

MATTHIAS SCHARER

Bildung als interkulturelle Diakonie

Theologisch-didaktische Orientierung im kirchlichen Bildungsmarkt

1. *Subjektive Theorien leiten unser religionspädagogisches Handeln¹*

In der religionspädagogischen Praxis sind wir alle erfahren. Jede/r von uns hat „eine seinem Handeln innewohnende ‚Theorie‘ seines Lebens“², der sie/er bewußt oder unbewußt folgt. Daraus entspringen Vorstellungen, also „subjektive Theorien“ davon, wie menschlich-/religiöse Erziehung und Bildung gelingen oder mißlingen könnten. Wir wissen aus unserer eigenen Biographie und aus der anderer Menschen, worin der Kairos für die, theologisch gesprochen, heilvoll-befreienden Lern- und Bildungsprozesse liegt; wir kennen die Ereignisse und Begegnungen, in denen uns Entscheidendes von dem, was unser Leben hält und trägt, offenbar geworden ist. Wir wissen um Erfahrungen, die unser Leben prophetisch-kritisch aufgebrochen haben und um solche, die uns Konflikte und Krisen durchstehen ließen, ja im Angesicht des Todes zu leben lehrten.

2. *Aus einem theologischen Bewußtsein heraus handeln lernen*

Die subjektiven Vorstellungen von gelingenden Bildungsprozessen leiten unser religionspädagogisches Handeln in erheblichem Maß. Deshalb sehe ich einen zentralen Aufgabenbereich

religionspädagogisch-/katechetischer Theorie und Praxis darin, subjektive Theorien ernst zu nehmen, zu bearbeiten und kritisch aufzuklären, um sich und anderen erweiterte Handlungsspielräume zu schaffen. Wer argumentativ begründen kann, warum sie/er in einem bestimmten Fall so und nicht anders handelt, gewinnt für sich und im Diskurs mit anderen jenes Rückgrat, das die „Praxis aus dem Bauch heraus“ mit dem Verstand verbindet und dadurch erst wirklich ganzheitlich macht.

Die Aufklärung subjektiver Theorien geschieht in jeder praktisch-theologischen Disziplin im kritischen Diskurs mit den Human-, speziell den Sozialwissenschaften, die uns wichtige Einsichten in Gesellschaftssysteme, Sozialisations- und Entwicklungszusammenhänge und Erziehungs-/Bildungsmöglichkeiten vermitteln. Solche Einsichten können sich allerdings selbstständigen, so daß die theologische Argumentation den sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen aufgesetzt erscheint. Demgegenüber wird unter dem Paradigma „konvergierender Optionen“, wie es u.a. H. Steinkamp / N. Mette vertreten, nach möglichen Interaktionen zwischen den Sozialwissenschaften und einer sich handlungswissenschaftlich verstehenden Praktischen Theologie geforscht, ohne das leitende theologische Interesse

¹ Kurzfassung eines Vortrages an der Theologischen Fakultät Innsbruck. Die mündliche Anredeform ist bewußt beibehalten.

² P.M. Zulehner, Praktische Theologie, in: NHTG 3, 400.

preiszugeben. Solche Optionen können Handlungsperspektiven und -richtungen eröffnen und gleichzeitig die Vielzahl möglicher Handlungen auf die jeweils notwendige Methodik religionspädagogischer Praxis beschränken³.

Die Optionen für religionspädagogisch richtiges Handeln gewinnt man nicht am grünen Tisch, aus einem theoretischen Zusammenspiel der genannten Wissenschaften; auch nicht aus einem distanzierenden und verobjektivierenden Interesse an Menschen und Kommunikationsprozessen, wie es manchen klassisch-empirischen Untersuchungsmethoden eigen ist. Es geht darum, mit Aufmerksamkeit und Anteilnahme am Bildungsgeschehen zu partizipieren. Es geht um ein Interesse, das auf umfassende Lebensqualität, auf Kritik ungerechter indoktrinierender Bildungsstrukturen und auf die Offenlegung immanent-pragmatischer Bildungsinhalte und -intentionen ausgerichtet ist. Auch die religionspädagogischen Forschungsmethoden sind nicht neutral und unschuldig. Sie eröffnen oder verstellen den menschen- und schöpfungszugewandten Grundzug der jüdisch-christlichen Botschaft.

