwerben junge Menschen soziale Kompetenzen und erfahren so Zugehörigkeit. Besonders beliebt ist das zeitweise Engagement in Chören, anderen kirchenmusikalischen Formen und Angeboten Evangelischer Akademien und Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Das gleichzeitige Leben in mehreren Welten gerade von jungen Erwachsenen spiegelt sich auch in einem veränderten religiösen Interesse wider. Gewissheit ist für viele nicht mehr einfach durch Autoritäten, Gruppenzugehörigkeit oder Tradition zu gewinnen. Durch selbständige Reflexion und eigene Autorität stellen sie auch religiöse Inhalte und Praxis kritisch in Frage. Sie brauchen Unterstützung beim Übergang vom konventionellen zu einem reflektierenden Glauben. Andere bleiben im Ergebnis ihrem konventionellen Glauben treu und sind damit ohne Brüche weiter orientiert an ihrer Gemeinde oder Gruppe. Wieder andere junge Erwachsene suchen nach autorisiertem Halt und nach einem exklusiven Zugang zu Gott. Sie suchen nach Spiritualität und Religion, wo immer sie etwas finden (vagabundierende Religiosität, Patchwork-Religion) und werfen oft Formen kritischer Reflexion. Auf diesen unterschiedlichen Wegen sind sie in den Gemeinden und durch evangelisches Bildungshandeln zu begleiten. Das schließt die Klärung persönlicher und beruflicher Entscheidungen aus der Sicht übergreifender Lebensorientierungen genau so mit ein wie die Auseinandersetzung mit Kirche und Glaube, um sie zu einer geprüften eigenen Position finden zu lassen.

In Bildungsprozessen spielt die Geschlechterdifferenz eine wesentliche Rolle, weil Lernhaltungen generell geschlechtsspezifisch geprägt sind: Frauen lernen also anders als Männer. Dem tragen besonders die *evangelische Frauen- bzw. Männerarbeit* auf ihre Weise Rechnung. Sie bemühen sich, auf das unterschiedliche Lernverhalten von Frauen und Männern einzugehen und so zu reagieren, dass die Geschlechterunterschiede nicht verfestigt sondern produktiv genutzt und – wo sie beeinträchtigend wirken – überwunden werden. Frauen und Männer erleben ihre Unterschiedlichkeit nicht von vornherein als gleichwertig. Deshalb zielen Bildungsbemühungen in der protestantischen Frauen- und Männerarbeit auf Geschlechtergerechtigkeit. Für die Frauenbildung heißt das z. B., Frauen in ihren spirituellen und sozialen Fähigkeiten zu stärken, sie

dabei zu unterstützen, Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit zu entwickeln und ihre bewusste Mitgestaltung in Kirche und Gesellschaft zu fördern. Evangelisch an dieser Frauenbildung ist, dass sie auf der Bibel als Buch der Befreiung fußt. Um die biblische Botschaft für Frauen heute hörbar werden zu lassen, gehört dazu auch die kritische Auseinandersetzung mit der Bibel als einem patriarchalen Buch, das in androzentrischer Sprache verfasst ist. Im weiteren setzt sich das Bildungshandeln mit historischen und aktuellen gesellschaftlichen Themen auseinander, um die Kompetenz von Frauen in allen Lebensbereichen zu stärken. Sie bedient sich dabei handlungs- und erfahrungsorientierter Lernmethoden, welche die Geschlechterdifferenz berücksichtigen.

*Evangelische Bildung für Erwachsene* wurzelt in vielfältigen Traditionen der kirchlichen Gemeindegliederung mit Erwachsenen und im bewährten Selbstverständnis einer Kirche als Lerngemeinschaft, die miteinander leben und glauben lernt und die für andere da ist. Darin artikuliert sich ein Bildungsbemühen, das Glaubens- und Lebenserfahrung ernst nimmt und sich Bevormundung und Entmündigung entgegenstellt. Kirchliche Bildungsformen verstehen sich in diesem Sinne als Stationen auf dem Weg zur Freiheit (Dietrich Bonhoeffer) im Licht des Evangeliums und der Aufklärung.

Evangelische Bildungsarbeit mit Erwachsenen beschäftigt sich mit Themen, die für den einzelnen Menschen wichtig und für die Gesellschaft insgesamt relevant sind. Indem sie sich an jeden innerhalb und außerhalb der Kirche wendet, wirkt sie einem innerkirchlichen Reduktionismus entgegen. Sie zeigt protestantische Positionen auch außerhalb der parochialen Gemeinde und bietet Foren, um Menschen in ihrer eigenen Meinungsbildung und Positionierung zu unterstützen. Durch die Orientierung an den spezifischen Themen der Teilnehmenden erhält Evangelische Erwachsenenbildung in der Regel ein lokal und regional geprägtes Profil. Lernsituationen werden nach Möglichkeit so gestaltet, dass an die Lebens- und Lernbiographien der Beteiligten angeknüpft werden kann (biographisches Lernen). Das Engagement von Ehrenamtlichen kann hier seine inhaltliche und methodische Fundierung erhalten.

Dieses sogenannte *zweite Programm der Kirche* erreicht viele Kirchenmitglieder, aber auch Menschen, die sich nicht als kirchennah verstehen und zu traditionellen innergemeindlichen Angeboten kein aktives Verhältnis haben. *Landeseinrichtungen* evangelischer Erwachsenenbildung, *Werke und Verbände* sowie *Akademien*, *Heimvolkshochschulen* und *Tagungsstätten* bieten Lern- und Begegnungsräume für junge und ältere Menschen innerhalb und außerhalb der Kirche. Hier können sie sich mit dem auseinander setzen, was Kirche zu bieten hat

an Geistes- und Kulturpotential, an theologischen und anthropologischen Positionen und an praktischen Konsequenzen für ihre Lebensweisen.

Insbesondere die Arbeit der *Evangelischen Akademien* regt dabei Diskurse zwischen verschiedenen Partnern und Akteuren, Beteiligten und Betroffenen, Entscheidungsträgern und Experten an. Es gibt öffentlich und bundesweit ausgeschriebene Tagungen, aber auch geschlossene bzw. halboffene Fachtagungen, Konferenzen und Tagungsreihen, Symposien, Evaluationen, Moderationen von gesellschaftlichen Diskursen und vieles mehr.

