

Gemeindepädagogik

Gemeindepädagogik

Herausgegeben von
Peter Bubmann, Hiltrun Keßler, Christian Mulia,
Dirk Oesselmann, Nicole Piroth, Martin Steinhäuser

2., durchgesehene, erweiterte und bibliografisch
ergänzte Auflage

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-055105-1

e-ISBN (PDF) 978-3-11-055122-8

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-055134-1

Library of Congress Control Number: 2019944063

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Umschlag: Kirchenfenster © Chris Sadowski/istockphoto

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Inhalt

Vorwort — XI

Einleitung — 1

- 1 **Aufbau und Nutzbarkeit des Studienbuches — 2****
- 2 **Gemeindepädagogik als Wissenschaft — 7****
- 3 **Gemeindepädagogische Konzeptionen — 16****
- 4 **Gemeindepädagogische Perspektiven auf aktuelle Themen — 29****

Teil A: Gemeinde

Martin Steinhäuser

Einleitung zum Teil A: Gemeinde — 37

Uta Pohl-Patalong

- 1 **Gemeinde in historischer Perspektive — 39****
- 1.1 Aktuelle Ausgangsfragen: ‚Gemeinde‘ zwischen Selbstverständlichkeit und Infragestellung — **39**
- 1.2 Die historische Entwicklung zur heutigen Gestalt von Gemeinde — **44**
- 1.3 Neue Gemeindeformen mit neuen Herausforderungen — **57**

Literatur zur Vertiefung — **62**

Impulse zur Weiterarbeit — **62**

Martin Steinhäuser

- 2 **Die Räume der Gemeinde. Topologische Erkundungen — 65****
- 2.1 Gemeindepädagogische Erkundungen — **66**

VI — Inhalt

2.2 Gemeindepädagogische Reflexion — **78**

2.3 Kirchenraumpädagogik — **88**

Literatur zur Vertiefung — **93**

Impulse zur Weiterarbeit — **93**

Peter Bubmann

3 Die Zeit der Gemeinde. Kirchliche Bildungsorte zwischen Kirche auf Dauer und Kirche bei Gelegenheit — 95

3.1 Die ‚Zeit der Gemeinde‘ und ihr Verhältnis zum persönlichen Lebensrhythmus — **96**

3.2 Die ‚Zeit der Gemeinde‘ zwischen Ereignis und Institution, zwischen ‚Kirche bei Gelegenheit‘ und lebensbegleitender Kontinuität — **107**

3.3 Formen ‚kasueller‘ Bildungsarbeit in der ‚Kirche bei Gelegenheit‘ – Herausforderungen und Zukunftsperspektiven — **110**

Literatur zur Vertiefung — **115**

Impulse zur Weiterarbeit — **115**

Teil B: Pädagogik

Peter Bubmann

Einleitung zum Teil B: Pädagogik — 121

Götz Doyé / Thomas Böhme

4 Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik — 123

4.1 Die Verkündigung des Evangeliums impliziert von Anfang an auch Lehre und Unterricht — **123**

4.2 Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik: Phasen der Entwicklung — **128**

4.3 Vom Katechismusunterricht zur Konfirmandenarbeit — 139

Literatur zur Vertiefung — 146

Impulse zur Weiterarbeit — 147

Michael Domsgen / Christian Mulia

**5 Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf.
Generationenverbindendes und lebenslanges Lernen als
gemeindepädagogische Herausforderung — 149**

5.1 Grundbegriffe religiösen Lernens — 149

5.2 Generationenzusammenhänge in Familie und Gemeinde als
religionspädagogische Herausforderung — 156

5.3 Familie und Seniorenbildung als gemeindepädagogische
Handlungsfelder — 161

Literatur zur Vertiefung — 172

Impulse zur Weiterarbeit — 173

Christian Mulia

**6 Gemeinde- und Kirchenbildung. Kirchenreformen und
Gemeindeentwicklung als Lernprozesse — 175**

6.1 Problemanzeigen — 175

6.2 Lernfähigkeit von Kirche als Glaubensgemeinschaft und
Organisation — 178

6.3 Reformimpulse aus den Landeskirchen — 191

Literatur zur Vertiefung — 201

Impulse zur Weiterarbeit — 201

Teil C: Lebenswelten

Dirk Oesselmann

Einleitung Teil C: Lebenswelten — 205

Gotthard Fermor / Harald Schroeter-Wittke

7 Vertrauens-Bildung in evangelische Übergänglichkeit. Eine Einführung in Gemeindkultur- und -medienpädagogik — 209

7.1 Historische Zugänge — 210

7.2 Gemeindkulturpädagogik – Systematische Entfaltung — 217

7.3 Zusammenfassung und praktischer Ausblick — 226

Literatur zur Vertiefung — 229

Impulse zur Weiterarbeit — 230

Dirk Oesselmann

8 Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung an eine weltverantwortende Gemeindepädagogik — 231

8.1 Zentrale Herausforderungen der gegenwärtigen ‚Welt‘ — 236

8.2 Elemente zur konzeptionellen Entwicklung einer weltverantwortenden Gemeindepädagogik — 244

8.3 Christliche Gemeinde als ökumenisch-globale Lerngemeinschaft — 251

Fazit — 256

Literatur zur Vertiefung — 256

Impulse zur Weiterarbeit — 257

Elisabeth Naurath

9 Kirchliche Bildungsarbeit in Inklusionsperspektive — 259

- 9.1 Diversität und Heterogenität als Erscheinungsformen gesellschaftlicher Pluralisierung – Möglichkeiten der Inklusion und Gefahren der Exklusion — **260**
- 9.2 Begründungszusammenhänge inklusiver Gemeindepädagogik — **265**
- 9.3 Grundlegende Dimensionen inklusiver Gemeindepädagogik — **267**
- Literatur zur Vertiefung — **281**
- Impulse zur Weiterarbeit — **282**

Teil D: Berufstheorie

Nicole Piroth

Einleitung zum Teil D: Berufstheorie — 285

Hildrun Keßler

10 Gemeindepädagogische Beruflichkeit in der Spannung von sozialen, pädagogischen und theologischen Aufgaben — 289

- 10.1 Ausbildung und Berufsbild als Thema der Gemeindepädagogik — **289**
- 10.2 Geschichtliche Perspektiven zum Berufsbild der Gemeindepädagogin bzw. des Gemeindepädagogen — **292**
- 10.3 Gemeinwesenarbeit und Gemeinwesendiakonie — **308**

Literatur zur Vertiefung — **314**

Impulse zur Weiterarbeit — **314**

Beate Hofmann

11 Gemeindepädagogische Arbeit zwischen Engagement und Profession — 317

- 11.1 Ehrenamt als Thema der Gemeindepädagogik — **317**

11.2 Ehrenamt zwischen Projektion und Wirklichkeit – Empirische Wahrnehmungen — **323**

11.3 Herausforderungen und offene Fragen — **339**

Literatur zur Vertiefung — **346**

Impulse zur Weiterarbeit — **347**

Nicole Piroth

12 Aufgaben und Spannungsfelder gemeindepädagogischen Handelns — 349

12.1 Gemeindepädagogik in den Ambivalenzen der Moderne — **349**

12.2 Spannungsvolle Ansprüche an das gemeindepädagogische Handeln — **356**

12.3 Konzeptionsentwicklung als professioneller Umgang mit Ambivalenzen — **370**

Literatur zur Vertiefung — **375**

Impulse zur Weiterarbeit — **376**

Autoren- und Autorinnenangaben — 377

Register — 379

Vorwort

Dieses Studienbuch bietet Grundlagen und Übersichten für eine breite Auseinandersetzung mit Gemeindepädagogik in Theorie und Praxis. Durch einen vergleichbaren Aufbau der Kapitel bis hin zu Vertiefungsaufgaben ist es besonders geeignet für Lehre und Studium, aber auch für jegliche Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Die Konzeption dieses Studienbuches wurde im Wesentlichen bei einer Tagung der „Moritzburger Gespräche zur Didaktik der Gemeindepädagogik“ entwickelt und durch Mitglieder und im Auftrag des „Arbeitskreises Gemeindepädagogik e. V.“ (Forum für die fachwissenschaftlichen und berufstheoretischen Entwicklungen im Bereich der Gemeindepädagogik) ausgearbeitet. Für die Neuauflage im Jahr 2019 wurde das Studienbuch grundlegend aktualisiert und teils mit neuen Beiträgen versehen.

Das Buch ist Ergebnis intensiver Arbeitsprozesse innerhalb des Kreises der Herausgebenden. Bei aller Einzelverantwortung der Autorinnen und Autoren der zwölf Kapitel stellt es ein sorgfältig bedachtes, kommunikatives Grundverständnis von Gemeindepädagogik dar.

Die Überarbeitung und Neuauflage wurde durch eine Kooperation mit dem Comenius-Institut (Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V.), Münster, finanziell gefördert sowie inhaltlich durch die Beteiligung von Thomas Böhme unterstützt, wofür wir besonders dankbar sind. Ebenfalls danken wir der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern und dem Verlag de Gruyter für die finanzielle Unterstützung.

Ann-Sophie Markert und Saskia von Münster gilt unser besonderer Dank für das gründliche Lektorat des Buches. Für die Überprüfung und Erweiterung des Stichwortregisters danken wir Anna Hahn und Michael Karl.

Die produktive Auseinandersetzung im Herausgebendenkreis um das Selbstverständnis der Gemeindepädagogik und ihre aktuellen Herausforderungen möge sich fortsetzen im vielfachen Gebrauch dieses Studienbuches.

Peter Bubmann, Hildrun Keßler, Christian Mulia, Dirk Oesselmann, Nicole Piroth und Martin Steinhäuser

Einleitung

- 1 Aufbau und Nutzbarkeit des Studienbuches — 2
 - 1.1 Die Inhaltsmatrix — 2
 - 1.2 Wie kann man mit diesem Buch arbeiten? — 5
- 2 Gemeindepädagogik als Wissenschaft — 7
 - 2.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis — 7
 - 2.2 Die fachwissenschaftliche Zuordnung — 9
 - 2.3 Handlungsfeldorientierung oder/und dimensionale Sicht — 11
 - 2.4 Vermittlung oder/und Verständigung — 15
- 3 Gemeindepädagogische Konzeptionen — 16
 - 3.1 Berufs-/professionstheoretische Ansätze — 17
 - 3.2 Kirchenreformerische und emanzipatorische Ansätze — 20
 - 3.3 Umfassende (gemeinde-)pädagogische Ansätze — 22
 - 3.4 Gemeintheologische Ansätze — 27
- 4 Gemeindepädagogische Perspektiven auf aktuelle Themen — 29

Dieses Studienbuch will Leserinnen und Leser dazu anregen, sich selbstständig in unterschiedliche Fragestellungen und Themen der Gemeindepädagogik einzuarbeiten. Es richtet sich an alle, die in diesem Berufsfeld mitarbeiten oder sich dafür qualifizieren wollen, haupt- oder ehrenamtlich. Der Anspruch dieses Buches ist, der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Grundlage zur Verfügung zu stellen für inhaltliche Vertiefung, konzeptionelles Denken, strategische Orientierung und perspektivische Weitsicht.

Gemeindepädagogik wird häufig als fachwissenschaftliche Betrachtung kirchlicher Handlungsfelder wie z. B. der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verstanden. In dieser Perspektive zielt eine Beschäftigung mit der Gemeindepädagogik vor allem auf die Qualifizierung professionellen Handelns in diesen Bereichen.

