

Gemeindepädagogik – entkernt?

Eine Besprechung von *Klaus Wegenast* und *Godwin Lämmermann*, *Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung*, Stuttgart/Berlin/Köln 1994 (196 S.)

1

»Gemeindepädagogik« heißen auch andere Bücher, die kürzlich erschienen sind: das von Chr. Grethlein (Berlin / New York 1994), das von K. Foitzik (Güterloh 1992) und, als Herausgeberarbeit, das von E. Schwerin (Comenius-Institut Münster 1991). Das jeweilige Vorhaben scheint mit dem lapidaren Titelbegriff am besten bezeichnet zu sein. Er hat sich in den beiden Jahrzehnten seit seinem ersten Auftauchen noch nicht verbraucht, im Gegenteil, man hat sich immer noch an ihm abzarbeiten. Und darum – das zeigen die vier Bücher schon fast auf den ersten Blick – engagiert der Begriff die Autoren, die nach ihm greifen, auch auf höchst unterschiedliche Weise.

Gegenstand der folgenden Abschnitte ist nur die von K. Wegenast und G. Lämmermann gemeinsam verfaßte Schrift. Ihr Untertitel heißt »Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung«. Den Autoren geht es jedenfalls um Bildung. Sie werden es mit größtem Nachdruck immer wieder beteuern. Näherhin sind die Bildungsbemühungen in Trägerschaft der Kirche ihr Gegenstand. Wenn die dafür auszuarbeitende Theorie aber wie der Obertitel »Gemeindepädagogik« heißen soll, wird das Verhältnis von Gemeinde und Kirche interessant. Welche Gemeinde rangiert hier über der Kirche? Von welchem Kirchenverständnis aus wird hier Gemeinde ins Auge gefaßt? Zu diesen Fragen gibt es in der Tat bemerkenswerte Auskünfte.

In anderer Hinsicht bleibt der Untertitel bis zum Ende der Lektüre undeutlich: »Kirchliche Bildungsarbeit *als Herausforderung*«? Zwar dröhnt das ganze Buch geradezu von *Forderungen*. Aber Subjekt und Adressat einer *Herausforderung* sind nicht ohne weiteres auszumachen. Sicher ist nur, daß die Herausforderung nicht solcher Bildungsarbeit gilt, die abgesehen von Kirche organisiert wird. Hier befeißigen sich die Verfasser größter Zurückhaltung. Sie wenden sich umgekehrt durchweg gegen den von ihnen wahrgenommenen Status quo der Grundlegung und Praxis kirchlicher Bildungsarbeit. Insoweit sind sie selbst deren Herausforderer. Dann hätte der Untertitel aber lauten müssen: »Eine Herausforderung an die kirchliche Bildungsarbeit«. Also doch die kirchliche Bildungsarbeit und als deren Inbegriff die Gemeindepädagogik eine Herausforderung an die Verfasser? Weil die das Feld nicht

nur den Fachhochschulkollegen überlassen wollen und also nun selbst Hand anlegen müssen? Dafür spricht in der Tat eine Linie der Einleitung (5).

