



Gemeindepädagogik als kirchengemeindliche Querschnittsaufgabe

Ein Plädoyer

Von: Frank Weyen, erschienen im Deutschen Pfarrerrblatt, Ausgabe 7/2021

Bildung ist ein Generalthema der Politik. Bei der Bilanzierung der Bildungsagenturen wird die kirchengemeindliche Bildungsarbeit in ihrer Vielschichtigkeit rasch übersehen, weil sie als so selbstverständlich gilt. Frank Weyen nimmt die Möglichkeiten kirchengemeindlicher Bildungsarbeit unter die Lupe, insbesondere in Bezug auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen am Beispiel der Situation von Menschen in prekären sozialen Lebenslagen.

1. Die Ausgangslage

Bildung von und für Kinder und Jugendliche ist seit vielen Jahren ein Generalthema politischer Debatten nahezu aller demokratischen Parteien und gesellschaftlichen Kräfte sowie Verbände und Gewerkschaften. Im Gegensatz zu den gesellschaftlichen Instanzen halten Kirchengemeinden bereits eine sich durch Nähe zum Menschen¹ auszeichnende wesentliche Voraussetzung für Bildung bereit, die in diesem Beitrag unter dem Metabegriff der „Querschnittswissenschaft Gemeindepädagogik“ summiert wird. Unterschiedliche Bildungschancen und -konzepte werden von den evangelischen Kirchengemeinden in Zentraleuropa für die unterschiedlichsten Generationen bereitgehalten. Meist stillschweigend und wenig gewürdigt finden die alltäglichen Bildungsveranstaltungen für alle Lebenslagen der Menschen statt. In einer ökonomistisch bestimmten Terminologie würde man hier von einer Unique-Selling-Proposition (USP) sprechen, da die Wahrnehmung und Durchführung der gemeindepädagogischen Multigenerationenbildung in nahezu jeder Kommune vor Ort mithilfe von Kirchengemeinden in oftmals mehrfacher Ausprägung und vor allem kleinteilig, unzählige Menschen in ihren Milieus, Lebenslagen, An- und Zusprüchen erreicht, ohne dies besonders zu betonen und in den Vordergrund zu stellen. Alltägliche Gemeindegarbeit ist eben die Arbeit einer Kirchengemeinde und wird selbstverständlich betrieben. Doch, auch über die alltägliche Arbeit sollte man nicht schweigen, sondern diese vielmehr würdigen.

2. Gemeindepädagogik im Überblick

Nach den gängigen Lehrbüchern der Gemeindepädagogik fällt jedes kirchengemeindliche Handeln in den Kontext der Gemeindepädagogik. Daraus ergibt sich, dass sie als Querschnittsaufgabe kirchlichen Handelns bezeichnet werden kann und als Metabegriff das zusammenfasst, was kirchliches Leben vor Ort auszeichnet. Dieser Begriff soll in diesem Beitrag leitend sein. Diese besondere Eignung des Begriffs und die innere konzeptionelle Ausrichtung der Gemeindepädagogik rechtfertigt es, von dieser als Querschnittsaufgabe kirchlich-diakonischen Handelns in diesem Aufsatz zu handeln.²

Neben dieser Grundauffassung zur Bedeutung der Querschnittsaufgabe Gemeindepädagogik soll dieser Aufsatz die Möglichkeiten kirchlichen Bildungshandelns in Bezug auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen am Beispiel der Situation von Menschen in prekären sozialen Lebenslagen aufzeigen. Die Lage der Menschen beispielsweise nördlich der „Sozialäquator“ (E-U. Huster) genannten Autobahn 40 (A40), die das Ruhrgebiet als infrastrukturelle „Hauptschlagader“ durchzieht und auch ‚Ruhrschnellweg‘ genannt wird, beschreibt gemeindepädagogisch eine Region, aus deren bloßer Existenz sich derzeit in den dort ansässigen evangelischen Kirchengemeinden Herausforderungen für deren „Metaaufgabe Gemeindepädagogik“ ergeben, die zugleich kennzeichnen, welche sozialen Lebenslagen sich südlich und nördlich dieser Ost-Westverbindung



für die hier lebenden Menschen ergeben. Hier und auch anderswo hat die evangelische Kirche mit ihren Kirchengemeinden besondere pädagogische Aufgaben zu bewältigen, in einem Umfeld, das per se hinsichtlich der sozialen Schichtung und in Folge der besonderen Milieusituation als prekär bezeichnet werden kann. Dies sowohl sozial als auch in Hinsicht auf die Bildung, um nur zwei Merkmale von zahlreichen anderen in einem komplexen Umfeld herauszugreifen.

