

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer

Gemeindepädagogische Didaktik und Planung

in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, pp. 129–148

Göttingen: v & r unipress 2008 (Arbeiten zur Religionspädagogik 40)

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer

Gemeindepädagogische Didaktik und Planung

in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, S. 129–148

Göttingen: v & r unipress 2008 (Arbeiten zur Religionspädagogik 40)

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

## **Gemeindepädagogische Didaktik und Planung**

Wie es für die schulische Religionspädagogik in ihrem Kern die Religionsdidaktik bzw. die religionsunterrichtliche Fachdidaktik gibt, so macht auch für die Gemeindepädagogik die gemeindepädagogische Didaktik qua Gemeindedidaktik einen wichtigen Aufgabenbereich aus. Auch wenn die Gemeindedidaktik mit der Vielfalt ihrer Lernorte sich keinesfalls unterschiedslos an der schulischen Religionsdidaktik mit ihrem Bedingungsfeld Schule ausrichten darf, ist sie nicht davon suspendiert, sich mit den Ergebnissen und Theorien der Allgemeinen Didaktik auseinanderzusetzen.

Zwar sind in der gemeindepädagogischen Literatur gemeindedidaktisch eigenständige Ausführungen mit allgemeindidaktischen Bezügen, Anregungen und Anfragen ›Mangelware‹, doch kann das nicht heißen, dass man darauf verzichten könnte; denn dann würde gerade auf dem so wichtigen didaktischen Gebiet der genuin pädagogische Auftrag der Gemeindepädagogik nicht wahrgenommen und der Anspruch sabotiert, Integrationswissenschaft zwischen Praktischer Theologie und Pädagogik zu sein.

### **1. Gemeindedidaktik im Horizont allgemeindidaktischer Fragen und Anregungen**

Da es nicht Aufgabe eines gemeindepädagogischen Kompendiums sein kann, die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik von ihren Anfängen bis hin zu *Hilbert Meyers* »Spickzettel-Didaktik«<sup>1</sup> oder den derzeitigen Kompetenzkonzepten zu reproduzieren, konzentrieren wir uns an dieser Stelle exemplarisch auf allgemeindidaktische Elementaria, die auch und besonders für eine gemeindepädagogische Didaktik bleibend wichtig und nachhaltig aktuell sind. Hier versprechen uns vor allem – gleichsam als didaktische Leitbegriffe – Bildung, Kommunikation und Kompetenz gemeindedidaktisch kritischen Gewinn.

---

<sup>1</sup> Vgl. *H. Meyer*, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. <sup>3</sup>1980, 58.

Mit der auch von unserem gemeindepädagogischen Konzept gerne mitvollzogenen Renaissance des Bildungsbegriffs, der zeitweilig hinter Sozialisationsforschung und Curriculumtheorie verloren gegangen zu sein schien, hat auch die Didaktik diesen »urpädagogischen« Begriff wieder gewonnen! Damit rückt didaktisch unweigerlich die bildungstheoretische Didaktik wieder ins Blickfeld und mit ihr *Wolfgang Klafki*, einer ihrer prominentesten Vertreter und, wenn überhaupt, meist zitierten Didaktiker im gemeindepädagogischen Bereich. Über seine Qualifizierung der Inhalte als Bildungsinhalte und -gehalte gelang ihm mit seiner sog. »kategorialen Bildung« die Vermittlung zwischen den beiden Polen Kindanspruch und Sachanspruch. Hauptaufgabe jeder Didaktik und jedes Didaktikers wurde dabei die Vermittlung, und *Wolfgang Klafkis* berühmte »didaktische Analyse« mit ihren fünf Fragen wollte dazu verhelfen. Mit dieser undispensierbaren *Bildungsorientierung* aller Lehr- und Unterrichtsinhalte wurde die Didaktik zu einer eigenständigen Wissenschaft und ließ sich nicht mehr reduzieren auf Methodik als »abbilddidaktischer« Anwendung vorgegebener fachwissenschaftlicher Inhalte.

Diese wissenschaftstheoretische Positionierung gilt grundsätzlich für die Gemeindedidaktik genauso wie für die schulische Religionsdidaktik. Bezieht man die durch die lerntheoretische Didaktik und Curriculumtheorie mitbedingte Weiterentwicklung der Klafkischen Didaktik mit ein, durch die ihr Kerngeschäft bildungsgeleiteter Auswahl, Begründung und Vermittlung der Inhalte durch die verpflichtende Beachtung der anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen und des »Primats der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen Entscheidungsdimensionen des Unterrichts« modifiziert und neu tariert wurde<sup>2</sup>, so kann auch hinsichtlich der didaktischen »Planungsgrundschr<sup>ite</sup> ...: Bedingungsanalyse, Inhaltsanalyse, Didaktische Analyse, Methodische Analyse« von einer elementaren Übereinstimmung zwischen schulischer und gemeindlicher Didaktik ausgegangen werden.<sup>3</sup>

Diese gilt freilich nur so weit, wie es sich in den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern gezielt und gewollt um Unterricht und die Vermittlung von Inhalten handelt, wie das etwa beim Konfirmandenunterricht der Fall ist. Aber schon bei diesem gemeindepädagogisch relativ unbestrittenen Praxisfeld kommt

---

<sup>2</sup> Vgl. *W. Klafki*, Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: *E. König/N. Schier/U. Vohland* (Hrsg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung, München 1980, 13-44, bes. 18.

<sup>3</sup> *R. Zitt u.a.*, Diakonie wahrnehmen und denken lernen, in: *U. Steinhäuser/W. Ratzmann* (Hrsg.), Didaktische Modelle Praktischer Theologie, Leipzig 2002, 499-554, bes. 520.

das ›klassische‹ Didaktikverständnis gemeindedidaktisch an seine Grenzen, wenn etwa statt von Konfirmandenunterricht von Konfirmandenarbeit gesprochen wird! Hier meldet sich nicht nur das gemeindepädagogische ›Differential‹ des Lernortes zu Wort, sondern zeigt auch die Fokussierung des didaktischen Geschäfts auf die Vermittlungsarbeit, dass das nicht ausreicht, um den besonderen Belangen und Anforderungen der Gemeindedidaktik gerecht zu werden.

Noch nicht im Unterschied zur schulischen Didaktik, aber deswegen nicht weniger weiterführend ist auch für die gemeindepädagogische Didaktik der Perspektivenwechsel, der sich in der Pädagogik mit der *Subjektorientierung* vollzogen hat. Von uns oben bereits angesprochen hat sie in den letzten Jahren auch Eingang in das »didaktische Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse« und didaktischer Modelle gefunden.<sup>4</sup> Ihr korrespondiert die Rede von der »Aneignung« als wesentlichem ›Akt‹ im didaktischen Prozess. Damit tritt die primär Lehrer- und Leiter bestimmte Vermittlungsaufgabe zurück hinter der subjektorientierten Aneignung und gibt und lässt den ›Adressaten‹ oder ›Kunden‹ gemeindlichen Lernens Raum für selbstbestimmte Bildung und Entfaltung.

