

Struktur und Freiheit

Zum methodischen Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung

Die Diskussion der Methoden pädagogischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung steht selten im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Reflexion der Erwachsenenbildung (sogar das Stichwort fehlt im Sachregister zu Schmitz/Tietgens 1984); Ziele und Begründungen, Inhalte und Funktionen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden hier zentral diskutiert. In der pädagogischen und theologischen Debatte um die evangelische Erwachsenenbildung ist dies nur wenig anders (vgl. Meier 1979; Weymann 1953; Luther 1984; Orth 1990), wenngleich hier immer wieder auch die Notwendigkeit gesehen wird, Fragen der Methoden evangelischer Erwachsenenbildung zumindest mitzureflektieren (Lange 1980, bes. 130-147; Lott 1984, 223ff; Pöhlmann 1979; Knoll 1980).

Durch die fehlende Einbindung der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung in den religionspädagogischen Wissenschaftszusammenhang partizipiert die evangelische Erwachsenenbildung auch nur marginal an deren Methodendiskussionen, obwohl hier einander ergänzende und kritisierende Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen kirchlichen Handlungsfeldern und ihrer wissenschaftlichen Reflexion erwartet werden können und notwendig wären.

Angeichts der schmalen theoretischen Debatte zu dem hier anstehenden Thema steht im Zentrum dieses Literaturberichtes deshalb ein Ausschnitt aus der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung, sofern er in Publikationen dokumentiert und aufgearbeitet wurde (2). Bevor ich mich den unterschiedlichen methodischen Arrangements in der Veranstaltungspraxis evangelischer Erwachsenenbildung zuwende, möchte ich kurz darlegen, daß Methodenauswahl und -gebrauch immer auch auf weitere Zusammenhänge verweisen. P. Freire (1971) hat darauf aufmerksam gemacht, daß sie Instrument der Befreiung ebenso sein wie sie zur Abrichtung für Unterdrückung dienen können; dies läßt sich auch in der Geschichte der Erwachsenenbildung in diesem Jahrhundert verfolgen (1). Schließlich soll im Anschluß an die Darstellung der methodischen Praxis in der evangelischen

Erwachsenenbildung diese in Auseinandersetzung mit einigen wenigen theoretischen Überlegungen zu Methodik und Didaktik evangelischer Erwachsenenbildung diskutiert werden (3).

1

Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung steht nicht für sich. Es verweist nicht nur auf didaktische, pädagogische und institutionelle Zusammenhänge, sondern auch auf gesamtgesellschaftliche, politische Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung. Darauf soll schlaglichtartig im Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung in diesem Jahrhundert und der evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945 hingewiesen werden.

1920 wurde eine Zeitschrift mit dem Titel »Arbeitsgemeinschaft« gegründet. Ihr Titel kennzeichnet die zentrale Bedeutung dieses methodischen Stichwortes für die Erwachsenenbildung in den Jahren der Weimarer Republik: »Der Begriff der Arbeitsgemeinschaft bildet den Kern des Volkshochschulgedankens«, begründete W. Picht 1920 die Namengebung der neuen Zeitschrift: »Er bezeichnet auch die Methode, die allen noch so verschiedenartigen Volkshochschulunternehmungen gemeinsam sein muß, wenn sie diesen Namen zu Recht tragen wollen. In der Volkshochschule wird nicht von einem Katheder aus einem Publikum Belehrung erteilt, dessen Mitarbeit durch Prüfungen gesichert ist. Vielmehr findet auf dem Wege geistigen Austauschs eine Erziehung zu selbständiger Denkarbeit und eigenem geistigen Erleben statt« (W. Picht, zit. bei Scheibe 1975, 74; vgl. Henningsen 1958).

Nach 1933 kamen die Belehrungen wieder vom Katheder: Die methodischen Stichworte der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus hießen ganz anders: Jetzt ist von »Unterweisung« die Rede, von »einfügender Erziehung« - »einen [erwachsenen] Menschen erziehen heißt sein Leben in das politische Leben des Staates einfügen« (H. Freyer) - und »Schulung«: »An die Stelle der staatsbürgerlichen Bildung tritt die politische Schulung« (ders.); der »Lehrgang« in einem »Lehrjahr« nach einem »Lehrplan« wurde zur methodischen Schlüsselform der »Erwachsenenerzieher«. Wobei es wichtig ist festzuhalten, daß beispielsweise das »Jüdische Lehrhaus Berlin« im Wintersemester 1934/35 noch über 50 »Arbeitsgemeinschaften« angeboten hat (Urbach 1975; dort auch Zitatbelege).

Mit dem demokratischen Neubeginn nach 1945 wurden, anknüpfend an den Gedanken der Arbeitsgemeinschaft, zunächst die

