

Was heißt „Gemeindebildung“?

Eine grundlegende Fragestellung im Kontext gemeindepädagogischer Ausbildung

Am Ende des Gesprächs lud die Studentin die fünf Beteiligten ein, ihren individuellen Platz auf einer Fußboden-Skala zu finden, und zwar nacheinander zu drei Impulsen: 1. „Ich konnte meine Vorstellungen einbringen.“ 2. „Ich bin mit dem Ergebnis zufrieden.“ 3. „Ich könnte mir ein Gespräch in ähnlicher Form auch bei der Bearbeitung anderer Anliegen vorstellen.“ Die Skala reichte von „gar nicht“ bis „sehr“. Die Beteiligten drängelten sich zum ersten und zweiten Impuls im Bereich von „sehr“; beim dritten Impuls gingen sie ein Schritchen rückwärts, äußerten aber viel Optimismus und wünschten sich, dass es dann auch wieder so eine Prozess-Moderation geben solle.

Was geschieht, wenn sich „Gemeinde bildet“? Kann eine „Gemeinde als Gemeinde“ „gebildet“ werden? Der folgende Beitrag legt – ausgelöst durch ein Praxisbeispiel (1.) – dar, welche grundlegenden religionspädagogischen Fragestellungen im Kompositum „Gemeindebildung“ aufgeworfen werden (2.) und skizziert einen Versuch, daraus Konsequenzen für die Ausbildung zu ziehen (3.).

1 Praxisbeispiel

Was war der oben beschriebene Szene vorangegangen?

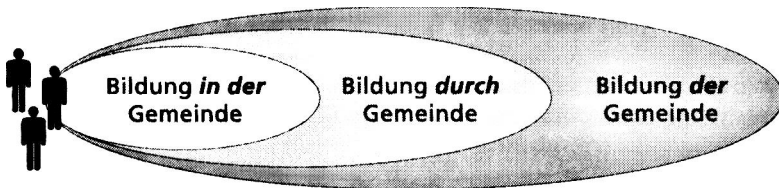
Die Studentin hatte im Rahmen ihres gemeindepädagogischen Praxissemesters mit Hilfe ihrer Mentorin erkundet, zu welchem Punkt es in der Praktikums-Gemeinde eine *positive Veränderungsbereitschaft* gibt. Sie stieß auf das Thema „Musikauswahl im Gottesdienst“. Verschiedene Menschen in der Gemeinde, vor allem jüngere, sagten, dass sich da was bewegen müsste und könnte. Dabei gab es Bereitschaften, auch Abgrenzungen und gewesene Konflikte zu hören, die aber nicht offen kommuniziert wurden. Es erschien unklar, welche Musik im Gottesdienst vorkommen solle oder dürfe, und wer über die Auswahl zu befinden habe.

Die Studentin überlegte, wer an einem Kommunikationsprozess zu dieser Frage zu beteiligen sei und entschied sich, für einen ersten Schritt fünf „Veränderungswillige“ einzuladen: drei Mitglieder der Jungen Gemeinde, dazu zwei, die auch formal zuständig sind (Pfarrer und KV-Vertreter). Diese fünf interviewte sie einzeln anhand eines Leitfadens und lud sie dann zu einem „Beteiligtengespräch“ ein. Nach der Vorstellungsrunde und einigen auflockernden, Sicherheit vermittelnden Impulsen präsentierte sie visualisierte Feedbacks der Inhalte der Interviews. Dazu gehörten auch „Werte, Bilder und Visionen“, mit denen die Beteiligten in den Interviews das Thema „Musik im Gottesdienst“ in ihr allgemeines Verständnis von Gemeinde eingeordnet hatten. Die Leute fanden das Feedback spannend. Sie konnten schrittweise ergänzen und einander rückfragen. Als letztes brachte die Studentin noch die visualisierten Ergebnisse eines Gruppeninterviews im Seniorenkreis ein, wo die meisten Widerstände vermutet worden waren. Mit lebhafter Aufmerksamkeit stellten die Beteiligten fest, dass die Seniorinnen und Senioren sich flexibler zeigten als gedacht. Danach leitete die Studentin die Beteiligten darin an, sich auf eine *gemeinsame* Definition des „Ist-Zustandes der Gegenwart“ und des zu erstrebenden „Ist-Zustandes der Zukunft“ zu verständigen. Das zu formulieren, fand die Gruppe anstrengend. Die Beteiligungsenergie „verklumpte“ etwas. Es brauchte mehr Zeit, als die Studentin geplant hatte. Schließlich stand auf dem Flipchart: „Musik im Gottesdienst‘ ist noch kein Thema der Gesamtgemeinde. Es soll bis April 2010 ein ‚Kommunikationsraum‘ geschaffen werden, a) wo generationsübergreifend miteinander gesprochen wird, b) wo gemeinsam Verabredungen getroffen werden, c) die in der Praxis gemeinsam umgesetzt und danach ausgewertet werden.“ Als das geschafft war, fiel es leichter, Einzelschritte, Termine und Zuständigkeiten abzustimmen. Die Ideen sprudelten, die Leute fühlten sich wieder sicherer, es machte ihnen sichtbar Spaß miteinander. Dann folgte die eingangs beschriebene Auswertung.

Fragen wir also, wie sich dieses Geschehen in pädagogischer und theologischer Hinsicht verstehen lässt. Die Hypothese dafür lautet: *Die Beteiligten haben, unterstützt von dem speziellen Design des Prozesses mit seinen theoretischen Voraussetzungen, nicht einfach etwas miteinander „gemacht“, sondern exemplarisch „Gemeinde realisiert“. Sie haben im vielschichtigen Geflecht von subjektiven Glaubensauffassun-*

gen und sozialem Engagement an einem genau beschreibbaren Punkt „Gemeinde gebildet“.

Diese Hypothese nimmt den Begriff „Gemeindebildung“ dafür in Anspruch, Verbindungen zu zeigen zwischen Gemeindeaufbau und Gemeindepädagogik. Zunächst soll grob der fachliche Rahmen umrissen werden, in dem wir uns bewegen. Dazu verwende ich eine grafische Darstellung:



Kurz gesagt, wird eine Differenzierung vorgenommen zwischen der klassischen veranstaltungsbezogenen Bildungsarbeit in der Gemeinde, informell stattfindenden Bildungsvorgängen und einer Ebene von Bildung, auf der sich die Gemeinde selbst zum Gegenstand wird. Diese Differenzierung wird im folgenden Teil des Beitrags näher problematisiert und systematisch bedacht.

2 Systematische Reflexion

Das Kompositum „Gemeindebildung“ ist keine neue Erfindung. In der Geschichte der Religionspädagogik und Praktischen Theologie der letzten 35 Jahre taucht es dort auf, wo nach den Schnittmengen kybernetischen und pädagogischen Handelns in der Kirche gefragt wird. Das Problem, welches diese Frage überhaupt nötig machte, fasste Karl Ernst Nipkow 1990 prägnant in seiner Doppelkritik einer „kirchenver-

gessenen Religionspädagogik“ und eines „bildungsvergessenen Gemeindeaufbaus“ zusammen.¹

2.1 Die vorausgesetzte Gemeinde

Zwei Positionen sollen zunächst verdeutlichen, vor welche Herausforderungen „Gemeindebildung“ gerät, wenn das Kompositum von der Seite der *Bildung* her in den Blick genommen wird.

