



N12<525004581 021



UBTÜBINGEN



Buchbinderei
Schaffhauser
Biberach, Krummer Weg

Hebel

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 56/2006

Religionspädagogik
jenseits des Religionsunterrichts

- Schenker*, Subjektivität und Mystagogie
- Tzscheetzsch*, Warum noch kirchliche Jugendarbeit?
- Mette*, Literaturbericht zur kirchlichen Jugendarbeit
- Eicher-Dröge*, Ein Kerngeschäft in der Krise
- Leimgruber*, Braucht Erwachsenenbildung Religionspädagogik?
- Bergold*, Literaturbericht zur Erwachsenenbildung
- Hofrichter*, Dialogisches Miteinander
- Biesinger/Gaus*, Wie Gemeindekatechese Zukunft hat
- Jakobs*, Eckpunkte einer Theorie der Gemeindekatechese
- Kaupp*, Literaturbericht zur Gemeindekatechese
- Rezensionen
- Greiner*, 'Neu gelesen': Karl Dienst

*56-58
2006.2007*

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

Zi

2A 4253

ISSN 0173-0339

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Dominik Schenker</i> , Kirchliche Jugendarbeit: Subjektivität und Mystagogie	5
<i>Werner Tzschetzsch</i> , Warum noch kirchliche Jugendarbeit? Kernthemen einer Theorie – ein Versuch	15
<i>Norbert Mette</i> , Religionspädagogisch relevante Publikationen zur kirchlichen Jugendarbeit	27
<i>Elisabeth Eicher-Dröge</i> , Ein Kerngeschäft in der Krise. Anfragen an religionspädagogische Theorien aus der Praxis theologischer Erwachsenenbildung	37
<i>Stephan Leimgruber</i> , Braucht die religiös-theologische Erwachsenenbildung religionspädagogische Theorien?	47
<i>Ralph Bergold</i> , Religionspädagogisch relevante Publikationen zur theologischen Erwachsenenbildung	55
<i>Claudia Hofrichter</i> , Dialogisches Miteinander. Plädoyer für eine katechetisch-religionspädagogische Theoriebildung	63
<i>Albert Biesinger / Ralf Gaus</i> , Wie Gemeindekatechese Zukunft hat	75
<i>Monika Jakobs</i> , Eckpunkte einer Theorie der Gemeindekatechese	83
<i>Angela Kaupp</i> , Religionspädagogisch relevante Publikationen zur Gemeindekatechese	93
<i>Buchbesprechungen</i>	103
<i>Ulrike Greiner</i> , 'Neu gelesen': Karl Dienst, Die lehrbare Religion Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz (1976)	123

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Herbert Zwergel (Kassel)

Schriftleitung: Univ.Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.Prof. Dr. Burkard Porzelt (Regensburg)

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: rpb@theologie.uni-regensburg.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 19,50 €; Einzelheft 11 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: www.religionsunterricht.de



ZA 4253

Vorwort

Das vorliegende Heft 56/2006 der *Religionspädagogischen Beiträge* widmet sich einer auffälligen Entwicklung der aktuellen wissenschaftlichen Religionspädagogik: Betrachtet man deren jüngeres Schrifttum, lässt sich feststellen, dass sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf den Religionsunterricht konzentriert, wohingegen andere Lernorte des Glaubens mehr und mehr dem religionspädagogischen Vergessen anheimfallen.

Dieser Tendenz entbehrt es keineswegs an Plausibilität und Nachvollziehbarkeit, da sich der schulische Religionsunterricht in den vergangenen Jahrzehnten zum mit Abstand bedeutendsten Feld religionspädagogischen Handelns entwickelt hat – nirgendwo sonst kommen annähernd viele Heranwachsende in vergleichbarer Regelmäßigkeit mit der christlichen Tradition in Berührung, zumal solche, die dem christlichen Glauben ambivalent, ablehnend, skeptisch oder gleichgültig gegenüberstehen. Dass diese Dominanz des Religionsunterrichts auf die religionspädagogische Lehre und Forschung 'durchschlägt', ist um so naheliegender, als zukünftige Religionslehrer/innen inzwischen die mit Abstand wichtigste Klientel der theologischen Ausbildungsstätten darstellen, was für die wissenschaftliche Religionspädagogik als Fach und für deren Vertreter/innen einen intensiven Unterrichts- und Schulbezug unabdingbar macht.

Sicherlich könnte man die aufgezeigte Entwicklung, dass nämlich Religionspädagogik mehr und mehr zu einer Wissenschaft religiösen Lehrens und Lernens *in Schule und Unterricht* wird, als unabwendbare Tatsache akzeptieren, mit der es sich zu arrangieren gilt. Für diese Sichtweise spricht zudem, dass von Seiten außerschulischer Praxisfelder religiösen Lehrens und Lernens alles andere als eine reißende Nachfrage nach dezidiert religionspädagogischen Theorien zu verzeichnen ist – eher im Gegenteil: Gerade die kirchliche Jugend(verbands)arbeit und die theologische Erwachsenenbildung scheinen sich ohne Protest und Phantomschmerz im religionspädagogischen Theorievakuum eingerichtet zu haben!

Diese Konstellation nimmt das vorliegende Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* zum Anlass für ein produktives Nachdenken. Das Themenheft stellt sich der Frage nach der Notwendigkeit, dem Nutzwert, der Legitimität einer *Religionspädagogik jenseits des Religionsunterrichts*, sprich einer Religionspädagogik, die nicht nur schulischen Unterricht zu reflektieren und orientieren sucht, sondern auch religionspädagogisches Handeln beispielsweise in gemeindlicher Katechese, kirchlicher Jugendarbeit und theologischer Erwachsenenbildung – drei Lernfelder, die wir im Folgenden exemplarisch in den Blick nehmen wollen. Dabei setzen wir voraus, dass eine Religionspädagogik außerschulischer Lernorte nur legitimierbar und sinnvoll ist, wenn sie einen spezifischen Beitrag, einen unververtretbaren Nutzen für die dortige Praxis 'abzuwerfen' vermag.

Die Art und Weise, in welcher kirchliche Jugendarbeit, theologische Erwachsenenbildung und Gemeindegatechese in den Blick genommen werden, folgt ein und demselben Kompositionsprinzip. Den Auftakt markieren jeweils wissenschaftlich profilierte Autor/innen, die beruflich eng mit dem jeweiligen Handlungsfeld verwoben sind – nämlich *Dominik Schenker*, *Elisabeth Eicher-Dröge* und *Claudia Hofrichter*. Es folgen Reflexionen aus universitärer Perspektive – von *Werner Tzschetzsch*, *Stephan Leimgruber*, *Albert Biesinger/Ralf Gaus* und *Monika Jakobs*. Den Schlussakkord bilden Literaturbe-

schließlich im Horizont einer nüchternen Analyse heutiger Gemeindestrukturen und Glaubensbiographien 'aufsuchende Aufmerksamkeit' als zentrale katechetische „Haltung“ zu profilieren, die durch professionelle (Beg)Leitung wie durch solide Theoriearbeit gestützt sein müsse. Der abschließende, instruktive Literaturbericht von *Angela Kaupp* zeigt auf, welche Forschungsbemühungen sich in jüngster Zeit auf die Gemeindekatechese richteten, wobei verstärkt Erwachsene in den Blick rückten, während das didaktische Binnengeschehen und etwaige längerfristige Effekte katechetischer Praxis weitgehend unbeachtet blieben.

Der Rezensionsteil des vorliegenden Heftes fokussiert acht wissenschaftliche Einzelpublikationen. Zudem beleuchtet *Harald Schwillus* in einer Sammelbesprechung aktuelle Religionslehrer/innenstudien aus Ostdeutschland.

Den Schlusspunkt von *RpB 56/2006* setzt – wie inzwischen bewährt – die Rubrik „Neu gelesen“. *Ulrike Greiner* untersucht mit *Karl Diensts* Monographie „Die lehrbare Religion“ ein grundlagentheoretisch profiliertes Werk der 1970er Jahre, hinter dessen sorgsame konvergenztheoretische Zuordnung von Glaube und Bildung ihrer Überzeugung nach „auch Positionen der [...] Religionspädagogik der Gegenwart nicht zurückfallen können.“

Regensburg / Mainz, im September 2006

Burkard Porzelt und *Werner Simon*

Anschriften der Autorinnen und Autoren

- Bergold*, PD Dr. Ralph (Katholisch-Soziales Institut Bad Honnef), Maria Montessori-Allee 38, 53229 Bonn
- Biesinger*, Prof. Dr. Albert (Universität Tübingen), Wielandweg 20, 72108 Rottenburg
- Eicher-Dröge*, Dr. Elisabeth (Katholisches Bildungswerk Rheinhessen), Obere Zahlbacher Str. 38, 55131 Mainz
- Gaus*, Ralf, Universität Tübingen, Katholisch-Theologische Fakultät, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen
- Greiner*, DDr. Ulrike (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien), Kampmüllerweg 47, A-4040 Linz
- Hofrichter*, Dr. Claudia (Institut für Fort- und Weiterbildung der Diözese Rottenburg-Stuttgart), Starenweg 30, 72108 Rottenburg
- Jakobs*, Prof. Dr. Monika (Universität Luzern), Obergütschstr. 12, CH-6003 Luzern
- Kaupp*, Dr. Angela, Universität Freiburg, Theologische Fakultät, Werthmannplatz 3, 79085 Freiburg/Br.
- Leimgruber*, Prof. Dr. Stephan (Universität München), Werner-Egk-Bogen 60, 80939 München
- Mette*, Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster
- Schenker*, Dominik (Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit), Gartenstr. 6, CH-5417 Untersiggenthal
- Tzsheetzsch*, Prof. Dr. Werner, Universität Freiburg, Theologische Fakultät, Werthmannplatz 3, 79085 Freiburg/Br.

Anschriften der Rezensenten

- Bahr*, Dr. Matthias (Universität Regensburg), Forstkastenstr. 12, 82131 Stockdorf
- Bastel*, Prof. Dr. Heribert (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien), Floridsdorfer Hauptstr. 14/6/9, A-1210 Wien
- Boschki*, Prof. Dr. Reinhold (Universität Bonn), Gösstr. 74/1, 72020 Tübingen
- Fuchs*, Dr.h.c. Gotthard, Roncalli-Haus, Friedrichstr. 26-28, 65185 Wiesbaden
- Kuld*, Prof. Dr. Lothar (Pädagogische Hochschule Weingarten), Abt-Michler-Str. 10, 88213 Ravensburg
- Riegel*, Dr. Ulrich (Universität Würzburg), Sendelbachstr. 28, 97209 Veitshöchheim
- Schmälzle*, Prof. Dr. Udo Friedrich (Universität Münster), Krumme Str. 46, 48143 Münster
- Schwillus*, Prof. Dr. Harald, Universität Halle, Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, Franckeplatz 1/Haus 25, 06110 Halle
- Trocholepczy*, Prof. Dr. Bernd (Universität Frankfurt), Reuterweg 94, 60323 Frankfurt/Main

Kirchliche Jugendarbeit: Subjektivität und Mystagogie

Ein Sommerlager eines Jugendverbandes, ein Jugendtreff, der von Migrant*innen besucht wird, oder ein Videoprojekt für Mädchen sind drei Beispiele der kirchlichen Jugendarbeit. Eine Theorie der kirchlichen Jugendarbeit muss nicht nur für diese unterschiedlichen Arbeitsfelder der Jugendarbeit anwendbar sein, sondern sich einerseits von den weiteren Bereichen der Jugendpastoral und andererseits von der 'nicht-kirchlichen' Jugendarbeit abgrenzen. Bevor ausgehend von der deutschschweizer Jugendarbeitspraxis und -reflexion eine solche Theorie umrissen wird, sollen die Sicht auf die Lebensphase Jugend und die Abgrenzung von den anderen Feldern der Jugendarbeit beschrieben werden.

1. Was sind Jugendliche?

Jugendliche gab und gibt es nicht in allen Gesellschaften: Die Jugend, als Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenleben, ist im Gegensatz zur Kindheit oder dem hohen Alter eine soziale Kategorie. Als Entdecker der modernen Jugend gilt *Jean-Jacques Rousseau*, der in *Émile ou De l'éducation*¹ und *Héloïse*² die Entwicklung eines Jungen resp. eines Mädchens während der Pubertät beschrieb.

In der Jugendforschung herrscht keine Einigkeit, wann das Jugendalter beginnt und wann es endet. In der Literatur ist eine Spanne von etwa 14 bis 20 und 10 bis 30 Jahren zu finden. Für die Jugendarbeit ist es nützlich, eine relativ enge Definition des Jugendalters vorzunehmen und als Jugendliche die 12- bis 20jährigen zu bezeichnen. Wobei diese Gruppe sinnvollerweise in jüngere Jugendliche (12- bis 15jährige Schüler/innen) und ältere Jugendliche (16- bis 20jährige Auszubildende, Gymnasiast/innen, Lehrstellen- und Arbeitslose) unterteilt wird.

Seit *Rousseau* war und ist die Jugend häufig Projektionsfläche für Ängste und Hoffnungen, die meist mehr über die Urheber der Zuschreibungen aussagen als über die Jugend selbst. Diese Zuschreibungen lassen sich als zweidimensionale Vier-Felder-Tafel (Tabelle 1) darstellen. Die beiden Dimensionen sind a) eine kulturoptimistische versus kulturopessimistische Haltung, d.h. die Jugend wird als Gefährdung der bestehenden Gesellschaftsordnung oder notwendige Erneuerung betrachtet und b) die Gefährdungs-versus Gefährlichkeits-Dimension, d.h. die Jugend ist gefährdet/passiv oder gefährlich/aktiv.

	<i>Kulturopessimismus</i>	<i>Hoffnung auf neue Generation</i>
<i>gefährdet/passiv</i>	degenerierte Jugend	unterdrückte Jugend
<i>gefährlich/eigenaktiv</i>	barbarische Jugend	verändernde Jugend

Tabelle 1: Vier philosophisch-soziologische Sichtweisen auf die Jugend

¹ Vgl. *Jean-Jacques Rousseau*, *Emil oder Über die Erziehung*, Paderborn u.a. 1985.

² Vgl. *ders.*, *Julie oder Die neue Héloïse*. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen, München 1978.

Die vier Sichtweisen auf die Jugend haben einen direkten Einfluss auf den Umgang der Erwachsenengesellschaft mit den Jugendlichen und damit auf die Aufgaben, welche von der Gesellschaft und der Kirche an die Jugendarbeit delegiert werden.

Wird die Jugend als degeneriert oder barbarisch betrachtet, so ist sie eine Problemgruppe, die eingegliedert oder diszipliniert werden soll. Wenn Jugendliche nicht kooperieren, gelten sie als abgeschrieben oder erleben – im Fall der barbarischen Jugend – Sanktionen. Wer die Jugend als unterdrückt wahrnimmt, wird sich stellvertretend für die Jugend einsetzen und versuchen, sie mit Präventionsprogrammen zu schützen. Trotz guter Absicht ist die Gefahr real, die eigenen Maßstäbe der Erwachsenengesellschaft normativ zu setzen und damit implizit den Jugendlichen die Fähigkeit abzusprechen, die Unterdrückung als solche zu erkennen und selbst aktiv zu werden. Wird die Jugend zum Hoffnungsträger, besteht die Gefahr, dass nicht die Jugendlichen im Zentrum stehen, sondern einseitig die positiven Wirkungen der Jugend auf Gesellschaft und Kirche. Pauschale Sichtweisen vernachlässigen, dass es die Jugend als homogene Gruppe nicht gibt: Jugendliche sind Mädchen und Jungen; sie gehen zur Schule, absolvieren eine Lehre, arbeiten, sind lehrstellen- oder arbeitslos; die Lebenswelt von 12jährigen, 15jährigen, 17jährigen oder 20jährigen unterscheiden sich fundamental; die Lebenswelt der jeweils Gleichaltrigen ändert sich rasant, heutige 12jährige zeigen denselben Habitus wie 14jährige vor zehn Jahren; die Jugendlichen kommen aus ganz unterschiedlichen sozialen Schichten und Familienformen; sie verfügen über einen Migrationshintergrund oder nicht und haben unterschiedliche Kompetenzen und Biographien.

2. Jugend als anforderungsreiche Lebensphase

Die Jugend ist eine biographische Schlüsselphase. Zwischen 12 und 20 müssen, als Folgen gesellschaftlicher und individueller Erwartungen, anspruchsvolle Entwicklungsaufgaben³ gelöst werden. Diese Aufgaben lösen sich nicht von selbst, Jugendliche müssen aktiv daran arbeiten. Das Scheitern ist möglich und hat für die weitere Biographie ernste Konsequenzen. Daraus lässt sich die Notwendigkeit einer außerfamiliären und außerschulischen Begleitung der Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Aufgaben ableiten. Dies gilt in einem besonderen Maß für Jugendliche, die auf Grund einer schwierigeren Ausgangslage über zusätzliche Ressourcen und Kompetenzen verfügen müssen. Diese Begleitung soll ressourcenorientiert und emanzipatorisch geschehen.

Wichtige Entwicklungsaufgaben der 12- und 20jährigen sind:

- sich selber kennenlernen und wissen, welches Bild Andere von ihnen haben;
- die Veränderungen ihres eigenen Körpers akzeptieren, sich mit der Genderrolle als Frau/Mann und der eigenen Sexualität auseinandersetzen;
- eine Zukunftsperspektive entwickeln, beruflich, sozial und persönlich Ziele auswählen und ansteuern;
- eigene Wertmaßstäbe entwickeln, an denen das Handeln ausgerichtet wird;
- eine eigene religiöse Weltsicht / Identität entwickeln.

³ Vgl. *August Flammer / Francoise D. Alsaker, Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*, Bern 2001, 55-68.

In den letzten 40 Jahren ist die Jugendphase anspruchsvoller geworden. Durch den Wegfall handlungsleitender Traditionen stehen Jugendliche vor dem Zwang zur Wahl⁴, wobei die lang- und mittelfristigen Auswirkungen dieser Wahlmöglichkeiten offen sind. Jugendliche müssen zum Beispiel aus den Möglichkeiten, welche ihnen auf Grund ihrer Leistungen, ihrer Fähigkeiten und ihrer Herkunft offenstehen, eine konkrete Ausbildung anstreben. Jugendliche haben zu keinem Zeitpunkt eine Garantie, trotz aller eigenen Anstrengungen einen geeigneten Ausbildungsplatz resp. nach der Ausbildung einen Arbeitsplatz zu finden. Sie erleben heute, dass mit den persönlichen Wahlmöglichkeiten auch die individuellen Risiken zugenommen haben.

In vielen Bereichen hat die familiäre und gesellschaftliche Kontrolle der Lebenswelt der Jugendlichen abgenommen. Den Jugendlichen wurde aber weder die formale Erlaubnis gegeben noch wurden die nötigen Mittel zur Verfügung gestellt, den erweiterten Spielraum auch wirklich selbstbestimmt nutzen zu können. Im Freizeitbereich ist es z.B. vielen 14- bis 16jährigen faktisch möglich, freitags und samstags bis in die frühen Morgenstunden im Ausgang zu sein. Zu diesem Zeitpunkt gibt es für diese Altersgruppe kaum Angebote, die ihren Bedürfnissen und ökonomischen Möglichkeiten entsprechen.

3. Kirchliche Jugendarbeit ist ein Teil der Jugendpastoral

Die Pastoral der 12- bis 20jährigen in der deutschsprachigen Schweiz umfasst drei große Arbeitsfelder: Die kirchliche Jugendarbeit, den schulischer Religionsunterricht der 12- bis 16jährigen und die Firmung ab 17/18.

Die drei Handlungsfelder unterscheiden sich hinsichtlich Zielsetzungen, struktureller Rahmenbedingungen und methodischer Zugangsweisen (Tabelle 2) erheblich. Auf Grund dieser Unterschiede ist es m.E. kaum möglich, eine handlungsleitende Theorie zu formulieren, welche auf alle drei Bereiche gemeinsam anwendbar wäre. Es ist jedoch möglich, dass sich alle drei Bereiche auf dieselbe Meta-Theorie, etwa eine gemeinsame Subjekttheorie oder ein Mystagogieverständnis, stützen.

Innerhalb der kirchlichen Jugendarbeit der katholischen Kirche wird in der deutschsprachigen Schweiz zwischen verbandlicher Jugendarbeit (Jungwacht & Blauring, Verband katholischer Pfadfinderinnen und Pfadfinder/VKP; zusammen über 40.000 Mitglieder) und offener kirchlicher Jugendarbeit (Treffangebote, Projekte, Gruppen) unterschieden. Zwischen einem Drittel und der Hälfte aller Jugendarbeit, die in der Deutschschweiz angeboten wird, hat eine kirchliche Trägerschaft. Von der kirchlichen Jugendarbeit leistet die katholische Kirche etwas mehr als die Hälfte. Bezeichnend für die kirchlichen Angebote im Jugendarbeitsbereich ist die ökumenische und interreligiöse Offenheit, eine Beteiligung ist ungeachtet der Konfessions- und Religionszugehörigkeit möglich.

⁴ Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.

Handlungsfelder	<i>Kirchliche Jugendarbeit</i>	<i>Schulischer Religionsunterricht</i>	<i>Firmung ab 17 / 18</i>
Hauptziel	Begleitung in der Subjektwerdung	religiöse Bildung	kirchliche Sozialisation: Jugendliche zu mündiger Kirchenmitgliedschaft führen
Struktureller Rahmen	offen, niederschwellig, freiwillig, spontan, zufällig, alters-, konfessions- und herkunftsgemischte Gruppen, Gruppen von unterschiedlicher Verbindlichkeit	schulisches Setting, verbindliche Teilnahme (dauerhafte Abmeldung möglich), konfessionell geprägte Gruppen / Klassen	außerschulische Gruppe, nach Entscheid zur Teilnahme verbindlich, öffentliche Aspekte der Firmung: Bekenntnischarakter
Methodische Zugangsweisen	erlebnis- und erfahrungsorientiert, spontan, projektbezogen, prozessorientiert, diakonisch: Option für die Jugend, Option für Randgruppen innerhalb der Jugend	wissenszentriert diskursiv, gemeinsam lernen, z.T. werden Methoden der Jugendarbeit übernommen	resultatorientierte Projektarbeit, Rite de passage, öffentlich, familienbezogen und gemeindebezogen, Elternarbeit

Tabelle 2: Ziele, Struktur und Methoden der jugendpastoralen Handlungsfelder

4. Mystagogie und Subjektorientierung in der konkreten Jugendarbeitspraxis

Die Verhältnisbestimmung von Mystagogie und Subjektorientierung kann für die kirchliche Jugendarbeit auf zwei Weisen angegangen werden: Die Mystagogie kann als theologische Deutung und Erweiterung einer subjektorientierten Praxis der Jugendarbeit verstanden werden oder aus den Grundsätzen einer mystagogischen Pastoral lässt sich ein subjektorientiertes Vorgehen ableiten.

Für die folgenden Überlegungen wurde der erste Weg gewählt, der auch der geschichtlichen Entwicklung der kirchlichen Jugendarbeit in der deutschsprachigen⁵ Schweiz entspricht. Auf der Grundlage des *Zweiten Vatikanums* und der *Würzburger wie St. Galler Synode* wurde in den 1970er Jahren kirchliche Jugendarbeit umgestaltet resp. aufgebaut. Auf dieser Grundlage erlebte die Jugendarbeit Mitte der 1980er Jahre einen ungeahnten Aufschwung. In den 1990er Jahren entstand auf der Seite der Jugendarbeitenden das Bedürfnis, die gelebte Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln.⁶ Darauf aufbauend konnten im Herbst 2003 die bischöflichen Verantwortlichen für Jugendpastoral zusammen mit der deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit ein Grund-

⁵ In der Schweiz sind als mehrsprachigem Land die Sprachgrenzen auch sozio-kulturelle Grenzen. Vgl. *Heinz Wettstein*, Offene Jugendarbeit in der Schweiz, in: Ulrich Deinet / Benedikt Sturzenhecker (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, Wiesbaden 2005, 469-476, 469.

⁶ *Verein Deutschschweizer JugendseelsorgerInnen*, *Heute hier – morgen dort*, Zürich 1996.

lagenpapier⁷ verabschieden. In den Perspektiven pfarreilich orientierter Jugendarbeit wird die kirchliche Jugendarbeit in der deutschsprachigen Schweiz als subjektorientiert und mystagogisch bezeichnet.

5. Der Subjektbegriff in der emanzipatorischen Pädagogik

Ein Subjekt⁸ ist ein Individuum, das die durch äußere und innere Zwänge bestimmten Lebensumstände erkennt und aktiv versucht, diese Begrenzungen zu überwinden und seinen Handlungsspielraum zu erweitern. Der Subjektbegriff stammt ursprünglich aus der Philosophie der Aufklärung. Er kann heute noch als pädagogischer Leitbegriff verwendet werden, wenn er mit vier Aspekten erweitert wird: Das Subjekt ist immer ein *soziales, geschichtliches, körperliches* und *spielerisch-kreatives* Subjekt.

Das *soziale Subjekt*⁹: Die Subjektwerdung geschieht einerseits immer in sozialen Bezügen, andererseits steigt mit der Erhöhung der eigenen Handlungsfähigkeit auch die Verantwortung für das eigene Handeln, als politisch-solidarisches resp. fürsorgliches.

Das *geschichtliche Subjekt*: Der geschichtliche Kontext beeinflusst die Lebensumstände und das Verständnis des Subjektseins auf der überindividuellen Ebene. Auf der Ebene der individuellen Entwicklung verändern sich die Möglichkeiten und das Verständnis des verantwortlichen, selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns.

Das *körperliche Subjekt*: Es wäre verkürzt, aus dem Subjektbegriff ein ausschließlich rationales Menschenbild abzuleiten. Die Körperlichkeit ermöglicht und beschränkt das Erkennen der realen Lebensumstände, wie auch körperlich-emotionale Bedürfnisse untrennbar zum Menschsein gehören.

Das *spielerisch-kreative Subjekt*: Zum Subjektsein gehören auch das Spiel und der kreative Ausdruck. Spiel und künstlerischer Ausdruck schaffen zeitlich begrenzte soziale Gegenwelten, in denen bestehende Beziehungs- und Machtverhältnisse außer Kraft gesetzt sind. Dies ermöglicht die sinnliche Erfahrung, wie es sein könnte, wenn es anders wäre. Spiel und Kreativität dürfen nicht ausschließlich auf die Subjektwerdung hin verzweckt werden – sie haben als Selbst- und Gruppenerlebnis ihren Selbstwert.

Das soziale Zusammenleben, der geschichtliche Kontext und die Körperlichkeit sind gleichzeitig Bedingungen und Grenzen der Subjektivität. Die Subjektorientierung ist folglich eine handlungsleitende Utopie – eine vollständige Verwirklichung des Subjektseins ist weder möglich noch wünschbar.

6. Subjektorientierte Jugendarbeit

Subjektorientierte Jugendarbeit¹⁰ versteht sich als Bildung in emanzipatorischer Absicht. Die verantwortliche Erweiterung des selbstbewussten und selbstbestimmten Lebens ba-

⁷ *Fachstelle für kirchliche Jugendarbeit*, Perspektiven pfarreilich orientierter Jugendarbeit. Gelebte und reflektierte Praxis der pfarreilich orientierten Jugendarbeit der katholischen Kirche in der deutschsprachigen Schweiz, Zürich 2003 (www.fachstelle.info/downloads/PJA.pdf).

⁸ Die Verwendung des Subjektbegriffs in der Pädagogik unterscheidet sich von der Alltagsverwendung: Es ist weder das Gegenteil von wissenschaftlicher Objektivität noch künstlerische Empfindsamkeit gemeint.

⁹ Bei der Loslösung vom Subjekt aus den sozialen Bezügen besteht die Verwechslungsgefahr des Subjekts mit dem Mythos des wohlhabenden, beziehungslosen, weißen Mannes, der nur seine eigene Vernunft anerkennt.

sirt auf Fähigkeiten; der Fähigkeit, über sich und seine Situation nachzudenken, der Fähigkeit, zielgerichtet zu handeln, und der Fähigkeit, im Nachdenken und Tun die Anderen¹¹, ihre Situation, ihre Bedürfnisse und Motivationen miteinzubeziehen.

Der Erwerb dieser Fähigkeiten braucht eine Praxis, welche der Lebenswelt und den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen gerecht wird. Als Basis¹² für die persönliche Individualität – und damit auch für den Erwerb der genannten Fähigkeiten – steht die Erfahrung, als Person anerkannt zu werden. Jugendarbeitende in Jugendtreffs arbeiten häufig mit Jugendlichen mit geringem Selbstvertrauen, welche eine verlässliche, wertschätzende Zuwendung nie erfahren haben. Hier ist die vordringlichste pädagogische Aufgabe, als verlässliche Bezugsperson im Sinn einer professionellen Begleitung zur Verfügung zu stehen. Anerkennung ist auch die Wertschätzung von speziellen Fähigkeiten der Jugendlichen und ihrer kulturellen Ausdrucksformen.¹³

Eine subjektorientierte Jugendarbeit will darüber hinaus Anlässe und Räume schaffen, die Reflexion und Handlung ermöglichen. Die Reflexion hilft, die eigene Vergangenheit (Biographie) und die gegenwärtige Situation als Teil von sozialen Bezügen zu verstehen und Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Die Reflexion steht in der subjektorientierten Jugendarbeit in Verbindung mit konkretem Tun, das selbstbestimmtes Handeln erfahrbar macht. Wer seine eigene Wirksamkeit erfährt, überwindet generalisierte Ohnmachtserfahrungen ('man kann ja doch nichts tun'). Eine selbstständig durchgeführte Renovation des Jugendtreffs, ein selbstständig organisiertes Zeltlager oder ein selbstständig produzierter Videofilm sind ideale Möglichkeiten, um Selbstwirksamkeit und Anerkennung zu erfahren.

Führen Jugendliche die genannten Tätigkeiten selbstorganisiert aus, so wird es unweigerlich zu Konflikten kommen. Diese sind produktive Bestandteile des Prozesses und nicht Störungen: Positionen müssen geklärt werden, Interessen offengelegt, Gefühle verbalisiert und ein Konsens gesucht werden. Durch die aktive Auseinandersetzung mit sich, der Gruppe und dem Gegenstand werden die beteiligten Personen und der Entstehungsprozess wichtiger als das fertige Ergebnis renovierter Jugendtreff, durchgeführtes Lager oder fertiggestellter Film.

Ein zentraler Punkt der emanzipatorischen Jugendarbeit ist die Übertragung von Verantwortung an Jugendliche. Nur wem Verantwortung zugemutet wird, kann lernen,

¹⁰ Die folgenden Überlegungen stützen sich auf die Arbeiten von *Albert Scherr* zur subjektorientierten Jugendarbeitstheorie. Vgl. *ders.*, Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim – München 1997; *ders.*, Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit, in: Doron Kiesel / Albert Scherr / Werner Thole (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierung und empirische Befunde, Schwalbach 1998, 147-163.

¹¹ Durch den Einbezug der Anderen unterscheidet sich eine subjektorientierte Bildung von einer individualistischen Bildung, welche bloß das Individuum befähigt, im Konkurrenzkampf den Anforderungen des Marktes und der Gesellschaft besser nachzukommen.

¹² Vgl. *Stephan Sting* / *Benedikta Sturzenhecker*, Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit, in: *Deinet* / *Sturzenhecker* 2005 [Anm. 5], 230-247, 231ff.

¹³ Die Jugendkultur kann in vielen Bereichen nicht mehr vom Kunstmarkt resp. der Freizeit- und Konsumindustrie getrennt werden. Die Unterscheidung in subjektfördernde/nichtkommerzielle und jene Jugendkultur, welche primär am jugendlichen Konsumenten interessiert ist, ist kaum mehr möglich.

verantwortlich zu handeln. Einer 16jährigen wird wohl nirgends in ihrer Lebenswelt so viel Verantwortung für Kinder und andere Jugendliche übertragen, wie als Leiterin in einem Jugendverband. Die graduelle Übertragung der Verantwortung und eine spezifische Ausbildung senken das Risiko der Überforderung. Auch ein selbstverwaltetes Budget, ein Schlüssel zum Jugendraum oder die Aushändigung einer Videoausrüstung sind erfahrbare Belege, dass Jugendlichen zugemutet wird, verantwortlich handeln zu können.

Leicht aus dem Namen abzuleiten, will emanzipatorische Jugendarbeit Jugendliche ermächtigen und sich selbst überflüssig machen. Jugendliche sollen angeleitet werden, selbstständig, auch außerhalb des Raumes Jugendarbeit, aktiv zu werden. Daraus resultiert das Paradox, zur Selbstständigkeit anzuleiten¹⁴ – und dies in einem professionellen, animatorisch-pädagogischen Rahmen mit Spielregeln und vorgegebenen Grenzen. Das Paradox lässt sich zum Teil auflösen, indem die pädagogische Inszenierung und der professionelle Rahmen der Jugendarbeit transparent gemacht werden. Auch wenn dies nicht unproblematisch ist: Jugendliche identifizieren sich mit Gruppen und Projekten. Die Erkenntnis kann schmerzhaft sein, dass ein Projekt, in dem sich Jugendliche stark engagieren, *auch* pädagogische Inszenierung ist und nicht nur *ihr* Projekt. Oder dass die Begleitung einer Gruppe, die viel bedeutet, nicht nur Freundschaft, sondern *auch* bezahlte Arbeit ist.

7. Mystagogie

Im Prozess der Subjektwerdung stößt das Individuum unweigerlich auf die großen Sinnfragen: Wer bin ich? Was ist der Mensch? Was sind Ursprung und Ziel des Lebens? Hat das Leiden einen Sinn? Gibt es ein Leben nach dem Tod? Hatten in den Ausführungen über das Subjekt die Fragen immer einen Ausgangspunkt als Voraussetzung (z.B. eigene Biographie, soziale Bezüge, Lebensbedingungen), so können die großen Sinnfragen nicht auf Voraussetzungen zurückgeführt werden. Nach *Karl Rahner* transzendiert sich das Subjekt mit diesen Fragen. Es weist über sich hinaus auf das Absolute, das wir Gott nennen. „Mit dieser transzendentalen Erfahrung“ erwirbt sich der Mensch „ein anonymes und unthematisches Wissen von Gott“¹⁵. Die *Rahnersche* Mystagogie¹⁶ beginnt bei dieser Erfahrung des Absoluten, die jedem Mensch möglich ist. Gotteserfahrung braucht also keine von der Welt ausgegrenzten heiligen Orte und Zeiten oder speziellen Fähigkeiten – sie ist im Alltag enthalten. Die Aufgabe einer mystagogischen Pastoral ist es, diesem alltäglichen Wissen nachzugehen und es bewusst zu machen.

Die Kritik der feministischen und der politischen Theologie machen heute eine Erweiterung des *Rahnerschen* Ansatzes nötig: Die Gotteserfahrung ist nicht ausschließlich als Erfahrung eines einzelnen Menschen mit einem unveränderlichen Gott außerhalb von menschlicher Beziehung, Geschichte und Gesellschaft zu denken.

¹⁴ Vgl. *Sting / Sturzenhecker* 2005 [Anm. 12], 237.

¹⁵ *Karl Rahner*, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentum, Freiburg/Br. 1984, 32.

¹⁶ Der hier verwendete Mystagogiebegriff bezieht sich durchgängig auf die Begriffsverwendung von *Rahner* und ist nicht mit Einführung in die Geheimnisse des Glaubens, wie der Begriff u.a. von der frühen Kirche verwendet wurde, zu verwechseln.

Nach *Carter Heyward* ist der primäre Ort der Gotteserfahrung die Beziehung.¹⁷ Gott ist keine statische unabhängig existierende Größe, die gefunden werden kann. God happens. Er ereignet sich in der Beziehung zwischen Menschen.

Johann Baptist Metz kritisiert explizit *Rahner* und fordert ein Subjektverständnis, das die soziale und geschichtliche Dimension einschließt.¹⁸ Nach *Metz* ist der Mensch Subjekt vor Gott und es ist seine Bestimmung, dieses Subjektsein aller vor Gott auch konkret zu verwirklichen. Daraus lassen sich zwei Punkte ableiten: Erstens, das Subjektsein soll immer solidarischer Subjekt sein. Zweitens, selbst wenn die Subjektwerdung scheitern sollte, der Mensch bleibt vor Gott Subjekt, unabhängig von seinem gesellschaftlichen und persönlichen Erfolg.

8. Subjektorientiert-mystagogische Jugendarbeit

Gott ist in jedem Menschen immer schon da, als Frage und Geheimnis, das über den Menschen hinaus auf ein Absolutes verweist, und als Erfahrung aus glückenden Beziehungen. Nach *Rahner* bilden die Selbst- und Gotteserfahrung eine Einheit: Subjektwerdung ist gleichzeitig Gotteserfahrung. Jugendliche haben also immer schon Erfahrung und ein genuines Wissen von Gott, wenn sie mit kirchlichen Jugendarbeitenden in Kontakt treten.

Eine mystagogische Jugendarbeit¹⁹ will primär zur konkreten Erfahrung – in Beziehung und Reflexion – des Absoluten führen. In zweiter Linie soll das gemeinsame Deuten dieser Erfahrung angeboten werden. Mystagogie ist kein Einwegprozess. Es sind nicht nur die Jugendlichen, die Gott erfahren und entdecken, sondern gleichzeitig erfahren und entdecken auch die Jugendarbeitenden Gott.

Eine subjektorientiert-mystagogische Jugendarbeit will die Subjektwerdung aller vor Gott verwirklichen, d.h. sie ist eine optionale Jugendarbeit mit einer speziellen Option für Jugendliche, deren Subjektsein besonders gefährdet ist.

9. Spezifika kirchlicher Jugendarbeit

Auf den Ebenen der Deutung und Begründung, der Tätigkeiten und der Struktur lässt sich das Spezifische der kirchlichen Jugendarbeit im Vergleich zu einer nichtkirchlichen Jugendarbeit beschreiben.

Auf der *Begründungs- und Deutungsebene* argumentiert die kirchliche Jugendarbeit, wie im letzten Abschnitt ausgeführt, aus einer theologischen Perspektive heraus mystagogisch-subjektorientiert. Die angestrebte Subjektivität vor Gott ist mit der dialogischen

¹⁷ Vgl. *Carter Heyward*, Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1986.

¹⁸ Vgl. *Johann Baptist Metz*, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zur praktischen Fundamentaltheologie, Mainz 1984.

¹⁹ Für die mystagogische Jugendarbeit vgl. a. *Herbert Haslinger*, Sich selbst entdecken – Gott erfahren. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991, *ders.*, Glaubenswissen – nie war es so wertvoll wie heute. Von der Notwendigkeit, den Glauben zur Sprache zu bringen, in: *ders.* / *Simone Honecker* (Hg.), „Na logo!“ Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer – Düsseldorf 2002, 121-190, *Herbert Haslinger* / *Simone Honecker* / *Michael Kühn*, Jugendpastoral. Orientierungen – Konzepte – Perspektiven. Dokumentation der Jahreskonferenz Jugendseelsorge 2003, Düsseldorf 2003.

Struktur der Offenbarung verknüpft. Nur selbstbewusste und selbstbestimmte Menschen können sich frei für oder gegen die Annahme des Glaubens entscheiden.²⁰

Jugendarbeit ist Diakonie, die nicht als „vorbereitender Schritt oder nachfolgende Konsequenz“²¹ einer expliziten Glaubensüberzeugung verstanden werden darf, sondern als „Modus, in dem Gott ‘vorkommt’“²² Kirchliche Jugendarbeit ist deshalb ein „selbstloser Dienst an den jungen Menschen und an der Gestaltung der Gesellschaft [...]. Ihr Ziel ist nicht die Rekrutierung, sondern [...] Befähigung, das Leben am Weg Jesu zu orientieren.“²³ Gelingende, solidarische Praxis in der Jugendarbeit ist ein Aufscheinen der Reich-Gottes-Verheißung und eine Zugangsmöglichkeit „zu jener Lebensweise [...], wie sie Jesus von Nazareth gelebt hat“²⁴.

Auf der *Ebene der Tätigkeiten* wird implizit und explizit Religion thematisiert: Als Befähigung zum selbstständigen theologischen Denken, als gemeinsame und behutsame Deutung und je nach Gruppe und Situation als Angebot einer jugendgerechten Besinnung oder eines Gottesdienstes oder Rituals.

Die Jugendlichen sollen befähigt werden, „in Religionsdingen sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines andern gut und sicher [...] bedienen“²⁵ zu können. Durch die erwähnte Auflösung der Traditionen müssen Jugendliche aus dem vielfältigen Sinndeutungsangebot eine Auswahl treffen. Die kirchliche Jugendarbeit will Jugendlichen die Kompetenz²⁶ zum selbstständigen theologischen Denken und Entscheiden vermitteln und sie damit befähigen, dass sie diese zwangsläufige Wahl verantwortet und selbstständig vornehmen können. Von der Herangehensweise ähnlich sind der Ansatz der „Häresie-Beratung“ von *Hermann Steinkamp*²⁷ oder der Vorschlag von *Stefan Gärtner*, religionspädagogisch die ‘Häresiekompetenz’²⁸ zu fördern. Diese Verwendung des Häresiebegriffs geht auf *Peter L. Bergers* Werk *The Heretical Imperative* aus dem Jahr 1979²⁹ zurück. Jede Form der Religion ist – nach *Berger* – in einer pluralen Gesellschaft häretisch, da sie Folge einer Auswahl ist. Eine Orthodoxie im traditionellen Sinn gibt es nicht mehr. Obwohl mir die provokative Verwendung des Begriffs ‘Häresie’

²⁰ *Hans Hobelsberger*, Erlebnissolidarität – Engagement in der Eventkultur, in: ders. / Paul Hüster (Hg.), *Event im Trend. Beiträge zu einem verantworteten Umgang mit einer neuen Sozialform der Jugendpastoral*, Düsseldorf 2002, 133-156, 144.

²¹ *Haslinger / Honecker / Kühn* 2003 [Anm. 19], 20.

²² Ebd.

²³ *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit [1975], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 288-311, 294; vgl. a. ebd., 297.

²⁴ *Synode 72 St. Gallen*. XI Bildungsfragen und Freizeitgestaltung, St. Gallen 1976, XI 29.

²⁵ *Immanuel Kant*, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: *Berlinische Monatsschrift* (Dezember 1784) 481-494, 491.

²⁶ Vgl. a. *Monika Jakobs*, Nach Religion fragen – Religion lernen. Oder: Warum die Gretchenfrage diffizil geworden ist, in: *RpB* 48/2002, 43-67 und *Dominik Helbling*, Religiöse Kompetenz und Lebenswelt, in: *RpB* 53/2004, 55-58.

²⁷ *Hermann Steinkamp*, „Häresie-Beratung“ und Kultivierung des Schweigens. Ermächtigung zum theologischen Ausdruck, in: *Diakonia* (2/2003) 113-119.

²⁸ *Stefan Gärtner*, Identitätsbildung durch Glauben? Zur religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen, in: *RpB* 48/2002, 53-67.

²⁹ *Peter L. Berger*, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg/Br. u.a. 1992.

gefällt, halte ich es angemessener, von der Kompetenz des selbstständigen theologischen Denkens und Entscheidens zu sprechen. Kirchliche Jugendarbeit fördert diese, indem implizit und explizit Orte und Zeiten geschaffen werden, an denen ein Diskurs in der Form einer „Frage-Gemeinschaft“³⁰ über religiöse Fragen möglich ist.

Die kirchliche Jugendarbeit macht gruppen- und situationsspezifisch das Angebot für Besinnungen und Gottesdienste. Wichtige Übergänge können mit einem Ritual begleitet und so in einer zusätzlichen Dimension erfahren werden.

Auf der *Ebene der Struktur* ist die kirchliche Jugendarbeit Teil der Kirche und so in die kirchliche Struktur eingebunden. Die kirchliche Jugendarbeit ist ein Dienst der Kirche an der Jugend, der im personalen Angebot sowie im Sachangebot (Räume und finanzielle Unterstützung) geleistet wird.

³⁰ Eugen Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, Freiburg/Br. 1970, 199.

Warum noch kirchliche Jugendarbeit?

(1 *Kernthemen einer Theorie – ein Versuch*)

Wozu braucht die kirchliche Jugendarbeit eine Theorie? Diese Frage hängt eng mit der Frage zusammen, wozu es überhaupt noch kirchliche Jugendarbeit geben solle bzw. welche Bedeutung ihr im kirchlichen Kontext zuzuschreiben sei. Es ist nicht zu übersehen: Die Theoriebildung kirchlicher Jugendarbeit ist seit geraumer Zeit ins Stocken geraten, während sich in der Praxis neue Formen zeigen. Dieses Schicksal teilt die Theorie kirchlicher Jugendarbeit mit der Theorie der Jugendarbeit im außerkirchlichen Bereich. Auch dort stellt sich die Frage „Warum überhaupt noch Jugendarbeit?“¹. Und es wird festgestellt, dass „es eine fachlich konsensuelle Theorie der Jugendarbeit nicht gibt, an der sich politische und pädagogische Auseinandersetzungen als verbindliche Vorgaben orientieren können“². Abgesehen von der Grundannahme, dass eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit aufgrund der ständig sich wandelnden Jugendsituation³ nicht als eine umfassende und abgeschlossene Theorie zu denken ist, sondern als eine aus diesen Gründen immer wieder neu zu denkende und zu konzipierende Theorie mittlerer Reichweite⁴, wird für die Jugendarbeit (deren theoretische Reflexion in der Erziehungswissenschaft vor allem in sozialpädagogischer Perspektive erfolgt) darüber hinaus „mit einer nicht aufhebbaren Pluralität von normativ voraussetzungsvollen Theorien zu rechnen sein, ein Sachverhalt, der kein zu überwindendes Problem, sondern einen Normalzustand pädagogischer respektive erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung darstellt“⁵. Diese Beobachtung lässt sich auf die kirchliche Jugendarbeit insofern analog übertragen, als die Praxis kirchlicher Jugendarbeit mit – oft allerdings nicht offengelegten und verständigten – normativen Voraussetzungen konfrontiert wird und einzelnen Theoriebeiträgen ebenfalls unterschiedliche normative Voraussetzungen zugrundeliegen. Die Praxis kirchlicher Jugendarbeit ist nicht zuletzt auch dadurch gekennzeichnet, dass sie durch eine Vielzahl freier Initiativen lebt, die sich gewissermaßen naturwüchsig dem professionellen Zugriff, damit aber auch der theoretischen Reflexion entziehen.

Wozu brauchen die Jugendarbeit und die kirchliche Jugendarbeit eine Theorie? Eine erste Antwort ergibt sich aus der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation. Das Thema Bildung erfährt eine – nicht zuletzt durch den PISA-Schock ausgelöste – Hochkonjunktur, allerdings zugespitzt auf die schulische Bildung. Jugendarbeit kommt in dieser Diskussion so gut wie nicht vor, obwohl sie auf eine eigene Bildungstradition zurückblicken kann. Die (kirchliche) Jugendarbeit muss wieder unter Beweis stellen,

¹ Albert Scherr / Werner Thole, Jugendarbeit im Umbruch, in: Doron Kiesel / Albert Scherr / Werner Thole (Hg.), Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts. 1998, 9-34, 11.

² Ebd., 27.

³ So vermisst Wilfried Ferchhoff die Verbindung jugendsoziologischer Forschungsergebnisse mit pädagogischen Fragestellungen. Vgl. *ders.*, Soziologische Betrachtungen zum Strukturwandel der Jugend. Zur Re-Pädagogisierung und zur Re-Politisierung der Jugendarbeit, in: Ines Breinbauer / Gertrude Brinek (Hg.), Jugendtheorie und Jugendarbeit, Wien 1998, 87-124, 108.

⁴ Vgl. Werner Tzscheetzsch, Kirchliche Jugendarbeit im Wandel, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 448-466, 462.

⁵ Scherr / Thole 1998 [Anm. 1], 28.

dass sie einen originären Beitrag zur Bildung junger Menschen beizusteuern vermag und ihrerseits die Bildungsdiskussion mitbeeinflussen kann.⁶ Diese Anforderung resultiert nicht zuletzt auch aus den zu beobachtenden Kooperationsbemühungen zwischen (Ganztags)Schule und der außerschulischen Jugendarbeit, die Veranstaltungen der Jugendarbeit verstärkt in das außerunterrichtliche schulische Bildungsangebot zu integrieren suchen, ohne dass hinreichend geklärt zu sein scheint, welche Bedingungen in der Schule geschaffen sein müssen, dass Maßnahmen der kirchlichen Jugendarbeit im öffentlichen Raum der Schule ihren berechtigten Platz haben können bzw. ob und wie sich die kirchliche Jugendarbeit auf dieses Werben durch die Schule einlassen soll und kann. Die Herausforderungen durch den Bildungsdiskurs und durch neue Kooperationsanforderungen (aber auch durch Phänomene wie den Weltjugendtag in Köln) stellt die Jugendarbeit auch in der Kirche wieder einmal vor die Notwendigkeit, ihre Sozialisationsleistung nicht nur zu behaupten, sondern auch wissenschaftlich zu belegen. Nicht zuletzt wird es auch um Abgrenzungen und wechselseitige Ergänzungen zu einem relativ neuen Praxisfeld kirchlichen Handelns gehen, nämlich zur Schulpastoral⁷, aber auch zur Jugendsozialarbeit. Theorieentwicklung leistet einen Beitrag zu dieser Begründungs- und Verständigungsarbeit, ermöglicht eine Konturierung des Feldes und gibt Orientierung für das professionelle und ehrenamtlich-freiwillige Handeln.

Eine Theorie kirchlicher Jugendarbeit ist auch für die wissenschaftliche Diskussion und die Weiterentwicklung theoretischer Grundorientierungen unerlässlich, denn gerade in den Grenzziehungen können sich die Spezifika der einzelnen religionspädagogischen Handlungsfelder deutlich konturieren. Die religionspädagogisch-wissenschaftliche Beschäftigung mit der kirchlichen Jugendarbeit beschränkt sich allerdings auf einen kleinen Zirkel von Expert/innen. Auch das ist ein Indiz dafür, dass dieses Praxisfeld nicht jene Aufmerksamkeit erfährt, die ihm zu wünschen wäre. Hinzu kommt, dass die Akteure in der Praxis nicht die Zeit finden, sich intensiv mit den theoretischen Fundierungen der kirchlichen Jugendarbeit auseinanderzusetzen. Ich mache immer wieder die Erfahrung bei entsprechenden Tagungen, dass viel theoretisches Rüstzeug einfach nicht gewusst wird. Die Schnelllebigkeit der Praxisanforderungen verführt zur Annahme, dass das, was gestern gedacht worden war, für heute nicht mehr allzu viel 'bringt'.

Meine Überlegungen zur weiteren Entwicklung einer Theorie der kirchlichen Jugendarbeit gliedere ich in drei Teile: (1) Ich verstehe den *Synodenbeschluss über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit*⁸ als eine „Kerntheorie“⁹ der kirchlichen Jugendar-

⁶ Vgl. *Richard Münchmeier*, Zukunft der Jugendarbeit, in: Ulrich Deinet / Benedikt Sturzenhecker (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden 2005, 649-662 und *Benedikt Sturzenhecker / Werner Lindner* (Hg.), *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim – München 2004.

⁷ Vgl. *Joachim Burkard / Paul Wehrle* (Hg.), *Schulkultur mitgestalten*. Pastorale Anregungen und Modelle, Freiburg/Br. 2005.

⁸ *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit* [1975], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 288-311.

⁹ Ich folge hier einem Gliederungsschema, das *Richard Münchmeier* für die sozialpädagogische Theorie der Jugendarbeit vorschlägt, indem er zwischen Kerntheorien, neueren Theoriekonzepten, theo-

beit. (2) Aus dieser Kerntheorie folgen Kernthemen, die weiterer wissenschaftlicher Reflexion bedürfen. (3) Schließlich versuche ich einige Perspektiven für die zukünftige Theoriearbeit zu benennen.