Das vorliegende Studienbuch verfolgt ein anderes, dazu komplementäres Konzept: Es geht von Grundfragen aus, die sich angesichts komplexer und pluraler Herausforderungen der Gegenwart stellen. Darauf bezogen werden mögliche Perspektiven gemeindepädagogischer Praxis und Theorie auf unterschiedlichen Ebenen reflektiert. Denn Professionalität in diesem Feld basiert auf der Wahrnehmung vielfältiger Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Grundanliegen, Kriterien und Zielperspektiven der Gemeindepädagogik lassen sich mit dem Begriff „Kommunikation des Evangeliums“ (Ernst Lange) umreißen. Im Mittelpunkt gemeindepädagogischen Handelns stehen kommunikative Lern- und Bildungsprozesse im Horizont der Botschaft des Evangeliums.

Gemeinde ist in diesem Sinne nicht nur ein Rahmen, der bereits durch theologische, institutionelle oder organisatorische Kennzeichen vorgegeben ist, sondern ebenso ein Geschehen, das durch diese Kommunikation erst hervorge-

rufen wird. Dieses Geschehen ist durch eine bestimmte Inhaltlichkeit, die Wirkung des Evangeliums, charakterisiert. Dadurch werden das Selbstverhältnis wie die Beziehungen und die Kommunikation der Menschen untereinander neu ausgerichtet. Das Ereignis und die Gestaltung solcher ‚Gemeindebildung‘ in einem mehrfachen Sinn werden so zum Fokus gemeindepädagogischer Theoriebildung und Praxis.

Voraussetzung für die *Pädagogik* ist die bewusste Wahrnehmung der für das Lernen infrage kommenden Zielgruppen, der Lernorte und Kontexte mit ihren spezifischen Fragestellungen und Entwicklungsanforderungen. Davon ausgehend nimmt die Gemeindepädagogik Möglichkeiten von Kommunikation sowie Bedingungen von Bildungsprozessen in den Blick.

Bereits in dieser ersten Annäherung wird deutlich, dass ein solches Verständnis von Gemeindepädagogik neben grundlegenden Kenntnissen und methodischer Einübung vor allem Fertigkeiten fokussiert, mit vieldimensionalen Anforderungen umzugehen. Im Studienbuch werden dazu zentrale (elementare) Grundfragen formuliert, die sich aus der Verbindung von vier Kategorien (*Gemeinde – Pädagogik – Lebenswelten – Berufstheorie*) mit drei unterschiedlichen Zugängen (*Historische Entwicklungslinien – Grundfragen der Gegenwart – Spannungsfelder und Perspektiven*) ergeben.

1 Aufbau und Nutzbarkeit des Studienbuches

1.1 Die Inhaltsmatrix

Eine erste inhaltliche Perspektive stellen die *Historischen Entwicklungslinien* dar. Hier geht es darum, ausgehend von heute noch aktuellen Fragestellungen rückwärts in die Geschichte zu blicken, um die Genese von gemeindepädagogisch relevanten Problemstellungen auf dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen und kirchlichen Entwicklungen bis in die heutige Zeit hinein nachvollziehen zu können.

Die zweite inhaltliche Perspektive beschäftigt sich mit *Grundfragen der Gegenwart*. In diesen Beiträgen geht es um die Wahrnehmung gesellschaftlich und kirchlich relevanter Gegenwartsfragen und deren Auswirkungen auf gemeindepädagogische Handlungskontexte.

Der dritte inhaltliche Zugang beschäftigt sich mit den produktiven wie herausfordernden *Spannungsfeldern*, in denen gemeindepädagogisches Handeln situiert ist.

Die drei inhaltlichen Perspektiven werden in einer vierteiligen Gliederung des Buches in Bezug auf Themenbereiche entfaltet: Gemeinde, Pädagogik, Lebenswelten und Berufstheorie.

Teil A behandelt die *Gemeinde*, als den zentralen Ort gemeindepädagogischen Handelns. Darin geht Uta Pohl-Patalong in Kap. 1 der historischen Entwicklung von Gemeinde nach und fragt dabei auch nach der Zukunft der Pfarzialgemeinde im Vergleich mit anderen kirchlichen Orten. In Kap. 2 behandelt Martin Steinhäuser die Frage, unter welchen Bedingungen sich in der Gegenwart Gemeinde als Sozial- und Bildungsraum konstituiert, beispielhaft dient ihm die Kirchenraumpädagogik zur Veranschaulichung. Peter Bubmann schließt mit Kap. 3 diesen Buchteil ab mit der Frage nach der *Zeit der Gemeinde*, die als ein kirchlicher Bildungsort auf Dauer und als Kirche bei Gelegenheit skizziert wird, und stellt exemplarisch das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung sowie den Kirchentag als gemeindepädagogische Lernorte auf Zeit vor.

Teil B akzentuiert die genuin *pädagogischen* Fragestellungen der Gemeindepädagogik. Historisch wird in Kap. 4 der Weg von der Katechetik zur Gemeindepädagogik von Götz Doyé nachgezeichnet. Diesen Weg verdeutlicht Thomas Böhme im gleichen Kapitel anhand der Entwicklung des Konfirmandenunterrichts hin zur Konfirmandinnen- und Konfirmandenarbeit. In Kap. 5 erörtern Michael Domsgen und Christian Mulia die Frage nach der Funktion von Bildung, Erziehung und Sozialisation als gemeindepädagogischer Aufgabe in einer Zeit des lebenslangen Lernens und gehen näher auf Formen intergenerationellen Lernens und die Seniorenbildung ein. In Kap. 6 stellt Christian Mulia dar, wie Gemeindebildungsprozesse im Sinne von Gemeindeentwicklung immer auch Lernherausforderungen darstellen und pädagogischer Begleitung bedürfen, was er am Beispiel von Gemeindekooperationen und einer milieusensiblen Gemeindepraxis veranschaulicht.

Teil C beschäftigt sich mit individuellen wie sozialen Aspekten von *Lebenswelten*. In Kap. 7 zeichnen Harald Schroeter-Wittke und Gotthard Fermor die Verflochtenheit der kirchlichen Entwicklungen und ihrer pädagogischen Prozesse mit der Medien- und Kulturentwicklung nach. Zugleich bringen sie konzeptionell eine gemeindekulturpädagogische Perspektive ins Spiel. Dirk Oesselmann fragt in Kap. 8 nach den globalen Veränderungen und Vernetzungen und nach Konkrektionen einer weltverantwortenden Gemeindepädagogik. In Kap. 9 reflektiert Elisabeth Naurath die Diversität und Pluralität an Lebensformen wie Lebenslagen im Blick auf eine inklusionssensible Gemeindepädagogik und verdeutlicht dies an den Beispielen des Umgangs mit Behinderung, Bildungsbenachteiligungen und Gender-Herausforderungen.

Teil D behandelt Fragen einer gemeindepädagogischen *Berufstheorie*. In Kap. 10 zeichnet Hiltrun Keßler die historische Entwicklung des gemeindepäd-

agogischen Berufes zwischen Sozialarbeit und Pfarramt nach und spitzt dies anhand des Arbeitsfeldes der Gemeinwesendiakonie zu. Beate Hofmann beschreibt in Kap. 11 das Zusammenspiel von professioneller gemeindepädagogischer Arbeit und ehrenamtlichem Engagement und fokussiert die Bildung ehrenamtlich Mitarbeitender als hauptberufliches Aufgabenfeld. Schließlich arbeitet Nicole Piroth in Kap. 12 die Ambivalenzen gemeindepädagogischen Handelns heraus und wendet sich den praktischen Herausforderungen der Konzeptionsentwicklung zu.

Diese dem Studienbuch zugrundeliegende Matrix erlaubt es so den Lesenden, sich auf Wunsch entweder die Beiträge eines Buchteils zu einer inhaltlich interessierenden Fragestellung – etwa die nach der Berufstheorie – gemeinsam zu studieren. Ebenso ist eine Lektüre entlang einer der drei eingenommenen Perspektiven – etwa die der historischen Entwicklungslinien – möglich.

Das Anliegen des Studienbuches ist es insgesamt, die Lesenden zu eigener Urteilsbildung in wesentlichen gemeindepädagogischen Grundfragen anzuregen und sie gleichzeitig über wichtige Sachverhalte zu informieren bzw. unterschiedliche konzeptionelle und fachliche Perspektiven und Interpretationen aufzuzeigen. Dabei sollen Hintergrundinformationen und Kurzdefinitionen zentraler Fachbegriffe zu einem besseren Verständnis beitragen. Literaturhinweise und Übungsfragen am Ende jeden Kapitels dienen einer weiterführenden Bearbeitung der jeweils verfolgten Fragestellung.

Drei inhaltliche Zugänge	Historische Entwicklungslinien	Grundfragen der Gegenwart	Spannungsfelder und Perspektiven
Vier Themenfelder			
Teil A: Gemeinde	Kapitel 1: Gemeinde in historischer Perspektive (Uta Pohl-Patalong)	Kapitel 2: Die Räume der Gemeinde (Martin Steinhäuser)	Kapitel 3: Die Zeit der Gemeinde (Peter Bubmann)
Teil B: Pädagogik	Kapitel 4: Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik (Götz Doyé/Thomas Böhme)	Kapitel 5: Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf (Michael Domsgen/Christian Mulia)	Kapitel 6: Gemeinde- und Kirchenbildung (Christian Mulia)
Teil C: Lebenswelten	Kapitel 7: Vertrauens-Bildung in evangelische Übergänglichkeit (Gotthard Fermor/Harald Schroeter-Wittke)	Kapitel 8: Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung an eine weltverantwortende Gemeindepädagogik (Dirk Oesselmann)	Kapitel 9: Kirchliche Bildungsarbeit in Inklusionsperspektive (Elisabeth Naurath)
Teil D: Berufstheorie	Kapitel 10: Gemeindepädagogische Beruflichkeit in der Spannung von sozialen, pädagogischen und theologischen Aufgaben (Hildrun Keßler)	Kapitel 11: Gemeindepädagogische Arbeit zwischen Engagement und Profession (Beate Hofmann)	Kapitel 12: Aufgaben und Spannungsfelder gemeindepädagogischen Handelns (Nicole Piroth)

1.2 Wie kann man mit diesem Buch arbeiten?

Aufbau und Struktur dieses Studienbuches reagieren in einer absichtsvollen Weise auf die Frage: „Wie studiere ich gemeindepädagogisch Gemeindepädagogik?“ Die Anordnung von Inhalten, die Wahl der Lernformen und die Gestaltung der Studienkultur betreffen die Konzeption des Faches. Gemeindepädagogik hat, wie alle pädagogischen Ausbildungen und Studiengänge, ein besonderes Merkmal: Der Gegenstand des Studiums ist selbst didaktisch verfasst. Es gilt zu lernen, wie Menschen sich bilden. Daraus folgt: Wenn es in der Gemeindepädagogik konzeptionell um *Kommunikation des Evangeliums* geht, dann wird das gemeindepädagogische Studieren an Nachhaltigkeit gewinnen, wenn es besonders auf seine Kommunikationsformen und die spirituelle Praxis im Studium achtet. Wenn man hierzu noch die Eigenart der Gemeindepädagogik als ‚Praxistheorie‘ bedenkt

(vgl. unten 2.1), spricht vieles dafür, Praxiswahrnehmungen und -reflexionen im Studium der Gemeindepädagogik einen relativ hohen Stellenwert beizumessen. Daraus folgt, auf dem Weg gemeindepädagogischer Urteilsbildung der *Wahrnehmung* von Menschen und Prozessen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. An die Stelle rascher Handlungsorientierung, die man in pädagogischen Studiengängen vielleicht erwartet, tritt das Plädoyer, sich mit größeren Freiräumen und in bewusster Distanzierung von normativen Vor-Einstellungen den Lebenswelten von Menschen und ihrer Alltagsreligiosität anzunähern und überhaupt erst einmal nach den Bedingungen zu fragen, unter denen die Phänomene der Wirklichkeit ansichtig werden (phänomenologischer Zugang¹). Denn es liegt auf der Hand, dass es unvoreingenommenes, gleichsam neutrales Wahrnehmen nicht gibt. Es gilt also, im Studium – und das will das vorliegende Buch unterstützen – herauszufinden, was die eigene und die fremde Wahrnehmung dieser oder jener Situation bedingt und wie die Beteiligten aus ihren Wahrnehmungen Koordinaten entwickeln, um die Wirklichkeit vermessen und in ihr handeln zu können.

