

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer

Was ist Gemeindepädagogik?

in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, pp. 15–39

Göttingen: v & r unipress 2008 (Arbeiten zur Religionspädagogik 40)

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer

Was ist Gemeindepädagogik?

in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, S. 15–39

Göttingen: v & r unipress 2008 (Arbeiten zur Religionspädagogik 40)

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Was ist Gemeindepädagogik?

Die Gemeindepädagogik ist »in den vergangenen dreißig Jahren erwachsen geworden«. Gleichwohl kann auch heute noch festgestellt werden, dass ihr Begriff »schillernd« sei; so könne er z.B. verwendet werden »als Sammelbegriff für kirchlich-gemeindliche Handlungsfelder mit pädagogischem Ansatz; für einen kirchlichen Beruf; als Dimension jedweder kirchlichen Praxis; als praxisleitende Theorie«¹. Grund genug, um sich auch in diesem neuen Kompendium einmal mehr der Grundfrage zu stellen, was unter Gemeindepädagogik zu verstehen ist. Dabei verlangen sowohl grundlegende Problempunkte und Fragen wissenschaftlich schlüssige und praktisch realistische Auseinandersetzung als auch aktuelle gesellschaftliche Wandlungen aufmerksame Beachtung. Beispielhaft seien hier einige Fragen vorangestellt:

- In welchem Verhältnis stehen Religionspädagogik, Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik zueinander?
- Handelt es sich bei Gemeindepädagogik und der Religionspädagogik als Theorie schulischen Religionsunterrichts nicht eigentlich um zwei inkompatible Größen?
- Welche Stellung und welcher Stellenwert kommen der Gemeindepädagogik im Zusammenhang mit den anderen kirchlichen Handlungsfeldern zu?
- Worin hat man im Blick auf die anderen Handlungsfelder den integrativen Gehalt, worin das profilierende Moment zu sehen?
- Wie können ungerechtfertigte gemeindepädagogische Vereinnahmungen, Übergriffe und Grenzüberschreitungen vermieden werden?
- Was meint die Rede von Gemeinde im Hinblick auf die hier gemeindepädagogisch anvisierten Bereiche religiöser Erziehung in der Familie, im Kindergarten, in der Jugendarbeit oder der Altenarbeit?
- Was bedeutet im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung oder Altenarbeit die Apostrophierung als (Gemeinde-)Pädagogik?

¹ M. Spann, Perspektiven der Gemeindepädagogik, in: CI-Informationen 2007, Nr. 2, 3.

- Welches ist im Kontext kirchlicher Gemeindebildung und -bindung und persönlicher Sinnsuche und Lebensbewältigung der leitende Maßstab für gemeindepädagogisches Urteilen und Handeln?
- Wie weit reichen gemeindepädagogische Bildungsverantwortung und kirchlicher Bildungsauftrag?
- Welche Auswirkungen haben die gesellschaftlichen Wandlungen in den Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen auf gemeindepädagogisches Bildungshandeln?
- Wie wirkt sich die zunehmende Bedeutung sozialpädagogischer und diakonischer Arbeit in Kirche und Gesellschaft auf die Gemeindepädagogik aus?
- Wie vermeidet Gemeindepädagogik eine Engführung auf die Ortsgemeinde und integriert ihrem Gemeindeverständnis die überparochialen Dienste und neuen Gemeindeformen?
- Welche Handlungsfelder übergreifenden und spezifischen Kompetenzen brauchen Gemeindepädagogen und -pädagoginnen?
- Wie antwortet gemeindepädagogische Theorie und Praxis auf das wachsende und unverzichtbare »Kapital« ehrenamtlicher Mitarbeiter?
- Welcher Stellenwert kommt der gemeindepädagogischen Vermittlung christlicher Glaubensinhalte in unserer multikulturellen und religiösen Gesellschaft zu?
- Welche gemeindepädagogische Rolle sollen auf dem Hintergrund kirchlicher Prioritätendiskussion Gottesdienst, Sakramente und Missionsauftrag spielen?
- Wie weit differenziert Gemeindepädagogik in ihrer Theoriebildung von eher persönlich, gesellschaftlich oder kirchlich geprägten Formen des Christentums?
- Wo finden sich historische Wurzeln und gegenwartsrelevante Entwicklungen und Problemstellungen der Gemeindepädagogik?

Die Fülle der anstehenden Fragestellungen will schier nicht enden. Speziellere Aspekte sind in den einzelnen Beiträgen aufzunehmen. An dieser Stelle geht es zunächst um die Klärung des theoretischen Gesamtzusammenhangs, in dem evangelische Bildungsverantwortung wahrzunehmen ist.

1. Evangelische Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft

Dazu ist eine Klärung dessen hilfreich, was mit den Begriffen Religionspädagogik, Gemeindepädagogik und Bildungsverantwortung gemeint ist.

1.1 Religionspädagogik – Gemeindepädagogik – Bildungsverantwortung

Infolge der durch die religionspädagogische Krise und Wende Ende der 1960er Jahre forcierten Fixierung auf den schulischen Religionsunterricht bürgerte sich in der alten BRD verstärkt der Begriff Religionspädagogik als Bezeichnung für die Theorie schulischen Religionsunterrichts ein. Daneben blieb freilich stets das weitere Verständnis von Religionspädagogik als Theorie religiösen Erziehens und Unterrichtens, Bildens und Lernens erhalten. Nachdem sich der fruchtbare Nebel innovatorischer Euphorie auf dem Gebiet schulisch-religionsunterrichtlicher Theoriebildung bis Mitte der siebziger Jahre verzogen hatte, wurde der Blick – nicht zuletzt geschärft durch die RU-losen Verhältnisse in der DDR – wieder frei für die religionspädagogischen Tätigkeiten und Arbeitsfelder, die es neben dem Religionsunterricht an der Schule auch noch gab. Es stellte sich die Frage nach einer angemessenen Sammelbezeichnung für diesen außerschulisch-kirchlichen Arbeitsbereich, was schließlich – da, wie unter II. aufgezeigt, der traditionelle Ausdruck Katechetik aus guten Gründen nicht mehr in Frage kam – mit dem terminologischen Vorschlag »Gemeindepädagogik« eine Beantwortung fand.

So finden sich unter dem übergreifenden Dach einer Allgemeinen Religionspädagogik, die sich mit *Karl Ernst Nipkow* auch als Theorie evangelischer bzw. »kirchliche(r) Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft« umschreiben lässt², Gemeindepädagogik und *Religionspädagogik i.e.S.* (= *im engeren Sinne*) versammelt. Dabei wurde die *Gemeindepädagogik* zunächst primär ausgrenzend dadurch definiert, dass der schulische Religionsunterricht ihr als Gegenstand der Bearbeitung entzogen war, sei es, dass es ihn wie in der ehemaligen DDR überhaupt nicht mehr gab, sei es, dass er als *Theorie des schulischen Religi-*

² So der Untertitel des Werkes von *K.E. Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh (1990) ²1992, 17: »Bei der Rede von ›kirchlicher‹ bzw. ›evangelischer‹ Bildungsverantwortung sollen sich die beiden Termini wechselseitig interpretieren.« Kirche soll dabei nicht nur auf die amtskirchliche Bildungsverantwortung bezogen sein und der Begriff »evangelische Bildungsverantwortung« soll deutlich machen, dass die Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung von »reformatorischen Voraussetzungen« her gedacht ist und entwickelt wird.

onsunterrichts den eigenständigen Bereich der *Religionspädagogik i.e.S.* ausmachte.

Genauerer Hinsehen lässt sehr bald deutlich werden, dass es sich bei diesen beiden so benannten Teilbereichen einer Allgemeinen Religionspädagogik mindestens terminologisch eigentlich um *zwei inkompatible Größen* handelt. Auf der Seite der Religionspädagogik als Theorie des Religionsunterrichts ist die Pädagogik durch den Zusatz Religion inhaltlich qualifiziert, auf der Seite der Gemeindepädagogik – analog etwa dem Begriff der Schulpädagogik – durch den Ort oder Veranstalter. Terminologisch exakt müsste unter dem Oberbegriff der Allgemeinen Religionspädagogik einerseits von schulischer Religionspädagogik, andererseits von gemeindlicher Religionspädagogik gesprochen werden. Nur das kann gemeint sein, wenn neben der Rede von Religionspädagogik i.e.S. von Gemeindepädagogik gesprochen wird.

Entsprechend gilt es zu beachten, dass es sich beim Gebrauch des inzwischen eingebürgerten Begriffs *Gemeindepädagogik* um *eine abkürzende Redeweise* handelt, in der das gegenüber der schulischen Religionspädagogik unterscheidende Merkmal der Gemeinde gewissermaßen den mit Religion begrifflich ausgewiesenen Inhalt in sich vereinnahmt und integriert hat. Abgesehen davon, dass damit ein reflektiertes Gemeindeverständnis verlangt ist, bedeutet das besonders angesichts der unterschiedlichen gemeindepädagogischen Handlungsfelder, die in vorliegendem Band behandelt werden, je neu danach zu fragen, in welchem Sinne Gemeinde jeweils fungiert: Bezeichnet sie das didaktische Feld, den sozialen Ort, ist sie Subjekt, Objekt oder Ziel religionspädagogischer Aktivität?

Funktional verbunden in dem übergreifenden Bereich einer Allgemeinen Religionspädagogik wird hier unterschieden nach dem Handlungsfeld schulischen Religionsunterrichts, mit dem sich die Religionspädagogik im engeren Sinne beschäftigt, und den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern, die Gegenstand der Gemeindepädagogik sind. Dabei ist die Gemeindepädagogik gegenüber der schulischen Religionspädagogik profiliert durch ihren dominanten Gemeindebezug, gegenüber den anderen kirchlichen Handlungsfeldern durch die sie integrierend bestimmende (religions-)pädagogische Aufgaben- und Handlungsdimension.

