

Gemeinde als symbolischer Raum

Die Gemeindepädagogik in der Phase der Systematisierung

1 Einleitung: zur gegenwärtigen Diskussionslage

Als die westdeutsche Gemeindepädagogik in einer ersten Phase (70er Jahre) ihre Entwürfe konzipierte, war das Bildungsdilemma des Protestantismus als Diskrepanz zwischen reflexiver Subjektivität, kirchlich gefaßtem Glauben und Alltagsrealität im Blick. Die empirisch breit bestätigte Einsicht in »das tendenzielle Mißlingen kirchlicher Sozialisation« verstärkte die Suche nach neuen und angemesseneren Formen der kirchlichen Sozialisationsbegleitung. Dabei ging es um eine sich öffnende, die Kontaktflächen vergrößernde und Begegnungsorte intensivierende Präsenz von Kirche im Modus alltagsbezogener Bildung. Verbunden war dies mit einem Einsatz für einen professionellen (gemeinde-)pädagogischen Qualifizierungsschub einerseits und Strukturreformen kirchlicher Arbeit andererseits.¹

Diskussion und Reformvorhaben wurden in der westdeutschen Entwicklung allerdings bald überlagert und teilweise abgelöst durch eine breite und engagierte Gemeindeaufbau-Diskussion. Sie kann als innerkirchliche Reaktion auf die schleichende, aber höchst wirksame Erosion der sozialen kirchlichen Basis und die verschärfte Auseinandersetzung um den wachsenden Pluralismus von Westdeutschland gedeutet werden. Der weitere Weg der Volkskirche stand zur Debatte.

In dieser Situation befand sich die Gemeindepädagogik in einer eigenartigen doppelten Auseinandersetzung:

(1) Zum einen suchte sie in Auseinandersetzung mit den Gemeindeaufbau-Konzepten zu klären, in welchem Verhältnis Bildung und Gemeindebildung stehen. Die kritische Abgrenzung vollzog sich vor allem nach zwei Seiten: (a) Religiöse Bildung als der lernende Selbstvollzug des Subjekts steht zwar in einem – auch von der Gemeindepädagogik gewollten – Zusammenhang mit Gemeindebil-

¹ Trotz der Teilung Deutschlands zeigen sich rückschauend partielle Übereinstimmungen mit gleichzeitigen Entwicklungen Ostdeutschlands; vgl. den Beitrag von R. Degen in diesem Band S. 17-35.

dung; Bildung darf aber nicht für Ziele von Gemeindeaufbau instrumentalisiert werden. (b) Gemeindeaufbau, wie ihn die Gemeindepädagogik verstand, war selbst als *Gemeindebildung* zu verstehen, d.h. auch als Lern- und Bildungsprozeß; daher zog man vielfach den Terminus »Gemeindeentwicklung« vor.

(2) Gemeindeaufbau-Konzepte und Gemeindepädagogik wandten sich allerdings gemeinsam gegen ein einseitiges funktionales Kirchenkonzept, das Kirche vor allem als ein Dienstleistungsunternehmen unterschiedlicher abrufbarer Einzel-Angebote und als Ansammlung nur gesamtkirchlich lose verknüpfter Agenturen sah. Diese Gemeinsamkeit endete allerdings dort, wo Gemeindeaufbau-Konzepte eine Gestalt als Lösung für alle vorschlugen: die Gruppengemeinde. Hier plädierte Gemeindepädagogik dezidiert »volkskirchlich«: Der ekklesiola-Typus von Kirche ist nur *ein* möglicher Realisationstypus christlichen Engagements und neuzeitlicher kirchlicher Vergemeinschaftung. Andererseits mußte sie sich auch gegen die Dominanz eines überhöhten Parochialbegriffs absetzen – ähnlich wie dies in den parallelen ostdeutschen Entwicklungen zu beobachten war. So sah sich die Gemeindepädagogik zwischen zwei mächtigen und kirchenpolitisch miteinander ringenden Diskussionsströmen eingeklemmt und – wie alle auf Vermittlung zielende Entwürfe – in der Gefahr, überhört oder zum Zwecke der Abarbeitung der je eigenen Position karikiert zu werden: als theologische Minimalisierung im Namen einer Pädagogik des Pluralismus, als krude Mischung von Kulturprotestantismus und Neo-Pietismus, als parochial-gemeindliches Heimholungswerk und Einpassungspädagogik.

Um den Gemeindeaufbau wurde es Anfang der 90er Jahre ruhiger. Die Enttäuschung über so verankerte Projekte breitete sich aus; das volkskirchliche Grundschema erwies sich trotz zur Gewohnheit gewordenem Kirchenaustritt resistenter als gedacht. Und dennoch: Die Prozesse gesellschaftlicher Differenzierungen schritten undramatisch, und gerade deswegen besorgniserregend, weiter. Dabei sind die folgenschweren Veränderungen der religiös-kirchlichen Landschaft durch die neuen Bundesländer bisher noch kaum zum Zuge gekommen. Diese Problemlage wurde von einigen kirchenleitenden Gremien und Kommissionen als Grundproblematik aller gesellschaftlichen Großorganisationen wahrgenommen: als Spannung zwischen Institution und Person.

Es ist sicherlich kein Zufall, daß genau zu diesem Zeitpunkt wieder verstärkt und anders akzentuiert nach Gemeindepädagogik gefragt und diese breiter thematisiert wird. In den Jahren 1992-1994 hat die Entwicklung der Theorie- und Konzeptionsbildung noch einmal eine neue bzw. andere Qualität bekommen.

Die Bedingungen für eine weiterführende Diskussion haben sich deutlich verbessert, was man an fünf Momenten festmachen kann:

- (1) Die vielschichtige Entstehungsgeschichte der Gemeindepädagogik wie die differenzierte Weiterentwicklung sind durch die problemgeschichtliche Untersuchung von K. Foitzik hilfreich erhellt.² Dadurch ist es möglich, das komplexe Bedingungs-feld gemeindepädagogischer Entwürfe präziser zu fassen und zugleich die Implikationen des Begriffs exakter zu orten.³
- (2) Ein wissenschaftlicher »Arbeitskreis Gemeindepädagogik« hat sich gebildet, der die kontinuierliche, berufs- und institutionsübergreifende wissenschaftliche Weiterarbeit gewährleisten könnte.
- (3) Mit der Aufnahme des Lebenswelt-Ansatzes oder des Konzepts sozialräumlicher Aneignung⁴ wird die Frage nach den konstruktiven Bezügen zu anderen Bezugswissenschaften weitergeführt.
- (4) Die Rezeption durch universitäre Vertreter aus Religionspädagogik und Praktischer Theologie fordert sowohl die Frage nach dem Verhältnis von Gemeindepädagogik zu Religionspädagogik heraus als auch zur Praktischen Theologie insgesamt.⁵
- (5) Lehr- und studienbücherartige Publikationen⁶ spiegeln offenkundig die Einschätzung wider, daß ein Stadium der Diskussion erreicht ist, welches über Einzelentwürfe und Sammelreihen⁷ hinaus Zusammenfassung und weitergehende Systematisierung nicht nur nahelegt, sondern auch erlaubt.

Dieser Diskussionsabschnitt wurde nicht zu Unrecht als eine »zweite Phase der Gemeindepädagogik« bezeichnet (R. Degen, W.E. Failing, K. Foitzik 1992). Sie machte aber auch die unterschiedliche konzeptionelle Ausprägung in einer eher gottesdienstlich zentrierten (Grethlein), einer bildungsmäßig akzentuierten (Wegenast und Lämmermann) und einer lebensweltlich ausgerichteten Gemeindepädagogik (R. Degen, W.E. Failing, K. Foitzik) deutlich.⁸ In ihren unterschiedlichen Prämissen, Strukturen wie Folgerungen sind sie derzeit noch nicht vermittelbar, aber wenigstens nachvollziehbar und vergleichbar.

