

Gottfried Adam

Glaube und Lernen in Schule und Gemeinde Eine Verhältnisbestimmung

Zunächst soll gefragt werden: „Lernen – Was ist das?“ Im zweiten Teil versuche ich, eine Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik vorzunehmen, um dann den Lernort Schule und den Lernort Gemeinde und ihre jeweils spezifischen Konturen aufzuzeigen. Zum Schluß skizziere ich einige Perspektiven.

1. Lernen – Was ist das?

Denken Sie einmal an Ihre Konfirmandenzeit zurück. Was fällt Ihnen dabei zum Stichwort „Lernen“ ein?

1.1 Eine Rückerinnerung

Manche der Älteren unter uns werden vermutlich daran denken, wie sie im Konfirmandenunterricht Katechismussätze, Bibelworte und Lieder auswendig lernen mußten. Diese Assoziation erinnert an ein Lernverständnis, das traditionell im Raum von Kirche und Theologie beheimatet ist. Primär ist dabei ein kognitives Zur-Kennntnis-Nehmen von religiösem Wissen im Blick. Der Glaube gilt demgegenüber als unverfügbare Wirkung des Heiligen Geistes.

In den neuesten empirischen Erhebungen¹ zeigt sich im Blick auf die Konfirmandenzeit ein interessantes Phänomen. Einerseits taucht die Erinnerung an das Auswendiglernen auf. Die Befragten bewerten dies nicht sonderlich positiv. Andererseits werden von einer Reihe von Befragten überaus positive Äußerungen über die eigene Konfirmandenzeit wiedergegeben. Dabei fällt auf, daß diese Erinnerungen an der Person des Pfarrers „festgemacht“ sind. Das ist vielfach interpretiert worden. Ich denke, daß sich hier etwas niedergeschlagen hat, das man mit „persönlichem Lernen“ bezeichnen kann. Neben dem „Buchlernen“ im erstgenannten Sinne finden in der Konfirmandenzeit weitere Lernprozesse statt, die man als persönliches Lernen

1. Johannes Hanselmann (Hrsg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der 2. EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh, 1984; Andreas Feige: Erfahrungen mit Kirche. Hannover, 1982

beschreiben kann. Ich bin der Meinung, daß von daher eine wesentliche Erklärungsmöglichkeit für die positive Rückerinnerung an den unterrichtenden Pfarrer gegeben ist.

In einem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang, in dem es so etwas wie ein christliches Milieu gegeben hat, war es sicher möglich, das Lernen in der Konfirmandenzeit vor allem auf jenen Aspekt des Katechismuslimerns, des Lernens der eisernen Ration zu konzentrieren, da es daneben einen einigermaßen funktionierenden Zusammenhang des inzidentellen, des informellen Lernens gab. Für unsere gegenwärtige Situation erscheint es mir unabweisbar, daß ein solcherart primär auf die Kognition begrenztes Verständnis von Lernen einem umfassenderen Verständnis Platz zu machen hat, ohne daß dabei die berechtigten Anliegen des erstgenannten Lernverständnisses außer acht gelassen werden.

Erschwert wird die heutige Situation dadurch, daß unser *Verhältnis zur Tradition* weithin gebrochen oder zumindest schwierig ist. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt darin, daß wir mit den Voraussetzungen des naturwissenschaftlichen Denkens an Lernvorgänge und Denkarbeit herangehen – oder zumindest geneigt sind, zunächst einmal auf diese Weise heranzugehen. Bezieht sich die naturwissenschaftliche Denkbemühung auf Versuch und Vernunftargument, so bezieht sich die Denkbemühung, wie sie im Blick auf den christlichen Glauben notwendig ist, auf Überlieferung. Die Berufung auf Überlieferung wäre dort unsinnig, wo es um jene Dimension unserer Wirklichkeit geht, die durch Versuchsordnungen zu ergründen ist. Dort aber, wo es um den Menschen, den Sinn seines Lebens, die Mitte seines Lebens geht, sind wir auf den Weg des Gespräches verwiesen. In diesen Prozeß des Gespräches ist die Überlieferung einzubeziehen. Hierbei ist das Zur-Kennntnis-Nehmen der Überlieferung ein wichtiges Ziel. Doch die Weitergabe von Überlieferung erfolgt zugleich mit der Intention, daß ihre Aussagen auf die Gültigkeit für das eigene Leben überprüft und eventuell kritisch-produktiv übernommen werden. Dieser Prozeß der Kommunikation ist ein Lernvorgang und damit zugleich *auch* ein Vorgang des kognitiven Lernens. Bestimmte Aussagen, Texte und Positionen werden durchdacht, kritisch befragt und reflektiert.

Allerdings wäre solches Lernen nicht zureichend verstanden, wenn wir es im Sinne einer Verhaltenspsychologie begreifen würden, derzufolge Lernen als Instrument zur Erzeugung von Endverhaltensweisen angesehen wird, bei denen im Vorhinein festgelegt ist, was im Lernprozeß herauszukommen hat.

Lernen als Bildungsprozeß: Im Blick auf ein solches lernpsychologisch-technologisches Verständnis ist vielmehr der pädagogisch-didaktische Gesichtspunkt zu bedenken, daß für den Lernprozeß die Freiheit des Schülers und sein Ernstnehmen als Mensch von grundlegender Bedeutung sind. Jene

pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff, dem es um den *Maßstab der Personwerdung des Menschen* geht, in die Didaktik eingeführt wurde, behält auch für uns heute Gültigkeit: „Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können.“²

Alle Lernvorgänge, sofern sie als solche Bildungsprozesse gesehen werden, wollen nicht nur Traditionsvermittlung sein, sondern sind auf personale Identität und personale Integrität angelegt. Wichtig ist dabei ferner im Blick auf den Zusammenhang zwischen den Inhalten und dem Lernenden, daß Bildung Aufgabe und Werk eines jeden selbst ist. Der Bildungsbegriff der Pädagogik der Neuzeit, der bei uns ausgearbeitet wurde, beinhaltet gerade dieses, daß die Initiative des einzelnen erfordert ist. Zu diesem Dialog zwischen Konfirmand und Inhalt können wir Beistand leisten, wir können aber keine Garantie dafür übernehmen, daß der Dialog zum Erfolg führt. Wenn wir Lernen in einem solchen Horizont von Bildung verstehen, so ist das Moment von Selbständigkeit und Reflexivität eingeschlossen. Lernen schließt somit Selbstlernen in sich. Lernen kann mir niemand abnehmen.

Konsequenzen: Bei einem solcherart verstandenen persönlichen Lernen ist der Zusammenhang mit jeweils eigenen Erfahrungen unauflösbar. Erfahrung hat aber ein unverfügbares Moment bei sich. Wenn wir uns die Lernvorgänge anschauen, um die es in Sachen christlicher Glaube und christliche Religiosität geht, zeigt sich, daß die Gesamtpersönlichkeit des einzelnen im Blick ist. Außerdem umgreift Lernen die geplanten *und* die informellen Lernvorgänge. Das heißt: Lernen vollzieht sich nicht nur nach dem Modell „erst lehren – dann lernen“. Es gibt vielmehr evidente Lernsituationen, die aus sich heraus so klar sind, daß sie keiner weiteren lehrmäßigen Deutung bedürfen. Wenn wir darum den Lernbegriff sachgemäß füllen wollen, müssen wir darauf insistieren, daß mit Lernen in jedem Falle die geplanten und organisierten Lernprozesse *und* die informellen Lernerfahrungen des Alltags bezeichnet werden.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen leuchtet sicherlich ein, daß wir Glaube und Lernen nicht einfach statisch gegenüberstellen können. Der Glaube ist ja kein ein für allemal zu erwerbender Besitz, sondern ein lebendiger Lebensvorgang, der immer wieder neue Lernerfahrungen macht. Das Verhältnis von Glaube und Lernen ist dialektisch zu bestimmen:

Christlichen Glauben gibt es nicht ohne Lernprozesse, aber Lernprozesse bewirken für sich allein noch keinen christlichen Glauben. Die dialektische Verhältnisbestimmung wehrt einmal dem Mißverständnis, daß man mit Hilfe eines gut

2. Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München, 1975, S. 41

durchgeführten Lernprogrammes den einzelnen auf geradem Wege zum Glauben führen könne. Das andere Mißverständnis ist damit ebenso abgewiesen, daß nämlich der Glaube nicht des Lernens, d. h. ja zugleich auch des Wachsens bedürfe.³ Bisher haben wir auf den Vorgang des Lernens reflektiert: Lernen vollzieht sich als Lernprozeß. Dies ist der *anthropologische Aspekt*. Ein weiterer Aspekt kommt hinzu, wenn wir bedenken, daß dieses Lernen ein *neues* Lernen ist, weil es mit der Kirche als konkreter Gemeinschaft verbunden ist. Dies ist der *gesellschaftlich-ekkesiologische Aspekt*: Kirche in der Kraft des Geistes!