Ein frühes Beispiel liefert *Enno Rosenboom* bei der Begründung des neuen Begriffs „Gemeindepädagogik“ in den 1970er Jahren:

„Christen jeden Alters benötigen ihre Gemeinde als Geleit zur persönlichen Glaubensbewährung. Der Begriff [Gemeindepädagogik] verbindet dabei die Ansätze einer intentionalen und funktionalen Erziehung zu einem Gesamtkonzept gemeindlicher Bildungsarbeit, nach dem sich die Gemeinde selbst als ein Bildungsprozess versteht und sich die Gemeindeglieder ihrerseits als Mitarbeiter der Gemeinde bewähren lernen.“²

Rosenbooms Plädoyer zielt auf eine verstärkte Aufnahme *pädagogischen* Denkens in die Gemeindearbeit. Ein pädagogisches Verständnis von Gemeinde, so Rosenboom, sei dringend nötig zur Lebenshilfe, beim Erwerb reflektierter Mitgliedschaft, im Einüben gesellschaftsdiakonischer Mitverantwortung und in ökumenischer Gemeinschaft (vgl. 60ff.).

Die *theologische* Dimension tritt in Rosenbooms Bezug auf *Gemeinde* hervor. Er betont einerseits, dass sich der Glaube pädagogischer Verfügbarkeit entziehe. Andererseits hält er normativ als „Auftrag der Gemeinde“ fest, „Menschen zum Glauben an Gott einzuladen“. Religionspädagogisch stellt sich hier die Frage, worin die Bedingungen der Möglichkeit dieses Auftrages bestehen, wer ihn erteilt und mit welchem Grund. Was für eine Theorie gelebter Religion liegt hier zugrunde? Einen theologischen Ansatz, um dieser Frage nachzugehen, bietet Rosenboom selbst: „Glaube an Gott wird aber nur

-
- 1 Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh 1990, 70.74.
 - 2 Enno Rosenboom, *Gemeindepädagogik – eine Herausforderung an die Kirche, in: Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche* (Red. Hans Kratzert u.a.). Gütersloh 1978, 55-71, Zitat 56. Vgl. auch schon ders., *Gemeindepädagogik*, in: *EvErz* 26 (1974) 25-40.

dort zur Wirklichkeit, wo Gott sich selbst Menschen zueignet und sich ihr Vertrauen erschließt.“ (58) Allerdings bezieht Rosenboom diese Voraussetzung nicht auf die *Gemeindewerdung von Gemeinde* als pädagogisches und theologisches Problem.

Ungefähr 20 Jahre später griff *Michael Meyer-Blanck* den Begriff „Gemeindebildung“ auf, um mit seiner Hilfe die grundsätzliche Frage zu bearbeiten, was „qualifizierte Kirche“ in Zukunft heißen könnte. Meyer-Blancks Überlegungen sind aus *formalen* und *inhaltlichen* Gründen für unseren Zusammenhang interessant. *Formal*, insofern Meyer-Blanck explizit „Gemeindebildung“ wider „die falsche Alternative zwischen Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau“ aufstellt. *Inhaltlich*, insofern er von Bildung in keinem engen Sinn spricht, sondern unter Bezug auf das „geistliche, geistige, kommunikative und zahlenmäßige Wachstum von Gemeinde“. Das führt ihn zu einer weiterführenden Differenzierung, die teilweise unserer auf S. 55 dargestellten Grafik zugrunde liegt: „Bildung *in* der Gemeinde“ (womit er klassische Bildungsangebote in der Ortsgemeinde und anderswo meint), „Bildung *durch* die Gemeinde“ (womit er die „beheimatende, aufklärerische und ästhetische Qualität“ von z. B. liturgischer oder diakonischer Praxis meint) und „Bildung *der* Gemeinde“.³

Für unsere Problemstellung ist nun besonders die letztgenannte Ebene anregend. Meyer-Blanck bezieht „Bildung *der* Gemeinde“ nicht mehr auf eine bestimmte *Praxis in oder von Gemeinde* (grafisch verdeutlicht durch die beiden kleineren Ellipsen), sondern auf ein grundsätzliches Spannungsfeld, in dem eine wechselseitige Kritikfähigkeit hergestellt werden soll: Pädagogischerseits im Namen von Bildung gegen kirchliche Verengungen, theologischerseits im Namen von Gemeinde gegen eine Verabsolutierung des neuzeitlich-aufgeklärten, emanzipierten Subjektes. Hier kommt dann ein klarer Vorrang eines (bestimmten) theologischen Arguments gegenüber der Pädagogik zum Zug: „... das in der Nähe Gottes gerechtfertigte, erneuerte, veränderte Subjekt ist die Zielperspektive von Gemeindebildung“.

Im Hintergrund des Spannungsfeldes liegt also ein grundsätzlicher Streit um die Aufklärung. Vor diesem Hintergrund wird der theologische Begriff von Gemeinde dann nicht mehr vom Subjekt her gebildet,

3 Michael Meyer-Blanck, *Gemeinde und Bildung. Die künftige Arbeit einer „qualifizierten Kirche“ zwischen Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau*, in: *GuL* 10 (1995), 156-169. Zitate 158-160.

sondern ekklesiologisch von der Kirche als Form und Gestalt des Glaubens. Konsequenterweise fordert Meyer-Blanck anschließend, Gemeindebildung habe „ihr besonderes Augenmerk auf *Liturgie* und *Diakonie* zu richten, weil Gemeinde vornehmlich in deren Formen Gestalt gewinnt.“ (ebd.) Mit Christian Grethlein plädiert er dafür, „den Gottesdienst ... ‚als konzentrierteste Form von Gemeindepädagogik‘ in den Vordergrund zu rücken“.⁴

2.2 Die organisierte Gemeinde

Was dabei grundsätzlich auf dem Spiel steht, wird noch deutlicher, wenn wir kontrastiv einen Diskussionsstrang danebenlegen, der in den letzten Jahren in die Diskussion um Gemeindeentwicklung und Kirchenreform Aufmerksamkeit gefunden hat. Dabei werden Theorien und Praxen „Lernender Organisation“ einbezogen, um bestimmen zu können, was „qualifizierte Kirche“ sei.⁵

Dies ist mehreren Hinsichten ebenso problematisch wie reizvoll. Problematisch ist daran naheliegenderweise, dass sich eine Kirchgemeinde nur in bestimmten pragmatischen Merkmalen als „Organisation“ erfassen lässt, wo sie auf deren Funktionalität zum Organisationszweck (Output) geprüft und ggf. verändert werden kann. In ihrem inhaltlichen Kern, Glauben als soziale Praxis zu gestalten, ist Gemeinde aber als *Institution* zu verstehen, d. h. ideen-, nicht zweckgeleitet.⁶

-
- 4 Eine solche Fokussierung auf den Gottesdienst als Bezugspunkt evangelischer Bildungsarbeit ist auch das Ergebnis der Analyse von Hartmut Rupp, Bildungsarbeit in Konzepten der Gemeindeentwicklung, in: ders./Christoph Scheilke (Hg.), *Bildung und Gemeindeentwicklung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2007*. Pädagogisch-Theologisches Zentrum Stuttgart, Religionspädagogisches Institut Karlsruhe, Stuttgart 2007, 67-80.
 - 5 Projektgruppe „Lernende Organisation Kirche“ (Hg.), *Lernende Organisation Kirche. Erkundungen zu Kirchenkreis-Reformen*. Leipzig 2004. Vgl. auch: *Gemeinde – eine lernende Organisation? Themenheft PGP 61 (2008), Heft 1*.
 - 6 Armin Nassehi kommt deshalb zur Schlussfolgerung, die eigentliche Herausforderung an die Kirche sei die „Organisation von Unorganisierbarem“. (Ders., *Die Organisation des Unorganisierbaren*, in: Isolde Karle [Hg.], *Kirchenreform. Interdisziplinäre Perspektiven*. Leipzig 2009, 199-218). Nassehi sieht darin auch das Problem des EKD-Reformprozesses „Kirche im Aufbruch“, dass er „das Unorganisierbare etwa durch Appelle an Motivation und Leistungsbereitschaft dann doch entscheidungsfähig [zu] machen“ wolle (217).

