

Markus Printz

Gemeindepädagogik in der Sackgasse?¹

Eine kritische Analyse der Veröffentlichungen
zur Gemeindepädagogik der letzten fünf Jahre

Als der Begriff der Gemeindepädagogik in den 70er Jahren aufkam, suchten die verschiedenen Autoren nach einem Profil dieses jungen Wissenschaftszweiges. Manche standen in der Tradition des Gesamtkatechumenats und sahen angesichts der kirchensoziologischen Veränderungen die Notwendigkeit, die pädagogische Arbeit breiter zu verstehen als es in der alten Katechetik der Fall war. Andere kamen von der kritischen Religionspädagogik her und suchten in Abgrenzung zur kirchlichen Tradition eine neue Profilbildung der Gemeindepädagogik; wieder andere fragten nach einer Berufstheorie für Absolvierende der pädagogisch-theologischen Studiengänge der Fachhochschulen.²

In einer zweiten Phase der Gemeindepädagogik (1987–1995)³ hat Gottfried Adam als erster Fachvertreter der Praktischen Theologie an der Universität den Begriff aufgenommen und zusammen mit Rainer Lachmann mit ihrem Gemeindepädagogischen Kompendium 1987 eine Richtung vorgegeben: In einem ersten Teil werden konzeptionelle Grundlagen erörtert (dimensionale Sicht von Gemeindepädagogik) und anschließend einzelne Handlungsfelder wie Familie, Kindergarten, Jugendarbeit usw. näher betrachtet (sektorale Sicht von Gemeindepädagogik). Dieses Grundgerüst findet sich auch in den darauffolgenden Arbeiten von Nipkow (1990), Grethlein (1994) und Wegenast und Lämmermann (1994) – jeweils mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

Während in den ersten Veröffentlichungen zur Gemeindepädagogik der enge Zusammenhang zwischen Theologie und Pädagogik gesehen und seine Reflexion und Ausgestaltung gefordert wird,⁴ muss am Ende der zweiten Phase der Gemeindepädagogik bilanziert werden, dass wir es rund 20 Jahre nach ihren Anfängen mit einer Gemeindepädagogik zu tun haben, die das theologische Anliegen ein Stück weit verloren hat und deshalb nach Jürgen Henkys zum Teil „theolo-

1 Vortrag, gehalten bei der Facharbeitsgruppe Praktische Theologie des AfeT in Gießen am 22.2.2016, für den Druck überarbeitet und ergänzt.

2 Zur Geschichte der Gemeindepädagogik vgl. Foitzik, 1992 und Lachmann, 2008.

3 Der Beginn der 2. Phase der Gemeindepädagogik wird von Lachmann, 2008, 56, durch das mit Adam herausgegebene Kompendium der Gemeindepädagogik und das Erscheinen der Veröffentlichungen zur Gemeindepädagogik durch das Comeniusinstitut markiert.

4 Dies trifft mit unterschiedlichen Akzentsetzungen auf Rosenboom, Heßler, Adam und andere zu.

gisch entkernt“ worden ist.⁵ Außerdem hat sie sich pädagogisch von der Verbindung mit der Erziehung abgewandt und ist mit dem gewählten Bildungsbegriff mehr einer emanzipatorisch-kritischen Pädagogik und ihren soziologischen und sozialpsychologischen Fragestellungen statt pädagogischen Grundfragen verpflichtet.

In der dritten Phase⁶ wird deshalb genau dieses von Henkys erkannte Defizit aufgegriffen und Gemeindepädagogik bewusst von biblisch-theologischen Grundlinien entworfen. Dabei werden diese mit klassischen pädagogischen Grundfragen ins Gespräch gebracht und aus den resultierenden Erkenntnissen Schlüsse für die gemeindepädagogische Arbeit gezogen. Beispiele für diesen Ansatz sind Printz, Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik (1996), Wieske, Gemeindepädagogik für die Praxis (1998) und Mauerhofer, Pädagogik nach biblischen Grundsätzen (2001), der sein Werk breiter auf die Pädagogik hin angelegt, aber im Kern doch gemeindepädagogisch orientiert hat. Diese Autoren fragen nach Vorgaben der Heiligen Schrift, die für eine Gemeindepädagogik fruchtbar gemacht werden können oder um es mit Worten von Christian Möller zu sagen, nach einer „dem Evangelium von Jesus Christus eigenen Pädagogik“ (Möller, in: Mutschler, Hess, 2014, 6).

In den folgenden Jahren haben Adam und Lachmann ihr Kompendium 2008 als „Neues Gemeindepädagogisches Kompendium“ veröffentlicht. Ebenso hat Mauerhofer sein Werk 2009 als „Pädagogik auf biblischer Grundlage“ nochmals herausgegeben.

Überschaut man nun die letzten fünf Jahre ab 2011, können drei umfangreichere Werke hervorgehoben werden:

Zum einen die beiden Sammelbände, der eine 2012 von Bubmann u. a. und der andere 2014 von Mutschler und Hess herausgegeben.⁷ Diese knüpfen theologisch und pädagogisch am Profil der Gemeindepädagogik an, wie es in der 2. Phase der Gemeindepädagogik vorgegeben wurde. Die große Mehrheit der Lehrstuhlinhaber für Praktische Theologie und Religionspädagogik an den Universitäten und Hochschulen vertritt in zentralen Grundfragen der Gemeindepädagogik eine recht einheitliche Meinung,⁸ wie sie von den meisten der 12 bzw. 14

5 So Henkys zum Entwurf von Wegenast und Lämmermann in: *JRP* 11, 1994, 203–212.

6 Nach Adam und Lachmann 2008, 59f, gilt der Artikel Schröers in *JRP* 12, 1995 „Gemeindepädagogik wohin? Bilanz einer realen Utopie“ als Fazit der 2. Phase – die 3. Phase soll dementsprechend nach ihnen von 1995 bis zur Gegenwart reichen.

7 Das kleine, ebenfalls 2014 von Spann und Merkel herausgegebene Büchlein „Glauben lernen und lehren. Eine kleine Gemeindepädagogik“ ist kein eigener Entwurf, sondern eine Aufbereitung der wichtigsten Themen für die Hand von Ehrenamtlichen in der Gemeinde, wobei Spann mit einer Veröffentlichung auch im vorigen Sammelband vertreten ist.

8 Hierzu gehören Historisch Kritische Methode, emanzipatorische Pädagogik, Hermeneutik der Verständigung und in vielen Punkten ein anthropozentrischer Ansatz. Mit letzterem will diese Gemeindepädagogik eine selbstbestimmte Subjektorientierung betonen und damit eine Mittelpunktstellung des Menschen in der Gemeindepädagogik.

Autoren der beiden Sammelbände dargestellt wird. Deshalb kann man, trotz aller Differenzierungen in Einzelfragen, von einem *Mainstream*⁹ in der Gemeindepädagogik an den Hochschulen sprechen. Darum wird diese Richtung der Gemeindepädagogik kurz als *Mainstreamgemeindepädagogik* (MGP)¹⁰ zusammengefasst, um inhaltlichen Bestimmungen nicht vorzugreifen.

Zum anderen Löwen 2012, der mit seinem Grundriss einer neutestamentlichen Gemeindepädagogik eine solche für den mennonitisch-russlanddeutschen Kontext schreiben will. Diese liegt in der Tradition der in der 3. Phase erläuterten Ansätze und soll als *Bibelorientierte Gemeindepädagogik* (BGP) bezeichnet werden.

Im Folgenden sollen die in diesen Veröffentlichungen erkennbaren Tendenzen, Entwicklungen und Fragestellungen betrachtet, evaluiert und danach befragt werden, inwieweit hier Sackgassen oder Chancen zum Neuaufbruch erkennbar sind. Zunächst fallen zwei formale Aspekte auf, die aber durchaus auch inhaltliche Relevanz aufweisen:

In der literarischen Auseinandersetzung dieser beiden Ansätze sticht zunächst ins Auge, dass die Autoren der BGP zwar die Autoren der MGP wahrnehmen und sich zum Teil mit ihrer Meinung auseinandersetzen,¹¹ dies scheint aber bei keinem der Autoren der MGP der Fall zu sein. Niemand erwähnt in seinen Veröffentlichungen auch nur einen der Vertreter einer BGP oder setzt sich gar explizit mit ihm auseinander. Da stellt sich die Frage nach der Diskursfähigkeit einer Wissenschaft, die sich der Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen nicht stellt.¹²

Eine zweite Beobachtung bezieht sich auf den interkulturellen Horizont. Während Adam noch den Blick über den nationalen Gartenzaun wirft und deshalb eine vergleichende Gemeindepädagogik fordert (Adam, 1978, 342), findet sich lediglich bei Löwen die Aufnahme von Erkenntnissen aus der angelsächsischen

9 Mit dem *Mainstream*-Begriff soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die überwiegende Mehrzahl der deutschen Veröffentlichungen dieser Ausrichtung der Gemeindepädagogik entspricht. Vgl. dazu eine Analogie aus dem Raum der allgemeinen Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung bei Pongratz, 2009, der, von kritisch-bildungstheoretischen Prämissen herkommend, die Gemeinsamkeiten in der heute von Konstruktivismus und Systemtheorie dominierten Erwachsenenbildung als „*Mainstream*“ bezeichnete. Eine solche Beobachterposition verkennt nicht den eigenen Standpunkt, sieht aber angesichts wesentlicher Übereinstimmungen in den Grundzügen die vereinheitlichende Redeweise eines „*Hauptstromes*“ der Positionen als legitim an. Im Hinblick auf die wesentlichen inhaltlichen Signaturen dieses „*Mainstreams*“ wird das im Folgenden zu erweisen sein.