1.2 Der Ursprung des Lernens: Das Evangelium

Der Ursprung des Lernens liegt im Evangelium selber. Dies ist der *theologische Aspekt*. Inhaltlich geht es beim Lernen des christlichen Glaubens um die Freiheit des Christenmenschen von aller Bestimmung von außen. Dies führt zurück auf den Auftrag der Kirche, den ich mit „Kommunikation des Evangeliums“ bezeichnen möchte. Ich beziehe mich dabei positiv auf E. Lange, der diesen Begriff explizit verwendet: „Wir sprechen von Kommunikation des Evangeliums und nicht von ‚Verkündigung‘ oder gar ‚Predigt‘, weil der Begriff das prinzipiell Dialogische des gemeinten Vorganges akzentuiert und außerdem alle Funktionen der Gemeinde, in der es um die Interpretation des biblischen Zeugnisses geht – von der Predigt bis zur Seelsorge und zum Konfirmandenunterricht – als Phasen und Aspekte ein- und desselben Prozesses sichtbar macht.“⁴

E. Lange spricht explizit vom Kommunikationsauftrag. Dieser bezieht sich nicht nur auf die Interpretation innerhalb der Gemeinde, sondern zielt auch ab auf die Interpretation gegenüber der Welt. Im Gegenüber zu einer rein binnenkirchlich geführten Kommunikation, die zu einem Konventikeldasein führen könnte, enthält der Auftrag zur Kommunikation des Evangeliums darum die Herausforderung, den Grundauftrag der Kirche im Blick auf den gesellschaftlichen Zusammenhang wahrzunehmen. In dieser Formel von der „Kommunikation des Evangeliums“ verbinden sich humanwissenschaftliche und theologische Gesichtspunkte. Der Vorgang der Kommunikation ist nach unterschiedlichen Seiten hin beschreibbar. Kommunikation hat in den letzten Jahren das Interesse vieler Wissenschaften gefunden. Kommunikation ist zugleich ein grundlegender theologischer Sachverhalt. Zudem hat diese

3. Vgl. Gottfried Adam: Vom Wachstum des Glaubens. In: Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime. 26. Bielefeld, 1984, S. 138–142

4. Ernst Lange: Bilanz 65. In: Ders.: Kirche für die Welt. München/Gelnhausen, 1981, S. 101
Vgl. jetzt auch die Aufnahme der diesbezüglichen Langeschen Überlegungen in: Was wird aus der Kirche? s. Anm. 1, S. 76 ff.

Formel den Vorteil, daß die (religions-)pädagogische Dimension nicht aus dem Gesamt der praktisch-theologischen Vermittlungsbemühungen ausgegrenzt ist, sondern ihnen gerade zugeordnet wird.

Für eine Verhältnisbestimmung von Glaube und Lernen im Blick auf Schule und Gemeinde scheint mir diese *Integrationsformel* bei aller nötigen Differenzierung der einzelnen Arbeitsbereiche zunächst den gemeinsamen Horizont sachgemäß zu bezeichnen.

Bevor wir weitere Differenzierungen der Aufgabe des Lernens im Blick auf Schule und Gemeinde vornehmen, lassen Sie mich die bisherigen Erörterungen in Kürze auf der wissenschaftstheoretischen Ebene reflektieren.

2. *Religionspädagogik und Gemeindepädagogik*

Neben dem seit langem geläufigen Begriff der Religionspädagogik taucht in letzter Zeit verstärkt der Begriff der Gemeindepädagogik auf. Was verbirgt sich dahinter? Sollen hier die Lernprozesse im Rahmen der Gemeinde prinzipiell von den schulischen Lernprozessen abgekoppelt werden, wie das H. Halbfas gefordert hat, als er für die Schule einen kritisch-offenen Orientierungsunterricht forderte, während in der Katechese der Gemeinde prägendes Lernen, aktionsorientiertes Handeln seinen Platz haben sollte?⁵

2.1 *Gemeindepädagogik – Was ist das?*

Eine solche Aufgabenverteilung zwischen Schule und Gemeinde übersieht m. E., daß es hier wie dort um den gleichen Lerngegenstand, um die gleichen Schüler und Jugendlichen, um die gleiche Lebensperspektive aus dem christlichen Glauben geht angesichts unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die in der Gemeinde wie in der Schule dieselbe ist.

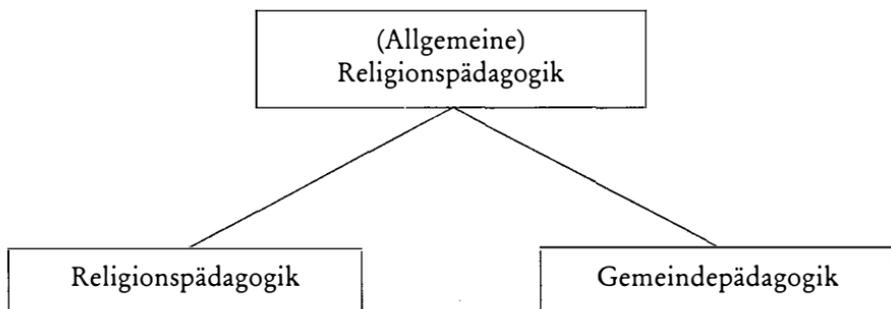
Ich vermag einem solchen Ansatz darum nicht zu folgen, sondern verstehe zunächst einmal *Religionspädagogik* allgemein „als eine an der Sache Jesu Christi, d. h. am biblischen Evangelium wie am Person-Sein des Menschen orientierte kritisch-konstruktive Theorie und Praxis religiös-christlicher Bildung und Erziehung in Gemeinde und Schule, in Kirche und Gesellschaft.“⁶ Wenn ich es für sinnvoll halte, zusätzlich den Begriff der *Gemeindepädagogik* einzuführen, so geht es gerade nicht darum, eine Gegenposition zur Religionspädagogik aufzubauen und dies durch die Bildung eines neuen Begriffes

5. Hubertus Halbfas: Die Katechese der Kirche. In: Ders.: Aufklärung und Widerstand. Düsseldorf, 1971, S. 288–308

6. Vgl. Gottfried Adam: Religionspädagogik als kritisch-konstruktive Theorie. In: Richard Riess/Dietrich Stollberg (Hrsg.): Das Wort, das weiter wirkt. Aufsätze in memoriam Kurt Frör. München, 1981, S. 48–57, Zitat S. 56

deutlich hervorzuheben. Vielmehr soll damit die wissenschaftliche Reflexion und konkrete Praxis im Blick auf einen bestimmten Bereich der Religionspädagogik bezeichnet werden: eben jenen Bereich, bei dem es um die Lernprozesse am didaktischen Ort Gemeinde geht.

Die Zusammenhänge, um die es hier geht, lassen sich auf folgende Weise in einer Skizze veranschaulichen:



Didaktischer Ort:

- Schule

Begründung:

- Grundgesetz Art. 7, Absatz 3
- Realität der Volkskirche

Didaktischer Ort:

- Gemeinde

Begründung:

- Kommunikationsauftrag der Kirche
- Taufe

Die einzelnen religionspädagogischen Handlungsfelder werden ausgeführt als Bereichsdidaktiken:

Religionsdidaktik, z. B.

- Grundschule
- Sekundarstufe I
- Sekundarstufe II

Gemeindedidaktik, z. B.