Ein zweites Problem liegt daran, dass Theorien und Pragmatiken lernender Organisationen kaum pädagogisch verankert sind; sie betrachten „Bildung“ v. a. unter dem Aspekt des „Lernens“. Dies ist im Sinne eines geregelten Zugewinns an Kompetenzen nicht prinzipiell falsch, solange sich das lernende Subjekt im Ergebnis auch kritisch gegen den Inhalt wenden darf. Als „Bildung“ muss es sich um Lernprozesse handeln, die *mit* dem Unvorhersehbaren rechnen, statt Sicherheiten *gegen* es zu errichten.

Neben solchen kritischen Einwänden haben die Theorien und Praxen „Lernender Organisation“ der Idee „Gemeindebildung“ allerdings auch einiges zu bieten. Vier Aspekte seien benannt: (1) Ganz vordergründig, sind ihrer Pragmatik und Rationalität eine Reihe von Verfahrensschritten und Methoden entsprungen, wie etwa der Organisationsentwicklungs-Zyklus, die auch unter abweichenden theoretischen Grundlagen zielführende Prozesse sozialen Lernens in Gang setzen können. (2) Analytisch reizvoll erscheinen auch die Einsichten zu „Lernbehinderungen“, die für Organisationen typisch sind und die es auch Kirchgemeinden oft schwer machen, sich als Netzwerk von Glaubenden über gemeinsame Gründe zu verständigen bzw. Ziele umzusetzen.⁷ (3) Der dritte Aspekt wird am Streit zwischen Lernen als „Individuum“ und als „Kollektiv“ deutlich. Im klassischen Sinn spielen sich Lernvorgänge immer nur in Einzelpersonen ab. Eine „Organisation“ könnte dann nur insofern lernen, als die an ihr beteiligten Individuen lernen. Dennoch bilden auch Gruppen, die durch eine Praxis oder eine Aufgabe miteinander verbunden sind, eine ihnen eigentümliche, begrenzte Binnenkultur aus, die in Geschichten, Anschauungen und Verhaltensweisen manifest wird. Durchlaufen diese Gruppen nun

7 Peter Senge (Die fünfte Disziplin, Stuttgart 1996) zählt folgende Lernbehinderungen auf: ungenügender Wissenstransfer vom Einzelnen in Richtung Organisation; Ausgrenzen von fremden Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten („Ich bin meine Position!“); Fixierung auf frühere Ereignisse: der Schuldige wird außerhalb gesucht; die Gefahr von schleichenden Entwicklungen wird übersehen; der Irrglaube an das Lernen aus Erfahrung (Organisationen brauchen einen im Vergleich mit Individuen ungleich längeren Zeitraum bis zum Wirksamwerden von Veränderungen). Mit dem Begriff „Gemeinde als Netzwerk von Glaubenden“ weisen wir eine Terminologie hin, die Matthias Spenn kritisch gegen die Anwendung des Organisationsbegriffs auf Gemeinde vorgeschlagen hat. (Kirchengemeinden – Organisation, Gemeinden, Netzwerk? Sozialstrukturelle Einwände zur Rede von „Gemeinde als lernender Organisation“, in: PGP 61 [2008], H. 2, 52-55).

Veränderungsprozesse, kann man eine Art „kollektives Lernen“ annehmen, das mehr umfasst als die Summe der Beteiligten, und dessen Erfolg davon abhängt, wie sich die individuellen Vorstellungen in eine *gemeinsame* Vorstellung einbringen können. Dies geht am leichtesten bei kleinen Projekten und wird umso schwieriger, je höher der interne Pluralitätsgrad der Organisation ist. (4) Ebenso bedeutsam für „Gemeindebildung“ erscheint, was aus organisationspsychologischer Sicht zum „Lernen zweiter Ordnung“ (generatives Lernen) gesagt wird. Darunter wird eine absichtsvolle Verschiebung des Lerngegenstandes von einer spezifisch bestimmbar Leistung (Lernen erster Ordnung, adaptives Lernen) zur Organisation selbst verstanden. Die Organisation lernt, wie sie lernt. Sie überprüft ihre Kommunikationsweisen und Entscheidungswege, um kreativer, innovativer und antizipierend handeln zu können.⁸

Im Blick auf Gemeindebildung und aus religionspädagogischer Sicht ist allerdings noch folgende weiterführende Chance des „Lernens zweiter Ordnung“ herauszustellen. Gleichsam durch die Frage hindurch, wie sie als Gemeinde lernen, können die Beteiligten die dabei einfließenden subjektiven, im Glauben begründeten Vorstellungen von *Gemeinde als solcher* kommunikativ explizieren, begründen und zu anderen Vorstellungen ins Verhältnis setzen. Hier geht es dann nicht mehr um Organisationsentwicklung, sondern um die ideelle Rekonstruktion der Institution Gemeinde durch kommunikative Prozesse, vielleicht ausgelöst durch konkrete Veränderungsanliegen.

Dies ist der Punkt, an dem zu fragen ist, ob nicht die Argumentationen von Rosenboom und Meyer-Blanck das, was „Gemeindebildung“ beinhalten könnte, religionspädagogisch unterfordern, und zwar sowohl theologisch als auch pädagogisch. Die Herausforderung, „Gemeinde selbst als einen Bildungsprozess zu verstehen“, muss noch grundsätzlicher aufgegriffen und auf das bildende Verhältnis zwischen individuellem Glauben und sozialer Gestalt bezogen werden. Wer hat letztlich, mit welchen theologischen und pädagogischen Gründen, über die Praxis christlicher Religion, insofern sie als Gemeinde Gestalt gewinnt, zu befinden?

8 Vgl. Projektgruppe „Lernende Organisation Kirche“, a. a. O., 69ff

2.3 Die theologisch gebildete Gemeinde

Bildungstheoretisch gesehen, ist an dieser Stelle ein Bildungsbegriff nötig, der nicht im Blick auf bestimmte Handlungsfelder, sondern religionspädagogisch-grundsätzlicher gefasst ist. Einen solchen finden wir bei Peter Biehl. Er definiert Bildung als „... den Prozess der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft als ein ständiges Freilegen seiner ihm gewährten Möglichkeiten.“⁹ Der Vorzug an dieser Definition ist, dass sie sowohl pädagogisch als auch theologisch begründet ist. Ihr liegt eine Unterscheidung von *Personsein* (was dem Menschen immer schon zugeeignet ist, außerhalb seiner selbst gegründet, als geschöpfliches Gegenüber Gottes) und *Subjektwerdung* (mit der Verantwortlichkeit für das, was der Mensch im Prozess der Bildung aus sich macht) voraus. Diese Unterscheidung räumt der *Möglichkeit* Priorität vor der *Wirklichkeit* ein. Sie entlastet die am Bildungsbemühen Beteiligten vom Zwang zur Vollkommenheit und von der Angst, sich selbst neu erfinden zu müssen. Als Personen werden sie frei gegenüber ihren (Bildungs-)Werken, weil sie glauben dürfen, dass Gott ihnen in ihrem Glauben rechtfertigend begegnet (Luther). Als sich selbst bildende Subjekte können sie *reflexiv* werden gegenüber der „Sache“ von Gemeinde.

