

Religiöses Lernen zwischen Missionsbefehl und Bildungsanspruch

Patrik C. Höring

Spätestens seit der Jahrtausendwende ist der Begriff ‚Mission‘ wieder in der deutschsprachigen (Praktischen) Theologie angekommen und inzwischen zum einem (neuen) Vorzeichen für die Pastoral der beiden großen christlichen Konfessionen geworden.¹ Noch etwas verhalten sind die Reaktionen im Kontext der Konzeption von Lern- und Bildungsprozessen. Dieser Beitrag reflektiert das Verhältnis von Bildung und Mission auf dem Hintergrund gewandelter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Anhand der gemeindlichen Katechese, des schulischen Religionsunterrichts und der kirchlichen Erwachsenenbildung wird die Fragestellung konkretisiert.

Since the turn of the millennium, the term ‘mission’ returned into concepts of (practical) theology and has now become a (new) path for pastoral work. The reactions in the context of learning and education are still somewhat reserved. This contribution reflects the relationship between education and mission on the background of a changing social situation. It is finally exemplified in catechesis, religious education in school and adult education.

1. Einleitung: Bildung und Mission – ein Widerspruch?

Noch 2015 betonte anlässlich des 20-jährigen Jubiläums des Kölner Domforums dessen Leiter: „Wir wollen nicht missionieren.“² Was als Bekenntnis zu einer offenen Begegnungspraxis innerhalb der Citypastoral und als Ausdruck eines diakonisch-dialogischen Selbstverständnisses des Katholischen Bildungswerkes für das Stadtdekanat Köln gedacht war, wirkt angesichts der aktuellen Diskussionen um den Missionsbegriff merkwürdig anachronistisch, wenn nicht gar theologisch falsch. Zugleich wird deutlich: Nach wie vor besitzen viele Christinnen und Christen ob der nicht immer glücklichen Geschichte christlicher Mission gewisse Berührungspunkte mit diesem Begriff, während sich Mitarbeitende in christlichen Bildungseinrichtungen, auch im schulischen Religionsunterricht (oder den Einrichtungen von Caritas und Diakonie), des Verdach-

¹ Vgl. das Editorial.

² Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln, Ausgabe 38/15, 25. September 2015, 10.

tes zu erwehren haben, ihr Handeln verfolge letztlich doch nur das Ziel, Menschen für die Kirche zu gewinnen.

Ob der Verdacht berechtigt ist oder nicht: Das unbestrittene Selbstverständnis der Kirche als eine missionarische scheint gegen zentrale Grundsätze heutiger Bildungsarbeit zu prallen. Bildung – ohnehin kein einfacher Begriff – wird heute, trotz aller Versuche der Standardisierung von Bildungsprozessen, verbunden mit dem Anspruch der Subjektorientierung, mit Prozessoffenheit und Diskursivität, mehr mit individueller Aneignung denn kollektiver Vermittlung, mehr mit Konstruktion denn Instruktion oder Tradition. Gleichzeitig werden an Bildungsprozesse kirchlicherseits immer wieder Ansprüche gerichtet.³ Auch die Würzburger Synode, die die katechetische Überformung des Religionsunterrichts zu überwinden suchte und daher dessen bildungstheoretische Fundierung vornahm, kennt diese Anfrage: „Einem Religionsunterricht nach dem vorliegenden Konzept kann nicht nachgesagt werden, er sei nur[!] zur kirchlichen Nachwuchssicherung da ...“⁴

Anders in der Praxis (gemeindlicher) Katechese: Hier geraten katechetische Angebote oft noch stärker unter einen mehr oder minder offenkundigen missionarischen Druck. So sollen etwa bei der Vorbereitung auf die Erstkommunion oder die Firmung vor allem die Kinder bzw. Jugendlichen, aber auch Eltern oder Paten die Gemeinde noch einmal neu für sich entdecken und vermeintliche Lücken im Glaubenswissen ausbessern. Nicht anders ist zu erklären, warum etwa Firmlinge verpflichtet werden, gemeindliche Gruppierungen oder gemeindliche Veranstaltungen (als ‚Projekte‘ oder ‚Praktika‘ getarnt) zu besuchen oder die Erstkommunion- bzw. Firmstunden doch weitgehend schulischen Settings ähneln. Die relativ mageren Resultate angesichts des großen Aufwands sind dann auch nicht selten der Grund für Unzufriedenheit und Frustration.

2. Religiöses Lernen im Wandel der Zeiten:

Lernorte, Lernwege – gestern und heute

Religiöses Lernen also steht an einer (erneuten) Zeitenwende. Ein kurzer Gang durch die Geschichte religiösen Lernens soll die derzeitigen Herausforderungen im Angesicht des gesellschaftlichen Wandels aufdecken.

³ So reagierten zuletzt die religionspädagogischen Fachverbände im März 2016 auf eine Kritik des Kurienerzbischofs Gänswein. Vgl. <http://www.katecheten-verein.de/de/aktuelles/religionsunterricht-traegt-keine-verantwortung-fuer-leere-kirchen-religionspaedagogische-fachverbaende-dkv-und-akrk-widersprechen-kurienerzbischof-gaenswein/> (20.01.2017).

⁴ Der Religionsunterricht in der Schule, Beschluß, 141, in: Bertsch, L. u. a. (Hrsg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung (Offizielle Gesamtausgabe I), Freiburg i. Br. ²1976, 123-152.