Daß sich zwei Verfasser in einem Gemeinschaftswerk zur fraglichen Aufgabe äußern, ist natürlich ungemein sympathisch, ebenso, daß sie sich einleitend mit einem Gespräch über ihr Vorhaben vorstellen (5-9). In diesem Dialog erscheinen beide auch mit ihrem Namen. Danach ist Einzelautorschaft nicht mehr kenntlich gemacht. Es gibt auch nirgendwo einen Hinweis auf die Arbeitsteilung. Wer daraus nun auf enge Kooperation in jedem Einzelkapitel schließen wollte, sähe sich allerdings bei genauerer Nachfrage zuerst irritiert, dann enttäuscht. Es zeigt sich, daß die Verfasser sich mit den Kapiteln abgewechselt haben. Statt der korrekten Überschriften jetzt nur Stichworte: I. Gemeinde (Lämmermann), II. Gemeindepädagogik (Wegenast), III. Kindergarten (Lämmermann), IV. Konfirmandenunterricht (Wegenast), V. Jugendarbeit (Lämmermann), VI. Erwachsenenbildung (Wegenast), VII. Arbeit mit alten Menschen (Lämmermann). K. Wegenast, auf dem Titelblatt der erste Autor, hat also drei Kapitel beige-steuert, G. Lämmermann vier. Daß beide im Vorfeld dennoch eng zusammengearbeitet haben könnten, entfällt jedenfalls für die Kapitel Konfirmandenunterricht und Erwachsenenbildung. Denn ersteres deckt sich mindestens zur Hälfte, letzteres zu Zweidritteln wörtlich, fast wörtlich oder der Gedankenführung nach mit den entsprechenden Beiträgen von Wegenast im »Gemeindepädagogischen Kompendium«, das G. Adam und R. Lachmann 1987 in Göttingen herausgegeben haben und das 1994 – zeitgleich mit dem hier zu besprechenden Buch – in nahezu unveränderter zweiter Auflage erschien. Die Übernahmen aus dem Kompendium werden nicht gekennzeichnet. Das ist unüblich und vermindert, einmal wahrgenommen, die Leselust.

Was bei der Anlage des Buches allerdings schneller ins Auge fällt als die mit neuen Abschnitten aufgefüllten Doubletten, ist der Umstand, daß weder die Taufe noch der Gottesdienst noch die Kindergruppenarbeit vor der Konfirmandenzeit ein eigenes Kapitel haben. (Der Vergleich mit Grethleins Buch ist aufschlußreich. Dort gibt es die Kapitelüberschriften »Bildung im Umfeld der Taufe«, »Kindergottesdienst«, »Gemeindliche Bildung im Umfeld der Schule«, »Gottesdienst als Zentrum der Gemeindearbeit«.) Um das Buch nicht zu umfangreich werden zu lassen, habe man auf Vollständigkeit verzichtet, heißt es im Vorwort (4).

Aber als Beispiele für Ausgelassenes werden gerade nicht die Themenbereiche genannt, die Grethlein – wie ich meine: sehr zu Recht – aufgegriffen hat. Hier deuten sich also Unterschiede im Verständnis von Gemeindepädagogik an, zumal es heißt: »Exemplarisch werden statt dessen die wichtigsten Handlungsfelder, die religionspädagogisch verantwortet werden müssen, dargestellt und analysiert« (4). Hat die

Religionspädagogik also nur einen Teil dessen zu verantworten, was nach anderen Autoren zum gemeindepädagogischen Gesamtfeld gehört? Wo verläuft die Grenze, wenn doch Religionspädagogik auf jeden Fall für mehr zuständig ist als für den Religionsunterricht?

2

Die Gemeindepädagogik von Wegenast und Lämmermann ist ein Buch für tolerante Leserinnen, für großmütige Leser. Das betrifft zunächst die redaktionellen Mängel des Buches. Sie drücken es unter das Niveau des ausdrücklichen Anspruchs, den die Autoren »als ›Hochschullehrer‹ und ›Praktische Theologen‹« erheben, obendrein noch mit der Absicht, sich »nicht nur an die Profis, sondern vor allen Dingen [!] auch an die Laien« zu richten (7f).