3. Gemeindepädagogische Vielfalt in der Parochie

Frühkindliche sowie kindliche Pädagogik stehen hinsichtlich des pädagogischen Handelns der Parochie ebenso im kirchengemeindlichen Fokus, wie schul- und jugendpädagogische Angebote innerhalb, außerhalb und um die Schule herum, Angebote für junge Familien, Menschen im mittleren Alter sowie die zahlreichen Veranstaltungen für Seniorinnen und Senioren in vielfältigen auf die jeweiligen Dialoggruppen zugeschnittenen Formaten.

Als eines der wesentlichen Merkmale dabei kann gesehen werden, dass diese Bildungsangebote temporär, und damit zwar in regelmäßigen Zyklen, stattfinden, aber mit Gerald Kretzschmar gesprochen, in der Abfolge von Nähe und Distanz und im Sinne von Karl Foitzik im Durchzug der „Karawane“ an ihrer Karawanserei sporadisch, aber nicht zufällig, erfolgen.³ Das bedeutet aber zugleich, dass gemeindliche Bildungsangebote nicht, wie im schulischen Kontext, täglich durchgeführt werden, sondern, zwar regelmäßig, aber in unterschiedlichen Abständen rhythmisch und eher zufällig. Zudem trägt die Teilnahme daran den Charakter einer „freiwilligen Verbindlichkeit“.

Meist steht in kirchengemeindlichen Bildungsangeboten im Rahmen der Gemeindepädagogik anlassbezogen die Bildung primär nicht im Zentrum des Interesses. Vielmehr sind es Gründe oder Anlässe der Geselligkeit, denen sich die Bildungsvermittlung „en passant“ hinzugesellt, dabei mehr informiert als lehrt, und die Rezipienten dadurch eher unterhalten als im eigentlichen definitorischen Sinne gebildet werden. Unter diesem Aspekt ist die Möglichkeit der Erlangung einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit in der Gemeindepädagogik zwar erwünscht und angelegt, aber durch die Geselligkeit zumindest nur eingeschränkt erreichbar. So kann Bildung sich offenbar nur in, mit und unter gemeindlichen Geselligkeitsangeboten ereignen. Dies gilt vor allem für die mittleren und älteren Generationen.

Im Kinder- und Jugendalter dagegen, also in den hier exemplarisch im Zentrum dieses Beitrages stehenden wesentlichen Prägungsphasen des Lebens, wird kirchliche Bildung im gemeindepädagogischen Kontext eher unter einem partizipativen Lernverständnis angeboten. Daher geht es neben dem Lernen an, auch um das Lernen über, in und mit kirchlichem Basiswissen sowie Fertigkeiten, die als Hintergrundwissen für eine gesellschaftliche Integration späterer mündiger Christen als Staatsbürger zu verstehen sind, und daher als „Softskills“ bezeichnet werden können. Die altersmäßig späteren Kohorten erfahren gemeindepädagogische Bildung eher „en passant“, im Sinne von Bildung als „Mitnahmeprodukt“ bei Gelegenheit unterhalb einer geselligen Rahmung, beispielweise in den heute mehrheitlich Seniorenkreisen vergleichbaren Frauenhilfen oder Männerkreisen, im Rahmen von Gemeindefesten etc. Vor allem aber geschieht dies auch mithilfe des Sonntagsgottesdienstes, samt beigefügtem geselligen (Kirch-)Kaffeetrinken im Anschluss an die wohl zentralste wöchentliche, und damit regelmäßig sich ereignende gemeindepädagogische Bildungsveranstaltung schlechthin.⁴

Mit Peter Bubmann und unter Rückgriff auf den Lebenskunstbegriff bei Wilhelm Schmid und Wilfried Engemann kann die Gemeindepädagogik verstanden werden, als „pädagogische Praxis und Theorie christlicher Lebenskunst in den verschiedenen Formen christlicher Gemeinde als Teilbereich der theologisch verantworteten Bildungsarbeit und -theorie.“⁵



4. Gemeindepädagogik im Kontext prekärer sozialer Bildungssituationen

Bildungserfolg und Bildungsaffinität erfordern zweierlei Voraussetzungen für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende: 1. Entweder diese entstammen einer bildungsaffinen mittleren bis oberen Gesellschaftsschicht, oder 2., sie entstammen dieser nicht.

