

Michael Domsgen

Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – ein Spannungsfeld?

Von der Notwendigkeit zur Vernetzung

Die Frage nach dem Verhältnis von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik ist primär eine wissenschaftstheoretische. Damit verbunden ist die Frage nach dem Selbstverständnis beider Disziplinen, deren Beantwortung unmittelbare Auswirkungen auf die Profilierung der Professionals hat. Ihr Agieren im Feld von Schule und Gemeinde, ggf. ihr Miteinander, wird maßgeblich von der Verhältnisbestimmung beider Leitdisziplinen geprägt. Auch deshalb muss diese Thematik immer wieder neu bedacht werden. Wichtige Impulse dafür bieten die Diskurse der letzten Jahrzehnte. Denn die Frage nach dem Verhältnis von Religions- und Gemeindepädagogik ist so alt wie die Gemeindepädagogik selbst. Ohne die Diskussion im Einzelnen nachzuzeichnen, möchte ich im Folgenden in Aufnahme grundlegender Positionen drei Möglichkeiten der Verhältnisbestimmung benennen und dabei deren bleibenden Gehalt markieren.

1 Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – in abgrenzender Perspektive

Das Programm „Gemeindepädagogik“, das in den siebziger Jahren ungefähr zeitgleich in Ost und West entwickelt wurde, ist von Anfang an durch unterschiedliche Kontextbedingungen in seiner Profilierung bestimmt worden.

In der alten Bundesrepublik profilierte sich Gemeindepädagogik schnell als Kontrastbegriff in Abgrenzung zur Religionspädagogik. Zwar wird dies von Enno Rosenboom in seinem Trutziger Vortrag

„Die Herausforderung der Kirche zur Gemeindepädagogik“¹ (1973), in dem er in aller Deutlichkeit den pädagogischen Dilettantismus in der Gemeinde benennt, nur andeutungsweise markiert, doch zeigt nicht zuletzt die weitere Diskussion, dass sich Gemeindepädagogik in Abgrenzung zu Schule und Unterricht verstand. Verstärkt wurde dies dadurch, dass sich Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu sehr auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen konzentriert hatte und auch im umgangssprachlichen Verständnis auf Unterricht bezogen wurde. In der Gemeinde jedoch sollte nicht unterrichtet werden. Vielmehr sollte der Mehrwert von Gemeinde zum Tragen kommen. Schon für Rosenboom war Gemeinde 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.“²

Mit Gemeindepädagogik war nun ein Programmbegriff gefunden worden, „der nicht mehr die Begrenzung auf Schule und Unterricht und damit auch auf Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter und auf überwiegend kognitives Lernen assoziieren ließ, sondern auch auf alle (religions-)pädagogischen Aktivitäten und Einflüsse im Feld der Gemeinde bezog.“³ Dabei implizierte die strikte Abgrenzung vom schulischen Lernen auch die Möglichkeit zur Distanzierung von katechetischen Traditionen, die unter dem Begriff des Memorierens zu einer pädagogischen Unterbestimmung gemeindlicher Bildungs- und Erziehungsarbeit geführt hatten. Gemeindepädagogik sollte die Religionspädagogik nicht ablösen, aber als gleichberechtigte Disziplin neben der auf Schule bezogenen Religionspädagogik etabliert werden. Die Distanz zur schulischen Religionspädagogik sollte somit ermöglichen,

-
- 1 Enno Rosenboom, Gemeindepädagogik, in: Der Evangelische Erzieher 26 (1974) 25-40. Vgl. hier die oft zitierte Formulierung: „Es braucht nur die Hälfte von dem zutreffen, was allerorts über die Bildungslandschaft gesagt worden ist, um es für schlechterdings unverantwortlich zu halten, wie die ‚Gmeindepädagogik‘ zum Tummelplatz von Dilettanten wird.“ (a. a. O., 35.)
 - 2 Karl Foitzik, Gemeindepädagogik – ein „Container-Begriff“, in: Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven, hg. v. dems., Darmstadt 2002, 11-46, hier: 13.
 - 3 Karl Foitzik, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992. 369-372, hier: 370.

das Proprium gemeindepädagogischer Arbeit zu entwickeln und zu profilieren.