Damit stellt sich heraus, was als gegenwärtige Aufgabenstellung der

2 K. Foitzik, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992.

3 Simplifizierende oder gar stigmatisierende Etikettierungen werden so erschwert und die Sachauseinandersetzung gefördert.

4 V. Drehsen, Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: R. Degen, W.E. Failing, K. Foitzik (Hg.), Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik, Münster 1992, 92-125.

5 Es läßt sich allerdings – etwa am Beispiel des Entwurfs von Grethlein – auch nach dem Preis fragen, der gezahlt wird, wenn man Gemeindepädagogik in den Kontext einer ansonsten unveränderten Praktischen Theologie einzeichnet.

6 R. Blümm, Gemeindepädagogik, in: R. Blümm u.a., Kirchliche Handlungsfelder, Stuttgart 1993; C. Grethlein, Gemeindepädagogik, Berlin 1994; K. Wegenast und G. Lämmermann, Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung, Stuttgart 1994.

7 Vgl. die von G. Buttler und W.E. Failing herausgegebene Reihe »Beiträge zur Gemeindepädagogik« und die vom Comenius-Institut herausgegebene Reihe »Gemeindepädagogik«.

8 In den größeren Entwürfen wird allerdings der kirchenreformerische Impetus, der die gemeindepädagogischen Entwürfe aus den Fachhochschulen auszeichnete, bedauerlicherweise nicht weitergeführt.

westdeutschen Gemeindepädagogik dringend ist: eine fortschreitende Klärung ihres Problemkerns und eine Systematisierung dessen, was mit Gemeindepädagogik intendiert wird.

Was könnte das Spezifische, was das Weiterführende der Gemeindepädagogik sein? Ohne damit ein umfassendes Konzept skizzieren zu wollen, schlage ich vor, das eigentümliche Profil und den Gegenstandskern der Gemeindepädagogik in vier grundlegenden Bereichen zu identifizieren:

- (1) die Ernstnahme der Alltäglichkeit als Ort christlicher Existenz (*laientheologische Zentrierung*);
- (2) die Wahrnehmung der Gemeinde als Örtlichkeit, territoriale Sozialität und gelebtem Raum (*sozialräumliche Fragestellung*);
- (3) die Grundannahme, daß Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse das Gesamte von Kirche und Gemeinde durchziehen und mitbestimmen (*dimensionale Betrachtungsweise*);
- (4) die Verständigung über Kompetenz und Fachlichkeit der Mitarbeiter/innen als Voraussetzungen einer Professionalisierung der gemeindepädagogischen Arbeit (*professionstheoretischer Aspekt*).

2 Die Bedingungen der Alltäglichkeit christlicher Existenz (laientheologische Zentrierung)

Man kann Gemeindepädagogik auch verstehen als eine theologisch-pädagogische Theorie der Praxis gelebter christlicher Religion, soweit sie sich im Feld der Gemeinde erschließt, darstellt und durch spezifische Handlungsformen der Gemeinde mitgestaltet wird. Aber in welcher Intention? Man kann antworten: in einem laientheologischen Sinne.⁹

Diese laientheologische Konzentration, zu der sich die Gemeindepädagogik von ihrem historischen Entstehungszusammenhang her verpflichtet weiß¹⁰, verbindet zwei Momente, die trotz kategorialem Unterschied nur künstlich getrennt werden können: Laientum als »Einander-Priester-Sein« im Sinne der traditionellen Formel vom »allgemeinen Priestertum aller Gläubigen« und Laientum als in Rolle und beruflichem Zentrum nicht pfarramtlich-theologisch, sondern »alltags-weltlich« bestimmt zu sein. »Gemeindepädagogik hat ihren Ort in und befaßt sich mit der alltäglichen Lebenswelt der Laien«¹¹. Gemeindliche Strukturen und pädagogische Handlungsformen der Gemeinden sind dahingehend zu analysieren, wie sie auf den Bildungspro-

9 H. Luther hatte bereits auf diesen Zusammenhang von Gemeindepädagogik und Laientheologie hingewiesen (Religion – Subjekt – Erziehung, München 1984).

10 Vgl. H.F. Rupp, Gemeindepädagogik – ein inzwischen etabliertes Paradigma der praktischen Theologie?, in: RpB 34 (1994) 17-32.

11 B. Suin de Boutemard, Projektarbeit in Gemeinden, Gelnhausen / Zürich 1989, 133.

zeß individueller religiöser Subjektivität unterstützend bzw. begrenzend einwirken, und zwar auf drei Ebenen:

- (1) Zunächst einmal als die *Unterstützung theologischer Urteilsbildung der Laien*. Das ist nur begrenzt als Erschließung theologischer Fachlichkeit für Laien (»Theologie für Nichttheologen«, Informationsaspekt) zu verstehen. Die *religiöse Subjektwerdung* ist nicht dann zum Abschluß oder Ziel gekommen, wenn Theologie begriffen wird, sondern dort, wo – in spezifischem Alltags- und Lebensweltbezug – Glaube als »Erfahrung mit der Erfahrung« heilsame und schmerzvolle Deutkraft entfaltet. Daher ist die Laienfrage primär als Frage nach einer gemeinsamen theologischen Elementarisierung zu begreifen, als spannungsreiches »Gespräch zwischen Laien im geschichtlichen Prozeß«¹². Ort, nicht nur Anlaß dieses Gesprächs ist der Alltag: »Elementare Erfahrungen und Alltagserfahrungen sind zwar nicht identisch, aber in unserem Lebensalltag und mit Bezug auf ihn brechen die elementaren Fragen auf«¹³. Es ist durchaus angemessen, dies als »Theologie von unten« zu bezeichnen¹⁴ und mit Nipkow unter den gemeindepädagogischen Zielbegriff »kritische Religiosität« zu fassen. Zunehmend wichtig erweisen sich Überlegungen und Praxismodelle im Sinne einer alltagsnahen (und daher immer auch latent »synkretischen«) Herausbildung und Aneignung von Glaubens- und Gottesvorstellungen sowie die Unterstützung eines argumentierenden Glaubens in einer pluralen Gesellschaft.

Da die Gemeindepädagogik sich in diesem Bemühen von der Theologie nicht hinreichend unterstützt wußte, ist verständlich, sie in ihrem Kern auch als den Versuch einer »Wissenschaft des allgemeinen Priestertums«¹⁵ zu verstehen. Sie sollte ein Ansatz sein, der »den Entdeckungszusammenhang theologischer Probleme (Topoi) nicht in der Theorie der theologisch-systematischen Abfolge (Logik) sucht und findet, sondern in der Lebenswelt der tatsächlichen Menschen und in seiner empirischen sozialen Welt, um von diesem Entdeckungszusammenhang zu einem theologischen Begründungszusammenhang zu kommen«¹⁶. Aufschlußreich ist, daß dies häufig auch zu einer pädagogisch-methodischen Option führte: Wenn »die Wahrheit der Sache der Theologie als Wahrheit für den Menschen nicht einfach auf Vermittlung feststehender Wahrheit, sondern auf Ermittlung »uns betreffender Wahrheit

12 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 191ff.

13 Ebd., 203, Kursiv W.E.F.

14 G. Ebrecht und G. Hegele, Theologie von unten. Gemeindeaufbau durch gemeindepädagogisches Handeln, in: G. Stolt (Hg.), An den Grenzen kirchlicher Praxis, Hamburg 1986, 88-103; G. Ruddat, Inventur der Gemeindepädagogik, EvErz 44 (1992) 445-465.