Neben solch einem Forum sind Evangelische Akademien auch ein Faktor, wenn sie langjährige eigene Forschungsvorhaben und Projekte erarbeiten. So erscheinen regelmäßig Fachpublikationen. Interdisziplinäre Arbeitsgruppen erarbeiten Positionen und Grundlagen, die dann in politische und gesellschaftliche Prozesse implantiert werden. Dazu gehört auch die Erarbeitung von öffentlichen Stellungnahmen, Memoranden sowie Politikberatung und -begleitung. Der zivilgesellschaftliche Beitrag dieser kirchlichen Bildungsimpulse verdient hohe gesellschaftspolitische Wertschätzung und entsprechend gesicherte Rahmenbedingungen. Das erfordert nicht zuletzt eine kompetente bildungspolitische Außenvertretung durch die Verantwortlichen.

In diesem Sinne hat die vielfältige evangelische Bildungsarbeit mit Erwachsenen auch eine missionarische Funktion. Zugleich aber trägt sie die Verantwortung, als protestantische Stimme wesentliche Impulse, Diskurse und offene Fragen in der Gesellschaft zu kommunizieren. Mit ihrer *professionellen Kompetenz* stehen die Erwachsenenbildner/innen den Gemeinden, Werken und Einrichtungen inhaltlich wie organisatorisch beratend zur Seite.

Die christlichen Ortsgemeinden mit ihren haupt- und ehrenamtlich Mitarbeitenden sehen ihren Beitrag zur „Kirche als Lerngemeinschaft“ vor allem durch gemeindepädagogische Aktivitäten für Erwachsene. In Gemeindekreisen und -seminaren sowie durch die jährliche Bibelwoche wird sich den realen und kritischen Fragen, aber auch denen nach religiöser Vergewisserung und Suche nach Sinn und Halt gestellt. Eine besondere Herausforderung für die Gestaltung erwachsenengemäßen Lernens im Glauben ist es dabei, auf den allgemeinen Traditionsabbruch und auf die Veränderungen zu reagieren, die kirchliche Verkündigung und mit ihr nicht wenige der herkömmlichen Formen des Gemeindelebens krisenhaft erfahren haben und erfahren.

Eine spezielle Kategorie lebensformenorientierter Bildungsangebote stellt die familienbezogene Arbeit und evangelische Familienbildung dar. Ihnen zu Grunde liegt die Erkenntnis, dass Familie als die Instanz, in der die meisten Menschen ihre soziale und ethische Orientierung erfahren, Unterstützung bedarf. Denn Familie als die Lebensform, in der Verantwortung für Kinder oder für die Elterngeneration

übernommen wird, ist heute durch viele Einflüsse von außen sowie oft durch die emotionalen Ansprüche der Familienmitglieder selbst belastet bzw. überfordert. Die Einrichtungen der Familienbildung und -erholung, Familienzentren sowie die Angebote der Familienarbeit in Kirchenkreisen und Gemeinden bemühen sich darum, Familien und ihren Mitgliedern für die Bewältigung der alltäglichen Anforderungen Unterstützung und Orientierung zu bieten und praktische Kenntnisse zu vermitteln. Besonders evangelische Familienbildung will dazu beitragen, unter dem Leitgedanken „Lernen, Familie zu leben“ ein gelingendes Zusammenleben von Frauen, Männern und Kindern sowie das der verschiedenen Generationen zu fördern. Die Anbieter müssen sich dabei auf die verschiedenen familialen Formen des Zusammenlebens einstellen – besonders auf die zunehmende Zahl von alleinerziehenden Eltern – und sind bemüht, auf die sich wandelnden Bedürfnisse und individuelle Probleme der Familienmitglieder einzugehen. Zunehmend sind besonders Angebote für Eltern zur Stärkung ihrer allgemeinen und religiösen Erziehungskompetenz gefragt, z. B. Elternbildung, Eltern-Kind-Gruppen, Elternarbeit an evangelischen Kindertagesstätten, Elternabende in Gemeinden. Gerade dieses Handlungsfeld wird evangelische Erwachsenenarbeit als einen Schwerpunkt familienunterstützenden Bildungshandelns weiterentwickeln.

Durch die einschneidende demographische Entwicklung in der Gesellschaft – vor allem früheres Ausscheiden aus dem Erwerbsleben und durchschnittlich höhere Lebenserwartung – entstehen ebenfalls neue Anforderungen an die Bildungsarbeit. So umfasst heute der *Lebensabschnitt Alter* mindestens zwei Generationen, für die unterschiedliche Bildungskonzepte nötig sind. Evangelische Bildung in der Arbeit mit älteren Erwachsenen unter-

stützt zum einen die Neuorientierung und sinnerfüllte Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase; zum anderen müssen Bildungsangebote für Menschen im sogenannten vierten Lebensalter entwickelt werden. Besondere Bedeutung kommt dabei der *generationenübergreifenden Bildung und Begegnung* zu. Für die Bewältigung der komplexen Probleme in unserer modernen Gesellschaft ist ein aufgaben- und zielorientiertes gemeinsames (und voneinander) Lernen und Handeln der Generationen erforderlich. Evangelische Bildung öffnet dafür Ermöglichungsräume. Sie erarbeitet Ansätze und Inhalte generationenübergreifender Bildung und Begegnung. Sie nutzt und entwickelt dabei die Kompetenzen der Teilnehmenden.

Lebensbegleitende Bildungsangebote auf jeder Lebensstufe – integriert oder spezifisch – gelten insbesondere den *Menschen mit Behinderungen*. Hier sehen sich gerade kirchliche und diakonische Bildungsträger ihrer Tradition verpflichtet. Eine wichtige Aufgabe evangelischen Bildungshandelns ist es auch in diesem Bereich, zur Verständigung zwischen verschiedenen Lebenswelten beizutragen und Instrumente zur Meinungs- und Willensbildung zu aktivieren. Es geht darum, Etikettierungen und Diskriminierungen aufzulösen, Normen mit sozial-integrativer Kraft zu begründen und Möglichkeiten der Identitätsbildung zu klären. Das Finden der eigenen Identität stellt für junge Erwachsene mit Behinderung eine besondere Hürde dar, deren Bewältigung Unterstützung bedarf. Diese artikuliert sich als Hilfe zur Selbsthilfe. Erwachsenwerden und Altwerden sind hier Prozesse, die in besonderer Weise als Lebensaufgabe zu bewältigen sind. Angebote nachholender Bildung bieten deshalb behinderten Menschen die unersetzliche Chance, bisher Versagtes doch noch zu erfahren.