In der DDR lässt sich ebenfalls eine Abgrenzung von Schule und Unterricht beobachten. Doch ist diese anders konnotiert. Schon Eva Heßler nimmt in ihrem Naumburger Vortrag „Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik“ (1974) eine etwas andere Gewichtung vor. Den Hintergrund dafür bildet die sozialistische Pädagogik, die keinerlei Gesprächsbereitschaft mit Kirche und Theologie zeigte. Heßler möchte Pädagogik und Theologie wieder miteinander ins Gespräch bringen, wobei ihr Verhältnis „nicht additiv, sondern integrativ“⁴ zu denken ist. Gemeindepädagogik fungiert hier gewissermaßen als eine Brücke. Dabei ist Heßler davon überzeugt, dass beide entdecken können, wie sehr sie aufeinander angewiesen sind, sobald sie sich wechselseitig anerkennen. Angesichts der Orientierungslosigkeit der DDR-Pädagogik sieht Heßler eine besondere Aufgabe der Theologie für die „Polis“. Sie soll „die Pädagogik wieder handlungsfähig machen; das hat sie zur Zeit nötig.“⁵ Gemeindepädagogik bekommt hier von Anfang an eine gegenüber der allgemeinen Pädagogik kritische Note, indem sie deren Defizite offen benennt. Da das von Heßler intendierte Fachgespräch zwischen Pädagogik und Theologie nie zustande kam, führte diese Ausgangslage ebenfalls zu einer Distanz der Gemeindepädagogik gegenüber Schule und Pädagogik wie in der Bundesrepublik, allerdings zu einer, die sich nicht lediglich, sondern im Bewusstsein deutlicher Defizite davon abgrenzte. Gemeindepädagogik stand hier nicht neben der schulischen Pädagogik (eine schulische Religionspädagogik gab es ja nicht), sondern – in gewisser Weise – über ihr, als theologisch motivierte Bearbeitung der defizitären DDR-Pädagogik. Sie übernimmt damit auch Teile einer schulischen Religionspädagogik, allerdings nicht als zentrale Aufgabe, sondern aus der Notwendigkeit heraus, in der didaktischen Planung gemeindepädagogischer Arbeit die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angemessen zu berücksichtigen. Dies bildet den Ausgangspunkt für die Verantwortung für das Schulwesen.

4 Eva Heßler, *Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik* (Zweite Fassung), in: *Aufbrüche* 2 (1994) 15-22, hier: 16 (im Original kurziv).

5 A. a. O., 21.

Mit einem solchen „Maximalprogramm“⁶ stand gemeindepädagogische Praxis tendenziell auch unter der Herausforderung, ein durch christliche Hoffnung motiviertes pädagogisches Handeln modellhaft zu verwirklichen. So versuchte die Christenlehre, als prominentestes Kennzeichen gemeindepädagogischen Handelns der DDR-Kirchen, einen „erfahrungs- und kindorientierten Ansatz mit den Intentionen der Konflikt- und Dialogfähigkeit“ zu verwirklichen, wobei die „Bildungsaufgabe hinsichtlich eines christlich-kulturellen und ethischen Wissens [...] ein Nebenaspekt“⁷ war. Sie stand mit diesem Konzept und der Freiwilligkeit in der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler in einem faktischen Gegensatz zur vorgefundenen Schulwirklichkeit. Damit war für die Kinder und weithin auch für die Katechetinnen und Katecheten „die Christenlehre zum *Gegenmodell* gegen die verfestigten Lernformen der sozialistischen Schule geworden“⁸.

Die abgrenzende Perspektive ermöglichte der DDR-Gemeindepädagogik, kirchliches pädagogisches Handeln zu profilieren. Gleichzeitig verhalf die Distanz dazu, einen kritischen Blick auf den schulischen Bereich zu behalten und vom Grundsatz her, die Gestaltung von Schule als Aufgabe kirchlicher Bildungsverantwortung wach zu halten. Dies manifestierte sich beispielsweise in der Erarbeitung einer Schulbuchanalyse⁹ sowie der Ausarbeitung eines Beitrages zum IX. Pädagogischen Kongress.¹⁰

Dieser Ansatz führte zu einer paradoxen Ausgangslage. Einerseits grenzte man sich durchaus von der (bundesdeutschen) schulischen Religionspädagogik ab, indem man auf die Andersartigkeit der DDR-Volksbildung verwies. Andererseits übernahm man die Innovationen schulischer Religionspädagogik wie Problemorientierung, Bibel- und

6 Raimund Hoenen, Überlegungen zur kirchengemeindlichen Kinder- und Jugendarbeit im Gegenüber zum Religionsunterricht in der Schule, in: Christenlehre in veränderter Situation. Arbeit mit Kindern in den Kirchen Ostdeutschlands. Materialien und Berichte, hg. v. Comenius-Institut, Münster 1993, 21-25, hier: 23.

