

Karl Foitzik

## Gemeindepädagogik ein „Container-Begriff“

„Gemeindepädagogik“ ist ein Begriff, der mit unterschiedlichem Interesse und divergierenden inhaltlichen Konnotationen verwendet wird, ein „Container-Begriff“, in den jede und jeder die theologischen und pädagogischen Vorstellungen einbringt, die ihr bzw. ihm wichtig sind. Problematisch ist, dass dies oft unreflektiert geschieht. Erstaunt wird im Gespräch festgestellt, dass man aneinander vorbeiredet, weil die Beteiligten den Begriff „Gemeindepädagogik“ sehr unterschiedlich verwenden. Dies hat verschiedene Ursachen. Dazu zählen biographische und berufliche Einflüsse genauso wie strategische Interessen. Doch hinter allem stehen letztlich stets theologische und pädagogische Prämissen und Perspektiven.

Von Anfang an wird der Begriff von Arbeitsgruppen im Kontext der Suche nach neuen Berufsprofilen anders interpretiert als von Kirchenleitungen, von Gemeindepädagogen und -pädagoginnen anders als von Theologinnen und Theologen. Auf dem Ausbildungssektor changieren die Deutungen je nach dem, ob sie im Kontext von Fachhochschulen, von theologischen oder von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten an Universitäten oder von landeskirchlichen Fort- und Weiterbildungsinstituten beheimatet sind. Die Tatsache, dass nicht nur der Gesamtbegriff, sondern auch die Teilbegriffe „Gemeinde“ und „Pädagogik“ interpretationsbedürftig sind, erhöht die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten. Ein Blick auf die Geschichte des Begriffs unterstreicht dies.

## 1. Die Anfänge

Gewöhnlich werden Enno Rosenboom<sup>1</sup> und Eva Heßler<sup>2</sup> als diejenigen genannt, die 1974 unabhängig voneinander den Begriff in den evangelischen Kirchen der ehemaligen Bundesrepublik und der ehemaligen DDR in die öffentliche Diskussion einführten. Auf die Frage, wie sie auf getrennten Wegen auf den gleichen Begriff gestoßen sind, antworteten beide fast wortgleich: Der Begriff lag in der Luft. Man musste nur zugreifen.<sup>3</sup> Tatsächlich haben sie den Begriff nicht erfunden, sondern mehr oder weniger bewusst übernommen. Er war schon Jahre zuvor in einer Arbeitsgruppe der EKD im Gespräch. Heßler und Rosenboom hatten zu dieser Gruppe keinen Kontakt. Sie hatte den Auftrag, nach Auswegen aus der Krise der gemeindebezogenen Ausbildungsstätten zu suchen und neue Perspektiven zu entwickeln.<sup>4</sup> Der älteste mir bekannte Beleg stammt aus dem Jahr 1969. Im Auftrag der Arbeitsgruppe legte Reinhold Lindner der Kirchenkanzlei der EKD ein Ausbildungskonzept vor, in dem er u.a. schreibt: „Die Schaffung eines neuen Berufs, der dem des Gemeindepfarrers in der Stellung entspricht, könnte ... Abhilfe schaffen. Man könnte diesen Beruf mit ‚Gemeindepädagoge‘ bezeichnen. Sein Arbeitsbereich wäre das Kinderkatechumenat (Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht), die Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit und die Gruppenarbeit.“<sup>5</sup> Der Begriff „Gemeindepädagoge“ ist also älter als der Begriff „Gemeindepädagogik“, in der konsequenterweise oft nur die

---

<sup>1</sup> E. Rosenboom: Gemeindepädagogik, in: EvErz 26 (1974), S. 25-40.

<sup>2</sup> E. Heßler: Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik. Vortrag zum 25-jährigen Jubiläum des Oberseminars in Naumburg, 1974.

<sup>3</sup> K. Foitzik: Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992, S. 62ff und S. 277ff.

<sup>4</sup> K. Foitzik, a.a.O., S. 46ff.

<sup>5</sup> Schreiben von R. Lindner an OKR Becker (Kirchenkanzlei der EKD) vom 10.9.1969.

---

Berufstheorie eines neuen kirchlichen Berufes vermutet wurde. Diese Festlegung war in der Regel mit einer zweiten verknüpft, die auch schon in dem zitierten Ausbildungskonzept anklingt: Gemeindepädagogik wurde auf pädagogisch relevante Handlungsfelder begrenzt.

Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass Enno Rosenboom und Eva Heßler den neuen Begriff umfassender interpretieren. Rosenboom fordert 1973 in seinem Vortrag vor der Schulreferentenkonferenz der EKD in Tutzing ein pädagogisches Gesamtkonzept für die Gemeindegemeinschaft, damit die pädagogische Arbeit in den Gemeinden auf einem Niveau geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann, das dem Stand der aktuellen Pädagogik entspricht. Es sei „schlechterdings unverantwortlich“, wie „dilettantisch“ trotz des unbestreitbaren Bildungs- und Erziehungsauftrags in Kirchen und Gemeinden gehandelt werde. Rosenboom plädiert für „Gemeindepädagogik“, damit angesichts verstärkter staatlicher Bildungsplanung und neuer Entwicklungen in der pädagogischen Wissenschaft die Kirchen nicht in ein verhängnisvolles bildungspolitisches Abseits geraten.<sup>6</sup> „Gemeindepädagogik“ ist für ihn „zunächst nichts anderes als Pädagogik“.<sup>7</sup> Der Unterschied zwischen Gemeindepädagogik und anderen Teilbereichen der Pädagogik bestehe in dem Mehrwert, der durch den Teilbegriff „Gemeinde“ angezeigt ist. Dabei ist Gemeinde für Rosenboom mehr als eine Ortsbestimmung. Sie ist ein didaktischer Ort, vor allem aber ein „pädagogisches Feld“, das die Grundbedingungen des pädagogischen Handelns genauso beschreibt wie die Ziele des Handelns und die Voraussetzungen und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung.<sup>8</sup> Für Rosenboom ist Gemeindepädagogik ein umfassendes gemeindliches und kirchliches Handlungskonzept.

---

<sup>6</sup> E. Rosenboom, a.a.O., S. 35.

<sup>7</sup> E. Rosenboom, a.a.O., S. 26.

<sup>8</sup> E. Rosenboom, a.a.O., S. 30.

Eva Heßler interpretiert den Begriff anders. Für sie ist „Gemeindepädagogik“ eine Brücke zwischen entfremdeten Denkwelten. Im DDR-Kontext waren Pädagogik und Theologie noch weiter voneinander getrennt als im Westen. Heßler möchte beide Wissenschaften wieder miteinander ins Gespräch bringen. „Gemeindepädagogik“ soll der Begegnung von Theologie und Pädagogik dienen. Sie ist überzeugt, dass beide entdecken können, wie sehr sie aufeinander gewiesen sind, sobald sie sich wechselseitig anerkennen. „Die Theologie muss die Pädagogik als ihre Handlungswissenschaft begreifen lernen. Die Pädagogik muss sich der Theologie bedienen, sie beanspruchen. Das Verhältnis darf nicht additiv, sondern es muss integrativ gedacht werden.“<sup>9</sup>

Der Begriff „Gemeindepädagogik“ ist tatsächlich von Anfang ein „Containerbegriff“, der mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt wird. Dies führt unausweichlich zu Unschärfen. Auf die Teilbegriffe „Gemeinde“ und „Pädagogik“ fällt bei unterschiedlichen Prämissen und divergierenden Perspektiven jeweils ein anderes Licht. Durch die Verbindung zweier mehrdeutiger Teilbegriffe kann kein eindeutiger Gesamtbegriff entstehen. Dieses Schicksal teilt der Begriff „Gemeindepädagogik“ mit dem Begriff „Religionspädagogik“. Vermutlich war diese Offenheit ein wesentlicher Grund für die erstaunlich schnelle und umfassende Rezeption des Begriffs. Offensichtlich barg er Chancen, die vergleichbare Begriffe bis dahin nicht eröffneten.

## **2. Ein vieldeutiger Begriff macht Karriere**

### **2.1 Hintergründe**

Der Begriff fiel auf fruchtbaren Boden. Dafür gab es viele Gründe.

- Der rasche soziale Wandel und ständig neue gesellschaftliche Herausforderungen zwangen Ende der 60er Jahre auch die Kirchen zum

---

<sup>9</sup> E. Heßler, a.a.O., S. 2f.

---

Umdenken. Wie sollte reagiert und welche Ziele sollten verfolgt werden?

- Der 1968 von Georg Picht erklärte „Bildungsnotstand“ in der Bundesrepublik veranlasste den Staat zu einschneidenden Bildungsreformen. Die Kirchen mussten auf den vom Bildungsrat vorgelegten Strukturplan reagieren, der u.a. die Elementarerziehung neu ordnete, Erwachsenenbildung als staatlich zu fördernde Bildungsaufgabe definierte und Änderungen in der Hochschullandschaft forderte.
- Von den Kirchen wurde ein entsprechender Beitrag erwartet, doch sie waren aufgrund bedrohter eigener Stabilität und mangelhafter Flexibilität selbst in einer schwierigen Situation.
- Neue theoretische Erkenntnisse der Lern- und Religionspsychologie waren in kirchlichen Kreisen nur zögerlich und partiell aufgegriffen worden. Pfarrerrinnen und Pfarrer waren pädagogisch nicht hinreichend qualifiziert.
- Die Seminare für gemeindebezogene Berufe waren wegen Nachwuchsmangels fast alle geschlossen worden. Dennoch oder gerade deshalb wurde landauf landab der Ruf nach theologisch und pädagogisch gut qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern immer lauter.
- Die Religionspädagogik an den theologischen Fakultäten und an den theologisch-pädagogischen Zentren der Landeskirchen konzentrierte sich Ende der 60er noch stärker als zuvor auf den schwierig gewordenen Religionsunterricht.
- Für einzelne außerschulische Handlungsfelder wurden neue Ansätze erprobt. Es fehlte aber eine theologisch und pädagogisch reflektierte Gesamtkonzeption.

Diese und weitere Gründe förderten die Einführung des Begriffs Gemeindepädagogik als Praxistheorie für die außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder in Kirche und Gemeinden und als Berufstheorie für die in diesen Feldern geforderten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Was dabei jeweils unter Gemeindepädagogik verstanden wurde, war immer auch davon geprägt, welcher Begründungszusammenhang bei der Aufnahme des Begriffs besonders betont wurde.