15 Suin d. B., ebd., 133.

16 Ders., Gemeindepädagogik und Sozialarbeit als Wissenschaft, in: Weltweite Hilfe 1 (1987) 19.

abzielt«¹⁷, dann wird die Nähe der Gemeindepädagogik zur Projektpädagogik¹⁸ verständlich. »Die Projektpädagogik leistet einen Beitrag dazu, daß Projektgruppen als antizipierende Handlungs- und Mahlgemeinschaften auch in »gesellschaftlichen Situationen der Minorisierung« (Schickentanz) das Kommende im Heute pädagogisch zu verantworten lernen«¹⁹.

(2) Zum anderen geht es um *gemeindliche Partizipation der Laien* in Leitung, Gruppenarbeit Predigtstätigkeit, Gemeindediakonie etc. mit der Maßgabe der Beteiligung an inhaltlicher Zielsetzung und sachlicher Prioritätensetzung. In ihnen ereignet sich faktisch – so oder so – ebenfalls Theologietreiben. Daß diese Partizipation unter einem diskursiv-konziliaren und entwickelnden Prozeßmodell vorgestellt wird²⁰, unterscheidet sie von vielen Gemeindeaufbau-Konzepten.

(3) Die *freie Mitarbeit* (»ehrenamtliche« Tätigkeit) in den Gemeinden in all ihren differenzierten Aufgabenbereichen und Intensitäten gehört zwar zum Kernbestand gemeindepädagogischer Reflexion; dennoch ist eine systematische gemeindepädagogische Bearbeitung, und d.h. eine arbeitsfeldübergreifende befriedigende Thematisierung, noch nicht gegeben. Ansätze zu einer Problembeschreibung liegen zwar vor²¹, aber grundsätzliche Diskussionen über eine notwendige Selbstbegrenzung der Professionalisierung, die präzise Ausarbeitung der Beziehung freier Mitarbeiter zu Hauptamtlichen, die Klärung der qualitativen Kompetenzen von freien Mitarbeitern (ohne in fragwürdige Semi-Professionalisierungen abzugleiten) und der sorgsam Begleitung sind erst noch zu führen.

Die wenigen Arbeiten zu einer übergreifenden »Didaktik der Mitarbeiterbildung«²² konnten weder auf systematische Vorarbeiten zurückgreifen, noch wurde dieses Problem intensiver aufgenommen. Und doch läßt sich erkennen: Die gemeindepädagogischen Denkansätze suchten eine konstruktiv-kritische Vermittlung von subjekt-orientierter Mitarbeiter-Bildung und funktions-orientierter Qualifizierung zur Mitarbeit. Funktion und Institutionsinteressen sollen die Mitarbeiter/innen als Subjekte nicht überformen und instrumentalisieren.

17 Nipkow, Grundfragen 3, 200.

18 G. Buttler, Projektarbeit in der Gemeinde, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. 1976, 166-171; Suin d. B., Projektarbeit; H. Schröer, Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig, in: Degen, Failing, Foitzik (Hg.), 80-87.

19 Suin d. B., ebd., 134.

20 M. Dehnen und G. Richter-Junghöfer, Gemeindeplanung als sozialer Prozeß, Gelnhausen / Zürich 1980; R. Lingscheid und G. Wegner (Hg.), Aktivierende Gemeindegemeinschaft, Stuttgart 1990.

21 E. Goßmann und H.B. Kaufmann (Hg.), Forum Gemeindepädagogik. Eine Zwischenbilanz, Comenius-Institut Münster 1987.

22 G. Buttler und W.E. Failing, Didaktik der Mitarbeiterbildung, Gelnhausen / Zürich 1979.

Welche Bedeutung spielt für diese laientheologische Zentrierung und Subjektorientierung die Gemeinde als soziales Feld? Und in welcher Perspektive nähert sich Gemeindepädagogik der Gemeinde?

3 Die Bedeutung von »symbolischer Ortsbezogenheit« und territorialer Sozialität als »gelebtem Raum«

Die bisherigen Entwürfe reklamierten das Eigenständige oft mit der mehrdeutigen Formel von der »Gemeinde als Lernort«²³ oder auch von der »Gemeinde als Lern- und Lebensort« und beanspruchten damit, eine Erweiterung im Blick auf die Wahrnehmung von religiöser Praxis und konkreter Gemeinde zu leisten. Mit der Konzentration auf »Gemeinde«, die in keinem Entwurf nur als Parochie, wohl aber als realer »Sozial-Raum« gemeint ist, folgt sie dem Ansatz allen pädagogischen Denkens bei der vorfindlichen Praxis konkreter Subjekte. Gemeindepädagogik versucht, Gemeinde als Gemeinde von Subjekten und als Subjekt theologisch-pädagogisch zu durchdenken. Sie versteht Sozialität und Solidarität theologisch nicht als sekundär abgeleitete, sondern als konstitutive Lebensäußerungen von Kirche, Gemeinde und Christsein. Dabei kann sie sich nicht nur auf theologische Begründungen stützen; sondern es geht ihr auch »in einem fundamentalen (oder philosophisch präziser: phänomenologischen) Sinne um die praktisch konsequente Einzeichnung der Einsichten einer Sozialanthropologie des Raumes in die Gemeindegemeinschaft«²⁴. Dabei greift sie vor allem auf zwei Vorstellungskreise zurück, die zugleich die sozialisations-theoretischen Präferenzen anzeigen:

(1) Gemeinde als Prozeß – Interaktion und Intersubjektivität
In den meisten Entwürfen der Gemeindepädagogik findet sich ein über das Subjekt vermittelter Begriff von Gemeinschaft: In ihr werden Eigenart und Eigenrecht des einzelnen grundsätzlich anerkannt und berücksichtigt. Ein korporatives, überindividuelles Verständnis von Gemeinschaft wurde weitgehend ausgeschlossen. Das organisierende Prinzip der Gemeinde wird also nicht als abstrakte Größe gefaßt, sondern als Zusammenschluß von Subjekten. Der (überwiegend konfliktreiche) Ausgleich zwischen der individuell-subjektiven und der sozial-gemeinschaftlichen Perspektive ist für Gemeindepädagogik grundlegend. Sie versteht die subjekttheoretische Perspektive nicht als Plädoyer für einen religiösen Individualismus oder Subjektivismus, weil sie gerade die Dialektik von Identität und Interaktion

23 Vgl. z.B. R. Blübm 1993, 59.

24 Drehsen, 104.

für konstitutiv hält. Vielmehr wird die anthropologische Verfaßtheit des Menschen begriffen als das Verwiesensein auf den anderen.

Theologisch würde sie anders die universal-menschheitliche wie ekklesiologische Bezogenheit des Vertrauen bildenden christlichen Glaubens verfehlen: Die Freiheit eines Christenmenschen sucht und braucht die Gemeinde der Befreiten, weil beide nur gebrochen existent sind und der kritischen wechselseitigen Stützung bedürfen. Dabei ist entscheidend, daß nicht eine vorauslaufende normative ekklesiale Interpretation oder gar Gestalt Vorrang in der Argumentation hat. Das nämlich eröffnet die Möglichkeit gemeindepädagogische Lernprozesse, in der die Beteiligten sich wechselseitig schöpferische Freiheit auf eine offene Zukunft hin zumuten – im Modus wechselseitigen Lernens.