1. Die Kerntheorie: Der *Synodenbeschluss über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit*

Der *Synodenbeschluss über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit* aus dem Jahr 1975 kann insofern als Kerntheorie der kirchlichen Jugendarbeit bezeichnet werden, als er bis heute zur nicht zu übersehenden Bezugsgröße vieler ihm nachfolgenden Diskussionen und Reflexionen zur kirchlichen Jugendarbeit geworden ist¹⁰ und bis heute gültige Kernthemen anspricht, die durch die seit 1975 zu beobachtenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse allerdings neue Akzentuierungen erfahren. Er ist auch deshalb eine Kerntheorie, weil bis zu diesem Beschluss kirchliche Jugendarbeit ein nur wenig reflektiertes Handlungsfeld mit deshalb nur geringer Theorieproduktion war. Zur Erinnerung: Die *Würzburger Synode* sollte die vom *Zweiten Vatikanischen Konzil* gegebenen Impulse für die bundesdeutsche kirchliche Situation fruchtbar machen. Es lohnt sich deshalb, kurz einen Blick auf einige Aussagen dieses epochemachenden *Konzils* zu werfen, weil die dort entwickelten Grundgedanken einerseits die Überlegungen der *Synode* befruchtet haben, andererseits aber auch für heutige Überlegungen zu einer Theorie kirchlicher Jugendarbeit im Horizont des Bildungsdiskurses der Gegenwart interessante Perspektiven aufweisen. Bildung und Erziehung werden in *Gravissimum educationis* (*GE*), der Erklärung über die christliche Erziehung¹¹, nicht mit jener analytischen Trennschärfe unterschieden, die in Deutschland geläufig geworden ist, sondern greifen ineinander und werden auf diese Weise vielleicht sogar eher dem gerecht, was sich in der Erziehungspraxis ohnehin nicht voneinander lupenrein trennen lässt. „Eine wahre Erziehung verfolgt [...] die Formung der menschlichen Person in Hinordnung auf ihr letztes Ziel und zugleich auf das Wohl der Gesellschaften, deren Glied der Mensch ist und an deren Pflichten er, wenn er erwachsen geworden ist, Anteil haben wird“ (*GE 1,1*). Dieses Verständnis von Bildung steht im Zusammenhang mit den während des *Konzils* an anderen Stellen entwickelten Überlegungen zur Bildung. In der berühmten *Pastoralkonstitution* über die *Kirche in der Welt von heute* finden sich folgende Gedanken: Jeder Mensch hat ein Recht auf Kultur und auf Bildung. Und die Kirche hat die Pflicht, die Menschen bei ihren Bildungsbemühungen zu unterstützen (*GS 60*). Die Grundbegriffe des *Konzils* dazu lauten: Person, Dialog und Volk Gottes. Der Mensch als Person gewinnt seine Würde durch den Gebrauch des Gewissens, der Vernunft, des freien Willens und der Haltung der Geschwisterlichkeit. Im Dialog, das heißt in der konstruktiven Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der modernen Welt, versucht die Kirche,

retisch-konzeptionellen Orientierungen, „Praxis“Konzepten und Vor-Ort-Konzepten unterscheidet (*ders.* 2005 [Anm. 6], 655).

¹⁰ Vgl. dazu *Tzscheetzsch* 1995 [Anm. 4].

¹¹ Die Konzilstexte werden zitiert nach: *Peter Hünemann* (Hg.), *Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Konstitutionen, Dekrete, Erklärungen. Lateinisch-deutsche Studienausgabe*, Freiburg/Br. 2004.

ihre Botschaft im Horizont der „Zeichen der Zeit“ (GS 4) jeweils neu zu hören und neu zu verstehen. Dabei versteht sie sich selbst als das durch die Zeiten wandernde Volk Gottes. Kirche wird sich ihrer Geschichtlichkeit und der Geschichtlichkeit ihres Weges bewusst.

Bildung im Kontext des *Zweiten Vatikanischen Konzils* wird in der Würde des Menschen begründet und als eine Kulturleistung verstanden, auf die Menschen ein Recht haben. Sie hilft den Menschen, die Fähigkeit zu erwerben, die Fragen und Aussagen sowie die ihnen in der Welt begegnenden Dinge ordnen zu können, eine 'innere Landkarte' entwerfen zu können, zu wissen, wo was hingehört, und auf diese Weise ein Verstehen zu entwickeln über die Vielfalt der Zugänge zur Vielfalt der Erscheinungsformen und Sachverhalte, die der Mensch in der Begegnung mit der Welt antrifft. Der *Synodenbeschluss* verwendet dafür später folgende Formulierung:

„Jugendarbeit der Kirche – Jugendarbeit der Christen – stellt sich darauf ein, dass sie Räume und Lernfelder zu schaffen versucht, in denen junge Menschen, junge Christen Leben zu erfahren, Leben zu verstehen und zu gestalten lernen. Wo Jugend das Leben nicht nur in seinen eigenen Zusammenhängen zu begreifen und zu verändern sucht, sondern sich für Fragen seiner Sinngebung und Zielorientierung öffnet, wo deren Beantwortung bei Jesus Christus gesucht wird, beginnt – auch außerhalb der kirchlich organisierten Jugendarbeit – Kirche als Gemeinschaft derer, die sich mit Jesus auf den Weg machen, sein Wort hören und sein Leben erfahren.“¹²

Bildung geschieht im sozialen Kontext. Die katholische Kirche bietet unter vielen gesellschaftlichen Gruppierungen und Institutionen einen sozialen Raum für die Bildung. Das Verständnis des *Konzils*, dass Kirche und Kultur wechselseitig aufeinander bezogen sind, hat weitreichende Folgen. Eine der wichtigsten ist die, dass kirchliches Handeln sich den Herausforderungen der Welt stellen muss – und das auch im Bereich der Bildung. Dies macht die *Pastoralkonstitution Gaudium et spes* deutlich, wenn sie schon vor 40 Jahren feststellt, dass „das Bild des *universellen Menschen* mehr und mehr verblasst“ (GS 61, I), und damit die heutige Entwicklung antizipiert. Die Prozesse der Modernisierung führen ja zu einer eigentümlichen Erfahrung des Menschseins. Einerseits scheint mehr denn je alles möglich, andererseits aber drängt sich die permanente Erfahrung der Ambivalenz des Daseins und der Individualisierung des Lebenslaufs auf. Mit dieser Erfahrung aber darf auch ein Bereich menschlichen Lebens und menschlicher Bildung nicht ausgeklammert werden, der in den Dokumenten des *Konzils* noch nicht zu finden ist: die Dimension der Brüche und des Scheiterns. Die Erfahrung des Scheiterns gehört zwar einerseits zu den anthropologischen Grunderfahrungen¹³, gewinnt unter den Bedingungen der Gegenwart aber eine enorme Zuspitzung dadurch, dass ein Leben mit Brüchen selbstverständlich wird, und dadurch, dass auch die beste Anstrengung nicht notwendigerweise den Erfolg garantiert – und diese Erfahrung setzt schon im Jugendalter ein. Damit aber ist die kirchliche Jugendarbeit herausgefordert.

Der *Synodenbeschluss* akzentuiert kirchliche Jugendarbeit als eine Form der Diakonie, insofern sie nicht als Rekrutierung neuer Mitglieder für die Kirche, sondern als „Dienst

¹² *Gemeinsame Synode, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 1975/76* [Anm. 8], 289f.

¹³ Vgl. dazu *Karl Rahner, Grundentwurf einer theologischen Anthropologie*, in: ders., *Sämtliche Werke*. Band 19, Solothurn – Freiburg/Br. 1995, 181–196, insbesondere 193–196.

der Kirche an der Jugend überhaupt und Dienst an der Jugend der Kirche¹⁴ verstanden wird. Die Jugendlichen werden nicht als Objekte des kirchlichen Handelns gesehen, sondern als Subjekte, die selbst das Handeln bestimmen und prägen, also Träger des kirchlichen Dienstes sind. Hier findet die Wertschätzung des Laienapostolats, wie sie im *Zweiten Vatikanischen Konzil* im Dekret über das Laienapostolat *Apostolicam actuositatem* sehr deutlich erfolgte, ihre jugendarbeitsbezogene Resonanz.

Nicht nur die Texte des *Zweiten Vatikanischen Konzils* beeinflussten die Synodalen, sondern auch die Diskussion zu einer Theorie der außerschulischen Jugendarbeit, die seit 1964 intensiviert worden war.¹⁵ Der zeitgenössische Entwurf einer emanzipatorischen Theorie der Jugendarbeit schlug sich im Beschluss insofern nieder, als der Theorieansatz der Jugendarbeit, den *Hermann Giesecke* 1971 erstmals vorgelegt hatte¹⁶ und der als eine Kerntheorie der außerschulischen Jugendarbeit gilt, sowohl im Blick auf die Selbstverwirklichung als auch im Blick auf die Partizipation und die Solidarität in christlicher Akzentuierung im *Synodenbeschluss* seinen Widerhall fand. Analogien zu Theorieelementen der sozialpädagogischen Jugendarbeitsdiskussion finden sich in vielen weiteren 'Kernthemen'. Ich werde sie jeweils aufzuzeigen versuchen. Nicht verschwiegen werden sollen die vielen Teilüberlegungen zur kirchlichen Jugendarbeit, die dem *Synodenbeschluss* folgten und die ihrerseits Zeugnis geben über den jeweiligen aktuellen Diskussionsbedarf.¹⁷

2. 'Kernthemen' der kirchlichen Jugendarbeitstheorie

Der *Synodenbeschluss* über *Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit* hat in erstaunlicher Weise bereits Themen benannt, die bis heute – nicht nur im kirchlichen Raum – für eine Theorie der Jugendarbeit herangezogen werden und die ich Kernthemen nenne. Solche Kernthemen sind: Raum, Beziehung, Subjektwerdung und aufsuchende Jugendarbeit. Neben den Kernthemen des *Synodenbeschlusses* haben sich noch weitere herauskristallisiert, die durchaus Anlass für weitere Forschungsarbeiten geben: Spiritualität, Tradierung und Bildung.

2.1 Kernthema 'Raum'

Der *Synodenbeschluss* spricht der Jugendarbeit die Aufgabe zu, „Räume und Lernfelder“¹⁸ zur Verfügung zu stellen. Dies nicht nur in einem ideellen Sinne, sondern durch-

¹⁴ *Gemeinsame Synode, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 1975/76* [Anm. 8], 290.

¹⁵ Den Auftakt bildete der Band: *Carl Wolfgang Müller / Helmut Kentler / Klaus Mollenhauer / Hermann Giesecke, Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*, München 1964.

¹⁶ *Hermann Giesecke, Die Jugendarbeit*, München 1971.

¹⁷ Hier sind exemplarisch zu nennen: *Hermann Steinkamp, Jugendarbeit als soziales Lernen. Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit*. Zum Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, München – Mainz 1977; *Günter Biemer, Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung*, Freiburg/Br. u.a. 1985; *Ottmar Fuchs, Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums*, Freiburg/Br. 1986; *Herbert Haslinger, Sich selbst entdecken – Gott erfahren. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit*, Mainz 1991; *Martin Lechner, Pastoraltheologie der Jugend. Geschichte, theologische und kairologische Bestimmung der Jugendpastoral einer evangelisierenden Kirche*, München 1992; *Patrik C. Höring, Jugendlichen begegnen. Jugendpastorales Handeln in einer Kirche als Gemeinschaft*, Stuttgart u.a. 2000.

¹⁸ *Gemeinsame Synode, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 1975/76* [Anm. 8], 289.

aus konkret: In jeder Pfarrei sollen entsprechende Jugendräume geschaffen werden, und dies nicht nur für die Jugend der Pfarrei, sondern – wo möglich – für alle Jugendliche ohne Rücksicht auf ihre kirchliche Orientierung. Der *Synodenbeschluss* hat also frühzeitig die Raumkategorie, die inzwischen eine zentrale Kategorie – allerdings in Form des Sozialraumbezugs – für die Jugendarbeitstheorie geworden ist, entdeckt. Es geht nicht nur darum, Jugendlichen Räume zur Verfügung zu stellen, sondern ebenso darum, danach zu fragen, wie Jugendliche sich die Räume aneignen, also wie sie sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sich die Bedeutung der Räume und Orte selbst erschließen. Dies ist das Anliegen des Sozialraumbezugs in der sozialpädagogischen Theorie der Jugendarbeit. Die subjektive Aneignung des Raumes hat auch ihren Platz in der kirchlichen Jugendarbeit: So ermöglichen beispielsweise Jugendkirchen, Jugendwallfahrten und andere Formen die selbst bestimmte Raumeignung und Raumgestaltung auch im religiösen Bereich. Wenn man aus der Perspektive der Raumeignung kirchliche Angebote für Jugendliche betrachtet, wird man zu verstehen suchen, welche Gestaltungsmöglichkeiten den Jugendlichen überlassen sein sollten, ohne sie absichtsvoll vorzustrukturieren oder interessengeleitet zu überfremden.

2.2 Kernthema 'Beziehung'

Schon klassisch geworden ist der im *Synodenbeschluss* geprägte Begriff des „‘personalen Angebots’“¹⁹: Mitarbeiter/innen in der kirchlichen Jugendarbeit sollen den Jugendlichen ein Angebot der Kommunikation machen, sich ihnen also als Personen zur Verfügung stellen. Auch hier ergibt sich eine interessante Parallele zu den Überlegungen in der sozialpädagogischen Jugendarbeitstheorie. Im Kontext der Professionalitätsdiskussion ist eine Wiederentdeckung des Pädagogischen – gerade für die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen – seit mehreren Jahren zu beobachten. *Lothar Böhnisch* geht davon aus, dass der pädagogische Bezug (*Hermann Nohl*) angesichts der Bedürftigkeit der jungen Menschen eine neue und zentrale Rolle spielt: Die Entwicklungsaufgaben der jungen Menschen vor dem Hintergrund der Ambivalenzen der Gesellschaft erfordern verlässliche Kontakte, Jugendliche suchen Orientierungen auch bei Erwachsenen und schaffen „lebensaltertypische pädagogische Aufforderungs- und Beziehungskontexte“²⁰. Jugendarbeit wird also in nicht zu unterschätzender Weise zur Beziehungsarbeit²¹, in der Bindung erfahrbar werden kann²². Die *Synodenthese*, dass das personale Angebot das zentrale Angebot der Jugendarbeit darstellt, findet in der Theorie der Jugendarbeit deutlichen Widerhall: *Albert Scherr* begreift „die Subjektivität von JugendarbeiterInnen, d.h.

¹⁹ Ebd., 298-302. Vgl. dazu *Hartmut Heidenreich*, Personales Angebot als Kernkonzept praktischer theologischer Handelns. Zu seiner Rekonstruktion, Rezeption und Interpretation nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1975, Münster – Hamburg 2004.

²⁰ *Lothar Böhnisch*, Grundbegriffe einer Jugendarbeit als „Lebensort“, in: ders. / Martin Rudolph / Barbara Wolf (Hg.), Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt, Weinheim – München 1998, 155-168, 161.

²¹ Vgl. *Bärbel Bimschas / Achim Schröder*, Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchungen zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt, Opladen 2003.

²² Vgl. *Thomas Seifert*, „Verlässlichkeit“, „Gebrauchtwerden“ und „Bindung“ in der Jugendarbeit, in: Böhnisch u.a. 1998 [Ann. 20], 207-224.

ihre persönliche und professionelle Identität, als einen zentralen Gestaltungsfaktor in der Jugendarbeit.“²³

2.3 Kernthema 'Subjektorientierung'

Zu den umstrittensten Begriffen des *Synodenbeschlusses* zählte der Begriff „Selbstverwirklichung“²⁴. Die Skepsis rührte daher, dass der Begriff der Emanzipationsdiskussion entlehnt war. Im *Synodenbeschluss* wurden Selbstverwirklichung und Glaube in wechselseitiger Verschränkung gesehen: Die Selbstverwirklichung soll an Jesus Christus Maß nehmen.²⁵ Dabei dient der Philipperhymnus (*Phil 2,6-11*) zur Erläuterung dessen, was die *Synode* unter Selbstverwirklichung versteht. Diese Akzentuierung ist ein deutliches Absetzen von Selbstverwirklichungsideologien, die unter Selbstverwirklichung eine egozentrische Selbstbezüglichkeit verstehen. Im Entwurf einer subjektorientierten Jugendarbeit bestimmt *Albert Scherr* den Begriff folgendermaßen: „Subjektwerdung meint [...] nicht die Ersetzung vollständiger Abhängigkeit durch vollständige Autonomie, sondern die lebensgeschichtliche Erweiterung der Spielräume selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns in sozialen Beziehungen. Von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit ist als Kompetenzen zu reden, die von in gesellschaftlichen Zusammenhängen lebenden und auf diese angewiesenen Individuen realisiert werden.“²⁶ Für die kirchliche Jugendarbeit war im *Synodenbeschluss* die „reflektierte Gruppe“²⁷ der Ort des Erlernens von Selbstbewusstheit und Selbstbestimmung. Die gruppenspezifische Idee hat sich allerdings in der Praxis kirchlicher Jugendarbeit nicht richtig durchsetzen können. Als Herausforderung zeigt sich heute die Aufgabe, Möglichkeiten der Selbstbestimmung junger Menschen in der Kirche nicht nur zuzulassen, sondern deren theologischen Wert angesichts der veränderten Lebenssituationen neu zu reflektieren.

2.4 Kernthema 'aufsuchende Jugendarbeit'

Der *Synodenbeschluss* hat im Kontext der Beschreibung der Aufgaben des personalen Angebots eine brisante Herausforderung formuliert: „Christen werden sich überall um Jugendliche kümmern, wo diese sich treffen – sie warten nicht darauf, dass diese zuerst in die von der Kirche bereitgestellten Räume kommen oder von der Kirche angebotenen Veranstaltungen besuchen. Personales Angebot bedeutet, dass Christen zu den Jugendlichen hingehen.“²⁸ Ein hoher Anspruch, der aber für die kirchliche Jugendarbeit gerade heute neue Gültigkeit beanspruchen kann. In der sozialpädagogischen Theoriediskussion wird diese Form der Jugendarbeit als 'aufsuchende Jugendarbeit' gekennzeichnet. Die aufsuchende Jugendarbeit versteht sich als Antwort auf die veränderten Lebenssituationen junger Menschen, denn die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse – einher-

²³ *Albert Scherr*, Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim – München 1997, 178.

²⁴ *Gemeinsame Synode*, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 1975/76 [Anm. 8], 294.

²⁵ Vgl. ebd., 294f.

²⁶ *Scherr* 1997 [Anm. 23], 49.

²⁷ *Gemeinsame Synode*, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 1975/76 [Anm. 8], 300f.

²⁸ Ebd., 301.

gehend mit der Entstrukturierung der Jugendphase – bedingen veränderte Arbeitsformen:

„Das zentrale Wesensmerkmal aufsuchender Arbeit ist, dass sie erstens den Anspruch der Lebensweltorientierung konkret in praktisches Handeln umsetzt und zweitens, dass sie die Förderung der Aneignung von Umwelt als unverzichtbaren Bestandteil der Entwicklung junger Menschen behandelt. Damit reagiert sie auf tiefgreifende Veränderungen der Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen.“²⁹

Aufsuchende Jugendarbeit nimmt ernst, dass Jugendliche gezwungen sind, ihr eigenes Leben in die eigene Hand zu nehmen, und versucht, Jugendliche bei ihren Aneignungsprozessen wirksam zu unterstützen. Für den kirchlichen Bereich muss man feststellen, dass die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse im Blick auf Glauben und Religion zwar immer wieder analysiert, dann aber widersprüchlich interpretiert werden. Erinnert sei an die Diagnose einer 'Wiederkehr der Religion' bzw. gegenläufig die Diagnose einer ständig wachsenden 'Gottvergessenheit'. Suchprozesse, die Konsequenzen für das konkrete kirchliche Handeln aus den veränderten Lebenssituationen ziehen, kommen nur mühsam voran. Denn allzu oft wird – trotz aller Analysen – mit Vorannahmen operiert, die das Handeln eher erschweren als sozial-kreative Lösungen begünstigen. Ein innerkirchlicher Verständigungsprozess scheint zur Zeit nicht möglich oder gewünscht zu sein. So sieht sich die Theologie und mit ihr die Religionspädagogik vor die Schwierigkeit und Herausforderung gestellt, sich in die Gesellschaft in verständlicher Weise einzubringen und selbstbewusst und kreativ zu zeigen, wie im Horizont des Evangeliums die veränderten Lebensbedingungen wahrgenommen werden und wie die Veränderungen das Evangelium selbst neu verstehen lernen.

2.5 Kernthema 'Spiritualität'

Spiritualität ist zu einem modischen Ersatzbegriff für Religiosität geworden. Aller Bindungen und klassischer Begründungen entledigt kennzeichnet er eine offenkundig bestehende Sehnsucht des Menschen nach irgendeiner Form der Rückbezüglichkeit auf einen tragenden Grund, wie dieser dann auch immer definiert sein mag. Der *Synodenabschluss* war noch ganz von der anthropologischen Grundannahme geprägt, dass junge Menschen „nach Herkunft, Ziel und Sinn“³⁰ des Lebens fragen. Diese Grundannahme war gekoppelt mit der Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, die eigene Identität zu finden. Bei diesen Fragen und bei dieser Suche muss nach Auffassung der *Synode* die „kirchliche Jugendarbeit ansetzen. Sie muß den jungen Menschen erleben lassen, daß gerade der christliche Glaube mehr als alle anderen weltanschaulichen Angebote den Weg zur Selbstverwirklichung freimacht und somit auf seine Frage nach Sinn, Glück und Identität antwortet, die immer auch die Frage nach dem Glück, dem Heil und der Identität aller einschließen muß.“³¹ Die Schwierigkeit besteht heute darin, dass alle Entwicklungsaufgaben des Jugendalters durch Ambivalenzen und Anomien gekennzeichnet sind.³² Diese verändern auch die Bedürftigkeiten der jungen Menschen. Nicht mehr große, allumfassende Antworten werden gesucht, sondern alltagstaugliche Orien-

²⁹ Franz Josef Krafeld, *Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit*, Wiesbaden 2004, 16.

³⁰ *Gemeinsame Synode, Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 1975/76* [Anm. 8], 294.

³¹ Ebd.

³² Vgl. dazu *Böhmisch* 1998 [Anm. 20], 159f.

tierungen, die die Bewältigung der Ambivalenzen im eigenen Erleben erlauben. Von den herkömmlichen Sinnagenturen, also auch von der katholischen Kirche, werden – wenn überhaupt – pragmatische Lösungen erwartet, die die Freiheit eigener Entscheidung nicht präjudizieren. Hinzukommt, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein junger Mensch sich mit religiösen Fragen im weitesten Sinne zu beschäftigen bereit ist, mit seinem Bildungsniveau zusammenhängt. Je höher das Bildungsniveau, desto mehr wächst diese Wahrscheinlichkeit. Das bedeutet aber eben auch, dass eine große Zahl Jugendlicher aus dieser Kommunikation ausgeschlossen bleibt, zumal die traditionellen Sozialräume, in denen der katholische Glaube ‘selbstverständlich’ war, weggeschmolzen sind. Durch die auch bei uns wahrnehmbare religiöse Pluralität gewinnt auch bei Jugendlichen die Annahme Plausibilität, dass die verschiedenen Religionen Ausdrucksformen der Verehrung eines göttlichen Grundprinzips darstellen und es deshalb nicht mehr zwingend erforderlich erscheint, sich der Anstrengung der Unterscheidung zu unterziehen. Wenn aber Religion, dann muss sie auch erlebnishaft erfahrbar werden. Für die Theorie kirchlicher Jugendarbeit wird die Frage dringlich, wie das offensichtlich moderne Bedürfnis nach spiritueller Orientierung aufgegriffen werden kann, ohne zu kurzatmiger Schwärmerei anzuregen. Neu zu erarbeiten ist eine Form der Begleitung der Jugendlichen in den von ihnen erfahrenen Ambivalenzen und in ihrer Suche nach Lebensorientierungen.

2.6 Kernthema ‘Tradierung’

Es ist eine seltene Ausnahme, dass ein ausgewiesener Fundamentaltheologe sich theologisch mit der kirchlichen Jugendarbeit auseinandersetzt. *Klaus Hemmerle* hat in seiner Aufgabe als Bischof von Aachen gezeigt, dass Tradition als Vorgang der Liebe verstanden werden muss, denn der Inhalt der zu tradierenden Botschaft ist die Mitteilung der Zuwendung Gottes zu den Menschen. Kirchliche Jugendarbeit gewinnt in diesem Kontext einen nicht zu unterschätzenden ekklesialen Stellenwert. Berühmt ist inzwischen der Satz des Bischofs, mit dem er die Beziehung der Kirche zur Jugend skizziert: „Laß mich dich lernen. Dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich Dir zu überliefern habe.“³³ Jugendliche sind also Mit-Konstrukteure des Verständnisses des Evangeliums im Horizont einer bestimmten Zeit und im Horizont ihres Welterlebens. Der Ansatz von *Hemmerle* ist inzwischen für die Jugendarbeit religionspädagogisch aufgearbeitet³⁴, ohne dass damit schon konkrete kirchliche Handlungsorientierungen vorliegen. Mit scheint aber in diesem Ansatz so viel kirchliches Potenzial zu liegen, dass ich ihn nochmals im Bereich der Perspektiven aufgreifen werde.

2.7 Kernthema ‘Bildung’

Kirchliche Jugendarbeit hat das Thema Bildung seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges auf ihre Fahnen geschrieben. Dabei geht es nicht nur um religiöse Bildung, sondern

³³ *Klaus Hemmerle*, Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an?, in: ders., Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns, Freiburg/Br. 1996, 324-339, 329.

³⁴ *Klaus Ritter*, Im Angesicht Jugendlicher Glauben lernen. Impulse zur Jugendpastoral nach Klaus Hemmerle, Ostfildern 2004.

ebenso um gesellschaftliche und politische Bildung. Die Jugendarbeit ist ein kirchliches Handlungsfeld, in dem gegen einseitig ökonomisch-funktionale Bildungsverständnisse eine Auffassung von Bildung zum Tragen kommen kann, in der der Aspekt der Selbstbildung wie auch der Aspekt des Gewinnens eines eigenen Selbst- und Weltverhältnisses ebenso wie die Dimensionen des Handelns und der Kritik gegen Vereinnahmungen Berücksichtigung finden.³⁵ Die Vorstellung, dass Jugendliche selbst die Träger kirchlicher Jugendarbeit sind, kann auf die Bildungsprozesse in der Jugendarbeit übertragen werden.

In ihr geht es nämlich „um die Förderung und Unterstützung ‘informeller Bildungsprozesse’, d.h. um grundlegende Orientierungsfragen der Heranwachsenden, die sich letztlich immer einerseits um das ‘Identitäts’- und andererseits um das ‘Integrationsproblem’ drehen: Als wer oder was *will* ich anerkannt sein? Und: Als wer oder was *kann* ich anerkannt sein? Solche Fragen kann aber Bildungsarbeit im Kontext von Jugendarbeit nicht an Jugendliche herantragen. ‘Träger’ von Bildungsarbeit sind in diesem Sinne immer primär die Jugendlichen selbst. Jugendarbeit kann aber Gelegenheiten nutzen, begrenzt auch schaffen, bei denen sich Jugendliche mit diesen Fragen praktisch auseinander setzen.“³⁶

Auch für den Bereich der religiösen Bildung gilt, dass die Jugendarbeit Gelegenheiten nutzen und in begrenzter Reichweite auch schaffen kann. Die religionspädagogisch-wissenschaftliche Aufgabe liegt darin, solche Bildungsprozesse zu beschreiben und damit eine Krieteriologie für religiöse Bildungsprozesse in der kirchlichen Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen.

3. Perspektiven für die weitere Theoriearbeit

Für die weitere Theorieentwicklung der kirchlichen Jugendarbeit stellen sich m.E. die folgenden Aufgaben: (a) Die Eigenständigkeit des Feldes theoretisch erfassen; (b) das Zusammenwirken professioneller und freiwilliger Tätigkeit im Bereich der kirchlichen Jugendarbeit neu bestimmen; (c) die theologische Dignität kirchlicher Jugendarbeit für den Prozess der Glaubenstradierung begründen, (d) Möglichkeiten kirchlicher Jugendarbeit mit benachteiligten Jugendlichen entwickeln.

(a) *Die Eigenständigkeit des Feldes theoretisch erfassen.* Die Vielfalt der Praxisformen der kirchlichen Jugendarbeit (von der ‘klassischen’ Gruppenarbeit in Jugendverbänden über Formen der offenen Jugendarbeit und der Projektarbeit, von erlebnispädagogischen Aktivitäten über die Ministrantenarbeit und über Maßnahmen der Schulpastoral, von Jugendkirchen und Jugendwallfahrten über Besinnungstage bis hin zu internationalen Begegnungen und bis zu den großen Events im Rahmen der kirchlichen Jugendarbeit) erfordert die wissenschaftliche Anstrengung der theoretischen Klärung der möglichen Gemeinsamkeiten und damit der Eigenart (religions)pädagogischer Praxis im Bereich kirchlicher Jugendarbeit in der Unterscheidung zu anderen religionspädagogischen Arbeitsweisen mit Kindern und Jugendlichen z.B. im schulischen Religionsunterricht oder in der Gemeindekatechese. Auf diese Weise sind auch Qualitätskriterien für die kirchliche Jugendarbeit zu entwickeln. Die derzeit größte Herausforderung besteht aber

³⁵ Vgl. *Walter Hornstein*, Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben, in: *Sturzenhecker / Lindner 2004* [Anm. 6], 15-48, 15.

³⁶ *Ebd.*, 40.

– wie schon gezeigt – darin, die ‘bildende Kraft’ kirchlicher Jugendarbeit herauszukristallisieren und auch empirisch zu überprüfen.

(b) *Das Zusammenwirken professioneller und freiwilliger Tätigkeit im Bereich der kirchlichen Jugendarbeit neu bestimmen.* Kirchliche Jugendarbeit ist ein Feld kirchlichen Handelns, in dem einerseits schon immer der Schwerpunkt auf das Mitwirken ehrenamtlicher bzw. freiwilliger jugendlicher und erwachsener Mitarbeiter/innen gelegt worden war, in dem aber andererseits eine Vielzahl unterschiedlicher Professionen zum Zuge kommt: Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagog/innen, Diplompädagog/innen, Gemeindereferent/innen, Diplomtheolog/innen und Priester. In professionstheoretischer Perspektive ist danach zu fragen, welche Kompetenzen für die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen in der kirchlichen Jugendarbeit erforderlich sind. Dabei ist insbesondere der Kompetenzbereich der Unterstützung und Begleitung der freiwilligen Mitarbeiter/innen in den Blick zu nehmen. Andererseits ist danach zu suchen, welche Formen des jugendlichen Engagements sich entwickeln und wie diese Entwicklung gefördert werden kann. Nicht zuletzt wird hier auch die Dimension des intergenerationellen Dialogs eine bedeutende Rolle spielen.

(c) *Die theologische Dignität kirchlicher Jugendarbeit für den Prozess der Glaubensstradierung begründen.* Die von Klaus Hemmerle herausgearbeitete Vorstellung, dass die Kirche in der Zuwendung zu den Fragen und Lebenswelten der jungen Menschen, die aus einem Verständnis der Tradierung als Vorgang der Liebe resultiert, selbst das Evangelium neu zu verstehen lernt, ist bislang eher ein hehres Postulat als kirchliche Wirklichkeit geblieben. Hier ergeben sich vielfältige Möglichkeiten interdisziplinärer Forschungsaufgaben in der Theologie, zu denen die Religionspädagogik einen spezifischen Beitrag leisten kann, die aber ohne Kooperation mit den anderen theologischen Disziplinen nicht zu schultern ist. Es geht dabei um nicht mehr und nicht weniger, als dieses Postulat so zu operationalisieren, dass daraus praktikable Handlungsstrategien von der Orts- bis hin zur Diözesanebene resultieren. Einen spezifischen Beitrag dazu kann auch die Eruerung jugendlicher Spiritualitätsformen leisten.

(d) *Möglichkeiten kirchlicher Jugendarbeit mit benachteiligten Jugendlichen entwickeln.* Nachdem die religiösen Sprachspiele eher den durch Bildung geschulten Jugendlichen vorbehalten bleiben, stellt sich die Frage, wie kirchliche Jugendarbeit so gestaltet werden kann, dass von ihr auch religiös marginalisierte Jugendliche angesprochen werden können, ohne dass kirchliche Jugendarbeit zur Jugendsozialarbeit wird. Für die Religionspädagogik (und insgesamt für alle Disziplinen der Theologie) steht die Aufgabe an, Sprachspiele zu entwickeln, die die Kommunikation mit Jugendlichen erleichtern, die keine religiöse Vorerfahrungen ihr eigen nennen. Dazu sind entsprechende Arbeitsformen zu entwickeln und zu evaluieren – ein hervorragendes Projekt für die Erhellung des Theorie-Praxis-Zusammenhangs.

Die Arbeit an der weiteren Entwicklung einer Theorie der kirchlichen Jugendarbeit wird dazu beitragen, dass dieses kirchliche Handlungsfeld nicht aus dem kirchlichen Diskurs verschwindet, sondern seine Unverzichtbarkeit immer wieder neu unter Beweis stellen kann.

Religionspädagogisch relevante Publikationen zur kirchlichen Jugendarbeit

Die kirchliche Jugendarbeit basiert auf dem Freiwilligkeitsprinzip. Von daher kommt es in diesem kirchlichen Handlungsfeld entscheidend darauf an, immer neu Zugang zu den Jugendlichen zu finden – immer neu angesichts der teilweise raschen und tief greifenden Veränderungen von einer Jugendgeneration zur nächsten. Suchen und Experimentieren sind angesagt. Dazu gehören auch theoretische Anstrengungen: die Jugendlichen zu verstehen; herauszufinden, was im Umgang mit ihnen angesagt ist; pädagogische Konzepte weiterzuschreiben oder neu zu entwickeln etc. U.a. findet das seinen Niederschlag in Texten und Studien, angefangen vom verbandspezifischen Schrifttum über Tagungsdokumentationen, thematische Sammelbände bis hin zu monographischen Untersuchungen. Im Folgenden wird aus der Fülle dessen eine Auswahl getroffen, die auf Beiträge aufmerksam machen soll, die zur Kenntnis zu nehmen sich für Religionspädagog/innen lohnt, auch wenn sie nicht in der kirchlichen Jugendarbeit tätig sind.

1. Theoretische Grundlegungen

Dass Aktualität dafür nicht immer ausschlaggebend sein muss, soll an einem grundlegenden Band zur kirchlichen Jugendarbeit aufgezeigt werden, der schon vor mehr als zehn Jahren erschienen ist, aber auch heute noch aufschlussreiche Einsichten und hilfreiche Orientierungen vermittelt.¹ Den beiden Herausgebern *Karl Gabriel* und *Hans Hobelsberger* ist es gelungen, eine gute Mischung von Grundlagenforschung im Schnittfeld von Jugendtheorie und Religionssoziologie sowie von praxisorientierten Perspektiven zusammenzubündeln. Im ersten Teil befassen sich zwei Beiträge mit dem Wandel der Jugend im Modernisierungsprozess in soziologischer und (sozial)psychologischer Perspektive. Im mittleren Teil wird das gegenwärtig antreffbare Verhältnis von Jugend und Religion in seinen verschiedenen Erscheinungsformen dargelegt und erörtert. Wenn überhaupt, so zeigt sich, koppeln Jugendliche ihre Religiosität von den traditionellen institutionellen Vorgaben ab und nehmen sie in ihre eigene Regie. Als Frage stellt sich, wie dann überhaupt noch Vergemeinschaftung von Religion bzw. Glaube möglich ist. Zum Teil wird diese Frage im dritten Teil aufgegriffen. So sieht etwa *Hermann Steinkamp* Chancen für eine zukunftsfruchtige Jugendarbeit, wenn sie die jugendlichen „Häretiker“ bei ihren religiösen Suchbewegungen begleitet und ihnen zugleich Erfahrungen einer gegenüber dem Trend zur Beliebigkeit widerständigen Praxis ermöglicht. Andere Beiträge plädieren für die Entwicklung einer partizipativen Kultur, für die Entdeckung des Konkreten, für eine parteiliche Mädchenarbeit u.a.m.

Wie groß die Kommunikationsprobleme der Kirchen mit den Jugendlichen geworden sind, zeigt *Matthias Sellmann* auf², indem er vor Augen hält, welche Merkmalsdimensionen für eine von Jugendlichen positiv besetzte Religiosität kennzeichnend geworden

¹ Vgl. *Karl Gabriel / Hans Hobelsberger* (Hg.), *Jugend, Religion und Modernisierung. Kirchliche Jugendarbeit als Suchbewegung*, Opladen 1994.

² Vgl. *Matthias Sellmann*, *Jugend und Religion*. Oder: Nietzsches Enkel, Nietzsches Erben, in: *Jugend & Gesellschaft* 2 (4/2002) 1-8.

sind: Eine für sie attraktive Religion müsse auf den eigenen biographischen Entwurf beziehbar sein („Ich glaube vor allem an mich selbst.“), sie müsse ästhetisch passen und ausdrückbar sein („Mit Religion darf ich nicht Scheiße aussehen.“) und sie müsse eine romantische Gegenwelt zur Alltagserfahrung erschließen („Religion muss tanzbar sein.“). Erklärbar sei das mithilfe eines Verweises auf jene kulturelle Dynamik, wie sie sich nach *Jean-François Lyotard* in der Postmoderne durchgesetzt habe: das Ende der Großen Erzählungen. An die Stelle der Repräsentanz eines allen durchwaltenden Sinnes seien Simulationen von Sinn getreten. Das schlage in der jungen Generation von heute voll durch.

„Jugendliche heute“, so schließt *Sellmann* seinen lesenswerten Aufsatz, „sind die Bewohner jener Welt, die Friedrich Nietzsche aufziehen sah und die er so vehement beschwor. Die Jugendlichen heute sind seine Enkel und seine Erben. Ihr weltanschaulicher Pragmatismus, ihr lebenspraktischer Zynismus, ihr ästhetischer Subjektivismus und ihre Melancholie tragen die Handschrift des Nihilisten, Spötters, Lebensphilosophen und Romantikers Nietzsche. Wie dieser vorhersah, ist heute der Faden vom Sinn zum Sein gerissen und kann nur noch in individueller Handarbeit behelfsmäßig nachgeknüpft werden.“³

Dass es gilt, den Jugendlichen von heute ‘aufs Maul zu schauen’ oder soweit möglich in ihre Herzen zu blicken, wenn es überhaupt gelingen soll, ihnen den christlichen Glauben so zu vermitteln, dass er für sie bedeutsam wird, gab auch den Anstoß zu einer wichtigen Untersuchung, die *Burkard Porzelt* durchgeführt und veröffentlicht hat.⁴ Die sie leitende Fragestellung ist, ob und inwiefern die im katholischen Religionsunterricht (über einige Zeit hin durchaus erfolgreich) praktizierte Korrelationsdidaktik angesichts einer tief greifend veränderten Situation aufseiten der Schülerschaft überhaupt noch praktikabel ist, weil diese aufgrund ihrer weitgehenden Entkirchlichung nur schwerlich auf mit der Glaubenstradition vermittelbaren Erfahrungen hin ansprechbar ist. Theologisch angeregt durch *Edward Schillebeeckx* problematisiert *Porzelt* den bislang in der Religionspädagogik verwendeten Erfahrungsbegriff und stellt die Hypothese auf, es ließen sich auch bei den heutigen Jugendlichen menschliche Grunderfahrungen ausmachen, die sich als kommunikative Basis für die Begegnung zwischen tradiertem Glauben und heutiger Existenz eignen würden. Um solchen Grund- bzw. Relevanzenerfahrungen auf die Spur zu kommen, hat *Porzelt* den Weg der empirischen Erkundung genommen. In mit sprachphilosophischen und sozio-linguistischen Methoden ausgewerteten Gruppengesprächen von Jugendlichen, die er innerhalb eines Jugendverbandes durchführte, hat er versucht, darin artikulierte „Intensiverfahrungen“ herauszuarbeiten und zu charakterisieren. In der Tat ließen sich solche Erfahrungen festmachen, die sowohl von der erzählten Struktur her als auch thematisch durch ihren hohen existenziellen Bezug ähnelten. Um diese Erfahrungen zu artikulieren, griffen die Jugendlichen allerdings nicht auf religiöse Redeformen zurück. Welche Folgerungen für die Religionspädagogik und -didaktik daraus zu ziehen sind, zeigt *Porzelt* abschließend anhand der Stichworte „indirektes Korrelieren“ und der „respektierende Konfrontation“ auf und gibt damit der Korrelationsdidaktik bemerkenswerte weiterführende Anstöße. Darüber hinaus lässt die

³ Ebd., 8.

⁴ Vgl. *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999.

Untersuchung religionspädagogische Möglichkeiten in der Arbeit mit Jugendlichen außerhalb der Schule erkennen, die sich in der Schule nicht realisieren lassen.

2. Konzeptionelle Entwürfe

Eine konzeptionelle Grundlegung der kirchlichen Jugendarbeit, die heute in ihren maßgeblichen Teilen noch tragfähig ist⁵, ist mit dem *Synodenbeschluss* von 1975 „*Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit*“ vorgelegt worden.⁶ Einer seiner beiden Leitbegriffe, nämlich „personales Angebot“ (der andere ist „reflektierte Gruppe“), hat weit über dieses kirchliche Handlungsfeld hinaus Kreise gezogen. Kirche, so heißt es immer wieder, ist wesentlich „personales Angebot“ – in der Gemeinde, im Religionsunterricht, in der Diakonie etc. Doch was genauerhin mit diesem Begriff gemeint ist, ist keineswegs ohne weiteres klar. Es ist das Verdienst der Studie von *Hartmut Heidenreich*⁷, detailliert rekonstruiert zu haben, wie – teilweise dort schon schillernd – im Zusammenhang des *Synodenbeschluss* der Begriff „personales Angebot“ Verwendung gefunden hat und welche Konnotationen sich mit ihm in der anschließenden Rezeptionsgeschichte verbinden. Gekonnt wird zunächst die Entstehung des *Synodenbeschluss* in seinem damaligen Kontext verortet, und zwar sowohl dem gesellschafts- und bildungspolitischen (die Studentenbewegung, die Ausbildung der Außerparlamentarischen Opposition (APO) und der Neuen Linke, Jugendsoziologie, Jugendarbeitstheorie, Gruppenpädagogik und Gruppendynamik) als auch dem kirchlichen und theologischen (Vaticanum II, Gemeinsame Synode, theologische Neuansätze wie die Politische Theologie, Rückgang der kirchlichen Bindung im katholischen Bevölkerungsteil, die dem *Synodenbeschluss* vorausgegangene Theorie- und Konzeptentwicklung zur kirchlichen Jugendarbeit). Ein Stück religionspädagogische Zeitgeschichte ist hier gediegen aufgearbeitet worden. Das Kernstück der Untersuchung bildet ein diachron-synoptischer Vergleich der fünf Textfassungen, die der *Synodenbeschluss* im Verlauf der Beratungen durchlaufen hat, der es ermöglicht, Schritt für Schritt den jeweils am Text vorgenommenen Veränderungen auf die Spur zu kommen, sie kenntlich zu machen und sie daraufhin zu interpretieren, wie sie die ursprüngliche Aussage des Textes jeweils bekräftigen oder verändern. Auf diese Weise gelingt es, einerseits dem Konzept des ‘personalen Angebots’ mithilfe seiner semantischen Opposition „Verdinglichung“ – ein Begriff, dessen Bedeutung auf seine linkshegelianisch-marxistisch-neomarxistische Traditionslinie hin einerseits und auf seine wissenssoziologische Variante hin andererseits in einem eigenen Abschnitt zurückverfolgt wird – klarere Konturen zu verleihen und andererseits den Prozess der „Verwässerung“ des ursprünglich Gemeinten nachzuzeichnen. Der so eröffnete Interpretationsspielraum macht sich in der weiteren Rezeption dieses programmatischen, bewusst

⁵ Vgl. *Hans Hobelsberger / Martin Lechner / Werner Tzscheetzsch* (Hg.), *Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Bilanz und Auftrag 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss*, München 1996.

⁶ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss: Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit* [1975], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 288-311.

⁷ Vgl. *Hartmut Heidenreich*, *Personales Angebot als Kernkonzept praktisch-theologischen Handelns. Zu seiner Rekonstruktion, Rezeption und Interpretation nach dem Würzburger Synodenbeschluss von 1975*, Münster 2004.

semantisch paradox gefassten Begriffs bemerkbar, die umfassend aufgearbeitet wird. Dabei ergibt sich ein doppelter Befund: Die innerkirchliche Diskussion zur kirchlichen Jugendarbeit tut sich bis heute schwer, dem Konzept des 'personalen Angebots' – als einem sowohl theologisch als auch pädagogisch begründeten sowie praktisch gehaltvollen spezifisch jugendarbeitstheoretischen Ansatz – wirklich konsequent und konsistent Rechnung zu tragen. Außerhalb dieser Diskussion – sowohl innerkirchlich als auch allgemein theoretisch – gibt es demgegenüber beachtliche Hinweise zur Untermauerung und weiteren Profilierung dieses Konzepts, sodass viel – nicht zuletzt angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen – für die Prognose sprechen lässt: Es hat seine Zukunft noch vor sich.

Kirchliche Jugendarbeit diakonisch zu verstehen und zu gestalten, ist einer dem Impulse, die vom *Synodenbeschluss* ausgegangen sind. Parallelen findet das in der Rede vom diakonischen Religionsunterricht. Aber was 'diakonisch' in diesen religionspädagogischen Zusammenhängen meint, ist wiederum nicht selbstverständlich. Seine Entgegensetzung zu 'katechetisch' hat manche teilweise polemisch geführten Kontroversen ausgelöst. Die aktuellen Sparzwänge, denen sich die Kirche gegenüber sieht, hat die Problemlage ein wenig verschoben: Das Diakonische droht als zweitrangig gegenüber dem sog. 'kirchlichen Kerngeschäft' eingestuft und entsprechend behandelt zu werden. Klärungen dazu, was „diakonische Jugendarbeit“ heißt – sowohl in theoretischer Hinsicht als auch an mehreren Beispielen veranschaulicht –, wurden 1998 auf einem von verschiedenen kirchlichen Akteuren gemeinsam durchgeführten Kongress vorgenommen und in einem Sammelband dokumentiert.⁸ Im Vorwort wird programmatisch aufgelistet, wofür der Begriff „diakonische Jugendarbeit“ steht, nämlich

- „- für die Option für die jeweils am meisten Benachteiligten, für die relativ 'ärmere' Jugend,
- für die Orientierung an den Betroffenen und nicht am Aufbau der Institution Kirche (selbstloser bzw. absichtsloser Dienst),
- für die Aktivierung von Jugendlichen als Subjekte diakonischer Arbeit,
- für die Öffnung der kirchlichen Jugendarbeit über das kirchliche 'Klientel' hinaus,
- für die Mit- und Umgestaltung von Gesellschaft (politische Diakonie).“⁹

Einzelne Beiträge des Bandes sind nicht zuletzt deswegen für die Religionspädagogik insgesamt bemerkenswert, weil in ihnen von sozial benachteiligten Jugendlichen und dem Umgang mit ihnen die Rede ist, die ansonsten eher vergessen werden. Daneben gibt es eine Reihe von fundierten Beiträgen u.a. dazu, was die Aufgaben der staatlichen Kinder- und Jugendhilfe sind, was gelingende Lebensbewältigung für heutige Jugendliche überhaupt meinen kann und welche Kompetenzen sie dafür benötigen, welche Folgen es hat, wenn Gott in der kirchlichen Jugendarbeit ins Spiel kommt, sowie wie es um das gesellschaftliche Engagement Jugendlicher bestellt ist und wie dazu kirchliche Jugendarbeit als gesellschaftsbezogene Diakonie beitragen kann. Die diakonische Jugendarbeit fordert die Religionspädagogik heraus, sich über ihre eigenen Optionen und deren Gewichtung untereinander Rechenschaft abzulegen.

⁸ Vgl. *Gerhard Kruij / Hans Hobelsberger / Anneliese Gralla* (Hg.), *Diakonische Jugendarbeit. Option für die Jugend und Option von Jugendlichen*, München 1999.

⁹ Ebd., 7.

Umgekehrt droht aber auch diakonisches Handeln ohne ständige Selbstvergewisserung grund- und orientierungslos zu werden. Es droht die Verbindung zu dem zu verlieren, was es antreibt. Es kommt deswegen neu darauf an, zu lernen, Motivation zur und Erfahrungen mit der Diakonie aus dem Glauben heraus zu deuten und umgekehrt den Glauben so auszulegen, dass seine diakonischen Implikationen und Konsequenzen zu Tage treten. Doch: „Eine zunehmende Sprachlosigkeit bzw. Sprachvergessenheit in Fragen des Glaubens und in der Vermittlung der Glaubensinhalte lässt sich nicht nur bei den Jugendlichen beobachten, sondern auch bei den Verantwortlichen in der kirchlichen Jugendarbeit.“¹⁰ Das gab Anlass, sich auf einer Tagung ausdrücklich dieser Problematik zu widmen. Die Referate sind in einem von *Herbert Haslinger* und *Simone Honecker* herausgegebenen Sammelband dokumentiert.¹¹ Ihr Spezifikum besteht darin, dass sie die für die Religionspädagogik insgesamt wichtige Frage nach dem Glaubenswissen und seiner Vermittlung aus der Perspektive der kirchlichen Jugendarbeit bzw. der Jugendpastoral angehen. *Hildegard Wustmans* beschäftigt sich in ihm mit der metaphorischen Rede von Gott, *Peter Hahnen* mit dem Neuen Geistlichen Lied als Medium religiöser Sprachlosigkeit, *Angela Kaupp* ermutigt, Gemeindegatechese als „Patchwork-Werkstatt“ zu betreiben, *Sr. Magdalene Zehe* berichtet über Erfahrungen mit der Gottesrede in der Fremde. Die beiden übrigen Beiträge seien etwas ausführlicher vorgestellt: *Hans Mendl* nimmt weiterführende Bestimmungen zum Glauben-Lernen vor.¹² Wenn man es im Laufe der Geschichte zurückverfolgt, ist es in den Anfängen des Christentums wesentlich als Konversion erfolgt, dann als Enkulturation, d.h. Hineinsozialisiertwerden in eine christentümlich geprägte Kultur, seit der Reformation verstärkt als „Formation“ durch ausdrücklichen Unterricht und heute erfolgt es mehr und mehr als Expedition und Konstruktion.¹³ An diese letzte Ausprägung schließt *Mendl* seine weiteren Überlegungen an, mit denen er – mithilfe verschiedener dazu vorliegender Konzepte verdeutlicht – für ein ‘Glauben-Lernen durch Begegnungen mit Menschen, die im Glauben und aus dem Glauben leben’ plädiert. *Herbert Haslinger* behauptet, dass Glaubenswissen nie so wertvoll war wie heute – allerdings wenn es so erfolgt, dass die Adressaten, also hier vor allem die Jugendlichen, für ihr eigenes Leben etwas damit anfangen können.¹⁴ Jugendliche benötigen, so führt er aus, ein Glaubenswissen, das sie in ihren sozialen Einbettungen stützt, das sie zur stimmigen Gestaltung ihrer Biographie befähigt, das ihnen zu einem kritischen Bewusstsein verhilft, das sie zur Wahrnehmung der politischen Verantwortung motiviert und das sie zur interkulturellen und interreligiösen Begegnung kompetent werden lässt. Als angemessenen Weg dafür gibt er die Mystagogie an, die zu einer befreienden Deutung der eigenen und der gemeinsamen

¹⁰ *Simone Honecker*, Was wir wollen – Einführung in die Thematik, in: *Herbert Haslinger / Simone Honecker* (Hg.), „Na logo!“ Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Kevelaer – Düsseldorf 2002, 7-10, 7.

¹¹ Vgl. *Haslinger / Honecker* 2002 [Anm. 10].

¹² *Hans Mendl*, Glauben-Lernen – ein interaktiv-reflexiver, sozial verorteter und subjektgesteuerter Prozess, in: *Haslinger / Honecker* 2002 [Anm. 10], 35-58.

¹³ Vgl. ebd., 38-44 im Rekurs auf *Rudolf Englert*, „Schwer zu sagen ...“: Was ist ein religiöser Lernprozess?, in: *EvErz* 49 (2/1997), 135-150.

¹⁴ *Herbert Haslinger*, Glaubenswissen – nie war es so wertvoll wie heute. Von der Notwendigkeit, den Glauben zur Sprache zu bringen, in: *ders. / Honecker* 2002 [Anm. 10], 121-190.

Lebenswirklichkeit aus dem Glauben heraus verhilft.¹⁵ Insgesamt gelte es, dass die Jugendlichen erführen, dass es beim Glaubenswissen nicht um ein Herrschaftswissen gehe, mit dem sie für bestimmte Interessen vereinnahmt werden sollten, sondern um ein Wissen, das sie dazu ermächtigt, ihr Leben eigenständig und selbst verantwortet zu gestalten.

Einen umfassenden Entwurf zu einem zeitgemäßen kirchlichen Umgang mit Jugendlichen, der eine differenzierte Zusammenschau von Verband, Gemeinde und Schule, von Diakonie, Liturgie und Katechese ermöglicht, hat *Patrik C. Höring* vorgelegt.¹⁶ Sein Konzept orientiert sich am Modell der Kirche als *Koinonia*. „Mit Hilfe des vierten kirchlichen Grundvollzugs“, so erläutert er die damit verfolgte Absicht, „soll [...] eine additive Sichtweise der kirchlichen Grundvollzüge überwunden werden zugunsten einer gegenseitigen Durchdringung und Vernetzung, die im Vollzug der *Koinonia* ihren Ausgangspunkt, das Kriterium für eine jeweilige Schwerpunktsetzung und ihr Ziel findet. Gleichzeitig soll dem Wandel des Seelsorgeverständnisses hin zu einer Seelsorge als Beratung und der damit verbundenen stärkeren Symmetrie der zugrunde liegenden Beziehungen Rechnung getragen und diese hin zu einer Seelsorge als Begegnung weiterentwickelt werden.“¹⁷ Parallelen zum Ansatz eines ‘koinonischen Religionsunterrichts’ (*Martina Blasberg-Kuhnke*) sind ersichtlich. Zu bewähren versucht wird dieser Ansatz in den verschiedenen Handlungsfeldern, angefangen bei der Jugendarbeit über Schulpastoral, Katechese, Liturgie bis hin zu den Weltjugendtagen.