Drei Schritte legen sich hierfür nahe:

- Zunächst sind die individuellen, mitgebrachten *Erfahrungen* zu sichten.
- In solche divergierenden Erfahrungen sind *Kriterien* und *Kategorien* eingebettet, um diese Erfahrungen und Wahrnehmungen beurteilen zu können. Auch sie liegen dem Studium voraus.
- Das dritte zentrale Hilfsmittel, um Wahrnehmungen miteinander vergleichen und analytisch vertiefen zu können, ist die *Konfrontation mit Ergebnissen aus den empirischen Wissenschaften*. Im Studium der Gemeindepädagogik sind dies z. B. soziologisch fundierte Untersuchungen und Analysen, aber auch religions- und entwicklungspsychologische Ergebnisse.

Von solcher Wahrnehmung und ihrer Reflexion hängt es mit ab, welche Grundfragen man im Blick auf die Gegenwart stellt und welche eben nicht („blinde Flecken“), das heißt, wie man ‚Erkenntnis gewinnt‘. Daher stehen im Studienbuch als leitende Perspektiven neben den „Historischen Entwicklungslinien“ die „Grundfragen der Gegenwart“ und „Spannungsfelder und Perspektiven“.

Wenn man Gemeindepädagogik nicht als eine Anwendungslehre theologischer oder pädagogischer Richtigkeiten versteht, sondern die vieldeutige Lebenswelt mit ihren Alltagserfahrungen erfassen und konzeptionell vermitteln möchte, dann legen sich weder allein deduktive Verfahren nahe, die aus vorgegebenen Prämissen schlussfolgern, noch induktive Verfahren, die aus einzelnen

¹ Vgl. Wolf-Eckart Failing / Hans-Günter Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998, 275 – 294.

Beobachtungen umfassende Schlüsse ziehen. Die rasterförmige Erkundung, die dieses Studienbuch vorschlägt, ist dem Studium der Gemeindepädagogik angemessener. Das bringt es mit sich, Grundfragen im Sinne von echten, großen, offenen Fragen erst im Laufe der Auseinandersetzung zu *entwickeln* bzw. sie immer wieder zu *verändern*. Man könnte also Gemeindepädagogik durchaus als „Frageperspektive“ bezeichnen, die sich kritisch hält gegenüber historischen, institutionellen oder auch praktischen Verengungen.² Es gilt herauszufinden, was die Menschen wirklich beschäftigt, welche Rückfragen daraus für Theologie und Pädagogik entstehen und wie eine Praxis aussehen könnte, die mit den jungen und älter werdenden Menschen in sehr diversen Lebenssituationen an solchen Fragen gemeinsam arbeitet.

2 Gemeindepädagogik als Wissenschaft

Seit den 1970er Jahren [→ Kap. 4.2.4] werden bis heute wesentliche wissenschaftstheoretische und enzyklopädische Grundfragen dieser Disziplin diskutiert. Vier Spannungsfelder sollen hier kurz beschrieben werden.

2.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Bei der wissenschaftlichen Einordnung der Gemeindepädagogik wird sie häufig als *Praxistheorie* bezeichnet. Das soll ihre – seit ihrer Entstehung – enge Verbindung mit der Entwicklung der pädagogischen Praxis in Kirchengemeinden (und der Entfaltung des Berufsbildes von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen [→ Kap. 10]) andeuten. Doch wie sind Theorie und Praxis aufeinander bezogen?

Auf der einen Seite findet man ein Verständnis von dem, was Gemeindepädagogik sei, in den Köpfen derer, die in Gemeinden oder in anderen Sektoren kirchlichen Bildungshandelns tätig sind. Sie haben, ob nun als Teilnehmende in Gruppen oder als Mitarbeitende, bestimmte Vorstellungen davon, was Gemeindepädagogik bedeutet, also woran sie thematisch arbeitet, welche Ziele verfolgt werden, welche Methoden typisch sind und wie sich die Ergebnisse auswerten lassen. Befragt man die Adressatinnen und Adressaten gemeindepädagogischer

² Vgl. Roland Degen, Gemeindepädagogik als Frageperspektive. Thesen und Kommentierungen zu gegenwärtigen Entwicklungen, in: *Christenlehre/Religionsunterricht-Praxis* 55 (2002), H. 2, 14–23.

Arbeit und räumt man ihnen die Möglichkeiten der Mitgestaltung ein, so zeigen sich oft überraschend genaue Auffassungen und Begründungen für gemeindepädagogische Praxis – ob nun bei Kindern oder Eltern, Konfirmandinnen oder Senioren. In solchen kommunikativen Prozessen beginnt die implizite Theoriebildung in der Praxis.

Hinsichtlich dieser *impliziten* Theorien geht es der Gemeindepädagogik nicht wesentlich schlechter oder besser als anderen Teildisziplinen der Praktischen Theologie oder Pädagogik: Der Druck aus der unmittelbar anschaulichen, zu bewältigenden und verbesserlichen Praxis ist oftmals so groß, dass die Gefahr besteht, Theorie weitgehend zu verdrängen oder diese auf eine ‚Rezeptologie‘ zu reduzieren. Praktische Theologie und Pädagogik erscheinen dann als Anwendungswissenschaften oder nur als Methodik. Was die Sache sei, ihre Richtigkeit und Wichtigkeit, werde von den jeweiligen Fachwissenschaften entschieden. Das Problem hieran ist, dass mit einem derartigen wissenschaftstheoretischen Verständnis die Erfahrung, der Alltag, die Lebenswelt oder die Biografie keine theoriegenerierende Funktion mehr ausüben können. Doch Gemeindepädagogik ist als Praxistheorie kein Privileg derer, die auf wissenschaftlicher Ebene über Gemeindepädagogik nachdenken. Gemeindepädagogik entsteht und vergeht, so lässt sich argumentieren, im jeweils konkreten gemeindepädagogischen Prozess, im subjektiven Erleben der Beteiligten.

Auf der anderen Seite finden wir ein Verständnis dessen, was Gemeindepädagogik sei, auf der Ebene der theoretischen Diskussion. Auf dieser Ebene bewegt sich das vorliegende Studienbuch zum überwiegenden Teil. Hieran haben Studierende, auch wenn sie später unter den Druck der Praxis geraten, zumindest für die Zeit ihres Studiums Anteil. Es geht im Studium darum, die von der Theorie der Gemeindepädagogik angebotenen Kriterien, Fragestellungen und Denkwege so in eine berufliche Haltung zu integrieren, dass sie in der Praxis nicht als zwar interessant, aber praxisfern und daher irrelevant beiseitegelegt werden, sondern in ihrem Begründungswert zugänglich bleiben.

Was damit gemeint ist, sei kurz an einem Beispiel vorgeführt. Wir wählen dafür die simple und naheliegende Frage, auf wessen Praxis sich Gemeindepädagogik überhaupt bezieht. Gemeinden setzen sich zusammen aus *Individuen* mit ihren jeweiligen Glaubensvorstellungen und ihrer Frömmigkeitspraxis. Sie werden der Gemeindepädagogik als Einzelne ansichtig. Als *Gruppen* füllen sie nach wie vor einen Großteil des beruflichen Alltags von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen aus. Die Praxis von Ortsgemeinden (*Parochien*) ist nicht unbedingt deckungsgleich mit Gruppen, insofern diese oft quer zur territorialen Logik von Ortsgemeinden agieren [→ Kap. 1.1.1]. Doch darüber hinaus befasst sich Gemeindepädagogik querschnittsartig mit allen pädagogisch relevanten Vorgängen in der *Kirche*. Wir sprechen hier von *dimensionaler* [→ Kap. 2.2.4] und

systemischer Gemeindepädagogik. In ihr geht es nicht mehr nur um eine vorfindliche umrissene Altersgruppe, sondern um die Praxis in kirchlichen Regionen oder bezogen auf das institutionelle Lernen der Kirche. Wiederum darüber hinaus hat es Gemeindepädagogik mit gesellschaftlich vermittelter religiöser Praxis zu tun. Sie nimmt die religiösen Phänomene ihrer jeweils umgebenden Kultur wahr und bezieht diese auf die Praxis von Kirchengemeinden. Diese Phänomene sind teilweise schwer (nämlich in ihrer Form als private Religion), teilweise aber auch leicht zugänglich (etwa in den Medien oder bei kollektiven Grenz- und Schicksalserfahrungen angesichts von Katastrophen und Unglücksfällen). Um eine solche Differenzierung von Praxis zu durchdenken, unterscheidet etwa der Praktische Theologe Dietrich Rössler zwischen privatem, kirchlichem und öffentlichem Christentum³, was Christian Grethlein in seiner Theorie der Kommunikation des Evangeliums in verschiedenen Grundmodi und Sozialformen weitergeführt hat.⁴ Gemeindepädagogik als Wissenschaft trägt vor diesem Hintergrund dazu bei, die verschiedenen Praxen in ihren Reichweiten und Eigenlogiken unterscheidend wahrzunehmen, zu analysieren und aufeinander zu beziehen. Ziel ist es, in begründeter Weise zu einer Handlungsorientierung beizutragen.

2.2 Die fachwissenschaftliche Zuordnung

Umstritten ist seit ihrer Entstehung das Verhältnis der Gemeindepädagogik als Wissenschaft zur Religionspädagogik und zur Praktischen Theologie. Zum einen wird sie von der *Praktischen Theologie* her gedacht und nutzt deshalb besonders die *Kirche* als Thema und Bezugsgröße. Zum anderen wird sie stärker als Teilbereich einer *Religionspädagogik* angesehen. Diese ist jedoch primär von der Schule her konzipiert und warnt deshalb besonders deutlich vor Binnenkirchlichkeit. Als dritte Option gibt es eine übergreifende Allgemeine Religionspädagogik bzw. Theorie religiöser Bildungsarbeit, unter die gleichberechtigt schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik zu rechnen sind.⁵

³ Dietrich Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, 2. erw. Aufl., Berlin/New York 1994 (zuerst 1986), 89–94.

⁴ Vgl. Christian Grethlein, Praktische Theologie (de Gruyter studium), 2. Aufl., Berlin/Boston 2016 (zuerst 2012), 5–11 u. 333–448.

⁵ So der Vorschlag bei Gottfried Adam / Rainer Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik?, in: dies. (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium (Arbeiten zur Religionspädagogik 40), Göttingen 2008, 15–39, 16–19. Ebenso Bernd Schröder, § 28 Anliegen, Konzepte und Maximen von Gemeindepädagogik, in: ders., Religionspädagogik, Tübingen 2012, 443–454.