Übertragen wir diesen Ansatz auf unsere Frage nach „Gemeindebildung“, gelangen wir zu einem religionspädagogischen Begriff von Gemeinde, der in mehreren Hinsichten vielversprechend ist. Der Satz, dass „allezeit eine heilige, christliche Kirche sein und bleiben muss“ (CA VII), wird als ein *Satz aus Glauben* erkennbar, der keinen Bildungsprozess vorwegnimmt, sondern ihn im Gegenteil erst in Gang setzt. Die in CA VII benannten *notae ecclesiae* (Wort und Sakramente) sind „Zeichen“, der Versammlung der Gläubigen gegeben, welche die Kirche selber sind. In seiner Analyse reformatorischer Schriften zum Kirchenverständnis kommentiert Ulrich Kühn: „Luther setzt ... ein mit einer Umschreibung von ‚Kirche‘, die nicht zuerst etwas Institutionelles nennt, sondern die den Blick zunächst auf die Menschen richtet, die zur Kirche gehören, ja sie bilden und darstellen, Menschen, die da-

9 Peter Biehl. Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. Eine systematische Studie. in: ders./Karl-Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in evangelischer Perspektive. Münster 2003. 9-102. Zitat 40.

durch gekennzeichnet sind, dass sie heilig sind und zu Christus gehören.“¹⁰ Die Gemeinde entwickelt aber als „*populus fidelis*“ keinen „korporativen Glauben“. Die Unmittelbarkeit des Einzelnen zu Gott ist konstitutiv für das lutherische Verständnis von Glaube, Rechtfertigung und Kirche. Es ist einem jedem Christen zuzutrauen, Priester in der Versammlung der Gläubigen zu werden.

In diesem Sinn können wir nun unterscheiden zwischen einer Gemeinde, die pädagogisch weder „gemacht“ werden kann noch braucht, und einer Gemeinde, die als Gemeinschaft gerechtfertigter Sünder Gemeinde realisiert, nach Gestalten sucht, kulturell tradierte Wege prüft und sich auf diese Weise beteiligt und bildet.

An dieser Stelle ist eine weitere Differenzierungsleistung der auf S. 55 abgebildeten Grafik einzuführen: Das Verhältnis der drei Ebenen von „Gemeinde“ und „Bildung“ kann nicht konzentrisch dargestellt werden. Keine Ebene kann zur unbedingten Voraussetzung gemacht werden, damit Menschen auf der nächsten Ebene an Gemeinde teilhaben. Der *Prozess der Teilhabe* ist vielmehr als eine grundsätzlich gleichzeitige und gleichräumliche Ermöglichung zu denken. Anders ließe sich nicht theoretisch fassen, wieso und in welchem Sinn Menschen, die weder an klassischen Bildungsangeboten teilnehmen noch gemeindlich-dimensionalem Handeln in Seelsorge, Liturgie oder Diakonie sonderlich viel Bildungsbedeutung beimessen, sich dennoch in den Prozess von Gemeindebildung einbringen wollen und können. Vielmehr soll der gemeinsame Schnittpunkt der Ellipsen und die dort platzierten Personen (Mehrzahl!) verdeutlichen, dass es bei Gemeindebildung um kommunikative Prozesse geht, in denen die drei Ebenen füreinander durchlässig, erreichbar sind.

Damit tritt nun auch ein Aspekt in den Vordergrund, der bereits bei Biehl anklang: der *Prozesscharakter* von Gemeinde.

2.4 Gemeinde als Prozess

Ein Begriff von „Gemeindebildung“, der sowohl „Bildung“ als auch „Gemeinde“ ernst nimmt, der sowohl theologisch als auch pädagogisch

10 Ulrich Kühn, Kirche, Gütersloh 1980, 22, in Diskussion der Schrift „Von den Konziliis und Kirchen“ (1539).

verankert ist, kommt in der Realisierung nicht um Prozesshaftigkeit und Unabschließbarkeit herum.

Deutlich im Blick ist dies etwa bei *Friedrich Schweitzer*. Er beginnt seine Überlegungen zum Verhältnis von „Bildung und Gemeindeentwicklung“ (2007) mit einer Rückbesinnung auf reformatorische Grundideen und leitet daraus die These ab, dass eine „Entwicklung von Gemeinde, die bewusst evangelisch sein will, an Bildungsvoraussetzungen gebunden ist.“ Schweitzer entfaltet diese These für die heutigen Fragestellungen als wechselseitiges Verhältnis einer „glaubensoffenen Bildung“ und eines „bildungsoffenen Glaubens“. Zwar wird in der Durchführung der Argumentation deutlich, dass sein Bildungs- wie sein Gemeindebegriff zunächst von *bestimmten Inhalten* im Sinne von *Gegenständen* ausgeht, die es zu verstehen und zu gestalten gelte. Aber Schweitzer bleibt dabei nicht stehen, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auch auf den *Vorgang*, in dem dieses menschliche Verstehen und Gestalten zum Ereignis und zur Erfahrung wird, und zwar sowohl hinsichtlich von „Gemeinde“ als auch von „Bildung“: „Das Gemeindeverständnis selbst qualifiziert den Entwicklungsprozess, aus dem sie erwächst und in dem sie sich weiterhin gestaltet.“ Und: „Bildung ist nicht einfach eine Quantität, sondern ein qualitativ bestimmter und zu bestimmender Prozess.“¹¹

Noch stärker als analytisches Instrument eingefordert, und damit im Überschritt zur Gestaltung gegenwärtiger Gemeindebildungsprozesse, findet sich diese Wertschätzung der Prozesshaftigkeit bei *Roland Degen*. Schon 1992 nutzte er den Begriff „Gemeindebildung“, um das kritische Potential der Gemeindepädagogik gegenüber dem Gemeindeaufbau auszudrücken, und zwar in zweifacher Hinsicht: zum ersten hinsichtlich der Frage nach den Bedingungen, die zu Gruppen und Gemeindebildungen führen („wer eigentlich Subjekt und Objekt von Gemeindeaufbau ist“), und zum zweiten hinsichtlich dessen, was „Gemeindegarbeit ... mit ihren Inhalten zur eigenständigen Verantwortung des Christlichen ... unter den geistigen und kulturellen Bedingun-

11 Friedrich Schweitzer, *Bildung als Voraussetzung für Gemeindeentwicklung. Reformatorische Kriterien und gegenwärtige Herausforderungen*, in: Rupp/Scheilke a. a. O., 27-34, Zitate 30.34

gen der Gegenwart beiträgt.“¹² Zehn Jahre später ergänzt er: „Gemeindepädagogik will zunächst wissen, was sich im ‚Prozess Gemeinde‘ ereignet. ... Der Begriff Gemeinde ist dabei ein abstrahierendes Summarium für Begegnungen und Prozesse unterschiedlicher Art, welche das Individuum kaum je in seiner Gänze, meist nur in den für es wichtigen Ausschnitten und Konkretionen erfährt. ... [Als] Wahrnehmungskunst für real Geschehendes ... fragt Gemeindepädagogik, was durch welche Prozesse entsteht oder blockiert wird [und] leistet so einen entscheidenden Beitrag zur Veränderung und Erneuerung dessen, was in der Wortformel Gemeinde zusammen gefasst ist.“¹³