Konkret: Ich zähle im laufenden Text etwa 75 Literaturverweise, die mit der angekündigten Hilfe des umfangreichen Literaturverzeichnisses (180-196, Kleindruck) entweder gar nicht oder nur unzutreffend oder nur vermutungsweise identifiziert werden können. Zum Beispiel haben die Leser jedesmal die Wahl, ob sie bei einem Autor, der in einem Jahr zwei verzeichnete Schriften veröffentlicht hat, unter a oder unter b nachschlagen wollen. Aber noch ärgerlicher sind natürlich die zahlreichen Verweise, denen im Literaturverzeichnis gar nichts entspricht, und die Falschmeldungen. (So erscheine ich selbst mit einem Artikel, den ich gar nicht geschrieben habe. Andererseits wird ein Beitrag, an dem mir wirklich sehr liegt, durch fehlerhafte Bibliographie fast zur Unauffindbarkeit verurteilt.) Immerhin, das meiste stimmt wohl. Es bleibt freilich die Befürchtung, bei einem so hohen, aber an vielen Stellen undurchschaubaren Literaturaufwand werde es bei der Leserschaft leicht zur Entmutigung kommen.

Die Ausgangslage der Lesenden ist eingangs zwar in einer Hinsicht bedacht worden, unter der Frage nämlich, was man Laien an intellektuellem Mitvollzug zumuten dürfe bzw. zutrauen könne (8). Aber allen sonstigen Beschwörungen der Didaktik zum Trotz war es wohl nicht die Absicht der Verfasser, ein lernwegorientiertes Buch zu schreiben. Um so ernster hätte man doch die klärende Kleinarbeit der wissenschaftlichen Schriftstellerei nehmen müssen.

Geduld ist aber auch in anderer Hinsicht vonnöten. So verschieden beide Verfasser ihre Wissenschaft auch betreiben – beide sind sie auf gleiche Weise Allergiker und Polemiker. Allergiker: Sie treten an das *mainstream*-Ufer der kirchlichen Praxis und ihrer Konzepte fast nur als Menschen, die von dem als selbstverständlich vorausgesetzten und gar nicht erst zu begründenden Verdacht umgetrieben sind, was Bildung (in subjekttheoretischer Perspektive) ist, sei hier gar nicht gewollt, und wenn schon gewollt, dann doch nicht erreicht. Positives wird häufig nur in der Form der Einräumung mitgeteilt. Die Neigung der Autoren, die vorfindliche kirchliche Bildungsarbeit *ad malam partem* zu interpretieren, also überall Vereinnah-

mung, Kolonialisierung, Entmündigung, Verweigerung von Freiheit vorauszusetzen, sitzt tief. Und in dieser Weise sind sie auch Polemiker. Das wäre zu ertragen, wenn der böse Feind jeweils auch gestellt, enttarnt, überführt würde. Aber in den polemischen Partien sind die Literaturangaben sehr spärlich. Es scheint auszureichen, einen kirchenkritischen *common sense* zu mobilisieren. Zur Stimmführerin von Wissenschaft wird die Entrüstung – und das schlägt der also vertretenen nicht zum Guten aus.

Um nun meinerseits Roß und Reiter zu nennen: Lämmermanns Schlußkapitel »Kirchliche Bildungsarbeit mit alten Menschen« besteht aus folgenden Abschnitten: 1. Die Altersrevolution als sozialer Umbruch; 2. Das Defizitmodell in der Altenbetreuung der Kirche; 3. Zur Neubestimmung kirchlicher Altenarbeit: Bildung statt Betreuung; 4. Das »dumme« Vorurteil von der Dummheit des Alters; 5. Profile kirchlicher Altenbildung; 6. Zur Methodik kirchlicher Altenbildung. Aufschlußreiche, außerordentlich willkommene Informationen aus den gerontologisch relevanten Wissenschaften erhält man im ersten und im vierten Abschnitt. Aber der Schluß des ersten (164) präludiert schon der Polemik, die den ganzen zweiten Abschnitt beherrscht (164-167) und sich bis in den dritten hinein fortsetzt (167), um im sechsten dann noch einmal aufzuflammen (175f). Die Vorwürfe erfolgen von einer externen Position aus. Der Autor ist draußen, nicht drinnen. Er urteilt pauschal, verletzend, läßt die handelnden Personen als Vollzugsinstrumente eines auf Verschleierung bedachten kollektiven Überwillens erscheinen (besonders 165f, dies übrigens ein sattsam bekannter marxistischer Argumentationszug) und vollzieht an ihnen gerade diejenige Entmündigung, gegen die das ganze Buch streitet. Was er dann als eigenen Lösungsbeitrag anbietet, ist nach seinen immer neuen Ausfällen gegen Kaffeetrinken und Unterhaltung in den gemeindlichen Seniorenkreisen wahrlich überraschend: Es könne »z.B. bereits *Geselligkeit zur Bildungsmacht werden*« (172, Hervorhebung dort). Keine Anknüpfung, kein Weiterführen von der vielleicht hilflosen und gewiß auf Beratung angewiesenen Praxis in einen Horizont vertiefter Erkenntnis, sondern kalte besserwisserische Konfrontation mit dem neu herausgeputzten Bisherigen! Wer soll da eigentlich etwas lernen?