2.1 Religiöses Lernen als *Konversion* im frühen Christentum

Im Christentum der Antike, vor allem in der Zeit bis zur so genannten Konstantinischen Wende Anfang des 4. Jahrhunderts, ist das Christ-Sein ein alternatives Leben. Die frühchristlichen Schriften beschreiben das Christ-Werden als Konversion, als Hinwendung zum von Gott geschenkten Heil, das mit Jesus Christus und der von ihm angekündigten ‚basileia tou theou‘ einen neuen Anfang nimmt. Diese metanoia, diese Umkehr, ist mit einem Wandel der Lebensweise verbunden (z. B. Aufgabe bestimmter Berufe oder Freizeitbeschäftigungen, wie der Besuch von Gladiatorenwettkämpfen o. ä.). Lernort für diesen neuen Lebenswandel als Christ/Christin ist die Gemeinde, zunächst in Form der Kleinst- und Haus-Gemeinde. Aus dem persönlichen Kontakt zu einem Apostel oder zu einem Wanderprediger bzw. aus der Beobachtung christlicher Lebensweisen entsteht ein erstes Interesse, das in einen Lernprozess überführt wird, der in Form des Katechumenates seine größte Ausfaltung erfährt. Lernmethode ist die Mystagogie, die oft bildreiche Deutung der eigenen Erfahrungen, vor allem in der Liturgie, mit dem Ziel, alltagsnah und lebenspraktisch christliche Lebensweise zu erlernen.

2.2 Religiöses Lernen als *Enkulturation* in der christlichen Kultur des Mittelalters

Im Mittelalter ist das Christ-Sein die Eintrittskarte zur Partizipation an der Gesellschaft. Ist die gesamte Kultur und das gesamte Alltagsleben von christlichen Elementen durchzogen, findet religiöses Lernen im Nebenher statt, durch die selbstverständliche und selten tiefer reflektierte Teilnahme am kulturellen und religiösen Leben (Brauchtum, Wallfahrten, persönliches Gebet, Teilnahme am Gottesdienst). Religiöses Lernen ist Enkulturation, Annahme bzw. Hineinnahme in die vorfindliche Kultur, die eine christliche oder – um mit Paul Michael Zulehner zu sprechen – eine „christentümliche“ ist.⁵ Explizites religiöses Lernen geschieht allenfalls im Kreise der Familie oder innerhalb religiöser Feiern (Predigt, evtl. Beichtgespräch). Daher muss der Mainzer Bischof Rhabanus Maurus (780–856) die Väter ermahnen, wenigstens die Rudimente christlichen Glaubens den Kindern beizubringen: „Das ist ein guter Christ, der das Glaubensbekenntnis und das Gebet des Herrn auswendig kann und seinen Kindern gut beibringt.“⁶

⁵ Zulehner, P. M.: Pastoraltheologie. Bd.1: Fundamentalpastoral: Kirche zwischen Auftrag und Erwartung, Düsseldorf 1989, 159; ebd., Anm. 278.

⁶ Homilia 44, in: PL 110,82; zitiert nach: Bartholomäus, W.: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 8.

2.3 Religiöses Lernen als *Formation* in der konfessionell geprägten Kultur der Neuzeit

Im Zuge der Reformation erfährt religiöses Lernen eine deutliche Aufwertung. Angefragt durch den Bildungsseifer und Bildungsoptimismus in den reformatorischen Kirchen, entdeckt auch die katholische Kirche die Notwendigkeit religiöser Bildung neu. Auf Betreiben des Trienter Konzils wird die Priesterausbildung systematisiert und mit dem Aufkommen neuer Ordensgemeinschaften, wie etwa den Jesuiten oder den christlichen Schulbrüdern, beginnt eine neue Zeit des expliziten Lernens. Während in der Gemeinde die Christenlehre für neue Impulse sorgt, tritt als neuer Lernort die Schule hinzu, die nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 17. und 18. Jahrhundert den Grundwasserspiegel an religiöser Bildung deutlich hebt. Damit vollzieht auch die katholische Kirche die neuzeitliche, kopernikanische Wende zum Subjekt. Zugleich ist es die große Zeit der Katechismen. Etwa 30 Jahre nach Luthers Katechismen erscheinen 1555 bis 1558 die Katechismen des niederländischen Jesuiten Petrus Canisius (1521–1597) und 1566 (deutsch 1568) der auf Beschluss des Trienter Konzils verfasste „Catechismus Romanus“. Sie sind nicht nur mehr oder minder handliche Glaubensbücher zur Gestaltung der Christenlehre, sie sind vor allem Ausdruck des Bemühens um Klärung und Formierung der je eigenen Konfession. Ziel religiösen Lernens ist also die Stärkung der eigenen Konfession im Gegenüber und in Abgrenzung zu anderen.

2.4 Religiöses Lernen als *Konfession* in der Zeit von Kulturkampf und NS-Zeit

Dieses konfessionell geprägte Leben setzt sich in den folgenden Jahrhunderten fort in der Ausbildung eines konfessionell geprägten sozialen Milieus bis hin zur Verinselung der katholischen Kirche, z. B. innerhalb der protestantisch dominierten Landstriche Preußens. Mit der Säkularisation 1803 beginnt ein Prozess, der bei gleichzeitigem Verlust äußerer Macht zu einer wachsenden inneren Stärke der Kirche führt (Höhepunkt mag der Untergang des Kirchenstaates 1870 sein). Es entsteht in den Auseinandersetzungen während des preußischen Kulturkampfes und noch einmal während der NS-Zeit ein konfessionell-konfessorischer und zugleich antimoderner (anti-gesellschaftlicher) Katholizismus (Höhepunkte sind: der Syllabus errorum 1864, die Dogmen der Immaculata Conceptio 1854 und der Assumptio Mariae noch 1950, der Jurisdiktionsprimat und die päpstliche Unfehlbarkeit 1870), dessen Kraft zwar den materiellen und weltanschaulichen Wiederaufbau Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg trägt, bis in die 1960er-Jahre es jedoch erschwert, als Kirche auf die Herausforderungen der Gegenwart angemessen zu antworten.

