

## **Bildung in der „Kirche der Freiheit“**

Ein kritischer Blick aus gemeindepädagogischer Perspektive

**[erschieden in: Praxis Gemeindepädagogik, Heft 3/2009, S. 25-27]**

„Evangelische Bildungsbiographien entstehen durch Einführung in eine evangelische Frömmigkeitstradition (...) Dazu ist eine Verständigung darüber nötig, (...) welches katechismusartige Wissen über Gottesdienst und Gebet, über Glaubensbekenntnis und Gebote jedem evangelischen Christen zu Gebote stehen sollten. Es sollte eine Verständigung über die zwölf wichtigsten biblischen Geschichten, die zwölf wichtigsten evangelischen Lieder, die zwölf wichtigsten Gebete geben, die Gemeinsamkeit und Beheimatungskraft zugleich ausstrahlen. (...) Die angestrebte Konzentration auf die Kernbestände des Glaubenswissens und des Glaubensverstehens wird ein spezifisch evangelischer Beitrag zu der notwendigen neuen Bildungsinitiative sein, die gesellschaftlich an der Zeit ist.“<sup>1</sup>

So bestimmt das EKD-Papier ‚Kirche der Freiheit‘ die Aufgabe kirchlicher Bildungsarbeit für die Zukunft. Durch regelmäßiges Memorieren und Interpretieren der Grundlagen und Grundtexte soll eine ‚Beheimatung im Glauben‘ erreicht werden, die als Voraussetzung für den Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen angesehen wird.<sup>2</sup> Dabei soll die Priorität der ‚nachwachsenden Generation‘ gelten; vor allem der Religionsunterricht sei von ‚fundamentaler Bedeutung‘, daneben soll die Anzahl der Schulen in evangelischer Trägerschaft gesteigert werden. Im gemeindlichen Kontext werden die evangelischen Kindertagesstätten, der Konfirmandenunterricht sowie die Kinder- und Jugendarbeit benannt.

Der Wunsch, angesichts gesellschaftlicher wie kirchlicher Pluralität und einer kaum überschaubaren Menge an Wissenswerten einen *Wissenskern* zu definieren erscheint manchen nachvollziehbar, sogar reizvoll. Doch wäre damit die Zukunftsaufgabe einer evangelisch verantworteten Bildungsarbeit erschöpfend beschrieben? Wie ist ein solches Vorhaben aus einer gemeindepädagogischen Perspektive zu bewerten?

### **Lern- und Bildungsverständnis**

Unzweifelhaft richtig ist, dass ohne jegliche Berührungspunkte der Kinder und Jugendlichen mit Religion und Kirche eine spätere Annäherung im Erwachsenenalter deutlich erschwert wird. Heute kann jedoch von einer antizipatorischen Sozialisation, einer auf Dauer folgenreichen Einflussnahme auf das spätere Verhältnis zu Glaube und Kirche, nicht mehr ausgegangen werden. Eine religiöse Bildung auf ‚Vorrat‘ hält kaum lebenslang, sondern einmal erworbene Grundlagen müssen – ähnlich wie nach dem Erwerb grundlegender Fremdsprachenkenntnisse – immer wieder erneuert und angewendet werden. Es stellt sich also die Frage, wie es Armin Nassehi formuliert: „Wie lässt sich religiöse Sozialisation über die Kindheit hinaus fortsetzen? Und wo?“<sup>3</sup>

Die Anlässe religiöser Bildung im Erwachsenenalter sind dabei weniger stark institutionell gebunden und curricular organisiert. Neben formellen Lernprozessen kommt informellen, selbstorganisierten oder auch beiläufigen Lernprozessen eine besondere Bedeutung zu. Gerade Gemeinde ist ein eher informeller Lernort, außerhalb des Konfirmandenunterrichts finden wir wenige formalisierte Lernsituationen. Gemeinde ist eher ein Arrangement, das zwar Lernprozesse erwarten lässt, diese aber nicht vorausbestimmen und inhaltlich prädefinieren kann. Dabei besteht die quasi ‚vorpädagogische‘ Aufgabe darin, einen pädagogischen Handlungsraum zu eröffnen, eine gegenseitig interessierte Kommunikation zu ermöglichen und Lernsituationen herzustellen, in denen alle Beteiligten gemeinsam die geltenden Regeln auszuhandeln vermögen. Der Lernort Gemeinde lebt vor allem von originären menschlichen Begegnungen, Dialog und Erzählen sind dabei wesentliche Grundmedien des Lernens.