Später dann einräumend: »Zu den alterstypischen Sinnfragen und Entwicklungsaufgaben gehört selbstverständlich auch die *Antizipation des eigenen Sterbens* als Integration dieser Möglichkeit in den subjektiv akzeptierten Lebensplan. Darin allerdings – wie etwa H. Faber (Faber 1983, 100ff) – die Hauptaufgabe zu sehen, wäre falsch [...]« (175). Jetzt wissen wir also über die Meinung Fabers zur Hauptaufgabe der Sinnsuche im Alter Bescheid – es sei denn, wir lesen in seinem Buch »Älterwerden können« nach und finden an der angegebenen Stelle etwas ganz anderes, dazu ein paar Seiten später die an erster Stelle genannte *Gefahr* von Seelsorge an alten

Menschen: »daß wir als Seelsorger ältere Menschen vor allem als unterwegs zum Tod sehen, bereits als Sterbende« (a.a.O., 113).

3

Großes Gewicht für die gemeindepädagogische Fragestellung überhaupt und für die einzelnen Arbeitsfelder wird denjenigen Wissenschaften und Einzeltheorien zuerkannt, die das Menschsein in der Gegenwart im Blick auf interne und externe, psychische und soziale Sachverhalte wahrzunehmen, aufzuklären und einem jeweiligen fördernden Handeln zu erschließen vermögen. Bildungstheoretische, didaktische und religionssoziologische Perspektiven treten dabei besonders hervor. Die Informationen aus den Wissenschaften, die sich mit der Kindheit, der Jugend und dem Alter befassen, sind dicht und in der Tat beunruhigend. Das Gleiche gilt für die Auskünfte über die Veränderungen des religiösen Bewußtseins und den Funktionswandel von Religion in der Gesellschaft. Die Autoren fühlen sich durchaus als Missionare im Dienste der Aufwertung humanwissenschaftlicher Erkenntnisse zugunsten einer mobilen, ja einer *theologischen* Praktischen Theologie. Ihre humanwissenschaftlichen und theologischen Anliegen koinzidieren! »Wegenast: Mir ist besonders aufgefallen, wie die einschlägigen Autoren, die sich zum Problem ›Gemeindepädagogik‹ geäußert haben, eine bemerkenswerte Mißtrauenshaltung gegenüber den Humanwissenschaften an den Tag legen, auf dem Auge, das die Theologie betrachtet, jedoch nahezu erblindet erscheinen« (6). Natürlich hätte man gern Belege für diese offenbar verbreitete *Doppelbehinderung*. Wichtiger ist allerdings, was im Buch selbst an Vorstößen im Sinne eines theologisch-humanwissenschaftlichen *Doppelengagements* zu finden ist. Man braucht nicht lange danach zu suchen, die entsprechende Kontur zeigt sich überall.