„Gemeindebildung“ bezeichnet in diesem Sinn einerseits den Prozess, in dem sich Menschen ihres Glaubens in strukturbildenden Ausdrücken denkend gewiss werden und andererseits die Begleitung, Reflexion und Unterstützung dieses Prozesses mit fachwissenschaftlichen Mitteln. Dies lässt sich als „Systemische Gemeindepädagogik“ bezeichnen. Dabei bezieht sich „der Begriff des Systemischen nicht auf bestimmte materiale Inhalte, sondern steht für eine veränderte Herangehensweise“, nämlich für „eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, die komplexe Zusammenhänge zwischen dem lernenden Subjekt und seiner Lern- und Lebenswelt in den Blick nehmen will.“¹⁴

2.5 Gemeindebildung als Kunstlehre

In den bisherigen Abschnitten des zweiten Teils haben wir die begrifflichen, theoretischen Hintergründe von „Gemeindebildung“ zu erhellen versucht. Was könnte dies nun im Hinblick auf professionelles Handeln heißen? Die in diesem Sinn Agierenden tragen ja ein bestimmtes Verständnis von „Gemeinde“ in den Prozess ein. Sie können nicht

12 Roland Degen, Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe. Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands. Münster, Comenius-Institut 1992, 110.114.

13 Ders., Gemeindepädagogik als Frageperspektive, in: CRP 55 (2002), H. 2, 16.

14 Michael Domsgen, Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Eine Zwischenbilanz, in: ders., Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen. Leipzig 2009, 141-154, Zitat 141f. Domsgen prüft die Eignung des Systembegriffs allerdings in etwas anderem Zusammenhang, nämlich für das Zusammenspiel der religionspädagogischen Lernorte Familie, Gemeinde, Schule.

voraussetzen, dass die Beteiligten dieses Verständnis teilen. Mehr noch: Was die Beteiligten zunächst „nur“ als „Entwicklungschance“ wahrnehmen, soll ihnen reflexiv als Herausforderung zugänglich gemacht werden, um ihr individuell mitgebrachtes und in einer bestimmten Praxis kommuniziertes grundsätzliches Verständnis von Gemeinde zu explizieren und zu rekonstruieren. Darin liegt eine nicht zu unterschätzende „gemeindepädagogische Zumutung“.

Werfen wir dazu einen Blick zurück auf das Eingangsbeispiel – unter dem Vorbehalt, dass Theorie und Praxis nicht in ein wechselseitig kurzschlüssiges Verhältnis gebracht werden dürfen. Inwiefern finden sich Elemente des konzeptionell Dargelegten im geschilderten Beispiel wieder und worin besteht das professionelle Handeln der Studentin?

Das eingangs skizzierte Praxisbeispiel fängt die theoretischen Grundlagen und Ausbildungsabsichten nur zum Teil ein. Die mit dem 3. Impuls erfragte Metaebene bezieht sich mehr auf Verfahren und Schrittfolge, als auf „Gemeinde als Gegenstand“ oder „lernen, wie die Gemeinde lernt“. Eventuell wären die Beteiligten mit einer so dimensionierten Auswertung auch überfordert gewesen. Ihre Antworten zum 3. Impuls deuten ja an, dass die ganze Verfahrensweise des Prozesses für sie ungewohnt gewesen war. Freilich sind die Beteiligten auch hochzufrieden und mit engagierten Aussichten nach Hause gegangen. Vielleicht wäre es doch vorstellbar, den erste Auswertungsimpuls inhaltlich zu modifizieren und ans Ende zu rücken, etwa: „Damit, wie ich heute abend ‚Gemeinde‘ erlebt habe, bin ich zufrieden“ (gar nicht /mittel /sehr viel), wie bei allen Impulsen verbunden mit der Einladung, den persönlich eingenommenen Platz auf der Skala zu kommentieren. Dadurch hätte ein gezielterer Reflexionsprozess auf jener Ebene angestoßen werden können, auf der die Beteiligten ihr mitgebrachtes Verständnis von Gemeinde mit dem erlebbar gewordenen Prozess von Gemeindebildung vermitteln müssen.

Einige Aspekte werden im Zuge der Schilderung der Ausbildungskonzeption im dritten Teil dieses Beitrages zur Sprache kommen und brauchen hier nicht vorweggenommen zu werden. Gesondert bedacht werden sollen aber zwei Aspekte:

2.5.1

Das Praxisbeispiel könnte nahe legen zu meinen, die mit „Gemeindebildung“ verbundenen Kompetenzen würden nur mit dem Berufsbild von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen verbunden. Doch schon die konzeptionelle Einordnung im Schnittfeld zwischen Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau hat das Feld so verstandener „Gemeindebildung“ für Pfarrer und Pfarrerinnen geöffnet. Zwar legen es die

klassischen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nahe, von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen in besonderer Weise erwarten zu können, gruppenbezogene Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse steuern zu können. Genau besehen handelt es sich aber um ein *funktionales*, nicht mit einer spezifischen Berufsgruppe verknüpftes Tätigwerden im Feld Gemeinde.

2.5.2

Allerdings verlangt dieses Tätigwerden eine professionelle Orientierung hinsichtlich der eigenen Rolle im System. Hierzu sind mehrere Teilprobleme zu bedenken.

A) *Motivation*: Das eingangs skizzierte Verfahren im Rahmen eines Gemeindepraktikums arbeitet mit einer in gewisser Weise „prozesswidrigen“ Voraussetzung. Streng genommen, gehen die Studierenden in den Prozess als „ungebetene Berater“ hinein. Obwohl die Praktikumsvereinbarung natürlich nur unter der Voraussetzung zustande kommt, dass eine solche Prozessbegleitung möglich ist, obliegt es doch den Studierenden, zu Beginn einen „Energietransfer“ zu ermöglichen, der von der „extrinsischen Motivation“ (Prüfungsanforderung FH) hin zur „intrinsischen Motivation der Beteiligten“ führt. Das Gelingen dieses Transfers ist eine unerlässliche Voraussetzung für das Gelingen des ganzen Prozesses.

B) *Involviertheit*: Je stärker eine prozessbegleitende Person in das System involviert ist, umso schwieriger kann sie eine neutrale Wahrnehmungs- und Reflexionsposition einnehmen.¹⁵ Sowohl hinsichtlich der Motivation als auch der Involviertheit lässt sich aber positiv festhalten: In der beruflichen Praxis agieren Gemeindepädagoginnen und -pädagogen ja gerade *nicht* als Gemeindeberater, die von außen in ein System hineingerufen werden, um in einem bestimmten Problemfeld Klärungen zu ermöglichen. Stattdessen stehen sie fortwährend vor der Aufgabe, innerhalb des Systems Gemeinde ihre analytischen, fachlichen und Prozesssteuerungs-Kompetenzen so einzubringen, dass die

15 Vgl. Mike Breitbart/Peter Held, Prozessorientierung – ein praktisches Modell für die Beg-Leitung ergebnisoffenen professionellen Handelns im Kontext der Kirche, in: Peter Held/Uwe Gerber (Hg.), Systemische Praxis in der Kirche. Mainz 2003, 172-193.

