

Zur Diskussion gestellt

GOTTFRIED ADAM / RAINER LACHMANN

Was ist Gemeindepädagogik? (II. Teil)

Vorbemerkung: In Heft 2/1987 von Lernort Gemeinde war der erste Teil dieses Beitrages erschienen. Dort ging es um die Gemeindepädagogik im Spektrum kirchlicher Handlungsdimensionen und -felder sowie den gemeinsamen Horizont der Gemeindepädagogik: Kommunikation des Evangeliums. In dieser Fortsetzung geht es um "Das besondere Profil der Gemeindepädagogik".¹

Im ersten Teil unseres Beitrages hatten wir als gemeinsamen Horizont gemeindepädagogischen Handelns wie aller praktisch-theologischen Vermittlungsbemühungen die "Kommunikation des Evangeliums" herausgearbeitet. Demgegenüber stellt sich jetzt die Frage nach dem besonderen Profil gemeindepädagogischen Handelns. Der Begriff "Gemeindepädagogik" weckt mancherlei Assoziationen an Schule, Lehren und Lernen. Und in der Tat: Pädagogik hat es mit Erziehen, Lehren, Unterrichten, Bilden und dem dadurch bewirkten Lernen zu tun. Im Raum der evangelischen Kirche ist traditionell ein Lernverständnis behelmatet, welches Lernen primär als Auswendiglernen vorliegender Antworten versteht. Es sei an die Katechismus-Tradition erinnert. Auch die Assoziation, daß Lernen etwas für Kinder ist, während Erwachsene nicht mehr lernen müssen, liegt nicht fern. Demgegenüber geht es um ein umfassenderes Lernverständnis. Der Vorgang der *Kommunikation* ist ja als *ein Lernvorgang* begreifbar und beschreibbar: Jedes Lernen ist ein Kommunikationsvorgang und umgekehrt impliziert jeder Kommunikationsvorgang einen Lernprozeß. Dabei ist Kommunikation als zweiseitiger Prozeß zu sehen: Als Vorgang des Lehrens, Erlebens, Unterrichtens auf der "objektiven" Seite sowie als Lernen auf der "subjektiven" Seite. Bei solcher Kommunikation geht es zentral um das Verstehen und die Verständigung im Interaktionsgefüge von Evangelium, Lehrendem und Lernenden. Dabei wird im Blick auf die "Kommunikation des Evangeliums" geschichtlich-hermeneutisches Verstehen mit der gegenwärtig kommunikatorischen Komponente Verständigung verbunden und wird im Vollzug und in der Verschränkung von Verstehen, Verstandenwerden und Sichverständigen zu einem Verständigungsgeschehen, zum Vollzug gelingender Kommunikation.

Pädagogisch und theologisch umgreift diese Kommunikation Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und vermittelt zwischen den Glaubens- und Welterfahrungen von damals und heute - für ein Leben im Heute und Morgen.

Dabei signalisiert der Begriff der *Gemeindepädagogik*, daß im Zusammenhang dieser Überlegungen der Gemeinde eine besondere Bedeutung zukommt. Für die "Kommunikation des Evangeliums" in unserer gegen-

wärtigen gesellschaftlichen Situation ist sie von eminenter Wichtigkeit und verdient daher im Zusammenhang dieser Überlegungen besondere Beachtung.

1. Zum Verständnis von Lernen

Wir hatten bereits zuvor darauf hingewiesen, daß der Vorgang der Kommunikation als ein Lernprozeß zu beschreiben ist. Es gehört zur Eigenart des Menschen, daß er ein Lernwesen ist. "Er muß vom ersten Tag seines Lebens an lernen, um sich in seiner komplizierten und ständig wechselnden Umwelt zu behaupten. Er ist ein *offenes System* und daher in besonderer Weise anpassungsfähig, nicht nur an die verschiedensten Bedingungen des Lebens, sondern auch an einen raschen Wechsel der Umstände."² Zudem ist zu bedenken, daß der Mensch die Fähigkeit zum distanzierten Sehakt hat, d.h. daß er die Fähigkeit besitzt, sich zu sich selber zu verhalten, zu seinen eigenen Trieben und Impulsen Stellung zu beziehen, sie zu unterdrücken, zu regulieren usw. Deswegen lernt er nicht nur wie die Tiere vorwiegend durch Konditionierung und Nachahmung, sondern er lernt auch durch Einsicht, durch Identifikation mit Vorbildern, durch Problemlösung.

Für ein Gesamtkonzept von Lernen ist es notwendig, den Zusammenhang von Entwicklung, Umwelt und Selbst zu bedenken. Im reifungstheoretisch orientierten Verständnis von Entwicklung und Lernen ging man von naturgegebenen Reifungsvorgängen aus, so daß vor allem die Vererbung von Bedeutung erschien. Das milieutheoretische Modell sah die Lernentwicklung des einzelnen Menschen vor allem von den soziokulturellen Faktoren (der Umwelt in Familie, Schule, Stadt, Dorf, Gesellschaft usw.) bestimmt. Demgegenüber integriert die interaktionstheoretische Sicht der Lernvorgänge die Wahrheitsmomente dieser beiden Ansätze. Sie erweitert dieselben um zwei Gesichtspunkte: (1) Lernen vollzieht sich notwendigerweise in Interaktionsprozessen und (2) der Lernende selbst ist beim Lernen aktiv beteiligt, er ist Subjekt und nicht einfach Objekt der Lernprozesse. Im Sinne der neueren pädagogischen Anthropologie bezeichnet Lernen somit die Wechselseitigkeit der pädagogischen Prozesse und schließt ausdrücklich das aktive Moment auf selten des Lernenden ein.