10 Analog dazu spricht Grethlein, 2012, im Blick auf die USA von den „*Mainline Churches*“ (132).

11 Wobei dies durchaus noch intensiver geschehen könnte. Löwen stellt z. B. an manchen Stellen deren Meinung lediglich dar, allerdings kaum reflektierend und diskutierend.

12 Auch schon im 2008 erschienenen „*Neuen Gemeindepädagogischen Kompendium*“ von Adam und Lachmann wird keiner der Vertreter einer BGP auch nur erwähnt.

Christian Education, obwohl hier eine umfangreiche Ressource gemeindepädagogischer Erfahrung und Reflexion vorliegt. Für die übrigen Autoren ist das Anliegen Adams noch als Desiderat festzuhalten.¹³ Ohne diesen internationalen Blick besteht ein Defizit darin, dass die Erkenntnisse und Erfahrungen der weltweiten Gemeinde Jesu auf dem Gebiet der Gemeindepädagogik nicht in die deutsche Gemeindepädagogik einfließen. Genauso beinhaltet diese Blickverengung die Gefahr einer selbstverschuldeten Verharrung der deutschen Gemeindepädagogik in einer nationalen Engführung. Gleichzeitig bedeutet diese auch eine Marginalisierung im internationalen Diskurs. Denn wenn die internationalen Erkenntnisse in deutschen Veröffentlichungen nicht wahrgenommen und diskutiert werden, welche Veranlassung hätten dann Vertreter der Gemeindepädagogik aus anderen Ländern, sich mit Überlegungen der deutschen Gemeindepädagogik zu beschäftigen?

Inhaltlich gibt der Begriff „Gmeindepädagogik“ die zu betrachtenden Themenfelder vor: Gemeinde und Pädagogik. Mit dem Begriff „Gemeinde“ ist nicht nur die Ekklesiologie, sondern generell die Grundlage der Gemeinde und damit die Theologie insgesamt angesprochen. Dadurch stellt sich zunächst die Frage nach dem hermeneutischen Ansatz.

1. Hermeneutischer Ansatz

Bereits hier zeigt sich ein grundlegend unterschiedlicher Zugang in der MGP im Gegenüber zur BGP. Die Autoren des von Bubmann herausgegebenen Sammelbandes „Gmeindepädagogik“ legen in ihrer Einleitung offen, dass sie sich vom Ansatz der alten Katechetik, bei der gegebene Wahrheiten an die kommenden Generationen weitergegeben wurden, also von einer Hermeneutik der Vermittlung, abgewendet haben hin zu einer „Hermeneutik der Verständigung“, in der man sich mit anderen darüber austauscht, was ihnen wichtig ist und dies im Anschluss mit der biblischen Botschaft in Beziehung setzt.¹⁴

Die BGP¹⁵ sieht das „sola scriptura“, also den normativen Charakter der Heiligen Schrift auch im Blick auf gemeindepädagogische Grundlagen und Aussagen,

13 Dass dieser Blick ertragreich sein kann, sieht man bei Grethlein, 2012, 99–136, der aus dem Blick auf die Praktische Theologie in der Katholischen Kirche und in den USA fruchtbare Anregungen für die deutsche Praktische Theologie ableitet, die genauso auch für die deutsche Gemeindepädagogik wichtige Korrekturmarker wären.

14 Vgl. Bubmann, 2012, 11. Im Sammelband von Mutschler und Hess, 2014, führt ein Teil der Autoren diesen Ansatz fort. Ganz anders noch Rosenboom, den Foitzik so wiedergibt: „Letztlich ging es Rosenboom um eine effiziente Weitergabe der christlichen Botschaft an die nächste Generation“ (Foitzik, 1992, 67).

15 Dieses Anliegen zeigt sich bereits an den Titeln der entsprechenden Monographien „Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik“ (Printz, 1996), „Pädagogik nach

gegeben. Dass dieser offenbarungstheologische Ansatz keine biblizistische Verengung im Sinne einer einfachen Übertragung biblischer Aussagen in pädagogische Aussagen darstellt, kann man leicht erkennen, wenn man den fruchtbaren Diskurs theologischer und pädagogischer Aspekte in den einschlägigen Veröffentlichungen nachvollzieht.

In der MGP treten andere Faktoren als normative Größen an die Stelle von Heiliger Schrift und Theologie. Zusammengefasst kann man sagen: Die Schrift als normative Größe tritt zurück¹⁶, an ihrer Stelle steht der Mensch selbst mit den von ihm erhobenen Ergebnissen soziologischer und sozialpsychologischer Forschungen und mit seinen sozialpolitischen Forderungen. Deshalb kann in diesem Zusammenhang von einer rezeptionsästhetischen konstruktivistischen Hermeneutik gesprochen werden.¹⁷ Das heißt praktisch, dass das, was man sozialpsychologisch beobachten kann, nämlich dass der Mensch sich aus dem wahrgenommenen Evangelium sein Evangelium konstruiert, jetzt zur neuen Norm wird. Daher gibt es keinen Streit mehr zwischen Wahrheit und Wahrheit, sondern allenfalls zwischen denen, die noch eine objektive, dem Menschen gegenüberstehende Wahrheit vertreten und denen, die postmodern die subjektive Wahrheitskonstruktion als einzig legitimen Ansatz für richtig erachten.

Während sich so in den neueren Veröffentlichungen eine Vielzahl von instruktiven Analysen zu historischen, kirchensoziologischen, allgemeingesellschaftlichen und psychologischen Entwicklungen und Fragen finden lassen, hat der biblisch-theologische Fragehorizont kein Gewicht. Dabei geht es nicht darum, dass die Bibel ein gemeindepädagogisches Lehrbuch sei, das auf jede pädagogische Frage eine Antwort parat habe, aber die Weisheit bzw. der Reichtum der „*extra nos*“ gegebenen Aspekte biblischer Aussagen bleibt durch den hermeneutischen Ansatz der MGP ungenutzt. – Diese hermeneutische Grundkonzeption zeigt sich auch in anderen theologischen Loci.

biblischen Grundsätzen“ und „Pädagogik auf biblischer Grundlage“ (Mauerhofer, 2001 und 2009), „Grundriss einer neutestamentlichen Gemeindepädagogik“ (Löwen, 2012).

- 16 In nennenswerter Zahl wird auf Bibelstellen lediglich in dem historischen Artikel von Götzy Doyé „Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik“ rekurriert. Aber auch hier haben diese mehr historisch orientierenden als normativen Charakter. Symptomatisch ist der Versuch im Artikel über Erziehung *paideia* auf den Aspekt der Züchtigung zu reduzieren, wobei zentrale Stellen wie 2Tim 3,16 oder Tit 2,11f, wo vom erzieherischen Charakter der Schrift und der Gnade die Rede ist, außerhalb des Horizontes bleiben.
- 17 So ist nach Ansicht der Autoren von Bubmann u. a. die Aufgabe der Gemeindepädagogik „die vieldeutige Lebenswelt mit ihren Alltagserfahrungen“ nicht nur zu „erfassen“, sondern auch „konzeptionell“ zu „vermitteln“. (Bubmann, 2012, 5)

2. Ekklesiologie

Wie wird der Begriff „Gemeindepädagogik“ und die Zuordnung der beiden Teilbegriffe „Gemeinde“ und „Pädagogik“ verstanden? Liegt der Schwerpunkt auf dem Begriff Pädagogik und wird „Gemeinde“ vor allem als Ort der Pädagogik verstanden, also im Sinne eines genitivus objectivus? Bei dieser Entscheidung ergibt sich eine andere Herangehensweise an die Frage, als wenn er auch als genitivus subjectivus verstanden wird, also eine Pädagogik der Gemeinde bzw. eine Pädagogik auf der Grundlage der Gemeinde, also auf der Grundlage der Theologie.

Bubmann, Steinhäuser und Pohl-Patalong nähern sich der ekklesiologischen Frage nicht von biblisch-theologischen Entscheidungen, sondern fragen historisch und vom Gesichtspunkt von Raum und Zeit nach dem Verständnis von Gemeinde. Praktisch ergeben sich daraus folgende interessante Aspekte und Fragestellungen:

Gemeinde wird weiter gedacht als die örtliche Gemeinde oder Parochie. Sie wird als Ereignis verstanden, das beispielsweise auf Seminaren der Erwachsenenbildung und bei Kirchentagen geschieht. (Bubmann, in: Bubmann, 100f) Gemeinde wird gemeindepädagogisch nicht auf Räume begrenzt verstanden, sondern als Lernorte, an denen Menschen als „Subjekte ihrer selbst gewahr werden“. Sie sind somit „Ergebnisse von Bildungsprozessen“. (Steinhäuser, in: Bubmann, 64)

Kritisch wird dem Ziel einer „Beteiligungskirche“ (als Gegenbegriff zu einer Betreuungs- oder Versorgungskirche) und dementsprechenden gemeindepädagogischen Bemühungen im Sinne eines Gesamtkatechumenats (Bubmann, in: Bubmann, 88ff) eine „Kirche bei Gelegenheit“ und ein „gemeindepädagogisches Lernen“ bei Gelegenheit gegenübergestellt. Mit der Gemeinde als Raum soll der Blick bewusst über formal geplante Veranstaltungen auf ungeplante Bildungsprozesse im Alltag geweitet werden. (Steinhäuser, in: Bubmann, 74f) Diese informellen Lernprozesse haben für die Glaubensentwicklung oft eine entscheidendere Bedeutung und bedürfen deshalb besonderer Aufmerksamkeit.

