

Klaus Goßmann

## Evangelische Gemeindepädagogik

Der Begriff »Gemeindepädagogik«, 1974 in die religionspädagogische Debatte eingeführt, hat sich erstaunlich schnell durchgesetzt. Eine Phase der programmatischen Akzentuierung geht zur Zeit über in eine Phase grundsätzlicher Reflexion und konzeptioneller Entfaltung.<sup>1</sup> Dies legt die Frage nahe, ob und wieweit sich dieser Begriff als hermeneutisch fruchtbar und weiterführend erwiesen hat oder ob eher »die Inflation des Arbeitsbegriffes ideologisch anzeigt, in welchem Maß die gesellschaftlich funktionslos werdende Kirchengemeinde um Arbeit bangt«, wie Chr. Bizer vermutet.<sup>2</sup> Diese Frage läßt sich m.E. nur so beantworten, daß man sich die Motive vergegenwärtigt, die zur Entwicklung der Gemeindepädagogik geführt haben, und einige konzeptionelle Ansätze charakterisiert. Daraus lassen sich dann die Problemstellungen erheben, die in der religionspädagogischen Diskussion einer weiteren Klärung bedürfen.

### 1 Entstehungsbedingungen und Motive

#### 1.1 Die Entdeckung der Gemeinde

Der Anlaß für das 1974 veröffentlichte programmatische Referat von E. Rosenboom »Gemeindepädagogik«<sup>3</sup> ergab sich aus der Bildungsreform, die in den 60er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland eingeleitet wurde, und speziell aus der Auseinandersetzung der evangelischen Kirche mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. Es muß »der christlichen Gemeinde daran liegen, daß ihre Glieder den christlichen

1 Hier ist auf folgende neu erschienene Grundsatzliteratur zu verweisen: *Chr. Bäumler* und *N. Mette* (Hg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven*, München 1987; *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987; *E. Goßmann* und *H.B. Kaufmann*, *Forum Gemeindepädagogik. Eine Zwischenbilanz*, Münster 1987; *dies.*, Art. *Gemeindepädagogik*, in: EKL, Bd. 2, Sp. 73–77; auf katholischer Seite: *G. Bitter* und *G. Miller*, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1 und 2, München 1986; vorher erschien: *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), *Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik*, Gütersloh 1982.

2 *Chr. Bizer*, *Konfirmandenunterricht*, in: *W. Böcker*, *H.-G. Heimbrock* und *E. Kerkhoff* (Hg.), *Handbuch Religiöser Erziehung*, Bd. 2, Düsseldorf 1987, 399.

3 *E. Rosenboom*, »Gemeindepädagogik«, EvErz 26 (1974) 25ff.

Glauben im Kontext einer Bildungsgesellschaft bewähren können.<sup>4</sup> Deshalb müßte »so etwas wie ein kirchlicher ›Bildungs- und Erziehungsstrukturplan‹«<sup>5</sup> entwickelt werden. Dieses – nicht zuletzt auch kirchenpolitisch begründete<sup>6</sup> – Postulat hat sich glücklicherweise nicht realisieren lassen. Die Grundthese: »Gemeindepädagogik ist eine Pädagogik, die sich im Feld Gemeinde ereignet«<sup>7</sup>, markierte zwei Grundprobleme der Gemeindepädagogik: die Frage nach dem Lern- und Lebensfeld Gemeinde und nach dem Verhältnis von Theologie und Pädagogik.

Rosenboom setzt in seinem Verständnis von *Gemeinde* den theologischen Aspekt (daß sie ihre Existenz allein Gott verdankt und dies alle pädagogischen Bemühungen in ihre Schranken verweist) in eine Beziehung zum pädagogischen Aspekt: Gemeinde muß »im Zusammenhang mit dem Wort ›Pädagogik‹ als pädagogische Kategorie begriffen werden«.<sup>8</sup> Er verdeutlicht dies an dem pädagogischen Begriff »Feld«. Dieses sei »die Grundbedingung, unter der an diesem Ort Erziehung stattfindet«.<sup>9</sup> Damit nimmt Rosenboom einen Perspektivwechsel vor, der grundlegend für Gemeindepädagogik wird: Gemeinde ist jetzt nicht mehr – wie z.B. noch in seiner früheren Schrift »Gemeindeaufbau durch Konfirmandenunterricht«<sup>10</sup> – das Ziel, auf das hin alles pädagogische Handeln zu entwerfen sei, sondern das Subjekt des gemeindepädagogischen Handelns, ein eigener Gesamtkörper, der in sich Lernbedingungen enthält und Lernen ermöglicht. Diese Lernperspektive wird dann in einem anderen Beitrag unter dem Gesichtspunkt der Grundaufgaben entfaltet, wobei der gesellschaftlichen und der ökumenischen Dimension die gleiche Bedeutung zukommt wie der Dimension »von ›Lebenshilfe‹ und ›Begleitung‹ beim Erwerb der Mitgliedschaft«.<sup>11</sup>

Das Verhältnis von *Theologie und Pädagogik* wird in einem funktionalen Sinn angesprochen: Die Gemeindepädagogik müsse sich »als kritisch-wissenschaftliche Reflexion auf die erzieherischen Phänomene und Vorgänge« einlassen, die sich in der Gemeinde ereignen, ohne jedoch die normativen Implikationen des jeweiligen Pädagogikentwurfs mit zu übernehmen. Hier gelte es, jeglichem Totalitätsanspruch zu widerstehen und von einem theologischen Ansatz auszugehen: »Nicht durch Erziehung oder Bildung, sondern durch Geburt und Taufe ereignet sich Menschwerdung des Menschen.«<sup>12</sup>

4 Ebd., 37f.

5 Ebd., 38.

6 Im Rahmen der – später gescheiterten – Strukturreform der EKD ging es um die Bemühung, den Bereich der kirchlichen Bildungsarbeit als Gemeinschaftsaufgabe der EKD in den Verfassungsentwurf aufzunehmen.

7 Rosenboom, »Gemeindepädagogik«, 35.

8 Ebd., 29.

9 Ebd.

10 E. Rosenboom, Gemeindeaufbau durch Konfirmandenunterricht, Gütersloh 1963, wo das Ziel des KU die Integration in die »mitarbeitende Gemeinde« darstellt (12 passim).

11 Ders., Gemeindepädagogik – eine Herausforderung an die Kirche, in: Leben und Erziehen durch Glauben, Gütersloh 1978, 60ff.

12 Ders., »Gemeindepädagogik«, 30.

In diesem Zusammenhang kann nur kurz auf die parallele Entwicklung in der katholischen Religionspädagogik hingewiesen werden. E. Feifel führt 1975 in einem Beitrag, in dem die Funktion der Gemeinde für Bildung und Erziehung beschrieben wird, den Begriff der »Gemeindepädagogik« ein.<sup>13</sup> Hierfür sind drei Motive maßgebend: einmal der gemeindekatechetische Aufbruch in der Mitte der 60er Jahre, der zu einer Entschulung und Entpädagogisierung der Katechese führt und die Gemeinde zum »Subjekt der Katechese« macht<sup>14</sup>, sodann als Folge des II. Vatikanischen Konzils eine neue Akzentuierung: Die Gemeinde ist nicht länger die Pfarrei im Sinn einer kleinsten kirchlichen Verwaltungseinheit der Zentralkirche, sondern wird jetzt in ihrer Eigenständigkeit als »Gemeinde« gesehen – und nicht zuletzt die Tatsache, daß angesichts des Funktionsverlustes der Kirche im gesellschaftlichen Bereich die »Gemeindekirche« bzw. »Basisgemeinden« zu Kristallisierungspunkten kirchenreformerischer Bemühungen wurden.<sup>15</sup>