Diese einfach und linear klingende Feststellung enthält tiefergehende Wahrheiten. Dies soll im Folgenden unter Rückgriff auf die milieubezogenen Untersuchungen über soziale Ungleichheiten des Osnabrücker Kultur- und Migrationswissenschaftlers Aladin El Mafaalani zur Bedeutung von Bildung und sozialer Herkunft dargestellt werden.

4.1 Schichtenspezifische ressourcen- oder überflussbezogene Lebenshaltungen

Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital befähigen dazu, die eigene Position individuell wie kollektiv innerhalb einer Sozialstruktur zu begünstigen, wenn nicht sogar zu befördern. Die soziale wie ethnische Herkunft eines Individuums jedoch wirkt grundlegend sozial prägend. Bis dahin, dass eine ungleiche Bildungsaneignung auch auf dem Ausbildungs- und später im Arbeitsmarkt förderlich oder nachteilig wirken kann. Dies wird nicht nur durch unterschiedliche Gehälter deutlich wahrnehmbar und statistisch beschreibbar.⁶

Laut dem Soziologen Michael Hartmann fallen selbst bei gleichen Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse die Berufschancen und der Zugang zu sozialen Spitzenpositionen und -einkünften milieu- und herkunftsspezifisch unterschiedlich aus.⁷ Hier wirken also stärker als gewollt soziale Filter, die nachweislich zu einer sozialen Selektion und struktureller (Bildungs-)Benachteiligung bestimmter unterer Herkunfts- sowie zur Bevorzugung der Abkömmlinge oberer Gesellschaftsschichten führen.

Wenn der Habitus eines Menschen kaum veränderbare Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster skizziert, charakterisiert dieser wiederum schichtenspezifische Routinen und strukturelle Muster, die gesamtgesellschaftliche Herrschaftsstrukturen sozial internalisiert erscheinen lassen. Dabei lassen sich zwei Bewältigungsmuster für den Alltag der jeweiligen Gesellschaftsschicht herausarbeiten: Einerseits eine ressourcenbezogene für bildungsferne untere, und andererseits eine überflussbezogene Lebenshaltung für bildungsaffine obere Schichten. Beide Lebensgrundhaltungen bestimmen nun zusätzlich die Wege der Aneignung und der Verwertung von Bildung und Wissen.

4.1.1 Management extremer Knappheitserfahrungen

In der gesellschaftlichen Unterschicht muss oftmals mit einer Verknappung an Geld, Zeit, Besitztümern, tragfähigen beruflichen Netzwerken, Entwicklungsperspektiven, Anerkennung etc. gerechnet werden. Diese Mängel bedürfen zur Lebensbewältigung des individuellen Managements. Jede Entscheidung in Herkunftsbiografien der Unterschicht wird unter dem Gesichtspunkt seiner sozialen Tragfähigkeit organisiert. Dabei wird nicht nur jeder Euro sprichwörtlich „zweimal umgedreht“, sondern auch Bildung wird einem Kosten-Nutzenaspekt für die Herkunftsfamilie unterzogen. Dies führt auf allen Ebenen zu einer Verknappung von sozialem, ökonomischem sowie kulturellem Kapital. Diese starke Nutzen- bzw. Funktionsorientierung im Herkunftsmilieu eines an sich lern- und bildungsaffinen Kindes reduziert von vornherein seine alltäglichen Handlungsoptionen. Offene Entscheidungssituationen werden oftmals von Unsicherheiten begleitet, die aus einem milieuspezifisch differierenden Terrain herrühren. „Kurzeitorientierung, Nutzenorientierung, Funktionslogik und Eindeutigkeitsmuster stellen typische Aspekte des Managements von extremer Knappheit dar.“⁸