Entscheidend dabei ist nicht allein die (keineswegs neue) Behauptung kommunikativer Bedürftigkeit, sondern der Perspektivenwechsel: Anstatt daß die einzelnen aus der Perspektive des Ganzen (der Kirche) betrachtet werden, soll Gemeindepädagogik das Ganze (Religion, Glaube, Kirche) aus der Perspektive der (betroffenen) Subjekte wahrnehmen. Das Ganze wäre dann nicht den einzelnen Subjekten über- oder vorgeordnet, sondern das Ganze wäre begriffen als kommunizierende Intersubjektivität, die aber – nach Merleau-Ponty u.a. – auch eine leibliche Dimension hat.

(2) Gemeinde als Sozialraum: Feld – Netz – Umwelt

Dennoch muß weitergehend gefragt werden, wo solche kommunizierende Intersubjektivität ihren Ort findet, also »statt«-findet und welches die ortsbezogenen Konstitutionsbedingungen sind. Gemeinde kann sicherlich nicht verstanden werden als isolierter Raum, geschlossenes Milieu oder – bezogen auf Lebensführung – als eine die gesamte Lebenswelt konzentrisch integrierende, prägende und spiegelnde »Gemeinschaft«. Daher hat sich die Gemeindepädagogik auch vom Begriff Gesamtkatechumenat im Sinne einer pädagogischen Ordnungskirche entschieden verabschiedet. Bei der Frage nach einem gegenwartsangemessenen und zukunftsfähigen Paradigma griff man zu relationalen Modellen, die stärker ein »Gewebe«, im Sinne einer Struktur von beweglichen Relationen oder sich verändernder Beziehungen, herauszuarbeiten in der Lage waren. Erst der erkennbare Zusammenhang gemeindlichen Lebens ermöglicht strukturell sowohl punktuelles, mittel- oder langfristiges Auswahl- und Teilnahmeverhalten, erlaubt distanzierteres Verhalten wie Verdichtungen als »Verknotungen«. Insofern braucht Gemeinde auch eine Gestalt.

In den 80er Jahren wurde auf Konzepte der Sozialökologie zurückgegriffen²⁵, später

25 W.E. Failing, Religionspädagogik und das Alter. Ein Forschungsbericht, JRP 5 (1985) 116-143; E. Goßmann und R. Rogall, »Ich seh was nicht, was du siehst«. Tagesabläufe von Kindern und Jugendlichen als Anfragen an eine gemeindepädagogische Begleitung, Lernort Gemeinde 1986, 41-49.

erweitert durch den Lebensweltansatz sowie phänomenologisch orientierte Sozialanthropologie²⁶. Sozialökologische Sozialisationstheorien wie auch die theoretische und praktische Programmformel »Lebenswelt« interpretieren Subjektivität stets auch im Blick auf (a) stoffliche und räumliche Bedingungen und (b) sozial-kulturelle Qualitäten von Lebenszusammenhängen. Dabei wird von der Voraussetzung ausgegangen, daß der Mensch sich in Beziehungen wie in Handlungen als das Subjekt seiner Welt verstehen und (mit-)gestaltend erleben will, und zwar so, daß er sich auf seinen sozialen Raum im Modus der Aneignung des sozialen Handelns und des sozialen Lebens beziehen kann. Erst so besteht die Möglichkeit, daß sich das über ihn verhängte Milieu zu einer bewußten »Situation« entwickeln kann, in der auch der Glaube als gleichermaßen lebensweltbezogen wie selbsttätig erfahrbar wird.

Die Aufmerksamkeit der Gemeindepädagogik ist daher gerichtet auf »orts- und raumgebundene Lebensäußerungen ...«, die als identitätsverbürgendes Ambiente des domizilierten Glaubens in Betracht kommen. Der Glaube in der sozialkulturell-lebensweltlichen Ortsbestimmtheit seines pädagogisch verfügbaren Ausdrucks, und dies nicht als ephemere Rand- oder Rahmenbedingung, sondern als Konstitutionsmerkmal seiner »Realisation« – das meint die Gemeinde der Gemeindepädagogik... Der grundlegende Ansatzpunkt (scheint mir hier) zu liegen: in der Ausarbeitung eines solchen Verständnisses von Gemeinde als eines im christlichen Sinne »gelebten Raumes« (B. Waldenfels), als diejenige »Lebenswelt«, in der sich Menschen als Subjekte ihrer sozialen und kulturellen und damit auch religiösen Kommunikation verstehen²⁷. Eine solche »symbolische Ortsbezogenheit« (Treinen) entzieht sich zwar der unbegrenzten Verfügbarkeit; sie benötigt (aber erschöpft sich nicht in) Organisation und ist der Notwendigkeit zu pädagogischen Überlegungen der Gestaltbarkeit nicht enthoben.

Von dort her läßt sich nach Drehsen der Gegenstandskern beschreiben: »Demnach meint Gemeindepädagogik den pädagogisch-methodisch reflektierten Prozeß der Verständigung von Christen über die dauerhaft vergemeinschaftungsfähigen und individualisierungsnotigen Möglichkeiten einer symbolisch ortsbezogenen Realisation christlicher Glaubenspraxis im lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungshorizont moderner, v.a. zunehmend urban bestimmten Kultur«²⁸.

Man kann natürlich mit Beck fragen, ob heute überhaupt noch von einem sozialen Raum als etwas Zusammenhängendem oder gar Integriertem gesprochen werden kann. Ist der Raum nicht in wechselnde, kontingente Szenen, instabile Inseln zerfallen, die eine Art widersprüchlichen situativ veränderlichen Verbund darstellen? Und sind nicht heute eine Fülle mediatisierter Räume über Medien,

26 Drehsen, ebd.; W.E. Failing, Gemeinde als Umwelt – Gemeinde mit Szenen?, in: Degen, Failing, Foitzik (Hg.), 146-175.

27 Drehsen, 104f.

28 Ebd., 100.

Computerspiele etc. wirksam, die unser Raumverhältnis nachhaltig verändern? Diese Flexibilisierung der Örtlichkeiten und die »Liberalisierungen der Beziehungen« (Diewald) dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch weiterhin Subjekt und Objekt der menschlichen Lebenstätigkeit wesentlich durch die Lokalität der Lebenswelt mitgeprägt sind – selbst wenn diese Lokalität eine größere geworden ist.

Freilich gewinnen diese bedeutsamen Räume den Charakter von vernetzten Lokalitäten. Die neuere Diskussion der »Netzwerke« als generelle Sozialisierungsträger markiert einen wichtigen Fortschritt: Soziale wie personale Identitäten leben nicht nur, vielleicht nicht einmal vorrangig von linearen oder flächigen Erfahrungsmomenten, sondern erschließen sich über Verknüpfungen und schaffen doch »Trag- und Belastungsfähigkeiten« auf Zeit. Es wäre allerdings kurzschlüssig, wenn übersehen würde, daß auch Netze Territorialität voraussetzen: Sie sind nicht ortslos. Unübersehbar ist also, daß gesellschaftlich zwei Bewegungen gleichzeitig ablaufen: die Auflösung naturwüchsiger Lokalität und die Neugewinnung sozialräumlicher Lokalität. Alle diese Argumente sprechen dafür, daß heute die Rauminterpretationen und räumlich bezogenen Handlungsmuster der Praktischen Theologie, wie sie in der Geschichte (z.B. mit der Parochie, dem Verein, Stadt-, Landgemeinden etc.) als praktisch-theologische Topologie entwickelt wurden, nicht mehr als solche konzeptionell-praktisch verwendet werden können. Das in ihnen angelegte Orientierungspotential bedarf vielmehr eines neuen, integrierenden Paradigmas, das historisch den Wandlungen des Raumes folgen kann; nur so läßt es sich heute fruchtbar machen. Als ein solches integrierendes Paradigma wird das Konzept der »Aneignung sozialkultureller Räume« vorgeschlagen.