Die neuere Lernforschung hat uns beachtliche Erkenntnisse im Blick auf die Vorgänge des Lehrens und Lernens beschert. Dabei sind allerdings die Grundannahmen zum Teil sehr unterschiedlicher Art, so daß es nicht gelungen ist, eine Lerntheorie auszuarbeiten, die allseits anerkannt und konsensfähig wäre. Zum Teil überschneiden sich die Aspekte des Lernens, wie sie von unterschiedlichen Grundan-

nahmen her herausgearbeitet worden sind. Im folgenden sollen einige Gesichtspunkte herausgestellt werden, die charakteristisch sind für den Menschen als Lernwesen, ohne daß damit Vollständigkeit angestrebt wird. Für unseren Zusammenhang dürfte der lebensgeschichtliche Aspekt besondere Aufmerksamkeit verdienen, weil er eine mögliche Integrationsbasis für die übrigen Gesichtspunkte abgeben könnte.

(1) *Lernen: Wissenserwerb und Verstehen.* Die offensichtlichste Art des Lernens ereignet sich dort, wo ein Mensch zu neuen Kenntnissen gelangt. Ein Kind hört z. B. zum ersten Mal etwas über Jesus oder Abraham. Der Wissensstand des Kindes wird dadurch erweitert. Wo solches Wissen "gut" gelernt wird, ist es jederzeit wieder abrufbar und reproduzierbar. In der Regel wird neues Wissen zugleich auf vorhandene Kenntnisse stoßen, und insofern haben wir selbst bei dieser "einfachsten" Lernart einen Vorgang kommunikativer Information.

Zudem spielt die Überlieferung eine wichtige Rolle. Damit ist das Lernen qua kommunikativer Information zugleich vor die Aufgabe des *Verstehens* gestellt. Dies vollzieht sich in der doppelten Zielrichtung: als Verstehen im Blick auf die Überlieferung sowie als Verständigung im Blick auf die Gegenwart. Diesem Vorgang von Wissenserwerb, Verstehen und Verständigung kann das Lernen durch Einsicht zugeordnet werden, das seitens der sog. kognitiven Lerntheorie herausgearbeitet wurde. Hierbei geht es des genaueren darum, daß eine Schwierigkeit auftaucht, die bearbeitet wird und am Ende zu einer neuen Einsicht führt, die bei der Lösung gleicher oder ähnlicher Probleme in künftigen Situationen hilfreich sein kann.

(2) *Lernen von Haltungen.* Neben dem Lernen als Erwerb von Kenntnissen und als Verstehens- und Verständigungsprozeß gibt es auch ein Lernen, das Haltungen, emotionale Stellungnahmen, Einstellungen, Verhaltensweisen sowie Motivationen des Handelns einschließt. Dieses Lernen von Haltungen ist ein ausgesprochen komplexer Vorgang, weil Haltungen sich zusammensetzen aus emotionalen, kognitiven und pragmatischen Elementen. Sofern es um deren Veränderung geht, ist deshalb der Lernprozeß sehr subtil und schwierig. Am Beispiel: Jene grundlegenden Haltungen, die wir z. B. in der Kindheit im Blick auf Gott, Jesus und das Gebet gelernt haben, sind in aller Regel sehr stabil und durch ausschließlich rationale Verstehensbemühungen nur begrenzt beeinflussbar.

(3) *Soziales Lernen.* In unserem Zusammenhang verdient auch das soziale Lernen Aufmerksamkeit, auch wenn damit noch viele ungelöste Probleme verbunden sind. Mit sozialem Lernen wird ein Lernen bezeichnet, das auf andere Menschen bezogen ist, durch sie mitgeprägt wird und selbst auch wieder Wirkungen auf andere Menschen ausübt. Der Lernvorgang wird hier nicht individuell gesehen, sondern es geht um das Lernen in der Gemeinschaft oder für die Gemeinschaft. Die gemeindepädagogische Bedeutung dieses Lernens in Gemeinschaft wird deutlich, wenn wir bedenken, daß "Glauben-Lernen" sich nicht abseits der Gemeinde als sozialem Ort vollziehen kann.

(4) *Lernen am Modell.* Eine spezifische Form des sozialen Lernens stellt das Lernen am Modell dar. In den letzten Jahren ist erneut bewußt geworden, daß für das Erlernen der Handlungsmuster, d.h. für die

Art und Weise, wie wir uns in typischen Situationen verhalten, das Lernen am Modell von erheblicher Bedeutung ist. Diese Lernart wird auch als Imitationslernen, Beobachtungslernen oder Nachahmungslernen bezeichnet. Dabei werden Verhaltensweisen anderer Personen in das eigene Verhalten übernommen. Besonders für die Frage des ethischen Lernens ist dieses Lernen am Modell von Bedeutung. Neben dem Prozeß der ethischen Urteilsbildung, den wir gemäß den Piaget-Kohlberg'schen struktur-theoretischen Stufen durch Lernprozesse fördern können, sind auch die am Modell gelernten Handlungsmuster von sehr weitreichender Bedeutung für das ethische Verhalten des Einzelnen in konkreten Situationen.

(5) *Lernen als Bildungsprozeß.* Alles Lehren und Lernen darf die Freiheit des Lernenden nicht übersehen. In der Pädagogik wurde bei uns im Gefolge der Aufklärung jener Bildungsbegriff ausformuliert, dem es um den Maßstab der Personwerdung des Menschen geht. Daraus folgt als pädagogische Grundnorm: "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. Mit anderen Worten: Was die Jugend aus dem ihr von der Erwachsenengeneration angewiesenen und als Vorwegnahme der Zukunft gedachten Zielen der Bildung macht, bleibt dieser Jugend überlassen. Für dieses Recht der Jugend steht in der bildungstheoretischen Didaktik der Begriff der Bildung".³ Damit ist deutlich, daß nicht nur nach der effektivsten Art und Weise der Vermittlung gefragt werden darf, sondern daß auf die personale Integrität und Identität zu achten ist. Daß Bildung vorrangige Aufgabe und Werk eines jeden selbst ist, dafür steht der Bildungsbegriff. Damit ist deutlich: Wir fragen nicht nur nach dem Lernen in Gemeinschaft, sondern auch nach dem Lernen des *einzelnen* in Gemeinschaft.