- Kindergottesdienst
- Konfirmandenunterricht
- Jugendarbeit

Hervorstehende Merkmale des Lernens:

- eher auftragsorientiertes Lernen
- primär kognitiv orientiert
- Lernen in Klassenzimmern
- informelles und auftragsorientiertes Lernen
- Tendenz auf Ganzheitlichkeit
- eher Lernen durch Tun
- Beweglichkeit der Lernsituation

Gemeindepädagogik ist also als Kurztitel für religionspädagogische Theorie des pädagogischen Handelns in der Gemeinde' zu verstehen. Bei prinzipiellem Miteinander von Religionsunterricht in der Schule und pädagogischem Handeln in der Gemeinde ist das differenzierende Element durch das soziale Bezugsfeld gegeben, durch den didaktischen Ort: hier die Schule – dort die Gemeinde.

2.2 Gegenseitige Ergänzung der religiösen Lernorte

Die bisherigen Ausführungen haben hoffentlich deutlich gemacht, daß es m. E. fatal wäre, wenn man die religiösen Lernorte gegeneinander ausspielen oder voneinander „abschotten“ würde.

Die vielschichtigen Beziehungen und die Unterschiede der didaktischen Orte sind in großen Umrissen beschreibbar. Ihr Verhältnis zueinander ist bisher allerdings erst in Ansätzen geklärt. Nur in gegenseitiger Zuordnung und Ergänzung können sie ihrer Aufgabe gerecht werden, dem Glaubenlernen, dem Wachstum im Glauben förderlich zu sein, der Kommunikation des Evangeliums zu dienen.

Zuordnung und Ergänzung bedeuten zugleich Entlastung, weil nicht an jedem Ort alles getan werden muß. In diesem Zusammenhang ist auch die *Familie* zu bedenken. Sie hat primär mit der Kategorie des Umgangs zu tun. In ihr wird der Umgangsstil ausgeprägt, in ihr werden konkrete Erfahrungen gemacht. Natürlich werden auch Informationen gegeben, aber die entscheidende Bedeutung der Familie liegt in der Unmittelbarkeit gelebten Lebens und der Vermittlung eines spezifischen Umgangsstils. Daß dem so ist, wird deutlich, wenn wir uns vorstellen, wir würden unsere Familien im Sinne eines schulischen Lernbetriebes gestalten. Es ist nicht auszudenken, was dabei herauskäme!

Es sei noch einmal betont: Es geht nicht um exklusive Zuschreibungen, sondern um die schwerpunktmäßige Wahrnehmung der Aufgaben. Die *Schule* ist primär gefordert im Blick auf Information und Interpretation der biblischen Überlieferung, im Blick auf die Interpretation von Erfahrungen allgemeiner Art, die auch an anderer Stelle gemacht werden konnten.

Die Aufgabe der christlichen *Gemeinde* ist demgegenüber stärker von der Kategorie des gemeinsamen Feierns, des konkreten Handelns zu sehen. In diesem Sinne erscheint es mir sinnvoll, sich über den jeweiligen didaktischen Ort und die damit gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und organisatorischen Möglichkeiten von Schule, Gemeinde und Familie Rechen-

7. Gottfried Adam: Gemeindepädagogik. In: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft. 67. Göttingen, 1978, S. 332–343

schaft zu geben, damit wir keine falschen Erwartungen und Anforderungen an die jeweiligen Lebensbereiche herantragen. Falsche Erwartungen können zu Überforderungen führen.

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen:

Die schwindende religiöse Sozialisationskraft der Familie stellt leider nach wie vor ein wesentliches Kennzeichen unserer gegenwärtigen volksskirchlichen Situation dar. Nun könnte man daraus folgern, daß das, was die Familie nicht mehr zu leisten imstande ist, vom Religionsunterricht der Schule übernommen werden soll. Eine solche kompensatorische Funktion des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule ist zweifellos theoretisch denkbar. Man wird aber feststellen müssen, daß die Schule hiermit einfach überfordert wird. Sie kann aufgrund ihrer institutionellen Gegebenheiten nicht leisten, was hier von ihr erwartet wird.

Auf dem Hintergrund der skizzierten Gemeinsamkeiten sei nun weiter nach Glaube und Lernen in der Schule gefragt.

3. Lernort Schule

Bei den folgenden Überlegungen gehe ich von der heutigen Realität von Schule aus. Gewiß kann man sich auch eine andere Form von Schule vorstellen, als wir sie gegenwärtig haben. Es wird auch stets das Bemühen aller Beteiligten sein, unser Schulwesen zu verbessern und positive Entwicklungen voranzutreiben. Für eine realistische Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen am Ort der Schule und am Ort der Gemeinde werden wir aber sinnvollerweise bei unserer gegenwärtigen Situation ansetzen.

3.1 Religionsunterricht als ordentliches Fach der Schule

Religionsunterricht ist ein Fach unserer öffentlichen Schule. Es ist sogar grundgesetzlich garantiert (GG Art. 7, 3). Das ist ein Sachverhalt besonderer Art. Man kann z. B. nicht einmal von den Fächern Deutsch und Mathematik sagen, daß sie grundgesetzlich garantiert sind. Religionsunterricht wird erteilt im Rahmen des schulischen Stundenplans. Er ist von daher gebunden an die Unterrichtszeiten und die Ferieneinteilungen. Er partizipiert damit an den allgemeinen Aufgaben von Erziehung und Unterricht in der Schule und leistet seinen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule insgesamt. Dementsprechend heißt es in den Rahmenrichtlinien für die Hauptschule: „Der evangelische Religionsunterricht leistet als ‚ordentliches Lehrfach‘ einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule.“⁴⁸ (GG Art. 7, Abs. 3; NSchG §§ 2; 104 Abs. 1.)

8. Der Niedersächsische Kultusminister: Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Evangelische Religion. Hannover, 1984, S. 4

Mit dem Status von Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach der Schule ist auch verbunden, daß in diesem Unterricht Noten erteilt werden. Diese Noten sind sogar versetzungserheblich. Damit wird die Qualität der Leistung zum Benotungsgegenstand. Als Kriterien für die Beurteilung dienen unter anderen: die Mitarbeit im Unterricht, die Qualität häuslicher Arbeiten, der Umfang von Kenntnissen, die Fähigkeit, Gelerntes zu verstehen und wiederzugeben sowie in Zusammenhänge einzuordnen, selbständig Fragen zu stellen, Probleme zu sehen und Lösungen zu erarbeiten. Dabei wird man zugleich darauf aufmerksam machen müssen, daß es im Religionsunterricht Bereiche gibt, die sich einer solchen Lernerfolgskontrolle entziehen. Das ist gut und richtig so.

Von der Gesamtkonstellation des Religionsunterrichts im Rahmen der öffentlichen Schule her wird immer eine starke Tendenz in Richtung auf vermittelbares Wissen vorhanden sein. Hier liegen die besonderen Möglichkeiten und Chancen des Religionsunterrichts in der Schule: Information, Kennenlernen, kritische Reflexion eines Sachverhaltes, denkerisches Bearbeiten des Phänomens „christlicher Glaube“ bis an die Grenzen der jeweiligen Denk- und Urteilungsfähigkeit. Dies ist eine Aufgabe, die des vollen Einsatzes wert ist. Ich stelle dies in aller Deutlichkeit heraus, weil es wichtig ist, sich Möglichkeiten und Grenzen klar zu machen, um keine falschen Erwartungen und Anforderungen an den schulischen Bereich heranzutragen.

Freilich müssen wir uns dessen bewußt sein, daß alles schulische Lernen im Sinne von „kennenlernen“, „aufschließen“, „wissen“ letztlich immer von dem Bereich des existentiell Bedeutsamen her mitmotiviert ist. Wenn im Lehrplan für die Realschule darauf hingewiesen wird, „die Arbeit der Realschule zielt vorrangig auf die Bildung der Gesamtpersönlichkeit ihrer Schüler; sie darf nicht einseitig auf Leistung im kognitiven Bereich ausgerichtet sein, sondern muß zugleich die Bildung des Charakters und die Förderung emotionaler und kreativer Kräfte umfassen“ – so ist hier tendenziell die Aufhebung der zuvor genannten Begrenzung im Blick. Im Lehrplan wird darum auf die Zusammenarbeit mit anderen Fächern sowie auf Projekte und das Schulleben verwiesen. Hierin spiegelt sich das gegenwärtige Bemühen, die einseitig wissenschaftliche Orientierung unserer Lehrpläne und schulischen Arbeit stärker aufzubrechen im Hinblick auf ganzheitliche Lehrverfahren und Lernformen. Dieser Tendenz kann man nur zustimmen und wünschen, daß für unsere Kinder viel mehr Konkretion, Abwechslung, Kreativität, Leben in die Schule kommt. Allerdings: Die institutionellen Gegebenheiten der Schule sind nicht

einfach durch gute Absichtserklärungen aus der Welt zu schaffen. Meine persönliche Meinung geht dahin, daß sich durch den Ruf nach fächerübergreifender Zusammenarbeit, Projektorientierung und den Ruf nach Ganzheitlichkeit grundlegende Änderungen in unserem Schulsystem nicht ergeben werden, es sei denn, wir würden unsere Schulen grundsätzlich in der Weise verändern, daß wir neben das akademische Lernen ein „zweites Programm“ in Form eines nicht-notenbezogenen, nicht-leistungsorientierten sozialen Lebens und Lernens einbringen. Hierbei würde es um unterschiedliche Aktivitäten wie Musik, Sport, handwerkliche Projekte, Photoclubs usw. gehen. Freilich hege ich Zweifel, ob der politische Wille zu einer solch tiefgreifenden Veränderung unseres Schulsystems vorhanden ist.

