

Martin Steinhäuser

2 Die Räume der Gemeinde. Topologische Erkundungen*

- 2.1 Gemeindepädagogische Erkundungen — 66
 - 2.1.1 Gemeinde in eigentümlichen Räumen — 66
 - 2.1.2 Gemeinde in kommunaler Umgebung — 72
 - 2.2 Gemeindepädagogische Reflexion — 78
 - 2.2.1 Gemeinde als sozialräumliche Einhausung des Glaubens — 79
 - 2.2.2 Gemeinde als Ander-Ort — 80
 - 2.2.3 Gemeinde als Netzwerk — 81
 - 2.2.4 Gemeinde als dynamischen Prozess kommunizieren — 83
 - 2.2.5 Gemeinde hat Räume, die sie nicht ‚hat‘ — 84
 - 2.2.6 Leitlinien zur gemeindepädagogischen Raumgestaltung — 85
 - 2.2.7 Gemeinde in regionalen und ländlichen Räumen — 87
 - 2.3 Kirchenraumpädagogik — 88
 - 2.3.1 Konzeptionelle Ansätze und Ordnungsversuche — 89
 - 2.3.2 Praxis: Gestaltungen — 90
- Literatur zur Vertiefung — 93
Impulse zur Weiterarbeit — 93

Was meint der Begriff ‚Gemeinde‘, wenn man diese Frage im Kontext der ‚Gemeinde-Pädagogik‘ stellt? Eine einfache Antwort lautet: Gemeinde ist eine Sozialform zur Kommunikation des Evangeliums. Man könnte auch sagen: Gemeinde meint eine bestimmte Ereignisqualität in einem polyzentralen Netzwerk von Glaubenden. Doch was steckt hinter solchen Definitionen, wenn man sich die Vielschichtigkeit kirchlicher Praxis vor Augen führt, ihr Gewordensein und die Frage nach ihrer Zukunft?

Die ‚Raum‘-Kategorie ist, ebenso wie die ‚Zeit‘ oder die ‚Person‘, erkenntnistheoretisch fundamental. Sie verbindet konkrete Fragestellungen mit grundlegenden Arten und Weisen, überhaupt zu Aussagen über die Wirklichkeit zu kommen. Das macht diesen ‚Schlüssel‘ besonders interessant für das Studium der Gemeindepädagogik. Außerdem scheint die Kategorie ‚Raum‘ vielschichtig und offen genug (physikalisch, sozial, metaphorisch), um ein so schwer fassbares Phänomen wie ‚Gemeinde‘ differenziert zu erörtern. Denn schon ein flüchtiges Andenken stößt auf Spannungen:

* Für die kritische Beratung bei der Revision dieses Kapitels gegenüber der ersten Auflage des Studienbuches danke ich den Studierenden Mareen Schäfer, Sarah Helbig und Matthias Bellmann sehr herzlich!

- Erstens *hat* eine Gemeinde Räume, zweitens *ist* sie selbst ein Raum, drittens *schafft* sie Räume.
- Einerseits ist Gemeinde *eingebettet* in kommunale Umgebungen, andererseits steht sie dem Gemeinwesen *gegenüber*.

Zur Bearbeitung solcher Spannungen und vieler weiterer auftauchender Fragen geht das folgende Kapitel drei Schritte. Diese Abfolge spiegelt ein gemeindepädagogisches Denken, das von Praxiswahrnehmungen ausgeht und diese im Gespräch mit Theologie und Humanwissenschaften reflektiert, systematisiert und schließlich zur Praxis – am Beispiel der Kirchenraumpädagogik – zurückkehrt.

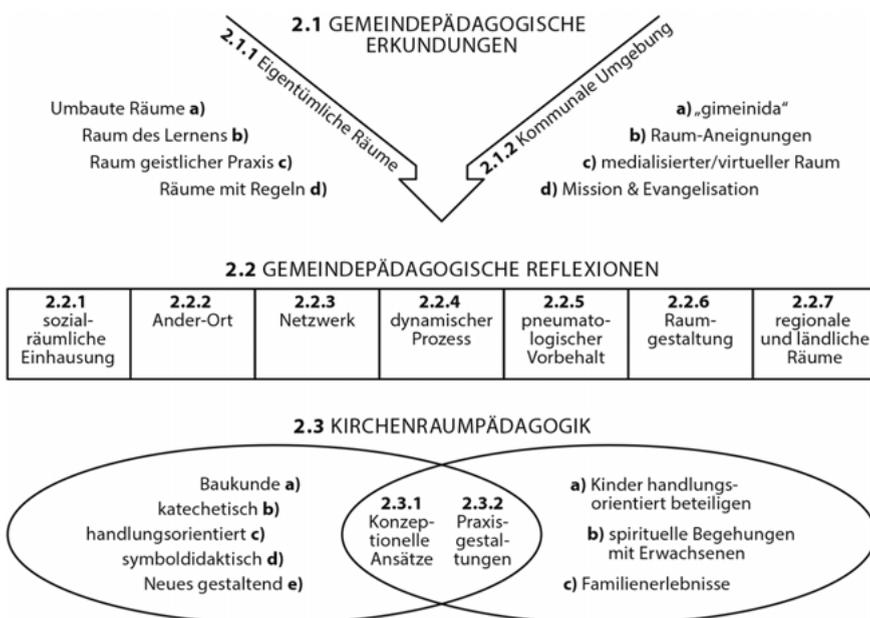


Abb. 3: Gliederung dieses Kapitels

2.1 Gemeindepädagogische Erkundungen

2.1.1 Gemeinde in eigentümlichen Räumen

a) Umbaute Räume

Gemeinden verfügen über Kirchengebäude, Gemeindezentren und weitere umgrenzte Räume, wo sich Menschen unter den Vorzeichen des christlichen Glau-

bens treffen. Kirchtürme symbolisieren von alters her: Hier lebt Gemeinde. Besonders *sakrale* Räume eröffnen und umfassen religiöse Kommunikation. Diese Einsicht führte Mitte der 1990er Jahre zur Entwicklung der „Kirchraumpädagogik“ als ein eigener Zweig der Praktischen Theologie und Religions- und Gemeindepädagogik. Deshalb eignet sich dieser Zweig gut als Praxisfeld dieses Kapitels im Studienbuch (s. u. Abschn. 2.3). Fragen entstehen – zum Kirchengebäude und darüber hinaus:

- Stehen Türen offen? Gibt es Elemente, die einladend wirken?
- Ist der Kirchraum langgestreckt, mit festen Bänken auf Kanzel und Altar zu laufend, oder eher breit angelegt, mit flexibler Bestuhlung, was dem Austausch der Gemeindeglieder untereinander zugutekommen könnte?
- Verraten Ausstattung und sakrale Kunst etwas über den Glauben vergangener Zeiten und derer, die hier heute ein- und ausgehen?
- Gibt es ein Gemeindehaus oder einen Pfarrgarten – und finden dort Bildungsprozesse statt?
- Welche Mitwirkung oder Aktivitätsform begünstigt ein konkreter Gemeinderaum?

Oft wirken nicht nur die Architektur an sich oder bestimmte Veranstaltungsformen prägend. Auch Gerüche, Farben, Lichtverhältnisse, Beziehungen und Ausstattungsdetails sind häufig lebenslang erinnerlich. Solche Eindrücke können als spezifische Faktoren in Lernvorgängen betrachtet und reflektiert werden. Zusammenhänge zur Herkunft der Menschen aus unterschiedlichen *Milieus* [→ Kap. 6.3.2] leuchten auf. So mögen sich etwa die „Hochkulturellen“ von traditionellen Architekturformen angesprochen fühlen, wohingegen die „Mobilen“, noch stärker die „Kritischen“ auf räumliche Möglichkeiten zum freien Zugang, zum Experimentieren und Diskutieren achten.¹

So nehmen Räume nicht zu unterschätzende Einflüsse auf pädagogische Prozesse. Man kann sogar sagen, dass sie selbst pädagogisch wirksam sind. Nicht umsonst wird die konkrete Lernumgebung in einigen reformpädagogischen Konzepten als „dritter“ (Reggio-Pädagogik) oder sogar als „erster Erzieher“ (Montessori-Pädagogik) gewürdigt.² Eine konkrete Raumgestaltung von Kirchen-

¹ Vgl. Claudia Schulz / Eberhard Hauschildt / Eike Kohler, *Milieus praktisch. Analyse- und Planungshilfen für Kirche und Gemeinde*, Göttingen 2008, besonders Kap. 7.4, 9 und Tab. 6 des Anhangs.

² In der nach der norditalienischen Stadt Reggio Emilia benannten Kindergarten-Pädagogik wird das sich selbst bildende Kind als erster und seine soziale Umgebung als zweiter Erzieher bezeichnet (Vgl. Tassilo Knauf, *Reggio*, Berlin 2017, 48–64). Zur herausragenden Bedeutung einer

räumen erzählt nicht nur etwas über den Glauben derer, die sie (früher) eingerichtet haben, sondern unterstützt (oder begrenzt) die aktuelle selbsttätige religiöse Kommunikation seiner Benutzer.

Halten wir fest: Christliche Gemeinden sind durch ihre Gemäuer und Gelände pädagogisch wirksam. Die Gestaltung ihrer umbauten Räume lädt zur Reflexion darüber ein, wie Menschen Glauben verstehen und gestalten.

b) Gemeinde als Raum geistlicher Praxis

Eine Gruppe von Jugendlichen, die ein Krippenspiel aufführen; ein Mensch, der getauft wird; Besucherinnen und Besucher einer Evangelischen Akademie, die zum Abschluss ihrer Tagung im Altarraum einen Kreis formen, um das Abendmahl miteinander zu teilen; die Pfarrerin auf der Kanzel. Solche und viele andere Handlungen machen Gemeinde als Gemeinde wahrnehmbar – für Christenmenschen ebenso wie für die gesellschaftliche Öffentlichkeit. Gebet und Gesang, Bibelgespräch und diakonische Zuwendung – dies alles beschreibt *Räume geistlicher Praxis*.

Die Confessio Augustana hält in Art. VII fest, dass die reine Predigt des Evangeliums und die evangeliumsgemäße Reichung der Sakramente genügen, damit Kirche Kirche ist [→ Kap. 1.1.2]. Beide Merkmale sind gottesdienstbezogen. Müsste demzufolge auch die Gemeindepädagogik ihre ‚Ortsmitte‘ im gottesdienstlichen Geschehen haben? Eine interessante, aufschließende Frage! Denn wie ist das Verhältnis zwischen kultischen und pädagogischen Prozessen zu verstehen?

