

Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik. Plädoyer für eine neue Partnerschaft

von
Peter Bubmann

Abstract

Das historisch belastete Verhältnis zwischen schulischer und gemeindlicher religionspädagogischer Theorie (bzw. Religionspädagogik und Gemeindepädagogik) könnte angesichts neuerer bildungsortübergreifender Herausforderungen neue Dynamik erhalten. Dazu ist konzeptionell der Weg einer verschiedene Lernorte umgreifenden Bildungstheorie zu wählen, die zugleich einer präziseren Lernorttheorie bedarf. Festzuhalten ist, dass die akademische Disziplin der Gemeindepädagogik mehrheitlich einem solchen Bildungsparadigma verpflichtet ist und mit klischeehaft noch vorhandenen Vorstellungen einer auf „Rekrutierung“ von Kirchenmitgliedern ausgerichteten Instruktions-Katechetik nichts zu tun hat. Die Frage nach bleibenden Differenzen zwischen den Lernorten Schule und Kirchengemeinde ist daher nochmals neu zu diskutieren.

Am 11.9.2009 fand in Bad Alexandersbad eine Tagung zum Katastrophengedächtnis und zu Identitätskonstruktionen nach Katastrophen statt.

Anhand verschiedener großer Katastrophenerfahrungen wurde nach den Folgen für Bildungsprozesse in Europa gefragt. Dabei spielten symbolische Prozesse, filmische Verarbeitungen und Liturgien nach Massakern und Terrorakten eine Rolle. Deutlich wurde: Der 11.9.2001 hat verstärkt die Frage nach Religion in den öffentlichen Raum zurückgebracht.¹ Existentiell erschütternde Erfahrungen, wie der Angriff auf die Twin-Towers oder die Amokläufe in Schulen in Erfurt, Winnenden und Ansbach führten ganz selbstverständlich dazu, dass Religion im öffentlichen und eben auch schulischen Raum zur Verarbeitung der außerordentlichen Situation gefragt war – durch Formen von Schulseelsorge, durch Liturgien und durch unterrichtlich-bildende Klärungsprozesse. Es gibt Elemente in der öffentlichen Erinnerungs- und Gedenkkultur, für die kirchliche oder wenigstens zivilreligiöse Vollzüge offenbar unabdingbar sind. Die Systeme Kirche und Schule haben also in der Praxis durchaus Schnittstellen.

Während hier kirchliche Vollzüge in die institutionellen Zusammenhänge der öffentlichen Schule bewusst integriert werden, gibt es anderenorts weiterhin den Versuch, konfessionelle Formen von Religionsunterricht und alles religiöse Leben aus dem Schulbetrieb möglichst fernzuhalten. Das Verhältnis von Kirche und Schule ist stark von regionalen Unterschieden geprägt und dabei von sehr unterschiedlichem Charakter: teils unproblematisch-kooperativ, teils ungeklärt, teils feindlich-entgegengesetzt.

Ähnliches gilt auch für die jeweiligen wissenschaftlichen Theorien. Um sie soll es im Folgenden in erster Linie gehen, wenn vom Verhältnis von Gemeindepädagogik und schulischer Religionspädagogik die Rede ist.

¹ Als Beleg dafür sei nur auf die Reaktion von Jürgen Habermas verwiesen: HABERMAS 2001.

1. Zur Hermeneutik des Verdachts

Die Religionspädagogik als wissenschaftliches Fach hat sich als Emanzipationsbewegung weg von der kirchlich-theologisch orientierten Katechetik etabliert.² Durch ihre Karriere als eigene Disziplin im Kanon der Theologie kam der ausgeschiedene Rest pädagogischer Handlungsfelder ins Hintertreffen. Und auch der Leitbegriff der „Katechetik“ als Bezeichnung des kirchlich verantworteten Unterrichts geriet unter den Generalverdacht, lediglich zur Missionierung und Rekrutierung von kirchlicher Mitgliedschaft zu dienen. Rettung schien zu nahen, als der Gemeindepädagogikbegriff Anfang der 1970er Jahre an verschiedenen Orten gleichzeitig auftauchte³ und selbst in der Lehramtsausbildung tätige Hochschullehrer wie Gottfried Adam und Rainer Lachmann darauf positiv zurückgriffen.⁴ Doch blieben unterschwellige Vorbehalte, ja Vor-Urteile gegenüber solchen, die auch „Gemeindepädagogik“ als notwendigen Teil der religionspädagogischen Aufgabe verstehen. Das Verhältnis der beiden theologisch-pädagogischen Schwesterdisziplinen ist daher keineswegs immer nur harmonisch und von wechselseitiger Wertschätzung geprägt.

Schlimmer noch als gegenseitige starke Abgrenzung ist Interesselosigkeit. Denn – was die Theorielage betrifft – muss man wohl immer noch sagen: Die akademische Religionspädagogik ist weithin geprägt von Desinteresse an Themen wie religiöser Früherziehung, musisch-kultureller Bildung in der Gemeinde, Bildungsvollzügen im Kontext diakonischer Einrichtungen oder auch gegenüber dem weiten Feld der Erwachsenenbildung.⁵

Natürlich gibt es wichtige Ausnahmen. So haben sich Karl-Ernst Nipkow, Christian Grethlein, Gottfried Adam, Rainer Lachmann, Godwin Lämmermann, Klaus Wegenast und neuerdings Michael Domsgen mit wichtigen theoretischen Beiträgen, Lehrbüchern und Impulsen an der gemeindepädagogischen Diskussion beteiligt.⁶ Sie alle schlagen vor, Religionspädagogik bzw. theologische Bildungstheorie integrativ als Theorie aller Bildungsorte zu verstehen und zu lehren. Doch wird man nicht behaupten können, dass sich dies in der Breite der akademischen Lehre und Forschung schon durchgesetzt hätte.

So ist Christian Grethleins Diagnose wohl zutreffend: „De facto, wenn auch theoretisch meist nicht expliziert, dominiert nach wie vor der schulische Religionsunterricht die religionspädagogische Arbeit; Religionspädagogik ist so weithin die Fachdidaktik eines schulischen Unterrichtsfachs.“⁷ Diese Engführung hält er (zu Recht) für bedenklich. Schon die nicht-unterrichtlichen Elemente religionspädagogischen Handelns im Kontext Schule (also das religiöse Schulleben, Schulseelsorge, musisch-kulturelle Thematisierungen von Religion etc.) kamen in Forschung und Lehre der Religionspädagogik lange Zeit zu kurz, erst recht Bezüge zu gemeindepädagogischen Handlungsfeldern wie Kindergottesdienst, Kinderbibelwochen, Jugendarbeit

² Zur konzeptionellen Abgrenzung von der kirchlichen Katechetik ab F. A. W. Diesterweg vgl. STURM 2003, 38-45; unter Bezug auf die Praxis: LACHMANN / SCHRÖDER 2007.

³ Vgl. zum ersten Auftauchen des Gemeindepädagogikbegriffs in der Theorie: ROSENBOOM 1974; HEßLER 1994.

⁴ Vgl. ADAM / LACHMANN 1994.

⁵ Diese Interesselosigkeit zeigt sich auch im Desinteresse der meisten Lehrstuhlinhaber für Evangelische Theologie/Religionspädagogik am Arbeitskreis Gemeindepädagogik e.V. Zu dieser wissenschaftlichen Vereinigung vgl. URL: <http://www.ak-gemeindepaedagogik.de>.

⁶ Vgl. NIPKOW 1992; GRETHLEIN 1993 und 1994; ADAM / LACHMANN 1994; WEGENAST / LÄMMERMANN 1994; SCHWEITZER 2000 und 2006; DOMSGEN 2010.

⁷ GRETHLEIN 2009, 74 (im Original kursiv).

oder Erwachsenenbildung. Allerdings zeichnen sich hier in jüngster Zeit deutliche Änderungen ab. Die Thematisierung von Schulseelsorge boomt.⁸ Es gibt neuere Überlegungen zu einer „religionssensiblen Schulkultur“⁹, zum Schulgottesdienst¹⁰ oder zu evangelischen Schulen¹¹.

