
Gemeindepädagogik als Anstiftung zur Lebenskunst

Peter Bubmann

Congregational Education Instigating the Art of Living. The author gives an overview on the debate on „Gemeindepädagogik“ (congregational education); its aims are reformulated as the Christian art of living, thus transforming the concept of the art of living as propagated by some current practical philosophers.

Karl Foitzik zur Emeritierung

Die Gemeindepädagogik ist in den vergangenen dreißig Jahren erwachsen geworden. Ihre Väter und Mütter sind dabei, den Stab an die nächste Generation weiterzugeben. Profilierte Konzeptionen, geschichtliche Darstellungen und praxisorientierte Kompendien sind entstanden.¹ Insbesondere *Roland Degen* und *Karl Foitzik* haben das bunte Feld der unter dem Begriff Gemeindepädagogik zusammengefassten Anliegen und Arbeitsformen zu ordnen versucht.² In den religionspädagogischen Zentren und Instituten, vor allem im Comenius-Institut in Münster, ist die Gemeindepädagogik als Arbeitsgebiet institutionell fest verankert. An der Mehrzahl

¹ Vgl. u. a. *Gottfried Adam/Rainer Lachmann* (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, (1987) Göttingen ²1994; *Reimund Blühm*, *Gemeindepädagogik*, in: *ders. u. a.*, *Kirchliche Handlungsfelder*, Stuttgart u. a. 1993, 9–59; *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. v. *Martin Steinhäuser u. a.*, Münster u. a., 2000; *Götz Doyé*, *Gemeindepädagogik – fachwissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven*, in: *ders./Hiltrun Kefßler*, *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven*, Leipzig 2002, 93–114; *Klaus Goßmann*, *Evangelische Gemeindepädagogik*, in: *JRP* 4/1987–88, 137–153; *Karl Foitzik*, *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs* (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster), Gütersloh 1992 (Lit.); *Karl Foitzik/Else Goßmann*, *Gemeinde 2000. Wenn Vielfalt Gestalt gewinnt. Prozesse, Provokationen, Prioritäten*, Gütersloh 1995; *Christian Grethlein*, *Gemeindepädagogik*, Berlin/New York 1994; *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft* (1990), Gütersloh ²1992; *Klaus Wegenast/Godwin Lämmermann*, *Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung*, Stuttgart u. a. 1994.

² Vgl. *Roland Degen*, *Art. Gemeindepädagogik*, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen 2001, Sp. 682–687 (Lit.); *Karl Foitzik*, *Gemeindepädagogik – ein „Container-Begriff“*, in: *ders.* (Hg.), *Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven*, Darmstadt 2002, 11–46.

der Evangelischen Fachhochschulen existieren Professuren für Gemeindepädagogik, zwischenzeitlich weisen auch einige der Professuren für Praktische Theologie an den Fakultäten ausdrücklich den Schwerpunkt „Gemeindepädagogik“ aus. Der bundesweite „Arbeitskreis Gemeindepädagogik e. V.“ traf sich im März 2003 zu seinem 6. Symposium. Das Haus scheint also bestellt und geordnet. Die Gemeindepädagogik ist im besten Alter, um selbstbewusst und zuversichtlich mit Élan nach vorne zu blicken. Dennoch zeigen sich bei ihr gelegentlich Symptome einer Art Midlife-Crisis.

I. Anfechtungen der Gemeindepädagogik

Zwei Hauptanfechtungen sind es, die ihr das Leben schwer machen:

Zum ersten: Die Gemeindepädagogik ist zwar erwachsen geworden, doch manche haben sie auch nach dreißig Jahren noch nicht bemerkt oder verweisen sie nach wie vor an den Kindertisch. Das mag daran liegen, dass die Gemeindepädagogik als Berufstheorie nur für eine relativ kleine Gruppe von Hauptamtlichen in der Kirche von Bedeutung ist, deren Lobby kaum durchzudringen vermag. Auch hat sich die Berufsbezeichnung „Gemeindepädagoge/-in“ außerhalb Ostdeutschlands kaum etablieren können. Die Absolventinnen und Absolventen der religions- und gemeindepädagogischen Ausbildungsgänge der Fachhochschulen tragen vielmehr einheitlich den Titel „Diplom-Religionspädagoge/-in“, der auch dann Verwendung findet, wenn deren Inhaber ausschließlich in der Gemeinde arbeiten. Außerdem existiert die gemeindepädagogische Ausbildung an einigen Fachhochschulen nur mehr als Aufbaustudium im Anschluss an ein Studium der Sozialpädagogik. Und in der katholischen Kirche hat sich weder der Begriff der Gemeindepädagogik noch derjenige der Gemeindepädagogen durchgesetzt (dort ist stattdessen von Gemeindekatechese, pastoralem Dienst und von Gemeindeferenten/-innen die Rede).³

Zwar werden in den evangelischen Predigerseminaren gemeindepädagogische Fragestellungen in die Ausbildung aufgenommen. Doch sind sie mancherorts reduziert auf Anleitungen zur Konfirmandenarbeit oder mit Einheiten zum Gemeindeaufbau vermengt. Ein größerer Teil der Pfarrerrinnen und Pfarrer erhält daher in der Ausbildung nur wenig Einblick in die komplexe Theoriediskussion und das breite Handlungsspektrum von Gemeindepädagogik.

Zum zweiten ist die Gemeindepädagogik angefochten durch interne Unklarheiten über ihr Selbstverständnis, ihre Ziele und Arbeitsaufgaben. Die religionspädagogischen Zentren und Institute verstehen unter dem

³ Vgl. Bernd Lutz, Art. Gemeindekatechese, in: LexRP I, Sp. 675–682.