## 2.3 Aus-, Fort- und Weiterbildung

Unsere Kirchen leben von Gottes Zuwendung und dem Engagement aller Mitarbeitenden. Wir streben an, dass alle hauptberuflich und ehrenamtlich in unseren Kirchen Mitarbeitenden durch verschiedene Formen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in einem kontinuierlichen Prozess der Reflexion ihres Lebens, ihrer Arbeit und ihrer Lernprozesse stehen können. Die EKM und ihre Diakonie fördern das Engagement dieser Menschen und haben für sie Orte gemeinsamen Lernens geschaffen, die zunehmend an Bedeutung gewinnen. Hier soll das gelingende Zusammenwirken von ehrenamtlich und hauptberuflich Mitarbeitenden sowie von Mitgliedern der verschiedenen Berufsgruppen untereinander gefördert werden. Auf diese Weise wird eine mehrperspektivische und mehrdimensionale Wahrnehmung von Wirklichkeit gefördert.

*Lebensbegleitendes Lernen* ist die zentrale Herausforderung und Chance für die einzelnen Mitarbeitenden wie für die Bildungsträger. Ausgehend vom Leitziel des/der mündigen und verantwortlichen Mitarbeiters/in versucht die evangelische Aus-, Fort- und Weiterbildung, Orientierung zu geben. Ohne die substantiellen Fragen nach dem Woher und Wohin, der Frage nach der Gestaltung des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens mit anderen Menschen gibt es keine Entwicklung zur Selbstständigkeit und zum qualitätsvollen Umgang mit Sachen und Menschen. Kirche und Diakonie verstehen Aus-, Fort- und Weiterbildung als *Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Einstellungen und Handlungsfähigkeit* im Horizont sinnstiftender Deutung des Lebens.

### *Ausbildung*

Die EKM übernimmt in vielerlei Hinsicht Bildungsverantwortung, die in zahlreichen Ausbildungsmöglichkeiten innerhalb von Kirche und Diakonie zum Ausdruck kommt. Die Ausbildung für kirchlich und staatlich anerkannte Berufsabschlüsse setzt darauf, dass auch bei stagnierendem oder rückläufigem Stellenrahmen gut ausgebildeter und qualifizierter Nachwuchs gebraucht wird. In allen Ausbildungsbereichen spielen sowohl inhaltliche und didaktisch-methodische als auch personenbezogene Bildungsaspekte eine Rolle. Die Ausbildungsangebote verstehen sich sowohl berufsbezogen als auch als freie Beiträge für Menschen in Phasen der Orientierung und Entwicklung, die den weiteren Lebensweg wesentlich bestimmen.

### *Ausbildung für kirchliche und diakonische Berufe*

In der Berufsbildung für den späteren Dienst in den Gemeinden unterhalten die EKM, diakonische sowie andere kirchennahe Träger und Stiftungen eigene Ausbildungseinrichtungen. Kirche und Diakonie kooperieren mit Evangelischen Fachhochschulen für

die Ausbildung von gemeindebezogenen Diensten. Im Bereich der EKM gibt es eine eigene Hochschule für Kirchenmusik. Die EKM ist Mitträgerin des Studienganges Gemeindepädagogik an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin und unterhält eine staatlich angezeigte Fachschule für Gemeindepädagogik in Drübeck. Für die Pfarrerausbildung und die Ausbildung für das Lehramt Evangelische Religionslehre ist sie durch vertragliche Regelung (Staat-Kirche-Vertrag) mit den Theologischen Fakultäten bzw. Fachbereichen Theologie auf ihrem Gebiet verbunden. Im Predigerseminar erhalten Vikare und Vikarinnen die praktisch-theologische Ausbildung für ihren späteren Dienst in den Gemeinden.

Diakonische Träger unterhalten im Bereich der EKM zahlreiche berufsbildende Schulen für Erzieher/innen, Heilerziehungspfleger/innen, Krankenpfleger/innen und Altenpfleger/innen. Weiterhin werden in Jugendeinrichtungen der Diakonie junge Erwachsene auf ihren späteren beruflichen Alltag vorbereitet. Vor dem Hintergrund langjähriger Tradition und der damit verbundenen besonderen Erfahrung reklamieren Träger evangelischer beruflicher Schulen und Ausbildungsstätten eine besondere Kompetenz und übernehmen Verantwortung für die Definition der sozialpädagogischen und pflegerischen Ausbildung innerhalb und außerhalb kirchlicher Trägerschaft. Dies manifestiert sich in der uneingeschränkten Anwaltschaft für Hilfsbedürftige und in konkreten Hilfeleistungen für Menschen in Not. Absolventen der sozialpädagogischen und sozialpflegerischen Fach- bzw. Fachhochschulen können sich mit einer zusätzlichen theologisch-diakonischen Ausbildung im Bereich der EKM zum Diakon/zur Diakonin qualifizieren und in das kirchliche Amt eines Diakons/einer Diakonin einsegnen lassen. Mit diesem Abschluss werden die pädagogisch-methodischen Kompetenzen mit den geistlich-spirituellen Aufgabenstellungen der einzelnen Arbeitsfelder vernetzt und die diakonische Kompetenz gestärkt. Mit einer zusätzlichen gemeindepädagogischen Ergänzungsausbildung haben sich Anstellungsmöglichkeiten in der Kirche ergeben

### *Fort- und Weiterbildung*

Die EKM unterscheidet generell zwischen Fortbildung, Weiterbildung und Zusatzausbildung. Fortbildung qualifiziert das fachliche Handeln im derzeitigen Arbeitsfeld, Weiterbildung vermittelt neue Qualifikationen, um in andere Arbeitsfelder wechseln zu können, und Zusatzausbildung qualifiziert zusätzlich für eine andere Tätigkeit. Eine besondere Tradition in der evangelischen Kirche besteht in der *engen Dienstgemeinschaft der Mitarbeitenden* in den verschiedenen Berufsgruppen: Pfarrerinnen und Pfarrer, Gemeindepädagogen und Gemeindepädagoginnen, Kirchenmusikerinnen und Kirchenmusiker, Diakoninnen und Diakone. Daher soll die

Förderung der kommunikativen und kooperativen Kompetenzen ein kontinuierliches Ziel der Fortbildungsmaßnahmen sein. Die Landeskirche unterstützt und bezuschusst die Fort- und Weiterbildung sowie die Zusatzausbildung ihrer ehrenamtlich und hauptberuflich Mitarbeitenden.