## **2.2 Die Karriere des Begriffs potenziert seine Mehrdeutigkeit**

Die Rezeption des Begriffs vollzog sich überraschend schnell. In einschlägigen Verlagsprospekten wurde bereits Mitte der 70er Jahre

zwischen religions- und gemeindepädagogischer Literatur unterschieden. 1974 wurde von der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau eine „Gemeindepädagogen-Verordnung“ erlassen<sup>10</sup> und zwei Jahre später wurde dort ein „Berufsverband der Gemeindepädagoginnen und -päd agogen“ gegründet. Pädagogische Institute und Religionspädagogische Zentren der Landeskirchen richteten gemeindepädagogische Fachbereiche ein. 1976 hielt Gottfried Adam seine Antrittsvorlesung als Praktischer Theologe vor der Marburger Fakultät zum Thema „Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie.“<sup>11</sup> Drei Jahre später erschienen die ersten Bände der von Gottfried Buttler und Wolf-Eckart Failing herausgegeben Reihe „Beiträge zur Gemeindepädagogik“.<sup>12</sup> 1982 wurde der Begriff durch „Empfehlungen zur Gemeindepädagogik“ kirchenamtlich sanktioniert.<sup>13</sup>

Mit der Übernahme des Begriffs waren unterschiedliche Erwartungen verknüpft.

- Manche hofften, er möge helfen, der schleichenden kirchlichen Desozialisierung Einhalt zu gebieten. Sie erwarteten Hilfen für die schwierig gewordene „Weitergabe“ des Glaubens an die nächste Generation und für die Überwindung des beobachtbaren „Traditionsabbruches“.
- Viele erhofften angesichts hoher Austrittszahlen, schlecht besuchter Gottesdienste und schrumpfender Gemeindegruppen die Förderung und Stärkung von überschaubaren „Kerngemeinden“. Gemeindepädagogik wurde für sie zum Synonym für Gemeindeaufbau.

---

<sup>10</sup> Amtsblatt der EKHN vom 8.3.1974, Nr.3, S. 75.

<sup>11</sup> In: WuPKG 67 (1978), S. 332-344.

<sup>12</sup> G. Buttler / W.-E. Failing: Didaktik der Mitarbeiterbildung, Gelnhausen 1979; U. Koch-Straube: Gemeindearbeit mit alten Menschen, Gelnhausen 1979; B. Suin de Boutemard: Projektarbeit in Gemeinden, Gelnhausen 1979; M. Dehnen / G. Richter-Junghölter: Gemeindeplanung als soziale Prozess, Gelnhausen 1980; H. Kirchgäßner: Freizeitpädagogik oder Die Ermutigung der Gemeinde, Gelnhausen 1980; P. Musall: Familienarbeit in der Stadt, Gelnhausen 1981.

<sup>13</sup> Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, vorgelegt von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1982.

- 
- Andere wollten mit Hilfe der Gemeindepädagogik überkommene Gemeindestrukturen aufbrechen. Sie erwarteten von ihr Wegweisung für befreiende Lernwege aus dem Gewirr unterschiedlicher Lernfelder in der Gemeinde und Impulse für eine Gesamtkonzeption, mit deren Hilfe die getrennten gemeindlichen Arbeitsfelder in einem Handlungskonzept miteinander verknüpft werden können.
  - Wieder andere versuchten gemeindepädagogisch auf globale Herausforderungen zu reagieren. Für sie geht es der Gemeindepädagogik nicht um isolierte religiöse Lernprozesse, sondern umfassend um Lebensqualität, manchmal nicht nur ums Leben, sondern ums Überleben.

Die unterschiedlichen Erwartungen prägten die Theoriebildung genauso verschieden wie die divergierenden Funktionen, die dem Begriff zugeschrieben wurden.

- Für viele war und ist Gemeindepädagogik vor allem ein *Korrektur- bzw. Defizitbegriff*, der Sachverhalte markiert, die bisher oft ausgeklammert blieben.
- Wer den Begriff als Korrekturbegriff versteht, muss sagen, was korrigiert oder ergänzt werden soll.<sup>14</sup> Insofern ist Gemeindepädagogik auch ein *heuristischer Suchbegriff*. „Was fehlt, wird ... deutlich an dem, was helfen könnte. Was aber helfen könnte, existiert erst als hilfreiche Vorstellung und hat die Bewährung in der Wirklichkeit noch vor sich.“<sup>15</sup>
- Häufig wurde und wird Gemeindepädagogik als *Integrationsbegriff* verwendet. Ferdinand Barth hat Integration als Proprium der Gemeindepädagogik bezeichnet. Sie bemüht sich „auf der Theorieebene um die Integration der von ihr heranzuziehenden Einzelwissenschaften, der Theologie wie auch der Human- und Sozialwissenschaften. Auf der Praxisebene entspricht dem die Integration der verschiedenen Sozialformen christlicher Gemeinschaft und nicht zuletzt die Integration von Menschen, unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft und kirchlicher Bindung.“<sup>16</sup> Die Betonung der integrativen Aspekte lag im Trend

---

<sup>14</sup> R. Degen: Die Funktion von Gemeindepädagogik angesichts gegenwärtiger Herausforderungen – am Beispiel des Umgangs mit Menschen ohne kirchliche Tradition, in: Lernort Gemeinde 3 (1988), S. 40.

<sup>15</sup> J. Henkys: Was ist Gemeindepädagogik?, in: Die Christenlehre 33 (1980), S. 285.

<sup>16</sup> F. Barth (Hg.): Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen, Darmstadt 1989, S. 14.

der Zeit. Angesichts zunehmender Differenzierungen und Spezialisierungen in allen Bereichen des Lebens, sehnten sich viele nach umfassenden Konzeptionen und nach neuer Ganzheitlichkeit. Divergierende Aspekte sollten aufeinander bezogen werden. Gemeindepädagogik folgte damit Bestrebungen in den Sozial- und Humanwissenschaften, wo zunehmend integrativ geplant und gearbeitet wurde.<sup>17</sup>

- Unabhängig davon, ob nun Gemeindepädagogik als Korrektur-, Defizit-, Such- oder Integrationsbegriff verwendet wird, war und ist er immer auch ein *Impuls-, Orientierungs- und Programmbegriff* mit innovatorischem Potential.

*Gemeindepädagogik* ist deshalb in erster Linie auch *Gemeindedidaktik*. Sie leitet dazu an, die in Kirchen und Gemeinden angestrebten Ziele zu entwickeln, zu begründen und zu reflektieren. Dabei wird der „Container-Charakter“ des Begriffs besonders deutlich, denn Ziele und Konzeptionen sind unmittelbar von den jeweils prägenden theologischen und pädagogischen Prämissen und Perspektiven abhängig. Andere Voraussetzungen bedingen andere Ziele. Dies führt zur prinzipiellen Unabgeschlossenheit gemeindepädagogischer Konzeptionen. Gemeindepädagogik ist programmatisch ein dialogischer Prozess. Eine Definition, die Gemeindepädagogik „abschließend festlegt, so dass neue Aspekte und Fragestellungen einer möglicherweise in der Zukunft liegenden Entwicklung nicht mehr eingemeindet werden können“ widerspricht den Grundanliegen einer so verstandenen Gemeindepädagogik.<sup>18</sup> Gemeindepädagogische Lernprozesse sind kommunikative Suchbewegungen mit innovatorischem Potential. Es geht um Weggenossenschaft und Befähigung zur Weggenossenschaft. Dabei sind die Kompetenzen aller Beteiligten wichtig, vor allem aber die alltäglich nötigen Kompetenzen der Gemeindeglieder und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

---

<sup>17</sup> W.-E. Failing: Gemeindepädagogik am Anfang ihrer Selbstklärung, in: F. Barth: Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen, Darmstadt 1989, S. 203.

<sup>18</sup> R. Degen: Die Funktion der Gemeindepädagogik angesichts gegenwärtiger Herausforderungen, in: Lernort Gemeinde 3 (1988), S.40.



### **3. Gemeindepädagogik – mehr als eine Berufstheorie**

Die Überschrift kann unterschiedlich gelesen werden – und beide Lesarten weisen einen richtigen Weg. Gemeindepädagogik ist mehr als *eine* Berufstheorie und mehr als eine *Berufstheorie*.

#### **3.1 Gemeindepädagogik ist mehr als *eine* Berufstheorie**

Zunächst wurde Gemeindepädagogik als Berufstheorie für eine neue Berufsgruppe entwickelt. Das ist in der Entstehungsgeschichte des Begriffs begründet - der Begriff „Gemeindepädagoge“ ist schließlich älter als der Begriff „Gemeindepädagogik“ – und wurde dadurch verstärkt, dass Gemeindepädagogik zunächst vor allem an Fachhochschulen konzeptionell entwickelt wurde, an denen Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen studierten.

Doch der „Container-Charakter“ des Begriffs wird auch hier deutlich: Es gibt von Anfang an mehr als *eine* gemeindepädagogische Berufstheorie - und wieder liegt es vorrangig an den zugrunde liegenden unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Prämissen. Der Ruf nach „anderen“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern<sup>19</sup> wurde in den Landeskirchen unterschiedlich wahrgenommen und aufgegriffen.

##### **3.1.1 Die Fachhochschulen als akademische Chance**

Die im Rahmen der Neugliederung des Hochschulwesens vom Staat gegründeten Fachhochschulen waren für die Kirchen der Bundesrepublik Herausforderung und Chance zugleich. Nachdem der Staat vorgab, dass Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen zu studieren haben, mussten die Kirchen - wollten sie weiterhin an der sozialpädagogischen Ausbildung beteiligt sein - Mitverantwortung auf dem tertiären Bildungsbereich übernehmen und

---

<sup>19</sup> D. Aschenbrenner / G. Buttler: Die Kirche braucht andere Mitarbeiter. Vom Universaldilettanten zum Spezialisten. Analysen, Thesen und Materialien zum Berufsbild und zur Ausbildung des kirchlichen Mitarbeiters im Gemeindedienst, Stuttgart 1970.

eigene Fachhochschulen gründen.<sup>20</sup> Die Entscheidung fiel dadurch leichter, dass man auf diese Weise nicht nur weiter an der sozialpädagogischen Ausbildung teilhaben konnte, sondern hoffte, durch die Errichtung von sogenannten „dritten Fachbereichen“ an kirchlichen Fachhochschulen auch die Probleme der gemeindebezogenen Ausbildung lösen zu können. Da die Zahl der Theologiestudierenden damals einen Tiefstand erreicht hatte und viele Pfarrstellen nicht besetzt werden konnten, war dies eine verlockende Chance. Auf diese Weise wollte man der Forderung gerecht werden, die der Rat der EKD 1972 folgendermaßen formulierte: „Die Kirche bedarf für ihre differenzierten Aufgaben in der gegenwärtigen Gesellschaft einer differenzierten Ausbildung. Sie braucht daher neben dem stärker forschungsorientiert ausgebildeten Theologen von den theologischen Fakultäten den praxisorientiert ausgebildeten Fachhochschultheologen, der durch seine Ausbildung zur selbständigen Reflexion und Entscheidung wie zu verantwortlichem Handeln befähigt wird.“<sup>21</sup> Auf gleicher Augenhöhe mit Pfarrerinnen und Pfarrern sollten die auf Fachhochschulebene theologisch-pädagogisch qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zusammenarbeiten. „Teampfarramt“ war ein zukunftsweisendes Stichwort. Tatsächlich wurden in einzelnen Landeskirchen freie Pfarrstellen mit Absolventinnen und Absolventen theologisch-pädagogischer Fachbereiche besetzt.