Die Tendenz der Autoren ist klar: Der Gedanke einer Beteiligungsgemeinde hat sein Recht nur als emanzipatorischer und kirchenreformerischer Begriff gegen eine Pastorenkirche. (Bubmann, in: Bubmann, 90) Ansonsten gilt das unstete und punktuelle Beteiligungsverhalten der Kirchenmitglieder als Maßstab und dementsprechend Gemeinde als „große Karawanserei“, als offener Ort, an dem man auftanken und erzählen und dann wieder weiterziehen kann.¹⁸

Ein Zusammenhang zwischen Christsein und Gemeinde wird gegen Gemeindeaufbauansätze hinterfragt, die Menschen in die Gemeinde integrieren wollen.¹⁹

18 So das Bild von Foitzik und Goßmann, das von Bubmann, in: Bubmann, 91, aufgegriffen wird.

19 Bubmann, a. a. O., 94, gegen den Gemeindeaufbauansatz von Schwarz.

Stattdessen wird die Frage gestellt: „Stellen solche Visionen einer Gemeinde der hochmotivierten Glaubensüberzeugten nicht eine unrealistische Überforderung dar?“ (Bubmann, a. a. O., 95) Nach Foitzik sei das oberste Ziel kirchlicher Arbeit kein Gemeindeaufbau, sondern dass Menschen befähigt werden, „ihr Leben so zu führen, wie es Gott gefällt und wie es auch ihnen gut tut“.²⁰ Warum dies ein Widerspruch sein muss, wird nicht näher erläutert. Vielmehr stellt Bubmann zu Recht die Frage, was dann der Begriffsteil „Gemeinde“ in Gemeindepädagogik noch bedeuten soll, wenn hier Gemeindeaufbau und Bildung in Gegensatz zueinander treten, eine Diastase, die Nipkow schon früher kritisch kommentiert hat²¹.

Löwen auf der anderen Seite möchte ein gemeindepädagogisches Konzept unter besonderer Berücksichtigung der Ekklesiologie entwerfen. Dementsprechend fragt er nach den biblischen Aussagen zum Auftrag der Gemeinde und ihren Funktionen als konkrete Ausführung des Auftrags.

Den Auftrag sieht er nach dem Missionsbefehl (Mt 28,18–20; Mk 16,15f; Lk 24,46f) im Jüngermachen mit den Elementen Evangelisation mit Umkehrruf, Taufe, Lehre und nach Eph 1,3–14 „in allem Leben und Tun Gottes Herrlichkeit, Macht und Handeln anbetend und mit Hilfe von Musik und Gesang zu preisen“ (Löwen, 2012, 36). Zur Ausführung des Auftrags führt er die folgenden Funktionen der Gemeinde an (Löwen, 2012, 39–58): 1. Evangelisation, 2. Taufe und Aufnahme in die Gemeinde und 3. den Gottesdienst mit den Elementen aus Apg 2,42 (Lehre der Apostel, Gemeinschaft, Mahl des Herrn und Gebet). Zusammenfassend sieht Löwen bei Paulus und auch in der weiteren Geschichte vor allem drei Hauptaufgaben: Evangelisation, Gemeindegründung und Jüngerschaft. (Löwen, 2012, 61f)

Gerade gegenüber diesen drei Aufgaben findet sich in der MGP überwiegend deutliche Abgrenzung. Die Menschen sollen ihre Beziehung und ihre Kontakte zur Gemeinde eigenverantwortlich gestalten können (deshalb keine Beteiligungsgemeinde)²², es soll nicht die Absicht bestehen, sie auf Dauer einzubinden.²³ Es geht nicht um „kontinuierliche Lernwege kirchlicher Sozialisation“, sondern um lebenslanges Lernen im Sinne „kontinuierlicher Selbstbildungsarbeit“.²⁴ Wird hier nicht einfach die empirische kirchliche Wirklichkeit kommentiert und versucht, aus der Not eine Tugend zu machen statt sich der ekklesiologischen und pädagogischen Herausforderung zu stellen?

Bei manchen der Überlegungen zur Ekklesiologie muss man kritisch fragen: Macht es hier überhaupt noch Sinn von *Gemeindepädagogik* zu sprechen, wenn nicht mehr Gemeinde, sondern nur noch „eine emanzipatorische Pädagogik des

20 Foitzik, cit. bei Bubmann, a. a. O., 95.

21 Nipkow, 1990, 74: „Eine kirchenvergessene Religionspädagogik trifft auf einen weithin bildungsvergessenen Gemeindeaufbau, wenngleich mit bemerkenswerten Ausnahmen.“

22 Foitzik, Goßmann, 106f, cit. bei Bubmann, in: Bubmann, 2012, 91.

23 Meyer-Blanck, 166, cit. bei Bubmann, ebd.

24 So Bubmann, a. a. O., 96, gegen Gemeindeaufbautheorien und unter Rückgriff auf Nipkows Ansatz von „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“.

autonomen Subjekts“ (Bubmann, a. a. O., 95) im Fokus steht? Oder wenn der Gemeindebegriff letztlich so ausgeweitet wird, dass jede Gruppe, die sich als solche verstehen will, sich auch so verstehen kann, weil äußere biblisch-theologische Kriterien nicht mehr in den Blick genommen werden?

Andererseits werden Aspekte angeführt, die durchaus bedenkenswert sind, so z. B. der Blick auf Räume, besondere Zeiten und Ereignisse, wo Gottes Geist wirken kann. Allerdings stellt sich hier dann die pädagogische Aufgabe der Gestaltung der Räume, und dieser Verantwortung kann man sich nicht unter Hinweis auf die Unverfügbarkeit des Geistwirkens entziehen, wenn man ernstnimmt, was Bohren hinsichtlich der theonomen Reziprozität angeführt hat (Bohren, 1972, 76), die für die Gemeindepädagogik genauso wie für die Predigt gilt.

Auch im Blick auf den Gemeindeaufbau wird ein Zerrbild gezeichnet. Dieser wird heute viel weiter gedacht als die als Feindbild gemalte klassische Evangelisation.²⁵ Interessant ist nämlich, dass eine ganze Reihe von Anliegen, die in der MGP formuliert werden, in Entwürfen, die eher einem bibelorientierten Ansatz nahe stehen, vertreten werden. So bleiben Ansätze wie Fresh X (anglikanische Kirche) oder andere missionale Ansätze nicht in der Parochial-Struktur verhaftet, sondern gehen bewusst zu Menschen, die sich nicht einer Parochie zugehörig fühlen oder in Milieus, die von der Kirche meist nicht erreicht werden. Es findet auch keine Evangelisation im klassischen Sinn statt, die Menschen zur Umkehr und anschließend in die eigene Gemeinde einlädt, sondern Christen begegnen Menschen in deren Milieu und gründen mit denen, die sich dem Glauben an Christus zuwenden, dort neue Gemeinden. Das würde bedeuten: Sorgfältige Milieuforschung, Wertschätzung der Menschen, Gehstruktur und vieles anderes mehr widersprechen nicht einem evangelistischen Anliegen, Gemeindegründung und Jüngerschaftsschulung. Dies wird auch im Beitrag von Bernd Wildermuth zu Jugendgemeinde und Jugendkirche (Wildermuth, in: Mutschler, Hees, 2014) deutlich oder auch in dem von Traudel Krause vorgestellten Glaubenskurs „Stufen des Lebens“ (Krause, in Mutschler, Hees, 2014). Dabei sind die vorgestellten Beispiele oikodomisch eher noch konservativ, da sie sich zwar auf die jeweiligen Menschen einlassen, aber meist keine Gemeindegründung in einem spezifischen Milieu vorgesehen ist.²⁶

Hier stellt sich deshalb die Frage: Haben die Vertreter der MGP ideologische Barrieren errichtet, die ihr den Zugang zu einer gemeindepädagogischen Umsetzung eines großen Teils des biblischen Auftrags der Gemeinde versperren? Warum muss eine Karikatur lebendiger Gemeinde als „Gemeinde der Hochaktiven“ (Bubmann, in: Bubmann, 2014, 94) und „hochmotivierten Glaubensüberzeugten“ (a. a. O., 95) erfolgen? Gerade die von Foitzik geforderte Fähigkeit, sein Leben so zu führen, wie es Gott gefällt, entspricht dem pädagogischen Anliegen von

25 Bubmann, 2004, 10, rückt diese in die Nähe der Indoktrination.

26 Dies zeigt auch die von Krebs durchgeführte Überprüfung der Jugendkirchen, vgl. Wildermuth, in Mutschler, Hees, 2014, 185.

Löwen, der Jüngerschaftsschulung. Und warum muss dies als Gegensatz zur Beteiligungsgemeinde verstanden werden, wo gerade das Eingebundensein in eine Gemeinde eine wesentliche Hilfe für ein solches Leben, wie es Gott gefällt, darstellen kann und auch nicht der „Selbständigkeit und Selbstverantwortung“ (Foitzik, cit. bei Bubmann, in: Bubmann, 2014, 104) widersprechen muss?