Beteiligten mündig Gemeinde gestalten können. Trotz aller moderati-
onstypischen inhaltlichen Zurückhaltung – eine scharfe Trennung zwi-
schen *Fachberatung* und *Prozessbegleitung* wäre hier sogar system-
widrig.

C) *Kunstfertigkeit*: Gemeindebildungsprozesse zu leiten verlangt über
die Beherrschung bestimmter kognitiver Wissensbestände hinaus eine
eigentümliche Mischung aus empathischen, kommunikativen, kreati-
ven und ästhetischen Fähigkeiten (der Beitrag „schöner“ Visualisie-
rungen und geschmackvoller Raum-Herrichtung darf nicht unterschätzt
werden). Die Moderatorin muss sowohl mit dem *Moment im Prozess*
arbeiten als auch den *Prozess als Ganzes* im Auge behalten können.
Sie hat die Aufgabe, in *schwer* werdenden Momenten für *Leichtigkeit*
– oft durch etwas Humor – zu sorgen, damit der Prozess beweglich
bleibt. Insgesamt gesehen, hat ihre Rolle etwas von einer *Dramaturgin*
einer systemischen Inszenierung. Dafür braucht es ein gewisses Maß
an Begabung, persönlicher Stabilität und möglichst viele praktische
Möglichkeiten zum Erproben. Es soll an dieser Stelle nicht verschwie-
gen werden, wie beeindruckend souverän die Studentin aus dem Ein-
gangsbeispiel und ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen agiert
haben – gegenüber Gruppen, die zum überwiegenden Teil aus deutlich
lebenserfahreneren Menschen zusammen gesetzt waren.

3 Gemeindebildung im Zusammenhang von Ausbildung

Einzelne Bestandteile der Problemstellung, die unter der hier skizzier-
ten Idee von „Gemeindebildung“ bearbeitet werden sollen, zeichnen
sich schon länger in der gemeindepädagogischen Berufsbild- und Aus-
bildungs-Diskussion ab. Dies wird an einem kurzen Blick zurück deut-
lich, bevor wir dann einen Versuch skizzieren, zu „Gemeindebildung“
als Herausforderung heutiger gemeindepädagogischer Berufspraxis
und Ausbildung vorzustoßen.

3.1 Retrospektive Beobachtungen

Die konzeptionelle Diskussion, die in der DDR zur Gründung der
„Gemeindepädagogischen Ausbildungsstätte“ 1979 in Potsdam führte,

hatte sich am katechetischen Erbe im Sinne einer sektoralen Gemeindepädagogik abzarbeiten, die die Praxis nach bestimmten Altersgruppen, Arbeitsformen und Kommunikationstypen gliedert und die Ausbildung entsprechend unterteilt. 1975 forderte Folkert Ihmels auf der Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR eine deutliche Erweiterung dieses Berufsbildes ein. Nötig sei eine Gruppe von Mitarbeitern, die um die „pädagogische Dimension allen Handelns der Kirche weiß, methodische und didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten hat und diese in alle Bereiche des Gemeindearbeit einzubringen vermag.“¹⁶ Jürgen Henkys griff dieses Plädoyer 1978 in seinen Überlegungen für ein neues Curriculum gemeindepädagogischer Ausbildung auf. Dabei hielt er an einer spezifischen, sektoralen Ausbildung, geordnet nach vier Alterszielgruppen, fest. Zusätzlich empfahl er aber eine nachlaufende, umfassende Reflexion auf die „Gemeinde als pädagogisches Feld (Lerngemeinschaft in der Lerngesellschaft)“. Hierzu zählte er Inhalte wie „Beruf, Funktion, Persönlichkeit; projektbezogene Planung, Leitung und Kooperation; Soziologie des Bildungswesens; Soziologie der typischen Wohnbereiche (die Kirche im Gemeinwesen)“.¹⁷ Die Nähe zum „Gemeindeaufbau“ ist bei Henkys also deutlich im Blick.

Auch die westdeutschen Diskussionen der 1970er Jahre zur Etablierung gemeindepädagogischer Ausbildungsgänge auf Fachhochschulenebene, wie sie etwa im Sammelband „Plädoyer für theologisch-pädagogische Mitarbeiter in der Kirche“ nachvollziehbar sind, sehen einerseits gruppen- und altersspezifischen Ausbildungsthemen, organisiert von zukünftigen Tätigkeitssektoren her vor, und andererseits

16 Folkert Ihmels, Die Situation seminaristisch ausgebildeter Mitarbeiter und das neue Ausbildungskonzept. ChL 29 (1976), 17-24, Zitat 21.

17 Jürgen Henkys, Über Gemeindepädagogik und Bildungsreform, in: Christliche Unterweisung und Gemeinde. Aufsätze zur kirchlichen Arbeit mit Kindern und Konfirmanden, hg. v. Eckart Schwerin, Berlin 1978, 33-47. Zu beachten ist, dass Henkys den Begriff der „Dimensionen“ nicht auf eine Binnendifferenzierung der Gemeindepädagogik bezog, wie dies dann in der Unterscheidung zwischen „sektoraler und dimensionaler Gemeindepädagogik“ seit den 90er Jahren üblich wurde. Stattdessen bezog er ihn auf „Kerygma, Diakonia und Koinonia“ als drei Ausprägungen kirchlichen Dienstes, die sowohl im Theologischen als auch im Pädagogischen vorkommen müssten. Damit versuchte Henkys, eine unsachgemäße Gegenüberstellung von pfarramtlichem und gemeindepädagogischem Dienst zu vermeiden.

querschnittsbezogene Qualifikationen, die der „Ermöglichung menschlicher Begegnung, gemeinschaftlicher Vorhaben und Strukturen in der Gemeinde“ dienen sollen, oft verbunden mit einem Akzent auf seelsorgerlichem Handeln.¹⁸ Die Texte verdeutlichen allerdings auch – speziell in den Abschnitten zu den Praktika und den anstellungspolitischen Voraussetzungen –, wie schwierig die Etablierung eines solchen Berufsbildes in der volkikirchlichen Praxis westdeutscher Prägung war. Ein Grund dafür dürfte darin liegen, dass den Kirchengemeinden die – traditionell von der Katechetik verwalteten – pädagogischen Inhalte und Praxen abhanden gekommen waren, die im Osten gleichsam als *Basis* notweniger Erweiterungsideen und Transformationen fungieren konnten.

Die kurzen Rückblicke verdeutlichen: Es scheint von jeher unbestritten, dass gemeindepädagogische Ausbildung *sektoral*-veranstaltungsbezogene Bildungsarbeit im Blick haben muss. Die *dimensionalen* Aspekte von Gemeindepädagogik ließen sich ausbildungsdidaktisch von Anfang an weniger scharf fassen; hier kann aber beispielsweise auf die seelsorgerlichen, liturgischen und diakoniewissenschaftlichen Kompetenzen verwiesen werden, die heute in den meisten gemeindepädagogischen Curricula verankert sind.

Im Folgenden wird nun ein Versuch skizziert, darüber hinaus „Gemeindebildung“ im oben umrissenen Sinn über den fachwissenschaftlichen Diskurs hinaus bis in die Prüfungspraxis gemeindepädagogisch-berufsorientierter Hochschulausbildung zu operationalisieren.