Ein biografisch bedeutsames Lernen dient dem Finden einer befriedigenden Lebensperspektive. Biografisches Lernen folgt gänzlich anderen Gesetzmäßigkeiten als curricular organisiertes Lernen, es ist in erster Linie ein Lernen aus Erfahrungen, es geschieht diskontinuierlich bei Gelegenheit, es ist auch ein Lernen in den Widersprüchen und Brüchen des eigenen Lebens. Mindestens

ebenso bedeutsam wie das Beheimat-Sein im Glauben sind ‚Konversionen‘ (lat. *conversio* – Umkehrung/Umwandlung) als Richtungswechsel und Neu-Orientierung im eigenen Leben, wenn Menschen erkennen, sich auf ihren eigenen Lebenswegen ‚verfahren‘ zu haben.

„Der Glauben stirbt nicht an der Anfechtung, sondern an der Flucht vor der Anfechtung“<sup>4</sup>, so lesen wir bei Ernst Lange. Zwar mag ein definierter evangelischer Bildungskanon Sicherheit versprechen in einer unübersichtlichen Welt, jedoch ist genau diese Sicherheit trügerisch. Befreien der religiöser Bildung kommt eben nicht nur die Funktion der Beheimatung und damit auch Beruhigung zu, sondern auch die der Befremdung und Beunruhigung, und führt ggf. auch zur Infragestellung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse, aber auch unhinterfragter kirchlicher Selbstverständlichkeiten. Neben individuellen müssen daher auch institutionelle Lernprozesse in den Blick kommen: die lernende Gemeinde, die Kirche als Lerngemeinschaft.

### **Ziele und Maßstäbe evangelischer Bildungsarbeit**

Evangelische Bildungsarbeit muss in einem weiten Horizont entworfen werden, der über die explizite Vermittlung kirchlicher Wissensbestände hinaus geht. Als eine Form impliziter religiöser Bildung sollte sie versuchen, das Vertrauen der Menschen in die eigenen Fähigkeiten zu bestärken, dabei helfen, die eigene Lebenssituation zu reflektieren, ihr eine Zielperspektive zu verleihen, dabei anleiten und dazu ermutigen, neue Wege zu gehen. Es bedeutet aber auch, Ursachen und Auswirkungen gesellschaftlicher Unrechtsverhältnisse in den Blick zu nehmen. Kirchliche Bildungsarbeit als „Zeugnisdienst in der Welt“<sup>5</sup> wird sich weniger daran messen lassen, ob evangelische Kirchenmitglieder den Kernbestand christlichen Wissens kennen, sondern daran, was sie aus christlicher Perspektive zu sagen haben zu gesellschaftlichen Fragen: Wie verhalten sie sich bspw. zur Frage von Bildungsarmut und Bildungsungleichheit in Deutschland? Protestant/in zu sein müsste dann auch bedeuten – durchaus im wörtlichen Sinne – in der Perspektive des Reiches Gottes auch Protest zu erheben gegen ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse, aber auch gegen ungleiche Zugangschancen zu den von der Kirche bereitgehaltenen Unterstützungs- und Bildungs-Möglichkeiten.

Die wesentliche Frage vor der Definition eines Kernbestands an Wissen müsste also lauten, an welchen allgemeinen Kriterien sich jegliche evangelische Bildung messen lassen soll. Hartmut von Hentig benennt solche Bildungskriterien, es sind für ihn: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“<sup>6</sup> Solche Maßstäbe müssen dann stets die Auswahl von Inhalten und Methoden des Lernens mitbestimmen. Sie sollen dabei helfen, „beim Entwerfen und Verwirklichen von Bildungsplänen und -einrichtungen in die richtige Richtung zu schauen.“<sup>7</sup>

### **Bildungsstandards und Kerncurricula**

Blickt das EKD-Impulspapier mit seinen Vorstellungen zur evangelischen Bildungsarbeit in eine zukunftsweisende Richtung? Die angestrebte Festlegung von ‚Kernbeständen des Glaubenswissens‘, quasi die Re-Katechisierung kirchlicher Bildungsarbeit, erscheinen wenig zukunftsweisend, sogar eher rückwärtsgewandt. Es ist ja nicht so, als wären in der Vergangenheit in den landeskirchlichen Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenarbeit und schulischen Lehrplänen für den Religionsunterricht noch keine solchen Kernbestände zu erwerbenden Wissens definiert worden. Die Pointe des in den evangelischen Kirchenmitgliedschaftsstudien immer wieder konstatierten ‚tendenziellen Misslingens‘ der kirchlichen Sozialisations- und Bildungsbemühungen besteht ja gerade darin, dass die gewünschten Inhalte sehr wohl vermittelt werden, aber nicht dauerhaft zu den gewünschten Verhaltensweisen und Kompetenzen führen.