Einerseits besuchen Menschen den Gottesdienst mit anderen Erwartungen als eine Bildungsveranstaltung. Diejenigen, die Gottesdienste leiten, wehren sich mit Recht gegen eine Pädagogisierung des Geschehens. Andererseits ‚lernen‘ Menschen im Gottesdienst etwas, ohne Frage. Sie lernen, ‚die Liturgie zu feiern‘ und sie lernen etwas ‚durch‘ Liturgie und Predigt. Die Reflexion auf Gemeinde als einen Raum geistlicher Praxis hilft, die gemeindepädagogische Aufgabenstellung zu präzisieren: Jedwede Lebensäußerung von Gemeinde lässt sich auf pädagogische Gehalte hin genau in den Blick nehmen. Auch dort, wo es sich nicht um formale oder non-formale Bildungsveranstaltungen [→ Kap. 5.1.1.d] handelt, finden informelle Lernprozesse statt. Der Gottesdienst ist dafür ein gutes Beispiel.

„vorbereiteten Umgebung“ in der Montessori-Pädagogik vgl. Harald Ludwig, Montessori-Schulen und ihre Didaktik, Hohengehren ²2008, 36 – 38.

Noch ein weiterer Aspekt tritt in den Blick: Kultische Prozesse legen es nahe, ihren Raum in ein ‚Drinnen‘ und ‚Draußen‘ aufzuteilen, eine ‚heilige‘ und eine davon abgesetzte ‚profane‘, wenn nicht gar ‚antiheilige‘ Zone.³ Der Gemeindepädagogik geht es aber nicht um Abgrenzung, sondern um Zugänglichkeit und wechselseitige Erschließung (Kommunikation des Evangeliums). Abhilfe schafft es, den Begriff ‚Gottesdienst‘ (mit Paulus) nicht kultisch zu begrenzen, sondern ihn auf den Alltag auszuweiten: „Ich ermahne euch nun, Brüder und Schwestern, durch die Barmherzigkeit Gottes, dass ihr euren Leib hingebt als ein Opfer, das lebendig, heilig und Gott wohlgefällig sei. Das sei euer vernünftiger Gottesdienst.“ (Röm 12, 1) Diese Öffnung weitet das Gottesdienstverständnis hin zum ‚Lebensgottesdienst‘ und ersetzt starre Abgrenzungen durch dynamische Wechselverhältnisse.

Halten wir fest: ‚Gemeinde‘ ist ein Raum geistlicher Praxis, deren Feier und deren Verbindung zum Lebensalltag zum Gegenstand pädagogischer Reflexionen werden kann. Das kultische wie das alltägliche Leben werden so als Lernraum im Glauben angesehen.

c) Räume mit Regeln

Gemeinde ist kein ‚rechtsfreier Raum‘. Diese Binsenweisheit soll die Wahrnehmung auf das Merkmal der ‚Rechtsförmigkeit‘ lenken. Erstens ist ‚Gemeinde‘ ein grundlegendes Verfassungselement von ‚Kirche‘.

Zweitens umgrenzen staatliche und kirchliche Gesetze, Ordnungen und verbindliche Verfahrensweisen Gemeinde als einen ‚rechtlich geregelten Raum‘. Zum Beispiel ist der Begriff ‚Kirchengemeinde‘ in kirchenrechtlicher Sicht auf die Parochie bezogen, wohingegen die Gemeindepädagogik von ‚Gemeinde‘ in einem allgemeineren Sinn als ‚soziale Praxis zur Kommunikation des Evangeliums‘ denkt.

³ Vgl. Rudolf Roosen, Die Kirchengemeinde – Sozialsystem im Wandel. Analysen und Anregungen für die Reform der evangelischen Gemeindegemeinschaft, Berlin 1997, 261. Genauer noch ist die Anwendung der Unterscheidung von *ecclesia visibilis et invisibilis*: „Wie stark Paulus in Raumkategorien denkt, wenn er die Gemeinde beschreibt, bestätigen auch die Raummetaphern ‚drinnen‘ und ‚draußen‘ in diesem Zusammenhang: ‚Wie soll ich die, welche draußen sind, richten? Habt ihr nicht die, die drinnen sind, zu richten? Die, welche draußen sind, wird Gott richten. Schafft [ihr] den Bösen aus eurer Mitte weg!‘ (1 Kor 5,12f)“ (285).

Rechtliche Ordnungen haben den Sinn, „verlässliches Handeln [zu] ermöglichen“.⁴ Sie sind konkret wirksam nach innen und außen. Jede Gemeindepädagogin, die einer Gruppe einen Film vorführen will, sollte um die Genehmigungspflicht dafür wissen. Wer einer Flüchtlingsfamilie Kirchenasyl gewährt, wird dafür gute Gründe vorweisen, muss aber wissen, dass er sich damit quer zu staatlichem Recht stellt.⁵ Aber: Der Raum des Rechts mit seinen unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen, Verhältnisbestimmungen und Zuständigkeiten erscheint Menschen, die in der gemeindepädagogischen Praxis tätig sind, oft schwer durchschaubar. Er wird häufig als nachrangig empfunden gegenüber der zentralen Aufgabe der Kommunikation des Evangeliums. Gerade deshalb muss der Raum des Rechts als Herausforderung begriffen werden – das gilt übrigens auch bezüglich der Fülle von ‚ungeschriebenen Regeln‘, die im Miteinander einer christlichen Gemeinde wirksam sind.

Welche konkreten Normen der Kommunikation des Evangeliums dienen, wie sie durchgesetzt werden und welcher Spielraum dabei für kreative Aufbrüche bleibt, darüber können die Auffassungen zwischen katholischen und protestantischen Traditionen, auch innerhalb der reformatorischen Konfessionsfamilie, weit auseinandergehen.

Im Blick auf spezifisch gemeindepädagogische Fragestellungen können einige Beispiele die Wahrnehmung schärfen:

- *Auf landeskirchlicher Ebene:* Wie gelangen gemeindepädagogische Anliegen auf die Tagesordnung von Kirchenleitungen? Welche Gesetze regeln die Vertretung des gemeindepädagogischen Berufsstandes in Synoden und Konsistorien – immerhin werden dort Kirchengemeindeordnungen, Gesetze zur gemeindepädagogischen Mitarbeit im Verkündigungsdienst beschlossen sowie Grundsatztexte, wie zum Beispiel landeskirchliche Bildungskonzeptionen, verfasst.
- *Auf kreiskirchlicher und gemeindlicher Ebene:* Welche Verfahrensregeln gibt es zur Verteilung der Finanzen? Wo legt wer die Zuständigkeiten im Verhältnis von Haupt- und Ehrenamtlichen fest? Wie kommt die Zusammensetzung im Kinder- und Jugendausschuss des Kirchenvorstandes zustande?

⁴ Karl-Fritz Daiber, Ordnungen, in: Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 3, Gütersloh 1985, 571–580, 574. Vgl. auch Martin Richter, Kirchenrecht, in: Wilhelm Gräb / Birgit Weyel (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 113–125.

⁵ Die ökumenische AG „Asyl in der Kirche“ zählte im Juli 2019 422 aktive Kirchenasyle in Deutschland mit mindestens 671 Personen, davon etwa 143 Kinder (Quelle: <https://www.kirchenasyl.de>, Abruf 05.07.2019).

Halten wir fest: ‚Gemeinde‘ ist ein Raum, in dem Regeln und Gesetze gelten, die den konkreten Interaktionsmöglichkeiten verbindliche Rahmen geben.

d) Gemeinde als Raum des Lernens

Bildungsprozesse gehören zu den zentralen Wirkweisen von Kirche und Gemeinde [→ Einleitung 2.3, 5-Dimensionen-Schema]. Gemeindepädagogik interessiert sich für solche Prozesse. Wie werden sie inszeniert und erlebt – was gibt es hier zu ‚lernen‘? „Gemeinde als Raum des Lernens“ – in dieser Formel bündelt sich eine spezifisch *didaktische* Perspektive. Sie spiegelt sich z. B. im Titel einer in den 1980er Jahren neu entwickelten Fachzeitschrift: „Lernort Gemeinde“. Die didaktische Sichtweise schärft die Wahrnehmung in zwei Richtungen:

a) Welche Möglichkeiten bietet ein konkreter Raum für Einzelne und Gruppen, für Jüngere und Ältere, um Tradition und Situation des christlichen Glaubens miteinander ins Gespräch zu bringen? Was können sie an diesem Ort lernen, anhand der eigentümlichen Lebensäußerungen von Gemeinde und anhand konkreter Lerngegenstände? Es geht also um das, was ein konkreter Raum zur Verhältnisbestimmung von *Gemeinde* (als traditionswaltende und rahmende Institution) und *Subjekt* (als Gruppe von Lernenden) beiträgt. Was für Orte braucht es über die Parochie hinaus, um lernende Begegnungen mit der christlichen Gemeinde zu ermöglichen? Dieser Fokus prägt zahlreiche Veröffentlichungen zur Gemeindepädagogik bis hin zu konkreten Praxisentwürfen.

In jüngerer Zeit hat sich v. a. Christian Grethlein darum bemüht, sowohl die Verwendung des Begriffs ‚Lernort‘ als auch die Unterscheidung einschlägiger Lernorte (Familie, Gemeinde, Schule, Medien) aufzuhellen und theoretisch zu begründen. Dafür arbeitet er zunächst allgemeine Unterscheidungskriterien von Lernorten heraus wie etwa Alter und Zahl der Beteiligten, Form und Dauer der Kommunikationen. Darüber hinaus reflektiert er auch solche Merkmale, die speziell gemeindepädagogisch hilfreich sein können, wie etwa Beteiligungsmotivation, Reichweite des Bildungsbemühens, leitende Normen, Status der Kommunizierenden untereinander.

b) Wie kann *die Gemeinde selbst zum Gegenstand* ihres Lernens werden und sich insgesamt, also auch strukturell, als Lernraum verstehen? Elemente dieser Sichtweise finden sich bereits in der Anfangsgeschichte der Gemeindepädagogik in den 1970er Jahren. Die Formel ‚Kirche als Lerngemeinschaft‘ deutet darauf hin. Aber erst in den letzten Jahren wurde konzeptionell ausgearbeitet, worum es geht, wenn Gemeinden hinsichtlich ihrer organisationalen Aspekte vorausschauend lernfähig werden sollen. Dieses ‚Lernen zweiter Ordnung‘ bezieht sich z. B. auf Entscheidungswege, Ressourcenverwaltung, Profilmerkmale und Mitgliederrepräsentanzen. Das Ziel ist, von einer re-aktiven zu einer pro-aktiven, mögliche

zukünftige Szenarien antizipierenden Art des Lernens voranzuschreiten [Näheres dazu im Kap. 6 dieses Studienbuches].