Auch Fort- und Weiterbildungsarbeit ist durch jenen Paradigmenwechsel der Nachwendezeit geprägt, der freilich in der Weiterbildungsarbeit von Kirche und Diakonie schon in den 70er Jahren begonnen hatte: Partnerschaftlichkeit soll als neue Führungskultur und Kultur des Miteinanders in der Arbeitswelt erlernt werden. Ein Transformationsprozess von autoritären Strukturen zu partizipativen, die Eigenverantwortung stärkenden Formen der Zusammenarbeit wurde angebahnt. Neben der Effektivierung der Arbeitsstrukturen und der umfassenden Neukonzeption der fachlichen Arbeit stellt die Entwicklung und Implementierung neuer Führungsmodelle eine Herausforderung dar. Auf Augenhöhe zu kommunizieren, einen transparenten und wertschätzenden Umgang im beruflichen Alltag zu praktizieren, Verantwortung zu übernehmen und nachhaltig zu arbeiten sind die Lernziele. In Seminaren, Fachtagungen und Workshops sollen sie erreicht werden können, wobei die Bildungsveranstaltungen das Thema transportieren, aber auch Modell-erfahrungen ermöglichen sollen. So können die Teilnehmenden ihre Haltungen und Einstellungen überprüfen, neue initiale Erfahrungen machen und den Praxistransfer vorbereiten.

Die während der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse reichen heute in der Regel nicht mehr aus, um ein ganzes Berufsleben zu bestreiten. Während sich die Ausbildung auf die Vermittlung elementarer Schlüsselqualifikationen bemüht, geht es in der Personalentwicklung darum, dass sich die Mitarbeitenden für immer wieder andere Aufgaben in ihrem konkreten Arbeitsfeld qualifizieren. Fort- und Weiterbildung ist dabei ein Kernbereich neben anderen berufsbegleitenden Personalentwicklungsmaßnahmen wie Praktika, ökumenischen Studienreisen, Einkehrtagen, Kontaktseminaren, Mentoringprogrammen sowie beratenden Angeboten wie Supervision und Coaching.

Das Ziel von Fortbildung ist es, die Kompetenzen der ehrenamtlich und hauptberuflich Mitarbeitenden für die kirchliche Arbeit fachlich, personal, spirituell und theologisch zu erhalten, zu vertiefen, weiterzuentwickeln und zu erweitern. Im Kontext einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft wird es immer wichtiger werden, dass Fortbildungsangebote den Mitarbeiter/innen auch helfen, ihre missionarische Kompetenz kritisch zu reflektieren und die eigene Sprachfähigkeit in Glaubensfragen zu schulen. Gerade in einer Zeit, in der aus finanziellen Zwängen heraus die Arbeitsbereiche der Mitarbeitenden größer werden, ist die Unter-

stützung durch gute berufliche Fortbildung, kollegiale Beratung und andere unterstützende Maßnahmen von wachsender Bedeutung. Aus diesem Grund geben die Kirchen und die Diakonie der EKM jährlich Fortbildungspläne heraus, in denen die Fortbildungsmöglichkeiten, die von uns besonders gefördert werden, aufgelistet sind. Mit besonderer Aufmerksamkeit wird der Berufseinstieg begleitet. Die Fortbildung in den ersten Amts- und Anstellungsjahren (FEA) ist eine verbindliche Fortbildung für alle, die ihren Weg in die berufliche Arbeit in unseren Kirchen beginnen.

### *Evaluation und Qualitätssicherung in Fort- und Weiterbildungen*

Kirchliche und diakonische Einrichtungen finden sich heute in einer zunehmend von Marktgesetzmäßigkeiten regulierten Konkurrenzsituation mit anderen Anbietern sozialer Dienstleistungen. Die Mitarbeitenden selbst sind dabei die größte Ressource, wenn es darum geht, qualitätsvolle, dem diakonischen Selbstverständnis entsprechende soziale Arbeit zu leisten. Professionalität zu erhalten und weiterzuentwickeln trotz gleichzeitiger Begrenztheit materieller Ressourcen ist das Ziel der Unternehmen und Verbände. Hohe Fachlichkeit und Motivation bei den Mitarbeitenden sichern eine qualitätsvolle diakonische Arbeit. Fort- und Weiterbildung ist für die Profilierung und Qualitätssicherung diakonischer Arbeit unabdingbar. Sie ist fester Bestandteil der Personalentwicklung.

Exemplarisch für diese Bildungsarbeit sind die *Qualitätsstandards* für die Fort- und Weiterbildung in der Diakonie:

- Die *gemeindliche, einrichtungsbezogene und gesamtkirchliche Notwendigkeit* – die Bildungsmaßnahme soll für die Ausübung des Dienstes und des Ehrenamtes hilfreich und förderlich sein.
- Die *sachliche Qualität* des Bildungsangebots – es soll das didaktisch und methodisch qualifizierte Lernen ermöglichen.
- Die Situation der Teilnehmenden – neben sachlichen Erfordernissen und Notwendigkeiten, die sich aus den beruflichen und ehrenamtlichen Situationen ergeben, sollen auch die *Interessen der Mitarbeitenden* berücksichtigt werden.

Themen und Inhalte werden im Weiterbildungsseminar des Diakonischen Werks der EKM wie auch in den Fortbildungseinrichtungen der EKM in ein- und mehrtägigen Seminaren, Workshops und Fachtagungen vermittelt. Ganzheitlichkeit des Bildungsansatzes, Teilnehmer/innen-Orientierung, Prozessorientierung und konkreter Praxisbezug sind dabei wesentliche Kriterien. Die Auswahl der Referent/innen erfolgt nach Qualitätsmerkmalen wie wissenschaftliche Ausbildung mit aktuellem Fachwissen, pädagogische Kompetenz sowie besondere Kenntnis und Erfahrungen in der Praxis.

### 3. Orientierungspunkte für zukünftiges kirchliches Bildungshandeln in der Föderation Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland

Evangelische Bildung ist eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen und allgemeine Bildungsbemühungen. Sie steht aber auch in kritischem Abstand zu diesen, weil sie sich zugleich an den biblischen Wegweisungen und den kirchlichen Traditionslinien orientiert. In ihren konkreten Entfaltungen nimmt evangelische Bildungsarbeit sich der Bildungsbedürfnisse aller Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen an und reflektiert die eigene Bildungspraxis. All dies ist in den ersten beiden Kapiteln dieses Bildungspapiers dargelegt. Die folgenden 12 Abschnitte geben Anstöße und Orientierungen für verantwortliche, situationsgerechte, erweiternde und nachhaltige Entscheidungen im Bildungsbereich der EKM.