1.2 *Unterschieden – aber aufeinander bezogen*

Diese deutliche Unterscheidung – nicht Trennung! – von Gemeindepädagogik und schulischer Religionspädagogik nach ihren unterschiedlichen didaktischen Bedingungsfeldern, die inzwischen auch für die neuen Bundesländer reale Rele-

vanz besitzt, bedeutet eine entschiedene Absage an alle Tendenzen der Nivellierung von gemeindepädagogischer und schulischer Bildungsarbeit, wie sie uns einst im religionsunterrichtlichen Konzept »Kirche in der Schule« (*M. Rang*) begegnete und wie man sie auch jetzt wieder als aktuellen Trend in den konzeptionellen Vorstellungen der sog. »performativen Religionspädagogik« angedeutet sehen könnte.

Damit sollen und dürfen keineswegs die Überschneidungsmengen und -räume geleugnet werden, wie sie etwa bei Schulgottesdiensten, Schulseelsorge und jetzt ganz neu bei der kirchlichen Mithilfe in den ›Frei‹-Räumen der Ganztagschulen vorhanden sind. Dessen unbenommen bleibt die Institution Schule gerade in pädagogisch didaktischer Hinsicht ein derart markant eigenes und eigenständiges Arbeitsfeld, in dem ›systemisch‹ verpflichtend und professionell Erziehung, Unterricht und Bildung gepflegt werden, dass der dort etablierte Religionsunterricht besondere Beachtung und Behandlung beanspruchen kann.

Diese definierte Prioritätensetzung von Gemeinde bzw. Schule zur profilierten Bestimmung und Unterscheidung von Gemeindepädagogik und schulischer Religionspädagogik gilt auch gegenüber den jeweiligen Adressaten der gemeindepädagogisch oder schulisch geleisteten Bildungsarbeit. Denn gerade diese taugen nicht zur unterscheidenden Profilierung von Gemeindepädagogik und schulischer Religionspädagogik, weil sie – wenigstens im Altersbereich der Kinder und Jugendlichen und z.T. auch der Erwachsenen – mit denselben Adressaten, mit Menschen unserer Welt und Gesellschaft zu tun haben, die sowohl den Religionsunterricht besuchen als auch an gemeindepädagogischen Angeboten teilhaben können. Je individuell erzogen und sozialisiert, partizipieren sie alle an den gegenwärtigen Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen und der ambivalenten Bedeutung, die Religion und religiöse Bildung heute in ihnen spielen.

Pädagogisch verlangt das für den Religionsunterricht ebenso wie für die diversen gemeindepädagogischen Aktivitäten die Einstellung, in größtmöglicher Subjektorientierung der Individualität der Kinder oder Jugendlichen gerecht zu werden und ihre Würde ausnahmslos zu (be-)achten. Was Erziehung, Unterricht und Bildung betrifft, ist das pädagogisch die unverzichtbare Grundmaßgabe, die – in Verbindung mit der ebenso unverzichtbaren dialogischen Ausrichtung, die der »Kommunikation des Evangeliums« eigen ist – für alle kirchliche Bildungsarbeit zu gelten hat. Deshalb kann in den Adressaten – und das soll, um Missverständnisse zu vermeiden, an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich wiederholt und betont werden – kein primäres Unterscheidungsmerkmal zwischen schulischer Religionspädagogik und kirchlicher Gemeindepädagogik gesehen werden.

Dieses ist vielmehr im ekklesiologisch- und praktisch-theologischen Verständnis von Gemeinde sowie in der schulpädagogisch fachdidaktischen Auffassung von Schule und ihrem Religionsunterricht zu suchen. Auf diese Weise sind die beiden Lernorte Schule und Gemeinde einerseits unterschieden, andererseits aber umfassend und übergreifend durch eine kirchliche Bildungsverantwortung verbunden. Diese ist entweder (1) von der Kirche allein (z.B. in der Kirchengemeinde) oder (2) unter ihrer Mitbeteiligung (z.B. in Falle des Religionsunterrichts) oder (3) bei ihrer Mitverantwortlichkeit (öffentliches Bildungswesen) bei allen Fragen und Belangen des Menschseins und der Menschenwürde in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu tragen und zu verantworten.

2. Der Begriff der Gemeindepädagogik

Wenn wir uns der Gemeindepädagogik näher zuwenden, zeigt sich eine dreifache Verwendung des Begriffs. Unmittelbar kommt das sektorale Verständnis in den Blick: die konkreten gemeindepädagogischen Handlungsfelder. Dabei zeigen sich aber zwei Seiten: Einerseits geht es um eine Praxistheorie dieser Handlungsfelder, andererseits aber auch um eine Professionstheorie der hier tätigen Mitarbeiterinnen. Schließlich ist noch die dimensionale Seite der Gemeindepädagogik, d.h. die gemeindepädagogischen Anteile des übrigen kirchlichen Handelns in Predigt, Seelsorge, Diakonie usw., zu bedenken.

2.1 Die Handlungsfelder der Gemeindepädagogik

Die im ›alten‹ gemeindepädagogischen Kompendium aufgeführten sieben Handlungsfelder orientierten sich im Wesentlichen an vorhandenen Arbeitsgebieten, Formen und Strukturen. Auch wenn die nachfolgenden Arbeiten zur Gemeindepädagogik von *Christian Grethlein* sowie *Klaus Wegenast* und *Godwin Lämmermann* sich dem weitgehend angeschlossen haben, war damit zweifelsohne die Gefahr normativer Fixierungen und Engführungen gegeben, welche die nötige Offenheit für neue gemeindepädagogische Entwicklungen, Strukturen und Sachbereiche hätte verbauen können. Diesem Verdacht wird jetzt durch die Ausweitung von sieben auf sechzehn gemeindepädagogische Handlungsfelder, die deutlich die konventionellen Arbeitsgebiete der Gemeindepädagogik erweitern und ergänzen, entgegengewirkt. Kirchenpädagogik, Christenlehre, Kirchenmusik, Evangelisches Schulwesen, Studierendengemeinde, Diakonisch-soziales Lernen, Kirchentag und

Internet sind die neu erfassten Handlungsbereiche, die unter den leitenden Kriterien »Gemeinde« und »(Religions-)Pädagogik« den gemeindepädagogischen Ansprüchen genügen müssen.

Mit den neuen Handlungsfeldern dürfte nicht nur »das alte Haus der Katechetik«³ endgültig verlassen sein, sondern sollte auch der Vorwurf einer »Engführung auf die Ortsgemeinde« hinfällig geworden sein.⁴ An ihnen wird unübersehbar deutlich, 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. Dabei wird der gegenwärtig sich vollziehende kirchliche Strukturwandel auch eine Neuvermessung der Kirche vor Ort zur Folge haben. Daher wird künftig eine Veränderung der räumlichen Orientierung der Parochie in Richtung auf den Einbezug der Region zu bedenken sein.⁵

Diese Ausweitung der gemeindepädagogischen Handlungsfelder macht deutlich, dass hier nicht nur das kirchlich-gemeindliche Christentum ›bedient‹ wird, sondern auch dem persönlich-privaten und gesellschaftlich-öffentlichen Christentum Raum zur Entfaltung und Wirkung gelassen wird.⁶

Gleichzeitig erfährt mit dieser Handlungsfeld-Erweiterung das religionspädagogische Konstitutivum der Gemeindepädagogik seine Präzisierung und Differenzierung in Richtung Kulturpädagogik oder Sozialpädagogik, wobei der oben bereits benannten (religions-)pädagogischen Grundmaßgabe dialogisch konnotierter Subjektorientierung kein Abbruch getan wird. Sie muss unverzichtbar erhalten bleiben, wenn die je handlungsfeldspezifischen Ausprägungen und Gestaltwerdungen kirchlichen Bildungshandelns ihren pädagogischen Anspruch begründet wahren wollen.

³ H. Schröer, Gemeindepädagogik wohin? – Bilanz einer realen Utopie, in: JRP 12/1995, Neukirchen-Vluyn 1996, 161-177, bes. 164.

⁴ K. Foitzik, Gemeindepädagogik, Gütersloh 1992, 181.

⁵ Dazu s. unten Teil 6.3 (»Gemeinschaft der Glaubenden«).

⁶ D. Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York 1986, 79ff., hat diese »dreifache Gestalt des Christentums in der Moderne« herausgearbeitet. Vgl. auch K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung, 147-152 (Formen des Christentums).

2.2 Gemeindepädagogik als Berufstheorie

Mit den genannten Handlungsfeldern hängt die Rede von Gemeindepädagogik im Sinne eines Verständnisses von Professionstheorie eng zusammen. Hier gibt es im Bereich der deutschen Landeskirchen zwar nach wie vor eine erstaunliche Vielfalt im Detail, aber der gemeindepädagogische Aufbruch Ende der 1960er Jahre hat seinerzeit dafür gesorgt, dass in der Frage der Professionalisierung des Berufes des Religionspädagogen bzw. Gemeindepädagogen ein deutlicher Entwicklungsschub stattfand. Die westdeutschen Kirchen antworteten auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen der Zeit dadurch, dass sie religionspädagogische Fachbereiche an den kirchlichen Fachhochschulen schufen, an denen die entsprechenden Mitarbeiterinnen ausgebildet wurden. *Dieter Aschenbrenner* und *Gottfried Buttler* legten in ihrer Veröffentlichung »Die Kirche braucht andere Mitarbeiter«⁷ die seinerzeitigen Analysen, Thesen und Materialien zum Berufsbild und zur Ausbildung der pädagogischen Mitarbeiter im Gemeindedienst vor. Der Untertitel des Buches »Vom Universaldilettanten zum Spezialisten« signalisiert deutlich die Motivlage. Die ostdeutschen Kirchen reagierten ebenfalls auf die neuen Herausforderungen und eröffneten eine neue Gemeindepädagogische Ausbildungsstätte in Potsdam und strukturierten die Ausbildung in Eisenach/Hainstein neu.