Michael Herbst hat in seinem Aufsatz „Bildsame Mission – Missionarische Bildung?“ gegen alle Vereinseitigung der beiden Größen „Mission“ und „Bildung“ in sehr versöhnlicher und brückenbauender Weise aufgezeigt, dass sich diese beiden Bereiche nicht widersprechen müssen, sondern in vielfacher Weise naturgemäß zusammengehören. (Herbst, 2010) Dieser Zusammenhang findet bei den Autoren der Sammelbände keine Berücksichtigung. Ebenso befremdet, dass auch auf diesen Ansatz an keiner Stelle eingegangen wird, sondern Herbst genauso wie die Vertreter einer BGP in den Sammelbänden unerwähnt bleibt. Stattdessen wiederholt Bubmann alte Vorurteile, wenn er z.B. im Blick auf Pro-Christ und andere missionarische Veranstaltungen ohne jeglichen konkreten Beleg fragt, ob hier nicht die „indoktrinierende Methodik alter Zeltmission“ wiederbelebt wird. (Bubmann, 2004, 113)

3. Anthropologie

Für eine Gemeindepädagogik gilt, was für jeden anderen pädagogischen Entwurf allgemeiner Konsens ist: Das vorausgesetzte Menschenbild ist grundlegend für das jeweilige pädagogische System.²⁷ Dementsprechend ist bedauerlich, dass weder Löwen noch die anderen Autoren explizit über ihre anthropologischen Prämissen Rechenschaft ablegen. Lediglich implizit lassen sich in einzelnen Aussagen Hinweise finden.

Dabei wird eine anthropozentrische Anthropologie entworfen, in der der Mensch als autonomes und freies Subjekt verstanden werden soll. Dieser autonome Mensch, der sich in der Folge von Gen 3 von Gott emanzipiert hat, entscheidet jetzt, inwieweit er seinen eigenen Weg ohne Gott gehen oder Gott gegenüber treten und sich auf Aspekte aus seinem Wort einlassen will. Alles, was diese Freiheit in Frage stellen könnte, wird kritisch gesehen. Nur ist der Mensch wirklich so frei und mündig, wie die MGP konstatiert? Oder werden seine natürlichen Möglichkeiten überschätzt? Von daher widerspricht eine solche anthropozentrische Anthropologie einer relationenontologischen Anthropologie, wie wir sie in den biblischen Aussagen wiederfinden. Nach dieser wird das Sein, das Wesen des Menschen in erster Linie in seiner Beziehung zu Gott als Geschöpf verstanden, das ihm verantwortlich ist, als von ihm getrennt lebender Sünder, als Erlöster und der Umgestaltung Bedürftiger mit dem Ziel oder der Perspektive der ewigen Gemeinschaft mit Gott. Denn vom natürlichen Menschen spricht Paulus

27 Vgl. dazu die Ausführungen mit Belegstellen bei Printz, 1996, 26ff.

als von dem unter die Sünde verkauften Menschen, der gerade nicht tut, was er will und schon gar nicht, was er soll (vgl. Röm 7,11f). In dem Erstnehmen des Menschen als erziehungsbedürftiges Geschöpf und erlösungsbedürftigen Sünder entfaltet die Bibel eine realistische Anthropologie und nimmt so den Menschen als von Gott geliebtes Subjekt ernst. Der biblisch zentrale und positiv gefüllte Freiheitsbegriff ist durch seinen geschenkten Charakter gekennzeichnet. Wahre Freiheit ist nicht eine Eigenschaft des natürlichen Menschen, sondern nur in Christus zu finden und in dem von ihm geschenkten neuen Leben (vgl. Röm 8,2.21; Gal 5,1). Es ist eine gefährdete Freiheit, wenn sie missbraucht wird, was beispielsweise durch egoistische Wünsche und eigene (gesetzliche) Normen geschehen kann (vgl. 1Kor 9,18; Gal 5,13; 1Petr 2,16). D.h. von dieser Freiheit kann ohne Christus und dem neuen Leben in ihm nicht gesprochen werden. Andernfalls wird dem Menschen, der diese Freiheit aus sich heraus leben soll, eine gesetzliche Last auferlegt, da echte Freiheit und Mündigkeit erst als Konsequenz aus dem freimachenden Evangelium gelebt werden können.²⁸

Eine solche, oben beschriebene, anthropozentrische Anthropologie korrespondiert mit einer defizitären Hamartiologie. (Zimmermann, in: Zimmermann, 2010, 184) Deshalb ist in den Beiträgen der MGP nicht von Sünde oder einem unter die Sünde Verkauft-Sein, von Erlösungsbedürftigkeit, von Umkehr usw. die Rede. Die biblische Rechtfertigung des Sünders wird zur Selbstrechtfertigung des autonomen Menschen, der seinen jeweiligen Lebensentwurf im Zweifel auch gegen biblische Aussagen rechtfertigt.

In der Folge verlieren auch Christologie und Soteriologie ihre Bedeutung. An die Stelle eines Lebens aus der Kraft des Heiligen Geistes, das eng verbunden ist mit dem Gehorsam gegenüber dem Wort Gottes, tritt ein Leben aus eigener Kraft und nach eigenen Maßstäben. Darin wird sichtbar: Eine anthropozentrische Anthropologie nimmt in der MGP eine ganz zentrale Funktion ein und absorbiert andere theologische Loci.

4. Der zweite Bereich, auf den es sich lohnt, einen Blick zu werfen, ist die Pädagogik.

Zunächst muss man konstatieren, dass trotz des Begriffes „Gemeindepädagogik“ und der mancherorts starken Betonung eines pädagogischen gegenüber einem theologischen Ansatz insgesamt wenig spezifisches Nachdenken auf dem Gebiet der Pädagogik vorhanden ist. Die Stärke der MGP liegt im Zusammentragen teils durchaus interessanter soziologischer oder sozialpsychologischer Analysen zu einzelnen Themenfeldern. Erwartet man aber spezifisch gemeindepädagogische Schlussfolgerungen daraus, wird man eher enttäuscht.

28 Vgl. auch 2Petr 2,19, wo vor falschen Freiheitsversprechen gewarnt wird.

Löwen präsentiert für seine Gemeindepädagogik überwiegend biblisch-theologische Grundlagen. Im Teil über das gemeindepädagogische Konzept folgen mehr strukturelle Überlegungen zum Gemeindeaufbau als spezifisch pädagogische Reflexionen.

Bei Lämmermann findet sich eine Erklärung für die verbreitete Zurückhaltung gegenüber spezifisch pädagogischem Nachdenken – sicherlich stellvertretend für viele der an den Sammelbänden beteiligten Autoren: Gemeindepädagogik ist für ihn „*pädagogische Nachstellung*“ und er möchte deshalb lieber von Gemeindebildung als von Gemeindepädagogik sprechen, das heißt der Begriff „Pädagogik“ selbst wird suspekt und soll durch den der „Bildung“ ersetzt werden.²⁹ – Damit sind mehrere pädagogische Grundentscheidungen angesprochen:

Mit dem Begriff der Bildung möchte man den Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Es geht um seine Selbst-Bildung, nicht darum, dass er von anderen gebildet wird. Der Lernende soll Subjekt seiner Bildung und nicht Objekt des pädagogischen Handelns eines anderen sein. Es wird deutlich, dass hier eine Vorstellung, die im Bereich der Erwachsenenbildung weit verbreitet ist, zugrunde gelegt worden ist. Als Aufgabe des Erwachsenenbildners wird vor allem gesehen, den entsprechenden Rahmen bereitzustellen, der zu selbstbestimmtem und ergebnisoffenem Lernen motiviert. Gleichzeitig scheint bei den meisten Autoren (meist unausgesprochen) eine starke Präferenz der emanzipatorisch-kritischen Pädagogik und der mit ihr verbundenen kommunikativen Didaktik vorhanden zu sein.³⁰ Kritisch wäre zu fragen: Führt diese Einengung auf pädagogischer Seite nicht zu einer Reduktion der pädagogischen Möglichkeiten?

Der Ansatz der Selbstbildung mag in der Erwachsenenbildung durchaus ein gewisses Recht haben und für die durch die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung angesprochenen Personen adäquat sein. Claudia Schulz weist in ihrem Beitrag jedoch auf die verschiedenen Milieus und ihre Perspektiven auf Bildung hin, die so unterschiedlich sind wie die Menschen. (Schulz, in: Bubmann, 2012, 244) Eine breiter aufgestellte Pädagogik und Didaktik, die auch die Steuerung durch die Lehrkraft wieder stärker in den Blick nimmt³¹, könnte nicht nur dem biblischen Auftrag, sondern auch den unterschiedlichen Menschen und ihrer Subjektivität eher gerecht werden.

29 Vgl. http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/mitarbeiter/laemmermann/publikationen/downloads/Gemeindepaedagogik_kontrovers.pdf (aufgerufen am 2.4.2016).

30 Im Eingangsteil werden „Kommunikativ-gesellschaftskritische und freiheitstheologische Ansätze“ bei maßgeblichen Vertretern der Gemeindepädagogik konstatiert. (Bubmann, 2012, 15f)

31 Diesen Wunsch führt Schulz (in: Bubmann, 2012, 247) bei der Auswertung einer entsprechenden empirischen Studie an.

5. Kommunikation des Evangeliums als neuer Leitbegriff (auch) in der Mainstream- Gemeindepädagogik

Es ist auffällig, in wie vielen Beiträgen der MGP „Kommunikation des Evangeliums“ als Leitbegriff verwendet wird, der sozusagen das Wesen der Gemeindepädagogik beschreiben soll. Diese Wendung wird fast durchweg formelhaft wiederholt und von allen kritiklos als Leitnorm der Gemeindepädagogik übernommen. Ob dieser von Ernst Lange als Gegenbegriff zur Verkündigung formulierte Begriff wirklich geeignet ist bzw. wo er seine Stärken, aber eventuell auch seine Grenzen im Kontext der Gemeindepädagogik hat, wird von keinem auch nur ansatzweise reflektiert. Dabei hat Christian Grethlein (1994, 1) ihn in seinem gemeindepädagogischen Entwurf selbst noch kritisch und für die Gemeindepädagogik als ungeeignet gesehen, bevor er ihn in seiner „Praktischen Theologie“ als Leitbegriff für die gesamte Praktische Theologie übernommen hat. Dabei gäbe es einige Fragen, über die es sich durchaus lohnen würde zu reflektieren:

Positiv kann man diese Wendung mit Lange so verstehen: Pädagogik ist keine Einbahnstraße vom Erzieher zum Edukanden oder vom Lehrer zum Schüler. Eine ganz wichtige Rolle spielt der Edukand, deshalb wird bereits in der Reformpädagogik der Blick auf die Bedeutung des Edukanden in einem gelingenden pädagogischen Prozess gelegt. Pädagogisch zeigt sich dies in einem Bemühen um ein Einverständnis mit dem Edukanden und in Fragen des pädagogischen Stils. Didaktisch äußert sich das in partizipativen und interaktiven Lernprozessen.