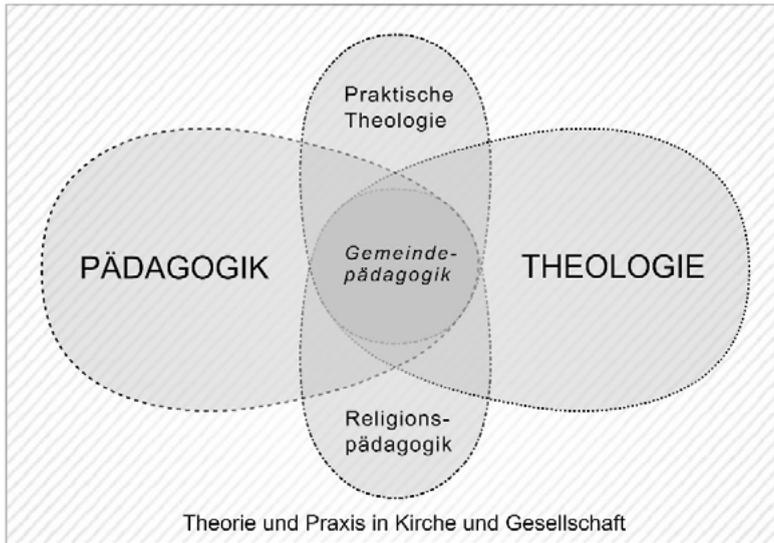


Abb. 1: Die fachwissenschaftliche Verortung der Gemeindepädagogik (Martin Steinhäuser)

Während die Theoriebildungen im Kontext des Theologiestudiums an den Universitäten die Gemeindepädagogik häufig umstandslos als Subdisziplin der Praktischen Theologie einordnen (wobei dann sofort das Verhältnis zur Diakonie und zur Theorie des Gemeindeaufbaus bzw. der Gemeindeentwicklung zu diskutieren ist), ist an den (Fach-)Hochschulen die Gemeindepädagogik stärker auch in Bezug auf die (Sozial-)Pädagogik verortet. In jedem Fall aber ist deutlich, dass Gemeindepädagogik als Fachwissenschaft sich im Schnittfeld von *Theologie* und *Pädagogik* befindet. Beide müssen als selbständige Wissenschaftsbereiche mit jeweils eigener Logik angesehen werden, weisen jedoch eine gemeinsame Schnittfläche auf, die sie aus ihrem jeweiligen historischen und wissenschaftlichen Selbstverständnis heraus füllen können: die Theologie hinsichtlich des engen Zusammenhangs von Lernen und Glauben, speziell im Generationenverhältnis, die Pädagogik hinsichtlich von Religion als einer Grunddimension menschlichen Lebens.

Diese Schnittfläche wird in der Religionspädagogik allgemein mithilfe des Bildungsbegriffs bearbeitet. Sie setzt auch wechselseitige kritische Anfragen frei. So befragt etwa Karl Ernst Nipkow die Theologie aus pädagogischer Sicht nach der Wahrnehmung der Möglichkeit subjektiver Selbstbestimmung. Aus theologi-

scher Sicht dagegen befragt er die Pädagogik nach der Wahrnehmung der Möglichkeit des *Scheiterns* des Autonomiestrebens.⁶

Insgesamt entsteht ein Bild von Gemeindepädagogik als einer interdisziplinär ausgerichteten Disziplin, die theologische, pädagogische und weitere human- und kulturwissenschaftliche Bezüge verbindet.

„Da Gemeindepädagogik sich nicht lediglich auf religionsdidaktische Prozesse im Kontext kirchlich-gemeindlicher Praxis, sondern auf den Gesamtzusammenhang von Glauben, Leben und Lernen bezieht und, ausgehend vom Lebenslauf, alle Generationen und die gesamten Lebenszusammenhänge von Menschen hinsichtlich der Frage nach der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ in den Blick nimmt, ergibt sich daraus eine multidisziplinäre Herangehensweise, die neben Theologie und Religionspädagogik auch allgemeine Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung, Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik mit einbezieht. Vertreter/-innen der gemeindepädagogischen Forschung und Lehre bezeichnen Gemeindepädagogik deshalb als ‚Verbund- und Integrationswissenschaft‘.“⁷

2.3 Handlungsfeldorientierung oder/und dimensionale Sicht

Vor allem in der ersten Phase der Gemeindepädagogik bis in die Mitte der 1980er Jahre dominierte eine Sicht, die von den Herausforderungen der Beruflichkeit aus (etwa in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) auf bestimmte Handlungsfelder blickte (insbesondere die Konfirmandenarbeit). In den Fortbildungsinstituten der Landeskirchen und der EKD stehen bis heute häufig zunächst diese Handlungsfelder im Fokus der Aufmerksamkeit.

„Der Begriff Gemeindepädagogik hat sich für eine Vielzahl kirchlicher Handlungsfelder und Arbeitsformen mit sozial- und/oder religionspädagogischen, diakonischen und teilweise auch missionarischen Intentionen wie für nichtformelle Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und älteren Menschen im kirchlich-gemeindlichen und verbandlichen Kontext durchgesetzt. Zu gemeindepädagogischen Handlungsfeldern zählen neben klassischen pädagogisch-theologischen Feldern kirchlich-gemeindlicher Arbeit wie Christenlehre, Kinderkirche und Kindergottesdienst, Konfirmanden- und Jugendarbeit auch

⁶ Vgl. Karl Ernst Nipkow, Die Bildungsfrage der Kirche nach innen und außen im Spiegel der bildungstheoretischen Reflexionen Peter Biehls, in: ders. / Peter Biehl, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 103–110, bes. 108.

⁷ Götz Doyé, Gemeindepädagogik – fachwissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven, in: ders. / Hildrun Keßler (Hg.), Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig 2002, 93–114, 100 u. 101.

Arbeit mit Familien, Erwachsenen und Seniorinnen/Senioren, Offene Arbeit, Kulturarbeit und andere Formen gemeinde- und gemeinwesenbezogener Bildungsarbeit.“⁸

Im Kontext der Diskurse des Arbeitskreises Gemeindepädagogik e. V. entwickelte sich daneben bald ein *dimensionales* Verständnis von Gemeindepädagogik. Es verdankt sich der Einsicht, dass die formellen Formen des Lernens häufig weniger nachhaltig wirken als die informellen Formen [→ Kap. 5.1.1] und dass sich in allen Dimensionen der kirchlichen Arbeit bzw. der Kommunikation des Evangeliums auch immer Lernprozesse abspielen, die zu reflektieren sind und deren Gestaltung zu verantworten ist.

„Gemeindepädagogik darf deshalb nicht sektoral begrenzt bleiben und sich auf institutionelle und formelle Angebote beschränken. Sie muss Gemeinde als Raum des Lernens wahrnehmen und darauf aufmerksam machen, dass alles gemeindliche und kirchliche Handeln auch eine gemeindepädagogische Dimension hat. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auch auf Handlungsfelder, die nach sektoralem Verständnis nicht zum gemeindepädagogischen Arbeitsfeld zählen.“⁹

Ein dimensionales Verständnis von Gemeindepädagogik ist verbunden mit kirchentheoretischen Klärungen. Seit den 2000er Jahren hat sich die *praktisch-theologische Kirchentheorie* als neue Teildisziplin der Praktischen Theologie etabliert.¹⁰ Sie denkt über den Auftrag, die Gestaltwerdung und Organisation von Kirche, über Kirchenreform und Kirchenentwicklung nach, integriert dabei das konzeptionelle Nachdenken über Gemeinde heute und reflektiert die Fragen der Beruflichkeit und Ehrenamtlichkeit in Kirche und Gemeinde. Sie nimmt daher Fragestellungen auf, die früher unter Bezeichnungen wie ‚Pastoraltheologie‘, ‚Kybernetik‘ (Lehre von der Kirchenleitung) oder ‚Gemeindeaufbautheorie‘ sowie in grundlegenden Studien zur Gemeindepädagogik verhandelt wurden.

8 Matthias Spenn / Michael Haspel / Hiltrun Keßler / Dorothee Land, *Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven*, Münster 2008, 10.

9 Karl Foitzik, *Gemeindepädagogik ein „Container-Begriff“*, in: ders. (Hg.), *Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven*, Darmstadt 2002, 11–46, 28.

10 Vgl. Eberhard Hauschildt / Uta Pohl-Patalong, *Kirche (Lehrbuch Praktische Theologie 4)*, Gütersloh 2013, 216–219; Jan Hermelink, *Kirchliche Organisation und das Jenseits des Glaubens. Eine praktisch-theologische Theorie der evangelischen Kirche*, Gütersloh 2011, 89–123; Birgit Weyel / Peter Bubmann (Hg.), *Kirchentheorie. Praktisch-theologische Perspektiven auf die Kirche (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 41)*, Leipzig 2014; Ralph Kunz / Thomas Schlag (Hg.), *Handbuch für Kirchen- und Gemeindeentwicklung*, Neukirchen-Vluyn 2014; Christian Grethlein, *Kirchentheorie. Kommunikation des Evangeliums im Kontext*, Berlin/Boston 2018.

Wichtig ist bei solchen kirchentheoretischen Grundklärungen, inwieweit *Bildung als Teil des kirchlichen Grundauftrags* und damit als Grundmodus oder -dimension der Kommunikation des Evangeliums verstanden wird.¹¹

Zur systematischen Entfaltung dieses kirchlichen Auftrags kann auf verschiedene Überlegungen und Traditionen zurückgegriffen werden. Einen ersten Ansatzpunkt bieten die biblischen Summarien der Botschaft Jesu bzw. der Evangeliumsverkündigung:

- „Sie blieben aber beständig in der Lehre der Apostel und in der Gemeinschaft und im Brotbrechen und im Gebet.“ (Apg 2,42)
- „Gehet hin und lehret alle Völker. Taufet sie [...] und lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe.“ (Mt 28,19)
- Charismenlisten des Paulus: prophetisch reden, leiten, ermahnen und trösten, Barmherzigkeit üben, heilen, ... (1 Kor 12; Röm 12 u. a.)

Solche Differenzierungen der Aufgaben und Kennzeichen der christlichen Kirche wurden in späteren dogmatisch-theologischen Überlegungen, vor allem seit dem 20. Jh., so aufgenommen, dass von ‚Grunddimensionen des kirchlichen Auftrags‘ oder von ‚Grundmodi der Kommunikation des Evangeliums‘ gesprochen wird. Häufig fanden solche Aufgabenbestimmungen auch Aufnahme in die ersten Artikel von Kirchenverfassungen.

Handlungstheoretisch lassen sich dabei nach neueren Vorschlägen aus der gemeindepädagogisch-kirchentheoretischen Theorie fünf verschiedene Grundmodi oder -dimensionen der Kommunikation des Evangeliums unterscheiden:¹²

- a) *Gott begegnen und feiern (Leiturgia)* – symbolisch-darstellendes Handeln;
- b) *Glauben kommunizieren, verstehen und bezeugen (Martyria)* – kommunikatives Handeln;
- c) *Gemeinschaft pflegen und entwickeln (Koinonia)* – soziales und organisatorisches Handeln (einschließlich zukunftsgerichtetes, entwerfend-gestaltendes gesellschaftliches Handeln);

11 Zum Folgenden vgl. Peter Bubmann, Der fünffache Auftrag der Kirche, in: Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB), Rummelsberger Impulse. Symposium vom 12.–13. Januar 2018 in Rummelsberg im Rahmen des Prozesses „Miteinander der kirchlichen Berufsgruppen“, Nürnberg 2018, 4–9, online: <https://www.berufsgruppen-miteinander.de/rummelsberger-impulse> (Abruf 05.04.2019).

12 Vgl. Peter Bubmann, Der Dienst am Evangelium und die Vielfalt der Ämter. Zum Diakoniat im Kontext kirchlicher Berufe, in: Rainer Merz / Ulrich Schindler / Heinz Schmidt (Hg.), Dienst und Profession. Diakoninnen und Diakone zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Veröffentlichungen des Diakoniewissenschaftlichen Instituts an der Universität Heidelberg 34), Heidelberg 2008, 70–83; Gotthard Fermor, Paideia – Bildung als Dimension des kirchlichen Auftrags, in: ELKB (s. o. Anm. 11), 38–47.

- d) *Identität und Begabung entwickeln (Paideia)* – reflexives (und entwickelndes) Handeln im Blick primär auf die Individuen und ihre Persönlichkeitsentwicklung;
- e) *Helfen und Heilen (Diakonia)* – solidarisch-therapeutisches und strategisches (bzw. ‚bewirkendes‘) Handeln.