Vorbehalte gab es aber auch von der anderen Seite, also von gemeindepädagogischen Theorievertretern gegenüber schulischer Religionspädagogik. Schulisches Lernen galt und gilt manchen immer noch als Feindbild gemeindepädagogischer Bildungsprozesse, vor allem in der (Theorie der) Jugendarbeit. Der Gemeindepädagogik-Begriff wird dann einseitig auf Formen nicht-unterrichtlichen und informellen Lernens bezogen und damit bewusst von allen unterrichtlichen Traditionen abgesetzt. Auch werden manche Gemeindepädagogiktheorien in der gemeindepädagogischen Ausbildungspraxis schon allein deshalb abgelehnt, weil diese von Schulpädagogen verfasst waren und zu stark von schulischer Didaktik bestimmt schienen.¹²

Michael Domsgen hat zudem aufgewiesen, dass Teile der ostdeutschen Gemeindepädagogik-Theorieentwicklung, etwa bei Eva Heßler, von einem Überbietungsgestus geprägt waren: Die theologisch begründete Pädagogik sollte die Defizite der Pädagogik im Sozialismus beheben helfen. Auch so kam es zu einer kritischen Distanzierung von schulischer Pädagogik durch Vertreterinnen der kirchlichen Gemeindepädagogik.¹³

2. Die neuen Chancen für vertrauensbildende Maßnahmen im Kairos der Bildungskrise

Die Bildungskrise, die nun seit einem Jahrzehnt ausgerufen ist und zu ständigen Reformen des Bildungswesens auf allen Ebenen führt, verändert auch das Verhältnis der Bildungsorte Schule und Gemeinde (bzw. kirchliche Orte). Ich sehe darin – bei allen problematischen Aspekten – auch eine neue Chance und einen Kairos.

Das betrifft *Phänomene auf der Ebene der Praxis* (die natürlich nach Bearbeitung in der Theorie der schulischen RP wie der GP verlangen):

Der Lernort Schule gewinnt durch das Schwinden familiärer und kirchengemeindlicher religiöser Sozialisation auch für Vollzüge religiöser Primärsozialisation zunehmend an Bedeutung.¹⁴ Allerdings notiert Grethlein zugleich zu Recht, „dass sich jedenfalls teilweise die Bedeutung von Schule im Gesamt der Sozialisation reduziert“¹⁵. Das massenmedial Kommunizierte und die Peer-Group-Erfahrungen überlagerten und begrenzten die sozialisatorische Bedeutung der Schule – so seine These. Inwieweit diese Effekte die zunehmende Bedeutung von Schule für religiöse Sozialisation wieder aufheben, wäre erst noch empirisch genauer zu überprüfen.

Des Weiteren erzwingt die Ganztageschule eine Neubesinnung der Jugendarbeit im Verhältnis zur Schule. In der Rahmenvereinbarung zwischen dem Ministerium für Unterricht und Kultus und der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern über die

⁸ Vgl. MÖLLER 2010; KOERRENZ / WERMKE 2008; DAM / SPENN 2007.

⁹ Vgl. die Arbeiten von Bernd Schröder, z.B. SCHRÖDER 2006.

¹⁰ So die Münsteraner Habilitation von Marcell Saß: SAß 2010.

¹¹ Vgl. STANDFEST / KÖLLER / SCHEUNPFLUG 2005; PIRNER 2008.

¹² Das betrifft primär das „Gemeindepädagogische Kompendium“ (ADAM / LACHMANN 1994), das in der gemeindepädagogischen Ausbildung an Fachhochschulen wenig rezipiert wurde.

¹³ Vgl. DOMSGEN 2010, 93.

¹⁴ Vgl. zu dieser Diagnose zusammenfassend: BRÖKING-BORTFELDT 2005 258f.

¹⁵ GRETHLEIN 2009, 75.

Kooperationen zwischen kirchlichen Einrichtungen und Schulen aus dem Jahre 2005 heißt es etwa:

„2. Die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern bietet den Schulen und Trägern der Ganztagsangebote (im Folgenden „Träger“) fachliche Hilfestellung, Beratung und Mitarbeit insbesondere in folgenden Bereichen:

- Musische Erziehung und Bildung
- Mediation
- Integration von Migrantenkindern
- gruppendynamische Prozesse
- Schlüsselqualifikationen, Erweiterung der kulturellen, interkulturellen und sozialen Kompetenzen
- exemplarische Behandlung ethischer Fragen

Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus empfiehlt, die genannten Angebote der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern vorrangig zu berücksichtigen.

3. Die Unterrichtsangebote werden zwischen Schulen, Trägern und kirchlichen Einrichtungen abgestimmt.

4. Im Rahmen der Ganztagsangebote sind zwei Modelle vorgesehen:

a) Die kirchlichen Einrichtungen sind Kooperationspartner der Träger und bieten – ergänzend zu deren bestehenden Angeboten – die Durchführung von Angeboten gemäß Punkt 2.

b) Die kirchlichen Einrichtungen sind Träger der Ganztagsangebote an Schulen und bieten neben den pädagogischen Konzepten ein Gesamtangebot der Förderung und Betreuung an (wie z.B. tägliche Mittagsverpflegung, Hausaufgabenbetreuung, Lernhilfen und Förderangebote, individuelle Beratung und Freizeitangebote).¹⁶

Die Schulpolitik fordert mancherorts (wie die Reformpädagogik) stärkere Kooperation von schulisch-didaktischen Vollzügen mit exemplarischen Praxisorten durch Exkursionen etc.; das Stichwort lautet: „Öffnung der Schule“. In Bayern sind dies in der gymnasialen Oberstufe die sogenannten P-Seminare zur Förderung der späteren Berufskompetenzen ab der 10. Jahrgangsstufe (Dauer bis eineinhalb Jahren). Das Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar) unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Studien- und Berufswahl und zeigt auf, welche Anforderungen von Hochschule und Berufswelt gestellt werden. Darüber hinaus arbeiten die Schülerinnen und Schüler etwa ein Jahr lang in einem Projekt mit, das im Kontakt mit außerschulischen Projekt-Partnern verwirklicht wird.

Die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge hat zur Überprüfung der Lerninhalte in der Hochschulbildung geführt. In Bayern wurde dabei neu festgelegt, dass Themen der Gemeindepädagogik zum verpflichtenden Lehrinhalt für das gymnasiale Lehramtsstudium gehören.¹⁷ Diesbezügliche Lehrangebote wirken zurück auf die

¹⁶ Rahmenvereinbarung vom 22.5.2005 (unterzeichnet von Kultusminister Siegfried Schneider und OKR Helmut Hofmann), S. 1f.

¹⁷ Vgl. § 78 der seit 2008 geltenden LPO, darin findet sich unter Punkt (1) 2f) als Voraussetzung zur Zulassung zur Prüfung: „mindestens 6 Leistungspunkten im Teilgebiet Religionspädagogik (Kirche und Gemeinde als pädagogischer Lernort; der Religionsunterricht in seinem Verhältnis zur Gemeindepädagogik; Geschichte kirchlicher Bildungsarbeit im 19. und 20. Jahrhundert (Kinder- und

Darstellung der Rahmentheorien der Religionspädagogik und führen zu einem neuen Bewusstsein der Zusammengehörigkeit der mit religiöser Bildung befassten Teildisziplinen der Praktischen Theologie.

Auch Liturgien und „neue Kasualien“ verbinden Schule und Gemeinde bzw. kirchliche Handlungsvollzüge: Einschulungsgottesdienste oder Gottesdienste zum Ferienbeginn beispielsweise oder die eingangs bereits angesprochenen Gottesdienste nach besonderen Vorfällen wie Amokläufen.