(6) *Lernen als Lebensgeschichte.* Die verschiedenen Aspekte des Lernens, die wir aufgezählt haben, finden ihren letzten Bezugspunkt in der Lebensgeschichte des einzelnen. Der Pädagoge F. Maurer hat darauf hingewiesen, daß letztlich der Mensch ins Leben und ins Lernen nicht einwilligen könne, ohne eine Vorstellung zu haben, wozu er leben soll. Darum, so meint er, ist Lernen nicht ohne die Entfaltung eines Lebenssinns denkbar. Lebenssinn kann ich nur finden, "wenn ich sehe, daß ich gebraucht werde, daß ich für andere bedeutsam und verantwortlich bin, wenn ich die Erfahrung haben oder schaffen kann, für andere nicht überflüssig zu sein. So verweist eine lebensgeschichtliche Theorie des Lernens auf die Einbindung aller Lernaufgaben in reale und als sinnvoll gedachte soziale Situationen, auf andere Menschen, für die es lohnt, sich zu mühen, sich zu schinden: Für sie zu lernen."⁴ Damit bekommt vom Aspekt des Lernens her die Lebensgeschichte einen zentralen Stellenwert.

Wir haben den Vorgang des Lernens in anthropologisch-pädagogischer Perspektive bedacht. Das Lernen steht im Zusammenhang der Kommunikation, die den umfassenden Horizont abgibt, wobei Lernen und Lehren eng zusammen gesehen werden müssen. Wenn wir von der "Kommunikation des Evangeliums" reden, so ist damit der theologische Aspekt unserer Fragestellung im Blick. Dazu hatten wir oben herausgearbeitet, daß der Kommunikationsauftrag und das dadurch bedingte Lernen im Evangelium selber begründet liegen.

2. Lernen und Glaube

Es gilt nun, darüber nachzudenken, wie theologischer und anthropologisch-pädagogischer Aspekt sich zueinander verhalten, wobei der ekklesiologische Aspekt nicht ausgeblendet werden kann (s. 3.4 "Gemeinde als Lernort"). Der Zusammenhang von Glaube und Lernen wäre zu eng gefaßt, wenn hierbei Lernen nahezu ausschließlich im Sinne des Wissenserwerbs und intellektuellen Verstehens verstanden würde. In einer Situation, in der es so etwas wie ein "selbstverständliches" christliches Milieu gegeben haben mag, mochte es noch angehen, Lernen im engeren Sinne von Wissenserwerb und theologischer Urteilsbildung zu begreifen, weil es einen einigermaßen funktionierenden Gesamtzusammenhang des informellen Lernens gab, durch den vieles ohne geplante Lernprozesse vermittelt wurde. Angesichts der enormen Veränderungsprozesse in unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung sowie angesichts der gegenwärtigen Verfaßtheit unserer Volkskirchen muß insbesondere der Zusammenhang von Lernen und Glaube umfassender reflektiert werden.

Das sei an einem Beispiel im Blick auf das Handlungsfeld Konfirmandenarbeit verdeutlicht: In der Positionsbeschreibung "Das konfirmandierende Handeln der Gemeinde" werden für die Begegnung der Konfirmanden mit dem christlichen Glauben im Sinne einer ganzheitlichen Kommunikation folgende sechs Grundkategorien formuliert:

1. Gemeinsames Leben in Gemeinschaft und Partnerschaft (Zusammenwachsen zu einer Gruppe) durch Rüstzeiten, Fest- und Fei ergestaltung, Arbeitsgemeinschaft, Andachten.
2. Teilnahme an Lebensformen der Gemeinde und Begegnung mit erwachsenen Christen durch aktive Beteiligung am 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.

Bei der Verhältnisbestimmung von Glaube und Lernen geht es nicht um eine Pädagogisierung des Evangeliums, sondern um die Ernstnahme des Menschen als eines lernenden und lernfähigen Wesens. In diesem Sinne geht es um ein Lernverständnis, das nicht mehr allein oder nahezu ausschließlich am Modellschulischen, curricular-strukturierten Lernens orientiert ist.

Die Dialektik von Glaube und Lernen. Christlicher

Glaube versteht menschliches Leben als ein von Gott angenommenes, von Gott geliebtes Leben. Er sieht einen jeden Menschen als unverwechselbare, besondere Person. Das Evangelium von der Menschenfreundlichkeit Gottes ist Ursprung und bleibender Grund des christlichen Glaubens. Seine Botschaft ist: Du bist geliebt; Du bist gefragt - in des Wortes doppelter Bedeutung. Du bist einmalig: die Gemeinde vermittelt Dir Gottes Interesse an Dir und: Du bist und wirst am Ort der Gemeinde gefragt. Es geht um jene identifizierende Rede, wie sie Nathan gegenüber David ausübt: "Du bist der Mann!" (2. Sam 12, 7).

So wahr es ist, daß der Glaube auf das Lernen angewiesen ist, so können Glaube und Lernen doch nicht einfach einander konvergierend in dem Sinne zugeordnet werden, daß mit Hilfe eines gut operationalisierten Lernprogrammes der einzelne auf gradem Weg zum Glauben geführt werden kann. Das Verhältnis von Glaube und Lernen kann nur *dialektisch in einer Doppelthese* zureichend bestimmt werden: Christlichen Glauben gibt es nicht ohne Lernprozesse, aber Lernprozesse bewirken für sich allein keinen christlichen Glauben (im Vollsinne des Wortes). Der christliche Glaube bleibt im letzten Geschenk, Wirkung des Heiligen Geistes. Die Rede von der Offenbarung hält das extra nos des Heilsgeschehens fest. Gleichwohl wird der Glaube nicht ohne Lernprozesse vom einzelnen aufgenommen, und die Verwirklichung des Glaubens in meinem Leben bedarf der kommunikativen Lernprozesse.