Zweifellos haben diese Reformen eine deutliche Qualitätssteigerung sowohl in der Ausbildung der Mitarbeiterinnen wie der gemeindepädagogischen Arbeit zur Folge gehabt. Nun werden aber die gegenwärtigen Umstrukturierungsprozesse auch nicht ohne Konsequenzen für das Profil des Berufsstandes bleiben, weil nicht zuletzt die Regionalisierung der Anstellung und die zunehmende übergemeindliche Kooperation veränderte Aufgabenstellungen und berufliche Anforderungen nach sich ziehen werden.⁸

2.3 Gemeindepädagogik – dimensional bedacht

Das Verhältnis der Gemeindepädagogik zu den anderen kirchlichen Tätigkeiten bestimmt sich nach dem *Grundsatz integrierender Zielsetzung bei differenzierender Profilierung*. Dabei ist das integrale Moment vorgegeben mit der Kirche und

⁷ Stuttgart 1970.

⁸ S. dazu auch Art. 5 (»Ehrenamtlich Mitarbeitende«) und Art. 11 (»Christenlehre in gemeindepädagogischer Perspektive«).

ihrer Grundaufgabe der 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 *religionspädagogische Aufgaben- und Handlungsdimensionen*. Sie finden in den Tätigkeiten Erziehen, Unterrichten und Bilden bzw. im bildenden Lernen ihren besonderen Ausdruck. Dies macht entsprechende Gesamtkonzepte auf der gemeindlichen Ebene (Einschluss der Bildungsaufgabe in das Leitbild der Gemeinde), auf der Ebene des Kirchenkreises (Vernetzung, Neukonzeptionierung von Bildungshäusern, vgl. z.B. das Peter-Beier-Haus im Kirchenkreis Jülich, 2007) wie der Landeskirche (vgl. z.B. das »Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern«, München 2004) nötig.

Nun gibt es neben der sektoral, auf die institutionellen und formellen Angebote der gemeindepädagogischen Handlungsfelder ausgerichteten Betrachtungsweise auch das dimensionale Verständnis von Gemeindepädagogik. Hierbei geht es darum, die gesamte Gemeinde als Raum der Bildung und des Lernens in den Blick zu nehmen. Alles kirchliche Handeln in Predigt, Diakonie usw. hat auch eine pädagogische Dimension. Diese gemeindepädagogische Betrachtungsweise befragt daher die verschiedenen kirchlichen Aktivitäten auf die je in ihnen angelegte und ihnen aufgegebenen religionspädagogische Handlungsdimension. Dabei wird vorausgesetzt, dass für die gemeindepädagogischen Handlungsfelder im Unterschied zu den anderen kirchlichen Handlungsfeldern die religionspädagogische Dimension ein besonderes Gewicht besitzt. Das schließt freilich nicht aus, dass an den verschiedenen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern auch noch andere als nur die religionspädagogische Handlungsdimension beteiligt sind, wie umgekehrt auch die religionspädagogische Handlungsdimension in Handlungsfeldern auftauchen kann, die nicht religionsunterrichtlich oder gemeindepädagogisch orientiert sind.

Das Mischungsverhältnis verschiedener kirchlicher Handlungs- und Aufgabendimensionen ergibt dabei jeweils das differenzierte Profil eines kirchlichen Handlungsfeldes, wobei Anteil und Wichtigkeit der Handlungsdimensionen in den einzelnen kirchlichen Handlungsfeldern durchaus unterschiedlich gesehen werden können. Daraus lassen sich viele der Auffassungsunterschiede erklären, die in Bezug auf die Bestimmung und Beurteilung der kirchlichen Handlungsfelder in der Praktischen Theologie anzutreffen sind. So ist es durchaus nicht unbestritten, dass z.B. für den Kindergottesdienst die religionspädagogische Dimension dominieren müsse. Genauso wäre eine Auffassung denkbar, in der etwa die gottesdienstliche

oder kerygmatische Handlungsdimension, die ohnehin das Handlungsfeld Kindergottesdienst immer mitbestimmen, als dominant angesehen wird.

Neben der religionspädagogischen Aufgaben- und Handlungsdimension lassen sich folgende *weitere Dimensionen kirchlichen Handelns* unterscheiden: die (1) kerygmatische, (2) gottesdienstlich-liturgische, (3) spirituell-meditative, (4) diakonische, (5) seelsorgerliche und (6) kybernetische.

(1) Die *kerygmatische Aufgaben- und Handlungsdimension* kreist zentral um das Verkündigen und gibt den Ton an in den kirchlichen Handlungsfeldern Predigt, Evangelisation, Mission.

(2) Die *gottesdienstlich-liturgische Handlungsdimension* äußert sich primär im feiernden Handeln an Fest- und Feiertagen, in Gottesdienst, Kasualien und in den verschiedensten Weisen und Gelegenheiten kirchlicher Andachten – zweifellos eine Handlungsdimension, die sich – anteilig mehr oder weniger gewichtet – in den meisten gemeindepädagogischen Handlungsfelder ausmachen lässt. Sie selbst besitzt mit und im liturgischen Lernen und Singen einen nicht zu unterschätzenden Anteil an gemeindepädagogischem Potential, aus dem sich bis zu einem gewissen Grad auch die Kirchenmusik speist, die als ästhetisch konnotierte Bildungschance jetzt sogar eigenständige gemeindepädagogische Würde und Wichtigkeit erlangt hat. Was für eine Gemeindepädagogik nicht angeht, ist, dass die gottesdienstlich-liturgische Dimension ob der ihr (praktisch-)theologisch zugeschriebenen Bedeutsamkeit gleichsam zum dominierenden ›Über-Maß‹ auch für das gemeindepädagogische Handlungsfeld wird und damit als »konzentrierteste Form« der Gemeindepädagogik⁹ das Pädagogische oder Religionspädagogische als das eigentlich Verbindende, Integrierende und auch Dominierende von Gemeindepädagogik überholt, verdrängt oder gar ersetzt. Bei aller Wertschätzung, die dem Liturgischen im Zuge der derzeit ›grassierenden‹ ästhetischen Welle auch religionspädagogisch – man denke nur an die sog. »performative Religionspädagogik« – zugeschrieben wird, darf das nicht zum Verlust des (religions-)pädagogischen Propriums der Gemeindepädagogik führen.

(3) Im letzten Jahrzehnt zunehmend wichtiger wurde auch in der evangelischen Kirche die *spirituell-meditative Dimension*, die gegen eine kognitiv einseitige Überbetonung protestantischer Frömmigkeit ebenso wie gegen ein ethisch einseitig auf gesellschaftliches Handeln und Wirken fixiertes Christentum auf die spirituelle Erfahrung und meditative Übung christlichen Glaubens setzt und damit für

⁹ C. Grethlein, Gemeindepädagogik, Berlin/New York 1994, 40.

das persönliche Christsein ›Innerlichkeit‹ mobilisiert und entsprechende Wege markiert.

(4) Die *Diakonische Handlungsdimension* ist auf ihren verschiedenen Handlungsfeldern um dienendes Helfen in Situationen der Not und Bedürftigkeit bemüht, was ihr auf gemeindepädagogischem Gebiet besonders für Kindergarten, Jugendarbeit und Altenarbeit einen relativ hohen Stellenwert einräumt.

(5) Ohne auf besonders augenfällige Handlungsfelder verweisen zu können, gilt das gleichsam implizite Beteiligtsein an gemeindepädagogischen Aktivitäten auch für die *seelsorgerliche Dimension* kirchlichen Handelns.

(6) Bleibt schließlich noch die *kybernetische Handlungsdimension*, die primär dem kirchenleitenden Handeln in Pfarramt, Kirchenvorstand und Kirchenleitung gilt. Ihr Anteil an der Gemeindepädagogik ist bisher kaum wahrgenommen worden; er müsste gleichsam erst entdeckt werden, wobei der Ansatzpunkt im Blick auf die Gemeindepädagogik bei den sog. kirchlichen Trägerschaften genommen werden könnte.

Nach dieser Bestimmung der wichtigsten kirchlichen Handlungsdimensionen ergibt sich als vorrangige Aufgabe gemeindepädagogischer Reflexion, für jedes gemeindepädagogische Handlungsfeld je den Anteil und die Gewichtigkeit der verschiedenen Handlungsdimensionen an ihm herauszuarbeiten; denn daran bemisst sich das jeweilige Profil der verschiedenen Handlungsfelder gemeindlicher Religionspädagogik.

3. Die Gemeinde der Gemeindepädagogik

Außer diesem pädagogischen ›Fundamentalen‹ der Gemeindepädagogik, das ihre diversen Handlungsfelder und Aktivitäten leitend und dominierend bestimmt, kommt nach dem hier vertretenen Verständnis von Gemeindepädagogik dem Begriff Gemeinde konstituierende und profilierende Bedeutung zu – jene wesentliche Bedeutung eben, mit der sich gemeindliche Religionspädagogik von schulischer Religionspädagogik unterscheidet. Entsprechend dem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik als Verbundwissenschaft zwischen Theologie und Pädagogik bedarf die Gemeindepädagogik über die schulpädagogisch profilierte Religionspädagogik hinaus einer eigenen ekklesiologischen Begründung und Bestimmung. Diese findet über die Orientierung an CA VII und den einschlägigen Äußerungen der Barmer Erklärung in *Ernst Langes* Formel von der »Kommunikation des Evangeliums« eine Funktions- und Wesensbeschreibung, die nicht nur gemeindliche und

schulische Religionspädagogik integriert, sondern beide auch mit den wesentlichen Dimensionen und Intentionen von Kirchesein und -werden verbindet.