Für die deutschsprachige Schweiz hat *Stephan Kaiser-Creola* ein Werkbuch zur kirchlichen Jugendarbeit herausgegeben, das aber auch darüber hinaus Beachtung verdient.¹⁸ Unter dem Motto „Jugendliche sind Kirche“ nimmt *Helga Kohler-Spiegel* eine theologische Ortsbestimmung dieses kirchlichen Handlungsfeldes vor. *Dominik Schenker* gibt einen Überblick über die empirische Forschung zum Thema „Jugend und Religion“. Die übrigen Beiträge gehen auf verschiedene Begegnungsorte von Kirche mit Jugendlichen ein, angefangen bei der Liturgie bis hin zur Schulpastoral und zur offenen Jugendarbeit mit gesellschaftlichen ‘Randgruppen’. Von besonderem religionspädagogisch-katechetischem Interesse sind die beiden auf praktische Erfahrungen zurückgreifenden Beiträge zur Firmung mit älteren Jugendlichen von *Markus Holzmann* und *Martin Kopp*.

Das Engagement Jugendlicher in Gesellschaft und Kirche sei rapide zurückgegangen; so lautet eine häufig bezeugende Klage. Wenn das stimmt, ist die kirchliche Jugendarbeit stark betroffen; lebt sie doch wesentlich vom freiwilligen Engagement Jugendlicher. Es ist das Verdienst von *Hans Hobelsberger*, in seiner jüngst veröffentlichten Dissertation der Frage nach der pastoralen Bedeutung des Engagements gründlich nachgegangen zu

¹⁵ Vgl. *Herbert Haslinger*, *Sich selbst entdecken – Gott erfahren*. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991.

¹⁶ Vgl. *Patrik C. Höring*, *Jugendpastoral heute*. Aufgaben und Chancen. Mit Beiträgen von *Holger Dörnemann* und *Stephan Leimgruber*, Kevelaer – Düsseldorf 2004.

¹⁷ Ebd., 46. – Zur Vertiefung vgl. *Patrik C. Höring*, *Jugendlichen begegnen*. Jugendpastorales Handeln in einer Kirche als Gemeinschaft, Stuttgart 2000.

¹⁸ *Stephan Kaiser-Creola* (Hg.), *Kirchliche Jugendarbeit: Berichte, Reflexionen, Perspektiven*, Zürich 2003.

sein.¹⁹ Es handelt sich sowohl um eine anspruchsvolle theoretische Grundlagenstudie als auch um einen anregenden konzeptionellen Entwurf zu einer zukunftssträchtigen Weiterentwicklung der Jugendpastoral. Die Gliederung folgt dem Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“. Den Ausgangspunkt bilden soziologische Analysen zum Engagement Jugendlicher unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen.²⁰ Eine Sekundäranalyse empirischer Befunde ergibt, dass die erwähnte Klage falsch ist: Jugendliche zeigten sich nie so engagementbereit und engagiert wie heute. Nur hat es unter dem Vorzeichen der ‘Individualisierung’ andere Formen angenommen: Die Entscheidung zum Engagement wird nicht aufgrund vorgegebener Verpflichtungen getroffen, sondern aus eigener Wahl heraus. Der Selbstbezug spielt dabei eine ausschlaggebende Rolle, was altruistische, gemeinwohlorientierte und religiöse Werte und Motive keineswegs ausschließt. Und noch ein weiterer Befund ist interessant: Die Kirche(n) stellen immer noch eine wichtige Ressource für das Engagement von Jugendlichen dar. Im zweiten Teil²¹ entwirft *Hobelsberger* eine beachtliche theologische Konzeption des Engagements im Rahmen des diakonischen Ansatzes von Jugendpastoral. U. a. untersucht er daraufhin die einschlägigen Ansätze diakonischer Jugendarbeit, angefangen vom *Synodenbeschluss* bis hin zum Ansatz von *Herbert Haslinger*. Als theologische Kennzeichen des Engagements in diakonischer Jugendarbeit hält er abschließend fest: die Reich-Gottes-Orientierung, die Verdanktheit, die Zeugnisgabe, die Optionalität, das Befähigt-Sein (durch die Charismen), die Entgrenzung sowie die Integriertheit. Wie das konzeptionell umgesetzt werden kann, erörtert *Hobelsberger* im dritten Teil der Studie.²² Er plädiert dabei für eine Kombination von sozialräumlichem und subjektorientiertem Ansatz der Jugendarbeit, die er beide in ihren Grundstrukturen vorstellt. Als Kriterien und Merkmale ergeben sich: Aneignung, Anerkennung und Bildung. Als jugendpastorale Formen des Engagements führt er an: das Ehrenamt²³, das „Projekt-Engagement“, das „Event-Engagement“, Sozialpraktika (u. a. Compassion) und Freiwilligendienste. Abschließend betont *Hobelsberger*: „Wenn Kirche mit und in ihrer Jugendpastoral die vielfältigen Formen des Engagements fördert, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Bildung junger Menschen und zur demokratischen und sozialen Entwicklung des Gemeinwesens – doch letztlich folgt sie damit ihrem eigenen Auftrag: Zeichen und Werkzeug des göttlichen Heils in der Welt zu sein.“²⁴

3. Neuere Ansätze

Bundesweit gebe es über 100 Jugendkirchen, die wachsenden Zulauf verzeichnen würden. So meldete die Presse im September 2005 anlässlich der Gründung eines ökumenischen Netzwerkes von Jugendkirchen. In einem im Anfangsstadium der Jugendkirchen-

¹⁹ Vgl. *Hans Hobelsberger*, *Jugendpastoral des Engagements. Eine praktisch-theologische Reflexion und Konzeption des sozialen Handelns Jugendlicher*, Würzburg 2006.

²⁰ Ebd., 33-149.

²¹ Ebd., 150-282.

²² Ebd., 283-351.

²³ Vgl. hierzu ausführlicher auch mit Blick auf das Handlungs- und Erfahrungsfeld der kirchlichen Jugendarbeit *Andreas Kampmann-Grünwald*, *Solidarität oder „Sozialkitt“? Der Strukturwandel freiwilligen gesellschaftlichen Engagements als Herausforderung christlicher Praxis*, Mainz 2004.

²⁴ *Hobelsberger* 2006 [Anm. 19], 253.

bewegung veröffentlichten Sammelband wird von *Hans Hobelsberger* die Jugendkirche charakterisiert „als Experiment, begehbare Wege in einem oder tragfähige Übergänge über einen Graben zu finden und zu bauen, der von zwei ‘Baggern’ ausgehoben wird: dem ‘Bruch zwischen Evangelium und Kultur’, den Papst Paul VI. in *Evangelii nuntiandi* als ‘das Drama unserer Zeitepoche’ gekennzeichnet hat, und einem ‘kulturellen oder ästhetischen Schisma’ zwischen Jugendkultur und kirchlicher Erwachsenenkultur.“²⁵ Der erwähnte Graben wird von *Hobelsberger* im weiteren Gang seines Aufsatzes noch genauer beschrieben. Er geht auch auf die Ambivalenz ein, die mit der Ästhetisierungs- und Eventisierungswelle in der heutigen Jugendkultur einhergeht. Ein Anknüpfungspunkt für das kirchliche Handeln ist damit gegeben, dass ‘Events’ die Beteiligten ihren sonstigen Alltag transzendieren lassen und ihnen Erfahrungen des Außergewöhnlichen vermitteln. So pluriform auch die Beteiligungs- und Zugehörigkeitsstruktur bei den Jugendkirchen sich gestaltet, so erweist sich ein Mindestmaß an Verlässlichkeit und Kontinuität als unerlässlich. Als pastoral-pädagogische Leitideen für die Jugendkirchenarbeit führt *Hobelsberger* an: die diakonische Ausrichtung; die Möglichkeit für Jugendliche, sich tradierte Bestände wie vor allem einen Kirchenraum mit seiner Symbolik anzueignen; die kulturelle Arbeit mit Jugendlichen (Theater, Projekte etc.); die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten; das personale Angebot; die Einbindung in die Kirchengemeinden vor Ort und in der Umgebung. Jugendkirchen sind Orte, auf die verwiesen werden kann, wenn etwa im Religionsunterricht die Frage auftaucht, wo denn gelebt und somit konkret erfahrbar wird, wovon in dem Fach die Rede ist.

Wie mit dem Stichwort ‘Event’ angedeutet, versucht das Projekt der Jugendkirchen auf einen epochalen kulturellen Wandel zu (re)agieren, der insbesondere in den Jugendszenen seine Auswirkungen zeitigt und als Übergang von einer Pflichtenorientierung zu einer Spaß- und Erlebnisorientierung gekennzeichnet werden kann. Man lässt sich auf etwas ein, nicht weil einen die Pflicht dazu anhält, sondern weil man für sich selbst sich einen Spaß davon verspricht. Damit sind durchaus emanzipatorische Aspekte verbunden. Gleichzeitig bietet es sich an, das Bedürfnis nach Events zu vermarkten; und das geschieht allenthalben mit dem Trend, immer ausgefallenerere ‘Kicks’ feilzubieten, um in der Konkurrenz der Anbieter bestehen bleiben zu können. Auch die kirchliche Jugendarbeit kann sich diesem Eventisierungs-Trend nicht entziehen. Die entscheidende Frage ist, ob sie sich ihm blindlings anpasst oder ob sie eigene Akzente, die sie ihrem Auftrag treu bleiben lassen, zu setzen vermag. Eine Studientagsdokumentation zum Thema enthält zu der Frage, was Events sind und wieweit sich kirchliche Jugendarbeit auf diesen Trend einlassen kann, eine Reihe von interessanten und weiterführenden Beiträgen.²⁶

Ein anderes aktuelles Thema ist die immer weiter voranschreitende Entwicklung zur ‘Verschulung’ der Kindheit und Jugend. Vor allem die kirchliche Jugendarbeit stand dem lange Zeit abwehrend gegenüber, und zwar nicht zuletzt aus eigenem Interesse: Je

²⁵ *Ders.*, Experiment Jugendkirche – pädagogische und jugendpastorale Ansätze, in: *ders.* / *Elisa Stams* / *Oliver Heck* / *Bernd Wolharn* (Hg.), Experiment Jugendkirche. Event und Spiritualität, Kvelaer 2003, 17-49, 17.

²⁶ Vgl. *Hans Hobelsberger* / *Paul Hüster* (Hg.), Event im Trend. Beiträge zu einem verantworteten Umgang mit einer neuen Sozialform in der Jugendpastoral, Düsseldorf 2002.

länger die Kinder und Jugendlichen den Tag über in der Schule verbringen, desto schmaler wird für sie die frei zu gestaltende Zeit und desto schwieriger wird es, sie zum Mitmachen in Kinder- und Jugendgruppen zu gewinnen. Doch seit einiger Zeit geht man offensiver mit dieser Gegebenheit um. Aus der Überzeugung heraus, dass sie den Heranwachsenden etwas zu ihrer Selbstwerdung 'anzubieten' hat, das so in der Schule nicht möglich ist, sucht die kirchliche Jugendarbeit immer stärker Zugang in den schulischen Lebensraum zu gewinnen und zu dessen Gestaltung mitbeizutragen. Das geschieht etwa im Rahmen der Nachmittagsbetreuung der Schüler/innen in den Ganztagschulen oder in der Schulpastoral. Der von *Martina Jung* und *Joachim Kittel* herausgegebene Sammelband erörtert das Thema Schulpastoral aus jugendverbandlicher Perspektive und stellt konkrete Projekte vor.²⁷

4. Schlussbemerkung

Nach Durchsicht der hier zusammengestellten Literatur sei noch ein innertheologisch bedeutsamer Aspekt festgehalten, der aufgefallen ist: Die kirchliche Jugendarbeit ist ein Handlungsfeld, auf dem sich mindestens zwei theologische Disziplinen begegnen, die Religionspädagogik und die Pastoraltheologie. Das kommt nicht nur der gemeinsamen 'Sache' zugute, um die es geht, nämlich der absichtslosen Förderung der Jugendlichen, sondern auch beiden Disziplinen, die sich gegenseitig in der theoretischen und konzeptionellen Entwicklung voranbringen.

²⁷ Vgl. *Martina Jung / Joachim Kittel* (Hg.), *Schulpastoral konkret. Eine jugendverbandliche Perspektive*, Düsseldorf 2004.

Elisabeth Eicher-Dröge

Ein Kerngeschäft in der Krise

(1) *Anfragen an religionspädagogische Theorien aus der Praxis theologischer Erwachsenenbildung*¹

Aus der Praxis Anfragen für religionspädagogische Theorien theologischer Erwachsenenbildung zu entwickeln, erscheint beinahe als Anachronismus. Hat man doch den Eindruck, dass der Begriff in den konzeptionellen Debatten des letzten Jahrzehnts kaum noch eine Rolle spielt. Religion scheint 'in', Theologie dagegen 'out'. Derart unbehelligt findet theologische Erwachsenenbildung jedoch in nicht unerheblichem Maße statt. An einem Beispiel, das bewusst kein Best Practice-Exempel sein will, sondern typische Schwächen wie Chancen des Alltags theologischer Erwachsenenbildung abbildet, sollen ihre Rahmenbedingungen erläutert und Aspekte benannt werden, warum eine Beschäftigung mit ihr auch aus theoretischer Perspektive lohnenswert wäre.

Katholische Erwachsenenbildung ist auf haupt- und ehrenamtlicher Ebene dezentral in einem Zusammenspiel von verschiedenen Institutionen wie örtlichen und diözesanen Bildungswerken, Familienbildungsstätten und Bildungshäusern organisiert.²

Der quantitativ bedeutsamste Träger theologischer Erwachsenenbildung sind die Gemeinden. In den Gemeinden sind ehrenamtliche Bildungsbeauftragte damit betraut, in Kooperation mit den regionalen Bildungswerken Erwachsenenbildungsangebote in der und für die Gemeinde zu organisieren und zu begleiten. Die Beauftragung erfolgt i. d. R. durch den zuständigen Pfarrgemeinderat, dem der/die Bildungsbeauftragte häufig auch angehört, und durch das Bildungswerk. Sie gilt für die Dauer der Amtsperiode, nicht selten haben die Bildungsbeauftragten ihr Amt jedoch über Jahrzehnte inne und arbeiten mit dem zuständigen Pfarrgemeinderat nur sporadisch zusammen. Die Ehrenamtlichen identifizieren sich in hohem Maße mit ihrem Engagement und sehen ihre Aufgabe als Dienst in der und für die Gemeinde.

Neben der inhaltlichen Planung von Veranstaltungen und der Suche nach geeigneten Referent/innen sammeln und koordinieren sie im Idealfall auch die Bildungswünsche und -aktivitäten von Gruppierungen (Familienkreise, Verbände) und Einrichtungen (Kindergärten und -tagesstätten, Schulen, Büchereien, Altenheime etc.) in der Gemeinde. Die Begleitung, Beratung und Abrechnung erfolgt über die regionalen Bildungswerke, die die einzelnen Maßnahmen bündeln, erfassen und für die Landesstatistik an die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) als Landesorganisation weiterleiten.

Wie kommt es nun konkret zu einer Veranstaltung aus dem Bereich theologischer Erwachsenenbildung? Zum Beispiel so:

Das Telefon klingelt. Am Apparat ist der Bildungsbeauftragte von St. Christoph.³ Er plant gerade das Bildungsprogramm für das nächste Halbjahr und möchte wissen, ob ich für einen theologischen Vortrag zur Verfügung stehe. Wörtlich: „Was haben Sie denn so im Angebot?“ Ich nenne einige Themenkomplexe theologischer Bildung, versuche aber gleichzei-

¹ Für anregende Kommentare zu einer ersten Fassung dieses Textes danke ich *Johannes Kohl*.

² Vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke / Gunda Ostermann*, Zwischen Anspruch und Alltag. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihres Leitbildes, Münster 2004.

³ Die Namen aller Gemeinden und Einrichtungen sind anonymisiert.

tig deutlich zu machen, dass es sinnvoller wäre, zuerst mit den Gruppen und Gremien vor Ort Rücksprache zu halten, um im Sinne einer Bedarfsanalyse herauszufinden, welche Themen 'in der Luft liegen' oder aber vorangegangene Veranstaltung sinnvoll ergänzen könnten. Mein Gesprächspartner beendet den Anruf mit dem Hinweis, dass er sich in ein paar Tagen wieder meldet. Das tut er, und ich erhalte die Auskunft, man habe sich für das von mir vorgeschlagene Thema 'Mystik – eine alte Lebenshaltung neu entdeckt' entschieden. Über den Entscheidungsprozess erfahre ich wenig.

Auf der Ebene der Hauptamtlichen herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die religiöse Erwachsenenbildung für das Selbstverständnis katholischer Bildungseinrichtungen konstitutiv ist. Die Definition dessen, was ein Bildungsangebot zum religiösen macht, zeigt eine Bandbreite vom explizit theologischen Thema bis hin zu Veranstaltungen, die im weitesten Sinne auf einem christlichen Wertekanon aufbauen. Die Analyse der Leitbilder macht deutlich, dass die religiöse Dimension des Angebotes in der Selbstreflexion der Einrichtungen eng verknüpft ist mit der Frage nach Sinnstiftung und Orientierungshilfe durch katholische Bildungsarbeit.⁴ Religion und Religiosität stellen in diesem Sinne zumindest in der Selbstwahrnehmung der Einrichtungen das Proprium dar.

Auch für viele Bildungsbeauftragte gehört die theologische Erwachsenenbildung wesentlich zum Profil katholischer Erwachsenenbildung, durch die diese sich gegenüber vergleichbaren Anbietern auf dem Bildungsmarkt – etwa der Volkshochschule – abgrenzt.⁵

Im Unterschied zu den Hauptamtlichen bezeichnen Ehrenamtliche häufig unabhängig vom Thema diejenigen Veranstaltungen als theologische Erwachsenenbildung, die die eigene christliche Tradition im Blick haben. Unter 'religiöse Bildung' werden dagegen abgrenzend diejenigen Themen subsumiert, die den Bereichen Weltreligionen oder Sekten/Weltanschauungen entstammen.

Betrachtet man die Landschaft der Konzepte, die sich seit Beginn der 1990er Jahre mit religiöser Bildung Erwachsener beschäftigen, fällt auf, dass theologische Erwachsenenbildung nach der sog. 'Alltagswende' in der Theoriedebatte kaum noch eine Rolle spielt.⁶ Thematisiert wird die Lebenswelt von Erwachsenen, anknüpfend vor allem an Erkenntnisse der Sozialwissenschaften, neuerdings der Naturwissenschaften.⁷ Zwar gibt

⁴ Vgl. *Mathias Sellmann*, Problematische Verortung. Die aktuellen Leitbilder katholischer Erwachsenenbildung, in: Herder Korrespondenz 56 (12/2002) 619-624; zur Einschätzung thematischer Schwerpunkte in der katholischen Erwachsenenbildung durch haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen vgl. *Blasberg-Kuhnke / Ostermann*, 2004 [Anm. 2], 54ff.

⁵ Ob dies aktuell noch gilt, wird mittlerweile bezweifelt, weil auch an Volkshochschulen der Anteil an religiöser Bildung steigt. Vgl. *Rudolf Englert*, Von der Katechese zur Salutogenese?, in: ders. / *Stephan Leimgruber* (Hg.), *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Freiburg/Br. u.a. 2005, 83-106, 89. Genauere Daten müssten empirisch erhoben werden.

⁶ *Stephan Leimgruber*, Geschichtliche Vergewisserung: Kirchliche Erwachsenenbildung zwischen 18. und 21. Jahrhundert, in: *Englert / Leimgruber* 2005 [Anm. 5], 47-66, 52ff.

⁷ Vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen, St. Ottilien 1992; *Rudolf Englert*, Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung, Stuttgart u.a. 1992 (bei *Englert* findet sich der Versuch, die begriffliche Bandbreite, die sich rund um die religiöse Erwachsenenbildung entfaltet, voneinander abgrenzend zu klären; vgl. ebd., 20-27); *Wolfgang Lück / Friedrich Schweitzer*, Religiöse Bildung Erwachsener, Stuttgart u.a. 1999 (*Lück und Schweitzer* hal-

es Konzeptionen, die dezidiert bei der theologischen Erwachsenenbildung ansetzen⁸, der Mainstream hat sich aber darauf verständigt, sie zum Einzelfall religiöser Bildung für Erwachsene zu erklären, der die Befähigung von Laien bezeichnet, in theologischen und religiösen Fragen selbstständig zu denken und zu urteilen.⁹ Die Nähe theologischer Erwachsenenbildung zur Katechese scheint den Wechsel in der Begrifflichkeit begünstigt zu haben.

Der Blick in die Praxis zeigt jedoch, dass der 'Spezialfall' theologische Erwachsenenbildung kein Einzelfall ist, es aber in verschiedener Hinsicht schwer hat, von den konzeptionellen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts zu profitieren. Gemessen an Zahlen ist sie nach wie vor Hauptstück katholischer Erwachsenenbildung, vor allem in der Praxis der Gemeinden: In der 2006 vorgelegten Landesstatistik Katholischer Erwachsenenbildung für das Jahr 2004 in Rheinland-Pfalz belegt sie mit ca. 20% den obersten Rang, dicht gefolgt von Psychologie, Eltern- und Familienbildung mit ca. 18% sowie der politischen Bildung mit ca. 15%. Damit sich religionspädagogische Theorien auf die Praxis ausrichten können, wäre es wünschenswert, die einzelnen Veranstaltungsformen und -inhalte, die hier subsumiert sind, genauer zu erheben. Denn trotz auf den ersten Blick beeindruckender Zahlen erleben Haupt- wie Ehrenamtliche eine Krise theologischer Erwachsenenbildung.

Thematisch orientieren sich Bildungsbeauftragte bei ihrer Planung an der Theologie als Wissenschaft mit ihren Teildisziplinen wie Exegese, Dogmatik, Kirchengeschichte, Kirchenrecht etc. Dass sie damit vor allem ein Instrument ad intra (für die Gemeinde) sind und konzeptionell kaum unterscheidbar von erwachsenenkatechetischen Bemühungen, wird von den Verantwortlichen nicht so gesehen. In der Selbstwahrnehmung konzipieren sie ein offenes theologisches Bildungsangebot 'für alle'.

Die Kriterien für die Programmentwicklung theologischer Erwachsenenbildung sind vielgestaltig. Kirchen-, Lese- oder Gedenkjahre können ebenso Anlass sein wie die Qualität eines/einer Referent/in, die sich über Mund-zu-Mund-Propaganda verbreitet hat. Hilfestellung leisten nicht selten Handreichungen des zuständigen Bildungswerkes, in denen Bildungsbeauftragte Themenaufrisse und Referentenkontakte nach theologischer Einzeldisziplin geordnet abrufen können. In einzelnen Fällen organisieren Bildungsbeauftragte systematische Einführungen, nicht selten erscheint die akademische Theologie als 'Bauchladen', aus dem man sich je nach Gusto für die theologische Erwachsenenbildung bedient. *Wolfgang Lück* und *Friedrich Schweitzer* bezeichnen dieses Vorgehen treffend als „Abbilddidaktik“¹⁰. Zwar wird das Anliegen der Adressatenorientierung und der Orientierung ad extra, vor allem auf die sog. Fernstehenden hin, von

ten den Begriff der theologischen Bildung für zu eng und in bildungstheoretischer Hinsicht für missverständlich; vgl. ebd., 69); *Thomas Bornhauser*, Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt, Stuttgart u. a. 2000; *Uta Pohl-Patalong* (Hg.), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003.

⁸ Vgl. *Gottfried Orth*, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung, Göttingen 1990; *Berthold Uphoff*, Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt, Stuttgart u. a. 1991.

⁹ *Lück / Schweitzer* 1999 [Anm. 7], 70.

¹⁰ Ebd., 71.

Hauptamtlichen immer wieder ins Spiel gebracht. Wer diese Adressaten sind, welche Fragen sie haben und welche Konzepte darauf antworten könnten, ist gleichwohl unklar. Die allgemein postulierte religiöse Suchbewegung der Menschen ist in aller Munde und wird auch von den Verantwortlichen in der Bildungsarbeit kolportiert. Die Entscheidung für das Thema 'Mystik' deutet darauf hin. Dass die theologische Erwachsenenbildung in der Gemeinde dennoch selten von diesem allgemeinen Interesse profitiert, liegt nicht zuletzt an der Schwierigkeit, diese Suchbewegung konkreter zu beschreiben, als es den Konzepten der letzten Jahre gelungen ist. Noch ist die Problemlage diffus: Zwar hat sich das postmoderne Paradigma 'plurale Gesellschaft' begrifflich weitgehend durchgesetzt. In seiner Radikalität wird es dennoch selten ernstgenommen. Religiosität erscheint individuell und damit plural. In den angebotenen Modellen für die Praxis schlägt sich diese Pluralität jedoch nur selten nieder. Im Blick sind ein oder zwei bildungsgewohnte Milieus¹¹; es wird behauptet, Perspektivenverschränkung sei möglich, häufig werden jedoch die institutionellen und didaktischen Rahmenbedingungen wie die individuellen Voraussetzungen, unter denen sich Menschen mit verschiedenen Perspektiven und gegensätzlichen Positionen begegnen könnten, nicht mitreflektiert.¹² Von Pastoral, Religionspädagogik und Theologie ist dagegen nach wie vor meist universal und damit im Singular die Rede.¹³ Es ist zu hoffen, dass die Vorlage des *Milieuhandbuchs* „*Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005*“¹⁴ nachhaltige und differenzierende Impulse in die religionspädagogische Theoriebildung bringt.

Neben der Art und Weise, wie das Programm konzipiert wird, bestimmen auch andere Faktoren den Rahmen theologischer Erwachsenenbildung in der Gemeinde. Dazu weiter im obigen Beispiel:

Wir machen einen Termin aus und verbleiben, dass ich einen Kurztexzt zwecks Ankündigung in der örtlichen Presse übersende. Im Gegenzug erhalte ich eine Wegbeschreibung zum Pfarrzentrum. Am Veranstaltungsabend begrüßt mich der Bildungsbeauftragte mit den Worten: „Es hat im Amtsblatt gestanden und im Lokalteil der Tageszeitung!“, was erstaunlich ist, denn der zuständige Lokalredakteur hat bekanntermaßen zu allem, was Kirche betrifft, ein gespanntes Verhältnis. Außer uns beiden sind zwei Männer anwesend. Man kennt sich und nutzt die Zeit bis zum Veranstaltungsbeginn, um mir das Pfarrzentrum zu zeigen. „Alles in Eigenleistung erbaut“, erfahre ich auf meinem Rundgang durch den 70er-Jahre Zweckbau, einer Mischung aus Aula und Ausschankraum, mit Bühne, Theke und Durchreiche zur angrenzenden Küche. Runde Geburtstage werden hier ebenso gefeiert wie Hochzeiten und die Pfarrfastnacht. Auch die katholische Erwachsenenbildung ist hier zu Hause.

Mittlerweile sind noch einige Frauen eingetroffen. Es fallen weitere Namen. Nein, die Genannten werden wohl nicht kommen, da der Frauenkreis zur gleichen Zeit einige Räume weiter Nikolaustüten für den Kindergarten packt. Kurz wird Unmut darüber laut, dass man es in der Gemeinde wieder nicht für nötig befunden hat, terminlich auf die Veranstaltung

¹¹ Ebd., 144ff.

¹² So auch bei Bornhauser 2000 [Anm. 7], 121ff.

¹³ Ähnlich sieht dies Maria Widl, Pastorale Weltentheologie – transversal entwickelt im Diskurs mit der Sozialpastoral, Stuttgart u. a. 2000.

¹⁴ Vgl. *Milieuhandbuch* „*Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005*“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistung GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle e.V.

der Erwachsenenbildung Rücksicht zu nehmen. Sie fristet in mancherlei Hinsicht ein Schattendasein. „Dem Pfarrer und den anderen Gruppierungen ist die Erwachsenenbildung nicht so wichtig“ ist eine häufig genannte Begründung für Terminkollisionen in der Gemeinde. Der Bildungsbeauftragte eröffnet die Veranstaltung mit den Worten „Jetzt kommt eh keiner mehr“. In der Runde sitzen 12 Teilnehmende. Man duzt sich und tauscht noch die letzten Neuigkeiten aus. Mittlerweile ist es kurz nach 20.00 Uhr. Es beginnt eine typische Veranstaltung theologischer Erwachsenenbildung in der Gemeinde.

Die öffentliche Wahrnehmung theologischer Erwachsenenbildung hängt eng mit der Art ihrer Durchführung zusammen, zu der der Veranstaltungsort als solcher und seine Ästhetik ebenso gehören wie die methodische Gestaltung.

Obwohl sich theologische Erwachsenenbildung an die „Öffentlichkeit religiös suchender Menschen insgesamt“¹⁵ richtet, stellt bereits die Tatsache, dass sie als kirchengemeindliches Angebot wahrgenommen wird, für manche ein erstes Ausschlusskriterium dar. Ein Nadelöhr ist hier der Werbeweg über die öffentlichen Medien. Nicht nur die kirchenkritische Haltung mancher Redakteur/innen ist dafür ausschlaggebend. Maßgeblich ist öfter die medienlogische Frage nach der öffentlichen Relevanz. Die Tatsache, dass die katholische Gemeinde xy eine Veranstaltung für ‘Interessierte’ anbietet, ist darauf keine ausreichende Antwort. Hier wäre häufig schon geholfen, wenn vor Ort geeignete Kooperationspartner für das Projekt gefunden würden, seien es die evangelischen Mitchristen, Schule, Kindergarten oder die Ortsgemeinde. Die Gründe, die gegen diese Kooperationen sprechen, sind vielschichtig. Ein wichtige Rolle spielt die hohe Identifikation der Verantwortlichen mit ‘ihrer’ Pfarrgemeinde und den Räumlichkeiten, deren Nutzung in Zeiten schrumpfender Mitgliedszahlen und leerer Kassen zunehmend in Frage gestellt ist. Dazu kommen Sparrunden und damit einhergehende Strukturreformen seitens der Bistümer, die die Gemeinden in der Immobilienfrage unter Legitimationsdruck setzen. Gründe für die geringe Kooperationsbereitschaft sind aber auch die Angst vor Identitätsverlust und Konkurrenz – ein Phänomen, das vor allem auf Hauptamtlichebene eine Rolle spielt.¹⁶

Die Krisen und Veränderungen im Binnenraum von Gemeinde werden extern kaum wahrgenommen. Nur drei der zehn Milieus, so bestätigt es die Untersuchung durch *Sinus-Sociovision* aus dem Jahr 2005, lassen sich vom Angebot der Gemeinde ansprechen: Traditionsverwurzelte, Konservative und Bürgerliche Mitte. Mit ihren Werten, Lebenseinstellungen, aber auch ihrer Ästhetik prägen und dominieren sie das aktive Gemeindeleben bis hin zur Gestaltung und Nutzung der pfarreigenen Räume. Wer nicht dazu gehört, für den erscheint Gemeinde als geschlossene Gesellschaft. Dieser Wahrnehmung von außen fällt nolens volens auch die Erwachsenenbildung zum Opfer, die dadurch zu genau dem wird, was sie in ihrem Selbstverständnis nicht sein will: ein hochschwelliges Angebot für eingeweihte Kreise.

Innerhalb der Gemeinde wird zwischen den einzelnen Aktivitäten durchaus differenziert. Hier ‘rächt’ sich die Unabhängigkeit, die die Katholische Erwachsenenbildung mit Hinblick auf ihren öffentlichen Bildungsauftrag immer wieder postuliert. Sie steht am

¹⁵ Englert 2005 [Anm. 5], 87.

¹⁶ Vgl. Blasberg-Kuhnke / Ostermann 2004 [Anm. 2], 53f, 101ff.

Rande des weitgehend vereinskirchlich organisierten Gemeindelebens und muss sich in Zeiten knapper Kassen immer öfter daraufhin befragen lassen, was ihr Engagement für die Pastoral einbringt.¹⁷

Das Beispiel trägt auch zur Verdeutlichung des Selbstverständnisses theologischer Erwachsenenbildung bei:

Zum Einstieg versuche ich herauszufinden, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst unter Mystik verstehen bzw. was sie über Mystik wissen. Die Abfrage ergibt auch innerhalb der kleinen Gruppe eine relativ große Varianz: Einige haben bereits Bücher über Mystik bzw. ihre prominentesten Vertreter/innen wie Meister Eckhart, Teresa von Avila u.a. gelesen, andere verfolgen ein allgemeines Interesse. Gemeinsam ist ihnen die Ansicht, dass das Thema ihnen Einblicke in die christliche Tradition geben wird, die sie ansonsten in der Gemeinde nicht finden. Alle Teilnehmenden teilen die Einschätzung, dass Mystik ein Phänomen ist, das etwas mit individueller Erfahrung zu tun hat und gerade deswegen durch die sog. 'Amtskirche' kritisch beurteilt wurde, bis dahin, dass Mystikerinnen und Mystiker immer wieder Verfolgung ausgesetzt waren. Gerade die spirituelle Erfahrung sei jedoch das, wonach die Mystikerinnen und Mystiker und auch die Menschen heute suchten. Einige mutmaßen, der heutige Mangel an persönlicher Gotteserfahrung habe etwas damit zu tun, dass Kirche der Mystik kritisch gegenüber stehe und daher Angebote vermeide, in denen solche Erfahrungen gemacht werden könnten. Eine Teilnehmerin möchte in diesem Zusammenhang wissen, worin der Unterschied zwischen spiritueller Erfahrung und Selbsterfahrung liegt. Die Gruppe ergänzt die Frage durch den Aspekt eines postmodernen 'Zwangs zur Selbstvervollkommnung'.

Ich weise darauf hin, dass ich keinen religionswissenschaftlichen bzw. religionsvergleichenden Ansatz verfolgen werde, sondern einen Zugang eröffnen möchte, bei dem es darum geht, Mystik als eine Haltung des Menschen zu Gottes Gegenwart und Wort in der Welt und im Leben eines jeden Einzelnen zu verstehen. Eine solche Haltung kann ermöglichen, am Ende auch in der Unterscheidung der Geister Mystik mit ihrer postmodernen Ästhetisierung in Beziehung zu setzen und von dieser abzugrenzen. Vor allem aber unterstützt ein solcher Ansatz eine Emanzipation vom gesellschaftlichen Trend der Erlebnisorientierung mit dem Zwang zur Gipfelerfahrung, zur sog. 'Peak-Experience', die den meisten als Voraussetzung für ein spirituell erfülltes Leben erscheint.

An dieser Stelle entbrennt eine hitzige Debatte über die Frage, was höher einzuschätzen wäre: die mystische Erfahrung Gottes oder das Wissen über die Botschaft. Zur Beantwortung lesen wir einen Text der Teresa von Avila, in dem sie nicht die mystische Gotteserfahrung als Endstufe gelebter Spiritualität benennt, sondern ihre Folgen, die sich in den Auswirkungen eines gottverbundenen Verhältnisses zum Mitmenschen niederschlagen.

Am Ende des Abends zieht die Gruppe folgendes Fazit: (1) Die Teilnehmenden formulieren das Bedürfnis, die persönliche Beziehung zu Gott und die Auseinandersetzung mit seinem

¹⁷ Vgl. Rainer Bucher, Vor der Krise. Die katholische Kirche und ihre Erwachsenenbildung, in: EB 47 (4/2001) 189-193, 193. Buchers Empfehlung, die katholische Erwachsenenbildung müsse sich auf die Frage vorbereiten, was sie zur Gesamtpastoral beizutragen hat, ist sicher zuzustimmen. Denn obwohl sie in ihrem Selbstverständnis zur kategorialen Seelsorge gehört und die diakonische Grunddimension von Kirche-Sein erfüllt, fristet sie in pastoralen Neukonzepten der Bistümer als Instrument ad intra wie auch ad extra ein Schattendasein. Sie wird häufig schlicht vergessen. Problematisch wird es auch dort, wo Pastoral allgemein und Erwachsenenbildung als ihr Instrument auf ihre Funktionalität zur Gemeinderekrutierung reduziert werden.

Wort auf eine Art zu pflegen, die die Erfahrungsebene angemessen berücksichtigt. Die traditionellen Angebote der Gemeinde für Erwachsene wie theologische Bildung, Bibelkreise und Liturgie weisen hier eine Lücke auf, weil sie in der Wahrnehmung der Teilnehmenden vor allem kognitive Prozesse anstoßen und der individuellen Erfahrung (wie sie durch Körperarbeit, Gebet, Meditation etc. gewonnen wird) und ihrer Reflexion zu wenig Raum geben. (2) Es herrscht allgemein Erstaunen und spürbar auch Erleichterung darüber, dass die christliche Tradition den medial vermittelten Bildern von spirituellen Spitzenerfahrungen in Sport, Beruf und Religion, häufig verbunden mit Leistungs- und Erfolgsdruck, kritisch begegnen kann. Dazu gehört auch das begründete Misstrauen gegenüber einer Erfahrungspädagogik, die Selbstvervollkommnung postuliert und häufig doch nur gesellschaftliche Anpassung und beruflichen Erfolg meint. Dieses kritische Potential erwächst aus der Theologie selbst, ohne dass sie weltfremd oder kulturpessimistisch sein muss.

Um 22.15 Uhr trennen sich unsere Wege. Ein Abend, der von den Rahmenbedingungen her viele Schwachpunkte aufweist, aus dem sich dennoch Perspektiven eröffnen, wie theologische Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln wäre.

Die nachkonziliaren religionspädagogischen Konzepte bemühen sich, theologische Erwachsenenbildung jenseits von Kerygma und Katechese zu entwerfen. Anknüpfend an die *Pastoralkonstitution Gaudium et spes*¹⁸ wird vor allem der emanzipatorische Aspekt der Laienbildung hervorgehoben sowie die Sprach- und Urteilsfähigkeit in Glaubensfragen und die Befähigung zur Partizipation an den kirchlichen Grundvollzügen betont. Wichtige Impulse kamen in diesem Zusammenhang auch von der Verlautbarung *Evangelii nuntiandi*¹⁹, die Anregung für die Verortung theologischer Erwachsenenbildung im Kontext von Evangelisierung und Selbstevangelisierung gab.²⁰ Bestärkt durch die Wahrnehmung schnell voranschreitender Säkularisierungsprozesse soll durch theologische Bildung ein Gegengewicht geschaffen werden. Im Blick ist hier vor allem die binnenkirchliche Situation, die Gemeinde, das Volk-Gottes unterwegs. Die neueren Konzepte religiöser Bildung Erwachsener haben hier formal einen Paradigmenwechsel vollzogen. Allgemeiner Ausgangspunkt erscheint nun der Mensch in einer nachsäkularen postmodernen pluralen Gesellschaft auf der Suche nach Sinn, spiritueller Erfahrung und Kohärenz in der Vielfalt unüberschaubarer religiöser Optionen.

Für die Frage, welcher religionspädagogischen Theorien theologischer Erwachsenenbildung es heute bedarf, erschließt das Beispiel folgende Aspekte, die es zukünftig zu bearbeiten gilt:

1. Orte theologischer Erwachsenenbildung

Obwohl die Gruppe derer, die ihrer Religiosität jenseits kirchlicher Institutionen und Organisationsformen Ausdruck verleihen, stetig wächst, werden haupt- wie ehrenamtliche Kräfte sowie Sachmittel im Bereich theologischer Erwachsenenbildung nach wie

¹⁸ *Pastoralkonstitution Die Kirche in der Welt von heute*, in: Karl Rahner / Herbert Vorgrimler (Hg.), *Kleines Konzilskompendium*, Freiburg/Br. u.a. 1986, 449-552.

¹⁹ Paul VI., Apostolisches Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ über die Evangelisierung in der Welt von heute vom 8. Dezember 1975, Bonn 1975.

²⁰ Vgl. exemplarisch *Erich Feifel*, *Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und theologischer Lernprozess*, Zürich u.a. 1972; *Adolf Exeler*, *Die Bedeutung theologischer Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft*, in EB 16 (2/1970) 69-82.

vor intensiv in die im Beispiel dargestellte Bildung im Kontext der Ortsgemeinde investiert.²¹ Gegen alle Ergebnisse der Sozialforschung wird unterstellt, dass die gemeindlichen Angebote, zu denen auch die Erwachsenenbildung gehört, alle Milieus integrieren könnten, wenn das Thema nur interessant genug formuliert oder der Termin besser gewählt wäre. Ich möchte der theologischen Erwachsenenbildung im Rahmen kirchenge-meindlichen Lebens keine Absage erteilen. Das Beispiel und nicht zuletzt die Statistik zeigen, dass es dort einen Bedarf an theologischer Reflexion und damit auch Chancen für theologische Erwachsenenbildung gibt. Aber eben nicht nur dort.

In kreativer Fortschreibung und Aktualisierung von *Evangelii nuntiandi* und der *Würzburger Synode* müssten heutige Konzepte theologische Erwachsenenbildung konsequent als pastorales Handeln entwerfen, wenn Pastoral das „evangeliumsgemäße Handeln der Kirche in ihrer Gegenwart“²² meint, bei dem die „Zeichen der Zeit im Lichte des Evangeliums“ und das Evangelium „aus der Perspektive konkreter Orte der Gegenwart“²³ gedeutet werden. Gemeinde ist nur ein Ort neben anderen, an dem theologische Erwachsenenbildung ihren Beitrag dazu leisten kann.

Denkansätze in diese Richtung zeigt *Uta Pohl-Patalongs* Konzept der sog. 'kirchlichen Orte'.²⁴ Zu kirchlichen Orten können Tagungshäuser, Schulen, Gefängnisse, Büchereien sowie jegliche Orte werden, wenn dort pastoral im oben beschriebenen Sinne gehandelt wird. Dazu sollten die Orte von ihrem Arbeitsschwerpunkt und ihrem theologischen Profil her eine Spiritualität und Frömmigkeitsform entwickeln, die für sie angemessen ist. Die so nach und nach entstehenden 'kirchlichen Inseln' kommen den Lebensweisen der Menschen heute näher, bieten durch ihr unterschiedliches Profil und ihre je eigene Ästhetik weiteren Milieus Zugang und können so den kirchlichen Ort Pfarrgemeinde sinnvoll ergänzen.

In diese Richtung weist auch der Ansatz, den *Michael Ebertz*, *Dorothea Sattler* und *Ottmar Fuchs* in der wissenschaftlichen Begleitung des *Praxisprojektes Lebensraumorientierte Seelsorge (LOS)* in Mainz verfolgen.²⁵ Botschaftsorientiert werden Menschen mit ihren aktuellen Fragen, Themen und Problemen in den Blick genommen. Das Projekt versucht, sie in ihren tatsächlichen individuellen Lebensräumen wahrzunehmen und in ihren individuellen Lebensbezügen aktiv auf sie zuzugehen. LOS ist dabei weit entfernt von dem Verdacht, rein kerygmatisch orientiert zu sein. Vielmehr geht es um die Überschreitung einer allein auf die Pfarrgemeinde zentrierten pastoralen Praxis. Auch die theologische Erwachsenenbildung findet in diesem Ansatz neue Orte, deren Herausforderung sie sich stellen muss.

²¹ Diese Diagnose gilt analog für die Katholische Erwachsenenbildung insgesamt. Obwohl sie von ihrem Selbstverständnis her offen für alle ist, partizipiert sie faktisch an der Gemeindezentrierung.

²² *Bucher* 2001 [Anm. 17], 192.

²³ *Ebd.*, 193.

²⁴ Vgl. *Uta Pohl-Patalong*, *Von der Ortskirche zu kirchlichen Orten. Ein Zukunftsmodell*, Göttingen 2005.

²⁵ Vgl. *Michael N. Ebertz / Ottmar Fuchs / Dorothea Sattler*, *Lernen, wo die Menschen sind. Wege lebensraumorientierter Seelsorge*, Mainz 2005; Informationen zum Projekt vgl. www.los-mainz.de.

2. Profile (Begründungen, Gegenstände, Methoden) theologischer Erwachsenenbildung

Theologische Erwachsenenbildung lediglich an 'neue Orte' zu transferieren, wird noch nicht aus der Krise führen. Wenn die Diagnose aus dem obigen Beispiel zutrifft, dass die nachkonziliare paraakademische theologische Abendschule für Erwachsene sich in dieser Form selbst in der Gemeinde überlebt hat, müssten andere theologische Sprachen und methodische Zugangsweisen entwickelt werden, die adressatenorientiert sind, ohne ihr theologisches Profil aufzugeben und in der Angebotsorientierung aufzugehen. Damit dies gelingen kann, müssten heutige religiöse Suchbewegungen differenzierter und präziser erfasst werden, als dies bisher geschehen ist.

Eine weitere Herausforderung, der sich religionspädagogische Theorien theologischer Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang zu stellen hätten, ist also die Frage, wie eine 'neu verortete' theologische Erwachsenenbildung ihre Identität bewahrt, unterscheidbar bleibt und dennoch für ein Publikum anschlussfähig wird, das sich vom Gemeindeleben nicht angesprochen fühlt und sich in den herkömmlichen Angeboten nicht wiederfinden kann.

Die Konzentration der neueren Konzepte auf anthropologische Grundsatzfragen und ihre Beantwortung unter Einbeziehung entwicklungspsychologischer, lerntheoretischer, neurophysiologischer, sozialwissenschaftlicher oder naturwissenschaftlicher Erkenntnisse haben hier ein grundsätzliches Defizit aufgeworfen. Unterstellt wird, dass Religion zur menschlichen Entwicklung einen unverzichtbaren Beitrag leistet. Anknüpfungs- und Legitimationsgrund ist der spirituell suchende und nach Sinn fragende postmoderne Mensch. Die Frage ist, ob mit dem Verzicht auf den Begriff der theologischen zugunsten der religiösen Erwachsenenbildung nicht auch eine Theologievergessenheit einhergeht, die sich bis in die Praxis hinein manifestiert. Was will theologische oder religiöse Erwachsenenbildung, wenn sie nicht im Sinne der prophetischen Tradition Gott und sein Wort ins Spiel bringt? Die Frage nach ihrem theologischen Profil und ihrer Botschaft steht dringend zur Klärung an und muss unter dem Paradigma Pluralität neu buchstabiert werden.

Die Fragen und Problemlagen, die die Praxis theologischer Erwachsenenbildung aufwirft, zeigen ein Spektrum, das von religionspädagogischen Theorien nicht allein bearbeitet werden kann. Neben der Religionspädagogik sind Pastoraltheologie und Systematische Theologie ebenso herausgefordert, ihre Beiträge zur Diskussion zu leisten. Transmissionsriemen zwischen den einzelnen Disziplinen scheinen zumindest ebenso wünschenswert und notwendig wie zwischen Theorie und Praxis.

Braucht die religiös-theologische Erwachsenenbildung religionspädagogische Theorien?

Mit diesem Heft der Religionspädagogischen Beiträge soll eine mögliche Engführung der Religionspädagogik auf die Didaktik des schulischen Religionsunterrichts aufgebrochen und eine Vernetzung der verschiedenen Lernorte (Schule, Gemeinde, Öffentlichkeit, Medien) intendiert werden. Auf die Frage der Redaktion im Titel des Beitrages ist festzuhalten, wie sehr zwar moderne religionspädagogische Theorien für die Erwachsenenbildung (z.B. konstruktivistische Bildungstheorie, intergenerationelles Lernen, Elementarisierung) nützlich sind, noch mehr aber ein religionspädagogisches Denken und religionsdidaktisches Handeln. Dies soll am wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Disziplin (1), an zwei erwachsenenbildnerischen Konzeptionen aus dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts (2) und an der Notwendigkeit aufgewiesen werden, die Zeichen der Zeit zu lesen (3). Eine Übersicht über erwachsenenbildnerische Konzepte seit 1972 (4) leitet über zu einer Diskussion der religionspädagogischen Bestimmungsfaktoren für künftige Konzepte religiöser Erwachsenenbildung (5).

1. Der wissenschaftstheoretische Status der religiös-theologischen Erwachsenenbildung

Die religiös-theologische Erwachsenenbildung¹ wird an den katholischen und evangelischen theologischen Fakultäten wie ein Stiefkind behandelt und nicht mit eigenständigen Lehrstühlen ausgestattet. Wenn sie vorkommt, dann als Unterbezeichnung eines religionspädagogischen Lehrstuhls oder innerhalb des Lehrangebotes der Religionspädagogik als eigene Veranstaltung (Vorlesung, Seminar², Übung). Religiös-theologische Erwachsenenbildung ist ein Teilbereich der Religionspädagogik und versteht sich ebenfalls als *interdisziplinäre, integrierende Verbunddisziplin*³. Einerseits ist und bleibt sie eine theologische Disziplin, die den Fundus christlicher Traditionen im Alten (Ersten) und Neuen Testament sowie der Christentumsgeschichte (im Kontext der Weltreligionen) ausschöpft, die Denkformen und Erkenntnisse der Systematischen Theologie (Fundamentaltheologie, Dogmatik und Ethik) berücksichtigt und sich selbst im Bereich der Praktischen Theologie, wie immer sich diese versteht⁴, ansiedelt. Andererseits versteht sich

¹ Von religiös-theologischer Erwachsenenbildung wird deshalb gesprochen, weil sich die kirchliche Erwachsenenbildung aus der Akademiearbeit und aus den theologischen (Fern)Kursen entwickelt hat, die sich anfänglich auf theologische Wissensvermittlung konzentrierten und 'Miniuniversitäten für Laien' bildeten). Seit dem *Zweiten Vatikanum* und der 'anthropologischen Wende' der Theologie versuchte sie zunehmend, die Sorgen und Fragen der Menschen aufzugreifen und im Lichte des Glaubens zu sehen, ohne theologische, besonders ethische Fragen auszublenden. Deshalb heißt sie denn auch immer mehr 'religiöse Erwachsenenbildung'.

² An der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn fand beispielsweise im Sommersemester 2006 ein Hauptseminar über „Grundkonzepte der Erwachsenenbildung“ statt.

³ *Stephan Leimgruber*, Religionspädagogik als Verbunddisziplin, in: Friedrich Schweizer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh - Freiburg/Br. 2004, 199-208.

⁴ Die Praktische Theologie versteht sich recht unterschiedlich: bald als kritische Reflexion der Seelsorge, bald als kommunikative Handlungswissenschaft, neuerdings als Sozialpastoral und als Kulturhermeneutik (vgl. *Doris Nauer/ Rainer Bucher/ Franz Weber* (Hg.), Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven, Stuttgart 2005).

religiöse Erwachsenenbildung als eine pädagogische, erziehungswissenschaftliche Disziplin, die sich mit der religiösen Bildung und dem Lernen im Erwachsenenalter befasst und deshalb die Humanwissenschaften (strukturgenetische Entwicklungspsychologie, Soziologie, Kulturanthropologie usw.) und didaktische Überlegungen (z.B. Gruppendynamik, Themenzentrierte Interaktion usw.) einbezieht. Eine Disziplin religiös-theologischer Erwachsenenbildung thematisiert somit die gesamten religiösen und theologischen Lehr- und Lernprozesse der Erwachsenen in einer bestimmten Zeit.

Als *Forschungsmethoden* benutzt sie historisch-hermeneutische, empirisch-analytische, ideologiekritische und praktische Methodologien, die in einem Gesamtkontext verortet sind. Gegenwärtig sind etwa zwölf Dissertationen zu erwachsenenbildnerischen Themen in Arbeit.⁵ Konzepte religiöser Erwachsenenbildung werden die Bedürfnisse der Adressaten ebenso erkunden wie die Erfordernisse von Gesellschaft und Kirche zu einer bestimmten Epoche ernstnehmen. Analog zur Korrelationsmethode für den schulischen Religionsunterricht wird eine Theorie der religiös-theologischen Erwachsenenbildung konvergent argumentieren und anthropologische und theologische Linien miteinander verbinden. Damit benötigt sie keine spezielle religionspädagogischen 'Theorien' (angemessener 'Konzepte') – diese sind oft nur wohlklingende Bezeichnungen –, sondern sie bezieht das religionspädagogische Denken auf das Erwachsenenalter in einem bestimmten historischen Kontext. Das heißt, sie plant, führt durch und reflektiert religiöse und theologische Lernprozesse für Erwachsene aufgrund bestimmter Vorverständnisse. Gewiss muss sie das aktuelle Didaktikverständnis in seinen Variationen zum Tragen bringen. Bei der Behandlung einzelner (z.B. biblischer) Themen wird sie elementarisierend vorgehen und komplexe Themen mit den Fragen und Erfahrungen der Erwachsenen verknüpfen. Stets berücksichtigt sie, dass sich *Erwachsene* in der Regel *freiwillig* in ihrer *Freizeit* religiös bilden wollen, was nicht unerhebliche Differenzen zur Didaktik des schulischen Lernens mit sich bringt (Motivation, Engagement, aktive Beteiligung).