Halten wir fest: ‚Gemeinde‘ bezeichnet einen Raum, in dem Menschen bestimmten Themen und Ausdrucksformen des Glaubens lernend begegnen sowie die Strukturen ihres Miteinanders reflektieren.

2.1.2 Gemeinde in kommunaler Umgebung

Die voranstehenden vier Abschnitte konzentrierten sich auf solche Merkmale von ‚Gemeinde‘, die als *eigentümlich*, als *besonders* im Verhältnis zum Gemeinwesen erscheinen. In den nächsten Abschnitten beschäftigen uns solche Merkmale, die aus der Bezogenheit der christlichen Gemeinde auf ihre *Umgebung* resultieren. Dafür nutzen wir den etwas merkwürdig klingenden Begriff der ‚Gemeine‘.

a) „gimeinida“

Ob man auf eine evangelische Akademie schaut, oder auf eine Parochie, auf eine Regionalgemeinde oder einen ganzen Kirchenbezirk – Kirche existiert stets als Sozialgestalt eingebettet in einen Sozialraum. Wenn in diesem Studienbuch der Begriff ‚Gemeinde‘ auftaucht, dann ist das bei Lichte besehen eine Verallgemeinerung und Verkürzung, die sachlich nicht ganz zutrifft. Denn erstens geht es bei ‚Gemeinde‘ nicht nur um die ‚Kirchengemeinde vor Ort‘, also die Parochie, sondern um vielfältige Gesellungsformen des Glaubens. Und zweitens weist die Wortwurzel des Begriffs ‚Gemeinde‘ auf das hin, was kirchliche Sozialformen, in all ihrer Vielfalt, mit ihren kommunalen Umgebungen gemeinsam haben.

Das Wort *Gemeinde* (althochdeutsch *gimeinida*) ist vom Adjektiv *gemein* (althochdeutsch *gimein(i)*) mit der Bedeutung „allgemein“ abgeleitet und vermutlich vom lateinischen Begriff *communio* beeinflusst. *Gemeinde* bezeichnet im Mittelalter neben der „Gemeinschaft“ auch etwas Sächliches, die „Allmende“⁶, „den gemeinen Grund,“ also etwa „die Gemeinwiesen eines Dorfes, die allen

⁶ Vgl. Friedrich Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearbeitet von Elmar Seebold, 24., durchgesehene und erweiterte Auflage, Berlin / New York 2002, 343; Deutsches Rechtswörterbuch hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 4, Weimar 1939–1951, Spalte 126 s. v. *Gemeinde*; Althochdeutsches Wörterbuch. Auf Grund der von Elias von Steinmeyer hinterlassenen Sammlungen im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig begründet von E. Karg-Gasterstädt und Th. Frings. hrsg. von H. U. Schmid Bd. 6: M – N, Berlin / Boston 2015, Sp. 363 s. v. *gi-meinida*².

rechtsfähigen Dorfbewohnern gemeinsam gehören“ (einen Platz, wo sie sich treffen, den lebendigen Mittelpunkt des Gemeindelebens).⁷

Die sprachliche Herleitung lenkt die Aufmerksamkeit auf die *Zusammengehörigkeit* im Gemeinwesen, auf die Bedingungen täglichen Lebens *aller* Menschen miteinander. Darin steckt ein kritischer Impuls. Denn manchmal neigen christliche Gemeinden oder Gruppierungen dazu, sich unter Hinweis auf die Eigentümlichkeit von Gemäuern, Lernen, Kultus und Recht von ihrer Umgebung abzuschotten (s.o. Abschn. 2.1.1 und 2.1.2). Demgegenüber stellt die Erinnerung an längst vergangene (mittelalterliche und frühneuzeitliche) Epochen, in denen kirchliche und politische Gemeinde nahezu identisch waren, hilfreiche Fragen: Welchen Unterschied macht es, wenn man sich Kirchengemeinde, metaphorisch gesprochen, ‚mitten auf dem Marktplatz‘ vorstellt? Für die Gemeindepädagogik ist diese Frage nicht neu! Eine durchgängige Forderung gemeindepädagogischer Theorien lautet, die Grenzen christlicher Gemeinden zu öffnen und für neue Zugänge zur Kommunikation des Evangeliums zu sorgen. In den Blick kommt die prinzipielle Verflechtung der Kirchengemeinde mit den *Lebenswelten der Menschen* sowie die Frage, wie wenig oder wie stark eine Gemeinde diesen Bezug auf den öffentlichen Raum auch praktisch realisiert – auf Plätzen, in Kneipen, in politischen Gremien etc.

Halten wir fest: Kirchengemeinden sind Teil des öffentlichen Raums und in diesem mit den Lebenswelten der Menschen verbunden.

b) Raum-Aneignungen

Gelegentlich öffnen Kirchengemeinden ihre Türen, damit in ihren Räumen etwas diskutiert, gewürdigt oder betrauert werden kann, das das Gemeinwesen insgesamt betrifft. Und umgekehrt: Manchmal nimmt eine kirchliche Gruppe einen öffentlichen Raum ein – z.B. wenn ein Gottesdienst auf dem Marktplatz gefeiert wird oder Kirchentagsbesucher in der U-Bahn Lieder anstimmen. In solchen Situationen wird die Verbindung von christlichen Gemeinden mit ihrer kommunalen Umgebung ansichtig und – besonders in den stark säkularisierten Regionen Ostdeutschlands – *frag-würdig*. Haben die Menschen der ‚Gemeine‘ Gelegenheit, die Kirchengemeinde mit ihren Gemäuern und Aktionsmöglichkeiten tatsächlich in Gebrauch zu nehmen? Können kirchliche Veranstaltungen im öffentlichen Raum etwas anderes sein als eigenartige Fremdkörper? Die Wortwurzel „*gime-*

⁷ Vgl. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Band IV, 1, 2, Leipzig 1897, Spalte 3224 s. v. Gemeinde.

nida“ verdeutlicht: was „gemein“-sam ist, entscheidet sich letztlich in den *Interaktionen*, die dort stattfinden.

In Interaktionen geschieht nun etwas, das aus pädagogischer Sicht spannend ist: Räume werden mit bestimmten Bedeutungen gleichsam *aufgeladen*. Das gilt nicht nur für kommunale, sondern auch für kirchgemeindliche Räume: Räume *entstehen* dadurch, dass Menschen sie *einnehmen*, sie sich bewusst machen. Menschen leben nicht nur passiv in Räumen, sondern gestalten sie aktiv. So ist es etwa im Jugendalter von entscheidender Bedeutung, dass Jugendliche – ob nun in der Jungen Gemeinde oder im kommunalen Raum – Gelegenheit bekommen, sich eigene Räume zu suchen und zu gestalten. Agnes Wuckelt fasst das pädagogische Prinzip so zusammen:

„Raum‘ besitzt die Qualität eines aktiven Wirkungsfeldes, er schließt die Leiblichkeit der handelnden Menschen, ihre Ausdrucks- und Kommunikationsformen ein. In diesem Sinn ist ‚Raum‘ das Resultat von Aneignung.“⁸

Der Begriff der ‚Aneignung‘ weist auf ein zentrales Spannungsfeld in der Religionsdidaktik hin. Dort heißt der Gegenpol zu ‚Aneignung‘ ‚Vermittlung‘. Während ‚Vermittlung‘ das Augenmerk darauf lenkt, wie bestimmte Inhalte an bestimmte Lernpartner herangetragen werden können, steht ‚Aneignung‘ für eine Fokussierung der Bedingungen, unter denen diese Lernpartner überhaupt in Beziehung zu den jeweiligen Inhalten treten können. Roland Degen schreibt dazu:

„Die Gemeindepädagogik versteht sich primär als Wahrnehmungskunst und Sehhilfe für real Geschehendes und kaum als (methodisierte) Durchsetzungsstrategie lediglich vorgegebener Programme, die das Individuum zum bloßen Adressaten degradieren. Das gemeindepädagogische Interesse fragt nach dem, was in Begegnungen und konkreten Situationen kommunikativ zum Ausdruck kommt, welche Inhalte – auf welche Weise – zu erkennen sind und welche Voraussetzungen und Folgen derartige Prozesse besitzen (Lernen). Dabei ist Gemeindepädagogik keineswegs nur ein distanzierendes Analyse-Instrumentarium kommunikativer Vorgänge. Indem sie fragt, was durch welche Prozesse entsteht oder blockiert wird, leistet sie einen entscheidenden Beitrag zur Veränderung und Erneuerung dessen, was in der Wortformel Gemeinde zusammengefasst ist.“⁹

Um nichts Anderes geht es bei der Idee, *Räume als Ergebnisse von Bildungsprozessen* zu verstehen. Welche gemeindepädagogische Haltung und Praxis – über

⁸ Agnes Wuckelt, *Wie viel Raum braucht der Mensch? Geschlechtsspezifische Raumaneignung*, in: *Praxis Gemeindepädagogik* 59 (2006), H. 2, 27–30, 27.

⁹ Roland Degen, *Gemeindepädagogik als Frageperspektive. Thesen und Kommentare zu gegenwärtigen Entwicklungen*, in: Karl Foitzik (Hg.), *Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven*, Darmstadt 2002, 123–153, 131f.

die kirchgemeindlichen Grenzen hinaus – könnte dazu beitragen, damit konkrete Kinder, Jugendliche und Erwachsene Räume mit Bedeutung aufladen und sie sich dadurch aneignen können? Wie sehen die Räume aus, in denen sie jetzt leben? Wo halten sie sich gern auf? Worin könnte der Beitrag kirchlicher Räume zu öffentlichen Interaktionen bestehen?

An dieser Stelle legt es sich nahe, auf das Phänomen eines ‚hidden curriculum‘ hinzuweisen und es kritisch auf die Räume christlicher Gemeinden zu beziehen. Inhalte ‚heimlicher Lehrpläne‘ sind den Lehrenden meist nicht bewusst. Eine Gemeinde mag verbal mitteilen, dass alle eingeladen seien, obgleich die Räume in der Kirche oder im Gemeindehaus muffig riechen und als kalt und dunkel empfunden werden. Auch das sind ‚Inhalte‘ von Bildungsprozessen! Sie werden seitens der Lernenden zuerst über das Gefühl wahrgenommen und dann subjektiv gedeutet. Sie leisten einen beträchtlichen Anteil zum informellen Lernen im Raum der Aneignung.