Dieser Situation entspricht das mit der Person Josef Andreas Jungmanns (1889–1975) verbundene Konzept der Materialkerygmantik, das den Bestrebun-

gen der didaktischen Qualifizierung von Katechese und schulischem Religionsunterricht des 19. und frühen 20. Jahrhunderts (Münchener Methode: Otto Willmann [1839–1920], Anton Weber [1868–1947] und Heinrich Stieglitz [1868–1920]) eine Hinordnung auf das persönliche Zeugnis entgegengesetzt.⁷ Nicht die Person des Lernenden und die seinen Lernvoraussetzungen entsprechende Methode sollen im Vordergrund stehen, sondern der Inhalt, und dieser ist das Kerygma. Das Ziel religiösen Lernens ist die Zeugnisfähigkeit des einzelnen Katholiken, der sich in einer dem Katholizismus nicht immer wohlgesonnenen Atmosphäre behaupten muss. Gemeindliche Unterweisung wie auch der noch kirchlich-katechetisch dominierte schulische Religionsunterricht sind gleichermaßen darauf ausgerichtet.

2.5 Religiöses Lernen als *Reflexion* in der Zeit der Bildungsreform

Konzepte religiösen Lernens, die von einem engen Verbund der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Gemeinde innerhalb einer konfessionell geprägten Teilkultur ausgehen, kommen gegen Ende der 1960er-Jahre in eine Krise. Allen voran das Konzept des Religionsunterrichts als Teil kirchlicher Verkündigung in der Schule. Zugleich verändern sich die Voraussetzungen religiösen Lernens. Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess verlangt ein differenziertes Angebot religiöser Bildungsmaßnahmen, die je nach Lernort auch unterschiedliche Lernziele verfolgen. So kommt es zur Trennung und jeweiligen Profilierung der beiden zentralen Lernorte gemeindliche Katechese und schulischer Religionsunterricht. Während die Katechese aus der Perspektive der Gemeinde zu konzipieren ist, hat sich der schulische Religionsunterricht – in Verantwortung der Kirchen – von den schulischen Bildungszielen her zu verstehen.⁸ Weitere Lernorte treten hinzu: die kirchliche Erwachsenenbildung, eine diakonisch begründete kirchliche Jugendarbeit und eine zunehmend pädagogisch und religionspädagogisch aufgewertete Erziehung im Elementarbereich. Damit steigt bei gleichzeitigem Rückgang kirchlicher Praxis die Zahl an Lernorten und das Reflexionsniveau religiöser Bildung. Religiöses Lernen heißt Reflektieren-Lernen, heißt Beziehungen (Korrelationen) herstellen zwischen kirchlichem Glauben und persönlicher Religiosität, zwischen eigenen Lebens-

⁷ Vgl. Jungmann, J. A.: Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung, Freiburg i. Br. 1953; ders.: Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936.

⁸ Vgl. Das katechetische Wirken der Kirche, in: Bertsch, L. u. a. (Hrsg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen (Offizielle Gesamtausgabe II), Freiburg i. Br. 1977, 37-97, bes. 52; Der Religionsunterricht in der Schule, in: Bertsch, L. u. a. (Hrsg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, 123-152, bes. 131.

erfahrungen und fremden Glaubenserfahrungen.⁹ Der Schwerpunkt der darauf fußenden und bis heute im Mittelpunkt der zahlreichen neueren didaktischen Ansätze stehenden Korrelationsdidaktik liegt in der Vermittlung einer Reflexions- und Deutungskompetenz. Es geht um die Vermittlung eines Instrumentariums mit dem von der Würzburger Synode formulierten Ziel: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“¹⁰

2.6 Religiöses Lernen als *Expedition* in der nachchristlichen Moderne

Genau dieses Prinzip schulischen Lernens kommt gegen Ende des 20. Jahrhunderts in eine Krise. Der über Jahrzehnte genutzte Treibriemen religiösen Lernens, die religiöse Sozialisation durch das feste Gefüge von Familie, Schule, Gemeinde, Nachbarschaft und Jugendarbeit hat endgültig seinen Dienst aufgegeben. Heute bringen die meisten Kinder und Jugendlichen keinerlei Erfahrungen mit Religion und Glaube mit, die einem Reflexionsprozess unterzogen werden könnten. Religion und Kirche sind zu einer ‚fremden Heimat‘ geworden. (Während für Schüler mit Migrationshintergrund – umgekehrt – die Religion eine Heimat in der Fremde bietet.¹¹) Religiöses Lernen gleicht damit einer Expedition, einem Aufbruch in neues, unbekanntes Terrain, das zuweilen Überraschendes, sicher aber Ungewohntes, vielleicht auch Beängstigendes bereithält. Vor allem Jugendliche ähneln einem „Pilger“ (Danièle Hervieu-Leger)¹² oder einem „religiösen Touristen“ (Sinus-U18-Studie 2012),¹³ der Religion einer pragmatischen Gebrauchswertorientierung hinsichtlich der biographischen Nutzbarkeit unterzieht, so wie es für das Verhalten in wahlförmigen Situ-

⁹ Vgl. Schillebeeckx, E.: Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KatBl 105 (1980), 84-95; ders.: Erfahrung und Glaube, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, hrsg. v. F. Böckle u. a., Bd. 25, Freiburg i. Br. 1980, 73-116; Miller, G.: Der Zielfelderplan für die Primarstufe. Versuch einer Didaktik der Korrelation, in: KatBl 102 (1977), 380-382; Bitter, G.: Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: KatBl 106 (1981), 343-345; Baudler, G.: Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn 1984. Vgl. auch die bilderreiche Rückschau bei Englert, R.: Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38 (1996), 3-18.

¹⁰ Der Religionsunterricht in der Schule, 136.

¹¹ Vgl. Gensicke, Th.: Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015), 251, Abb. 6.9, Abb. 6.10, 254-260, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt/Main 2015, 237-272.

¹² Hervieu-Léger, D.: Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung, Würzburg 2004.