Die Anfänge waren ermutigend, doch unterschiedliche Ländergesetze, die Traditionen der in den Fachbereichen aufgegangenen Vorgängereinrichtungen und divergierende Vorstellungen der

---

<sup>20</sup> Vgl. Zur Notwendigkeit kirchlicher Fachhochschulen. Stellungnahme des Rates der EKID vom 23.4.1970, in: epd-Dokumentation 18/70 vom 11.5.70 und Sozialpädagogik 14 (1972), S. 103-107; vgl. auch D. Aschenbrenner / K. Foitzik (Hg.): Plädoyer für theologisch-pädagogische Mitarbeiter, München 1981, S. 17ff.

<sup>21</sup> Zitiert nach G. Buttler: Theologisch-pädagogische Fachbereiche an Fachhochschulen in kirchlicher Trägerschaft, in: ThPr 7 (1972), S. 292.

jeweiligen Trägerkirchen verhinderten die Entwicklung einer einheitlichen Ausbildungskonzeption und eines gemeinsamen Berufsbildes.

Die diffuse Situation verdeutlicht ein Blick auf die unterschiedlichen Bezeichnungen der sogenannten „dritten Fachbereiche“. An der Evangelischen Fachhochschule in Darmstadt trug er die Bezeichnung „Kirchliche Gemeindepraxis“. In Freiburg gab es an der Fachhochschule der Badischen Kirche den Fachbereich „Religionspädagogik und Gemeindediakonie“. Die Pfälzische Landeskirche organisierte in Ludwigshafen einen Fachbereich für „Religionspädagogik und Kirchliche (Theologische) Bildungsarbeit“. An der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe war ein „Fachbereich Theologie und Religionspädagogik“ errichtet worden.<sup>22</sup> Die Landeskirche in Bayern hat ihren „Fachhochschulstudiengang für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit“ bewusst nicht an die kirchliche Fachhochschule für Sozialwesen, sondern an die Theologische Hochschule in Neuendettelsau angegliedert.<sup>23</sup> Der Fachbereich in Hannover wurde unter der Bezeichnung „Religionspädagogik / Diakonie und Kirchliche Dienste“ errichtet.

### **3.1.2 Ein akademischer Titel – unterschiedliche Konzeptionen**

Hinter diesen verwirrenden Bezeichnungen verbergen sich unterschiedliche Rahmenbedingungen.<sup>24</sup> Vordergründig waren sie Ursache dafür, dass – obwohl allen Absolventinnen und Absolventen nach erfolgreich abgelegtem Examen der gleiche staatlich anerkannte

---

<sup>22</sup> Der Sitz des Fachbereichs war zunächst Düsseldorf. Später wurde er nach Bochum verlegt.

<sup>23</sup> Dieser Studiengang wurde zunächst in zwei Abteilungen, nämlich in Neuendettelsau und München angeboten. Wenige Jahre später wurde die Abteilung Neuendettelsau geschlossen. 1995 wurde der Studiengang von der Augustana-Hochschule getrennt und als Fachbereich der neugegründeten Evangelischen Fachhochschule Nürnberg eingegliedert.

<sup>24</sup> In den süddeutschen Bundesländern war es möglich, die graduierten und später diplomierten Absolventinnen und Absolventen auch hauptberuflich im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einzusetzen, in manchen Landeskirchen wurde die gesamte Ausbildung für den gemeindenahen Dienst auf die Fachhochschulen konzentriert, in anderen wurden daneben weiterhin Diakoninnen und Diakone auf der Ebene der Höheren Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildet.

Titel „Diplomreligionspädagoge / Diplomreligionspädagogin“ verliehen wurde - die Ausbildungskonzeptionen und die Einsatzfelder für die neue Berufsgruppe beträchtlich voneinander abwichen.

So unterschiedlich wie die Namen der Fachbereiche, waren und sind die Berufsbezeichnungen der Absolventinnen in den einzelnen Landeskirchen. Nur in der Evangelischen Kirche in Hessen-Nassau und in der Westfälischen Kirche ist die Berufsbezeichnung „Gemeindepädagoge/-in“ üblich. Sonst werden die Absolventinnen und Absolventen der „dritten“ Fachbereiche vor allem als Diakon/-in, Gemeindediakon/-in, Religionspädagoge/-in, oder Bildungsreferent/-in geführt.

Den verschiedenen Bezeichnungen entsprechen unterschiedliche Konzeptionen, die keineswegs nur durch die staatlichen und kirchlichen Rahmenbedingungen, sondern auch durch das jeweils dominierende Amtsverständnis und die daraus resultierenden Gemeinde- und Kirchenvorstellungen begründet werden.

Auch in den Kirchen in der DDR wurde seit 1969 intensiv über eine Neuorientierung der kirchlichen Ausbildung nachgedacht.<sup>25</sup> Aufgrund anderer Rahmenbedingungen wurden Notwendigkeit und Chancen eines gegliederten Amtes dort kirchenpolitisch viel konsequenter verfolgt als in den westdeutschen Landeskirchen. Ein Meilenstein war der Beschluss der Synode des Bundes der Kirchen der DDR in Eisenach im Jahr 1975: Neben Pfarrerinnen und Pfarrern mit theologischem Schwerpunkt sollten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit pädagogischem, mit diakonischem und mit gemeinschaftsbildendem, musikalischem Schwerpunkt in Gemeinden und Regionen eingesetzt werden. Von allen Hauptberuflichen wurde eine Grundkompetenz in „Seelsorge, Gemeinschaftsbildung und Leitung“ erwartet um die Kirche vor Ort repräsentieren zu können. Diese Grundkompetenz sollte für den Einsatz in der Region durch Spezialkompetenzen für den kerygmatisch- hermeneutischen Dienst (Gemeindetheologe), den kerygmatisch-pädagogischen Dienst

---

<sup>25</sup> K. Foitzik: Gemeindepädagogik. Die Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992, S. 245ff.

(Gemeindepädagoge), den diakonischen Dienst (Gemeindefürsorger) und den kirchenmusikalisch-gemeinschaftsbildenden Dienst (Gemeindemusiker) ergänzt werden.<sup>26</sup> Die Umsetzung des Konzepts gelang letztlich nur im theologisch-pädagogischen Bereich, bei den anderen Berufsgruppen gab es beträchtliche Vorbehalte.

Da in der DDR keine Fachhochschulen für die Ausbildung von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen zur Verfügung standen, wurde in Potsdam 1979 eine „Gemeindepädagogische Ausbildungsstätte“ gegründet, an der auf Fachhochschulniveau, aber frei von hochschulrechtlichen Vorgaben gemeindepädagogische Grundsätze konsequent umgesetzt werden konnten. Die dort ausgebildeten Gemeindepädagoginnen und -pädagogen wurden nach den Eisenacher Beschlüssen eingesetzt und in einer Reihe von Landeskirchen auch ordiniert.<sup>27</sup>

### **3.2 Gemeindepädagogik – mehr als eine *Berufstheorie***

Gemeindepädagogik war zunächst vor allem, aber keineswegs nur Berufstheorie für eine neue Berufsgruppe. Rosenboom und Heßler forderten eine Gesamtkonzeption für gemeindepädagogisches Handeln. Diese Forderung wurde verstärkt aufgegriffen, als deutlich wurde, dass die Berufsgruppe der Gemeindepädagogen und -pädagoginnen verhältnismäßig klein bleiben wird. Damit die theologisch-pädagogische Arbeit in allen Gemeinden und kirchlichen Einrichtungen qualifiziert verantwortet werden kann, muss die gemeindepädagogische Dimension inhaltlich und formal die Aus- und Fortbildung aller kirchlichen und gemeindlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mitprägen, zumal bei steigender Zahl der

---

<sup>26</sup> Dritte Tagung der 2.Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Eisenach 30.9.1975, in: D. Aschenbrenner / K. Foitzik, a.a.O., S. 216ff.

<sup>27</sup> U.a. in Berlin-Brandenburg, Kirchenprovinz Sachsen und Mecklenburg. Dadurch wurde der neue Berufsstand einerseits aufgewertet, sein Profil aber durch den faktischen Einsatz in pfarramtlichen Funktionen auch teilweise unscharf.

---

Theologiestudierenden die Ausbildungsplätze für Gemeindepädagogen und –pädagoginnen deutlich reduziert wurden.

1976 wurden die ersten an Fachhochschulen ausgebildeten Gemeindepädagoginnen und -pädagogen graduiert. Die meisten übernahmen Arbeitsfelder, die zuvor von Absolventinnen und Absolventen der Vorgängereinrichtungen besetzt und seit geraumer Zeit verwaist waren. Andere betraten Neuland. Um ein profiliertes Berufsbild in Gemeinden und kirchlichen Werken angemessen mitgestalten zu können, wären einige Jahre kontinuierlicher Arbeit und gemeinsamer Anstrengungen nötig gewesen. Doch der jüngste Fachbereich in Hannover war kaum errichtet, als an anderer Stelle Zulassungsbeschränkungen erlassen und die ersten gemeindepädagogischen Fachbereiche geschlossen wurden.<sup>28</sup> Die finanziellen Ressourcen wurden geringer und die Zahl der Theologiestudierenden stieg. Die Kirchen hatten keinen Einfluss auf die Aufnahmequoten der theologischen Fakultäten, standen aber vor der moralischen Verpflichtung, deren Absolventinnen und Absolventen möglichst zu übernehmen. Was lag näher, als die eigenen Ausbildungsstätten zu beschneiden. Gemeindepädagoginnen und –pädagogen waren das schwächste Glied in der Argumentationskette und hatten keine hinreichende Lobby. Gute Vorsätze und erhoffte Strukturveränderungen waren schnell vergessen.

Um die moralische Verpflichtung zur Übernahme der Gemeindepädagogen und -pädagoginnen zu verringern, wurde eine zusätzliche Einschränkung erwogen, die sich auf die Entwicklung eines überzeugenden Berufsbildes einschneidend auswirkte und zu einer weiteren Variante einer gemeindepädagogischen Berufskonzeption führte: In einigen Landeskirchen wurden nur noch Bewerberinnen und Bewerber zum (Zweit-) Studium der Gemeindepädagogik zugelassen,

---

<sup>28</sup> So z.B. der Fachbereich in Ludwigshafen und die Abteilung Neuendettelsau des Fachhochschulstudiengangs an der Augustana-Hochschule.

die bereits ein sozialpädagogisches Diplom erworben hatten. Gemeindepädagoginnen und -pädagogen sollten nicht länger allein auf Gemeinden und Kirchen als Arbeitgeber angewiesen sein. Die dadurch für beide Seiten erreichte Unabhängigkeit hat Vorzüge, die jedoch dadurch relativiert werden, dass die „Doppelqualifikation“ sich nicht auf die Besoldung auswirkt und nur der neuen Berufsgruppe, nicht aber den Theologiestudierenden abverlangt wurde.