Aufmerken lässt jedoch die Tatsache, dass bei Lange Kommunikation des Evangeliums als Gegenbegriff zur Verkündigung formuliert wird. Darum muss in diesem Zusammenhang gefragt werden, was dann jeweils unter Evangelium und was unter Kommunikation zu verstehen ist. Tritt hier an die Stelle des biblischen Evangeliums extra nos ein im kommunikativen Diskurs gewonnenes Evangeliumskonstrukt ex nos et in nobis, in das Elemente des biblischen Evangeliums aber auch ganz andere Elemente einfließen können? Die Ausführungen bei Bubmann (2012, 11) legen diesen Verdacht nahe. Die Beiträge in dem 2014 von Domsgen und Schröder herausgegebenen Sammelband mit dem Titel „Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie“ bestätigen diesen mit konkreten Beispielen.³² So wird das Evangelium nicht als theologisch-inhaltlich bestimmt verstanden, sondern als eine sich erst im Prozess der Kommunikation durch die Teilnehmenden konstituierende Größe. (9). Dementsprechend wird es mit anthropozentrischen Begriffen wie gutes Lebensgefühl (34), „„subjektive‘ Lebensdienlichkeit“ (45) oder „Gelingen menschlichen Lebens“ (62) gefüllt. Die Frage des Menschen nach der Relevanz ersetzt die Wahrheits-

32 Die Seitenzahlen im folgenden Abschnitt in Klammern beziehen sich auf Beiträge in diesem Sammelband.

frage.³³ Ein solches „Evangelium“ ist dann auch offen für synkretistische Elemente aus anderen Religionen, ja es wird deren offenbarungstheologische Verankerung (166) und ihre Integration zum Beispiel in einer „interreligiösen Befreiungstheologie“ (182) oder der Aufnahme der Spiritualität anderer Religionen in der Seelsorge (183) gefordert. Zu Recht weist Meyer-Blanck deshalb darauf hin, dass das Evangelium so „als ein subjektives Konstrukt kein Gegenstand des Vertrauens“ sein kann, sondern „Aufforderung zu menschlicher Aktivität“ wird (103).

Das erste Verständnis dieser Formel als Hinweis auf die Fülle der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten, von denen Verkündigung im Sinne von Informationsvermittlung der von außen gegebenen Offenbarung nur ein Teil ist, wäre aus pädagogischer Sicht zu begrüßen. Dies wäre auch ganz im Sinn der bei den Anfängen der Gemeindepädagogik in den 70er Jahren formulierten Anliegen. Ebenso trifft es ein wichtiges biblisches-theologisches wie auch biblisch-pädagogisches Anliegen, gemäß denen die Vermittlung der biblischen Lehre nicht im kognitiven Bereich stehenbleiben darf, sondern in der Lebenspraxis des Einzelnen Gestalt gewinnen muss, wofür der Lehrer die Verantwortung trägt (vgl. etwa Mt 28,19 „halten lehren“).

Das zweite Verständnis (Gegenbegriff zu Verkündigung) wäre dagegen aus theologischer Sicht eine Verkürzung, wenn vorgegebene Wahrheiten aus der Heiligen Schrift abgelehnt werden, sofern sie nicht die Zustimmung der beteiligten menschlichen Subjekte finden.³⁴ Aus pädagogischer und didaktischer Sicht bedeutet es eine Verarmung bzw. Einengung, falls Teile der Lehrunterweisung abgelehnt werden.

Nach diesen grundsätzlichen Bemerkungen folgen nun noch ein paar Schlaglichter auf Einzelthemen der Pädagogik.

6. Pädagogische Ziele

Eine der zentralen Grundfragen jeder Pädagogik ist die nach ihren Zielen.³⁵ Betrachtet man dagegen die neueren Veröffentlichungen der Gemeindepädagogik, so fällt auf:

33 Vgl. dazu Hauschild und Pohl-Patalong, 2013, 110f, die in diesem Kontext die Bedeutung des Subjekts hervorheben, das über die Relevanz befindet und damit entscheidet, ob überhaupt die Wahrheitsfrage gestellt wird.

34 Vgl. dazu die Warnung in 2Tim 4,3f.

35 Dementsprechend benennt schon Adam (1978, 344) für „eine wissenschaftliche Gemeindepädagogik“ „Aufgaben hinsichtlich der Zielklärung“. Piroth und Spenn (in: Bubmann, 2012, 299) verweisen auf Hermann Giesecke, für den sich „päd. Professionalität“ „durch geplantes und gezieltes Handeln“ auszeichnet.

- Die Zielfrage spielt in den besprochenen Themen explizit kaum eine Rolle.
- Es wird erwähnt, dass sie historisch in den ersten gemeindepädagogischen Veröffentlichungen von Relevanz war.
- In neueren Beiträgen findet der Zielfrage gegenüber eher eine kritische Distanzierung statt.

Die spannende Frage, die sich stellt, lautet: Warum wird eine Frage, die eine Grundfrage der Pädagogik ist, in gemeindepädagogischen Veröffentlichungen wenig bis gar nicht behandelt bzw. kritisch distanzierend nur am Rande erwähnt?

Zum einen zeigt sich darin eine logische Konsequenz aus der hermeneutischen Grundentscheidung und Veränderung, die der Postmoderne entspricht: Wenn es keine feststehenden Wahrheiten mehr gibt, brauchen jene auch nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben werden. Das bedeutet: Von außen gesetzte Werte und Ziele, die normative Vorgaben für eine Gemeindepädagogik sein könnten, entfallen. An die Stelle einer Hermeneutik des Verstehens biblischer Vorgaben tritt eine „Hermeneutik der Verständigung“ von Menschen.³⁶

Außerdem würde eine Pädagogik, die Ziele für andere formuliert, deren Subjektcharakter in Frage stellen. Die Betonung des Subjekts ist zunächst ein positives Anliegen, da es Wertschätzung gegenüber dem anderen ausdrückt. Dieser soll nicht zum Objekt der mehr oder weniger willkürlichen Zielsetzungen eines Pädagogen degradiert werden. Er soll deshalb selbst im Rahmen einer offenen Suchbewegung Konstrukteur seines Lernens bzw. seiner Bildung sein.

Zwei kritische Gegenfragen sind zu stellen:

- Müssen die negativen Aspekte zwangsläufig mit der Formulierung von Zielen verbunden sein? Oder ist es nicht vielmehr so, dass gerade da, wo klare Ziele formuliert werden, der Mensch bzw. das einzelne Subjekt viel eher die Möglichkeit hat, sich mit diesen Zielen auseinanderzusetzen und diese gegebenenfalls abzulehnen, wenn sie seinen Überzeugungen widersprechen? Gerade das nimmt ihn als Subjekt ernst. Umgekehrt wird der Subjektcharakter des anderen nicht ernst genommen, wenn er im Unklaren darüber gelassen wird, wohin die pädagogische Reise geht.
- Gibt es diese offene Suchbewegung überhaupt oder stellt diese nicht eine Utopie oder gar Verschleierung von konkreten Zielen dar? Denn wird diese Suchbewegung nicht davon bestimmt, wie diese Räume bzw. das pädagogische Feld gestaltet werden, welche Impulse hier gesetzt oder bewusst nicht gegeben werden?