1. Die sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen fordern die kirchlichen Bildungsträger heraus, sowohl die innerkirchliche Bildungsarbeit als auch die öffentlichen Bildungsangebote in Gemeinden und Einrichtungen zu fördern und zu begleiten. Die Kirchengemeinden und Kirchenkreise können dabei auf ein breites Spektrum unterstützender Angebote der kirchlichen Bildungsträger zurückgreifen. Diese Angebote sind seitens der Bildungsträger noch basisnäher zu konzipieren und anzubieten. Seitens der Kirchenkreise und Kirchengemeinden sind Erwartungen noch deutlicher zu formulieren und Angebote abzurufen. Die Rahmenbedingungen für Bildungsangebote sind auf allen Ebenen zu sichern und auszubauen. Dies gilt auf der Landesebene (Gesetzgebungsverfahren, Verhandlungen mit Ministerien, Landesjugendhilfeausschuss, Landesbeiräte ...), jedoch auch auf Kreisebene (Kreisjugendhilfeausschuss, Jugendamt, Landräte, Kreistag ...) und örtlicher Ebene (Bürgermeister, Gemeinderäte, Schulleitungen, Kindergärten ...). Darüber hinaus sind noch längst nicht alle *Mitwirkungs- und Kooperationsmöglichkeiten* erkannt und ausgeschöpft. Auch hier sind Verantwortliche auf allen Ebenen herausgefordert, phantasievoll und ohne Berührungängste auf staatliche und gesellschaftliche Partner zuzugehen.

2. Die wachsende Bedeutung der *Elementarpädagogik* erfordert auch von evangelischen Kindertagesstätten als Orten der Bildung eine pädagogische Profilierung, die sowohl die Kinder als auch ihre Familien im Blick hat. Die Chancen gegenseitiger Bereicherung sollten von Kirchengemeinden und von Kindertagesstätten gleichermaßen verstärkt wahrgenommen und genutzt werden. Evangelische Kindertagesstätten sind ein gemeindepädagogisches Arbeitsfeld. Aus dem Gemeindeleben erge-

ben sich Anregungen für religiöse Bildung in Kindertagesstätten und Kindergärten. Diese benötigen Verstärkung durch Wertschätzung, gemeindepädagogische Fortbildung der Mitarbeiter/innen und deutliche Interessenvertretung gegenüber den staatlichen Stellen. Die sich hieraus ergebenden Aufgaben sollten zukünftig von Kirche und Diakonie gemeinsam verantwortet werden. Gewachsene Kooperationsstrukturen sind institutionell zu bündeln und zu vernetzen.

3. Das zunehmende Interesse von Kindern und Jugendlichen an religiösen Fragen und sinnstiftenden Lebensinhalten kann durch eine *subjektorientierte und lebensweltbezogene Kinder-, Konfirmand/inn/en- und Jugendarbeit* aufgegriffen werden, die diakonisch, gemeindebezogen, missionarisch und situationsorientiert ausgerichtet ist. Diese ist offen für Christen und Nicht-Christen. Sie macht mit der Botschaft des Evangeliums vertraut. In kontinuierlichen und projektförmigen Angeboten sind verstärkt Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen, deren familiäre, soziale und schulische Situationen stabilisierende Hilfestellungen für die Lebensgestaltung benötigen. Die weiter zurückgehenden Kinderzahlen erfordern differenzierte Arbeitsformen, die auch unter sich verändernden Bedingungen Gemeinschaft, Begegnung und kind- bzw. jugendgerechte Aktionsmöglichkeiten sichern. Dies gilt auch für die Konfirmand/inn/enarbeit mit ihrer besonderen Orientierung auf religiöse Erfahrungen und mündiges Christsein. Die Mitarbeiter/innen sollten verstärkt unterstützt und befähigt werden, mit anderen Trägern der Jugendarbeit zu kooperieren.

4. Wir beobachten, dass der *schulische Religionsunterricht* für die religiöse Bildung Heranwachsender an Bedeutung gewonnen hat. Als offenes Angebot für alle Interessierten ist er darauf ausgerichtet, Orientierung in religiösen und lebensbezogenen Fragen zu geben und Möglichkeiten einer Lebensführung aus evangelischer Perspektive zu zeigen. Insofern leistet der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zu gelingendem Leben. Die bestehenden kirchlichen Stützungs-systeme sind neben der fachlichen Qualifizierung und berufsbezogenen Begleitung der staatlichen und kirchlichen Lehrkräfte vor allem zur verstärkten Vernetzung von Gemeinde und Schule aufgerufen. Weil die weiterreichende Wirkung des Religionsunterrichtes von der Kooperation der Unterrichtenden mit den Kirchengemeinden abhängt, sollten diese ihrerseits verstärkt mit Lehrer/innen in Bezug auf den Religionsunterricht zusammenarbeiten. Religiöse Bildung in der Schule erfordert die Sicherung stabiler und verlässlicher Rahmenbedingungen in der Partnerschaft von Staat und Kirchen.

5. In der Bildungslandschaft unserer Bundesländer setzen *evangelische Schulen* deutliche Zeichen ge-

lingender Schulentwicklung. Aufgrund der begrenzten Aufnahmekapazitäten kann den Eltern- und Schülerwünschen um Aufnahme an eine der Schulen vielerorts nicht nachgekommen werden. Es ist bekannt, dass weitere Elterninitiativen für die Gründung evangelischer Schulen existieren. Wie wird mit diesen Initiativen in Zukunft umgegangen werden? Grundsätzlich besteht ein struktureller Mangel an Schulen des Sekundarbereichs I. Die einzige Regelschule im gesamten Förderationsgebiet ist die im Aufbau befindliche Regelschule in Mühlhausen. Hier liegt eine Chance für die kirchliche Schulnetzplanung, die Mitte der Gesellschaft stärker in den Blick zu nehmen.

Die Verknüpfung evangelischer Schulen mit außerschulischen Lernorten, Kirchengemeinden, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung muss künftig ein fester Bestandteil weiterentwickelter Schulkonzepte werden.

Damit die Schulträger gezielt an den Schulprofilen arbeiten können, ist es unerlässlich mit kirchlichen Bildungsträgern modularisierte Fortbildungsangebote zu entwickeln.

Im Zuge des Förderationsprozesses müssen die gewachsenen Schulstrukturen auf eine gemeinsame rechtliche Grundlage gestellt werden. Dies könnte im Rahmen eines Schulgesetzes der EKM geschehen.

Die Unterstützung einer vielfältigen und lebendigen evangelischen Schullandschaft erfordert ein auf beide Bundesländer ausgeweitetes Schulwerk und den Aufbau einer Schulstiftung.