Begriff der Gemeindepädagogik meist klar umrissene Handlungsfelder der Gemeindegarbeit: Kindergottesdienst, Konfirmandenarbeit, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Familienbildungsarbeit etc. Hier wird Gemeindepädagogik häufig *sektoral* begriffen: als Bezeichnung pädagogisch ausgewiesener kirchlicher Arbeitsformen. Demgegenüber haben leitende Theoriekonzeptionen früh darauf verwiesen, dass Gemeindepädagogik *dimensional* zu interpretieren sei:

„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.“⁴

Gefragt wird dann etwa auch nach den nicht explizit intendierten Lerneffekten des Gottesdienstes, nach den fördernden oder hinderlichen Strukturen und Faktoren des religiösen Lernens in Gruppenprozessen etc. Gemeindepädagogik dient hier als Titel für die pädagogische Dimension kirchlichen Handelns insgesamt, auch wenn sie natürlich weiterhin bestimmte pädagogische Handlungsfelder vorrangig in den Blick nimmt. Als Didaktik kirchlichen Handelns stellt sie Fragen nach den Zielen, nach Inhalten und Methoden kirchlichen Handelns. Damit aber lässt sie sich ausweiten zu einer umfassenden Kirchentheorie, der es (in der Spur *Ernst Langes*) um eine erneuerte Kirche als Lerngemeinschaft der Befreiten geht.⁵

II. Gemeindepädagogik als Teilperspektive kirchlicher Bildungsarbeit

Das Selbstverständnis der Gemeindepädagogik schwankt also zwischen einer sektoralen Verengung auf ein pädagogisches Teilgebiet der Gemeindegarbeit und der Ausdehnung auf eine Kirchen(reform)theorie. Um Gemeindepädagogik nicht als umfassende Theorie aller kirchlich-religiösen Pädagogik zu überfordern, haben *Gottfried Adam*, *Rainer Lachmann*, *Christian Grethlein* u. a. vorgeschlagen, Gemeindepädagogik in Theorie und Praxis als Teilgebiet unter dem Dach einer „Allgemeinen Religionspädagogik“ anzusiedeln, zu der dann die schulische Religionspädagogik, die familiäre und mediale Religionspädagogik hinzukämen.⁶ So schlüssig der Vorschlag erscheint, er scheitert daran, dass sich der Terminus „Religionspädagogik“ als Überbegriff weder bei den Theoretikern

⁴ *K. Foitzik* (Anm. 2), 28.

⁵ So im Anschluss an *Paulo Freire* und *Ernst Lange* auch *G. Doyé* (Anm. 1), 107 f. Ein stark ausgeweitetes Programm von Gemeindepädagogik findet sich etwa bei *F. W. Bargheer*, vgl. *K. Foitzik* (Anm. 1), 220 ff. Aber auch *Degen* und *Foitzik* selbst tendieren in diese Richtung.

⁶ Vgl. *G. Adam/R. Lachmann* (Anm. 1); *Chr. Grethlein* (Anm. 1).

noch den Praktikern durchsetzt, sondern weithin allein auf die Schule bezogen wird.⁷

Weiterführend ist es hingegen, an die wiederentfachte Bildungsdiskussion anzuknüpfen und eine theologisch verantwortete Bildungstheorie zum Fundament und Ausgangspunkt der schulischen Religionspädagogik, der Gemeindepädagogik, der religiösen Medienpädagogik, der Familien- und Erwachsenenbildung zu wählen. Diesen Weg hat programmatisch *Karl Ernst Nipkow* eingeschlagen.⁸ Er möchte die eine Bildungsverantwortung der Kirche nach zwei Richtungen hin entfalten

„als mit anderen geteilte pädagogische Mitverantwortung im öffentlichen Bildungssystem und als ungeteilte Verantwortung bei der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang“.⁹

Die Gemeindepädagogik wird als Ausdruck des zweiten Anliegens und als Erbin der Katechetik damit allerdings zu stark lediglich auf den Bereich des Binnenkirchlichen eingegrenzt.¹⁰ Die Grenzen zwischen religiöser Bildung im öffentlichen Raum (etwa in der Erwachsenenbildung) und gemeindlicher religiöser Bildung sind fließend und sollten offen bleiben. Aufzugreifen und noch entschiedener zu verfolgen ist jedoch der bildungstheoretische Ansatz Nipkows.

III. Doppelbegründung in der Bildungstradition und im Auftrag der Kirche

Für die Gemeindepädagogik ergibt sich damit eine doppelte Begründungsfigur: Einerseits ist die religiöse Dimension von Bildung, wie sie in der Geschichte des Bildungsbegriffs enthalten ist, neu zu entfalten.¹¹ Gemeindepädagogik trägt bei zur Allgemeinbildung. Zu einem unverkürzten mehrdimensionalen Bildungsverständnis gehören notwendig die religiösen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Ausdrucks- und Reflexionsprozesse dazu.

⁷ Als Beleg mag die große Tagung „Religionspädagogik vor den Herausforderungen und Zukunftsperspektiven des 21. Jahrhunderts“ vom 13. bis 15. Dezember 2002 in Bad Boll dienen, bei der entgegen den programmatischen Beteuerungen Friedrich Schweitzers und Karl Ernst Nipkows bezüglich des umfassenden Charakters der Religionspädagogik ausschließlich Fragen der schulischen Religionspädagogik behandelt wurden.

⁸ Vgl. *K. E. Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung* (Anm. 1); vgl. *ders.*, *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh 1998.

⁹ *Ebd.*, 59.

¹⁰ Vgl. *ebd.*, 109.

¹¹ Vgl. *Hans-Jürgen Fraas*, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000; *Joachim Kunstmann*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002; *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, Gütersloh 2002.

Andererseits ist vom Auftrag der Kirche her zu fragen und *Bildung als eine der Grunddimensionen des kirchlichen Auftrags* zu verstehen. Diese Grunddimensionen werden gerne mit den griechischen Begriffen Leitur-gia, Martyria, Diakonia und Koinonia umschrieben. Unter dem Zwang zur systematischen Reduktion fehlt hier oft die Bildung, will man sie nicht umstandslos der Martyria (also der Verkündigung und dem Zeug-nis) unterordnen. *Wolfgang Huber* hat neben den für die Kirche funda-mentalsten liturgischen Vollzügen in Wort und Sakrament die Bildung, das Eintreten für Gerechtigkeit und eine Kultur der Barmherzigkeit (Kultur des Helfens) als weitere Kennzeichen von Kirche benannt.¹² Dies weiter-führend wäre m. E. von fünf gleichrangigen Dimensionen des kirchlichen Auftrags auszugehen:

- Gottesdienst & Spiritualität: symbolische Kommunikation des Heiligen,
- Verkündigung & Zeugnis: werbende (Kon-)Textualisierung der Glau-benserfahrungen,
- Gemeinschaftsbildung: soziale Gestaltwerdung des Glaubens in Kirche und Gesellschaft,
- Lebenshilfe: helfendes und heilendes (diakonisches) Handeln bzw. seel-sorgliche und ethische Lebensberatung, und
- Bildung: Glaubens- und Identitätsentwicklung sowie Entfaltung der Frömmigkeit.