methodischen Formen des Gesprächs und des Dialogs wichtig: »So wie für das Menschsein überhaupt, ist Gespräch für die menschliche Bildung geradezu konstitutiv« (Pöggeler 1964, 116). Die neugegründeten Evangelischen Akademien verstehen sich als Orte des Gesprächs (E. Müller 1946). Das in den Akademien - in den fünfziger Jahren zentrale Organisationsform evangelischer Erwachsenenbildung - geführte Gespräch aber bestand in den ersten beiden Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg (Stichwort: gesellschaftliche und kirchliche Restauration) - und heute oftmals wieder - in dem »methodischen Arrangement« einer Fülle von Vorträgen: So waren auf der ersten Akademietagung 1945 in Bad Boll 17 Vorträge zu hören, sie dauerte freilich immerhin vierzehn Tage - heutige Akademietagungen bringen es mitunter auf 16 Vorträge und Referate in knapp drei Tagen. In den sechziger, siebziger und ersten achtziger Jahren (Stichwort: Politisierung und Aufbruchstimmung) bestimmten neue methodische Konzepte die Diskussion evangelischer Erwachsenenbildung: Projekt und Aktion (Martiny 1977, 148ff), »Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit« sowie »Netzwerke und gegenseitiges Lernen« (DEAE 1976; Halberstadt 1980), Erwachsenenbildung im Kontext sozialer Bewegungen (Rohrbach 1978); die (Lern-) Gruppe wird zum Ausgangspunkt methodischer Reflexion (Halberstadt/Krämer/Janzen 1985). 1979 und 1980 erschienen in Publikationen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) auch zwei größere Aufsätze zum Methodenverständnis evangelischer Erwachsenenbildung (Pöhlmann 1979; Knoll 1980). 1983 bestimmte sich die Evangelische Erwachsenenbildung im »Positionspapier der DEAE« als eine Sozialform der »Kirche als vielgestaltige(r) Lerngemeinschaft, die den Auftrag hat, die Verheißungen und Gebote Gottes zu bezeugen«; zugleich ist sie Teil des öffentlichen Systems der Weiterbildung, das vom aufklärerischen Humanismus mit seinen Leitideen der Mündigkeit, der kritischen Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und Partizipation geprägt ist (DEAE 1983 und 1990). In dem so angedeuteten Rahmen bevorzugt evangelische Erwachsenenbildung Methoden, »die selbstbestimmtes und mitbestimmendes Lernen fördern«, die entdeckendes Lernen ermöglichen und die geeignet sind, »Verheißungen und Gebote Gottes mit den Fragen, Aufgaben und Lebensumständen der Lernenden zu verknüpfen« (DEAE 1983, 8).

2

Konnte so aufgezeigt werden, daß Methoden und ihre Auswahl immer in weiteren Zusammenhängen stehen, so daß es möglich ist, Verbindungslinien zu ziehen von methodischem Handeln in der (evangelischen) Erwachsenenbildung bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Konstellationen, so ist damit deutlich: Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung ist kein wert- oder zielneutrales, technisch-äußerliches Handeln, sondern in ihm schlagen sich gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen ebenso nieder wie Ziel und Wertvorstellungen von Erwachsenenbildung und ihren Veranstaltern.

Die damit verbundenen Fragen für die Geschichte des Religions- (vgl. Stoodt 1988, 205ff) und des Konfirmandenunterrichts, der evangelischen Jugendarbeit und der Erwachsenenarbeit und -bildung zu verfolgen, zu entschlüsseln und zu beantworten könnte eine wichtige theologie- und ideologiekritische Aufgabe religionspädagogischer Forschung sein.

Evangelische Erwachsenenbildung stellt sich vielfältigen Aufgaben: Politische (Pädagogischer Beirat des Vereins Evangelischer Sozialeminare 1989), entwicklungsbezogene (Orth 1989), Eltern und Familienbildung (Fachausschuß Familienbezogene Bildung 1988) sowie eine Vielzahl zielgruppenspezifischer Angebote - z.B. Alleinerziehende (Hefft 1985) oder Alleinlebende (Orientierung 5/1985; Kongreß... 1986/87; Hefft 1989) - gehören ebenso zu ihrem selbstverständlichen Angebot wie theologische Erwachsenenbildung (Orth 1984, 1990 und 1990a), auf deren Veranstaltungen im Blick auf Seminare und Kurse zur Gestalt und Bedeutung Jesu Christi ich mich im folgenden beschränken möchte.

2.1

1981 erschien *Horst Georg Pöhlmanns* Buch »Wer war Jesus von Nazareth?« in vierter Auflage. Das Buch ist konzipiert für die Arbeit in »eigenaktiven Lerngruppen« der Erwachsenenbildung. In fünf Abschnitten setzt sich der Autor mit unterschiedlichen Jesusbildern auseinander; seine Leitfrage lautet »Wer war Jesus wirklich?«

Der *methodische Aufbau* der einzelnen Abschnitte ist gleich und ebenso überschaubar wie schlicht:

- Teil A bietet jeweils Stoff zur Information, der in »Kastenthesen« zusammengefaßt wird;
- Teil B diskutiert den Stoff in einer Problemskizze, deren Vielschichtigkeit dadurch gestrafft wird, daß »Kastenfragen als Denkanstöße« jeweils das zusammenfassen, was anschließend angesprochen wird;

- Teil C »Konkretion« will die Thematik aufs Leben anwenden und Lernaufgaben stellen.

In dem Abschnitt »Jesus, Gottmensch und Erlöser. Das kirchliche Jesusbild« (107ff) konkretisiert sich dieser methodische Aufbau folgendermaßen:

In einem Einstieg wird der »Christus der Kirche« in Frage gestellt und so das zentrale Problem dieses Abschnitts vorbereitet: »Wer ist eigentlich dieser Christus der Kirche, von dem sich so viele empört oder gelangweilt abwenden?« (110) Teil A besteht aus Informationen zum Christusbild der Tradition und zu fünf gegenwärtigen christologischen Entwürfen. Dabei verwendet der Autor kaum Originaltexte - lediglich Luthers Erklärung zum zweiten Artikel wird ausführlich zitiert -, sondern er faßt selbst die unterschiedlichen Entwicklungen und Positionen zusammen.

Die Problemskizze fragt nach der Vereinbarkeit des altkirchlichen Christusbildes mit dem Christusverständnis des Neuen Testaments, ob Jesus ein »Es war einmal« oder Gegenwart und ob das Dreieinigkeitsdogma biblisch sei.

Die Konkretion - in allen Abschnitten der kürzeste Teil - faßt die Erzählung Dostojewskis vom Großinquisitor zusammen und formuliert daran anschließend Fragen zum »weiteren Nachdenken«.

Folgende *methodischen Besonderheiten* dieses Materials lassen sich auflisten:

- Das Thema wird nahezu ausschließlich mit kognitiven Methoden behandelt.