6. *Wenn Junge Erwachsene* mit ihren spezifischen Bedürfnissen in den Gemeinden und übergemeindlichen Einrichtungen wahrgenommen werden, lassen sie sich auch besser als bisher erreichen. Ihre Lebenslagen differieren stark. Nie wieder im Lebenslauf gibt es so viele Wahlmöglichkeiten für religiöse Erfahrungen und Orientierungen. Gerade deshalb ist der Bedarf an Unterstützung bei der Orientierung und der Urteilsbildung in dieser Lebensphase groß. Das gilt besonders für religiöse Erfahrungen und Orientierungen. Gemeinden, Kirchenkreise und Institutionen sollten für innovative Projekte der Begegnung und Bildung für Junge Erwachsene (wie z. B. Freizeitangebote für Brückentage und Sonntage; Kontaktangebote für junge Menschen, die neu in einem Ort sind; besondere spirituelle Angebote zu ungewöhnlichen Zeiten, Veranstaltungen der Evangelischen Akademien und der Erwachsenenbildung speziell für diese Zielgruppe) offen sein.

Vergleichsweise gut lassen sich Studierende und junge Mitarbeiter/innen an den Hochschulen erreichen. Studierendengemeinden sollten auch als Anlaufstellen für junge Erwachsene aus den Hochschulen und den Hochschulorten mit ihren Lebens- und Glaubensfragen unterstützt werden. Sowohl Seelsorge als auch Bildungsangebote für Studierende und junge Hochschulangehörige bleiben in Zukunft ein wesent-

liches Aufgabenfeld für Hochschul- und Studierendenpfarrerinnen und -pfarrer. Ein weiterer und auszubauen Schwerpunkt wird die Präsenz der Evangelischen Kirche an der Hochschule sein. Dazu sind Hochschulbeiräte einzuberufen, die das geistliche Leben und Bildungsangebote am Hochschulstandort organisieren, vertreten und verantworten. Strategische Partnerschaften u.a. mit den Evangelischen Akademien, mit dem Evangelischen Begabtenförderungswerk Villigst, mit der Evangelischen Akademikerschaft oder mit der Evangelischen Erwachsenenbildung sollten die Kräfte sinnvoll bündeln.

7. *Erwachsene vorwiegend mittleren Alters* sind zunehmend herausgefordert, lebenslang zu lernen, erworbenes Wissen zu erneuern und sich von Zeit zu Zeit neu zu orientieren. Evangelische Erwachsenenbildung unterstützt sie darin und regt an, dies im Horizont der christlichen Maße des Menschlichen zu tun. Angebote Evangelischer Arbeit mit Erwachsenen vermitteln eine die unmittelbare Verwertbarkeit übersteigende Bildung, stärken die sich bildenden Menschen und klären die Sachen. Die Verknüpfung von selbstverantworteter Bildung und von institutionellen Angeboten unterstützt die Bildung der ganzen Person, sie dient der Kommunikation, der Anregung und der Kritik. Dabei ist die religiöse Bildung Erwachsener eine originäre Aufgabe der Kirchen in der pluralen Gesellschaft.

Evangelische Arbeit mit Erwachsenen verbindet Bildung im christlichen Horizont mit lokalen Bezügen und zivilgesellschaftlichem Engagement. Sie trägt zur Befähigung zu christlichem und gelingendem Leben bei. Dies geschieht sowohl in Kirchengemeinden als auch in übergemeindlichen Arbeitsformen. Für diese Aufgaben sind professionelle Mitarbeiter/innen nötig, die Kontinuität und Qualität sichern, Ehrenamtliche gewinnen und diese zur Mitarbeit befähigen. Das Kirchenamt sollte die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Evangelische Erwachsenenbildung innerhalb des öffentlichen Bildungsspektrum Thüringens und Sachsen-Anhalts im Blick haben und die Interessen des kirchlichen Bildungsauftrags nachdrücklich vertreten.

Die Evangelischen Akademien bieten in ihren thematischen Arbeitsfeldern unersetzliche Foren für Akteure und Experten aus Kirche und Kultur, Politik und Wirtschaft sowie für weitere interessierte Teilnehmer/innen, um ihre Kompetenzen und christliche Maßstäbe in die Gesellschaft eintragen. Solche Brückenfunktionen sind wesentliche Chancen der EKM zur gesellschaftlichen Partizipation und Kommunikation des Evangeliums.

8. In der Diskussion um die Folgen des demographischen Wandels wird das Bild des Alterns und des Alters neu justiert. Die Stärken des Alters rücken in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Leitbilder für

diese Lebensphase sind Mitverantwortung, Generationensolidarität, Förderung von Innovation und Zukunftsfähigkeit sowie lebensbegleitendes Lernen. Menschen in der nachberuflichen Lebensphase sind einerseits auf der Suche nach sinnvollen Aufgaben und nach neuen Formen der Lebensbewältigung, und haben andererseits viel weiterzugeben. Speziell für *Seniorinnen und Senioren* sind generationenübergreifende Angebote von Bedeutung, die sie mit jüngeren Generationen in Verbindung halten. Durch Angebote intergenerationeller bzw. generationsübergreifender Bildung und Begegnung werden ältere Menschen bei ihrer Lebensbewältigung unterstützt und zur Teilhabe an Kirche und Gesellschaft befähigt. Die Evangelische Arbeit mit Erwachsenen sollte ihre entsprechenden Fortbildungskurse für ehrenamtliche und professionelle Multiplikator/inn/en verstärken.

9. *Familienbezogene evangelische Bildungsarbeit* begleitet, stärkt und unterstützt insbesondere Eltern und Kinder in ihrem Bemühen um die Gestaltung eines gelingenden Miteinanders. Heranwachsende und Erwachsene benötigen Hilfestellungen, um vielfältige und häufig wechselnde Lebenssituationen und Rollen wahrzunehmen und Beziehungen in den verschiedenen Formen des Zusammenlebens zu gestalten. Dabei ist die Lebenswirklichkeit allein erziehender Eltern ebenso zu berücksichtigen wie die generationsübergreifende Verantwortungsübernahme. Es sind verstärkt ganzheitliche und erfahrungsbezogene Bildungsangebote zu entwickeln, die Familien in ihren unterschiedlichen Lebensphasen berücksichtigen und Vergewisserung in religiösen Fragen ermöglichen.

Kirchgemeinden und Kirchenkreise sollten in Zusammenarbeit mit kirchlichen Bildungsträgern und -einrichtungen Bausteine und Konzepte für familienbezogene Bildungsarbeit entwickeln. Kirchliche Mitarbeiter/innen sind in diesem Arbeitsfeld stärker zu qualifizieren.