Das Profil der Gemeindepädagogik. Die Analyse des Lernens im Felde der Gemeindepädagogik legt eine lebensgeschichtlich orientierte Theorie des Lernens nahe, bzw. läßt diese zumindest als hilfreich erscheinen. Wenn man sich ansieht, was mit "Gemeindepädagogik" an Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in der Gemeinde bezeichnet wird, so wird die Vielgestaltigkeit deutlich. Es geht nicht nur um ein bestimmtes Lebensalter, sondern der gesamte Lebenslauf gerät in den Blick: vom Kleinkind über das Schul- und Jugendalter bis hin zum Erwachsenenalter mit seinen verschiedenen Entwicklungsphasen. Dabei greifen im Geschehen der "Kommunikation des Evangeliums" verschiedene Momente beim Lehren und Lernen ineinander (Momente der Einübung, der Erziehung, des Unterrichts, der Bildung).

Es seien einige Beispiele genannt:

- Das Bemühen, die Kinder und Heranwachsenden durch Teilnahme in die Gemeinschaft der Glaubenden einzugliedern;
- das Gewöhnen an die Befestigung von bestimmten Formen der Frömmigkeit (Beten der Familie, gemeinsames Feiern von Festen);
- das Bemühen, den einzelnen für den Glauben zu gewinnen (durch Erzählen, Bekennen, Stellungnehmen zu Fragen des Glaubens und Lebens);
- der Versuch, dem einzelnen zu helfen, sich gedanklich Rechenschaft über den Glauben zu geben, sich kritisch der Herausforderung des Glaubens durch die Vernunft zu stellen;
- aus Glaubens- und Lebensgeschichten - auf dem Wege biographischer Vermittlung - Zugänge zu einem existentiellen Glauben verschaffen;
- durch Teilnahme an Aktionen (Brot für die Welt, Arbeit mit Randgruppen o.ä.) konkrete Herausforderungen der Gegenwart aufnehmen und in die Glaubenspraxis integrieren.

Solche in wenigen Beispielen deutlich gewordene Vielgestaltigkeit gemeindlichen Lernens erlaubt es nicht, eine trennschärfere Eingrenzung und Profilie-

rung gemeindepädagogischer Kommunikation vorzunehmen.

Der *Religionsunterricht* in der Schule ist in dieser Beziehung in einer anderen Situation. Hier sind die Rahmenbedingungen enger und klarer abgrenzbar. Deshalb ist eine sehr viel schärfere Eingrenzung und Präzisierung der religionsunterrichtlichen Aufgabenstellung möglich, als das im Blick auf die vielgestaltigen Prozesse des Lehrens und Lernens in der Gemeinde möglich ist.⁶

Frellich ist idealtypisch zu unterscheiden zwischen dem lebenslangen Prozeß der Kommunikation zwischen Evangelium und Gemeindeglied und der Kommunikation qua bestimmter spezifischer geplanter Lernprozesse. Jedoch greifen das geplante (intentionale) und das informelle (funktionale) Lernen ineinander. Der katholische Religionspädagoge A. Exler hat im Blick auf ein weites Verständnis von Katechese, das unserem Verständnis von Gemeindepädagogik nicht fern ist, Katechese definiert als "Vertrautmachen mit den Möglichkeiten des Christseins". Er führt dazu aus:

1. Das Vertrautmachen geschieht nicht primär durch Unterricht, sondern primär dadurch, daß man Möglichkeiten der Erfahrung vermittelt und ein umfassendes Kommunikationsgeschehen anregt. Der Unterricht gehört wesentlich hinzu, ist aber nicht das Erste.
2. Das Vertrautmachen, um das es bei der Katechese geht, hat grundsätzlich mit allem zu tun, was zum Christen und kirchlichen Leben gehört. Dabei hat das, was in der Katechese geschieht, hinführenden, deutenden, einübenden Charakter. Der Vollzug selbst fällt nicht mehr unmittelbar in den Bereich des katechetischen Wirkens.
3. Die Grenzen des katechetischen Wirkens lassen sich nicht scharf umreißen. Obwohl sich spezielle katechetische Unternehmungen benennen lassen, muß doch vor einer scharfen Grenzziehung gewarnt werden. Denn die Fruchtbarkeit des katechetischen Wirkens hängt davon ab, in welchem Maße es in andere Vollzugsweisen christlicher und kirchlicher Existenz integriert wird.⁷

2. Lernen und Religion

Wir haben zunächst bewußt von Glaube und Lernen gesprochen und nicht von Religion und Lernen. Das hat seinen tieferen Grund darin, daß recht unklar ist, was mit Religion und religiöser Erziehung genauer gemeint ist. Die Dialektische Theologie hatte im Gefolge Karl Barths Religion als Angelegenheit des gottlosen Menschen prinzipiell vom christlichen Glauben unterschieden. Sie wollte sich damit absetzen von einem Verständnis von Religion als dem Versuch des Menschen, sich sein Heil selber zu verschaffen. Wirkungsgeschichtlich gesehen wurde damit aber zugleich *jede* Rede von der Religion (auch von der christlichen Religion) diskreditiert. Eine Folge war, daß in Verbindung mit der existenzialen Auslegung der Bibel, wie sie von Rudolf Bultmann vertreten wurde, der Glaube ausschließlich als Werk des göttlichen Geistes interessierte, so daß er nur noch am Punkt der persönlichen Entscheidung des einzelnen aussagbar wurde und damit jeder Gedanke an seine Einbettung in einen familiären und gemeindlichen Lebenszusammenhang ausgeblendet war. Die erneute Zuwendung zum Phänomen Religion verhalf dazu, Erfahrung wieder in einen positiven Zusammenhang mit dem christlichen Glauben zu bringen. Der Begriff Religion - wenn auch zumeist unpräzise

gebraucht - erwies sich dabei als ein heuristisch brauchbarer Suchbegriff, der es ermöglichte, religiöse Phänomene zu identifizieren und dem Zusammenhang von christlichem Glauben konkreter religiös-christlicher Lebenspraxis nachzugehen. Neuerlich begegnet man einer Tendenz, von religiöser Erziehung im Sinne eines Oberbegriffs zu sprechen, dem dann als Konkretion die christliche Erziehung, die islamische Erziehung usw. zugeordnet werden.