Ohne unangemessen zu trennen, erlaubt sie sowohl theologisch wie soziologisch-empirisch die Unterscheidung verschiedener gemeindlicher Kommunikations- und Beteiligungsformen und ermöglicht die differenzierte Wahrnehmung der mit dem Evangelium fundamental vorgegebenen und aufgegebenen Gemeinsamkeit mit anderen nicht (gemeinde-)pädagogisch dominierten kirchlichen Handlungsfeldern, wie etwa dem Gottesdienst, der Predigt oder der sakramentalen »communio« im Abendmahl – Orten und Handlungen, wo in der Sprache Ernst Langes das »Wort für alle« kommuniziert wird.¹⁰

Unter den gemachten Voraussetzungen und Maßgaben richtig verstandener Gemeindepädagogik bedarf die Rolle, die der *Gemeinde* in den »alten« wie neuen Handlungsfeldern zukommt, sorgfältiger Beachtung und Betrachtung, damit sie weder innerkirchlicher Vereinnahmung noch gemeindlicher Verflüchtigung aufsitzt. Das gilt es besonders zu berücksichtigen, wenn *Gemeinde als Subjekt* für die einzelnen Handlungsfelder angesetzt wird und sie diese Rolle im breit gefächerten Sinn von Initiator, Organisator, Veranstalter und Träger ebenso wie im Vollzug gemeindlicher »Erbauung« spielt. Hier ist nicht nur im Blick auf den »pädagogischen Bezug« ständig sensibel und kritisch darauf zu achten, dass die pädagogisch geforderte Subjektorientierung unter der Hand gemeindlicher Subjekthaftigkeit nicht in Richtung unpädagogischer Objektbeziehung und -behandlung verfälscht wird, sondern hier ist zugleich danach zu fragen, wie sich die gemeindliche Subjektrolle da gestaltet und auswirkt, wo sie sich mitverantwortlich weiß und fühlt für Erziehungs- und Bildungsbereiche, an und in denen sie als Kirche nicht direkt beteiligt und gefragt ist. Das gilt ebenso für die nicht institutionalisierte religiöse Erziehung in der Familie wie für alle Erziehungs- und Bildungsbelange von der Kleinstkindbetreuung bis zur Altenarbeit, auch wenn sie scheinbar nichts mit Religion und Kirche zu tun haben. Analog dem gesellschaftspolitischen Engagement haben Kirche und Gemeinden hier eine Bildungsverantwortung, die sie mit ihrem Urteilen, Verhalten und Handeln um der Menschen und ihrer »Menschwerdung« willen wahrnehmen müssen, seien sie nun gefragt oder nicht.

Um Gemeinde als *didaktischen Ort* zum »Glauben und Leben Lernen« für die gemeindepädagogischen Handlungsfelder in Anschlag zu bringen, bedarf es nicht nur eines sehr offenen und wirkungsvollen Gemeindeverständnisses, das auch die

¹⁰ Vgl. K. Foitzik, Gemeindepädagogik, 182.

gemeindlich entgrenzten Absichten und Wirkungen einer »Kirche für andere« in den Handlungsfeldern gemeindepädagogisch zu integrieren weiß, sondern auch eines weit gefassten Didaktik- und Lernverständnisses, das dem offenen Gemeindevverständnis korrespondiert. Hier hilft eine Orientierung am Bildungsbegriff, der in seiner mehrdimensionalen Vielschichtigkeit die Fokussierung auf bloßes Lehren und Lernen, auf Wissen und Information übersteigt und danach fragt, was »der Entfaltung des Menschen, jedem Einzelnen wie der menschlichen Gemeinschaft«, in unserer heutigen Informations- und Leistungsgesellschaft wirklich dient¹¹.

So erfährt das bildende Lernen und Unterrichten seine Ausweitung auf den gesamten Lebenslauf und Bildungsgang des Menschen. Es umfasst die Familienbildung ebenso wie die Elementarbildung in Kindergärten und Kindertagesstätten, die Jugendarbeit und die Erwachsenenbildung bis hin zur Altenbildung. Dieses biographie-orientierte gemeindepädagogische Didaktik- und Bildungsverständnis ist unabdingbar eingebunden in den prägenden Kontext unserer Gesellschaft und Kultur und gewinnt von daher ›in zweiter Linie‹ Anteil an den gemeindepädagogischen Bildungsvollzügen und ihrer Mehrdimensionalität. Das heißt, dass es in den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern nicht ausschließlich um religiöse Bildung gehen kann, sondern dass – ihr integriert und sie erweiternd – auch ethische, ästhetische, ökologische, geschichtliche und soziale Bildung gemeindepädagogische ›Sache‹ ist.

Ein solchermaßen bildungsmäßig erweitertes und vertieftes Didaktik- und Lernverständnis der Gemeindepädagogik schließt natürlich die Gefahr nicht aus, dass profillos alles und jedes als gemeindliches Lernen ausgegeben wird. Deshalb stellt sich hier immer wieder die Frage, inwieweit und wie gewichtet unter dem gemeindepädagogischen Doppelanspruch von *religionsdidaktischer* und gemeindlicher Komponente jeweils begründeterweise von Gemeinde als didaktischem Ort gesprochen werden kann.

Hier sollte die gemeindepädagogische Grundmotivation der »Kommunikation des Evangeliums« helfen, sich nicht ängstlich und zu schnell in die beengende und bedrängende Ecke eines dauernden Rechtfertigungsdrucks für das eine oder andere oder überhaupt das ganze gemeindepädagogische Handeln stellen und drängen zu lassen. Dementgegen sollte sie unter der befreienden Uneigennützigkeit ihres Auftrags selbstbewusst gemeindepädagogische Bildungsverantwortung wahrnehmen, auch wenn sie scheinbar der Gemeinde directe nichts bringt und

¹¹ Vgl. *Kirchenamt der EKD (Hrsg.)*, Maße des Menschlichen, Gütersloh 2003, 9ff.

nützt und noch dazu unter dem Verruf der Verwechselbarkeit steht. Familienbildung, Kindergartenarbeit, offene Jugendarbeit und diakonisch-soziale Dienste im Lehr- und Lernbereich gehören nämlich ebenso zum gemeindepädagogischen Auftrag wie profilierte Stellungnahmen zu Erziehungs- und Bildungsfragen unserer Gesellschaft!

Nicht zuletzt gegenüber der schulischen Religionspädagogik bekommt das Verständnis von Gemeinde als didaktischem Ort noch eine schärfere Profilierung, wenn man es zusammennimmt und zusammenzieht mit der Sicht von *Gemeinde als sozialem Ort*¹². Das besonders dann, wenn damit nicht nur auf die vorfindliche Sozialgestalt der Gemeinde abgehoben wird, sondern zugleich der mit christlicher Gemeinde normativ gesetzte kommunikative, soziale und sozialpädagogische Anspruch ins Spiel gebracht wird. In solch verschränkter Sicht kann sich etwa ein schulfixiertes Didaktikverständnis gemeindepädagogisch spezifizieren und ausweiten in eine Richtung und Sichtweise, die das religionspädagogische Proprium der *Gemeindepädagogik* konturierter zur Geltung bringen könnte. Wie weit dieser Aspekt zum Tragen kommen kann, wenn die Gemeinde nur als Träger von z.B. Kindergärten, Jugendstätten oder Altenheimen fungiert, muss im Einzelfall des jeweiligen Handlungsfeldes so realistisch wie anspruchsvoll bedacht und entschieden werden.

Fragt man sich schließlich, ob Gemeindepädagogik ihr besonderes Gepräge vielleicht auch dadurch erhalte, dass sie sich selbst als *Gemeinde* zum *Gegenstand* ihrer Überlegungen und Aktivitäten mache, so erinnert das an »Impulse«, wie sie etwa unter dem Leitbegriff der »Kirche vor Ort« die letzte Synodalperiode der ELKB ganz wesentlich bestimmten und durchgängig begleiteten und die gerade unter dem Aspekt kirchlich-gemeindlicher Selbstreflexion von hoher gemeindepädagogischer Relevanz sind.¹³ Auf allen Ebenen und in allen Formen kirchlicher Gestaltwerdungen sind solche Initiativen nicht nur denkbar, sondern eigentlich unabdingbar; denn nur sie garantieren den kritischen Umgang mit sich selbst, dessen eine *ecclesia semper reformanda* dringend bedarf. Das geschieht zwar auch im schulischen Religionsunterricht, ja hier sogar – weil curricular verordnet – noch zuverlässiger als in den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern, die, einmal abgesehen vom Konfirmandenunterricht oder entsprechend thematisierten Tagungen an den gemeindepädagogischen Bildungsstätten, scheinbar keine unab-

¹² Vgl. K.E. Nipkow, Mit Kindern und Jugendlichen glauben lernen, 21f.

¹³ S. dazu *Landessynodalausschuss der ELKB (Hrsg.)*, Kirche vor Ort. Mit Gottes Auftrag nahe bei dem Menschen, München 2007.

dingbare Verpflichtung verspüren, Gemeinde als wesenhaften Lerngegenstand zu thematisieren. Dem muss Gemeindepädagogik indes mit allen Mitteln entgegenwirken, weil Dauerreflexion von Gemeinde im kritischen Wechsel von Subjekt- und Objekttrolle ureigenste gemeindepädagogische Aufgabe ist.