Halten wir fest: Gemeinden sind eine Art ‚Agenturen der Aneignung‘, die sich um die realen Möglichkeiten zur Entstehung und Gestaltung kommunikativer Räume, auch im öffentlichen Raum, kümmern.

c) Gemeinde im medialisierten / virtuellen Raum

Christliche Gemeinden haben Anteil an der gesellschaftlichen *Medialisierung* [→ Kap. 7]. Diese banale Feststellung weitet die Wahrnehmung für die Beziehung zwischen Gemeinde und Gemeine noch einmal aus. Medialisierung meint zweierlei:

Zum einen bezieht sich der Begriff auf konkrete Medien. Christliche Gemeinden nutzen von alters her klassische Medien wie den Schaukasten, um sich im öffentlichen Raum erkennbar zu machen. Auch Formate in Rundfunk und Fernsehen sowie, in jüngster Zeit, Internetauftritte und speziell die Präsenz in den Social Media sind hier zu nennen. Selbst insider-orientierte Medien, wie etwa ‚Gemeindebriefe‘, kreieren bestimmte Räume, in denen Menschen Kontakt aufnehmen und Anteil an der Kommunikation des Evangeliums geben und nehmen können.

Allerdings genügt bereits ein oberflächlicher Blick in die genannten Mediennutzungen, um eine gewisse Rückständigkeit gegenüber den aktuellen technischen und ästhetischen Möglichkeiten zu erkennen. In vielen Fällen wirken die Medien von Kirchengemeinden so ‚altmodisch‘, ja sogar lieblos gestaltet oder vernachlässigt, dass sich die Frage stellt, welche Idee von *Präsenz im medialisierten Raum* hier eigentlich leitend ist. Die pädagogischen Potentiale von Medien, informelle Bildungsprozesse zu stimulieren, scheinen wenig im Blick zu sein.

Eine gewisse Professionalisierungshilfe leisten mancherorts überregionale Arbeitsstellen. Doch insgesamt hinkt die Nutzung digitaler Medien in konkreten gemeindepädagogischen Bildungsangeboten der allgemeinen Entwicklung deutlich hinterher.¹⁰

Zum anderen öffnet der Begriff der Medialisierung die Tür zu einer viel weiterreichenden, grundlegenden Frage: Kann man auch in Bezug auf das *Internet* von ‚Gemeinde‘ sprechen? Aus gemeindepädagogischer Sicht sind die Möglichkeiten der Digitalisierung nicht zu unterschätzen, speziell in ihrer Bildungswirksamkeit, ihren Möglichkeiten zur Anbahnung von antihierarchischer Teilhabe, ihres Erfahrungsaustauschs, ihrer vernetzenden Funktion bis hin zu seelsorgerlich relevanter Kommunikation.¹¹

Manche Autoren entfalten noch weiterreichende Visionen: „Es wird eine Doppelmitgliedschaft ... eines jeden Netzgemeinde-Mitglieds in seiner Ortsgemeinde geben und eine Aufteilung der Mitgliedsbeiträge und der Kirchensteuer. ... Die Entscheidung für oder gegen Internetgemeinden hat eine Dimension, die über Kirchenpolitik und Kirchenrecht hinaus das Selbstverständnis der großen Konfessionsgemeinden als Volkskirchen berühren muss... Eine neue EKD wird denkbar, ökumenische Vernetzungen nehmen in ganz anderer Weise als bisher von unten nach oben kirchliche Gestalt an.“¹²

Damit ist nicht behauptet, dass ‚Cyberchurches‘ oder ‚Online-Communities‘ die räumlich-unmittelbare Teilhabe an und Begegnung in der Gemeinde ersetzen könnten. Das, was *communities* im virtuellen Raum ausmacht, verweist vielmehr zurück auf die Bedeutung und Weiterentwicklung des unmittelbar erfahrbaren Raumes der Gemeinde.

10 Vgl. hierzu verschiedene Beiträge im Sammelband von Ilona Nord / Hanna Ziperovszky (Hg.), *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*, Stuttgart 2017 (*Religionspädagogik innovativ*, Bd. 14). In der Literatur wird sowohl von „Mediatisierung“ als auch von „Medialisierung“ gesprochen. Da der erstgenannte Begriff jedoch auch, und sogar überwiegend, in einem geschichtswissenschaftlichen und völkerrechtlichen Sinn verwendet wird, beschränken wir uns auf „Medialisierung“.

11 Vgl. Bernd-Michael Haese, *Internet*, in: Wilhelm Gräßl / Birgit Weyel, *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh 2007, 310–321; Roland Rosenstock, *Lernort Internet*, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 2008, 451–462; Jürgen Pelzer, *Art. Internet als Medium im Religionsunterricht*, in: *WiReLex*, <https://www.bibelwissenschaft.de/Stichwort/100137/> (Abruf 04.07.2019).

12 Wolfgang Nethöfel, *Menschenfischer im Netz. Sind Internetgemeinden die Zukunft der Kirche?* In: *Evangelische Kommentare* 33 (2000), H. 2, 16 f.

Halten wir fest: Im Bewusstsein der Unersetzlichkeit unmittelbarer Begegnungen gilt es für Gemeinde, medialisierte Kommunikationsformen zu entfalten und zu professionalisieren.

In den letzten Abschnitten haben wir danach gefragt, was Gemeinde und Gemeine *verbindet*. Die Überlegungen wären unvollständig (auch eingedenk der ‚eigen-tümlichen Merkmale‘, s.o. Abschn. 2.1.1), wenn die Beziehung zwischen Gemeinde und Gemeine nicht auch noch einmal von ihrer *Unterschiedenheit* her bestimmt werden würde. Begriffe wie ‚Mission‘ und ‚Evangelisation‘ weisen auf solche Unterschiede hin.

d) Die Gemeinde und ihre Mission

Gemeinden investieren viel Zeit, Kraft und Phantasie, um *einladend* zu wirken. Sie bringen in Gestalt, dass die Gemeinde nicht ‚für sich‘ sein kann, weil das Evangelium eine ‚Einladung zum Glauben‘ und ein ‚Wort für alle‘ (vgl. Mt. 28,19) sein will. Allerdings tut sich die Gemeindepädagogik schwer mit Begriffen wie ‚Mission‘ oder ‚Evangelisation‘ [→ vgl. Kap. 12.2.4]. Die Vorbehalte sind keineswegs nur aus einer problematischen Kolonialisierungsgeschichte heraus, sondern auch aktuell pädagogisch begründet. Die genannten Begriffe stehen unter dem Verdacht gleichsam ‚anti-pädagogischer‘ Überredungs- oder gar Überwältigungsversuche. ‚Gemeinde‘ wäre dann ein Raum von Überzeugungen, die das Gemeinwesen in eine grundsätzlich *defizitäre*, auf die Verkündigung des zurechtbringenden Wortes Gottes angewiesene Ecke drängten – ein Gegensatz zu dem oben (s.o. Abschn. 2.1.2) skizzierten Vorrang von ‚Wahrnehmung‘ und ‚Aneignung‘.

Doch bei näherer Analyse zeigen sich diesbezügliche Theorien und Praxen differenzierter. Der Missionsbegriff wurde in den 1970er Jahren im ökumenischen Kontext neu gefasst [→ Kap. 8.3]. Die damalige Diskussion arbeitete heraus, dass sich die ‚Sendung Gottes‘ (*missio Dei*) auf Jesus Christus bezieht und die Kirche in radikale Solidarität mit der Welt stellt.

‚Evangelisation‘ in einem weiten, v. a. im römisch-katholischen Raum gebrauchten Sinn bezeichnet das Ansinnen, jedwede Äußerungsform kirchlichen Lebens zum Zeugnis der Liebe Gottes zur Welt werden zu lassen. Im engeren Sinn ist Evangelisation ein Teil missionalen Handelns. Evangelisation beruht auf der

Annahme, dass die Menschen der Umkehr zu Gott bedürfen und dass diese Umkehr hauptsächlich durch die Verkündigung Jesu Christi bewirkt wird.¹³

Es sind vor allem solche Annahmen wie die letztgenannten, die einer bildungstheoretisch fundierten Gemeindepädagogik als bedenklich erscheinen. Denn diese warnt davor, Gemeinde als eine Art ‚Container‘ zu verstehen, in welchem ihre Glieder ‚den Glauben‘ zu ‚distanzierten Volkskirchlern‘ oder ‚Nichtchristen‘ tragen könnten. Heutige missionstheologische Ansätze hingegen nehmen Anregungen aus der interkulturellen Theologie und Religionswissenschaft auf. Ökumenische Besuchsgruppen bezeichnen sich gern als ‚lebendige Briefe‘. Diese metaphorische Formulierung könnte man gemeindepädagogisch aufgreifen und verallgemeinern. Dann würde man die vorfindliche Vielfalt an Frömmigkeiten, Religionskulturen und Weltanschauungen im Grundgestus des *Respekts* wahrnehmen und Gemeinde als einen ‚Briefkasten der lebendigen Transkulturalität‘ verstehen. Leitend wird dann ein grundsätzlich dialogisches Verständnis der Begegnung mit dem Fremden.¹⁴

Halten wir fest: Missionarische und evangelistische Konzepte fordern die Gemeindepädagogik zur Reflexion des Verhältnisses von Gemeinde und kommunaler Umgebung, von Kirche und Welt heraus. Dadurch wird die allgemeine gemeindepädagogische Aufgabe zugespitzt, Binnenkommunikation zu entgrenzen und durch offene Begegnungen und Auseinandersetzungen zu lernen, der Vielfalt der Kommunikation des Evangeliums Raum und Gestalt zu gewähren.

2.2 Gemeindepädagogische Reflexion

In den voranstehenden Abschnitten dieses Kapitels verwendeten wir die Kategorie ‚Raum‘ als Schlüssel zur Erkundung von ‚Gemeinde‘. Dabei gingen wir von gut wahrnehmbaren, leicht nachvollziehbaren Eigenschaften des Phänomens Gemeinde aus, um zu vertiefenden Fragen und Reflexionen vorzudringen. Was dabei sichtbar wurde, legte eine Unterscheidung nahe zwischen solchen Eigenschaften, die mit dem Eigentümlichen der Gemeinde zu tun haben (s. o. Abschn. 2.1.1), und solchen Eigenschaften, die vom Verhältnis zwischen diesen Eigentümlichkeiten

¹³ Vgl. Karsten Hüttmann, Jugendevelangelisation, in: Florian Karcher / Germa Zimmermann (Hg.), Handbuch missionarische Jugendarbeit, Neukirchen-Vluyn 2016, 407–418.

¹⁴ Vgl. Theo Sundermeier, Mission – Geschenk der Freiheit. Bausteine für eine Theologie der Mission, Frankfurt am Main 2005; ders., Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996.

und den umgebenden, einbettenden subjektiven Lebenswelten und öffentlichen Räumen her zu verstehen sind (s.o. Abschn. 2.1.2).