- Lesen und Nachdenken sind die zentralen Elemente; die methodische Gestaltung des Materials läßt nicht dazu ein, weiter, anders- oder querzudenken, was sich schön an den den Abschnitt C abschließenden Fragen verdeutlichen läßt; sie lauten: »Wo wird hier [in der zusammengefaßten Erzählung vom Großinquisitor] der entscheidende Wesenszug Christi sichtbar, von dem wir sagten, er sei der Heillosen Heil? In der Anziehung, die er auf die Menge ausübt? In seinem Wunderwirken? In seinem Schweigen? In der Strafpredigt, die erwartet wird, aber ausbleibt? In dem Kuß der Vergebung am Schluß der Geschichte?« (127)

Nicht nur, daß die »eigenaktive Lerngruppe« das erkennen soll, was »wir«, der Autor erkannt hat, ist deutlich, sondern in den dann folgenden Fragen wird der Lerngruppe noch in Frageform gleichsam in den Mund gelegt, wie die Antworten auszusehen haben.

- Das hier deutlich werdende mangelnde Zutrauen zu den eigenen theologischen Kompetenzen der Lerngruppe zeigt sich auch im sonstigen Methodengebrauch: Es werden kaum offene Fragen gestellt. Die Lerngruppe wird nicht mit Originaltexten konfrontiert, sondern mit Entwicklungs- und Positionsbeschreibungen des Autors, ohne daß dieser seine eigene Position offenlegt und damit zur Diskussion stellt.

- Der Anspruch, Material für »eigenaktive Lerngruppen« zur Verfügung zu stellen, wird konterkariert durch die in der Methodenwahl deutlich werdende Tendenz zu unhinterfragbarer

monologischer Belehrung (vgl. Orth 1984, 9f). Der Autor, der Theologe, weiß eigentlich immer schon, was die Lerngruppe, die Nicht-Theologen, zu lernen haben: die Theologie, wie sie durch des Autors Brille zu lesen ist. Sie hat zwar manche Facetten; diese aber sind harmonisierbar oder stehen eben einfach nur nebeneinander. Den Mitgliedern der »eigenaktiven Lerngruppen« aber wird methodisch nicht die Lernmöglichkeit eröffnet, unterschiedliche Theologien gegeneinander oder gegen die des Autors oder die »eigenen Theologien« gegen die hier dargestellte zu diskutieren.

2.2

In der Reihe »Ausgangspunkte. Ein theologischer Basiskurs zu Erfahrungen im kirchlichen Alltag« erschien 1989 als eines von sieben Heften »Auf der Suche nach Jesus« von *Heiko Rohrbach*.

Das Heft gliedert sich - wie das gesamte Material - in fünf Teile:

- Geschichte: Eine Erfahrung aus dem kirchlichen Alltag
- analytische Überlegungen zu der Geschichte unter der Überschrift: »Worum geht es hier?«
- methodische Anregungen für die Gruppenarbeit
- Informationen
- methodische Anregungen für die Gruppenarbeit
- Stellungnahme des Autors zu der Ausgangsgeschichte bzw. dem jeweiligen Thema des Heftes.

So beginnt dieses Heft mit einer Erfahrung aus dem kirchlichen Alltag. Das Thema wird in einer kurzen Geschichte entfaltet, in der sich zwei Maler bei der Renovierung der Kirche über ihre unterschiedlichen Sichtweisen Jesu unterhalten; das Altarbild hatte diese Diskussion angestoßen. Diese Ausgangsgeschichte wird sogleich für die Lerngruppe dahingehend zur Disposition gestellt, daß deren Mitglieder nach ihren eigenen ähnlichen oder abweichenden Erfahrungen befragt werden. So bestimmt eine Geschichte mit offenem Ausgang den methodischen Ausgangspunkt dieses Materials.

Sodann wird die Frage dieser Geschichte - »nach meiner [des Autors] Meinung« - beschrieben: Es geht nicht um Wissensfragen, sondern um den Glauben, »wer Jesus für ihn (eine der Personen aus der Geschichte) als Christ eigentlich sei«.

In einem dritten Abschnitt werden die Geschichte und ihre »Analyse« zur Lerngruppe hin geöffnet: In zwei Schritten der Gruppenarbeit geht es um eine Bestandsaufnahme dazu, wie sich den Mitgliedern der Lerngruppe die Person Jesu gegenwärtig darstellt. Zunächst notieren die Gruppenmitglieder in Einzelarbeit die Eigenschaften, die jeweils ihr (!) gegenwärtiges Bild von Jesus bestimmen, tragen diese dann an einer Wandzeitung zusammen, um sie in der Gruppe u.a. unter folgender Frage zu besprechen: »Welche Wirkung übt dieser Mensch auf sie aus? Vertrauen erweckend? Achtung gebietend? Angst einflößend? Welche andere Wirkung?« (4) In einem zweiten Abschnitt notieren die Gruppenmitglieder als erstes wiederum in Einzelarbeit die Titel oder Namen für Jesus, die ihnen aus Bibel, Gesangbuch, Kirchengeschichte oder anderen Quellen bekannt sind, heften diese dann an eine Wandzeitung, die zwei Rubriken hat: »Vertraut« und »Fremd« (was sich nicht auf bibelkundliches Wissen, sondern auf die »innere Beziehung zu einem bestimmten Namen für Jesus« bezieht), um dann die beiden Profile Jesu im Gruppengespräch untereinander und mit dem Ergebnis des ersten Abschnittes der Gruppenarbeit zu vergleichen.

Im vierten Abschnitt folgen Informationen dazu, »wie denn diejenigen Jesus erlebt haben, die ihm damals begegnet sind und mit ihm in Galiläa und anderswo im Lande Israel herumzogen. Was haben diese Menschen von Jesus und über ihn gesagt?« (6) Bibeltexte werden hier zitiert, einige exegetische Informationen weitergegeben, und der Autor macht deutlich, in welchen Zusammenhängen er diese Texte sieht und versteht.