Überprüfen wir diese Frage bei einigen Autoren der Sammelbände, ist festzustellen, dass diese Räume nicht ganz offen und frei sind. Im Gegenteil, es erfolgen

36 Dementsprechend erfolgt eine Distanzierung von der früheren Katechetik und ihrem Anliegen, Glaubenswissen weiterzugeben. (Vgl. Bubmann, 2012, 109)

zumindest einige Abgrenzungen gegenüber möglichen Zielbereichen, die a priori als Bevormundung deklariert werden und einer Gemeindepädagogik nach dem Verständnis der MGP zuwiderlaufen. Dazu gehören:

- Vermittlung von religiösem Grundwissen.
- Ziele, die mit einer kirchlichen Sozialisation verbunden sind.
- Missionarische Zielsetzungen bzw. Kompetenzen, die für diese förderlich wären.³⁷

Auf der anderen Seite finden sich in manchen Aufsätzen durchaus Aussagen, hinter denen materiale Zieldispositionen stehen, so etwa:

- „Orientierung und Beteiligung von Gemeinde an der verantwortlichen Gestaltung einer globalen (Lebens-)Welt“³⁸.
- Befreiungstheologische³⁹, wirtschaftskritische oder ökologische Zieldispositionen (213ff) oder der Konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung (229ff). Konkret geht es beispielsweise um Initiativen gegen Atomkraft, um Energieeffizienz kirchlicher Immobilien oder fair gehandelte Nahrungsprodukte. (231)
- Das ebenso in diesem Kontext erwähnte ökumenische Lernen gründet auf gemeinsamen Erfahrungen, gerade auch im Blick auf soziale Veränderungen. (230)

Das bedeutet, dass es doch materiale Zielperspektiven der Autoren in negativer (abgrenzender) wie positiver Richtung gibt. Diese Ziele vertreten einen bestimmten politischen, gesellschaftlichen, ökologischen und ökumenischen Wertekanon. Gemeindepädagogik wird damit zur Speerspitze bestimmter gesellschaftspolitischer Gruppierungen und der von ihnen präferierten Ziele. Eine solche gemeindepädagogische Arbeit sieht ihren Auftrag darin, andere so zu prägen (oder zu bilden) oder die Selbstbildung in diese Richtung zu initiieren bzw. Räume für diese zu eröffnen, damit diese Ziele im Rahmen einer politischen Ethik erreicht werden. Da mit diesen Zielen bestimmte didaktische Konzepte korrespondieren, werden diese als maßgeblich für die Gemeindepädagogik postuliert. (Bubmann, 2012, 109)

37 Alle drei Themenfelder vgl. Bubmann, 2012, 11.

38 Oesselmann, in: Bubmann, 2012, 210. Hinter diesen Zieldispositionen wird die „*Verantwortung für die Nächsten*“ (ebd) verstanden. Die Seitenzahlen in diesem Abschnitt beziehen sich auf Oesselmanns Beitrag.

39 So zum Beispiel Paulo Freire: „Wir sind Erzieher-Propheten“ ... Pädagogisches Ziel ist es, sozial und kulturell ausgeschlossene Menschen aus dem Gefängnis internalisierter Vorurteile zu lösen – ein Befreiungsprozess.“ (cit. a. a. O., 232)

Wenn Gemeindepädagogik aber für diese Ziele in Dienst genommen wird, warum bleibt man dann der Zielfrage insgesamt gegenüber auf kritischer Distanz? Über konkrete Ziele im Kontext von Individualität und Sozialität nachzudenken, wäre durchaus herausfordernd und lohnenswert, auch wenn dies zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann.

Die fehlende direkte Behandlung der Zielfrage erinnert an die Aussage Rousseaus, dass es „keine vollkommeneren Unterwerfung als die [gibt], die den Schein der Freiheit wahrt: so nimmt man den Willen selbst gefangen.“ (Rousseau, 1998, 105) Denn was nach außen als Freiheit für das Subjekt des Einzelnen propagiert wird, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als eine Ablehnung bestimmter Ziele zu Gunsten anderer Ziele, was dem Edukanden aber wohl nicht auf den ersten Blick deutlich werden soll. De facto wird der Mensch damit vom Edukanden eines liebenden himmlischen Vaters, der ihm die Freiheit lässt, auf sein erzieherisches Bemühen positiv oder negativ zu reagieren (und ihn gerade dadurch als Subjekt ernstnimmt) zum Objekt des willkürlichen Handelns von Menschen, die versuchen, den Menschen in ihrem Sinne zu beeinflussen bzw. zu manipulieren.

Das Problem versteckter Prämissen oder intransparenter Ziele auch bedeutender Theorieströmungen der allgemeinen Erziehungswissenschaft kann man sich an einer schon klassischen Kritik des Rechtshistorikers und Soziologen Eugen Rosenstock-Huessys (1888–1973) vergegenwärtigen. Dieser hatte den für die Pädagogik auch heute noch maßgeblichen Pragmatismus John Deweys und seinen Einfluss auf das Erziehungssystem demokratischer Gesellschaften kritisiert und aufgezeigt, dass die reibungslose Integration in das demokratiebasierte, kommunikative Netz der Gesellschaft und das „Rädchen-im-Getriebe-Dasein“ auf einem „Glauben“ basiert, der aber nicht offengelegt werde. Dewey und seine Nachfolger hüllten sich „über die eigenen Motive in Schweigen“, der „weise Konfuzius“ des Westens sei ein „Christlich-Liberaler“, der es ablehne „über seinen Glauben zu sprechen“, dessen Nachfolger aber eindeutig folgenden Glauben hätten: „1. Die Gesellschaft ist Gott, und sonst gibt es keinen Gott, der uns unter Anruf unseres Namens in die Welt sendet ...“ (Rosenstock-Huessy, 1955, 65).

Während eine andere große Theorielinie der Pädagogik, die Kritische Erziehungswissenschaft, diese liberal-demokratische Tradition aus ähnlichen Gründen kritisiert und ihr vorwirft, den bestehenden Kapitalismus als Naturnotwendigkeit darzustellen, kennt sie wiederum selbst nur (pädagogische) Ziele, die aus der Gesellschaft heraus entwickelt werden und denen man aufgrund deren grundsätzlicher Verkehrtheit immer auch misstrauen muss.⁴⁰

40 Für diese Aporie Kritischer Theorie vgl. Schäfer, 2005, 67f: Adorno „behauptet, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Tendenz absolut falsche Verhältnisse seien, dass es in ihnen kein wahres Leben gebe. Er weiß, dass er dies nicht von einem Standpunkt jenseits der Gesellschaft behaupten kann. Er muss also damit rechnen, dass auch seine eigene Kritik Ausdruck dieser Falschheit ist, weil er über keinen absoluten Maßstab zur Beurteilung des Wahren und Falschen verfügt. ... Adorno weiß also, dass er nicht weiß, ob diese Be-

Hinzu kommt der Verdacht, dass diese Ziele nicht in die suggerierte Freiheit, sondern in größere Abhängigkeit von denen führen, die die Lernprozesse programmieren, denen sie die anderen unterwerfen.⁴¹

Fazit zur Zielfrage: Eine generell kritische Behandlung oder Ablehnung der Zielfrage entspricht weder dem pädagogischen noch dem theologischen Auftrag einer Gemeindepädagogik. Es korrespondiert auch nicht mit der Wirklichkeit der gemeindepädagogischen Arbeit, wie die obigen Ausführungen gezeigt haben. Auch die im Beitrag von Piroth (in: Mutschler, Hess, 2014) aufgeworfene Frage nach erforderlichen beruflichen Kompetenzen bestätigt die Notwendigkeit der Zielfrage. Ihre Vernachlässigung führt demgegenüber zu einer defizitären Gemeindepädagogik und zwar aus mehreren Gründen:

- Theologisch: Die Heilsgeschichte als Ganzes wie die Geschichte des einzelnen Menschen ist im christlichen Glauben teleologisch angelegt. Von der Schöpfungstheologie her über Christologie, Soteriologie und Pneumatologie bis hin zur Eschatologie ist der christliche Glaube teleologisch. Auch in der Ekklesiologie drückt sich dies in der Vorbereitung der Gemeinde als Braut auf die Begegnung mit dem Bräutigam, ihrem Herrn, aus. Wird diese teleologische Dimension des AT wie des NT ernstgenommen, so impliziert die biblisch geforderte Umsetzung eine Fülle konkreter Zieldispositionen, die zu reflektieren sind.
- Auch die biblische Anthropologie ist teleologisch: Von der Rettung (Gott will, dass alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit kommen; 1Tim 2,4), über die Heiligung bis hin zur ewigen Herrlichkeit (Verlorenheit).
- Pädagogisch: Ganz gleich, wo ich die Schwerpunkte der päd. Arbeit setze, ob in der direkten pädagogischen Arbeit oder in der indirekten Gestaltung des pädagogischen Feldes, so fordert eine pädagogische Arbeit, die nicht in psychologischen oder soziologischen Analysen stecken bleiben will, das Nachdenken über Ziele. Klar formulierte Ziele sind eine entscheidende Grundlage für ein Nachdenken über angemessene Mittel und damit für das Planen eines pädagogischen Prozesses. Schließlich sind klare Ziele eine Voraussetzung zur Evaluation. Die Bereitschaft, sich evaluieren zu lassen, ist wiederum ein Zeichen von Professionalität und sollte deshalb immer Teil einer wissenschaftlichen Gemeindepädagogik sein.

hauptung einer Falschheit der gesellschaftlichen Verhältnisse ein ‚wahrer‘ kritischer Standpunkt ist. ... Eher ist seine Absicht eine strategische: Er hofft auf den provokativen Effekt seiner Behauptung von der Ohnmacht der Kritik, auf eine Auseinandersetzung mit seiner Kritik der Gesellschaft, von der er weiß, dass es für sie keinen anderen Grund gibt als die selbstkritische Fortsetzung der Kritik, die vielleicht endlose Auseinandersetzung mit der Verstrickung in soziale Verhältnisse, die man vor dem Hintergrund des neuzeitlichen Selbstverständnisses nicht akzeptieren kann.“

41 Vgl. dazu Printz, 1996, 66f unter Berufung auf Brezinka und andere, die sich intensiv mit der Problematik vager und versteckter Ziele auseinandergesetzt haben.

- Soziologisch brauchen der christliche Glaube in einer offenen Gesellschaft und deshalb Gemeindepädagogik ein klares Profil, wofür sie stehen – gerade auch im Unterschied zu anderen Angeboten. Diese Herausforderung stellt sich nicht nur durch den Säkularismus in unserer Gesellschaft, sondern auch durch die in der Folge der Migrationsbewegungen verstärkte Präsenz anderer Religionen.