7 Dieter Reiher, Kirche und Gesellschaft am Beispiel der Kontroverse „Religionsunterricht – Christenlehre“ in den evangelischen Kirchen in Ostdeutschland, in: Jahrbuch für Biblische Theologie 7 (1992) 369-384, hier: 373f.

8 D. Reiher 1992, 373.

9 Vgl. M. Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 75-87.

10 Vgl. a. a. O., 106-116.

Symboldidaktik und integrierte sie in die gemeindepädagogische Arbeit.

Als nach der friedlichen Revolution 1989 die Frage der kirchlichen Bildungsverantwortung am Lernort Schule in neuer, bisher so nicht gekannter Weise zum Tragen kam, zeigte sich jedoch als „belastendes Erbe“, dass „sich als Kehrseite der Abgrenzung der Volksbildung von allem, was Religion und Kirche war, in den Gemeinden und bei vielen Mitarbeitern ein Negativbild von Schule eingepägt hat“¹¹. Die Folgen dieser Abgrenzung und oftmals auch Ablehnung lassen sich in der Diskussion um die Einführung des Religionsunterrichts klar erkennen.¹²

In der Summe zeigt sich, dass die Abgrenzung der Gemeindepädagogik von der schulischen Religionspädagogik von dem Bemühen geleitet ist, die Gemeinde als Lernort des Glaubens eigenständig zu profilieren. Dazu notwendig ist zum einen die Aufnahme pädagogischer Innovationen (wie von Rosenboom angemahnt). Zum anderen sind didaktische Überlegungen auf ihre Prämissen hin zu untersuchen und ggf. theologisch zu kritisieren und zu korrigieren (wie von Heßler angemahnt). Der Gemeindepädagogik wird hier also bleibend ins Stammbuch geschrieben, dass sie pädagogisch *und* theologisch zu verantworten ist. Dabei wird vorrangig gegenstandsorientiert argumentiert. Im Zentrum steht das pädagogische Handeln der Gemeinde, das angemessen zu profilieren ist. Die Lernenden werden demgegenüber sekundär in den Blick genommen.

2 Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – in integrativer Perspektive

Bereits seit Ende der siebziger Jahre gab es den Versuch, den Begriff Religionspädagogik nicht nur auf den schulischen Bereich zu beziehen, sondern möglichst weit zu fassen, so dass er auch die Bereiche einschließen sollte, die mit Gemeindepädagogik bezeichnet werden. Prominentester Vertreter dieser Perspektive ist Karl Ernst Nipkow. In

11 Götz Doyé, Die Demütigungen sind längst nicht vergessen. Im grauen Nebel der Ermessensentscheidungen: Zum Verhältnis von Kirche und Volksbildung in der DDR, in: Die Kirche, Nr. 19/47. Jahrgang (10. Mai 1992) 10.

12 Vgl. M. Domsgen 1998.

seinen „Grundfragen der Religionspädagogik“ entwirft er einen übergreifenden gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Arbeit in Schule und Gemeinde. Dabei weitet er die Perspektive und nimmt die beiden Lernorte von vornherein in ihrer Einbettung in sich wandelnde Lebensbedingungen in den Blick. Auf dieser Grundlage kommt er zu der Einsicht, dass sich schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik mit denselben Herausforderungen zu beschäftigen haben. Er betont deshalb:

„Vor aller spezifischen, die Besonderheiten der Lernorte berücksichtigenden Bedingungsanalyse stellen sich die *allgemeinen Lernbedingungen* in unserer Zeit in einem so starken Maße in Schule und Gemeinde sowie bei Heranwachsenden und Erwachsenen als ähnlich, und zwar als ähnlich schwierig heraus, daß es schwerfällt, bei einer ernstgenommenen volksskirchlichen und säkularisierten Gesamtsituation etwa zwischen dem Grad der Aufgeschlossenheit von Schülern im Religionsunterricht und Jugendlichen im Konfirmandenunterricht zu unterscheiden.“¹³

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass Nipkow konsequent von den Adressaten her denkt und damit schwerpunktmäßig zu einer anderen Gewichtung kommt. Dies ermöglicht es ihm, schulisches und gemeindliches Arbeiten in einem gemeinsamen Rahmen zu denken und zu profilieren.