Zwei weitere methodische Anregungen für die Gruppenarbeit bestimmen den fünften Abschnitt: In der Gruppe kann die offene Geschichte vom Anfang weitererzählt oder gespielt werden; dazu müssen sich die Gruppenmitglieder der »Analyse« der Geschichte, ihrer eigenen Erfahrungen und der Informationen erinnern und sie in ihre Erzählung bzw. in ihr Spiel »einbauen«. Und/oder die Gruppe versucht in Einzelarbeit und/oder gemeinsam eine Antwort auf die Frage Jesu zu finden: »Wer sagt denn ihr, daß ich sei?«

Das Heft schließt mit der »eigenen Stellungnahme« des Autors, in der dieser seine theologischen Überlegungen zur Ausgangsgeschichte und dem Thema dieses Heftes offenlegt.

An der *methodischen Gestaltung* dieses Hefts fällt folgendes besonders auf:

- Es wird ein ganzheitliches Lernen angestrebt: Emotionale und kognitive Methoden ergänzen sich, spielerische und diskursive methodische Gestaltung wechseln sich ab.
- Das Material nimmt die eigenen Kompetenzen der Erwachsenen ebenso ernst wie ihre Freiheit, Sachverhalte anders zu sehen, zu deuten und zu beurteilen und andere Wertungen vorzunehmen, als es in den Texten des Materials und in den Aussagen seines Autors begegnet.
- Dazu gehört, daß der Autor seine eigene Position offenlegt und damit kundtut, daß andere anderes äußern können.
- Das Heft enthält neben seinen Texten Bilder, Karikaturen, Holzschnitte und Fotos, die als weitere Medien zur Gestaltung des Lernprozesses und in ihrer Vielfalt - sie sind selten nur Illustrationen des Textes - zu seiner Offenheit beitragen.
- So zielt dieses Heft - wie die gesamte Reihe »Ausgangspunkte« - durch seine methodische Gestaltung auf einen offenen theologischen Prozeß: Berichtete Erfahrungen, Texte, Bildmaterial, der Autor und die Gruppenmitglieder kommen miteinander ins Gespräch darüber, wie sie über das Zeugnis des Glaubens nachdenken: »Mit solchem Reden in eigenen Worten, auch wenn sie unbeholfen sein mögen, tun Sie im Prinzip dasselbe wie die große Theologie auch: Sie sagen mit eigenen Worten für unsere heutige Zeit, wovon Sie als Christ überzeugt sind« (13).

2.3

In der als Praxisanregung für den unmittelbaren Gebrauch geplanten Reihe »ausprobiert und aufgeschrieben« der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen erschien 1987 die von *Wigand Wagner* verfaßte Arbeitshilfe »Auferstehung und Alltag«.

In dem auf vier Abende geplanten Seminar will sie »Alltagserfahrungen der Resignation mit Erfahrungen der Ermutigung in Bezug setzen. Dabei soll die Lebensbedeutung der Auferstehungserfahrung durch literarische, symbolische und biblische Medien thematisiert werden« (2).

Der *erste* Abend beginnt nach Vorstellung und Absprachen mit einem »Ballrundgespräch«, bei dem es darum geht, den angefangenen Satz »Alltag ist, wenn...« aus der Sicht der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (die jeweils einen Ball von einem anderen zugeworfen bekommen) zu vervollständigen; die Gesprächseindrücke werden anschließend in der Gruppe gesammelt, geordnet und bewertet. Als weiterer Impuls zur Erschließung des Themas »Alltag« wird der italienische Zeichentrickfilm »Leben in der Schachtel« gezeigt, der besprochen, gedeutet und mit den eigenen Erfahrungen - die Sequenzen des Films bestätigend oder ihnen widersprechend - konfrontiert werden soll. Ein weiteres »Ballrundgespräch«, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Satz »Den Lähmungen des Alltags entkomme ich, wenn...« vervollständigen sollen, schließt den Abend ab.

Im Mittelpunkt des *zweiten* Abends steht das Gedicht »Auferstehung« von Marie Luise Kaschnitz. Nachdem es vorgelesen wurde, sollen in einem Partner bzw. Kleingruppengespräch die Bild- und Symbolsprache des Gedichtes erfaßt, die biblische Sprachschicht des Gedichtes entdeckt und mit eigenen Erfahrungen und Gefühlen, falls sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer an solche erinnern, konfrontiert bzw., wenn dies nicht der Fall ist, die Fremdheit gegenüber dem Gedicht formuliert werden. Für die Gesamtgruppe ist im Anschluß an die Kleingruppenarbeit als methodische Alternative ein stummer Dialog (zu der Wandzeitungsüberschrift: »An eine Auferstandene«) oder die gemeinsame Herstellung einer Sprechmotette zu dem Gedicht von Kaschnitz vorgeschlagen. Weitere Textimpulse (Luthers Erklärung der Taufe im Kleinen Katechismus, der dort zitierte Text aus Römer 6, das Gedicht von K. Marti: »ihr fragt...«) sind als Möglichkeiten genannt.

Am *dritten* Abend soll die Emmaus-Geschichte (Lukas 24) bearbeitet werden. Dabei werden zunächst nur die Verse 19b bis 24 vorgelesen; sie sind Grundlage eines Plenumsgesprächs zur Entdeckung von resignativen Zügen im Text und im eigenen Glauben. In einer Erzählübung stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sodann den Erzählungszusammenhang bei Lukas her, ehe der Text Lukas 24 dann gemeinsam gelesen wird. Daran an schließt sich ein Gespräch zur theologischen Bedeutung der Emmaus-Geschichte und zu deren Entstehungszusammenhang in der Gemeinde des Erzählers Lukas. »Wo es sinnvoll ist, kann die Gruppe zum Abschluß den Kanon »Herr bleibe bei uns« singen« (6).