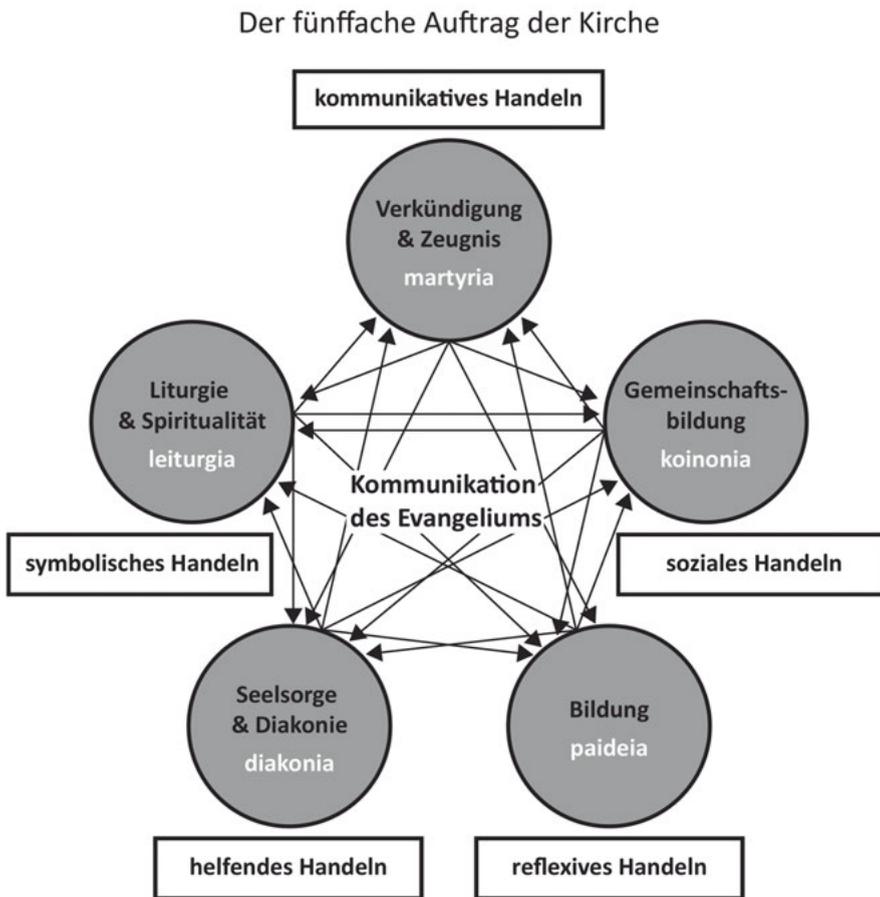


Abb. 2: Der fünffache Auftrag der Kirche (nach Peter Bubmann und Gotthard Ferror)

Jede dieser Dimensionen ist mit den anderen verwoben (daher: ‚Dimensionen‘, nicht ‚Handlungsfelder‘) und kennt gleichzeitig Handlungsfelder, die ihr jeweils

in besonderer Weise zugeordnet sind (wie etwa der Sonntagsgottesdienst der *Leiturgia*, der jedoch auch alle anderen Dimensionen mit betrifft).

Eine solche dimensionale Sicht der Grundaufgaben von Kirche und damit auch der Gemeindepädagogik weitet den Blick über klar markierte gemeindepädagogische Handlungsfelder (wie die Kinder- und Jugendarbeit) hinaus und führt zur Verantwortlichkeit für alle bildenden Aspekte kirchlicher Kommunikation des Evangeliums.

Noch weiter ausgreifende Konzeptionen (wie etwa diejenigen von Gottfried Buttler oder Karl Foitzik, s. u.) verstehen sich als pädagogische Gemeinde- und Kirchen(reform)theorie bzw. als eine praktisch-pädagogische Theologie des Christseins überhaupt und reiben sich dann unter Umständen an der weiterhin primär sektoral organisierten kirchlichen Praxis.

Doch können sich beide Perspektiven auch sinnvoll ergänzen: In sektoralhandlungsfeldbezogenen Überlegungen schwingen zugleich immer auch Grundfragen dimensionaler Art mit. Und dimensionale Erörterungen lassen sich im Hinblick auf spezifische Handlungsfelder konkretisieren, auch wenn der dimensionale Blick sich nicht allein auf bestimmte Praxisfelder einengen lässt.

Dieses Studienbuch verbindet eine von Problemperspektiven ausgehende dimensionale Sicht der Gemeindepädagogik mit der exemplarischen Darstellung ausgewählter Handlungsfelder. So soll deutlich werden, dass beide Sichtweisen notwendig sind und einander ergänzen können.

2.4 Vermittlung oder/und Verständigung

Die Gemeindepädagogik hat sich aus der früheren Katechetik heraus entwickelt, die vorrangig an der Vermittlung im Sinne von Weitergabe von Glaubenswissen und der kirchlichen Sozialisation interessiert war. Mit dem Neuansatz der Gemeindepädagogik ergab sich hier (allerdings keineswegs bei allen Vertreterinnen und Vertretern in Praxis und Theorie) eine deutliche Akzentverschiebung hin zu einer „Hermeneutik der Verständigung“¹³. Nun steht nicht mehr von vornherein und für alle Zeiten fest, welche ‚Wahrheiten‘ an die nächste Generation weiterzugeben sind. Vielmehr verschreibt sich die Gemeindepädagogik einem Bildungsdenken, das Räume für je eigenes und gemeinsames Suchen der Wahrheit in der Begegnung mit der Tradition im jeweiligen Kontext des Lebens öffnet.

„Gemeindepädagogik will Menschen anregen, im Gespräch mit anderen dem nachzugehen, was ihnen wichtig ist, und anregen, dies mit der biblischen Botschaft in Beziehung zu setzen.“

¹³ Foitzik (s. o. Anm. 9), 37.

Diese Hermeneutik der Verständigung führt nicht zu eindeutigen Einsichten, die verallgemeinert werden können, beteiligt aber an dem Prozess des konziliaren Lernens, der mit Jesus von Nazareth begonnen hat.“ [...]

„Dies führt zu offenen Lernprozessen, die pädagogisch und theologisch begründet werden. Pädagogisch wird darauf geachtet, dass die jeweiligen Gegenüber als Subjekte ernst genommen, in Gespräche einbezogen und zum Handeln angeregt werden, ohne ihnen etwas vorschreiben zu wollen. Theologisch ist bedeutsam, dass das Evangelium nur dort relevant wird, wo es ‚inkarniert‘, wo es Gestalt gewinnt, indem es in konkrete Situationen ein- und in ihnen aufgeht.“¹⁴

Während ein solcher Fokus auf Verständigung gut mit den inzwischen in der Religionspädagogik ins Zentrum der Theoriediskurse gerückten Bildungstheorien harmoniert, bleiben Spannungen zu den Erwartungen von Kirchen(leitungen) bestehen. Diese wünschen sich von der Gemeindepädagogik oft eine verstärkte Aufmerksamkeit für die primäre kirchliche Sozialisation und die Vermittlung von religiösem Grundwissen und erhoffen sich davon gleichzeitig missionarische Impulse für die Gemeindeentwicklung. [→Kap. 12.2.3 und 12.2.4]

3 Gemeindepädagogische Konzeptionen

Gemeindepädagogische Theorieentwürfe können als *Konzeptionen* bezeichnet werden, wenn sie in umfassender Weise die Bedingungen, Subjekte, Ziele und Verfahrensweisen kirchlich-gemeindlicher Bildung in den Blick nehmen und eine leitende Perspektive dafür anbieten. Sie unterscheiden sich damit in ihrer Reichweite von konkreteren, oft handlungsfeldbezogenen Konzepten für die Arbeit vor Ort. Die theoretischen Konzeptionen der Gemeindepädagogik sind häufig von einer oder mehreren der Entstehungskontexte der Gemeindepädagogik inspiriert und geprägt: etwa von kirchenreformerischen Anliegen, von der Entwicklung einer Professionstheorie für die an den Fachhochschulen neu entstandenen gemeindepädagogischen Berufsgruppen oder von bildungstheoretischen Neuansätzen in der Pädagogik. Das vorliegende Studienbuch lässt sich dabei nicht einfach auf eine dieser Konzeptionen festlegen, sondern versucht einen eigenständigen integrativen Ansatz, der wichtige Anliegen der im Folgenden kurz charakterisierten Konzeptionen aufnimmt und verknüpft. Bei der Darstellung geht es nicht um Vollständigkeit, sondern um exemplarische und vielfach rezi-

14 A.a.O., 37 u. 38.

pierte Ansätze. Sie werden hier auch nicht in chronologischer, sondern in einer (allerdings nicht zu strengen) systematischen Ordnung dargelegt.¹⁵

3.1 Berufs-/professionstheoretische Ansätze

Im Kontext der Debatten um die Einführung ‚dritter‘, nämlich (religions- und gemeinde-)pädagogischer Fachbereiche an den neu errichteten Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 1970er Jahre entstand eine professionstheoretische Konzeptionslinie, die bis heute existiert. Hier wurde zunächst die Krise der Berufstätigkeit der Gemeindemitarbeitenden (also Gemeindegliederinnen und -helfer, Diakone, Jugendsekretäre etc.) beschrieben und eine neue Konzeption für diese Berufe reklamiert.¹⁶ Die Forderung einer klaren Profilierung der Beruflichkeit der kirchlichen Mitarbeitenden verband sich mit kirchenreformerischen Ideen. Falsche, weil dysfunktionale Hierarchien zwischen den Berufen in der Kirche seien aufzulösen. Ein ähnliches Plädoyer für eine veränderte Berufstheorie kirchlicher Arbeit wurde übrigens im Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR Mitte der 1970er Jahre auch kirchenpolitisch wirksam (→ Kap. 10.2.3–4). Die Implementierung von gemeindepädagogischen Fachhochschulstudiengängen zeigte zwar rasche Erfolge, doch es stellten sich auch erste Ernüchterungen angesichts einer reformresistenten kirchlichen Praxis ein. Deshalb wurde das Plädoyer 1981 programmatisch wiederholt.¹⁷ *Ferdinand H. Barth* versteht Gemeindepädagogik in diesem Zusammenhang nicht als Bezeichnung eines abgegrenzten Handlungsfeldes, sondern als „einen Aspekt des gesamten Gemeindelebens, der gerade von der Interdependenz und Interaktion

15 Ausgeblendet bleiben Theoriebeiträge zur kirchlichen Erwachsenenbildung (etwa die Beiträge von Gottfried Orth / Wolfgang Lück / Friedrich Schweitzer) und die Diskurse, die sich an Leitkategorien wie ‚ökumenisches Lernen‘ (Ulrich Becker, Ralf Koerrenz, Klaus A. Baier), ‚globales Lernen‘ (Annette Scheunpflug) oder ‚diakonisches Lernen‘ (Heinz Schmidt, Hans-Günter Heimbrock) orientieren. Außen vor sind ebenso Theoriebeiträge zur ‚Kommunikativen Gemeindepraxis‘ (Christof Bäumler / Norbert Mette), ‚Gemeindeentwicklung‘ (Herbert Lindner) und ‚Gemeindeleitung‘ (Günter Breitenbach), die sachliche Übereinstimmungen mit Anliegen der Gemeindepädagogik-Theorie aufweisen, ohne sich selbst den gemeindepädagogischen Theoriekursen zuzuordnen.

16 Vgl. Dieter Aschenbrenner / Gottfried Buttler, *Die Kirche braucht andere Mitarbeiter. Vom Universaldilettanten zum Spezialisten. Analysen, Thesen und Materialien zum Berufsbild und zur Ausbildung des kirchlichen Mitarbeiters im Gemeindedienst*, Stuttgart 1970.