Es leuchtet ein, dass dieser subjektorientierte Wechsel der Sichtweise gerade der gemeindepädagogischen Didaktik besonders entgegenkommt, weil eben in einem Großteil ihrer Handlungsfelder nicht die didaktische Vermittlungsperspektive mit ihrer Inhaltsorientierung im Vordergrund steht, sondern der Teilnehmer, der je in seinem Lebenslauf und seiner Lebenswelt abgeholt und angesprochen werden will. Pädagogik und Didaktik reagieren damit auf den nicht zuletzt auch den Bereich der Religion betreffenden Trend zur Individualisierung und Pluralisierung in Gesellschaft und Kirche und erfassen dadurch wichtige Voraussetzungen und Bedingungen gelingender didaktischer Arbeit.

Zugleich aber handeln sie sich mit der Subjektorientierung auch eine Zielperspektive ein, denn Subjektorientierung impliziert Subjektwerdung und das heißt Beteiligung an der Persönlichkeitsbildung oder in neuerer pädagogischer und didaktischer Sprachregelung: Mitwirkung an der Identitätsbildung. Nun ist natürlich Identität wie Identitätsbildung ein äußerst komplexer Prozess, zu dem gleichsam als konstituierende Merkmale Individualität, Fragmentarität und Sozialität gehören.<sup>5</sup> Nicht nur, aber sehr wohl für jegliche didaktische Arbeit sind mit die-

---

<sup>4</sup> M. Steinhäuser, Zum didaktischen Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse, in: *Ders./W. Ratzmann* (Hrsg.), *Didaktische Modelle*, 31-67, bes. 43f.

<sup>5</sup> Vgl. R. Lachmann, Kirchlich-konfessionelle Identität oder ökumenische Identität als Ziel des Religionsunterrichts?, in: M. Schreiner (Hrsg.), *Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute*, Neukirchen-Vluyn 1999, 168-188, bes. 173-186.

sen Merkmalen wichtige »notae« der Identität« angesprochen, die gerade auch im religions- und gemeindedidaktischen Bereich auf aufmerksame Resonanz stoßen müssen.

Antwortet die Subjektorientierung auf die Individualität, so erinnert die Fragmentarität alles Bildungshandeln einschließlich des didaktischen Aufgabenbereichs an seine Begrenztheit, an das Unvollendete, Noch-Ausstehende, das Scheitern und Misslingende und nicht zuletzt das Fremde, Schwer-Zugängliche, Andersseiende, das – unschwer empirisch zu verifizieren – unleugbar in den Prozess menschlicher Identitätsbildung hineingehört und als kritisches (religions-)pädagogisches Korrektiv gegenüber allen unangefochtenen Bildbarkeitsideologien und jedem didaktischen Machbarkeits- und Effektivitätswahn unbedingt beachtet werden will. Es liegt auf der Hand, dass ein solchermaßen pädagogisch »buchstabiertes« Identitätsverständnis gerade im theologischen Kontext auf große konvergente Offenheit und Zustimmung stößt und deshalb der Anschluss an den identitätsorientierten Bildungsdiskurs auch der Religionsdidaktik wichtige Impulse vermittelt, um den Zielhorizont und die fundamentale Intentionalität ihrer Arbeit, neu belichtet, zu definieren und zu profilieren.

Man würde der Didaktik ein wesentliches Element der Identitätsbildung vorenthalten, würde man neben Fragmentarität und Individualität die wichtige »nota« der Sozialität übergehen, auf die besonders die Vertreter der interaktionistischen und kommunikativen Identitätstheorien nicht müde werden hinzuweisen. Mit Recht, denn ohne Interaktion, Kommunikation und kommunikative Interpretation und Praxis bleibt alles Bildungsbemühen um Identität letztlich Makulatur, weil die »Ich-Wir-Dialektik« unter Verabsolutierung der Subjektorientierung außer Acht gelassen würde. Dass damit nicht nur ein Grundproblem von Gemeindepädagogik und -didaktik angerührt ist, sondern von Christsein überhaupt, ist theologisch nichts Neues, bedarf freilich auch der didaktischen Umsetzung. Und hier gerät jetzt zusehends und zunehmend dringlicher die gemeindepädagogische Didaktik in den Blick, die in weiten Teilen ihres Denkens, Urteilens, Planens und Handelns eben nicht auf inhaltsorientierte Vermittlung oder bloße subjektorientierte Aneignung aus ist, sondern auf »kommunikative Gemeindepraxis« im Horizont der »Kommunikation des Evangeliums« mit der Verheißung, zur »Gemeinde des Befreiten« zu werden!<sup>6</sup>

Das verweist, bodennah geortet, zurück in die scheinbaren Niederungen der Allgemeinen Didaktik und empfiehlt – nach Klafkis bildungstheoretischer und

---

<sup>6</sup> Chr. Bäumler/N. Mette, Christliche Gemeindepraxis, in: Dies. (Hrsg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen, München/Düsseldorf 1987, 9-38, bes. 20ff. u. 15.

kritisch-konstruktiver Didaktik – das Augenmerk auf die sog. »kritisch-kommunikative Didaktik«, einem wichtigen didaktischen Konzept der jüngeren Zeit, zu richten. Nicht von Ungefähr wird diese als besonders adäquat und geeignet angesehen, um dem »seinem Wesen nach inter-subjektive(n) Inhalt ›Gemeinde« zu entsprechen.<sup>7</sup> Der diese Didaktik konstituierende Leitbegriff der Kommunikation konvergiert nicht nur offensichtlich mit dem gemeindepädagogischen Grundmaß der »Kommunikation des Evangeliums«, sondern bietet zugleich zwischen Vermittlung und Aneignung ein integrativ verbindendes und übergreifendes Element, das gerade für die vielfältigen Aktivitäten und Handlungsfelder der Gemeindepädagogik ein weites Feld substantiell und funktional passender Formen und Möglichkeiten bereit hält und eröffnet.

Schulisch »entkernt« profitiert die gemeindepädagogische Didaktik zunächst insofern von der kritisch-kommunikativen Didaktik, als sie für sich und ihre gemeindliche Kommunikation deren konstitutiv-kommunikativen Merkmale in Anschlag bringt und achtet: Das sind vor allem die »*Permanenz*: Man kann nicht nicht kommunizieren; die *Beziehung*: jeder kommunizierte Inhalt stellt eine Beziehung her« und »die *Störung*: alle menschliche Kommunikation ist prinzipiell störanfällig, bis hin zum kommunikativ krankhaften Verhalten.«<sup>8</sup> Gerade die der kritisch-kommunikativen Didaktik so wichtige Beziehungsdimension bedingt den grundsätzlich dialogischen Charakter jeglichen Kommunikationsgeschehens an und für alle Lernorte gemeindepädagogischen Handelns. Hier geht es primär nicht mehr um durch Lehrer und Leiter bestimmte Vermittlung oder subjektfixierte Aneignung, sondern um gleichgestellte und gleichberechtigte Kommunikation auf Augenhöhe im Prozess gemeindlichen Lebens und Lernens.

Inhaltlich qualifiziert und normiert ist solche »kommunikative Praxis« durch die religionspädagogisch fundamentale Maßgabe der »Kommunikation des Evangeliums« und des ihm inhärenten ethischen Kriteriums christlicher Liebe (*Agape*), die dem gemeindedidaktischen Kommunikationsinteresse Maß und Motivation gibt.<sup>9</sup> Das didaktische Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen wird hier ergänzt und übergreifend integriert durch eine Kommunikation im Sinne agapegemäßer Verständigung. Zielhorizont gemeindepädagogischen Lebens, Lehrens und Lernens ist von daher die Verständigungsgemeinschaft, die sich im

---

<sup>7</sup> H. Steinkamp/J. Halbe, »Gemeinde lernen«. Zur Didaktik Praktischer Theologie der Gemeinde, in: M. Steinhäuser/W. Ratzmann (Hrsg.), Didaktische Modelle, 135-178, bes. 172.