3.2 Gemeindebildung im Curriculum gemeindepädagogischer Ausbildung – ein Beispiel

Absolventen der Fachhochschule für Religionspädagogik und Gemeinédiakonie Moritzburg/Sa. arbeiten herkömmlicherweise in der kirch-

18 Dieter Aschenbrenner u. a., Der Pfarrer allein tut's freilich nicht. Zur Situation und Aufgabe der religionspädagogischen Fachbereiche an Evangelischen Fachhochschulen in der Bundesrepublik und ihrer Absolventen, in: Plädoyer für theologisch-pädagogische Mitarbeiter in der Kirche, hg. v. dems. u. a., München 1981, 17-68, Zitat 64. In den Texten scheint angelegt, was später – maßgeblich vorangetrieben durch den wissenschaftlichen „Arbeitskreis Gemeindepädagogik“ – als „dimensionale Gemeindepädagogik“ konzeptionellen Vorschub erhielt; vgl. hierzu die Veröffentlichungen des Arbeitskreises unter www.ak-gemeindepaedagogik.de/Literatur.

gemeindlichen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien in evangelischen Kirchgemeinden, erweitert um Tätigkeiten im schulischen Religionsunterricht sowie im Bereich von Kirchenkreisen und diakonischen Einrichtungen. Im Rahmen der Modularisierung des Studienganges 2005 wurde folgendes Segment installiert.¹⁹

3.2.1 Grundstudium

Der Studienbereich 2 erstrebt insgesamt folgenden Kompetenzerwerb: „Die Studierenden entwickeln ihre eigenständige Perspektive auf den Sinn- und Sachzusammenhang ‚Bildung, Erziehung und Sozialisation‘, indem sie diesbezüglich relevantes allgemein- und gemeindepädagogisches Orientierungswissen erwerben.“ Darin ist das Modul 2.3. „Glauben lernen und leben in Kirche und Gesellschaft“ mit 6 Leistungspunkten (180 Std workload) eingebettet. Es besteht aus zwei je zweistündigen Lehrveranstaltungen im 1. Semester („Konzepte der Gemeindepädagogik“ und „Konzepte des Gemeindeaufbaus“), die dann inhaltlich in einem Seminar „Perspektiven der Gemeindebildung“ im 2. Semester zusammenfließen. Hier werden anhand eines von den Studierenden vorgeschlagenen – aber fiktiven – Praxisbeispiels folgende Theoriefelder studiert:

Gemeindebildung im Verhältnis von Gemeindeaufbau und Gemeindepädagogik; Gemeindeentwicklung und Bildung; Gemeinde – eine „lernende Organisation“?; Lösungsstrategien, Ziele und Leitbilder; Lernbehinderungen in Organisationen; Lernen als Prozess; Fachberater, Prozessbegleiter, Katalysatoren – zur Rolle der GemeindepädagogInnen; Konflikte verstehen und managen.

In der Bilanz wird am Ende der Lehrveranstaltung der Begriff „Gemeindebildung“ in seinen theologischen wie pädagogischen Implikationen kritisch konturiert. In methodischer Hinsicht „spielt“ jede der 14 Seminarsitzungen auf fünf Ebenen, die den Studierenden reichlich Gelegenheit zur Beteiligung und praktischen Erprobung verschaffen:

1. Praxisbeispiel, 2. Theiestück, 3. Methodenwissen, 4. Reflexion des Seminarprozesses, 5. Moderations-Erprobung gegenüber der Seminargruppe.

¹⁹ Das aktuelle Modulhandbuch kann unter www.fhs-moritzburg eingesehen werden. Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass parallel zum hier beschriebenen Segment auch die oben erwähnten klassischen jeweiligen Fachdidaktiken in Theorie und Praxis ausgebildet und geprüft werden.

Nachmittags/abends absolvieren die Studierenden in Zweiertteams im Laufe des Semesters eine Reihe von Hospitationen in umliegenden Kirchgemeinden. Dabei fertigen Sie eine Arbeitsfeld-Analyse an, die folgende Schritte umfasst:

Kirchgemeinde im Sozialraum wahrnehmen (inkl. Medienanalyse); quantitative und qualitative Daten zur Gemeindeentwicklung interpretieren; Berufsrolle wahrnehmen (Leitfaden-Interview mit dem/r Mentor/in); Entwicklungschance identifizieren und Beteiligengruppe wahrnehmen.

Die Ergebnisse dieser Analyse bilden als Portfolio den ersten Teil der Hausarbeit, die die Studierenden über den Sommer anfertigen und in der sie die in der Hospitation sondierte „Entwicklungschance“ mithilfe frei gewählter theoretischer Inhalte des Moduls reflektieren. Als „Entwicklungschance“ im Kontext des Studierens wird hier ein exemplarischer, positiv veränderungsbereiter Punkt im Leben der Kirchgemeinde bezeichnet. Es handelt sich nicht um die Vorbereitung einer Veranstaltung, sondern um eine Kommunikation auf der Meta-Ebene von Praxis. Wesentlich für die systemische Perspektive ist, dass dieser Punkt nur dann wirksam entwickelt werden kann, wenn Vertreter mehrerer Teilgruppen der Gemeinde einbezogen werden; Hauptamtliche sind dabei in der Minderzahl. An solchen Situationen können die Studierenden „en miniature“ studieren und ihre Kompetenzen erproben – im Grundstudium lediglich wahrnehmend, im Hauptstudium in eigenen Versuchen praktisch gestaltend.

3.2.2 Hauptstudium

Nach diesen grundlegenden Erkundungen und Orientierungen im 1. Studienjahr folgt dann zwei Jahre später die zugehörige Fachpraxis, eingeordnet in Studienbereich 7 mit der Kompetenzbeschreibung „Die Studierenden entwickeln ihre eigenständige Perspektive auf ‚Entwicklung von Gemeinde und Kirche‘, indem sie Grundwissen über die Organisation und das Selbstverständnis von Kirche bzw. Gemeinde erwerben und Einblick gewinnen in Theorie und Praxis konzeptioneller Entwicklung von Gemeinde“. Am Ende des Moduls 7.1. unter dem etwas unpräzisen Titel „Gemeindepädagogische Projektentwicklung“ sollen die Studierenden „Konzepte der Organisationsentwicklung sowie der Steuerung von Prozessen kennen und diese in Verbindung mit

ihren Kompetenzen aus Modul 2.3. (s. o.) sowie 5.2. (Kommunikationstheorie und Gesprächsführung) auf Entwicklungen in der Kirchengemeinde praktisch anwenden können.“ Dem dienen zwei Schritte:

Im 6. Semester werden in der Lehrveranstaltung „Theorie und Praxis gemeindepädagogischer Projektentwicklung“ die einzelnen Schritte einer Prozessbegleitung theoriebezogen vorbereitet und – anders als im 2. Semester – an einer *echten* „Entwicklungschance“ buchstabiert. Diese wird aus dem Umfeld der FH oder der lokalen Kirchengemeinde generiert. Wiederum sorgt eine differenzierte Aufgabenverteilung dafür, dass alle Teilnehmenden des Seminars Pflicht und Chance erhalten, Moderations-, Prozessreflexions- und Dokumentationskompetenzen zu erwerben. Das Seminar umfasst folgende inhaltlichen Schritte. Sie lehnen sich in groben Zügen an die ersten zwei Drittel eines Organisationsentwicklungs-Zyklus²⁰ an.