Trotz der vielen Autoren bleibt eine Reihe von Zielfragen unbearbeitet:

- Die Fragen von Konversion und pädagogischer Arbeit, wie sie durch das Greifswalder Institut für Evangelisation und Gemeindeentwicklung in mehreren Veröffentlichungen wissenschaftlich untersucht worden sind.⁴² Diese Untersuchungsergebnisse finden keine Aufnahme bei den Autoren. Dabei hat Wolfgang Huber bereits 1999 darauf hingewiesen: „Der Weg zum Glauben muss ebenso als Bildungsaufgabe verstanden werden wie das Bleiben und Wachsen im Glauben.“ (295). Auch Foitzik beschreibt in seinem Artikel über Gemeindepädagogik, dass angesichts der Situation, wenn junge Menschen nicht mehr selbstverständlich in die Gemeinden hineinwachsen, Gemeindepädagogik „als *Anleitung zum Christsein in der Gemeinde* verstanden“ wurde.⁴³ Diese zentrale Frage wird bei Löwen zwar bedacht, aber pädagogisch nicht näher reflektiert. Krause stellt sich dieser Herausforderung in kreativer pädagogischer Weise, allerdings erscheint der Beitrag im Kontext des Gesamtduktus der anderen Autoren eher wie ein Fremdkörper, da ihr konversions-theologischer Impetus im Übrigen nicht positiv aufgenommen wird. Damit wird eine wichtige Grundaufgabe auf den 600 Seiten der Veröffentlichungen nicht reflektiert: Die gemeindepädagogische Aufgabe und Verantwortung für Menschen auf dem Weg zum Glauben.
- Dasselbe gilt für die Förderung von Menschen in der Jüngerschaft, wie es im 2. Teil des Zitats von Huber mit dem Hinweis auf „das Bleiben und Wachsen im Glauben“ zum Ausdruck kommt.⁴⁴ Immer wieder äußern die Autoren die Angst vor dem binnenkirchlichen Blick. Aber wie kann ohne Stärkung derer, die in der Kirche sind, ohne eine Förderung ihres Lebens aus dem Glauben, in der Nachfolge bzw. aus der Kraft Christi der notwendige Dienst nach draußen realisiert werden, ohne in einem Aktionismus aus eigener Kraft zu enden? Wer den Fokus nur auf die Außenwelt legt, vernachlässigt den pädagogischen Auftrag im Blick auf die meist mit negativen Konnotationen versehene Kernge-

42 So zum Beispiel im bereits erwähnten Band von Zimmermann, 2010 und ebenso bei Herbst, 2013.

43 „... eine wesentliche gemeindepädagogische Aufgabe [besteht] darin, Menschen zu einer bewussten Entscheidung für den Glauben und zur bejahenden Mitgliedschaft in Kirche und Gemeinde zu helfen.“ (Foitzik, 2002, 324)

44 Vgl. Huber, a. a. O.; vgl. auch die von der EKD herausgegebene Schrift „Glauben heute – Christ werden, Christ bleiben“, 41990.

meinde und versäumt dadurch die Zurüstung derer, mit denen er den Blick nach draußen wagen und den Auftrag an der Welt wahrnehmen könnte.

- Darüber hinaus hat Gemeinde in vielen Bereichen einen konkreten Auftrag, der der pädagogischen Reflexion bedürfte: Leitungsaufgaben, Gabenentwicklung, Einübung von Gestaltungsformen von Frömmigkeit u.v.a.m. – Diese Themen sind bislang kaum oder nicht in ausreichender Weise bedacht.

7. Pädagogische Mittel

Ein weiterer großer pädagogischer Themenbereich ist die Frage nach den pädagogischen Mitteln, die angemessen sind, um die Ziele zu erreichen. Entsprechend dem zu den Zielen Gesagten überrascht es nicht, wenn sich auch zu den Mitteln kaum Aussagen finden. Wenn nämlich ein Pädagoge keine Ziele hat oder haben darf, da diese allenfalls der Edukand selbst setzt, dann erübrigt sich logischerweise auch die Reflexion über entsprechende Mittel, mit denen er dem Edukanden helfen könnte, diese Ziele zu erreichen.

Von direkten⁴⁵ und indirekten⁴⁶ Erziehungsmitteln, die zwischen Gemeindepädagoge und Edukanden zum Einsatz kommen, ist so gut wie nicht die Rede. Dadurch wird der pädagogische Reichtum, der in diesen Mitteln liegt, nicht genutzt. Die gewissenhafte Reflexion dieser Mittel und der darauf basierende Einsatz gehören zur pädagogischen Verantwortung einer Gemeindepädagogik, die ihrem pädagogischen Anspruch gerecht werden will. Das vollkommene Fehlen der Reflexionsebene über diesen zentralen pädagogischen Bereich weist auf ein Defizit hin.

Einige konkrete Bereiche:

- Hattie kam auf Grund seiner empirischen Metastudie für die Schulpädagogik zu dem Ergebnis, dass die Lehrerpersönlichkeit eine große Bedeutung für den Unterricht hat.⁴⁷ Dies entspricht biblisch-theologischen Aussagen über das Vorbild und wird aktuell auch durch die Beiträge in Krautz, Schieren, 2013, bestätigt, wo Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik be-

45 Hierzu gehören Lehrunterweisung wie Informationsvermittlung, Lehrgespräch, Anleitung und Übung, aber auch Hilfen für den Willen wie verschiedene Formen der Ermutigung, Erinnerung oder Zurechtweisung bis hin zur Strafe. Kirchmeier (in: Domsgen, Schröder), 45, lehnt Ermahnungen und Belehrungen dezidiert ab, weil sie Subjekte zu Objekten machen würden.

46 Hierzu gehört das Vorbild des Gemeindepädagogen.

47 Vgl. den zusammenfassenden Kommentar von Martin Spiewak in der Zeit <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (2.4.2016), wobei die Ergebnisse der Studie von anderen auch durchaus kritisch gesehen werden, vgl. Georg Lind von der UNI Konstanz <http://www.lehrerfreund.de/schule/1s/hattie-studie-verriss/4331> (2.4.2016), was der Bedeutung des Vorbildes aber keinen Abbruch tut.

tont werden. Schröder zeigt auf, dass es in einer säkularisierten Gesellschaft, in der christlicher Glaube nicht mehr selbstverständlich tradiert und gelebt wird der ‚Marker‘ bedarf, die sichtbar sind und zum Glauben stimulieren können.⁴⁸

- Während die MGP in ihrem Verständnis von Gemeindepädagogik immer noch vor allem in der Abgrenzung gegenüber dem Katechumenat verharrt, ist dessen Bedeutung im Kontext von missionarischen und weiterführenden Glaubenskursen sowie auch in der anglikanischen und der katholischen Kirche schon länger wieder neu entdeckt und betont worden.⁴⁹ Dies wird jedoch nicht berücksichtigt.
- Für die Realisierung biblischer Zielperspektiven (beispielsweise Ablegen alter Gewohnheiten – Anziehen neuer Gewohnheiten⁵⁰, missionarische Kompetenz) bedarf es nicht nur Unterweisung⁵¹, sondern einer Fülle an Motivation und anderer Hilfen für den Willen, bis neue Einstellungen und Verhaltensweisen erworben und eingeübt sind. Dies wäre ein wichtiges und lohnendes Feld pädagogischer Reflexion.

8. Pädagogisches Feld

Erfreulich dagegen ist, dass ein anderer bedeutender, pädagogischer Bereich intensiver in den Blick genommen wird, den wir als pädagogisches Feld bezeichnen. Hierbei geht es um die Gestaltung der Lernumgebung oder Lernbedingungen, die den Edukanden nicht unwesentlich in seinem Lernen beeinflussen.

Um diesen Bereich handelt es sich, wenn von Lernorten oder Lernzeiten die Rede ist. Es ist der Ansatz von „Gemeinsam Leben und Glauben lernen“, der schon Hans-Bernhard Kaufmann und Karl-Ernst Nipkow wichtig war. Hier gibt es viele Möglichkeiten, wie über die kognitive Dimension hinaus die affektive und pragmatische in den Blick genommen werden können. Er zeigt sich auch im Gedanken „belonging before believing“ im Kontext der anglikanischen Fresh X-Bewegung, das heißt, der Einzelne macht Erfahrungen beim gemeinsamen Erleben mit anderen, wo er angenommen ist und performativ Glauben erfahren oder Schritte in Glaubensvollzügen gehen kann. Diese Erfahrungen können dann wichtige Elemente auf seinem persönlichen Weg zum Glauben werden. Allerdings erscheint auch die Gestaltung des pädagogischen Feldes durch die Abgren-

48 Vgl. Schröder, in: Domsgen, Schröder, 156. Dies korrespondiert auch mit der von Foitzik, 2002, konstatierten Aufgabe von Gemeindepädagogik.

49 Vgl. Bubmann, 2012, 28 und ebenso Herbst, 2010, 127ff.

50 Dies enthält auch Ziele im Kontext des Freiheitsbegriffs wie Suchtfreiheit, eine eigene Meinung vertreten können, Schwierigkeiten überwinden können.

51 Unterweisung wird hier nicht nur verstanden als einlinige Informationsvermittlung, sondern umfasst auch Gespräch bzw. Diskussion, Anleitung und Einübung (vgl. dazu ausführlich Printz, 1996, 168ff).

zung gegen andere pädagogische Formen und deren Negativ-Karikatur eher in eine Einengung zu münden, als dass sie den pädagogischen Reichtum und die Möglichkeiten wirklich entfaltet.