¹³ Calmbach, M. u. a.: Wie ticken Jugendliche?, 78.

ationen einer „flüchtigen Moderne“ insgesamt kennzeichnend ist.¹⁴ Konzepte religiösen Lernens, die auf die Korrelation von Erfahrung und Glauben bauen, geraten ins Wanken.¹⁵

3. Religiöses Lernen zwischen Missionsbefehl und Bildungsanspruch

Auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen sehen die deutschen Bischöfe zu Beginn des neuen Jahrtausends die Notwendigkeit, „missionarischen und evangelisierenden Lernformen“ in der Katechese größere Aufmerksamkeit zu schenken.¹⁶ Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht erinnern sie daran, dass es auch zu seinen Aufgaben gehört, angesichts des weitgehenden Ausfalls religiöser Sozialisation andernorts, „mit Formen gelebten Glaubens“ vertraut zu machen und „Erfahrungen mit Glauben und Kirche“ zu ermöglichen.¹⁷ Hieran schließen unmittelbar Konzepte wie das „Mystagogische Lernen“ (Mirjam Schambeck)¹⁸ oder der „Performative Religionsunterricht“ (Hans Mendl)¹⁹ an.²⁰

Das offene Nachdenken über kerygmatische oder missionarische Aspekte des Religionsunterrichts lässt aber zugleich Stimmen laut werden, die die sensible Unterscheidung von bildungstheoretisch konzipiertem Religionsunterricht und gemeindlich orientierter Katechese gefährdet sehen.²¹ Bei aller Berechnung

¹⁴ Vgl. Bauman, Z.: *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*, Hamburg 1997. Bauman ersetzt das Bild des Pilgers, der noch ein festes Ziel vor Augen hatte, durch die Figuren des Flaneurs, Vagabunds, Touristen und Spielers.

¹⁵ Vgl. Englert, R.: *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Hilger, G.; Reilly, G. (Hrsg.): *Religionsunterricht im Abschied?*, München 1993, 97-110.

¹⁶ *Katechese in veränderter Zeit*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 75), Bonn 2004, 11-13.

¹⁷ *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 23-27.

¹⁸ Vgl. Schambeck, M.: *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

¹⁹ Vgl. Mendl, H.: *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008; ders., *Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als ein „reden über Religion“*, in: Rendle, L. (Hrsg.): *Mehr als Reden über Religion*, Donauwörth 2006, 10-37.

²⁰ Zu ihrer Diskussion vgl. Höring, P. C.: *Rückkehr zur Materialkerymatik? Mystagogische und performative Konzepte als Anfrage an den schulischen Religionsunterricht*, in: Altmeyer, St.; Bitter, G.; Theis, J. (Hrsg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (PThe 132)*, Stuttgart 2013, 195-205.

²¹ Vgl. Deutscher Katechetenverein: *Den Religionsunterricht nicht überfordern – die Katechese als lebenslange Begleitung stärken!*, 2012 (<http://www.katecheten->

gung zu Kurskorrekturen ist zunächst und stets das jeweilige Bedingungsgefüge zu beachten, in dem sich die jeweiligen Lernangebote bewegen, die jeweils Grenzen, aber gerade auch Chancen bieten. Während etwa ein schulischer Unterricht den allgemeinen Bildungszielen der Schule verpflichtet ist und zu diesen durch spezifische religionsdidaktische Zielsetzungen etwas beiträgt, kann Katechese von den Spezifika der christlichen Gemeinde her konzipiert werden. Und dennoch stellt sich die Frage, wie sich Bildungsansprüche und missionarische Perspektive zueinander verhalten.²²

3.1 Mission

Der Missionsbegriff muss hier nicht ausführlich entfaltet werden – die übrigen Beiträge dieses Jahrbuches tragen ebenfalls dazu bei –, dennoch in Kürze: Mit dem Begriff ‚Mission‘ ist die Hinwendung der Kirche bzw. ihrer Glieder zu den Menschen, zur Mitwelt bzw. zur Kultur, in der sie leben oder in die sie als Gesandete neu eintauchen, gemeint. Es ist die Suche nach Begegnung mit den kulturellen Bewegungen der Gegenwart und nach einem Dialog auf Augenhöhe. Dieser Auftrag gründet in der Inkarnation Gottes in Jesus Christus. Daher kann die Kirche als „ihrem Wesen nach ‚missionarisch‘ (d. h. als Gesandte unterwegs)“ bezeichnet werden, „da sie selbst ihren Ursprung aus der Sendung des Sohnes und der Sendung des Heiligen Geistes herleitet“ (Zweites Vatikanisches Konzil: *Ad gentes* 2). In einem trinitarisch begründeten Kirchen- und Missionsverständnis ist Gott das eigentliche Subjekt, wie im Konzept der „*Missio Dei*“ deutlich gemacht wird.²³ In den Hintergrund gerückt ist heute – auch als Folge wachsender ökumenischer Zusammenarbeit – die Bekehrung anders Glaubender zur eigenen Glaubensgemeinschaft (im Sinne des ‚*Sheep-Stealing*‘ oder der *Proselytenmacherei*). Das Ziel ist das Bekanntmachen mit Jesus Christus selbst, freilich im Kontext einer Gemeinschaft von Glaubenden. Zentrale Voraussetzung von missionarischem Handeln ist der Respekt vor dem Anderen und seine zentrale Grenze dessen Freiheit.²⁴

verein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/katechese.staerken.2012.pdf / 14.12.2016).

²² Vgl. dazu auch Hahn, M. (Hrsg.): *Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft*, Jena 2012; Zimmermann, J. (Hrsg.): *Darf Bildung missionarisch sein? Beiträge zum Verhältnis von Bildung und Mission*, Neukirchen-Vluyn 2010.

²³ Vgl. dazu Bosch, D. J.: *Mission im Wandel. Paradigmenwechsel in der Missions-theologie*, hrsg. v. M. Reppenhagen, Gießen 2012, 457-461.