Jede dieser Dimensionen greift in die anderen ein (daher: „Dimensio-nen“, nicht „Handlungsfelder“) und kennt gleichzeitig Handlungsfelder, die ihr jeweils in besonderer Weise zugeordnet sind. Für die Dimension der Bildung ist dies das religions- und gemeindepädagogische Hand-lungsfeld der expliziten Lernangebote der Glaubens- und Identitätsent-wicklung. Hierin hat auch die Gemeindepädagogik als Teilgebiet der kirchlichen Bildungsarbeit ihr Zentrum.

Neuerdings ist der Begriff der *Lebenskunst* als Bezeichnung für den Prozess der bewussten Entwicklung und Gestaltung des eigenen (Glaub-en-)Lebens wiederentdeckt worden.¹³ Die Gemeindepädagogik ihrer-seits zielte immer schon auf die Verbindung von Leben und Glauben sowie auf das Leben-Lernen ab. Bereits die EKD-Erklärung „Empfehlungen zur Gemeindepädagogik“¹⁴ aus dem Jahr 1982 betonte diesen Zusammenhang von Leben und Lernen.

¹² Vgl. *Wolfgang Huber*, Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Er-neuerung der Kirche, Gütersloh 1998, 152, 157, 158–162.

¹³ Vgl. *Wilhelm Schmid*, Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, (1998) Frank-furt a. M. 62000; *Christian Schwandt*, Glaube und lebe. Lebenskunst als Thema christlicher Bildungsarbeit, in: PTh 91/2002, 168–182. Beim Ökumenischen Kirchentag in Berlin wurde am 31. Mai 2003 ein Forum zur „Christlichen Lebenskunst“ veranstaltet, an dem der Verf. leitend beteiligt war (vgl. www.christliche-lebenskunst.de).

¹⁴ Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, vorgelegt von der Kammer der EKD für Bil-dung und Erziehung, hg. v. der Kirchenkanzlei der EKD, Gütersloh 1982.

Ich greife dieses Anliegen auf, indem ich Gemeindepädagogik in Praxis wie Theorie als Anstiftung zur Lebenskunst interpretiere.

IV. Lebenskunst – keine neue Erfindung

Der Begriff und die Sache der Lebenskunst sind bereits in der antiken und mittelalterlichen Philosophie zu Hause, dann wieder in der Philosophie und Kunsttheorie der Romantik. In der Debatte der letzten Jahre gibt es zwei Hauptlinien der Verwendung des Begriffs: Einmal ist das Lebenskunst-Konzept in der Praktischen Philosophie wieder aufgetaucht, um die Philosophie aus ihrer erkenntnistheoretischen und sprachphilosophischen Verengung herauszuholen.

Hauptpropagandist ist *Wilhelm Schmid* mit seiner „Philosophie der Lebenskunst“. Hier wie im „Lexikon der Lebenskunst“¹⁵ dominiert der ethische Blick auf die Lebensführung.¹⁶ Es geht um die Frage, wie das eigene Leben gelingen kann.

„Unter Lebenskunst wird grundsätzlich die Möglichkeit und die Anstrengung verstanden, das Leben auf reflektierte Weise zu führen und es nicht unbewusst einfach nur dahingehen zu lassen. Die Philosophie leitet zu dieser Reflektiertheit an – nicht etwa präskriptiv, mit einer Anweisung zum guten Leben, sondern mit einer Auseinanderlegung all dessen, was für eine Lebensführung überhaupt von Bedeutung ist, *optativ*, Möglichkeiten eröffnend. In diesem Sinne leistet sie in der Tat das, was manche erhoffen, andere befürchten: Lebenshilfe.“¹⁷

Ziel solcher Lebenskunst und der inzwischen in zahlreichen Städten eingerichteten philosophischen Lebenskunstpraxen ist das schöne als das bejahenswerte Leben. Zum schönen Leben gehört dabei auch die Integration des Unangenehmen und Schmerzlichen. Letztes Ziel ist der

¹⁵ *Andreas Brenner/Jörg Zirfas*, Lexikon der Lebenskunst, Leipzig 2002.

¹⁶ Vgl. Schmid's Selbsteinordnung: „Die Philosophie der Lebenskunst ordnet sich ein in das *Projekt einer neuen Moralistik*, für die an der Schwelle zum 21. Jahrhundert die Zeit reif zu sein scheint. Der Bedeutung einer individuellen Ethik, einer als Lebenskunst verstandenen Ethik Rechnung zu tragen, könnte das Anliegen einer solchen erneuerten Moralistik sein.“ *Wilhelm Schmid*, Über den Versuch zur Neubegründung einer Philosophie der Lebenskunst nach Foucault, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hg.), Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven, Remscheid 1999, (15–28) 18; Hervorhebung im Original. Vgl. *Hans Krämer*, Plädoyer für eine Philosophie der Lebenskunst, in: Information Philosophie 1988/3, (5–17) 7: „Der Titel Lebenskunst kann hier nichts anderes als das *Können* des Lebens oder das *Sichverstehen* auf das richtige Leben meinen.“ (Hervorhebung im Original) Auch in der populären ethischen Schrift von *Fernando Savater*, Tu, was Du willst. Ethik für die Erwachsenen von morgen, Frankfurt a. M./New York 2001, taucht der Begriff der Kunst des Lebens als Inbegriff der Ethik auf (vgl. 30 u. 50).

¹⁷ *W. Schmid* (Anm. 13), 10.