Das gewinnt zusätzliche Bedeutung, wenn man in Bezug auf den Lerngegenstand *Gemeinde als Lern-Ziel* ansteuert und eben darin das eigentliche und vielleicht sogar ausschließliche gemeindepädagogische sehen will: Lernen, Gemeinde zu sein, zu leben, zu werden. Damit würde Gemeindewerdung bzw. Gemeindeaufbau so etwas wie das heimliche oder offene Curriculum *aller* gemeindepädagogischen Aktivitäten. Sicher darf und kann dort, wo Gemeinde als Subjekt, Ort oder Gegenstand der Gemeindepädagogik ernst genommen wird, solche ›Zielerreichung‹ nie ausgeschlossen oder gar verhindert werden. Im Gegenteil: gemeindepädagogische Arbeit trägt in dieser Beziehung immer auch propädeutische Züge und hat »hinführenden, deutenden, einübenden Charakter«. ¹⁴ Genauso verbietet es sich aber auch, Gemeindewerdung zum unerlässlichen Wesenselement in *allen* gemeindepädagogischen Handlungsfeldern zu machen. Dagegen sperrt sich nicht nur die rein phänomenologische Beschreibung und Betrachtung bestimmter Handlungsfelder wie etwa (offene) Jugendarbeit, Erwachsenenbildung oder auch Altenarbeit, sondern dagegen spricht auch das oben markierte Gemeindeverständnis, für das die Dimension der ›Kirche für andere‹ zum unverzichtbaren Wesensbestandteil gehört.

4. Kommunikation des Evangeliums – gemeinsamer Horizont allen gemeindepädagogischen Handelns

Bevor das Profil der gemeindepädagogischen Handlungsfelder im Einzelnen ausgearbeitet wird, ist zunächst die Frage zu stellen, ob es eine integrierende Zielsetzung für die verschiedenen Handlungsfelder gibt. Ein solcher gemeinsamer Horizont hebt nicht die spezifische Kontur und das besondere Profil des einzelnen Handlungsfeldes auf, er ist aber notwendig, damit die einzelnen Aktivitäten in den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig ergänzen können. Dabei darf eine solche gemeinsame Perspektive nicht nur formaler Art sein, sondern muss eine inhaltliche Orientierung aufwei-

¹⁴ So A. Exeler in: *Gemeindekatechese (Theologie im Fernkurs/Religionspädagogisch-Katechetischer Kurs, Lehrbrief 8)*, Würzburg 1974, 21.

sen, um für die verschiedenen Handlungsfelder relevant sein zu können. Dieser gemeinsame Horizont ist im Grundauftrag der Kirche zu sehen. Mit einer Formel, die Ernst Lange geprägt hat, kann er als »Kommunikation des Evangeliums« bezeichnet werden.

4.1 Zum Verständnis von Kommunikation

Bevor wir die genannte Integrationsformel genauer entfalten, sei zunächst das Wortfeld von Kommunikation etwas abgeschritten. Der Mensch ist ein »dialogisches Wesen« (*Martin Buber*). Darum braucht er die Kommunikation als ein wesentliches Lebenselement, um in der Gemeinschaft Mensch zu werden und zu bleiben. Wir Menschen kommunizieren, um uns zu begrüßen, Anerkennung auszusprechen, Anweisungen zu geben, ein Problem zu lösen, etwas zu berichten, Hilfe zu erhalten, zu loben, etwas zu versprechen usw. Mit Recht hat der Philosoph *Karl Jaspers* der Kommunikation eine wesentliche Bedeutung zugemessen, wenn er von ihr als der universalen Bedingung des Menschseins spricht.¹⁵ Dementsprechend hat er formuliert: »Alles was wir sind, sind wir in Kommunikation.«¹⁶ Auch aus systemtheoretischer Sicht gilt: »Ohne Kommunikation gibt es keine menschlichen Beziehungen, ja kein menschliches Leben.«¹⁷

Für das Gelingen von Kommunikationsprozessen hat *Paul Watzlawick* Grundsätze formuliert und damit wesentliche Dimensionen der menschlichen Kommunikation herausgestellt. Drei wichtige Regeln seien wiedergegeben:

- (1) Jede Person kommuniziert ohne Unterbrechung.
- (2) Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.
- (3) Jede Person bringt ihre eigenen Interessen und Sichtweisen in die Kommunikation ein.¹⁸

Der Begriff der Kommunikation als solcher findet sich im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch erst in jüngerer Zeit, gleichwohl ist die Sache selber nicht neu. In

¹⁵ *K. Jaspers*, *Vernunft und Existenz*, Bremen ³1949, 59.

¹⁶ *K. Jaspers*, *Philosophische Logik*, Bd. 1. Von der Wahrheit, München 1958, 378.

¹⁷ *N. Luhmann*, *Soziologische Aufklärung*, Bd. 3, Opladen 1981, 25.

¹⁸ *P. Watzlawick/J.H. Beavin/D.D. Jackson*, *Menschliche Kommunikation*, Bern (1969) ¹⁰2000, 53, 56, 61 (Formulierungen von G.A.). Zum Thema Kommunikation siehe auch *G. Adam*, *Grundlagen der Kommunikation*, in: *R. Rogall u.a.*, *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management*, Hannover 2005, 15-78, bes. 19ff., sowie *W. Simon*, *Grundlagen der Kommunikation* (Gabals Großer Methodenkoffer), Offenbach 2004.

der Antike bezeichnete der Begriff »communicatio« ein weites Bedeutungsfeld »im Umkreis von Mitteilung, Gewährung, Verbindung, Austausch, Verkehr, Umgang, Gemeinschaft«. ¹⁹ So ist einerseits die Information, die Nachricht und andererseits der Vorgang des Anteilgebens eingeschlossen. *Gerhard Sauter* macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass das Verb »kommunizieren« in der Doppelbedeutung von »vereinigen, teilen« und »mitteilen« zu sehen sei und in anderen indogermanischen Sprachen schon länger gebräuchlich ist. »Das Englische unterscheidet zwischen *communicate*=mitteilen, benachrichtigen, übertragen und *share*=teilen.« ²⁰ Damit ist deutlich, dass Kommunikation sich sowohl auf den Vorgang der Mitteilung wie auf das wechselseitige Verhältnis der Menschen bezieht. Deshalb hat die Rede von der Kommunikation zugleich eine soziale Komponente, weil sich Kommunikation als ein Begriff erweist, der Gemeinschaft einschließt und intendiert.

Der Vorgang der Kommunikation ist in der doppelten Zielrichtung von Verstehen und Verständigung zu sehen. Beim Akt des Verstehens ist die Überlieferung im Blick, wobei es darum geht, sie sich in einem hermeneutisch orientierten Verstehensprozess anzueignen, mit ihr in Verbindung und Auseinandersetzung zu treten. Demgegenüber bezieht sich der Vorgang der Verständigung auf die Kommunikation mit den heutigen Zeitgenossen, wobei das Ziel die Gewinnung von Gemeinschaft im Sinne von Kommunikationsgemeinschaft oder Handlungsgemeinschaft darstellt. Der Zusammenhang Überlieferung – Verstehen – Verständigung konstituiert somit den Kommunikationsprozess.

Bei der intensiven Beschäftigung mit den Fragen der Kommunikationsforschung wurden in der Praktischen Theologie/Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten die weitergehenden Fragen nach der Wirkung von Gruppenprozessen und den Strukturen der Kommunikation reflektiert. Dabei wurden die vielfältigen Aspekte des Kommunikationsvorganges bewusst. Zugleich kamen neben dem sprachlichen Vorgang der Verständigung die außer- und vorsprachlichen Phänomene der Kommunikation (Gesten, Blicke, Information durch Zeichen und Kommunikation durch Handeln) in den Blick. Natürlich besteht eine wichtige Frage, welche Wahrheit eigentlich jeweils transportiert wird. Es ist jedenfalls keineswegs zufällig, dass der lateinische Begriff »communicatio« in der christlichen Tradition einen wesentlichen Platz einnimmt, wenn z.B. im Blick auf Jesus Chris-

¹⁹ *K.P. Sternschulte*, Art. Kommunikation, in: *J. Ritter* (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. IV, Basel 1976, 893.

²⁰ *G. Sauter*, Art. Kommunikation, in: *TRT*, Bd. 3, Göttingen 1983, 117.

tus die Vereinigung von Gottheit und Menschheit als »communicatio idiomatum« bezeichnet wird.

Im Übrigen hat *Ernst Käsemann* auf einen interessanten anthropologischen Zusammenhang aufmerksam gemacht. In Weiterführung von Überlegungen seines Lehrers *Rudolf Bultmann* hat er im Blick auf den paulinischen Soma-Begriff herausgestellt, dass Soma die »Fähigkeit zur Kommunikation und die Realität seiner (=des Menschen) Zugehörigkeit zu einer ihn qualifizierenden Welt«²¹ bezeichnet. Der Leib eröffnet die Möglichkeit der Kommunikation. Damit steht er in der Ausrichtung auf andere, in der Gebundenheit durch die Welt und unter dem Anspruch des Schöpfers. Dies ist ein nachhaltiger Hinweis auf den im Leib gesetzten Weltbezug des Menschen: Leib ist »der Mensch in seiner Weltlichkeit, also in seiner Kommunikationsfähigkeit.«²²

4.2 Kommunikation des Evangeliums

Wenn Kommunikation – anthropologisch und sozialwissenschaftlich-kommunikationstheoretisch betrachtet – eine solche gemeinsame Basis für die gemeindepädagogischen Handlungsfelder darstellt, so ist nicht nur festzustellen, dass kommuniziert wird, sondern es ist weiter zu fragen, was inhaltlich kommuniziert werden soll. Dies wird mit der Integrationsformel »Kommunikation des Evangeliums« klar und deutlich ausgesagt. Damit ist ein gemeinsamer Zielhorizont im Blick, der einerseits seinen Ursprung im Evangelium selber hat und der andererseits die Adressaten grundsätzlich mit einbezieht. Dieser doppelte Bezug ist wichtig, weil ein echter Kommunikationsvorgang, wie wir zuvor gesehen haben, immer ein zweiseitiger Vorgang von Mitteilen und Anteilnehmen ist.