3.2 Die Aufgabe des Religionsunterrichts: Beispiel Niedersachsen

Sehen wir uns die Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion für die Grund-, Haupt- und Realschule, die gegenwärtig in Niedersachsen gültig sind, an. Hier wird im großen und ganzen ein Verständnis von Religionsunterricht und von der Aufgabe des Religionsunterrichts sichtbar, das nicht nur auf Niedersachsen beschränkt ist, sondern als ein breiterer Konsens in der Bundesrepublik angesehen werden kann, wenn wir einmal von der speziellen Situation in Bremen und Berlin absehen.

In den Rahmenrichtlinien für die Hauptschule wird herausgestellt: „Seine (sc. des evangelischen Religionsunterrichts) Inhalte und Zielsetzungen werden, in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘ (NSchG § 105) erteilt.“¹⁰ Sodann wird die Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 7. Juli 1971 zitiert, die von der Synode der EKD am 12. November 1971 mit Zustimmung zur Kenntnis genommen wurde. Hier wird ausgeführt, was unter der Wendung „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ im einzelnen zu verstehen ist. Schließlich wird noch die Aufgabenstellung des Religionsunterrichts für den Bereich der Hauptschule (in wörtlicher Übereinstimmung mit dem Text für die Realschule) konkretisiert: „Die Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin, die den christlichen Glauben begründenden biblischen Texte und kirchliche Traditionen in theologisch verantworteter Weise zu verwenden. Dem Schüler wird damit das inhaltliche Angebot vermittelt, seine individuelle und gesellschaftliche Situation im Lichte des christlichen Glaubens zu erschließen, sowie ein Leben unter dem Zuspruch des Evangeliums zu gestalten. Zugleich wird ihm von schulischer Seite ein

10. Der Niedersächsische Kultusminister: Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Evangelische Religion. Hannover, 1984, S. 4

Verständnis zum gegenwärtig gelebten Christentum in Kirche und Gemeinde eröffnet.“¹¹

Es geht einmal darum, die gesellschaftliche Situation des Schülers vom christlichen Glauben und den christlichen Traditionen (biblische Texte und kirchliche Traditionen) her in den Blick zu bringen. Hierin ist das Moment der *erzieherischen Verantwortung* im Sinne von Interpretation der Überlieferung aufgehoben, wie es in der kulturgeschichtlichen Argumentation zur Begründung des Religionsunterrichts formuliert wurde. Ebenso ist hier mit der individuellen und gesellschaftlichen Situation der gesellschaftliche Begründungszusammenhang angesprochen, denn der evangelische Religionsunterricht berücksichtigt auch „die Erfordernisse und Anforderungen, die sich den Schülern in Schule, Kirche und Gesellschaft stellen“.¹² Zugleich findet sich hier der existentiell-anthropologische Zusammenhang dahingehend, daß dem Schüler das Angebot vermittelt werden soll, „seine individuelle und gesellschaftliche Situation im Lichte des christlichen Glaubens zu erschließen, sowie sein Leben unter dem Zuspruch des Evangeliums zu gestalten.“¹³ Ferner wird auf den Zusammenhang von schulischem Religionsunterricht und christlicher Gemeinde verwiesen, indem gesagt wird, daß dem Schüler ein „Verständnis zum gegenwärtig gelebten Christentum in Kirche und Gemeinde eröffnet“ werden soll.¹⁴

Es ist deutlich: Der Religionsunterricht steht in einem Zusammenhang mit dem Leben und Glauben in Kirche und Gemeinde. Dieser Verweisungszusammenhang ist auch inhaltlich notwendig, andernfalls würde das Fach Religion an der öffentlichen Schule „in der Luft hängen“. Es besteht kein Zweifel, daß in der Schule eine ganz bestimmte Lernform favorisiert wird. Dieses Lernen kann man als Auftragslernen bezeichnen. Es werden zielorientiert Inhalte und Fähigkeiten vermittelt. Es gibt in unserem Schulwesen nur wenige Anlässe, bei denen so etwas wie Nebenbei-Lernen möglich ist, z. B. bei Sport und Spiel, bei Fest und Feier. Der Lernweg geht primär von der Reflexion zur Aktion, nicht umgekehrt.

Das sei an einem Beispiel konkretisiert. Im Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in der Hauptschule taucht als verbindliches Thema auf: „Christliche Feste und Feiern im Jahres- und Lebenslauf.“ Dies ist zweifellos ein interessantes Thema, bei dem auch manches an Erfahrungsorientierung im Blick auf die Schüler und an Projektorientierung denkbar und möglich ist. Im Lehrplan findet sich folgende Zielangabe: „Die Schüler sollen die wichtigsten christlichen Feste im

11. A. a. O., S. 4 f.

12. A. a. O., S. 4

13. A. a. O., S. 4b

14. A. a. O., S. 5

Jahres- und Lebensablauf sowie ihre Begründung kennen. Sie sollen wissen, daß Feiern für den einzelnen und die Gemeinschaft von Bedeutung sind. Aus den Erfahrungen unterschiedlicher Formen, ein Fest zu feiern, sollen sie Gestaltungsformen finden, die dem Sinn christlicher Feste entsprechen und bereit sein, mit anderen ein Fest sachgerecht zu planen und durchzuführen.¹⁵

Dieses Beispiel macht unübersehbar deutlich, wie einerseits der Religionsunterricht auf die Gemeinde und die allgemeinen Lebenserfahrungen der Schüler bezogen ist und wie andererseits die Aufgabe und die spezifischen Möglichkeiten des Lernorts Schule darin bestehen, eine kognitive Verarbeitung vorzunehmen. Dem entspricht, daß die Schüler „kennen“ sollen, sie „wissen“ sollen. Aus der Reflexion über die Erfahrungen, mit unterschiedlichen Formen ein Fest zu feiern, sollen sie angemessene Gestaltungsformen finden. Das Ganze soll zur Bereitschaft führen, ein Fest zu planen und durchzuführen. Es ist hier eindeutig, daß die Aktion im Gefolge der Reflexion steht und dieser nachgeordnet ist. Im ganzen geht es um distanziert-reflexive Lernprozesse. Wenn wir einmal vorausschauen auf den nächsten Teil „Lernort Gemeinde“ und überlegen, in welcher Weise dort die wichtigsten christlichen Feste des Jahreslaufs zum Zuge kommen können, so wird der Unterschied deutlich: In der Weihnachtszeit kann man ein Projekt (z. B. Krippenspiel) oder eine Aktion zugunsten von „Brot für die Welt“ durchführen. Verknüpfungen mit dem Gottesdienst an den Weihnachtstagen bieten sich an. Vollzug und Nachdenken greifen ineinander. Die Lernstruktur ist zu sehen in der Abfolge: von der Aktion zur Reflexion. Es geht eher um handlungsbezogene Lernprozesse.