Schließlich zieht nicht nur das Thema der Schulseelsorge neue Aufmerksamkeit auf sich. Auch das Interesse an evangelischen Schulen ist enorm gestiegen. Auch in diesem Kontext wird neu über das Verhältnis von Schule und Kirche nachgedacht.¹⁸

Auf der Theorieebene geben folgende Entwicklungen Impulse zu einer Neujustierung des Verhältnisses von schulischer Religionspädagogik und Gemeindepädagogik:

Die viel beachteten Ansätze einer Kindertheologie werden häufig lernortübergreifend entwickelt.¹⁹

Die Performative Didaktik verbindet ebenfalls verschiedene Lernorte: Wenn Bärbel Husmann und Thomas Klie in ihrem Programmband „Gestalteter Glaube“²⁰ dafür plädieren, der „liturgisch verdichteten Weltdeutung“ in „einer primär szenischen Interpretation“²¹ Raum zu geben, so gilt dies für die Autoren (so schon im Untertitel) für Schule und Gemeinde gleichermaßen. Sie halten fest: „Zwar unterscheiden“²² sich beide Lernorte im Hinblick auf unterschiedliche Erschließungsperspektiven und vor allem natürlich auch auf unterschiedliche Lerngruppen, aber es verbindet sie das Interesse an einer *gelebten* Religion.“²³ Weil „die ehemals starren Grenzen zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht abgeschmolzen“²⁴ seien, machen die Autoren auch bei den Unterrichtsmaterialien bewusst keinen Unterschied mehr zwischen Konfirmanden- und Religionsunterrichtsmaterial.²⁵

In Bezug auf die Kirchenpädagogik bzw. Kirchrumpädagogik diagnostizieren Husmann und Klie: „Die Kirchenpädagogik leistet hier einen wichtigen Brückenschlag zwischen Kirchen und Schule.“²⁶ Sie vermöge dies, eben weil hier Religion praktisch werde und in eine ästhetisch gestaltete Form gebracht sei.

In der Allgemeinpädagogik haben einige KollegInnen die alte Religionsphobie überwunden und thematisieren die Notwendigkeit religiöser Bildung (nicht nur im Religionsunterricht) neu.²⁷

In der Gemeindepädagogiktheorie zeigt das „Neue gemeindepädagogische Kompendium“²⁸, dass Vertreter der Fachhochschullinie der Gemeindepädagogik sowie

Jugendarbeit; Erwachsenenbildung))“, LPO Bayern 13.3.2008, URL: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;jsessionid=E73EF1A994F49596A9C967EE6A6D2623.jp45?showdoccase=1&doc.id=jlr-LehrPrOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [Zugriff 20.10.10].

¹⁸ Vgl. DOMSGEN 2007a.

¹⁹ Vgl. KALLOCH / LEIMGRUBER / SCHWAB 2009.

²⁰ HUSMANN / KLIE 2005.

²¹ HUSMANN / KLIE 2005, 26.

²² Im Original wohl irrtümlich: „unterschieden“ P.B.

²³ HUSMANN / KLIE 2005, 31.

²⁴ HUSMANN / KLIE 2005, 32.

²⁵ Vgl. HUSMANN / KLIE 2005, 31.

²⁶ HUSMANN / KLIE 2005, 31.

²⁷ Vgl. BENNER 2004; ZIEBERTZ / SCHMIDT 2006; SCHLUß 2010,

Mitglieder des Arbeitskreises Gemeindepädagogik und stärker schulisch orientierte universitär arbeitende Religionspädagogen zusammenfinden können. Auch die EKD verfolgt in den jüngsten Bildungsschriften (zuletzt in der Schrift „Kirche und Bildung“ 2009) ein integratives, die Lernorte umgreifendes Bildungsverständnis.

3. Integrative Entwicklungen in der religionspädagogischen und gemeindepädagogischen Theorie

Ich nehme spätestens seit 1990²⁹ einen deutlichen Trend zu integrativen Bildungstheorien wahr – und zwar von zwei Theoriesträngen mit dem gleichen Ziel:

erstens den Ansatz bei einer übergreifenden (allgemeinen) Religionspädagogik (Adam/Lachmann; Nipkow in seinen früheren Schriften; Grethlein) und

zweitens den Ansatz bei einer übergreifenden theologischen (oder „evangelischen“) Bildungstheorie (Nipkow; EKD; Bildungspapiere aus den Landeskirchen u.a.).

Als Beleg für letzteres sei hier das Bildungskonzept der ELKB herangezogen: „Evangelische Bildung, die als Grundaufgabe kirchlichen Handelns Teil protestantischen Profils ist, muss sich auf Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen beziehen und dort überall präsent und wahrnehmbar sein. Bildung und Bildungsverantwortung entfalten sich daher in allen kirchlichen Handlungsfeldern und Dimensionen kirchlicher Arbeit. Dies geschieht beispielsweise in Gottesdienst und Gemeindegarbeit, in Seelsorge und Verkündigung, in Mission und Ökumene, in der Arbeit mit Kindern, jugendlichen Erwachsenen und älteren Erwachsenen in den Kirchengemeinden, in der Kinder- und Jugendhilfe, in Kindertagesstätten, Schulen, Betrieben, Hochschule, in gesellschaftlichen Diensten und vielen anderen Einrichtungen.“³⁰

Ähnliche Äußerungen finden sich in der EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“³¹. Im neuen Bildungsdokument der EKD „Kirche und Bildung“ bekennt sich die EKD ausdrücklich und offensiv zur „Subjektorientierung als Prinzip kirchlichen Bildungshandelns“ und unterstreicht, dass sich „Bildung letztlich nur als Selbstbildung vollziehen kann“³².

4. (Kurzer) Prospekt einer gemeindepädagogischen Theorie

Die gemeindepädagogische Theorielandschaft ist ähnlich wie die Religionspädagogik plural, von katechetisch geprägten Konzepten bis hin zu Entwürfen einer „Gemeindekulturpädagogik“³³. Dennoch gibt es so etwas wie einen Mainstream, den ich bei denjenigen wahrnehme, die derzeit schwerpunktmäßig Gemeindepädagogik lehren und im Arbeitskreis Gemeindepädagogik e.V. zusammengeschlossen sind. Dieser Theoriehorizont soll im Folgenden knapp skizziert werden.

Unter „Gemeindepädagogik“ wird hier verstanden die *pädagogische* Praxis und Theorie christlichen Lebens in den verschiedenen Formen christlicher Gemeinde als Teilbereich der kirchlichen Bildungsarbeit (bzw. der Theorie kirchlicher Bildungsverantwortung) sowie der religiösen Bildungsarbeit.

²⁸ Vgl. ADAM / LACHMANN 2008.

²⁹ Damals ist das Buch „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ von Karl-Ernst Nipkow in erster Auflage erschienen, vgl. NIPKOW 1992.

³⁰ Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB), München 2004, S. 60f.

³¹ KIRCHENAMT DER EKD 2003, 64f.

³² KIRCHENAMT DER EKD 2009, 46.

³³ FERMOR / RUDDAT / SCHROETER-WITKE 2001.

Die Aufgaben religiöser oder kirchlicher Bildungsarbeit und damit der Gegenstand einer theologisch verantworteten Bildungstheorie erstrecken sich über den Bereich der Gemeindepädagogik hinaus (etwa in der Medienarbeit, der Erwachsenenbildung etc.). Eine Begriffsstrategie, die einfach Gemeindepädagogik und kirchliche Bildungsarbeit (bzw. deren Theorie) insgesamt in eins setzt, nimmt die verschiedenen Formen individueller religiöser Bildung im Kontext neuzeitlichen Christentums nicht ausreichend ernst.

Der Gegenstand gemeindepädagogischer Praxis und Theorie sind *Bildungsprozesse innerhalb einer Gemeinschaft, die sich auf begrenzte Zeit oder dauerhaft als christliche Glaubensgemeinschaft konstituiert, bzw. Bildungsprozesse, die zugleich zur Teilnahme an solcher Gemeinschaft einladen*, indem sie der Kommunikation des Evangeliums Jesu Christi in der Vielfalt seiner geistgewirkten Formen Raum geben und Gestalt verleihen.