Gleichwohl wird man sagen müssen, daß in unserem allgemeinen Bewußtsein und Sprachgebrauch religiöse Erziehung in aller Regel immer noch konfessionell-christliche Erziehung meint.

In der religionspädagogischen Debatte findet sich, vor allem auf katholischer Seite, ein dreifach gestuftes Verständnis von Religion: Zum einen wird Religion anthropologisch verstanden, und damit die Tiefendimension des menschlichen Lebens überhaupt bezeichnet. Zum anderen wird Religion im Sinne christlicher Religiosität begriffen - hier wird oft der Religionsunterricht der Schule und seine Aufgabe angesiedelt. Zum dritten spricht man von einer kirchlichen Religiosität, welche das Leben aus dem Glauben im katholischen Verständnis meint - dem wird die Katechese der Gemeinde in Erstkommunion, Sakramentenunterricht usw. zugeordnet. Auf evangelischer Seite ist dieses Modell nicht unbestritten, weil aus theologischen Gründen das Verhältnis von Religion und Glaube nicht wie das vom Allgemeinen zum Besonderen gefaßt werden kann. Gegen ein solches Mißverständnis ist die zuvor referierte Konzeption nicht gefeit. Die Frage nach einer Verhältnisbestimmung von Religion und Glaube ist trotz vielfacher Erörterungen noch nicht abschließend gelöst. Es erscheint uns sinnvoll, diese Fragestellung im Sinne einer gegenseitigen Verschränkung offenzuhalten und die Verhältnisbestimmung nicht vorschnell einseitig "aufzulösen". Die Wiedergewinnung der Religion ist auch für die Gemeindepädagogik, nicht nur für die schulische Religionspädagogik, wichtig. Bisweilen wird auch heute wieder die Alternative propagiert: Religiöse Erziehung oder Glaubensverkündigung. Diese Position übersieht, daß der christliche Glaube auch seine religiösen Lebensformen hat und daß die "Kommunikation des Evangeliums" der Vollzugsformen und Gestaltungswesen christlicher Religion bedarf. Es kann nicht angehen, den religiösen Bereich vom Bereich des Glaubens abzutrennen. Es ist richtig und ein wesentlicher Ertrag der Diskussion um die Frage der Religion, daß sich Religion und christlicher Glaube nicht zueinander verhalten wie das Allgemeine zum Besonderen, sondern daß sie dialektisch einander zuzuordnen sind. Solche Dialektik ist Ausdruck der spannungsreichen Bezogenheit beider Größen, nicht aber Ausdruck der Indifferenz. *Gerhard Ebeling* hat diesen Sachverhalt in der Doppelthese zum Ausdruck gebracht:

1. Der Glaube ist das Kriterium der Religion...
2. Religion ist jedoch die Lebensbedingung des Glaubens.⁸

Er führt dazu aus, daß das Evangelium nicht ohne Religion verkündbar ist und daß das Christliche sich in seiner geschichtlichen Existenz nicht auf bloßes Evangelium reduzieren lasse. Deshalb kann das Evangelium gar nicht anders laut werden als in der Spannung zur Religion sowie in der Gestaltwerdung als Religion: "Das Evangelium hat ... in der christlichen Religion seine Spuren hinterlassen und hier den rechten Gebrauch von Religion gewiesen."⁹ In diesem Sinne ist es legitim, von christlicher Religion zu reden und mit *Manfred Jossutis* zu sagen: "Das Christliche ist das Evangelium in der Form des Gesetzes. Ist der Glaube in der Gestalt der Weltan-

schauung, ist die Kirche als Ort der Religion. Gottes Wort würde nicht durch den Mund von Menschen ergehen, Gottes Volk würde sich nicht als Gemeinschaft von Menschen versammeln, wenn sich aus dem Lautwerden dieses Wortes und aus der Versammlung dieser Gemeinschaft nicht auch immer wieder religiöse und weltanschauliche Haltungen, Meinungen und Institutionen entwickeln würden."¹⁰

Was bedeuten diese Überlegungen im Blick auf den Zusammenhang von Religion und Lernen und damit die Frage einer *christlichen Erziehung*? Wir hatten oben auf die Schwierigkeit des Begriffes "religiöse Erziehung" hingewiesen und halten daher die Verwendung des Begriffes einer christlichen Erziehung für sinnvoller. Damit werden alle Lehr- und Lernvorgänge in den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern in der zuvor beschriebenen Verschränkung von Religion und christlichem Glauben bezeichnet. Statt von christlicher Erziehung können wir auch von evangelischer Erziehung reden, insofern mit dem Adjektiv "evangelisch" der entscheidende Bezugspunkt einer solchen Erziehung markiert ist. Wenn man diese Wendung gebraucht, kann dies nicht in dem Sinne geschehen, wie das zwischen den beiden Weltkriegen in den dreißiger Jahren die Theoretiker einer evangelischen Erziehung getan haben. Sie haben den Erziehungsbegriff vor allem im Hinblick auf seine formierenden Aspekte ausgelegt und evangelische Erziehung im Sinne von Gesetz, Zucht und Unterordnung entfaltet. Davon abgesehen haben sie unter pädagogischem Aspekt das Anliegen, das mit dem Bildungsbegriff angezeigt ist, nicht bedacht. Die Wendung evangelische Erziehung kann nur benutzt werden, wenn dabei das im Bildungsbegriff enthaltene Moment der Selbstbildung gewahrt bleibt, wonach sich Erziehung nie ohne das Subjekt-Sein des Erziehenden vollziehen kann.