Die Rede von der »Kommunikation des Evangeliums« steht im Zusammenhang mit dem Grundauftrag der Kirche. *Ernst Lange* hat im Blick darauf herausgestellt: »Wir sprechen von Kommunikation des Evangeliums und nicht von ›Verkündigung‹ oder gar ›Predigt‹, weil der Begriff das prinzipiell Dialogische des gemeinten Vorgangs akzentuiert und außerdem alle Funktionen der Gemeinde, in der es um die Interpretation des biblischen Zeugnisses geht – von der Predigt bis zur Seelsorge und zum Konfirmandenunterricht als Phasen und Aspekte ein- und des-

²¹ *E. Käsemann*, *Exegetische Versuche und Besinnungen*, Bd. 2, Göttingen ⁶1975, 200. – Vgl. auch *Ders.*, aaO., Bd. 1, Göttingen ⁶1975, 32: »Der Leib als Möglichkeit der Kommunikation.«

²² *E. Käsemann*, aaO., Bd. 2, 129.

selben Prozesses sichtbar machen kann.«²³ Als wir in der 1. Auflage des »Gemeindepädagogischen Kompendiums« diese Formel im Jahre 1987 aufgriffen, war sie noch relativ unbeachtet. Inzwischen findet sie breite Verwendung in der theologischen Diskussion und in der praktisch-theologischen Reflexion, wenn auch immer wieder vorgeschlagen wird, auf den Begriff der »Verkündigung« zurückzugreifen. Dieser Begriff hat zwar im Zusammenhang der Dialektischen Theologie eine wichtige Funktion gehabt, aber er steht heute in der Gefahr, dass er im monologischen Sinne (miss-)verstanden werden kann (nicht muss). Dagegen akzentuiert die Wendung »Kommunikation des Evangeliums« das »prinzipiell Dialogische des Vorgangs«. Darum seien die *vier wesentlichen Gesichtspunkte*, die mit dieser Wendung verbunden sind, noch einmal unterstrichen:

(1) Der Dialog wird als wesentlich und prinzipiell unabdingbar für den Vorgang der »Kommunikation des Evangeliums« gesehen. Ernst Lange spricht explizit vom *Kommunikationsauftrag*, der sich nicht nur auf die Interpretation innerhalb der Gemeinde bezieht, sondern der auch auf die Interpretation gegenüber der Welt abzielt. Die Aussage vom Auftrag zur Kommunikation des Evangeliums macht darum die Herausforderung bewusst, diese Grundaufgabe im Blick auf den gesellschaftlichen Zusammenhang und das heißt im Blick auf die Fragen der Menschen und der Gegenwart wahrzunehmen.

(2) In dieser Formel von der »Kommunikation des Evangeliums« verbinden sich humanwissenschaftliche und theologische Anliegen. Der Begriff der Kommunikation ermöglicht den *Brückenschlag* und die *Vermittlung* zwischen theologischen und humanwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Er stellt damit ein integrierendes Moment dar. Der Kommunikationsbegriff bietet den Vorteil, dass das Nachdenken über gemeindepädagogisches Handeln nicht einer rein theologischen Betrachtung und möglichen binnenkirchlichen Engführung anheim fällt.

(3) Andererseits ermöglicht es die Formel von der »Kommunikation des Evangeliums« sicherzustellen, dass die gemeindepädagogische Dimension nicht aus dem *Gesamtspektrum der praktisch-theologischen Vermittlungsbemühungen* heraus fällt und ein Sonderdasein führt, sondern bei aller Eigenständigkeit zugleich in einem Gesamthorizont steht, der die verschiedenen praktisch-theologischen Handlungsdimensionen umgreift.

(4) Die *Interpretation des biblischen Zeugnisses* wird dabei als wesentlich und grundlegend festgehalten. Was zuvor hinsichtlich von Verstehen und

²³ E. Lange, Aus der »Bilanz 65«, in: *Ders.*, Kirche für die Welt, München/Gelnhausen 1981, 101.

Verständigung im Kommunikationsprozess formal beschrieben wurde, gilt es hier im Blick auf den Zusammenhang von biblischen Texten und dem in der Bibel bewahrten Evangelium auszuführen.

Damit werden die biblischen Texte im Kommunikationsprozess als Gesprächspartner voll anerkannt. Auf diese Weise wird ausgeschlossen, dass die biblischen Texte einerseits zu einer reinen Information über Bibelinhalte verobjektiviert werden und dass sie andererseits total funktionalisiert und medialisiert werden, um als Mittel zum Zweck persönlicher Interessen sowie gesellschaftlicher Machtinteressen zu dienen. Den biblischen Texten wird auf diese Weise das ihnen zukommende sachlich-inhaltliche Gewicht und ihre subjekthafte Eigenständigkeit nicht genommen, sondern gewahrt. Damit ist deutlich, es geht nicht einfach um die Bibel als literarisches Buch, sondern um die Bibel in ihrer Qualität als Schrift, d.h. als Übermittlerin des Evangeliums.²⁴

In diesem Sinne will Evangelium als die Botschaft von der Menschenfreundlichkeit Gottes zur Geltung kommen und verstanden werden. Die Menschwerdung Gottes (Joh 1,14) zielt nicht auf die Vergottung des Menschen, sondern auf seine Menschwerdung. Dabei ist deutlich, dass die Menschwerdung des Menschen nicht einfach ein naturgegebener, dem Menschen immanenter Prozess des Wachsens ist, der sich von selber einstellt, sondern dass die Kommunikation des Evangeliums erforderlich ist. In der Bibel wird das Menschsein des Menschen so beschrieben, dass von seiner Freiheit geredet wird – angefangen vom Auszug aus Ägypten über das Exil bis hin zur Predigt Jesu und den Briefen des Apostel Paulus. Die Botschaft von der »herrlichen Freiheit der Kinder Gottes« (Röm 8,21) bildet das Zentrum von allem, was zu kommunizieren ist. Sie hat ihren Ursprung in der Botschaft Jesu. Inhaltlich gilt: »Darin unterscheidet sich Christus von den anderen Herren, dass er Freiheit wirkt. Und er ruft nicht nur zu ihr, das wäre das Gesetz. Jesus gibt Freiheit. Das ist seine Unverwechselbarkeit.«²⁵

²⁴ S. dazu *G. Adam*, Art. Bibel/Wort Gottes, in: *R. Lachmann/G. Adam/W. Ritter*, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch-systematisch-didaktisch (TLL 1), Göttingen (1999) ²2004, 41-57, bes. 47-49.

²⁵ *E. Käsemann*. Der Ruf der Freiheit, Tübingen ⁴1968, 208.

5. Bildung als pädagogische Leitkategorie der Gemeindepädagogik

Wenn wir uns jetzt dem pädagogischen Profil religiöser Bildung zuwenden, so ist noch einmal ins Gedächtnis zurückzurufen, was *Ernst Lange* seinerzeit im Blick auf das pädagogische Handeln der Kirche formuliert hatte: »Ich vermute, die Kirche sollte den Lebenszyklus als eine religiöse Aufgabe, eine zusammenhängende religiöse Aufgabe ernstnehmen und zu verstehen versuchen ..., als eine pädagogische Aufgabe im Medium von Bildungsvorgängen ... Im Identitätsproblem gibt es eine wirkliche Korrespondenz, eine Korrelation von Frage und Antwort, von Bedürfnis und Angebot, hier spitzt sich das Evangelium in seinem zentralen Inhalt zu auf ein Kernproblem der Existenz.«²⁶ Von daher legt es sich nahe, das Konzept einer religiösen Bildung als Lebensbegleitung im Blick auf die Entwicklungsaufgaben, beständigen Lebenssituationen und kritischen Lebensereignisse zu formulieren.

Bewusst wird hier nicht von Erziehung und Lernen gesprochen, sondern von Bildung. Erziehung wie Lernen sind Teilaspekte innerhalb des umfassenderen Horizontes der Bildung des Einzelnen als Person. Die verschiedenen Aspekte des Lernens, die man auflisten kann (Wissenserwerb, Lernen von Haltungen, Soziales Lernen, Lernen an Vorbildern usw.) finden ihren letzten Bezugspunkt im Bildungshorizont. Wenn wir heute von Bildung reden, so bewegen wir uns im Kontext jenes Verständnisses von Bildung, das im Gefolge von Humanismus und Aufklärung Bildung definiert als eigenverantwortlichen Selbstwertungsprozess des Menschen. Darin ist zugleich eingeschlossen, dass Bildung ein Angebot für alle Menschen ist. Die klassischen Bildungstheorien (von *Wilhelm von Humboldt*, *Johann H. Pestalozzi* und *Friedrich D. E. Schleiermacher u.a.*) weisen zumindest folgende vier gemeinsame Charakteristika auf:²⁷

(1) Bildung zielt auf die *Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung*. Dabei bezeichnet Bildung einerseits die Bildung, die jemand erworben hat – also den Bildungsinhalt, und andererseits den Weg dazu – also den Bildungsprozess, in dem jemand sich bildet. Selbstbestimmung, Freiheit, Autonomie und Mündigkeit sind Begriffe, die bei der Beschreibung dieses Sachverhaltes verwendet werden.

²⁶ *E. Lange*, Bildung als Problem und als Funktion der Kirche, in: *Ders.*, Sprachschule für die Freiheit, München 1980, 190f.

²⁷ Vgl. dazu *W. Jank / H. Meyer*, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. 1991, 137ff., sowie *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel ⁴1994, 15ff.

(2) Bildung wird im Zusammenhang der jeweiligen Lebensgegebenheiten und kulturellen Situation erworben. Sie kann nur in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir leben, erworben werden. Die Klassiker sprechen bei diesem Charakteristikum von Humanität, Menschlichkeit, Welt und Allgemeinem. Heute fragt man in der pädagogischen Diskussion an dieser Stelle nach »*Schlüsselproblemen*« und »*allgemeiner Bildung*«.