Auch in einer im Kontext der EKD-Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend entstandenen beim Comenius-Institut herausgegebenen Grundlagen-Schrift „Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik“³⁴ wird „Gmeindepädagogik als Bildung“³⁵ ähnlich entfaltet: „Gmeindepädagogik nimmt einen umfassenden Bildungsauftrag aus evangelischer Perspektive wahr. Als Pädagogik orientiert sich Gemeindepädagogik am Lebenslauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und zwar vorrangig in Bezug auf den Lebens- und Lernort Gemeinde.“³⁶

Gmeindepädagogisches Handeln stellt dabei einerseits eine Grunddimension des gesamten Lebens dieser Glaubensgemeinschaft dar (*dimensionales Verständnis* von Gemeindepädagogik), andererseits existieren eigens ausgewiesene gemeindepädagogische Handlungsfelder, in denen die pädagogische Dimension des gemeindlichen Lebens dominant ist (*sektorales Verständnis* von Gemeindepädagogik, meist lebenslaufbezogen geordnet, also von der Arbeit mit Kindern über die Jugendarbeit und Erwachsenenbildung bis zur Seniorenarbeit).

Der Gemeindebegriff innerhalb der Bezeichnung Gemeindepädagogik darf *nicht parochial eingeengt* werden. Gemeinde ist dort, wo mehrere Menschen sich bewusst als Gemeinschaft zusammenfinden und das Evangelium in einer seiner vielen Gestalten kommuniziert wird. Gemeinde ereignet sich u.U. also auch beim Gospelkonzert, bei der Akademietagung, beim Kirchentag, bei Ausflugsfahrten etc.

Historisch und auch von der Sache her notwendig verbindet sich das Programm der Gemeindepädagogik mit einer Vorstellung von Kirche, die reformbedürftig und reformfähig ist. Die mit der Gemeindepädagogik verkoppelte *Kirchenreformbewegung* orientiert sich an einem Leitbild von Kirche, in der partnerschaftliche Beteiligungsformen aller Mitglieder realisiert werden und in der dem gemeinsamen, generationsübergreifenden, ökumenischen und lebenslangen Lernen im Glauben Raum gegeben wird.

Die Didaktik der Gemeindepädagogik ist daher notwendigerweise *subjektorientiert und kommunikativ-kritisch* und mithin das Gegenteil einer instruktionsorientierten Katechetik. Es geht nicht um das Vermitteln eines überlieferten Schatzes objektiven Glaubenswissens, sondern um die Inszenierung von religiösen Such- und Bildungsprozessen, in denen sich die religiöse Identität der versammelten Personen in kom-

³⁴ SPENN / HASPEL / KESSLER / LAND 2008.

³⁵ So die Überschrift: Ebd., 21.

³⁶ Ebd.

munikativen Prozessen und in Begegnung mit den spezifischen Traditionen der christlichen Kirchen entwickeln und entfalten kann.

Zusammengefasst lässt sich als Ziel gemeindepädagogischen Handelns angeben: Gemeindepädagogik möchte die religiöse Wahrnehmungs-, Handlungs-, Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit steigern helfen. Sie will das religiöse Bewusstsein anregen und zur Entfaltung einer religiösen Lebensform als Lebensform christlicher Freiheit in der Gemeinde anleiten. Ziel ist die Entfaltung eines *geistvollen³⁷ und reflektiert-verantworteten profilierten Lebensstils kommunikativer christlicher Freiheit*. Dafür ließe sich auch das Wort „Frömmigkeit“ verwenden, ich bevorzuge, von „christlicher Lebenskunst“ zu sprechen.³⁸ Der Kernbereich der Gemeindepädagogik liegt in der religiösen Persönlichkeitsbildung als Glaubensbildung und Freiheitsgestaltung im Sinne der Ausprägung eines bestimmten religiösen Lebensstils. Wobei es wichtig ist, dass dies sofort als gelebter Glaube, nicht nur als gedachter Glaube verstanden wird.

Von dieser Aufgabendefinition her stellt sich die Frage, wer Verantwortung für Bildungsprozesse im Kontext der christlichen Gemeinde trägt. Es sind dies zunächst die „Subjekte der Bildungsprozesse“, egal ob „Laie“ oder „Profi“. Die Leitungsgremien in Gemeinde und Landeskirche tragen Verantwortung, genauso wie PfarrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, ReligionspädagogInnen, KirchenmusikerInnen, Kirchenkreis-/Sprenkel-/Dekanats-/RegionaljugendreferentInnen, MitarbeiterInnen von Bildungszentren, GeschäftsführerInnen von Bildungswerken, MitarbeiterInnen landeskirchlicher Werke, ehrenamtliche MitarbeiterInnen, MitarbeiterInnen regionaler und überregionaler kirchlicher Institutionen (Evangelische Akademien, Ämter für Gemeindedienst oder Jugendarbeit, Gemeindeakademien, Diakoniekollegs und Akademien für diakonische Bildung, Bildungsnetzwerke). Es dürfte deutlich sein, dass die gemeindepädagogische Theorie, wenn sie die berufliche Verantwortung für Gemeindepädagogik bedenkt, sich nie auf nur eine einzige Berufsgruppe beschränken kann, sondern viele Berufsgruppen und deren Kooperation in den Blick nehmen muss.

5. Zur Notwendigkeit einer differenzierenden Lernorttheorie

Ich knüpfe an den Vorschlag von Christian Grethlein und Michael Domsgen an, die Dichotomie „Schule – Gemeinde“ zugunsten der Differenzierung einer Vielzahl von Lernorten aufzulösen.³⁹ Es geht sozusagen (frei angelehnt an Uta Pohl-Patalongs Formulierungen)⁴⁰ um „Lernorte im Plural“⁴¹: „Lernorte sind demnach kulturell geformte und sozial abgestützte, voneinander abgrenzbare und tatsächlich in der alltäglichen Praxis kommunikativ unterschiedene Orte, an denen Menschen in kognitiver, affektiver, psychomotorischer und pragmatischer Hinsicht lernen bzw. lehren können. Pädagogisch sind Lernorte durch jeweils spezifische Kommunikationsformen und – darin eingeschlossen – Interventionsmöglichkeiten bestimmt, die nicht zuletzt mit den konkreten Orten zusammenhängen.“⁴² Warum wird hier von „Lernort“ gesprochen –

³⁷ Dieser Begriff ist hier pneumatologisch gemeint und soll einen Konnex zur paulinischen Charismatheologie herstellen.

³⁸ Vgl. BUBMANN 2004.

³⁹ Vgl. DOMSGEN 2007a und GRETHLEIN 2009.

⁴⁰ Vgl. POHL-PATALONG 2003; POHL-PATALONG 2004.

⁴¹ Die Thematik unterschiedlicher Lernorte wird allerdings gerade ausgespart in: POHL-PATALONG 2003.

⁴² GRETHLEIN 2009, 76f.

und nicht von „Lernwelten“, „Handlungsfeldern“, „Kommunikationsmodi“ oder „Lernräumen“?

Der Begriff „Ort“ für einen bestimmten Punkt im Raum verweist auf konkret wahrnehmbare, lokalisierbare Verdichtungsstellen im Gesamttraum religiösen Lernens und religiöser Kommunikation: der Esstisch im familiären Heim, der Kindergartenraum, der Jugendraum in der Gemeinde, der Kirchenraum, der Platz vor dem Fernseher oder dem Computer, der öffentliche Platz mit Mariensäule, der Konzertsaal, das Theater, das Museum, das kirchliche Tagungshaus, der Klassenraum, der Arbeitsplatz. An solchen Orten konzentrieren sich – oft institutionalisiert – religiöse Kommunikationsvollzüge, die sich in ihrer Eigenart unterscheiden und charakterisieren lassen.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht des Familienministeriums (BMFSFJ) aus dem Jahr 2005 differenzierte zwischen Bildungsorten und Lernwelten: „*Bildungsorte* meint lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag sowie Orte und Institutionen mit expliziter Bildungsfunktion, die wenigstens durch ein Minimum an Planung und Organisation auf diese Funktion ausgerichtet sind, z.B. Schule, Kindergarten und Jugendarbeit. Im Unterschied dazu sind *Lernwelten* nicht an einen geografischen Ort gebunden, zeiträumlich nicht eingrenzbar, sie haben einen geringen Grad an Standardisierung und besitzen keinen Bildungsauftrag. Bildungsprozesse kommen in ihnen gewissermaßen nebenher zustande. Typische Lernwelten sind z.B. Medien, Gleichaltrigen-Gruppen, Ferienjobs, aber auch die örtlichen Arrangements des Heimatortes und des sozialen Nahraums, in denen Menschen leben und aufwachsen.“⁴³ Diese Differenzierung scheint mir plausibel, allerdings sollte m.E. der hier sehr formal gebrauchte Bildungsbegriff um einer besseren Unterscheidung zu Sozialisationsprozessen willen durch den weiteren Lernbegriff ersetzt werden, also: Es geht um *Lernorte und Lernwelten*.