4.1.2 Organisation von Wohlstand und Überfluss

Sprösslinge privilegierter gesellschaftlicher Schichten dagegen kennen dieses limitierende Verhalten



nicht. Sie haben gelernt, den Überfluss und Wohlstand zu organisieren. Sie können sich in allen Lebensbereichen unter dem Aspekt eines ausreichenden Zeitbudgets, hoher Abstraktionsfähigkeit sowie im kulturell kreativen Denken mit alternativen Möglichkeiten üben. Pflicht, Stil, Geschmack und Selbstzweck sind grundlegende habituelle Verhaltensmuster. Bildung braucht daher auch nicht als Affinität gemessen und sozial unter dem Aspekt von Chancengleichheit institutionell gefördert werden. Vielmehr stellen beste Bildungszugänge, Privatschulen und Internate milieukonforme Elemente der individuellen schichtenspezifischen Bildungskarrieren dar.⁹

4.2 Habitustransformation durch Bildung

Laut dem Gesellschaftswissenschaftler Aladin El Mafaalani führt in einem mittelschichtorientierten Bildungssystem die für untere Gesellschaftsschichten typische Kurzzeit-, Mangel- und Funktionsorientierung aufgrund einer durchgängigen Ressourcenknappheit grundsätzlich zu strukturellen sozialen Benachteiligungen für die individuelle, private wie berufliche Biografie ihrer Abkömmlinge.¹⁰ „Insbesondere der Zugang zu Bildung als Selbstzweck, zu Wissen, das keiner unmittelbaren lebenspraktischen Anwendung dient, sowie zur Kompetenzentwicklung und -ausweitung in Bereichen, die im Herkunftsmilieu keine Anerkennung finden, ist weitgehend habituell versperrt.“¹¹ Dagegen treffen Kinder aus sozial wie wirtschaftlich privilegierten Milieus von Geburt an auf ein Lebensverständnis, in dem vieles aus sich heraus, ohne eine Nutzenbegründung er- und gelebt werden kann, und Knappheitserfahrungen eine geringere oder keine Bedeutung haben.¹²

Aus diesen sozialen, ökonomischen und kulturellen Prägungen ergeben sich unterschiedliche habituelle Handlungsoptionen und Verhaltensmuster. Das Ergebnis daraus ist i.d.R. der Verbleib im habituellen Herkunftsmilieu. Der Verknappungshabitus schränkt das Leben und seine Möglichkeiten von Beginn an im Sinne einer grundsätzlichen freiwilligen habituellen Selbstbeschränkung ein, während sich im Lebenshorizont eines „Habitus des organisierten Überflusses“ die hierin angelegten Möglichkeiten und Unbegrenztheiten voll nutzen lassen. Nach El Mafaalani hat somit der Habitus „keine determinierende, sondern eine limitierende Funktion“¹³.

Eine Habitustransformation wiederum würde im Umkehrschluss die Phasen der Irritation, Distanzierung vom Herkunftsmilieu sowie eine Stabilisierung im neu eröffneten Milieu durchlaufen und wäre als milieuspezifische Desintegration in Form einer biografischen Krise beschreibbar. Grundlegend für das im Bildungsaufstieg befindliche Individuum seien seine sozialen Anschlussmöglichkeiten im neuen Milieu, die dazu ermutigen, in eine empraktische Synthese zu treten oder durch einen oppositionellen Bruch mit dem Herkunftsmilieu in Beziehung mit dem aufnehmenden Milieu zu gelangen, um dort anerkannt und integriert zu werden. Im Rahmen der Milieutransformation mithilfe dieses „oppositionellen Bruches“ könne nun eine dauerhafte (Herkunfts-)Milieuaversion folgen. Diese horizontale Distanzierung vom Herkunftsmilieu korreliert nach El Mafaalani mit der vertikalen Integration des „sozialen Aufstiegs qua Bildung“, was oftmals als lebenslanger Lernprozess verstanden und erlebt werde.¹⁴

Das abgebende Milieu sei bei dem sich aus der Habitustransformation ergebenden Statuswechsel weitestgehend nicht behilflich. Hilfestellungen des Elternhauses seien durch mangelnde gesellschaftliche Vernetzung nicht zu erwarten. Es könne jedoch auch als Hilfestellung dieses Milieus verstanden werden, wenn es den „sozialen Aufstieg durch Bildung“ wenigstens nicht hindert.