„Versuch zur *Realisierung eines erfüllten Lebens*, erfüllt vom Bewusstsein der Existenz, erfüllt von der Erfahrung des gesamten Spektrums des Lebens, erfüllt vom vollen Genuss und Gebrauch des Lebens“.¹⁸

Ähnlich wie Wilhelm Schmid begründet auch der Philosoph *Hans Krämer* sein Lebenskunstkonzept freiheitstheoretisch: Er plädiert dafür,

„den Prozess der Emanzipation des Einzelnen experimentierend so weit wie möglich voranzutreiben. Die Freiheit und Autonomie des Einzelnen ist unter allen Gütern des gelingenden Lebens das *Primärgut* und daher auch das bevorzugte Ziel der Lebenskunst.“¹⁹

Keine Frage: Dies ist die philosophisch-ethische Begleitmusik zur liberalen Spätmoderne. Der zu Grunde liegende Freiheitsbegriff hat dabei von theologischer Seite Kritik erfahren. Hier werde Lebenskunst zu sehr auf die Idee der Selbstmächtigkeit abgestellt, die dem christlichen Erlösungsgedanken widerspreche.²⁰ Freiheit muss in der Tat theologisch anders denn als absolute Selbstverfügung gedacht werden: Sie ist immer verdankte, geschenkte, kommunikative und kooperative Freiheit.²¹ Christliche Lebenskunst müsste gerade auch die Endlichkeit und Gefährdung menschlicher Freiheit thematisieren.²² An Wilhelm Schmid wie an Hans Krämer und anderen ist also zu kritisieren, dass hier das Subjekt als „Organisator der Lebenskunst“²³ überfordert und überschätzt wird. Demgegenüber ist schon aus soziologischer und erkenntnistheoretischer, aber erst recht aus theologischer Perspektive die Beziehungsstruktur des Selbst (bzw. der Freiheit) ins Spiel zu bringen. Wo dies jedoch geschieht, gibt es m. E. keine Gründe gegen eine auf dem christlichen Freiheitsverständnis aufbauende Lebenskunst-Konzeption.

Das Lebenskunstkonzept ist inzwischen stark im Bereich der Evangelischen Erwachsenenbildung rezipiert worden.²⁴ *Christian Schwindt* empfiehlt ein Verständnis von Lebenskunst als „stilvolle Aneignung“²⁵ der Wirklichkeit Christi und als Form von Nachfolge.

¹⁸ Ebd., 28. (Hervorhebung im Original)

¹⁹ *H. Krämer* (Anm. 16), 15 (Hervorhebung im Original).

²⁰ So *Gerhard Wegner*, Was kann christliche Spiritualität zur Lebenskunst beitragen?, in: *Wolfgang Vögele* (Hg.), Dem Leben Gestalt geben. Christliche Spiritualität zwischen Philosophie der Lebenskunst und Eventkultur der Erlebnisgesellschaft, Loccum 2001, (43–50) 46.

²¹ Vgl. *Peter Bubmann*, Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen, Gütersloh 1995; *W. Huber* (Anm. 12), 163–222.

²² So auch *Chr. Schwindt* (Anm. 13), 173.

²³ Ebd., 175.

²⁴ Vgl. Ausschuss für Theologische Bildung der Deutschen Evang. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (Hg.), Die Kunst zu leben – schön, sinnvoll und gut. Eine Arbeitshilfe, Darmstadt 2001; *Matthias Krieg* (Hg. in Zusammenarbeit mit anderen), Lebenskunst – Stücke für jeden Tag, Zürich 2000; dazu: *Matthias Krieg*, Lebenskunst statt Krisenmoral. Das Lesebuch für Solisten und Lerngruppen, in: *forumEB* Nr. 1/2002, 21–29.

²⁵ *C. Schwindt* (Anm. 13), 173.

„Nachfolge wäre dann verstanden als ‚christliche Kunst der Aneignung‘, die einen Lebensstil etabliert, ‚in dem das christliche Bewusstsein, Religion der Freiheit zu sein, praktisch werden kann‘. Christlichem Glauben geht es so gesehen um die Ermöglichung endlicher Freiheit im Kontext gelebten Lebens.“²⁶

In der Praktischen Theologie ist der Begriff der Lebenskunst hingegen zunächst stärker unter ästhetischen Vorzeichen rezipiert worden: im Interesse daran, den Künsten und der ästhetischen Erfahrung einen höheren Stellenwert in Religion und Kirche zuzuweisen.²⁷ Diese praktisch-theologische Aufmerksamkeit für das Lebenskunstkonzept geht einher mit einer Tendenz, Praktische Theologie insgesamt stärker als ästhetische Theologie zu begreifen.

Die Begrifflichkeiten von „Lebenskunst“ und „Lebensstil“ ermöglichen nun gerade, die Neuaufbrüche in der philosophischen wie theologischen Ethik mit einem ästhetischen Verständnis der Praktischen Theologie zusammenzudenken und beides freiheitstheologisch zu fundieren.

Die Theologie erinnert dabei die Lebenskunsttheorie daran, dass die menschliche Freiheit verdankt, geschenkte und endliche Freiheit ist. Und christliche Lebenskunst wird sich gerade da zu bewähren haben, wo nicht das starke Subjekt agiert, sondern Identitäten beschädigt und zerstört sind. Lebenskunst wird folglich nicht lediglich aus den Interessen und Bedürfnissen starker Subjekte heraus entwickelt, vielmehr wird die allen Menschen zugesprochene Würde zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht. Die Verletzung der Menschenwürde wird dann – wo auch immer sie geschieht – zur größten Herausforderung christlicher Lebenskunst.

Auch einer Gefahr der ästhetischen Variante der Lebenskunst wird so gewehrt. Sie tendiert nämlich zur Weltflucht und Verinnerlichung. Als Hauptsache gilt dann, sein Innenleben geschmackvoll auszugestalten. Weil christliche Freiheit nie nur verinnerlichte Freiheit sein kann, ist auch christliche Lebenskunst immer mehr als nur die Pflege der eigenen Innerlichkeit.

²⁶ Ebd., Zitat: *Thomas Erne*, Die Kunst der Aneignung in der Aneignung der Kunst, in: *Dietrich Neubaus/Andreas Mertin* (Hg.), *Wie in einem Spiel ... Begegnungen von Kunst, Religion, Theologie und Ästhetik*, Frankfurt a. M. 1999, (231–293) 247. Als verschiedene Aspekte einer christlichen Lebenskunst benennt Schwindt a) den ästhetischen im Sinne einer Wahrnehmungsschulung, b) den reflexiv-kognitiven im Sinne eines nachdenkenden Glaubens, c) den asketischen im Sinne einer Gestalt- und Ausdrucksschulung, d) den ethischen und diakonischen Aspekt und schließlich e) den kommunikativen Aspekt im Sinne der Verständigungsfähigkeit zwischen Kulturen und Religionen.

²⁷ Vgl. *D. Neubaus/A. Mertin* (Anm. 26); *Paul Thomas Erne*, *Lebenskunst. Aneignung ästhetischer Erfahrung. Ein theologischer Beitrag zur Ästhetik im Anschluss an Kierkegaard*, Kampen (Niederlande) 1994.