Der „Lernort“-Begriff ist in der Gemeindepädagogik und der kirchlichen Bildungsdebatte inzwischen etabliert (wenn auch nicht wirklich präzise definiert), eine Fachzeitschrift, die leider eingestellt wurde, hieß „Lernort Gemeinde“, ebenso eine Buchreihe. In der EKD-Orientierungshilfe „Kirche und Bildung“ von 2009 taucht der Begriff auf, wenn gefordert wird, „den Lernort Gemeinde und das evangelische Bildungshandeln“⁴⁴ zu profilieren und personell angemessen auszustatten. In der katholischen Theologie benutzt ein aktuelles Projekt der Erwachsenenbildung programmatisch diesen Begriff.⁴⁵

Im Lexikon der Religionspädagogik, gibt es vier Lernort-Artikel, wobei die Auswahl der Themen auch das Problem einer sinnvollen Abgrenzung und Kriteriologie des Lernortbegriffs zeigt: Die Artikel behandeln:

- „Lernort ‚Dreikönigssingen (Sternsingen)‘“,
- „Lernort Kirchenraum“,
- „Lernort Kirchentag“,
- „Lernort Taizé“.

⁴³ So in der Zusammenfassung des Berichtes bei: SPENN et al., 2008, 24.

⁴⁴ KIRCHENAMT DER EKD 2009, 61.

⁴⁵ Vgl. MÖRCHEN / TOLKSDORF 2009.

Der Lernort-Begriff ist hier also ganz offensichtlich eine Verlegenheitslösung, um Artikel in einem religionspädagogischen Lexikon unterzubringen, die man dort zunächst nicht erwartet.

Es empfiehlt sich daher von einem präziseren Lernortbegriff wie demjenigen des Kinder- und Jugendberichts auszugehen.

Eine solche Lernortorientierung soll die bislang in der pädagogischen Theorie leitende Orientierung an Zeiten biographischer Entwicklung, also die Lebenslauforientierung, und die Berücksichtigung der Rhythmisierung von Alltag und Festzeit nicht ersetzen, sondern komplementär ergänzen. So wie es heilige Orte und heilige Zeiten im Leben gibt, so auch räumlich und zeitlich geprägte religiöse Lernmöglichkeiten. Damit ergibt sich in einer lernortorientierten und lebenslauforientierten religiösen Bildungstheorie eine komplexe Matrix von religiösen Lerngelegenheiten und -chancen, die allesamt von der wissenschaftlichen Bildungstheorie zu bedenken und in der Praxis zu vernetzen wären. Eine Theorie religiöser Bildung wäre also insgesamt anzulegen als *Kasualtheorie religiösen Lernens und religiöser Bildung*, also als umfassende Theorie der bildungstiftenden Gelegenheiten und Anlässe religiösen Lernens (in unserem Fall: im Kontext des Christentums in seinen verschiedenen Ausprägungen).

6. Kriterien der Differenzierung der Lernorte in einer übergreifenden Theorie religiöser Lernorte

Nach den folgenden Kategorien lässt sich die Pluralität von Lernorten differenzieren:

Topographische Differenzen:

Mit Bernhard Dressler⁴⁶ lassen sich topographisch verschiedene Orte unterscheiden: Ein Schulraum und Schulgebäude hat andere Anmutungen als ein Gemeinderaum, der Kirchenraum, der Kirchplatz, das kirchliche Freizeithaus oder auch der Friedhof.

Zeitliche Differenzen:

Lernorte sind Orte unterschiedlicher Verweildauer (die 45-Minuten einer Unterrichtsstunde oder das ganze Wochenende einer Freizeit) und unterschiedlicher Situierung im Lebensrhythmus: Alltag und Feiertag (Weihnachten und Ostern werden eben nicht wirklich in der Schule, sondern in der Kirche und zuhause gefeiert).

Differenzen in den Voraussetzungen und Lernzielen:

Ob diese Differenzierung so vorzunehmen ist, dass man – wie Bernhard Dressler es für das Verhältnis von Konfirmandenarbeit zum Religionsunterricht tut – mit der Unterscheidung von Dietrich Rössler arbeitet, also zwischen der Erschließung des individuellen, gesellschaftlichen und kirchlichen Christentums unterscheidet und nur letzteres der Gemeindepädagogik anträgt, ist fraglich.⁴⁷

Dressler sieht weiterhin eine Differenz darin, dass im Religionsunterricht den TeilnehmerInnen auch die Entscheidung gegen die Religion als Ergebnis des Religions-

⁴⁶ Vgl. DRESSLER 2007.

⁴⁷ „Aber anders als der schulische Religionsunterricht hat der Konfirmandenunterricht seinen Zielpunkt vor allem in der Teilhabe an einer kirchlich-gemeindlichen Religionspraxis.“ (DRESSLER 2007, 199).

unterrichts möglich sein muss. Es ist m.E. allerdings zu bezweifeln, dass dies im kirchlichen Raum anders ist. Fraglich erscheint mir, ob dort – wie Dressler meint – die Bildungsprozesse (konkret der Konfirmandenunterricht) wirklich unter der „Voraussetzung einer Entscheidung *für die Kirche* statt[finden] (jedenfalls, wenn schon nicht immer empirisch, als der regulativen Idee seiner Zwecksetzung) – und eine Entscheidung *dagegen* müsste er als sein Scheitern begreifen [...]“⁴⁸. Der Religionsunterricht hingegen müsse (nach Dressler) „auch nur von jedem Anschein eines Rekrutierungsinteresses freigehalten“⁴⁹ werden. Das Problem dieser Argumentation scheint mir darin zu liegen, dass im Umkehrschluss das unterstellte primäre Ziel des Konfirmandenunterrichts (und gemeindlicher Bildungsangebote insgesamt) eben jene „Rekrutierung“ wäre. Das aber missachtet völlig den Bildungscharakter gemeindepädagogischer Bildungsangebote, wie ihn die neuere Gemeindepädagogiktheorie (und die davon geprägte Praxis) unterstreicht, die daher bewusst etwas ganz anderes als Katechetik sein will. Deshalb hilft zur Differenzierung der Lernorte auch die Rössler'sche Differenzierung nicht weiter: Denn sowohl in der Schule als auch in gemeindepädagogischen Lernvollzügen muss es sowohl um individuelle, öffentliche wie kirchliche Formen von Christentum (und ich meine: von Religion und Religionen im Plural) gehen (und geht es faktisch etwa in den Angeboten der Erwachsenenbildung ja auch).