Damit bringt die Gemeindepädagogik über die bisherigen Thematisierungsschwerpunkte neuerer Religionspädagogik hinaus eine perspektivische Erweiterung ein: Die Lebenswelt der Gemeindeglieder erschließt sich im Längsschnitt ihrer Biographie *und* im Querschnitt der verschiedenen Räume, Zonen und Bereiche. So wird die Möglichkeit gewonnen, die tendenzielle protestantische Überbetonung der Zeit (Längsschnitt) und der Biographie als Zeiterstreckung durch eine verstärkte Aufmerksamkeit für Raum (und Kultur) als der zweiten anthropologischen Grundkonstante zu relativieren. Lebensgeschichte ist außerhalb raumbestimmter Kultur mit ihrer erfahrbaren »Prägnanz eines identitätsprägenden Lebensortes«²⁹ nicht zu haben. Diese intensive Wechselwirkung schlägt sich auch noch anders nieder: Die Möglichkeiten des stofflich-materiellen wie sozialen Raumes stellen Bezüge zum Thema her oder verhindern auch eine Thematisierung. Raum(-situation) und Thema gehören im Sinne einer *Dialektik von Thematischem und Räumlichem* zusammen. D.h. auch: Religiöse Thematisierung und symbolische Verdichtungen werden keineswegs nur durch gleichsam ortslose biographisch-lebenszyklische Momente oder zeitlose Orte (Institutionen u.a.) er-

29 Ebd., 107.

möglich. Traditionell freilich galt und gilt oft heute noch das Räumliche als bloßer Rahmen von Themen und Angeboten, der Veranstaltungsort als Adresse, wird aber nicht als gewichtiger Teil der Angebote selbst begriffen. Der Gottesdienstraum ist von semiotischer Prägnanz, Freizeiten und Fahrten steuern auch räumlich die »Erfahrungen«, die Rede von den Akademien als »dritter Ort« war durchaus hintergründig, Wallfahrten waren nicht sinnlos usw.

Setzt man so an, daß die Aneignung sozialer Räume den Focus darstellt, und berücksichtigt man den Zusammenhang von ortsbezogener Symbolisierung, sozialkultureller Raumanneignung sowie den Zusammenhang von Raum und Thema – dann verschieben sich in Analyse und Konstruktion gemeindepädagogischer Praxisprozesse die aufmerksamkeitsleitenden Kategorien: Räumlichkeiten und Szene, Selbstinszenierung und Spielraum, Ritual und Stil, Gegenstände und Objekte, Körper und Bewegung treten weiter nach vorne.³⁰

Im Grundsatz kann das Neue der Gemeindepädagogik in einem Doppelten gesehen werden: Sie arbeitet einerseits eine sozialhermeneutisch akzentuierte Subjekttheorie und eine subjekttheoretisch akzentuierte Gemeindegliedertheorie aus. Zum anderen verbindet sie dies mit einem spezifischen symbolischen Verständnis von sozialkulturellem Raum als symbolischer Ortsbezogenheit, die nicht nur einfach gegeben, sondern sich anzueignen und gestaltbar ist.

Die in der *Gemeindepädagogik* zu bestimmende Qualität solcher Aneignungsprozesse durch und in Gemeinde ist die von Lernen und Bildung.

4 Gemeinde als Lernort – Gemeindepädagogik als Dimension kirchlichen Handelns

Gemeindepädagogik geht von der Grundannahme aus, daß »Lernen« eine »Vollzugsform des Glaubens« ist (*E. Lange*). Mit dieser Betrachtungsweise steht sie keineswegs allein: Durch die Diskussionen auf den Weltkirchenkonferenzen (besonders Nairobi, Vancouver) wurde deutlich, wie stark die religiös-kirchliche Praxis im Kern mit Lern- und Bildungsprozessen verschränkt ist. Kirche und Gemeinde sind (auch) Lerngemeinschaften. Dementsprechend wird gemeindepädagogisches Geschehen als eine *alle* Handlungsfelder und Lebensalter durchziehende Dimension verstanden. Die theoretische wie praktische Wahrnehmung dieser dimensionalen Durchdringung hat systematisch Vorrang vor der Ausarbeitung eines gemeindepädagogischen Handlungsverständnisses als einer abgegrenzten, sektoralen Aufgabe *neben* andern. Die Intention dabei ist zum einen, der

30 *Failing*, Gemeinde als Umwelt.

Gefahr problematischer Isolierungen von Fragestellungen und Handlungsmustern zu entgehen und der Neigung zu rhetorisch eindrucksvollen, aber dennoch wirklichkeitsfremden Dichotomien zu widerstehen: Lernen *oder* trösten, verkündigen *oder* lernen, Lehre *oder* Lernen etc. Von daher ist es keineswegs überraschend: Auf der einen Seite begegnet man den Versuchen der Entgrenzung, um Sache und Begriff der Gemeindepädagogik in neue Bereiche zu übertragen (in Diakonie, Liturgie, Ökumene etc.). Auf der anderen Seite findet man eine kritische Abwehrhaltung gegen befürchtete imperiale Omnipotenz des Pädagogischen. So polemisch, interessen-geleitet und problematisch diese Diskussion auch gelegentlich geführt wurde, sie hatte eine wichtige Klärfunktion für die grundlegende Frage nach dem Verhältnis von dimensionaler Wahrnehmung und sektoraler Handlungsformen. Daher sollen die m.E. wichtigsten Bruchlinien der Diskussion benannt werden, ohne sie abschließend zu bewerten.

1. Gottesdienst als Lernort – Didaktik und Liturgik

»Gottesdienst als Lernort« gehört *nicht* zu den ursprünglichen »Stamm-Themen« der Gemeindepädagogik und bleibt als Thema äußerst strittig.³¹ Deutlich wurde aber ihr Insistieren auf dem Moment des Beteiligtseins am ganzen Gottesdienstgeschehen, dem Wirklichkeitsbezug, der dialogischen Struktur sowie einer größeren »Ganzheitlichkeit« des Geschehens. Undeutlich blieben dagegen Funktion und kritische Aneignung von Gottesdienst und Liturgie als *Ritual*, jenen »gefährlichen Unentbehrlichkeiten« (*E. Feifel*) religiöser Erziehung. Die Gemeindepädagogik kommt aber nicht umhin, »Rituale als Dimension des elementaren Lernens, aber auch als elementare Formen des Lernens zurückzugewinnen«³² und eine produktiv-kritische Spannung zwischen Lernen und liturgischer Feier zu entwickeln.³³ Das aber nötigt sie zu einer schärferen Fassung des zugrunde gelegten Lern- und Bildungsverständnisses, um z.B. das Moment nachvollziehender Einübung gegenüber experimentierendem Erproben und kritischer Distanzierung in eine konstruktive Balance und Vermittlung bringen zu können.³⁴ Die erkennbare gemeindepädagogische Eigenheit bestand darin, keine separate Liturgie-Didaktik / Ritual-Didaktik auszuarbeiten. Vielmehr war das Augenmerk auf die Einzeichnung ritueller oder kultisch-liturgischer Elemente in umgreifendere Prozesse, also auf die Verschränkung mit anderen Handlungs- und Deuteformen sowie mit anderen gemeindlichen Themen, Gruppen und Ereignissen gerichtet (G. Ruddat u.a.).

2. Lernen durch Rituale – Gemeindepädagogik und Kasualien

Diese Diskussion entzündete sich bezeichnenderweise an der Konfirmation: W. Gräb, M. Nüchtern und K. Dienst wittern Gefahr und äußern sich »kritisch zu der einseitig gemeindepädagogischen Ausrichtung der Konfirmationspraxis«. Sie sehen

31 Man vgl. die weit auseinanderliegenden Positionen von C. Grethlein, wo der Gottesdienst ganz orthodox auch gemeindepädagogisch die Mitte darstellt, und Wegenast / Lämmermann, wo er überhaupt nicht nennenswert thematisiert wird.