Sofern vor Ort Familienzentren bestehen bzw. im Entstehen sind, sollten Kooperationen angestrebt werden. Insbesondere für den Ausbau von Elternbildungsangeboten ist die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten eine vielversprechende Chance. Eine Beteiligung von Kirche an familienfördernden Initiativen und Projekten wie zum Beispiel an den vielerorts entstehenden „lokalen Bündnissen für Familie“ ist eine gute Möglichkeit, Familien- und Elternbildung wohnortnah zu gestalten. Die EKM sollte sich verstärkt für familienfreundliche Rahmenbedingungen einsetzen und ihren Beitrag bei der Gestaltung einer familienfördernden Gesellschaftspolitik leisten.

10. *Kirchliche Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen* nehmen zukünftig stärker als bisher die Aufgabe wahr, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen zu inhaltlich profilierter Arbeit in Zei-

ten knapper werdender Ressourcen und komplexer Anforderungen zu befähigen. Dabei sind die Anforderungen an die Berufsausbildung in kirchlicher Trägerschaft deutlicher zu formulieren und verstärkt Verbindungen zwischen Ausbildungsgängen, Handlungsfeldern und Berufsgruppen herzustellen. Die Berufsbilder für die kirchlichen Mitarbeiter/innen müssen klar definiert werden, um die Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen in ihrem Profil zu schärfen und neu auszurichten. Es sind Vereinbarungen über Ausbildungs- und Fortbildungsstandards ebenso zu treffen wie über die Anerkennung von Ausbildungsmodulen der verschiedenen Ausbildungsstätten und über gemeinsame Standards. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Qualifizierung der Führungskräfte.

11. Auf regionaler Ebene werden *Bildungsnetzwerke* eingerichtet, in denen Leiter/innen evangelischer Kindertagesstätten, Kreisreferenten für Kinderarbeit, katechetische Fachberater/innen, Kreisjugendwarte, Kreisreferenten für Jugendarbeit, Jugendpfarrer/innen, Schulbeauftragte, Beauftragte für Familienarbeit, Verantwortliche der Erwachsenenbildung und diakonische Bildungsverantwortliche im Sinne eines Bildungszentrums kooperieren. Im Rahmen der Netzwerke koordinieren die Beteiligten die regionalen Bildungsaktivitäten und entwickeln gemeinsame Konzepte und Handlungsstrategien. Sie beraten und unterstützen Mitarbeiter/innen und Gemeinden bei der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten für alle Generationen. Dabei werden sie unterstützt von den überregionalen Bildungseinrichtungen. Durch feste Anlaufpunkte sollen die Bildungszentren eine möglichst hohe Öffentlichkeitswirksamkeit entfalten. Bereits vorhandene räumliche und personelle Ressourcen sollten soweit wie möglich genutzt werden.

12. Die regionalen Bildungszentren vernetzen die gemeinde- und religionspädagogische Arbeit auf regionaler Ebene und fördern dadurch die Effektivität der Bildungsarbeit. Darüber hinaus kommt es darauf an, auf allen Ebenen verstärkt geeignete Kooperationsformen zu suchen und zu nutzen. Dieser Prozess wird gesamtkirchlich durch die Einrichtung eines Bildungskonvents der EKM unterstützt. Der *Bildungskonvent* erstattet in dreijährlichem Turnus einen *Bildungsbericht*.

Evangelische Bildungsarbeit wird auch künftig eng mit Verkündigung, Seelsorge und Diakonie verbunden sein. Zusammen mit diesen Handlungsfeldern trägt sie in den verschiedenen Lebenslagen dazu bei, dass Menschen als mündige Christinnen und Christen leben und handeln. Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sind dabei Richtpunkte christlicher Existenz.

#### 4. Vorschläge zur Arbeit an der Bildungskonzeption in Gruppen, Gemeinden und Konventen

Mit den vorliegenden drei Kapiteln des Bildungspapiers lässt sich in Gemeindegruppen, Kirchenvorstandssitzungen, Konventen, Kollegien, in Aus-, Fort- und Weiterbildungsgruppen, aber auch in öffentlichen Seminarveranstaltungen unterschiedlich arbeiten. Wichtig ist ein ermunternder Einstieg, eine der Lesefähigkeit und der Geduld angepasste Textbegegnung, zudem eine Ergebnissicherung oder eine gemeinsame Handlungsvereinbarung.

##### *Ideen zum Einsteigen*

Ob sich eine Gruppe auf die Auseinandersetzung mit evangelischen Bildungsfragen einlässt, das hängt auch daran, wie weit der oder die Leitende selbst das Thema für interessant und anregend, aktuell und persönlich bedeutsam hält. Eine nützliche Vorbereitung ist also nicht nur das gründliche Lesen des Textes, sondern auch ein *Nachdenken über den eigenen Bildungsweg*. Wo, wie und durch wen habe ich selbst Bildung erfahren. Welche Gefühle sind damit verbunden? Welche Krisen habe ich in Erinnerung? Wie bin ich mit solchen Bildungskrisen zu recht gekommen? Wer hat mir dabei geholfen? In welcher Weise liebe ich es heute, mich zu bilden? Vom eigenen Bildungsweg in reflektierter Auswahl zu erzählen, ist ein möglicher Einstieg vor allem für Gruppen, die zunächst gern zuhören und sich leiten lassen. Danach kann nach den Bildungserfahrungen der Gruppenteilnehmer/innen gefragt werden. Zu zweit oder in kleinen Tischgruppen (wie in einem Erzählcafé) können sie davon erzählen. Im Plenum können danach die Bildungshindernisse verallgemeinernd benannt werden, aber auch all das, was die Bildung fördert. Die Frage, welche Rolle die Kirche(n), die Bibel oder auch die Kirchengeschichte dabei gespielt hat, führt dann in die Lektüre eines der Kapitel des Bildungspapieres hinein.

##### *Ideen zur Erschließung des ersten Kapitels*

Die vier Abschnitte des ersten Kapitels lassen sich unabhängig voneinander nutzen als Lese- und Arbeitstexte für Einzelne und Gruppen, die sich intensiv mit den Bildungsfragen innerhalb der evangelischen Kirchen Mitteldeutschlands auseinander setzen wollen. Alle vier Teile können – ihrer internen Gliederung gemäß – Grundlage für die arbeitsteilige Erschließung in Teilgruppen sein. Ergänzungen und Korrekturen des vorliegenden Textes sollten dabei erlaubt und willkommen sein.