Am *vierten* Abend soll das bisher erarbeitete Verständnis von Auferstehung »überprüft« werden: »Der Gedanke einer Auferstehung im Alltag wird in Beziehung gesetzt zu den Erfahrungen der Auferstehung Jesu« (6). Dazu liegen als Gesprächsgrundlage zwei Texte, die anhand von Leitfragen erarbeitet werden, vor. Ein Gespräch über die zu den Leitfragen gesammelten Beobachtungen unter Hinzuziehung der biblischen Bezüge der beiden Texte und evtl. von Lk 15,1-23 schließt sich an... Mit zwei aus den Texten entnommenen Impulssätzen wird sodann als Abschluß der Reihe ein Rollengespräch vorbereitet und geführt zu der Frage: »Kann man eigentlich von Auferstehung reden, wenn es (bloß) um den Alltag geht?« (6)

Als methodische Variante für diesen Abend wird vorgeschlagen, auf Fremdmaterial zu verzichten und die eigenen Krisenerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu bearbeiten, was freilich eine gute Kenntnis der Gruppe seitens des Kursleiters bzw. der Kursleiterin und eine vertraute Atmosphäre innerhalb der Gruppe voraussetzt.

Der Autor stellt sich, wie diese Skizze des methodischen Ablaufs der Veranstaltungsreihe zeigen sollte, dem methodisch schwierigen Problem, eine zentrale, aber für viele fremd oder zum religiösen Bildungsgut gewordene Aussage christlichen Glaubens - die Auferstehung Jesu Christi und den Auferstehungsglauben - so mit dem Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Erwachsenenbildungsveranstaltung zu verknüpfen, daß deren Alltag selbst zum theologischen Thema wird, in dem Enttäuschung und »Ent-Täuschung« von der Enttäuschung« erfahren werden kann. So nimmt er für evangelische Erwachsenenbildung die Herausforderung an, die Luther mit dem Glaubenssatz formulierte, »daß täglich auferstehe ein neuer Mensch«. Dabei sind folgende *methodische Gestaltungselemente* hervorzuheben:

- Im Mittelpunkt der vier Abende steht die gedankliche Auseinandersetzung und sprachliche Arbeit mit Texten. Die methodische Gestaltung ist dabei so vorgesehen, daß zum einen die Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angesprochen werden soll (zumindest neun unterschiedliche Möglichkeiten, mit Texten umzugehen, werden von Wagner vorgeschlagen). Zum andern verweisen die Gestaltungsmöglichkeiten darauf, die Texte als Material dafür anzusehen, die eigenen Erfahrungen des Alltags und des Glaubens differenziert aussprechen zu lernen: Anhand von fremden Texten sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigene Sprachfähigkeit entdecken. Der Gefahr, daß dabei »Texte lediglich zum Material für die Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden, entgeht der Autor dadurch, daß er - bei dem Gedicht von M.L. Kaschnitz - zunächst zu einer Entdeckungsreise in den fremden Text einlädt, ehe TeilnehmerInnen-Erfahrungen zur Sprache kommen, währenddessen er bei der Emmausgeschichte das umgekehrte Verfahren wählt: Dem in der Gruppe rekonstruierten Erzählszusammenhang wird der Text des Lukas gegenübergestellt. So bleiben die Texte durch den mit ihnen gewählten Umgang immer auch ein Gegenüber zur Seminargruppe; emotionale Auseinandersetzung und kognitives Lernen werden so zusammengehalten.

- Dabei beginnt das Seminar ganz ohne Texte: Spielerisch erarbeitet sich die Lerngruppe Facetten ihres Alltags und seiner Lebensmöglichkeiten. Zu dieser Leichtigkeit paßt gut das Medium des Zeichentrickfilms, wenngleich der darin »transportierte« Inhalt Nachdenklichkeit, Zustimmung und Widerspruch provoziert. So werden durch die methodische Gestaltung dieser ersten Einheit Teilnehmerinnen und Teilnehmer hingeführt zu der dann folgenden Arbeit mit den Texten, in der sich immer wieder methodische Anklänge zu dieser ersten Einheit finden. Wird die methodische Alternative in der abschließenden Einheit des

Seminarkonzepts gewählt, kann auch hier ohne Texte auskommen werden, was noch einmal auf deren Dienstfunktion für die Artikulation der den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eigenen Alltags- und Glaubenserfahrungen hinweist wie auf ihre Eigenständigkeit.

2.4

Eine andere als die bisher mit den Seminaren vorgestellte Lernform bietet sich evangelischer Erwachsenenbildung mit dem Instrument des Fernstudiums, für das 1970 die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste eingerichtet wurde. Teil des Kurses »Alltag und Glaube« ist der Studienbrief »Jesus Christus« von *Helmut Donner* mit Beiträgen von Wenzel Lohff und Luise Schottroff (o.J., 1987).

Der Studienbrief ist als ein »offenes Medium« konzipiert: »Mein Wunsch ist, daß Sie am Ende des Studienbriefes mit »Jesus Christus« nicht fertig sind, sondern etwas anfangen können. Was das ist, werden Sie selbst herausfinden«(4).

Mit dieser Vorgabe versuchen die fünf Kapitel dieses Studienbriefs »Annäherungen an das Geheimnis »Jesus Christus«

- von unserer Erfahrung von »Scheitern und Rettung« aus (Kap. 1)
- von den frühesten Berichten und Zeugnissen aus (Kap. 2)
- von den Christusbildern aus, die in und um uns sind (Kap. 3)
- vom Bekenntnis der Kirche zu Jesus Christus aus (Kap. 4)
- und von unserer Frage nach dem »christlichen Leben« aus (Kap. 5)« (4).