<sup>8</sup> R. Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: WPB 32/1980, 200-204, bes. 200.

<sup>9</sup> Vgl. B. Mettler-von Meibom, Die kommunikative Kraft der Liebe, Petersburg 2000.

hermeneutischen Zirkel von Verstehen, Sich-Verstehen und (Sich-)Verständigen vollzieht. Anspruchsvoll lässt so das gemeindedidaktisch geleitete Interesse Gemeinde mehr sein und werden als eine bibelorientierte »Interpretationsgemeinschaft«; es entbirgt gleichsam das in jeder christlichen Theologie wesentlich angelegte didaktische Potential an Vermittlung, Aneignung und Verständigung.<sup>10</sup>

Haben sich so mit der kommunikativen Didaktik gleichsam Mittel und Wege eröffnet hin zum theologisch-religionspädagogischen Kernbereich und ›Herzstück‹ gemeindedidaktischer Theorie und Praxis, so enthält sie auch anschlussfähige Elemente in Richtung des derzeit in der Allgemeinen Didaktik engagiert geführten Kompetenzdiskurses. Mehr oder weniger »vordisponiert« durch die Lernzielorientierung der Curriculumtheorie werden auch für die Gemeindedidaktik – besonders im Blick auf gemeindepädagogische Aus- und Fortbildung – Kompetenzen bedacht und benannt. Didaktisch liegen sie natürlich im Umfeld von Vermittlungs-, Aneignungs-, Gestaltungs- und Handlungskompetenz, zu der sich begründetermaßen die zurzeit hochgehandelte und stark gewichtete »Wahrnehmungskompetenz« gesellt, die weit gefasst sowohl die »Fremdwahrnehmung der Gesellschaft (und Gemeinde *R.L.*) als soziales System« als auch »die eigene Wahrnehmung der handelnden Subjekte und ihres spezifischen Handlungskontextes« und Lernorts umfasst.<sup>11</sup>

Auch in dieser Kompetenz-orientierten Beziehung gerät die gemeindepädagogische Leitmaßgabe der Kommunikation ins didaktische Blickfeld: Einmal kritisch-begrenzend, indem sie einer vollständigen Funktionalisierung der Bildung durch Kompetenzfixierung wehrt, was theologisch konvergiert mit der letzten Unverfügbarkeit der »Kommunikation des Evangeliums«<sup>12</sup>, und zum anderen – scheinbar gegenläufig – konstruktiv-entgrenzend in methodischer Richtung kommunikativer Gestaltung und Planung. Gerade in letzterer Hinsicht hat die sog. performative Religionspädagogik für die Gemeindedidaktik – nicht unbedingt für die schulische Religionsdidaktik! – den kommunikativ-methodischen Gestaltungs- und Handlungsraum fruchtbar ausgeweitet, indem sie über die primär verbal bestimmte Kommunikation hinaus auf die symbolische Kommunikation aufmerksam macht. Hier geht es dann nicht allein um die hermeneutische

---

<sup>10</sup> Vgl. C. Grethlein, Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen, in: ZThK 104/2007, 503-525, bes. 524.

<sup>11</sup> R. Zitt u.a., aaO., 519 und B. u. I. Bosold/F. Schweitzer, Religion wahrnehmen – Identität finden – Unterricht gestalten, in: H. Steinhäuser/W. Ratzmann (Hrsg.), Didaktische Modelle, 281-322, bes. 292.

<sup>12</sup> Vgl. C. Grethlein, Theologie und Didaktik, 522.

Daueraufgabe jeder religiösen wie christlichen Kommunikation, mehrdimensionales Denken und Verstehen einzuüben, sondern darüber hinaus auch darum, es ›leibhaftig‹ zu inszenieren, darzustellen und aufzuführen.

Damit wird eine Vielfalt und Vielzahl an methodischen Möglichkeiten freigesetzt, die nicht ›methodistisch‹ isoliert stehen, sondern didaktisch eingebunden und begründet sind in der kommunikativ vermittelten gemeindepädagogischen Praxis. Das liegt nicht nur im Trend der derzeit hoch im Schwange stehenden ästhetisch dominierten Didaktik, sondern erschließt den diversen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern über das ›Performanz-Phänomen‹<sup>13</sup> auch den Bereich der Kultur mit ihren Welten des Theaters, der Kunst, der Musik, des Tanzes und anderen kulturellen Inszenierungsformen. Ohne Verleugnung des (religions-)pädagogischen Propriums eröffnen hier gerade die ›neuen‹ gemeindepädagogischen Handlungsfelder wie Kirchenmusik, Kirchentag, Kirchenraumpädagogik und Gemeindepädagogik am Lernort Internet und Massenmedien ein reiches Repertoire an performativen Inszenierungsformen und -praktiken.

Das gilt freilich auch als durchaus innovatorische didaktische Perspektive für die herkömmlichen Handlungsfelder der Gemeindepädagogik. Andachtsformen, spirituelle Vollzüge und nicht zuletzt liturgisches Lernen ergeben sich hier als durchaus didaktisch und methodisch fruchtbare Anlässe und Gestaltungsmöglichkeiten für gemeindepädagogisches Inszenieren und Praktizieren. Hier tut sich gerade in methodischer Hinsicht über die ›alten‹ bewährten Methoden hinaus eine reiche Vielfalt an neu entdeckten und kreativ praktizierten Wegen, Formen und Verfahrensweisen auf den verschiedensten Feldern gemeindepädagogischer Kommunikation auf, die bis hin zu den Schleiermacherschen praktisch-theologischen ›Kunstregeln‹ führen können, die gemeindepädagogisch gelernt und geübt werden wollen. Verwurzelt im religionspädagogischen Auftrag der ›Kommunikation des Evangeliums‹ erfährt hier die gemeindepädagogische Methodik eine eigene Würde und Wichtigkeit, die mit der Auswahl und dem Einsatz der Methoden auch die Vorbereitungsaspekte und Planungsschritte und -prozesse einschließen.

---

<sup>13</sup> Th. Klie/M. Meyer-Blanck, Gemeinde als Lernort wahrnehmen, in: H. Steinhäuser/W. Ratzmann (Hrsg.), Didaktische Modelle, 325-364, bes. 351.

## 2. Vorbereitungsaspekte und Planungsschritte gemeindepädagogischer Didaktik

Dringlicher als anderswo legt es sich hier nahe, die gemeindedidaktische Reflexion mit einer gründlichen Bedingungsanalyse zu eröffnen.