3.3 Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts

Ich denke, der Weg des Lernens im Religionsunterricht am didaktischen Ort Schule ist deutlich. Damit sind Begrenzungen gegeben. Gewiß. Zugleich sind damit aber auch Möglichkeiten eröffnet, die uns deutlich werden, wenn wir einmal an die Situation in der DDR denken, wo ein Fach Evangelische Religionslehre in der öffentlichen Schule keinen Platz mehr hat. Es wird m. E. leider oft übersehen, daß der Religionsunterricht in unserer öffentlichen Schule eine wesentliche Funktion wahrnimmt als ein institutionalisiertes Gesprächsforum. Die Frage nach Religion und Glaube wird dadurch ständig wachgehalten und das Gespräch auch mit dem kritisch-distanzierten Schüler geführt. Die Fragen des christlichen Glaubens werden im Blick auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation, eine weithin nachchristliche oder sogar atheistische Umwelt geführt und im Blick auf die Herausforderungen der Gegenwart verantwortet. Der Religionsunterricht hat in den letzten 15 Jahren eine nur schwer zu überschätzende Vorreiterfunktion wahrgenommen. Es bleibt zu hoffen, daß dies auch künftig der Fall sein wird.

Gerade wenn man die Möglichkeit des Religionsunterrichtes in der Schule, so nah und eng mit den gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemstellungen verbunden zu sein, sehr hoch in Rechnung stellt, muß zugleich die

15. A. a. O., S. 15

Problematik bedacht werden. Das schulische Fach Religionsunterricht hat teil an der inneren Problematik von Schule insgesamt, die darin liegt, daß Schule eine Förderungsaufgabe und eine Selektionsfunktion wahrzunehmen hat.

Hier liegt eine innere Spannung, unter welcher jeder, der in der Schule unterrichtet, leidet. Pädagogische Institutionen, die nicht auf die Selektions- und Qualifikationsaufgabe verpflichtet sind und nicht den damit verknüpften Berechtigungsanwartschaften unterliegen, haben sicherlich größere Spielräume bei den Lernprozessen, weil sie freier sind vom Zwang zur Wissensakkumulation.

Auf der anderen Seite hat der schulische Religionsunterricht gegenüber dem Konfirmandenunterricht die Möglichkeit zu einer stringenteren, der Entwicklungssituation gemäßen, planmäßigeren gedanklichen Reflexion biblisch-christlicher Überlieferung und theologischer Aussagen. Daß dabei neben der Einführung in das Verstehen der grundlegenden biblischen Texte zugleich die kritische Anleitung zu einem unterscheidenden Umgang mit den biblischen Texten selbst gehört, sollte sich von selbst verstehen.

4. Lernort Gemeinde

Nachdem wir bereits verschiedentlich auf diesen vierten Abschnitt vorausgeblickt haben, wollen wir nun näher fragen, was sich hinter der Begriffsbildung „Lernort Gemeinde“ verbirgt. Um der Überschaubarkeit willen wollen wir uns vor allem an den Bereich der Konfirmandenarbeit halten. Ein Blick in die Ökumene kann uns dabei hilfreich sein und zugleich bewußt machen, daß die anstehenden Fragen nicht allein uns aufgegeben sind, sondern offensichtlich im Zusammenhang struktureller Entwicklungen in unseren hochentwickelten Gesellschaften zu begreifen sind.

4.1 Vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit

Im Jahre 1968 hatte die schwedische Kirche einen „Lehrplan für den Konfirmandenunterricht in der Schwedischen Kirche“ herausgebracht. Als Zielsetzung für die Arbeit mit den Konfirmanden wurde formuliert: „Der Konfirmandenunterricht der Schwedischen Kirche ist das wichtigste Glied im Taufkatechumenat der Kirche und hat das Ziel, lebendig und engagierend den Glauben der Kirche an Gott, wie er sich gemäß der Bibel in Jesus Christus als Heiland offenbart hat, den Konfirmanden darzustellen.“¹⁶

16. Läroplan för Svenska Kyrkans Konfirmandenundervisning. Stockholm, 1968, S. 11

Diese Zielbestimmung wird im folgenden entfaltet:

Der Unterricht soll ein elementares Wissen vermitteln und auch zur Erziehung im christlichen Glauben und in christlicher Ethik gemäß dem evangelisch-lutherischen Bekenntnis beitragen. Es werden vier Gesichtspunkte als wesentlich hervorgehoben:

- Der Konfirmandenunterricht soll Wissen vermitteln. Hier werden zentrale Katechismusthemen genannt: der Glaube an Gott, Bibel, Gebet, Schöpfungsglaube usw. – Wichtige Inhalte sind: das Apostolikum, die Zehn Gebote, das Vater unser und die Einsetzungsworte für Taufe und Abendmahl.
- Mit dem Unterricht soll ein kontinuierliches Studium der Bibel verbunden sein, vor allem über Texte des Neuen Testaments.
- Die Übung im Andachts- und Gottesdienstleben soll ein wesentliches Glied im Konfirmandenunterricht darstellen. Im Blick darauf sollen Orientierungen über die Bibel, die Psalmen, die Evangelien und das Kirchenjahr gegeben werden.
- Die Konfirmanden sollen zudem die Möglichkeit erhalten, an weiteren Zusammenkünften teilzunehmen, die außerhalb des Unterrichtes für sie eingerichtet werden. Dabei ist gedacht an regelmäßige Konfirmanden- und Jugendabende sowie die Teilnahme an Freizeiten, Lagern usw.

Dieser Lehrplan für den Konfirmandenunterricht von 1968 stellt mithin als wesentliche Bereiche für die Konfirmandenzeit heraus: die theologische Wissensvermittlung – Bibelstudium – Übungen im Andachts- und Gottesdienstleben – Erfahrung von Gemeinschaft/Zusammenkünfte. Genau zehn Jahre später, im Jahre 1978, erschien eine Neufassung des Lehrplans für den Konfirmandenunterricht. Interessanterweise heißt der Titel jetzt „Richtlinien für die Konfirmandenarbeit in der Schwedischen Kirche“.

Bereits der Titel signalisiert eine Veränderung. Es wird nämlich nicht mehr von Konfirmandenunterricht, sondern von Konfirmandenarbeit gesprochen. Dies ist keine zufällige sprachliche Veränderung, sondern Ausdruck eines geänderten Konzeptes. Als Ziel für die Konfirmandenzeit wird jetzt formuliert:

„Ziel der gemeindlichen Konfirmandenarbeit ist es, den Konfirmanden zu helfen, selber dem christlichen Glauben und dem christlichen Leben näher zu kommen. Das kann dadurch geschehen, daß die Konfirmanden

- in Andacht und Gottesdienst Erfahrungen erhalten und sich darin einüben;
- Erfahrungen einer funktionierenden christlichen Gemeinschaft bekommen;
- biblische Texte zu Studium und Anwendung erhalten;

- elementaren Einblick in den Glauben der Kirche, in die christliche Ethik und in das Leben der Gemeinde erhalten, zu einer Zeit, in der sie ein größeres Bewußtsein über sich selbst und ihre Lebenssituation gewinnen.“¹⁷

Bei der Formulierung der vier Zielbereiche wird eine veränderte Reihenfolge gegenüber der Fassung von 1968 erkennbar: Erfahrungen mit Andacht und Gottesdienst – Erfahrungen mit christlicher Gemeinschaft – Bibelstudium – elementarer theologischer Unterricht. Hierin drückt sich ein Wandel aus. In diesem Prozeß der Umkehrung der vier Zielbereiche wird deutlich, daß der Weg vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit beschritten worden ist.

Die Ent-Gymnasialisierung¹⁸ des Konfirmandenunterrichts wird greifbar. Es kann daher auch von einer spezifischen Kontur der Konfirmandenarbeit gesprochen werden. In den neuen Richtlinien wird der Abstand zur Schule herausgestellt, sowie auf die Bedeutung der Persönlichkeit des Unterrichtenden und die Wichtigkeit von Klima und Geist, d. h. Atmosphäre, hingewiesen.