Ein Konzept der religiösen Erwachsenenbildung wird nicht einem bestimmten Psychologen (z. B. Erik H. Erikson oder Lawrence Kohlberg), Soziologen oder Theologen (z.B. Johann Baptist Metz) 'aufsitzen', deren Hypothesen für unhintergehbare Theorien halten und als letztgültige Wahrheiten verkünden. Stattdessen wird sie mehrere gegenwärtig verhandelte theologische und humanwissenschaftliche Begründungsstränge befragen und eine integrierte Didaktik der Erwachsenenbildung herauskristallisieren. Gefragt ist also religionsdidaktisches Denken, das auf 'zwei Beinen' geht, einem theologischen und einem erziehungswissenschaftlichen.

2. Geschichtliche Beispiele

Während evangelischerseits faszinierende erwachsenenbildnerische Konzepte vorliegen – Erwachsenenbildung als „Sprachschule für die Freiheit“⁶ (Ernst Lange), „Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung“⁷ (Gottfried Orth), „Erwachse-

⁵ Vgl. www.katbl.de (unter Kapitel 1.8).

⁶ Ernst Lange, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München 1980.

⁷ Gottfried Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung, Göttingen 1990.

nenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt⁸ (Thomas Bornhauser) –, sollen hier zwei katholische Entwürfe kurz vorgestellt werden:

Erich Feifel (1927-2003) hat die grundlegenden Strukturen postkonziliarer Erwachsenenbildung formuliert und das Konzept einer „Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft im Glauben“ ausgearbeitet.⁹ Als Religionspädagoge verabschiedete er eine theologisch-dogmatische, deduktiv vorgehende Erwachsenenbildung und nahm den *sensus fidelium*, letztlich die Glaubenserfahrung der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt für eine didaktisch angelegte Theologie. Er entwickelte bildungsrelevante Leitlinien der theologischen Erwachsenenbildung (Lernen als kommunikativer Prozess in den Angelegenheiten des Glaubens) und formulierte als Zielbereiche die Teilhabe am theologischen Denken, die gesellschaftliche Relevanz der Bildungsvorgänge sowie die solidarische Willensbildung in den Gemeinden. In kirchlich-diakonischer Hinsicht sah er Erwachsenenbildung als Lebenshilfe für die Glaubenden und als Beitrag zur innerkirchlichen Reform. Weiter spezifizierte er diese Strukturen auf diverse Personengruppen hin (z.B. die Senioren) und reflektierte auch die eher gemeindebezogene Elternbildung anlässlich der Hinführung deren Kinder zu den Sakramenten. In seiner anthropologisch gewendeten Religionspädagogik ging *Feifel* von einer theologischen Anthropologie aus, orientierte sich an den Erfahrungen der Leute und förderte durchgehend die theologische Dimension der Erwachsenenbildung. Didaktisch gab er dem Korrelationsdenken den Vorzug. Ferner wusste er auch um die Erfordernisse definierbarer Zielbestimmungen und empirischer Überprüfbarkeit erwachsenenbildnerischer Konzepte, wie sie die damals aufkommende Curriculumtheorie für die Religionspädagogik einforderte.

Zwanzig Jahre später kam es zu einer Vielfalt neuer Ansätze der religiösen Erwachsenenbildung, die zunehmend auf dem Hintergrund einer pluralistischen Gesellschaft standen. Hier soll das Konzept von *Martina Blasberg-Kuhnke* einer Erwachsenenbildung im Horizont globaler Lebensfragen skizziert werden: *Blasberg-Kuhnke*¹⁰ analysierte die neuen sozialen Bewegungen als Antworten auf Krisen in Bezug auf das ökologische Gleichgewicht, auf die Frauenfrage mit ihren Ungerechtigkeiten und auf den bedrohten Weltfrieden. Eigens thematisierte sie den Konziliaren Prozess mit den Dimensionen der Gerechtigkeit, des Friedens und der Schöpfungsbewahrung. Für eine Erwachsenenbildung entdeckte sie in diesen sozialen Bewegungen neue didaktische Kategorien, die bei Lernprozessen Erwachsener – innerhalb und außerhalb der Kirche – praktiziert werden, wie die Prinzipien der Selbsttätigkeit der Betroffenen, der Selbstorganisation, der basisdemokratischen Partizipation und nicht zuletzt öffentlich wirksame Protestformen. Die Lebenswirklichkeit ist selbst zum Lernort kritischer Reflexion geworden. Erwachsenenbildung wird zur „Begleitung und zur Selbstinterpretation der alltäglichen Lebenspraxis“¹¹. Gewisse ‘Erfolge’ zeigten sich im Nachdenken über einen

⁸ *Thomas Bornhauser*, Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt, Stuttgart 2002 [12000].

⁹ *Erich Feifel*, Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und Theologischer Lernprozess, Zürich u.a. 1972; *ders.*, Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft im Glauben, in: *ders.*, Religiöse Erziehung im Umbruch (Hg. von Stephan Leimgruber / Michael Langer, München 1995, 135-162.

¹⁰ *Martina Blasberg-Kuhnke*, Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenlernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen, St. Ottilien 1992, 245-364.

¹¹ *Ebd.*, 273.

einfachen Lebensstil, in der Einsicht über die globale Verflochtenheit aller Handlungen. Christliche Erwachsenenbildung sollte sich vermehrt der Öffentlichkeit zuwenden und nicht im kirchlich-institutionellen Bereich verbleiben. Vielmehr solidarisieren sich Christen mit Andersgläubenden in gemeinsamen Aktionen, die sich in konkreten Änderungen auf die Gesellschaft auswirkten.

In diesem zweiten Beispiel wurden die beiden Standbeine der Religionspädagogik (Theologie und Humanwissenschaft) unterschiedlich akzentuiert. Für den Konziliaren Prozess gewannen theologische Begründungsstränge Bedeutung, in Bezug auf die Didaktik wurden subjektorientierte, autonome Lebensformen erschlossen. Als drittes Standbein zeigte sich hier sehr deutlich eine intensive Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Kontexten, beziehungsweise eine ernsthafte Lektüre und Interpretation der 'Zeichen der Zeit'.

3. Religiöse Erwachsenenbildung auf Augenhöhe mit der Zeit

Heutige religiöse Erwachsenenbildung braucht nicht nur ein humanwissenschaftlich und entwicklungspsychologisch fundiertes didaktisches Arrangement für die Dramaturgie und Inszenierung religiöser Bildungsschritte, nicht nur eine theologische Sensibilität, die am reichen religiösen Erbe geschult ist für die Zukunft. Ihr drittes Standbein ist eine kritische und langfristig angelegte Zeitdiagnose und das ernsthafte Eingehen auf die Zeiterfordernisse. Sie hat den Kairos als fruchtbaren Augenblick wahrzunehmen, ohne in schmetterlinghafter Fahrigkeit von einem Extrem ins andere zu fallen. Mit großem Gewinn und vielleicht auch mit Erfolg in sparsamen Zeiten wird sie eine Seismographie betreiben und die Veränderungen in Gesellschaft und Kirche achtsam registrieren.

Die am Bamberger Lehrstuhl für evangelische Religionspädagogik (Prof. *Rainer Lachmann*) erarbeitete Dissertation¹² von *Jürgen Wolff* liefert nicht nur eine luzide Analyse der erwachsenenbildnerischen Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, sondern auch eine sorgfältige Problematisierung der „Zeit-Diagnosen“. Zeitdiagnosen, v.a. soziologischer Provenienz, sind für ihn maßgebliche Bestimmungsfaktoren für die religiöse Erwachsenenbildung: Folgende Schlagworte signalisieren bestimmte Charakteristiken einer Zeit, beispielsweise „Risikogesellschaft“¹³ (*Ulrich Beck*) als Reaktion auf Tschernobyl, „Erlebnisesellschaft“¹⁴ (*Gerhard Schulze*) als Kernbegriff einer individualisierten narzisstischen Gesellschaft, „Multioptionengesellschaft“¹⁵ (*Peter Gross*), in der alles möglich ist, „Desintegrationsgesellschaft“¹⁶ (*Wilhelm Heitmeyer*) zunehmender Ungleichheit, Diskriminierung und Vertrauensverlust, „Transformationsgesellschaft“¹⁷ (*Ortfried Schöffter*) signalisiert den immer rascheren Strukturwandel – all das sind soziologische Kate-

¹² *Jürgen Wolff*, Zeit für Erwachsenenbildung. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Zeit-Diagnosen und Frei-Zeit-Bedürfnissen, Göttingen 2005.

¹³ *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.

¹⁴ *Gerhard Schulze*, Die Erlebnisesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. u.a. 1992.

¹⁵ *Peter Gross*, Die Multioptionengesellschaft, Frankfurt/M. 1994.

¹⁶ *Wilhelm Heitmeyer* (Hg.), Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1: Was treibt die Gesellschaft auseinander? / Band 2: Was hält die Gesellschaft zusammen?, Frankfurt/M. 1997.

¹⁷ *Ortfried Schöffter*, Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Baltmannsweiler 2001.

gorien, die zweifellos einen heuristischen Wert haben und die Richtung angebotener Veranstaltungen indizieren. Da sie aber bloß soziologische Sichtweisen berücksichtigen und religiöse Dimensionen weitgehend ausblenden, muss eine Zeitdiagnostik umfassender und perspektivenreicher ansetzen. Individuelle, institutionelle und makrosoziale Ebenen sind ins Spiel zu bringen. Ein Konzept der Erwachsenenbildung muss verschiedene Phänomene in den Blick nehmen, den religiösen aber doch eine Priorität einräumen, um den Zeitgenossen auf Augenhöhe zu begegnen und sie ernstzunehmen. Auch innerkirchliche Vorgänge wie die zurückgehenden Kirchensteuereingänge sind ins Kalkül einzubeziehen oder ein Blick über den (europäischen) Zaun hinaus. Aus dem neuen „Milieuhandbuch: Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus“¹⁸ ist zu lernen, welche Adressatengruppen in der Regel von kirchlichen Veranstaltungen angesprochen werden („Etablierte“, „Konservative“ und „Traditionsverwurzelte“) und welche nicht („Experimentalisten“, „Moderne Performer“, „DDR-Nostalgische“, „Konsum-Materialisten“, „Hedonisten“ und „Bürgerliche Mitte“). Doch auch diese neue Studie ist mit Vorsicht zu genießen, da sie ebenfalls primär mit soziologische Kategorien arbeitet.

Diese Berücksichtigung von multiplen Zeitdiagnosen in einer längerfristigen Perspektive wirkten sich auf das *Theorie-Praxis-Verhältnis* der religiös-theologischen Erwachsenenbildung aus. Sie bringen neue Impulse, die den heutigen Menschen Rechnung tragen, ins Gesichtsfeld und stellen die Verantwortlichen der Erwachsenenbildung vor die Aufgabe permanenter Weiterbildung. Zu den jüngsten Herausforderungen gehören die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität¹⁹, die Veränderung des Lebens durch die Globalisierung, das Näherrücken der Religionen zu Nachbarschaftsreligionen und die neue Ansprechbarkeit vieler Menschen für Sinn- und Wertfragen. Wolff erblickt im anamnetischen Lernen angesichts einer Schnelllebigkeit gewisser Strömungen und im Bedürfnis nach Spiritualität als reflektierter Unterbrechung des Alltags weitere aktuelle Zeitdiagnosen.²⁰

4. Übersicht über neuere erwachsenenbildnerische Konzepte

Nachfolgend soll im Anschluss an Jürgen Wolff²¹ eine Übersicht über jüngst entwickelte erwachsenenbildnerische Konzepte erstellt werden. Die Spalten „Zeitdiagnose“, „Inhaltlicher Schwerpunkt“, „Didaktik“ und „Konzept der Erwachsenenbildung“ sind dabei keine absoluten Bezeichnungen, sondern haben eher den Stellenwert von Annäherungen:

¹⁸ Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistung GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle e.V.

¹⁹ Vgl. Rudolf Englert / Stephan Leimgruber (Hg.), Religiöse Erwachsenenbildung stellt sich religiöse Pluralität, Gütersloh – Freiburg/Br. 2005.

²⁰ Vgl. Wolff 2005 [Anm. 12], 286-299.

²¹ Vgl. ebd., 279f.

<i>Verfasser</i>	<i>Zeitdiagnose</i>	<i>Inhaltlicher Schwerpunkt</i>	<i>Lernbegriff Didaktik</i>	<i>Konzept der Erwachsenenbildung</i>
<i>Erich Feifel</i> (1972 ²²)	Lebenslanges Lernen	Gemeindliche Erwachsenenbildung	Lernen als gemeinsame Meinungs- und Willensbildung	Lerngemeinschaft im Glauben
<i>Ernst Lange</i> (1974 ²³)	Freizeitgesellschaft	Verheißungen des Eschaton	Lernen als Konversion	Sprachschule für die Freiheit
<i>Christoph Meier</i> (1979 ²⁴)	Bildungsgesellschaft	Kirchliche Transformationen	Lernen als Suchbewegung	Erwachsenenbildung als kommunikativer Suchprozess
<i>Volker Weymann</i> (1983 ²⁵)	Individualisierte Gesellschaft	Biblische Erwachsenenbildung	Lernen als sich verändern	Erwachsenenbildung als Deutung der Erfahrung aus dem Glauben
<i>Gottfried Orth</i> (1990 ²⁶)	Welt als Herausforderungssysteme	Ungerechtigkeiten, Friede, 'Dritte' Welt	Option für Arme, Alphabetisierung	Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung
<i>Berthold Uphoff</i> (1991 ²⁷)	Postmoderne Pluralität	Evangelisierung	Lernen als Befreiung zur Mündigkeit	Erwachsenenbildung als Praxis der Befreiung
<i>Martina Blasberg-Kuhnke</i> (1992 ²⁸)	Globale Bedrohungen, Risikogesellschaft	Konziliarer Prozess	Lernen durch sehen, urteilen, handeln	Glaubenlernen angesichts globaler Krisen
<i>Rudolf Englert</i> (1992 ²⁹)	Plurale Gesellschaft, Kirche im Übergang	Lebens- und Sinnfragen	Hermeneutik von Deutungsmustern	Perspektivenverschränkende Bildung
<i>Hans-Joachim Petsch</i> (1993 ³⁰)	Postmoderne Pluralität	Fragen der Spiritualität	Lernen als persönliche Entwicklung	Reflexion und Spiritualität
<i>Thomas Bornhauser</i> (2000 ³¹)	Postmoderne Gesellschaft	Dem Leben dienen	Komplementäres Lernen	Erwachsenenbildung als Denken in alternativen Modellen

²² Vgl. *Feifel* 1972 [Anm. 9] und *ders.* 1995 [Anm. 9].

²³ Vgl. *Lange* 1980 [Anm. 6].

²⁴ Vgl. *Christoph Meier*, *Kirchliche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Begründung*, Stuttgart 1979.

²⁵ Vgl. *Volker Weymann*, *Evangelische Erwachsenenbildung. Grundlagen theologischer Didaktik*, Stuttgart 1983.

²⁶ Vgl. *Orth* 1990 [Anm. 7].

²⁷ Vgl. *Berthold Uphoff*, *Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt*, Stuttgart 1991.

²⁸ Vgl. *Blasberg-Kuhnke* 1992 [Anm. 10].

²⁹ Vgl. *Rudolf Englert*, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierungen*, Stuttgart 1992.

³⁰ Vgl. *Hans-Joachim Petsch*, *Reflexion und Spiritualität. Evangelische Erwachsenenbildung als Ort der Moderne in der Kirche*, Würzburg 1993.

³¹ Vgl. *Bornhauser* 2000 [Anm. 8].

Die Aufstellung gibt Einblick in die Konzeptionen der letzten dreißig Jahre erwachsenenbildnerischer Arbeit in den Kirchen der beiden Hauptkonfessionen im deutschsprachigen Raum. Sie zeigt eine Öffnung von kirchlich akzentuierter Erwachsenenbildung zu vermehrt öffentlich relevanter Erwachsenenbildung und eine Verlagerung von eher theologischer zu religiöser Erwachsenenbildung. Aus didaktischer Sicht ist eine zunehmende Subjektorientierung und ein Denken in Alternativen festzustellen. Bei allen Konzepten wird deutlich, dass die Zeitdiagnose ein mitbestimmender Faktor für die konzeptionelle Prägung war. Unverkennbar ist auch, dass die gesamte erwachsenenbildnerische Arbeit eher für das Bildungsbürgertum und die akademische Mittelschicht angelegt ist und kaum 'niederschwellige' Angebote in den Vordergrund gerückt hat.

5. Welche religionspädagogischen Theorien brauchen wir für die religiöse Erwachsenenbildung?

Die Aufstellung hat gezeigt, wie produktiv die religionspädagogisch geprägte Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum in den letzten dreißig Jahren gewesen ist. Die Reihe überzeugender Entwürfe ließe sich leicht ergänzen. Betrachtet man sie etwas aus der Distanz, ist feststellbar, wie komplex einzelne Entwürfe sind und wie oft auch zufällig die Bezeichnungen derselben sind. Deshalb scheint mir wichtiger als religionspädagogische Theorien der Erwachsenenbildung ein religionspädagogisches Denken für die verantwortlichen Lehrer und Leiter in der Erwachsenenbildung vor Ort zu sein. Gemäß wissenschaftstheoretischem Selbstverständnis ist die Theologie in ihren vielfältigen Disziplinen eine Bezugsgröße für die religionspädagogische Disziplin der Erwachsenenbildung, die Humanwissenschaften mit dem Fokus auf Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaften eine zweite, eine umsichtige Zeitdiagnostik eine dritte. Religiöse Erwachsenenbildung muss die begrenzten Lernfähigkeiten im Erwachsenenalter realistisch einschätzen und berücksichtigen. Als ausbaufähigstes Segment scheint die religiöse Seniorenbildung noch in den Anfängen zu stecken. Die Beurteilung und die Innovation der Lernwege und didaktischen Möglichkeiten gehören dazu. Ebenfalls eine möglichst bescheidene Zielsetzung. Gewisse Rückmeldungen und Auswertungen nach Veranstaltungen können zur Optimierung der Lernprozesse beitragen.

Als dritten Faktor erwachsenenbildnerischer Planung haben wir die sensible Wahrnehmung der Zeit mit ihren Merkmalen erwähnt. In Zeiten knapper Kassen und einer Konzentration auf lebensdringliche Veranstaltungen sind auch die Atmosphäre, die Trends, gewisse unumkehrbare Ereignisse unverzichtbar.

Diese drei Faktoren, gepaart mit Zielüberlegungen genügen, um die erwachsenenbildnerische Praxis zu verantworten. Ob sie nun einen schönen Konzeptnamen als zeitspezifisches Merkmal erhält oder nicht, bleibe dahingestellt. Religionspädagogisches Denken und verantwortete Religionsdidaktik sind für die religiöse Erwachsenenbildung wichtiger als gewisse theoretische Bezeichnungen.

Die Aufgabe der Erziehung ist es, die Kinder in die Gemeinschaft der Kirche einzuführen, die in der Welt die besten Kräfte zu erheben und zu bilden. Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden. Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden.

2. Welche religiös-pädagogischen Aufgaben haben wir in der Erziehung?
 Erziehungsaufgaben

Die Aufgabe der Erziehung ist es, die Kinder in die Gemeinschaft der Kirche einzuführen, die in der Welt die besten Kräfte zu erheben und zu bilden. Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden. Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden.

Als Träger der Erziehungsaufgaben haben wir die gesamte Kirche. Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden. Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden.

Die Erziehung ist ein Werk der Liebe, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verbessern. Die Erziehung ist ein Werk der Gerechtigkeit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verändern. Die Erziehung ist ein Werk der Wahrheit, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu verstehen. Die Erziehung ist ein Werk der Hoffnung, das die Kinder zu Menschen macht, die in der Lage sind, die Welt zu überwinden.

Religionspädagogisch relevante Publikationen zur theologischen Erwachsenenbildung

Es gibt Themen in der Religionspädagogik, die nach gewissen Zeitabständen, gleichsam wie eine Gezeitenbewegung, in der Beachtung und Rezeption auf- und niedersteigen. Strömte mit den Grundwerken zur Erwachsenenbildung der Religionspädagogen *Rudolf Englert*¹, *Martina Blasberg-Kuhnke*², *Bernhard Uphoff*³, *Stephan Leimgruber*⁴, *Franz Josef Hungs*⁵ Anfang der 1990er Jahre geradezu eine Flutwelle religionspädagogischer Vergewisserung von Bildungsarbeit mit Erwachsenen auf den religionspädagogischen Büchermarkt, so ebte danach für fast zehn Jahre die Begeisterung für dieses pädagogische Handlungsfeld wieder ab. Theologische⁶ Erwachsenenbildung wurde neben dem schulischen Religionsunterricht zum Stiefkind marginalisiert.

Doch in den letzten fünf Jahren ist wieder eine Renaissance der Auseinandersetzung mit theologischen und religiösen Lern- und Bildungsprozessen mit Erwachsenen zu verzeichnen. Wenngleich die religionspädagogisch relevanten Publikationen zur theologischen und religiösen Erwachsenenbildung im Vergleich zum schulischen Religionsunterricht immer noch einen relativ geringen Anteil ausmachen⁷, so hat man doch den Eindruck, dass die Erwachsenen im Kontext von religiösen Erziehungs- und theologischen Bildungsprozessen wieder entdeckt wurden.⁸ Dieses gilt im Übrigen für die katholische wie für die evangelische Religionspädagogik in gleichem Maße. Die Wiederentdeckung einer Religionspädagogik für Erwachsene führte um die Jahrtausendwende auf Initiative katholischer Religionspädagog/innen⁹ zur Gründung eines ökumenischen „Initiativkreises Religiöse Erwachsenenbildung“, der vier Symposien durchführte und publizierte. Leider löste sich dieser nach vier Jahren wieder auf.

Die Renaissance religionspädagogischer Publikationen zur Bildungsarbeit mit Erwachsenen korrespondiert dabei mit gesellschaftlichen, kirchlichen und individuellen Verän-

¹ *Rudolf Englert*, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierungen*, Stuttgart 1992.

² *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen*, St. Ottilien 1992.

³ *Bernhard Uphoff*, *Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt*, Stuttgart 1991.

⁴ *Stephan Leimgruber*, *Christsein-Lernen in postmoderner Zeit. Einführung in die Erwachsenenbildung*, Luzern 1997.

⁵ *Franz Josef Hungs*, *Handbuch der theologischen Erwachsenenbildung*, München 1991.

⁶ Ich gebrauche hier aufgrund der oftmals unpräzisen Verwendung der Termini 'religiöse' Erwachsenenbildung, 'theologische' Erwachsenenbildung, 'kirchliche' Erwachsenenbildung alle diese Begriffe synonym für eine kirchlich getragene Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu religiösen und theologischen Themenfeldern.

⁷ So widmet das neueste, 334 Seiten starke Gesamtwerk zur Religionspädagogik von *Friedrich Schweitzer* (Lehrbuch Praktische Theologie. Band 1: Religionspädagogik, Gütersloh 2006) der Erwachsenenbildung lediglich 9 Seiten.

⁸ Vgl. dazu den Überblicksartikel von *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Was glauben die Alten? Religionspädagogik und Erwachsenenbildung in einer alternden Gesellschaft*, in: *Herder Korrespondenz* 59 (11/2005) 567-571.

⁹ Gründungsmitglieder waren *Rudolf Englert*, *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Stephan Leimgruber*, *Alfred Schuchart*.

derungsprozessen und den sich daraus ergebenden Herausforderungsfeldern und didaktischen Konzeptionen.

Im Folgenden möchte ich die aktuellen religionspädagogisch relevanten Publikationen der letzten fünf Jahre zur religiösen und theologischen Erwachsenenbildung vorstellen.

1. Sammelbände als Ausdruck der Pluralität von Ansätzen und Konzeptionen

Ein wesentliches – wenn nicht sogar das wesentliche – Kennzeichen der heutigen postmodernen Gesellschaft ist die Pluralität und Pluriformität. Die plurale Zeit der Postmoderne verlangt nach einer pluralistischen und pluralitätsfähigen Bildung. In Hinblick auf religiöse und theologische Bildungsprozesse ist dabei Pluralität nicht nur eine kontextuelle Größe, sondern auch ein immanentes Moment. „Pluralität umgibt Religion, und Pluralität ist in den Religionen zu finden.“¹⁰ Die transformative Pluralismustheorie von *Karl Ernst Nipkow*¹¹ führt zu der Frage nach der grundsätzlichen Haltung der Religionspädagogik zur Pluralität, die eine neue ökumenische Buchreihe zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik aufgreift. In dem ersten Band¹², in dem die Herausgeber als Autoren den Grundfragen, wie eine religiöse Erziehung und Bildung angesichts der Situation postmoderner Pluralität möglich ist, nachgehen, kommt der kirchlichen und religiösen Erwachsenenbildung mit *Rudolf Englert* eine eigene religionspädagogische Reflexion zu.¹³ Nach einer Bestandsaufnahme zum erwachsenenbildnerischen Umgang mit religiöser Pluralität und der Darstellung der Spezifika des Arbeitsfeldes Erwachsenenbildung im Vergleich zum Beispiel zur Schule werden integrative und differenzielle Ansätze kirchlicher Erwachsenenbildung aufgezeigt, die deutlich machen, dass es nicht mehr *die* religiöse und theologische Erwachsenenbildung gibt. Die hier von *Englert* bewirkte Initialzündung einer pluralitätsfähigen theologischen Erwachsenenbildung fand ihren Widerhall in der Herausgabe von mehreren Sammelbänden zur kirchlichen Erwachsenenbildung, in denen unterschiedliche Ansätze und Konzeptionen von religiöser und theologischer Erwachsenenbildung vorgestellt und diskutiert werden. Es begann 2000 und 2002 mit den vom „Initiativkreis Religiöse Erwachsenenbildung“ herausgegebenen Publikationen der durchgeführten Symposien.¹⁴ 2003 folgte der von der evangelischen Theologin *Uta Pohl-Patalong* herausgegebene Sammelband „Religiöse Bildung im Plural“ zur Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der pluralen Moderne¹⁵ und 2005 der von den katholischen Religionspädagogen *Englert* und *Stephan*

¹⁰ *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Pluralität und Pluralismus, in: NHRPG, 2002, 270-274, 273.

¹¹ *Karl Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt (2 Bände), Gütersloh 1998.

¹² *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

¹³ Vgl. *Rudolf Englert*, Kirchliche und religiöse Erwachsenenbildung, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 12], 184-203.

¹⁴ *Initiativkreis Religiöse Erwachsenenbildung* (Hg.), Was ist erwachsene Religiosität?, Mönchengladbach 2000; *ders.* (Hg.), Religion, Bildung und theologisches Denken in postmoderner Zeit, Frankfurt/M. 2002.

¹⁵ *Uta Pohl-Patalong* (Hg.), Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven, Schenefeld 2003.

Leimgruber herausgegebene Sammelband mit dem programmatischen Titel „Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität“¹⁶.

Die unterschiedliche Vielfalt der Beiträge zur heutigen kirchlichen Erwachsenenbildung ist ein Spiegel der unübersichtlichen Landschaft des pluralen Arbeitsfeldes. Versuchen zwar die jeweiligen Herausgeber in den Vorworten und Einleitungen einen roten Faden durch die kompilierten Einzelbeiträge kenntlich zu machen, so bleibt doch der Eindruck einer Gleichzeitigkeit von Unterschiedlichkeit. Aber genau hier liegt im Vergleich zur Schule das Spezifikum, dass religiöse Bildungsprozesse mit Erwachsenen eben keine Vermittlungs-, sondern Aneignungsprozesse sind, die keine Übertragungskonzepte, sondern Ermöglichungskonzepte brauchen. So findet man in den Sammelbänden immer wieder die Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Lernansätzen, die gerade die Wahrheits- und Evidenzfragen bei religiösen und theologischen Bildungsprozessen auf die radikalste Weise stellen, sowie eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Erwachsenenbildung wird als Deutungsarbeit¹⁷, als Förderin der Selbstreflexivität Erwachsener¹⁸, als dialogischer Lernvorgang¹⁹ verstanden mit dem Ziel eines bildenden Umgangs mit Komplexität²⁰. Auf die Anfragen insbesondere aus dem Konstruktivismus und der postmodernen Vielfalt werden für die religiöse Erwachsenenbildung Konzeptionen mit Hilfe von Denkmodellen des Komplementaritätsprinzips²¹, der Unterbrechung²² und postmoderner Weltentheologie²³ entwickelt. So interessant und attraktiv diese unterschiedlichen Konzeptionen sind, es fehlen hier jedoch ableitend konkrete Umsetzungsstrategien für die praktische Bildungsarbeit. Hier besteht die Herausforderung heutiger religionspädagogischer Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld theologischer Erwachsenenbildung. Alle erwähnten Sammelbände stellen in ihrer Komplexität die aktuellen religionspädagogischen Grundlagenwerke zum Themenfeld Erwachsenenbildung dar und vermitteln einen Überblick über die gegenwärtige Debatte zur evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung. Hinzuweisen ist noch auf die umfangreiche und auf dem neuesten Stand ruhende Bibliographie zur kirchlichen Erwachsenenbildung in dem Sammelband von Englert und Leimgruber, die ein wichtiges Instrumentarium darstellt.²⁴

¹⁶ Rudolf Englert / Stephan Leimgruber (Hg.), *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2005.

¹⁷ Uta Pohl-Patalong, *Impulse setzen und Perspektiven erweitern. Bildungsdiskurs und systemisches Denken*, in: dies. 2003 [Anm. 15], 137-155, 147.

¹⁸ Vgl. Rudolf Englert, *Grundkategorien erwachsener Religiosität: „Transformation“ – „Bewährung“ – „Berufung“*, in: *Initiativkreis 2000* [Anm. 14], 57-62.

¹⁹ Stephan Leimgruber / Rudolf Englert, *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen*, in: dies. 2005 [Anm. 16], 287-289, 289.

²⁰ Pohl-Patalong 2003 [Anm. 15], 148.

²¹ Vgl. Thomas Bornhauser, *Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt*, Stuttgart u.a. 2000.

²² Vgl. Ralph Bergold, *Unterbrechende Ethik. Ein neues religionspädagogisches Konzept für ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen*, Frankfurt/M. 2005.

²³ Vgl. Maria Widl, *Pastorale Weltentheologie – transversal entwickelt im Diskurs mit der Sozialpastoral*, Stuttgart u.a. 2000.

²⁴ Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 16], 291-297.

2. Begründungsfiguren theologischer Erwachsenenbildung

Aufgrund der aktuellen Spardiskussionen in beiden Kirchen und der damit verbundenen innerkirchlichen Prioritätenfrage gerät das Arbeitsfeld kirchlicher Erwachsenenbildung zunehmend unter Druck und steht in der Gefahr, in Konkurrenz mit den anderen kirchlichen Handlungsfeldern für die Zukunft marginalisiert zu werden.

Diese Veränderungsprozesse lösten eine Welle von religionspädagogischen Literaturbeiträgen aus, die um eine neue kirchliche Begründung konfessioneller Erwachsenenbildung bemüht waren. Wenngleich *Martina Blasberg-Kuhnke* in ihrem aktuellen Beitrag „Bildung als Diakonie“²⁵ für eine Neubesinnung über das 1988 von *Gotthard Fuchs* geprägte diakonische Bildungsverständnis²⁶ plädiert, so stellen viele der neuen religionspädagogischen Veröffentlichungen neue Ansätze einer kirchlichen Begründung vor. Auf katholischer Seite haben hier *Englert* und *Rainer Bucher* maßgebliche religionspädagogische Impulse gesetzt. *Englert*²⁷ spricht bezüglich der kirchlichen Bildungsverantwortung bei der Erwachsenenbildung von einer Doppelfunktion, nämlich der Auswirkung in die Gesellschaft (forum externum) und in den innerkirchlichen Bereich, z.B. Gemeinde (forum internum) hinein. Aus der Spannung dieser intern-extern-Komplementarität entwickelt *Englert* mit Hilfe des Gesundheitskonzeptes von *Aaron Antonovsky* einen salutogenetischen Beitrag und damit eine Begründungsfigur kirchlicher Erwachsenenbildung, die die religiöse Erwachsenenbildung als Hilfe beim Aufbau eines selbstgesteuerten Kohärenzsinnens des Menschen in der Gesellschaft und innerhalb der Kirche verortet. Die entscheidende Begründungsfrage und damit die Überlebensfrage für das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein religiöser Erwachsenenbildung ist für *Englert*: „Worin besteht die mögliche Bedeutung der christlichen Tradition für die Identitäts-Konstitution postmoderner Akteure“²⁸ und wie kann religiöse Erwachsenenbildung bei diesem konstruktiven Prozess behilflich sein? Eine Vielzahl von Selbstverständnispapieren und Leitbildern, die durch *Matthias Sellmann* einer kritischen Analyse unterzogen wurden²⁹, ruhen auf dieser Begründungsfigur. Aus religionspädagogischer Sicht ist allerdings deutlich herauszustellen, dass es bei dieser Arbeit an der Sinnfrage nicht um Vermittlungsprozesse geht, sondern dass Erwachsenenbildung didaktische Arrangements bereitstellt, in denen schöpferisch und konstruktiv Sinnperspektiven aufgebaut werden können.

Einen anderen Ansatz kirchlicher Verortung von Erwachsenenbildung entwickelt *Rainer Bucher*³⁰, der die Erwachsenenbildung als eigenes Pastoralfeld innerhalb der Kirche profilieren möchte. Pastoral versteht *Bucher* dabei als Grundbegriff für das „evangeliumsmäßige Handeln der Kirche“³¹ in der Gegenwart. Damit ist der alte Streit zwischen

²⁵ *Martina Blasberg-Kuhnke*, Bildung als Diakonie, in: *Pohl-Patalong* 2003 [Anm. 15], 81-95.

²⁶ Vgl. *Gotthard Fuchs*, Kulturelle Diakonie, in: *Concilium* 24 (4/1988) 324-329.

²⁷ *Rudolf Englert*, Von der Katechese zur Salutogenese? Wohin steuert die religiöse Erwachsenenbildung?, in: *ders. / Leimgruber* 2005 [Anm. 16], 83-106.

²⁸ Ebd., 105.

²⁹ *Matthias Sellmann*, Problematische Verortung. Die aktuellen Leitbilder Katholischer Erwachsenenbildung, in: *Herder Korrespondenz* 56 (12/2002) 619-624.

³⁰ *Rainer Bucher*, Vor der Krise. Die katholische Kirche und ihre Erwachsenenbildung, in: *Erwachsenenbildung* 47 (4/2001) 189-193.

³¹ Ebd., 192.

Katechese und Bildung, der insbesondere die religiöse Erwachsenenbildung beeinträchtigt hat, überwunden und in ein neues Pastoralkonzept eingebunden. „Die katholische Erwachsenenbildung muss sich auf die Diskussion zur Gesamtpastoral vorbereiten. Denn sie wird gefragt werden, was sie dazu beiträgt.“³² Konsequenz machen aktuelle Publikationen über die Arbeit mit Erwachsenen in der Gemeinde und in kirchlichen Gruppen keine Unterschiede mehr zwischen Katechese und Bildungsarbeit.³³ Ob diese Verortung der Erwachsenenbildung in einem kirchlichen Gesamtpastoralkonzept letztendlich zu einer weiteren Marginalisierung der kirchlichen Erwachsenenbildung führt, ist eine kirchenpolitische Frage. Aus religionspädagogischer Sicht ist viel eher neu zu fragen, ob der alte Grundsatz – theologische Erwachsenenbildung knüpft an den Glaubensvollzügen der Teilnehmer an, setzt diese aber nicht voraus – noch gilt und wie dieser umgesetzt werden soll. Die entsprechenden Beiträge in den Sammelbänden zur Pluralitätsfähigkeit der Erwachsenenbildung heben zwar die Bedeutung und den Beitrag der Bildungsaspekte hervor, diskutieren aber nicht das Verhältnis zur Katechese. Hier liegt religionspädagogisch noch ein Desiderat vor.

Auf evangelischer Seite wurde die 40-Jahrfeier der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) zum Anlass genommen, 2002 einen Sammelband³⁴ zur Geschichte und zur kirchlichen Verortung der evangelischen Erwachsenenbildung zu veröffentlichen. In über 50 Beiträgen wird nicht nur das breite Spektrum evangelischer Erwachsenenbildung unter historischen, systematischen und praktischen Aspekten dokumentiert, sondern auch eine Vergewisserung der Quellen und Herausforderungen vorgenommen. Grundfolie ist dabei der Auftrag und Beitrag der evangelischen Erwachsenenbildung, den Protestantismus als eine Gestalt der Selbstreflexion und Selbsttranszendenz der Moderne in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen. Der Titel „Am Menschen orientiert“ gibt dabei die anthropologische Ausrichtung vor. Leiden Sammelbände oftmals am Fehlen tiefgehender Grundlagenerörterungen, so liegt in dieser Veröffentlichung genau hier die religionspädagogische Stärke, da ein Raum eröffnet wird, in dem gleich einer Landkarte die Koordinaten der kirchlichen Bildungsarbeit mit Erwachsenen markiert werden. Sie stellt eine m. E. neue Form heutiger kirchen- und bildungstheoretischer Begründungsstrategien kirchlicher Bildungsarbeit dar.

Einen anderen religionspädagogischen Strang der Begründung von kirchlicher Erwachsenenbildung in der heutigen Zeit stellen empirische Untersuchungen über Erwartungen und Erfahrungen von Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen dar.

Herausragend ist hier die neueste Untersuchung von *Martina Blasberg-Kuhnke* und *Gunda Ostermann*³⁵ zu nennen, die die Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen haben.

³² Ebd., 193.

³³ So z.B. bei *Matthias Ball / Matthias Kaune / Ulrich Koch* (Hg.), *Werkbuch Erwachsenenkatechese. Katechese im Spannungsfeld zwischen anhängers- und kundenorientierter Verkündigung*, München 2002.

³⁴ *Andreas Seiverth* (Hg.), *Am Menschen orientiert. Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2002.

³⁵ *Martina Blasberg-Kuhnke / Gunda Ostermann*, *Zwischen Anspruch und Alltag. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihrer Leitbilder*, Münster 2004.

Die Untersuchung über die Teilnehmerzufriedenheit und -wünsche im Feld kirchlicher Erwachsenenbildung kann dabei eine hohe Gesamtzufriedenheit ihrer Teilnehmer konstatieren. Mehr als 95% der Befragten sind mit den Leistungen zufrieden und weisen eine hohe Bindungsfähigkeit zu den Einrichtungen auf.³⁶ Dies zeigt sich im besonderen beim religiösen Bildungsangebot.³⁷ In Bonn wurde im Kontext der religiösen Elternbildung eine Teilnehmerbefragung zur Besuchsmotivation von Eltern-Kind-Kursen durchgeführt.³⁸ Am häufigsten wurden bei den religiösen Bildungsangeboten die Themen „Selbstwerdung im Sinne einer christlichen Entwicklung“, „Vergeben und Verzeihen“ sowie „Beten mit Kindern“ gewählt.³⁹ Dabei hat sich gezeigt, dass religiöse Elternbildung eine wichtige Hilfestellung und ein nachgefragtes Bildungsangebot bei der Entwicklung junger Familien im Übergang in den öffentlichen Raum darstellt. Institutionen der kirchlichen Familienbildung bieten damit ihre religiösen Veranstaltungen als Übergangswirklichkeit an.

Insgesamt zeigt sich, dass der religionspädagogische Blick sich wieder stärker auf die Bedeutung der Institutionen religiöser Erwachsenenbildung richtet. Liegen derzeit erste Publikationen über die kirchlichen Akademien vor⁴⁰, so ist mit einer Ausweitung historischer Studien über andere Einrichtungen katholischer Erwachsenenbildung zu rechnen.

Nicht unerwähnt bleiben soll die im April 2006 veröffentlichte *Milieustudie über religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus*⁴¹, die eine neue religionspädagogische Diskussion über die Bedeutung der Teilnehmerorientierung religiöser Bildungsangebote und das Bildungsmarketing bei kirchlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung entfachen wird. Für den allgemeinen Bildungsbereich in Bezug auf die Sinus-Milieus liegen hierzu schon neuere Veröffentlichungen⁴² vor, an die in der wissenschaftlichen Religionspädagogik anzuknüpfen ist und die für das Handlungsfeld religiöser Erwachsenenbildung ausgearbeitet werden müssten.

Insgesamt kommen die empirischen Untersuchungen im Bereich religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu dem Schluss, dass dem Gender-Mainstreaming, der Seniorenbildung und der Familienbildung eine größere religionspädagogisch relevante Bedeutung zukommt.⁴³ Dieser Sachverhalt korrespondiert erfreulicherweise mit zu erwarten-

³⁶ Ebd., 90.

³⁷ Ebd., 87.

³⁸ Josef Herberg / Gabriele Hahn (Hg.), *Wozu Elternbildung? Empirische Untersuchung zur Teilnehmermotivierung*, Bonn 2005.

³⁹ Björn Zwingmann / Iris Tomiuk, *Motive des Besuches von Eltern-Kind-Kursen in konfessioneller Trägerschaft. Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung*, in: Herberg / Hahn 2005 [Anm. 38], 3-47, 23.

⁴⁰ Z.B. Oliver M. Schütz, *Begegnung von Kirche und Welt. Die Gründung Katholischer Akademien in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1975*, Paderborn u.a., 2004; Elisabeth Eicher-Dröge, *Im Dialog mit Kirche und Welt? Katholische Akademien in Deutschland. Identität im Wandel von fünf Jahrzehnten (1951-2001)*, Münster 2004.

⁴¹ *Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“*, München 2006 (www.mdg-online.de).

⁴² So z.B. Heiner Barz / Rudolf Tippelt (Hg.), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland (2 Bände)*, Bielefeld 2004.

⁴³ Vgl. Blasberg-Kuhnke / Ostermann 2004 [Anm. 35], 131-135.

den religionspädagogischen Promotions- und Habilitationsvorhaben zu diesen Themenfeldern der Erwachsenenbildung.⁴⁴

3. Bedürfnis nach Spiritualität

Innerhalb der religiösen Bildung Erwachsener werden zunehmend Wege und Formen einer unmittelbaren Erfahrung des Religiösen nachgefragt. Erwachsene sind beispielsweise eher daran interessiert, Vertrauenserfahrungen zu machen, als über Vertrauen zu sprechen oder gar einen Vortrag darüber zu hören.⁴⁵ Dieser neue Trend im Bildungsverhalten im Bereich religiöser Erwachsenenbildung spiegelt sich auch in den Themen neuerer religionspädagogischer Literatur wider.

Anknüpfend an Vorstellungen des gelungenen Lebens und lebensweltorientierter Fragestellungen werden spirituelle Bildungskonzepte⁴⁶ diskutiert, Spiritualität unter postmodernem Vorzeichen im Kontext der Persönlichkeitsbildung in der religiösen Erwachsenenbildung konzeptionell entfaltet⁴⁷, der Frage nach einem alternativen professionellen Profil in der religiös-spirituellen Erwachsenenbildung nachgegangen⁴⁸ und Lösungswege bei der religionspädagogischen Grundproblematik eruiert, ob Spiritualität als wahrnehmbare Gestalt des Glaubens gelernt werden kann, z.B. bei Glaubenskursen in der religiösen Erwachsenenbildung⁴⁹. Die neue religionspädagogische Thematisierung des Aspektes der Spiritualität im Kontext religiöser und theologischer Erwachsenenbildung zeigt deutlich, dass in der Konzeptionierung, Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen in diesem pädagogischen Handlungsfeld die Lebenswelten, und das bedeutet Lebensführung, Lebenserfahrung, Lebenshilfe, Lebenskunst etc., bei den Teilnehmenden stärkere Berücksichtigung finden. So beinhalten die religionspädagogischen Publikationen, die für den Bereich der Erwachsenenbildung mit dem Terminus 'Spiritualität' operieren, in der Regel keinen verstärkt bildungstheoretischen Aspekt, sondern werfen eher einen religionspädagogischen Blick auf die Praxis von religiösen Kursen und Veranstaltungen. Nun mag man nicht verdenken, dass die Verlockung groß ist, mit dem Modewort 'Spiritualität' auf dem Bildungsmarkt eine attraktive Werbemarke für theologische Bildungsangebote zu setzen. Es führt aber zu einer Verwischung der Konturen, was Glaube, Religion und Spiritualität im Verhältnis zur Bildung bedeuten. Bildung ist nun einmal vernunftgeleitete Reflexion und muss unter religionspädagogischen

⁴⁴ Vgl. *Stephan Leimgruber*, Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben, in: KBl 131 (3/2006) 221f.

⁴⁵ Vgl. *Michael Nüchtern*, Sehnsucht nach religiöser Unmittelbarkeit. Was bedeuten Wellness- und Spiritualitätssehnsucht für die religiöse Erwachsenenbildung?, in: Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 16], 35-44.

⁴⁶ *Hans-Joachim Petsch*, Spirituelle Bildung, in: *Pohl-Patalong* 2003 [Anm. 15], 98-111.

⁴⁷ Vgl. *Hubert Klingenger*, Lebensmutig. Vergangenes erinnern – Gegenwärtiges entdecken – Künftiges entwerfen, München 2003; *ders.* / *Viola Zintl*, Selbstbewusst. Wege zur persönlichen Fehlerfreundlichkeit – Vernetzt denken – Kreativ neu beginnen, München 2002; *dies.*, Ichstark. Mich und andere verstehen – Entscheidungen treffen – Konflikte wagen und bestehen, München 2001; *dies.*, Eigenständig. Biografische Erfahrungen nutzen – Beziehungsreich leben – Quellen der Ermütigung, München 2001.

⁴⁸ *Gudrun Hackenberg-Treutlein*, Professionelles Handeln in der religiös-spirituellen Erwachsenenbildung, München 2004.

⁴⁹ *Jens Martin Sautter*, Spiritualität lernen. Glaubenskurse als Einführung in die Gestalt christlichen Glaubens, Neukirchen-Vluyn 2005.

Gesichtspunkten in das Verhältnis zu Glaube, Religion und Religiosität gesetzt werden. *Hans-Joachim Petsch* stellt die einfache, aber bisher unbeantwortete Frage: „In welcher Hinsicht werden Menschen, die sich auf – im weiten Sinn verstandene – spirituelle Angebote einlassen, überhaupt gebildet?“⁵⁰ Wenn hier allzu schnell Spiritualität und Glaube synonym gebraucht oder im Begriff ‘religiös-spirituelle Erwachsenenbildung’ parallelisiert werden, dann bleibt die religionspädagogisch relevante Relation dieser Faktoren unklar und ungeklärt. Hier bedarf es noch einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem postmodernen Bedürfnis nach Spiritualität im Kontext religiöser und theologischer Erwachsenenbildung. Ob Spiritualität in seinen Facetten möglicherweise auch zu einer Entstrukturierung des Religiösen führt oder führen kann, wäre ebenfalls zu diskutieren. Insgesamt zeigt sich aber, dass die Frage nach Spiritualität von der neuen religionspädagogischen Literatur erkannt und aufgegriffen wird, aber noch einer weiteren und intensiveren Bearbeitung bedarf.

4. Neue Zielgruppen

Kurz sei in diesem Literaturbericht noch darauf hingewiesen, dass neue empirische Untersuchungen über die Zielgruppe der Senioren und der jungen Erwachsenen interessante religionspädagogische Impulse liefern. *Walter Fürst u.a.* zeigen in ihrer Untersuchung, dass Religiosität im Laufe der Biografie starken Wandlungen und Entwicklungen ausgesetzt ist und zu unterschiedlichen Gestalten erwachsener Religiosität führt, an die religiöse Erwachsenenbildung Anschluss finden muss.⁵¹ Gleiches gilt für die jungen Erwachsenen, die als ‘Pionier/innen der Multioptionengesellschaft’ zu Schlüsselfiguren religiöser Bildung avancieren und für den Bereich religiöser Erwachsenenbildung grundsätzliche Strukturüberlegungen initiieren.⁵² Hier stehen neue Aufgaben einer religiösen Erwachsenenbildung mit Senioren oder jungen Erwachsenen bevor, die religionspädagogisch zu reflektieren sind.

5. Fazit

Abschließend lässt sich konstatieren, dass in erfreulicher Weise die theologische Erwachsenenbildung wieder Gegenstand religionspädagogischer Überlegungen geworden ist. Die komplexe Faktorenkonstellation in diesem Handlungsfeld bedarf aber noch vieler grundlagentheoretischer und anwendungsorientierter Reflexionen.

⁵⁰ *Petsch* 2003 [Anm. 46], 105.

⁵¹ *Walter Fürst / Andreas Wittrahm / Ulrich Feeser-Lichterfeld / Tobias Kläden* (Hg.), *Selbst die Senioren sind nicht mehr die alten ... Praktisch-theologische Beiträge zu einer Kultur des Alterns*, Münster 2003.

⁵² *Ulrike Greiner*, *Junge Erwachsene: Schlüsselfiguren religiöser Bildung*, in: *Englert / Leimgruber* 2005 [Anm. 16], 136-150.

Claudia Hofrichter

Dialogisches Miteinander,

II Plädoyer für eine katechetisch-religionspädagogische Theoriebildung

Umbau bei laufendem Verkehr ...

Beim Straßenausbau am sog. Stuttgarter Ei war für dort regelmäßig Autofahrende zu beobachten, wie bei laufendem Verkehr tiefgreifend verändernde Baumaßnahmen vonstatten gingen. Verwundert befand man sich Tag für Tag trotz erschwerten Durchblicks am Ende doch wieder auf der richtigen Route. Die Metapher vom 'Umbau bei laufendem Verkehr' scheint geeignet, auch den Umgestaltungsprozess der beiden Lernorte bzw. Lebensräume Gemeinde und Schule zu beschreiben. Ein kurzer Blick auf die Situation:

Vieles ist in Bewegung. Aufgeschreckt durch *PISA* und seine Nachfolger, alarmiert durch die *Sinus-Studie*, elektrisiert durch rasende gesellschaftliche Veränderungen und den erhöhten Bedarf an Ganztagesbetreuung von Kindern und Jugendlichen, wachgerüttelt durch die Reform der schulischen Bildung einerseits und den Umbau kirchlicher Gemeindestrukturen und der damit verbundenen Herausforderungen andererseits, macht uns umso mehr zu schaffen, was wir bereits wussten und nun empirisch gesichert schriftlich bestätigt haben: Die christliche Religion, der Glaube an den dreifaltigen Gott sowie das ausdrückliche Leben aus einer lebendigen Gottesbeziehung spielen nur für wenige Menschen eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Das Wissen über die Kirche, der sie angehören, und über ihre Glaubensinhalte ist spärlich. Und trotz einer Zeit religionsproduktiver Tendenzen wächst die Zahl derer, die sich als zum Christsein berufen erfahren, nicht merklich, auch wenn die Zahlen der jährlichen Wiedereintritte und der Erwachsenentaufen kontinuierlich steigen.

Umbau verändert Strukturen, Zielperspektiven, Wege zur Erreichung des Ziels, Aufgaben und Rollen von Lehrer/innen an Schulen, haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen in Kirchengemeinden. So kommt es nicht von ungefähr, dass nicht nur von den Verantwortlichen für Gemeindekatechese Überlegungen zur Weiterentwicklung der Theorie der Gemeindekatechese angestrengt werden, sondern auch von Religionspädagogen nach deren eigenständiger Notwendigkeit gefragt wird.

... und Pünktlichkeit fordernd

Vor beinahe zwanzig Jahren hat *Rudolf Englert* zur „Pünktlichkeit“ ermahnt. Religionspädagogik – und gleiches gilt für die Gemeindekatechese und gesamte Pastoral – hat in Theorie und Praxis rechtzeitig die Zeichen der Zeit zu erkunden und zu deuten.¹ Man wird Religionspädagog/innen und Gemeindekatechet/innen kaum nachsagen können, sie hätten Veränderungen nicht wahrgenommen oder gar ignoriert. Religionspädagogen und Verantwortliche für Gemeindekatechese haben sich die vergangenen Jahrzehnte nicht zurückgelehnt, sondern eine Vielfalt von Entwürfen vorgelegt, wie Religionsunterricht und Gemeindekatechese zeitgemäß und erfolgversprechend stattfinden können.

¹ *Rudolf Englert*, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß, in: KBI 113 (3/1988) 159-169.

Beide Professionen haben das allerdings wenig im Kontakt miteinander getan. Seit Jahren suchen die Verantwortlichen für Gemeindekatechese in den Diözesen den Kontakt zu Hochschulvertreter/innen verschiedener Disziplinen, um die gemeindekatechetische Theoriebildung weiterzuentwickeln. Vereinzelt sind solche Kontakte zustandekommen und fruchtbare gemeinsame Gespräche entstanden. Im Sinn der Rechtzeitigkeit und Pünktlichkeit allerdings steht die ausdrückliche Zusammenarbeit als gleichberechtigte Partner/innen an. Denn Religionsunterricht und Gemeindekatechese stehen gleichermaßen vor der Aufgabe, ihr Handeln zu überprüfen.

1. Braucht die Gemeindekatechese eine eigenständige Theoriebildung?

Wenn es unterschiedliche Lern- und Lebensräume für den christlichen Glauben mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Personengruppen gibt, dann braucht es nicht nur für den Lebensraum Schule, sondern auch für den gemeindlichen Lebensraum eine entsprechend zugeschnittene Theorie. Das erklärt sich von selbst. Die Lernorte bzw. Lebensräume verbindet, dass es in beiden um religiöses Lernen geht. Während Religionsunterricht von der Aufgabe der Schule her konzipiert werden muss, muss Katechese konsequent von der Gemeinde her entwickelt werden.² Während Schule sich primär an Schüler/innen richtet, wendet sich demgegenüber Katechese grundsätzlich an Menschen aller Lebensalter im Lebensraum Gemeinde und in gemeindeähnlichen Vergemeinschaftungen.