## 1.2 Kind und Gemeinde

Ein weiteres Motiv für den Ansatz eines gemeindepädagogischen Denkens ist die Frage nach dem Zusammenhang von Kind und Gemeinde. Bereits 1964 hatte W. Loch »auf die Möglichkeit und auf die Dringlichkeit einer theologischen Neubesinnung über die Kategorie des Kindes in ihrer Bedeutung für das Verständnis der christlichen Daseinsform« hingewiesen und nach den Konsequenzen »für die empirische Verwirklichung der christlichen Daseinsform« gefragt.<sup>16</sup> Diese Frage erfährt 1979 – der bildungspolitische Anlaß ist die Frage nach dem Beitrag der Kirche zum Internationalen Jahr des Kindes – durch U. Becker eine Antwort. Entscheidend ist für ihn das Stichwort der *Zuwendung* in ihrer doppelten Richtung: die Zuwendung Jesu, mit der er die Kinder in einen unmittelbaren Lebenszusammenhang zur Herrschaft Gottes stellt, und die Zuwendung der Gemeinde zu dem Kind, in der man dem Christus begegnet.<sup>17</sup>

Der Impuls von Lochs provozierender Frage nach der Verleugnung des Kindes ist seitdem darin zur Geltung gekommen, daß man im pädagogischen Umgang das Kind als Partner in den Blick nimmt, nach Formen elementarer Erschließung biblischer Inhalte fragt und sich an den altersspezifischen Verstehensmöglichkeiten und den Entwicklungsphasen orientiert. Doch das Grundmuster hat sich dabei nicht verändert: Man erschließt dem Kind den Weg zum Glauben und zur Gemeinde, oder man spricht derzeit mit Vorliebe von der Weitergabe der Tradition des Glaubens an die nächste Generation – das Kind bleibt Objekt pädagogischer

13 E. Feifel, Die Funktion der Gemeinde für Bildung und Erziehung, in: E. Feifel u.a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1975, 42ff.

14 W. Bartholomäus, Das katechetische Handeln der Kirche – katholische Entwicklung und Spezifika, in: Adam/Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, 87ff.

15 Vgl. hierzu auch R. Zerfaß und K. Roos, Art. Gemeinde, in: Bitter/Miller (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 132ff.

16 W. Loch, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik, Essen 1964, 24 und 23.

17 U. Becker, Kirche: Anwalt des Kindes in Gemeinde und Gesellschaft, in: Comenius-Institut (Hg.), Junge Generation ohne Entscheidung?, Münster 1980, 13ff; ders., Kinder-Partner der christlichen Gemeinde, in: E. Dieterich und K. Stolzmann (Hg.), Wachsen wie ein Baum, Stuttgart 1982, 116ff; ders., Das Kind in der Mitte. Systematische und sozialethische Überlegungen, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildung und Kirche, Münster 1985, 99–115.

Bemühungen. Eine neue Perspektive ergibt sich erst, wenn der Glaube im Kontext des Lebensbezugs steht und darin »als verheißungsvolle Korrelation zur Mitte des eigenen Lebens wahrgenommen wird und als sinnstiftende Lebensmitte einleuchten kann«.<sup>18</sup> Das aber schließt die Erwartung an die Gemeinden ein, zu Orten lebendiger Glaubenserfahrungen zu werden und eine kinderfreundliche und kindgerechte Gemeindearbeit zu entwickeln. Damit würde Lernen in einen Lebenszusammenhang eingebettet; Miteinanderleben würde zu einem Miteinander-Lernen und einem Voneinander-Lernen führen. Das Kind wäre Partner in einem solchen Lernprozeß, und die Frage wäre, ob die Erwachsenen dieser Lehr- und Lernsituation gewachsen sind oder ob sie sich als das »eigentliche Problem der Erziehung« erweisen.<sup>19</sup> Deshalb hat vor allem K.E. Nipkow das generationsübergreifende Lernen als wichtigen gemeindepädagogischen Aspekt benannt und entfaltet.<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang sei zumindest darauf verwiesen, daß diese neue Blickweise vom Kind her im Bereich der europäischen und amerikanischen Kirchen und auch in der Ökumene eine große Rolle spielt.<sup>21</sup>

Die Frage nach der Kinderfreundlichkeit der Kirche bzw. der Gemeinde ist nicht nur nach innen zu wenden, sondern auch nach außen. Wieweit versteht sich die Gemeinde als Anwalt für eine kindgerechte Lebenswelt? Damit steht die Gemeindepädagogik sowohl in einem gesellschaftspolitischen wie in einem ökumenischen Kontext, wie er seit Uppsala 1968 im Blick auf den Zusammenhang von Kirche und weltweiter menschlicher Gemeinschaft formuliert worden ist. Die Kirche kann nur so weit Anwalt einer kindgerechten Gesellschaft sein, wie sie sich in der eigenen Gestaltung eines kindgerechten Gemeindelebens als glaubwürdig erweist.

### 1.3 Ein neues Lernverständnis

Im Blick auf den bildungspolitisch-zeitgeschichtlichen Bezug muß man sich vergegenwärtigen, daß das Lernverständnis der Schlüsselbegriff für den Ansatz der Bildungsreform war. Es läßt sich am Strukturplan des Deutschen Bildungsrates nachweisen, daß die Lebenswelt als »Anregungsumwelt« zugunsten der Entfaltung der Lernfähigkeit des Menschen geradezu funktionalisiert wird. Die Charakteristika für das Leben in der Familie, »Geborgenheit und Sicherheit, sind Voraussetzungen für den Mut zu selbständig entdeckendem Verhalten.«<sup>22</sup>

18 H.B. Kaufmann, Zum Verhältnis pädagogischen und theologischen Denkens, in: Goßmann/Kaufmann, Forum, 24f.

19 K.E. Nipkow, Gemeinsam leben und glauben lernen. Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 32.

20 Ebd., 33ff. Vgl. auch H.B. Kaufmann, Kindsein als Modell des Menschseins – seine Bedeutung für das Generationenverhältnis, in: Comenius-Institut (Hg.), Junge Generation, 31ff.

21 Vgl. die amerikanische Studie »On being a child« (1977) und die britischen Studien »The Child in the Church« (British Council of Churches, Report, 1975) und »Christian Nurture« (British Council of Churches, 1981).