3. Aufmerksam werden und Anteilnehmen als religions- pädagogische Basisqualifikation

Wer Religionspädagogik begreifen will, muß zumindest in der Vorstellung in ein konkretes religionspädagogisches Handlungsfeld gehen: in eine Schulklasse, in eine außerschulische Kinder- oder Jugendgruppe oder in

eine Gruppe erwachsener Menschen, die zu einer kirchlichen Bildungsveranstaltung gekommen ist. Bei der möglichen Unterschiedlichkeit von Gruppen, die wir antreffen könnten, wird sich beinahe überall eine Grundbefindlichkeit zeigen: Wir begegnen in allen kirchlichen Bildungskontexten Menschen mit einer großen Unterschiedlichkeit in ihren Lebens-/Glaubenszugängen beziehungsweise Nichtzugängen. Diese Vielfalt kommt in der Regel nicht unmittelbar, schon gar nicht in der für TheologInnen gewohnten diskursiven Sprachgestalt zum Ausdruck.

3.1. „Den Typ, obs den überhaupt gibt, des is die Frage“

So berichtet H. Schmid in seiner qualitativen Analyse zur Religiosität von BerufsschülerInnen, wie nach einem langen Gespräch in einer Gruppe 15–18jähriger Jugendlicher das erste Mal ein religiöses Thema angesprochen wird: Es geht um die Frage, ob ein Gruppenmitglied mit Jeans zur Beerdigung gehen kann, oder ob es einen Anzug anziehen soll. Schmid hat die Gespräche Jugendlicher auf Tonband mitgeschnitten und transkribiert; ein zentraler Ausschnitt daraus:

Junge 1: „Des kann dir doch scheiß-egal..., aber i maan, du kannst doch auf a Beerdigung gehn wie's dir wirklich gefällt – obs etza in Unterhosen kummst oder überhaupt gar nix anhanst oder im Smoking oder sonstwie...“

Ein zweiter Junge widerspricht ihm und betont gleichzeitig, daß er auf die Kirche pfeift, manchmal aber doch die langweilige Predigt anhört.

³ Vgl. u.a. H. Steinkamp, Zum Verhältnis von Praktischer Theologie und Sozialwissenschaften, in: N. Mette/ H. Steinkamp, Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 164–176.

Darauf: Junge 1: „Ja-ja hörst dir sei Predigt an und denkst dir irgendwie: leck mich am Arsch“.

Da mischt sich ein Mädchen in das Gespräch: „A ja, da muß ich dann aa nu was sagen...“

Der zweite Junge: „Aber ich mein aber irgendwie... manchmal wenn ich nachts Bauchschmerzen hab, weißt schon, wenn ich so richtige Krämpfe krieg, wie ichs manchmal hab oder so, dann...“

Das Mädchen dazwischen: „Hab ich aa...“.

Der zweite Junge: „...tu i fei echt manchmal beten oder so... des is es“

Junge 1: „Ja eben, des is es, des is es... auf amal dann, wennst an brauchst ne...“

Das Mädchen dazwischen: „Des is scheinheilig...“

Junge 1: „Wia damals ... wie i damals des Auto ... zamgefahren hab...“

Junge 2: „Hast aber auch gebetet...“

Junge 1: „Bitte... bitte“

Junge 2: „... Ja bitte helf mir ja ... aber...“

Junge 1: „... Ja aber dann hab ich wiederum hab ich mer überlegt, was hat der Typ alles bracht... ne damit...“

Junge 2: „... überhaupt nix, überhaupt nix...“

Das Mädchen: „Den Typ, obs den überhaupt gibt, des is die Frage, die ich mir zur Zeit stell'...“⁴

Das Beispiel zeigt, wie Gespräche über „Gott und die Welt“ zu Spielräumen

werden können, in denen ganz unvermutet und unvermittelt die Gottesfrage aufbricht. „Den Typ, obs den überhaupt gibt?“ wird zur zentralen Metapher einer längeren Auseinandersetzung um die Existenz Gottes.