Gemeindepädagogik - nicht nur eine Berufstheorie, sondern ein Gesamtkonzept? In der Ausbildung der Theologinnen und Theologen wird die gemeindepädagogische Dimension weithin noch ausgeblendet. Gottfried Adam hat zwar sehr früh das „gemeindepädagogische Defizit der Praktischen Theologie“ beklagt<sup>29</sup>, doch die konzeptionelle gemeindepädagogische Arbeit geschah weiter vorwiegend an den theologisch-pädagogischen Fachbereichen und am Comenius-Institut in Münster.<sup>30</sup> Erst allmählich haben sich auch Lehrstuhlinhaber an Universitäten am gemeindepädagogischen Diskurs beteiligt. Zu den wenigen, die sich der Gemeindepädagogik früh und kreativ öffneten, gehörte im Osten der Berliner Praktische Theologe Jürgen Henkys<sup>31</sup> und im Westen der Bonner Praktische Theologe Henning Schröer<sup>32</sup>, Gottfried Adam, der 1987 zusammen mit Rainer Lachmann ein „Gemeindepädagogisches Kompendium“

---

<sup>29</sup> G. Adam: Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie. Antrittsvorlesung, gehalten am 13.2.1976 am Fachbereich Evangelische Theologie der Philipps-Universität Marburg 1976, in: WuPKG 67 (1978), S. 332-344.

<sup>30</sup> Vgl. dazu die zahlreichen einschlägigen Arbeiten von Elsbe Goßmann, Hans Bernhard Kaufmann und Klaus Goßmann.

<sup>31</sup> Vgl. J. Henkys: Was ist Gemeindepädagogik?, in: Die Christenlehre 33 (1980), S. 285-293; ders.: Gemeindepädagogik in der DDR, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.): Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987

<sup>32</sup> Vgl. vor allem H. Schröer: Gemeindepädagogik – noch unfertig, aber notwendig, in: R. Degen / W.-E. Failing / K. Foitzik: Mitten in der Lebenswelt, Münster 1992, S.80-87.

herausgab<sup>33</sup>, Karl Ernst Nipkow, der das Anliegen der Gemeindepädagogik teilte, den Begriff aber nur zögernd verwendete<sup>34</sup>, sowie Christian Grethlein, Klaus Wegenast und Godwin Lämmermann, die 1994 Studienbücher zur Gemeindepädagogik veröffentlichten.<sup>35</sup>

### 3.3 Die Profession bleibt wichtig

Gemeindepädagogisches Denken, Planen und Handeln ist für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Kirche und Gemeinde relevant, kann aber auf die Profession der Gemeindepädagoginnen und -pädagogen nicht verzichten. Für Gemeindepädagogik gilt, was Walter Hornstein und Christian Lüders für Medienpädagogik ausführen: Medienpädagogik ist als „ganzheitliches Prinzip“ zu verstehen, das in die Aus- und Fortbildung aller Pädagogen einzubeziehen und beispielsweise auch für Eltern von Bedeutung ist. Für das Selbstverständnis einer eigenen Wissenschaft „Medienpädagogik“ und im Blick auf gesellschaftliche Fragestellungen und Aufgaben sind aber unbedingt auch „Medienpädagogen“ nötig.<sup>36</sup>

Gerade weil Gemeindepädagogik nicht nur eine Berufstheorie ist, braucht die Kirche Gemeindepädagogen und -pädagoginnen. Damit Gemeindepädagogik umfassend wirksam werden kann, kommt die Kirche „nicht ohne eine Professionalisierung der gemeindepädagogischen Handlungsdimension und eine ihr entsprechende Ausbildungskonzeption aus.“<sup>37</sup> Aus gutem Grund

<sup>33</sup> Beide lehrten damals als Religionspädagogen an Erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen.

<sup>34</sup> Vgl. vor allem K.E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982 (3.Auflage 1992).

<sup>35</sup> Chr. Grethlein: Gemeindepädagogik, Berlin, New York 1994; K. Wegenast / G. Lämmermann: Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung, Stuttgart 1994.

<sup>36</sup> Vgl. W. Hornstein / Chr. Lüders: Professionalisierung und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität, in: ZfPäd 35 (1989), S. 759ff.

<sup>37</sup> J. Henkys: Gemeindepädagogik in der DDR, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.): Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, S.65.



---

beklagt deshalb Wolf-Eckart Failing, dass in der gemeindepädagogischen Diskussion die professionspolitische Frage heute zu wenig aufgegriffen wird. Da eine wirkliche Kirchenreform nur über die Neugestaltung kirchlicher Berufe möglich ist, gilt es „immer wieder deutlich zu machen, dass die perspektivische Frage gegliederter dimensionaler Aufgaben von Kirche nicht abgelöst werden kann von der Frage des gegliederten Dienstes, eines gegliederten Amtes und einer differenzierten Professionalität“.<sup>38</sup>

#### **4. Weitere Entgrenzungen des Begriffs**

In den vorausgegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass Gemeindepädagogik von Anfang an ein interpretationsbedürftiger Begriff ist. Je nach Voraussetzungen und Erwartungen wird der „Container-Begriff“ unterschiedlich gefüllt. Vielfalt gehört zum Proprium von Gemeindepädagogik. Ausgehend von unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Prämissen und ausgerichtet auf korrespondierende Ziele werden mit dem Begriff verschiedene Inhalte transportiert. Seine Verwendungsgeschichte zeigt, dass er im Lauf der Zeit weitere Entgrenzungen erfahren hat. Sie haben die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten vermehrt, aber mit deutlichen Alternativen auch dazu beigetragen, die Vieldeutigkeit des Begriffs zu strukturieren.

##### **4.1 Sektorales und dimensionales Verständnis**

Zunächst wurde Gemeindepädagogik weithin sektoral verstanden. Es wurde eine Praxistheorie für bestimmte sektoral deutlich abgegrenzte pädagogische Handlungsfelder bzw. eine Berufstheorie für die in diesen Handlungsfeldern eingesetzten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gefordert. Als der Begriff „Gemeindepädagoge“ erstmals verwendet wird, werden als Arbeitsbereiche des Gemeindepädagogen

---

<sup>38</sup> W.-E. Failing: Gemeindepädagogik am Anfang ihrer Selbstklärung. Nachzeichnung einer Verengungsgefahr und Hinweise für Aufgabenstellungen der Weiterarbeit, in: F. Barth: Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen, Darmstadt 1989, S. 200-257, hier S. 238.

„das Kinderkatechumenat (Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht), die Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit und die Gruppenarbeit“ genannt.<sup>39</sup> Haben Pädagogisch-Theologische Institute und Religionspädagogischen Zentren eine gemeindepädagogische Fachabteilung eingerichtet, war deren Wirkungskreis selbstverständlich sektoral begrenzt und in erster Linie auf die Konfirmandenarbeit konzentriert.

Neben dem sektoral begrenzten Verständnis von Gemeindepädagogik wird jedoch sehr früh auch ein dimensionales entwickelt. Hier wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Lernen in Kirche und Gemeinde keineswegs auf formelle Lernprozesse beschränkt ist und ungeplantes Lernen häufig nachhaltiger wirkt als geplantes. Das afrikanische Sprichwort „Was du tust, spricht so laut, dass ich nicht höre, was du sagst!“ trifft auch auf Lernprozesse im kirchlichen Kontext zu. Wie Menschen Kirche und Gemeinde wahrnehmen, ihre Gottesdienste, Veranstaltungen und Organisationsformen, ihre Repräsentanten im Nahbereich und in den öffentlichen Medien, ist für ihr Verständnis von Evangelium oft prägender als das, was sie in formellen Lernprozessen gehört und gelernt haben. Gemeindepädagogik darf deshalb nicht sektoral begrenzt bleiben und sich auf institutionelle und formelle Angebote beschränken. Sie muss Gemeinde als Raum des Lernens wahrnehmen und darauf aufmerksam machen, dass alles gemeindliche und kirchliche Handeln auch eine gemeindepädagogische Dimension hat. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auch auf Handlungsfelder, die nach sektoralem Verständnis nicht zum gemeindepädagogischen Arbeitsfeld zählen.<sup>40</sup>

In allen kirchlichen und gemeindlichen Handlungsfeldern werden unterschiedliche Dimensionen wirksam. Wo eine dominiert, spricht

---

<sup>39</sup> R. Lindner in einem Schreiben an OKR Becker (Kirchenkanzlei der EKD) vom 10.9.1969. Vgl. oben S. 12.

<sup>40</sup> Vgl. G. Adam: Was ist Gemeindepädagogik?, in: ders. / R. Lachmann: Gemeindepädagogisches Kompendium, Gütersloh 1987, S. 21ff.

---

man von einem gemeindepädagogischen, einem seelsorgerlichen oder einem diakonischen Handlungsfelder. Doch wie in gemeindepädagogischen Handlungsfeldern auch die kerygmatische, gottesdienstliche, diakonische, seelsorgerliche und kybernetische Dimension zu beachten ist, müssen sich nicht-pädagogische Handlungsfelder auch gemeindepädagogisch daraufhin befragen lassen, was in ihnen und durch sie beabsichtigt und gelernt wird. Gottesdienst und Kirchbau, Feste und Rituale, Kasualien, Seelsorge und Beratung, Diakonie, Marketing und Management, Leitung und Verwaltung haben auch eine gemeindepädagogische Dimension.

Bei dieser Sichtweise weitet sich der gemeindepädagogische Horizont beträchtlich und umschließt das gesamte kirchliche Planen und Handeln. Es blieb nicht aus, dass deshalb vor einer Pädagogisierung der Gemeindegarbeit gewarnt wurde. Doch das dimensionale Verständnis pädagogisiert nicht, sondern lässt Raum für die übrigen Dimensionen. Die gemeindepädagogische Dimension wird dort besonders deutlich, wo die didaktische Frage nach dem Ziel gestellt wird, auf das die Gemeinde in ihrer Existenz und mit ihren Angeboten ausgerichtet ist. Auf diese Weise wird konzeptionelles Arbeiten gefördert und eine entsprechende Evaluation ermöglicht. Dimensionale Gemeindepädagogik leistet damit einen unverzichtbaren Beitrag zur Veränderung und Erneuerung von Gemeinde.