Ich hebe als Beispiel das mit »Gemeindepädagogik« überschriebene Kapitel von K. Wegenast hervor. Wegenast ist von der theologischen Sorge bestimmt, in der am Anfang der siebziger Jahre aufgekommenen Vision einer Gemeindepädagogik werde der Grund von Gemeinde, das Evangelium, mit einem ideologisch gefärbten Bild von Gemeinde verwechselt (33). Es werde, mit Chr. Bizer gesprochen, die »Differenz zwischen Glauben und gemeindegemäßigem Verhalten verwischt« (34). Demgegenüber sei Gemeinde nie anders faßbar denn als Sozialphänomen. Ihr religiöses Selbstverständnis und ihre gesellschaftliche Determination und Funktion seien mit Hilfe von Theologie und Soziologie zusammenzudenken. »Dabei wird immer darauf zu achten sein, daß Grund und Ziel der [gemeindepädagogi-

schen] Arbeit nicht Situationen sind, sondern das Evangelium für die Menschen.« (55) Aber die Kommunikation des Evangeliums kann nur adressaten- und zeitgemäß sein. Der soziale Raum, in dem sich gemeindepädagogische Bemühung verwirklicht, ist »die ›offene Volkskirche‹, die alle Bevölkerungsgruppen umfaßt und potentiell der Quellort diakonischen Handelns, eine Gelegenheit für die Kommunikation des Evangeliums und eine Sprachschule für die Freiheit sein oder werden kann« (50). Ist Gemeinde als Moment offener Volkskirche immer nur aufzufassen durch das Ineinander von theologischer und soziologischer Wahrnehmung, so kommt mit dem Begriff »Pädagogik« im Namen Gemeindepädagogik noch eine weitere Doppelperspektive ins Spiel. Die Pädagogik darf nicht als Instrument kirchlicher Selbsterhaltung in Dienst genommen werden. Sondern sie muß, auch wenn sie im gemeindlichen Zusammenhang wirkt, autonom und ihrem eigenen Selbstverständnis verpflichtet bleiben dürfen. Es ist »die Botschaft von der Rechtfertigung des Sünders, welche die Freiheit des einzelnen respektieren läßt, Individualität und Sozialität zu vermitteln hilft, prinzipiell allen Gemeindegliedern die Möglichkeit offen läßt, Gruppen zu bilden, und dazu befähigt, Konflikte aufzudecken, wahrzunehmen und zu bearbeiten« und also auch »Lernprozesse zu organisieren« (50) – mithin Pädagogik in Brauch nehmen läßt, ohne sie theologischer Fremdbestimmung zu unterwerfen.

Bei dem hier Referierten ist mir am wichtigsten die Warnung davor, die soziale Bedingtheit der Gemeinde zu übersehen und ein Idol von Gemeinde zu unterstellen, statt von der ärmlichen, uneindeutigen, zwiegesichtigen Wirklichkeit auszugehen und diese an das Evangelium zurückzubinden. Allerdings verwundert es mich, daß Wegenast meint, es sei bei den Befürwortern von Gemeindepädagogik O. Hammelsbeck vergessen worden (32 – das Zitat wird stracks gegensinnig zu seinem Kontext verwendet). Ich kann ihm auch nicht zustimmen, wenn er behauptet, man habe sich Anfang der siebziger Jahre von einer in den Gemeinden verorteten Pädagogik »Hilfe im Kampf gegen weitere Entkirchlichung und Verweltlichung der Gesellschaft« erhofft (ebd.). Das trifft jedenfalls für den östlichen Bereich nicht zu. So läßt denn die angemahnte Anbindung aller gemeindepädagogischen Initiativen an das Konzept der offenen Volkskirche dort, wo nur noch eine Minderheit der Bevölkerung zur Kirche gehört und auch in absehbarer Zukunft nicht wieder zur Mehrheit werden wird, die Gegenfrage aufkommen, wie stark die ideologischen Implikate gerade eines solchen Appells sein mögen.