22 Deutscher Bildungsrat (Hg.), Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, 44.

Wird so, um es thetisch zuzuspitzen, Leben als eine Dimension des Lernens verstanden, setzt dem die Ökumene in ihrer pädagogischen Diskussion in den 70er Jahren die These entgegen: Das Lernen des Glaubens – oder wie man im ökumenischen Kontext damals formulierte: christliche Erziehung – wird als »Dimension des Lebens in der Gemeinschaft (in Familie, Gruppe, Ortsgemeinde)« verstanden.<sup>23</sup> Dieses neue Lernverständnis hat eine doppelte Konkretion erfahren. Einzelne Initiativ- und Lerngruppen nehmen die Impulse der Vollversammlung von Nairobi 1975 auf; es kommt an Themen, die für die Weltverantwortung der Christen relevant sind (wie z.B. Frieden oder Ethik des Verzichtens), zu »Lernbewegungen«. Für sie ist der Bedingungszusammenhang von Lernen und Gemeinschaft konstitutiv. Diese Lernerfahrungen sind bisher nicht im Hinblick auf ihre gemeindepädagogische Relevanz aufgearbeitet worden. Doch der Anstoß zu einem gemeindepädagogischen Ansatz im eigentlichen Sinn ist damit vorgegeben, der »Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen«. Der zweite Impuls geht von der Vollversammlung 1983 in Vancouver aus. Das Thema »Jesus Christus, das Leben der Welt« verweist nun die Kirchen selbst auf diesen Zusammenhang von »Leben in Gemeinschaft« und »Lernen in Gemeinschaft«: Die Bewahrung des Lebens kann nur so weit gelernt werden, wie dieses Leben als Gabe und Verheißung Gottes geglaubt und im Kontext von Gemeinde und Gesellschaft gelebt wird.<sup>24</sup> Damit erfährt der gemeindepädagogische Ansatz seine Zuspritzung: Das Lernen ist eingebunden in den gesamten Lebenszusammenhang der Kirchen. Ph. Potter hat das Verständnis des ökumenischen Lernens in seinem Rechenschaftsbericht in Vancouver bewußt in einen ekklesiologischen Gesamtrahmen gestellt: Die Kirche kann so weit eine Gemeinschaft der Lernenden sein, als sie zugleich eine Gemeinschaft des Bekennens, des Teilhabens (*koinonia*), des Miteinanderteilens, des Heilens, der Versöhnung und der Einheit ist.<sup>25</sup> Hier wird deutlich, daß Gemeinschaft der Lernenden nicht einen bestimmten Handlungsaspekt meint oder das *Ethos* des kirchlichen Entwicklungsdienstes, wie es 1973 noch in der entsprechenden kirchlichen Denkschrift der EKD formuliert wird, sondern eine *Dimension des Glaubens* in all ihren Lebensvollzügen. Genau dies aber gibt dem Lernverständnis der Gemeindepädagogik seinen spezifischen Akzent.

23 H.B. Kaufmann, Konfirmandenarbeit in gemeindepädagogischer Verantwortung, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Münster 1985, 414. Die hier zitierte Formel findet sich in einem Arbeitspapier der ökumenischen Konsultation über Sonntagsschularbeit und Kindergottesdienst in Glion 1973. Sie wurde wörtlich in die Empfehlungen zur Gemeindepädagogik (s.o. Anm. 1), 21 übernommen.

24 Vgl. dazu im einzelnen: U. Becker, Ökumenisches Lernen. Überlegungen zur Geschichte des Begriffs, seiner Vorstellungen und seiner Rezeption in der westdeutschen Religionspädagogik bis Vancouver 1983, in: K. Goßmann (Hg.), *Glaube im Dialog*, Gütersloh 1987, 247ff.

25 Ph. Potter, Bericht des Generalsekretärs, in: W. Müller-Römhild, Bericht aus Vancouver 1983, Frankfurt/M. 1983, 217ff.

Der Sprachgebrauch »ökumenisches Lernen« legt sich deshalb nahe, weil »sich der Lernbegriff gegenüber dem Erziehungsbegriff als weiter erweist.«<sup>26</sup> Die kritische Frage von K. Dienst, wieweit der Begriff des ökumenischen Lernens theoriefähig sei<sup>27</sup>, ist in dem Sinn zu beantworten, daß hier der Lebenszusammenhang einer christlichen Gemeinde konstitutiv für das Lernen ist; der Lernbegriff wird nicht in eine Beziehung gesetzt zu einer abstrakten »Gesellschaft«, sondern zur konkreten Gemeinde und ihren Möglichkeiten und Formen, ihren Glauben zu leben und zu gestalten.

Der Begriff des Lernens muß vermutlich weniger gegen den Vorbehalt eines zu offenen und umfassenden Verständnisses von Lernen in Schutz genommen werden als gegen das Mißverständnis, das sich mit dem Wort Pädagogik verbindet. »Der Begriff der Pädagogik suggeriert ein Lernen, das gerade nicht im wechselseitigen Geben und Nehmen besteht, sondern in der Leitung durch einen Wissenden. . . Eine Gemeinde, die das allgemeine Priestertum der Gläubigen ernst nimmt, darf um alles in der Welt nicht in den Geruch einer pädagogischen Lenkung ihrer Glieder geraten.«<sup>28</sup>

## 2 Gemeindepädagogische Ansätze in der DDR

Der Begriff »Gemeindepädagogik« wird in der religionspädagogischen Diskussion der DDR ebenfalls im Jahr 1974 von E. Heßler zum ersten Mal verwendet.<sup>29</sup> Damit setzt eine Entwicklung des Verständnisses von Gemeindepädagogik ein, die in den Kirchen der DDR sehr viel intensiver verlaufen ist als in der Bundesrepublik und die auch andere Akzente setzt. Dies kann hier nicht nachgezeichnet werden.<sup>30</sup> Es legt sich jedoch nahe, die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik einschließlich ihrer religionsdidaktischen Konsequenzen aufzunehmen und in ihrem Ansatz zu skizzieren.

### 2.1 Die Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik bei Eva Heßler

Heßler versteht in ihren grundlegenden Beiträgen<sup>31</sup> Pädagogik als integrative Handlungswissenschaft der Theologie. Vor dem Hintergrund des Mangels an Kommunikation, der »als Zerfall der Kirche sichtbar wird«<sup>32</sup>, und den damit Hand in Hand gehenden Rückzugstendenzen gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld fragt sie nach der pädagogischen Relevanz der Verkündigung. Dabei faßt sie Glaube in einer dialektischen Bestim-

26 Nipkow, Gemeinsam leben, 237.

27 K. Dienst, Ökumenisches Lernen. Ein neues (religions)pädagogisches Paradigma?, in: W.-L. Federlin u.a. (Hg.), Unterwegs für die Volkskirche, Frankfurt/M. u.a. 1987, 111ff.

28 I. Baldermann, Wie lernfähig sind unsere Kirchen?, ThPr 21 (1986) 290.

29 E. Heßler, Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, unveröffentl. MS 1974, 3 (Abk. im folgenden: Verhältnis).

30 Vgl. dazu J. Henkys, Gemeindepädagogik in der DDR, in: Adam/Lachmann, Gemeindepädagogisches Kompendium, 55–86, ferner auch den Beitrag von E. Schwerin, Zentrale Probleme der Katechetik in der DDR, in diesem Band.

31 Neben dem oben in Anm. 29 genannten Beitrag wurde herangezogen: Dies., Die Gemeinde und ihre Erziehung, unveröffentl. MS, Naumburg 1975 (Abk. im folgenden: Gemeinde).

32 Heßler, Verhältnis, 3.

mung: Glaube, der sich auf das extra nos bezieht und sich allein als das Werk Gottes am Menschen versteht und der zugleich »erst im Gebrauch zu sich kommt«<sup>33</sup>, der auf Kommunikation angewiesen ist, damit Ge-glaubtes und Gesagtes einander entsprechen. Daraus folgt, daß die Theologie auf die Pädagogik als eine ihr im integrativen Sinn zugeordnete Handlungswissenschaft angewiesen ist. In diesem Sinn begreift Heßler Gemeindepädagogik als eine eigenständige Pädagogik, die auf den Lebensort Gemeinde verweist, weil der Glaube auf eine »Lebenswirklichkeit« zielt, »wo das Gesagte im Gelebten seine natürliche Entsprechung findet.«<sup>34</sup> Gemeindepädagogik »will Sprachfähigkeit in eigner Sache erzielen und im ›Haus‹ für die Öffentlichkeit erziehen«.<sup>35</sup>

Gemeindepädagogik wird damit als »theologische Didaktik« der Theologie in einer prinzipiellen Weise zugeordnet – eine Zuordnung, ohne die man die Entwicklung eines neuen Berufsbildes, des Gemeindepädagogen, nicht begreifen kann – sie ist eine »eigenständige Pädagogik«, die »auf dem Boden der Praktischen Theologie entwickelt« wird.<sup>36</sup> Damit ist sie die pädagogische Dimension der Theologie, die für die Teilgebiete der Praktischen Theologie, so auch für die Katechetik, leitend ist.