Im nächsten Arbeitsschritt weiten und vertiefen wir dieses Nachdenken durch eine gegenläufige Herangehensweise. Erkenntnistheoretisch gesehen, gehen wir nun nicht von Wahrnehmungen aus, sondern von systematischen Reflexionsperspektiven, die sich aus der Theorie der Gemeindepädagogik als Wissenschaft ergeben. Den Fokus auf der räumlichen Dimension von Gemeinde behalten wir bei.

2.2.1 Gemeinde als sozialräumliche Einhausung des Glaubens

Volker Drehsen hat folgende Überlegungen zum Verständnis von ‚Gemeinde‘ vorgelegt. Er bezieht sich auf die Sozialanthropologie des „gelebten Raumes“¹⁵: Menschen seien fundamental auf Räume angewiesen, um ihrem Bedürfnis nach Sicherheit, Aktivität und Identität gerecht zu werden. „Orte sind niemals nur Orte; ... sie sind [identitätsverbürgende] Landschaften meiner Lebensorientierung. ... Sie bleiben uns noch in der Erinnerung gegenwärtig, wenn wir sie längst verlassen haben.“¹⁶ Räume seien daher keine beliebig austauschbare Kulisse des individuellen Lebens; sie hätten vielmehr *symbolischen* Charakter.

Für die Gemeindepädagogik seien diese Überlegungen wichtig, so Drehsen, weil auch der christliche Glaube auf „Domizilierung“ (Einhausung) angewiesen sei. Ein Glaube, der es mit der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus (Inkarnation) ernst meine, könne seine lebensweltliche Einbettung, seine Verflechtung mit dem Gemeinwesen, seine eigne Räumlichkeit nicht nebensächlich behandeln.¹⁷

¹⁵ Vgl. Bernhard Waldenfels, In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt am Main ⁴2016 (¹1985). Vgl. dazu auch schon den Klassiker von Otto-Friedrich Bollnow, Mensch und Raum, Stuttgart ¹¹2010 (¹1963).

¹⁶ Volker Drehsen, Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: Roland Degen u. a. (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik, Münster 1992, 92–125, 106.

¹⁷ A.a.O., 109: „Gemeinde‘ [kann] als Chiffre für die jeweils konkretisierte Orts- und Raumbezogenheit gemeinsamer und individueller Glaubenspraxis gelten. ... Eine Gemeindeforschung der Gemeindepädagogik kann sich nicht im Verständnis eines flexiblen und hinreichenden Eingehens auf eine immer schon sozial und kulturell domizilierte christliche Glaubenspraxis in räumlichen Lebenswelten erschöpfen, sondern muß [theologisch] zur Reflexion der Genese und Gestalt dieses Domizilierungsprozesses selbst vordringen.“

In diesen Überlegungen Drehsens wird übrigens ein Verständnis von Gegenstand und Aufgabe der Theologie erkennbar, das für die Gemeindepädagogik interessant ist. Es setzt kulturhermeneutisch an. In den Worten Roland Degens:

Theologie ist „eine – um des Menschen willen – notwendige spezifische Weise, die Wirklichkeit wahrzunehmen und sich auf sie einzulassen. Sie bietet Deutemuster und Orientierungshilfen. Glaube, der sich im biografischen und gesellschaftlichen Kontext entdeckt, macht in diesen Gegebenheiten Erfahrungen und wird so zu lernendem Glauben.“¹⁸

Ein solches Verständnis von Theologie ist insofern typisch gemeindepädagogisch, als es die Angebote zur *Orientierung* (Tradition) eng an lebensweltliche *Erfahrungen* (Situation) bindet. Erst in der organisierbaren Verschränkung beider, im wechselseitigen Diskurs, im ‚Theologisieren‘, *entsteht* Theologie – auch bezüglich der Perspektive ‚Gemeinde als Raum‘.

Halten wir fest: Die räumliche Dimension von Gemeinde ist sowohl in identitätstheoretischer als auch in theologischer Hinsicht von zentraler Bedeutung.

2.2.2 Gemeinde als Ander-Ort

Allerdings folgt aus den Überlegungen von Drehsen nicht, dass die christliche Gemeinde im Gemeinwesen gleichsam ‚aufgehe‘, unterschieden höchstens durch eine eigentümliche Begründung kommunalen Engagements. Schon die geschichtliche Herleitung von ‚Parochie‘ [→ Kap. 1.1] hatte aufgezeigt, wie in diesem Begriff, der heute mit ‚Heimischsein‘ und ‚fester Institution‘ assoziiert wird, ein ursprünglicher Sinn von *Fremdlingschaft* in einer sozialen Umgebung verborgen liegt. Diese Beobachtung lässt sich weiterverfolgen, und zwar mit Hilfe des kulturwissenschaftlichen Konzeptes der ‚Heterotopie‘.

Dazu schreibt Michel Foucault: „Es gibt gleichfalls – und das wohl in jeder Kultur, in jeder Zivilisation – wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig präsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können. Weil diese Orte ganz andere sind als alle Plätze, die sie

¹⁸ Roland Degen, *Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe*, Berlin / Münster 1992, 98.

reflektieren oder von denen sie sprechen, nenne ich sie im Gegensatz zu den Utopien die Heterotopien.“¹⁹

Auf dieser Linie lassen sich Kirchengemeinden als ‚Ander-Orte‘ in ihrer kommunalen Umgebung ansehen, verbunden und zugleich fremd. Die theologische Eigentümlichkeit des Glaubens, außerhalb seiner selbst gegründet zu sein, gibt ihrem Unterschiedensein Freiheit und Substanz. Die Räume, die Kirchengemeinden nutzen oder erschaffen, sind mit ihren Themen unlösbar verbunden (man denke etwa an Gestalt oder Ausstattung einer Kirche, s.o. Abschn. 2.1.1). Mithilfe konkreter Veranstaltungen in Bildung und Kultus können Kirchengemeinden zu Orten werden, an denen Menschen so etwas wie eine ‚realisierte Utopie‘ symbolisch erfahren können, sodass sie das, was im Gemeinwesen (zu dem sie ja selbst auch gehören) geschieht, reflektieren und interpretieren können.

Halten wir fest: Die Fundierung von Kirchengemeinden im christlichen Glauben gibt ihnen Verheißung und Verpflichtung, der Spannung von Zugehörigkeit und Unterschiedenheit im Gemeinwesen konkrete Gestalt zu geben.

2.2.3 Gemeinde als Netzwerk

Die beiden vorangehenden Abschnitte könnten den Eindruck erwecken, als sei die Gemeinde vor allem durch ihren *institutionellen* Charakter bestimmt – bezogen auf die Glaubenstradition, organisiert in überschaubaren Sozialräumen. Doch welche Rolle spielen dabei die *Menschen*, als Subjekte des Glaubens mit ihren Beziehungen im Sozialraum? Leben sie nicht, im Unterschied zu früheren festen, traditionell bindenden Herkunftsorten, viel mobiler? Wolf-Eckart Failing weist hierzu auf eine Spannung hin. Einerseits diagnostiziert er die moderne „Auflösung naturwüchsiger Lokalität“, also herkunftsbezogener örtlicher Bindungen. Andererseits beobachtet er einen gegenläufigen Prozess, nämlich eine „Neugewinnung sozialräumlicher Lokalität“. Damit meint er, dass sich Menschen im Zuge ihrer Biografie neue Zugehörigkeiten (Failing spricht auch hier von „Heimaten“) aktiv erschließen.

Beide Entwicklungen ließen sich mithilfe der Theorie von *Netzwerken* in Balance halten. „Soziale wie personale Identitäten leben nicht nur, vielleicht

¹⁹ Michel Foucault, *Andere Räume*, in: Karlheinz Barck / Peter Gente / Heidi Paris / Stefan Richter (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig 1998, 34–46, 39.

nicht einmal vorrangig von linearen oder flächigen Erfahrungsmomenten, sondern erschließen sich über Verknüpfungen.²⁰ Natürlich sind auch solche Verknüpfungen bzw. Netzwerke nicht ‚ortlos‘. Aber der Akzent verschiebt sich von einem *statischen* hin zu einem *dynamischen*, auf Beziehungen und soziale Aneignung bezogenen Gemeindeverständnis (s. o. Abschn. 2.1.1 und 2.1.2).

Damit formulierte Failing bereits 1995 eine Überlegung, die die gemeindepädagogische (und kirchensoziologische) Diskussion bis heute stark herausfordert.²¹ Ein prominentes Beispiel liefert die V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD 2012/14.²² In ihr wurde das Instrumentarium der Netzwerkforschung auf das Beispiel einer durchschnittlichen Stadt in Hessen angewendet. Aus der Vielzahl der Ergebnisse, bezogen auf diese konkrete Stadt, seien nur drei hier benannt:

- *Dichte* Beziehungen finden sich seltener und hauptsächlich in der Kernkommunikation von Kirchengemeinden, haben aber recht geringe Reichweite darüber hinaus. *Schwach* ausgeprägte, lose, punktuelle Beziehungen treten häufiger auf, mit höherer Reichweite bzw. Streubreite über die Kerngemeinde hinaus.
- Eine besonders breite Kontaktfläche zwischen der Kirche als Institution und Menschen mit niedriger kirchlicher Verbundenheit bildet die evangelische Kindertagesstätte.
- Untersucht man insbesondere die Beziehungsgeflechte kirchlicher (haupt- und ehrenamtlicher) Mitarbeitender, so tritt deren Schlüsselstellung deutlich hervor.

Halten wir fest: Die Perspektive auf Gemeinde als Netzwerk bietet großes Potential für ein vertieftes Verständnis der Wirksamkeit gemeindepädagogischer Prozesse sowohl im Rahmen gruppenspezifischer, verdichteter Beziehungen als auch darüber hinaus in ihren sozialräumlichen Erstreckungen.

20 Wolf-Eckart Failing, Gemeinde als symbolischer Raum. Die Gemeindepädagogik in der Phase der Systematisierung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 1995, 37–55, bes. 46.

21 Vgl. Matthias Spann u. a., Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven, Münster, 16 – dort mit der Perspektive auf strukturelle Netzwerkarbeit im Gemeinwesen.

22 Vgl. Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. <https://archiv.ekd.de/EKD-Texte/92133.html> (Abruf 28.02.2019) und dazu die Detailauswertung bei Felix Roleder / Birgit Weyel, Vernetzte Kirchengemeinde. Analysen zur Netzwerkerhebung der V. KMU der EKD, Leipzig 2019 sowie Daniel Hörsch / Hans-Hermann Pompe (Hg.), Kirche aus der Netzwerkperspektive. Metapher – Methode – Vergemeinschaftungsform (Kirche im Aufbruch! Reformprozess der EKD, Bd. 25), Leipzig 2018.