Konzentrierte theologische Gedankengänge, die in die Darstellung mit jeweils begründender Funktion eingelagert werden, stammen insbesondere von G. Lämmermann. Ich hebe drei solcher Traktate hervor: eine trinitätstheologische Überlegung zum Gemeindegedan-

ken (21-31), eine tauftheologische Überlegung zur Begründung der Kindergartenarbeit (62f), eine biblisch-anthropologische (125-127) in Verbindung mit einer rechtfertigungstheologischen Überlegung (127-129) zur Begründung der Jugendarbeit. Allen diesen theologischen Gedankengängen ist zunächst gemeinsam, daß sie ihre Pointe in der Auszeichnung der menschlichen Personalität haben, genauer: in der Auszeichnung des freien Subjektseins, das als die biographisch einzuholende, als die im Bildungsvorgang pädagogisch einzulösende Bestimmung allen freien Menschentums gilt. Lämmermann nimmt damit die Grundintention der Praktischen Theologie von H. Luther auf und macht sie für seine Vorstellungen von Gemeindepädagogik fruchtbar. Seine theologischen Operationen zielen also zunächst auf die Bestätigung jenes anthropologisch-sozialen Fundamentaldatums und erst von dort aus auf die Begründung des Gemeindeverständnisses und der pädagogisch relevanten gemeindlichen Arbeitsformen. Bildung löst ein, was dem Menschsein von Gott her zugesprochen ist. Theologie und Pädagogik koinzidieren in der (jeweils unterschiedlich erreichten, aber gleich bewerteten) Verantwortung für den Menschen als freies Subjekt seiner freien Beziehungen.

Nun würde ich gern in den einzelnen theologischen Arbeitsgängen, die Lämmermann vorführt, Zug um Zug, manchmal Satz für Satz, kritisch ausleuchten, was dort eigentlich geschieht. Dafür gibt es hier keinen Platz. Die Leserschaft wird selber genau hinsehen. Aber es muß erlaubt sein, den summarischen Eindruck auch ohne Einzelnachweise wiederzugeben – und das darf mit Bezug auf einen Autor, der selber kräftig auszuteilen pflegt, auch einmal mit gehöriger Zuspitzung geschehen.

(1) Es gelingt Lämmermann, aus der Idee der immanenten Trinität (die soteriologische Dimension der ökonomischen Trinität, ohne die es ja nie zur Lehre von der immanenten Trinität gekommen wäre, spielt für den Ansatz nur eine untergeordnete Rolle) eine Grundvorstellung von Gemeinde abzuleiten, in der sich Wort und Sakrament als *notae ecclesiae* erübrigen. Die christliche Gemeinde unterscheide sich von anderen Gemeinschaftsformen konstitutiv durch das Bekenntnis zum dreieinigen Gott, das aber nicht als rituelles, gesprochenes, sondern als gelebtes maßgeblich sei.

»Gelebtes Bekenntnis« ist für Lämmermann nun aber nicht etwa ein solches, das im Leben der Gemeinde aufzusuchen wäre, sondern das als Idee von Gemeinde auf diese zurückwirkt, sofern es sich dem christlichen Gottesgedanken selbst verdankt. »Im Gemeindeleben und in den Aktionen der Gemeinde muß elementar zum Ausdruck kommen, was dem Glauben so fundamental ist, daß es zum Bekenntnis erhoben wurde.« (22) »In seiner trinitarisch-christologischen Fassung reflektiert der christliche Gottesgedanke ein Strukturmodell von gelungener Beziehung zwischen Personen.« (23) Wie Gott zugleich als Einheit und sich frei gewährende Beziehung zu denken ist, so »im (Kantischen) Sinne eines analytischen Urteils« (21) auch die Gemeinde.