Im Blick auf die Gemeinde erhält die Gemeindepädagogik eine doppelte Zielbestimmung: Die Gemeinde soll es lernen, ein gemeinsames Leben aus der Liebe Gottes zu führen; dies aber »impliziert auch das Für-sich-selber-stehen-Können« inmitten der Wirklichkeit einer sozialistischen Gesellschaft<sup>37</sup> und damit eine Sprachfähigkeit gegenüber dieser Gesellschaft, die sich auf die Frage zuspitzen läßt, ob die Gemeinde hier nicht etwas einzubringen hat, »was höher ist als alle Vernunft und was die drohenden Perfektionismen dieser oder jener Spielart auf das Maß des Humanen zu reduzieren möglich macht.«<sup>38</sup>

J. Henkys hat 1979 versucht, den Ansatz der Gemeindepädagogik zu präzisieren: »Gegenstand der Gemeindepädagogik ist die konkret erscheinende christliche Gemeinde, sofern sie im Vollzug des ihr eigentümlichen Lebens das soziale Medium personal wirksamer Einflüsse ist, von deren pädagogisch zu verantwortender Deutung und Klärung, Verdichtung und Steuerung nach menschlichem Ermessen abhängt, ob heranwachsende Christen selbständig und selbständige Menschen Christ werden.«<sup>39</sup> Er betont dabei – und das scheint für den gemeindepädagogi-

33 Ebd., 10.

34 Heßler, Gemeinde, 4.

35 Ebd., 13.

36 Ebd., 5.

37 Ebd., 12.

38 Ebd., 10. Die von E. Heßler betonte Autonomie der Pädagogik besteht darin, daß sie eine »humane Bildung aus christlicher Wurzel« sowohl gegen eine humanistische wie gegen eine sozialistische Bildung geltend macht (vgl. auch: *Dies.*, Bildungsmacht Evangelium, KuD 18 [1972] 247ff). Diese These (vor allem in der Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewonnen) scheint mir allerdings zu abstrakt zu sein, als daß schon erkennbar wäre, was sie in der Auseinandersetzung mit einer ideologisch-weltanschaulich geprägten sozialistischen Pädagogik inhaltlich leisten kann.

39 J. Henkys, Was ist Gemeindepädagogik?, Kirche im Sozialismus 5 (1979) 21.

schen Ansatz der DDR signifikant zu sein –, daß es dabei sowohl um den *intraspezifischen* Ansatz eigener kirchlicher Zielbestimmung als auch um den *extraspezifischen* Ansatz im Blick auf das pädagogische Wirken der Gemeinde in der Gesellschaft geht. Dies bedeutet für ihn, das Auftragsverständnis der Kirche in eine Beziehung zu setzen zu der sozialen Funktion, die die Gemeinde in der Gesellschaft de facto wahrnimmt.

## 2.2 Das didaktische Konzept im Kontext der Gemeindepädagogik

Die Konsequenz, die der gemeindepädagogische Ansatz für die katechetische Praxis der Kirchen in der DDR gewonnen hat, läßt sich am Kurs V des Rahmenplans für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dem Konfirmandenplan, aufzeigen. Hier wurde der herkömmliche didaktische Ansatz, der in der Tradition der Evangelischen Unterweisung stand, durch einen situationsbezogenen Ansatz abgelöst, der der pädagogischen Reflexion der Didaktik eine eigenständige Funktion gibt. Er entspricht stark dem in der westdeutschen bzw. westeuropäischen Religionspädagogik entwickelten Ansatz eines thematisch-problemorientierten Unterrichts, erfährt aber seine gemeindepädagogische Zusitzung durch die Situation der Christenlehre in der DDR.

Die Mitarbeiter in den Gemeinden haben es zunehmend mit Kindern oder Jugendlichen zu tun, die bisher keinen oder nur einen formalen Kontakt zur Kirche haben. Damit verändert sich die herkömmliche Unterrichtssituation zu einer Begegnungssituation, die weder theologisch noch pädagogisch im voraus in einer bestimmten Weise qualifiziert ist. »Katechetische Arbeit ist nicht mehr zu verstehen als ein Handeln zwischen Taufe und Konfirmation (Abendmahlszulassung der mündigen Christen). Wir sind dabei, in neuer Weise den Auftrag zum Hingehen zu entdecken.«<sup>40</sup> Gemeindepädagogisch zu arbeiten bedeutet damit *pädagogisch*, daß es darauf ankommt, einen Lebensbezug zu diesen jungen Menschen herzustellen, sie als aktive Partner in einem gemeinsamen Lernprozeß zu sehen und sich auf die Begegnungssituation einzulassen »als den neu gestifteten Ort, an dem es zur Nachfolge kommen kann«.<sup>41</sup> Es bedeutet *theologisch*, den Kommunikationszusammenhang, der für die Botschaft des Evangeliums selbst konstitutiv ist, neu zu entdecken und herzustellen, anstatt der Versuchung zu erliegen, »sich auf eine abstrakte Ebene in einen ›beziehungsfreien‹ Raum zu begeben«.<sup>42</sup> Dieser Ansatz aber bedeutet vor allem, »daß die gesamte Gemeinde als Lerngemeinschaft neu gesehen« wird und sich selbst so versteht.<sup>43</sup>

Solange die Gemeinde von der Norm kirchlicher Sozialisation oder dem Vertrautsein mit dem Glauben und den Glaubensinhalten ausgeht, ist sie unfähig, den gemeindepädagogischen Ansatz mitzutragen und für sich selbst mitzu vollziehen. Wenn sie sich jedoch diesem Ansatz öffnet, ergibt

40 G. Doyé, Geht hin . . . und lehrt . . ., ChL 39 (1986) 152.

41 Ebd.

42 E. Schwerin, Entwicklungen im Bereich der Kinder- und Konfirmandenarbeit auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR in den Jahren 1970–1980 unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Tradition und Situation, Diss. Rostock 1985, 125.

43 Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.), Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1981, 71.

sich auch für sie die Chance, ihre Minoritätssituation zu akzeptieren und als Gemeinde dazu beizutragen, daß – um die Formulierung von Henkys noch einmal aufzugreifen – »heranwachsende Christen selbständige und selbständige Menschen Christ werden«.

### 3 Konzeptionen

#### 3.1 Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen

Die Empfehlungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung »Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen«<sup>44</sup> stellen den ersten Versuch dar, die Vorstellungen von Gemeindepädagogik konzeptionell zu entfalten. Wir konzentrieren uns im folgenden auf die Verhältnisbestimmung von Gemeinde und Pädagogik.

Die Empfehlungen wählen den Begriff »Erziehung« zum leitenden Begriff und interpretieren ihn vom Lebenszusammenhang der Gemeinde her. Christliche Erziehung ist in erster Linie eine Dimension des Lebens in der Gemeinschaft (21), sie ist »Lebensvollzug ›aus Glauben in Glauben‹ (Röm. 1,17)« (40), und sie kommt darin zur Geltung, daß die Gemeinde diese Dimension in ihren Lebensbezügen und -vollzügen zur Geltung bringt, sozusagen in einem funktionalen Sinn, der aber auch immer wieder übergeht in intentionales pädagogisches Handeln.