Differenzen in der Lernstruktur und in den Modi des Lernens:

Wichtiger scheint mir Dresslers Hinweis, die Eigenlogik des Systems Schule wirke sich zwangsläufig auf den Religionsunterricht aus. „Der Schule wird tendenziell alles zum Unterrichtsstoff. Diesem Sog kann sich dann auch der Religionsunterricht nicht entziehen.“⁵⁰ Aus diesem Grund sei „er auf ein bestimmtes Maß an Diskursivität verpflichtet und begrenzt. Darin liegt freilich auch seine besondere Chance, weil er die Bedeutung von Religion gegenüber der ganzen Breite von Wissenskonzepten, zusätzlich noch zur großen Breite von Weltdeutungs- und Lebensführungskonzepten, in den Blick nehmen kann.“⁵¹ So könne der Religionsunterricht ideologiekritisch wirken. Die Schule bereite ihre Lerngegenstände exemplarisch und in reflexiven Brechungen auf. So wie es eine spezifische Schulmusik gibt, existiere auch eine spezifische Schul-Religion. Diese sei gekennzeichnet durch „Probedenken und Probehandeln“⁵², so dass Religion in der Schule „nicht in authentischer Unmittelbarkeit zu inszenieren“⁵³ sei.

Auch dahinter wird man Fragezeichen notieren können: Wird hier nicht viel zu einlinig Gemeindepädagogik auf kirchliche Sozialisierung fixiert, oder (im Konfirmandenunterricht) auf „Sakramentenkatechese“⁵⁴? Sind hier die (natürlich notwendigen) kirchlichen Sozialisationsprozesse leitend für die Interpretation des Lernortes Gemeinde und nicht etwa Vollzüge kirchlicher Erwachsenenbildung? Wo bleibt da eine religiöse Bildung, die sich – im Gefolge der Theorieanstöße Ernst Langes – als Befähigung von Gemeindegliedern zur kritischen Subjektivität und Befreiung von Subjekten in Sozialität versteht?

⁴⁸ Ebd., 200.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., 201.

⁵¹ Ebd., 202.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ So ausdrücklich positiv-normativ formuliert bei: Ebd., 204.

Ich stimme Dressler zu, dass Religion primär durch Begehung und nicht durch Belehrung gelernt wird, wozu aber auch reflexive Distanznahme und kritische Reflexion gehören.⁵⁵ Aber: Lässt sich die Differenz der Lernorte Schule und Gemeinde nun wirklich so beschreiben, dass man in der Gemeinde bei solcher Begehung „für die gesamte Lerngruppe Erfahrungen der unmittelbaren Teilhabe an religiösen Vollzügen, vor allem am Gottesdienst, voraussetzen“⁵⁶ könne?

Die „Kasualisierung“ der Volkskirche führt doch dazu, dass auch in gemeindlichen Kontexten diese Voraussetzung eben nicht mehr gemacht werden kann.⁵⁷

Eine andere Differenzierung hat Michael Domsgen in seinem bereits erwähnten jüngsten Buchbeitrag zur jeweiligen Charakteristik wesentlicher Lernorte vorgeschlagen: „Unter dem Gesichtspunkt des Lernens ließe sich z.B. grob verallgemeinernd sagen: In der Familie wird in erster Linie beziehungsorientiert gelernt, in den Medien unterhaltungsorientiert, in der Schule sequenziell-begrifflich und in der Gemeinde punktuell rituell.“⁵⁸ Allerdings ist m.E. eine trennscharfe Differenzierung der Lernorte auf dem Wege der Differenzierung der Kommunikationsmodi nicht möglich. Die Differenzierungen gehen quer zu den Bereichen der Gemeindepädagogik und Schulpädagogik und sind durch die entsprechenden pädagogischen Referenztheorien geprägt: einmal reformpädagogische Ansätze von Erlebnispädagogik, performative Didaktik, auf der anderen Seite Traditionen Kritischer Theorie, die den Vorrang des Kognitiven festhalten.

Wichtiger wäre m.E., zwischen verschiedenen Lernformen genauer zu unterscheiden:

- Unterrichtliches, also formales und strukturiertes Lernen,
- Informelles, passageres Lernen im Alltag,
- Sozialisation,
- Bildung.

Hier lassen sich für die verschiedenen religiösen Lernorte verschiedene Mischungsverhältnisse diagnostizieren, die aber auch nur Tendenzen darstellen:

In der Schule haben unterrichtliche Prozesse mit dem Ziel der Bildung Vorrang, in der Familie informelle Lernprozesse mit sozialisierendem Charakter, und in der Gemeinde kommt wiederum beides vor.

Die Hauptdifferenz der Lernorte liegt nun m.E. vor allem in den unterschiedlichen systemischen Kontexten und Zielen des jeweiligen gesellschaftlichen Systems:

Schule ist nicht denkbar ohne die Funktion der Selektion nach Leistung und der Funktion der Einfügung in die Gesellschaft. Damit sind alle Unterrichtsprozesse zumindest unterschwellig „kontaminiert“. erinnert sei nur knapp an die klassischen Schulfunktionen⁵⁹

- *Qualifikation* – Vorbereitung auf spätere Lebensanforderungen in Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen

⁵⁵ Was Dressler selbst ja andeutet, wenn er „Begehung“ als komplexe Vollzugsform beschreibt, die auch Reflexion enthält, vgl. ebd., 207.

⁵⁶ Ebd., 208.

⁵⁷ Vgl. FECHTNER 2003.

⁵⁸ Vgl. DOMSGEN 2007, 14.

⁵⁹ Vgl. FEND 1980 u. 2006.

- *Sozialisation* – Vermittlung gesellschaftlich erwünschten Verhaltens
- *Selektion und Allokation* – Auslese und Zuweisung einer sozialen Position oder Berechtigung
- *Legitimation* – Vermittlung gesellschaftlicher Grundwerte zur Sicherung der Loyalität und Integration in die Gesellschaft.

In Kirche und Gemeinde sind die Grundfunktionen kirchlichen Handelns und religiöser Bildung andere.⁶⁰

- *Befähigung zur Begegnung mit dem Evangelium* und Förderung des persönlichen religiösen Bewusstseins und der religiösen Erfahrung bzw. Wahrnehmungsfähigkeit im Kontext der gemeindlichen Kommunikation des Evangeliums
- *Zuspruch unverbrüchlicher Menschenwürde* und eines damit einhergehenden Selbstbewusstseins als „Kind Gottes“
- *Qualifikation nur im Sinne der Entfaltung gegebener Charismen* und der ‚lebensbegleitenden, erfahrungsnahen Identitätshilfe‘ (K. E. Nipkow)
- *Sozialisation in die Lebensformen der Kirche*, ja, aber diese Sozialisation muss keineswegs mit den Formen gesellschaftlich erwünschten Verhaltens identisch sein und mündet – jedenfalls im liberalen Protestantismus – in ein mündiggebildetes Verhältnis zu den Traditionen der Kirche, die deren Kritik mit einschließt.

Ziel ist eine *gelingende christliche Lebenskunst* im vom Subjekt selbst gewählten Kontext der unterschiedlichen Formen christlicher Vergemeinschaftung (in ökumenischer Vielfalt) und in kritischer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

7. Wiederbelebung des Gesamtkatechumenats oder vernetzte Partnerschaft?

Michael Domsgens Vision einer Zusammensicht schulischer und gemeindlicher Lernorte lautet: „Bleibend jedoch ist sein [Oskar Hammelsbecks] Gedanke eines Gesamtkonzepts, das das Nebeneinander unterschiedlicher kirchlicher und religiöser Bildungsangebote zu ordnen versucht.“

Eine solche vernetzende Sichtweise wäre als übergeordnete Religionspädagogik im Sinne der integrativen Perspektive zu erarbeiten. Dabei wäre einerseits lernort- und andererseits biographiebezogen zu arbeiten. Impulse dafür könnten von einer systemisch orientierten Religionspädagogik ausgehen, die Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus betrachten und gleichzeitig die prägende Kraft der Lernorte angemessen berücksichtigen will. Sie forscht danach, wie Menschen Impulse aus verschiedenen Lernorten aufnehmen, verarbeiten und daraus ihre Wirklichkeit konstruieren.“⁶¹

Deutet sich damit eine Rückkehr zum Gesamtkatechumenat an? Der Erlanger Praktische Theologe C.A. *Gerhard von Zezschwitz* (1825–1886) integrierte in seinem dreibändigen „System der Katechetik“ (1863–1869) zugleich Schule und Haus in das Konzept des kirchlichen Katechumenats. Ihm ging es um „Einführung in die Kirche“ als Erziehung zu kirchlicher Mündigkeit.⁶² Die Forderung nach einem kirchlichen Ge-

⁶⁰ Wieder anders liegen die Funktionen und Ziele im System Familie, auf die hier nicht näher eingegangen wird, weil Michael Domsgen sich dieser Thematik bereits ausführlich angenommen hat.