Was für eine Art von »Bekenntnis« der Verfasser meint, bleibt mir trotz redlicher Bemühung verborgen, ebenso, was das Subjekt dieses Bekenntens mit der geschichtlichen Wirklichkeit von Kirche zu tun hat. Deutlich ist nur, daß der Verfasser sich um die theologische Begründung einer solchen Gemeinde bemüht, in der »normative Forderungen« (21) und damit auch rituelle Zumutungen ausgeschlossen sind. Mit der Überwindung der Gottesdienstdimension von Gemeinde (wie immer diese Dimension heute neu in Blick zu nehmen wäre) ist aber die Gemeindepädagogik nach meinem Urteil theologisch entkernt worden.

Das zeigt sich nicht nur in der Gliederung des Buches, sondern auch an vielen Einzelstellen. Und das ist für mich noch besorgniserregender als der im Eingangsgespräch besprochene (aber nicht zerstreute) Verdacht, die Lesenden würden durch solche legitimatorische Akrobatik intellektuell überfordert.

(2) Es gelingt Lämmermann, die Taufe als Begründung für Kindergartenarbeit überhaupt in Anspruch zu nehmen und es gleichzeitig als angemessen anzusehen, daß diese Taufe im Kindergarten und bei volksskirchlich motivierten Taufeltern als Grund von personhafter Freiheit nicht thematisiert wird. Die Taufe ist für ihn offenbar in der Weise Symbol des Eigenwertes der Person, daß jemand, der sich dieser Person mit der *Botschaft* der christlichen Taufe näherte, dauernd zu befürchten hätte, der so begründeten personalen Freiheit zu nahe zu treten. Wie die Trinitätslehre, so fungiert auch die Tauflehre als ein Konstrukt, das zumutende Begegnung erübrigt. Eine trinitarisch begründete Gemeinde ohne *gottesdienstliche* Dimension, eine tauftheologisch begründete Verantwortung für Heranwachsende ohne *katechetische* Dimension! Was dann im Abschnitt »Religiöse Momente der Kindergartenarbeit« (71-75) im Modus der Einräumung zugestanden wird, muß man in den Einzelformulierungen verfolgen.

Aufschlußreich ist es auch, den Abschnitt »Kindergarten und Hort« aus der Religionspsychologie von H.-J. Fraas danebenzuhalten (Die Religiosität des Menschen, Göttingen 1990, 193-199). Was dem Religionspsychologen dringlich und möglich erscheint, ist dem Gemeindepädagogen kaum erschwinglich!

(3) Es gelingt Lämmermann, die Rechtfertigungslehre zur Begründung für die Jugendarbeit als »offenes« Angebot so ins Spiel zu bringen, daß aus der Lehre von der *iustificatio impiorum* ein Akzeptanzprinzip wird, auf dessen Basis pädagogisch zu realisieren ist, was Gott, dessen Gnade hier ohne Gesetz gedacht wird wie der gefallene Mensch ohne Schuld, in seiner Liebe ermöglicht hat. Dem gerechtfertigten Menschen (aber er weiß von seiner Rechtfertigung nichts, und daß er ihr irgendwann und irgendwie erkennend begegnen

könnte, ist für Lämmermann kein gemeindepädagogisches Thema) ist dazu zu helfen, daß er »als kompetentes, selbstbestimmtes Subjekt aufzutreten vermag« – politisch die eigene Situation auf die Möglichkeit des Befriedigtseins hin verändernd. Dafür ist Röm 5,1 Beleg, wobei übergangen wird, daß es sich um den Frieden »mit Gott« handelt. Statt dessen wird der Friedensbegriff vom alttestamentlichen »Shalom« her gefüllt. Unfreiheit herrsche für das Alte Testament z.B. dort, »wo der Mensch nicht in Übereinstimmung mit der Natur – auch mit seiner eigenen – lebt; das heißt, wo er nicht befriedigt ist« (129). Röm 5,2-6 mit all den Sachverhalten des anfechtenden Auszustandes von Befriedigtsein erhält keinerlei Chance, den »Frieden mit Gott« zu beleuchten. Es wäre dies ja auch pädagogisch nicht in der Weise zu vermitteln, die Lämmermann nach meinem Haupteindruck ständig vorschwebt, nämlich befremdungslos.