2.2.4 Gemeinde als dynamischen Prozess kommunizieren

Was Gemeinde ausmacht, hängt in hohem Maß von den beteiligten Menschen ab, häufig in Gruppen gedacht, von ihren Beziehungen, Beteiligungen und Netzwerken. Was sie damit konkret verbinden, welche *Bedeutung* sie dieser Sozialgestalt des Glaubens verleihen, steht nicht von vornherein fest, als eine Art ‚Substanz‘, sondern *gewinnt Realität* erst durch kommunikative Prozesse. Konsequenterweise müsste der Gemeindebegriff also von einer *Vielfalt subjektiver Räume* ausgehen. Ein Problem entsteht dabei, wenn man (heimlich) von einem theologisch oder formal vorgegebenen Gemeindebegriff oder von einem Ideal allgemeiner Harmonie in einer gegebenen Gemeinde ausgeht. Doch aus gemeindepädagogischer Sicht stellt die faktische Vielfalt zunächst erstmal kein ‚hinzunehmendes Übel‘ dar, sondern einen realitätsgerechten Ausdruck der Pluralität von Situationen und Bedürfnissen.

Allerdings existieren diese subjektiven Räume oft gleichsam beziehungslos nebeneinander her, wie in getrennten ‚Sektoren‘ (man denke etwa an die ‚Sektoren‘ gemeindlicher Arbeit mit Jugendlichen oder Seniorinnen). Weder intern noch extern ist dann erkennbar, worin das Verbindende zwischen den verschiedenen Bedürfnissen oder Aktionsformen bestehen könnte. Dies zu thematisieren und Vernetzung zu befördern, gehört zu den ‚dimensionalen‘ Aufgaben der Gemeindepädagogik [→ Einleitung 2.3].

Dazu ist es freilich nötig, dass sich Gemeinde nicht nur als ‚Versammlung von Subjekten‘ versteht, sondern als Organismus, als kommunikatives System, quasi als kollektives Subjekt, als einen dynamischen Raum mit Prozesscharakter. Auch dies kann als Bildungsprozess aufgefasst werden, wie ihn Peter Biehl – wenngleich dort auf den einzelnen Menschen bezogen – als „ein ständiges Freilegen seiner ihm gewährten Möglichkeiten“ beschreibt.²³ Solche Bildungsprozesse in Gemeinden in Gang zu setzen, sie zu moderieren und zu evaluieren, ist Teil gemeindepädagogischer Aktion und Reflexion.

Beispielsweise bietet sich ein sog. „Barcamp“ an, um große Gruppen zu ihren eigenen Themen ins Gespräch zu bringen und konkrete Vorhaben zu verabreden. In methodischer Hinsicht sind Barcamps Weiterentwicklungen der „Open Space“-Methode.²⁴ Es geht darum, dass ein Moderator / eine Moderatorin den Teilnehmenden hilft, in selbstorganisierten Vorträgen (*sessions*) und Workshops ge-

²³ Vgl. Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9–102, 40.

²⁴ Vgl. Michael M. Pannwitz in Zusammenarb. m. Georg Bischoff, Meine open space Praxis, Bad Münstereifel / Berlin / Bonn 2010.

gemeinsame Anliegen voranzubringen und die Ergebnisse zu dokumentieren. Gemeindepädagogisch gesehen, können die Gemeindeglieder in so einem „offenen Raum“ ihre Vorstellungen von Gemeinde oder andere Themen miteinander diskutieren und sich dabei kritisch selbst gegenüberstellen. Die Ergebnisse sind gut darstellbar; Kommunikationsmedien dafür sind vorhanden, ob nun der klassische Schaukasten, Pinnwände, Printmedien, Websites oder ein webbasierter Texteditor wie Etherpad und anderes mehr.

Solche Prozesse haben nicht nur interne Bedeutung, zur Verständigung von Gemeindegliedern, -mitarbeitenden und -leitung untereinander. Sie sind – als Prozess wie im Ergebnis – auch ein wesentliches Instrument, damit Gemeinde im Gemeinwesen erkennbar wird, um letztlich allen Menschen oder Systemen Gelegenheit zu geben, mögliche Schnittflächen zu identifizieren und zu entscheiden, ob *Gemeinde selbst als Lebenswelt* annehmbar erscheint.

Halten wir fest: Die Pluralität subjektiver Zugänge und Bedeutungszuweisungen fordert die Gemeindepädagogik dazu heraus, Verständigungen zu den existierenden Auffassungen von Gemeinde als Bildungsprozess zu inszenieren.

2.2.5 Gemeinde hat Räume, die sie nicht ‚hat‘

Das vorliegende Kapitel des Studienbuches hat verschiedene *theologische* Ermutigungen dafür formuliert, Kirche und Gemeinde als Raum zu verstehen und aktiv zu gestalten. Dies ließe sich problemlos erweitern, zum Beispiel in biblischer Hinsicht, wo häufig Raum-Bilder wie „Zelt“, „Haus“, „Wohnung“ u. v. m. verwendet werden, um die Existenz der Gemeinde in der Welt und Gottes Beziehung zu ihr zu beschreiben – selbst im Paradox ihrer eigenen Relativierung (Hebr 13,14: „Denn wir haben hier keine bleibende Stadt...“).

Doch die theologische Reflexion zeigt auch Grenzen des gemeindepädagogischen Bemühens auf. Auch dies klang in den voranstehenden Abschnitten bereits an und kann nun systematisch zusammengefasst werden:

Die reformatorische Rede von der *Unvertretbarkeit des Glaubens* bestätigt die Wichtigkeit der subjektiven Zugänge zu dem, was schließlich Gemeinde bildet. Der Einzelne wird in einem unmittelbaren Verhältnis zu Gott stehend gesehen, keine Kirche kann ihn darin vertreten – ebenso wie niemand aus eigenen Werken, sondern nur aus Gottes Gnade im Christusglauben Rechtfertigung erlangen kann (*sola fide, sola gratia, solus Christus* unter Bezug auf Röm 3,28). Die gemeindepädagogische Praxis findet deshalb innerhalb des ‚Raumes Gemeinde‘ eine Vielzahl ‚individueller Räume subjektiver Gottesbeziehungen‘ vor, in denen sie

„niemanden zwingen kann noch soll“²⁵. Die Gemeinde hat keine Verfügung über den Glauben der Menschen, die sich in ihren Räumen versammeln.

Daraus folgt, dass Menschen Gemeinde in diesem Sinn nicht ‚machen‘ können. Sie können darstellen, was der Glaube sei, eine religiöse Praxis inszenieren und Gemeinden leiten. Dennoch ist ihnen Gottes Wort in diesen Mauern nicht verfügbar. Menschen greifen oft zu Metaphern, um das, was Gemeinde letztlich mit Leben erfüllt, in Worte zu fassen: „ein Brausen vom Himmel, wie von einem gewaltigen Wind und erfüllte das ganze Haus“ (Apg 2,2; vgl. Joh 3,8). Wenn die Jünger daraufhin das Haus verlassen, ihre Grenzen überschreiten und öffentlich predigen, dann wird das im Glauben verstanden, als Wirken des Heiligen Geistes (Apg 2,4 ff.). Man könnte dies einen ‚pneumatologischen Vorbehalt‘ nennen: Aus theologischer Sicht verdankt sich die Gemeinde als „*congregatio sanctorum*“ (CA VII) Gottes Wirken.

Mit **Pneumatologie** wird jener Zweig systematisch-theologischen Denkens bezeichnet, der sich in besonderer Weise mit Wesen und Wirksamkeit des Heiligen Geistes befasst. 

Halten wir fest: Die Gemeinde verfügt über Räume, über die sie nicht ‚verfügen‘ kann. Sie lebt in der Welt und ihr zugleich enthoben; mit dem Status eines ‚Raumpflegers‘ und Gastes im eignen Haus. Daher übernimmt sich Gemeindepädagogik, wenn sie versucht, zu organisieren, was ihr nicht zu Gebote steht.

2.2.6 Leitlinien zur gemeindepädagogischen Raumgestaltung

Unter diesen Überlegungen und auch Vorbehalten können wir nun einige Leitlinien für die Praxis gemeindepädagogischer Raumgestaltung festhalten.

- Baustile, Gegenstände, Bilder und vieles mehr lassen sich in strukturierten Lernprozessen erschließen. Gemeinde hat anhand ihrer konkret vorfindlichen Räume unzählige Lerngegenstände zum „notitia-Glauben“ [→ Kap. 4.1] anzubieten.
- Räume steuern informelles Lernen. Sie senden Botschaften darüber aus, ob sie tatsächlich für diejenigen Menschen erreichbar, angenehm und funktional passend sind, für die sie da sein sollen.
- Der christliche Glaube ‚vermenschlicht‘ Räume. Damit ist gemeint, dass er Räumen die Gegenwart Gottes zutraut und gerade dadurch eine neue Per-

²⁵ Martin Luther, Vorrede zum Kleinen Katechismus, in: Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen 1982 (1930), 504.

spektive konkreter Mitmenschlichkeit eröffnet. Deshalb sollten Gemeinden ihre Räume weder glorifizieren noch können sie ignorieren, wenn Menschen die Welt – und die Kirchengemeinde – (zeitweise) als unwirtlich empfinden und sich unbehaust fühlen. Gemeinden können sich aber bemühen, *besondere Räume in der Welt* bereitzustellen, für Rückzug und Ritus, für sinnstiftende Kommunikation und praktizierte Barmherzigkeit.

- Besondere Chancen hat es, wenn Menschen den Räumen *eigene* Räume hinzufügen können, also selbst errichtend oder ausgestaltend aktiv werden. Hierzu gehören auch Experimente mit *neuen Räumen*, ob nun einer Messehalle, einem Kino oder einem Wohnzimmer. Ob es junge oder alte Menschen, als Einzelne oder als Gruppe, tatsächlich als *lohnend* empfinden, sich auf Gemeinde in den jeweiligen Räumlichkeiten einzulassen, sie sich gleichsam anzueignen, liegt jedoch wieder jenseits von Verfügbarkeit. Theologisch gesehen, bewegen wir uns im Bereich des ‚assensus-Glaubens‘, der subjektive ‚Zustimmung‘ ausdrückt [→ Kap. 4.1]. Zugespitzt formuliert: Im Umgang mit ihren Räumen kann die Gemeinde *notwendige, wenngleich nicht hinreichende* Bedingungen des Glauben-Lernens schaffen.
- Als Beispiel für ein neueres Praxis-konzept in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern, das dem Raum eine religionsdidaktische Hochschätzung zukommen lässt, sei auf ‚Godly Play / GOTT IM SPIEL‘ verwiesen. Dort wird zum einen ein Lernraum nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik gestaltet: Frei zugängliche, niedrige Regale halten Materialien bereit, mit denen biblische Geschichten dargeboten werden und mit denen Kinder in einer Spiel- und Kreativphase selbstgesteuert tätig werden können. Zum anderen wird der Raum-Begriff im GOTT IM SPIEL-Konzept, ebenso wie im vorliegenden Kapitel dieses Studienbuches, auch metaphorisch gebraucht. Es soll für die Kinder insgesamt ein „geschützter Raum“ entstehen, in dem sie mithilfe von Raumgestaltung, Materialien, Geschichten, Beziehungen und Zeitstruktur an ihren eigenen, existentiellen Fragen arbeiten können.²⁶

Halten wir fest: Gemeinden haben in ihren Gebäuden und Grundstücken enorme Potentiale, die für pädagogische Prozesse vielschichtig genutzt und gestaltet werden können.