Diese Feststellung, die nicht nur für den Bereich religiöser Bildung, sondern auch allgemein für den Unterricht in Ausbildungsinstitutionen getroffen werden kann, führte in den letzten Jahren zur bildungspolitischen Diskussion um erforderliche *Bildungsstandards*. Diese sollen im Unterschied zu früheren Lehrplänen und Rahmenrichtlinien gerade nicht in erster Linie konkrete Inhalte fest definieren, sondern sich im Gegensatz dazu an zu erwerbenden Kompetenzen, also

Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Bereitschaften, orientieren. In einem weiteren Schritt erfolgt deren Festlegung in einem Kerncurriculum. Der Grundgedanke eines *Kerncurriculums* ist, dass dieselben Kompetenzen je nach Situation, Lebensalter, Entwicklungsstufe usw. an *unterschiedlichen* Inhalten und Gegenständen gewonnen werden können.

So bauen etwa die Kerncurricula für die Fächer evangelische und katholische Religion an Grundschulen in Niedersachsen auf einem identischen Strukturmodell auf, welches jeweils inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden kann – sowohl konfessionell, als auch im Bezug auf die konkrete Einrichtung, für die schuleigene Konkretisierungen vorgenommen werden.

Zum einen werden hier *inhaltsbezogene Kompetenzbereiche* definiert, entlang von sechs Leitfragen: nach dem Menschen, nach Gott, nach Jesus Christus, nach der Verantwortung des Menschen in der Welt, nach Glauben und Kirche und nach Religionen. Diese werden verknüpft mit verschiedenen Dimensionen religiösen Lernens, die in vier *prozessbezogenen Kompetenzbereichen* beschrieben werden: Wahrnehmen und Beschreiben; Verstehen und Deuten; Kommunizieren und Teilhaben sowie Gestalten und Handeln.<sup>8</sup> Ein solches Strukturmodell macht darauf aufmerksam, dass nicht nur einseitig bestimmte inhalts- oder prozessbezogenen Kompetenzen gefördert werden sollen, sondern religiöse Bildungsprozesse stets in ihrer Vielschichtigkeit in den Blick kommen müssen.



Sicher kann man das niedersächsische Beispiel eines Kerncurriculums für den Grundschul-Religionsunterricht nicht direkt auf die Vielfalt aller evangelischen Bildungsanlässe – differierend nach Zielgruppen, Lebensalter, Milieus und Lebensstilen, Lernorten und Lernformen – übertragen. Doch die Richtung wird deutlich: Ein zu entwickelndes ‚evangelisches Kerncurriculum‘ müsste weit genug gefasst sein, damit auf der gemeinsamen Grundlage eine ‚Übersetzung‘ in die konkreten Situationen vor Ort möglich ist. Bei Festlegung der Inhalte bedarf es dann immer auch einer Verständigung mit den Subjekten religiöser Bildung, sowie der Verknüpfung der Inhalte mit einer Vielfalt religiöser Ausdrucksformen – und es bedarf der Freiheit, dies alles jeweils vor Ort anlassbezogen konkretisieren zu können.

*Dr. Nicole Piroth ist Professorin für Religions- und Gemeindepädagogik an der Fachhochschule Hannover.*

<sup>1</sup> Kirchenamt der EKD (Hg.), 2006, Kirche der Freiheit. Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert, Hannover, S. 79

<sup>2</sup> Vgl. ebd., S. 78-80

<sup>3</sup> A. Nassehi, 2008<sup>2</sup>, Erstaunliche religiöse Kompetenz, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh, S. 113-132: 129

<sup>4</sup> E. Lange, 1980, Bildung als Problem und Funktion der Kirche, in: ders. Sprachschule für die Freiheit München, S. 159-200: 196

<sup>5</sup> Kirchenamt 2006, S. 77

<sup>6</sup> H. von Hentig, 2007 (7. Aufl.), Bildung. Ein Essay, Weinheim/Basel, S. 73

<sup>7</sup> Ebd., S. 97

<sup>8</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), 2006, Kerncurriculum für die Grundschule, Evangelische Religion, Hannover, S. 11 ff.; Grafik: S. 11