²⁴ Vgl. Ökumenischer Rat der Kirchen/Päpstlicher Rat für den Interreligiösen Dialog/Weltweite Evangelische Allianz: *Das christliche Zeugnis in einer multireligiösen Welt Empfehlungen für einen Verhaltenskodex*, 2011; zum Thema *Freiheit als*

3.2 Bildung

Der Freiheitsbegriff erscheint damit als der Konvergenzpunkt zwischen Mission (Religion/Glaube) und Bildung. Denn ebenso wie in puncto Glauben (vgl. bes. Zweites Vatikanisches Konzil: *Dignitatis humanae* 10) ist auch in Bildungsprozessen die menschliche Freiheit das unverzichtbare Vorzeichen bzw. ihr Ziel: „Bildung benennt die Einsicht, daß Menschen sich als in Freiheit verantwortliche und handlungsfähige Subjekte ihrer Entwicklung und Geschichte begreifen“ (Gottfried Bitter).²⁵ Wie das Missionsbemühen, so ist auch Bildung nicht beliebig. Beides ist intentionales Handeln. Wie Mission ist auch Bildung zielgerichtet und dadurch gekennzeichnet, dass sie zur Realisierung der individuellen Freiheit führen will, einer Freiheit, die sich – wiederum der Mission der Kirche ähnlich – in Beziehung und durch Partizipation realisieren lässt. So tritt zum Freiheitsbegriff die Beziehung, ebenfalls eine (religions)pädagogische Grunddimension;²⁶ denn menschliche Freiheit ist immer eine Freiheit in Beziehung.

3.3 Bildung und Mission: Informieren und Interessieren

Subjektorientierung und Prozessoffenheit stehen daher nicht im Widerspruch zu missionarischem Handeln, solange dieses sich an einem zeitgenössischen Missionsverständnis orientiert und sich nicht auf die individuelle Bekehrung des anderen oder den Eintritt in die Glaubensgemeinschaft fokussiert. Wie auch Bildungsanreize ein Angebot und eine Einladung sind, so verhält es sich heutzutage mit dem Glauben, der sich in den letzten fünfzig Jahren entwickelt hat „von der fraglos übernommenen Zugehörigkeit hin zu einer gewählten, auf bewusster Entscheidung gründenden und schrittweise sich entfaltenden Teilnahme“.²⁷ Daher ist auch religiöses Lernen eine Einladung, ein ‚Vorschlag‘.²⁸ Es geht um mögliche neue Entdeckungen in unbekanntem Terrain. Glauben ist eine mögliche Option, Leben zu orientieren und auch eine postmoderne, flexib-

Mittelpunkt des Missionsverständnisses bes. Sundermeier, Th.: *Mission – Geschenk der Freiheit. Bausteine für eine Theologie der Mission*, Frankfurt/Main 2005.

²⁵ Bitter, G.: *Bildung. V. Pädagogisch*, 455, in: *LThK³ II* (1994), 455f; vgl. ders.: *Bildung und Religion, ein Verhältnis in Kontakt und Distanz*, in: ders.; Blasberg-Kuhnke, M. (Hrsg.): *Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft*, Würzburg 2011, 240-265.

²⁶ Vgl. zentral: Boschki, R.: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlagen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Ostfildern 2003.

²⁷ *Katechese in veränderter Zeit*, 12.

²⁸ Vgl. *Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Stimmen der Weltkirche 37), Bonn 2000.

le Identität mit einer bestimmten „Färbung“ (Wolfgang Welsch)²⁹ zu durchwirken.

Daher folgen heutige Konzepte religiösen Lernens stärker einer Hermeneutik der Aneignung denn einer Hermeneutik der Vermittlung.³⁰ Dies trägt auch einer aus gnadentheologischer Grundüberzeugung zu Recht angemahnten Zurückhaltung hinsichtlich der Vermittlung des Glaubens als *fides qua creditur* Rechnung. Denn der Glaubensakt als solcher kann nicht erlernt werden, ist er doch letztlich eine Sache zwischen Gott und Mensch, die sich glücklicherweise pädagogischer Einflussnahme entzieht (im Übrigen eine weitere Parallele zwischen Bildungs- und Glaubensverständnis) und daher eher non-direktive, person-zentrierte Handlungsformen erforderlich macht.³¹

Und gleichwohl bildet das Kennen- und Erlernen von Frömmigkeitsformen (*fides quae creditur*) und das Kennenlernen der Gemeinschaft, die ihren Glauben auf diese oder jene Weise lebt, einen wichtigen Zugang auch für das Wachsen einer Gottesbeziehung. Entgegen der vor allem in religionspädagogischen Kreisen vertretenen These (oft hat es den Anschein einer letzten Hoffnung) eines „believing without belonging“, einer kirchenfernen, religionslosen Frömmigkeit („Religiosität“³²), wie sie die britische Soziologin Grace Davie postuliert,³³ spricht doch vieles dafür, dass die radikale Entkirchlichung in westlichen Gesellschaften vielmehr eine ebensolche Verdunstung des Glaubens nach

²⁹ Welsch, W.: Subjektsein heute. Zum Zusammenhang von Subjektivität, Pluralität und Transversalität, 180, in: Holzhey, H.; Leyvraz, J.-P.: Vernunftnähe, Vernunftferne. *La raison, proche et lointaine* (Studia Philosophica 51 [1992]), Stuttgart/Wien 1993, 153-182.

³⁰ Vgl. dazu Schmälzle, U. F.: Von der Vermittlung zur Aneignung. Überlegungen zum Paradigmenwechsel in der Katechese, in: Tebartz-van Elst, E.-P. (Hrsg.): *Katechese im Umbruch. Positionen und Perspektiven*, Freiburg i. Br. 1998, 32-44; Becker, U.; Scheilke, C. Th. (Hrsg.): *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995.