„Gleiche Herausforderungen haben allenthalben zu parallelen (Aus-)Wegen geführt, nicht selten aber auch zu einseitigen. [...] Auf diesem Hintergrund ist das in den ‚Grundfragen‘ verfolgte Interesse an einem *übergreifenden* gemeinsamen theologischen *Orientierungsrahmen* zu verstehen, übergreifend in der Bedingungsanalyse und in der Aufgabenbeschreibung, auf der Basis einer pädagogischen wie theologischen Begründung der Ausgangspunkte und mit der anthropologischen wie theologischen Prüfung religionspädagogischer und sozialwissenschaftlicher Grundkategorien wie ‚Entwicklung‘, ‚Identität‘, ‚Sinn‘, (ethische) ‚Erziehung‘, ‚Tradition‘, ‚Erfahrung‘ und ‚Elementarisierung‘ und ‚Lernen‘.“¹⁴

In dieser Linie kann Nipkow dann auch auf die Begriffe „schulische Religionspädagogik“ und „Gemeindepädagogik“ verzichten, um die Sache, bei der es dabei geht, unter dem Leitbegriff der „Bildung“ zu bedenken.¹⁵

13 Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3 Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh ²1988, 238.

14 A. a. O., 239f.

15 Vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh ²1992.

Gottfried Adam und Rainer Lachmann argumentieren in dem von ihnen herausgegebenen gemeindepädagogischen Kompendium in vergleichbarer Richtung, halten aber an den Begriffen fest.¹⁶ Sie verweisen darauf, dass terminologisch exakt unter dem Oberbegriff Religionspädagogik einerseits von schulischer Religionspädagogik, andererseits von gemeindlicher Religionspädagogik gesprochen werden müsste. Nur das kann gemeint sein, wenn neben der Rede von Religionspädagogik im engeren Sinne der Begriff Gemeindepädagogik gebraucht wird. Entsprechend gilt es zu beachten, dass es sich bei Gemeindepädagogik um eine Bezeichnung handelt, in der das gegenüber der schulischen Religionspädagogik unterscheidende Merkmal der Gemeinde gewissermaßen den mit Religion begrifflich ausgewiesenen Inhalt in sich vereinnahmt und integriert hat. Dies verlangt aufseiten der Gemeindepädagogik ein reflektiertes Gemeindeverständnis. Aufseiten der schulischen Religionspädagogik ergibt sich die Herausforderung, Religion als Unterrichtsgegenstand genauer zu profilieren (dabei steht das Verhältnis von Religion als Praxis und Reflexionsgegenstand im Raum).

Gegen die integrative Sichtweise und den Bezug auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen sind in Ost und West massive Bedenken angemeldet worden. In der Verankerung der Gemeindepädagogik innerhalb der Religionspädagogik sah man einen Rückschritt, ein Aufgeben wichtig gewordener Grundsätze. Aus ostdeutscher Perspektive betonen beispielsweise Christoph Hartmann und Matthias Hahn auf dem Hintergrund der Entwicklung in der DDR, „daß sich die pädagogisch-theologische Arbeit auf das Arbeitsfeld Gemeinde konzentriert hat und dies nicht einfach als Ersatz für eine auf die Schule bezogene Arbeit verstanden wurde“¹⁷. Gemeindepädagogik in der DDR habe „eine eigenständige Tradition [...] Wenn sie auch immer Impulse aus dem religionspädagogischen Denken des Westens empfing, so mußte sie doch ohne Verortung in der außerkirchlichen Gesellschaft, z. B. als

16 Vgl. Gemeindepädagogisches Kompendium, hg. v. Gottfried Adam/Rainer Lachmann, Göttingen ²1994, 17f. ebenso in der Neuauflage: Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, hg. v. Gottfried Adam/Rainer Lachmann, Göttingen 2008, 18f.

17 Christoph Hartmann/Matthias Hahn, Erfahrungen mit der Wahrnehmung kirchlicher Bildungsverantwortung in Ostdeutschland, in: Bildungsverantwortung der evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, hg. v. Roland Degen/Götz Doyé, Berlin 1995, 211-224, hier: 214.

Dialog mit der allgemeinen Pädagogik oder mit der Schule, auskommen und einfach selbständiger sein“¹⁸. Durch die Subsummierung der Gemeindepädagogik unter die Religionspädagogik befürchtete man, dass die Einsichten und Erfahrungen aus der DDR hinsichtlich der Verantwortung der Gemeinde für die Begleitung, christliche Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen verloren gehen könnten. Besonders Eckart Schwerin argumentiert in dieser Richtung und betont die Eigenständigkeit der Gemeindepädagogik gegenüber der Religionspädagogik.