Erstkontakt und Kontrakt; Methoden der Datensammlung (Interview, Konzeptpapiere, Ordnungstexte); Visualisierungen; systemische Fragetechnik; Instrumente der Diagnose (z. B. Kräftefeldanalyse); Identifikation von Konfliktfeldern; Interventionen (Bildung als Intervention); Rollen-Selbstreflexion; Beteiligtengespräch; theoriebezogene Bilanz auf „Gemeindebildung“.

Die Ebene der „Visionen und Werte/Stellung der Entwicklungschance in der subjektiven Vorstellung von Gemeinde“ wird im Zuge der Datensammlung erfragt. Manchmal fällt es den Interviewten schwer, sich dazu zu äußern. Wird dieser Aspekt aber vernachlässigt, gerät der ganze Prozess auf eine rein pragmatische Ebene, was nicht im Sinne der religionspädagogischen Aufgabe wäre.

Im 7. Semester, dem religionspädagogischen Praktikum, gehen die Studierenden die im Seminar gemeinsam durchdachte und erprobte Schrittfolge in ihrer Praktikumsgemeinde in „mentorierte Selbständigkeit“ und legen dabei die Modulprüfung ab. Diese besteht aus drei Teilleistungen:

1. einer schriftlichen Niederlegung der Exploration (Vorstudie),
2. der praktischen Durchführung eines „Beteiligtengesprächs“ (unter Anwesenheit eines Fachdozenten der Hochschule)
3. einer schriftlichen Reflexion desselben, einschließlich Rollenselbstreflexion und theoretischer Reflexion.

20 Vgl. z. B. Eva Renate Schmidt/Hans Georg Berg, *Beraten mit Kontakt. Handbuch für Gemeinde- und Organisationsberatung*. Offenbach 1995, 54-59.

Das Bewertungsverfahren liest sich in der Sprache der Diplom-Prüfungsordnung wie folgt:

Alle Teilleistungen werden bewertet. Die Prüfungsleistung ist bestanden, wenn alle Teilleistungen bestanden und die 1. und 3. Teilleistung mindestens mit 4.0 benotet worden sind. Die Note der Prüfungsleistung ergibt sich gleichgewichtet aus der 1. und 3. Teilleistung. Das Antreten einer nächsten Teilleistung ist abhängig vom Bestehen der jeweils vorangehenden Teilleistung. Nicht bestandene Teilleistungen können jeweils einmal wiederholt werden.

Ich beschreibe dieses Prüfungsverfahren hier aus zwei Gründen so ausführlich: Zum ersten, weil es bei der Konzeption dieses Ausbildungssegments darum ging, eine hochwertige Prüfungsform zu finden, um tatsächlich den Schritt von der fachlichen Diskussion zur verbindlichen Fachpraxis zu gehen. Zum zweiten, weil aus der Sachlogik des Prüfungsgegenstandes heraus die klassische Prüfungskombination von „Entwurf und Praxis“ nicht in Frage kommen konnte. Das gefundene und hier dokumentierte dreischrittige Prüfungsverfahren hat sich im ersten Durchlauf 2009/10 bewährt gegenüber einem Prüfungsgegenstand, der eben nicht von bereits existierenden Gruppen und Themen her ins Feld gesetzt wird, sondern eine ergebnisoffene Prozessgestalt hat.

Naheliegenderweise müssen die Mentoren auf ihre Funktion in diesem Verfahren vorbereitet werden, was im Rahmen von Fortbildung geschieht. Eine Mentorin/ein Mentor kann durchaus zugleich Beteiligte/r sein, muss dann aber auf eine klare Rollentrennung bei sich achten.

Ein kritischer Aspekt ist die studienadäquate *Dimensionierung* der „Entwicklungschance“. Im Kontext von Studium und Praktikum kann es nicht um weiträumige, langfristige, emotional vielschichtige, strukturell komplizierte Prozesse mit vielen Beteiligten gehen (etwa bei der Einführung des Abendmahls mit Kindern oder gar im Kontext von Gemeindefusionen), sondern nur um ganz kleine, mittelfristige Veränderungen mit einer überschaubaren Zahl von Beteiligten.

Eine *Umsetzung der Ergebnisse* des Beteiligtingesgesprächs kann in den Begrenzungen des Praktikums *nicht* zu den Aufgaben der Studierenden gehören. Die Realisierung des letzten Drittels des Organisationsentwicklungs-Zyklus' wird deshalb am Ende des Beteiligtingesgesprächs explizit von der/m Praktikant/in an den/die Mentor/in übergeben. Erfahrungsgemäß sind Gemeinden aber dankbar für einen „strukturierten Anschlag“ und setzen diesen dann selbstständig fort.

Im Wintersemester 2009/10 stießen die Studierende im Rahmen ihrer „Gemeindepädagogischen Projektstudie“ auf folgende „Entwicklungschancen“:

- Unterschiedliche Vorstellungen über die Art der Musik im Gottesdienst (siehe das Praxisbeispiel am Eingang dieses Beitrages)
- Übergang der Kinder vom Gottesdienst in den Kindergottesdienst
- Zurückkommen der Kinder vom Kindergottesdienst in den Gottesdienst
- Veränderung der Anfangszeiten der Gottesdienste im Schwesternkirchverhältnis
- Bessere Einbeziehung von Gemeindegemeinschaften in die Gottesdienstgestaltung
- Einbeziehung der Eltern von Jungscharkindern in der Abhol-Phase
- Entwurf einer Konzeption für die Jugendarbeit im Schwesternkirchverhältnis
- konkrete Aufgabenverteilung der neuen ehrenamtlichen Mitarbeiter des Winter-Not-Programms für Obdachlose
- Entwicklung eines „Thementages“ zu Verbesserung des Kontaktes zwischen allen Generationen in der Gemeinde
- Bessere Integration „neuer Jugendlicher“ in das Angebot „YouTreff“
- Klärung des Inhaltes von und der Zuständigkeiten für „Rucksäcke für Kinder im Dom“ (während Gottesdiensten und Führungen auszuliehen)

An dieser Auflistung mag die Häufigkeit von gottesdienstbezogenen „Entwicklungschancen“ überraschen. Diese Häufung kann vielerlei Gründe haben und darf gewiss nicht mit einer intentionalen Fokussierung von Gemeindepädagogik auf Gottesdienst verwechselt werden, wie sie Meyer-Blanck und Grethlein vorschlagen (s. o.). Eher legt sich die Vermutung nahe, dass diese Auswahl eine Vorrangigkeit gottesdienstbezogener Problemstellungen in der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren auf Gemeinde spiegelt.

Um noch einmal den Bogen zum Eingangsbeispiel zu schlagen, sei aus der „Nachstudie“ der betreffenden Studentin zitiert:

„Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Prozess auf allen drei Ebenen Gemeindebildung passiert ist, am intensivsten aus meiner Sicht im Bereich der Bildung der Gemeinde. Der Prozess hat dazu beigetragen, dass die Teilnehmenden ihre Werte und Vorstellungen von Gemeinde hinterfragt und aus ihren Wahrnehmungen eine Problem- und

Zielformulierung geschaffen haben. Diese bezieht sich zwar ausschließlich auf das Thema „Musik im Gottesdienst“, aber im Gespräch ist mir deutlich geworden, dass sich bspw. die teilweise fehlende Kommunikation in der Gemeinde nicht nur an diesem Thema zeigt. Es bleibt abzuwarten, inwiefern die Arbeit und die entwickelten Erkenntnisse an dem Projekt auch Einfluss auf andere Bereiche und Themen in der Gemeinde hat.“