32 H.-G. Heimbrock, Ritual als religionspädagogisches Problem, in: JRP 5 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 78.

33 Ders., Gottesdienst: Spielraum des Lebens, Kampen / Weinheim 1993, 159.

34 Vgl. C. Bizer, Liturgie und Didaktik, JRP 5 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 83-114.

Tendenzen einer Pädagogisierung des Rituals³⁵ oder einer falschen »Vergemeindlichung der Konfirmandenarbeit«, wenn man »die Kasualie nur als Gelegenheit zur Anknüpfung und zur Kontaktaufnahme für den Gemeindeaufbau« wertschätzt und nicht »als aktuelle Gelegenheit für die Beteiligten orientierend und vergewissernd« gestaltet.³⁶ Im Gegensatz zur Gemeindepädagogik will Nüchtern mit der ausgearbeiteten »kasuellen Theologie« in einer »Kirche bei Gelegenheit« Teilnehmerorientierung, Konkretheit, Alltagsbezug sowie das Moment von Freiheit und freier Indienstnahme kirchlicher Angebote als Riten sichern. Konstruktiver argumentiert K. Dienst³⁷. Zwar kritisiert auch er die »Langzeit«-Tendenz des gemeindepädagogisch akzentuierten »konfirmierenden Handelns«, allerdings sucht er den Eigenwert des liturgischen Rituals dadurch zu sichern, daß er Konfirmandenunterricht und Konfirmation stärker auseinanderrückt. Weil die Konfirmation »zwischen Kasualie und Gemeindepädagogik« angesiedelt ist, muß es darum gehen, »die kasuellen und die gemeindepädagogischen Aspekte der Konfirmation besser aufeinander zu beziehen«³⁸. Begreift man das Angebot für Konfirmanden/innen als Sozialisationsbegleitung, so zeigt diese Auseinandersetzung, was jeweils unter kirchlicher Sozialisationsbegleitung verstanden wird. In den Entgegensetzungen (Abschluß eines Prozesses oder eigenständiges Ritual, lebenszyklische Feier des einzelnen oder Zelebration der *gemeindlichen* Begleitung der Jugendlichen zum Erwachsenwerden) wird – durchaus hilfreich – Klärungsbedarf angemeldet. Die Gemeindepädagogik wird mit ihrem hier zugrunde gelegten sozialanthropologischen Konzept gute Argumente haben, hurtig formulierte Alternativen nicht gelten zu lassen.

3. Gemeinde als diakonisches Subjekt – Gemeindepädagogik und Diakonie

Der Diakonie war zwar ein Gemeindebezug ins Stammbuch geschrieben, sie blieb jedoch eher ein Postulat. Für diese »Gemeindewerdung der Diakonie« bemühte man nun auch die Gemeindepädagogik: Eher unsystematischen Hinweisen bei H. Theurich³⁹ und H. Seibert⁴⁰ folgte dann eine erste breitere Erörterung einer »diakonischen Gemeindepädagogik« durch M. Ruhfus⁴¹. Im Anschluß an E. Lange versteht er »die Diakonie der Gemeinde als einen umfassenden Bildungsvorgang« und fragt: »Wie gewinnt Gemeinde Handlungskompetenz? Wie entwickelt sich eine kollektive diakonische Identität? Wie vollzieht sich die Subjektwerdung der Gemeinde im Prozeß diakonischen Handelns?«⁴². Was in Ruhfus' ausgewertetem Projekt noch weitgehend Absicht blieb, ist in anderen Gemeinden in eindrucksvoller Weise Realität geworden. Bericht und praktisch-theologische Untersuchung solcher Praxis durch R. Krockauer⁴³ zeigen, wie real vorhandene (und nicht didaktisch planbare) Konflikt- und »Notzonen in einer Gesellschaft diakonische Kirchenbildung provozieren«, z.B. beim Kirchenasyl. Überraschende Prozesse der Solidarisierung ereignen sich, die er als »diakonale(n) Kirchenbildungsprozeß am Ort der Flüchtlinge in der Gestalt von »Kirche als Asylbewegung« beschreibt. Das transformiert aber her-

35 W. Gräb, Liturgie des Lebens. Überlegungen zur Darstellung von Religion im Konfirmandenunterricht, PTN 77 (1988) 319-334; K. Dienst, Die Konfirmation zwischen Kasualie und Gemeindepädagogik, EvErz 44 (1992) 494-503.

36 M. Nüchtern, Kirche bei Gelegenheit. Kasualien – Akademiearbeit – Erwachsenenbildung, Stuttgart 1991, 41f.

37 Dienst, Konfirmation.

38 Ebd., 501.

39 H. Theurich, Gemeindegemeinschaft, in: P. Bloth u.a. (Hg.), HPT(G) 3, Gütersloh 1983, 497-511.

40 H. Seibert, Gemeindegemeinschaft und Gemeindepädagogik, in: Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen, Darmstadt 1989, 166-182.

41 M. Ruhfus, Diakonie – Lernen in der Gemeinde. Grundzüge einer diakonischen Gemeindepädagogik, Rothenburg o.T. 1991.

42 Ebd., 15f.

43 R. Krockauer, Kirche als Asylbewegung, Stuttgart 1991.

kömmliche Gemeinden im theologischen Selbstverständnis (im Blick auf Weltverantwortung) und Gemeindeverständnis, wie auch Bericht und Analyse von R. Heinrich⁴⁴ belegen. Aus beiden Berichten können allerdings Struktur und Rückwirkung der gemeindepädagogischen Lernprozesse noch nicht deutlich rekonstruiert werden.

4. Gemeinwesen realisieren – Gemeindepädagogik und Schule
Religionspädagogen wie K. Dienst, H.-N. Caspary, K.-E. Nipkow u.a. beklagen das Auseinanderdriften von Schule und Kirche/Gemeinde, wofür es historisch triftige Gründe gab. Das führte in den 80er Jahren zu einer Beanspruchung und Verpflichtung der Gemeindepädagogik zu einem kooperativen Verhältnis zur Schule. »Von der Profilierung zur Kooperation«, »Vernetzung statt Trennung!«⁴⁵. Keineswegs nur als selbstloser Dienst: schließlich sei die Gemeindepädagogik nachhaltig daran zu erinnern, daß »gemeindepädagogischen Aktivitäten durchweg die im RU erworbenen Kenntnisse und Einstellungen, also eine religiöse »Minimalsozialisation« voraussetzen.«⁴⁶ Darauf könne sich Gemeindepädagogik mit Lebensstil-Angeboten und Aktionen beziehen. So erlebte der Gedanke der »schulbezogenen Arbeit der Kirchen« eine Erneuerung und Veränderung, sei es als diakonisch-gesellschaftliche Schul- und Schülerseelsorge (helfendes Gespräch und Schulgottesdienst) – »unter Berücksichtigung der Eigenwertigkeit des schulischen Bereichs«⁴⁷ oder als dezidiert gemeindepädagogische Aufgabe durch H.B. Kaufmann und das Comenius-Institut⁴⁸ im Sinne einer »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde«. Diese »neu gewonnene Perspektive« (U. Becker) wird ausführlicher am Schulgottesdienst (vorwiegend in der Schule) konkretisiert, der als »Aktivität auf der Grenze zwischen den Institutionen Schule und Kirche«⁴⁹ angesiedelt ist. »Zum gemeinsamen Bezugspunkt für die Zusammenarbeit von Schule und Kirche wird allein das Kind und seine Situation«⁵⁰. Weil »Jugendliche dort, wo es um Lebensinn und Lebensbewältigung geht, alleingelassen bleiben«⁵¹, müsse es Ziel sein, im schulischen Kontext »Heranwachsenden Orientierungen anzubieten, die im christlichen Glauben begründet sind«⁵². Unterstellt man eine breite Öffnung der Schule als reale Möglichkeit (was keineswegs ausgemacht ist), so wäre in der Tat auch die innere Zuordnung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik berührt – eine bisher kaum ausgearbeitete Fragestellung.