„Die ‚strikte‘ Zuordnung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik, nämlich die Integration der ‚sogenannten‘ Gemeindepädagogik in die Religionspädagogik mag die schicksalhafte Geschichte der Gemeindepädagogik in Westdeutschland markieren, bei der in der Außenwahrnehmung der Eindruck entsteht, daß sie tatsächlich nicht als eigenständiger Partner der Religionspädagogik gegenübersteht. In dieser Perspektive muß das, was in den ostdeutschen Kirchen zu DDR-Zeiten als Gemeindepädagogik entwickelt und gestaltet wurde, gewissermaßen als ‚kopflös‘ verstanden werden. Es entsteht dann auch der Eindruck, daß die religionspädagogischen Erfahrungen in Westdeutschland geeignet sind, der ostdeutschen Gemeindepädagogik als Überbau zu dienen.“¹⁹

Auch aus westdeutscher Perspektive werden Bedenken angemeldet. So wendet sich Karl Foitzik gegen die von Nipkow vorgeschlagene Zuordnung von Gemeinde- und Religionspädagogik. Dabei verweist er darauf, dass mit diesen beiden Begriffen „zwei aufeinander bezogene und dennoch unterschiedliche Praxisfelder und die dazugehörigen Theorien benannt [werden; M. D.]. Sie können wegen ihrer je spezifischen Prägung nicht synonym gebraucht werden. ‚Gemeindepädagogik‘ ist durch ‚Religionspädagogik‘ nicht adäquat zu ersetzen. Trotz der ‚ihnen anhaftenden provinziellen Züge‘ kann auf die unterschiedlichen Begriffe nicht verzichtet werden.“²⁰

Nipkows Intention, die allgemeinen Lebensbedingungen und damit die Adressaten religions- und gemeindepädagogischer Arbeit in den Mittelpunkt zu stellen, lässt sich mit dieser Kritik jedoch nicht zu-

18 Roland Biewald, Mut zur öffentlichen Mitverantwortung, in: R. Degen/G. Doyé (s. Anm. 17), 193-201, hier: 197f. Vgl. Zum Profil gemeindepädagogischer Arbeit in der DDR: Eckart Schwerin (Hg.), Gemeindepädagogik. Lernwege der Kirche in einer sozialistischen Gesellschaft, Gemeindepädagogische Ansätze, Spuren, Erträge, Münster 1991.

19 Eckart Schwerin, Bildungsverantwortung der Kirche heute in Ostdeutschland, in: R. Degen/G. Doyé (s. Anm. 17), 181-192, hier: 183f.

20 K. Foitzik 1992, 372.

rückweisen. Vielmehr liegt darin eine Denkbewegung, hinter die nicht mehr zurückgegangen werden kann. Nipkow gelingt es mit dieser am Lebenslauf orientierten Herangehensweise außerdem, den Blick zu weiten und so neben Schule und Gemeinde auch die Familie mit in die Reflexion einzubeziehen. Die integrative Perspektive führt somit zu verstärkten Bemühungen um Kooperationen von Schule und Gemeinde.²¹

Ein solcher Ansatz setzt eine weite Definition von Religionspädagogik voraus. Diese darf einerseits – mit Blick auf die Lernenden – nicht nur auf eine bestimmte Phase im Lebenslauf beschränkt und andererseits – mit Blick auf den Lernort – nicht nur auf einen Ort fokussiert sein. Grethleins Vorschlag, Religionspädagogik inhaltlich als Theorie religiöser, christlicher und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation zu definieren,²² nimmt diese Kriterien auf. Der Vorteil einer solchen Perspektive liegt in der Wahrnehmungsweitung. So werden die Herausforderungen von vornherein als allgemeine Herausforderungen verstanden, die nicht nur die Gemeinde, sondern beispielsweise auch die Schule betreffen. Ermöglicht wird dies durch den konsequenten Ansatz bei den Lernenden. Diese begegnen den Herausforderungen ja nicht nur an einem Lernort, sondern auch an den anderen. Zudem wird in religiöser bzw. christlicher Hinsicht nicht nur in der Schule oder der Gemeinde gelernt, sondern auch an anderen Orten. Insofern verbindet sich mit diesem Ansatz das Bemühen, religiöse Lernprozesse unterschiedlicher Art möglichst weit wahrzunehmen, sich aber gleichzeitig nicht in der Beliebigkeit zu verlieren.