Das *Verhältnis von Gemeinde und Pädagogik* wird in den Empfehlungen dialektisch bestimmt. Auf der einen Seite gibt die Gemeinde der Pädagogik eine qualitative Zielvorgabe. Die Empfehlungen reden deshalb von einem »verantwortlichen pädagogischen Handeln« und grenzen sich gegen eine normative Eigenmächtigkeit der Pädagogik ab. Die Versuchung der Pädagogen, »Menschen, die ihnen anvertraut sind, darauf festzulegen, wer sie sind und wie sie sein sollen« (41), wird als ein solcher Grenzpunkt benannt. Hier geht es theologisch wie pädagogisch um den Gesichtspunkt »einer sich selbst beschränkenden Allmacht«.<sup>45</sup>

Auf der anderen Seite kommt Pädagogik zur Geltung, z.B. im Blick auf die lebensgeschichtlichen Phasen des Kindes oder der Lernfelder in der Gemeinde. Jedoch wird dabei eine »Pädagogisierung des Kindes« vermieden. Hier liegt der eigentliche Dreh- und Angelpunkt dieser Schrift: Theologische und pädagogische Verantwortung bedingen einander, so wie K.E. Nipkow dies bereits 1969 in seinem konvergenztheoretischen Ansatz postuliert hat.<sup>46</sup> Pädagogisches Handeln wird in dem Sinn zu einer Dimension der Gemeindearbeit, daß Verkündigung und Lebensvollzüge auch pädagogisch reflektiert und verantwortet sein müssen, wie umge-

44 S.o. Anm. 1.

45 Vgl. dazu H.-Th. Wrege, Gibt es eine christliche Religionspädagogik?, in: H. Reimer (Hg.), Religionspädagogik und kirchliches Amt, Breklum 1987, 93.

46 K.E. Nipkow, Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, ThPr 4 (1969) 217f.

kehrt pädagogisches Handeln Verkündigungsrelevanz gewinnen kann (z.B. im Situationsansatz im Elementarbereich). Das bedeutet: Ein Gefälle von den Pastoren oder sonstwie spezifisch theologisch vorgebildeten Mitarbeitern zu den »anderen« Mitarbeitern ist nicht mehr möglich. Hier schlägt das kirchenreformerische Herz der Verfasser, und zwar gerade angesichts knapper werdender Finanzmittel in der Kirche.

Im Blick auf den gemeindepädagogischen Ansatz der »Empfehlungen« sind zwei kritische Erwägungen notwendig. Die eine betrifft das *Verhältnis von Leben und Glauben*. K.E. Nipkow hat im Zusammenhang seines gemeindepädagogischen Ansatzes zwischen dem theologischen Realismus, bei dem es um die grundsätzliche Bestimmung des Menschen in der Sicht des Glaubens geht, und dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Realismus der Bedingungen menschlichen Lebens und pädagogischen Handelns unterschieden und gefordert, daß diese beiden Wirklichkeitsverständnisse aufeinander zu beziehen seien.<sup>47</sup> Dies kommt m.E. nur unzureichend in den Blick; nicht nur der *Zusammenhang* von christlichem Glauben, Religion und Lebenswelt müßte in die gemeindepädagogische Reflexion einbezogen werden, sondern auch die *Differenz*. Die zweite Erwägung bezieht sich auf den *Zusammenhang* von *Leben und Lernen*. I. Balderman hat gegen die Empfehlungen den Einwand erhoben, daß sie die Lebenssituation verkürzt darstellten (z.B. die Ausblendung der emotionalen Belastungen durch die nukleare Bedrohung, die ökologische Krise, die Arbeitslosigkeit) und daß das Lernen christlicher Initiativgruppen gerade in diesen Bereichen zugunsten »bewußt gesuchter politischer Abstinenz« ausgeblendet sei.<sup>48</sup> Man wird den Verfassern der »Empfehlungen« zugestehen müssen, daß die Rezeption des ökumenischen Lernverständnisses erst zu Beginn der 80er Jahre begann und eine »ökumenische Didaktik« gemeinsamen Lernens . . . erst langsam im Entstehen« war.<sup>49</sup> Die von der EKD 1985 vorgelegte Arbeitshilfe »Ökumenisches Lernen« ist gerade im Blick auf das dort entfaltete Lernverständnis als Ergänzung der »Empfehlungen« anzusehen, wobei hier nun auch die Initiativgruppen als wichtiges Element einer lernenden Kirche einbezogen sind.

### 3.2 Gemeinde als Reformprogramm

Das Buch von Chr. Bäumler und N. Mette »Gemeindepraxis in Grundbegriffen«<sup>50</sup> stellt keinen Entwurf zur Gemeindepädagogik im eigentlichen Sinn dar. Es geht in einem weitergreifenden Ansatz um »»Gemeinde« als Reformprogramm – unterwegs zu einer neuen Sozialgestalt der Kirche vor Ort«. Für unseren Zusammenhang sind zwei Aspekte interes-

47 Ders., Gemeinsam leben . . ., 28f.

48 Baldermann, Wie lernfähig . . ., 290ff, Zitat 293.

49 Nipkow, Gemeinsam leben . . ., 260.

50 S.o. Anm. 1.

sant: das diesen Reformansatz leitende theologische Konzept und die Frage, welchen Stellenwert die Gemeindepädagogik dabei hat.

Das Leitmotiv für den Reformansatz ist Befreiung. Befreiung, bezogen auf die Freiheit gewährende und ermöglichte Heilstat Gottes, ist Interpretation der Rechtfertigungslehre. Zugleich aber wird dieser Begriff auch ekclesiologisch gewendet. Gemeinde wird als »Gemeinde der Befreiten« beschrieben. Das bedeutet: »Grundsätzlich sind alle Gemeindeglieder Subjekte und nicht Objekte der Analyse der Bedingungen der Gemeindepraxis.«<sup>51</sup> D.h. der Begriff Befreiung ist in gleichem Maß für die theologische wie für die soziologische Fragestellung relevant. Ziel der Gemeindewerdung ist es, die Getauften als Subjekte der Gemeindepraxis zu begreifen und sie an der Gestaltwerdung der Gemeinde zu beteiligen. Hierfür wird »Kommunikation« der Schlüsselbegriff. Die in dem Sammelwerk behandelten Grundbegriffe der Gemeindepraxis konkretisieren und entfalten dies. Im Blick auf eine pädagogische Fragerichtung ist dieser »Befreiungsansatz« insofern interessant, als hier der Ansatz einer emanzipatorischen Pädagogik eingeschlossen ist, dabei allerdings eine theologisch wie ekclesiologisch tiefer gehende Interpretation erfährt, als dies in der zurückliegenden Emanzipationsdebatte der Fall war.<sup>52</sup> Es ist durchaus denkbar, daß sich von dem Motiv der Freiheit her ein gemeinsamer Bezugsrahmen für die Religions- und Gemeindepädagogik gewinnen ließe.

Worin besteht der gemeindepädagogische Ertrag dieses Bandes? Die Einzelbeiträge entfalten, wie in den Handlungsfeldern der Gemeinde der Glaube als kommunikative Praxis realisiert werden kann, und zwar in der »Dialektik von Individualität und Sozialität«.<sup>53</sup> Im Blick auf die Trias »Leben, Glauben und Lernen« steht in diesem Werk der Zusammenhang von Leben und Glauben im Vordergrund, entfaltet unter dem Stichwort »Kommunikation«.<sup>54</sup> Hierbei stehen wissenschaftstheoretische Reflexionen über die Bedingungen der Möglichkeiten gelingender Kommunikation im Hintergrund. Pädagogik und Religionspädagogik als Bezugswissenschaften spielen eine geringere Rolle. Andererseits werden einzelne Motive der Gemeindepädagogik aufgenommen und auf ihre Konsequenzen für die Gemeindepraxis hin bedacht. Dies sei an zwei Beispielen aufgezeigt.