### 2.1 Bedingungs- und Lernortanalyse

Mit ihr muss das jeweilige gemeindepädagogische Handlungsfeld in seinen je spezifischen Voraussetzungen, situativen Umständen und konkreten Vorbedingungen als didaktisches Bedingungsfeld in den Blick genommen und analysiert werden. Vorab muss dazu jeweils das entsprechende *Handlungsfeld nach seinen konzeptionellen Konturen* und Zielsetzungen bedacht werden. Hier gilt es vor allem nach dem Lernort zu fragen, der gleichsam das jeweilige Spezifikum der Gemeindedidaktik abgibt, weshalb die Forderung nach einer »religionspädagogischen Lernorttheorie« durchaus berechtigt ist.<sup>14</sup>

- Dabei rückt natürlich zuerst die (*Kirchen-)Gemeinde* in den Mittelpunkt gemeindepädagogischen Interesses; sie als Lernort wahrzunehmen und dafür gemeindepädagogische Kompetenzen zu »bilden«, ist genuines und legitimes Ziel gemeindedidaktischer (Aus-)Bildung. Sie bezieht sich auf konkret und direkt in der Kirchengemeinde vor Ort angesiedeltes gemeindedidaktisches Handeln wie etwa Kindergottesdienst oder Konfirmandenunterricht,
- weitet sich dann gleichsam in konzentrischen Kreisen aus auf *Lernorte in kirchlicher Trägerschaft* wie etwa Kindergärten oder Evangelische Schulen
- und dehnt schließlich ihre *Bildungsverantwortung* aus *auf Orte und Räume* in unserer Gesellschaft, die zwar von hoher Bildungsrelevanz sind, aber *keinen unmittelbaren Bezug zur Kirchengemeinde* und ihren eher binnenorientierten Aktivitäten haben. Hier ist insbesondere an die Familie zu denken, aber genauso auch an bildungsrelevante Orte in kommunaler Verantwortung ohne kirchliche Anbindung und Veranlassung bis hin zu den Massenmedien und zum Internet.

Dass gerade dieser letzte Bereich eine ganz eigene und relativ eigenständige Gemeindedidaktik verlangt, die – um einen Ausdruck *E. Wenigers* aus den 1950er Jahren zu neuen Ehren zu bringen – eher »deiktischen« Charakter haben müsste, liegt auf der Hand.

---

<sup>14</sup> C. Grethlein, Theologie und Didaktik, 516 u. Ders., Lernorte religiöser Bildung, in: R. Schmidt-Rost u.a. (Hrsg.), Profilierte Bildung, Hannover 2006, 29 u. 45.

Um so dringlicher ist für jede gemeindedidaktische Vorbereitung die gründliche Analyse des jeweiligen Lernorts, und zwar sowohl in der Erfassung seiner grundsätzlichen Struktur wie seiner konkreten Lage und Ausgestaltung zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort. Das heißt dann auch ganz konkret danach zu fragen:

- Findet die Veranstaltung in Räumen eines Gemeindezentrums, eines Jugendheims, einer Akademie oder eines Altersheims statt?
- Wie sind sie sitzmäßig und apparativ ausgestattet?
- Welche methodischen und organisatorischen Spielräume bieten die Räumlichkeiten? Welche möglichen Störfaktoren sind in ihnen angelegt?
- ...

## 2.2 Teilnehmer- und Inhaltsanalyse

Eng verbunden mit der Lernortanalyse ist die Frage nach dem ›Subjekt‹ der jeweiligen gemeindedidaktischen Aktion, nach ihren ›Nutzern‹: Mit welchem *Teilnehmerkreis* ist zu rechnen? Wie ist seine Zusammensetzung nach Alter, Herkunft, Bildung und kirchlich-religiösen Voraussetzungen und Einstellungen? Welche Erwartungen bringen die Teilnehmer mit? Ist der Kreis der Teilnehmenden nach Voraussetzungen und Erwartungen relativ homogen oder eher verschieden? Wie sieht der *Leiter* seine Einstellung und Aufgabe gegenüber Teilnehmenden und Thema? Welche *Veranstaltungsart* liegt vor?

Von der Veranstaltungsart und ihrer jeweiligen Intention hängt es wesentlich ab, welche Bedeutung dem Aspekt der ›*Inhaltlichkeit*‹ für die gemeindedidaktische Reflexion zukommt. Hier bestimmen die Daten und Vorgegebenheiten der Bedingungsanalyse die thematisch-inhaltliche Dimension in einem solchen Maße, dass von einer ›vorpädagogischen Sachanalyse‹, wie sie in der religionsunterrichtlichen Fachdidaktik gerade theologischerseits immer wieder diskutiert wird, in der Regel kein ›Gebrauch‹ gemacht werden dürfte. So gut wie ganz entfällt der Inhaltsaspekt für solche gemeindepädagogische Aktivitäten, die – wie etwa die offene Jugendarbeit – primär themenfrei und ohne inhaltliche Intention strukturiert sind. Sie entziehen sich genuin gemeindedidaktischer Reflexion im engeren Sinne, gewinnen aber gerade aus der Sicht kritisch-kommunikativer Didaktik insofern wiederum didaktische Relevanz und Dignität, als hier statt eines bestimmten Inhalts eine bestimmte Beziehung zwischen Kommunikatoren die eigentliche ›Botschaft‹ sein kann.

Dass sich »Kommunikation des Evangeliums« in einem gemeindlichen Handlungsfeld auch so vollziehen, ja bewusst intendiert sein kann, das dürfte außer Frage stehen und müsste deshalb auch für die themenfreien gemeindepädagogischen Veranstaltungen entsprechende gemeindedidaktische Reflexion auf den Plan rufen: Was heißt hier »Kommunikation des Evangeliums«? Wie vollzieht sie sich im nichtchristlich thematisierten oder themafreien Geschehen offener Jugendarbeit oder Altenarbeit, wie in den Massenmedien oder dem Internet? Hier gilt es, sich christliche Motivation, Zielsetzung und normative Orientierung bewusst zu machen und deren impliziten Verbund mit den je besonderen gemeindepädagogischen Aktionen oder Aktivitäten zu bedenken.

Wo eine gemeindepädagogische Veranstaltung unter einer bestimmten Thematik steht und angekündigt ist, dürfte im Normalfall bereits die Themenstellung und Themenformulierung auf didaktische Überlegungen zurückgehen. Unter Bezug auf die Ergebnisse der gemeindedidaktischen Bedingungsanalyse müsste dazu das Thema begründet sein in bedachter Übereinkunft aus:

- (1) den *Anforderungen, Aufgaben und Intentionen*, die mit dem jeweiligen Handlungsfeld in unserer heutigen Welt, Gesellschaft und volksskirchlichen Situation gegeben sind,
- (2) den *Voraussetzungen, Bedürfnissen und Erfordernissen* der je angesprochenen Teilnehmergruppen,
- (3) dem *theologischen Gehalt und kirchlichen Bezug* des Themas und *evangelischer Bildungsverantwortung* im gemeindlichen Binnenbereich wie in gesellschaftlicher Öffentlichkeit.

In solchem didaktisch abgezielten Konventionsrahmen, der mit dem Thema anspruchsvoll gesetzt ist, hat dann in Bezug auf den theologischen Gehalt auch die theologische Sachreflexion ihren Platz und ihre Berechtigung. Sie ist verlangt, einerlei ob es nun beim Elternseminar um das Thema »Beten mit Kindern«, im Kindergarten um »Ostern feiern«, im Konfirmandenunterricht um den »Heiligen Geist«, in der Gruppenstunde des CVP um das »Waldsterben«, in der Evangelischen Akademie um »Demokratie und Emanzipation« oder im Altenheim um das Thema »Krankheit« geht.

Hier ist man vor allem auf die Arbeit und die Veröffentlichung der Systematischen Theologie verwiesen und angewiesen, in denen man das jeweilige Thema unter dem verschränkten Doppelspruch von Schrift- und Zeitgemäßheit aufgearbeitet finden sollte. Das würde die exegetisch-hermeneutische Auseinandersetzung mit der einschlägigen biblischen Überlieferung ebenso einschließen wie die

Einbeziehung thematisch relevanter Beiträge und Perspektiven aus Theologiegeschichte und dem weiten Feld gegenwärtiger humanwissenschaftlicher Forschung und müsste nicht zuletzt dem Anspruch genügen, verständlich und vermittelbar zu sein.