Durch diese Neujustierung gelingt es, die Grundsätze protestantischen Bildungshandelns präziser zu bestimmen. Dies geht nicht mit einer Nivellierung der Unterschiede an den Lernorten einher. Allerdings ändert sich nun deren Stellenwert. Die Beschreibung der Differenzen erfolgt auf der Grundlage gemeinsamer Prinzipien und nicht umgekehrt.²³

21 Vgl. z. B. Hans Bernhard Kaufmann, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*, Gütersloh 1990; Christian Grethlein, *Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis*, in: *Theologische Literaturzeitung* 118 (1993) 571-586.

22 Vgl. Christian Grethlein, *Religionspädagogik, I. Evangelisch*, in: *RGG*⁴ 7 (2004) 344-347, hier: 344.

23 Hier liegt auch ein entscheidender Unterschied zur abgrenzenden Perspektive, wie sich bei Eckart Schwerin gut erkennen lässt. Bezüglich der Verhältnisbestimmung

3 Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – in vernetzender Perspektive

Inzwischen herrscht im religionspädagogischen Diskurs weitgehend Einigkeit darüber, dass eine Entgegensetzung von Gemeinde- und Religionspädagogik wenig sinnvoll und hilfreich ist. Dabei bedarf auch die integrative Perspektive, die sich – ausgehend von gemeinsamen Grundsätzen – unterschiedlichen Lernorten zuwendet, einer neuen Ausrichtung. Vor allem die Familie als Lernort des Glaubens macht deutlich, dass die einzelnen Lernorte nicht für sich betrachtet werden können.²⁴ Allerdings wäre es eine Überforderung, allein auf die Familie setzen zu wollen. Sie bildet zwar den Ort der Ersterziehung, der primären Sozialisation, doch ist sie in starkem Maße abhängig von den Einflüssen außerfamilialer Instanzen. Die Primärerziehung bedarf der Stützung, ggf. auch der Korrektur durch sekundäre Sozialisationsinstanzen, so wie die sekundären Sozialisationsfelder nicht ohne die Familie agieren können. Dabei ist jedoch zu beachten, dass „deren Wirksamkeit und Erfolg [...] aber in entscheidender Hinsicht davon ab[hängt], ob ihr Einfluss von der Familie bejaht und unterstützt wird oder nicht“²⁵. Im schulischen Bereich wird deshalb in letzter Zeit verstärkt nach „Erziehungspartnerschaften“ gerufen. Allerdings ist das „in aller Regel noch ein uneingelöstes Ideal“²⁶. Was für die Schule zu konstatieren ist, gilt wohl erst recht für die Gemeinde. Die Familienper-

von Gemeinde- und Religionspädagogik „empfiehlt sich“, seiner Meinung nach „für die östlichen Landeskirchen eine sorgfältige Trennung um der Chance und Notwendigkeit willen, die Eigenspezifik zu entwickeln, die je zu unterscheidenden Kriterien und Aspekte zu identifizieren und die aus ihnen resultierenden inhaltlich-konzeptionellen Positionen zunächst in solcher Trennung zu erarbeiten“. Ders., Zur Verhältnisbestimmung von Christenlehre und Religionsunterricht, von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher 44 (1992) 466-478, 474.

- 24 Vgl. Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig²2006.
- 25 Bernhard Grom, Religiöse Sozialisation in der Familie, in: Stimmen der Zeit 214 (1996) 601-610, hier: 604.
- 26 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe, Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, München 2005, 91.

spektive kann dabei ein wichtiger Impuls zur Vernetzung der unterschiedlichen Lernorte sein.²⁷

Nötig ist also eine religionspädagogische Gesamtkonzeption, die die lebensgeschichtlichen Schwerpunkte der Lernorte im Blick hat und gleichzeitig nach deren Profilierung und Zuordnung zueinander fragt. Die vernetzende Perspektive sollte also von vornherein im Blick sein und nicht erst nachträglich eingeführt werden. Damit könnte verhindert werden, dass ein Lernort unzulässig mit immer neuen Anforderungen überfrachtet wird und dadurch seine Spezifik nicht mehr deutlich erkennbar ist. Jeder Lernort hat seine eigene Schwerpunktsetzung, was nicht übergangen werden darf. 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.²⁸ Diese Spezifizierungen wären unter verschiedenen Gesichtspunkten hinsichtlich der unterschiedlichen Lernorte zu erarbeiten.