Hierbei gilt für die Katechese die aus der Praxisreflexion entstandene Verlautbarung der deutschen Bischöfe „*Katechese in veränderter Zeit*“³ als verbindlicher Impuls einer Grundorientierung, so wie dies mit „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“⁴ für den Religionsunterricht gegeben ist.

Eine Theorie der Gemeindekatechese muss aktuellen Themen und Herausforderungen gerecht werden und richtungweisende Elemente anbieten können. Solche Herausforderungen sind unter anderem die Erwachsenen Katechese, der Katechumenat, die Neu- oder Wiederbegegnung von Menschen mit dem Glauben (Wiedereintritt in die Kirche), Gemeindeftheologie und neue Gemeindefstrukturen, Lebensraumpastoral, multikulturelle Katechese, Sakramenten Katechese im Kontext der Errichtung von Ganztageseschulen oder im Hinblick auf die notwendige Adressatendifferenzierung.

1.1 Zur bisherigen Entwicklung gemeindekatechetischer Theoriebildung

Ein Blick zurück: Das Wort „Gemeindekatechese“ ist jung. Die *Würzburger Synode* hat es geprägt und damit die Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese namentlich markiert.⁵ Gemeindekatechese ist anders als der

² Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II*, Freiburg/Br. u.a. 1977, 37-97, 52f. (A.5).

³ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

⁴ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

⁵ *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Bertsch, Ludwig et al. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in*

schulische Religionsunterricht zunächst als eine nicht institutionell initiierte Bewegung aus den Gemeinden heraus entstanden und hat sich nach und nach als Praxis in Gemeinden entwickelt. Von daher erklärt sich, weshalb sie nicht von Anfang an mit einer ausdrücklichen Theorie-Praxis-Reflexion verbunden war, sondern diese sich nachgeordnet entwickelt hat. Möglich wurde diese katechetische Bewegung in Gemeinden vornehmlich durch die vom *Zweiten Vatikanischen Konzil* wiederentdeckte Zeugnenschaft jedes Christen und die neue Standortbestimmung der Gemeinde als Kirche vor Ort. So begann Mitte der 1960er Jahre eine Phase katechetischen Handelns in Gemeinden, die voller Selbstbewusstsein und Experimentierfreudigkeit war – zunächst als Eucharistiekatechese, dann schnell gefolgt von der Firmkatechese.⁶ Sie setzte viele Menschen als ehrenamtliche Mitarbeiter/innen und Katechet/innen in Bewegung. Mit der Gemeindekatechese war also zunächst kein theoretischer Überbau verbunden. Allerdings waren wesentliche Markierungen bereits ausdrücklich formuliert, so etwa der anthropologische Ansatz und das damit verbundene lebensbegleitende biographische und mystagogische Lernen in der Katechese.⁷ Dass dabei der von *Bruno Dreher* bereits 1966 geforderte Primat der Erwachsenenkatechese⁸ nicht umfassend gegriffen hat, sondern Katechese bis heute noch immer außerordentlich der Sakramentenkatechese verbunden ist, markiert ein Desiderat, das es zukünftig aufarbeiten gilt.

Ganz anders der Religionsunterricht. Das Grundgesetz garantiert ihn als „ordentliches Lehrfach“ (*GG Artikel 7, Absatz 3*). Er ist damit fest institutionalisiert und kann und muss sich in die Regeln der Schullandschaft einordnen. Dies ist vermutlich eine der Erklärungen dafür, dass religionspädagogische Theorie-Praxis-Reflexion für den Religionsunterricht an Hochschulen bzw. in der wissenschaftlichen Arbeit einen primären Stellenwert hat und Gemeindekatechese in der Außenperspektive oft nur mitverhandelt wird. Dabei darf nicht übersehen werden, dass sich bereits früh und kontinuierlich *Dieter Emeis*, *Karl Heinz Schmitt*, *Dietrich Zimmermann* und auch *Gottfried Bitter* oder *Günter Biemer* mit katechetischen Anliegen und Fragen auseinandergesetzt und Beiträge zur Theoriebildung der Gemeindekatechese vorgelegt haben. Mit ihren Grundkursen

der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, 130f. (1.4).

⁶ Zur Entwicklung der Gemeindekatechese nach dem II. Vatikanischen Konzil: *Claudia Hofrichter*, *Leben Bewußtwerden Deuten Feiern. Rezeption und Neuformulierung eines katechetischen Modells am Beispiel der „Taufgespräche in Erwachsenengruppen“*, Ostfildern 1997, 13-102; *Peter Scheuchenpflug*, *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart*, Würzburg 2003.

⁷ Vgl. *Gemeinsame Synode*, *Das katechetische Wirken der Kirche 1974/1977* [Anm. 2]); *Dietrich Zimmermann*, *Katechese als gemeinsame Erfahrung*, in: KBl 105 (4/1980) 248-255; später: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Sakramentenpastoral im Wandel. Überlegungen zur gegenwärtigen Praxis der Feier der Sakramente – am Beispiel von Taufe, Erstkommunion und Firmung*, Bonn 1993.

⁸ *Bruno Dreher*, *Katechese im Organismus der Gesamtseelsorge*, in: ders. / *Adolf Exeler* / *Klemens Tilmann*, *Katechese und Gesamtseelsorge*, Würzburg 1966, 63-101.

und Handbüchern zur Gemeindekatechese und Sakramentenkatechese haben *Emeis* und *Schmitt* viel beachtete Überlegungen angestellt.⁹

In den vergangenen 15 Jahren sind erfreulicherweise einige wichtige Arbeiten zur katechetischen Theoriebildung veröffentlicht worden. Dazu zählen die Publikationen von *Franz-Peter Tebartz-van Elst*, *Thomas Kiefer*, *Claudia Hofrichter*, *Albert Biesinger*, *Jörn Hauf*, *Monika Scheidler*, *Peter Scheuchenpflug*, aber auch der Sammelband „*Katechese im Umbruch*“¹⁰. Es lohnt auch in den einschlägigen Fachzeitschriften zu blättern, um dort auf theorierelevante Beiträge zur Gemeindekatechese zu stoßen. Bis zu ihrer Einstellung war die „*Lebendige Katechese*“¹¹ ein wichtiges Organ, fundierte Beiträge werden in den „*Katechetischen Blättern*“¹² veröffentlicht. Das schmale Beiheft „*Materialbrief Gemeindekatechese*“¹³ hat sich in den letzten Jahren als Fundgrube an Hinweisen zur katechetischen Theoriebildung erwiesen.

1.2 *Katechetische und religionspädagogische Theorie im Dialog*

Religionsunterricht und Gemeindekatechese haben ‚religiöses Lernen‘ als gemeinsamen Grundbegriff. Religiöses Lernen findet in Schule und Gemeinde aufgrund je eigener Rahmenbedingungen, Zielgruppen und Zielsetzungen, die ihre Didaktik und Methodik beeinflussen und bestimmen, auf je eigene Weise statt.

So ist es Ziel des Religionsunterrichts, Schüler/innen „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube [zu] befähigen“¹⁴. Dabei geht es „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“¹⁵. Das von der *Würzburger Synode* formulierte „oberstes Ziel katechetischen Wirkens [...], dem Menschen zu helfen, dass sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht“¹⁶, wird in

⁹ *Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt*, Grundkurs Gemeindekatechese, Freiburg/Br. u.a. 1977; *diess.*, Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg/Br. u.a. 1986; *diess.*, Grundkurs Sakramentenkatechese, Freiburg/Br. u.a. 1980; *Dieter Emeis*, Sakramentenkatechese, Freiburg/Br. u.a. 1991.

¹⁰ In Auswahl seien genannt: *Franz-Peter Tebartz-van Elst*, Der Erwachsenen Katechumenat in den Vereinigten Staaten von Amerika. Eine Anregung für die Sakramentenpastoral in Deutschland, Altenberge 1993; *Thomas Kiefer*, Ehe Katechese. Ein didaktisches Modell zur Ehevorbereitung und -begleitung, Freiburg/Br. 1995; *Hofrichter* 1997 [Anm. 6]; *Albert Biesinger / Herbert Bendel* (Hg.), Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter, Ostfildern 2000; *Monika Scheidler*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz, Ostfildern 2002; *Scheuchenpflug* 2003 [Anm. 6]; *Jörn Hauf*, Familienbiographische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase, Ostfildern 2004; *Franz-Peter Tebartz-van Elst* (Hg.) *Katechese im Umbruch*. Positionen und Perspektiven (FS Dieter Emeis), Freiburg/Br. u.a. 1998. Beiträge in Fachzeitschriften der Autor/innen werden hier nicht eigens genannt, auf ihre Beachtung soll jedoch ausdrücklich hingewiesen sein.

¹¹ Zweimal jährlich erscheinendes Beiheft zur *Lebendigen Katechese*. Wurde 2003 nach 25 Jahrgängen mit dem Wechsel der Schriftleitung eingestellt.

¹² *Katechetische Blätter*. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit. Hg. Deutscher Katecheten-Verein und Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der DBK, bereits im 131. Jahrgang [2006].

¹³ Erscheint in regelmäßigem Rhythmus als Beiheft zu den *Katechetischen Blättern*.

¹⁴ *Gemeinsame Synode*, Der Religionsunterricht in der Schule 1974/76 [Anm. 5], 139 (2.5.1); vgl. a. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 4], 9.

¹⁵ *Gemeinsame Synode*, Der Religionsunterricht in der Schule 1974/76 [Anm. 5], 140 (2.5.3).

¹⁶ *Gemeinsame Synode*, Das katechetische Wirken der Kirche 1974/77 [Anm. 2], 41 (A.3).

„*Katechese in veränderter Zeit*“ weitergeführt: Katechese ist die „Einführung, Vertiefung und Vergewisserung im Glauben“¹⁷ für alle Lebensalter.

Im Blick auf Kinder und Jugendliche, die kaum oder keine religiösen Erfahrungen im engeren Sinn mitbringen, braucht es für den Religionsunterricht geeignete Modelle, um eine religiöse Kompetenz zum verantwortlichen Umgang mit eigener und fremder Religiosität zu erwerben. In der Gemeindegatechese braucht es die weitere Entwicklung von differenzierten katechetischen Modellen der Erst- bzw. Neubegegnung mit dem christlichen Glauben und einer dezidierten Initiationskatechese. Darüber hinaus sind Erwachsene als Zeug/innen des Glaubens in ihrer Sprach- und Auskunftsfähigkeit zu fördern und zu stärken (Erwachsenenkatechese als Priorität).

In ihrer Ausgangssituation, dem Mangel an Erfahrungen mit dem christlichen Glauben, und den damit verbundenen Orientierungen für die Praxis nähern sich Religionsunterricht und Gemeindegatechese in ihren didaktischen und methodischen Vorgehen aneinander an. So ist etwa der Ansatz des performativen Religionsunterrichts teils so nahe an der Praxis der Gemeindegatechese, dass gerade dieses Beispiel die kritische Frage der eigenständigen Profile begründet – und die Formulierung der jeweils eigenen Profile und Theorien notwendig macht, um ein sich ergänzendes Miteinander ‘um der Menschen und des Evangeliums willen’ zu ermöglichen. Religionsunterricht und Gemeindegatechese brauchen einander, um sich der Verwirklichung ihrer Ziele in jeweils eigener Ausgestaltung annähern zu können.

1.3 Erkenntnisleitende Theorien und Entwürfe

Nimmt man die Entwicklung ernst, so muss man würdigen, dass schulische Religionspädagogik und Gemeindegatechese stets voneinander gelernt haben und zukünftig weiter voneinander lernen müssen. Der große Entwurf der Korrelations- und der Elementarisierungstheorien mit ihren späteren Weiterentwicklungen, die die Religionspädagogik für den Religionsunterricht beschrieben hat, haben viele weitere Entwicklungen in beiden Professionen geprägt und dürften vermutlich auch für weitere Denkanstöße und Theorien markante Grundaussagen bleiben. Unbestritten sind diese Entwürfe auch für die Gemeindegatechese erkenntnisleitend gewesen und wurden für die Katechese rezipiert. Die Erkenntnisse der Religionspsychologie und die Stufentheorien der Entwicklung des Glaubens sind ebenfalls gemeinsames wichtiges Gut von Religionsunterricht und Gemeindegatechese. Umgekehrt hat die Gemeindegatechese mit ihren schon früh angelegten didaktischen Ansätzen und den entsprechenden methodischen Umsetzungen wie z.B. der Symbolerschließung und -deutung, dem biographischen und subjektorientierten Lernen sowie dem mystagogischen Ansatz der Religionspädagogik für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts wichtige Impulse gegeben.

An dieser Stelle wäre es müßig zu fragen, wer was zuerst (wieder)entdeckt und umgesetzt hat. Zu konstatieren ist, dass die ausführliche Beschreibung der dazugehörigen Theorien häufig eine Leistung der am Religionsunterricht orientierten Religionspädagogik ist.¹⁸ Desiderat bleibt, dass eine reflektierte Zuordnung zu den verschiedenen Lern-

¹⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004 [Anm. 3], 9.

¹⁸ Dazu gehören aus jüngster Zeit: Reinhold Boschki, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003; Matthias Bahr /

orten bislang kaum vollzogen worden ist. Wenn es aber verschiedene Lernorte mit verschiedenen Rahmenbedingungen, Träger/innen, Zielen, Lernpartner/innen, Lerngegenständen und Lernmotiven gibt, dann müssen sich diese auch auf Theoriebeschreibungen auswirken. So ist etwa mit *Mirjam Schambeck* festzustellen, dass manche Lernprozesse in der Gemeindekatechese den günstigeren Ort haben als im Religionsunterricht. Dazu gehören das mystagogische sowie das performative Lernen. Die Gefahr und Möglichkeit einer 'Re-Katechisierung' des Religionsunterrichts ist nicht von der Hand zu weisen. „Es kann nicht angehen, Kirche in der Schule zu vollziehen“¹⁹. „Sie [die Elemente eines 'performativen Religionsunterrichts'] partizipieren an den für schulischen Unterricht konstitutiven Grenzen, der als Unterricht den unmittelbaren Lebenszusammenhang verlässt und insofern nur einen vermittelten Erfahrungsbezug zur gelebten Praxis wahren und stiften kann.“²⁰

1.4 Ein Zwischenfazit

Es geht also um gegenseitige Wertschätzung und Achtung sowie Ergänzung. Die *Würzburger Synode* hatte auf die katechetische Dimension des Religionsunterrichts im engeren Sinn verzichtet und die katechetischen Aufgaben eindeutig der Gemeinde zugewiesen. Auch die aktuellen bischöflichen Texte taten gut daran, Religionsunterricht und Gemeindekatechese zu unterscheiden und jeweils eigene Zielsetzungen zu formulieren.²¹ Je profilierter sich Katechese und Religionsunterricht in Theorie und Praxis darstellen, um so deutlicher sind die Möglichkeiten des Miteinanders und um so wirksamer gegenseitige Bezugnahmen.²²

2. Aspekte katechetischer Theoriebildung

Geht es um die Formulierung katechetischer Theorie, dann gehören folgende Gesichtspunkte dazu:

2.1 *Katechese als intervenierende Lebensdeutung*

Katechese lässt sich beschreiben als „*intervenierende Lebensdeutung [...] als organisierter und zielgerichteter Lernprozess einer Gruppe von Menschen, die mit einem gemeinsamen Interesse in einer konkreten Situation unter bestimmten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zusammen kommen, um in der Begegnung mit der Frohbotschaft des Glaubens und der christlich-kirchlichen Tradition die eigene Lebensgeschichte als Ge-*

Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS Georg Hilger), München 2005; *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

¹⁹ *Schambeck* 2006 [Anm. 18], 410.

²⁰ *Werner Simon*, „Katechetische Dimension“ des Religionsunterrichts?, in: *KBl* 130 (2/2005) 147-150. Vgl. a. *Thomas Kieffer / Thomas Mann*, *Sakramentenkatechese in der Ganztageschule*, in: *KBl* 129 (1/2004) 67-71.

²¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 3], 31; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 4], 9.26f.

²² Vgl. *Paul Schladoth*, *Katechese und Religionsunterricht. Ansätze und Wege unterschiedlicher Verhältnisbestimmungen heute*, in: *Tebartz-van Elst* 1998 [Anm. 10], 45-68; *Gottfried Bitter*, *Religionsunterricht und Gemeindekatechese – Gemeinsamkeiten und Unterschiede*, in: *LebKat* 24 (2/2002) 86-91, insb. 88f.; *Claudia Gärtner*, *Kirchen – Räume für Religionsunterricht und Katechese*, in: *LS* 56 (1/2005) 17-22; *Simon* 2005 [Anm. 20].

*schichte Gottes mit seinem Volk und jedem einzelnen Menschen zu entdecken, ein vertieftes Verständnis für ihr Leben zu finden und Handlungsorientierung aus den Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens für ihre Lebensgestaltung zu gewinnen*²³.

Diese Definition von Katechese ist offen für vielschichtige An- und Herausforderungen. Katechese als Intervention will zielgerichtet 'dazwischenkommen'. Sie setzt an, wo Menschen zu suchen und zu fragen beginnen, weil sie feststellen, dass es in ihrem Leben mehr als alles geben muss und ihre bisher gültigen Deutungen nicht mehr ausreichen. So verstandene Katechese geht von der Freiwilligkeit der Teilnehmenden und einer Verständigung über das gemeinsame Interesse und Ziel aus. Sie hat eine Achtsamkeit auf den Gesamtzusammenhang der Situation. Alltag und Lebenssituation der Menschen sind als ein Zusammenspiel von Teilelementen in besonderer Weise in den Blick zu nehmen.

Das gemeinsame Interesse, sich auf die religiöse Deutung von Lebenswelt einzulassen, kann unterschiedlich motiviert sein: Die einen erwarten vielleicht die Vertiefung ihres bereits ausdrücklichen Lebens aus dem Glauben, andere suchen und fragen, was der Glauben ihnen bedeuten kann. Das Interesse der Teilnehmenden an einem katechetischen Prozess ist meist von einem bestimmten Anlass und einer bestimmten Situation geprägt: eine ambivalent erlebte, verändernde Lebenssituation (wie die Geburt eines Kindes, der Eintritt in den Ruhestand, Krankheit) oder ein Thema, für das jemand eine Deutung aus dem Glauben sucht. Katechese als Intervention achtet die Autonomie des Menschen und traut ihm zu, selbst den Zeitpunkt zu erkennen und zu entdecken, was gut und wichtig für ihn ist. Katechese als prozessorientierte Intervention ist Hilfe zur Selbstanleitung. Sie will unterstützen, die Kunst des mystagogischen Entdeckens und die Kunst des Umdeutens²⁴ zu erlernen. Damit stehen der Mensch, seine Wachstumsmöglichkeiten und seine Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten auf Glauben hin im Vordergrund.

Katechese als Intervention versteht sich als 'Erfahrungsraum', in dem die Sichtweise des Glaubens, wie sie in der Heiligen Schrift überliefert ist, und die tragenden Grunddaten ('Hierarchie der Wahrheiten'), die als gemeinsamer Horizont der Vergewisserung der Gemeinschaft der Glaubenden im Credo zugrundeliegen, als umfassende Deutung des Lebens eingebracht werden.

Die Basis der Freiwilligkeit und der Entscheidung seitens der Teilnehmenden, das Angebot des Glaubens zu prüfen, ermöglicht sowohl die Anknüpfung an konkrete Erfahrungen der Menschen als auch ein weiterführendes Orientierungsinteresse an den elementaren Inhalten des Glaubens. Damit werden beide Anliegen der Katechese erfüllt: die anthropologische Ausrichtung, wie sie seit der *Würzburger Synode* formuliert worden ist, und die christologische und ekklesiologische Ausrichtung, wie sie z.B. *Catechesi tradendae*²⁵ erwartet. Katechese als Intervention verstanden, ermöglicht auch eine systematische Ausrichtung der Katechese – das Kennenlernen der Grunddaten des Glaubens, die selbst auf Erfahrungen von Menschen mit dem Heilswirken Gottes zu-

²³ Hofrichter 1997 [Anm. 6], 234. Zum Folgenden vgl. ebd., 234ff.

²⁴ Zur 'sanften Kunst des Glaubens als Umdeuten' siehe: Hofrichter 1997 [Anm. 6], 236-238.

²⁵ Johannes Paul II., Apostolisches Schreiben „Catechesi Tradendae“ über die Katechese in unserer Zeit vom 16. Oktober 1979, Bonn 1979.

rückgehen, mit dem Ziel 'identitätsverbürgendes Lebenswissen'²⁶ (Jürgen Werbick) übernehmen zu können. Zu einer systematischen Katechese gehören die Heilige Schrift als Quelle des Glaubens, die zentralen Texte als Ausdruck eines gemeinsamen Glaubensverständnisses (Credo, Vaterunser, Zehn Gebote) sowie das Verständnis der Sakramente. Bei all dem gilt grundsätzlich, dass das Wort Gottes selbst die beste Intervention ist, als Wort zwischen die eingefahrenen Selbstverständlichkeiten des Lebens, aber auch zwischen die Erfahrungen der Sinnlosigkeit und des Hoffnungsverlustes.

Katechese als Interventionsgeschehen versteht sich als lebensbegleitender, ganzheitlicher, missionarisch-prozesshafter, mystagogischer und differenziert angelegter Weg des Christwerdens und des Christseins.

2.2 *Katechese begleitet die Initiation in den christlichen Glauben*

„Die Katechese ist im Leben der Kirche neben dem Gottesdienst die wichtigste Form der Verkündigung.“²⁷ Als organisierter und strukturierter Prozess ist Katechese stets auch pädagogisches bzw. andragogisches Tun. Religiöses Lernen in gemeindlichen Vollzügen geht jedoch weit darüber hinaus. Die selbstkritische Aussage in den Bischofspapieren „Zeit zur Aussaat“ und „Katechese in veränderter Zeit“, dass die pädagogisch vermittelte Gestalt der Weitergabe des Glaubens ihre Dominanz verlieren werde, lenkt das Augenmerk darauf, dass Katechese die Initiation in den christlichen Glauben begleitet. Aus dem Vorgang der Initiation ergeben sich eigene Regeln des 'Lernens', des Vertrautwerdens mit dem christlichen Glauben und der Aneignung von christlichen Lebenshaltungen und Ausdrucksweisen gelebten Glaubens. Grundfrage ist: Was ist notwendig, um in die Gemeinschaft der Christen aufgenommen zu werden und in ihr zu leben. Und umgekehrt ist auch die Gemeinschaft in diesen Prozess involviert und muss bestimmte Voraussetzungen einbringen, damit Initiation überhaupt möglich ist. Vieles davon wird im Mitleben, Miterleben, Ausprobieren 'gelernt'. Dabei geht es nicht um ein Lernen auf 'Vorrat', dessen Ergebnisse jemand beherrschen muss, wenn der Zeitpunkt der Aufnahme da ist. Der katechetische Weg selbst ist bereits anfanghaftes Erleben des 'neuen Lebens', das Gott selbst schenkt. Katechese ist dabei hineingestellt in die Dynamik der Evangelisierung. Im Idealfall setzt Katechese eine vorgängige Begegnung mit Glaube und Kirche voraus. In der Praxis ist allerdings oft der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die erste Evangelisierung noch nicht stattgefunden hat. In einer missionarischen Kirche gehört dazu eine katechetische Grundhaltung, die bedingungslos offen ist für die Situation der Menschen, um christliche Identität aufzuzeigen, zu ermöglichen und zu fördern. Hier sind in nächster Zukunft Konzeptionen im Hinblick auf eine Erstevangelisierung (z.B. eine voraussetzungslose, für Nichtchristen verständliche Sprache) dringend erforderlich.

²⁶ Vgl. Jürgen Werbick, Der Glaube als „Lebenswissen“. Begriff und Dimension eines „identitätsverbürgenden Wissens“ aus Glauben, in: KBl 107 (5/1982) 326-333.

²⁷ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), „Zeit zur Aussaat“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000, 21.

2.3 „Leben – Bewusstwerden – Deuten – Feiern“ als Modell situationsgerechter Verkündigung

Das Modell „Leben – Deuten – Feiern“ hat wie kein anderes die Gemeindekatechese und katechetisches Handeln geprägt. *Dieter Zimmermann* hat dieses ursprünglich in der französischen Liturgiepastoral beheimatete Modell für katechetische Prozesse in Deutschland bekannt gemacht.²⁸ Es wurde vielfach rezipiert. Eine wissenschaftliche Reflexion und Fortschreibung wurde mit der Arbeit von *Claudia Hofrichter* geleistet.²⁹ Mit der Einführung der Dimension „Bewusstwerden“ und der Ausdifferenzierung der Dimensionen „Deuten“ und „Feiern“ wurde das Modell zukunftsfähig weiterentwickelt.

Bewusstwerden geschieht aus überlieferten Verstehens- und Verhaltensmustern heraus. Bewusstgewordenes Leben ist Leben in einer reflexiven Weise mit den zur Verfügung stehenden alltäglichen Orientierungsmustern. Bewusstgewordenes Leben ist Ausgangspunkt für ein ausdrückliches Deuten. *Deutung* stellt das Leben in einen neuen Rahmen und kann helfen, es tiefer und besser zu verstehen. Bewusstwerden und Deuten bedeuten eine Unterbrechung des Gewohnten, führen an Grenzen, die als Übergang wahrgenommen und somit zur Schwellenerfahrung werden. Zu deren Gestaltung und Bewältigung wählen Menschen Rituale, die ursprünglich Feiercharakter haben. *Feiern* kommt ein erheblicher Deutungsanteil zu, denn Feiern inszeniert (bewusstgewordenes) Leben und hebt es aus der Alltäglichkeit heraus.

Zur Alltagsdeutung der Menschen mit den Deutungsmustern, die sie in sich tragen oder aus den Sinnangeboten von Religionen und Gesellschaft übernehmen, kommt in Katechese und Verkündigung die *christlich-theologische Deutung* als weitere Dimension dazu, die selbstverständlich rückgebunden wird an das Leben der Menschen und ihre Deutungen. Christliches Feiern als *liturgisches Feiern* ist auf die Lebensvollzüge der Menschen bezogen; es stellt das Leben des Menschen mit seinen Erfahrungen vor Gott und deutet es. Über den ausdrücklich christlich-theologischen Deutevorgang hinaus deutet die liturgische Feier auf eigene Weise einerseits das bewusstgewordene und im christlichen Glaubens gedeutete Leben des Menschen, indem sie es in das Christusgeheimnis stellt und darin Gottes bleibende Zuwendung zusagt; andererseits greift liturgisches Feiern bewusstgewordenes Leben selbst auf und deutet und vertieft es. So sind die Dimensionen nicht in einem Nacheinander, sondern in einem wechselseitigen Ineinander zu begreifen.

2.4 Katechese ist personen- und situationsgerechtes lebensbegleitendes Lernen des Glaubens

Das Modell „Leben – Bewusstwerden – Deuten – Feiern“ trägt der Entwicklung Rechnung, dass heute verschiedene Weisen des Umgangs mit dem Religiösen und damit auch mit dem christlichen Glauben zu finden sind, und zeigt, wie Katechese ‘ansetzen’ muss, um Menschen situations- und personengerecht begegnen zu können. Die franzö-

²⁸ *Dieter Zimmermann*, *Leben – Glauben – Feiern. Dimensionen eines Glaubensweges*, in: LS 29 (3/1978) 148-154; *ders.* (Hg.), *Leben – Deuten – Feiern. Eine Orientierung für Pastoral und Katechese*, München 1994.

²⁹ *Hofrichter* 1997 [Anm. 6]. Zum Folgenden besonders Kapitel IV.

sische Religionssoziologin *Danièle Hervieu-Léger* beschreibt diese Weise als „Figuren des Religiösen in Bewegung“³⁰ mit je eigenen Zugängen und Ausprägungen des gelebten Glaubens. Weil diese „Figuren“ ihre je eigenen Erwartungen mitbringen, sind Pastoral und Verkündigung auf Differenzierung angewiesen.

Sie sind lebensbegleitendes, personen- und situationsgerechtes Lernen des Glaubens: für „regelmäßig Praktizierende“, „die für einen Glauben und die Zugehörigkeit zu einer Gemeinde, erkennbar durch Rituale und eine besondere Religionspraxis“³¹, stehen.

Die „*Figur des Pilgers*“, der auf eine lange und alte bestehende Form der Religion und der religiösen Gemeinschaftsbildung hinweist, entspricht „einer Form der religiösen Gemeinschaftsbildung von größter Ausdehnung, die im Zeichen der Mobilität und der Bindung auf Zeit steht“³². Die Pilgerpraxis ist freiwillig und nur an die Person gebunden. Sie setzt eine individuelle Wahl voraus, selbst wenn diese eine kollektive Form annimmt. Während die „*Figur des Praktizierenden*“ eng mit der Ortgebundenheit der Gemeinde bzw. Gemeinschaft verbunden ist, ist der Pilger mobil. Die Pilgerfigur „ist insofern attraktiv, als sie dem Individuum die Möglichkeit einer angepassten, in ihrer Intensität von ihm selbst zu bestimmenden Teilnahme bietet“³³. Sie ist „Sinnbild für eine moderne, durch Beweglichkeit der Glaubensvorstellungen und Zugehörigkeiten charakterisierte Religiosität“³⁴.

Die dreifache „*Figur des Konvertiten*“ ermöglicht eine nähere Bestimmung des Prozesses der Bildung religiöser Identitäten: (1) Jemand wechselt die Religion und lehnt damit ausdrücklich die ererbte religiöse Identität ab und nimmt an ihrer Stelle eine neue an. (2) Jemand, der bislang keiner religiösen Tradition angehört hat, entscheidet sich nach einem kürzeren oder längeren Weg des Suchens für eine bestimmte Religion und Konfession. (3) Jemand entdeckt eine religiöse Identität oder entdeckt sie wieder, die bisher nur formell bestanden hatte oder minimal in lediglich äußerlicher Anpassung gelebt wurde. Der Konvertit scheint die grundlegende Forderung der religiösen Moderne zu erfüllen, „derzufolge nur eine gewählte religiöse Identität ‘authentisch’ sein kann“³⁵.

In Katechese und Pastoral begegnen verstärkt die Figuren des Pilgers und des Konvertiten. Die seit Jahren bereits formulierte Perspektive der katechumenalen und lebensbegleitenden Katechese entspricht diesen Lebensformen. Der Pilger ist über eine konkrete Gemeinde hinaus orientiert und dennoch auch gelegentlich gemeindenah verortet. Katechese wird zukünftig verstärkt in gemeindeähnlichen Zusammenhängen stattfinden. Der Katechumenat selbst ist der Weg des Christwerdens primär der ersten und zweiten Ausprägung des Konvertiten. Nimmt man ernst, dass zum Glaubenlernen die Begegnung mit Christen gehört, so braucht es die Figuren des praktizierenden Gläubigen und des Pilgers, der sich auf Zeit auf einen solchen Prozess einlässt. Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Konvertiten aller Ausprägungen ist in jüngster Zeit in der Erwachsenen-

³⁰ Vgl. dazu *Danièle Hervieu-Léger*, *Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung*, Würzburg 2004, 58. Zum Ganzen vgl. insb. ebd., 58-107.

³¹ Ebd., 61.

³² Ebd., 65.

³³ Ebd., 76.

³⁴ Ebd., 81.

³⁵ Ebd., 88.

katechese einiges in Bewegung gekommen. Dies zeigen nicht zuletzt die vielen in jüngster Zeit erschienenen Glaubenskurse für Erwachsene. Eine Theorie der Katechese hat gerade hier die Aufgabe, Kriterien für ein personen- und situationsgerechtes Lernen zu entwickeln, an denen dann die Qualität solcher Kurse gemessen werden muss.

3. Zur weiteren Entwicklung katechetischer Theorie³⁶

Katechese und Religionspädagogik haben die permanente Aufgabe der Reflexion und der Weiterentwicklung ihrer Theorien und ihrer Praxis. Für die Katechese werden im folgenden einige anstehende Themen genannt.

- Im persönlichen Kontakt wie auch bei der Lektüre religionspädagogischer bzw. katechetischer Literatur fällt auf, dass manche Begrifflichkeiten in unterschiedlichen Kontexten verschieden verstanden bzw. gebraucht werden. Solche Begriffe sind zum Beispiel '(katechetischer) Prozess', '(katechetische) Dimension', 'mystagogische Katechese', 'Ganzheitlichkeit'. Der unterschiedliche Gebrauch ist legitim. Jedoch muss die 'Sprache' vom Gesprächspartner verstanden werden können. Katechetische und religionspädagogische Theoriebeschreibungen haben die Aufgabe, eventuelle Unschärfen zu präzisieren.
- Die Erwachsenenkatechese ist deutlicher zu markieren. Dazu gehört, die Erkenntnisse des religiösen Lernens Erwachsener zu integrieren sowie Konzeptionen von Erwachsenenkatechese zu entwickeln, die geeignet sind, unterschiedliche Milieus einerseits sowie die Figuren des Praktizierenden, des Pilgers und des Konvertiten andererseits anzusprechen.
- Die Erkenntnisse der Forschung zur lebenslangen Entwicklung der Religiosität Erwachsener sind insbesondere auch bei der Gewinnung von Christen als sprach- und auskunftsfähige Katechet/innen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu berücksichtigen.
- Katechetische Modelle der Förderung der Sprach- und Auskunftsfähigkeit von Christen sind zu erarbeiten. Dazu gehört die Weiterentwicklung mystagogischen Glaubenlernens und mystagogischer Sakramentenpastoral sowie die deutlichere Rezeption der Elementarisierungstheorien für die Katechese.³⁷
- Die Plausibilität des Katechumenats als Grundfigur aller Katechese ist eigens noch einmal darzustellen, wissenschaftlich zu beleuchten und als Thema wachzuhalten.
- Katechumenale Strukturen sind insbesondere für die Sakramenten Katechese im Theorie-Praxis-Zirkel zu entwickeln und zu beschreiben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass vertraute organisierte Formen (z.B. die kleine Gruppe am Nachmittag) durch die Errichtung von Ganztageschulen einschneidende Veränderungen erfahren können.
- Gemeinde als Lebens- und Erfahrungsraum des Glaubens hat sich nicht überlebt – Sakramenten Katechese hat ihren Wert, insofern sie sich mit ihren konkreten Model-

³⁶ Zum Ganzen vgl. a. *Claudia Hofrichter*, Agenda 2010 der Katechese: Wider ein „Pisa“ des Glaubens, in: KBI 130 (2/2005) 136-142.

³⁷ *Norbert Mette* hat hierzu bei der Studientagung der Verantwortlichen für Gemeindegatechese 2005 Weiterführendes beigetragen.

len vor Ort bewährt. Jedoch sind neue Vergemeinschaftungsformen gelebten Glaubens dazugekommen (z.B. Kleine Christliche Gemeinschaften). Ihre Bedeutung für zukünftige Katechese ist auszuloten.

- Da die Zahl der Angebote von Katechese im außergemeindlichen Raum stetig wächst, braucht es den Dialog mit den verschiedenen Angebotsträgern sowie von allen eine Profilschärfung, was sie meinen, wenn sie sagen, sie handeln katechetisch.
- Im Gegensatz zur schulischen Religionspädagogik gibt es kaum empirische Untersuchungen in der Katechese. Neue Umfragen zur Sakramentenkatechese, wie z.B. in den Diözesen Essen und Speyer, sind nicht nur wissenschaftlich zu reflektieren, sondern durch weitere Untersuchungen zu ergänzen.
- Der Verbund der Gemeindekatechese mit den Disziplinen Religionspädagogik, Pastoraltheologie, Dogmatik, Fundamentaltheologie, Kirchenrecht, Soziologie, Sozialwissenschaften, Psychologie usw. ist zu stärken. Dies ist Aufgabe aller, die Interesse am religiösen Lernen von Menschen haben.

4. Zum Schluss: Von der theologischen Qualität der Katechese

Gott ist es, der Menschen zum Glauben beruft. Demnach besteht der kirchliche Dienst der Katechese am Glauben der Menschen, der sich dem Wirken des Heiligen Geistes verdankt, darin, die von Gott Berufenen in den Glauben weiter einzuführen, sie darin zu vertiefen und zu vergewissern. „Mit ihrem katechetischen Wirken begleitet und unterstützt die Kirche den Glaubensweg der Menschen, die von Gott berufen sind und mit denen er seine je ganz persönliche Geschichte hat. Die Katechese setzt also etwas voraus, das sie selbst nicht bewirken kann.“³⁸ Das katechetische Handeln ergibt sich damit aus dem Zusammenwirken dreier Bedingungsfaktoren, die je für sich höchste theologische Qualität haben: (1) Das Handeln Gottes in seinem Ruf an Menschen. (2) Die Antwort von Menschen auf den Ruf Gottes, die sich wiederum dem Wirken des Geistes Gottes verdankt. (3) Das kirchliche Handeln als Dienst am Glauben, worin die Kirche den ihr von Gott gegebenen Grundauftrag erfüllt. Das heißt: Katechese gehört nicht deshalb in den Bereich der Theologie, weil sie mit der Vermittlung theologischer Inhalte zu tun hätte, sondern sie ist selber ein dynamisches, personales Geschehen mit eigener theologischer Qualität.

³⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004 [Anm. 3], 9.

Wie Gemeindekatechese Zukunft hat

Betrachtet man die Frage der Zukunft der Gemeindekatechese auf der Basis der Veröffentlichungen der letzten Jahre, dann zeigen sowohl die kirchlichen Schreiben wie „*Zeit zur Aussaat*“, *Missionarisch Kirche sein*¹ oder „*Katechese in veränderter Zeit*“², die große Anzahl an Praxismappen als auch die Zahl an Artikeln sowie wissenschaftlichen Theoriarbeiten eine Aktualität dieses Themas. So legt *Günter Biemer* mit „*Symbole des Glaubens leben. Symbole des Lebens glauben*“³ auf sehr hohem Reflexionsniveau und mit praxisnaher Perspektive eine sehr fundierte wie interessante Weiterentwicklung seiner „*Katechetik der Sakramente*“ vor. Neuerdings bietet *Peter Scheuchenpflug* in seiner pastoraltheologischen Studie eine Dokumentation und Untersuchung von Konzepten, Inhalten und Orten der Katechese und Katechetik.⁴ Gegenüber dieser generellen Beschreibung verweist etwa *Monika Scheidler* auf die drängenden Probleme der Migrant/innen im Blick auf die Gemeindeentwicklung und Gemeindekatechese.⁵ *Jörn Hauf* erarbeitet ein familienkatechetisches Projekt im Rahmen der Gemeindekatechese und konturiert es im Theorie-Praxis-Zirkel.⁶ Bereits 1997 legte *Claudia Hofrichter* eine Grundlagenreflexion in kritisch-konstruktiver Weiterführung von *Dietrich Zimmermann* vor.⁷ Die Grundlagenreflexion von *Joachim Hänle* hat den Aspekt der Kerymatik im Blick auf Gemeinde- und Verkündigungsprozesse ebenfalls tiefgründig und weiterführend entwickelt.⁸

Damit sind weitere Fragen nach der Zukunft der Gemeindekatechese gestellt, die dazu herausfordern, sie in einer Metakommunikation zu reflektieren. Wissenschaftstheoretisch gehört nach *Wolfgang Klafki* doch gerade zur Empirie, Hermeneutik und Handlungsorientierung zwingend auch die Ideologiekritik.⁹ Situationsanalysen im Blick auf die Gemeindekatechese werden zum Teil je nach Optik mehr oder weniger pessimistisch beschrieben. Ideologien sind in diesem (immer schon) umstrittenen und umkämpften Bereich nicht zuletzt im Blick auf Effektivität, Erfolgskontrolle, Erfolglosigkeit und vor allem ekklesiologische Problemstellungen (Laxismus – Rigorismus u.a.) reichlich vorhanden. Die Hermeneutik im Blick auf Tauf-, Eucharistie- und Firmkatechese im

¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), „Zeit zur Aussaat“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000.

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

³ Vgl. *Günter Biemer*, *Symbole des Glaubens leben. Symbole des Lebens glauben*, Ostfildern 1999.

⁴ Vgl. *Peter Scheuchenpflug*, *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart*, Würzburg 2003.

⁵ Vgl. *Monika Scheidler*, *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz*, Ostfildern 2002.

⁶ Vgl. *Jörn Hauf*, *Familienbiographische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase*, Ostfildern 2004.

⁷ Vgl. *Claudia Hofrichter*, *Leben Bewußtwerden Deuten Feiern. Rezeption und Neuformulierung eines katechetischen Modells am Beispiel „Taufgespräche in Elterngruppen“*, Ostfildern 1997.

⁸ Vgl. *Joachim Hänle*, *Heilende Verkündigung. Kerygmatische Herausforderungen im Dialog mit Ansätzen der humanistischen Psychologie*, Ostfildern 1997.

⁹ Vgl. *Wolfgang Klafki*, *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik*, in: *ZfPäd* 17 (3/1971) 351-385.

Sinne der Initiation ist allein schon auf der Basis der konkreten katechetischen Materialien umkämpft. Handlungsorientierende Konsequenzen im hermeneutischen Zirkel der Initiationskatechese werden oft abgekoppelt reflektiert, so als ob es keine theoretisch fundierten Überlegungen für eine zukunftsfähige Gemeindekatechese gäbe. Dies im Einzelnen zu belegen könnte aus Platzgründen nur eklektizistisch realisiert werden.

1. Gemeinde als Lernort wahrnehmen

Indem die *Würzburger Synode* Religionsunterricht von Gemeindekatechese unterschieden hat, löste sie zwar zunächst starke Widerstände aus, sie hat damit aber auch erfolgreich deren Profil geschärft und katechetische Aufgaben als Verantwortung der Gemeinde zugespitzt. In der wissenschaftlichen Religionspädagogik findet diese Profilierung der Gemeindekatechese als eigenes Handlungsfeld immer noch zu wenig Beachtung, da sie sich doch hauptsächlich auf den Religionsunterricht konzentriert. Solange dies aber der Fall ist, steht die Religionspädagogik, so *Friedrich Schweitzer*, „der Katechetik oder Gemeindepädagogik gegenüber.“¹⁰ Religionspädagogisches Handeln findet aber eben auch außerhalb von Schule und nicht nur mit und zwischen Kindern und Jugendlichen statt. Gerade die *Würzburger Synode* hat mit ihrem Arbeitspapier „*Das katechetische Wirken der Kirche*“¹¹, wie *Jörn Hauf* deutlich macht, „erstmal eine breite prinzipielle und (in Ansätzen) formalmethodologische Grundlage geschaffen für einen lebensbegleitend konzipierten Weg, Christen aller Altersstufen, in gemeindlich getragenen und organisierten (aber auch nicht organisierten) Lehr-/Lernprozessen Hilfestellungen für ein gelingendes Leben aus dem Glauben zu eröffnen und sie dadurch auch zur Erneuerung der Gemeinde anzuleiten, in der möglichst alle als Subjekte des gemeinsamen Glaubenslebens beteiligt sein sollten.“¹² In dieser Tradition sowie der des Apostolischen Schreibens „*Evangelii nuntiandi*“¹³ sieht sich auch der Text der deutschen Bischöfe „*Katechese in veränderter Zeit*“¹⁴.

Wenn *Katechese* die Erschließung der Gottesbeziehung als intentionale Lehr- und Lernprozess in den verschiedenen biographischen und gesellschaftlichen Situationen des Menschen meint, dann ist sie nicht nur eine Einführung in den Glauben, sondern eben auch eine Befähigung zur Praxis des Glaubens. Katechese findet somit auch außerhalb von Gemeinde statt. Nach wie vor offen zu sein scheint aber, so *Rudolf Englert*, ob „Erwachsenenkatechese [...] primär dem Glauben der Kirche, dem orientierungssuchenden Einzelnen oder der Erneuerung der Gemeinden (und der Evangelisierung der Gesellschaft) dienen“¹⁵ soll. *Erwachsenenkatechese* sehen wir als Teil der kirchlichen

¹⁰ *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlage, in: NHRPG, 2002, 46-49, 47.

¹¹ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg/Br. u.a. 1977, 37-97.

¹² *Hauf* 2004 [Anm. 6], 35.

¹³ *Paul VI.*, Apostolisches Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ über die Evangelisierung in der Welt von heute vom 8. Dezember 1975, Bonn 1975.

¹⁴ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 2].

¹⁵ *Rudolf Englert*, Warum ist Erwachsenen Katechese so schwierig? Erwachsenen Katechese aus katholischer Sicht, in: ThQ 174 (2/1994) 107-120, 114.

Erwachsenenbildung mit einem spezifischen Fokus. Sie ist vom *Lernziel* und vom *Lernort* her konsequenterweise auf Gemeinde bezogen und legt ihren Schwerpunkt auf Gemeindebildung.¹⁶ Daher steht sie weder zu kirchlicher Erwachsenenbildung, noch zum Religionsunterricht, noch zu einem anderen katechetischen Feld in Konkurrenz. Vielmehr können sie sich zum kritischen Korrektiv werden und vor Verengungen und Vereinseitigungen warnen. So bewahrt die kirchliche Erwachsenenbildung davor, den Blick für die Lebenssituation des Einzelnen zu verlieren und ihn vorschnell religiös zu vereinnahmen. Demgegenüber verweist die Gemeindekatechese darauf, dass Menschen ein Zugang zur christlichen Gemeinde ermöglicht werden muss. Denn das eigentliche Ziel christlichen Glaubens ist das Leben und Handeln im Horizont der Gottesbeziehung, d.h. Mensch und Kirche für Andere zu sein.

Daher hat gemeindekatechetisches Handeln eine doppelte Richtung. Zum einen zielt es darauf, „dem Menschen zu helfen, daß sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht.“¹⁷ Gemeindekatechese nimmt den Einzelnen als Subjekt seines Glaubens ernst und stellt sich seinen Fragen und Zweifeln, insofern sie dann auch Lebensbegleitung sein kann. Dazu bezieht sie sich nicht nur auf Menschen, die schon Gemeindeglieder sind, sondern ermöglicht auch anderen, Fremden und Fernstehenden, einen Zugang zu Gemeinden. Dabei zielt Gemeindekatechese zum anderen auf die erlebbare Gemeinschaft von Gläubigen. „Gemeinschaft miteinander gehört nicht auch noch als eine Folge zum Glauben, sondern ist dessen realsymbolische Gestalt“¹⁸, worauf *Matthias Scharer* und *Bernd Jochen Hilberath* hinweisen. Daher zielt Gemeindekatechese auf Gemeindebildung, also darauf, dass „eine Gemeinde zu gemeinsamem Zeugnis, zu gemeinsamer Feier und zu gemeinsamer Praxis des Glaubens kommt“¹⁹.

Dies gilt umso mehr, wenn Gemeindekatechese nicht Katechese für die oder mit der Gemeinde, sondern *der* Gemeinde als Subjekt sein soll. Es ist das Verdienst des *II. Vatikanischen Konzils*, darauf hingewiesen zu haben, dass im Sinne der Kirche als Volk Gottes und der Stärkung der Ortskirche die Gemeindeglieder nicht Objekte pastoraler Betreuung, sondern Subjekte der Glaubensrealisation und damit der Kirche sind. Als Getaufte und Gefirmte sind sie als Geistbegabte gesandt, in Kirche und Welt das Evangelium zu verkünden und so zur Auferbauung des Reiches Gottes beizutragen. Kirche realisiert sich in je eigener Weise in den Gemeinden. Auch wenn das *Konzil* mit Ortskirche hauptsächlich die bischöfliche Ortskirche meint, so *Hilberath*, baut sich Kirche von unten auf. Die Ortskirche lebt „konkret in und aus den Pfarrgemeinden“²⁰, selbstverständlich weltkirchlich verbunden. Die katechetische Förderung der Erwachsenen wäre damit eine Hilfe und eine Möglichkeit, so *Paul Wehrle*, „die Bedeutung und auch faktische Würdigung des Glaubenssinnes der Gläubigen bewusster zu sehen und zu praktizie-

¹⁶ Vgl. *Albert Biesinger*, Erstkommunion als Familienkatechese. Zur Relevanz von „catechesis familiar“, in: ThQ 174 (2/1994) 120-135, 126.

¹⁷ *Gemeinsame Synode 1974/77* [Anm. 11], 41.

¹⁸ *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz 2002, 118.

¹⁹ *Bischöfliches Ordinariat Rottenburg* (Hg.), Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86, Ostfildern²1986, 47.

²⁰ *Bernd Jochen Hilberath*, Zwischen Vision und Wirklichkeit, Würzburg 1999, 86.

ren.²¹ Aus diesem Grund greift eine Gemeindekatechese, die sich nur als Sakramenten- katechese versteht, zu kurz. Vielmehr muss es darum gehen, situations- und generations- übergreifende Formen der Katechese zu realisieren und die Gläubigen als Träger/innen der Verkündigung zu verstehen. Dazu braucht es Orte, wo Menschen gemeinsam und in Respekt die Gottesbeziehung suchen und sich über ihre Zweifel, Erfahrungen und Hoff- nungen austauschen können. Gerade aber solche gemeindekatechetische Gesamtkonzeptionen sowie eine ihnen eigene Didaktik zeichnen sich bisher nur in Ansätzen ab.²² Erwachsenen- katechese, die sich um ein erwachsenengemäßes Verständnis von Sakra- menten, Glauben und kirchlichen Vollzügen bemüht, darf entwicklungspsychologisch nicht gegen eine Kinder- und Jugendkatechese ausgespielt werden. Das Modell der Fa- milienkatechese ersetzt nicht die dringend notwendige Katechese mit Jugendlichen, Sing- les²³, alten Menschen usw. Es geht nicht um ein Entweder – Oder.²⁴ Leider wird in manchen Diskussionen so nicht differenziert.

2. Gemeinde als Herausforderung

Die tief greifenden Veränderungen in der Gesellschaft (Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilisierung, Mobilität, Entraditionalisierung usw.) erschweren es, eine gemeindliche Erwachsenen- katechese dauerhaft zu etablieren. Durch Pluralisierung, Individualisierung, Mobilität, Flexibilisierung usw. haben sich die alten traditionellen Milieustrukturen aufge- löst und neue Milieus mit eigenen Wertvorstellungen, Lebensstilen und Kommunikations- strukturen gebildet.²⁵ Deshalb aber ganz auf die Gemeinde zu verzichten, wäre falsch. Stattdessen müssen Begegnungs- und Kommunikationsangebote für diese einzelnen Mi- lieus geschaffen werden. Denn, wer milieuübergreifende Glaubenskommunikation will, so *Bernd Lutz*, „muss diese milieuintern anstoßen und braucht gleichzeitig neben den punktuellen Begegnungen zumindest relativ dauerhafte Glaubensgemeinschaften. Geme- inde und Katechese bleiben daher aufeinander verwiesen.“²⁶

Gleichzeitig stehen die Gemeinden generell und damit die Gemeindekatechese vor ei- nem enormen Umbruch. Zunehmend sehen sie sich mit neuen Herausforderungen kon- frontiert, auf die sie eine Lösung finden müssen. Hierzu gehören unter anderem das Entwickeln neuer Formen für alle Alterstufen und Arten von Lebensformen (Single, verheiratet, geschieden, verwitwet; (un)gewollt kinderlos; mit Kindern), die Integration von zunehmend mehr Zugezogenen, die teilweise Überforderung der Ehrenamtlichen,

²¹ *Paul Wehrle*, Hören auf die Gegenwart Gottes. Zum Text der deutschen Bischöfe „Katechese in veränderter Zeit“, in: *Lebendige Seelsorge* 56 (2/2005) 87-94, 93.

²² Vgl. u.a. *Bernd Lutz*, Gemeindekatechese, in: *LexRP*, 2001, 675-682; *Klemens Armbruster*, Von der Krise zur Chance, Freiburg/Br. ²2001.

²³ Vgl. *Peter Scheuchenpflug*, Singles – eine Provokation für die Pastoral?, in: *Erich Garhammer / Peter Scheuchenpflug / Hubert Windisch* (Hg.), *Provokation Seelsorge. Wegmarkierungen heutiger Pastoraltheologie* (FS Konrad Baumgartner), Freiburg/Br. u.a. 2000, 251-264; ebenso *Albert Biesinger / Ralf Gaus*, *Initiationswege – von der Schwangerschaft bis zur Firmung. Erfahrungen und Perspektiven*, in: *Doris Nauer* (Hg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Stuttgart u.a. 2005, 27-34.

²⁴ Vgl. *Wehrle* 2005 [Anm. 21], 93.

²⁵ Vgl. die Studie von *Sinus Sociovision* (www.sinus-sociovision.de); ebenso *Heiner Barz / Rudolf Tippelt*, *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*, Bielefeld 2004.

²⁶ *Bernd Lutz*, *Gemeindekatechese zwischen Abbruch und Aufbruch*, in: *KBI* 128 (6/2003) 430-437, 432.

die Unklarheiten bei den Rollen zwischen Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen sowie die generellen Veränderungen der Strukturen der und innerhalb der Gemeinden durch die Gestaltung von Seelsorgeeinheiten.