17 Vgl. Dieter Aschenbrenner / Karl Foitzik (Hg.), *Plädoyer für theologische-pädagogische Mitarbeiter in der Kirche. Ausbildung und Praxis in den Kirchen der Bundesrepublik und der DDR*, München 1981.

der verschiedenen Arbeitsformen und -bereiche ausgeht und Integration zum Ziel hat.¹⁸ Mit *Gottfried Buttler* wird die Entwicklung der Evangelischen Kirchen zu Pastorenkirchen kritisiert und eine konsistentere evangelische Amtstheologie eingefordert, die sich nicht länger von einer impliziten „Unterscheidung zwischen Priester und Laie“¹⁹ leiten lasse, um der Pfarrerschaft alle anderen Berufe gegenüberzustellen. Vielmehr solle von einem vierfach gegliederten Amt ausgegangen werden, das Pfarrer, gemeindepädagogische Mitarbeiterinnen, weitere Mitarbeiter und alle anderen Gemeindeglieder kenne.²⁰ Gemeindepädagogik erscheint so einerseits als spezifische Form von Kirchentheorie, andererseits als Berufstheorie einer bestimmten Gruppe von Mitarbeitenden in der Kirche. Gemeindepädagogik zielt auf das Mündigwerden von Christinnen und Christen (aller Generationen) in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Situation²¹ und also auf die Vollendung der Reformation (und damit die Überwindung der Pastorenkirche). Gemeindepädagogik gewinnt so zugleich den Charakter einer theologischen Gemeindegliedertheorie überhaupt.

„Das Hauptziel gemeindepädagogischen Handelns ist die Begründung, Vertiefung, Stabilisierung und Ausbreitung der christlichen Gemeinde in allen ihren Sozialformen und in allen Lebensbezügen. Alle Getauften sind befähigt, ihren Beitrag auf dem Weg zu diesem Ziel zu leisten. Die Berufsaufgabe des Gemeindepädagogen, des Diplom-Religionspädagogen, besteht darin, möglichst Vielen dazu zu verhelfen, daß sie ihre Befähigung realisieren.“²²

Ferdinand H. Barth hob in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der Arbeit gemeindepädagogischer Fachkräfte mit Ehrenamtlichen hervor [→ Kap. 11].²³ Diesem Fokus widmete *Karl Foitzik* nach seiner grundlegenden Darstellung der

18 Ferdinand H. Barth, Gemeindepädagogik und Amtsverständnis, in: Aschenbrenner / Foitzik (s. o. Anm. 17), 130–143, 131.

19 A.a.O., 138 f.

20 Vgl. a.a.O., 140 f. Mit ähnlicher Intention entstand ein Vorschlag eines viergliedrigen Amtes im Kontext der Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR 1975: der/die Gemeindegliedertheologe/-in, der/die Gemeindepädagoge/-in, der/die Gemeindefürsorger/-in und der/die Gemeindegliedermusiker/-in [→ Kap. 10.2.3]. Vgl. dazu Karl Foitzik, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster), Gütersloh 1992, 253 f. Vgl. Peter Schicketanz, Der Weg zur Ausbildung evangelischer Gemeindepädagogen in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Aschenbrenner / Foitzik (s. o. Anm. 17), 147–224, 177–179.

21 Ferdinand H. Barth, Unvollendete Reformation, in: ders. (Hg.), Unvollendete Reformation. Wege zur Gemeindepädagogik, Darmstadt 1995, 11–36, 26 (im Anschluss an Thesen von Christoph Keienburg).

22 Ferdinand H. Barth, Kirche und Gemeindepädagogik. Oder: Die gemeindepädagogische Frage nach der strukturellen Häresie der Pastorenkirche, Darmstadt 1998, 25.

23 Vgl. a.a.O., 26.

Gemeindepädagogik²⁴ ein eigenes programmatisches Buch zur Mitarbeit in Kirche und Gemeinde.²⁵ Auch er verbindet den Gemeindepädagogik-Begriff mit dem Engagement für ein partnerschaftliches Miteinander verschiedener Berufsgruppen in der Kirche.²⁶

Nicole Piroth nimmt „die Qualität gemeindlicher Bildungs-Räume und professioneller Unterstützung und Begleitung durch hauptberufliche Gemeindepädagoginnen und -pädagogen aus Sicht der beteiligten Individuen in den Blick“.²⁷

„Aufgabe der Gemeindepädagogik ist die sensible *Wahrnehmung* der alltäglichen Lebensgeschichten und der darin liegenden (religiösen) Grundfragen des Lebens sowie die *Gestaltung* und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen im kirchlichen Umfeld. Wesentlich ist dabei eine neue Aufmerksamkeit für die Zugänglichkeit und Qualität von Gemeinde als ein *Möglichkeitsraum* biographischen und religiösen Lernens.“²⁸

Um solche Bildungsräume zu eröffnen, bedürfe es eines eigenen gemeindepädagogischen Berufs innerhalb der Gruppe kirchlicher Berufe. Die diese Berufstätigkeit profilierenden Kompetenzen und Aspekte von Professionalität lassen sich nach Piroth benennen und empirisch bezüglich der Erwartungen von Gemeindegliedern überprüfen.²⁹ Mit der Frage nach den Kompetenzen der pädagogischen Berufe in der Kirche, dem Miteinander der kirchlichen Berufe inklusive dem Ehrenamt und der Multiprofessionalität beschäftigen sich *Hanna Kasparick* und *Hiltrun Kefßler*.³⁰ Ausgehend von der Tradition der gemeindepädagogischen Ausbildung im Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR und von aktuellen Daten zur Berufswirklichkeit von Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen in drei ostdeutschen Landeskirchen verweisen sie auf die Subjekt- und Gemeinwesenorientierung, auf Kommunikation und Teamarbeit als wichtige Kristallisationspunkte eines gemeindepädagogischen Selbstverständnisses.

24 Foitzik (s. o. Anm. 20).

25 Karl Foitzik, *Mitarbeit in Kirche und Gemeinde. Grundlagen, Didaktik, Arbeitsfelder*. Unter Mitarbeit von Hagen Fried, Barbara Kittelberger und Jörg Knoll, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.

26 Vgl. schon Karl Foitzik / Elsbe Goßmann, *Gemeinde 2000. Wenn Vielfalt Gestalt gewinnt. Prozesse, Provokationen, Prioritäten* (Gemeindepädagogik 9), Gütersloh 1995.

27 Nicole Piroth, *Gemeindepädagogische Möglichkeitsräume biographischen Lernens. Eine empirische Studie zur Rolle der Gemeindepädagogik im Lebenslauf* (Schriften aus dem Comenius-Institut 11), Münster 2004, 13.

28 A.a.O., 41.

29 Vgl. a.a.O., vor allem 94–96 und 301–306.

30 Hanna Kasparick / Hiltrun Kefßler (Hg.), *Aufbrechen und Weiterdenken. Gemeindepädagogische Impulse zu einer Theorie von Beruflichkeit und Ehrenamt in der Kirche*, Leipzig 2019.

3.2 Kirchenreformerische und emanzipatorische Ansätze

Ernst Lange war einer der wichtigsten Kirchenreform-Vordenker der EKD. Inspiriert durch seine Tätigkeiten im Ökumenischen Rat der Kirchen, machte er auch *Paulo Freires* „Pädagogik der Unterdrückten“³¹ in Deutschland bekannt. Er hat die programmatische Formel von der „Kommunikation des Evangeliums“ entscheidend mitgeprägt. Deshalb gilt er manchen heute als ‚(Groß-)Vater‘ der Gemeindepädagogik, ohne dass er allerdings den Begriff ‚Gemeindepädagogik‘ schon benutzt hatte.³² Lange verknüpft den kritischen Blick auf nicht mehr zeitgemäße Sozialisationsbemühungen der Kirchen mit dem Plädoyer für Bildungsprozesse, die von der Autonomie der Lernenden ausgehen und auf ihre Befreiung zielen – gesellschaftlich wie innerkirchlich [→ Kap. 8].

„Die Kirche soll sich selbst und ihre Überlieferung in der Weise ins Bildungsgeschehen der Gesellschaft einbringen, daß Bildung kein Instrument der Domestikation, sondern der Emanzipation ist, nicht der Abrichtung für ökonomische und gesellschaftliche Nützlichkeit allein, sondern der Verwirklichung der Menschenrechte für alle. Und dies soll nicht nur verbal geschehen, sondern praktisch [...]“³³.

Ein solcher Anspruch aber lasse nach den Wirkungen innerkirchlicher Sozialisation kritisch zurückfragen. Und ein wirklicher Beitrag zu einer Bildungsreform im kirchlichen Sinne erfordere eine innere Reform der Kirche selbst. Lange hält es dabei für eine dringliche pädagogische Aufgabe, „den Lebenszyklus [...] als *eine* zusammenhängende religiöse Aufgabe“³⁴ ernst zu nehmen, und schlägt eine stärker an Lebensphasen und Lebenskrisen orientierte kirchliche Bildungsarbeit vor.

Auch *Godwin Lämmermann* und *Klaus Wegenast* fordern in ihrem Lehrbuch der Gemeindepädagogik³⁵, „zu einem neuen Verständnis von Gemeinde zu gelangen, das offen ist für eine Praxis der Gemeindepädagogik als ‚Sprachschule für die Freiheit‘ (Lange), als Diskurs im und über den Glauben, als Quellort diakonischen Handelns an einzelnen und an der Welt. ‚Offene Volkskirche‘ ist der

³¹ Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* [mit einer Einleitung von Ernst Lange], 2. Aufl., Stuttgart 1972 (zuerst 1970, dt. 1971).

³² Vgl. etwa die Rezeption bei Götz Doyé, *Gemeindepädagogik – fachwissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven*, in: ders. / Keßler (s. o. Anm. 7), 93–114, 106 f.

³³ Ernst Lange, *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, hg. u. eingel. von Rüdiger Schloz, München/Gelnhausen 1980, 176.

³⁴ A.a.O., 189–194, 190.

³⁵ Klaus Wegenast / Godwin Lämmermann, *Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung* (Praktische Theologie heute 18), Stuttgart/Berlin/Köln 1994.

Begriff, der diesem Gemeindeverständnis entspricht. Die Botschaft von der Rechtfertigung ist der Grund für ihre Möglichkeit; das trinitarische Bekenntnis der wegleitende *theologische Grundsatz für Freiheit und Bindung*.³⁶ Mit Trutz Rendtorff wird Kirche als Institution der Freiheit verstanden. Ihr Zweck sei die Realisierung von Freiheit, weshalb gemeindepädagogische Praxis auf „einen Gewinn an Subjektivität und Freiheit“ und damit auf die Ermöglichung der „*Expressivität einer ureigensten Persönlichkeit*“³⁷ abzielen solle.

Auch *Karl Ernst Nipkow* kommt von einer emanzipatorischen Zielbestimmung der Pädagogik her. Ziel christlicher pädagogischer Praxis sind für ihn Befreiung und Gemeinschaft: „Christliche Erziehung lebt von der bereits eröffneten und dient der noch zu eröffnenden Freiheit“.³⁸ Die vier von ihm benannten Grundaufgaben einer befreienden Erziehung zielen auf a) das Angebot einer lebensbegleitenden, erfahrungsnahen Identitätshilfe, b) die gesellschaftsdiakonische politische Verantwortung, c) das Wagnis kritischer Religiosität und damit einer selbstkritischen Kirche und d) den ökumenischen Weg für die Kirche als das ganze Gottesvolk, d. h. die gleichberechtigte Beteiligung aller (Partizipation) und die gemeinsame Suche nach Wahrheit (Konziliarität).³⁹ Seit den 1980er Jahren hat Nipkow stärker auch das intergenerationelle Lernen in der christlichen Gemeinde in den Blick genommen.⁴⁰ Er lässt sich dabei leiten von einem Verständnis von Kirche als Lern-, Lebens- und Glaubensgemeinschaft, die gleichzeitig diakonisch für andere da ist und sich im ökumenischen Lernen öffnet für die ökumenisch-theologischen, interkulturellen, politischen und ökologischen Herausforderungen.