³¹ Vgl. dazu Höring, P. C.: *Katechese im Horizont der Gottesherrschaft. Aspekte einer erwachsenen Glaubenskommunikation bzw. einer Glaubenskommunikation unter Erwachsenen*, in: *Anzeiger für die Seelsorge* 125 (2016), H. 10, 5-9.

³² Vgl. Kropac, U.; Meier, U.; König, K. (Hrsg.): *Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis*, Würzburg 2015; dies. (Hrsg.): *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012; Angel, H.-F. u. a.: *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*, Stuttgart 2006.

³³ Vgl. Davie, G.: *Religion in Britain since 1945. Believing without Belonging*, Oxford, UK & Cambridge, USA 1994.

sich zieht.³⁴ D. h., Glaube braucht die Traditionsgemeinschaft Kirche bzw. dieser entwickelt sich nicht allein durch persönliche Auseinandersetzung, sondern zunächst aus dem Zustandekommen von persönlichen Beziehungen zu einzelnen Glaubenden oder einer Glaubensgemeinschaft („belonging before believing“).³⁵

Es wäre daher zu einfach, Bildungsprozesse im Glauben allein damit zu begründen, dass die fides quae Lernprozessen zugänglich wäre,³⁶ ihre Wechselwirkung mit der fides qua jedoch nicht zu bedenken.

4. Expositive Konzepte religiösen Lernens in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung³⁷

4.1 Glaubensbildung in der Gemeinde

Im Unterschied zum schulischen Religionsunterricht oder zu den Angeboten der Erwachsenenbildung scheint Gemeinde derzeit weitgehend bildungsabstinent zu sein.³⁸ Michael Herbst hat dargelegt, inwiefern eine bildungsaffine Gemeinde missionarisch ist und eine missionarische Gemeinde nicht umhinkommt, sich selbst immer wieder zu bilden.³⁹ Gemeindekatechetische Anstrengungen haben positive Auswirkungen auf das Leben und die Entwicklung der Gemeinde: *Sich als Gemeinde zu bilden führt auch zu vermehrter Gemeindebildung*. Dies belegen Erfahrungen mit vornehmlich an Erwachsene oder die

³⁴ Vgl. Pollack, D.; Rosta, G.: Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt/New York 2015, bes. 10f, 234-237.

³⁵ Vgl. Zimmermann, J.; Schröder, A.-K. (Hrsg.): Wie finden Erwachsene zum Glauben. Einführung und Ergebnisse der Greifswalder Studie, Neukirchen-Vluyn 2010; Stark, R.: Der Aufstieg des Christentums. Neue Erkenntnisse aus soziologischer Sicht, Weinheim 1997, 18-27; Finney, J.: Finding Faith Today. How Does It Happen?, London 1992.

³⁶ Vgl. etwa Hofmann, B.: Erwachsen glauben, 20f, in: Kirchenamt der EKD (Hrsg.): „Erwachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde“. Dokumentation eines Hearings der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste im Diakonischen Werk der EKD am 3. Juni 2008 in Hannover (epd-Dokumentation 31/2008), Hannover 2008, 20-27; Boschki, R.: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008, 45.

³⁷ Zum Bereich außerschulischer Jugendbildung (Jugendarbeit) vgl. Höring, P. C. (Hrsg.): Jugendarbeit zwischen Diakonie und Mission, Freiburg i. Br. 2017.

³⁸ Vgl. ähnliche Beobachtungen für den evangelischen Bereich bei Herbst, M.: Bildsame Mission – missionarische Bildung?, 154-160, in: Herbst, M.; Rosenstock, R.; Bothe, F. (Hrsg.): Zeitumstände: Bildung und Mission, Frankfurt/M. u. a. 2009, 153-178.

³⁹ Vgl. ebd., 173-178.

gesamte Gemeinde gerichteten Angeboten der Glaubensbildung,⁴⁰ wie die in der anglikanischen Kirche entwickelten Alpha-Kurse oder die in den USA ‚Whole Community Catechesis‘ genannten Formen einer generationenübergreifenden Gemeinde-Katechese, Formen, die inzwischen auch in Deutschland aufgegriffen werden.⁴¹

Ihnen allen gemein ist die Überzeugung, dass Katechese weniger ein Angebot für Kinder und Jugendliche ist, sondern Sache der ganzen Gemeinde und deren primäre Adressaten Erwachsene. P. Hubert Lenz, Leiter der Projektstelle ‚Wege erwachsenen Glaubens‘ in Vallendar, illustriert es mit einem Zitat eines afrikanischen Bischofs: „Bei uns in Afrika hat sich in den letzten 10 Jahren einiges verändert. Früher haben wir es so gemacht wie ihr in Deutschland. Wie wir es von euch lernten, haben wir die Kinder unterrichtet und die Erwachsenen (am Ende der Messe) gesegnet. Heute machen wir es wie Jesus: Wir segnen die Kinder und wir lehren die Erwachsenen. Und seitdem hat sich bei uns in der Gemeindepastoral sehr viel geändert.“⁴²

In der katholischen Kirche ist der *Vorrang der Erwachsenen Katechese* seit dem Konzil ein (in der Praxis weitgehend noch nicht eingeholter) Grundsatz.⁴³ In den evangelischen Kirchen ist dies im Zuge der Wiederentdeckung des Missionsbegriffs seit der Leipziger EKD-Synode 1999⁴⁴ und dem „7. Leuchtturm: ... evangelische Bildungsarbeit als Zeugnisdienst in der Welt verstehen“ des EKD-Dokuments „Kirche der Freiheit“ (2006)⁴⁵ zu einer Art strategischem Ziel geworden.⁴⁶ Denn vor allem Erwachsene, vielleicht auch ältere Jugendliche,

⁴⁰ Vgl. Härle, W. u. a. (Hrsg.): *Wachsen gegen den Trend. Analyse von Gemeinden, mit denen es aufwärts geht*, Leipzig 2008.