V. Grundlinien christlicher Lebenskunst

In christlicher Lebenskunst gehören Spiel und Lebensstil zusammen: Das Spiel mit den Symbolen des Heiligen und ein Lebensstil der Zuwendung zum anderen Menschen, zum Fremden allzumal. Christliche Lebenskunst ist *symbolisch-spielerische Erschließung des Heiligen und weisheitlicher Lebensstil der Liebe im Alltag*. In beiden Formen gewinnt sie ihr ganz eigenes Profil durch ihren Bezug auf die Geschichte der Gotteserfahrung im Volk Israel, in Jesus Christus und seiner Gemeinde.

Christliche Lebenskunst heißt, die Welt anders wahrzunehmen: sie als Gleichnis einer höheren Wirklichkeit lesen, sehen und hören zu lernen; den Zuspruch und Anspruch Gottes in der Welt und im eigenen Leben zu entdecken – gegen allen Augenschein und gegen allen Missklang der unheilvollen Welt. *Christliche Lebenskunst geschieht also zunächst als Kunst der Welt-Wahrnehmung im Lichte der Gotteserfahrung*.

Christliche Lebenskunst heißt weiter, *die eigene Freiheit und Unfreiheit wahrzunehmen*: wahrnehmen einmal im Sinne von wahrhaben: *sich Freiheit zusagen und zutrauen lassen, sich als frei erklären lassen, dazu Visionen freien Lebens erinnern und erträumen*. Zum anderen meint Freiheit wahrnehmen: *sie ernst nehmen und tatsächlich ausüben*, sich nicht drücken, wo zu handeln wäre, also auch: mutig zu sein in der Unerschrockenheit der Gottesgewissheit; aber auch: Unfreiheit zu erkennen und als Sünde beim Namen zu nennen sowie an ihrer Überwindung mitzuarbeiten.

Christliche Lebenskunst ist geprägt von *Grundhaltungen*, die sich dieser geistbewegten Wahrnehmungs-Geschichte verdanken: zuallererst Glaube, Liebe, Hoffnung; dazu Ehrfurcht vor aller Kreatur; Weisheit und andere alte und neue Tugenden; christliche Lebenskunst ist überdies charakterisiert durch *vorrangige Optionen und Handlungsregeln* für das Zusammenleben (z. B. der Option für die Armen, für die Fremden, für Gerechtigkeit, für Nachhaltigkeit) und sie ist vor allem getragen durch die großen *Verheißungen* vom Ziel des Lebens im Schalom Gottes.

Christliche Lebenskunst heißt weiterhin, *Freiheit zu üben*. Denn Freiheit ist auch ein Können, das gelernt sein will. Dazu gehört, die Zeichen der Zeit zu deuten, in der Entscheidungssituation klug abzuwägen und ein begründetes Urteil zu fällen. Dazu gehört weiter, den richtigen Ton zu treffen, passende Bilder zu finden, die angemessene Sprache zu sprechen und in den Spielwelten der Spiritualität heimisch zu werden. Freiheit zu üben bedeutet auch, sich der eigenen Mächtigkeit bewusst zu werden und die eigenen Begabungen gezielt zu entwickeln. Aber auch, mit der eigenen Ohnmacht und mit dem eigenen Versagen umgehen zu lernen und das Unabwendbare anzunehmen.

Zur christlichen Lebenskunst gehört schließlich, *die eigene Freiheit zu reflektieren und das Leben vor Gott und den Menschen zu verantworten*. Profil gewinnt das christliche Leben im Dialog mit anderen Lebenskon-

zeptionen, indem der Gebrauch der Freiheit begründet und kritisch überprüft wird. Das eigene Handeln wird konsequent in die Sinnperspektive des Gottesreiches gerückt, die verschiedenen Lebensgeister kritisch unterschieden. Dazu bedarf es der religiösen und theologischen *Bildung*, eben *reflektierter christlicher Lebenskunst*.

VI. Pädagogische Praxis und Theorie der Lebenskunst

Ich schlage vor, „Gemeindepädagogik“ zu definieren als die *pädagogische Praxis und Theorie christlicher Lebenskunst in den verschiedenen Formen christlicher Gemeinde als Teilbereich der theologisch verantworteten Bildungsarbeit und -theorie*.

Die Aufgaben religiöser oder kirchlicher Bildungsarbeit erstrecken sich über den Bereich der Gemeindepädagogik hinaus (etwa in der Medienpädagogik und Publizistik, der Erwachsenenbildung oder Meditationsarbeit etc.). Eine Begriffsstrategie, die einfach Gemeindepädagogik und kirchliche Bildungsarbeit insgesamt in eins setzt, nimmt die verschiedenen Formen individueller religiöser Bildung im Kontext neuzeitlichen Christentums nicht ausreichend ernst. Gemeinde ist die empirisch wahrnehmbare Form einer zahlenmäßig und örtlich begrenzten Gemeinschaft, in der sich „Kirche“ ereignet – verstanden als Prozess der Kommunikation des Evangeliums. Gemeinde ist Kirche am Ort, ohne deshalb auf die Rechtsform der Ortsgemeinde reduziert werden zu können. Gemeinde existiert, wo „*Glauben- und Lebenlernen*“ als gemeinsames Erkunden, als Frage- und Antwortfinden geschieht, als Infragestellung und Vergewisserung, als Innehalten und Feier“.²⁸ Als Gemeinde wird möglicherweise also auch der Gospelchor, die Gemeinschaft bei Akademietagungen, Kirchentagen, Reiseprojekten etc. erfahren.

Kirche als Prozess wie als Institution reicht aber noch weit über die gemeindlichen Formen des Christentums hinaus. Gemeindepädagogik ist daher weder identisch mit kirchlicher Bildungsarbeit noch mit Gemeindegearbeit überhaupt. Der Gegenstand gemeindepädagogischer Praxis und Theorie sind vielmehr *religiöse Bildungsprozesse innerhalb einer Gemeinschaft, die sich auf begrenzte Zeit oder dauerhaft als christliche Glaubensgemeinschaft konstituiert, bzw. Bildungsprozesse, die erst auf eine solche Gemeinschaft abzielen, indem sie der Kommunikation des Evangeliums Jesu Christi in der Vielfalt seiner geistgewirkten Formen Raum geben und Gestalt verleihen*.