Im *ersten* Kapitel erhält die vom Autor angestrebte Offenheit eine erste Struktur: Was man von Jesus historisch und aus neutestamentlichen Texten wissen kann, wird in Beziehung gesetzt zur Lebensgeschichte und zu den Erfahrungen der Fernstudierenden; methodisch interessant dabei ist, daß durch die Textgestaltung dieses Kapitels - mal beginnt ein Abschnitt mit Erfahrungen bzw. dem Wissen der Fernstudierenden, mal mit einem biblischen Text - ein »Gewebe« zwischen dem historischen Jesus, den Erfahrungen der Jünger und den Erfahrungen der Fernstudierenden entsteht; gleichberechtigt werden sie hineingenommen in das Gespräch, die Erarbeitung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Jesus Christus. Teile dieses »Gewebes«, einzelne seiner »Fäden«, werden dann in den folgenden Kapiteln thematisiert.

Diese Offenheit des Lernens, die durch seine methodische Strukturierung ermöglicht werden soll, hält sich in den folgenden Kapiteln des Studienbriefes durch: Im *zweiten* Kapitel werden die »theologischen Werkstätten« der Evangelisten, von Luise Schottroff und der Fernstudierenden als »nach außen offene Räume« des Gesprächs unter Christinnen und Christen dargestellt. Wissenschaftlich-theologische Arbeitsergebnisse werden dabei als ein Element in das Werkstattgespräch dieses Studienbriefes eingebracht, für dessen Werkstatt es Regeln, methodische Arrangements gibt, dessen »Produkt« gleichwohl unvorhersehbar und individuell verschieden ist. Im *dritten*, den Bildern gewidmeten Kapitel wird ausgesprochen, was für den ganzen Studienbrief gilt: »Dies Kapitel soll Ihre Sache sein. Ich kann lediglich einige Anregungen und Anstöße geben - sie auszuführen liegt bei Ihnen« (62). Der Autor beschränkt sich darauf, in vier

aus alter Tradition stammende Weisen der Bildbetrachtung einzuführen: die sinnenhafte, bedenkende, anschauende und gestaltende Betrachtung von Christusbildern. Im *vierten* Kapitel wird zunächst das offene Gespräch weitergeführt um »meinen« Glauben und »mein« Bekenntnis zu Christus. In drei Arbeitsschritten wird der zweite Artikel des Apostolikums erarbeitet: Was kann »ich« davon bekennen, was ist »mir« fraglich bzw. was ist nicht »mein« Bekenntnis? Wie könnte ich demnach »mein« Bekenntnis in eigenen Worten formulieren? Was gehört zum Bekenntnis »meines« Glaubens, kommt aber im Apostolikum nicht vor? Der Schluß des Kapitels gilt der eigenen Namensgebung für Jesus Christus durch die Fernstudierenden, die mit Namen antworten sollen auf die Frage: »Wer sagt Ihr, daß ich sei?« Dazwischen aber findet sich ein langer, methodisch nicht aufbereiteter Informationsblock über den Christusblauben und das Christusbekenntnis der Kirche, der im Blick auf die Methodendiskussion zu kritischen Fragen Anlaß gibt: Läßt sich Dogmatik nur in der Form der Abhandlung darstellen? Wie wirkt dies auf die Fernstudierenden, die bisher gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Gesprächs waren und nun - wenn es um das Glaubensbekenntnis der Kirche geht - dogmatisch belehrt werden? Ich meine nicht, daß nicht auch die Form der Lehre, die Abhandlung, ein methodisches Element evangelischer Erwachsenenbildung sein kann und soll, doch dann müßte zumindest die Wahl dieser Methode - wie bei den anderen methodischen Anregungen und Arrangements dieses Studienbriefes auch - für dieses Thema im Kontext des Studienbriefes erörtert und begründet werden. Das *fünfte* und abschließende Kapitel fragt in offener und oftmals persönlicher Weise - eigene Erfahrungen in die Lerngruppe einbringend - nach den Möglichkeiten und Forderungen christlicher Lebenswege; die Offenheit des Weges von Christinnen und Christen mit Jesus, dem »Fremden«, wird hier weitergeführt in die individuellen Lebenswege der Fernstudierenden.

Zu dieser Offenheit gehört auch die vielfache Offenlegung der Positionen des Autors dieses Studienbriefes, was sich nicht nur in einem persönlichen Redestil ausdrückt, sondern ebenso darin, daß er von seinen eigenen Erfahrungen und Lernschritten als Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen und zu lernen, berichtet. Schließlich ist die Gestaltung dieses Studienbriefes von der Methode reflexiven Lernens und Lehrens (vgl. Siebert 1983, 158ff) mitbestimmt: Die einzelnen Schritte des Lernweges werden erläutert und ihre Abfolge für die Fernstudierenden durchsichtig. Phasen der reflexiven Verständigung über das Erarbeitete markieren Zwischenstationen dieses Studienbriefes. Immer wieder werden die unterschiedlichen »Fäden« des »Gewebes« dieses Studienbriefes verknüpft und reflektierend wird auf im Text frühere thematische Zusammenhänge hingewiesen.

2.5

Diese Skizze des methodischen Verlaufs von vier Veranstaltungspublikationen aus der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung könnte nun Anlaß zu beispielsweise folgenden Fragen sein:

- Welche (erwachsenen)pädagogischen und theologischen Grundoptionen der Autoren dieser Publikationen lassen sich aus der methodischen Gestaltung ihrer Veranstaltungsvorschläge erheben? Inwiefern also läßt sich das methodische Arrangement als die Außenseite der Inhalte, die die jeweiligen Materialien vermitteln wollen, verstehen?

- Was tragen die methodischen Erfahrungen evangelischer Erwachsenenbildung und ihre Reflexion aus für andere religionspädagogische Handlungsfelder bzw. für die religionspädagogische Theoriebildung und ihre Mitverantwortung für Lernen und Bildung in Kirche und Gesellschaft?