Auch die gezielte gesellschaftliche Platzierung der Sprösslinge in höheren bis oberen beruflichen Positionen sei bei den unteren und bildungsfernen Gesellschaftsmilieus ausgeschlossen. Die für die meisten Aufstiegsbiografien elementaren Konsequenzen äußern sich meist in der Entwertung der Werte, Handlungen, und Lebensstile der Eltern, die in Kindheit und Jugend lebensprägend internalisiert wurden, aber für den Aufstieg als eher hindernd erlebt werden. Talent, Fleiß und Ehrgeiz sind nach den Untersuchungen von El Mafaalani meist die Einstiegsmotivationen, die den gesellschaftlichen und „sozialen Aufstieg durch Bildung“ einleiten. „Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass ein Bildungsaufstieg erstaunlich wenig durch kalkulierte Rationalitäten und



überraschend stark durch emotionale Konflikte geprägt ist. Der Prozess der Habitustransformation [...] lässt sich als Prozess der Krisenproduktion und -bewältigung gleichermaßen begreifen.“¹⁵

5. Gemeindepädagogik als soziales Aufstiegsvehikel

Die evangelische Kirche hat in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung als Agent in der Öffentlichkeit und im konzertanten Miteinander mit anderen Agenten sozialer Hilfestellungen zahlreiche Bildungsgelegenheiten gemein und damit eine nicht nur diakonisch-sozialpflegerische Betreuungsaufgabe in einem subsidiären Sinne. Vielmehr kommen hinsichtlich einer verminderten Bildungspartizipation Chancen und Aufgaben auf die Kirchengemeinden zu, die familiäre und schulische Defizite zwar nicht auszugleichen vermögen. Jedoch mithilfe der Gemeindepädagogik in sozial prekären Gebieten eröffnen sich Möglichkeiten zur Bildungsgerechtigkeit, die, auch unter dem Gesichtspunkt subsidiär-monetärer Bereitstellungen durch die öffentliche Hand, Kirche im Stadtteil als Agenten gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse intermediär transparent werden lassen. Hier gewinnt die Querschnittsaufgabe Gemeindepädagogik eine verantwortungsreiche Dimension, die in ihrer sozialpädagogischen Zielsetzung über den genuin parochialen Bezugsrahmen hinausgreift. Auch sozialpflegerische Berufe im kirchlichen Kontext vor Ort treten so in neuer Weise als relevant in Erscheinung.

Insbesondere zur Habitustransformation qua Bildung bietet sich für die Gemeindepädagogik die Möglichkeit, die parochiale Nähe zu Kindern, Jugendlichen, Heranwachsenden und deren Familien zu nutzen, um bildungsaffine Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien die Möglichkeit zu eröffnen, Zugänge zu milieufremden Förderungsmöglichkeiten zu finden, um so Bildungschancen zu ermöglichen. Diese können dann über bloße sozialpflegerische Maßnahmen mithilfe diakonischer Hilfen deutlich hinausreichen, um echte Bildungs- und Gesellschaftspartizipation zu erschließen.

Hier bietet sich aufgrund räumlicher wie seelsorglicher Nähe von Pfarrpersonen in der Parochie oder der Berufsschule die Möglichkeit, eine Identifizierung von Kindern und Jugendlichen unter dem Gesichtspunkt der frühen Förderung des „gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung“ einzuleiten und dies auch den Herkunftsfamilien seelsorglich zu vermitteln. Gerade die seelsorgliche Betreuung der abgehenden Herkunftsfamilien und die Ermutigung, Bildungschancen nicht unter einer wirtschaftlichen Mangelverwaltung zu betrachten, stellt, neben der Identifizierung der Bildungs- und Aufstiegsaffinität von Heranwachsenden, eine wichtige Hilfestellung dar, die die Parochie aufseiten ihrer Pädagogik anzubieten in der Lage ist. Dies beginnt mit den pauschal angebotenen pädagogischen Aufgaben, angefangen bei der Taufe und dem Taufgottesdienst, über die Krabbelgruppe, den Kindergarten, die schulischen Angebote im Religionsunterricht in der Grundschule und alle weiterführenden Schulformen. Der Konfirmationsunterricht, die Jugendarbeit, der Taufunterricht für Erwachsene, die Taufvorbereitung für Eltern, Vortragsveranstaltungen, Seniorenkreise, die Frauenhilfe etc. gehören dazu. In der Kooperation mit anderen Bildungsträgern bietet sich der jährlich stattfindende Bundesvorlesetag für die evangelische KiTa an, um Freude am Lesen im frühkindlichen Alter zu fördern.