²⁶ Ursula Ulrike Kaiser / Ulrike Lenz / Evamaria Simon / Martin Steinhäuser, Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt. Handbuch für die Praxis, Stuttgart 2018, 26–31. Nähere Informationen unter: www.godlyplay.de

2.2.7 Gemeinde in regionalen und ländlichen Räumen

Abschließend werden die Überlegungen dieses Kapitels noch einmal mit einer anderen Perspektive konfrontiert. Gelten sie gleichermaßen für klassische Parochien wie für regionalisierte Gemeinden, für städtische wie für ländliche Lebensräume? Volker Drehsen hatte seine Argumente ausdrücklich auf die „urban bestimmte Kultur“ bezogen (s. o. Abschn. 2.2.2). Natürlich haben Menschen in Städten mehr Möglichkeiten, Profildgemeinden selbst zu wählen [→ Kap. 1.1.2]. Auch agieren einige gemeindepädagogische Handlungsfelder – etwa in der Arbeit mit Jugendlichen – ohnehin in parochial durchlässigen Grenzen; man kann sie in diesem Sinn als konzeptionelle Vorreiter regionalisierter Gemeindearbeit ansehen. Hinzu kamen in jüngerer Zeit – etwa in der Arbeit mit Seniorinnen und Senioren – auch solche Modelle, denen die Zugehörigkeit zu bestimmten *Milieus* wichtiger ist als die Zugehörigkeit zu parochialen Nahräumen [→ Kap. 9.3].²⁷ All dies sind Varianten regionalisierter Gemeindepädagogik.

Allerdings zeigte sich in den letzten Jahren, dass die Regionalisierungs-Diskussion vor dem Hintergrund der Entwicklungen im ländlichen Raum noch einmal zugespitzter geführt werden muss. Eine Fülle zuletzt erschienener kirchlicher wie auch praktisch-theologischer Veröffentlichungen zu *Kirche auf dem Land* ist darum bemüht, die Problemlagen zu präzisieren, Lösungsvorschläge zu entwickeln und Modelle zu dokumentieren und zu evaluieren. Gerald Kretzschmar weist daraufhin, dass es letztlich *nahraumbezogene Faktoren* wie „Identität“, „Beziehungen“ und „Geschichte“ sind, die über Zugehörigkeit und über die Wahrnehmung des Dorfes als eines „authentischen“ Ortes (im Unterschied zu „sinnentleerten Funktionsorten“ wie Flughäfen oder Einkaufszentren) entscheiden und die Kirche elementar mitbetreffen.²⁸ Solche Faktoren lassen sich nicht regionalisieren. Wie die Ausführungen von Drehsen und Failing zeigen, gelten sie eigentlich auch für den urbanen Raum. Sie werden aber im ländlichen Raum um ein Vielfaches stärker sichtbar und spürbar, nicht überdeckt von den Wahlmöglichkeiten. Der Rückgang der finanziellen Spielräume wirkt sich drastischer aus als in der Stadt. Vor allem in den ostdeutschen Landeskirchen sind bereits heftige Eingriffe in gewachsene Raumordnungen nötig geworden. Kirchliche Mitarbeitende klagen zunehmend über unlösbare Probleme in der Arbeitsorganisation mit Gefühlen von Zerrissenheit zwischen gleich wichtigen Anforderungen. Kann es

²⁷ Vgl. Karl Foitzik, *Gemeindepädagogik: Alte Menschen in Kirche und Gemeinde*, in: Thomas Klie u. a. (Hg.), *Praktische Theologie des Alterns*, Berlin / New York 2009, 519–542.

²⁸ Vgl. Gerald Kretzschmar, *Religiöse Bildung kann gelingen – auf dem Land und anderswo*, in: Michael Domsen / Ekkehard Steinhäuser (Hg.), *Identitätsraum Dorf. Religiöse Bildung in der Peripherie*, Leipzig 2015, 127–141.

unter diesen Bedingungen weiterhin eine Präsenz in der Fläche geben? Ist sie in manchen Regionen nicht längst aufgegeben? Doch braucht es sie? Wofür genau? Angesichts der schieren Entfernungen und kleineren Zahlen von Menschen stellen sich auch der gemeindepädagogischen Theorie und Praxis anspruchsvolle Aufgaben, sowohl in sektoraler Hinsicht (geduldig und kreativ neue Modelle für die Praxis zu entwickeln) als auch dimensional (Regionalisierungsprozesse als systemische, strukturelle Lernwege zu begreifen und dementsprechend zu moderieren [→ Kap. 6]). Auf diesem Weg kann es auch zu Entscheidungen kommen, kirchliche Gebäude umzunutzen oder ganz aufzugeben bzw. zu verkaufen.²⁹

Halten wir fest: Die derzeitigen Regionalisierungsprozesse infolge drastischer kirchlicher Ressourcenverknappung, v. a. in ländlichen Gegenden Ostdeutschlands, stellen eine der wichtigsten Herausforderungen für die gemeindepädagogische Theorie und Praxis dar, sowohl in sektoraler wie in dimensionaler und systemischer Hinsicht. Angesichts der hohen Bedeutung der räumlichen Dimension von Gemeinde wird es um das Erreichen neuer Balancen zwischen unverzichtbaren Begegnungsmöglichkeiten im Nahraum und mitarbeiterfreundlicher Arbeitsorganisation gehen.

2.3 Kirchenraumpädagogik

Wie bereits angedeutet, hat sich die ‚Kirchenraumpädagogik‘ in der jüngsten Vergangenheit, v. a. seit Beginn der 1990er Jahre,³⁰ zu einem weitverzweigten Bereich in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik entwickelt. Sie

²⁹ Vgl. Büchse, Angelika / Fendrich, Herbert / Reichling, Philipp u. a. (Hg.), Kirchen – Nutzung und Umnutzung. Kulturgeschichtliche, theologische und praktische Reflexionen, Münster 2012.

³⁰ Aus der kaum noch überschaubaren Vielzahl an Veröffentlichungen seien hier nur einige Beispiele angeführt: Roland Degen / Inge Hansen (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen, Münster 1998; Birgit Neumann / Antje Rösner, Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2003; Holger Dörnemann, Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen – Methoden – Zielsetzungen (Kirche in der Stadt Bd. 18), Berlin 2011; Hartmut Rupp (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Bd. 1: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart ³2016 (¹2006). Andrea Hensgen, Der Kirchenraum als Weg zum Christentum. Praxishandbuch für Kita und Grundschule, Freiburg 2015. Seit 2000 gibt es einen „Bundesverband Kirchenpädagogik e.V.“, der auch Ausbildungen für Kirchenführer zertifiziert und seit 2001 die Zeitschrift „KirchenPädagogik“ herausgibt (www.bvkirchenpaedagogik.de, Zugriff 01.03.2019, mit laufend aktualisierter Literaturliste). Insgesamt gesehen hat man den Eindruck, dass die wichtigsten *konzeptionellen* Fragen zwischen 1998 und 2006 bearbeitet worden sind – seitdem überwiegt die Veröffentlichung von *Praxismaterialien*.

eignet sich ausgezeichnet als Beispiel, um das Thema dieses Kapitels im Studienbuch zu konkretisieren. Es ist ohne Weiteres möglich, die bisherigen Inhalte in diesem Kapitel des vorliegenden Studienbuches Abschnitt für Abschnitt (s. o. Abschn. 2.1 und 2.2) an die Themen der Kirchenraumpädagogik anzulegen, zu reflektieren und zu konkretisieren! Denn es geht in der Kirchenraumpädagogik zwar hauptsächlich um *sakrale* Räume. Aber es geht dabei nur zum kleinsten Teil um die herkömmliche Praxis von ‚Kirchenführungen‘, soweit sich diese auf die Vermittlung baugeschichtlicher und architektonischer Informationen im Vortragstil beschränken. Es werden vielmehr *grundlegende* Möglichkeiten diskutierbar, Räume der Gemeinde als dynamische Begegnungsräume zur Kommunikation des Evangeliums zu verstehen und zu inszenieren, und zwar im Kontext der ‚Gemeinde‘. Deshalb haben sich gemeindepädagogische Theorie und Praxis für die Kirchenraumpädagogik als fruchtbarer Katalysator erwiesen.

Für das Handlungsfeld hat sich bislang keine einheitliche Bezeichnung etabliert. ‚Kirchenpädagogik‘, wiewohl derzeit am häufigsten verwendet, irritiert durch seine Mehrdeutigkeit im Begriff ‚Kirche‘ (als ob eine ‚Pädagogik der Kirche als Institution‘ gemeint sei). So empfiehlt es sich vielleicht eher, von ‚Pädagogik des Kirchenraums‘, oder ‚Kirchenraumpädagogik‘ zu sprechen.

2.3.1 Konzeptionelle Ansätze und Ordnungsversuche

Strukturierte Begegnungen mit Kirchenräumen lassen sich auf ganz unterschiedliche Weise gestalten. Hinter den Formen werden konzeptionell verschiedene Ansätze sichtbar. So arbeitet Roland Degen fünf „Typen von Kirchenerkundungen“ heraus:³¹

- a) der *Baukunde-Typ* – er beeindruckt durch *lexikonartige Informationen*, vermittelt jedoch wenig über den ‚Sinn‘ dieser oder jener Ausstattungsmerkmale und erreicht nicht die diesen Merkmalen vorauslaufenden existentiellen Fragestellungen.
- b) ein *katechetischer Typ* – er erklärt den Kirchenraum von seiner Funktion für Gottesdienst und Glauben her. Hier wird *die Sache der Kirche* veranschaulicht. Degen sieht die Gefahr, dass dabei theologische Traditionen wichtiger werden als die subjektiven Annäherungen der jungen und älteren Besucher.
- c) ein *handlungsorientierter Typ* – er ist auf *praktisches Begreifen* orientiert. Hier können die Teilnehmer beispielsweise Proportionen im Raum und Herstel-

³¹ Roland Degen, „Echt stark hier!“ Kirchenräume erschließen. Aufgaben, Typen, Kriterien, in: Degen / Hansen (s. o. Anm. 30), 5–19.

lungsweisen von Materialien selbst erkunden. Gegenüber der Stärke dieses Ansatzes (Besucher zum aktiven, ganzheitlichen Erkunden anzuleiten) steht die Gefahr, dass die sinnstiftenden *Bedeutungen* dieser Materialien und Maße nicht erreicht werden, dass also das ‚Begreifen‘ äußerlich bleibt.