- Was bedeuten oder was könnten die methodischen Erfahrungen evangelischer Erwachsenenbildung bedeuten für die Gestalt und das Selbstverständnis einer lernenden Kirche?

- Welche hochschuldidaktischen und -methodischen Konsequenzen könnten sich aus den Erfahrungen theologischer Erwachsenenbildung für die theologische und speziell für die religionspädagogische Ausbildung von Theologiestudentinnen und -studenten (auch in ihrer zweiten Ausbildungsphase, Vikariat in Gemeinde und Predigerseminar) ergeben und was könnte dies für das Selbstverständnis und die Praxis der an theologischen Fakultäten oder Fachbereichen Lehrenden bedeuten?

- Viele dieser Fragen ließen sich natürlich zum Nutzen evangelischer Erwachsenenbildung auch umkehren. Diese Fragen können als Indizien für das schwierige Theorie-Praxis-Problem evangelischer Erwachsenenbildung gelten. Hier liegt ein engagiertes und strukturiertes Arbeitsfeld vor, dessen Theorie- und Selbstverständnisdebatte weitestgehend ihren eigenen Praktikern und Praktikerinnen überlassen bleibt. So bleiben - trotz weniger gegenteiliger Beispiele (Buttler 1989; Nipkow 1990; Otto 1986 und 1988) - Chancen wechselseitigen Lernens meist ungenutzt.

Dabei geht es mir nicht um ein von der Praxis abgehobenes wissenschaftlich-theoretisches »Verfügungswissen, was die Praxis als erfolgreiche Vollstreckung vorheriger Detailpläne exakt herstellbar macht« - hier hat Erhard Meueler (1982, 172) recht: Dies kann es (nicht nur) für die Erwachsenenbildung nicht geben. Vielmehr geht es um die praktische Integration von Erwachsenenbildung in die Gesamtheit kirchlicher Handlungsfelder und um ihre theoretische Integration in den theologischen und insbesondere praktisch-theologischen Reflexionszusammenhang.

3

In einem anderen Zusammenhang formulierte Dietrich Bonhoeffer den Satz: »Die Macht der einen braucht die Dummheit der anderen«, und er meinte damit, »daß jede starke äußere Machtausübung, sei sie politischer oder religiöser Art« nicht dazu führt, »daß bestimmte - also etwa intellektuelle - Anlagen des Menschen plötzlich verkümmern oder ausfallen, sondern daß unter dem überwältigenden Eindruck der Machtentfaltung dem Menschen seine innere Selbständigkeit geraubt wird und daß dieser nun - mehr oder weniger unbewußt - darauf verzichtet, zu den sich ergebenden Lebenslagen ein eigenes Verhalten zu finden« (1976, 15). Evangelischer Erwachsenenbildung geht es in Gesellschaft und Kirche um einen Beitrag zur Umkehrung dieses Prozesses, d.h. um Machtabbau auch dadurch, daß Menschen ihre eigene

Selbständigkeit und damit eigene Verhaltensmöglichkeiten (wieder) finden. Damit die »befreienden Inhalte« des Evangeliums nicht »in den entmündigenden Strukturen und Verfahren der kirchlichen Vermittlung untergehen« (Lange 1980, 130f), ist die Frage der Methoden so zentral für evangelische Erwachsenenbildung, daß E. Lange formulieren konnte, »in der Erwachsenenbildung gehe es nicht so sehr um die Inhalte, als um die Methoden, ... kirchliche Erwachsenenbildung ziele nicht so sehr auf die Aneignung von Bildungsinhalten, sondern entscheide sich im Prozeß der Bildung selbst, im Prozeß des Freiwerdens für neue Erfahrungen und ihre Bewältigung« (141f; vgl. auch 145). Wie dieser Anspruch im Rahmen theologischer Erwachsenenbildung umgesetzt werden kann (ohne daß diese deshalb - und das war auch nie Langes Anliegen - inhaltsleer würde), läßt sich an den methodischen Skizzen der drei letztgenannten Seminar- bzw. Fernstudienmaterialien (2.2-2.4) schön ablesen, während Pöhlmanns Versuch (2.1) seinem eigenen Anspruch entgegen durch seine methodische Gestaltung deutlich werden läßt, wie durch die Wahl der Methoden die befreienden Inhalte des Evangeliums unterzugehen drohen (vgl. Orth 1984).

Die methodischen Skizzen verdeutlichen zudem, wie methodisches Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung im Zusammenhang steht mit didaktischen Fragestellungen; sie zeigen auch, wie der Leiter bzw. die Leiterin, die »diesen Zusammenhang behütet und gestaltet« (Knoll 1986, 74), in ihn involviert ist, und sie reflektieren die Rahmenbedingungen und - wenigstens ansatzweise - den institutionellen Zusammenhang theologischer Bildungsarbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung. Damit konnte materialiter gezeigt und verdeutlicht werden, was oben behauptet wurde, daß methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung nicht für sich steht, sondern auf eine Fülle weiterer Zusammenhänge verweist.

Fragt man nach dem dezidiert Pädagogischen der Erwachsenenbildung (gegenüber ihrem Charakter als sozialem Handeln), dann verweist ein solches Methodenverständnis auf eine Konzeption der »Erwachsenenbildung als Bildungshilfe« (Siebert 1983). Im Rahmen eines solchen Verständnisses von Erwachsenenbildung ist J. Knoll (1986, 187) zuzustimmen, wenn er formuliert: »Wer durch Methoden Struktur setzt, ermöglicht Freiheit«.