51 Chr. Bäumler, *Kommunikative Gemeindepraxis*, München 1984, 56.

52 Hier sei vor allem an Peter Biehls Versuch erinnert, vom Ansatz der »christlichen Freiheitspraxis« her die damalige emanzipatorische Zielsetzung der Schule aufzunehmen, theologisch zu interpretieren und mit den gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu vermitteln. Vgl. dazu ders., *Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht*, in: H.B. Kaufmann (Hg.), *Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche*, Frankfurt/M. u.a. 1972, 64ff. Vgl. auch K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1, Gütersloh 1975, 107ff.

53 Bäumler/Mette, *Gemeindepraxis*, 25.

54 Charakteristisch für die kommunikative Praxis ist, »daß Menschen ein Beziehungsnetz bilden, Glauben und Leben miteinander teilen und sich gegenseitig stützen. . . . Gemeinsamkeit und Teilhabe, Kommunikation und Partizipation aller Gläubigen sind Prinzipien einer kommunikativen Gemeindepraxis« (ebd., 22).

Wer z.B. das Kindsein theologisch ernst nimmt, »wer sich für die Kinder entscheidet, wählt eine neue Welt. Wählt die Armen und Kleinsten und die Entrechteten und die Beschädigten. Er wählt eine andere Gesellschaft und eine neue Kirche.«<sup>55</sup> Oder: Wer die Konfirmanden als der Gemeinde der Befreiten zugehörig ansieht, der müßte ihnen einräumen, »Subjekte der Konfirmandenarbeit« zu sein und ihnen den Zugang zur Gemeinde so zu eröffnen, »daß die Jugendlichen die Botschaft von der Befreiung kennenlernen und auch erfahren, wie diese Botschaft in der kirchlichen Praxis teils aufgenommen und gelebt, teils verdeckt und verfälscht wird.«<sup>56</sup>

Durchlaufend ist auch das Merkmal ökumenischen Lernens als grenzüberschreitenden Lernens präsent, das sich auf den umfassenden Horizont der Verheißungen Gottes einläßt. Die Darstellung der Grundbegriffe erfolgt konfessionsübergreifend, die Erfahrungen der Glaubens- und Gemeindepraxis der Christen in der Dritten Welt werden einbezogen und die strukturellen Bedingungen, unter denen die Vorstellung von der Gemeinde der Befreiten realisiert werden kann (vgl. besonders die Ämterfrage), werden reflektiert.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Das Bild von Gemeinde wird hier konkreter erfaßt und beschrieben als in den »Empfehlungen zur Gemeindepädagogik«. Es erweist sich im Blick auf die gemeindepädagogische Zielvorstellung als hilfreich, daß bei Bäumler/Mette die Chancen und Möglichkeiten einer kommunikativen Gemeindepraxis an den entscheidenden Schlüsselfragen aufgezeigt und erörtert werden. Beide Entwürfe, die »Empfehlungen« wie das Werk von Bäumler/Mette, sind jedoch – wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung – durch einen Reformsatz bestimmt. Gemeindepädagogik ist hier mutatis mutandis eine Reformtheorie, die sich am »Lernort Gemeinde« orientiert, diesen Lernort aber zugleich dadurch verändert will, daß die einzelnen Gemeindeglieder in spezifischer Weise beteiligt sein sollen, sei es, daß sie die »Dimension des Lebens« in der Gemeinde lernend und gestaltend verändern, sei es, daß sie die ihnen geschenkte Freiheit in »Offenheit, Herrschaftsfreiheit, Partizipation, Solidarität« leben und dadurch die Gemeinde der Befreiten zu einem kritischen Prinzip einer offenen Volkskirche werden lassen.<sup>57</sup> In diesem Sinn handelt es sich bei Bäumler/Mette um eine praxisbezogene Handlungstheorie, die ihre Handlungsdimension aus bestimmten Realisierungspunkten oder auch Problemkonstellationen gewinnt.

### 3.3 Gemeindepädagogik als Gesamtentwurf der Katechetik

Die Intention von G. Adam und R. Lachmann besteht darin, die Gemeindepädagogik als ein religionspädagogisches Handlungsfeld zu entfalten und die sie »integrierend bestimmende (religions)pädagogische Aufgaben- und Handlungsdimension« zu beschreiben.<sup>58</sup> Gemeindepädagogik

55 N. Mette, Kinder, in: ebd., 233.

56 K. Onnasch, Konfirmandenarbeit/Firmunterricht, in: ebd., 263f.

57 Bäumler/Mette, Gemeindepraxis, 29 und 34ff.

58 Adam/Lachmann, Gemeindepädagogisches Kompendium, 18.

– so ihre Grundthese – ist Religionspädagogik, und zwar bezogen auf die Gemeinde als Subjekt pädagogischen Handelns wie als sozialen Ort des Lernens, bei dem »der mit christlicher Gemeinde normativ gesetzte kommunikative, soziale und sozialpädagogische Anspruch ins Spiel gebracht wird«.<sup>59</sup> Deshalb liegt ihnen an der terminologischen Zuordnung zur Religionspädagogik. Der Oberbegriff ist »Allgemeine Religionspädagogik«, unterteilt in die Bereiche »Religionspädagogik im engeren Sinn« und »Gemeindepädagogik«. Das hier vorgelegte Kompendium versteht sich als Seitenstück zum Religionspädagogischen Kompendium. Die Türen der Fachdisziplin öffnen sich, um der hoffähig gewordenen Tochter ihren Platz anzusagen.

Im Unterschied zu den »Empfehlungen« und dem Werk von Bäumler/Mette geht es Adam und Lachmann darum, Gemeindepädagogik als eine Handlungstheorie zu entfalten, die das Lernen des Glaubens an den verschiedenen Lernorten reflektiert, die sich in der Gemeinde dafür anbieten. Der von ihnen verwendete Schlüsselbegriff Kommunikation ist nicht wie bei Bäumler im Sinn einer funktionalen Bestimmung der Realisierung von Befreiung zugeordnet, sondern ist die entscheidende religionspädagogische Vermittlungskategorie, die dem Ansatz der Gemeindepädagogik am ehesten entspricht. In diesem Sinn geht es Adam und Lachmann um eine auf den Lebens- und Lernort bezogene Theorie des Verstehens und der Verständigung »im Interaktionsgefüge von Evangelium, Lehrendem und Lernenden«.<sup>60</sup> Zugesetzt gesagt: Es geht um die Frage nach den Lernmöglichkeiten des Glaubens in den einzelnen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern unter der spezifischen Fragestellung, wie diese Lernorte in einem übergreifenden Lernzusammenhang zu sehen sind. Die Gemeinde ist zwar nicht im streng curricularen Sinn das »Lern-Ziel«<sup>61</sup>, wohl aber das Curriculum in den verschiedenen Lebensvollzügen und Lebensformen. Es geht den Verfassern um einen katechetischen Grundansatz, um den Versuch, den Gegenstandsbereich der Kätheistik unter Einbeziehung gemeindepädagogischer Sichtweisen zu reformulieren: Gemeindepädagogik als »Lernprogramm des Glaubens im Lebensbereich der Gemeinde«.