Im ganzen Buch polemisieren die Verfasser – teils direkt, teils indirekt – gegen das Differenzmodell bei der Deutung des Verhältnisses von Kirche und Gesellschaft, Glaube und Kultur. Was sie hier aber vorführen, ist eine Theologie, die ihren humanwissenschaftlichen Partnern lächelnd die dritten Zähne zeigt. Und ich kann mir einfach nicht vorstellen, daß diese Partner über solche Theologen glücklich sind. Werden sie im Dialog der Wissenschaften eigentlich gebraucht?

5

Bei so viel Widerspruch – was ist mir an diesem Buch wichtig? Vor allem, daß die Verfasser unermüdlich einprägen: Die Menschen, mit denen man es in der kirchlichen Bildungsarbeit zu tun hat, sind inzwischen anders, als man es sich oft genug denkt oder wünscht. Der Wandel ihrer psychischen Verfaßtheit in Korrespondenz mit dem sozialen Wandel, der durch Produktion und Konsumtion, Markt und Verkehr, Wettbewerb und Austausch – auch auf dem Gebiet der Lebensorientierungen – ständig vorangetrieben wird, fordert kirchliche Bildungsarbeit auf zur Selbstkritik im Blick auf jeglichen Immobilismus, zur Selbstkontrolle im Blick auf den nie genug zu achtenden Eigenwert aller beteiligten Personen. Menschennähe, Unbefangenheit, Offenheit, Vielfalt, Risikobereitschaft bei Suchbewegungen, Respekt vor Gruppen- und Einzelindividualitäten – das sind Tugenden, die in »postmoderner« Zeit auf allen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern blühen sollten. Ja, es sind Grunderfordernisse, die sich zwingend bereits aus der theoretischen Bearbeitung der gemeindepädagogischen Text-Kontext-Relation ergeben.

Worin ich mit den Verfassern nicht übereinstimme (von zahlreichen bisher unbesprochenen Einzelheiten abgesehen), resumiere ich hier nur noch in zwei Anmerkungen:

1. Die kirchliche Arbeit ist vielfältiger und besser, als die Autoren es ihr zugestehen oder aufgrund ihrer Optik wahrzunehmen bereit sind. Sie schreiben eine Gemeindepädagogik als Herausgeforderte und aus eigenem Entschluß. So sollte man erwarten, daß sie auf die gemeindespezifischen Möglichkeiten und Lösungen religiöser Bildungsaufgaben mit einladender Neugier zugehen.

2. Pädagogisch angemessen ist nicht schon dasjenige Handeln, bei dem es gelungen ist, die Reibungswärme zu minimieren. Die Sperrigkeit und Widerständigkeit einer Sache, die dilemmatische Konstellation eines gegenwärtigen Lebensproblems, die Entschiedenheit einer darauf bezüglichen Stellungnahme, die Fremdheit einer ›Botschaft‹ sind seit alters und mit größter Wahrscheinlichkeit auch noch morgen Momente, die der Bildungsaufgabe zugute kommen, statt sie zum Verrat an sich selbst zu verleiten.

Die von K. Wegenast wie in früheren Äußerungen so auch jetzt so stark betonte These von der ›Gleichursprünglichkeit‹, die didaktisch für Subjekt und Tradition, Adressat und Botschaft, Erfahrungswirklichkeit und Glaubensinhalt zu veranschlagten sei (139, 140, 141 u.ö.), bedarf m.E. weiterer theoretischer Klärung, durch die sie vor dem Mißverständnis einer fortschrittsbeschwingten Flurbereinigung bewahrt wird. (Es ist ja bezeichnenderweise gerade die *unbequeme* Ökologie, die im post-modernen Bewußtsein Raum gewinnt!)

Dr. Jürgen Henkys ist Professor für Praktische Theologie an der Humboldt-Universität Berlin.