Theologisch entspricht dem die Hoffnung auf die Einlösung des reformatorischen Anspruchs, daß eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und ein jeglicher Christ und eine jegliche Christin Gottes Wort lehren könne (M. Luther). Es kommt eben nicht von ungefähr, daß evangelische Erwachsenenbildung im Kontext der Kirchen-

reformdebatte und -praxis entstanden ist und sich dem auch weiter verpflichtet weiß: Strukturelle Überlegungen und Veränderungen sollten damals neue Freiheitsspielräume eröffnen; evangelische Erwachsenenbildung hat daran im Bereich der Bildung nicht nur durch ihr methodisches Handeln weiter Anteil.

Literatur

- D. Bonhoeffer*, Widerstand und Ergebung, Gütersloh 1976.
DEAE (Hg.), Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit, DEAE I 5/1976.
DEAE (Hg.), Das Fernstudium im Widerstreit der Meinungen, DEAE I 10/1976.
DEAE, Evangelische Erwachsenenbildung - ein Auftrag der Kirche. Positionspapier, Karlsruhe 1983.
DEAE, Die Evangelische Erwachsenenbildung am Ende des 20. Jahrhunderts: Herausforderungen, Aufgaben und Ziele (unveröffentl. Manuskript), Karlsruhe 1990.
Fachausschuß Familienbezogene Bildung, Was heißt hier politisch? Bedingungen politisch wirksamer Familienbildung, DEAE I 77-78/1988.
P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971.
J. Halberstadt (Red.), Netzwerke gegenseitigen Lernens, DEAE I 28/1980.
J. Halberstadt, M. Krämer und W. Janzen, Mit Gruppen arbeiten - Gruppenprozesse wahrnehmen, verstehen und gestalten. Fernstudium für Mitarbeiter in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Grundkurs. Hg. von der Arbeitsstelle Fernstudium, Hannover 1985.
J. Henningsen, Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, Heidelberg 1958.
G. Hefft u.a., Familienstand: Alleinerziehend. Anregungen für die Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden, DEAE I 55-56/1985.
G. Hefft, Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei. Lebensformen in der Diskussion (Reihe: Ausgangspunkte), Kassel 1989.
J. Knoll, Zum Methodenverständnis in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: *G. Buttler u.a.* (Hg.), Lernen und Handeln, Gelnhausen/Berlin/Stein 1980, 68-82.
J. Knoll, Kurs und Seminarmethoden, München 1986.
Kongreß und Kirchentag in der Evang. Luth. Landeskirche Sachsens (Hg.), stud. christ. Fernkurs: allein und gemeinsam leben lernen. 4 Lehrbriefe, Dresden 1986/87.
E. Lange, Sprachschule für die Freiheit, Gelnhausen/München 1980.
J. Lott, Handbuch Religion II: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984.
H. Luther, Religion, Subjekt, Erziehung, München 1984.
F. Martiny, Die evangelischen Akademien: Kirche zwischen Anpassung und Parteilichkeit, Frankfurt/M. 1977.
Chr. Meier, Kirchliche Erwachsenenbildung, Stuttgart 1979.
E. Meueler, Erwachsene lernen, Stuttgart 1982.
E. Müller, Evangelische Akademie, Stuttgart 1946.
K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990.
Orientierung 5: alleinlebend. Erarbeitet vom Facharbeitskreis »Zusammenarbeit von Mann und Frau in Kirche, Familie und Gesellschaft«, hg. vom Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1985.
G. Orth (Red.), Theologie: erfahrungsbezogen, produktiv, kreativ, authentisch. Zur Theologie in der Evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE I 50/1984.

G. Orth (Red.), Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung auf neuen (?) Wegen, DEAE I 82-83/1989.

G. Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung, Göttingen 1990.

G. Orth, »Bibel« und »biblische Texte« in Kursen und Arbeitshilfen der Evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE ND 1/1990, 18-21 (1990a).

G. Otto, Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986.

G. Otto, Handlungsfelder der Praktischen Theologie, München 1988.

Pädagogischer Beirat des Vereins evangelischer Sozialseminare (Hg.), Lebensgeschichte und politisches Engagement, Villigst 1989.

F. Pöggeler, Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1964.

H.G. Pöhlmann, Wer war Jesus Christus?, Gütersloh 1976.

H.G. Pöhlmann, Methoden sind nicht zielfeutral, in: DEAE (Hg.), Die Erwachsenenbildung als evangelische Aufgabe, Berlin/Gelnhausen/Stein 1979, 15-48.

H.K. Rohrbach, »Kernkraftwerk Borken«. Auswertung eines Seminars evangelischer Erwachsenenbildung unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten, DEAE I 21/1978, 1-14.

H.K. Rohrbach, Auf der Suche nach Jesus Christus (Reihe Ausgangspunkte), Kassel 1989.

W. Scheibe, 1919-1933: Weimarer Republik, in: F. Pöggeler (Hg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975,

E. Schmitz und H. Tietgens (Hg.), Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften 11), Stuttgart 1984.

H. Siebert, Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, Bad Heilbrunn 1983.

D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichtes in Deutschland, Münster 1985.

D. Urbach, 1933-1945: Epoche des Nationalsozialismus, in: F. Pöggeler (Hg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975, 75-95.

W. Wagner, Auferstehung und Alltag (Reihe: »ausprobiert und aufgeschrieben« der EEB Niedersachsen [A 2]), Hannover 1987.

V. Weymann, Evangelische Erwachsenenbildung, Stuttgart 1983.

(Die hier genannten Arbeitshilfen und Informationspapiere sind entweder bei der DEAE - Schillerstrasse 58, 7500 Karlsruhe - zu erwerben oder diese vermittelt die Anfragen weiter.)

Dr. Gottfried Orth, Pfr., ist Hochschuldozent für Religionspädagogik an der RWTH Aachen und Privatdozent für Praktische Theologie an der Universität Frankfurt/M. sowie Leiter des Ernst-Lange-Instituts für ökumenische Studien e.V., Rothenburg o.d.Thr.