Bei der Rede von der evangelischen Erziehung wird man sich vor dem weiteren Mißverständnis zu hüten haben, daß der Glaube als direktes Erziehungsziel verstanden wird. Darum hat man verschiedentlich von der "evangelischen Lehre von der Erziehung" gesprochen und die Wendung evangelische Erziehung verworfen. O. Hammelsbeck begründet das damit, daß die Bezeichnung evangelische Erziehung im Sinne einer Vorzeichenpädagogik mißverstanden werden könnte. Dagegen hielt er es für möglich, sich des Ausdrucks "evangelisch erziehen" zu bedienen.¹¹ Darin drückt sich freilich eine einseitig personale Betrachtungsweise pädagogischer Prozesse aus, die u. E. den institutionellen Aspekt von Erziehung übersieht. Wir stimmen aber Hammelsbeck darin zu, daß Erziehung sich vom Evangelium her und in Korrespondenz mit ihm vollzieht.

Wenn wir außerdem beachten, was wir zuvor zum Verhältnis von Religion, Glaube und Christlichem ausgeführt haben, können wir die Wendung evangelische Erziehung jetzt noch weiter präzisieren: Evangelische Erziehung ist "eine Erziehung, die das 'Evangelische' in Menschenbild und Norm- und Wertorientierung zum tragenden Grundverständnis ihres erzieherischen Handelns macht... In bewußter Unterscheidung von den beiden (nach wie vor unaufgebar wichtigen!) lutherischen Kategorien von 'Gesetz und Evangelium' ist damit eine 3. Kategorie bezeichnet und gemeint: die Mischkategorie des 'Evangelischen' (oder, wie wir auch sagen können: des 'Christlichen'). Darunter ist 'in einem' verstanden 'das Evangelium in der Form des Gesetzes' und 'der Glaube in der Gestalt einer Weltanschauung'" (M. Josuttis). "Im 'Evangelischen' begegnet das dynamische Evangelium,

das am aktuellen persönlichen Glauben orientiert ist, im verfestigten Aggregatzustand eines kognitiv relativ verfügbaren Grundverständnisses, einer Weltanschauung, eines Deutesystems..."¹²

Das so verstandene Evangelische oder Christliche kann damit zum inhaltlichen Inbegriff des Norm- und Wertsystems werden, aus dem evangelische Erziehung für ihren Teil die Maßstäbe gewinnt, ohne die erzieherisches Handeln nicht gelingen kann. In diesem "evangelischen" Sinne ist die Wendung christliche Erziehung gemeint: als Ausdruck dessen, daß christliche Erziehung eine an der Sache des Evangeliums orientierte Erziehung ist.

4. Gemeinde als Lernort

Der zahlenmäßige Rückgang an Kirchenmitgliedern, die Begrenzung der vorhandenen finanziellen Ressourcen, die Versäulung der pädagogisch zu verantwortenden Aktivitäten in der Gemeinde, die Verleugnung der Adressaten religiöser Erziehung in den Lernprozessen der Gemeinde sowie die mangelhafte religionspädagogische Ausbildung vieler Pfarrer und kirchlicher Mitarbeiter haben neben anderem dazu geführt, die christliche Gemeinde auch als ein pädagogisch zu verantwortendes Handlungsfeld zu entdecken. In diesem Zusammenhang gerät neben der ekklesiologischen Frage die Gemeinde als didaktischer und sozialer Ort sowie als Subjekt der Gemeindepädagogik in den Blick.

1. *Kirche als Gemeinde*. Obwohl oder gerade weil die Dimension der globalen Verantwortung für alle Glaubenden unübersehbar geworden ist, gilt es die Bedeutung der konkreten Gemeinde vor Ort (als Orts- oder Personalgemeinde) wiederzuentdecken. Trotz anderer Formen christlicher Gemeinde bleibt die *Gemeinde vor Ort* der wesentlichste Platz für die Praxis christlichen Lebens und Glaubens. Kirche wird über die Gemeinde zugänglich und erfahrbar. Dies gilt es sowohl in theologischer wie in pädagogischer Hinsicht festzuhalten. Christliche Gemeinde zeichnet sich dadurch aus, daß sie nicht ein Verein ist, der durch den Zusammenschluß seiner Mitglieder begründet wird, sondern daß es sich bei ihr um eine Gesellschaft von Glaubenden handelt, die ihr Dasein der "Kommunikation des Evangeliums" verdankt. Diese Gemeinschaft ist "das auserwählte Geschlecht", das königliche Priestertum, das heilige Volk, das Volk des Eigentums" (1. Petr 2, 9). *Koinonia*, d. h. Gemeinschaft, die vom Heiligen Geist geschaffen und erhalten wird, ist der entscheidende Schlüsselbegriff für diese Art der Gemeinschaft. Paulus spricht im Blick darauf vom Leib Christi, in dem alle Glieder auf Christus als das Haupt bezogen sind (Eph 4, 1; 1. Kor 12, 12 ff). Was christliche Gemeinde auszeichnet, ist nicht so sehr ihre Gestalt, als ihr Grund und ihr Ursprung. Gleichwohl ist die Gemeinde eine konkrete Gemeinschaft. Sie stellt den Kontext der christlichen Erziehung dar, wobei es unterschiedliche Kommunikations- und "Zugehörigkeitsformen" zur Gemeinde gibt. Die beiden Begriffe "Volkskirche" und "Gemeindekirche" drücken das aus. Gemeindepädagogisches Handeln bewegt sich im Spannungsfeld von Volkskirche und Gemeindekirche.