Das bedeutet zugleich, dass die vorhandenen Bildungsformate, die eine Kirchengemeinde vorhält, zugespitzt intensiviert werden können, um intermediär unterstützend in die Gesellschaft am Ort hineinzuwirken und Bildungschancen über die Schule hinaus zu ermöglichen. So durchzieht die Bildungsarbeit einer Kirchengemeinde bis hinein in den Gottesdienst das Handeln der Kirche vor Ort und leistet damit einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag zur Verbesserung von Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen und damit eine Hebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung vor allem in den sozial prekären Bezirken der Großstädte.

Sozialpolitisch aber sollte diese Arbeit zugleich im Sinne des „Wächteramtes der Kirche“ als gesellschaftliches Mandat mit der Forderung an die Politik verbunden werden, einer



neoliberalistischen Vernachlässigung von Bildung unter der Bevölkerung aktiv durch die finanzielle wie die ideelle Förderung von Trägern der gesellschaftlichen, religiösen und politischen Bildung auch in Corona-Zeiten entgegenzutreten. Kirche darf sich dabei nicht in die Nische der sozial-diakonischen Behebung sozialer Bildungsnotstände drängen lassen, und damit indirekt die neoliberalistische Sozialprekarisierung der Bevölkerung in den sozial benachteiligten Regionen legitimieren helfen. Hier gewinnt die Gemeindepädagogik als intermediäre Querschnittsaufgabe ihre Chancengerechtigkeit befördernde Legitimation, damit Bildungsvermittlung „en passant“ und bei Gelegenheit einen (parochialen) Ort findet, an dem Möglichkeiten zur individuellen Verbesserung von Lebensqualität des Individuums eröffnet werden. Diese würden aus dem Herkunftsmilieu heraus meist unerreichbar bleiben. Dies würde dann eine darstellende Variante einer Programmatik im Sinne eines „mehr Theologie Wagens“¹⁶ anwenden.

Anmerkungen

1?Vgl. Kretzschmar, Gerald (2007): Kirchenbindung. Praktische Theologie der mediatisierten Kommunikation. Univ. Habil.-Schrift Bonn, 2006. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie, 53).

2?Vgl. zum Ganzen: Bubmann, Peter (Hg.) (2012): Gemeindepädagogik. Berlin, Boston: de Gruyter (De Gruyter Studium).; Steinhäuser, Martin: Einleitung zum Teil A: Gemeinde, in: Bubmann, a.a.O., 33-36; Pohl-Patalong, Uta: Gemeinde in historischer Perspektive, in: Bubmann, a.a.O., 37-60; Steinhäuser, Martin: Gemeinde im Raum – Gemeinde als Raum, in: Bubmann, a.a.O., 61-84; Bubmann, Peter: Die Zeit der Gemeinde. Kirchliche Bildungsorte zwischen Kirche auf Dauer und Kirche bei Gelegenheit, in: Ders., a.a.O., 85-106; Doyè, Götz: Von der Katechetik zur Gemeindepädagogik, in: Bubmann, a.a.O., 111-136; Domsgen, Michael: Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf Gemeindepädagogik in Zeiten lebenslangen Lernens, in: Bubmann, a.a.O., 137-158; Piroth, Nicole: Ambivalenzen und Antinomien gemeindepädagogischen Handelns, in: Bubmann, a.a.O., 159-182; Schweitzer, Friedrich: Individuelle Bildungsbedürfnisse und kirchliche Bildungsangebote im Wandel der Zeit am Beispiel des Konfirmationsunterrichts, in: Bubmann, a.a.O., 189-208; Oesselmann, Dirk: Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung an eine weltverantwortende Gemeindepädagogik, in: Bubmann, a.a.O., 209-234; Schulz, Claudia: Kirchliche und gemeindliche Bildungsarbeit zwischen Milieuorientierung und „Einheitsbildung“, in: Bubmann, a.a.O., 235-258; Keßler, Hildrun: Gemeindepädagogische Berufsarbeit zwischen Sozialarbeit und Pfarramt, in: Bubmann, a.a.O., 265-296; Piroth, Nicole/Spenn, Matthias: Gemeindepädagogische Professionalität: berufliche Kompetenzen und Aufgabe, in: Bubmann, a.a.O., 297-324; Hofmann, Beate: Gemeindepädagogische Arbeit zwischen Engagement und Profession, in: Bubmann, a.a.O., 325-350; Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (op. 2008): Neues gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen: V & R Unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik, 40); Mutschler, Bernhard/Hess, Gerhard (Hg.) (2014): Gemeindepädagogik. Grundlagen, Herausforderungen und Handlungsfelder der Gegenwart. Leipzig, Evang. Verlagsanstalt: [s.n.]. Es wäre unter diesem Gesichtspunkt sogar möglich, eine Kirchen- oder Gemeindeaufbautheorie unter dem Leitgedanken der Gemeindepädagogik zu verfassen, oder das diakonische Handeln kirchenleitend unter dem Aspekt der Gemeindepädagogik darzustellen.