Differenziert nach theologischer und didaktischer Vorbildung der Nutzerinnen gibt es in dieser Hinsicht inzwischen für die wichtigsten Themen ein breit gefächertes Angebot und Repertoire an dogmatischer und ethischer Literatur, das von der theologisch-fachwissenschaftlichen Spezialreflexion über Handbuchartikel und didaktisch abgezielte Zusammenstellungen repräsentativer systematisch-theologischer Positionen bis hin zu den neueren Katechismen und Auswahl-sammlungen in Reader-Art reicht. Noch stärker als für die schulische Fachdidaktik gilt dabei für die sachanalytische Vorbereitung des Gemeindepädagogen, dass die Beschäftigung mit dem theologischen Sachgegenstand nur vermittelt über das Thema und in strikter Lernort-Spezifizierung erfolgt. Insofern als sich solchermaßen die Sachvorbereitung von allem Anfang an über den Auswahlfilter des vorgegebenen Themas und des jeweiligen Lernorts vollzieht, sind ihr die Ansprüche und Erfordernisse seiner potentiellen Interessenten bereits inhärent.

### *2.3 Gemeindedidaktische Reflexion*

Die genuin *gemeindedidaktische Reflexion* nimmt sich dieser in der Themenstellung angelegten Implikationen ausdrücklich an und bedenkt die für das Thema elementaren und exemplarischen Inhalte hin auf ihre Bedeutung im gegenwärtigen und zukünftigen Leben und Handeln der Teilnehmer. Je nach der spezifischen Aufgabenorientierung des jeweiligen gemeindepädagogischen Handlungsfeldes, den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Erwartungen der gemeindepädagogisch Beteiligten und den gesellschaftlichen und kirchlichen Vorgegebenheiten werden die Antworten auf diese didaktische Fragestellung ausfallen und in sach-, teilnehmer- und handlungsfeldgemäße *Lernziele* überführt sowie im Horizont der angestrebten Kompetenzen bedacht werden müssen. Unter den vorgenannten kommunikativen Maßgaben sollte das neben anderem Auskunft darüber erteilen:

- welche Informationen für das Thema mitteilenswert sind,
- welche Erfahrungen angerührt, erweitert und neu gemacht werden können,
- welche neuen Einsichten und Haltungen eröffnet und angebahnt werden sollen,

- welche Möglichkeiten, Anstöße und Ermutigungen für das eigene Leben wie das Leben in Gemeinde und Gesellschaft geweckt und entdeckt werden sollten,
- welche übergreifenden Kompetenzen angesprochen und angebahnt werden können.

## 2.4 Methodische Analyse

Solche gemeindepädagogisch spezifizierte Lernzielbestimmung und Kompetenzreflexion markieren das Feld für die *methodischen Überlegungen*, die unter den institutionell-strukturellen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes gemeindedidaktisch angemessene und erfolgreiche Lernwege zu erkunden haben. Im Grundsätzlichen müssen diese sich samt und sonders daran messen lassen, ob sie dem Thema in seiner Verschränkung mit dem angestrebten agapegemäßen Verständigungsgeschehen förderlich sein können oder ob sie ihm im Wege oder entgegenstehen und deshalb nicht beschränkt und benutzt werden dürfen. In diesem Sinne kritisch-kommunikativ und -konstruktiv steht im Übrigen der konkreten gemeindedidaktischen Planung das reiche Angebot an methodischen Möglichkeiten und Arbeitsformen frei zur Verfügung, um in den Grenzen des vorgegebenen gemeindepädagogischen Bedingungsrahmens die thematisch gesetzten und begründeten Ziele zu realisieren.

Dazu muss über die strukturell möglichen und für das Thema und die Gruppe besonders geeigneten *Organisations-, Kommunikations- und Inszenierungsformen* – von unterrichtlichen und unterrichtsnahen Formen über freie Formen und komplexe Programme bis hin zu gottesdienstnahen oder gottesdienstlichen Formen – ebenso nachgedacht werden wie über den erforderlichen *Zeitbedarf* und die *Wahl der Sozial- und Aktionsformen* und deren Funktion für den einzelnen Teilnehmer und die Gruppe. Eine Planung nach Lernverlauf und Lernschritten mit Zeitangaben erlaubt schließlich die dementsprechende Zuordnung von Zielsetzungen, Inhalten, Medien und Methoden und kann zu guter Letzt zu einem *Planungsentwurf* als dem ausweisbaren Ergebnis gemeindedidaktischer Arbeit führen. Die bisherigen Ausführungen lassen sich in folgendem Planungsschema bündeln:

### **3. Vorbereitungs- und Planungsschema gemeindepädagogischer Arbeit**

#### *(1) Lernortorientierte Analyse des didaktischen Bedingungsfeldes*

- Voraussetzungen des spezifischen Lernorts
- Gegebenheiten, zeitlicher Rahmen und Möglichkeiten seiner Vernetzung
- Räumlichkeiten, Ausstattung, Bestuhlung, Kommunikations- und Geselligkeitsmöglichkeiten
- organisatorische, methodische, mediendidaktische und finanzielle Spielräume
- Handikaps, Beschränkungen und Störfaktoren
- Erwarteter und angesprochener Teilnehmerkreis
- Zusammensetzung nach Alter, Herkunft, Bildung, kirchlich-religiöse Voraussetzungen und Einstellungen
- Erwartungen der Nutzer an das Angebot an diesem Lernort, in dieser Situation und unter diesen Bedingungen
- Veranstaltungsort und intentionaler Horizont
- Rolle und Funktion der Leiterin/des Leiters und ihrer Voreinstellungen gegenüber Teilnehmenden, Lernort, möglichem Thema und erwarteten Aktivitäten

#### *(2) Thematisch-inhaltliche Analyse*

- Inhaltliche Implikationen des Themas/der Veranstaltung/der Aktivität bzw. Aktion
- Theologische, (religions-)pädagogische, human-, sozial- oder naturwissenschaftliche Dimensionen des Themas/der Aktivität
- Fachwissenschaftliche Klärungen und Konkretionen
- Inhaltlich-intentionale Ansätze und Anhaltspunkte in themenfreien gemeindepädagogischen Veranstaltungen

#### *(3) Gemeindedidaktische Analyse*

- Gegenwartsbeziehung und Zukunftsbedeutung des Themas/der Veranstaltung für die Lernort-Nutzer
- Stellung und Stellenwert in der Gesellschaft vor Ort und der Welt
- Lernortbedingte und thematische Erfahrungsbezüge
- Mitteilenswerte Informationen und Inhalte für Thema und Veranstaltung

- Angestrebte Einsichten, Haltungen und Kompetenzen im lernortspezifisierten Horizont der Kommunikation des Evangeliums