⁶¹ DOMSGEN 2010, 101f.

⁶² Taufe wird bei Zezschwitz zur substantiellen Basis des Katechumenats und das Abendmahl zum Normalziel. Das *Hauskatechumenat*, also die Erziehung durch die Eltern ist zentral. Es geht um

samtkatechumenat ist auch von *Kurt Frör*, dem Nestor der bayrischen Religionspädagogik Mitte des 20. Jahrhunderts noch propagiert worden. Er fordert etwa in seinen bekannt gewordenen Thesen (in einem Streitgespräch mit Gert Otto) aus dem Jahr 1964 in der 11. These (wobei er hier zunächst vom Schulunterricht ausgeht): „11. Der Religionsunterricht ist als ein Teil des kirchlichen Gesamtkatechumenats zu verstehen, in dem Lehr-Unterweisung, Erziehung zum Mitleben in der Gemeinde und persönliche Lebenshilfe zusammen einen ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag darstellen.“⁶³ Deutlich ist hier der umfassende Anspruch christlich-kirchlicher Bildung. Dazu greift Frör auf den Begriff des Katechumenats zurück und erweitert es programmatisch zum „Gesamtkatechumenat“. Das klingt auch in der 12. These nochmals an: „Innerhalb dieses Katechumenats bedarf es einer neuen Kooperation aller einzelnen Arbeitsformen und einer lebendigen Integration in das Leben der Erwachsenengemeinde.“⁶⁴

Die Orientierungshilfe der EKD „Kirche und Bildung“ (2009) meint, mit der Forderung der Vernetzung und Kooperation verschiedener religiöser Lernorte an die Idee des Gesamtkatechumenats anschließen zu können. Der „Netzwerkgedanke“⁶⁵ könne „gleichsam als zeitgemäße Aktualisierung des traditionellen Anliegens eines Gesamtkatechumenats verstanden werden.“⁶⁶

Insgesamt halte ich zwar den Netzwerkgedanken für richtig, nicht aber die Beerbung der Idee des Gesamtkatechumenats und den ungebrochenen Rekurs auf Katechumenatstraditionen. Hier wird der in dieser EKD-Schrift zunächst favorisierte Ansatz bei einer religiösen Bildung des Individuums zugunsten der Sozialierungsinteressen des kirchlichen Christentums wieder verlassen.

Auch sollte man gegenüber allen Planmodellen lebenslangen religiösen Lernens von der Wiege bis zur Bahre skeptisch bleiben. Stattdessen sollten religiöse Bildungstheorien von folgenden Charakteristika geprägt sein:

- Offenheit für vielfältige und häufig diskontinuierliche Lebenswege
- Wissen um die begrenzte Bedeutung verstetigter (und damit aller unterrichtlicher) Lernprozesse
- Komplementarität von verstetigten und unstetigen Lernprozessen
- Hohe Aufmerksamkeit für Prozesse informellen religiösen Lernens, für prägende Lernwelten und individuelle Formen religiöser Bildung in Praxis und Theorie der Religionspädagogik und Gemeindepädagogik

bewusste Gebets- und Liturgieerziehung in der elterlichen Hausgemeinde. Mit dem Erreichen des schulpflichtigen Alters tritt daneben das *Schulkatechumenat*. Das Kirchenkatechumenat beginnt mit dem Eintritt in den Konfirmationsunterricht. Es wird als kirchlicher Unterricht im Pfarrhaus durchgeführt. „Da das für die Konfirmation vorauszusetzende Wissen bereits im schulischen Unterricht behandelt wurde, dient er [der Konfirmandenunterricht; P.B.] ‚der seelsorgerlichen Vorbereitung auf den Sacramentsempfang und die in ihm bevorstehende göttliche Erneuerung des Taufbundes neben den vorbereitend vorhergehenden Acten der Beichte und Confirmation‘.“ (AMBROSY 1998, 336)

⁶³ Zit. nach: NIPKOW 1994, 179.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ KIRCHENAMT DER EKD 2009, 64.

⁶⁶ Ebd., 65.

8. Zum Charakter der „neuen Partnerschaft“ von Gemeindepädagogik und schulischer RP

Wie kann nun das Verhältnis der Disziplinen Religionspädagogik und Schulpädagogik zueinander bestimmt werden? Das Bild der „geschwisterlichen“ Disziplinen hat seine Tücken: Geschwister verbindet manchmal nur noch die Herkunft, und die Familienherkunft sagt noch nicht, was die beiden Disziplinen jeweils für Ziele verfolgen sollen. Ich bevorzuge daher den Begriff der Partnerschaft. Partner können sehr unterschiedlicher Herkunft sein. Sie sind meist durch gemeinsame Ziele verbunden. Am häufigsten sind berufliche oder freizeitorientierte (z.B. sportliche) Partnerschaften. Manchmal entsteht daraus eine Lebenspartnerschaft, vielleicht sogar eine eingetragene, oder eine Ehe, all dies muss aber nicht sein. Gegenseitige Liebe ist keine Voraussetzung von Partnerschaft.

Die Disziplinen der schulischen Religionsdidaktik und der Gemeindepädagogik könnten sich als Partner im Dienste der bildenden Erschließung christlicher Lebenskunst verstehen.

Theologisch akzentuiert: Beide Disziplinen stehen unter dem Anspruch, Haushalterchaft der Gnade Gottes zu leisten (1 Petr 4,10: „Und dient einander, ein jeder mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes“). Dabei können beide Haushalter an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Konzepte der Entfaltung der Begabungen verfolgen, aber auch die Chancen zum gegenseitigen Lernen und zur Kooperation nutzen, wo sie sich bieten.

„Die entfremdeten Partner Schule und Ortsgemeinde [und auf der Theorieebene wäre hinzuzufügen: Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik; P.B.] können einander viel mehr bieten, als ihnen bewusst ist. Nur muss eine Seite anfangen, den anderen wahrzunehmen, ernst zu nehmen, dann kommt das gegenseitige Interesse wie von selbst. Die Zeit ist reif dafür.“⁶⁷

Literatur

ADAM GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (²1994), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen (¹1987).

ADAM, GOTTFRIED (2002), Bildung als Dimension von Diakonie und Diakoniewissenschaft, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 20), Gütersloh, 124-141.

ADAM, GOTTFRIED (2007), Lernorte außerhalb der Schule – Profile und Chancen außerschulischer Lernprozesse, in: Schulfach Religion 26 (2007), Nr. 1-2: Evangelisches Schulprofil. 25 Jahre Schulfach Religion, 81-108.

ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.) (2008), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen.

AMBROSY, MARKUS (1998): Gerhard von Zezschwitz, Leben und Werk (Europäische Hochschulschriften, Reihe 23; Theologie Bd. 643), Frankfurt a.M.

⁶⁷ OPP 1997, 262, zit. bei ELSENBAST 2000, 442.