Im konkreten Teilsegment der Gemeindekatechese, der Initiationskatechese von Taufe, Kommunion und Firmung, zeichnen sich damit dramatische Veränderungen ab, die letztlich nach einem Paradigmenwechsel rufen. In immer größer werdenden Seelsorgeeinheiten sind alternative katechetische Strukturen zu entwickeln, denn die eine Form der Erschließung des Glaubens gibt es nicht (mehr). Daher können, so *Rudolf Englert*, weder die Formen des Religionsunterrichts einfach auf das Lernen in der Gemeinde übertragen werden, noch gibt es die eine Form gemeindekatechetischen Handelns.²⁷ Denn, was in der einen Gemeinde gelingt, muss nicht zwingend in der anderen auch funktionieren. Daher sind Pastoralkonzepte zu entwickeln, die Überlegungen zu einer gemeindebildenden Katechese integrieren und beim Einzelnen und seinen Glaubensfragen ansetzen.

3. 'Erstkommunion als Familienkatechese' als Teil der Gemeindekatechese

Viele Eltern handeln im Blick auf Religiosität und religiöses Lernen anlassorientiert. Zentrale Anlässe sind Taufkatechese in Elterngruppen, Erstkommunion als Familienkatechese sowie Firmkatechese. Für viele Menschen in den Gemeinden sind dies Anlässe, in denen sie (wieder) die eigene Existenz unter dem Horizont der christlichen Gottesbeziehung Schritt für Schritt, in verschiedenen Qualitäten und Dosierungen buchstabieren. Speziell im Bereich der Initiationskatechese hat sich die Ausgangslage dahingehend verändert, dass viele junge Eltern von einer Angst machenden religiösen Erziehung in ihrer bisherigen Biographie völlig unbelastet kommen, anfanghaft, aber intensiv interessiert sind, gleichzeitig aber auch zweifelnd in den Prozess einsteigen. Für viele junge Eltern ist die Erstkommunion der eigenen Kinder die biographische Kontaktaufnahme mit den religiösen Erfahrungen der eigenen Kindheit und damit ein wesentlicher Schlüssel für die Glaubenskommunikation auf Erwachsenenebene. Im interkulturellen Diskurs zur Sakramentenkatechese ist mit der 'Erstkommunion als Familienkatechese' in vielen Regionen in Lateinamerika eine Konzeption entstanden, die die Sakramentenkatechese von Kindern mit einer Katechese für Erwachsene verbindet und damit gemeindebildend wirkt.

Damit wird auch dem Rechnung getragen, dass Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren in wie auch immer gearteten Familiensystemen (Vater-Mutter-Kind/Kinder-Familien, Patchwork-Familien, allein erziehende Familien, Großelternfamilien, Pflegefamilien, Adoptionsfamilien usw.) leben.²⁸ Wie *Bernhard Grom* schon deutlich macht, ist es nicht

²⁷ Vgl. *Rudolf Englert*, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh - Freiburg/Br. 2002, 89-106, 104.

²⁸ Soziologisch gesehen ist Familie der Raum, in dem mindestens ein Elternteil mit einem Kind in einem Haushalt lebt und in dem vorwiegend die religiöse Erziehung in intergenerationeller Form stattfindet. Vgl. hierzu *Albert Biesinger / Hans-Jürgen Kerner / Gunther Klosinski / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse - Praktische Perspektiven, Weinheim 2004; *Klaus Kießling*, „Oh Gott, Religion! Oh Gott, was ist das?“ - Exemplarische Dokumentation einer multidisziplinären Pilotstudie zu Wirkzusammenhängen religiöser Familienerziehung, in: Transformationen. Pastoralpsychologische Werkstattberichte 3 (2003) 79-148, 82; ebenso *Alois Baumgartner*, Familie. Soziologisch, in: LThK³ III, 1993, 1169f.

sinnvoll, Kinder aus diesen systemischen Zusammenhängen herauszureißen bzw. sie ohne Beachtung ihrer Familienkontexte zu einem so hochkarätig kommunikativen Ereignis wie der 'Kommunion' katechetisch begleiten zu wollen.²⁹ Zu diesem System gehört eben auch analog zur Elternkompetenz im Allgemeinen eine religiöse Elternkompetenz.³⁰ Eine Bestätigung hierfür ergibt sich aus den Analysen des „Tübinger Familienprojektes“³¹ als eine grundsätzliche Anfrage an Familienerziehung, ob die religiöse Dimension ausgegrenzt oder impliziert ist. Daher ist es auch religionspädagogisch fragwürdig, wenn die Bedeutung der Schaffung von Begegnungsräumen, die Unterstützung und Begleitung etwa von Eltern im Blick auf ihre eigene religiöse Erziehungs-kompetenz, als Verzweckungshermeneutik fehlinterpretiert wird.³² Denn dies nimmt nicht wahr, dass für Eltern die Frage nach der religiösen Erziehung ihrer Kinder bedeutsam ist und dass sie sich hierfür und damit auch für ihren eigenen Glauben Unterstützung durch gemeindekatechetisches Handeln wünschen.

4. Hilfe zur selbständigen religiösen Alphabetisierung

'Erstkommunion als Familienkatechese' ist analog zum Konzept von *Paulo Freires* „Pädagogik der Unterdrückten“³³ entwickelt worden. Es geht um ein sehr basisnahes und in die Breite der Bevölkerung hineinreichendes Konzept der religiösen Alphabetisierung. Ziel ist es, dass Eltern und Kinder im Prozess der Initiation in ihrer eigenen religiösen Suche und in ihrer eigenen religiösen Praxis in jener Qualität begleitet und gefördert werden, dass das Prinzip von *Maria Montessori* „Hilf mir, es selbst zu tun“ tendenziell realisierbar wird. Im Sinne *Freires* bringt derjenige, der zehn Worte schreiben kann, dem, der ein Wort schreiben kann, die nächsten neun Worte bei. Wer hundert Worte schreiben kann, bringt dem, der zehn Worte schreiben kann, die nächsten 90 Worte bei usw. So entsteht ein gemeinsamer, gemeindlicher Lernprozess aller Beteiligten. Dabei ist es eben auch möglich, je nach Ausgangslage, Motivation und eigenen Möglichkeiten entsprechend sich zu beteiligen und den katechetischen Weg mitzugehen. Familienkatechese setzt methodisch an den eigenen Ressourcen zur Interpretation der Wirklichkeit unter den Deutungskategorien des christlichen Glaubens an, lässt den Raum zur Erprobung und fordert die Beteiligten heraus, diese selbst zu gestalten. Dabei begeben sich Menschen mit ihren Kindern und Anderen auf einen gemeinsamen religiösen Lernweg, indem sie sich gegenseitig den Glauben weitergeben, soweit sie in ihn eingedrungen sind. Ziel ist es, wegzukommen von einer 'Du sollst - Katechese' hin zu einer 'Wie Du es kannst - Katechese'. Dann haben Menschen auch das Gefühl, dass der Glaube mit ihnen und ihrem Leben etwas zu tun hat und eine religiöse Begleitung der eigenen Kinder machbar ist.

²⁹ Vgl. *Bernhard Grom*, Glauben-Lernen – nicht ohne die Familie, in: Albert Biesinger / Herbert Bendel (Hg.), Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter, Ostfildern 2000, 86-100.

³⁰ Vgl. hierzu *Albert Biesinger / Klaus Kießling*, Was gewinnen Kinder durch religiöse Erziehung?, in: *Wege zum Menschen* 57 (3/2005) 222-228, 222.

³¹ Vgl. *Biesinger u.a.* 2004 [Anm. 28].

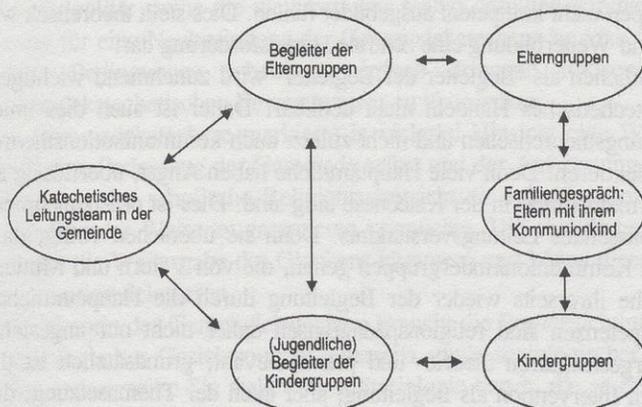
³² Vgl. dagegen *Herbert Haslinger*, Von der katechetisierenden Verdinglichung zur pastoralen Subjektförderung, in: *Diakonia* 37 (1/2006) 55-63.

³³ *Paulo Freire*, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis, Reinbek 1973.

5. Ermöglichung und Unterstützung der Glaubenskommunikation

Die Glaubenskommunikation untereinander, aber vor allem zuhause, hat einen wichtigen Stellenwert. Menschen tauschen sich über wichtige persönliche Fragen meist mit engen Freunden und Familienangehörigen aus. Daher ist es religionspädagogisch zwingend notwendig, Eltern auf ihrem Weg der religiösen Kommunikation mit ihrem Kind zu fördern und ihnen entsprechende Wegbegleitung zu geben. Natürlich sprechen nicht alle Eltern mit dem eigenen Kind zuhause über religiöse Fragen, aber diejenigen Eltern, die dafür ansprechbar sind, die nach einer Antwort auf die religiösen Fragen ihrer Kinder suchen, ist eine solche Unterstützung von größter Bedeutung. In diesem Kontext vor einer „katechetischen Familiarisierung“³⁴ zu warnen, ist entwicklungspsychologisch daher inkonsequent. Denn nach wie vor ist das eigentliche Problem, dass Kinder in ihren Familien – Idealfamilien gibt es nicht und gab es nie³⁵ – weitgehend unzureichend Glaubenskommunikation erleben können. Dass die Kinder über die Familie hinaus in der peer-group, der Erstkommuniongruppe sich vorbereiten, belegt das Gegenteil einer einseitigen Katechese nur in der Familie.

Wenn die Kommunionkatechese in den konkreten Gemeinden über einen längeren Zeitraum in wöchentlichem Rhythmus³⁶ realisiert wird, ist die Heranbildung von ‚Elternbegleiter/innen‘ als Multiplikatoren für die konkrete Förderung und Unterstützung der Erstkommunioneltern für die religiöse Kommunikation mit dem eigenen Kind zuhause eine herausragende Möglichkeit, aber auch eine Herausforderung. Rückmeldungen aus verschiedenen Gemeinden zeigen, dass die Beteiligung in der Regel anwächst, wenn das katechetische Leitungsteam einer Gemeinde folgende katechetische Kommunikation anregt und kompetent begleitet:



³⁴ Scheuchenpflug 2003 [Anm. 4], 183.

³⁵ Vgl. die Analyse von Jörn Hauf 2004 [Anm. 6].

³⁶ Allerdings nicht nur in Diasporasituationen, wo die Wege von vorneherein sehr weit sind, ist eine geblockte Kommunionkatechese mit Eltern und Kindern in Klöstern, Bildungszentren, Familienbildungsstätten sinnvoll. Von Freitag bis Sonntag lassen sich in einer solchen Struktur interessante Erfahrungen machen. Die Regel wird es nicht werden.

Diese Kommunikationsstruktur zeigt die Möglichkeiten einer systemisch strukturierten Gemeindekatechese am Beispiel 'Erstkommunion als Familienkatechese'. Das 'Familiengespräch mit dem eigenen Kinde zuhause' ist im Blick auf eine solche Konzeption essenziell. Das Kommunikationskonzept von 'Erstkommunion als Familienkatechese' ist ein real mögliches, in vielen Gemeinden erprobtes und in verschiedener Qualität realisiertes Modell. Eine Pilotstudie ist derzeit in Vorbereitung. Denn die Defizite liegen nach wie vor im Bereich mangelnder religiöser Familienkommunikation. Dass eine solche Katechese mit Familien dabei nicht für Singles gedacht ist, ist redundant.³⁷

6. Ausblick

Gemeindekatechese ist der Überbegriff für katechetische Prozesse zwischen den Generationen. Sie darf nicht nur auf Initiationskatechese reduziert werden. Jugendkatechese, Altkatechese, Erwachsenenkatechese mit und von Singles sind wichtige Felder. Allerdings: Wer Taufkatechese, Kommunionkatechese, Bußkatechese, Firmkatechese, Ehekatechese nicht als einen wesentlichen, integrativen Bestandteil der Gemeindekatechese versteht, verkennt die reale Ausgangslage. Wenn 273.000 Kinder (Stand: 2003) zur Kommunion gehen, dann ist dies ein katechetisches Großprojekt von und mit Eltern und Kindern in der Gemeindekatechese.

Katechetische Lern- und Lehrprozesse bedürfen generell der unterstützenden Begleitung und Kommunikationsbildung durch die Gemeinde. Wer es damit ernst meint, dass Menschen sich inhaltlich und kommunikativ reflektiert auf den Weg, etwa zur Kommunion, machen, muss sich der Verantwortung stellen, jede/n Einzelne/n adäquat zu unterstützen, Begegnungsräume zu eröffnen, Austausch und Evaluierung anzustreben. Situationsanalytisch zeigte sich in verschiedenen Situationen, dass Hauptamtliche sich etwa für die Begleitung von Elterngruppen nicht kompetent ausgebildet fühlen. Dies stellt theoretisch wie praktisch für die Aus- und Weiterbildung eine zentrale Herausforderung dar.

Die Rolle der Hauptamtlichen als 'Begleiter der Begleiter' wird zunehmend wichtiger. Anders ist gemeindekatechetisches Handeln nicht denkbar. Daher ist auch dies unter rollentheoretischen, leitungstheoretischen und nicht zuletzt auch kommunikationstheoretischen Aspekten zu reflektieren. Denn viele Hauptamtliche haben Angst, überflüssig zu werden, wenn sie nicht mehr direkt in der Katechese tätig sind. Dies ist ernstzunehmen, aber beinhaltet ein unpassendes Leitungsverständnis. Denn sie übersehen völlig, dass Kinder nach wie vor in Kommunionkindergruppen gehen, die von Vätern und Müttern begleitet werden, welche ihrerseits wieder der Begleitung durch die Hauptamtlichen bedürfen. Leitungskompetenzen sind religionspädagogisch daher nicht nur angesichts der veränderten Seelsorgestrukturen theorie- und praxisrelevant; grundsätzlich ist die Frage der katechetischen Intervention als Begleitung, aber auch der Themasetzung, der Leitung von Großgruppen, von Kleingruppen, der Vernetzung verschiedener Gruppen ernstzunehmen. Zumindest an Fallbeispielen lässt sich belegen, dass es für das Gelingen von Gemeindekatechese auf die Qualität einer kommunikativen und partizipativen Leitungskompetenz wesentlich ankommt. Die Ergebnisse und Perspektiven des Forschungskreises „Kommunikative Theologie“ belegen dies eindeutig.³⁸

³⁷ Vgl. *Scheuchenpflug* 2003 [Anm. 4], 183 (Fußn. 1121).

³⁸ Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie*, Kommunikative Theologie, Innsbruck 2006.

Eckpunkte einer Theorie der Gemeindekatechese

1. Neuorientierung der Gemeindekatechese

Gemeindekatechese, so wie sie seit den 1970er Jahren beschrieben worden ist, hat sich aus der Praxis heraus entwickelt. *Dieter Emeis* und *Karl Heinz Schmitt* schreiben 1986: „Es begann in einzelnen Gemeinden. Wo und wann es genau angefangen hat, weiß eigentlich niemand. Von ‘Gemeindekatechese’ jedenfalls sprach man kaum, als vor ca. 15 Jahren [...] erwachsene Christen [...] in der Gemeinde je eine Gruppe von 6-8 Kindern bzw. Jugendlichen übernahmen und diese auf den Empfang der Sakramente vorbereiteten.“¹ Diese Entwicklung ist jedoch nicht allein auf pragmatische Notwendigkeiten zurückzuführen, sondern wurde letztendlich durch die Aussagen des *Zweiten Vaticanum* ermöglicht. Theologische Grundlage für die Gemeindekatechese ist eine Neubewertung der Rolle der christlichen Gemeinde in der Gesamtkirche und darin der Bedeutung und Wertschätzung der Laien. Die Gemeindekatechese sollte nicht nur zur Glaubensbildung der Einzelnen beitragen, sondern wurde als wichtiges Instrument der Gemeindebildung überhaupt angesehen. Die *Theologie des Volkes* bis hin zu Anzeichen von Gemeindegelust, wie z.B. von *Ferdinand Klostermann* formuliert² und von vielen aufgenommen, führten jedoch auch dazu, dass die Gemeinde plötzlich zur Folie für alle spirituellen und menschlichen Bedürfnisse und für die kirchlichen Notwendigkeiten wurde, ein Anspruch, der in dieser Breite scheitern musste. In vielen Gemeinden fand ein Aufbruch statt; es mussten jedoch auch Enttäuschungen und Rückschläge hingenommen werden. Um die Gemeindekatechese ist es in letzter Zeit still geworden. Andere kirchenpolitische Themen wie der Rückgang der Kirchensteuereinnahmen und die damit verbundene Personalpolitik sowie die vielerorts nur mäßig gefüllten Kirchen scheinen nicht gerade Anlass für eine Neubewertung der Gemeindekatechese zu sein. Gerade unter den veränderten Bedingungen scheint es jedoch dringend notwendig, die Impulse der gemeindegelustigen Bewegung neu zu überdenken.

Die Gemeindekatechese markierte in vielerlei Hinsicht eine Wende. Neben der schon erwähnten Bedeutung der Gemeinde selbst und der Aufwertung der Laien steht die Einsicht, dass der schulische Religionsunterricht die religiöse Sozialisation nicht mehr in befriedigender Weise zu garantieren vermochte. Die christliche Gemeinde selbst müsse sich um die Weitergabe des Glaubens kümmern und könne diese nicht an eine staatliche Organisation delegieren.

Eine Theorie der Gemeindekatechese braucht die Berücksichtigung theologischer/pastoraltheologischer Gesichtspunkte einerseits sowie soziologischer und pädagogischer Aspekte andererseits. Sie stellt eine Kriterienlogik bereit, die es ermöglicht, Realität differenziert wahrzunehmen, die gemeindegelustige Praxis fördert und reflektiert.

Notwendige Elemente einer Theorie der Gemeindekatechese sind:

¹ *Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt*, Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg/Br. 1986, 11.

² *Ferdinand Klostermann*, Prinzip Gemeinde, Wien 1974.

- die Bestimmung von spezifischen Funktionen, Zielen und Wegen der Gemeindekatechese in Abgrenzung von anderen religionspädagogischen wie pastoralen Praxisfeldern;
- eine theologische Grundlegung christlicher Gemeinde und die Reflexion der soziokulturellen wie kirchlichen Rahmenbedingungen von Gemeinde;
- eine theologische Anthropologie des christlichen Glaubenssubjekts.

Sie ermöglicht es, auf folgende Fragen zu antworten:

- Welche Gemeinde meint die Gemeindekatechese? (Theologie der Gemeinde; Gemeinde als Organisation)
- Wie wirkt sich Gemeinde als Lernort auf Katechese aus? Welche Akteure sind verantwortlich für Gemeindekatechese?
- Welche Rolle spielt Katechese innerhalb der Grundfunktionen der Kirche?
- Welche Zielrichtung und Aufgabe verfolgt Gemeindekatechese im Kontext der gegebenen gesellschaftlichen Situation und religiösen Befindlichkeit?
- Welche Didaktik braucht die Gemeindekatechese?
- Welche Organisation und Planung brauchen gemeindekatechetische Projekte?
- Nach welchen Kriterien können gemeindekatechetische Konzepte und ihre Umsetzung in der Praxis evaluiert werden?

2. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und pastorale Zielsetzung der Gemeindekatechese

Katechese hat sich jederzeit auf die spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einzustellen. Diese umfassen neben dem Verhältnis von Religion und Staat bzw. Gesellschaft auch die religiöse Befindlichkeit von Individuen und beeinflussen grundlegend die katechetischen Handlungsmöglichkeiten. Entscheidend ist auch die pastorale Vision von Kirche. Vereinfacht kann man hier von zwei entgegengesetzten Zielsetzungen sprechen: einerseits 'Kirche für möglichst viele' (volkskirchliche Option), andererseits 'bekennende Minderheitskirche'. Die Einordnung auf diesem Zielspektrum wirkt sich zentral auf die katechetische Praxis aus. Beide Optionen beruhen auf unterschiedlichen Konzepten des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft sowie der Rolle des christlichen Glaubens für den Einzelnen und in dieser Gesellschaft.

Seit der päpstlichen Verlautbarung *Evangelii nuntiandi* von 1975³ hat der Begriff *Evangelisierung* Eingang in die katechetische Diskussion gefunden. Da viele Menschen, auch getaufte, über kein oder nur sehr wenig Glaubenswissen verfügen, sollte vor der eigentlichen Katechese ein Prozess des Kennenlernens des Evangeliums vorgeschaltet werden. Ebenso ist der Begriff *Mystagogie* wichtig geworden.⁴ „Die Mystagogie wird zum seelsorglich intendierten Bewusstwerdungsprozess, in dem der jeweilige Mensch

³ Paul VI., Apostolisches Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ über die Evangelisierung in der Welt von heute vom 8. Dezember 1975, Bonn 1975.

⁴ Herbert Haslinger, Was ist Mystagogie? in: Stefan Knobloch / Herbert Haslinger (Hg.), *Mystagogische Seelsorge. Eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991, 15-75.

zunehmend etwas von sich selbst und – darin implizit – von seiner Beziehung zu Gott erfahren [...] kann.“⁵

Beide Begriffe sind Ausdruck des Umgangs mit der Distanz zwischen den Adressat/innen von Katechese und der Botschaft bzw. der Glaubensgemeinschaft selbst.

Das bischöfliche Schreiben *Zeit zur Aussaat* wiederum belebt den Begriff *Missionierung* neu⁶; dies auf dem Hintergrund einer als nivellierend pluralistisch empfundenen Gesellschaft, in der das „Unterscheidende“ des christlichen Glaubens hervorgehoben wird. Die Lebensrelevanz und freie Annahme des Glaubens sowie die „Zustimmung des Herzens“ als „persönlich verantwortete, in eigener Erfahrung verwurzelte Glaubensentscheidung“⁷ wird betont. *Zeit zur Aussaat* zeugt durchaus von einem Problembewusstsein gegenüber der Begrifflichkeit *Missionierung*. Sie werde assoziiert mit „Erfahrungen der Intoleranz“ und ‘aufdringlichem Bekehrungseifer’.⁸ Angesichts der Schwierigkeit, bei *Missionierung* die Freiheit des Subjekts, „die Zustimmung des Herzens“ und die Anerkennung religiöser Pluralität mitzudenken, sei die Frage erlaubt, ob der Begriff glücklich gewählt ist.

Evangelisierung wie *Missionierung* legen eine Grundhaltung nahe, nach der die heutige Gesellschaft nach dem Verdunsten der Volkskirche praktisch zu einem vorchristlichen Zustand zurückgekehrt sei. Sie zeugen zwar von dem Bemühen, unerfreuliche Realitäten wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Die Gesellschaft erscheint aber zunehmend als ‘gottlos’, ‘spirituell ausgetrocknet’ usw. Man gerät hier in einen gewissen Widerspruch, wenn man gleichzeitig den Anteil christlicher Werte an der westlichen Zivilisation und die christliche Prägung der Kultur reklamiert, z.B. in der Bildungsdiskussion. *Zeit zur Aussaat* spricht zwar davon, „die Spuren Gottes in der Welt zu lesen“⁹ und der Brief der französischen Bischöfe *Proposer la foi dans la société actuelle* betont, dass das Evangelium kein „kulturelles oder gesellschaftliche Kontrastprogramm“¹⁰ sei, jedoch lassen sich die Bedenken nicht ganz ausräumen.

Die entscheidende offene Frage ist hierbei das Menschenbild. Werden Nichtchristen, wird ein bestimmter Lebensstil von vornherein als defizitär und die Gesellschaft als dekadent qualifiziert? Der mystagogische Ansatz versucht diesen Kurzschluss zu umgehen, indem er einen ressourcenorientierten Anspruch vertritt, indem er dem Menschen von vornherein etwas zutraut, sich jedoch auf das Glatteis vorschneller Vereinnahmung begibt.

Evangelisierung und *Missionierung* stehen in der Gefahr, ein Lebensgefühl zu vermitteln, in dem Katholiken quasi von feindlichen Mächten umzingelt sind. Es wird allerdings gelegentlich betont, dass *Evangelisierung* auch als kritische und inspirierende

⁵ Ebd., 31.

⁶ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), „Zeit zur Aussaat“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000.

⁷ Ebd., 23.

⁸ Ebd., 18.

⁹ Ebd., 7.

¹⁰ *Katholische Bischöfe Frankreichs*, Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996, Bonn 2000, 20.

Kraft für die Kirche selbst anzusehen ist¹¹: „Die Notwendigkeit der Evangelisierung ist für uns ein Appell, den wir selbst vernehmen müssen“¹².

3. Funktion und theologisches Profil von Gemeindekatechese innerhalb der gemeindlichen Grundvollzüge

„Das oberste Ziel der Katechese besteht darin, dem Menschen zu helfen, daß sein Leben gelingt, indem er auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes eingeht.“¹³ Es ist als diakonisch charakterisiert worden. Es geht darum, dass die frohe Botschaft des Evangeliums auch als frohe Botschaft im Leben von Menschen erfahren werden kann. In der Folge wurde diese Definition insofern missverständlich rezipiert, als der Unterschied zwischen katechetischer und diakonischer Funktion verwischt wurde.

Katechese umfasst aber nicht das Ganze religionspädagogischen Handelns, sondern hat eine spezifische Ausrichtung, die einerseits geprägt ist vom Interesse der Glaubensgemeinschaft, ihre Überzeugung weiterzugeben und zu verbreiten, sei es an die nächste Generation, sei es an Unentschiedene oder Andersgläubige, andererseits aber, und das ist das Entscheidende, geprägt vom Glaubenswillen, der Suche und Bereitschaft der Einzelnen, sich auf diesen Weg zu begeben. *Zeit zur Aussaat* spricht hier zutreffend von der „Zustimmung des Herzens“. Grundbedingung für einen gelingenden Glaubensprozess ist eine freie Bereitschaft. Katechese zielt auf Glaubenlernen, auf die Funktion der religiösen Sozialisation im weitesten Sinne.

Deshalb hat eine katechetische Zielsetzung, wie schon im Synodenbeschluss *Der Religionsunterricht in der Schule*¹⁴ erkannt, an der öffentlichen Schule wenig Legitimation. Vielmehr geht es im Religionsunterricht um die Funktion der religiösen Bildung, um den Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, Katechese kann unter Umständen ein Element darin sein.

Auch wenn Katechese als Hilfe zur Lebensbewältigung gelegentlich als diakonisch beschrieben wird, so hat sie im Kern keine diakonische Funktion. Diakonie ist eine Folge aus dem christlichen Gebot der Gottes- und Menschenliebe und als solche zwingend, aber uneigennützig. Sie ist unaufgebbare Grundfunktion der Kirche und ein wichtiger Lackmустest für die Glaubwürdigkeit von christlichem Glauben überhaupt. Ein überzeugendes Zeugnis christlicher Lebenspraxis kann gewiss auch Interesse für die christliche Botschaft wecken. Das diakonische Handeln muss aber selbstlos bleiben und darf nicht einer katechetischen oder gar rekrutierenden Absicht untergeordnet werden. Dies gilt im Übrigen auch für das religionspädagogische Feld diakonischer Kinder- und Jugendarbeit. Die Unterscheidung der drei Funktionen *religiöse Sozialisation, Diakonie*

¹¹ Vgl. Dieter Emeis, Grundriss der Gemeinde- und Sakramenten Katechese, München 2001, 15.

¹² *Katholische Bischöfe Frankreichs* 2000 [Anm. 10], 20.

¹³ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg/Br. u.a. 1977, 37-97, 41 (A.3).

¹⁴ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

und *religiöse Bildung* ist grundlegend für reflektierte Zielentscheidungen und Wege im religionspädagogischen Arbeitsfeld ebenso wie für die Unterscheidung der religiösen Lernorte. Eine einzelne dieser Funktionen ist nicht deckungsgleich mit einem Lernort; vielmehr beschreibt sie den hauptsächlichen Fokus dieser Lernsituation, wie z.B. religiöse Bildung als Fokus schulischen Religionsunterrichts, Diakonie als Fokus kirchlicher Jugendarbeit.

Eine weitere Verhältnisbestimmung betrifft Katechese und Liturgie.¹⁵ Liturgie selbst ist ein Ort, an dem Glauben wachsen kann und bestärkt wird, geht aber in der katechetischen Dimension nicht auf. Andererseits braucht Katechese sowohl im Hinblick auf die individuell-lebensgeschichtliche Vergewisserung als auch in Bezug auf das Hineinwachsen in eine Glaubensgemeinschaft liturgische Vollzüge. Dieses Zusammenspiel ist beispielhaft im Erwachsenenkatechumenat umgesetzt. Für die Katechese müssen neben der liturgischen Hochform andere Formen wie z.B. Segensfeiern entwickelt werden.

4. Gemeinde und Gemeintheologie in der Gemeindekatechese

Gemeinde wird verstanden als „kirchliche Gemeinschaft und als Ort kirchlicher Grundvollzüge“¹⁶ und ist damit neben der Familie ein zentraler Ort der Katechese. Wichtige Motive für die Akzentuierung der Selbstverantwortung der Gemeinde im Hinblick auf die Katechese war das Bemühen um Entschulung der Glaubensweitergabe sowie die Überzeugung, dass das Zeugnis gelebten christlichen Lebens im Alltag ein hervorragendes Medium dieser Weitergabe sei. Dies hat auch eine Veränderung für das Selbstverständnis von Gemeinde mit sich gebracht. „Aus einer Gemeinde, die sich pastoral versorgen lässt, muss eine Gemeinde werden, die ihr Leben im gemeinsamen Dienst aller und in übertragbarer Eigenverantwortung jedes einzelnen gestaltet.“¹⁷

In der Praxis haben sich tatsächlich nur wenige Gemeinden als tragfähig genug für diesen Auftrag erwiesen, denn er erfordert die Bereitschaft und Verfügbarkeit vieler, die Selbstverantwortung der Gemeinde aktiv mitzutragen. Es hat sich gezeigt, dass die Fragmentierung innerhalb der meisten Gemeinden unterschätzt wurde. Allerdings haben sich vielerorts Kerngruppen von Gemeindegliedern entwickelt, die sich für die verschiedenen Aufgaben in Dienst haben nehmen lassen. Die katechetische Beteiligung von nicht professionellen Laien ist vielerorts selbstverständlich geworden. Es bleibt festzuhalten, dass das Bewusstsein von ihrer Bedeutung sich festgesetzt hat, wenn auch die Partizipation nicht in dem Ausmaß stattfindet, wie dies eine euphorische Gemeintheologie postulierte.

Es ist hier zu bestimmen, wie sich der Anspruch der Eigenverantwortung der Gemeinde als *koinonia* zur sozialen Realität verhält. Für eine Theorie der Gemeindekatechese ist eine Theorie über den Zusammenhang von Religion und Gesellschaft, also eine differenzierte Außenperspektive unerlässlich. Gemeinde darf nicht nur unter theologischem

¹⁵ Vgl. *Claudia Hofrichter*, *Leben Bewußtwerden Deuten Feiern. Rezeption und Neuformulierung eines katechetischen Modells am Beispiel „Taufgespräche in Eltergruppen“*, Ostfildern 1997.

¹⁶ *Emeis* 2001 [Anm. 11], 26f.

¹⁷ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss: *Die pastoralen Dienste in der Gemeinde* [1975], in: *Bertsch u.a.* 1976 [Anm. 14], 597-636 (1.3.2).

Aspekt betrachtet werden, sondern auch als soziales Gebilde und die Pfarrei als eine Organisation in einem sozialen Gebilde.¹⁸

In der Praktischen Theologie wird vielfach der Milieubegriff verwendet, um die Reichweite der kirchlichen Aktivitäten zu erfassen. Bestimmte Milieus, z.B. das hedonistische und das postmoderne Milieu, so heißt es, seien von kirchlichen Angeboten überhaupt nicht mehr zu erreichen. Es sind jedoch Zweifel angebracht, inwieweit diese Generalisierungen im Hinblick auf die Perspektiven von Gemeindekatechese zu tragen vermögen. Zu schnell werden bestimmte Milieus überschätzt, andere abgeschrieben. Weitere Differenzierungen wären dringend notwendig. Auch legt sich das Missverständnis nahe, Gemeinden seien relativ homogen, da sie von den zehn von *Sinus* aufgeführten Milieus gerade vielleicht zwei bis drei erreichen.¹⁹ Vielmehr besteht jedoch pfarreiliche Realität aus einer Vielzahl von Gruppen und zeitlich begrenzten Projekten, die untereinander nur wenig oder keine Verbindung haben (müssen). Selbst die Gottesdienstgemeinde oder Mitglieder des Pfarrgemeinderats sind nicht von vornherein als Kerngruppe zu qualifizieren. Kirchliche Mitarbeitende machen die Erfahrung, dass sich unterschiedliche Menschen für unterschiedliche Zwecke ansprechen lassen, die am Ganzen der Gemeinde aber nur wenig interessiert sind.

Gemeinden können heute nicht mehr als konzentrische Kreise dargestellt werden, von der Kerngruppe in der Mitte bis hin zu den Fernstehenden. Schon *Dieter Emeis* schlug vor, vom Konzept der *ecclesia* als „Plural möglicher kirchlicher Versammlungen“²⁰ auszugehen, da diese Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit zulasse. Für ihn ist Gemeinde Gemeinschaft von Gemeinschaften, in deren Mitte die Feier des Herrenmahls steht.²¹ Wie aber werden die einzelnen 'Inseln' in einer Pfarrei zu einer Gemeinschaft? Hier ist es erforderlich, das Verhältnis der Eucharistie als theologischer Mitte der Gemeinde zur Gemeindestruktur zu überdenken. Das Verhältnis zwischen der sozialen Realität der Gemeinde und dem Anspruch der *koinonia* betrifft vor allem drei Aspekte: (1) Distanz und Nähe Einzelner und von Gruppen zur Gemeinde. Konkret: Welche Ressource für die Gemeinde stellt zeitlich und/oder thematisch begrenztes Engagement dar? (2) Partizipation: Welche Erwartungen werden an die Verbindlichkeit und Dauer von Partizipation, insbesondere im Rahmen von Sakramentenkatechese, gestellt? Welche pastoralen bzw. theologischen Überlegungen spielen hier eine Rolle? Hier hinein gehören Überlegungen zur sinnvollen Gestaltung von punktuellen Gelegenheiten bzw. zeitlich begrenzten Prozessen. (3) Bedeutung von Kirchenmitgliedschaft und Taufe: Für die Kirche bzw. Gemeinde als Organisation stellt sich die Frage, ob die einzig mögliche und wünschenswerte Form von Mitgliedschaft – angesichts der gesellschaftlichen Pluralität – der überzeugte, entschiedene Gläubige in voller Gemeinschaft mit der Kirche ist, oder anders gefragt, ob man diesen Anspruch von vornherein an alle stellen kann. Vielfach unterschätzt werden Sympathisanten, die obwohl sie, aus welchen Gründen auch

¹⁸ Vgl. auch *Norbert Mette / Michael Weinrich*, Kirche, Gemeinde, in: *LexRP*, 2001, 1033-1043, 1035.

¹⁹ Vgl. *Reiner Geißler*, Sozialer Wandel in Deutschland (Informationen zur politischen Bildung; heft 269), Bonn 2004, o.S. (www.bpb.de [10.6.2006]).

²⁰ *Emeis* 2001 [Anm. 11], 53f.

²¹ *Ebd.*, 55.60.

immer, glaubensmäßig (noch) nicht entschieden sind und Vorbehalte gegen gewisse institutionelle Ausformungen von Kirche haben, diese doch aus unterschiedlichen Motivationen heraus unterstützen, ganz konkret, indem sie Kirchensteuer zahlen. Aus pastoraler Sicht ist es möglich und sinnvoll, unterschiedliche Distanzen zur kirchlichen Gemeinschaft auch innerhalb eines Lebenslaufes zuzulassen; ein Charakteristikum, das übrigens die Kirche von Sekten maßgeblich unterscheiden sollte. Wichtig ist es hierbei, einen eventuell aufkommenden Wunsch nach mehr Nähe wahrnehmen und aufgreifen zu können.

Auch *Zeit zur Aussaat* wie der *Brief der französischen Bischöfe* sprechen die Chancen verschiedener Glaubensmilieus an, wie z.B. geistlicher Bewegungen oder Orden. Diese 'Biotope des Glaubens' gibt es auch in einzelnen Pfarreien. Auch diese erweisen sich häufig als widerspenstig, wenn es um die Integration in eine Gemeinde geht. Gemeinde als Netzwerke brauchen eine kompetente Gemeindeleitung, die das Ganze im Blick hat, Knotenpunkte der Begegnung zu schaffen vermag, soziale Einseitigkeit verhindert und für die Balance von Martyria, Diakonia, Liturgia und Koinonia sorgt. Die Erfahrungen in der Schweiz zeigen, dass die Übernahme von Gemeindeleitungen durch qualifizierte Laientheolog/innen gegenüber großräumigen Pastoralplanungen ein gangbarer Weg ist. Angesichts der oben erörterten Realität von Gemeinden bleibt festzuhalten, dass das Zeugnis des gelebten Lebens in der Katechese eine bleibende Bedeutung hat. Dies aufzuspüren und fruchtbar zu machen, ist Aufgabe der Gemeindeleitung. Gemeindeleitung ist notwendig, um den positiv verstandenen flächendeckenden Charakter von Kirche im Sinne einer raumgreifenden Verantwortung ebenso wie Kontinuität zu gewährleisten.

5. Subjekte in der Gemeindekatechese

Pessimistisch stellen *Rolf Zerfuß* und *Klaus Roos* fest, Gemeinden seien gerade nicht mehr die Orte, an denen man den Glauben erlernen könne.²² Sollten sie Recht haben, käme dies einer Bankrotterklärung der Katechese gleich. Demgegenüber ist daran festzuhalten, dass Gemeinde Ort der Katechese sein muss, weil sie – bei aller Privatisierung – nach christlicher Auffassung nicht der einzige, aber ein zentraler Ort von Glaubensvollzügen ist. Gerade die Territorialgemeinde gewinnt hier an Bedeutung, weil sich dort das Leben der Menschen abspielt.

Klassischerweise ist Katechese ein Konzept, das sich an Ungetaufte richtet. Der Weg führt, wie in *Evangelii nuntiandi* beschrieben, vom Einzelnen in die Gemeinschaft der Gläubigen und hat sein Ziel im Apostolat innerhalb dieser Gemeinschaft. Zunehmend unterscheiden sich aber Glaubenswege von dieser Geradlinigkeit, sie brechen ab, werden wieder aufgenommen, machen Umwege. Das bedeutet, dass neben der Katechese für Ungetaufte auch eine lebensbegleitende, eher entwicklungs- als entscheidungsbezogene Katechese für Erwachsene in den Blick kommen muss. Der Begriff Evangelisierung, bei aller oben dargelegten Problematik, wollte wohl auch diesen Aspekt betonen. Die religiöse Befindlichkeit, die mit den Begriffen Deinstitutionalisierung, Privatisierung und Pluralisierung beschrieben wird, schafft in der Regel kein ideales Feld für ein

²² *Rolf Zerfuß / Klaus Roos*, Gemeinde, in: HRP, 1986, 132-142, 132.

kirchliches Angebot. *Zeit zur Aussaat* konstatiert eine „neue Nachdenklichkeit“²³ sowie die besondere Empfänglichkeit der Menschen an 'Schlüsselereignissen ihres Lebens'²⁴ als positive Voraussetzungen für die Katechese. Letzteres hat in der neueren Entwicklung Eingang in die SakramentenKatechese gefunden. Daneben muss es jedoch auch ein Angebot geben, das „der jeweiligen Person zu gegebener Zeit den für sie nächstmöglichen Schritt in der persönlichen Glaubensentwicklung ermöglicht.“²⁵ Dies nicht nur aus der Erfahrung heraus, dass die Krise der Kinder- und JugendKatechese zum großen Teil auch eine Krise des Glaubens ihrer Eltern widerspiegelt, sondern in einer breiteren Perspektive, nämlich einen Glauben zu ermöglichen, der in den Herausforderungen eines Erwachsenenlebens tragfähig ist. Meine These ist, dass ein Teil der Distanzierung von Kirche nicht nur auf die oben erwähnte religiöse Befindlichkeit bzw. auf negative Erfahrungen mit der Institution zurückgeht, sondern auch auf die nur spärlich angebotenen Entwicklungsmöglichkeiten über den Kinderglauben hinaus.

Dabei spielt es übrigens keine Rolle, ob man ErwachsenenKatechese als theo- bzw. christozentrisch oder/und anthropozentrisch (oft unter dem Begriff diakonisch) positioniert. *Emeis* u.a. haben immer wieder zu Recht betont, dass Theozentrik und Anthropozentrik keine sich ausschließenden Alternativen sind, sondern bereits im innersten Anliegen des Evangeliums zusammenkommen. Dieser Zusammenhang liegt einer recht verstandene Korrelation als didaktisches Konzept zu Grunde ebenso wie dem oben erwähnten mystagogischen Ansatz.²⁶ Obwohl der theozentrische und der anthropologische Aspekt untrennbar zusammengehören, müssen beide Perspektiven in der Katechese radikal ernstgenommen werden. Das bedeutet, dass sich Katechese an theologischen genauso wie an anthropologischen Kriterien messen lassen muss.

Zu den anthropologischen Kriterien gehören ein angemessener Bezug auf die Lebenswelt, auch in sprachlicher Hinsicht²⁷, und die Grundannahme des Glaubenssinns der Laien. *Bernd Lutz* konstatiert zu Recht, dass eine eigenständige Didaktik der GemeindeKatechese immer noch fehle.²⁸ Nimmt man, um mit *Henning Luther* zu sprechen, die Aufwertung der Laien als theologische Subjekte und den gelebten Alltag als theologische Ressource²⁹ ernst, so müsste eine solche geprägt sein von Respekt vor den Lebenserfahrungen von Erwachsenen sowie von echtem Dialog. Erfahrungen mit ErwachsenenKatechese zeigen aber auch, dass dieser Bereich zum theologisch Anspruchvollsten gehört, was es im Bereich der Katechese gibt.³⁰

²³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2000 [Anm. 6], 9.

²⁴ Ebd., 24.

²⁵ *Bernd Lutz*, GemeindeKatechese, in: LexRP, 2001, 675-682, 680 [im Original kursiv].

²⁶ Vgl. *Emeis* 2001 [Anm. 11], 106f.; zur Mystagogie vgl. *Haslinger* 1991 [Anm. 4].

²⁷ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2000 [Anm. 6].

²⁸ *Lutz* 2001 [Anm. 25], 678.

²⁹ Vgl. *Henning Luther*, Praktische Theologie des Subjekts, in: ders., Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 9-20; ders., Schmerz und Sehnsucht. Praktische Theologie in der Mehrdeutigkeit des Alltags, in: ebd., 239-256.

³⁰ Zur Zeit untersuche ich im Rahmen eines breit angelegten Projektes zur GemeindeKatechese auch neue Entwicklungen von ErwachsenenKatechese in der Schweiz, speziell das Konzept *alphalive* und das als Kontrapunkt von der schweizerischen bibelpastoralen Arbeitsstelle u.a. entwickelte Konzept *Glaubenssache - 7 christliche Updates*. Während *alphalive* an einem recht unbeweglichen inhaltlichen Programm festhält, hat sich nach der Auswertung der Pilotphase von *Glaubenssache* als größte

6. Katechetische Kompetenz

Welches sind die Erfordernisse an Mitarbeiter/innen in der Katechese? Die Basisorientierung in der Gemeindekatechese, wie sie charakteristisch z.B. auch für die französische Situation ist, hat dazu beigetragen, authentisches Glaubenszeugnis in die Katechese hineinzutragen. Andererseits kann aufgrund der neuen Anforderungen, insbesondere in der Erwachsenen-, aber auch in der Kinder- und Jugendkatechese auf die Professionalisierung von Katechese nicht verzichtet werden. Diese verlangt, wie andernorts dargelegt, ein abgrenzbares Anforderungsprofil: die katechetische Kompetenz mit den Dimensionen Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz sowie spirituelle Kompetenz.³¹

Wenn die „vornehmlich pädagogisch vermittelte Gestalt der Weitergabe des Glaubens“³² ihre Dominanz verliert, so verstehe ich darunter den Abschied von einer schulförmigen Sakramentenkatechese. Wenn man Heranwachsenden und Erwachsenen in ihren unterschiedlichen Situationen und Gegebenheiten „den Glauben vorschlagen“³³ will, kann es der christlichen Gemeinde aber nicht genug sein, auf zufälliges Zeugnis zu bauen. Vielmehr muss die Fähigkeit einer aufsuchenden und aufmerksamen Haltung gefördert werden. Dies erfordert eine systematische Reflexion der anthropologischen, (pastoral)theologischen sowie methodischen Aspekte der Glaubensprozesse.

Katechetische Sachkompetenz heißt: inhaltlich-theologische, lebensweltliche und methodische Kompetenz. Drei weitere spezifische Einzelkompetenzen seien eigens erwähnt. Wenn, wie in *Zeit zur Aussaat* betont, der religiösen Sprachfähigkeit eine herausragende Rolle zukommt, dann bedarf die Einübung und Suche nach einer je angemessenen Glaubenssprache der grundlegenden religionspädagogischen Reflexion. Des weiteren ist die kompetente kurz- und langfristige Planung wie auch Evaluation katechetischer Projekte und Prozesse zu nennen, ebenso wie die Fähigkeit, Charismen der nichtprofessionellen Gläubigen zu erkennen und ressourcenorientiert einzusetzen.

7. Fazit

„Wie kann es zur Sammlung und erlebbaren Ausgestaltung gegebener Ressourcen kommen, damit Kirche und Gemeinde von einer Beschäftigung mit sich selbst befreit werden und zu ihrer evangeliengemäßen Sendung in die Vielfalt der postmodernen Gesellschaft finden?“³⁴

Damit Gemeinden nicht zu „Verlernorten des Glaubens“³⁵ werden sollen, ist es notwendig, in einer fachlich abgestützten Weise Pilotprojekte zu lancieren, zu evaluieren und die Bereitschaft zu fördern, aus Erfahrungen zu lernen.

Herausforderung die theologisch-korrelative Kompetenz der Gesprächsleiter/innen herauskristallisiert.

³¹ Vgl. *Monika Jakobs*, Kompetenz im Dienste der Kirche und der Menschen, in: *Diakonia* 35 (3/2004) 187-194. (Der Nachname ist im Heft nicht korrekt geschrieben!); *dies.*, Kompetenz in Verkündigung, in: *Gottes Wort im Kirchenjahr* 2005, Würzburg 2005, 10-14.

³² *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2000 [Anm. 6], 33.

³³ Wörtliche Übersetzung von *Proposer la foi (Katholische Bischöfe Frankreichs* 2000 [Anm. 10]).

³⁴ *Franz-Peter Tebartz-van Elst*, Gemeinden werden sich verändern. Mobilität als pastorale Herausforderung, Würzburg 2001, 98.

³⁵ *Zerfuß / Roos* 1986 [Anm. 22], 132.

Wenn die positive Entwicklung, die durch die Gemeindekatechese in Gang gekommen ist, auch im 21. Jahrhundert weitergehen soll, dann braucht es eine Theorie, die innere Ansprüche und theologische Grundlagen der Glaubensweitergabe mit einer Außenperspektive auf die Religion und Gesellschaft allgemein sowie auf die kirchliche Glaubensgemeinschaft im besonderen berücksichtigen und integrieren kann. Nur so wird es möglich sein, für die sich ändernden Rahmenbedingungen immer wieder angemessene Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

Religionspädagogisch relevante Publikationen zur Gemeindekatechese

Die Erforschung außerschulischer Katechese mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist in der Religionspädagogik ein wissenschaftliches Randgebiet. Zwei Hintergründe dafür können eine bis heute diffuse Zuordnung zu Pastoraltheologie oder Religionspädagogik und die praktisch orientierte Entstehungsgeschichte (es fehlt bis heute nicht an neuen Praxiskonzepten) sein. Die Aufbruchbewegung des *II. Vatikanum* und der sog. „*Würzburger Synode*“ führten zu einer Neuqualifizierung von Gemeinde als Ort des Glaubenlernens und die frühere schulische Sakramentenvorbereitung wurde in der Gemeinde verortet. Die Anfänge der Gemeindekatechese waren von dem Wunsch getragen, (Gemeinde)Praxis zu verändern, und beflügelten haupt- und ehrenamtliches Engagement.

Der vorliegende Literaturbericht zu wissenschaftlich orientierten deutschsprachigen Neuerscheinungen der Jahre 2000 bis 2005 bezieht sich auf 'Katechese' im Sinne didaktisch organisierter Lehr-/Lernprozesse, deren Trägerin Gemeinde (im weiten Sinn) ist. Diese Eingrenzung gewährleistet, dass nicht alle Prozesse in der Gemeinde oder der Erwachsenenbildung, die möglicherweise katechetische Elemente enthalten, subsumiert werden und dass katechetisch orientierte Publikationen zu anderen Praxisfeldern (Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung) nicht zu berücksichtigen sind.

1. Von Handlungskonzepten zum Blick auf die Entwicklungsgeschichte

Gesellschaftliche Veränderungen ließen in den 1990er Jahren die Grenzen bisheriger Katechesepraxis bewusst werden. Dies schlug sich auch in Publikationstiteln wie „*Gemeindekatechese an den Grenzen*“¹, „*Sakramentenpastoral im Wandel*“² oder „*Katechese im Umbruch*“³ nieder. Die Auseinandersetzung mit der Glaubenssituation in den neuen Bundesländern verstärkte diese Wahrnehmungen, die dazu führten, dass die Entwicklung der Gemeindekatechese nun auch stärker theoretisch aufgearbeitet wurde. Nachdem *Claudia Hofrichter*⁴ bereits 1998 Grundlinien der Gemeindekatechese beschrieben, das katechetische Grundmodell „Leben-Deuten-Feiern“ um die Dimension des „Bewusstwerdens“ erweitert und auf die Praxis der Taufkatechese angewandt hat, liegt nun mit der Habilitationsschrift von *Peter Scheuchempflug* „Katechese im Kontext

¹ Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins / Vorstand der Schweizer Katecheten-Vereinigung (Hg.), „Dialogpapier Gemeindekatechese“. Gemeindekatechese an ihren Grenzen? Einladung zum aufrechten und aufrichtenden Dialog, München 1992.

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Sakramentenpastoral im Wandel. Überlegungen zur gegenwärtigen Praxis der Feier der Sakramente – am Beispiel von Taufe, Erstkommunion und Firmung*, Bonn 1993.

³ *Franz-Peter Tebartz-van Elst* (Hg.), *Katechese im Umbruch. Positionen und Perspektiven* (FS Dieter Emeis), Freiburg/Br. u.a. 1998.

⁴ *Claudia Hofrichter*, *Leben Bewußtwerden Deuten Feiern. Rezeption und Neuformulierung eines katechetischen Modells am Beispiel „Taufgespräche in Elterngruppen“*, Ostfildern 1997.

von Modernisierung und Evangelisierung“⁵ erstmals eine Arbeit vor, die die Etappen der katechetischen Entwicklung der letzten 50 Jahre im Westen und im Osten Deutschlands, mit einem kurzen Exkurs zur Entwicklung im evangelischen Raum, nachzeichnet und wissenschaftlich aus pastoralsoziologischer und -theologischer Perspektive einordnet. Die Suchbewegungen seit den 1990er Jahren sieht *Scheuchenspflug* in drei Veränderungen begründet, die er unter dem Paradigma der Modernisierung pastoralsoziologisch analysiert: Auch Katholiken distanzieren sich zunehmend von kirchlichen Vollzügen, „eine – frei flottierende – neue Religiosität“ (199) ist zu beobachten und durch die Wiedervereinigung hat „der zum Teil amorphe Sektor der Konfessionslosen einen bedeutenden Zuwachs erhalten“ (199). An die Katechese stellt sich die Herausforderung, „Gründe und Motivationen für den eigenen Geltungsanspruch nachvollziehbar offenzulegen im Sinne eines ‘Vorschlagens’ beziehungsweise ‘Anbietens’“ (308), da konfessionelle beziehungsweise kirchliche Sichtweisen nicht mehr fraglos gelten. Der Einzelne muss für die eigene Religiosität „eine spezifische Plausibilitätskompetenz erwerben“ (312) und die Kirche hat die Pluralität (auch in den eigenen Reihen) wahrzunehmen und konstruktiv damit umzugehen (vgl. 314–317). Anschließend verortet der Autor Katechese im Umbruch unter dem Evangelisierungsparadigma pastoraltheologisch und diskutiert den Katechumenat als Chance der Evangelisierung in der gegenwärtigen Gesellschaft.