Man sieht: Durch neue Praxis⁵³ einerseits und durch das Vordringen subjektorientierter und prozessualer Ansätze andererseits wurde man zu einem Denken in Übergängen und Relationen genötigt und zu einem Verlassen abschottender Grenzziehungen ermuntert. Diesem Denken in Übergängen entspricht eine Praxis im Zeichen von Verständigung, Kooperation und Grenzüberschreitungen. Daher beobachtet man in der gesamten Praktischen Theologie eine starke Ausweitung bisher eingegrenzter Begrifflichkeit (z.B. Seelsorge, Ka-

44 R. Heinrich, Der Fremde. Paradigma für Gemeindeverständnis und Bildungsbegriff, in: Degen, Failing, Foitzik, 25-52.

45 K. Dienst, Schulbezogene Arbeit der Kirchen, EvErz 40 (1988) 363-371.

46 Ebd.

47 Ebd., 369.

48 H.B. Kaufmann, Nachbarschaft von Schule und Gemeinde, Gütersloh 1990.

49 E. Goßmann und R. Bäcker, Schulgottesdienst. Situation wahrnehmen und gestalten. Gütersloh 1992, 13.

50 Ebd., 75.

51 Ebd., 12.

52 Ebd.

53 Zum Beispiel: Familiengottesdienste, Kirchentage, neue liturgische Praxis, Initiativgruppen usw.

sualie etc.), aber auch parallel den Versuch neuer integraler Begrifflichkeiten (z. B. Kommunikation des Evangeliums, kasuelle Theologie oder auch Gemeindepädagogik). So sollen gleichzeitig neue Möglichkeiten der bündelnden Konzentration als auch der Differenzierung eröffnet werden. Dies signalisiert aber auch, daß die traditionelle sektorale Gliederung der Praktischen Theologie (Praxologien wie Homiletik, Seelsorgelehre, Kybernetik etc.) und damit auch deren Ausbildungsdidaktik der komplexen Realität, mit der wir es bei Religion in Kirche und Gesellschaft zu tun haben, nicht mehr gerecht werden kann, ebensowenig wie eine Religionspädagogik, die sich ausschließlich am Lebenslauf orientiert.

5 Kompetenz und Fachlichkeit – Professionalisierung der gemeindepädagogischen Arbeit

Bei der Frage, welches denn die gemeinsamen Bestände der ausgemachten Grundprobleme seien, stößt man in gemeindepädagogischen Denkansätzen in akzentuierter Weise auf das Thema hauptamtliche *Mitarbeiter/innen*. Einerseits kann das nicht verwundern, weil die Entwicklung der Gemeindepädagogik historisch eindeutig eine Folge des Wandels der Mitarbeiterschaft und der Ausbildungsreform war.⁵⁴ Andererseits ist das überhaupt schon bemerkenswert und eine deutliche Verschiedenheit zu Gesamtentwürfen der Praktischen Theologie neuerer Zeit (z.B. D. Rössler), in der das Thema marginal ist. Ähnliches gilt für die Religionspädagogik, und zwar selbst da, wo sie mit dem Anspruch auftritt, als Theorie evangelischer Bildungsverantwortung alle relevanten Bereiche zu umfassen. Das qualitativ Neue ist allerdings, daß über die eigentliche professions-theoretische wie berufspolitische Fundierung einzelner Berufe hinaus die Mitarbeiter insgesamt als gemeindepädagogische Kernthematik begriffen und in Ansätzen ausgearbeitet wurden. Sie wird als Zentralproblem einer »Kirche als Lerngemeinschaft« gefaßt und nicht nur kybernetisch oder anstellungstechnisch (»Kirche als Dienstgemeinschaft«) dekliniert.

Gmeindepädagogik verweist im Blick auf die fortschreitend individuelle wie berufliche Differenzierung der Mitarbeiter/innenschaft auf die notwendige Lern- und Verständigungsdimension zwischen Subjekten über Weg und Ziel gemeindlicher / kirchlicher Arbeit. Sie reklamiert die »Aneignung« des eigenen »Arbeitsplatzes Gemeinde« und einer kommunikativ ausgehandelten, engagierten Gestaltungsfähigkeit. Sie verbindet dabei in eindrucksvoller Weise nicht nur »Betroffenenaspekte«, sondern arbeitet die Subjektperspektive auch als partizipatorische Beteiligung an theo-

54 D. Aschenbrenner und G. Buttler, Die Kirche braucht andere Mitarbeiter, Stuttgart 1970.

logischen wie gemeindlichen Zielsetzungen aus.⁵⁵ Für eine solche »strategische« und nicht nur »taktische Beteiligung« reklamiert Gemeindepädagogik eine konziliare Struktur der Mitarbeiterschaft, für die der Aspekt Lerngemeinschaft ein fundamentaler ist. Sie mahnt damit kirchliche Strukturreformen an, die einem solchen konziliaren Lernprozeß Ermöglichungsraum und Stütze bieten. Erst in einem solchen Horizont werden die Fragen nach den beruflichen Handlungsakteuren des gemeindepädagogischen Handelns angemessen verständlich.

Diese Fragestellung wurde in den letzten Jahren vertieft: Entstammte der Begriff Gemeindepädagogik auch ursprünglich den Vorklärungen zu einer nichtpastoralen Berufstheorie der (an Fachhochschulen ausgebildeten) pädagogisch-theologischen Berufsgruppe, so ging es sehr bald um die gleichzeitige Entwicklung eines Konzepts berufsübergreifender gemeindepädagogischer Professionalität der gemeindepädagogischen Arbeit insgesamt und zugleich um die Weiterentwicklung differenzierter Professionalität in der Kirche.

In diesem Rahmen ist das bleibende Recht ausbildungsdidaktischer wie berufstheoretischer Zuspitzung auf Gemeindepädagogen/innen als eigener Berufsausgestaltung zu thematisieren. Denn es gilt immer wieder deutlich zu machen, daß die perspektivische Frage gegliederter dimensionaler Aufgaben von Kirche nicht abgelöst werden kann von der Frage des gegliederten Dienstes, eines gegliederten Amtes und einer differenzierten Professionalität.

Unbefriedigend bleibt die bedeutsame Frage, welche *Schlüsselqualifikationen und Kompetenzprofile* gemeindepädagogisch Handelnde sich aneignen sollten, um die Sache der Gemeindepädagogik nach vorne zu bringen. Gefragt wird hier nicht nach Ausbildungsplänen und Lernzielen, sondern nach einer Verständigung darüber, in welchen grundlegenden Qualifikationen und Kompetenzen sowohl berufsübergreifende wie berufsbezogene gemeindepädagogische Qualifikationsprozesse sich bündeln können. Denn wenn Kooperation unter unterschiedlich vorgebildeten Mitarbeiter/innen praktisch werden und die dimensionale Verschränkung mit anderen Aufgaben der Gemeinde möglich sein soll, dann müssen Kompetenzerwartungen darstellbar und kommunizierbar gemacht werden können.