2. *Gemeinde als didaktischer Ort*. In Bezug auf gemeindepädagogisches Handeln gibt es *verschiedene Kommunikationsformen*.¹³ Da sind zum einen die unmittelbar *unterrichtlichen Formen* im engeren Sinne (Unterricht im Rahmen der Konfirmandenarbeit, Seminare). Daneben gibt es *unterrichtsnahe Formen*

(Familienbildung, theologische Laienbildung, Bibelwochen, Studienkreise). Darüber hinaus sind *freiere Formen* zu nennen (Kinderchor, Jungschar, offene Jugendarbeit, Freizeitarbeit). Schließlich gibt es sog. *"komplexe Programme"* (Familiensonntag, Gemeindefeste, Konfirmandenfreizeiten, Tagungswesen). Daneben sei auf die bereits erwähnten *pädagogischen Implikationen* der gemeindlichen Praxis insgesamt verwiesen (Gottesdienste, Beratungsarbeit). Die Auflistung zeigt, daß wir es hier mit einem mehrfach gestuften System der Kommunikation zu tun haben.

Die Reflexion der spezifischen Lernmöglichkeiten der christlichen Gemeinde macht deutlich, daß neben dem Bereich des Unterrichts im engeren Sinne die Begegnung mit glaubwürdigen Personen und die Teilnahme am Glaubensvollzug von erwachsenen Christen wesentlich sind. Konkret bedeutet dies, daß neben das Curriculum, wie es sich in gedruckten Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien (z.B. für Konfirmandenunterricht) niederschlägt, die *Gemeinde als Curriculum* in den Blick kommt. Die Worte und Handlungen von Eltern und Erwachsenen in der Gemeinde *sind* Curriculum, ebenso die Lebensvollzüge und Lebensformen. In der pädagogischen Terminologie bezeichnet man diesen Zusammenhang als das "hidden curriculum", d.h. das verborgene Curriculum. Darauf zu achten, schärft den Blick für die Strukturen, die unser Verstehen beeinflussen und unser konkretes Verhalten formen. Lernen in Erziehung, Bildung und Unterricht, das im Dienste der "Kommunikation des Evangeliums" steht, wird so in seinem Kontext, in seiner Einbettung in den Lebens- und Erfahrungszusammenhang gesehen. In diesem Sinne spricht H.-M. Schulz von der Gemeinde Jesu als gelebter Katechese.¹⁴ Der Versuch, Gemeinde als didaktischen Ort in seiner spezifischen Kontur zu beschreiben, zielt nicht auf exklusive Zuschreibungen noch auf die Abwertung irgendeines Lernortes; es geht vielmehr um eine Darstellung der schwerpunktmäßigen Wahrnehmung der Aufgaben. Nur in Zusammenarbeit und gegenseitiger Ergänzung, die ja zugleich auch Entlastung bedeutet, weil nicht an jedem Ort alles getan werden muß, kann die "Kommunikation des Evangeliums" möglichst angemessen wahrgenommen werden.

3. Gemeinsam glauben lernen. Der dialogische Charakter im Kommunikationsgeschehen christlicher Erziehung führt konsequenterweise zur Perspektive generationsübergreifenden Lernens. K. E. Nipkow hat den hier anstehenden Perspektivwechsel auf den Begriff gebracht, wenn er "christliche Erziehung" definiert als 'Gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen'. Die Reihenfolge will sagen: Das Glaubenlernen ist in das Lebenlernen eingebettet. Die andere Reihenfolge 'gemeinsam glauben und leben lernen' gilt ebenso: Im Glauben lernt man das rechte Leben.¹⁵ Dabei geht es um einen Kommunikationsprozeß, der sich als Verstehen im Blick auf die gegenwärtige Zeitgenossenschaft angesichts der zukünftigen Herausforderungen vollzieht. Wenn wir in dieser Weise Glauben-Lernen als einen Verständigungsprozeß über "gemeinsam glauben und leben lernen" bezeichnen, dann öffnet sich die Einwegkommunikation in Richtung auf eine offene Kommunikation. In einem solchen Prozeß gemeinsamen Lernens kann nicht mehr einfach aufgeteilt werden zwischen den aktiven Vermittlern und den passiven Empfängern, sondern alle sind als aktive Subjekte beteiligt. Dem entspricht auch, daß Erwachsene auch noch im Erwachsenenalter weiter lernen, sich weiterbilden und zur Veränderung in der Lage sind. In dem Wort "gemeinsam" ist zugleich ein Ernstnehmen der

Kinder, ihrer selbständigen Bemühungen um Verstehen und Lebensbewältigung und damit ein Ernstnehmen des Kindseins als vollem Modus des Menschseins enthalten.

4. Gemeinde als Subjekt. Wo der Schritt zur Gemeindepädagogik vollzogen und solchermaßen Gemeinde als Lerngemeinschaft und christliche Erziehung als Lernen zwischen den Generationen begriffen werden, wird in dieser Doppelung von Lernen und Gemeinschaft etwas Wesentliches sichtbar: Das Lernen, um das es hier geht, ist eine Aufgabe der Gemeinde als ganzer. Das bedeutet, daß nicht nur der Pfarrer und die kirchlichen Mitarbeiter für die Gemeinde als Lernort des Glaubens verantwortlich sind, sondern daß alle Glieder der Gemeinde zur Mitarbeit aufgerufen sind. Daraus folgt, daß gemeindepädagogische Fragen in den entsprechenden Gremien der Gemeinde beraten werden und es dabei zu gemeinsamen Entscheidungen und Diskussionsprozessen über Ziele und Prioritäten kommt. In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen wird die gemeinsame Verantwortung von Eltern und Gemeinde deutlich.

Unbeschadet dessen, daß es notwendig ist, haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter für diese Bereiche einzusetzen und damit spezifische Verantwortlichkeiten zu dokumentieren, ist es wichtig, daß das Miteinander der ganzen Gemeinde im Blick bleibt. Die ehrenamtliche Mitarbeit ist deshalb kein Notbehelf in einer Situation, wo es an hauptamtlichen Mitarbeitern mangelt oder diese kräftemäßig überfordert sind. Vielmehr geht es darum, daß christliche Erziehung gemeinsam wahrgenommen wird und die Gemeinde sich auf den Weg von einer Versorgungs- zu einer Beteiligungskirche begibt. Dabei ist es sinnvoll, daß der Kreis der ehrenamtlichen Mitarbeiter offen gehalten und stärker auf ein Engagement auf Zeit gesetzt wird; denn das ist eher dazu angetan, Menschen auf den Weg zur Mitarbeit finden zu lassen.