Solche Bildung beginnt mit *Vertrauensbildung*, mit Wahrnehmungen des Heiligen, mit Zuspruch und Anerkennung. Gleichzeitig zielt sie auf das *Verstehen* der Erfahrungen des Heiligen und der religiösen Sinngel-

²⁸ R. Degen (Anm. 1), 115.

halte in der eigenen Biographie wie im Leben der Gemeinde. Sie fördert die Entwicklung von Gottesbildern in der Auseinandersetzung mit biblischer und anderer religiöser Tradition. Gemeindepädagogik ist interessiert am Aufbau und der Pflege von persönlichen *Haltungen* (traditionell: Tugenden), die sich der Ergriffenheit durch die Macht des Geistes Gottes verdanken. Sie möchte die religiöse Wahrnehmungs-, Handlungs-, Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit steigern helfen.²⁹ Ziel ist die Entfaltung eines *geistvollen und reflektiert-verantworteten profilierten Lebensstils* (= Frömmigkeit).

Dazu gehört notwendig auch die Kunst, mit den Unabwägbarkeiten und Schicksalsschlägen des Lebens gelassen und getrost umgehen zu können. Das Proprium christlicher Lebenskunst erweist sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit Leid, Tod und der eigenen Unvollkommenheit. Dass zur *ars vivendi*, zur Lebenskunst, auch die *ars moriendi*, die Kunst des Sterbens gehört, wussten die Menschen etwa im späten Mittelalter noch genau. Heute liegt in der Wiedergewinnung einer Kultur des Loslassens und des Sterbens eine besondere Aufgabe der Gemeindepädagogik.

Gemeindepädagogik als Wissenschaft sichtet kritisch in allen diesen Bereichen die bestehende Praxis und reflektiert die Kriterien und Kunstregeln dieser Bildungskunst.

Neben dieser zentralen Aufgabe wendet sich gemeindepädagogische Praxis wie Theorie aber auch den pädagogischen Fragen der anderen Grunddimensionen kirchlichen Handelns zu:

- Bezüglich der *gottesdienstlich-spirituellen Dimension* ist zu fragen: Welche Lernprozesse ereignen sich in der gottesdienstlichen Kommunikation durch Symbole, Rituale und Sprachspiele? Wodurch wird spirituelles Lernen gefördert und verhindert? Wie kann die Handlungslogik spiritueller Prozesse und gottesdienstlicher Vollzüge eingeübt und verinnerlicht werden, wie können Taufe, Abendmahl und Buße für heutige Christinnen und Christen erschlossen werden? Und wie kann das Beten gelernt und gelehrt werden?
- Bezüglich der *Dimension von Verkündigung & Zeugnis* fragt Gemeindepädagogik danach, wie Menschen religiös ausdrucksfähig werden können. Dazu erschließt sie biblische Texte und andere Traditionen (etwa Lieder, geistliche Musik, Tanz, Architektur und bildende Kunst!) als „Sprachschule“ der Gotteserfahrung und zentraler christlicher Güter (wie Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität). Hierbei ist insbesondere auch auf die Produkte der Popular- und Medienkultur zu achten: Popsongs, Video-Clips, Werbeplakate oder Spielfilme können zum Spielmaterial religiösen Ausdrucks werden.

²⁹ Das Stichwort der „Gemeindepädagogik als Wahrnehmungskunst“ taucht beiläufig auf bei G. Doyé (Anm. 1), 107. Sie erscheint bei ihm aber stark verkürzt auf die Frage der Findung der richtigen Themen und Sprache zur Weltinterpretation.

- Im Blick auf die *Dimension der Gemeinschaftsbildung* klärt die Gemeindepädagogik die Grundfragen des sozialen und ethischen, des ökumenischen und ökologischen, des interkulturellen und interreligiösen Lernens. Sie zielt damit auf die Verbesserung gemeindlicher wie gesellschaftlicher Kommunikations- und Macht-Strukturen.
- Hinsichtlich der *Dimension der Lebenshilfe* schließlich führt die Gemeindepädagogik ein in die Grundanliegen des diakonischen Lernens und zeigt auf, welche Lernprozesse nötig sind, damit sich eine Kultur solidarischer Zuwendung entwickeln kann.³⁰

An dieser idealtypischen Darstellung gemeindepädagogischer Ziele und Aufgaben in ihrer Komplexität dürfte deutlich geworden sein, dass der Gegenstand der Gemeindepädagogik mehr und anderes sein muss als die Perfektionierung pädagogischer Methoden für die „Vermittlung“ dogmatisch korrekter Bekenntnisinhalte an Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Sie bietet vielmehr eine spezifische Perspektive auf die Lebenskunst solcher Menschen, die an der Kommunikation und Kraft des Evangeliums interessiert sind und von ihr her im Kontext christlicher Gemeinde leben wollen. Sie fragt nämlich nach den Bedingungen gelingenden religiösen Lernens in der Auseinandersetzung mit existentiellen religiösen Erfahrungen, mit deren Symbolisierungen, mit Sinn-Traditionen und Werte-Orientierungen. Gemeindepädagogische Praxis möchte derartiges religiöses Lernen als selbstbestimmten gemeinsamen Bildungsprozess stimulieren, organisieren, moderieren, anleiten und begleiten.

VII. Zur Didaktik der Gemeindepädagogik

„Gemeinde“ interpretiere ich theologisch als *christusbezogenen und geistbestimmten Kommunikationsprozess*.

„Kommunikation meint ein Geschehen und einen Erfahrungsraum, in dem personale Bezüge, Emotionales, Kognitives, Aktionen, aber auch Institutionelles gemeinsam wirken und mit Inhalten als Information, Gespräch, Spiel, Ritus und Symbol unlösbar verbunden sind. Im Zusammenwirken dieser Faktoren wird – geplant oder durch unplanbare Begegnungen oder Ereignisse hervorgerufen – gelernt. Die Gemeindepädagogik nimmt wahr, was in solchen Prozessen geschieht, macht es bewusst, strukturiert es, prägt und befördert es dadurch.“³¹

³⁰ Zum diakonischen Lernen vgl.: *Gottfried Adam*, Bildung als Dimension von Diakonie und Diakoniewissenschaft, in: *F. Schweitzer* (Anm. 11), 124–141; *Heinz Schmidt*, Diakonisches Lernen: Grundlagen, Kontexte und Formen, in: *Hartmut Rupp/Christoph Th. Scheilke/Heinz Schmidt* (Hg.), *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus*, Stuttgart 2002, 155–168.