Oskar Hammelsbeck hat bereits 1939 den Versuch unternommen, ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das das gesamte katechetische Handeln in verschiedenen Bereichen wie z. B. Familie, Gemeinde und Gottesdienst umfasst.²⁹ Allerdings denkt er dabei ganz vom Lernort Gemeinde her. Die Familie beispielsweise kommt nur aus der gemeindlichen Perspektive heraus zum Tragen. Vorausgesetzt wird die Bereitschaft der Eltern zur christlichen Erziehung. Diese Selbstverständlichkeit christlicher Familienerziehung ist aber heute nicht mehr gegeben. Auch deshalb ist Hammelsbecks Ansatz so heute nicht anwendbar. Bleibend jedoch ist sein 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.

27 Dabei birgt die Familienperspektive das Potenzial zu einer Neuausrichtung der Gemeindepädagogik. Vgl. Michael Domsgen, Zur Bedeutung familialer Beziehungen für Theorie und Praxis der Gemeindepädagogik. Grundlegende Perspektiven, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 106, H. 1 (2009) 477-500.

28 Vgl. Michael Domsgen, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: International Journal of Practical Theology 11 (2007) 1-18, hier: 14.

29 Vgl. Oskar Hammelsbeck, Der kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit, München 1939.

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. Verbunden werden diese beiden Perspektiven mit dem Begriff der Ko-Konstruktion. Über diesen Begriff treten die Beziehungsebene und damit die emotionale Dimension in das Blickfeld des Interesses. So ist es von großer Bedeutung, in welchen Kontexten und Rahmungen religiöse Praktiken und Inhalte gelernt werden. Ob und in welcher Weise sie vom Lernenden aufgenommen werden, wird durch ihre Anschlussfähigkeit bestimmt.³⁰

Ein solches Konzept lässt sich durchaus in der Linie der bereits beschriebenen Entwicklungen verstehen, versucht es doch, die bleibenden Gehalte der Diskurse aufzunehmen und verschiedene Stränge miteinander zu verbinden. Realisiert ist eine solche Religionspädagogik noch nicht. Hier stellen sich vor allem drei Aufgaben, die bearbeitet werden müssen: Zuerst sind operationalisierbare Forschungsprojekte zu Verbindungen und Abgrenzungen zwischen den Lernorten, sowie zur Wirkung von Lernorten auf die religiöse Biographie von Individuen zu entwickeln. Die dabei gewonnenen Ergebnisse wären dann zu systematisieren, indem die individuellen Entwicklungsverläufe religiöser Bildung mit den Wirkmöglichkeiten der Lernorte verbunden werden. Darauf aufbauend ließe sich dann eine handlungsorientierte Berufstheorie erarbeiten.³¹

Für die hier besonders interessierenden Disziplinen der schulischen Religionspädagogik und Gemeindepädagogik geht ein solches Vorgehen mit einer gewissen Relativierung einher. Allerdings ist es eine Relativierung, die die Chancen, aber auch Begrenzungen des jeweiligen Lernorts von vornherein mit einbezieht. So sind die Möglichkeiten der gezielten, bewussten, absichtsvollen pädagogischen Einflussnahme begrenzt und jedes pädagogische Arrangement bleibt immer in andere

30 Vgl. Michael Domsgen, Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen, in: ders. (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 7-26.

31 Vgl. Michael Domsgen, Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive, in: M. Domsgen (s. Anm. 30), 141-154, hier: 152.

Kontexte eingebettet und wird von diesen mit beeinflusst. Teilweise kann es auch in Konkurrenz zu anderen Kontexten stehen. Deshalb müssen diese Einflüsse und Einbettungen vergegenwärtigt und reflektiert werden.³²

Eine weitgehend offene Frage ist, wie das Miteinander der Lernorte des Glaubens, und hier insbesondere der Lernorte Gemeinde und Schule, genauer beschrieben werden kann. Bereits Anfang der neunziger Jahre hatten sich die evangelischen Kirchen Ostdeutschlands mit Blick auf ihr Engagement in Gemeinde und Schule gegen ein „Entweder-Oder“ und für ein „Sowohl-als-auch“ entschieden. Auf der Ebene der Handlungsfelder stand damit ein Votum für Christenlehre *und* Religionsunterricht. Die genaue Verhältnisbestimmung blieb damit insgesamt undeutlich.³³ Bernhard Dressler hat in seiner Differenzbestimmung von Religions- und Konfirmandenunterricht grundlegende Perspektiven dafür erarbeitet, die hier weiterführend sind. Er nimmt Schule und Gemeinde mit ihren jeweiligen didaktischen Möglichkeiten in den Blick, berücksichtigt aber auch, dass die Jugendlichen an den jeweiligen Orten unterschiedliche Rollen einnehmen.