Fazit: Während die BGP durch die Vereinzelung ihrer Vertreter gekennzeichnet ist und durch eine stärkere Vernetzung fruchtbar Synergien nutzen und dadurch auch ihre dimensional Überlegungen zur Gemeindepädagogik stärker für die einzelnen Handlungsfelder fruchtbar machen könnte⁵², hat sich die MGP zu vielen biblisch-theologischen, aber auch pädagogischen Ressourcen durch hermeneutisch-weltanschauliche Entscheidungen den Zutritt verwehrt. Hier wurde ein Weg eingeschlagen, der eine starke Einengung gegenüber der Weite und Offenheit bedeutet, wie sie noch in den Anfängen der Gemeindepädagogik sichtbar ist. Dieser Weg führt in eine Sackgasse, weil er weder dem Begriff der Gemeinde und damit dem theologischen Anspruch noch weiten Teilgebieten des Begriffes der Pädagogik mehr gerecht werden kann. Die fehlende Auseinandersetzung mit anderen Positionen, sei es im Bereich der Gemeindepädagogik (BGP) oder im Bereich von Bildung (IEEG Greifswald) oder der Christian Education wird auch dem wissenschaftlichen Anspruch nicht gerecht. Hier wäre eine neue Offenheit, die Bereitschaft zum Diskurs und damit ein Rekurs auf Grundthemen der Gemeindepädagogik zum Zusammenhang von Theologie und Pädagogik, wie sie zur Zeit der Anfänge der Gemeindepädagogik benannt wurden, sowie das Erschließen noch brachliegender Felder der Gemeindepädagogik zu wünschen.

Literaturverzeichnis

- Gottfried Adam 1978, Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie, in: *WuPKG*, 1978, 332–344.
- Gottfried Adam, Rainer Lachmann 2008, *Neues gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen, 2008.
- Rudolf Bohren 1972, *Predigtlehre*, München, ²1972.
- Peter Bubmann 2004, Gemeindepädagogik als Anstiftung zur Lebenskunst, in: *Pastoraltheologie* 93, 2004, 99–114.
- Peter Bubmann, Götz Doye, Hiltrun Keßler, Dirk Oesselmann, Nicole Piroth, Martin Steinhäuser (Hg.), 2012, *Gemeindepädagogik*, Berlin u. a., 2012.
- Peter Bubmann 2012, in: Bubmann u. a. 2012, 85–105.
- Michael Domsgen, Bernd Schröder (Hg.) 2014, *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, APt 57, Leipzig 2014.

52 Ein positives Beispiel für das Handlungsfeld „Junge Erwachsene“ ist beispielsweise Wrage, vgl. die Kurzfassung ihrer Masterarbeit: Wrage, 2009. Für das Handlungsfeld „Schule“ ist die Dissertation von Lehmann (2015) würdigend zu nennen.

- Karl Foitzik 1992, *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs*, Gütersloh, 1992.
- Karl Foitzik 2002, *Gemeindepädagogik*, in: *NHRPG*, München. 2002, 323–327.
- Christian Grethlein 1994, *Gemeindepädagogik*, Berlin u. a., 1994.
- Christian Grethlein 2012, *Praktische Theologie*, Berlin u. a., 2012.
- Eberhard Hauschild, Ute Pohl-Patalong 2013, *Kirche*, Gütersloh, 2013.
- Jürgen Henkys, *Gemeindepädagogik – entkernt?*, in: *JRP* 11, 1995, 203–212.
- Michael Herbst 2010, *Bildsame Mission – Missionarische Bildung?*, in: Johannes Zimmermann (Hg.), *Darf Bildung missionarisch sein? Beiträge zum Verhältnis von Bildung und Mission*, Beiträge zur Evangelisation und Gemeindeentwicklung 16, Neukirchen, 2010, 109–131.
- Michael Herbst 2013, *Kirche mit Mission. Beiträge zu Fragen des Gemeindeaufbaus*, Beiträge zu Evangelisation und Gemeindeentwicklung 20, Neukirchen, 2013.
- Wolfgang Huber 1999, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh, 1999.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Kirchenamt (Hg.), *Glauben heute – Christ werden, Christ bleiben*, Gütersloh, 41990.
- Traudel Krause 2014, *Leben und Leben deuten mit „Stufen des Lebens“*. Ein besonderer Glaubenskurs, in: Mutschler, Hees 2014, 223–228.
- Jochen Krautz, Jost Schieren (Hg.) 2013, *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*, Weinheim, Basel, 2013.
- Rainer Lachmann 2008, *Problemorientierte Geschichte der Gemeindepädagogik*, in: Gottfried Adam, Rainer Lachmann (Hg.), *Neues Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen, 2008, 41–61.
- Tobias Lehmann 2015, *Evangelikal orientierte Schulen – geschlossene Systeme oder exemplarische Bildungsräume? Theologische Hintergründe, bildungstheoretische Reflexionen und schulpädagogische Perspektiven*, Münster, 2015.
- Heinrich Löwen 2012, *Grundriss einer neutestamentlichen Gemeindepädagogik. Entwicklung eines gemeindepädagogischen Konzeptes unter besonderer Berücksichtigung der Ekklesiologie*, [München:] Grin, 2012.
- Armin Mauerhofer 2001, *Pädagogik nach biblischen Grundsätzen*, Holzgerlingen, 2001.
- Armin Mauerhofer 2009, *Pädagogik auf biblischer Grundlage. Menschenbilder, Erziehungsziele, pädagogische Prinzipien und gemeindepädagogische Überlegungen; Entwicklungspsychologie, bibelorientierte Didaktik und katechetische Überlegungen*, Nürnberg: VTR, 2009.
- Bernhard Mutschler, Gerhard Hess (Hg.) 2014, *Gemeindepädagogik. Grundlagen, Herausforderungen und Handlungsfelder der Gegenwart*, Leipzig, 2014.

- Karl Ernst Nipkow 1990: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh, 1990.
- Dirk Oesselmann 2012, Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung an eine weltverantwortende Gemeindepädagogik, in: Bubmann u. a. 2012, 209–233.
- Nicole Piroth 2014, Die Rückkehr des eierlegenden Wollmichschweins. Berufliche Aufgaben und Kompetenzen der Gemeindepädagogin und des Diakons, in: Mutschler, Hess 2014, 127–144.
- Nicole Piroth, Matthias Spenn 2012: Gemeindepädagogische Professionalität: berufliche Kompetenzen und Aufgabe, in: Bubmann u. a. 2012, 297–323.
- Ludwig A. Pongratz 2009, *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, Paderborn, 2009.
- Markus Printz 1996, *Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik*, Wuppertal u. a., 1996.
- Eugen Rosenstock-Huessy 1955, *Des Christen Zukunft oder Wir überholen die Moderne*, München, 1955.
- Jean-Jacques Rousseau 1998, *Emil oder Über die Erziehung*, München, ¹³1998.
- Claudia Schulz 2012, Kirchliche und gemeindliche Bildungsarbeit zwischen Milieuorientierung und „Einheitsbildung“, in: Bubmann u. a., 2012, 235–257.
- Alfred Schäfer 2005, *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Weinheim, Basel, 2005.
- Matthias Spenn, Simone Merkel 2014, *Glauben lernen und lehren. Eine kleine Gemeindepädagogik*, Theologie für die Gemeinde V/2, Leipzig, 2014.
- Martin Steinhäuser 2012, in: Bubmann u. a. 2012, 61–83.
- Klaus Wegenast, Godwin Lämmermann 1994: *Gemeindepädagogik*, Stuttgart u. a., 1994.
- Günter Wieske 1998, *Gemeindepädagogik für die Praxis*, Bonn, 1998.
- Bernd Wildermuth 2014: Jugendgemeinde, Jugendkirche und Evangelische Jugendarbeit. Eine Verhältnisbestimmung, in: Mutschler, Hees 2014, 177–190.
- Sonja Wrage 2009, 2. Tim 2,2 – eine „Schlüsselstelle“ für Mitarbeiterförderung, Edition ACF – Focus Akademie für christliche Führungskräfte 4, Bonn, 2009.
- Johannes Zimmermann 2010, Gibt es missionarische Bildung? – Auf der Suche nach Verbindungen von Bildung und Mission, in: Ders.: *Darf Bildung missionarisch sein? Beiträge zum Verhältnis von Bildung und Mission*, Beiträge zur Evangelisation und Gemeindeentwicklung 16, Neukirchen, 2010, 162–186.

Markus Printz

Christian Education in a Dead End? A critical analysis of the publications on Christian education in the last five years

This article focuses on the publications of the last five years on German Christian education. Two anthologies represent the current mainstream opinion at German institutions for further education; one monograph draws up a pedagogical concept in the tradition of a bible-oriented Christian education for the Mennonite Russian-German context.

The author shows that bible-oriented Christian education tries to combine biblical-theological basics and pedagogical insights in a fruitful way. This approach deals specifically with issues like conversion, discipleship and building church. It focuses more on theological and structural issues, while neglecting concrete pedagogic considerations to some extent.

In mainstream Christian education, however, Scripture is hardly relevant anymore and theological issues take a backseat, leaving the front to a more anthropocentric approach. Historical, sociological and sociopsychological research results and sociopolitical demands largely replace specific pedagogic reflection, e.g. about pedagogic aims and means. The issues mentioned above, of conversion, the combination of education and mission, discipleship and building church are either directly rejected or are of minor importance.

It is also striking that mainstream Christian education does not address other approaches and that the resources and insights available on the international field of Christian education are not taken into consideration. This narrow focus and these ideological barriers enhance the danger of losing track of important issues of Christian education and thus to end up in a dead end.