³¹ *Roland Degen*, Im Leben glauben lernen: Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik, hg. von *Martin Steinhäuser u.a.*, Münster u.a. 2000, 171 (zuerst als Vortrag „Was ändert Gemeindepädagogik“ 1989 gehalten und veröffentlicht in: *Die Christenlehre* 43/1990, 81–90).

Die Doppelstruktur jeglicher Kommunikation, also die Differenzierung in Beziehungs- und Inhaltsaspekt, spiegelt sich dabei im Aufgabenspektrum der Gemeindepädagogik wider. Dem grundlegenden Beziehungsaspekt hat die gemeindepädagogische Theorie bislang besondere Aufmerksamkeit geschenkt: also den Fragen der Kommunikationsstrukturen zwischen Hauptamtlichen, Ehrenamtlichen und anderen Gemeindegliedern, den Beziehungen zwischen verschiedenen Berufsgruppen, den Methoden der Gruppenleitung und des Gesprächs, der subjektorientierten Veranstaltungs-Didaktik.³² Doch dürfen dahinter nicht die Inhalte an Bedeutung verlieren oder zu wenigen Kurzformeln zusammenschrumpfen. Sie können auch nicht einfach als durch die Biblische und Systematische Theologie vorgegeben gelten. Die Theorie der Gemeindepädagogik hat sich um der Subjektorientierung der Bildung willen in den 1990er Jahren verstärkt den lebensweltlichen Fragen der Menschen und der Religion im Alltag zugewendet. Die Begegnung mit den leitenden Traditionen des Christentums trat demgegenüber in den Hintergrund. Zu Recht fordert *Karl Ernst Nipkow* jedoch eine „reflektierte Glaubensbildung“³³ ein. Zu ihr muss auch die Beschäftigung mit zentralen Überlieferungsbeständen und spirituellen Vollzügen des Christentums notwendig hinzugehören, um die notwendige „argumentative Kompetenz“ (*R. Degen*) bezüglich der „Sache des Christlichen“ zu gewinnen.³⁴

Weiterhin ist als Proprium der Didaktik der Gemeindepädagogik festzuhalten:³⁵

- Gemeindepädagogik geht von freien *Subjekt-Subjekt-Beziehungen* aus, weil die Zusage des Evangeliums in der eigenen Erfahrung unvertretbar ist. An die Stelle von Autoritäten tritt der Kommunikationsprozess. Gemeint ist mit Subjektorientierung jedoch nicht einfach Individualisierung. Die Gemeinschaft der Subjekte ist bleibend nötig. Ziel ist eine *Verständigung der Verschiedenen*.
- Das von der Gemeindepädagogik propagierte *ganzheitliche Lernen* ist mehr als nur die Addition der kognitiven, affektiven und pragmatischen Lernaspekte; es geht um den ganzen Menschen in all seinen Lebensbezügen. Intentionale und funktionale Lern- und Bildungsprozesse werden gleichermaßen in den Blick genommen und miteinander verbunden.
- Gemeindepädagogische Bildungsprozesse betreffen *alle Altersstufen*; allerdings nicht mehr im Sinne eines linearen Modells des Gesamtkate-

³² Hier hat auch *Karl Foitzik* Schwerpunkte seiner Arbeit gesetzt, vgl. neben der bereits genannten Literatur: *Karl Foitzik/Elsbe Goßmann*, *Gemeinde leben. Zusammenarbeit pädagogischer und theologischer Mitarbeiter*, Gütersloh 21987; *Karl Foitzik*, *Mitarbeit in Kirche und Gemeinde. Grundlage, Didaktik, Arbeitsfelder*, Stuttgart u. a. 1998.

³³ *K. E. Nipkow* (Anm. 1), 103f.

³⁴ Vgl. *R. Degen* (Anm. 31), 177–180.

³⁵ Vgl. *K. Foitzik* (Anm. 1), 347–359.

- chumenats, das von der kontinuierlichen „Betreuung“ der Kirchenmitglieder von der Wiege bis zur Bahre ausgeht. Vielmehr werden auch diskontinuierliche Glaubenswege wahrgenommen und begleitet.
- Gemeindepädagogische Bildungsprozesse sind *zielgruppen- und milieuorientiert*, lassen sich also auf die kulturellen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmittel bzw. Sprachen unterschiedlicher Milieus ein. Sie versuchen nicht, die milieuspezifischen Ausdrucksmittel durch eine vorbestimmte kirchliche Sprache einfach zu ersetzen. Theologisch sind sie vom Vertrauen getragen, dass das Wirken des Heiligen Geistes auf sehr verschiedenen Wegen erfahrbar ist und diese Vielfalt im kirchlichen Leben gewollt und zu fördern ist. Die Pluralität religiöser Erfahrungen und religiöser Bildungsprozesse ist daher kein Betriebsunfall, sondern Programm.
 - Gemeindepädagogische Bildungsprozesse suchen die religiöse Identität *im Alltag* zu entfalten. Es geht um gelebten Glauben, um *christliche Lebenskunst*, die zum Glauben als Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsvermögen sowie zur Gestaltungsfähigkeit christlichen Lebensstils im Alltag stimulieren möchte. *Ästhetisch-kulturelle, ethisch-diakonische* wie *biblisch-theologische* Dimensionen christlicher Lebenskunst kommen gleichermaßen in den Blick. Gleichzeitig ist die besondere Bedeutung von *Gottesdienst, Fest und Feier* für die religiöse Bildung hervorzuheben. Die Kirchentage können dabei als Modelle der Verbindung der verschiedenen Dimensionen gemeindepädagogischer Bildung gelten.³⁶
 - Zur gemeindepädagogisch initiierten und begleiteten Bildung gehört die *prophetische Kritik* gesellschaftlicher Verhältnisse und Machtstrukturen ebenso wie die Fähigkeit zur selbstkritischen Hinterfragung kirchlicher und gemeindlicher Strukturen.
 - Gemeindepädagogische Bildungsprozesse suchen die Begegnung mit dem Noch-nicht-Entdeckten, dem Fremden und Unbekannten. Sie sind *grenzüberschreitend*, wagen den Blick über Konfessionen, Frömmigkeitsformen und Weltanschauungen hinaus. Im Horizont der gesamten bewohnten Erde werden sie zum *ökologischen* und *ökumenischen Lernen*, zu dem auch der *interreligiöse Dialog* und das *interkulturelle Lernen* notwendig dazugehören.