Der offene Charakter des ersten Abschnitts („Gesellschaftliche und innerkirchliche Herausforderungen – eine Problemanzeige“) erleichtert seine didaktische Nutzung. So kann gefragt werden: Was

fehlt in dieser Darstellung? Was ist zu negativ oder zu positiv gezeichnet? Was hat sich seit der Drucklegung bereits verändert? Auf diese Weise kann im Gespräch eine momentane Wahrheit entstehen, die kein gedruckter Text liefern kann.

Zur didaktischen Nutzung des zweiten Abschnitts („Merkmale evangelischer Bildung“) bietet sich einerseits die Aufgabe an, die vorliegende Sammlung von Merkmalen nach ihrer situativen Wichtigkeit zu ordnen und zu bedenken, was wegfallen könnte bzw. ergänzt werden müsste. Ergiebig ist aber auch andererseits das eigene Formulieren von drei bis zehn Merkmalen evangelischer Bildung, ehe die vorliegenden bekannt sind. Das Forschen nach einer verborgenen oder offen liegenden Konzeption in der eigenen Liste macht den Vergleich mit der vorliegenden Anordnung und Auswahl interessant. Im gedruckten Text ist der Bildungsanspruch des Individuums eingebettet in die eher gemeinschaftlichen Bezüge, der Abschnitt trägt auch die integrative Überschrift „Selbstbildung im Schutz der Gemeinschaft“. Wie lösen die selbst erstellten Listen die Spannung auf zwischen individuellem Bildungsanspruch und öffentlichem Interesse?

Der dritte Abschnitt („Biblisch-theologische Vergewisserungen“) eignet sich für arbeitsteilige Gruppengespräche zu je einer Doppelperspektive. Eine gegenseitige Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum müsste sich dann anschließen. Danach können – wieder in Kleingruppen – die kursiv gedruckten Ausblicke daraufhin geprüft werden, wie weit sich eine biblisch begründeten Merkleiste für evangelische Bildungsarbeit daraus gewinnen ließe. Dies führt zu der grundsätzlichen (hermeneutischen) Frage, in welcher biblische Texte für Gegenwartsfragen hilfreich sein können.

Der vierte Abschnitt („Traditionslinien eines evangelischen Bildungsverständnisses“) setzt eine größere Leseausdauer voraus als die vorangehenden Abschnitte. Wenn diese vorhanden ist, kann regional oder personenbezogen weiter in die Tiefe gearbeitet werden. Kurzreferate zu bildungsrelevanten Orten können ausgearbeitet werden. Daraus kann sich eine Exkursion in leicht erreichbare Städte mit Bildungstradition ergeben. Es lohnt sich aber auch, zu einzelnen benannten Personen Kurzbiographien zu verfassen, welche bei passender Gelegenheit im Gemeindebrief veröffentlicht werden können. Die Texte zu den letzten beiden Epochen können als Initialberichte für eine historische Erzählwerkstatt mit interessanten Augenzeug/inn/en genutzt werden.

##### *Ideen zur Arbeit mit dem zweiten Kapitel*

Es wird Gruppen geben, die sich einen Überblick über evangelische Bildung in allen Bereichen verschaffen wollen. Ihnen kann zunächst die Frage gestellt wer-

den, wo, in welcher Weise und durch welche Personen ihnen evangelische Bildungsarbeit bereits begegnet ist. Aus dem Erfahrungsaustausch können Interessengruppen gebildet werden zur evangelischen Bildung in verschiedenen Lebenslagen (von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen) oder in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Diese Interessengruppen können ihr Wissen durch die Lektüre des passenden Abschnitts im zweiten Kapitel vertiefen; sie können über das Gelesene miteinander sprechen und überlegen, was sie denen mitteilen, die diesen Abschnitt nicht gelesen haben. Nach der ersten Gruppenarbeitsphase werden neue Gruppen so gebildet, dass sich Expert/inn/en mit unterschiedlicher Spezialisierung treffen; und nun geht es um den Austausch des gerade zuvor selbst erworbenen Wissens. Eine Reflexion der Lernerfahrungen im Plenum beschließt diesen ersten Teil der Arbeit. Danach kann es – nun wieder in Expertengruppen – um Vorhaben, Veränderungen, Entscheidungen im jeweiligen Bildungsbereich der eigenen Gemeinde oder des Kirchenkreises gehen.

Es wird aber auch Gruppen geben, die mit evangelischer Bildungsarbeit in einem bestimmten Bereich beruflich, ehrenamtlich oder als Teilnehmende befasst sind und die sich selbst(kritisch) vergewissern wollen. Hierzu eignet sich die Västeras-Methode, das individuelle Lesen eines zum Interesse der Gruppe passenden Abschnitts mit dem Stift in der Hand. An den Rand des Textes werden beim Lesen verabredete Zeichen gemacht, z. B. ein Fragezeichen da, wo es auf der Sachebene etwas zu fragen gibt, ein Blitz da, wo Widerspruch nötig ist, ein Ausrufezeichen da, wo Zustimmung vorherrscht. Im Plenum können zunächst die Stellen mit Fragezei-

chen geklärt werden, durch den Austausch über die Positionierung von Blitz und Ausrufezeichen wird der Textabschnitt kritisch und konstruktiv bearbeitet. Wenn viel Zeit zur Verfügung steht, kann in Kleingruppen der bearbeitete Textabschnitt so umformuliert werden, dass er zum eigenen Erfahrungsbild besser passt.

### *Ideen zur Weiterführung des dritten Kapitels*

Wie an einzelnen Abschnitten des zweiten Kapitels kann am dritten Kapitel insgesamt mit der Västeras-Methode gearbeitet werden. Auch hier kann es nach dem Austausch von Wissen und Bewertung um eine eigene Textfassung gehen. Zuletzt sollte aber darüber hinaus gefragt werden, was der vorliegenden Zwölfpunktliste fehlt und ergänzt werden muss.

Es kann auch in der Weise eines Puzzlespiels an der Reihenfolge der zwölf Punkte gearbeitet werden. Dazu müssen die Textabschnitte ohne Nummerierung ausgeschnitten und in einem Briefumschlag übergeben werden. So können die Aspekte nach Wichtigkeit neu geordnet werden. Interessant ist bei der Betrachtung des Ergebnisses, nach welchen Kriterien ein Aspekt als weniger oder mehr wichtig angesehen wurde. Die Zwölferliste kann danach noch einmal zusammengestellt werden, doch jetzt unter dem deutlich verabredeten Gesichtspunkt, was dem eigenen alltäglichen Erfahrungs- bzw. Arbeitsbereich näher oder ferner liegt. Das ergibt ein Bild über den Schwerpunkt der eigenen Bildungsbemühungen und ermuntert möglicherweise „über den Tellerrand“ zu schauen.