Wird Gemeindepädagogik vorrangig als Berufstheorie für eine abgegrenzte Berufsgruppe verstanden, dominiert in der Regel das sektorale Verständnis. Wird sie als Praxistheorie für alle definiert, die in Kirche und Gemeinde hauptberuflich oder ehrenamtlich mitarbeiten, dominiert das dimensionale Verständnis. Demnach wäre zu vermuten, dass an Fachhochschulen besonders das sektorale und an theologischen Fakultäten das dimensionale Verständnis prägend ist. Nach meiner Beobachtung ist es jedoch in der Regel umgekehrt. Wird

Gemeindepädagogik an theologischen Fakultäten überhaupt gelehrt, wird sie auf Handlungsfelder bezogen und bleibt eine Teildisziplin neben anderen in einer sonst unveränderten Praktischen Theologie. Auch die gemeindepädagogischen Studienbücher von Christian Grethlein, Klaus Wegenast und Godwin Lämmermann bleiben dem sektoralen Verständnis von Gemeindepädagogik verhaftet<sup>41</sup>, auch wenn Grethlein Handlungsfelder wie Taufe, Kindergottesdienst und Gottesdienst in „kritischer gemeindepädagogischer Sicht“ würdigt. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen - gottesdienstlich zentriert bei Grethlein, der kritischen Bildung verpflichtet bei Wegenast und Lämmermann - folgen sie dem gleichen Aufbau: Sie beginnen mit Grundfragen und wenden sich dann sektoralen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern zu.

---

<sup>41</sup> Chr. Grethlein: Gemeindepädagogik, Berlin / New York 1994; K. Wegenast / G. Lämmermann: Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung, Stuttgart 1994.

## 4.2 Gemeinde - vielfältiger als die Parochie

Der Teilbegriff „Gemeinde“ wird in der gemeindepädagogischen Diskussion wesentlich kontroverser diskutiert als der Teilbegriff „Pädagogik“. Divergierende pädagogische Prämissen bleiben meist unreflektiert. „Gemeinde“ wird thematisiert. Die Spannung reicht von der Eingrenzung auf die parochiale Gemeinde, die als Ziel gemeindepädagogischen Handelns gesehen wird, bis zur Annahme, dass Gemeinde überall ist, wo sich zwei oder drei im Namen Jesu versammeln.

Obwohl in keinem gemeindepädagogischen Konzept, das schriftlich vorliegt, der Teilbegriff „Gemeinde“ parochial begrenzt ist, wird „Gemeinde“ in der Rezeption der Entwürfe immer wieder einengend auf die Parochie oder noch eingeschränkter auf die Gottesdienst- und die Gruppengemeinde bezogen. Offensichtlich wird dabei angesichts erschwerter Bedingungen „vor Ort“ von Gemeindepädagogik eine Stärkung der überschaubaren „Kerngemeinde“ erwartet und „Gemeinde-pädagogik“ oft als Synonym für „Gemeindeaufbau“ verwendet.

Dieses einengende Verständnis des Teilbegriffs findet sich nicht nur in parochialen Kreisen. Es bildet den Hintergrund dafür, dass einzelne Vertreter der kirchlichen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung aufbegehren, wenn ihre Arbeitsbereiche als gemeindepädagogische Handlungsfelder bezeichnet wurden.<sup>42</sup> Für Martin Affolderbach<sup>43</sup> und Ulrich Deinet<sup>44</sup> ist kirchliche Jugendarbeit zwar Teil der Kirche,

---

<sup>42</sup> Vgl. K. Foitzik: Jugendarbeit – ein Teilbereich der Gemeindepädagogik, in: R. Hanusch / G. Lämmermann (Hg.): Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. Anstöße zur Theorie und Praxis kirchlicher Jugendarbeit, München 1987, S. 236-244.

<sup>43</sup> M. Affolderbach: Kirchliche Jugendarbeit, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.): Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, S. 355ff.

<sup>44</sup> U. Deinet: Kein Grund zur Panik, aber genug zu tun! Problemskizze zur Situation der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der evangelischen Kirche, in: Offene Jugendarbeit, Studentexte, Zeitschrift für Konzeption und Geschichte Evangelischer Jugendarbeit Nr. 2 (1989), S. 3-14. Zumal für die Offene Jugendarbeit ist ihm der „Gemeinwesenbezug“ wichtiger als eine Zuordnung zur „Gemeindepädagogik“. (a.a.O., S. 9f.)

---

aber nicht unbedingt auch Teil der (parochialen) Gemeinde. Ähnlich argumentieren Vertreter der kirchlichen Erwachsenenbildung.<sup>45</sup> Für Hans-Joachim Petsch ist Erwachsenenbildung der „Ort der Moderne in der Kirche“. „Gemeindepädagogik“ hingegen ist für ihn geradezu ein antiquierender Versuch, Menschen zu funktionalisieren und der „Gemeinde“ zuzuführen. Erwachsenenbildung biete individuelle Wahlmöglichkeiten, Gemeindepädagogik hingegen einengende „Bindungen“.<sup>46</sup>

Hinter solchen Bedenken steht die Sorge, eine auf die Parochie bezogene Gemeindepädagogik könne die „Eingemeindung“ bisher weitgehend selbständiger Arbeitsbereiche betreiben oder zumindest die parochiale Kontrolle über diese Arbeitsfelder fördern. Christof Bäumlner und Norbert Mette stehen den Begriffen „Gemeindeaufbau“ und „Gemeindepädagogik“ aus ähnlichen Gründen reserviert gegenüber. Sie sehen die Gefahr, dass „die Adressaten von den Initiatoren beeinflusst werden, ohne an diesem Prozess selbständig beteiligt zu sein“, und befürchten, dass „die Gemeindepraxis letzten Endes doch auf sich selbst fixiert bleibt“.<sup>47</sup> Gemeindepädagogik hat nach diesem Verständnis vor allem eine integrative Funktion und soll helfen, die Versäulung des Gemeindelebens überwinden. Dabei kann der Eindruck entstehen, es ginge darum, den Status quo zu verbessern, aber nicht grundsätzlich zu verändern. Wo aber Gemeindepädagogik nur als neues Dach über unverändert weiterbestehende Arbeitsbereiche verstanden wurde, wehren sich Jugendarbeit und Erwachsenenbildung aus verständlichen Gründen dagegen, gemeindepädagogisch vereinnahmt zu werden.

Gemeindepädagogik wird solche Bedenken insofern ernst nehmen, als sie auf mögliche Fehlinterpretationen und verborgene Gefahren

---

<sup>45</sup> Vgl. G. Buttler: Evangelische Erwachsenenbildung und Gemeindepädagogik - ein strittiges Verhältnis, in: F. Barth (Hg.): Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen, Darmstadt 1989, S. 32-87.

<sup>46</sup> H.-J. Petsch: Reflexion und Spiritualität. Evangelische Erwachsenenbildung als Ort der Moderne in der Kirche, Würzburg 1993, S. 201.

<sup>47</sup> Chr. Bäumlner / N. Mette (Hg.): Gemeindepraxis in Grundbegriffen, München/Düsseldorf 1987, S. 19.

---

hinweist. Wer ihr allerdings eine infantilisierende Pädagogik unterstellt und daraus Rückschlüsse auf ein entsprechendes Gemeindeverständnis zieht, hat wesentliche Anliegen der Gemeindepädagogik nicht verstanden. Sie ist von Anfang an einer befreienden Pädagogik verpflichtet, die zum Selbständigwerden verhilft.<sup>48</sup> Soweit Gemeindepädagogik auf die Ortsgemeinde bezogen ist – und das ist sie selbstverständlich auch – beugt sie sich nicht der Normativität des Faktischen, sondern achtet kritisch darauf, dass die Sozialgestalt der Parochie dem von ihr vertretenen Evangelium nicht im Weg steht.<sup>49</sup>

Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen halten an dem problematisierten Teilbegriff „Gemeinde“ fest, weil er ihnen zu wertvoll ist, als dass er denen überlassen werden kann, die ihn engführend benutzen und konservativ interpretieren. Lernen braucht Räume, die eine Adresse haben. Gemeindepädagogik ist auf identifizierbare „didaktische Orte“, auf „Lern- und Lebensräume“ angewiesen. Die Ortsgemeinden gehören dazu, haben aber ihr Monopol verloren. Sie sind längst nicht mehr die einzigen Orte, an denen Christinnen und Christen zusammenkommen. Es sind Lebenszentren und Einrichtungen entstanden, die eigenständig und räumlich von der Parochie getrennt für viele zur „Gemeinde“ wurden.<sup>50</sup> Gelegentlich werden diese überparochialen Angebote noch als Zubringer zur parochialen Arbeit angesehen oder als Konkurrenz empfunden, doch

---

<sup>48</sup> Vgl. die Arbeiten von Paolo Freire, Ernst Lange und die Beiträge von Karl-Ernst Nipkows zu einer "befreienden Erziehung".

<sup>49</sup> Gegen Christoph Bizer ist festzustellen, dass nur eine falsch verstandene „Gemeindepädagogik“ sich als „Instrument gemeindlicher Selbstfürsorge“ eignet. Chr. Bizer: Katechetische Memorabilien, in: JRP 4 (1988), Neukirchen-Vluyn, S. 81f. Vgl. dazu auch G. Lämmermann: Praktische Theologie als kritische oder empirisch-funktionale Handlungstheorie? Zur theologischen Ortung und Weiterführung einer aktuellen Kontroverse, München 1981.