5. Gemeindeaufbau. Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, daß Gemeindepädagogik und Gemeindeaufbau miteinander zu tun haben. Gemeindepädagogik kann zur Verlebendigung von Kirche und zur Förderung eines dialogfähigen Glaubens beitragen. Es wäre freilich eine überspitzte Erwartung, wollte man von der Gemeindepädagogik eine Totalreform der Kirche verlangen. Immerhin wird sie einen begrenzten Beitrag dazu leisten können, daß der Weg von einer "Betreuungskirche" zu einer "Beteiligungskirche" beschritten wird. Denn man wird P. Cornehl sicher zustimmen müssen, wenn er behauptet, daß es eine der Schlüsselfragen für den künftigen Weg der Volkskirche ist, "ob und wie wir einen Strukturwandel einleiten von einer Kirche pastoraler Betreuung und Versorgung zu einer Kirche lebendiger Beteiligung aller ... In den volksskirchlichen Strukturen und Lebensformen ... muß alles gestärkt werden, was Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung, Mitgestaltung und Mitbestimmung der Laien auf konkrete Weise fördert."¹⁶

Einige gemeindepädagogische Handlungsfelder in der Ortsgemeinde bieten sich geradezu an, um in ihnen einen Beitrag zum Gemeindeaufbau durch die aktive Beteiligung von Gemeindegliedern zu leisten:

- In der *Konfirmandenarbeit* z.B. können ältere konfirmierte Jugendliche wie auch Eltern und andere Erwachsene aus der Gemeinde als ehrenamtliche Mitarbeiter beteiligt werden.
- In der *Kindergottesdienstarbeit* bedarf die Mitarbeiterfrage einer intensiven Beachtung. Es

- sollte eher ausgebaut denn reduziert werden.
- In der *diakonischen Arbeit* gibt es vielfältige Möglichkeiten eigenverantwortlicher Mitarbeit: Besuchskreise, Behindertenclubs etc.
- In der *Altenarbeit* ist ebenso ein weites Feld für vielfältige Möglichkeiten zu selbständiger Mitarbeit vorhanden.

Damit wird eine evangelische Intention aufgenommen, wie sie sich in der paulinischen Charismenlehre oder bei Martin Luther in seinen Überlegungen zum Priestertum aller Gläubigen findet. Hier sind noch vielfältige Möglichkeiten der Entdeckung gegeben.¹⁷

Anmerkungen

1. Die Ausführungen dieses Artikels sind dem einführenden Beitrag in dem gerade erschlennenen Werk "Gemeindepädagogisches Kompendium", hrsg. von G. Adam und R. Lachmann (Göttingen 1987) entnommen, in dem elf Religionspädagogen den theoretischen und praktischen Fragen der Gemeindepädagogik nachgehen. - Dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht sei für die freundliche Abdruckerelaubnis gedankt.
2. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, Wien 1980, 9.
3. H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975, 41f.
4. F. Maurer, Lebensgeschichte und Lernen, in: F. Maurer (Hrsg.), Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie, Frankfurt/M. 1981, 129.
5. Positionsbeschreibung des Facharbeitskreises Konfirmation beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR "Das konfirmierende Handeln der Gemeinde", In: Die Christenlehre 26/1973, 166 f. - In einer kürzeren Fassung finden sich diese Kriterien bei H.-B. Kaufmann, Didaktische Überlegungen zur Theorie des Konfirmandenunterrichts, in: K. Wegenast (Hrsg.), Theologie und Unterricht. Festgabe für Hans Stock, Gütersloh 1969, 245 f.
6. Vgl. dazu G. Adam / R. Lachmann (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1986.
7. So A. Exler, in: Gemeindekatechese (Theologie im Fernkurs / Religionspädagogisch-Katechetischer Kurs Lehrbrief 8), Würzburg 1974, 21.
8. G. Ebeling, Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. 1, Tübingen 1979, 138 f.
9. AaO., 139.
10. M. Josuttis, Was ist christlich?, in: H.-B. Kaufmann (Hrsg.), Streit um die Christlichkeit der Schule, Gütersloh 1970, 64.
11. O. Hammelsbeck, Evangelische Lehre von der Erziehung, München 1950, 58. - Auf S. 49 räumt Hammelsbeck immerhin ein, daß er sich auch eine legitime Rede von christlicher oder evangelischer Erziehung vorstellen könnte.
12. Vgl. dazu im Ganzen R. Lachmann, Religiöse Sozialisation oder evangelische Erziehung?, in: K. D. Wolff (Hrsg.), Glaube und Gesellschaft, Festschrift f. W. F. Kasch, Bayreuth 1981, 221 - 229, bes. 227 f. - Ferner: G. Adam, Religion und Sache Jesu. Überlegungen zur Grundlegung einer Religionspädagogik, in: zB 12/1977, 175-182, bes. 179 f.
13. J. Heskys, Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages; in: H. Ammer u.a. (Hg), Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 3, Berlin 1978, 12 - 65, bes. 48 f.
14. H.-M. Schulz, Gemeinde Jesu - eine gelebte Katechese, in: KatBl 105/1980, 276 - 281.
15. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 33.
16. P. Cornehl, Theorie und Praxis kirchlichen Handelns als Horizont einer praktisch-theologischen Zeitschrift, in: PTh 70/1981, 47.
17. Die Überlegungen dieses Artikels finden in Heft 1, 1988 von "Lernort Gemeinde" ihre Fortsetzung in einem weiteren Beitrag zur Sache: "Was ist Gemeindepädagogik?". Dabei wird es um die Relevanz didaktischer Fragen, vor allem der kritisch-kommunikativen Didaktik, für die Gemeindepädagogik und näherhin um die Vorbereitungsaspekte gemeindepädagogischer Aktionen gehen.