⁴¹ Praktische Beispiele wären: das Projekt „Wege erwachsenen Glaubens (WeG)“; die deutschsprachigen Alpha- bzw. Alphas-Kurse, der Emmaus-Kurs. Vgl. auch Hennecke, Ch.; Doersam, A. (Hrsg.): *Generationen des Glaubens. Kontexte, Modelle und Erfahrungen generationenübergreifender Katechese*, München 2015; Ehebrecht-Zumsande, J.: *Generationenverbindende Kommunion-Katechese. Anregungen und Bausteine*, Ostfildern 2017.

⁴² Lenz, H.: *Begeistern – Verwurzeln – Vernetzen Voraussetzungen und Bausteine für eine missionarische Pastoral*, 7 (http://www.weg-vallendar.de/uploads/begeistern_verwurzeln.pdf / 19.04.2017).

⁴³ Vgl. Kongregation für den Klerus: *Allgemeines Direktorium für die Katechese*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (VAp 130), Bonn 1997, 171; *Katechese in veränderter Zeit*, 18.

⁴⁴ Vgl. das Editorial dieses Bandes.

⁴⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.): *Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD*, Hannover 2006, 77-80.

⁴⁶ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.): *„Erwachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde“*.

sind es, die zu Multiplikatoren des Glaubens und zu Motoren einer Gemeindeentwicklung und damit zu Trägern einer (neuen) missionarischen Bewegung werden können.

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass katechetisches Arbeiten kein Ausbildungskurs für missionarisches Handeln ist und auch mehr sein kann und darf als Hinführung und Einübung religiöser Vollzüge oder Sozialisation in die Gemeinde hinein. Katechese muss auch den Anforderungen eines heutigen Bildungsverständnisses gerecht werden.⁴⁷ Angesichts der oben beschriebenen Rahmenbedingungen religiösen Lernens können *performative und mystagogische Bildungskonzepte*, wie sie für das unterrichtliche Lernen an der Schule seit gut zehn Jahren diskutiert werden,⁴⁸ hierzu wertvolle Impulse liefern. Nicht nur, dass sie darauf hinweisen, dass zu einer religiösen Identität mehr gehört als ein Bescheid wissen über Religion und Glaube (kognitive Kompetenz), nämlich auch die Bereitschaft (volitive Kompetenz), Gott in seinem Leben handeln zu lassen (also zu glauben), und die Fähigkeit (praktische Kompetenz), innerhalb und außerhalb der Gemeinschaft der Glaubenden symbolisch kommunizieren zu können; solche Konzepte lassen sich zudem in der Gemeinde sehr viel leichter realisieren. Denn eine aufgrund der Freiwilligkeit der Angebote zu vermutende größere Offenheit der Teilnehmenden und die räumliche Nähe zu Orten und Gelegenheiten des religiösen Vollzugs bieten Möglichkeiten, die schulisches Lernen kaum erreicht. Sind performative Prozesse (probeweises und inszeniertes Miterleben religiöser Vollzüge) im Schulzimmer kaum – und selbst im Rahmen von Exkursionen allenfalls im Sinne einer „teilnehmenden Beobachtung“ – möglich, können solche Prozesse in der Gemeinde durchaus im Sinne einer „beobachtenden Teilnahme“ durchgeführt werden.⁴⁹

Ebenfalls im Blick auf gemeindliche Bildungsprozesse noch wenig rezipiert (zumindest im katholischen Raum) sind die Erfahrungen mit *kinder- und jugendtheologischen Ansätzen*, die im Religionsunterricht ebenfalls seit über

⁴⁷ Im Blick auf Auftrag und Zielsetzung von Konfirmandenarbeit vgl. Meyer-Blanck, M.: Glauben – Verstehen – Leben: Der Bildungsauftrag der Kirche in Konfirmandenarbeit, Religionsunterricht und Familien, 107-111, in: Herbst, M.; Rosenstock, R.; Bothe, F. (Hrsg.): Zeitumstände: Bildung und Mission, 105-117. Eine auf einem zeitgemäßen Bildungsverständnis basierende kritische Durchsicht evangelischer Glaubenskurse findet sich bei: Nipkow, K. E.: Gemeindeentwicklung – Bildung – Glaubenskurse, in: Rupp, H.; Scheilke, Ch. Th. (Hrsg.): Bildung und Gemeindeentwicklung (Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2007), Stuttgart 2007, 81-91.

⁴⁸ Vgl. Anm. 18-20 sowie den folgenden Abschnitt.

⁴⁹ Dressler, B.: Religion im Vollzug erschließen. Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, 178, in: Rupp, H.; Scheilke, Ch. Th. (Hrsg.): Bildung und Gemeindeentwicklung, 173-182.

zehn Jahren erprobt werden. Beispiele eines solchen subjektorientierten Arbeitens in der Konfirmandenarbeit lassen erkennen, dass zentrale Kennzeichen eines modernen Bildungsverständnisses sich auch im Rahmen von Katechese realisieren lassen und zu einer deutlichen Verbesserung der Qualität führen.⁵⁰

4.2 Schule

Vor allem die Reflexion über die Situation religiösen Lernens (an der Schule) in einem weitgehend entchristlichten Umfeld wie den ostdeutschen Bundesländern hat evangelischerseits zu performativen Konzepten religiösen Lernens geführt.⁵¹ Diese Konzepte nehmen ernst, dass Religion vielfach erst vorgestellt, gezeigt, erfahren werden muss, um darüber sachgemäß in einen dialogischen Bildungsprozess eintreten und letztlich darüber frei urteilen zu können. Damit ist der Religionsunterricht zugleich missionarisch, schließt er doch nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler die vorgestellte Lebensweise als eine taugliche erkennen und anerkennen. Selbstverständlich immer unter den oben dargelegten Vorzeichen missionarischen Handelns!