<sup>50</sup> So z.B. Akademien, Studentengemeinden, Industrie- und Sozialarbeit, regionale Tagungshäuser und Jugendbildungsstätten, Krankenhaus- und Anstaltsgemeinden, diakonische Einrichtungen etc.

sie haben inzwischen ihren Wert in sich selbst. Die Bewegung, die durch Jesus Christus ihren Anfang nahm, zielt nicht auf Parochien, sondern auf die Welt. Alles was dem dient, verdient Unterstützung. „Gemeinde als Ortsgemeinde erfasst längst nicht mehr alle Menschen aller Alters- und Berufsgruppen gleich welcher Lebensweisen ..., die an einem Ort bzw. in einem Wohnbezirk ihre Wohnadresse haben. Und Gemeinde als Ortsgemeinde erfasst diese Menschen nicht in ihrer Ganzheit, also im Insgesamt ihrer Rollenvielfalt, ihrer Identität und ihrer Teilidentitäten. Es gibt für die Menschen zum Teil wesentlich wichtigere Zentren als ihren Wohnort z.B. Freundesgruppen, Interessengruppen, berufliche Verbindungen, Freizeittreffs - Orte, die persönliche Identität sichern und stärken und soziale Anerkennung, emotionale Wärme, sozialen Austausch vermitteln. Ortsgemeinde ist so nur einer unter vielen möglichen Zugangswegen zur 'Gemeinde' als Ort der Verkündigung des Evangeliums in Wort und Tat. Die geographisch begrenzte Parochie reicht nicht mehr aus, um heute auf die anstehenden Aufgaben angemessen reagieren zu können. Die Vielfalt des Lebens bedarf einer entsprechenden Vielfalt darauf ausgerichteter Dienste und Strukturen.“<sup>51</sup>

Die Ortsgemeinde hat ihre Monopolstellung eingebüßt, aber dennoch wichtige Funktionen behalten. Für viele ist der Nahbereich nach wie vor ein wesentlicher Lebensraum, nicht nur für Kinder, die noch nicht, oder für ältere Menschen, die nicht mehr mobil sind. Für Menschen, die sich familiär auf einen Ort konzentrieren, kann die „Kirche in Reichweite“ nach wie zur „Grundschule des Glaubens“ werden, von der wichtige Impulse ausgehen. Die Ortsgemeinde bleibt ein unverzichtbarer Kristallisationspunkt – vor allem dann, wenn sie sich nicht nur um sich selbst bemüht. Keine Ortsgemeinde ist aber in der Lage, auf Menschen unterschiedlicher Milieus mit divergierenden Neigungen und Bedürfnissen angemessen einzugehen. Der Anspruch,

---

<sup>51</sup> G. Czell: Gemeinde in parochialen und funktionalen Diensten, in: DtPfbI 94 (1994), S. 214f.



durch parochiale Angebote oder gar durch einen einzelnen Menschen alle erreichen zu wollen, die im Schatten des Kirchturms leben, grenzt an Hybris. Viele Gemeinden stimmen deshalb ihre Angebote mit Nachbargemeinden ab. Was dort gut läuft, muss hier nicht unter allen Umständen kopiert werden. Gemeinsame Planungen vervielfältigen die Angebote, vermindern neidische Blicke auf Erfolge von Nachbargemeinden und fördern die Bereitschaft, eines Tages nicht nur zusammenzuarbeiten, sondern sich auch zusammenzuschließen. Angesichts abnehmender finanzieller und personeller Ressourcen wird dies die einzige Möglichkeit sein, um handlungsfähig zu bleiben und Ungerechtigkeiten abzubauen. Warum soll die eine Gemeinde weiterhin einen Pfarrer oder eine Pfarrerin bekommen und die andere nicht? Die Zukunft liegt in regionalen Gemeinden, die gemeinsamen planen und wirtschaften. Sie bestehen aus verschiedenen Lebenszentren - nämlich den bisherigen Parochien, die nach wie vor für viele einen Lebensraum bilden, aber auch den überparochialen kirchlichen Einrichtungen im regionalen Gebiet, die Lebenszentren und Lebensräume im Umfeld der Menschen geworden sind.<sup>52</sup> Im Zusammenspiel in einer „regionalen Gemeinde“ vermindert sich der „Überforderungsdruck in den Parochialgemeinden“, der dadurch entsteht, dass jede Parochie meint, „allen immer alles bieten zu müssen - was ohnehin nie erreichbar sein dürfte“.<sup>53</sup>

Der Glaube ist auf soziale Stützen und die einzelnen sind auf Gemeinschaft angewiesen. Welche Erscheinungsform von

---

<sup>52</sup> Vgl. K. Foitzik: *Mitarbeit in Kirche und Gemeinde*, Stuttgart 1998, S. 216ff; U. Pohl-Patalong: *Kirchliche Orte mit differenziertem Angebot. Ein ‚dritter Weg‘ zwischen Ortsgemeinde und übergemeindlichen Diensten*, in: *Lernort Gemeinde* 19 (2001), Heft 4, S. 42-48.

<sup>53</sup> R. Degen: *Zum Profil kirchlicher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bei entstehendem Religionsunterricht in den Schulen*, in: *Comenius-Institut (Hg.): Christenlehre in veränderter Situation*, Berlin / Münster 1992, S. 40. Vgl. auch K. Foitzik / E. Goßmann: *Gemeinde 2000. Wenn Vielfalt Gestalt gewinnt*, Gütersloh 1995; K. Foitzik: *Mitarbeit in Kirche und Gemeinde*, Stuttgart 1998, S. 216ff.

„Gemeinde“ jeweils gesucht wird und wie einzelne ihr Verhältnis zu ihr bestimmen, bleibt ihrer Selbstinszenierung überlassen. Die hinter den Entscheidungen stehenden theologischen und pädagogischen Prämissen sollten aber bewusst gemacht und begründet werden.

### **4.3 Vermittlung und Verständigung**

Hinter der Alternative „Glauben weitergeben“ und „Glauben im Leben neu entdecken“ verbergen sich ähnliche theologische und pädagogische Vorannahmen wie hinter den verschiedenen Gemeindebildern. Der Konzentration auf die Ortsgemeinde entspricht in der Regel die Hermeneutik der Vermittlung, während die Hermeneutik der Verständigung zwangsläufig zu unterschiedlichen Gemeindebildungen führt.

Es gibt nach wie vor gemeindepädagogische Entwürfe die der Hermeneutik der Vermittlung verpflichtet sind. Wo junge Menschen nicht mehr selbstverständlich in die Gemeinden hineinwachsen und bei zunehmender Säkularisierung junge und ältere Zeitgenossen gezwungen sind, sich selbst für ein Lebenskonzept zu entscheiden, wo die Distanz zur Kirche oder gar die Loslösung von ihr zur bewussten Demonstration von Selbständigkeit und Freiheit werden, sieht man eine wesentliche gemeindepädagogische Aufgabe darin, Menschen zu einer bewussten Entscheidung für den Glauben und zur bejahten Mitgliedschaft in Kirche und Gemeinde zu helfen. Gemeindepädagogik wird als Anleitung zum Christsein in der Gemeinde verstanden. Sie ist auf vertraute formelle Lernprozesse und pädagogisch relevante Handlungsfelder wie Kinder- und Familienarbeit und Konfirmandenunterricht konzentriert und zielt auf eine aktive Beteiligung der Gemeindeglieder. Unter Berufung auf das „Priestertum aller Getauften“ erfahren die an den Lernprozessen Beteiligten neue Wertschätzung. Zu Recht wird der Zusammenhang

---

von „Glauben lernen“ und „Leben lernen“ betont.<sup>54</sup> „Glauben lernt einer, indem er teilnimmt und erfährt, wie Christen glauben, leben und lernen.“<sup>55</sup> Für das Lernen des Glaubens sind Gruppen wichtig und die Gemeinde ist dafür verantwortlich, dass es Gruppen gibt, in denen Menschen authentisch gelebtem Glauben begegnen können. Der Akzent liegt dabei auf dem Lernen des Glaubens - und was Glaube ist, liegt offensichtlich für viele fest. Sie erwarten von der Gemeindepädagogik Impulse, wie das überlieferte Evangelium effektiv weitergegeben werden kann. Was weitergegeben werden soll und wie Gemeinde auszusehen hat, steht nicht in Frage.

Daneben gibt es gemeindepädagogische Entwürfe, für die keineswegs von vornherein feststeht, welche Gestalt Evangelium in unterschiedlichen Situationen annehmen will. Nicht „was der Glaube, die Kirche usw. ist“ erweist sich hier als zentrale gemeindepädagogische Frage. Gemeindepädagogik ist vielmehr interessiert zu erkunden, wie Einsichten, Erfahrungen und Haltungen entstehen und wodurch sie sich wandeln, erweitern oder verengen. Sie fragt, wie zentrale Aspekte des Lebens mit der „Sache Gottes“ in ein wechselseitiges Verhältnis gesetzt und im Alltag lebendig werden. Für Vertreter dieser Konzeption steht eine „Gemeindepädagogik der Weitergabe“ trotz mancher positiver Aspekte in der Gefahr, als Durchsetzungsstrategie überlieferter Glaubensaussagen und vorgefertigter Kirchenbilder - sei es konservativer oder progressiver Prägung - missverstanden zu werden. Für sie besteht die Aufgabe der Gemeindepädagogik nicht darin, darüber nachzudenken, wie eine zeitlos gültige Wahrheit lernpsychologisch geschickt an den Mann und an die Frau gebracht werden kann. Sie wollen in wechselseitiger

---

<sup>54</sup> Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, vorgelegt von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1982.

<sup>55</sup> H.B. Kaufmann: Gemeindepädagogik – eine Chance für die Kirche, in: W. Pempe (Hg.): Neue Furchen ziehen. Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen in der Kirche, Darmstadt 1986, S. 414.

Verständigung danach fragen, wie Evangelium in Worten, Ritualen und Handlungen im alltäglichen Leben der einzelnen Beteiligten Gestalt gewinnen will. Eine so verstandene Gemeindepädagogik „importiert Gott nicht in die Welt“, sondern versucht, Gottes Wirken in der Welt zu erkennen und voranzutreiben, „was längst schon stattfindet“. Der Alltag ist der Ort, an dem die Kirche „mit den Menschen zusammen nach Gottes Absichten fragen kann“.<sup>56</sup> Gemeindepädagogik will Menschen anregen, im Gespräch mit anderen dem nachzugehen, was ihnen wichtig ist, und anregen, dies mit der biblischen Botschaft in Beziehung zu setzen. Diese Hermeneutik der Verständigung führt nicht zu eindeutigen Einsichten, die verallgemeinert werden können, beteiligt aber an dem Prozess des konziliaren Lernens, der mit Jesus von Nazareth begonnen hat.<sup>57</sup>

Warnen Vertreter der gemeindepädagogischen Konzeption der Weitergabe des Evangeliums davor, dass die biblische Botschaft durch subjektive Deutungen an Profil verliert und letztlich unkenntlich wird, verweisen die Vertreterinnen und Vertreter der Hermeneutik der Verständigung darauf, dass schon im Neuen Testament die Jesusbotschaft für die einzelnen Adressaten in ihren jeweiligen Lebenssituationen unterschiedlich interpretiert wird. „Von einer anfänglichen Einheit kann keine Rede sein .... Frühchristliche Traditionsgeschichte ist nicht zielgerichtete Tradierung alten Guts um seines Alters und seiner Echtheit willen, sondern man verständigt sich ad hoc aus Gründen seelsorgerlicher und kirchenpolitischer Zweckmäßigkeit.“<sup>58</sup> Die Behauptung, es gäbe nur eine Wahrheit und folglich auch nur ein Evangelium, bezeichnet Ottmar Fuchs als

---

<sup>56</sup> P. Zulehner: Lebenserfahrungen auf dem Weg von der versorgten zur sorgenden Gemeinde, in: Lebendige Seelsorge 35 (1984), S. 302f.

<sup>57</sup> Vgl. W. Rebell: Zum neuen Leben berufen - Kommunikative Gemeindepraxis im frühen Christentum, München 1990; J. Roloff: Die Kirche im Neuen Testament, Göttingen 1993.