Das *Verhältnis von Theologie und Pädagogik* wird an dem Begriffspaar »Glauben und Lernen« und am Begriff der »Gemeindedidaktik« erörtert. Adam und Lachmann verfolgen das Modell einer interpretativen Vermittlung von Theologie und Pädagogik.<sup>62</sup> Sie entwickeln ihre gemeindepädagogische Theorie unter der Zielvorstellung einer christlichen Erziehung als einer »an der Sache des Evangeliums orientierte(n) Erziehung«.<sup>63</sup> Damit klingt einerseits der Terminus »Die Sache Jesu« an, für

59 Ebd., 19.

60 Ebd., 32.

61 Ebd., 19.

62 Vgl. dazu Nipkow, Grundfragen, Bd. 1, 211ff.

63 Adam/Lachmann, Gemeindepädagogisches Kompendium, 43.

Adam die zentrale theologische Norm für die Grundlegung einer Religionspädagogik<sup>64</sup>; zugleich läßt sich dieser Begriff öffnen auf die »Gemeinde Jesu als gelebte Katechese«.<sup>65</sup> Hier begegnet dann in der Mischkategorie des Evangelischen (d.h. dem gelebten Zusammenhang von Religion, Glaube und Christlichem) das Norm- und Wertesystem, »aus dem evangelische Erziehung für ihren Teil die Maßstäbe gewinnt, ohne die erzieherisches Handeln nicht gelingen kann«.<sup>66</sup>

Andererseits fragen Adam und Lachmann nach den pädagogischen Kategorien, die für die christliche Gemeinde als ein pädagogisch zu verantwortendes Handlungsfeld relevant sind. Hier handelt es sich um das Moment der Kommunikation (wobei eine für die Gemeindepädagogik brauchbare Kommunikationstheorie wiederum durch die Verschränkung von theologischen und humanwissenschaftlichen Gesichtspunkten gewonnen wird) und um das Modell der kritisch-kommunikativen Didaktik, das am ehesten geeignet ist, die »Gemeindedidaktik« pädagogisch zu gestalten.

Aufschlußreich erscheint mir, in welcher Weise der Gemeindebezug gesehen und entfaltet wird.

(1) Gemeinde ist der vorfindliche Ort christlicher Lebensvollzüge und Lebensformen, das »hidden curriculum« für die intendierte christliche Erziehung. (2) Gemeinde ist der didaktische Ort in der spezifischen Kontur, daß gelebter Glaube zu Glaubenlernen führt; denn »Glaubenlernen ist in das Lebenlernen eingebettet« und erschließt sich im dialogischen Charakter der Kommunikation. (3) Gemeinde ist das Subjekt der Gemeindepädagogik; alle Glieder der Gemeinde sind beteiligt, und zugleich wahrt der dialogische Charakter der Kommunikation das entscheidende Moment, daß sich »Erziehung nie ohne das Subjekt-Sein des Erzogenen vollziehen kann«.<sup>67</sup> (4) Gemeinde ist das »pädagogisch zu verantwortende Handlungsfeld«<sup>68</sup>, in dem unter Einbeziehung aller Beteiligten in vielfältigen Lernprozessen die Gemeindedidaktik realisiert wird. Hier wird deutlich, daß es Adam und Lachmann um ein umgreifendes Bildungs- und Erziehungskonzept geht, das von der Gemeinde zu planen und zu verantworten ist.

## 4 Problemstellungen

### 4.1 Theologische Leitmotive

Es ist den skizzierten Ansätzen zur Gemeindepädagogik gemeinsam, daß sie eine theologische Grundlagenbesinnung mit der Praxisreflexion verbinden. Das Motiv der im Christusgeschehen gegebenen Freiheit und die Orientierung an der Sache des Evangeliums lösen die von W. Gräß und D. Korsch erhobene Forderung ein, den Rechtfertigungsglauben als Sinn,

64 Vgl. dazu *G. Adam, Religion und Sache Jesu. Überlegungen zur Grundlegung einer Religionspädagogik*, ZB 12 (1974) 175ff, bes. 179f.

65 *Adam/Lachmann, Gemeindepädagogisches Kompendium*, 45.

66 Ebd., 43.

67 Ebd., 42.

68 Ebd., 43.

Inhalt und Ermöglichungsgrund gemeindepädagogischer Praxis zu entfalten und von hier aus das Verhältnis von theologischer Grundlegung und praktisch-pädagogischem Handlungswissen zu bestimmen.<sup>69</sup> Zugeleich aber erschließen die biblisch-ekklesiologischen Motive das Verständnis von Gemeinde neu.

Das Motiv von der Gemeinde als dem *Leib Christi* besagt, daß bei aller Verschiedenheit der Charismata, der Gaben und Fähigkeiten des einzelnen, eine prinzipielle Gleichwertigkeit aller Glieder einer Gemeinde gegeben ist. Daraus folgt, daß die Lernprozesse, um die es in dem gemeindepädagogischen Handlungsfeld geht, prinzipiell als im weitestgehenden Sinn dialogische und wechselseitige Kommunikation zu verstehen sind. Dies bedeutet einerseits, daß ein Lehr- und Lernverständnis, das durch den theologischen oder pädagogischen Vorsprung des Lehrenden in einem von »oben« nach »unten« laufenden Gefälle bestimmt ist, durch ein neues Lernverständnis abgelöst wird, das von einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Lernpartner ausgeht, unbeschadet der weiterhin bestehenden unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Verantwortungsgrade. Es bedeutet zugleich, daß Gemeindepädagogik sich funktional von diesem Ansatz wechselseitiger Kommunikation her bestimmen läßt und sich damit die Frage erübrigert, ob sich die einzelnen Arbeitsfelder dem Stichwort Gemeindepädagogik zuordnen oder subsumieren lassen – ein Problem, das sich für den stärker katechetisch-gemeindedidaktischen Ansatz von Adam/Lachmann stellt.<sup>70</sup> Gemeinde als »Lebensort« und »Lernort« – diese beiden Begriffe müßten zwar nicht austauschbar, aber doch eng aufeinander bezogen sein.

Das Programmwort »*Gemeinde der Befreiten*« scheint sich auf den ersten Blick von der empirischen Wirklichkeit der Gemeinde zu entfernen. Es interpretiert jedoch – gerade auch in Verbindung mit dem Exodusmotiv des wandernden Gottesvolkes – gemeindepädagogische Prozesse in dem Sinn, daß sich überall dort, wo Menschen mit ihren Gaben und Fähigkeiten zur Geltung kommen, Befreiung ereignet. Damit wird dieses theologische Motiv zu einer Zielvorgabe, die, eschatologisch interpretiert, nicht einholbar ist, jedoch, gemeindedidaktisch interpretiert, sehr wohl einvisionskräftiges Kriterium für alle gemeindepädagogischen Praxisvollzüge sein kann.

Die Bedeutung theologischer Leitmotive liegt darin, daß sie dem vielfach verwendeten Stichwort des Gemeindeaufbaus ein konzeptionelles Profil geben können. Ein solches gemeinsames Grundmotiv müßte die verschiedenen Arbeitsfelder einer Gemeinde durchdringen und miteinander verbinden. Die hier besprochenen gemeindepädagogischen Konzepte machen deutlich, daß dies geschehen sollte. Doch die Frage, wie dies ge-

69 W. Gräß und D. Korsch, *Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre*, Neukirchen-Vluyn 1985.

70 Vgl. dazu M. Affolderbach, Kirchliche Jugendarbeit, in: *Adam/Lachmann, Gemeindepädagogisches Kompendium*, 355.

stalterisch eingelöst werden kann, ohne daß das Leben einer Gemeinde in seinen vielfältigen Gestaltungsformen einer pädagogischen Zweckbestimmung unterworfen wird, ist bisher noch unzureichend angegangen.