- BENNER, DIETRICH (2004), Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: GROß, ENGELBERT (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik (Forum Theologie und Pädagogik 7), Münster, 9-50.
- BRÖKING-BORTFELDT, MARTIN (2005), Schule, Kirche(n) und Gesellschaft als integrierende Lernorte, in: RUPP, HORST F. / WUNDERLICH, REINHARD / PIRNER, MANFRED L. (Hg.), Denkwürdige Stationen der Religionspädagogik (FS Rainer Lachmann), Jena, 255-264.
- BUBMANN, PETER (1999), Der Deutsche Evangelische Kirchentag – ein Modell für das Gemeindeleben?, in: DtPfrBl 99 (1999), 267-270.
- BUBMANN, PETER (2004), Gemeindepädagogik als Anstiftung zur Lebenskunst, in: PTh 93 (2004), 99-114.
- DAM, HARMJAN / SPENN, MATTHIAS (Hg.) (2007), Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen, Münster.
- DOMSGEN, MICHAEL (2007), Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: International Journal of Practical Theology 11 (2007), 1-18.
- DOMSGEN, MICHAEL (2007a), Wie Religion bildet – mit Glauben Schule machen. Zur Profilierung christlicher Schulen – Ein Beitrag aus evangelischer Perspektive, in: ZPT 59 (2007), 155-169.
- DOMSGEN, MICHAEL (2010), Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – ein Spannungsfeld? Von der Notwendigkeit zur Vernetzung, in: KESSLER, HILD-RUN / DOYÉ, GÖTZ (Hg.), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig, 91-104.
- DRESSLER, BERNHARD (2006), Unterscheidungen (Forum Theologische Literaturzeitung 18/19), Leipzig.
- DRESSLER, BERNHARD (2007): Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen, in: DERS., Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe, Leipzig, 191-211.
- ELSENBAST, VOLKER (2000), Schule und Gemeinde – Relationen und Perspektiven, in: ZPT 52 (2000), 434-442.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR, GENERALDIREKTION BESCHÄFTIGUNG UND SOZIALES (2001), Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. November 2001.
- FECHTNER, KRISTIAN (2003), Kirche von Fall zu Fall. Kasualpraxis in der Gegenwart – eine Orientierung, Gütersloh.
- FEND, HELMUT (1980), Theorie der Schule, Weinheim.
- FEND, HELMUT (2006), Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden.
- FERMOR, GOTTHARD / RUDDAT, GÜNTER / SCHROETER-WITTKE, HARALD (Hg.) (2001), Gemeindekulturpädagogik (Hermeneutica 11) FS H. Schröer zum 70. Geb., Rheinbach.
- FOITZIK, KARL (1994), Lebensweltorientierte Gemeindepädagogik, in: FOITZIK, KARL / DEGEN, ROLAND / FAILING, WOLF-ECKART (Hg.), Lebenswelten Erwachsener. Zweites Gemeindepädagogisches Symposium. Beiträge und Reaktionen (Veröffentli-

- chung des Comenius-Instituts in Verbindung mit dem Arbeitskreis Gemeindepädagogik), Münster, 119-156.
- FOITZIK, KARL / GOßMANN, ELSBE (1995), Gemeinde 2000. Wenn Vielfalt Gestalt gewinnt. Prozesse, Provokationen, Prioritäten (Gemeindepädagogik 9), Gütersloh.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1993), Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: ThLZ 118 (1993), 571-586.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1994), Gemeindepädagogik (de Gruyter Studienbuch), Berlin/New York.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2009), Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 73-92.
- HABERMAS, JÜRGEN (2001), Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, Sonderdruck, Frankfurt a. M.
- HEßLER, EVA (1994), Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, Festvortrag zum 25jährigen Bestehen des Oberseminars in Naumburg 1974, in: Aufbrüche o.J. (1994), H. 2, 15-22.
- HUSMANN, BÄRBEL / KLIE, THOMAS (2005), Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen.
- KALLOCH, CHRISTINA / LEIMGRUBER, STEPHAN / SCHWAB, ULRICH (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive (Grundlagen Theologie), Freiburg / Basel / Wien.
- KIRCHENAMT DER EKD (hrsg. im Auftrag des Rates der EKD) (2003), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh.
- KIRCHENAMT DER EKD (hrsg. im Auftrag des Rates der EKD) (2009), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- KOERRENZ, RALF / WERMKE, MICHAEL (Hg.) (2008), Schulseelsorge – Ein Handbuch, Göttingen.
- KOHLER-SPIEGEL, HELGA (2007), Fremde Geschwister: Schule und Gemeinde, in: Katechetische Blätter 132 (2007), 82-91.
- LACHMANN RAINER / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2007), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen.
- MÖLLER, LUDWIG (2010), „Was Hans nicht lernt, lernt Hänchen nimmermehr!“. Ausbildung in Schulseelsorge im Rahmen des Studiums der Religionspädagogik, in: WzM 62 (2010), H.3, 274-287.
- MÖRCHEN, ANNETTE / TOLKSDORF, MARKUS (Hg.) (2009), Lernort Gemeinde – Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielfeld / Münster / Berlin.
- NIKOW, KARL-ERNST / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.) (1994), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Band 2/2: 20. Jahrhundert (Studienbücher 89), Gütersloh.

- NIPKOW, KARL ERNST (²1992), Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh (¹1990).
- OPP, JOHANNES (1997), Ortsgemeinde und Religionsunterricht. Eine Liebesgeschichte mit offenem Ausgang, in: Nachrichten der ELKB 52 (1997), H. 9, 260-262.
- PIRNER, MANFRED (2008), Christliche Pädagogik – Empirische Befunde zum Profil von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in christlicher Trägerschaft, in: SCHREINER, MARTIN (Hg.), Religious literacy und evangelische Schulen (Schule in evangelischer Trägerschaft 9), Münster u.a., 103-117.
- POHL-PATALONG, UTA (Hg.) (2003), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven (Lernort Gemeinde-Buch), Schenefeld.
- POHL-PATALONG, UTA (Hg.) (2004), Kirchliche Strukturen im Plural. Analysen, Visionen und Modell aus der Praxis (Lernort Gemeinde-Buch), Schenefeld.
- Religionspädagogisches Zentrum der Evang.-luth. Kirche in Bayern (Hg.) (2009), Evangelische Schulseelsorge in Bayern. Mehr als ein Trostpflaster, Heilsbronn, URL: http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/arbeitsbereiche/seelsorge-beratung/schulseelsorge/tds2009/broschuere.pdf [Zugriff: 29.10.2010].
- ROSENBOOM, ENNO (1974), „Die Herausforderung der Kirche zur Gemeindepädagogik“. Vortrag im Juni 1973 bei der ‚Konferenz der gliedkirchlichen Referenten für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen‘ in Tutzing (kurz Schulreferenten-Konferenz der EKD), veröffentlicht unter dem Titel „Gemeindepädagogik“ in EvErz 26 (1974), 25–40.
- SAB, MARCELL (2010), Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung (Arbeiten zur Praktischen Theologie 45), Leipzig.
- SCHLUß, HENNING (2010), Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden.
- SCHMIDT, HEINZ (2002), Diakonisches Lernen: Grundlagen, Kontexte und Formen, in: RUPP, HARTMUT / SCHEILKE, CHRISTOPH TH. / SCHMIDT, HEINZ (Hg.), Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, Stuttgart, 155-168.
- SCHRÖDER, BERND (2006), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000), „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“ oder: Gibt es eine Krise der Gemeindepädagogik?, in: ZPT 52, 347–355.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2006), Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie 1), Gütersloh.
- SPENN, MATTHIAS / HASPEL, MICHAEL / KESSLER, HILDRUN / LAND, DOROTHEE (2008), Lernwelten und Bildungsorte der Gemeindepädagogik. Bedingungen, Bezüge und Perspektiven, Münster.
- STANDFEST, CLAUDIA / KÖLLER, OLAF / SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2005), Leben – Lernen – Glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft.
- STURM, WILHELM (⁶2003), Religionspädagogische Konzeptionen, in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 37-86.

- WEGENAST, KLAUS / LÄMMERMANN, GODWIN (1994), *Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung* (PTh 18), Stuttgart / Berlin / Köln.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG / SCHMIDT, GÜNTER R. (Hg.) (2006), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 9), Gütersloh / Freiburg i. Br.

Prof. Dr. Peter Bubmann ist als ausgebildeter Pfarrer seit 2002 Professor für Praktische Theologie am Fachbereich Theologie in Erlangen; derzeitige Forschungsschwerpunkte liegen in der Erforschung des Verhältnisses von Musik und Religion, einer (Bildungs-)Theorie der Lebenskunst und einer Theorie kirchlicher Berufe. Zuletzt erschien „Musik – Religion – Kirche. Studien zur Musik aus theologischer Perspektive“, Leipzig 2009.