#### *(4) Methodische Analyse*

- Methodische Möglichkeiten und Beschränkungen am jeweiligen Lernort
- Zugänge, Motivationsmöglichkeiten und themagemaße Lernwege
- Teilnehmerbedachte Auswahl und Begründung geeigneter Sozialformen und Methoden
- Inszenierungsmöglichkeiten symbolischer Kommunikation durch Liturgie, Meditation, Musik, Kunst, Tanz, Bewegung u.a.m.
- Planung des Ablaufs der Veranstaltung in zeitlicher, thematischer und operationeller Hinsicht
- Zuordnung der Methoden sowie Sozial- und Arbeitsformen zu den geplanten Lernschritten und -phasen
- Wahl und Einsatzort der Medien
- Bilanzierung mit der Aussicht auf Vernetzung und Weiterführung
- Werbende und informierende Präsentation und Organisation der Veranstaltung

#### **4. Gemeindepädagogischer Bildungsplan**

Die bisherigen Ausführungen hatten die Vorbereitung und Durchführung der jeweils einzelnen gemeindepädagogischen Aktion oder Veranstaltungsreihe im Blick. Darüber hinaus geht es aber

- *zum einen* um einen Gesamtplan und Gesamtprofil aller genuin gemeindepädagogischen Tätigkeiten der Kirchengemeinde (einschließlich der längerfristigen Planungsperspektiven),
- *zum anderen* um die Dimension des Zusammenspiels und der Vernetzung der unterschiedlichen Lernorte religiöser Bildung (Schule, Gemeinde, Familie, Region usw.),
- *zum Dritten* um den Zusammenhang aller Aktivitäten in der Kirchengemeinde (Gottesdienste, Seelsorge, Diakonie etc.) untereinander
- *und schließlich* um eventuelle langfristige Entwicklungsperspektiven der Kirchengemeinde und die Konsequenzen, die sich daraus für die gemeindepädagogische Arbeit ergeben (z.B. Kooperation mit Nachbargemeinden in

der Konfirmandenarbeit, Regionalisierung der Jugendarbeit auf der Kirchenkreis- oder Kirchenverbandsebene, Profilbildung der einzelnen Gemeinde usw.).

All dies erfordert eine längerfristige Planungsperspektive. Darum geht es in den Überlegungen dieses Schlussteiles. Dabei soll versucht werden, die Komplexität der Materie zu reduzieren und in einem praktikablen Raster für die Gesamtplanung zu konkretisieren.

#### *4.1 Zur Planung in der Kirchengemeinde*

Die gemeindepädagogische Arbeit mit und für Kinder, Jugendliche und Erwachsene hat teil an der kirchlichen Grundaufgabe der »Kommunikation des Evangeliums von der Liebe Gottes«. Sie geschieht einerseits in genuin (d.h. überwiegend) pädagogisch akzentuierten Handlungsfeldern (z.B. Konfirmandenarbeit) und vollzieht sich andererseits in dimensionaler Hinsicht, indem sie ganz unterschiedliche Verbindungen mit anderen kirchlichen Aktionsformen (z.B. Gottesdienst) eingeht.<sup>15</sup> Formuliert man diese Doppelheit gemeindepädagogischer Vollzüge aus der Perspektive des aneignenden Subjekts, so ergibt sich für die Zielbestimmung der religiösen Bildung daraus die Dialektik von »Lernen, als Christ zu leben« und »Lernen, was es heißt, als Christ zu leben«. Bevor wir ein Raster für die Planung bereitstellen, sei zunächst noch auf die Frage der Qualität, der persönlichen und sächlichen Voraussetzungen und möglicher Schritte einer Planung eingegangen.

##### *(1) Gesellschaftliche Veränderungen und Qualitätsstandards*

Damit die eben beschriebene Aufgabe wahrgenommen werden kann, ist ein gemeindliches/kirchliches Angebot erforderlich, das der »Kommunikation des Evangeliums« vollinhaltlich gerecht wird und heutigen pädagogischen Qualitätsansprüchen Genüge tut. Das macht eben eine gute Planung für alle Prozesse religiöser Bildung erforderlich, die aber nicht nur jeweils aktuell, sondern auch mittel- und langfristig erfolgen muss. Die heutige Vielfalt der Lernorte und Lernge-

---

<sup>15</sup> S. im Artikel von G. Adam/R. Lachmann, Was ist Gemeindepädagogik?, in: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), Neues Gemeindepädagogisches Kompendium, 2008, 15-39, Teil 2.3 (Gemeindepädagogik – dimensional bedacht).

legenheiten<sup>16</sup> macht eine Abstimmung und Koordination in jedem Falle erforderlich. Die im Folgenden kurz skizzierten gesellschaftlichen und lebensweltlichen Veränderungsprozesse werden darüber hinaus in Zukunft Umstrukturierungen in den gemeindepädagogischen Angeboten erforderlich machen<sup>17</sup>, will man nicht im Abseits landen.

In der Vergangenheit war es so, dass die gemeindepädagogischen Aktivitäten in ihrem Kern geradezu »Selbstläufer« waren. Die kirchlich-institutionellen Vorgegebenheiten und die volkshkirchlichen Rahmenbedingungen sorgten mehr oder minder für die Konstanz und Kontinuität der einzelnen Handlungsfelder (z.B. Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht, Frauenkreis). Das ist heute durchaus nicht mehr der Fall. Die »Rekrutierung« der Kirchenmitglieder vollzieht sich nicht mehr primär über die institutionellen Angebote, sondern auf Grund von eigener Wahl und in starkem Maße auf dem Wege der Erfahrung von persönlicher Authentizität von Christen.

Dazu kommen der Prozess der Individualisierung und die Existenz einer größeren Zahl von konkurrierenden Angeboten zur Lebensorientierung und Sinngewinnung durch andere religiöse Gruppierungen, Religionsgemeinschaften, Institutionen, Verbände und Einrichtungen ganz unterschiedlicher Art und Qualität, die einstige Monopolstellung der Kirchen in Fragen religiöser Orientierung beendet haben.

Ebenso bleiben die tiefgreifenden Veränderungen der Lebenswelten (durch den Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung und Modernisierung, die [weiterhin] wachsende Mobilität der Menschen sowie die Veränderung der Formen der Aneignung von Inhalten und des Lernens [der »visual turn«, der Eventcharakter von Veranstaltungen, die Veränderung der Motivationsstrukturen]) nicht ohne Folgen für Gestalt und Struktur gemeindepädagogischer Angebote.

Die genannten Zusammenhänge und Veränderungen sind für die gemeindepädagogische Planung unter den heutigen Bedingungen zu beachten. Ein attraktives gemeindepädagogisches Angebot stellt sich nicht mehr von allein ein, sondern es bedarf der gemeinsamen Beratung, der Planung und der Umsetzung in die bisher gewohnten, aber auch in reformierte oder gar neue Aktivitäten. Im Übrigen sollte

---

<sup>16</sup> S. o. Teil 2.1 (Bedingungs- und Lernortanalyse).

<sup>17</sup> Dies gilt selbst für ein so »stabiles« gemeindepädagogisches Handlungsfeld wie die Konfirmandenarbeit: s. dazu den Beitrag von *G. Adam*, Konfirmandenarbeit: Profil und Perspektiven, in: *G. Adam/R. Lachmann* (Hrsg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, 2008, 255-281. Drei weitere Beispiele: Wie sieht die Zukunft des Kindergottesdienstes aus? Wohin entwickelt sich die Frauenarbeit? Wo liegt die Zukunft der Jugendarbeit?

die Aufgabe religiöser Bildung angesichts ihres Umfangs und ihrer Relevanz im Leitbild einer jeden Kirchengemeinde als eine Kernaufgabe verankert werden.