#### 4.2 Gemeinde zwischen Institution und Charisma

Die Intention der Gemeindepädagogik zielt darauf, die Gemeinde sowohl theologisch als auch soziologisch als einen in sich erfaßbaren, eigenständigen Lebens- und Lernort des Glaubens zu beschreiben. Nur so ist die Rede von der Gemeinde als dem »Subjekt« der Gemeindepädagogik sinnvoll. Darin steckt ein kirchenreformerisch-utopisches Moment. Die theologische Bestimmung des Kirche- und Gemeindeseins ist dann nicht länger mehr die normative Vorgabe, aus der kirchliche und gemeindliche Sozial- und Lebensformen *abgeleitet* werden, sondern es ist ebenso der andere Weg eröffnet, daß sich aus dem Lebens- und Praxisvollzug einer Initiativgruppe oder »Basisgemeinschaft« heraus ergibt, wieweit sie diese theologische Vorgabe bejahen und damit für sich Gemeindesein realisieren will und kann. Daraus ergibt sich die Frage einer Integration in »die« Gemeinde. Der gemeindepädagogische Ansatz macht damit deutlich, daß die Gemeinde, verstanden als »Gemeinde von Schwestern und Brüdern«<sup>71</sup> oder als »offene Gemeinde«, strukturell anders ansetzt als die herkömmlich strukturierte Gemeinde, die in den Rahmen einer Kirchenverfassung eingebunden ist. Diese Überlegung stellt sich bei den unterschiedlichen Ansätzen der Gemeindepädagogik in verschiedener Weise. Aber das damit benannte Problem ist im Rahmen jedes Entwurfes von Gemeindepädagogik virulent und müßte unter folgenden Fragestellungen noch weiter – im Sinn von Lernprozessen – bearbeitet werden:

- Wie verhalten sich die vorherrschenden Denkmodelle und Gestaltungsmuster von Gemeindeaufbau und Gemeindeleben zu dem Ansatz eines »Lernens in Gemeinschaft«?
- Wieweit begrenzen oder ermöglichen die bestehenden kirchenrechtlichen Ordnungen der Ortsgemeinde gemeindepädagogische Lernprozesse?
- Inwieweit muß sich das Verständnis von Amt und Gemeinde, vom Amt und vom Selbstverständnis des Pfarrers und der weiteren Mitarbeiter bei gemeindepädagogischen Lernprozessen verändern?
- Wie lassen sich die theologische Kompetenz von Pfarrern und die Fachkompetenz der Mitarbeiter in erzieherischen, beraterischen und diakonischen Arbeitsfeldern aufeinander beziehen und in ein gemeinsam erarbeitetes und praktiziertes Gemeindekonzept zusammenführen?<sup>72</sup> Wie kann es insbesondere zu einer neuen Verhältnisbestimmung von hauptamtlichen Mitarbeitern zu den sogenannten »ehrenamtlichen« freiwilligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommen?

71 Vgl. dazu W. Huber, Kirche, Stuttgart/Berlin 1979, 118ff.

72 Vgl. dazu K. Foitzik und E. Goßmann, Gemeinde leben, Gütersloh 1987.

### 4.3 Gemeinde als Lernort

In den gemeindepädagogischen Vorstellungen von Rosenboom und Adam/Lachmann klingt der alte Gedanke des Gesamtkatechumenats der Kirche oder Gemeinde an, allerdings in einer charakteristischen Umwandlung. Im Gesamtkatechumenat waren die einzelnen pädagogischen Handlungsfelder dem Gesamtziel funktional zu- bzw. untergeordnet. Für gemeindepädagogisches Denken ist der Ansatz bei dem jeweiligen Lebens- und Lernort konstitutiv. Hier ergibt sich jeweils exemplarisch der Zusammenhang von Glaubenlernen und Lebenlernen, und die dabei wichtig werdenden Lernbezüge wie z.B. generationsübergreifendes Lernen konstituieren dann Gemeindepädagogik als ein Beziehungsgeflecht, als ein sich gegenseitig schützendes und ergänzendes Netzwerk. Dies führt allerdings auf Desiderate im Blick auf künftige gemeindepädagogische Entwürfe: Der Lernbezug des Glaubens müßte in einen wie auch immer gestalteten Lebensbezug eingebettet sein und nicht als ein pädagogisch wünschenswertes Additivum dazukommen, wie dies z.B. durchgängig in den Leitlinien zur Konfirmandenarbeit noch der Fall ist. Nur so kann die Vorstellung von einer »kommunikativen Gemeindepraxis« eingelöst werden.

### 4.4 Zur Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik

K.E. Nipkow hat im 2. Band seiner Religionspädagogik darauf hingewiesen, »daß eine verbindende theologisch-erziehungswissenschaftliche Grundorientierung fehlt, die über den Religionsunterricht hinaus den Gesamthorizont der pädagogischen Aufgaben umfaßt.«<sup>73</sup> In diesem Zusammenhang stellen sich mir die bisherigen Entwürfe zur Gemeindepädagogik als Versuche dar, den Lernort Gemeinde als wesentliches Handlungsfeld des pädagogischen Handelns zu beschreiben, wobei sicher verschiedene Gestaltungsprinzipien wie die »Gemeinde der Befreiten als kritisches Prinzip einer offenen Volkskirche« oder die Leitvorstellung einer evangelischen Erziehung nebeneinander ihr Recht haben. Die Theoriefähigkeit der Gemeindepädagogik für die Religionspädagogik insgesamt bzw. für eine »Allgemeine Religionspädagogik« (Adam/Lachmann) hängt davon ab, wieweit die gemeindepädagogischen Handlungsfelder und Bezüge nicht unter einer intraspezifischen Fragestellung entwickelt werden, sondern der »Gesamthorizont der pädagogischen Aufgaben« in den Blick kommt. Hier wäre zu entwickeln, wie die einzelnen Handlungsfelder an den vier pädagogischen Grundaufgaben, die K.E. Nipkow entfaltet bzw. die H. Schröer im Blick auf eine evangelische Erziehungslehre neu formuliert hat, partizipieren.<sup>74</sup>

73 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, Gütersloh 1975, 11.

74 Nipkow, ebd., 101.130.160.197 und H. Schröer, Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 38ff.

Auch unter dem Gesichtspunkt schul- und gemeindepädagogischer Erfahrungen stellt sich diese Aufgabe. Rosenboom hat in einer Verhältnisbestimmung von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik betont, daß z.B. das im Religionsunterricht gewonnene Konzept der Problemorientierung »der Gemeindepädagogik den unschätzbaren Dienst« leistet, »die Weltbezogenheit des Evangeliums herzustellen« und der Gefahr entgegenzuwirken, »daß sich kirchliche Bildungsarbeit mit ihren innerkirchlichen Aspekten zufriedengibt und dabei vergißt, daß Glaube im Denken wie im Handeln erprobt sein will«, um Wahrheit für das Leben zu werden.<sup>75</sup> Diese Gefahr würde ich derzeit für größer halten als die, daß die Bemühungen um Gemeindepädagogik ein inflationäres Ausmaß erreichen.

Klaus Goßmann ist Pastor und Direktor am Comenius-Institut in Münster.

#### *Abstract*

In part I this article addresses the underlying conditions behind the phrase »parish-pedagogics« which came into expression in the middle of the 1970's and has been growing in meaning for the discussion concerning religious education in FRG and GDR ever since. »Parish-pedagogics« is not only an ecclesiastical reflex against general secular developments (e.g. education reform, the genesis of a society seeking education, an increasing dispersion of Christians throughout the GDR and FRG), but, above all, it is an expression of a theological reorientation which considers the local parish as a place of living out and learning about the Christian faith. This arises out of three basic motives: the theological and pedagogical attitude towards the church as a »locus of learning«, the child's place as a partner in learning, and the concept of learning which has grown out of the oecumenical movement. Also reflected upon in the second part of this article are various conceptions of »parish-pedagogics« which are outlined, compared and considered in view of the most asked about problems in Christian education.

75 E. Rosenboom, Gemeindepädagogik und Religionspädagogik. Eine Verhältnisbestimmung, in: K. Goßmann (Hg.), *Glaube im Dialog*, Gütersloh 1987, 202.