³⁶ Vgl. Peter Bubmann, Der Deutsche Evangelische Kirchentag – ein Modell für das Gemeindeleben?, in: DtPfrBl 99/1999, 267–270.

VIII. Gegenwärtige Herausforderungen

In einer Zeit mangelnder primärer religiöser Sozialisation und wachsender religiöser Empfänglichkeit hat die gemeindepädagogische Theorie heute vorrangig zu klären, wie *Erstbegegnungen mit der Botschaft des Evangeliums* als Bildungsprozesse inszeniert werden können. Die einladende Ausstrahlung der biblischen Verheißungen von Befreiung, Gerechtigkeit und Frieden, die Faszination der theologischen Kardinaltugenden Glaube, Liebe, Hoffnung wäre neu zu erproben – für alle Altersgruppen. Ob man dafür die Begrifflichkeit missionarischer Strategien verwenden sollte, ist angesichts der mannigfachen Belastungen des Missionsbegriffs umstritten. Die Sache selbst aber bleibt für alle Gemeindepädagogik unverzichtbar. Evangelisationskampagnen (wie ProChrist) und Wiedereintritts-Events sind allerdings dahingehend zu befragen, ob sie den Kriterien kritisch-kommunikativer Didaktik genügen: Wird den Angesprochenen tatsächlich zugetraut, selbstbestimmt den Weg zum Glauben zu finden? Oder wird unter modischerem Sprachgewand und mittels neuester Medien nur die indoktrinierende Methodik alter Zeltmission wiederbelebt? Die Gemeindepädagogik sollte sich entschieden an der subjekt-, lebenswelt- und teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung ausrichten. Die Religionshaltigkeit der Alltags-, Pop- und Medienkultur wäre zu entdecken. Die gängigen Glaubenskurs-Programme bedürften der Fortschreibung für religiös völlig ahnungslose, aber interessierte Milieus. Nicht nur die großen Kasualien wie Taufe, Hochzeit und Beerdigung, sondern auch andere biographische Knotenpunkte (wie Berufseinstieg und Ruhestand) sowie die Feste im Jahreskreis legen gemeindepädagogische Projekte und Initiativen nahe.

Die *ästhetische Welle* rollt in der Praktischen Theologie schon einige Jahre. In der Gemeindepädagogik ist sie noch nicht richtig angelaufen, obwohl hier in der Praxis angefangen vom religiösen Tanzkreis bis zum Gospel-Chor allerhand geschieht. Die Schüler und Freunde *Henning Schröers* haben den Begriff der *Gemeindekulturpädagogik* im Anschluss an einen entsprechenden Vorschlag Schröers ins Spiel gebracht.³⁷ Allerdings bleibt dieser Begriff weithin vage und ungeklärt. Er wird z. B. nicht mit neueren

³⁷ *Gotthard Fermor/Günter Ruddat/Harald Schroeter-Wittke* (Hg.), *Gemeindekulturpädagogik* (FS H. Schröer zum 70. Geb.), Rheinbach 2001. H. Schröer hatte den Begriff vorgeschlagen: *H. Schröer*, Kultur als Lebensform des Glaubens, in: *Peter Biehl/Klaus Wegenast* (Hg.), *Religionspädagogik und Kultur. Beiträge zu einer religionspädagogischen Theorie kulturell vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft*, Neukirchen-Vluyn 2000, 125–139, 139; sowie *Henning Schröer*, Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie, in: *JRP* 12/1995, (161–177) 176.

kulturpädagogischen Theorien in Beziehung gesetzt.³⁸ Hier wäre weiter zu untersuchen, wie und was ästhetische Prozesse, Spiel und Feier zur Gemeinde-Bildung im Sinne der Ausbildung einer spezifischen Kultur des Gemeindelebens und eines bestimmten christlichen Lebensstils beitragen.

Angesichts der politischen Herausforderungen der Zukunft wird Gemeindepädagogik schließlich die *ethisch-politische Dimension* religiöser Bildung verstärkt wahrnehmen müssen. Konzeptionen und Modelle theologisch-ethischer Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind nötig, die nicht allein bioethische Spezialfragen behandeln, sondern die alltägliche Lebenskunst unter den Bedingungen der Globalisierung zu ihrem Thema erheben. Besonderer Beachtung bedarf dabei die Auseinandersetzung mit kultureller und religiöser Fremdheit. Wie lassen sich Identitätsprozesse heute so begleiten, dass es nicht zur Selbstabschottung aus Angst vor der Vielfalt kommt? Wie kann die Beheimatung in eigenen Traditionen sich von Anfang an verbinden lassen mit interkulturellem und interreligiösem Dialog? Die gemeindepädagogische Praxis und Theorie hätten modellhaft Lernorte und Lernmöglichkeiten zu eröffnen für das friedliche Zusammenleben der verschiedenen Lebensformen und -stile.

Gemeindepädagogik zielt in alledem nicht zuerst auf die Stabilisierung oder das Wachstum von Gemeinden, sondern dient der religiösen Bildung von Christinnen, Christen und solchen, die es werden wollen, sowie der Verständigung über die Botschaft des Evangeliums in seiner Relevanz für die eigene Lebenskunst. Weil christliche Freiheit als Grund und Inhalt der Lebenskunst aber immer sogleich kommunikative und kooperative Freiheit ist, gehört zur Wahrnehmung und Gestaltung christlicher Lebenskunst der Dialog und die Gemeinschaft notwendig mit dazu. Wo gemeindepädagogische Bildungsprozesse gelingen, werden daher auch neue, lebendige Formen von Gemeinde entstehen oder bestehende Gemeinden erneuert.

Sofern Gemeindepädagogik sich als Anstiftung zu christlicher Lebenskunst versteht, ist und bleibt sie für Gemeinden, Kirchen und Theologie unverzichtbar. Daher ist das verheißungsvolle Programm der Gemeindepädagogik aufzugreifen und fortzuschreiben.

Dr. Peter Bubmann, Jahrgang 1962, ist Professor für Praktische Theologie (Schwerpunkt Religions- und Gemeindepädagogik) an der Theologischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg.

Institut für Praktische Theologie, Kochstraße 6, 91054 Erlangen

E-Mail: peter.bubmann@t-online.de

³⁸ Vgl. Max Fuchs, Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis, Akademie Remscheid 1990, und zahlreiche andere seiner Veröffentlichungen; vgl. neuerdings vor allem Wolfgang Zacharias, Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung, Opladen 2001.