(3) Bildung kann jeder Mensch nur für sich erwerben. Dies kann einem niemand abnehmen, sonst wäre es ja Fremdbestimmung. Der Einzelne bzw. die Einzelne ist unvertretbar. Er bzw. sie ist ein Individuum. Jede Person muss diesen Prozess selbst durchlaufen, der im gelingenden Falle ein Leben in Freiheit ermöglicht. Bildung ist *Aufgabe und Werk eines jeden Menschen* selbst. Es geht also um *Selbstbildung*.

(4) Der Bildungsprozess vollzieht sich in *Gemeinschaft*. Der individuelle Bildungsprozess geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern ist angewiesen auf die Begegnung, die Auseinandersetzung und den Dialog mit anderen Menschen. Dieser Aspekt wird angesichts der heutigen Betonung der Individualisierung leicht übersehen.

Wer sich auf den Bildungsbegriff bezieht, der bezieht deutlich Position im Blick auf die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Er lässt sich darauf ein, dass alles Lehren und Lernen die Freiheit der Lernenden nicht übersehen darf, sondern dass es darum geht, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene als individuelle und selbstständige Personen ihren Weg in Freiheit und eigener Verantwortlichkeit finden sollen. Es ist unsere Grundüberzeugung, dass das evangelische Glaubensverständnis und ein solches subjektorientiertes Bildungsverständnis zusammengehören.²⁸

Wenn bei unseren Überlegungen von Bildung und nicht von Erziehung gesprochen wird, so ist das kein Zufall. Der Begriff der Erziehung zielt eher auf Anpassung und Einpassung. Er bezeichnet die – gewiss auch notwendige – Aufgabe der Einordnung des Einzelnen in die menschliche Gemeinschaft. Demgegenüber geht

²⁸ H. Blankertz hat diesen Maßstab der Personwerdung des Menschen bleibend formuliert:

»Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst richten können. Mit anderen Worten: Was die Jugend aus dem ihr von der Erwachsenengeneration angewiesenen und als Vorwegnahme der Zukunft gedachten Zielen der Bildung macht, bleibt dieser Jugend überlassen. Für dieses Recht der Jugend steht in der bildungstheoretischen Didaktik der Begriff der Bildung.« (Theorien und Modelle der Didaktik, München⁹1975, 41f.).

es beim Bildungsbegriff darum, was den Maßstab der Personwerdung des Menschen ausmacht. Bildung ist damit ein kritischer Begriff, durch den die Freiheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen festgehalten und unterstrichen werden soll: Das Individuum bildet sich selber. Es sei noch einmal festgehalten: (1) Bildung zielt auf die Personwerdung, die Menschwerdung des Menschen, sein Leben in Freiheit; (2) Bildung ist etwas Allgemeines; (3) Bildung kann jede Person nur für sich selbst erwerben; (4) Bildung vollzieht sich in Gemeinschaft.

Die Nähe eines solchen Bildungsverständnisses zu zentralen Grundaussagen des christlichen Glaubens ist leicht erkennbar. Menschwerdung des Menschen, Unvertretbarkeit der einzelnen Person, Leben in Freiheit, Einzelner und Gemeinschaft – das alles sind zentrale Themen des christlichen Glaubens. Damit sind vielfältige Möglichkeiten der Korrespondenz und der gegenseitigen Abbildbarkeit von christlichem Glaubensverständnis und pädagogischer Bildungstheorie gegeben. Bildung in diesem Verständnis ist theologisch anschlussfähig und lässt Raum für die theologischen Grundanliegen (z.B. Verständnis christlicher Freiheit) und die Grundaufgabe der Kirche (Kommunikation zwischen dem lebensförderlichen Evangelium und dem Menschen unserer Tage).

Reiner Preul hat hinsichtlich der Bildungsaufgabe deutlich formuliert, dass die evangelische Kirche prinzipiell nur auf Selbstbildung setzen und dafür Ermöglichungsräume eröffnen und Sinnangebote machen könne, die vom aneignenden Subjekt frei zu übernehmen und auch zu modifizieren seien. »Bildung war immer schon Selbstbildung, Selbstvergewisserung in Fragen von Religion und Weltanschauung und entsprechendem Ethos.«²⁹

In Weiterführung dieser Überlegungen hat er die Kirche explizit als Bildungsinstitution bezeichnet. Dabei wird ein Verständnis von Bildungsinstitution zugrunde gelegt, vorausgesetzt, demzufolge dies Institutionen sind, »die sich auf das Bewusstsein und Erleben der Menschen beziehen und beides durch die Mittel der Sprache, der Kunst, des Ritus und des Spiels darstellen und zugleich beeinflussen, somit bilden.«³⁰ Mit einem solchen Verständnis von Kirche als Bildungsinstitution werden vielfältige Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Institutionen des Bildungswesens und des kulturellen Lebens eröffnet.

²⁹ *R. Preul*, Die Evangelische Kirche als Bildungsinstitution, in: *R. Schmidt-Rost u.a.* (Hrsg.), Profilierte Bildung. Der Beitrag der christlichen Kirchen zu den Bildungsaufgaben der Gegenwart, Hannover 2006, 47-73, hier: 49.

³⁰ *R. Preul*, aaO., 63. – S. auch *Ders.*, Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin/New York 1997, 140-152.

6 ... zu erfahren, zu lernen und zu leben – Kirche als Lernort und Lebensort des Glaubens

Abschließend ist noch die Frage der Gemeinde in ekklesiologischer Hinsicht zu bedenken.

6.1 Kirche – theologisch bedacht

Christliche Gemeinde zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht ein Verein ist, der durch den Zusammenschluss seiner Mitglieder begründet wird, sondern dass es sich bei ihr um eine »Gemeinschaft von Glaubenden« handelt, die ihr Dasein der Kommunikation des Evangeliums von der Menschenfreundlichkeit Gottes verdankt. Biblisch formuliert ist diese Gemeinschaft »das auserwählte Geschlecht, das königliche Priestertum, das heilige Volk, das Volk des Eigentums« (1 Petr 2,9). *Koinonia*, d.h. Gemeinschaft, die vom Heiligen Geist geschaffen und erhalten wird, ist der Schlüsselbegriff für diese Art der Gemeinschaft. Paulus spricht vom Leib Christi, in dem alle Glieder auf Christus als das Haupt bezogen sind (Eph 4,1; 1 Kor 12,12ff.).

Also nicht so sehr ihre Gestalt als vielmehr ihr Grund und ihr Ursprung sind es, die diese Gemeinschaft auszeichnen. Der Ursprung liegt im Evangelium von Jesus Christus, das durch die Verkündigung des Wortes Gottes und die Feier der Sakramente bezeugt und durch den Heiligen Geist Glauben wirkt gemäß Confessio Augustana Art. 7, wo es heißt: Die Kirche ist »die Versammlung aller Glaubigen (*communio sanctorum*), bei welchen das Evangelium rein gepredigt und die heiligen Sakrament lauts des Evangelii gereicht werden.«³¹

Damit ist deutlich, dass die christliche Botschaft darauf gerichtet ist, den Glauben im Sinne des Vertrauens auf Gott zu wecken. Und es ist auch deutlich, woran die Kirche zu erkennen ist. Dementsprechend stellt *Martin Luther* heraus: »Wir haben ein solches (sc. Zeichen) auch: nämlich die Taufe, das Brot (=Abendmahl) und als mächtigstes von allen das Evangelium. Diese drei sind die Symbole, Marken und Kennzeichen der Christen. Wo du nämlich siehst, dass die Taufe, das Brot und das Evangelium da sind, an welchem Ort und bei welchen Personen immer es auch sei, da sollst du nicht zweifeln, dass dort die Kirche sei ... Denn allein durch das Evangelium wird die Kirche empfangen, geformt, ernährt, er-

³¹ BSLK 61, 4f. – In Art. 8 heißt es: »die Versammlung aller Glaubigen und Heiligen (*congregatio sanctorum et vere credentium*)« (BSLK 62,3f.).

zeugt, erzogen, geweiht, bekleidet, geschmückt, gestärkt, bewaffnet, bewahrt. Kurzum: Das ganze Leben und Wesen der Kirche besteht im Worte Gottes.«³²

Nun ist aber schon bei Luther wie bei *Melanchthon* der Glaube untrennbar mit Lehr- und Lernprozessen verbunden. Die Lehr- und Lernprozesse sind vom Evangelium als der freien Tat Gottes zwar zu unterscheiden, doch kommt ihnen grundlegende Bedeutung für das christliche Leben zu. »Entsprechend der Unterscheidung zwischen den beiden Regimenten Gottes und deren Zusammengehörigkeit sind also wegen der Freiheit Gottes und der des Menschen allgemeine Bildung und die Kommunikation des Evangeliums sowohl voneinander zu unterscheiden als auch aufeinander zu beziehen.«³³

So wahr es ist, dass der Glaube auf Bildung angewiesen ist, so können Glaube und Bildung doch nicht einfach einander konvergierend in dem Sinne zugeordnet werden, dass mit Hilfe eines guten Bildungsprogrammes die einzelne Person »auf geradem Wege« zum Glauben geführt werden könnte. Das Verhältnis von Glaube und Bildung kann nur dialektisch in einer Doppelthese zureichend bestimmt werden:

Christlichen Glauben gibt es nicht ohne Bildungsprozesse, aber Bildungsprozesse bewirken für sich allein keinen christlichen Glauben (im Vollsinn des Wortes). Der christliche Glaube bleibt im letzten Geschenk, Wirkung des Heiligen Geistes. Die Rede von der Offenbarung hält das *extra nos* des Heilsgeschehens fest. Gleichwohl wird der Glaube nicht ohne Bildungsprozesse von der einzelnen Person aufgenommen, und die Verwirklichung des Glaubens im Leben bedarf der kommunikativen Bildungs- und Lernprozesse.