<sup>58</sup> K. Berger: Theologiegeschichte des Urchristentums. Theologie des Neuen Testaments, Tübingen u.a. 1994, S. 9.

---

„Killerphrase“.<sup>59</sup> Die Botschaft von Jesus Christus ist lebendig. So wie Jesus zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Land unter ganz bestimmten Bedingungen Mensch geworden ist, so will sein Evangelium und in ihm er selbst in den einzelnen Lebenswelten konkrete und damit unterschiedliche Gestalt annehmen.

„Die heutige Sehnsucht nach einer einheitlichen Theologie, die aktuelle starke Verunsicherung durch eine sich immer stärker ausdifferenzierende Gemeindefrömmigkeit, die Unlust am Streit in Kirchen, Gemeinden und Synoden über den ‚rechten Weg‘ in unserer Zeit signalisieren auch ein mangelndes historisches Bewusstsein über die theologische Entwicklung des christlichen Glaubens bereits in neutestamentlicher Zeit.“<sup>60</sup> Für eine Gemeindepädagogik, die sich der Hermeneutik der Verständigung verpflichtet weiß und Tradition und Situation aufeinander bezieht, ist die „hermeneutische Priorität der Situation unaufgebbar“.<sup>61</sup> Dies führt zu offenen Lernprozessen, die pädagogisch und theologisch begründet werden. Pädagogisch wird darauf geachtet, dass die jeweiligen Gegenüber als Subjekte ernst genommen, in Gespräche einbezogen und zum Handeln angeregt werden, ohne ihnen etwas vorschreiben zu wollen. Theologisch ist bedeutsam, dass das Evangelium nur dort relevant wird, wo es „inkarniert“, wo es Gestalt gewinnt, indem es in konkrete Situationen ein und in ihnen aufgeht. Auch hier geht es um den „Zusammenhang von Glauben, Leben und Lernen“, im Vordergrund steht aber das tägliche Leben mit seinen privaten, öffentlichen und ökumenisch-globalen Verflechtungen.

## **5. Die „zweite Phase“ der Gemeindepädagogik und der „Arbeitskreis Gemeindepädagogik e.V.“**

---

<sup>59</sup> O. Fuchs: Dabeibleiben oder Weggehen. Christen im Konflikt mit der Kirche, München 1989, S. S. 90.

<sup>60</sup> R. Heiligenthal: Aktuelle Akzente neutestamentlicher Forschung, in: DtPfBl 95 (1995), S. 11.

<sup>61</sup> H. Schmidt: Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991, S. 111.

In den frühen 90er Jahren hat die gemeindepädagogische Theorie- und Konzeptionsbildung durch die konsequente Aufnahme des Lebensweltansatzes eine neue Qualität gewonnen. Gefragt wurde weniger nach den Erfordernissen der Institutionen, sondern nach den vielfältigen Aspekten, durch die das Alltagsleben der einzelnen gegenwärtig bestimmt und gefährdet wird. Dieser Paradigmenwechsel wird von Beobachtern als Beginn einer „zweiten Phase der Gemeindepädagogik“ angesehen. Ganz neu ist diese Sichtweise nicht, doch in den 90er Jahren wird sie auf breiter Basis rezipiert. Dies ist auch ein Verdienst des „Arbeitskreises Gemeindepädagogik e.V.“, der anlässlich eines gemeindepädagogischen Symposiums<sup>62</sup> im Oktober 1991 in Ludwigshafen/Rhein gegründet wurde.<sup>63</sup> Es ist ein Zusammenschluss von Fachvertretern und –vertreterinnen aus dem östlichen und westlichen Teil der Bundesrepublik. Sie kommen aus wissenschaftlichen und kirchlichen Institutionen, Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Akademien, sind in einem gemeindepädagogischen Arbeitsfeld tätig oder in Kirchenleitungen und Instituten für Gemeindepädagogik verantwortlich.<sup>64</sup> Ziel des Arbeitskreises ist laut Satzung „die Förderung von Wissenschaft und Forschung im Bereich Gemeindepädagogik“. Die Mehrzahl der Mitglieder tritt für eine Gemeindepädagogik ein, die den Alltag als Ort christlicher Existenz und die einzelnen Subjekte mit je eigenen Lebensdeutungen und Gestaltungsversuchen ins Zentrum des Interesses stellt. Die vom Arbeitskreis durchgeführten wissenschaftlichen Symposien haben deutliche Akzente im Sinne der

---

<sup>62</sup> R. Degen / W.-E. Failing / K. Foitzik (Hg.): Mitten in der Lebenswelt. Lehrstücke und Lernprozesse zur zweiten Phase der Gemeindepädagogik. Dokumentation des Ersten Gemeindepädagogischen Symposiums, Münster 1992.

<sup>63</sup> Zu diesem Symposium hat ein „vorbereitender Arbeitskreis Gemeindepädagogik“ eingeladen, dem Gottfried Buttler, Roland Degen, Wolf-Eckart Failing, Andreas Feige, Karl Foitzik, Wolfgang Pempe und Henning Schröer angehörten.

<sup>64</sup> „Arbeitskreis Gemeindepädagogik“ in: R. Degen u. a. (Hg.), a.a.O., S.235.

„zweiten Phase“ der Gemeindepädagogik gesetzt und ihr entscheidend zum Durchbruch verholfen.

Der Arbeitskreis hatte nie und hat bis heute nicht die Absicht, den Begriff „Gemeindepädagogik“ verbindlich und abschließend zu definieren. Der Begriff sollte trotz der damit aufgeworfenen Fragen ein „Container-Begriff“ bleiben. Um eine sinnvolle Kommunikation zu ermöglichen, setzte sich der Arbeitskreis aber dafür ein, dass sich die Beteiligten über die mit dem Begriff transportierten Inhalte verständigen. Schon im Vorfeld des Ersten Gemeindepädagogischen Symposiums war klar, dass es nicht vordringliches Ziel der Veranstaltung sein kann, „den Begriff ‚Gemeindepädagogik‘ vorweg definitorisch zu klären. Es sollte weniger um Begriffsverständigung als um Problembewusstsein für Sachverhalte und Grundspannungen gehen, die sich mit dem Begriff verbinden (können).“<sup>65</sup> Auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der folgenden Symposien wurde regelmäßig ein gehöriges Maß an „Problembewusstsein für Sachverhalte und Grundspannungen“ abverlangt, zumal sich immer wieder auch neue kompetente Fachleute an den Gesprächen beteiligten. Doch die Verständigung über die jeweils prägenden theologischen und pädagogischen Wurzeln kam in der Regel zu kurz, was die Fachgespräche merklich belastete. Beim Fünften Gemeindepädagogischen Symposium, dessen Beiträge in diesem Band dokumentiert werden, stand deshalb die wechselseitige Verständigung über die theologischen und pädagogischen Prämissen und Perspektiven im Zentrum, mit denen die Beteiligten ihren Container-Begriff „Gemeindepädagogik“ bewusst oder oft auch unbewusst füllen. Es war ein Angebot, eigene Spuren zu entdecken und auf die Interpretationen anderer aufmerksam zu werden.

Ein kurzer Überblick über die vorausgegangenen Symposien verdeutlicht einerseits einen wesentlichen Strang

---

<sup>65</sup> R. Degen u.a. (Hg.), a.a.O., S.13.

gemeindepädagogischer Diskussion der letzten Jahre und konzentriert sich andererseits darauf, die Hintergründe transparent zu machen, die zur Schwerpunktsetzung beim Fünften Symposium führten.

## **6. Gemeindepädagogische Symposien**

### **6.1 Ludwigshafen 1991: „Mitten in der Lebenswelt“**

Der Ertrag des Ersten Gemeindepädagogischen Symposiums wird folgerichtig unter dem programmatischen Titel „Mitten in der Lebenswelt“ dokumentiert. Praxisbeispiele, Referate und Diskussionen gehen darauf ein, dass Gemeindepädagogik vor neuen Herausforderungen steht. Beim Symposium wird vor allem auf folgende verwiesen: veränderte Sozialisationsbedingungen bei Kindern und Jugendlichen; Individualisierungsschub und Pluralisierung der Lebensstile; Genderfragen; ökologische Krisen; die Frage nach Kultur bzw. (Sub-) Kulturen; wachsende Erosion der volkswirtschaftlichen Basis; die Identitätsfrage; Fundamentalisierung und Suche nach erneuerter Spiritualität. Eine Gemeindepädagogik, die darauf reagieren will, hält die einzelnen Subjekte im Blick und vergisst gleichzeitig nicht, dass diese auf Sozialität angewiesen sind. „Bevor thematisiert wird, wie Menschen in gemeindliche und kirchliche Bezüge einbezogen werden können – z.B. indem man ihre Kompetenzen ernst nimmt, ihnen Räume eigener Mitgestaltung und Mitverantwortung einräumt u.a.m. -, gilt es, die Räume, in denen Menschen leben, wirklich wahrzunehmen, die Schlüsselthemen, die sich ihnen stellen, aufzunehmen, die Rituale, in denen sie ihr Leben gestalten, zu entdecken, sie ... ‚mitten in der Lebenswelt‘ aufzusuchen.“<sup>66</sup>

Um das gemeindepädagogische Gespräch zu befruchten, wurden Fachvertreter anderer Disziplinen darum gebeten, aus ihrer Sicht die Teilbegriffe des Begriffs „Gemeinde-Pädagogik“ in Vorträgen zu

---

<sup>66</sup> K.Goßmann: Geleitwort, in: R. Degen u.a. (Hg.), a.a.O., S. 8.



entfalten. Der Pädagoge Horst Rumpf warnte vor den Gefahren der „Überformung“, mit deren Hilfe Inhalte entschärft und so mundgerecht zubereitet werden, dass ihre Sprengkraft erlischt. Er plädierte dafür, „schnelle Vertrautheit zu zersetzen und Fremdheit, Ferne spürbar zu machen – um nicht zu sagen herzustellen“.<sup>67</sup> Nur so sei ein „Wiedergewinnen von Wirklichkeit, von Präsenz und Aufmerksamkeit“ möglich.<sup>68</sup> Rumpf warnte aber auch vor einer pädagogischen „Unterformung“, die Inhalte zu „bloßen Abdruckstellen höchstpersönlicher Befindlichkeiten“ deklariert und sie auf diese Weise ihrer herausfordernden und provokativen Aspekte beraubt.