„Auch wenn es dieselben Subjekte sein sollten, die sich an diesen Orten aufhalten, sind es dann doch nicht die gleichen Subjekte: ihre Wahrnehmungsbereitschaften und -verweigerungen, die Muster ihrer leiblichen Präsenz, ihrer affektiven wie kognitiven Ansprechbarkeit und Artikulationsbereitschaft, bleiben nicht unberührt von den Ortsbedingungen.“³⁴

An beiden Lernorten geht es – zeichentheoretisch gesprochen – um die Erschließung religiöser Zeichen und Zeichenhandlungen. Dabei gilt für beide, dass „christliche Religion nicht als Lehre zu lernen ist, sondern im Wesentlichen nur als Vorgang und vermittelt von Vorgängen; didaktisch formuliert: als experimentelle Begehung, die die für Lernprozesse unerlässliche Reflexivität durch methodisch kalkulierte Möglich-

32 Vgl. mit Blick auf die Schule Rolf-Torsten Kramer, Das „schulbiographische Passungsverhältnis“ und seine Konsequenzen für Reformprozesse in der Schule, in: Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung, hg. v. Georg Breidenstein/Fritz Schütze, Wiesbaden 2008, 275-296, hier: 293.

33 Völlig zu Recht betonte Roland Biewald: „Freilich müssen wir uns eingestehen, daß wir das konzeptionell noch nicht gefunden haben.“ Ders., a. a. O., 197.

34 Bernhard Dressler, Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topographische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht, in: Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, hg. v. dems./Thomas Klie/Carsten Mork, Hannover 2001, 133-151, hier: 134f.

keiten der Distanznahme sichert³⁵. Christliche Religion – so betont Dressler im Anschluss an Schleiermacher – kann nur mitgeteilt werden, wenn sie auch dargestellt wird. In der Gestaltung der Performanz liegt nun der Schlüssel zur Unterscheidung. Am Lernort Gemeinde liegt der Akzent stärker auf „beobachtender Teilnahme“, am Lernort Schule dagegen auf „teilnehmender Beobachtung“³⁶. Eine solche differenzierte Wahrnehmung lässt alte Gegenüberstellungen obsolet werden. Gleichzeitig birgt die Herausforderung zur „didaktischen Feinjustierung“³⁷ auch großes Potenzial zur Vernetzung der Lernorte.

Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik lassen sich in ihrem Verhältnis zueinander durchaus als Spannungsfeld beschreiben. Die Unterschiedlichkeit beider damit angesprochenen Lernorte lassen vor allem systemtheoretisch ausgerichtete Analysen deutlich hervortreten.³⁸ Diese Unterschiedlichkeit ist jedoch nicht angemessen mit einer abgrenzenden Verhältnisbeschreibung fruchtbar zu bearbeiten. Vielmehr liegt in der Vernetzung der Lernorte ein großes Potenzial, das sowohl der schulischen Religionspädagogik wie auch der Gemeindepädagogik zu neuen Einsichten verhelfen kann.³⁹

35 A. a. O., 147.

36 A. a. O., 148.

37 Ebd.

38 Vgl. für die Schule z. B.: Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, und für die Gemeinde: Rudolf Roosen, Die Kirchengemeinde – Sozialsystem im Wandel. Analysen und Anregungen für die Reform der evangelischen Gemeindearbeit, Berlin/New York 1997.

39 Bildlich gesprochen sind die beiden Disziplinen „Geschwister derselben Eltern, Geschwister, die sich lange Zeit kaum gesehen haben“ und die nun „ihre wechselseitige Existenz (vielleicht weil die Eltern kränkeln ...)“ bemerken. „Sie haben viele Jahre nebeneinander gelebt; die Bilder, die sie voneinander haben, sind Bilder aus früherer Zeit. Sie müssen erst entdecken, wie sich das jeweils andere Geschwisterteil entwickelt hat, was ihm gut gelingt und wo es Mühe hat, wo sie sich ergänzen, wo sie vielleicht in Konkurrenz treten. Wie Geschwister müssen sie sich manchmal Grenzen aufzeigen.“ Helga Kohler-Spiegel, Fremde Geschwister: Schule und Gemeinde, in: Katechetische Blätter 132, H. 2 (2007) 82-91, hier: 86.