Christlich-kirchliches Engagement im Schulwesen ist daher – auch über den Religionsunterricht hinaus (in der Schulpastoral oder als Schulträger) – niemals ein Trick mit dem Zweck der Mitgliedergewinnung (aus Sicht der Kirche ist es eher zu bedauern, wenn Eltern wieder in die Kirche eintreten, um einen Platz an einer Schule in kirchlicher Trägerschaft zu ergattern, gleichwohl dies auch eine Chance zur erneuten Beziehungsaufnahme darstellen mag), sondern Ausdruck der Grundüberzeugung, dass Mission zuallererst die Sorge um den Nächsten und daher auch um dessen Bildung bedeutet.⁵²

⁵⁰ Vgl. Schlag, Th.; Schweitzer, F.: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011; Dietrich, V.-J. (Hrsg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart 2012; Schlag, Th.; Schweitzer, F. (Hrsg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012; Freudenberger-Lötz, P.: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München/Stuttgart 2012; Freudenberger-Lötz, P.; Kraft, F.; Schlag, Th. (Hrsg.): „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Stuttgart 2013.

⁵¹ Vgl. bspw. Leonhard, S.; Klie, Th. (Hrsg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; Dressler, B.; Meyer-Blanck, M.: (Hrsg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998; dazu Reiher, D.: Glauben zeigen. Missionarische Intentionen im Religionsunterricht und in der kirchlichen Arbeit mit Kindern in Ostdeutschland, in: Herbst, M.; Rosenstock, R.; Bothe, F. (Hrsg.): Zeitumstände: Bildung und Mission, 119-135.

⁵² Hier sei nur kurz an die Geschichte des Schulwesens im Kontext der Missionsarbeit der Kirchen erinnert.

4.3 Kirchliche Erwachsenen- und Familienbildung

Im genauen Gegensatz zur gemeindlichen Katechese wirkt die kirchliche Erwachsenenbildung eher missionsdistanziert.⁵³ Wollte, musste und konnte sie sich aufgrund ihrer Geschichte als wertorientierter, aber ebenso welt- und diskursöffener Träger in der deutschen Bildungslandschaft profilieren, wurde andererseits ihre Verbindung zur Erwachsenenkatechese und zur missionarischen Dimension lange Zeit kaum reflektiert.

Dabei gilt beides: Pastorales Handeln hat eine bildungspolitische Dimension und Bildungsinitiativen der Kirche sind eine Form pastoralen Handelns. Denn die kirchliche Erwachsenenbildung ist Ausdruck der Mitverantwortung der Kirche „für das Leben der Menschen und die Zukunft der Gesellschaft“,⁵⁴ versteht sich also – ähnlich wie der Religionsunterricht oder die kirchliche Jugendarbeit – als eine Form „gesellschaftlicher Diakonie“. ⁵⁵ Heute wird ihr Auftrag stärker (wieder) aus dem Verkündigungsauftrag der Kirche abgeleitet⁵⁶ und der Zusammenhang zum missionarischen Auftrag der Kirche deutlicher markiert.⁵⁷ Vermutet man dahinter nicht Versuche der Vereinnahmung und der Indienstnahme für andere Zwecke als jenen der Bildung selbst,⁵⁸ dann kann man darin die Reflexion auf die sich verändernden Rahmenbedingungen kirchlicher Erwachsenenbildung erkennen. Zwar sind Erwachsenenbildung und Katechese nach wie vor nicht miteinander zu identifizieren, sondern als „komplementäre Größen“ zu verstehen,⁵⁹ dennoch stellt inzwischen für zahlreiche Teilnehmende das Angebot der Erwachsenenbildung (ob Vortragsreihe, Eltern-Kind-Kurs oder

⁵³ Vgl. die eingangs berichtete Begebenheit sowie Nüchtern, M.: Nur „begrenzt missionarisch“? Zum Verhältnis von kirchlicher Erwachsenenbildung und missionarischem Handeln, in: Rupp, H.; Scheilke, Ch.Th. (Hrsg.): Bildung und Gemeindeentwicklung, 92-103.

⁵⁴ Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Beschluß, 519, in: Bertsch, L. u. a. (Hrsg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, 518-548.

⁵⁵ Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Beschluß, 290, in: ebd., 288-311.

⁵⁶ Vgl. bspw. Arbeitsgemeinschaft Katholische Erwachsenenbildung in der Erzdiözese München und Freising e. V. (Hrsg.): Leitlinien Katholische Erwachsenenbildung in der Erzdiözese München und Freising, München 2013, 6.

⁵⁷ Vgl. Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland. Grundauftrag, Situation, Perspektiven, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe. Kommission für Wissenschaft und Kultur 40), Bonn 2014, 7, 11.

⁵⁸ Entsprechende Gefährdungen macht aus: Könemann, J.: Erwachsenenbildung und Pastoral – Ein spannungsreiches Verhältnis, 84-86, in: Achilles, M.; Roth, M. (Hrsg.): Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese. Grundlagen – Arbeitsfelder – Perspektiven, Mainz 2014, 79-93.

⁵⁹ Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland., 6, 10f, 21.

eine Bildungsstätte insgesamt) eine einzigartige Kontaktfläche zur Kirche und damit zu einer terra incognita dar, die ihnen die Wohnortpfarrei oft nicht mehr bietet. Gerade (lebenswelt- und teilnehmerorientierte) Angebote der theologischen Erwachsenenbildung können Klärungsprozesse anstoßen, die auch zur (Wieder-)Aufnahme einer verborgenen oder verschütteten Gottesbeziehung führen können. So wird Erwachsenenbildung als ein Lernort des Glaubens für viele zu einem (oft auch dem einzigen) Kirchort, d. h. eine/ihre Form von Gemeinde jenseits der Territorialpfarrei, die Beziehung und Gemeinschaft ermöglicht, ohne dass dies intendiert war.