In seinem „Grundriss der Sakramenten- und Gemeindekatechese“⁶ gibt *Dieter Emeis* einen stärker praktisch orientierten Überblick über die Entwicklung und legt den Schwerpunkt auf Fragen der Didaktik der Gemeindekatechese. Hilfreich sind sowohl die theologischen und katechetischen Überlegungen zu den einzelnen Sakramenten als auch der von *Thomas Kiefer* erstellte Literaturüberblick (237–244). *Karl Heinz Schmitt* reflektiert in dem Buch „Erfolgreiche Katechese“⁷ die Entwicklungsgeschichte aus der Perspektive des gemeindekatechetischen Engagements und dessen biographischer Bedeutung. Der Autor, der ebenso wie *Dieter Emeis* die gemeindekatechetischen Überlegungen in den westlichen Bundesländern von den Anfängen bis heute mitgeprägt hat, möchte mit seinem Buch zur Selbstvergewisserung beitragen, Engagierte ermutigen und für ein ressourcenorientiertes Vorgehen sensibilisieren.

2. Von den Kindern zu den Erwachsenen

Obwohl die *Würzburger Synode* bereits 1974 das katechetische Wirken nicht nur auf Kinder bezog, sondern als „Dienst am Glauben der Erwachsenen“⁸ verstand, realisierte sich Gemeindekatechese lange Zeit v.a. als Sakramentenkatechese für Kinder und Jugendliche. Seit gut einem Jahrzehnt rückt die Katechese mit Erwachsenen stärker in den

⁵ *Peter Scheuchenspflug*, *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart*, Würzburg 2003.

⁶ *Dieter Emeis*, *Grundriss der Gemeinde- und Sakramentenkatechese*, München 2001.

⁷ *Karl Heinz Schmitt*, *Erfolgreiche Katechese. Ermutigungen für die Praxis*, München 2000.

⁸ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Arbeitspapier: *Das katechetische Wirken der Kirche [1974]*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II*, Freiburg/Br. u.a. 1977, 37–97, 53.

Blick, wie auch an den Publikationen der deutschen Bischöfe abzulesen ist: 2001 wurden in dem Arbeitspapier „*Erwachsenentaufe als pastorale Chance*“⁹ Impulse zur Gestaltung des Katechumenats veröffentlicht. Die Publikation „*Katechese in veränderter Zeit*“¹⁰ sieht den Erwachsenenkatechumenat als „Inspiration katechetischen Handelns“ (13). Insgesamt lassen sich die Neuerscheinungen in zwei Hauptströmungen unterscheiden: Katechese mit Eltern (im Zusammenhang von Taufe oder Erstkommunion der Kinder) und Taufvorbereitung von Erwachsenen (Katechumenat).

2.1 *Der Blick auf die Eltern bzw. die Familie*

Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen ist die ungebrochen starke Nachfrage nach der Säuglingstaufe verwunderlich. Zwei Dissertationen aus Österreich untersuchen die Motivationen von Eltern, ihre Kinder taufen zu lassen. *Georg Ritzer* erforscht die Taufmotive von Eltern in der Diözese Salzburg¹¹ und *Markus Schwaigkofler* geht den unterschiedlichen Erwartungen nach, die Eltern und Hauptamtliche aus Vorarlberg an die Taufe haben.¹² Auf der Basis der Analyse von Leitfadenterviews und von Fragebögen belegen die beiden Untersuchungen, dass (katholisch) getaufte Eltern auch dann den Wunsch haben, ihr Kind taufen zu lassen, wenn sie selbst wenig kirchlich sind. Anders als häufig vermutet, sind nicht Erwartungen der Umwelt oder Gründe der Tradition entscheidend, sondern der Wunsch nach Schutz für das Kind angesichts der neuen Situation als Eltern und die Überlegung, dass das Kind durch die Taufe zwar in die kirchliche, aber zugleich auch allgemein in die gesellschaftliche und familiäre Gemeinschaft eingegliedert wird. Ein wichtiges Ergebnis der Studien ist auch, dass, „der Wunsch nach Taufe stark an die eigene religiöse Sozialisation gekoppelt [ist]. In einer Situation des existentiellen Übergangs findet ein Rückgriff auf Handlungsmuster statt, welche in der eigenen religiösen Biographie von Bedeutung waren“¹³. *Schwaigkoflers* Analyse von vier Interviews zeigt die Ambivalenz der Kommunikation in Taufgesprächen auf: Die Eltern – streng genommen die Mütter, da mögliche Unterschiede zwischen Müttern und Vätern außer Acht gelassen wurden – wünschen die Taufe aufgrund der aktuellen Umbruchssituation durch die Geburt. Den Taufspendern gelingt der kontextuelle Anschluss an diese elterliche Lebenssituation nur teilweise. Sie laufen Gefahr, in einer theologischen Sprache an den Eltern vorbeizureden. Leider war nicht die beobachtete Kommunikation in Taufgesprächen Grundlage der Analyse, sondern die Erinnerungen der Eltern und die Vorstellungen der Taufspender. *Schwaigkofler* plädiert entsprechend der Leitideen einer ‘kommunikativen Theologie’¹⁴ für ein kontextuelles Vorgehen, das Lebenswelt und Theologie zu verbinden vermag.

⁹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Erwachsenentaufe als pastorale Chance. Impulse zur Gestaltung des Katechumenats*, Bonn 2001.

¹⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

¹¹ *Georg Ritzer*, *Taufmotive zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation*, Graz 2001.

¹² *Markus Schwaigkofler*, *Das Drama der Missverständnisse. Zur Grammatik kirchlichen Begegnungshandelns im Kontext der Taufpraxis der Katholischen Kirche Vorarlbergs*, Wien 2005.

¹³ Ebd., 205.

¹⁴ Zu diesem Ansatz vgl. *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*, Mainz 2002.

Mehrere Publikationen thematisieren die Bedeutung der Familie im Rahmen katechetischer Lehr-/Lernprozesse. Der von *Albert Biesinger* und *Herbert Bendel* herausgegebene Sammelband „Gottesbeziehung in der Familie“¹⁵ bündelt familiensoziologische, -psychologische und -theologische Überlegungen zahlreicher Wissenschaftler und beschreibt praktisch-theologische Handlungsoptionen für „familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter“ (Untertitel). Vor dem Hintergrund der Tübinger Überlegungen zur Familienkatechese ist auch die Dissertation „Familienbiographische Katechese“¹⁶ von *Jörn Hauf* zu verstehen. Der Autor analysiert, dass katechetische Konzeptionen die Situation von Familien in ihren verschiedenen Erziehungsphasen bisher zu wenig berücksichtigen. In familiensoziologischem und -psychologischem Zugang zeigt *Hauf* auf, welche Veränderungsprozesse Familien durchlaufen und welche Bedeutung ihnen für die Religiosität der Kinder auf der Ebene von Interaktion und Kommunikation zukommt, wobei zwischen Religiosität und Kirchlichkeit zu unterscheiden ist. Nach einer biblischen und systematisch-theologischen Vergewisserung skizziert der Autor Handlungsorientierungen für eine familienbiographisch orientierte Katechese. Es ist zu fragen, warum psychologische Ergebnisse zur familiären Interaktion und Kommunikation nicht ausführlich rezipiert wurden. Wie *Hauf* in seinen Forschungsdesideraten (307) andeutet, bleibt zu erforschen, wie die Kommunikation über religiöse Themen in Familien – unabhängig von dem Thema ‘Sakramentspendung’ – in ihren alltagsweltlichen Interaktions- und Kommunikationsmustern durch katechetische Prozesse gefördert werden kann. Erste Überlegungen zu Fragen familiärer religiöser Kommunikation skizziert die von *Albert Biesinger u.a.* herausgegebene Aufsatzsammlung „Brauchen Kinder Religion?“¹⁷, die jedoch nicht explizit katechetisch angelegt ist. Einen wichtigen Beitrag zur Analyse von Arbeitshilfen zur Erstkommunion- und Bußvorbereitung auf ihre expliziten und impliziten Familienbilder leistet *Martin Friedrich Schomakers* Untersuchung „Die Bedeutung der Familie in katechetischen Lernprozessen von Kindern“¹⁸. In seinem sozialanalytischen Zugang arbeitet der Autor drei zentrale Bedeutungsdimensionen der Familie heraus: Familie ist ein zentraler Kommunikations- und Interaktionsraum, Eltern sind wichtig für die Wertvermittlung und Mündigkeit der Kinder ist heute ein wichtiges Erziehungsziel. Die Beschreibung von Religiosität in Familien führt *Schomaker* zu dem Schluss: „Die Familie ist aus der religiösen Frage noch nicht ausgestiegen. Vielmehr lässt sich die Entwicklung einer eigenen familialen Religiosität feststellen“ (121). Da sich Katechese „an den existentiellen Grunderfahrungen von Vater-, Mutter- und Kindsein“ (121) orientieren sollte, muss sie die Vielfalt der Konfessionen (auch in den Familien) wahrnehmen und Anregungen für das Familiengespräch geben (vgl. 121ff.). Die Auswertung des fundierten biblischen

¹⁵ *Albert Biesinger / Herbert Bendel* (Hg.), *Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter*, Ostfildern 2000.

¹⁶ *Jörn Hauf*, *Familienbiographische Katechese. Unterwegs mit Familien in der Erziehungsphase*, Ostfildern 2004.

¹⁷ *Albert Biesinger / Hans Jürgen Kerner / Gunther Klosinski / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven*, Weinheim – Basel 2005.

¹⁸ *Martin Friedrich Schomaker*, *Die Bedeutung der Familie in katechetischen Lernprozessen von Kindern. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Konzepten zur Hinführung der Kinder zu den Sakramenten der Beichte und der Eucharistie*, Münster – Hamburg 2002.

Zugangs zur Familie und der Zielvorgaben synodaler Texte deutscher Diözesen (seit 1985) zeigen, dass eine grundsätzliche Übereinstimmung mit den sozialanalytisch erarbeiteten Dimensionen von Familie vorhanden ist. Die empirisch-inhaltsanalytische Untersuchung (nach *Philipp Mayring*) von insgesamt 21 katechetischen Konzepten, die zwischen 1985 und 1996 (z.T. in Neuauflage) erschienen sind, führt dagegen zu dem Ergebnis, dass die Modelle die Familiendimensionen nur teilweise berücksichtigen: Weder die Pluralität der Familienformen mit ihren veränderten Rollenmodellen noch das Ziel der Mündigkeit der Kinder noch die religiöse Lebenswelt der Familien mit ihrer Vielfalt der Konfessionen werden ausreichend berücksichtigt (vgl. 307-313). Abschließend kommt der Autor zu dem für die wissenschaftliche Katechese wichtigen Ergebnis: „Es gibt keine empirischen Untersuchungen, die sich systematisch mit den Bedingungen und Wirkungen der katechetischen Lernprozesse befassen“ (314). Eine weitere Publikation zur Familienkatechese sind *Bernhard Dörns* „Trinitätstheologische Impulse“ (Untertitel)¹⁹ für eine familiäre Katechese im Vorschulalter. Nach der Darstellung der Familie in der heutigen Situation, bei der wichtige aktuelle Untersuchungen vermisst werden, und der entwicklungspsychologischen Aspekte (im Anschluss an *Albert Biesinger* und *Bernhard Grom*²⁰) entwickelt *Dörr* „die christliche Beziehungserfahrung“ auf der Basis des trinitarischen Gottesbildes (44-60). Der Autor zieht daraus die Konsequenz, dass es sich bei religiösen Lehr-/Lernprozessen in der Familie „zuvörderst um die dialogisch ‘vermittelnde’ Bezeugung (seitens der Eltern) bzw. die eigenständig-personale ‘Aneignung’ (seitens der Kinder) eines vielfältigen *Beziehungswissens* handelt“ (80), das die Grunddimensionen menschlichen Daseins umfasst. Nach einem Exkurs über den Zusammenhang von Spiel, Feier und Liturgie entfaltet der Autor neben der Einübung glaubensbezogener Haltungen folgende Feinziele religiöser Erziehung: „Erlernung von Hilfsbereitschaft, Auferbauung des Gewissens und Sexualität als Gabe und Aufgabe“ (109). Dem Vorwort von *Rudi Ott* ist zuzustimmen: „Der Wert des Buches liegt nicht in der Praktikabilität, es weist vielmehr ein theologisches und spirituelles Potential für die persönliche Orientierung von Eltern und Erziehern aus“ (VIII). Als letzte Neuerscheinung, die sich indirekt mit Familie beschäftigt, sei *Martina Kramls* Buch „Verwandlung auf das Leben hin“²¹ erwähnt. Das Buch versteht sich als „Sensibilisierung für eine kommunikative Eucharistiekatechese“ (Untertitel), die nicht mit Erstkommunionkatechese gleichzusetzen ist. Die Autorin arbeitet die Bedeutung von Essen und Trinken in ihren positiven und negativen Facetten heraus und will mit Hilfe der ‘kommunikativen Theologie’²² „Erfahrung, Wahrnehmung/Deutung und Erkenntnis“ (12) verschränken. *Kraml* entwirft kein eucharistiekatechetisches Praxismodell, sondern sensibilisiert für die Facetten von Essen in unserer Zeit und für ein Eucharistieverständ-

¹⁹ *Bernhard Dörr*, Eingetaucht in ein Bad der Liebe. Trinitätstheologische Impulse für eine dialogisch-familiäre Katechese von Kindern im Vorschulalter, Münster – Hamburg 2001.

²⁰ Vgl. *Albert Biesinger*, Kinder nicht um Gott betrügen. Anstiftungen für Mütter und Väter, Freiburg/Br. 1994; *ders.* / *Christoph Schmitt*, Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde, Freiburg/Br. 1998; *Bernhard Grom*, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000.

²¹ *Martina Kraml*, Verwandlung auf das Leben hin. Sensibilisierung für eine kommunikative Eucharistiekatechese, Mainz 2005.

²² Vgl. *Scharer / Hilberath* 2002 [Anm. 14].

nis, das aus der Alltagswirklichkeit heutiger Menschen zugänglich wird, und fördert damit die Reflexion eigener Zugänge zu Eucharistie- und Erstkommunionkatechese.

2.2 Der Blick auf die Glaubenseinführung Erwachsener

Liturgiekatechetisch konzipiert ist das „Handbuch der Erwachsenentaufe“ von *Franz-Peter Tebartz-van Elst*.²³ Er versteht den Katechumenat angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation, in der ein Zuwachs von Erwachsenentaufen zu verzeichnen ist, als missionarischen Impuls (13-24) und stellt die geschichtliche Entwicklung von der frühen Kirche bis heute vor (27-58). Den Schwerpunkt der Publikation bildet die Erschließung des Katechumenats in (liturgischen) Texten und Bildern (61-202). Der Autor bündelt die diversen theologischen Überlegungen zum Katechumenat und erschließt diesen Weg sowohl für Verantwortliche als auch für diejenigen, die um die Taufe bitten, sowie für Gemeindemitglieder, denen eine Taufe Erwachsener häufig fremd ist. „Dem Glauben die Tür öffnen“ möchte *Stefan Schlager* mit seiner praktisch orientierten Publikation zur Glaubenseinführung Erwachsener²⁴, die auf Erfahrungen aus der Diözese Linz aufbaut. Zunächst stellt der Autor im Anschluss an namhafte Dogmatiker/innen das trinitarische Gottesbild als zentralen Inhalt vor und fordert eine „geschichtlicherzählende Sprache“ (38) und die „Rede von Gott als dem Befremdenden“ (40) als Kriterien für „eine Sprache, die dem Wesentlichen des Christlichen gerecht wird“ (38). *Schlager* bietet biblische und systematisch-theologische Kurzeinführungen in zentrale Inhalte christlicher Theologie und Spiritualität, zu denen er anschließend acht Stundenmodelle vorstellt. Kirchenrechtliche Ausführungen im Blick auf die Taufbewerber stehen am Ende der Publikation. ‘Kann man Glauben lernen?’ – dieser Frage stellt sich *Jens Martin Sautter* in seiner Dissertation²⁵ und untersucht die Didaktik von fünf Glaubenskursen im evangelischen Raum. Zunächst präzisiert er den Zusammenhang von Glauben und Lernen und formuliert Charakteristika einer „christlichen Spiritualität als wahrnehmbare[r] Gestalt des Glaubens“ (51) im Kontext evangelischer Theologie. Die Untersuchung der Kurse geschieht mit Hilfe eines Rasters, das aus den vier Feldern Lehre, Gemeinde, Alltag und Liturgie und den Dimensionen kognitiv, sozial und emotional besteht (vgl. 88). Aus der Analyse entwickelt er Konsequenzen für ein zeitgemäßes Verständnis von „Evangelisation in theologischer und pädagogischer Perspektive“ (276) und beschreibt „Spiritualität als Lernfeld“ (292). Eine Arbeit, welche zur didaktischen Analyse katholischer Glaubenskurse Hilfestellungen anbietet.

Im Zusammenhang mit Fragen der Glaubensvermittlung interessant sind die von *Matthias Scharer* und seinen Mitarbeiter/innen²⁶ erarbeiteten Publikationen zu einer ‘kommunikativen Theologie’, die sich auf das Modell der themenzentrierten Interaktion von *Ruth Cohn* stützen. Zusammen mit *Bernd Jochen Hilberath* legt er mit dem Buch

²³ *Franz-Peter Tebartz-van Elst*, Handbuch der Erwachsenentaufe. Liturgie und Verkündigung im Katechumenat, Münster 2002.

²⁴ *Stefan Schlager*, Dem Glauben die Tür öffnen. Theologische Grundlagen und praktische Anregungen für die Einführung Erwachsener in den Glauben, Würzburg 2004.

²⁵ *Jens Martin Sautter*, Spiritualität lernen. Glaubenskurse als Einführung in die Gestalt christlichen Glaubens, Neukirchen-Vluyn 2005.

²⁶ Vgl. auch die dargestellten Arbeiten von *Martina Kraml* [Anm. 21] und *Markus Schwaigkofler* [Anm. 12].

„Kommunikative Theologie“²⁷ eine grundlegende Erläuterung vor. Die notwendige Brücke zwischen der Lebenssituation heutiger Menschen („Ich“) und der theologischen Deutung dieser Situation („Es“) soll ein mehrperspektivischer Ansatz bilden, der „die Glaubenstradition, das Biographische, das Kommunikative (Gruppe, Gemeinde) im engeren Sinne und de[n] Globe“ (44) im Wechselspiel sieht. Die Autoren verstehen diesen Ansatz als Grundlage sowohl für gemeindegatechetische Prozesse, die den Subjekten in ihren Interaktionen und dem Inhalt gerecht werden wollen, als auch für eine zeitgemäße wissenschaftliche Theologie.

3 Der Blick ‘über den eigenen Kirchturm’

Die Zunahme von Begriffen wie ‘missionarische Pastoral’ oder ‘missionarisches Zeugnis der Kirche’ in den letzten Jahren weist darauf hin, dass christliche Verkündigung nicht nur auf den gemeindlichen Innenraum bezogen sein kann, sondern herausgerufen ist, ‘über den eigenen Kirchturm’ hinauszublicken: Das Arbeitspapier „*Zeit zur Aussaat*“²⁸ der deutschen Bischöfe überträgt die Schritte der Evangelisierung in missionarischer Absicht auf die heutige Zeit. Die im Anschluss an dieses Papier von *Klaus Vellguth* herausgegebene Publikation „Missionarisch Kirche sein“²⁹ stellt religionspädagogische und pastoraltheologische Ansätze verschiedener Wissenschaftler vor, wie eine missionarische Orientierung der Kirche in der heutigen Kirche konzipiert werden kann.

Eine Perspektive über die deutsche Situation hinaus nimmt die von *Hadwig Müller, Norbert Schwab und Werner Tzscheetzsch* herausgegebene zweisprachige Dokumentation des zweiten deutsch-französischen Kongresses³⁰ ein, die sich mit den Schwerpunktsetzungen der französischen Kirche im Blick auf Katechese beschäftigt. Zunächst wird der Grundlagentext, der Brief der französischen Bischöfe „*Proposer la foi*“³¹ an die Katholiken in Frankreich und seine Entstehungsgeschichte vorgestellt (19-72). Die anschließenden Erläuterungen der einzelnen Abschnitte durch französische Theologen werden jeweils von Überlegungen aus dem deutschsprachigen Raum ergänzt. Das Buch regt damit zu einer kritischen Reflexion von Pastoral und Katechese in Deutschland an.

Auch der Blick auf Migrant/innen und muttersprachliche Gemeinden in Deutschland fordert heraus: Obwohl seit fast 50 Jahren in christlichen Gemeinden Menschen verschiedener Kulturen leben, sind praktische und theoretische Konzepte zu einer interkulturellen Öffnung der Gemeinden die Ausnahme. *Monika Scheidler* möchte in ihrer Habilitationsschrift³² „die gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen der Praxis christlicher Gemeinden und speziell der catechetischen Lehr-Lernprozesse

²⁷ *Scharer / Hilberath 2002* [Anm. 14].

²⁸ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), „Zeit zur Aussaat“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000.

²⁹ *Klaus Vellguth*, Missionarisch Kirche sein. Erfahrungen und Visionen, Freiburg/Br. 2002.

³⁰ *Hadwig Müller / Norbert Schwab / Werner Tzscheetzsch* (Hg.), Sprechende Hoffnung – werdende Kirche. Proposer la foi dans la société actuelle. Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft, Ostfildern 2001.

³¹ Eine zweite deutsche Übersetzung des Textes ist zugänglich: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs, Bonn 2000.

³² *Monika Scheidler*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz, Ostfildern 2002.

im zunehmend multikulturellen Kontext“ (15) analysieren und Veränderungsperspektiven aufzeigen. Die psychologischen und kulturanthropologischen Auseinandersetzungen mit den Implikationen von Interkulturalität werden jeweils mit (pastoral)theologischen und religionspädagogischen Optionen korreliert und führen zu „religionspädagogischen und theologischen Orientierungen für interkulturelles Lernen“ (355) als Kriterien für eine veränderte Pastoral und Katechese.

4 Der Blick auf Anbieter/innen und Nutzer/innen katechetischer Angebote
 Professionstheoretische Impulse aus katholischer Perspektive bietet die von *Helmut Hoping* und *Hans J. Münk* herausgegebene Publikation „Dienst im Namen Jesu Christi“³³. Fachwissenschaftler/innen stellen aus systematisch-theologischer und praktisch-theologischer Perspektive die verschiedenen Dienste und Ämter mit ihren Arbeitsfeldern vor. Da Katechese nicht nur von geweihten Amtsträgern gestaltet wird, sondern auch von nicht geweihten Theolog/innen sowie von so genannten Ehrenamtlichen, regt das Buch zu einer notwendigen Auseinandersetzung mit amtstheologischen Fragestellungen an. Zum Schluss sei der Blick auf Neuerscheinungen zur protestantischen Gemeindepädagogik gerichtet, bei denen das explizit pädagogisch qualifizierte Berufsbild der Gemeindepädagog/innen ins Auge fällt. *Karl Foitzik* beschreibt in der von ihm herausgegebenen Publikation „Gemeindepädagogik“³⁴ die Entwicklungsgeschichte des Begriffes „Gemeindepädagogik“ und zeigt die Ambivalenz des Begriffes auf, der einerseits für die Berufstheorie der Gemeindepädagog/innen steht, andererseits für das Arbeitsfeld dieser Berufsgruppe (11-46). Die Beiträge von *Joachim Track*, *Annedore Prengel*, *Christian Grethlein* und *Roland Degen* präzisieren eine aktuelle Gemeindepädagogik unter systematisch-theologischer, pädagogischer und praktisch-theologischer Perspektive. Die Bedeutung der Berufsgruppe der Gemeindepädagog/innen thematisiert die Publikation „Gemeindepädagogik im Wandel“³⁵, herausgegeben von *Ludwig Metzger* und *Nicole Piroth*. *Metzger* erarbeitet auf der Basis von Interviews mit Gemeindepädagog/innen und Gemeindegliedern eine Bestandsaufnahme gemeindepädagogischer Arbeit. *Piroth* skizziert Beratung und Seelsorge als ein oft nur implizit wahrgenommenes Arbeitsfeld. Abschließend formulieren *Ludwig Metzger* und *Roland Degen* Zukunftsperspektiven der Arbeit dieser Berufsgruppe unter Berücksichtigung sich wandelnder Kirchengemeinden. Eine umfassende Studie zur Bedeutung der gemeindepädagogischen Arbeit für biographische Bildungsprozesse im Erwachsenenalter legt *Nicole Piroth* mit ihrer Dissertation³⁶ vor. In der Analyse problemzentrierter Interviews arbeitet die Autorin empirisch fünf verschiedene „Nutzungstypen gemeindepädagogischer Arbeit“ heraus: „Beständige“, „Anknüpfende“, „Angebotsorientierte“, „Themenbezogene“ und „Kritische“, die sich auch bezüglich ihrer Identifikation mit Kirche unterscheiden (vgl. 121-

³³ *Helmut Hoping / Hans J. Münk* (Hg.), Dienst im Namen Jesu Christi. Impulse für Pastoral, Katechese und Liturgie, Freiburg/CH 2001.

³⁴ *Karl Foitzik* (Hg.), Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven. Beiträge zum Fünften Gemeindepädagogischen Symposium Hannover 2001, Darmstadt 2002.

³⁵ *Ludwig Metzger / Nicole Piroth* (Hg.), Gemeindepädagogik im Wandel. Erfahrungen und Perspektiven. Eine Veröffentlichung der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, Darmstadt 2000.

³⁶ *Nicole Piroth*, Gemeindepädagogische Möglichkeitsräume biographischen Lernens. Eine empirische Studie zur Rolle der Gemeindepädagogik im Lebenslauf, Münster 2004.

213). *Piroth* weist nach, dass durch gemeindepädagogische Arbeit angeregte Lernprozesse den Merkmalen lebensgeschichtlicher Lernprozesse (nach *Theodor Schulze*) entsprechen und es Gemeindepädagog/innen durch ihre pädagogische Ausrichtung teilweise besser gelingt als Pfarrer/innen, Anschlüsse an die Alltagswelt der Adressat/innen zu finden. M.E. kann diese Arbeit wertvolle Anregungen für eine Untersuchung der Nutzungstypen katechetischer Angebote im katholischen Raum geben.

5. Ausblick

Mit Ausnahme der Publikationen zur Gemeindekatechese allgemein gibt es ein weites Themenspektrum der wissenschaftlichen Publikationen, bei denen es sich häufig um Qualifikationsarbeiten handelt. Trotz der Diversität kann als eine gemeinsame Linie der Lebensweltbezug konstatiert werden, der, bezogen auf die jeweils zu untersuchende Zielgruppe, ausführlich und zunehmend unter Verwendung empirischer Forschungsvorgehen beschrieben wird. Die aktuellen Themenstellungen bilden Veränderungen in der Gemeindekatechese ab: Während in den 1970er und 1980er Jahren gruppenbezogene Katechesekonzeptionen mit Gleichaltrigen im Vordergrund standen, liegt derzeit der Fokus auf Fragen der religiösen Sozialisation in der 'Familie' und der Erforschung katechetischer Motivationen Einzelner. Der Blickwinkel von den Kindern zu den Erwachsenen hat zumindest im wissenschaftlichen Umfeld stattgefunden. Die Untersuchungen setzen sich mit ekklesiologisch-systemischen Überlegungen und soziologischen und psychologischen Entwicklungsprozessen auseinander, konkrete Kommunikations- und Interaktionsprozesse wurden jedoch in den vorgestellten Publikationen nicht empirisch analysiert und dies bleibt daher ein Forschungsdesiderat. Da es sich bei Katechese um eine organisierte Form der Aneignung von Glauben handelt, wäre eine Auseinandersetzung mit aktuellen lernpsychologischen Untersuchungen zu Lehr-/Lernprozessen ebenso wünschenswert wie die empirische Erforschung langfristiger Auswirkungen unterschiedlicher katechetischer Arrangements. Insgesamt kann die Hinwendung zu einer differenzierten Wahrnehmung der Situation auch Handlungsimpulse für eine aktuelle Praxis liefern.

Christoph Gramzow, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht (Theos; Bd. 65), Hamburg (Kovač) 2004 [470 S.; ISBN 3-8300-1237-3]

Matthias Hahn, Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte; Bd. 12), Münster (LIT) 2003 [296 S.; ISBN 3-8258-7052-9]

Heide Liebold, Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis (Schriften aus dem Comenius-Institut; Bd. 9), Münster (LIT) 2004 [288 S.; ISBN 3-8258-7123-1]

Drei neuere Studien nähern sich der Frage des Selbstverständnisses und der beruflichen Einordnung von evangelischen Religionslehrer/innen mittels biografischer Ansätze und empirischer Untersuchungen, die die Betroffenen selbst ausführlich zu Wort kommen lassen. Bei allen dreien ist hervorzuheben, dass sie die spezifische Situation im Osten Deutschlands in den Blick nehmen und damit ihr Augenmerk auf eine Untersuchungsregion richten, in der religiöse Bildung im Kontext der öffentlichen Schule unter besonderen Diasporabedingungen stattfindet.

Christoph Gramzow untersucht in seiner im Jahre 2000 an der Universität Leipzig als Dissertation angenommenen Studie den Zusammenhang von Gottesvorstellungen von Unterrichtenden im Fach evangelische Religion und dem daraus folgenden Stellenwert dieser Thematik im tatsächlich gehaltenen Unterricht. Dafür befragt er sehr differenziert unterschiedliche Gruppen von Lehrenden in Interviews: Pfarrer/innen, Katechet/innen sowie staatlich angestellte Lehrer/innen. Zwei thesenartig formulierte Überlegungen leiten die Untersuchung: „1. Religionslehrerinnen und Religionslehrer geben ihre Gottesvorstellungen an Kinder und Jugendliche weiter, d.h. sie haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Herausbildung und Gestalt kindlicher Vorstellungen von Gott. 2. Zwischen der Bedeutung, die den Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern bei der Entwicklung des kindlichen Gottesbildes zukommt, und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihnen besteht ein auffallendes Missverhältnis. Die Gottesvorstellungen finden zu wenig Interesse.“ (15) Um diesen Befund zu präzisieren und ein theoretisches Fundament für die folgende empirische Untersuchung zu erhalten, stellt *Gramzow* in Teil I der Studie grundlegende Überlegungen aus ausgewählter Literatur zusammen, die einen Überblick über Genese, Entwicklung und Inhalte von Gottesvorstellungen bieten. Den Hauptteil der Studie nimmt mit Teil II die Darlegung der „Befragung von Lehrenden des Unterrichtsfaches ‘Evangelische Religion’ zu ihren Vorstellungen von Gott“ (69-312) ein. 203 Interviews bieten eine gute Basis für eine differenzierte und aussagekräftige Analyse. Die Daten wurden zwischen Oktober 1997 und Juli 1998 erhoben. Die befragten Personen stammen aus allen neuen Bundesländern (davon 114 aus Sachsen) sowie 35 aus Baden-Württemberg und 4 aus Schleswig-Holstein (129). Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Fragebogens, der dreifach abgesichert wurde: durch die theoretischen Vorüberlegungen in Teil I, durch vier vorausgegangene explorative Leitfadenterviews, die für den zu entwickelnden Fragebogen relevante Kategorien aufdecken sollten (99ff.), sowie eine Eichbefragung unter 20

Theologiestudierenden zu ausgewählten Prädikaten Gottes, die als „traditionell“ bzw. „modern-alternativ“ einzustufen waren (101ff.). Teil III nutzt die auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen (Teil I) sowie der Befragung (Teil II) erhobenen Ergebnisse, um einen methodischen Zugang zu entwickeln, der „es dem Subjekt erlaubt, sich seiner bevorzugten Bilder von Gott und seiner religiösen Gefühle in möglichst umfassender Weise bewusst zu werden.“ (354) Mittels halbstandardisierter Interviews und Struktur-lege-Technik (SLT) werden individuelle Kognitionen externalisiert und subjektive Konzepte von Gottesvorstellungen bei den Befragten erfasst. Eine derartige Erschließung subjektiver Theorien weist in Richtung religionspädagogisch-konstruktivistischer Ansätze. Die Studie *Gramzows* liefert so eine gute Grundlage für weitere Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung bei Religionslehrer/innen, die im Rahmen einer subjektorientierten Religionsdidaktik die Bedeutung der mit Reflexion verflochtenen Erfahrung in den Blick nimmt. Der vergleichsweise knappe Teil IV der Studie wendet die Untersuchungsergebnisse auf die Religionsdidaktik an und wirbt konsequent für einen Religionsunterricht, der den Kindern und Jugendlichen kein fertiges Gottesbild vermitteln, sondern ihnen nahe bringen will, „wie Christen in Vergangenheit und Gegenwart Gott erfahren haben und immer noch erfahren.“ (383) Die Studie weist nach, dass mit wachsender Stabilität der Gottesbeziehung, die in deutlichem Zusammenhang mit der Selbstreflexivität der Lehrenden steht, die Bedeutung zunimmt, die der Gottesfrage im Religionsunterricht eingeräumt wird. Weiterführende Überlegungen zur Bedeutung religiöser Wirklichkeitskonstruktion und zur Relevanz eines theologietreibenden (d.h. Traditionsbestände rekonstruierenden) Religionsunterrichts können und sollten als Folgeuntersuchungen hier anschließen. Ausführliche Anlagen und ein untersuchungsrelevantes Literaturverzeichnis runden die übersichtlich gegliederte Publikation ab.

Matthias Hahn, Direktor des Pädagogisch-Theologischen Instituts (PTI) in Drübeck, untersucht in seiner Studie von 2003 die besondere Situation von Unterrichtenden, die im Osten Deutschlands – näherhin in Sachsen-Anhalt – nach der Wende auf der Basis von Weiterbildungskursen (zwischen 1989 und 2000) evangelischen Religionsunterricht an den Schulen erteilen. Das in Kap. 1 der Untersuchung formulierte erkenntnisleitende Interesse, das die gesamte Studie durchzieht, „lautet, wie Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Berufstätigkeit vor 1989 in der DDR aufgenommen haben und nun in der demokratischen Bundesrepublik Religionsunterricht erteilen, ihre persönliche Berufsentwicklung erlebt haben, wo sie ihre beruflichen Stärken und Schwächen sehen, welche in der DDR erworbenen Fähigkeiten und Ansichten sie in den neuen Unterricht im Fach Religion mitbringen.“ (16) Die jeweils unter den drei Aspekten ‘Annäherung, berufsbiografische Deutung, religionspädagogische Deutung’ strukturierten Darlegungen und Interpretationen von sieben Interviews (Kap. 6) sind überzeugend in einen größeren Rahmen eingeordnet, der die Situation des Religionsunterrichts unter den Bedingungen des Bundeslandes Sachsen-Anhalt (Kap. 2) ebenso berücksichtigt wie die schulischen Gegebenheiten in der ehemaligen DDR-Schule (Kap. 3), die für die befragten Lehrer/innen einen wichtigen biografischen Hintergrund darstellen. Um der Gefahr zu entgehen, „Lebenslügen und Rechtfertigungsgeschichten aufzusitzen“ (17), unternimmt die Studie in

Kap. 4 den Versuch einer kommunikativen Validierung der Interviews u.a. unter dem Blickwinkel der religionspädagogischen Lehrer-Biografieforschung. Diese Überlegungen münden in einen Interviewleitfaden (Kap. 5), der die Ergebnisse der Befragungen durch nachvollziehbare Kriterien interpretierbar macht. Kap. 7 bietet eine vergleichende Auswertung der durch die Interviews erhobenen Daten. Das folgende Kap. 8 erläutert die kommunikative Validierung der in den Interviews erhobenen Daten. Kap. 9 und 10 interpretieren diese u.a. mit Blick auf den ebenfalls nach der Wende als Pflichtfach eingeführten Englischunterricht, der für die Unterrichtenden in ähnlicher Weise die Chance einer produktiven Neuorientierung ermöglichte (268). Die Studie arbeitet heraus, dass der Religionsunterricht eine wichtige Unterstützung für die Öffnung des in den Schulen Sachsen-Anhalts immer noch vorhandenen pädagogischen und didaktischen Selbstverständnisses ehemaliger DDR-Lehrer bildet. Zugleich weist die Untersuchung auf die besondere Konfliktsituation hin, in der sich die Unterrichtenden im Fach Religion im Osten Deutschlands häufig befinden: Von Seiten mancher Kirchenvertreter werde ihre Arbeit beargwöhnt, während sie in der Schule als „Vertreter der Kirche“ misstrauisch betrachtet würden (269).

Heike Liebold hat sich in ihrer Leipziger Dissertation (2003) ebenfalls mit Berufsbiografien von Lehrer/innen auseinandergesetzt. Im Unterschied zu den beiden zuvor besprochenen Arbeiten erweitert sie ihre Untersuchung jedoch durch die ausdrückliche Einbeziehung von Ethiklehrkräften. Gerade für ihr Untersuchungsgebiet Sachsen ist dies von Bedeutung, da hier der Religionsunterricht als 'kleineres' Alternativfach in spannungsreicher Beziehungen zum Ethikunterricht steht. Im theoretischen Teil I umreißt die aufgrund ihres sehr kompakten Druckbildes bisweilen etwas beschwerlich zu lesende Studie historische Implikationen der Untersuchung, die ihre Begründung in der Situation in der ehemaligen DDR haben, und gibt einen Überblick über die einschlägige Forschung zum „Bild des Religions- und des Ethiklehrers“ (21). Die Aussagen zu letzterem fallen begrifflicherweise knapper aus, da die Unterrichtenden dieses Faches erst im Laufe der 1990er Jahre als eigenständige Fachvertreter in der Schule erscheinen. Auf dieser Grundlage wird ein induktiv-analytischer Ansatz auf qualitativ-empirischer Basis entwickelt, der personale und berufliche Aspekte im Selbstverständnis von Religions- und Ethiklehrkräften betrachtet. Dies geschieht mittels der Auswertung von Befragungen mit 48 Interviewpartnern aus Sachsen (9 Religionslehrkräfte im Staatsdienst, 11 Pfarler/innen, 9 andere kirchliche Mitarbeiter/innen sowie 19 Ethiklehrkräften). Der empirische Hauptteil der Studie (Teil II) erläutert zunächst in Kap. 4 das methodische Vorgehen (Datenerhebung und Datenaufbereitung, Auswertungsverfahren). Kap. 5 und 6 präsentieren die Ergebnisse. Dies geschieht zunächst mittels einer inhaltsanalytischen Auswertung, die nach den Motiven zur Übernahme des neuen Faches (evangelischer Religionsunterricht bzw. Ethikunterricht), nach den jeweils aufscheinenden Konzepten und Problemen im Religions- bzw. Ethikunterricht, nach der Integration der beiden neuen Fächer in einer sich verändernden Schule, nach der jeweiligen Rolle als Religions- bzw. Ethikunterrichtende fragt und diese Ergebnisse schließlich für einen gruppenspezifischen Vergleich heranzieht. Kap. 6 erläutert die Ergebnisse an vier ausgewählten Fallbeispielen. In Kap. 7 werden die erhobenen Daten detailliert und gründlich disku-

tiert und daraus „Bausteine zu einer Theorie der Religions- bzw. Ethiklehrkraft“ entwickelt. Für die zukünftige Gestaltung der Ausbildung der Unterrichtenden beider Fächer plädiert die Studie überzeugend auch für eine Stärkung der Fachdidaktik und für die Einbeziehung fachübergreifender Kooperation bereits im Studium, um späteren Berührungängsten vorzubeugen. Die Arbeit leistet daher einen wichtigen – auf empirischer Basis entworfenen – Beitrag zur Entwicklung einer unterrichtlichen Vernetzung der affinen Fächer evangelischer Religionsunterricht und Ethik. In diesem Zusammenhang wäre ein deutlicher Blick auf das andere affine Fach (katholischer Religionsunterricht) wünschenswert gewesen, der dieser auf das berufliche Selbstverständnis ausgerichteten Untersuchung noch mehr Tiefe gegeben hätte.

Harald Schwillus

Anton A. Bucher / Helene Miklas (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich (Empirische Theologie; Bd. 14), Wien (LIT) 2005. [257 S. / ISBN 3-8258-8335-3]

Gerade seit *Andreas Feige* u.a. die Untersuchung zur „Religion bei ReligionslehrerInnen“¹ veröffentlicht haben, gibt es in beiden Konfessionen ein lebhaftes Interesse an der empirisch-religionspädagogischen Lehrer/innenforschung. *Anton A. Bucher* nordet sich zu Beginn der Studie kurz, aber informiert in „vorausgegangene Studien zur ReligionslehrerInnenschaft“ (21) ein, arbeitet Fakten und entscheidende Kontroversen heraus und stellt die Einmaligkeit des österreichischen Projektes heraus, das 757 katholische Religionslehrer/innen aus den Diözesen Linz und Salzburg und 171 evangelische Religionslehrer/innen aus ganz Österreich erfasste. Er betont, dass es sich um den bisher einmaligen Vergleich zu Mentalitäten und Bewusstseinszuständen katholischer und evangelischer Religionslehrer/innen handelt. Im Untersuchungsdesign werden dadurch neue Akzente gesetzt, „dass die emotionale Befindlichkeit wesentlich differenzierter und konkreter erfragt wird als in früheren Befragungen“ (24f.), die sich oft mit singulären Zufriedenheitsmaßen begnügten. *Bucher* weist auf die Abhängigkeit kognitiver Tätigkeit von emotionalen Befindlichkeiten hin und berücksichtigt in der Item-Struktur die „emotionale Wende“ in den Humanwissenschaften. Die Integration von neuen, differenzierten Untersuchungsmethoden bei der Erfassung der Berufszufriedenheit ermöglicht den Verfasser/innen einen Einblick in die emotionale Tiefenstruktur der Befindlichkeit von katholischen und evangelischen Religionslehrer/innen, zu dem bislang viele Untersuchungen nicht vorgestoßen sind.

Nahezu jede/r dritte evangelische Befragte kreuzt den Wert „sehr zufrieden“ (31%) an, bei den katholischen ist es immerhin noch jede vierte Person (25%). „In beiden Umfragen überwogen die grundsätzlich Zufriedenen die gar nicht Zufriedenen bei weitem.“ (34) Spannend lesen sich die Tabellen zu den „fünf beglückendsten / am wenigsten beglückenden Aspekten“ (35/130) des Religionsunterrichts. Für beide Gruppen gehören die Erfahrungen im Lehrer/innenkollegium und die Auseinandersetzung mit „lebenskundlichen Themen“ zu den beglückendsten, die Beschäftigung mit „kirchlichen Themen“ und Religionsbüchern sowie „spirituelle Übungen“ und die Leistungsbeurteilung zu den am wenigsten beglückenden Aspekten des Religionsunterrichts. Die Verfasser/innen betonen, dass selbst bei den evangelischen Religionslehrer/innen die „klassische (Unterrichts-)Arbeit mit der Bibel [...] erst an achter Stelle“ (130) rangiert und kommen zum Ergebnis: „Hier zeigt sich schon die Tendenz, die sich durch die ganze Untersuchung zieht: Religionsunterricht ist Beziehungsarbeit, ist kommunikativer Religionsunterricht.“ (130)

Die Studie bestätigt hoch signifikante Korrelationen zwischen der generellen Berufszufriedenheit, der Bereitschaft, wieder Religionslehrer/in zu werden, und dem Burnout-Syndrom. Religionslehrer/innen sind „mehrheitlich kaum ausgebrannt, jede/r Siebte jedoch stark“ (69). Ausführlich versucht *Bucher* in seiner Abschlussreflexion die „überraschend hohe Berufszufriedenheit zu erklären, die insbesondere in vielen Berichten zu den religionsdidaktischen Erfolgserlebnissen authentisch in Erscheinung tritt“ (220). Seine Argumentation mit der „Stimmungskongruenz“ (220) leuchtet ein, lässt jedoch offen, was letztlich Religionslehrer/innen glücklich und zufrieden macht.

¹ *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000.

Die Autor/innen arbeiten heraus, dass die wichtigste Bezugsgröße für Religionslehrer/innen beider Konfessionen die Schüler/innen sind (96/191) und Beziehungsarbeit zu den fünf wichtigsten Zielen des Religionsunterrichts gehört (79/174). An diesen Fakten ist weiterzudenken. Sie erlauben den Schluss, dass der Unterricht gerade dann als fundamental sinnstiftend erfahren wird und letztlich auch glücklich macht, wenn er trotz Disziplinproblemen und einem schwierigen schulischen Umfeld gelingt. Damit kommen intrinsische Glücks- und Sinnfaktoren zum Tragen, die ergänzend zu den extrinsischen ins Feld geführt werden können, die *Bucher* abschließend in den Blick nimmt. Religionslehrer/innen verfügen im Blick auf ihre Mission und ihre Vermittlungsleistungen über ein gesundes Selbstbewusstsein und ein breites Erfahrungsspektrum, wenn es darum geht, im Rückgriff auf den Resonanzraum Kirche und Gemeinde die Lebenswelt der Schüler/innen mit der biblischen Botschaft und der christlichen Tradition in Verbindung zu bringen. Beim Vergleich der katholischen und evangelischen Ergebnisse gehört die „hohe Belastung der katholischen ReligionslehrerInnen durch ein schlechtes Image“ (212) der Kirche mit zu den augenfälligsten Differenzen.

Wie stark der konfessionell geprägte 'Resonanzraum Kirche' sich auch in einem von vielen so gescholtenen problemorientierten Religionsunterricht durchsetzt, den die Verfasser/innen eindeutig bestätigt finden (82), zeigen die Rückmeldungen zu den Zielsetzungen des Religionsunterrichtes. Obwohl allgemeine Bildungsaspekte im Mittelpunkt stehen, bleibt die Arbeit an 'religiösen Kompetenzen' praktisch für jede/n Religionslehrer/in fundamental – z.B. „die Frage(n) nach Gott, Welt und Leben wecken“, „die SchülerInnen für religiöse Erfahrungen sensibilisieren“, „Antworten des christlichen Glaubens auf menschliche Erfahrungen, Fragen, Bedürfnisse und Strebungen erschließen“ (89). Für die Autor/innen steht damit fest, dass es „keine Dichotomie zwischen stärker lebenskundlichen/personalen Optionen und dezidiert katechetischen“ (95) gibt. Einig sind sich beide Gruppen, „dass der konfessionelle Religionsunterricht weiterhin garantiert bleiben soll. Die Einführung einer allgemeinen Religionskunde [...] wird erstaunlicherweise erheblich weniger befürwortet als die Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts.“ (217)

Summa summarum: Wir müssen den Verfasser/innen dankbar sein, dass sie mit diesen Daten weiter Licht in die ideologischen Kontroversen zu den Zielen und zur Effizienz des Religionsunterrichts gebracht haben. In der Tiefenschärfe und Verständlichkeit bei der Rückübersetzung des empirischen Zahlenmaterials in die Theorie erreicht ihre Studie allerdings nicht den Standard der Arbeiten von *Feige u.a.* Für Leser, die statistische Messverfahren nicht kennen, bleiben manche Sätze Statistikerlatein (z.B. 79). Zudem erläutert die Einführung in die empirisch-statistischen Grundbegriffe leider nicht alle Messverfahren und Begrifflichkeiten, auf welche in der Arbeit zurückgegriffen wird (28f.).

In allen vorliegenden Untersuchungen wird von den Religionslehrer/innen bemängelt, dass die religiöse Erziehung in der Familie nicht mehr geleistet wird, und festgestellt, dass dieses Defizit im Religionsunterricht nicht zu kompensieren ist. Leider bleibt es hier bei Klagen und Anklagen. Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Familie, zwischen Religionslehrer/innen und Eltern sollten breiter rezipiert und diskutiert werden, zumal „die Eltern der SchülerInnen“ von 25/32% als „sehr wichtige“ und von 34/35% als „wichtige“ Bezugsgröße benannt werden (98/195). Die wissenschaftliche Religionspädagogik wäre gut beraten, sich viel intensiver mit den Defiziten in der Primärsozialisation auseinanderzusetzen und bestehende Kooperationsmodelle weiterzuentwickeln. Schwer verständlich ist, weshalb von österreichischen Religionspädagog/innen die Arbeiten ihres Kollegen in der empirischen Schulpädagogik, dem Salzburger *Volker Krumm*, verschwiegen werden, der sich intensiv mit Fragen der Kooperation zwischen Familie und Schule in ihrem Land beschäftigt hat.

Norbert Collmar, Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 24), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2004 [416 S.; ISBN 3-525-61493-4]

Eine seit den 1970er Jahren geführte Diskussion über ein neues wissenschaftstheoretisches Paradigma räumt der Bezugnahme auf die fundierende Kategorie des 'kommunikativen Handelns' (Jürgen Habermas; Helmut Peukert; Norbert Mette) einen prominenten Ort ein. Auch wenn Norbert Collmar an einer Stelle explizit an Mette anknüpft (67f), akzentuiert er seinen handlungstheoretischen Ansatz doch anders, indem er die analytische Handlungstheorie aufgreift und sie mit einem aristotelisch inspirierten Handlungs- und Vernunftbegriff verbindet. Sein Ausgangspunkt ist eine handlungstheoretische Fassung des Professionalitätsdilemmas, das die Religionslehrer/innen im Zwiespalt zwischen Vermittlung und Mitteilung vorfindet und das im Rahmen „einer explizit ausgearbeiteten Theorie des religionspädagogischen Handelns in der [...] notwendigen Fokussierung auf die Schule, den Religionsunterricht und den Beruf Religionslehrer/-in“ (20) bearbeitet werden soll. Ein *erster Teil* entwickelt „Handeln als pädagogische[n] Grundbegriff“ (25-50); hier gewinnt der Verfasser in Auseinandersetzung mit Aristoteles bzw. John R. Searle einen schulpädagogisch zugeschnittenen Handlungsbegriff, der längerfristig geplantes Lehrer/innenhandeln und nur 'absichtliches Handeln' angesichts einer konkreten unterrichtlichen Herausforderung einsichtig machen soll. Die historische, biographische, schulpolitische und gesellschaftliche Situiertheit schulpädagogischen Handelns, die zurecht als 'hochkomplex und antinomisch' (367) bestimmt wird, legt den Rahmen der Analyse fest, in den das religionspädagogische Handeln in seiner Besonderheit eingeschrieben wird (vgl. als Ausnahme II/2). So untersucht Collmar im *zweiten Teil* „Merkmale und Strukturen schul- und religionspädagogischen Handelns“ (52-256). Fluchtpunkt der gesamten Darstellung ist der Begriff der „Bildung als Intention schulpädagogischen Handelns“ (183-214). Das 'übergreifende Ziel' (215) wird als „Subjektwerdung und als Gewinnung von Identität und Handlungsfähigkeit“ (187) bestimmt; letztlich changiert der Bildungsbegriff eigentümlich zwischen Wolfgang Klafkis bekannter Trias (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) und einer Schwundstufe, die in Anlehnung an Heinz Elmar Tenorth als „Minimum an Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (188) verstanden wird. Wird Bildung religionspädagogisch buchstabiert, ergibt sich, dass „christliche und religiöse Weltzugänge und Horizontverschmelzungen zwischen Gegenwart und Tradition ermöglicht, experimentell erprobt und reflektiert werden.“ (213) Als didaktisches Äquivalent dazu wird – in Anlehnung an Fritz Oser – die Operation „Aneignung zumuten“ (224ff.) eingeführt, der zugetraut wird, die traditionelle Bestimmung des schulpädagogischen Handelns zu integrieren und zu überbieten aufgrund ihrer fördernd-fordernden Grundstruktur. Ein anschließender Durchgang durch religionspädagogische Konzeptionen von 'Verkündigung' bis 'Christliche Erfahrung erschließen' zeigt auf, dass sich diese durchaus mit Hilfe der aufgegriffenen Operation reformulieren lassen. Im Vorfeld wurde die „paradoxe Struktur pädagogischen Handelns“ (67f.) so entfaltet, dass sowohl die Pole gesellschaftliche Anpassung und Mündigkeit vermittelt werden als auch der prinzipiellen Offenheit des pädagogischen Handelns Rechnung getragen wird (vgl. 72). Dazu untersucht der Verfasser

„Konditionen schulpädagogischen Handelns“ (84-123) als räumliche, soziale, zeitliche und sachlich-fachliche Rahmenbedingungen. Das Kapitel „Funktionen der Schule sowie des schul- und religionspädagogischen Handelns“ (153-182) behandelt die gesellschaftlich gewollten Effekte der Schulstruktur, die eine pädagogische Handlungstheorie reflexiv einholen soll.

In einem *dritten Teil* informiert die Arbeit über „Ebenen schul- und religionspädagogischen Handelns“ (259-350). Auf der „Mikroebene“ wird „Unterricht als Handlungsraum und Gestaltungsaufgabe“ (263-315) thematisiert, wobei deutlich werden soll, inwieweit die Basiskategorie „Bildung zumuten“ auch hier fruchtbar werden kann; die konkreten Ausführungen beschränken sich weitgehend auf eine Wiedergabe zentraler Ausführungen von *Klaus Pranges* Standardwerk „Bauformen des Unterrichts“¹, dessen didaktische Morpheme *Lektion*, *Arbeits-* und *Erlebnisunterricht* als handlungstheoretische Umsetzung der didaktischen Kategorie „Aneignung zumuten“ gelesen werden, wobei „alle Aneignungsprozesse [...] Momente des Wissens, Könnens und Selbstverständnisses“ (282) beinhalten. Dabei ist deren didaktische Auszeichnung nicht so recht nachzuvollziehen, da nicht zu sehen ist, wie das Morphem „Lektion“ mehr produzieren könnte als träges Wissen. Daneben werden Selbstverständlichkeiten von der „Planung des Unterrichts“ bis hin zur „Reflexion des Unterrichts und Beurteilen der Schüler/-innen“ (285) – unter der Überschrift „Didaktisches und unterrichtliches Handeln der Lehrerinnen und Lehrer“ – breit dargestellt. In der Übertragung auf den Religionsunterricht werden „die didaktischen Morpheme Lektion, Arbeits- und Erlebnisunterricht [...] in der Religionsdidaktik des 20. Jahrhunderts“ (301) aufgespürt.