### *(2) Personelle und sächliche Voraussetzungen*

Die Fragen solcher Gesamtplanung sind auch im Kirchengemeinderat der Gemeinde zu beraten. Vor allem bei den Haushaltsberatungen ist zu bedenken und zu entscheiden, ob und wie viel Geld man für die gemeindepädagogische Arbeit bereitstellen kann und will. Da die finanziellen Mittel jeder Gemeinde in der Regel geringer sind als der gesamte Bedarf, sind Prioritäten zu setzen. In jedem Falle ist darüber Rechenschaft abzulegen, welche ehren- und hauptamtlichen Personen, welche räumlichen Möglichkeiten und welche finanziellen Mittel vorhanden sind und welche Ressourcen möglicherweise zusätzlich gebraucht werden. Dies alles ist nicht dem Zufall zu überlassen, vielmehr werden durch die zuständigen Personen und Gremien die relevanten Entscheidungen zu treffen sein. Dabei geht es vor allem um:

- das Zeitbudget der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen einer Gemeinde,
- die Frage der Räumlichkeiten und sächlichen Ausstattung (Geräte, Medien usw.),
- den Finanzhaushalt. Wofür und in welchem Umfang eine Gemeinde Mittel zur Verfügung stellt, das ist ja auch ein Indikator *dafür*, was man als wichtig ansieht.

Ein solches Bemühen um die gemeindepädagogische Arbeit ist ein Prozess, in dem jede Gemeinde den für ihre spezifischen Bedürfnisse geeigneten Weg nur selbst bedenken kann und finden muss. Denn es kann nicht darum gehen, ein Einheitskonzept für alle Kirchengemeinden auszuarbeiten und zu verordnen. Vielmehr gilt es, der Vielfalt der Kirchengemeinden gerecht zu werden und dieser Vielfalt konkrete Gestalt zu verleihen. Dabei ist es so, dass es eine Reihe von Fragen gibt, denen man sich im Zusammenhang einer solchen Gesamtplanung stellen muss, wenn man das eigene gemeindepädagogische Profil neu erarbeiten bzw. weiterentwickeln will.

### *(3) Schritte der Planung*

Wo man eine solche gemeindepädagogische Gesamtkonzeption entwickeln will, gilt es zunächst einmal wahrzunehmen, was es alles an Aktivitäten in den unterschiedlichen Handlungsfeldern bereits gibt. Die Verbindung in einem gemeinsa-

men Rahmen ist auch in der Hinsicht hilfreich, dass man sich darüber klar werden kann, wo man die Kräfte bündeln möchte und wo die Schwerpunkte der gemeindlichen Aktivitäten in Zukunft liegen sollen. Gerade in einer Zeit knapper werdender Finanzen ist eine bewusste Planung wichtig. Dabei sind auch Fragen nach den Kooperationsmöglichkeiten mit Nachbargemeinden und in Region und Kirchenkreis zu bedenken. Zum Teil wird die Kooperation und Vernetzung der Kirchengemeinde von außen »auferlegt«, wenn z.B. der Diakon oder die Gemeindepädagogin nicht mehr auf Gemeinde-, sondern auf Kirchenkreis- oder Gemeindeverbands-, resp. Stadtkirchenverbandsebene angestellt und der eigenen Gemeinde mit einem Anteil des Stundendeputates zugewiesen wird.

Ein Prozess für einen gemeindepädagogischen Gesamtplan kann sich etwa in folgenden Schritten vollziehen:<sup>18</sup>

- Zunächst wird erhoben, was es an Aktivitäten gibt. (Was gelingt? Wo liegen Schwerpunkte? Welche Aufgaben gibt es?)
- Anschließend wird überlegt, welche Ziele zur Weiterentwicklung des gegenwärtigen Zustandes in den Blick »genommen werden sollen« (Was gelingt bereits? Was gehört zum selbstverständlichen Grundbestand? Was soll verstärkt werden? Soll etwas verändert werden? Soll etwas reduziert werden? Sollen neue Initiativen gesetzt werden?)
- Sodann wird geprüft und entschieden, was umgesetzt werden soll und kann. (Was können wir verändern? Wie sind die Aussichten? Was ergibt sich als Folgen?)
- Es folgt die Phase der Realisierung:
  - Was? – inhaltlich
  - Wie? – methodisch
  - Wann? – zeitliche Abfolge
  - Wer? – personelle Schritte
  - Mit wem? – Kooperationen
  - Mit was? – Finanzen, Räume, Ressourcen ...,
- Schließlich werden die Ergebnisse reflektiert. (Wer? Wann? Nach welchen Kriterien?)

---

<sup>18</sup> Im Folgenden nehme ich Anregungen auf aus: Visionen erden – Der Vielfalt Gestalt geben, hrsg. von der *Kirchenleitung der Evangelischen Kirche im Rheinland*, Düsseldorf 2001, Abschnitt Schritte M 2.

Für eine Gesamtplanung ist es wichtig, auch die Frage der Kooperation mit anderen Kirchengemeinden in der Region und im Kirchenkreis einzubeziehen. Ebenso wichtig ist es, die Vernetzung mit dem schulischen Religionsunterricht im Blick zu behalten. Die gemeindepädagogischen Arbeitsfelder und der schulische Religionsunterricht haben ihr je eigenes Profil. Beide sind Ausdruck der kirchlichen Bildungsverantwortung, ergänzen sich aber und brauchen sich gegenseitig.

#### 4.2 Raster für die Gesamtplanung

Um die bisherigen Überlegungen zu konkretisieren sei im Folgenden in Form einer tabellarischen Übersicht ein Planungsraster für die gemeindepädagogische Arbeit dargeboten. Dabei beschränken wir uns – aus Gründen des Umfangs – auf die pädagogischen Handlungsfelder im Kindes- und Jugendalter, beziehen aber Gottesdienstaktivitäten mit ein, um den dimensionalen Aspekt der Gemeindepädagogik zu verdeutlichen. Bei den Darlegungen ist keine Vollständigkeit aller möglichen Aktivitäten angestrebt. Hier sind eigene Ergänzungen durchaus erwünscht und notwendig.<sup>19</sup>

### Übersichtsschema: Kinder- und Jugendarbeit

#### Arbeitsfelder und Zielgruppen

Arbeitsstufen/ Zielgruppen	Religionsunterricht	Kirchliche Feiern/ Gottesdienste	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
Elementarbereich	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Taufgespräch, Vermittlung von Literatur</li> <li>▪ Kurs über religiöse Kindererziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiengottesdienste</li> <li>▪ Einladung zum Kindergottesdienst (ab dem 4./5. Jahr)</li> <li>▪ Taufeinrichtungsgottesdienste</li> <li>▪ Gottesdienst zum Abschluss der Kindergartenzeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Krabbelgruppen</li> <li>▪ Eltern-Kind-Gruppen (evtl. gemeindeübergreifend)</li> </ul>

<sup>19</sup> Zum Bereich Kinder bietet jetzt die grundlegende Veröffentlichung von *M. Spenn u.a.* (Hrsg.), *Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven*, Gütersloh 2007 eine Übersicht zur Vielfalt evangelischer Kinderarbeit. Zur Erwachsenenbildung und Altenbildung siehe unten die entsprechenden Artikel.