6 Offene Fragen und Wünsche für die Weiterarbeit

Die Liste der Desiderata ist bei einem noch jungen Denkansatz naturgemäß sehr lang. Über die im Text angedeuteten hinaus scheinen mir für die fortschreitende systematische Fundierung folgende Fragestellungen der Weiterarbeit bedürftig:

⁵⁵ K. Foitzik und E. Gofmann, Arbeitsplatz Gemeinde. Lerngemeinschaft zwischen Verwaltung und Verheißung, Gütersloh 1989.

1. In besonderer Weise trifft die von M. Josuttis aufgeworfene Frage nach der phänomenologisch zu erhebenden Substanz religiöser Lernprozesse auch die Gemeindepädagogik. Denn »Lernen« im Bereich von Religion ist in mehrfacher Hinsicht spezifisches Lernen«⁵⁶.

Er hat spezielle Akte der Vorbereitung, existentiellen Konzentration und körperlich-seelischen Reinigung, der Meditation, Ekstase, Himmelsreise und Glossolalie, Initiation, Taufe und Bekehrung, existentielle Qualen u.a. vor Augen. Gesprächspartner dafür wären Religionsgeschichte, Religionsphänomenologie und Ethnologie.

2. Die Frage nach alltäglichen religiösen Lebensweisen und -formen von Gemeindegliedern ist uns bisher weder kirchensoziologisch hinreichend erhellt noch phänomenologisch faßbar geworden. Die Gemeindepädagogik droht daher immer wieder ihren Bezugspunkt zu verlieren und in Optative auszubrechen.

Die schon lange eingeforderte »Ethnographie der volkskirchlichen Verhältnisse« (J. Matthes) blieb aus, so daß das Plädoyer für die Volkskirche auch in dieser Weise eher einem Postulat denn einem Ausloten ähnelt, welche alltagsweltlichen Chancen das Konstrukt Volkskirche denn wirklich bietet. Wie also »synkretistische« religiöse Alltagsformen gemeindepädagogisch begleitet, unterstützt bzw. korrigiert werden können, bleibt dadurch offen. U.a. wäre die Methodik der Netzwerkforschung fruchtbar zu machen, um den Sozialraum gelebter Religiosität in urbanen wie ländlichen Regionen klarer zu erkennen.

3. Wir werden uns verstärkt um eine ökumenische Gemeindepädagogik in dem Sinne kümmern müssen, daß wir religiöse Lernprozesse und gemeindepädagogisches Handeln in anderen christlichen Konfessionen und Gruppierungen systematisch auswerten und vergleichen. Die teilweise Erstarrung religiöser Lernformen könnte so in neue Suchbewegungen überführt werden.

Noch skandalöser allerdings scheint mir die Abwesenheit einer »innerevangelischen ökumenischen« Informiertheit zu sein: Praktische Theologie wie Gemeindepädagogik kennen nicht den Reichtum der eigenen Kirche, wie sie sich jenseits der normierten und standardisierten parochialgemeindlichen Felder ereignet, etwa in Lerninstitutionen der Erwachsenenbildung, in Sozialpfarrämtern, Retreatestätten, Bruderschaften, Meditationshäusern, auf missionarischen Veranstaltungen, in Studentengemeinden, in Öko- und Frauengruppen, in Zivildienst, Entwicklungshilfe und anderswo. Eine gemeindepädagogische Ethnographie des evangelischen Inlands steht offensichtlich noch aus. M.a.W.: Die Gemeindepädagogik scheint derzeit dasjenige Arbeitsfeld / derjenige Arbeitsansatz zu sein, der von allen kirchlichen Handlungsformen sehr wenig auf empirisch gesichertes Wissen zurückgreifen kann. Nicht einmal eine hinreichende Anzahl differenzierter Praxisberichte und problemformulierender Sekundäranalysen steht zur Verfügung, die eine entdeckende, weitertreibende Systematisierung erlauben würden.

⁵⁶ M. Josuttis, »Glauben heißt lernen«. Besprechung J. Fraas, JRP 1 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 231.

4. Im Blick auf Differenzierungsprozesse in der multikulturellen / -religiösen Situation und in Wahrnehmung der großen Differenzierungen innerhalb traditioneller Gemeinden bleibt der Gemeindebegriff häufig abstrakt und formal.

Verständigungsmöglichkeit wird latent vorausgesetzt, Fremdheit leicht moralisch überspielt. Die eher zunehmende Vielfalt nötigt über die bisherigen Ansätze des ökumenischen Lernens hinaus, eine »Gemeindepädagogik der Vielfalt« auszuarbeiten, die – wie A. Prengel⁵⁷ – sich pädagogisch der Differenz in Wahrnehmung, Thematisierung und Stehenlassen-Können stellt und eine eigene christlich bestimmte Antwort und Gestaltung leistet.

5. Gemeindepädagogik entstand im Umfeld der Kirchenreform-Diskussion und hängt mit ihr prinzipiell zusammen. Im Gegensatz zu vielen Gemeindeaufbau-Konzeptionen, die keine pädagogisch-theologischen Ansätze hervorbrachten, hat Gemeindepädagogik sehr wohl Konzepte von Gemeindeentwicklung zur Diskussion gestellt.⁵⁸

Nur sind diese ohne strukturelle Kirchenreform nicht wirklich weiterzuentwickeln. Zwar gilt es, gemeindepädagogisch initiierte Lernprozesse auch für institutionelle und strukturelle Fragen nutzbar zu machen (Foitzik und Goßmann 1986/1989), doch müssen hier gezieltere Untersuchungen zu konziliaren und kirchenpolitischen Lernprozessen unternommen werden, um den strukturpolitischen und kirchenreformerischen Horizont gemeindepädagogischer Denkansätze zu verdeutlichen und wirksam werden zu lassen.

Die nun 25jährige Entwicklung von einem »umstrittenen«⁵⁹ und doch »fruchtbaren Begriff«⁶⁰ zu einem »relativ eigenständigen Handlungs- und Theoriefeld« oder gar einer »neuen praktisch-theologischen Teil-Disziplin«⁶¹, möglicherweise sogar zu einem »praktisch-theologischen Zentralbegriff«⁶², birgt noch manche Arbeitsschritte in sich. Insofern ist H. Schröers Beobachtung »Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig«⁶³ korrekt. Das läßt sich aber inzwischen fortschreiben: *Gemeindepädagogik ist erkennbarer geworden und damit einer systematisierenden Weiterarbeit zugänglich.*

Dr. Wolf-Eckart Failing ist Professor für Ev. Theologie / Praktische Theologie am Fachbereich Ev. Theologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.

57 A. Prengel, Pädagogik der Vielfalt, Opladen 1993.

58 Die von K.E. Nipkow unterstellte mangelnde Anschlußfähigkeit von Gemeindepädagogik an Fragen des Gemeindeaufbaus (Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990) besteht nicht – wie die Literatur und noch mehr die Praxis belegen.

59 Foitzik, Gemeindepädagogik, 14.

60 K. Goßmann, Geleitwort zu Degen / Failing / Foitzik, 7.

61 Rupp, Gemeindepädagogik, 17-32.

62 Wegenast und Lämmermann, 4.

63 Schröer, 80.

Abstract

The contemporary phase of the discussion concerning congregational paedagogy can be characterized as a phase of systematization. In it the area of subject-matter, the profile of action, and the theoretical range of congregational paedagogy are analyzed. The article elaborates the following recognizable basic themes of congregational paedagogy: education and lay-theology, social environment of educational and learning processes, education as dimension of all ecclesial work and the necessity of a subject-orientated professionalization. On the basis of anthropological, socio-philosophical and ecclesiological considerations the congregation is appreciated as symbolic space. The appropriation of symbolic spaces in religious educational processes is realized as a deepening of the religious understanding of education as much as the independent nucleus of the profile of congregational paedagogy.