Die Kapitel „Die Mesoebene: Die einzelne Schule als Handlungsraum und Gestaltungsaufgabe“ (316-326) und „Die Makroebene: Schulrecht, Schulorganisation und Schulpolitik – das Schulsystem als Handlungsraum und Gestaltungsaufgabe“ (327-337) wollen abschließend zeigen, dass die „schulpädagogische Grundoperation Aneignung zumuten“ die Grundlage zur „Gestaltung der erziehenden Schulkultur“ (320) darstellt. Zuzustimmen ist *Collmar* soweit, dass so die „didaktische, auf den Unterricht bezogene Engführung des Handelns der Lehrer/-innen überwunden“ (339) wird.

Insgesamt stellt sich die Frage nach dem Gewinn der handlungstheoretischen Perspektivierung. Zu nennen wäre zuerst die Sensibilisierung für die zwei unterrichtlichen Handlungsformen 'geplant/absichtlich'. Zum zweiten könnte man von einem Transparenzgewinn sprechen, der aus dem systematischen Durchleuchten aller Dimensionen des schulpädagogischen Handelns resultiert. Als dritten Punkt ließe sich die Hervorhebung der personalen Dimension des Religionsunterrichts, die als Bearbeitungsmodus des eingangs markierten Professionalitätsdilemmas nachdrücklich unterstrichen wird, namhaft machen. Abschließend mag noch angemerkt sein, dass, so sehr der Verfasser auch immer wieder die 'Subjektwerdung' als sein zentrales Anliegen hervorhebt, doch nicht abzusehen ist, wie er in seinem Rahmen, der letztlich einem instrumentell-kognitiven Vernunftbegriff verhaftet bleibt, wirklich intersubjektivität denken und pädagogisch einholen kann.

¹ Vgl. *Klaus Prange*, *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*, Bad Heilbrunn 1983.

Engelbert Groß (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik* (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 7), Münster – Hamburg – London (LIT) 2004 [162 S.; ISBN 3-8258-7170-3]

Die wissenschaftstheoretisch-enzyklopädische Verortung der Religionspädagogik kann in unterschiedlicher Weise vorgenommen werden. Sie kann als rein theologische Disziplin bestimmt (z.B. die traditionelle Zuordnung in der Disziplingeschichte), als rein erziehungswissenschaftlicher Forschungszweig angesehen werden (z.B. in weiten Teilen Großbritanniens), kann rein empirisch qualifiziert oder im Schnittfeld zwischen Theologie und Sozialwissenschaft angesiedelt werden, wobei sie im letzteren Fall beiden Wissenschaften gleichermaßen angehört (z.B. in der Zuordnung bei *Karl Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer*). In allen Fällen ist Religionspädagogik auf das Gespräch mit den Erziehungswissenschaften und weiteren Disziplinen verwiesen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung.

Im vorliegenden Band wird ein solches Gespräch, das in einer von der Aufklärung inspirierten Religionspädagogik selbstverständlich, aber seit den 1960er Jahren selten geworden war, wieder aufgenommen, genauer gesagt, das Buch sieht sich als Initial für weitere Gespräche, da es im Grunde nicht dialogisch konzipiert ist, sondern vier Erziehungswissenschaftler befragt und einlädt, „ihren erziehungswissenschaftlichen Denkansatz im Hinblick auf Religion, Theologie und Religionspädagogik zu bestimmen und zu äußern“, so der Herausgeber *Engelbert Groß* (5).

Dietrich Benner bietet „Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata“ (9-50), indem er die Trias „Praxis – praxisbezogene Handlungstheorie – Wissenschaft“ in zwei Begriffreihen wiedergegeben sieht: „Erziehung – Pädagogik – Erziehungswissenschaft“ und analog „Religion – Theologie – Religionswissenschaft“. Ob diese Reihung indes sinnvoll ist und aus religionspädagogischer Sicht gehalten werden kann, müsste in einem ‚Gespräch‘ wohl ernsthaft bezweifelt werden, da das Verhältnis von Theologie und Religionswissenschaft ein völlig anderes ist als das von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Immerhin, *Benner* sieht (in Anschluss an die Existentialanalyse von *Eugen Fink*) die Religion als *eine* der menschlichen Grundpraxen neben Politik, Pädagogik, Kunst, Ethik und Arbeit, die gleichberechtigt, also nicht-hierarisch nebeneinander stehen. Konsequenz: „Unter bildungstheoretischer Perspektive stellt das Religiöse [...] ein zu den anderen Bereichen des Menschseins hinzutretendes Moment dar“ (33), weshalb religiöse Inhalte und Sachverhalte im Curriculum der Schulen ebenso erkennbar sein müssen wie die der anderen Praxen (43). Dabei darf jedoch, so *Benner*, das Proprium des Religiösen nicht verloren gehen.

Auch *Helmut Peukert* sieht „Religion als konstitutives Element von Bildung“ (81), indem er in seinem Beitrag „Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter der Herausforderung einer geschichtlich neuartigen Situation“ (51-91) das Verhältnis von Religion und Pädagogik über den Identitäts-, Intersubjektivitäts- und Solidaritätsgedanken bestimmt. Er sieht Strukturanalogien zwischen Bildung und Religion, die beide nie rein funktionalistisch konzipiert werden dürfen; beiden geht es um die Anerkennung des

Anderen und erst darin um Identität für sich selbst, die als Hoffnungsperspektive erscheint, nicht als Besitz (80).

Jürgen Oelkers analysiert „Religiöse Sprachen in pädagogischen Theorien“ (92-124), indem er den Untersuchungsgegenstand strikt im 19. Jahrhundert belässt. In pädagogischen Ansätzen wie denen von *Friedrich Heinrich Schwarz*, *Heinrich Gräfe*, *Karl Schmidt*, *August Wilhelm Grube* und anderen ist religiöses Denken selbstverständlich, während in Entwürfen „säkularer Pädagogik“ (u.a. *Daniel Gottlob Moritz Schreber*, *Friedrich Eduard Beneke*, *William Thierry Preyer*) eine „dogmatische Erziehung“ (110) abgewehrt und ein „göttliches Geheimnis der Seele“ (115) geleugnet wird. Letztere, nichtreligiösen Pädagogiken, so *Oelkers*, seien historisch gescheitert. „Die Erziehungstheorie blieb gebunden an existentielle Erfahrungen, auf die nur eine letztlich religiöse Sprache reagieren kann.“ (119f.) Ergebnis: „Religion in pädagogischen Theorien ist offenbar kein unbedachter Rest, sondern eine Notwendigkeit, die die Pädagogik nur zum eigenen Schaden übersehen kann.“ (98) Die Ausführungen von *Oelkers* bleiben indes im Blick auf die Fragestellung des Bandes unbefriedigend, da aus der Situation des 19. Jahrhunderts die völlig gewandelte Situation der Erziehungswissenschaft nach der Explosion der empirischen Sozialwissenschaften nicht erklärt werden kann.

Volker Ladenthin macht seine Grundsatzreflexionen zum „Verhältnis von Religion und Pädagogik in der Praxis“ am Nachdenken über die „Bedeutung von Schulen konfessioneller Trägerschaft in der modernen Gesellschaft“ (125-152) fest. Sein Beitrag ist bildungstheoretisch zentriert. Bildung justiert das „Verhältnis des Menschen zur Welt, zu den Menschen und zu sich selbst“ in sachlicher (131ff.) wie in ethischer (141ff.) Hinsicht. Von daher ist Bildung weit mehr als „Schulung sachlicher Kompetenzen – also von formalen Techniken“ (134). Bildung kann nicht funktionalistisch auf Ausbildung reduziert werden, sondern ist ein umfassender Vorgang, der den „ganzen Menschen in seiner Unverfügbarkeit“ (136) im Blick hat. Sie ist auf Verständigung und Verstehen aus, bedarf der Tradition, zielt auf Autonomie und ethische Urteilskraft und hat, nicht zuletzt, Sinn und Geschmack für „die Transzendenz der Kultur“ (138ff.). Aus diesem Grunde sind Religion und Bildung aufeinander verwiesen: „Religion und Pädagogik sind zwei menschliche Praxen, die mit dem Menschsein selbst gegeben sind, und ohne die gebildetes Menschsein nicht stattfindet.“ (148) Für die Realisierung sieht *Ladenthin* besondere Chancen bei den konfessionellen Schulen, ohne die öffentlichen davon zu dispensieren.

Der Band ist höchst anregend für weiteren Austausch zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, der dann allerdings in echte Gespräche und gemeinsame Projekte münden und weitere Disziplinen wie die Psychologie (insb. Entwicklungspsychologie), Soziologie (insb. Sozialisationsforschung), Kindheits- und Jugendforschung etc. umfassen sollte.

Ralph Kunz / Matthias Pfeiffer / Katharina Frank-Spörri / Jozsef Fuiz (Hg.), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich (Theologischer Verlag Zürich) 2005 [264 S.; ISBN 3-290-17346-1]

Ab 2007 ersetzt im Kanton Zürich das Fach „Religion und Kultur“ den konfessionell-konkordanten Religionsunterricht auf der Sekundarstufe I. Das Fach ist für das 7. und 8. Schuljahr geplant und behandelt auf religionskundlicher Basis die fünf großen Weltreligionen. Bezugswissenschaft des Faches ist vor allem die Religionswissenschaft. Jeder durch Fortbildung entsprechend qualifizierte Lehrer kann das Fach unabhängig von seiner persönlichen religiösen Orientierung oder Religionszugehörigkeit unterrichten. Die Teilnahme an diesem Unterricht ist obligatorisch. Eine Abmeldemöglichkeit besteht nicht.

Das Konzept eines solchen Religionsunterrichts führt natürlich zu kontroversen Diskussionen. Die Beiträge des hier angezeigten Bandes gehen auf eine Tagung im Januar 2004 zurück und versammeln Befürworter wie Skeptiker.

Jürgen Oelkers, Allgemeiner Pädagoge an der Universität Zürich, beschreibt, worum es in dem Fach „Religion und Kultur“ geht. Die Schüler/innen sollen über Inhalte, Formen, Rituale, Zeremonien und Glaubenssysteme der verschiedenen Religionen Bescheid wissen, ohne zu einem bestimmten Glauben hingeführt zu werden. Die Darstellung erfolgt wertfrei. Das sei allerdings, räumt Oelkers ein, „leichter gesagt als getan“ (20, 29 und 30) und werde unvermeidlich theologischen und normativen Unmut hervorrufen, vor allem „aus fundamentalistischen Kreisen“ (29) – hier irrt Oelkers –, die sich ein religiöses Lernen ohne religiöses Erleben wohl nicht vorstellen könnten und damit das bildungstheoretische, nicht theologische Interesse von „Religion und Kultur“ einfach verkennen würden. Wissen über Religion und Verstehen von Religion beförderten, wenn es gut geht, auch Empathie für Religion und Fairness gegenüber Religion (23) und seien damit Garanten religiöser Toleranz. „Die zentrale Aufgabe des Faches“, schließt Oelkers, sei, „Religion als grundlegenden Bestandteil von Allgemeinbildung sichtbar zu machen und dabei Ziele der interreligiösen Toleranz zu verfolgen.“ (30) Das Fach arbeite nicht auf eine religiöse Entscheidung hin, sondern auf religiöses Wissen und Verstehen.

Die weiteren Beiträge beschreiben in Auseinandersetzung mit Kritiken „die Konturen des neuen Faches“ (Matthias Pfeiffer), klären – mit positivem Ergebnis – die Rechtslage eines obligatorischen Religionsunterrichts (Cla Reto Famos) und bringen dann – geordnet in „grundsätzliche Überlegungen“ und „Kommentare“ – die Statements von Befürwortern wie Skeptikern.

Die Züricher Vertreter des Faches (Ralph Kunz, Matthias Pfeiffer, Katharina Frank-Spörri, Jozsef Fuiz) finden ausdrückliche Zustimmung nur bei Folkert Doedens, der aus seinen Hamburger Erfahrungen mit dem dort implementierten „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ Verständnis für die multireligiöse Züricher Situation aufbringt, aber dann doch einen großen Einwand formuliert, der sich wie ein *ceterum censeo* durch alle Statements der eingeladenen – übrigens ausschließlich evangelischen – Religionspädagogen hindurchzieht. Doedens warnt aus seinen Hamburger Erfahrungen heraus, auf die Wahrheitsfrage im Umgang mit Religionen zu verzichten.

Seine These lautet: Wer im Religionsunterricht die Wahrheitsfrage suspendiert, suspendiert den Kern von Religion. Religionen stellen partout die Wahrheitsfrage und würden Anspruch auf Heilsgewissheit erheben. Daher könne Religionsunterricht die Wahrheitsfrage, wie im Züricher Konzeptpapier gefordert, nicht suspendieren, er habe sie vielmehr zu kultivieren, sagt *Doedens*(199). Und noch etwas: Er rät davon ab, das Züricher Fach zu einem Fach ohne Abmeldemöglichkeit zu machen. Religion berühre existenzielle Belange der Schüler/innen und es müsse diesen erlaubt sein, „sich einem sie überwältigenden oder entwürzelnden Zugriff der Schule auf eigene religiöse Überzeugungen“ (203) zu entziehen.

Schon die neutrale Darstellung von Religion kann religiöse Gefühle verletzen, gibt der dem Züricher Vorhaben gewogene Religionswissenschaftler *Ansgar Jödicke* zu bedenken (219). Religionskundlicher Unterricht, der sich im Raum der Schule von religiösen Wahrheitsansprüchen distanziert, sei eben nicht wertneutral. Das wird aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive souverän von *Karl Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer*, aus den Erfahrungen mit interreligiösem Lernen auch von *Johannes Lähnenmann* weiter ausgearbeitet. Wer die spezifisch Schweizerische Situation verstehen will, dem sei die Lektüre der historischen Skizze von *Walo Hutmacher* zum Religionsunterricht in Genf (83-102) und die thesehafte Zusammenfassung der Tagung am Schluss dieses anregenden Bandes empfohlen.

Die Stärke des Züricher Faches „Religion und Kultur“ besteht m.E. darin, dass es in einem Umfeld religiöser Pluralität versucht, Wissen über Religion für alle zu tradieren und ganz entschieden einen Religions-, nicht Ethikunterricht anbietet. Es geht um Religion und das Zusammenleben von Menschen in einem multireligiösen Umfeld. Die Aporien und Spannungen, in die ein solcher Versuch kommt, werden in diesem Band breit diskutiert. Sympathisch ist, dass keiner der Diskutanten den Anspruch erhebt, eine Lösung für eine Praxis zu haben, die noch nicht ausprobiert wurde und mit Erwartungen (Beitrag zum friedvollen Miteinander) – auch von den Vertretern dieses Faches – nicht überfrachtet werden sollte. Es scheint nämlich, dass ganz einfach auch politischer Druck die Züricher Lösung erzwungen hat.

Lothar Kuld

Christhard Lück, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (Arbeiten zur Praktischen Theologie; Bd. 25), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2003 [426 S.; ISBN 3-374-02097-6]

Die empirische Erforschung des Selbstverständnisses und der subjektiven Theorien von Religionslehrer/innen ist in den letzten Jahren intensiviert worden, *Anton Bucher*¹ spricht 2005 von einer Forschungslage, die alles andere als defizitär ist. Einen wesentlichen Beitrag dazu leistete sicher die vorliegende quantitative Untersuchung, durchgeführt in Nordrhein-Westfalen 1998. *Christhard Lück* erweitert mit seiner Habilitationsschrift seine Untersuchung (Dissertation) zum Religionsunterricht an der Grundschule.² Das Forschungsprojekt geht von der theoretische Annahme aus, „dass im Sinne eines Interdependenzzusammenhanges zwischen der *äußeren* und der *inneren* Form des Religionsunterrichts besonders die den Lehrer(inne)n inhärenten Grundüberzeugungen über die im Religionsunterricht zu verfolgenden *Aufgaben, Ziele und Inhalte* ihr Wahlverhalten determinieren“ (21). Daneben wird auch die Bedeutung von personalen bzw. soziodemographischen und arbeitsfeldspezifischen Merkmalen untersucht. Die Studie belegt hervorragende statistische Kompetenz und besticht durch Exaktheit, die ihr auch von *Bucher* mit höchstem Lob zugesprochen wird.³

Im Kap. 1 werden die deskriptiven Umfrageergebnisse präsentiert. *Lück* erfragt vorherrschende Organisationsformen des Religionsunterricht an westfälischen Grundschulen (konfessionell, verschiedene Arten von konfessionell-kooperativ, ökumenisch) und erhebt die Einstellungen der Lehrenden zu diskutierten Formen (konfessionelle, konfessionell-kooperative, ökumenische, interreligiöse und allgemeine Gestaltungsform) eines zukünftigen Religionsunterrichts. Die größten Unterschiede werden festgestellt zwischen Befürwortern eines allgemeinen und Befürwortern eines konfessionellen Religionsunterrichts. Altersspezifische Signifikanz der Lehrenden werden dabei nur marginal gefunden. Der Beitrag des Faches für den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule wird hoch eingeschätzt (93,7%), eine Abschaffung und Redelelegation in den Raum der Kirchengemeinde vehement abgelehnt (95,2%), auch eine Autonomisierung der Einzelschule hinsichtlich der Gestaltung des Faches wird knapp, aber doch (52,3%) verneint. Kap. 2 weist eine faktorenanalytische Aufbereitung der einzelnen religionsdidaktischen Aspekte bezüglich der religionsunterrichtlichen Zielsetzungen und ihrer Umsetzung auf. *Lück* extrahiert 10 Faktoren, einige aus dem Bereich religionsdidaktischer Konzeptionen: Erschließung elementarer Grundlagen des christlichen Glaubens, handlungsorientierte Religionsdidaktik, interkonfessionelles und interreligiöses Lernen, Faktoren, die die Gestaltung des Unterrichts betreffen, und Faktoren, die schulische Problemfelder darstellen, wie Disziplin, Ausfall des christlichen Milieus. Diese Faktoren zeichnen das Bild eines idealtypischen Religionsunterrichts der Grundschule, der „sich auf die *Konstitutiva des christlichen Glaubens gründen* und *Kerninhalte und -erfahrungen der biblisch-christlichen (Glaubens-)Überlieferung* kind- und sachgemäß zur Sprache bringen möchte“ (206), der eine handlungs- und erfahrungsbezogene Didaktik nutzt und das den Kindern inhärente Verständnis zu religiösen Themen ernstnimmt. Das Kap. 3 untersucht nun näher das Ziel- und Aufgabenverständnis der Religionslehrer/innen. *Lück* filtert zwei Grunddimensionen heraus: Beheimatung (Einführung in den

¹ *Anton Bucher*, Kontext und Fragestellungen der Studie, in: ders. / Helene Miklas (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005, 16-29, 24.

² *Christhard Lück*, Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches, Leipzig 2002.

³ *Anton Bucher*, [Rezension zu:] *Christhard Lück*, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, in: ThLZ 130 (5/2005), 460-462, 461.

Glauben) und Verständigung (Begegnung und Dialog mit anderen Religionen und Konfessionen), wobei sich diese Aufgaben für die Lehrenden nicht widersprechen. In Kap. 4 und 5 werden nun Zusammenhänge zwischen den Faktorvariablen und den Zielvorstellungen dargestellt, aber auch weitere soziodemographische Untersuchungen durchgeführt. Die Ergebnisse sind im Vergleich zu anderen zeitnahen Untersuchungen⁴ nicht überraschend und bestätigen diese: Religionslehrer/innen sind kirchlich beheimatet (auch die, die für einen ökumenischen oder interreligiösen Religionsunterricht eintreten); christliche Werte zu vermitteln ist für 88% wichtig; die Berufszufriedenheit ist in hohem Ausmaß (92,7%) gegeben, wobei Disziplinstörungen zu den größten Belastungen des Lehrberufes gehören. Ein signifikanter Zusammenhang konnte bei der Berufszufriedenheit mit den Merkmalen 'emotionale Verbundenheit mit der Kirche' und 'kirchlich-konfessionelle Zielorientierung' nachgewiesen werden. Auch eine handlungsorientierte Didaktik erhöhte diese. *Lüick* resümiert: „Ein kind- und subjektorientiertes Unterrichtskonzept und die kirchliche Bindung des Faches bzw. dessen biblisch-christliche Fundamentierung schließen sich in einem modernen Religionsunterricht für heutige Menschenkinder also nicht aus“ (399). Auch der Wunsch nach interreligiöser und interkonfessioneller Kooperation bedeutet keine Verabschiedung der eigenen christlichen Tradition.

Der Autor ist in seiner religionspädagogischen Reflexion und Interpretation sehr zurückhaltend, so entsteht der Eindruck einer überwiegend statistischen Datensammlung und -darlegung. Eine religionspädagogische Diskussion der Ergebnisse und ihrer Bedeutung wäre wünschenswert, ist aber interessanterweise seit Herausgabe des Buches in der Literatur kaum vorfindbar. Die Untersuchung wirft auch prinzipielle Fragen auf: Mit *Werner H. Ritter*⁵ wäre anzumerken, ob nicht diese Untersuchung mit ihren idealtypischen Grundmustern (fast schon normativ setzend) auseinandernimmt, was in der Praxis zusammengehört, was im Alltag der Grundschulreligionslehrer/innen auch selbstverständlich gesehen wird, dass der Religionsunterricht untrennbar eine Glaubens-, Lebens- und Lerndimension hat. Weiters muss zumindest angefragt werden, ob diese Befragung real vorfindlichen Unterricht analysiert oder nur erwünschten und kaum realisierten. Bei einzelnen Interpretationen sind daher kritische Rückfragen zu stellen. So geben z.B. über 61% an, dass konfessionelle Zusammenarbeit besteht, davon findet zwei Drittel mehr indirekt statt. Aus diesen Zahlen auf eine durchgängige Kooperation zu schließen (63) ist fragwürdig. Bei der von den Lehrenden konstatierten Wichtigkeit des Faches für die Grundschule wäre zu fragen, ob die hohe Zustimmung ein Wunschdenken darstellt oder ob sie die Situation der Grundschule Westfalens spiegelt.

Trotz dieser kritischen Bedenken stellt die Arbeit durch die Fülle der erhobenen Daten und durch die kompetente statistische Datenverarbeitung einen Meilenstein empirischer Religionspädagogik für die Grundschule dar.

Heribert Bastel

⁴ Vgl. *Bucher / Miklas* 2005 [Anm. 1]; *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern- Stuttgart 2005; *Rudolf Englert / Ralph Gith* (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Die Essener Umfrage, Stuttgart u.a. 1999.

⁵ *Werner H. Ritter*, ReligionslehrerIn sein in der Grundschule zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: *Georg Hilger/ Werner H. Ritter*, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München - Stuttgart 2006, 107-121, 109.

Saskia Hütte / Norbert Mette (Hg.), Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (Theorie und Praxis. Abteilung B; Bd. 16), Münster u.a. (LIT) 2003 [VII u. 233 S.; ISBN 3-8258-6857-5]

Die vorliegende, durch ihren Informationsgehalt höchst hilfreiche Studie legt die Ergebnisse eines von *Norbert Mette* und *Saskia Hütte* mitinspiertes und -durchgeführtes Forschungsprojekt zum Religionsunterricht vor, das mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft zwischen 1999 und 2002 an der Universität Paderborn durchgeführt wurde. Die Studie dokumentiert und kommentiert mit Hilfe der Methoden qualitativer Sozialforschung ausgewertete Interviews von Religionslehrer/innen zur Praxis ihres Unterrichts in den verschiedenen Schulformen (Grund-, Hauptschule, Gymnasium, berufsbildende Schule und Kolleg) in Nordrhein-Westfalen.

Ein Verdienst dieser Studie ist die Thematisierung der „Grauzone“ (3), in der sich der Religionsunterricht nach Beobachtung der Autoren zunehmend befindet. (Verfassungs)rechtlich bindend ist das Konfessionalitätsprinzip, das die Durchführung dieses Unterrichts charakterisieren soll: Unterrichtsorganisation und -gestaltung sollen von der konfessionellen Trias bestimmt sein, nach der Schüler/innen, Lehrer/innen und Inhalte einem gemeinsamen Bekenntnis zugehören. M.E. garantiert diese Rechtslage im Augenblick die Existenz des Religionsunterrichts und die gegenwärtige Struktur der universitären Religionslehrer/innenausbildung. Die Studie belegt jedoch, dass und warum schulorganisatorische und -praktische Erwägungen, die in den Interviews in sehr lebendiger Form und entsprechend eindrucksvoll zur Sprache kommen, Religionslehrkräfte sowie Schulleiter/innen dazu veranlassen, diese Vorgaben zunehmend nicht zu beachten.

„Dass ein Religionsunterricht, der im Klassenverband erteilt wird, bei der Organisation des Stundenplans weniger Schwierigkeiten macht als ein nach verschiedenen (Konfessions)Gruppen differenzierter Religionsunterricht, liegt auf der Hand.“ (230)

Zu Recht wenden sich die Autoren vehement dagegen, „wenn dieser ‘illegale’ Tatbestand weiterhin abgestritten oder verdrängt wird. Dass von manchen Religionslehrer/innen berichtet wird, dass die vorgesetzte Behörde von der Situation an ihrer Schule wüsste, sie aber hinnehmen würden, statt gegen sie vorzugehen (wie es ihre Pflicht wäre), ist auf Dauer ein für alle beteiligten Seiten unbefriedigender Zustand.“ (231)

Die Autoren sind aber davon überzeugt, dass die „‘illegale’ Form“ primär nicht organisatorisch bedingt sei. Entscheidend ist vielmehr „das Bemühen, der heutigen Schülergeneration, die auch in religiöser bzw. kirchlicher Hinsicht ganz anders als frühere Generationen groß wird, gerecht zu werden und sie zu einer für sie nach Möglichkeit relevanten Begegnung mit Religion, Kirche und Glauben – was für nicht wenige eine ernsthafte Erstbegegnung ist – zu führen.“ (231) Diagnostiziert wird ein Defizit in der Ausbildung der Religionslehrkräfte, die über die ‘kategorialen’ Unterschiede zwischen den Konfessionen und Religionen nicht hinreichend informiert sind. Dies führe „fast unweigerlich dazu, dass stark auf die alle Menschen zukommenden ‘transzendentalen’ Gemeinsamkeiten in diesem Bereich abgehoben wird“ (233).

Plädiert wird für einen Religionsunterricht, der die Differenzen hinterstellt und sich darauf konzentriert, Hilfen zu geben zu einer individuell zu suchenden und zu findenden Religiosität.

Ob allerdings angesichts der gegenwärtigen Migrationsdiskussion, in der auch ein „kategoriales“ Verstehen von Religion und Religionen gerade auch auf der Schüler/innenebene nicht unwichtig ist, auf eine Aneignung von Wissen auch um die Bestände einer „bestimmten, historisch gewordenen und inhaltlich ausgeformten Religion“ (233) bzw. von Religionen verzichtet werden kann, darf sicher gefragt werden.

Uneingeschränkte Zustimmung kann aber die Beobachtung erhalten, dass der Religionsunterricht „stärker von der Tendenz zur Individualisierung von Religion erfasst ist und seinerseits dazu beiträgt, als es den Beteiligten bewusst ist.“ (233) Die Diskussion um Konsequenzen steht auch dank dieser Studie auf der religionspädagogischen Agenda.

Bernd Trocholepczy

Hans Prömper, Emanzipatorische Männerbildung. Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechtsspezifischen Handlungsfeld der Kirche (Zeitzeichen; Bd. 12), Ostfildern (Schwabenverlag) 2003 [494 S.; ISBN 3-7966-1105-2]

Hans Prömper legt mit der 'Emanzipatorischen Männerbildung' eine Pionierarbeit vor, denn zum Feld kirchlicher männerspezifischer Bildung gibt es bislang nur einzelne verstreute Einblicke. Der Autor will deshalb zu einer ersten begrifflich-theoretischen Klärung beitragen, indem er das Spezifische der Männerbildung unter Berücksichtigung der theologischen Anthropologie und der Soziologie herausarbeitet. Dazu nimmt er jegliche Praxis in den Blick, die „die 'ganzheitlicheren' Potenziale und die gesellschaftlichen Neudefinitionen des Mannseins fördern.“ (12)

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Kap. 1 gibt einen einleitenden Überblick. In Kap. 2 wird der Begriff der Männerbildung in der Auseinandersetzung mit Theorien der Geschlechterforschung, der Frauenbildung und der Moderne problematisiert. *Prömper* grenzt Männerbildung auf der einen Seite gegen eine biologistische Fixierung von Männlichkeit ab, auf der anderen Seite gegen eine konstruktivistische Idee grenzenloser Formbarkeit von Männlichkeiten. Sie findet in einer Gesellschaft statt, die durch historisch gewachsene Geschlechterbeziehungen geprägt ist. Männerbildung setzt nach *Prömper* deshalb beim Erleben von Männern an und lotet im praktischen Tun Möglichkeiten aus, den Standpunkt und die Perspektive von Männern zu verwirklichen. Kap. 3 gibt dazu anthropologische und soziologische Orientierungspunkte. Sie konvergieren in der Option, eine emanzipatorische Männerbildung müsse die Lebenssituation von Männern aufsuchen, d.h. kontextuell und subjektorientiert arbeiten. Die soziologischen Referenzen zeigen dabei die Vielgestaltigkeit der Lebenssituation von Männern auf. In Kap. 4 wird der Begriff der emanzipatorischen Männerbildung herausgearbeitet. Sie wird als „geschlechtsspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum“ (334ff.) konzeptualisiert, worunter der Autor Lernprozesse versteht, die aus gemeinsam geteilten Erfahrungen von Männern erwachsen. Männerbildung ist damit dynamisch und ergebnisoffen, insofern das Lernen durch die Beteiligten selbst initiiert und gesteuert wird. Kap. 5 rekapituliert die Geschichte der kirchlichen Männerbildung und referiert ausgewählte Praxisbeispiele gegenwärtiger Männerbildung aus unterschiedlichen kirchlichen Kontexten. Es wird zum einen deutlich, dass Männerbildung in der Kirche durchaus einen strukturell abgesicherten Ort hat, zum anderen aber vor allem von Männern vorangetrieben wird, die selbst eine alternative Männlichkeit leben und sich selbst als Außenseiter in der Kirche erfahren. Das Kapitel wird durch theseartig formulierte Chancen und Optionen katholischer Männerbildung beschlossen. Kap. 6 bietet auf einer Seite einen kurzen Ausblick. In Anhang schließlich werden die verwendete Literatur sowie empirische Ergebnisse der Männerstudie von *Paul Zulehner* und *Rainer Volz* von 1998¹, der Interviewleitfaden der Experteninterviews des Autors und Dokumente zu Zielen und Richtlinien kirchlicher Männerbildung dokumentiert.

Prömper verarbeitet in seinem Buch vielfältige Bezüge und Quellen unterschiedlichster Art. Er analysiert Dokumente zur Männerbildung, befragt Theorien zu verschiedenen Gegenstandsbereichen und referiert vorliegendes und selbst erhobenes empirisches Ma-

¹ *Paul M. Zulehner / Rainer Volz*, Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht, Ostfildern 1998.

terial. Das bearbeitete Material ist reichhaltig und eröffnet vielfältige Zugänge zur Männerbildung. Die Pionierleistung *Prömpers* zeigt sich bereits in der Aufarbeitung dieser schier unerschöpflichen Materialvielfalt. Er macht sich das Material dienstbar, um seiner Idee einer emanzipatorischen Männerbildung eine theoretische Gestalt zu geben. Vor allem das didaktische Paradigma eines subjektorientierten, kontextuellen und prozessoffenen Lernens weist in die Zukunft moderner Bildung – nicht nur in der männerspezifischen Erwachsenenbildung. Zwei Wünsche der Leserin und des Lesers lässt *Prömpers* jedoch offen. Zum einen wechselt sein Stil zwischen darstellender (z.B. 137-142) und wertender (z.B. 166-174) Beschreibung, ohne dass die Motivation dieses Stilwechsels offensichtlich ist bzw. offengelegt wird. Zum anderen gibt der Autor keine Information zu seiner Methodologie, insbesondere dem Verhältnis zwischen dem empirischen Material und den referierten Theorien.

Insgesamt umreißt die „Emanzipatorische Männerbildung“ ein in der Religionspädagogik bisher wenig reflektiertes Feld der Erwachsenenbildung und schreibt ihm eine kräftige emanzipatorisch-reflexive Option ein. In diesem Sinn setzt *Prömpers* einen gewichtigen Orientierungspunkt, an dem sich folgende Arbeiten ausrichten und abarbeiten können.

Ulrich Riegel

Mirjam Schambeck, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung* (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge; Bd. 62), Würzburg (Echter) 2006 [458 S.; ISBN 3-429-02760-8]

Zusammen mit den Programmworten 'diakonisch' und 'missionarisch' wird seit 15 Jahren zunehmend 'mystagogisch' groß geschrieben. Wie stets bei Hochkonjunkturen, liegen heuristische Signifikanz und plakative Verunklärung nah beieinander. Umso wichtiger sind Studien wie diese Regensburger Habilitationsschrift, die mit dem gebotenen langen Atem in die Glaubensgeschichte hineinhören und sich um stabile Brückenschläge zwischen Tradition und Innovation in durchaus praktischer Absicht bemühen.

Schambeck untersucht in Teil I „theologische Entwürfe von mystagogischer Relevanz“ aus Geschichte und Gegenwart des Christentums. Nach einem soliden Überblick über die Vielfalt altkirchlicher Verständnisse von Mystagogie und Initiation konzentriert sie sich auf *Gregor den Großen*, über dessen Verständnis von *contemplatio* sie promoviert hatte. Für das Mittelalter paradigmatisch wählt sie *Bonaventura* aus. Als drittes Beispiel einer konsequent mystagogischen Theologie stellt sie *Karl Rahners* Denken überzeugend vor, dessen innere Mitte zweifellos die ignatianischen Exerzitien als 'existenzielle Theologie' sind. Fazit des theologiegeschichtlichen Durchgangs:

„Für Gotteserfahrung aufmerksam zu werden, und das heißt auch, den Menschen als gottesfähig zu verstehen, zeigt sich auf diesem Hintergrund als das Proprium von Mystagogie. Mystagogische Prozesse versuchen, den Menschen an diese seine grundlegende Veranlagung zu erinnern und ihm im christlichen Glauben ein Potential zu eröffnen, diese Erinnerung zu deuten und im eigenen Leben Gestalt annehmen zu lassen.“ (213)

Schambeck unterstreicht, dass zu den besonders qualifizierten Orten der Gotteserfahrung gerade die Grenzsituationen des Lebens angesichts von Leid und Tod gehören – im Kontext christologischer Erschließung zweifellos zutreffend. Aber sind nicht, zumal bei *Bonaventura* und damit *Franz von Assisi*, gleichermaßen Erfahrungen der Schönheit und des Gelingens sinnerschließend und gotterschlossen? Gerade unter religionspädagogischen Gesichtspunkten scheint es mir nicht unproblematisch, derart die Leiderfahrungen tendenziell isoliert in den Mittelpunkt mystagogischer Rekonstruktion und Programmatik zu rücken. Diese Einseitigkeit mag damit zusammenhängen, dass *Schambeck* weder das Werk *Bonaventuras* noch die patristischen Aussagen wenigstens ansatzweise sozialgeschichtlich ortet und situiert. Dann würde (noch) deutlicher, wie sehr die christliche Rede von Gotteserfahrung immer schon zu einem Streit um die Wirklichkeit anzettelt, zur Unterscheidung also nötig zwischen Gotteserfahrung und Götzenerfahrung. Werden Begriff und Phänomen der Mystagogie in diesem Sinne nicht realgeschichtlich in Kirche und Gesellschaft der jeweiligen Zeit geerdet und geortet, dann bleibt die derzeit gegebene Versuchung gewaltig, gleichsam praxisfern und geschichtslos, unkritisch gegenüber kirchlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen, von Mystik und Mystagogie zu handeln und zu reden.

In Teil II untersucht *Schambeck* ebenfalls gründlich unterschiedliche religionspädagogische Entwürfe seit 1980. Einerseits wird demnach Mystagogie im liturgisch-sakramentalen Lebens- und Handlungszusammenhang verstanden, sei es konzentriert auf die Sakramente der Initiation, sei es in einem weiteren Sinne als Erschließung der sakramentalen Dimension der Wirklichkeit im ganzen. Davon kann, gut begründet, eine katechetische Mystagogie abgrenzend unterschieden werden, die stärker auf das Glauben-Lernen abhebt und die geistliche Dimension im Lehr- und Lernprozess selbst in den Mittelpunkt stellt. Als dritten Typ mystagogischer Religionspädagogik wird die Symboldidaktik des Nicht-Verfügbaren profiliert, auch die symbolisierende Erschließung von All-

tagswelt und Lebensdeutung. So entsteht eine durchaus hilfreiche Typisierung, die freilich Randunschärfen und Überschneidungen nicht vermeiden kann.

In Teil III zieht *Schambeck* systematisierend Konsequenzen „zum Proprium mystagogischen Lernens“, zu seinem besonderen Profil, zu seinen Dimensionen und Prinzipien. Mit Bezug vor allem auf *Rahner* wird die Achtsamkeit für Gotteserfahrungen ins Zentrum gestellt, als 'Erfahrung mit allen Erfahrungen'. Durchaus sensibel macht *Schambeck* auf die Problematik der Kategorie 'Erfahrung' aufmerksam, die z.B. *Martin Buber* und auch *Hans Urs von Balthasar* theologisch durch 'Begegnung' ersetzt sehen wollten. Da sie sich fast ausschließlich auf *Rahners* anthropologisches Modell bezieht, bleibt die in neuzeitlicher Mystik (und auch bei *Rahner*!) prägende Dimension der 'Nicht-Erfahrung' m.E. unterbestimmt. Gerade in einer Gesellschaft, die von einem schier maßlosen 'Erlebnishunger' und einer entsprechenden 'Erfahrungssüchtigkeit' geprägt ist, wäre christliche Gotteserfahrung mit *Balthasar* als „die erfahrene Einheit von Erfahrung und Nicht-Erfahrung“ auszuarbeiten. *Schambecks* Überlegungen sind viel zu sensibel und treffsicher, als dass sie diese Problematik einer christlichen Rede von Gotteserfahrung nicht sähe. Deshalb widmet sie auch systematisierend dem Umgang mit Leid- und Grenzerfahrungen ausführliche und hilfreiche Überlegungen, in deren Mittelpunkt die Rede von der Unbegreiflichkeit Gottes und der Blick auf eine implizite Christologie stehen.

Keine Frage: Die höchst empfehlenswerte Arbeit stellt eine Fülle von Material und Gesichtspunkten bereit, die dazu helfen, die Zentralkategorie 'Mystagogie' davor zu bewahren, bloß schlagwortartig gebraucht und empfohlen zu werden. Für Theorie und Praxis eines sach- und zeitgemäßen Religionsunterrichtes und der Glaubensvermittlung überhaupt werden wichtige Orientierungen und Anregungen herausgearbeitet.

Die Arbeit nötigt freilich zur vertiefenden Diskussion mit Systematischer Theologie und der ganzen Bandbreite christlicher Mystik. Dazu nur zwei Hinweise: Im ersten heidnischen Jahrhundert n. Chr. muss m.E. noch deutlicher herausgearbeitet werden, inwiefern sich biblisch orientierte christliche (und abrahamische?) Mystik von anderen Formen religiöser (und auch wissenschaftlicher und gesellschaftlicher) Mystik unterscheidet. Die Tendenz, 'Mystik' wie selbstverständlich schon positiv zu konnotieren, unterschlägt die Tatsache, dass es eine 'Mystik der Massen' gab und gibt, dass also dringendst und konkret Unterscheidung der Geister angesagt ist. Wo in der Arbeit wird zielführend darüber reflektiert, dass es (auch!) höchst götzdienenrische Weisen 'mystagogischen Lernens' gab und gibt? Es gibt das 'Mysterium des Bösen' und seine geschichtsprägende wie lebensbehindernde Versuchungsmacht. In postsäkularen, neo- und interreligiösen Kontexten scheint es geboten, sehr genau zu sagen, 'welche' Art von Mystik und Mystagogie jeweils im Spiel ist und empfohlen wird. Entsprechend gehört m.E. die Debatte um den Monotheismus und seine angebliche Gewaltförmigkeit ebenso zur Bestimmung eines starken Mystikbegriffs wie die Beachtung der neuen Pantheismus-Diskussion (mit ihrem Streit um ein nicht- bzw. transpersonales 'Gottesbild'). Die zweite Anmerkung richtet sich auf den Stellenwert von Kirche im Verständnis und Prozess mystagogischen Lernens. Versteht man christliche Mystik als die kirchlich vermittelte, glaubensgeschichtlich zu entfaltende, geistgeschenkte Einheit von Kirchenbindung und Kirchenkritik, dann käme deutlicher noch zum Tragen ein durchaus auch konfliktfähiges, ekklesiogenetisch strittiges Verständnis von Kirche als 'konziliarem und kommunikativem Prozess' (durchaus im doppelten Wortsinn!). Die großen Zeugen christlicher Mystik sind bekanntlich zu Lebzeiten nicht zufällig meist kirchlich hoch umstrittene Figuren, und zu ihrer meist erst posthumen Ausstrahlungs- und Überzeugungskraft gehören oft kirchliche Leidensgeschichten. Welches 'mystagogische Lernen' also, in welcher Kirche und für welche Kirche? Hier bleibt *Schambecks* Grundlegung eigentümlich unentschieden und im ambivalenten Sinn bloß hinführend und vermittelnd.

‘Neu gelesen’: Karl Dienst, Die lehrbare Religion. Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz (1976)¹

Karl Dienst, evangelischer Religionspädagoge, Oberkirchenrat, geb. 1930, zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des vorliegenden Werkes Referent für Bildung, Erziehung und Schule bei der Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Lehrbeauftragter an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt, hat hier eine Bestandsaufnahme des Verhältnisses von Theologie/Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft/Pädagogik in den 1970er Jahren vorgelegt, hinter deren grundsätzliche Einsichten auch Positionen der katholischen/evangelischen Religionspädagogik der Gegenwart nicht zurückfallen können.

Ein Leitgedanke seiner Arbeit, heute so gültig wie damals, wobei aus der „Gefahr“ schlicht eine Realität geworden ist: „Theologie und Pädagogik haben sich auseinanderentwickelt. Vielen Theologen sind die neuesten Ergebnisse der Erziehungswissenschaft nicht mehr bekannt; vielen Pädagogen sind die Theologumena fremd geworden. Es besteht die Gefahr, aneinander vorbei zu reden.“ (35)

Die Relecture der ‘Lehrbaren Religion’, genau 30 Jahre alt, schützt, wie Rückblicke auf forschungsgeschichtliche Wege so oft, vor der irrigen Behauptung, zeitgenössische Religionspädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts argumentiere meist innovativ, originell, befasst mit Problemen, die so noch nie da waren.

So liest man mit Staunen, welche bis heute nicht erledigten Grundsatzprobleme, die höchstens historisch-faktisch, kaum aber argumentativ gelöst wurden, schon 1976 sehr klar formulierbar waren. Neue Berührungspunkte, Grenzverschiebungen, Vereinnahmungen oder schlichte Ignoranz zeichnen das von *Dienst* rekonstruierte Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik in den 1970er Jahren aus. Woran nun arbeitet sich diese Studie ab:

- Die Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist endgültig zerbrochen und damit auch die Einbettung von Theologie und Pädagogik in einem gemeinsamen philosophischen Hintergrundparadigma.
- *Dienst* stellt eine unhintergehbare (von ihm allerdings noch geschichtlich als ‘Übergangsphase’ bewertete) zeitgenössische Pluralität von erziehungswissenschaftlichen Denkmodellen und Forschungsinstrumentarien fest, was die kirchliche Arbeit – in Anlehnung an *Hans Mieskes* – insgesamt zwingt, „das ganz grundsätzliche Studium der Erziehungswissenschaft, ohne theologisches Visier und katechetische Reservate“ (37) neu zu beginnen, um für ein „anthropologisches Gespräch“ gerüstet zu sein, das mehr will als „Geplänkel um das unterrichtstechnische Reglement“ (37).
- Aus dieser Krisensituation erwächst die Chance einer neuen Verhältnisbestimmung zwischen einer mittlerweile analytisch-empirisch arbeitenden oder gesellschaftskritisch-neomarxistisch gewendeten Erziehungswissenschaft und der Theologie, deren stellvertretendes Bindeglied die Religionspädagogik ist. Über weite Strecken ist

¹ *Karl Dienst*, Die lehrbare Religion. Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz, Gütersloh 1976. Bei den folgenden Bezügen auf dieses Werk werden die Seitenzahlen direkt in den Haupttext eingefügt.

Diensts Bemühen um eine Neupositionierung eines christlich vertretbaren Bildungsbegriffs eingespannt in den Dualismus der 1970er Jahre zwischen Kritischer Theorie und Kritischem Rationalismus, den er aber zukunftsfruchtig bereits auf eine „Vielfalt“ (93) von Methoden zu überschreiten versucht.

- *Diensts* Konzept einer integrativen Theologie, die sich immer „im Relationszusammenhang gesellschaftlicher Praxis und erziehungswissenschaftlicher Diskussion“ (130) versteht, ja deren Fragen, Interpretationen und Kriteriologie aus diesen Problemzusammenhängen erwachsen, richtet sich gegen die bildungstheoretische und erziehungsphilosophische Abstinenz der (evangelischen) Dialektischen Theologie und deren Aporien. Apodiktische Differenz-Modelle, die Theologie und Pädagogik auseinanderreißen, so *Dienst* (130), seien nicht fruchtbar, zugleich sieht er aber auch die Gefahren vieler Missverständnisse eines integrativen Konzepts, das Konkurrenz, Machtansprüche und (verdeckte) Zielkriterien in der Kooperation der Disziplinen ausblendet. Und: Ist die Lösung eines Problems durch integrative Zusammenarbeit nicht oft das „Zufallsprodukt“ (131) in der Zusammenarbeit bestimmter Wissenschaftler/innen?
- *Diensts* Konzept einer integrativen Theologie möchte allerdings Kooperation auch mittels Differenz denken und warnt davor, humanwissenschaftliche Inhalte zu retheologisieren sowie theologische Inhalte zu pädagogisieren. Das interdisziplinäre Grenzkonzept, das er vorlegt, freilich immer unter der für ihn gültigen Voraussetzung, es gäbe irgendwann eine einheitliche (wissenschaftstheoretisch befriedete) Anthropologie, Sozialisationstheorie etc., verlangt von Religionspädagog/innen eine sehr breite Kenntnis zeitgenössischer humanwissenschaftlich-erziehungswissenschaftlicher Konzepte. Für den Stand der 1970er Jahre bietet er tatsächlich eine fundierte Zusammenschau damals gültiger Theoriemodelle. Die Realisation eines solchen interdisziplinären religionspädagogischen Forschungsansatzes, der sich auf der Höhe der allgemeinen Bildungsdebatte in Problemkreise gültig einschreiben kann, ohne wiederum gleich Legitimation religiöser Bildung zu betreiben, gelingt auch heute nur selten. (Lassen nicht Partikularisierungen, einseitige Verschreibungen an einen bestimmten pädagogisch-psychologischen, gesellschaftstheoretischen etc. Modellansatz, Steinbruch-Benützung von Methoden aus dem Arsenal der Sozialforschung, aber eben auch zwingende Spezialisierungen der Religionspädagog/innen in einer Forschungslandschaft, die aufgesplitteter denn je erscheint, *Diensts* integrales Konzept im Rückblick als Illusion erscheinen?)
- Der für die 1970er Jahre typische Zug der Erziehungswissenschaft zur Planungs- und Steuerungswissenschaft zwingt die Religionspädagogik, die Ebene der reinen Proklamation eines humanistisch-christlichen Menschenbildes zu verlassen und in die konkrete sozialwissenschaftliche Analyse zu gehen. Dies veranlasst *Dienst* (höchst aktuell!), *Karl Ernst Nipkow* zu zitieren: „Ohne sachnahe, nüchterne Analyse der sehr komplexen Zusammenhänge zwischen Bildungsplanung, Bildungspolitik und Bildungsökonomie inmitten des ebenso komplexen gesellschaftlichen Interessen- und Einflussfeldes wird christliche Bildungsverantwortung ihren Gegenstand gar nicht zu Gesicht bekommen.“ (*Nipkow* zit. nach 42)

- Letztlich verabschiedet sich *Dienst* eindeutig vom Weg zurück in die Absonderung der religionspädagogischen Reflexion nur innerkirchlicher, christlicher Sozialisationsverläufe. Damit ist eine auch die evangelische Religionspädagogik der Folgezeit dominierende Entscheidung getroffen: Unter der neu wahrzunehmenden Bildungsverantwortung der Kirche versteht *Dienst* mit Nachdruck auch die theologisch zu begründende Mitbeteiligung von Kirche an der Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Feldes.

Der wissenschaftspolitische Versuch dieses Werkes ist konvergenztheoretisch: Der Zusammenhang von Glaube und Bildung, die „lehrbare Religion“, so der für die evangelische Tradition provokante Titel, meint auch die Aufklärung der realen religionspädagogischen Wirklichkeit der 1970er Jahre. Wie ist Konvergenz ohne Auslöschung von Differenz zwischen Theologie/Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft/Pädagogik denkbar und in praktischer Forschung realisierbar ?

„Die hier versuchte Konvergenzargumentation möchte verhindern, dass an die Stelle des notwendigen kritischen Dialogs zwischen den Partnern einseitige Rezeptionen und Ableitungen treten, wie dies dort leicht der Fall ist, wo Theologie und Pädagogik nach den Regeln ganzer Konzepte (z.B. Kritische Theorie, Strukturalismus, Systemtheorie usw.) rekonstruiert werden oder wo Theoriefragmente und Einzeldaten ohne kritische Befragung von deren erkenntnistheoretischem Status und methodologischer Genese übernommen werden.“ (266)

Gegen einen möglichen (noch dazu statischen) Synkretismus hilft schon in der Anlage der Studie von Dienst die klare Analyse der vier Erkenntnisorte Praktischer Theologie, die ihre je spezifische hermeneutische Kraft für die Deutung der Gesamtsituation erhalten: Kirchliche Praxis, Systematische Theologie, gesellschaftliche Lebenswelt, Human- und Sozialwissenschaften. Die Dynamisierung der Erkenntnisse aus diesen vier Feldern für eine Gesamtdiagnose der Stellung der Religionspädagogik sowie für die konkrete Forschungsarbeit macht diese Studie wissenschaftsgeschichtlich so interessant.

Systematische Theologie erhält als Kriteriologie bei der Wahl und Benutzung erziehungswissenschaftlicher Modelle eine neue Interpretationsrolle (wird vom statischen Wissenschaftsgebäude zu einem *Theorie-Modell im Diskurs*); die Human- und Sozialwissenschaften liefern nicht mehr bloß Versatzstücke eines verantwortbaren Methodenrepertoires oder Einzeldaten über empirische Sachverhalte, sondern werden zu theologisch potenziell erkenntnisfähigen Partnern; der Ort von Kirche im Prozess religionspädagogischer Arbeit wird ein erkenntnisgenerierender, wobei *Dienst* den Wert klar ausweisbarer konfessorischer Praxis gegen einen diffusen Religionsbegriff zwar betont, umgekehrt aber die damalige Wiederkehr der Diskussion um den Religionsbegriff als Zunahme der Interpretierbarkeit von zeitgenössisch-pluraler religiöser Lebenspraxis schätzt; schließlich kommt nach *Diensts* Dynamisierung der Erkenntnisorte die Praktische Theologie ohne eine ganz neue Analyse der gesellschaftlichen Gegenwart, der Lebenswelten der Menschen, nicht aus.

Was man insgesamt aus *Karl Diensts* „Die lehrbare Religion“ lernen kann:

Falls man den Paradigmenwechsel der 1970er Jahre in Pädagogik wie Bildungswesen in seiner Wucht und gleichzeitigen Ambivalenz in gewisser Weise mit dem Heute parallelisieren will, markiert *Diensts* Plädoyer die Dringlichkeit, dass die Religionspädagogik

in Zeitphasen eines deutlichen Wechsels in Theorie und Praxis des Bildungswesens sich nicht in innerkirchlicher Selbstvergewisserung zurückzieht und sich nicht allein auf die Frage der Legitimation religiöser Bildung zurückbesinnt, sondern eine ausdifferenzierte, kenntnisreiche und auf der Höhe der Zeit argumentierende Position zu den drängenden Fragen der Umgestaltung des Bildungswesens formuliert, die öffentlich hörbar wird.