17. Riktlinjer för Svenska Kyrkans Konfirmandenarbete. Karlskrona, 1978, S. 11

18. Man spricht in diesem Zusammenhang gerne von der *Ent-Schulung* der Konfirmandenarbeit und hebt auf den äußeren und inneren Abstand zur Schule ab. Das ist in dem Sinne richtig, wo ein Schulsystem im Blick ist, das einseitig auf den Intellekt ausgerichtet ist. Es ist angemessener von einer Ent-Gymnasialisierung der Konfirmandenarbeit zu sprechen. Denn im ersten Drittel unseres Jahrhunderts gab es die Reformpädagogik als eine breite Bewegung, die unser Schulwesen – abgesehen vom Gymnasium – auf weiten Strecken bestimmt hat. Es seien nur genannt die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung und die Landschulerziehungsbewegung. Hier wurde praktisches Lernen in die Schule aufgenommen und auf diese Weise etwas von „Leben lernen“ verwirklicht. In der Zeit des Dritten Reiches wurden diese Ansätze rigoros unterbunden. Nach 1945 „trat die paradoxe Situation ein, daß just der nicht reformierte, von den pädagogischen Einsichten der Reformbewegung unberührte Teil des Schulwesens, nämlich der gymnasiale, aufgrund seiner sozialen Vormachtstellung (und aufgrund der Positionen, zu denen er Zugang eröffnet) zum richtungweisenden Schultypus wurde. Seine Lehrpläne und Arbeitsformen wurden von den anderen Schularten – unter Verleugnung ihrer eigenen Einsichten und Traditionen – immer mehr nachgeahmt. Die Schulreform der sechziger und siebziger Jahre hat eine *Gymnasialisierung unseres ganzen Schulwesens* mit sich gebracht“. (Peter Fauser/Klaus J. Fintelmann/Andreas Flitner: Lernen mit Kopf und Hand – Zur pädagogischen Begründung des praktischen Lernens in der Schule. In: Dies. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim, 1983, S. 135 f.) Im Blick auf diesen Vorgang der Gymnasialisierung unseres Schulwesens sollte man lieber von einer *Ent-Gymnasialisierung* des Konfirmandenunterrichts sprechen. Denn: Von der Reformpädagogik dürfte für die Arbeit mit den Konfirmanden eine ganze Menge zu lernen sein, während die gymnasiale Lernform ihren Sinn in der Grundorientierung am akademischen Lernen hat, einstmals für einen ganz kleinen Teil der Bevölkerung eingerichtet und offensichtlich schon für diesen pädagogisch umstritten war.

Entscheidendes Merkmal des neuen Ansatzes ist die Umkehrung in der Abfolge: Erfahren – Lernen, nicht: Lernen – Erfahren.

Die Diskussion um die Konfirmandenarbeit zeigt bei uns eine analoge Entwicklung. Die Schriftenreihe „KU-Praxis“¹⁹ sowie das „Handbuch für die Konfirmandenarbeit“²⁰ dokumentieren sichtbar, daß der Weg vom Konfirmandenunterricht zur Konfirmandenarbeit auch bei uns beschriftet worden ist. Damit verbunden ist die Ausarbeitung eines eigenständigen Profils von Gemeindepädagogik.

4.2 Lernen in Gemeinschaft

Werfen wir einen kurzen Blick auf den religiösen Lernweg des einzelnen. Hier stellt sich der Zusammenhang von Glaube und Lernen als ein wechselseitiger Zusammenhang von Vorgabe und Verarbeitung, von Imitation, anfänglicher Identifikation und erster kritischer Reflexion sowie weitergehender Verarbeitung dar. Dabei ist Lernen in der Regel kein einsamer Vorgang, sondern geschieht in Gemeinschaft.

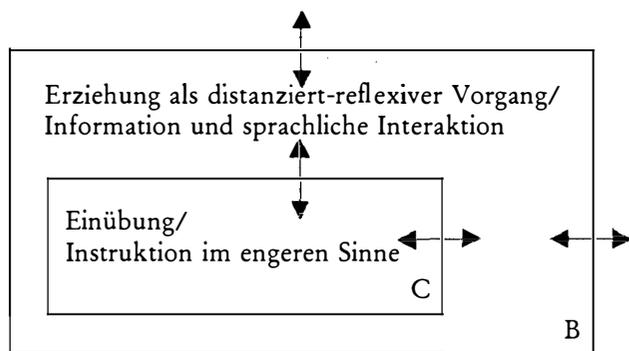
In diesem Sinne ist die Religiosität des Kindes zunächst im Sozialisationsprozeß vorgegeben, sie wird entwickelt. Hier haben wir die gleichsam objektive Seite der religiösen Sozialisation, des religiösen Lernens. Die subjektive Seite besteht darin, daß die sozialisierenden Lernprozesse durchsetzt und bestimmt sind durch nicht-planbare Verarbeitung und Entscheidungen des einzelnen Menschen. Die lernende Aneignung und Auseinandersetzung des Kindes und Jugendlichen und das unverfügbare Geschenk des Glaubens durch Gott gehören in dieser Weise zusammen. Beides liegt stets ineinander: Gottes Geschenk des Glaubens und des Menschen eigener Lernweg und eigene Entscheidung. Unsere Bemühungen um das Lernen können Zugänge erschließen, Hindernisse beseitigen und eine offene Situation schaffen, so daß es zu einem Verstehen, möglicherweise zu einer Übernahme des Glaubens kommen *kann*. Bei diesem Prozeß greifen also der konkrete Lebensvollzug, die Information und Reflexion sowie die Einübung ineinander. Wir können uns das an folgender Skizze verdeutlichen:²¹

19. Karl Dienst/Weert Flemmig/Klaus Goßmann/Walter Neidhart (Hrsg.): KU-Praxis. Gütersloh, 1973 ff.

20. Comenius-Institut (Hrsg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit. Gütersloh, 1984

21. Zu diesem Schaubild bin ich durch einen Vortrag von Wolf-Dietrich Bukow (Die Lage des Pädagogen auf dem Hintergrund der Professionalisierung sozialer Integration. Zürich, Oktober 1984), angeregt worden, ohne daß ich auf alle Intentionen des Vortrages hier reflektiere.

Lebensvollzug/Sozialisation durch Dabeisein/informelle Lernprozesse/Gemeinde als Curriculum/Lernen durch Tun/ Glaubenspraxis



A

Wie jede schematische Darstellung darf man auch diese nicht überstrapazieren. So wird etwa in der Darstellung ausgeblendet, daß Gemeinde und Gesellschaft vielfältig ineinander verwoben und zugleich auch unterschieden sind. Ferner wird ausgeblendet, daß die Gemeinde ja nicht das Ziel des Glaubens ist, sondern daß die Gemeinde lediglich Platzhalter des Reiches Gottes ist und dem einzelnen hilft, in der Freiheit zu bestehen, zu der uns Christus befreit hat. Ferner könnte das Mißverständnis auftreten, als ob alles durch den äußeren Gesamtrahmen determiniert sei. Dabei geht es ja gerade darum, den Kontext, die Gemeinde als Curriculum usw. bewußt zu machen, nicht einfach unhinterfragt stehen zu lassen. Durch konkrete Gestaltungen und Innovationen gilt es, hier einzuwirken, gemeindepädagogisch zu intervenieren. Die Pfeile sollen diesen wechselseitigen Zusammenhang andeuten.

Wenn man die begrenzte Reichweite einer solchen Skizze beachtet, so kann sie als heuristisches Instrumentarium hilfreich sein, die Zusammenhänge des Lernens in der Gemeinde zu verdeutlichen.

Das Verhältnis der Bereiche A, B und C ist wechselseitig, insofern als hier durch Innovationen und gezielte Interventionen, z. B. Veränderungen des Gesamtrahmens durchaus möglich sind. Im Bereich A geht es um den Vorgang des Nebenbei-Lernens, des akzidentellen Lernens. Im Zuge unserer gesellschaftlichen und kirchlichen Entwicklung kam es zur Ausbildung von geson-

derten Institutionen, die zunächst einmal die informellen Lernprozesse, den Lebensvollzug reflektiert haben. Schließlich gibt es den Bereich der Instruktion, des Trainings. Das Verhältnis der drei Bereiche ist so, daß es sich um ineinandergreifende Vorgänge handelt. Zugleich ist auf dem Wege von A zu C ein zunehmender Prozeß von immer mehr Lehrplan, immer mehr abstraktem Lernen wahrnehmbar.

Ein Katechismusunterricht, der auf dem Hintergrund einer mehr oder weniger funktionierenden Glaubenspraxis angesiedelt ist, kann als ein Unterricht im Sinne von C durchaus sinnvoll sein. Martin Luthers Intentionen mit der Ausarbeitung der Katechismen zielte gerade darauf, den Katechismus im Sinne einer Anleitung zur Reflexion für den Vollzug von Glaubenspraxis einzuführen.²² Ein Katechismusunterricht, der weitgehend ohne einen Zusammenhang von A und B vollzogen würde, wäre eine depravierte Form des Katechismus-Lernens im Sinne eines kognitiven Zur-Kenntnis-Nehmens von religiösem Wissen, das „in der Luft hänge“.