3?Vgl. Foitzik, Karl (2004): Orte religiösen Lernens. In: Praktische Theologie 39 (2). DOI: 10.14315/prth-2004-0202, 95, 106-111; vgl. Kretzschmar, Kirchenbindung; Ders. (2001): Distanzierte Kirchlichkeit: eine Analyse ihrer Wahrnehmung. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

4?Vgl. Grethlein, Christian (1994): Gemeindepädagogik. Berlin/New York: W. de Gruyter (De Gruyter Studienbuch), 44-71; 109-136; 226-227.

5?Bubmann, a.a.O., 51; vgl. zum Lebenskunstbegriff: Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der



Lebenskunst. Eine Grundlegung. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1385).; Engemann, Wilfried (2009): Das Lebensgefühl im Blickpunkt der Seelsorge. In: Christiane Burbach und Engemann, Wilfried et. al. (Hg.): Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln, Jg. 61, Bd. 3, Mai/Juni. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 271-286.; zu den zahlreichen Unterdisziplinen der Gemeindegemeinschaft die in den einzelnen Lebens- und Handlungsfeldern von Kirchengemeinden zur Gemeindepädagogik zu rechnen sind, vgl. bei Bubmann, a.a.O., 50; Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer: Gemeindepädagogik, 22-27.

6?Vgl. Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland, Bielefeld.

7?Vgl. Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt/M. [u.a.]: Campus-Verl.

8?El-Mafaalani, Aladin (2015): Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die „Elite“. In: Lange-Vester, Andrea/Aladin El-Mafaalani/Angela Graf/Klarissa Lueg/Miriam Merkel/Christina Möller et al. (Hg.): Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit; Festschrift für Michael Hartmann. Unter Mitarbeit von Michael Hartmann. [Frankfurt/M.]: Campus Frankfurt/New York (Sozialwissenschaften 2015), 69-93; 72/73.

9?Vgl. El-Mafaalani, a.a.O., 69-93, 72/73.

10?Vgl. El Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung, St. Augustin/Berlin.

11?El Mafaalani, Ambivalenzen, 73.

12?Vgl dazu Bourdieu, Pierre (2018): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Unter Mitarbeit von Bernd Schwibs und Achim Russer. 26. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658); El Mafaalani, a.a.O., 74.

13?Vgl. El Mafaalani, a.a.O., 78.

14?Vgl. El Mafaalani, a.a.O., 82-83; Vester, Michael, et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M., 324f.

15?El Mafaalani, a.a.O., 89; vgl. Ders., a.a.O., 86-89.

16?Vgl. Weyen, Frank (2013): Mehr Theologie wagen. Verkündigung als angewandte Programmatik. Ein Plädoyer für die öffentliche Rede der Predigt. In: Eberhard Hauschildt (Hg.): Pastoraltheologie, Jg. 103/10/2014. Göttingen, 456-467; Gundlach, Thies (2018): Wohin wächst der Glaube? Überlegungen zur geistlichen Aufgabe einer kleiner werdenden Kirche. In: Eberhard Hauschildt (Hg.): Pastoraltheologie, Oktober 2018, Bd. 107, Ausgabe 10. Göttingen, 427-435.

Deutsches Pfarrerblatt, ISSN 0939 - 9771

Herausgeber:

Geschäftsstelle des Verbandes der ev. Pfarrerinnen und Pfarrer in Deutschland e.V

Heinrich-Wimmer-Straße 4

34131 Kassel