Sein Gemeindeverständnis ist dabei primär parochial geprägt, und die Wahrnehmung gemeindepädagogischer Aufgaben entsprechend sektoral auf bestimmte gemeindliche Handlungsfelder konzentriert. Gemeindepädagogik sei innerhalb des Gesamtbereichs der Religionspädagogik bezogen „auf einen der ‚Lehr- und Lernorte‘, eben auf die Gemeinde neben den Lernorten Schule, Heim, Familie, kirchliche Ausbildungsstätten am sog. ‚Dritten Ort‘ (z. B. Ev. Akademien) u. a.“⁴¹ Für diesen Lernort werden die vier religionspädagogischen Grundaufgaben nun umformuliert als a) *Wege zum persönlichen Glauben* – Sinnerschließung

36 A.a.O., 37.

37 Beide Zitate, a.a.O., 28.

38 Karl Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. II: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, 12.

39 Vgl. a.a.O., 93f. (Übersicht) u. 101–228 (ausführliche Darstellung der vier Grundaufgaben).

40 Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. III: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

41 A.a.O., 236.

im Lebenslauf und Lebensalltag, b) *Wege zum gelebten Glauben* – ethische Erziehung im Generationenkonflikt und Wertewandel, c) *Wege zum biblischen Glauben* – Verheißungen des Lebens angesichts der bedrohten Welt sowie d) *Wege zum gemeinsamen Glauben*.⁴² In den 1990er Jahren baute Nipkow diesen Ansatz zu einer Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft aus.⁴³ Im Kapitel über „Bildungsverantwortung und Gemeinde“⁴⁴ will er gegen lediglich äußerlich-strukturelle Kirchenreformprozesse den Fokus auf die „Glaubensbildung“⁴⁵ legen und von einer Pädagogik des Glaubens reden, die beim Glauben als Vertrauensakt ansetzt und diesen Glauben mit dem Verstehen verbindet. Katechetische Glaubenserschließung wird demnach bei ihm mit bildungstheoretischen Überlegungen zum selbstbestimmten Lernen in lebensweltlichen Kontexten verknüpft.

„Die *Gemeindepädagogik* tritt in gewisser Weise heute das Erbe der Katechetik an, hebt aber hierbei ähnlich wie die behandelten Konzepte des Gemeindeaufbaus vor allem auf den Erfahrungs-, Lebens-, Gemeinschafts- und Handlungsbezug des Glaubenslernens ab [...]. Der Zugang wird primär aus pädagogischer Perspektive im Sinne eines weiten Lernbegriffs gewählt: Glauben lernen in Lebens- und Erfahrungszusammenhängen; zustimmen durch Einstimmen.“⁴⁶

3.3 Umfassende (gemeinde-)pädagogische Ansätze

Karl Ernst Nipkows Konzeption könnte auch in diesem Abschnitt eingeordnet werden. Sein umfassender Entwurf verbindet ihn insofern mit *Eva Hefler* und *Enno Rosenboom*, als diese beiden auf eine grundsätzliche Erhellung der pädagogischen Dimension gemeindlich-kommunikativen Handelns abzielten und dabei als erste programmatisch den Gemeindepädagogik-Begriff benutzten.⁴⁷

⁴² Vgl. a.a.O., 45 (Übersicht) und 45–261 (ausführliche Darstellung).

⁴³ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, 2. durchges. Aufl., Gütersloh 1992 (zuerst 1990).

⁴⁴ A.a.O., 62–141.

⁴⁵ A.a.O., 103–104.

⁴⁶ A.a.O., 109.

⁴⁷ Vgl. Eva Hefler, *Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik*. Festvortrag zum 25-jährigen Bestehen des Oberseminars in Naumburg 1974, in: *Aufbrüche o. J.* (1994), H. 2, 15–22; Enno Rosenboom, *Gemeindepädagogik*, in: *Der Evangelische Erzieher* 26 (1974), 25–40; ders., *Gemeindepädagogik – eine Herausforderung an die Kirche*, in: Hans Kratzert u. a. (Redaktion), *Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche*, Gütersloh 1978, 55–71.

Enno Rosenboom versteht unter Gemeindepädagogik eine Pädagogik, „die sich als kritisch-wissenschaftliche Reflexion auf die erzieherischen Phänomene und Vorgänge einläßt und bezieht, die sich in der Gemeinde ereignen, deren Subjekt die Gemeinde selbst ist, deren Ziele durch die Gemeinde fixiert werden und deren innere und äußere Normen sich vom Leben der Gemeinde bestimmen lassen.“⁴⁸ Es gehe um ein „Gesamtkonzept gemeindlicher Bildungsarbeit, nach dem sich die Gemeinde selbst als ein Bildungsprozeß versteht und sich die Gemeindeglieder ihrerseits als Mitarbeiter der Gemeinde bewähren lernen.“⁴⁹

Schon in den Vorläufer-Konzepten der Gemeindepädagogik, den Entwürfen einer kirchlichen Katechetik bzw. eines (Gesamt-)Katechumenats [→ Kap. 4] finden sich Ansätze, die die verschiedenen Handlungsfelder, Altersstufen und Lernorte innerhalb der kirchlichen Erziehung und Bildung konzeptionell zusammenbinden wollen. Dabei wird in der Regel von einem umfassenden kirchlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag her gedacht, der sich in der Forderung eines alle Lebensbereiche und -alter übergreifenden Gesamtkatechumenats verdichtet.⁵⁰

Innerhalb der Gemeindepädagogik-Theoriediskussion hat insbesondere *Jürgen Henkys*, der die gemeindepädagogischen Diskussionen in der DDR stark mitbestimmte, diesen Theoriestrang aufgegriffen. Die Katechumenatsidee sei für die kirchlich-pädagogische Reflexion in der DDR aus mehreren Gründen anziehend gewesen: wegen der Betonung der „Kirchlichkeit des katechetischen Handelns (Beziehung zur Taufe, Beziehung zur Gemeinde, Abgrenzung gegen eine Pädagogisierung des Evangeliums im früheren Religionsunterricht der Schule)“, wegen der „Ganzheitlichkeit des katechetischen Handelns (Verbindung von Unterweisung und Verkündigung, Unterricht und Erziehung, Erziehung und Seelsorge)“ und wegen der „gegliederte[n] Einheit des katechetischen Handelns (Unterweisung in Haus und Gemeinde, Sammlung von Kinder-, Jugend- und Erwachsenengruppen)“.⁵¹

„In ihrem Katechumenat ordnet die Gemeinde diejenigen erzieherischen und unterrichtlichen Vorgänge, die sich notwendigerweise mit der Wahrnehmung ihres Auftrags verbinden,

48 Rosenboom 1974 (s. o. Anm. 47), 30.

49 Rosenboom 1978 (s. o. Anm. 47), 56.

50 So etwa noch beim Nestor der Katechetik in Bayern, Kurt Frör, vgl. zusammenfassend zu seiner Konzeption des Gesamtkatechumenats: Jürgen Belz, *Teilhabe und Mündigkeit. Eine religionspädagogische Untersuchung zu Leben und Werk Kurt Frörs (1905–1980)*, Jena 2011, 269–293 u. 381 (zu den Verbindungen zur Gemeindepädagogik heute).

51 Jürgen Henkys, *Katechumenat und Gesellschaft*, in: Gerhard Kulicke (Hg.), *Bericht von der Theologie. Resultate, Probleme, Konzepte*, Berlin 1971, 282–301, 287.

das Heilswort Gottes in Christus verständlich und verbindlich weiterzugeben – und das nach dem jeweiligen Maß ihrer Einsicht, Beweglichkeit und Gestaltungskraft.“⁵²

Ausdrücklich will er an das Taufkatechumenat anknüpfen, dies aber mit situationsbezogener Lebenshilfe zusammendenken.⁵³ Zwar geht auch Henkys zur Terminologie der ‚Gemeindepädagogik‘ über, hält aber daran fest, die Gemeindepädagogik sei Ausdruck einer „umfassend und unter Umständen auch besser als früher verstandenen katechetischen Verantwortung“⁵⁴.

Ein Hauptanliegen einer so verstandenen Gemeindepädagogik war, die „Versäulung“⁵⁵, also das unverbundene Neben- und Gegeneinander verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder in der Kirche, zu überwinden. Entsprechend zielt die Gemeindepädagogik als Theorie auf eine „Gesamtschau“⁵⁶ dieser Arbeitsfelder. Henkys nennt als Hauptziele der gemeindepädagogischen Praxis:

- „Erschließung der christlichen Glaubensüberlieferung für einen selbständigen Glauben;
- Hilfen zur Gemeinschaftserfahrung und Selbstfindung,
- Einübung in christliche Weltverantwortung.“⁵⁷

Von einer verschiedene Lernorte übergreifenden religiösen Bildungsaufgabe gehen *Gottfried Adam* und *Rainer Lachmann* in ihrem „Gemeindepädagogischen Kompendium“⁵⁸ aus. Sie identifizieren als integrierende Grundaufgabe der Kirche die ‚Kommunikation des Evangeliums‘, „an der die einzelnen Handlungsfelder gemäß der sie je spezifisch prägenden Auftragsdimension partizipieren. Das religionspädagogische Handeln in Schule und Gemeinde erfährt dabei sein profilierendes Gepräge durch die *Aufgaben- und Handlungsdimension*, die in den Tätigkeiten Erziehen, Unterrichten und Bilden bzw. im Lernen ihren besonderen Ausdruck findet.“⁵⁹ Lernen wird dabei als (Selbst-)Bildungsprozess im Zusammenhang der jeweiligen Lebensgeschichte in sozialer Einbindung verstanden. Entsprechend müsse es eine entsprechende Vielgestaltigkeit gemeindlichen Lernens geben (differenziert nach Altersphasen). „Dabei greifen im Geschehen der

52 A.a.O., 293 (im Original kursiv).

53 Vgl. Jürgen Henkys, Gemeindepädagogik in der DDR, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann, Gemeindepädagogisches Kompendium, 2. Aufl., Göttingen 1994 (zuerst 1987), 55–86, 57–59.

54 Jürgen Henkys, Was ist Gemeindepädagogik?, in: Dieter Reiher (Hg.), Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949 bis 1990. Dokumentation eines Weges, Göttingen 1992, 168–176, 170.