Grundschule (1.-4. Klasse)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 oder 2 Std. pro Woche</li> <li>▪ Schulgottesdienste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kindergottesdienst</li> <li>▪ Familiengottesdienst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jungschar</li> <li>▪ Kinderbibelwoche</li> <li>▪ Christenlehre</li> <li>▪ Kinder- und Jugendchor</li> <li>▪ Lager</li> <li>▪ Projekte</li> <li>▪ Ferienaktionen</li> <li>▪ Kindernachmittage</li> <li>▪ KU3/4</li> <li>▪ Kindergruppen 8–13 J.</li> <li>▪ Mitarbeiterfortbildung</li> </ul>
----------------------------	---	--	--

*Gottesdienste zur Begrüßung/zum Abschluss*

Sekundarstufe I (5.–8./9. Klasse)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 oder 2 Std. pro Woche</li> <li>▪ Schulgottesdienste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiengottesdienste und ähnliche Feiern, auch zus. Elementararbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teenagertreff</li> <li>▪ Projekte: z.B. Musical, Theater</li> <li>▪ Jugendchor</li> <li>▪ Kinderbibelwoche</li> <li>▪ Lager</li> <li>▪ Projekt Krippenspiel</li> <li>▪ Kirchentagsbesuch begleiten</li> <li>▪ Konfirmandenarbeit (s. folgende Querspalte)</li> </ul>
Konfirmandenarbeit (7./8. Kl.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ festgesetzte Std.-zahl</li> <li>▪ Diakoniepraktikum</li> <li>▪ Blockunterricht</li> <li>▪ Wochenendfreizeit</li> <li>▪ Konfi-Tag</li> <li>▪ KU-Lager</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gemeindegottesdienst (Mitgestaltung)</li> <li>▪ Gottesdienste für junge Leute</li> <li>▪ Kurssystem</li> <li>▪ Präsentationen aus KA in der Kirche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jugendchor</li> <li>▪ Jugendgruppe</li> <li>▪ Eine-Welt-Projekt</li> <li>▪ KU-Fortbildung</li> <li>▪ Projekt Krippenspiel</li> </ul>

*Konfirmation (Vorbereitung/Vorstellungsgottesdienst/Gottesdienst)*

## *Gottesdienste zur Begrüßung/zum Abschluss*

Oberstufe (10.–12. Klasse)	▪ 1 oder 2 Std. pro Woche (Kurs, Projekt)	▪ Familiengottesdienste oder ähnliche Feiern auch zusammen mit der Gemeinde ▪ Jugendgottesdienste ▪ Gemeindegottesdienst	▪ Mitarbeit in Jugendarbeit ▪ Mitarbeit in KA ▪ Lagerleitung ▪ Jugendchor ▪ Mitarbeit im KiGo ▪ Mitarbeit im KU-Team ▪ Projekte
Jugendliche		▪ Gottesdienste für junge Leute ▪ Gemeindegottesdienst	▪ Jugendgruppe ▪ Führung ▪ Leitertreff ▪ Gemeindeprojekte ▪ Gesprächskreise ▪ Mitarbeit im KA ▪ Mitarbeit in kirchl. Gruppen und Gremien

Bei diesem Raster ist noch Folgendes zu bedenken: es gibt Angebote, die je nach Situation und Größe der Gemeinde und nach den Gegebenheiten / Möglichkeiten er Zusammenarbeit lokal oder regional durchgeführt werden. Daher ist das Raster um eine zusätzliche Spalte zu erweitern, auf die wir hier verzichtet haben, weil eine Druckseite nicht breit genug ist. In dieser Spalte sind die außer- und übergemeindlichen Aktivitäten, an denen man partizipiert (Kirchentag, Jugendtage in der Region und auf der Landeskirkenebene, Teilnahme an Fahrten und Lagern des Landesjugendpfarramtes etc.), und Kooperationen (mit Nachbargemeinden [z.B. bei der gemeinsamen Durchführung der Konfirmandenarbeit], Kirchenkreis [z.B. Frauentreffen] etc.) aufzuführen.

Alle Aktivitäten, die im gemeindepädagogischen Gesamtplan aufgeführt sind, schlagen sich nieder im Zeitbudget der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen der Gemeinde, in der Nutzung von Räumlichkeiten und Geräten sowie in finanziellen Kosten. All dies ist wiederum in der folgenden Übersicht in einem »Schema der notwendigen Ressourcen« aufgelistet.

### **Schema der notwendigen Ressourcen**

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (haupt- und ehrenamtlich)

- Pfarrerin
- Gemeindepädagogin

- Jugendgottesdienstleiterin
- Kindergottesdienstleiterinnen
- Jungscharleiterinnen
- KU-Team
- Projektbezogene freiwillige Mitarbeiterinnen (z.B. Eltern, ältere Schülerinnen)

#### Kirchenvorstand

- Ressort Kindergottesdienst: 1 Person
- Ressort Religionsunterricht/Kinder- und Jugendarbeit: 1 Person

#### Gebäude

- Kirche
- Gemeindehaus mit Räumen/Gemeinderaum für Eltern-Kind-Gruppen, Kindergottesdienst, Jungschar, Konfirmandenarbeit, Altenarbeit usw.

#### Finanzen

- Ausgaben für Material und Materialien (Moderationskoffer, Papier, Stifte, Bücher für die Mitarbeiter, Liederhefte etc.)
- Neuanschaffung, Reparatur, Ergänzung von Geräten (Projektor, Pinnwand etc.)
- Evtl. Personalkosten (Auslagenersatz, Aufwandsentschädigung)
- Aufwendungen und Beiträge für Kinderbibelwochen, Freizeitlager und Veranstaltungen
- Kosten für die Weiterbildung von ehren- und hauptamtlichen Mitarbeitenden
- Sonstiges

Die Kinder und Jugendlichen entfalten in jeder Altersstufe neue Fähigkeiten im Erkennen, Handeln und Gefühlsleben. Die Kirchengemeinde nimmt die Kinder und Jugendlichen auf jeder Entwicklungsstufe als eigene Persönlichkeiten ernst, bietet Raum zum »Lernen, als Christ zu leben« und zum »Lernen, was es heißt, als Christ zu leben.« Stärkung im Glauben, Lebensorientierung, seelsorgerliche Hilfe und Erfahrungen von Gemeinschaft fügen sich dabei zueinander. Kinder und Jugendliche sollen dabei die Kirchengemeinde als einen Ort erleben, wo Glaube gelebt wird, wo man ihre Anliegen ernst nimmt, wo man bereit ist für eine offene Beschäftigung mit Glaubens- und Lebensfragen und wo man ihnen Raum gibt für altersgemäße Aktivitäten.

Die religiöse Bildung von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich in den Bereichen Religionsunterricht, kirchliche Freizeitangebote und kirchliche Feiern/Gottesdienste. Diese Bereiche ergänzen sich gegenseitig, sind einander gleichgestellt und profitieren von einer Vernetzung.

## **Literatur**

*Adam, Gottfried, Arbeit mit Kindern planen, in: Evangelischer Oberkirchenrat Wien (Hrsg.), Kirche mit Kindern. Eine Arbeitshilfe, Wien 2002, 21-30.*

*Evangelische Landeskirche des Kantons Thurgau, Kirche, Bildung und Jugend. Konzept und Verordnung, Frauenfeld 199.*

*Grethlein, Christian, Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen, in: ZThK 104 / 2007, 503-525.*

*Kirchenrat der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich, in: E. König / N. Schierl / U. Vohland (Hrsg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung, München 1980, 13-44.*