Doch wie verhält sich der Glaube zu solchen Bildungsprozessen? Dafür ist es hilfreich, zwischen dem Personsein und dem Subjekt-Werden des Menschen zu unterscheiden. Der Mensch empfängt sein Personsein im Glauben. Das Personsein des Menschen ist Gabe des Evangeliums. Dieser zugeeigneten Identität als Person gilt es im Leben zu entsprechen und sie im eigenen Subjektwerden – bei aller Fragmentarität – zu realisieren. In diesem Sinne formuliert *Peter Biehl*, dass es im Prozess der Bildung um »den Prozess der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft als ein ständiges Freilegen seiner ihm gewährten Möglichkeiten (geht). Diesem Prozess bleibt das Personsein als Grund der menschl-

³² WA 7, 720f. (Ad librum eximii Magistri Nostri Ambrosii Catharini ... responsio. 1521).

³³ C. *Grethlein*, Theologie und Didaktik, in: ZPT 59/2007, 503-525, hier: 507f.

chen Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus. Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.«³⁴

6.2 Kirche vor Ort – bedacht

Obwohl oder gerade weil die Dimension der globalen Verantwortung für alle Glaubenden unübersehbar geworden ist, gilt es die Bedeutung und Relevanz der konkreten Kirchengemeinde vor Ort festzuhalten.³⁵ Trotz anderer Formen christlicher Gemeinde bleibt die Gemeinde vor Ort – lebensgeschichtlich betrachtet – ein wichtiger Platz für die Praxis christlichen Lebens und Glaubens. Kirche wird über die Ortsgemeinde zugänglich und erfahrbar.

Kirche ist konkret Gemeinschaft der Glaubenden. Wie verhalten sich nun aber Ortsgemeinde und Gesamtkirche? Wenn wir auf das Neue Testament schauen, so finden wir dort keinen Gegensatz von Ortsgemeinde und Gesamtkirche. Auch ist die Gesamtkirche nicht die Summe der Einzelgemeinden, vielmehr ist die Gesamtkirche immer konkret in der Einzelgemeinde da und die Einzelgemeinde darf sich als Gesamtkirche wissen und verstehen.

Dabei geht es nicht um ein statisches Verständnis, das der Realität nicht gerecht wird. Das heutige Leben ist z.B. in einem bisher unbekanntem Ausmaß durch Mobilität und Reisen bestimmt. Es ist ja kein Zufall, dass heute das menschliche Leben oft mit der Metapher der Lebensreise beschrieben wird. Der Prozess der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Pluralisierung der Lebenslagen ist eine Gegebenheit, die man nicht rückgängig machen kann – und warum sollte man das auch wollen? Deswegen ist es hilfreich, wenn im Programmkonzept »aufwachsen – aufbrechen« der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich von »Kirche am Ort« und »Kirche am Weg« gesprochen wird. Dazu heißt es:

- »Kirche am Ort: Das ist die einzelne Kirchengemeinde mit ihrer eigenen Geschichte, ihren besonderen Räumen und ihren vertrauten Gesichtern. Kinder finden darin Heimat. Sie wachsen im christlichen Glauben auf.

³⁴ S. dazu P. Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung, in: *Ders., Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh 1991, 124-223, hier: 158.

³⁵ Wobei »Kirche vor Ort« sich »neben ihren Gemeinden auch in Einrichtungen und Diensten« verwirklicht (*Landessynodalausschuss der ELKB* [Hrsg.], *Kirche vor Ort*, 53).

Als Jugendliche und junge Erwachsene lösen sie sich von ihrer Kindheit, ihren Eltern und ihrem Zuhause. Sie verlassen, was ihnen Heimat auf Zeit war. Sie brechen auf und begegnen der Kirche am Weg.

- *Kirche am Weg*: Das ist eine andere Art von Kirche. Sie geht auf Jugendliche und junge Erwachsene zu. Sie ist präsent in ihren Lebenswelten und Kulturen. Ihr Radius ist regional. Sie sucht den Dialog mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen und begleitet sie während ihrer Wanderjahre. Jugendliche und junge Erwachsene gestalten die Kirche am Weg selber mit.«³⁶

Der Rhythmus von Aufwachsen und Aufbrechen, vom Einüben und kritisch und selbständig Bedenken signalisiert einen lebendigen Umgang mit der Tradition. Das lässt sich ganz gut mit dem übergreifenden Gesamtziel beschreiben, wonach es darum geht, »mit Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage des Evangeliums von Jesus Christus das Vertrauen auf Gott, die Liebe zur Schöpfung, die Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit zu erfahren, zu lernen und zu leben.«³⁷

Zugleich wird zu bedenken sein, dass es neben der Kirche am Ort die Kirche am Weg, die Gemeinde auf Zeit, die Gemeinde in der Region, die Gemeinde bei Gelegenheit und sogar die Gemeinde auf überregionaler Ebene gibt. Wie immer die Gestalt der Kirche sich auch präsentieren mag, so gilt von der Bildung als einer kirchlichen Grundaufgabe: »Bildung ist seit der Reformation untrennbar mit der protestantischen Identität verknüpft, Bildung als ganzheitliche Persönlichkeitsbildung ist wesentlicher Bestandteil des evangelischen Profils. Bildung ist für die Kirche ein zentrales Zukunftsthema ... Bildung ist heute und morgen eine un-aufgebbare Grund- und Kernaufgabe kirchlichen Handelns.«³⁸

6.3 *Gemeinschaft der Glaubenden – als Kirche unterwegs und im Wandel*

Die Gemeinschaft der Glaubenden ist eine konkrete Gemeinschaft. Als solche stellt sie den Kontext von christlicher Bildung, Erziehung und Unterricht dar. Sie organisiert sich in verschiedenen Gestalten und artikuliert sich in vielfältigen

³⁶ *Kirchenrat des Kantons Zürich* (Hrsg.), aufwachsen – aufbrechen. Kirche unterwegs mit Kindern, Jugendlichen und Familien, Zürich o.J. (2002), 5. In Zeile 3 wurde im Zitat »reformierten« durch »christlichen« ersetzt.

³⁷ Ebd.

³⁸ *Landeskirchenamt der ELKB* (Hrsg.), *Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern*, München 2004, 58.

Kommunikationsformen. Die Gemeinde als Lern- und Lebensort verändert sich gegenwärtig vor allem durch Reduzierung von Mitarbeiterstellen, durch Kooperationsvorhaben sowie durch Regionalisierung des gemeindepädagogischen Handelns.

Damit kommt es im Blick auf die Parochie zu einer Erweiterung der räumlichen Orientierung in Richtung auf die Region. Neue Konzepte und eine neue Praxis der Kooperation von Kirchengemeinden bilden sich heraus.

- Im Blick auf die Konfirmandenarbeit gibt es dafür eine größere Zahl von Beispielen. Dadurch wird die pädagogische Arbeit von Gemeinden in nachbarschaftlicher Kooperation vernetzt.
- Auch werden gemeindepädagogische Mitarbeiterinnen zunehmend auf Dekanats- oder Stadtkirchenverbandsebene angestellt.
- Es ist auch denkbar, dass bestimmte Bildungsaufgaben im Rahmen einer Kooperation auf der Ebene des Kirchenkreises einem Bildungshaus oder einer Stadtakademie übertragen werden, um auf diese Weise z.B. die Arbeit mit Familien professioneller gestalten zu können.

Von daher differenzieren sich die organisatorischen Strukturen und Kommunikations- und Lernformen auf vielfältige Weise. Die gemeindepädagogische Arbeit kann sich daher auf sehr differenzierte Weise vollziehen:

- Zum einen gibt es die unmittelbaren *unterrichtlichen Formen* (Unterricht im Rahmen der Konfirmandenarbeit, Glaubenskurse in Seminarform).
- Zum andern sind *unterrichtsnahe Formen* (Familienbildung, Kinderbibelwochen, sonstige Bibelwochen, Studienkreise, Studientage) vorhanden.
- Darüber hinaus sind *freiere Formen* (Kinderchor, Jungschar, offene Jugendarbeit, Jugendchor, Freizeitarbeit) zu finden.
- Es gibt *komplexe Programme* (Familiensonntag, Gemeindefeste, Konfirmandenfreizeiten, Tagungswesen, Projekte, Kirchentagsbegleitung).
- Es gibt die *zwischenkommunalen Kooperationsprogramme* (KonfiLager, Familienarbeit auf der Ebene der Stadtakademie).

Diese exemplarische, nicht vollzählig gemeinte Auflistung zeigt, dass wir es insgesamt mit einem mehrfach gestuften System der Kommunikation zu tun haben. All dies sind Prozesse formeller und nichtformeller Bildung, die in der christlichen Gemeinde ihren Ort haben kann. Zum Schluss ist noch auf informelle Bildungsprozesse hinzuweisen, die sich in der Begegnung mit glaubwürdigen Per-

sonen vollziehen, indem man am Glaubensvollzug von erwachsenen Christen und Christinnen teilnimmt. Damit tritt neben das Curriculum, wie es sich in gedruckten Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien (z.B. für den Konfirmandenunterricht) niederschlägt, die *Gemeinde selbst als Curriculum*. Die Worte und Handlungen von Eltern und Erwachsenen in der Gemeinde *sind* Curriculum, ebenso ihre Lebensvollzüge und Lebensformen. In der pädagogischen Terminologie bezeichnet man diesen Zusammenhang als das »*hidden curriculum*«, d.h. das verborgene Curriculum. Darauf zu achten, schärft den Blick für die Strukturen, die unser Verstehen beeinflussen und unser konkretes Verhalten formen. Auch dieser Zusammenhang gehört zur Kommunikation des Evangeliums hinzu. Nur können wir ihn nicht einfach planen und inszenieren.

Literatur

Grethlein, Christian, Gemeindepädagogik, Berlin/New York 1994.

Landeskirchenamt der ELKB (Hrsg.), Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, München 2004.

Spenn, Matthias u.a. (Hrsg.), Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven, Gütersloh 2007.

Spenn, Matthias u.a., Lebenswelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik, Münster 2008.