In diesem Sinne kann die Skizze helfen, auf die Zusammenhänge im Bereich der Konfirmandenarbeit zu achten. Der Sachverhalt, daß Lernen in der Konfirmandenzeit nicht nur auf den Unterricht, die Instruktion bezogen zu verstehen ist, sondern daß neben das Curriculum, wie es sich in gedruckten Unterrichtsmaterialien und Lehr- sowie Arbeitsbüchern für die Hand der Konfirmanden niederschlägt, die Gemeinde in der gegenwärtigen Gesellschaft als Curriculum, und das heißt auch in ihrer volksgemeinschaftlichen Realität tritt, wird anschaulich. Dabei ist die Frage nicht, ob uns das gefällt oder nicht. Hinter diese Beobachtung können wir nicht zurück. Das bedeutet aber konkret:

- Daß die Worte und Handlungen von Eltern und Erwachsenen in der Gemeinde Curriculum, Lehrplan sind.
- Daß am Verhalten des Unterrichtenden ablesbar ist, welche Bedeutung er der Konfirmandenarbeit beimißt: Macht er das gehetzt, gerade noch nebenbei, relativ unvorbereitet, oder ist ihm diese Arbeit wichtig, wird sichtbar, daß der Unterrichtende hier viel investiert an Zeit und Interesse.
- Die Lebensvollzüge einer christlichen Gemeinde in ihrer gegenwärtigen volksgemeinschaftlichen Gestalt in unserer Gesellschaft sind Curriculum: der Gottesdienst, die Gebetspraxis der einzelnen Gemeindeglieder, die Kasualhandlungen, das Engagement bei Aktionen wie „Brot für die Welt“, die diakonischen Aktivitäten usw.

Das Achten darauf wird den Blick schärfen für die Strukturen, die das Verstehen der Konfirmanden beeinflussen, die ihr Lernen am Modell mitbestimmen, die ihr konkretes Verhalten mitformen.

22. Vgl. dazu Gottfried Adam: Der Unterricht der Kirche. Göttingen, 1984, S. 39-42

Ich denke, daß aufgrund dieser Überlegungen deutlich wird, daß die Orientierung am Modell der öffentlichen Schule als überwiegendem Modell auch für das gemeindepädagogische Handeln den Blick bisweilen dafür verstellt hat, daß es keineswegs irrelevant ist, was das Leben aussagt und daß die Gemeinde zugleich auch im Vorteil sein könnte gegenüber der Schule, weil sie frei ist von jenen Begrenzungen, die durch festgeschriebene Lehrpläne und normative Leistungsanforderung gegeben sind – die zugegebenermaßen an ihrem Ort auch ihr gutes Recht haben.

4.3 Die Entdeckung der Gemeinde als Lernort

Die graphische Darstellung kann verdeutlichen, daß es nicht darum geht, den Unterricht aus der Konfirmandenarbeit herauszunehmen, sein Ende zu proklamieren oder für die Beendigung der Reflexion in der Konfirmandenarbeit einzutreten. Vielmehr gilt es zu überlegen, wo Unterricht im Sinne kognitiver Reflexion als Lehrgang sowie als begleitende Reflexion im Blick auf konkrete Praxis seinen Platz hat und wo möglicherweise andere Wege des Lernens ihren Ort haben.

Der Religionsunterricht in der Schule ist in der Weise auf Gemeinde bezogen, daß die Vermittlung des christlichen Glaubens den Zusammenhang mit dem Zeugnis und Dienst der Kirche wahren muß. Konfirmandenarbeit findet aber am Ort der Gemeinde selbst statt. Sie ist Teil der Gemeinde. Hoffentlich wird die Konfirmandengruppe auch selbst zur Gemeinde: z. B. bei der Teilnahme am Gottesdienst, beim Vorstellungsgottesdienst usw. So gehört es zur Aufgabe des Konfirmandenunterrichts, den Heranwachsenden mit dem Glauben als Lebensmöglichkeit vertraut zu machen, ein Stück Glaubenspraxis zu erproben, experimentierend damit umzugehen und sich auf Zeit auf die Praxis des Glaubens einzulassen. Das schließt dann Praktika in diakonischen Einrichtungen ein, die zu einer hautnahen Berührung führen können. Dies schließt gemeinsame Praxis mit Gottesdienst, Festen, Freizeiten, möglichen Wochenendseminaren ein. Dies umschließt auch die aktive Beteiligung an der Gottesdienstgestaltung.

Die gegenwärtige Rede von „gemeinsam Leben und Glauben lernen“ hat diesen Gesamtzusammenhang im Blick.

Ich bin der Überzeugung, daß gerade auch für die schwierige Fragestellung „Konfirmanden und Gottesdienst“ das Nachdenken über den Lernort Gemeinde weiterführend sein kann.

Die Braunschweiger empirische Untersuchung über die Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche hat hinsichtlich der Erinnerung an den Gottesdienst deutlich gemacht, daß er von der Mehrheit der Befragten als eine schwierige Situation erinnert wird. Er wird geradezu als ein Musterfall von Vermittlungs- und Tradierungsschwierigkeiten in modernen komplexen

Gesellschaften gesehen. „Die Analyse von Erinnerungen junger Erwachsener an den Gottesdienst während ihrer Konfirmandenzeit müssen ihn als den Ort identifizieren, wo Sprachlosigkeit entsteht – sehr früh und für die meisten von Dauer. Sie führt zur Desinteressiertheit der Mehrheit an der (Volks-)Kirche.“²³ Dies ist ein alarmierendes Zeichen. Wenn es wahr ist, daß der Gottesdienst der zentrale Ort ist, die Mitte des Gemeindelebens, an dem Menschen aller Altersstufen zusammenkommen und zum Glauben kommen, sich ihres Glaubens vergewissern können, dann bleibt uns nichts anderes übrig, als mit unseren Konfirmanden in diesem Bereich bewußt „einzuwandern“. Ich selbst habe – wie andere auch – längere Zeit dafür plädiert, spezielle Abendmahlsfeiern für Konfirmanden auf Freizeiten anzusiedeln. Ebenso habe ich mich dafür ausgesprochen, spezielle Gottesdienstfeiern mit konfirmandenadäquaten Formen zu entwickeln und neben dem üblichen Gemeindegottesdienst durchzuführen. Das ist sicher weiterhin richtig und gut.

Allerdings meine ich, dieser Weg kann nur beschritten werden, wenn *zugleich* der Gottesdienst der Gemeinde und die Abendmahlsfeier der Ortsgemeinde in die Überlegungen mit einbezogen und dem Gestaltungsprozeß „ausgesetzt“ werden. Darum ist es für die nächsten Jahre wichtig, Gottesdienst und Lernen der Konfirmanden in einen konstruktiven Zusammenhang zu bringen. Hier ist eine Aufgabe gestellt, die nicht dem Belieben des einzelnen Pfarrers überlassen bleiben darf, sondern die in breiter Front aufgegriffen werden muß. Elemente der Gottesdienstgestaltung, wie z. B. die Lesung, das Fürbittengebet, ein eigenes Glaubensbekenntnis, sind produktiv in die Arbeit mit Konfirmanden einzubeziehen. Auch auf die Gefahr hin, daß hier die Kerngemeinde selbst einem Lernprozeß unterworfen werden muß, der nicht immer einfach sein wird. Es gibt aber ermutigende Beispiele.²⁴ Jedenfalls ist der Gottesdienst ein hervorragendes Feld für ganzheitliche Lernvorgänge, bzw. kann als ein solches entdeckt werden.