- d) ein *symboldidaktischer Typ* – er nimmt ernst, dass sich die christliche Religion über Symbole und symbolische Handlungen mitteilt, die der Begegnung durch Begehung bedürfen, der Verbindung von Aktion und Emotion, von Information und Reflexion. Deshalb ist dieser Ansatz darauf aus, dass die Besucher *Erfahrungen machen* können. Überlieferte Formen dienen als Herausforderung, als Medium für die persönlichen Möglichkeiten und Kontrasterfahrungen.
- e) ein *Neues gestaltender Typ* – er geht nicht von der (wie auch immer gearteten) Einführung der Besucher in etwas Vorhandenes aus, sondern arbeitet bewusst mit den Anstößen, die ein Kirchenraum für die Gestaltung von neuen Liturgien, Formen, Expressionen anbietet. Der Kirchenraum wird so zu einem ‚Spiel‘-Raum der Kommunikation von Menschen im Angesicht geglaubter göttlicher Gegenwart.

Für die Arbeit mit dieser Typologie ist es wichtig zu beachten, dass sie *analytisch* gewonnen ist. Sie stellt (wie auch andere Typologien, die man in der kirchenraumpädagogischen Literatur antrifft) eine Abstraktion der breiten Vielfalt der kirchenraumpädagogischen Alltagspraxis und der auf diesen Alltag bezogenen Literatur dar. Die referierten Typen finden sich selten in Reinkultur. Zumeist gehen Elemente ineinander über.

2.3.2 Praxis: Gestaltungen

Der praktischen Gestaltung kirchenraumpädagogischer Impulse sind kaum Grenzen gesetzt. Eine Fülle von Ideen und Umsetzungen sind längst erprobt, in Zeitschriften und Büchern dokumentiert und wiederum kommentiert worden. Viele dieser Ideen sind nicht in Bibliotheken, sondern nur lokal ansichtig, häufig unterstützt durch Heftchen etc.

Einige Beispiele sollen mögliche Richtungen andeuten. Gehen wir dazu einfach von drei verschiedenen Situationen aus, in denen Menschen Kirchenräumen begegnen könnten: a) Kinder einer Grundschulklasse, b) Teilnehmer einer Tagung in einer Evangelischen Akademie und c) Familien einer Kirchengemeinde.

a) Kinder handlungsorientiert beteiligen

Naheliegenderweise stellen Kinder im Grundschulalter eine beliebte Zielgruppe für kirchenraumpädagogische Erkundungen dar. Sie agieren zunehmend selbstständig in ihren Sozialräumen und verfügen über ein erwachendes historisches Interesse sowie viel unbefangene Neugier auf Ungewöhnlichkeiten. Der Literaturmarkt hält inzwischen viele Titel bereit, die Erwachsene dabei unterstützen, diese Neugier der Kinder pädagogisch aufzugreifen.

Neben solche Verlagsproduktionen findet man zunehmend auch Medien zur *selbstständigen Erkundung für die Hand von Kindern* – häufig von Kirchengemeinden in Eigeninitiative erstellt. Obwohl ihre didaktische und methodische Qualität stark variiert, sind sie doch gemeindepädagogisch interessant, weil sie eigene Zugänge und Schwerpunktsetzungen spiegeln. Besonders gilt das für solche Hefte, die *von Kindern selbst verfasst* werden. Solche parochialen Projekte unterstützen vertiefte Auseinandersetzungen und die Möglichkeit zur verstärkten persönlichen Identifikation mit der Ortskirche. Noch einen Schritt weiter geht es, Kinder zu ‚Kinderkirchenführern‘ auszubilden. Das kann in speziellen Kursen, etwa im Rahmen von Ganztagsschulangeboten oder regionalisierten Kindergruppen, erfolgen.³² Zu der inhaltlichen Auseinandersetzung kommen nun noch all jene Kompetenzen, die mit dem persönlichen Sprechen vor einer Gruppe, dem Animieren zu selbsttätigen Beobachtungen und dem Management einer gegebenen Raum-Zeit-Struktur zu tun haben.

b) Spirituelle Begehungen durch Erwachsene

Ein ganz anderer kirchenraumpädagogischer Ansatz geht davon aus, dass die Eigentümlichkeit eines Kirchenraumes am besten über *Erfahrungen* erschlossen wird, die Menschen in ihm machen können. Insofern die Eigentümlichkeit von einer *gottesdienstlichen Praxis* bestimmt ist, ist auch das Erfahrungsangebot für eine Erkundung außerhalb eines Gottesdienstes von *religiöser Kommunikation* geprägt. Religiöse Kommunikation wiederum, oder im weiteren Sinne spirituelle Begegnungen, sind wie jeder Gottesdienst von einem Wort-Antwort-Geschehen, von ganzheitlicher Beteiligung im Kopf, Leib und Seele gekennzeichnet. Deshalb schlagen solche Ansätze vor, den Kirchenraum stationsweise in einer Kombination aus drei Elementen zu erkunden: sachliche Informationen zur jeweiligen

³² Vgl. z. B. http://www.rpi-loccum.de/material/Kirchenpaedagogik/kirch_svonstemm (Abruf 01.03.2019).

Station, jeweils passende liturgische Aktion (etwa ein Psalmgebet) und persönliches Nachdenken.³³

In gemeindepädagogischer Reflexion erscheint dieses Konzept *katechetisch* geprägt: Sachwaltend für institutionell tradierte Formen und Inhalte des Glaubens und voraussetzungshaltig für die Beteiligung von Menschen an der Kommunikation des so dargestellten Evangeliums. Das Anliegen lässt sich gemeindepädagogisch weiterführen, indem man einigen Fragen nachgeht: Mit welchen Texten, welchen Begehungen, welchen körperlichen Ausdrucksformen und Fragen würden Menschen, die nur selten Kirchen besuchen und über sehr wenig oder gar keine gottesdienstliche Erfahrung verfügen, einen Kirchenraum für sich erschließen? Das dialogische Grundanliegen des Konzeptes ließe sich dann lebensweltorientiert ausweiten.

c) Familien einer Kirchengemeinde erleben ihren Kirchenraum

Überaus vielfältige Aktionsmöglichkeiten tun sich auf, wenn man die Leitlinien intergenerationellen und familialen religiösen Lernens [→ Kap. 5.3] kirchenraumpädagogisch auszieht. Dann entstehen Projekte, in denen Angehörige verschiedener Generationen den Kirchenraum nicht nur gottesdienstlich oder klassisch kirchenraumpädagogisch, sondern auf vielfältigste Weise nutzen und dadurch mit ihm vertraut werden. Sehr eindrückliche Beispiele liefern hierzu Kirchenübernachtungen, zum Beispiel im Rahmen von ‚Familienwochenenden‘.³⁴

Bei diesen Formen wechseln sich Raum- und Funktionserkundungen mit kleinen Elementen geistlicher Praxis und gemeinsamen Mahlzeiten ab. Die beteiligten Kinder wie Erwachsenen haben vielfache Gelegenheiten zum Kennenlernen und Austausch. Gemeinde- und kirchenraumpädagogische Intentionen werden verschränkt. Die Aktionen setzen bei alltäglichen Verrichtungen und Bedürfnissen einer wichtigen Zielgruppe an und schaffen intergenerationelle, merkwürdige Zugänge zu Gemeinde als Praxis, indem sie den Raum ihrer zentralen Veranstaltung mit Elementen des Alltags wie auch des handlungsorientierten Lernens anreichern. Insofern diese Anreicherung erlebnispädagogisch- verfremdender Art ist, weckt sie Neugier und – bestenfalls – neue Offenheit, die wiederum durch raumtypische (liturgische) Elemente unterfangen wird. Durch die Form hindurch (*per-form-ativ*) gewinnt der Glaube kommunizierte Gestalt –

³³ Vgl. Christoph Bizer / Hartmut Rupp, *Kleiner Kirchenführer. Mit der Bibel durch das Haus Gottes*, Stuttgart 2009.

³⁴ Vgl. Martina Domann, *Wer schläft denn da!? Erlebnis- und kirchenpädagogisches Familienwochenende im Kirchenraum*, in: *Praxis Gemeindepädagogik* 60 (2007), H. 2, 49–51.

übrigens, auch dies sollte beachtet werden, in einer für Familien äußerst kostengünstigen Variante einer Freizeit mit ganz kurzer Anreise.

Literatur zur Vertiefung

- Degen, Roland / Hansen, Inge (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen, Münster 1998.
- Degen, Roland u. a. (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik, Münster 1992.
- Failing, Wolf Eckart, Gemeinde als symbolischer Raum. Die Gemeindepädagogik in der Phase ihrer Systematisierung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 37–55. (Download des Textes unter <http://www.ak-gemeindepaedagogik.de/konzeptionen.html> möglich, Abruf 01.03.2019)
- Praxis Gemeindepädagogik 59 (2006), H. 2 und 3 sowie 70 (2017), H. 4, Themenhefte „Raum und Räume“.
- Rupp, Hartmut (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Bd. 1: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart ³2016 (¹2006).

Impulse zur Weiterarbeit

- a) Was hat Ihre persönliche Sicht auf die räumliche Dimension von Gemeinde geprägt? Verschaffen Sie sich dazu Klarheit durch autobiografische Reflexion. Achten Sie dabei besonders auf mögliche gegenteilige Erfahrungen und Empfindungen bezüglich von Räumen, die Gemeinden haben oder schaffen. Tauschen Sie sich in Kleingruppen über Ihre Prägungen aus und nutzen Sie das Gespräch, um Ihre eigenen Sichtweisen zu erweitern, zu schärfen und eventuelle Blockaden zu hinterfragen.
- b) Suchen Sie nach Beispielen dafür, wie Gemeinde als Raum entsteht.
- c) Entwickeln Sie fünf Leitsätze für den gemeindepädagogischen Umgang mit Kirchenräumen. Prüfen Sie die Durchdringungstiefe Ihrer Argumente in Diskussion mit jemandem, der vermutlich eine konträre Position vertritt.
- d) Erkunden Sie in umliegenden Kirchen, mit welcher Art von Führungen, Materialien oder Anderem dort kirchenraumpädagogisch agiert wird, und analysieren Sie dieses Material mithilfe der Kriterien im Abschnitt 2.3.