55 Henkys, Gemeindepädagogik in der DDR (s. o. Anm. 53), 59.

56 A.a.O., 68.

57 Henkys, Was ist Gemeindepädagogik? (s. o. Anm. 54), 176.

58 Adam / Lachmann (s. o. Anm. 53).

59 A.a.O., 20.

Kommunikation des Evangeliums verschiedene Momente beim Lehren und Lernen ineinander (Momente der Einübung, der Erziehung, des Unterrichts, der Bildung).⁶⁰ Gemeinde wird hier zunächst als konkrete Ortsgemeinde verstanden, als Parochie wie Personalgemeinde. Abgelehnt wird Gemeinde als Lern-Gegenstand oder Lern-Ziel, es gehe nicht primär um Gemeindeaufbau oder Gemeindeverwertung. Vielmehr sei Gemeinde Subjekt des Lernens und didaktischer wie sozialer Ort (also Lernort), wobei nicht allein die „vorfindliche Sozialgestalt der Gemeinde“ in den Blick genommen werden solle, sondern „zugleich der mit christlicher Gemeinde normativ gesetzte kommunikative, soziale und sozialpädagogische Anspruch“.⁶¹ Der besondere Akzent dieser Konzeption liegt – darin zeigt sich ihre besondere Nähe zur Schuldidaktik – auf der Beschreibung einer gemeindepädagogischen Didaktik, die den Kriterien „*agapegemäß*er Kommunikation“⁶² zu genügen hat.⁶³

„Gemeindedidaktik, die gemeindepädagogisch verortetes Unterrichten, Erziehen und Bilden nach Grund, Maß und Ziel so verstandener Kommunikation zu bedenken hat, bedarf dazu wie die Vorbereitung schulischen Religionsunterrichts eines didaktischen Rasters, anhand dessen die jeweilige gemeindepädagogische ‚Aktion‘ vorbereitet werden kann.“⁶⁴

Auch die 2008 erschienene Neubearbeitung dieses Gemeindepädagogischen Kompendiums bleibt dem beschriebenen Grundansatz verpflichtet. Gemeindepädagogisch wird allerdings gesehen, „dass nicht mehr nur die Parochie der gemeindepädagogische Lernort ist, sondern auch die überparochialen Dienste und christlichen Gruppen und Netzwerke bis hin zum Kirchentag als Treffpunkt für Gemeinden, ‚Individualchristen‘ oder gesellschaftspolitisch engagierte Initiativgruppen“⁶⁵. Und der allgemeinen Renaissance des Bildungsbegriffs entspricht es,

60 A.a.O., 38.

61 A.a.O., 19.

62 A.a.O., 50, Anm. 61.

63 Vgl. a.a.O., 45–47. Das ist nicht ohne Widerspruch geblieben. Götz Doyé hält knapp fest: „Gemeindepädagogik ist nicht eine unterrichtliche Fachdidaktik [...]“ (Doyé [s. o. Anm. 32], 101).

64 Adam / Lachmann (s. o. Anm. 53), 50.

65 Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium (Arbeiten zur Religionspädagogik 40), Göttingen 2008, 30. Aus diesem Grund sind dort in die Darstellung der Gemeindepädagogischen Handlungsfelder (Teil II, 151–462) neben traditionellen Handlungsfeldern (wie Konfirmandenarbeit) auch Kapitel über „Kirchenpädagogik“ (Robert Schelander), „Der Kirchentag als Bildungsangebot“ (Peter Bubmann) oder „Lernort Internet“ (Roland Rosenstock) enthalten.

wenn hier nun explizit „Bildung als pädagogische Leitkategorie der Gemeindepädagogik“⁶⁶ propagiert wird.

Deutlich andere Akzente setzt *Christian Grethlein* in seinen Veröffentlichungen zur Gemeindepädagogik.⁶⁷ Er nimmt einerseits die katechetische Tradition des Taufbezugs explizit auf und rekuriert zugleich auf neuzeitliches Bildungsdenken, dessen Ziel, christlich gedacht, in der Subjektwerdung des Menschen in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit liege. Sein Gemeindeverständnis bezieht sich auf *Confessio Augustana* Art. VII und damit auf ein auf Wort und Sakrament fundiertes Kirchenverständnis. Diesen beiden klassischen Zeichen der Kirche sei allerdings auch noch das ethische Verhalten hinzuzufügen. Die Gemeinde erweise sich als Sozialraum vor allem im Gottesdienst, weshalb gelte:

„Der Gottesdienst kann als konzentrierteste Form solcher Gemeindepädagogik gelten. Er ist der rituelle Vollzug der von Christus eröffneten Kommunikation, zu der alle Menschen eingeladen sind.“⁶⁸

Deshalb sollten Taufe und Herrenmahl die leitenden Orientierungspunkte in der gemeindepädagogischen Praxis sein. Diese wiederum habe zugleich örtliche, regionale und ökumenische Dimensionen zu beachten. Auch das Verhältnis der Mitarbeitenden zueinander sei zu klären sowie die Fragen der Finanzierbarkeit.

In jüngeren Publikationen warnt Grethlein davor, den Gegenstandsbereich der Gemeindepädagogik zu weit auszudehnen.⁶⁹ Gemeindepädagogik solle sich auch nicht als eigene wissenschaftliche Disziplin verstehen, sondern als Reflexionsperspektive zwischen Religionspädagogik und Kybernetik (Theorie der Kirchenleitung) bzw. Gemeindeaufbautheorie.⁷⁰ In seinem Lehrbuch zur Praktischen Theologie verschwindet in der Konsequenz der Gemeindepädagogik-Begriff weithin zugunsten von Lernorten und Sozialformen der Kommunikation des Evangeliums.⁷¹

66 A.a.O., 31.

67 Christian Grethlein, *Gemeindepädagogik* (de Gruyter Studienbuch), Berlin/New York 1994; ders., *Religionspädagogik* (de Gruyter Lehrbuch), Berlin/New York 1998; ders., *Gemeindepädagogik im Kontext Praktischer Theologie*, in: Foitzik (s. o. Anm. 20), 113–121.

68 A.a.O., 40.

69 Vgl. Grethlein, *Gemeindepädagogik im Kontext* (s. o. Anm. 67) 119.

70 Vgl. a.a.O., 120 f.

71 Vgl. Grethlein, *Praktische Theologie* (s. o. Anm. 4), explizite Hinweise auf Gemeindepädagogik nur mehr auf den Seiten 392, 484 u. 534.

3.4 Gemeindepädagogische Ansätze

Eine vierte Variante gemeindepädagogischer Konzeptionen nimmt zwar auch auf bildungstheoretische Überlegungen Bezug, fokussiert aber in besonderer Weise Fragen der Gemeindepädagogik und lässt sich damit stärker in praktisch-theologischen Zusammenhängen als pädagogische Fassung einer Gemeindeentwicklungstheorie verorten.

In verschiedenen Anläufen hat *Roland Degen* die Aufgaben der Gemeindepädagogik unter dem programmatischen Ziel der „Gemeinderneuerung“ zu formulieren versucht, und dabei aus ostdeutscher Tradition herkommend auch wichtige Impulse der neueren westdeutschen theologisch-pädagogischen Debatten aufgenommen und inspiriert (etwa ästhetische Fragestellungen im Blick auf die Bedeutung der Kirchenpädagogik [→ Kap. 2.3]).⁷² Degen benennt sechs leitende Betrachtungsperspektiven für die Gemeindepädagogik:⁷³ a) Gemeindepädagogik ermögliche neue Sichtweisen von Kirche am Ort. Dazu setze sie auch empirisch an.⁷⁴ b) Sie verschränke Theologie und Pädagogik. Dabei sei sie keine Technik oder Methode der Weitergabe der Botschaft, „sondern Entdeckungsinstrument, Reflexion und Anstiftung zu befreiender Begegnung“⁷⁵, und daher nicht auf unterrichtliche Verfahren einzuengen. Sie trete c) für den Öffentlichkeitsbezug von Religion ein und diene d) der Kommunikation des Evangeliums als wechselseitiger Erschließung von christlicher Tradition und heutiger Gemeindesituation. Sie integriere e) verschiedene kirchliche Handlungsfelder und schaffe „einen Zusammenhang, der sich als Begleitungsaufgabe durch unterschiedliche biographische und soziale Situationen und Lebensepochen versteht“⁷⁶. In allem stehe sie f) in der Nachfolge der lernenden Jüngerschaft Jesu.

⁷² Vgl. vor allem: Roland Degen, *Gemeinderneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands*, Münster/Berlin 1992; ders., *Im Leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik*, hg. von Martin Steinhäuser u. a., Münster u. a. 2000; ders., *Gemeindepädagogik als Frageperspektive. Thesen und Kommentare zu gegenwärtigen Entwicklungen*, in: Karl Foitzik (Hg.), *Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven. Beiträge zum Fünften Gemeindepädagogischen Symposium Hannover 2001, Darmstadt 2002*, 123–153.

⁷³ Vgl. Degen, *Gemeinderneuerung* (s. o. Anm. 72), 95–108.

⁷⁴ Diesen Aspekt unterstreicht Degen in späteren Publikationen, wenn er etwa festhält: „Die Gemeindepädagogik versteht sich primär als Wahrnehmungskunst und Sichthilfe für real Geschehendes und kaum als (methodisierte) Durchsetzungsstrategie lediglich vorgegebener Programme, die das Individuum zum bloßen ‚Adressaten‘ degradieren.“ (Degen, *Frageperspektive* [s. o. Anm. 72], 131f.)

⁷⁵ Degen, *Gemeinderneuerung* (s. o. Anm. 72), 98.

⁷⁶ A.a.O., 103.

Degen betont, dass „bei aller Bedeutung von geplantem Lernen durch Unterricht, Gemeindeplanung und Tagungsdidaktik das Unmittelbare, Unplanbare und Unstetige für gemeinsames Lernen zentrale Bedeutung hat. Was unmittelbare Verstrickungen, Begegnungen und ‚fruchtbare Momente‘ in der Kommunikation auslösen, was einzelnen im Zufall zufällt, lässt sich nur bedingt vorstrukturieren, planen und in keinem Fall erzwingen.“⁷⁷

In besonderer Weise hat *Karl Foitzik* immer wieder darauf insistiert, dass neben den berufstheoretischen Aspekten und der Thematisierung von ausgewiesenen pädagogischen Handlungsfeldern die dimensionale Sicht der Gemeindepädagogik zu beachten sei (s. o. 2.3).⁷⁸ Dabei hat Foitzik auch die Klärung des Gemeindebegriffs vorangetrieben. Ort und Zeitcharakter von Gemeinde werden genauer in den Blick genommen [→ Kap. 2 und 3].

„Lernen braucht Räume, die eine Adresse haben. Gemeindepädagogik ist auf identifizierbare ‚didaktische Orte‘, auf ‚Lern- und Lebensräume‘ angewiesen. Die Ortsgemeinden gehören dazu, haben aber ihr Monopol verloren.“⁷⁹

Auch nichtparochiale Gemeinden seien wahrzunehmen. Gemeinde sei „ein Geflecht vieler kleiner und großer Lernorte ‚mitten im Alltag‘ und in ‚sakralen‘ Räumen“⁸⁰. Für solche vernetzte Lernorte bringt Foitzik das „Bild einer Karawanserei“⁸¹ ins Spiel, wie er es schon zusammen mit *Elsbe Goßmann* früher genauer beschrieben hatte:⁸² Gemeinde sei charakterisiert als buntes Treiben, offener Ort, Ziel vieler Wüstenstraßen, Ort des Auftankens mit Marktplatz und Erzählplätzen sowie Kapellen; sie sei nicht Selbstzweck, sondern „Salz der Erde“⁸³.

Die kirchenreformerische Wurzel der Gemeindepädagogik wird deutlich, wenn Foitzik und Goßmann ein Plädoyer abgeben für Gemeinden, in denen die Mitglieder ihre Kontakte zur Gemeinde eigenverantwortlich gestalten, die Türen weit offen stehen, Vielfalt als produktiver Reichtum verstanden wird, Partizipation aller möglich ist, das Allgemeine Priestertum realisiert wird, Verantwortung er-

77 A.a.O., 107.

78 Vgl. Foitzik, Containerbegriff (s. o. Anm. 9), 11–46; Karl Foitzik, Orte religiösen Lernens. Anmerkungen zur gegenwärtigen Diskussion und gemeindepädagogische Impulse, in: *Praktische Theologie* 39 (2004), 86–96.

79 Foitzik, Containerbegriff (s. o. Anm. 9), 32.

80 Foitzik, Orte (s. o. Anm. 78), 95.

81 Ebd.

82 Vgl. Foitzik / Goßmann (s. o. Anm. 26), 103–111.

83 A.a.O., 106.