Einer der wichtigen theologischen Impulse des Systematischen Theologen Volker Drehsen bestand darin, Gemeindepädagogik als „pädagogisch-methodisch reflektierten Prozess der Verständigung .... christlicher Glaubenspraxis im lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungshorizont“ zu sehen und dabei nach „vergemeinschaftsfähigen und individualisierungsnötigen Möglichkeiten einer symbolisch ortsbezogenen Realisation“ zu fragen.<sup>69</sup>

## **6.2 Erfurt: Lebenswelten Erwachsener**

In Ludwigshafen wurde der Bezug von Gemeindepädagogik und Lebenswelt immer wieder gefordert, das „Zweite Gemeindepädagogische Symposium“, zu dem der Arbeitskreis im Oktober 1993 nach Erfurt einlud, konzentrierte sich auf die Lebensweltproblematik.<sup>70</sup> Das Thema war bewusst so formuliert, dass sich trotz vorhandener Vorbehalte auch Mitarbeiterinnen und

---

<sup>67</sup> H. Rumpf: Die Dinge und die Sinne. Zur Entdomestizierung der Kulturarbeit, in: R. Degen u.a. (Hg.), a.a.O., S. 126-145, hier S. 127.

<sup>68</sup> H. Rumpf: a.a.O., S. 144.

<sup>69</sup> V. Drehsen: Die Gemeinde der Gemeindepädagogik, in: R. Degen u.a. (Hg.), a.a.O., S. 92-125, hier S. 99f und S. 113ff.

<sup>70</sup> K. Foitzik / R. Degen / W.-E. Failing (Hg.): Lebenswelten Erwachsener. Zweites Gemeindepädagogisches Symposium. Beiträge und Reaktionen, Münster 1994.

Mitarbeiter in der Evangelischen Erwachsenenbildung angesprochen fühlten: „Lebenswelten Erwachsener und ihre Relevanz für theologisch-pädagogische Lernprozesse“. Mit ihnen wurden Annäherungen an unterschiedliche Lebenswelten versucht.<sup>71</sup>

Der Impuls von außen kam bei diesem Symposium von dem an der Münchner Universität lehrenden Gemeindepsychologen Heiner Keupp.<sup>72</sup> Er ging besonders auf die Chancen und die Gefahren von Lebensweltanalysen ein und warnte mit Habermas vor jeglicher „Kolonialisierung von Lebenswelten“ anderer. Es sei immer zu fragen, „ob wir mit unseren Lebensweltanalysen Menschen in ihren alltäglichen Konstruktionen von Lebenssinn besser verstehen wollen oder ob es um ein ‚Ausspähen‘ geht, um sie besser vereinnahmen zu können“.<sup>73</sup>

Es wurde deutlich, dass gemeindepädagogische Lernprozesse erst dann „mit Fug und Recht lebensweltorientiert genannt werden“ können, „wenn sie die Situationsdeutung möglichst aller am Lernprozess Beteiligten mit in den Blick“ nehmen<sup>74</sup> und wenn dabei Lebenswelt nicht nur als biographische Situation und Umwelt, sondern im Sinne Edmund Husserls als Chiffre für subjektiv erlebte Wirklichkeit verstanden wird. Diese ist nicht durch Beobachtung, sondern nur im Dialog zu erschließen.<sup>75</sup>

Von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen eingebrachte

---

<sup>71</sup> Dazu dienten Texte und Collagen, aber auch der Tagungsort selbst mit seinen Herausforderungen. Erfurt war bewusst als Tagungsort gewählt worden. Vgl. dazu R. Degen: Stadt-Beispiel: Erfurt – gemeindepädagogisch betrachtet, in: K. Foitzik u.a. (Hg.), a.a.O., S. 65-71.

<sup>72</sup> H. Keupp.: Lebenswelten Erwachsener – aus der Sicht der Gemeindepsychologie, in: K. Foitzik, u.a. (Hg.), a.a.O., S. 26-44.

<sup>73</sup> H. Keupp, a.a.O., S. 43.

<sup>74</sup> E. Hollenstein u.a.: Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn, 1990, S. 26.

<sup>75</sup> K. Foitzik: Lebensweltorientierte Gemeindepädagogik, in: ders. u.a. (Hg.), a.a.O., S. 119-156.

---

Sinndeutungen sind Angebote. Um Subjekte bleiben zu können, müssen sich die Beteiligten ihrer eigenen Deutemuster bewusst sein, um selbst entscheiden zu können, ob und wie weit sie andere übernehmen wollen.

### **6.3 Münster 1996: Welcher Wein in unseren Schläuchen?**

Die konsequente Aufnahme des Lebensweltansatzes führte dazu, dass gemeindepädagogische Lernprozesse deutlichere Strukturen bekamen. Im Vordergrund stand subjektorientiertes, biographisches und grenzüberschreitendes Lernen. Lernprozesse sollten dialogisch und von symmetrischem Lernen bestimmt sein usw. Wie aber kann die biblische Botschaft in lebensweltorientierten Prozessen eingebracht werden, ohne die Lebenswelt anderer zu „kolonialisieren“ und welche Inhalte der Botschaft sind dabei besonders wichtig?

In Verbindung mit dem Comenius-Institut hatte der „Arbeitskreis Gemeindepädagogik e.V.“ zum Dritten Gemeindepädagogischen Symposium im Mai 1996 nach Münster eingeladen. Das Thema lautete: „Welcher Wein in unseren Schläuchen? – die Frage nach den Inhalten pädagogisch-theologischer Lernprozesse“.<sup>76</sup> Damit wurde eine Problemstellung aufgegriffen, die in Erfurt anklang, aber nicht bearbeitet werden konnte: Wie bleibt Evangelium identifizierbar, wenn es in unterschiedlichen Situationen immer nur „in der Erfahrungs- und Vorstellungswelt, in den Sprachspielen, Denkkategorien und Lebensstilen“ der jeweiligen Zeit und Kultur Gestalt annimmt<sup>77</sup>, und die an gemeindepädagogischen Lernprozessen beteiligten Subjekte „nicht nur Empfänger theologischer Lehre“ sein sollen, „sondern

---

<sup>76</sup> V. Elsenbast / K. Foitzik (Hg.): Gemeindepädagogische Praxis. Inhalte neu entdecken. Drittes Gemeindepädagogisches Symposium – „Welcher Wein in unseren Schläuchen?“, Münster 1997.

<sup>77</sup> R. Schloz: Einleitung zu E. Lange: Kirche für die Welt, München 1981, S. 9.

selbständige und kreative Produzenten religiösen Denkens“?<sup>78</sup>

Das Vorbereitungsteam hatte sich gegen eine deduktive Vorgehensweise entschieden. In einem gemeindepädagogischen Lernprozess versuchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Workshops anhand von drei Praxisberichten zu entdecken, welche Gestalt Evangelium in der jeweiligen Praxis annahm. Da der Glaube stärker durch informelles Lernen als durch institutionalisierte Lernprozesse gefördert wird, wurden Projekte aus Handlungsfeldern gewählt, in denen vom Glauben nicht explizit gesprochen wird, sondern Inhalte eher implizit vorkommen.

Die Problemstellung erwies sich als sehr komplex. Die Beteiligten stimmten bei der Reflexion der Beispiele zwar weitgehend darin überein, dass Evangelium stets mit Annahme, Befreiung, Hingabe und Liebe zu tun hat und dazu verpflichtet, miteinander darüber nachzudenken, wie solche Annahme, Befreiung, Hingabe und Liebe in verschiedenen Situationen jeweils aussehen kann und wie aus richtigen Einsichten erfülltes Leben wird. Bei der Würdigung der Konkretionen und der Frage nach der didaktischen Funktion der prägenden theologischen Einsichten wurden aber unterschiedliche Positionen vertreten. Wieder stellte sich die Frage nach den leitenden theologischen und pädagogischen Prämissen und Perspektiven – letztlich die Frage nach der Didaktik von Theologie.

#### **6.4 Hannover 1998: Gemeindepädagogische Evaluation von informellen Lernprozessen**

Die Fragestellung verschärfte sich beim Vierten Gemeindepädagogischen Symposium, zu dem der Arbeitskreis im Oktober 1998 unter dem Thema: „Kirchliche Handlungs- und Planungsprozesse. Versuch einer gemeindepädagogischen

---

<sup>78</sup> H. Luther: Religion und Alltag. Bausteine einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, S. 13. Vgl. auch F. Barth: Unvollendete Reformation. Wege zur Gemeindepädagogik, Darmstadt 1995, S. 31.

---

Evaluation“ nach Hannover eingeladen hatte. Es blieb aus verschiedenen Gründen ein unbefriedigender Versuch.<sup>79</sup>

Am Beispiel des durch McKinsey veranlassten und durch diesen Namen auch in einer breiten Öffentlichkeit diskutierten „Evangelischen-München-Programms“ sollten Möglichkeiten eruiert werden, informelle Lernprozesse gemeindepädagogisch zu evaluieren. Wird das vorgestellte Programm den aktuellen Bedürfnissen der Menschen gerecht? Woher stammen die Analysen? Wer trifft Entscheidungen? Was wird von den Beteiligten und was von der kirchlichen und weltlichen Öffentlichkeit wahrgenommen und gelernt? Sind die Erkenntnisse auf andere Programme übertragbar?

Einen ersten Impuls von außen setzte der Berliner Pädagoge Richard Münchmeier, der auf empirischer Basis über „Suchbewegungen des modernen Menschen“ referierte, einen zweiten Jan Hermelink aus Halle, der aus betriebswirtschaftlicher Sicht Querfragen zur Effizienz gemeindepädagogischer Prozesse stellte. Das „Evangelische-München-Programm“ wurde von Elisabeth von Weyern und Hans Löhr aus München und Herbert Lindner aus Feucht präsentiert. Alle drei waren auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Funktionen in das Programm involviert.

Das München-Programm war den am Symposium Beteiligten mehr oder weniger vertraut, wurde aber sehr unterschiedlich beurteilt. Ob und inwieweit es auf die „Suchbewegungen der modernen Menschen“ wirklich eingeht blieb strittig. Für eingehende Diskussionen fehlte die Zeit. Als besonders schwierig erwies sich allerdings die gemeindepädagogische Evaluation, und dies nicht nur, weil die Evaluation informeller Lernprozesse an sich schwierig ist, sondern weil für eine gemeindepädagogische Evaluation unreflektiert sehr unterschiedliche Kriterien angewandt wurden. Schon bei der Auswertung des Verlaufs

---

<sup>79</sup> Der Verlauf und der Ertrag des Symposiums wurden deshalb auch nicht dokumentiert und publiziert.

des Symposiums zeichnete sich damit das Thema des Fünften Gemeindepädagogischen Symposiums ab, dessen Ertrag in diesem Band dokumentiert wird.

### **6.5 Hannover 2001: Gemeindepädagogik – theologische und pädagogische Prämissen und Perspektiven**

Die Frage nach den Voraussetzungen, die das jeweilige Verständnis des „Container-Begriffs“ Gemeindepädagogik prägen, die bei den bisherigen Symposien und Fachtagungen immer wieder und doch nur nebenbei diskutiert wurde, sollte bei diesem Symposium, das vom 8. bis 10. März 2001 wieder in Hannover stattfand, im Mittelpunkt stehen.