5. Ausblick

Lern-Wege in der Konfirmandenarbeit

Wir hatten nach dem für den christlichen Glauben angemessenen Lernverständnis gefragt. In Abhebung von einem an einem behavioristisch verengten oder auf Buchlernen fixierten Verständnis zeigte sich ein persönliches Lernverständnis als angemessen, weil es beim christlichen Glauben um einen

23. Andreas Feige: Erfahrungen mit Kirche. Hannover, 1982, S. 137

24. Siehe dazu den informativen Artikel von Helmut Siegel: Gottesdienst und Konfirmanden. In: Comenius-Institut (Hrsg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit. Gütersloh, 1984, S. 143–159, sowie die instruktiven Ausführungen bei Christoph Bizer: Leere Kirchen = volle Hallen? In: Tilman Schmieder/Klaus Schuhmacher (Hrsg.): Jugend auf dem Kirchentag, Stuttgart, 1984, S. 273–284

lebensbedeutsamen Inhalt, eine lebendige Wahrheit, um den „Christus für uns“ geht. In Schule und Gemeinde nähern wir uns diesem Inhalt auf unterschiedliche Weise.

Die Chance der Schule besteht im reflexiven, gedanklichen Zugang. Hier geht es um die Vermittlung von Einsichten und um systematisch aufbauendes, kognitives Lernen.

Der Konfirmandenunterricht hat seine besondere Chance darin, daß Erfahren und Lernen in besonders enger Weise aufeinander bezogen werden können. Es geht hier um ganzheitliche, handlungsbezogene Lernprozesse, wobei die Aufgabe sich unter einem doppelten Aspekt darstellt: gemeinsame Lebens- und Glaubenspraxis *und* Anleitung zu deren Reflexion.

5.1 Ganzheitlichkeit

Das Stichwort der *Ganzheitlichkeit* signalisiert die nach vorne weisende Perspektive. Ganzheitlichkeit meint das Lernen als Prozeß, in dem die Konfirmanden durch Erfahrung und deren Verarbeitung Einstellungen, Wissen und Fähigkeit erwerben, die sie in die Lage versetzen, elementare Zugänge zum christlichen Glauben zu gewinnen in einer Zeit ihres Lebens, in der sie bewußter zu leben beginnen.

Darum ist Lernen nicht mit Auswendiglernen gleichzusetzen, sondern es vollzieht sich als soziales Lernen in bezug auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und den sozialen Kontext, als affektives Lernen im Blick auf Wollen und Fühlen und als kognitives, gedankliches Lernen hinsichtlich der Erkenntnis. Die spezifischen Möglichkeiten, welche die Konfirmandenarbeit dem Religionsunterricht voraushat, bestehen u. a. in Direktbegegnungen mit anderen Menschen, der Vorbereitung und Mitgestaltung von Gottesdiensten, dem Erproben von Lebensformen des christlichen Glaubens: lernen mit *Kopf und Herz und Hand*.

Der Facharbeitskreis Konfirmation beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR hat in seiner Positionsbeschreibung „Das konfirmierende Handeln der Gemeinde“ für die Begegnung der Konfirmanden mit dem christlichen Glauben im Sinne eines ganzheitlichen konfirmierenden Handelns folgende sechs *Grundkategorien des Erfahrens und Lehrens* formuliert:²⁵

25. Positionsbeschreibung des Facharbeitskreises Konfirmation beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR: Das konfirmierende Handeln der Gemeinde. In: Die Christenlehre. 26. Leipzig, 1973, S. 166 f. – In einer kürzeren Fassung finde ich diese Kriterien erstmals bei Hans Bernhard Kaufmann: Didaktische Überlegungen zur Theorie des Konfirmandenunterrichts. In: Klaus Wegenast (Hrsg.): Theologie und Unterricht. Festgabe für Hans Stock. Gütersloh, 1969, S. 245 f. (= Loccumer Religionspädagogische Studien und Entwürfe. II. April 1968, S. 21 a)

1. Gemeinsames Leben in Gemeinschaft und Partnerschaft (Zusammenwachsen zu einer Gruppe)
durch Rüstzeiten, Fahrten, Fest- und Feierngestaltung.
Arbeitsgemeinschaft, Andachten.
2. Teilnahme an Lebensformen der Gemeinde und Begegnung mit erwachsenen Christen
durch aktive Beteiligung an Gottesdienst, Gemeindebefragung; Gastreferenten; Mitwirkung von Eltern und anderen Mitarbeitern.
3. Exemplarische Einführung in das unterscheidende (kritische) Lesen der Bibel und das Verständnis der Bekenntnisse, Symbole und Gottesdienstformen
durch Unterricht, durch gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Gottesdiensten.
4. Orientierung über Herkunft, Gestalt, Aufgaben und Funktionen der Kirche, über das Neben- und Miteinander der Konfessionen und Religionen
durch unterrichtliche Auswertung von Beobachtungen und Erfahrungen bei Erkundungsgängen; Begegnung mit einzelnen Gruppen anderer Konfessionen; Führung eines Konfirmandenbuches.
5. Erkundung der Wirklichkeit der heutigen Welt mit dem Ziel, den jungen Menschen die Bewältigung dieser Wirklichkeit im Horizont des Glaubens zu ermöglichen
durch thematischen, problemorientierten Unterricht, der an Erfahrungen, Dokumente und Zeugnisse anknüpft.
6. Wahrnehmung von Aufgaben und Diensten gemeindlicher und gesellschaftlicher Diakonie
durch Konfirmandenpraktikum; gesellschaftliche Arbeitsvorhaben.

Die unter Nummer 3 angesprochene Grundkategorie der exemplarischen Einführung in das Lesen der Bibel und das Verständnis der Bekenntnisse usw. ist zu erweitern um die Möglichkeiten des ganzheitlichen Zugriffs auf biblische Texte, wie er sich im Zusammenhang von Rollenspiel und kreativ-gestalterischen Formen des Umgangs mit biblischen Texten herausgestellt hat. Ebenso ist die Frage des Verständnisses von Symbolen von der hier hermeneutisch gemeinten Einführung zu erweitern im Blick auf die bildhaft-intuitiven Lernmöglichkeiten, die uns Menschen durch unser spezifisches Vermögen zur Symbolisierung zu eigen ist. Da Symbole ganzheitliche Kommunikation intendieren, sind sie natürlich von besonderem Interesse.²⁶

26. Weiteres dazu in dem Abschnitt „Das Symbol intendiert ganzheitliche Kommunikation“. In: Gottfried Adam/Ernst Begemann/Wolfgang Neidhart: Religionsunterricht an Sonderschulen (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. II/0-2). Deutsches Institut für Fernstudien. Tübingen, 1983, S. 44-47

5.2 Lernen in Freiheit

Die kommenden Jahre bieten angesichts zurückgehender Jahrgangsbreiten die Chance, die Qualität der Konfirmandenarbeit zu verbessern, wenn die durch die geringer werdenden Zahlen gewonnene Entlastung in Zukunft von den Unterrichtenden dazu verwandt wird, sich auf diese Arbeit noch besser vorzubereiten und sie noch intensiver durchzuführen. Dabei ist darauf zu achten, daß Konfirmandenarbeit nicht wieder verengt wird im Sinne einer Einübung. Manche Entwicklungen in letzter Zeit lassen hier aufmerksam werden. Die Konfirmanden sind nicht Objekte unserer gemeindepädagogischen Bemühungen, sondern Subjekte und Partner in gemeinsamen Lernprozessen. Diese Einsicht aus den siebziger Jahren darf nicht verloren gehen.

So kann ich folgenden Sätzen nur zustimmen: „Personales, ganzheitliches Lernen ist nur möglich, wenn der Konfirmand sich beteiligen kann und die Freiheit erhält, selbst aufzunehmen, zu verarbeiten und in seinem Leben zu verwirklichen, was ihm als Vorgabe begegnet und als Aufgabe abgefordert wird. Theologisch: Gott eröffnet in Jesus Christus das Gespräch mit den Menschen neu. Er befreit durch sein Wort dazu, auf ihn zu hören, ihm zu vertrauen und zu gehorchen.

Diese Freiheit meint Luther, wenn er immer wieder darauf hinweist, daß Glaube nicht erzwungen werden kann . . . Diese Freiheit wird anschaulich in der Art, wie Konfirmanden angesprochen und ernst genommen werden, aber dann auch in dem Maß an kritischer Mitsprache und Mitverantwortung, das ihnen eingeräumt wird, z. B. in der neuen Form, Predigten und Gottesdienste mit Konfirmanden zu gestalten.“²⁷

27. So mit Recht Klaus Goßmann u. a.: Zum Diskussionsstand des Konfirmandenunterrichts in der EKD. In: Comenius-Institut (Hrsg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit. Gütersloh, 1984, S. 15