3.2. Aufmerksam auf den symbolischen Ausdruck

Wer die Aufmerksamkeit auf die Interaktion und Kommunikation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen lenkt, wird darin auch in unserer Gesellschaft zentrale Fragen um Lebenssinn, Religion und Glauben entdecken. Es geht dabei nicht nur um die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Artikulation menschlich-religiöser Anliegen. Wie sich Menschen kleiden, wie sie wohnen, wie sie kommunizieren, was ihnen wertvoll, ja heilig ist, drücken sie in Symbolgestalten, also in Riten und Gesten, bedeutsamen Gegenständen, Metaphern und bildreichen Erzählungen aus. Gerade Kinder begegnen in menschlich-religiöser Unmittelbarkeit der kirchlichen Symbolwelt: Jedes Kind begegnet in den kirchlichen Bildungseinrichtungen „den Kindergott unter dem Arm“ dem „Kirchengott“, sagt A.-M. Rizzuto⁵. Auch bei Erwachsenen, die durch die kritische Vernunft hindurchgegangen, in einer, wie P. Ricoeur sagt „Zweiten Naivität“⁶ ihren unmittelbaren Glaubensausdruck wiedergefunden haben, äußert sich das Religiöse symbolisch.

⁴ Die „Insel Gruppe“ (5 Jungen und 5 Mädchen im Alter von 15 – ca. 18 Jahren) thematisiert in ihrer Gesamtdiskussion, die sich über drei Stunden erstreckt, zweimal die Frage nach Gott. Eine umfangreiche „Gottespassage“ wird in einem anderen Abschnitt, in dem es am Thema einer Beerdigung um das Verhältnis zur Tradition als Möglichkeit des Ausdruckes authentischer Gefühle ging, vorbereitet. (H. Schmid, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn OBB, 1989, 35–37).

⁵ A.-M. Rizzuto, *The birth of the living God*, Chicago 1979, 3.

⁶ P. Ricoeur, *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Frankfurt/M. 1974, 506.

3.3. Theologisches „Nach-denken“ als Anliegen von Bildungsprozessen

Gleichzeitig bedarf die multireligiöse Welt, wie sie uns in Gruppen und Schulklassen begegnet, dringender denn je des theologischen Verständnisses und der theologischen Aufklärung. Es muß das „nach-gedacht“ werden, was die gesellschaftliche, allgemein religiöse und die spezifisch jüdisch-christliche beziehungsweise kirchliche Symbolik zu denken aufgibt. Jede Interaktion in Gruppen und Klassen schafft ja eine neue, in derselben Weise kirchengeschichtlich noch nie dagewesene Glaubenswirklichkeit, die es theologisch aufzuklären und zu verstehen gilt.

Bei älteren SchülerInnen und bei Erwachsenen wird auch dieses theologische „Nach-denken“ zum unmittelbaren Anliegen von Bildungsprozessen werden. Die Kirchen leisten damit einen wesentlichen Dienst an der Gesellschaft, die der symbolischen Aufklärung dringend bedarf.

3.4. „Nach-denken“, das in die Erfahrung und in die Kommunikation eingebunden bleibt

Entscheidend ist, daß dieses theologische „Nach-denken“ erfahrungsmäßig und kommunikativ eingebunden bleibt und nicht als abstraktes Sachwissen an den Menschen herangebracht wird, wie das in der Schule nicht selten der Fall ist. Ohne Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhang verlieren theologische Aussagen ihre existentielle Bedeutsamkeit, sie schaffen ein Detailwissen ohne Orientierung im Ganzen. Eine abstrak-

te Vermittlung des Glaubens erzeugt ungünstige Hierarchien zwischen LehrerInnen / LeiterInnen und SchülerInnen / TeilnehmerInnen. Lernen wird nicht mehr, wie es dem Glauben angemessen ist, als gemeinsamer, intergenerativer Such- und Austauschprozeß erlebt. G. Fuchs verweist mit Recht darauf, wie sehr die gesellschaftliche wie auch die kirchliche Expertenkultur an einer „Überinformiertheit im Detail“ bei einer „Nichtinformiertheit im Ganzen“ leidet. Systeme von Herrschaftswissen überlagern das Bedürfnis von Orientierungswissen. Wenn sich Bildung im kirchlichen Kontext als interkulturelle Diakonie versteht, dann muß es darum gehen „... mit den Mundtotgemachten, den Verstummten und Sprachlosen weiterhin in einen schöpferischen Alphabetisierungsprozeß“ einzutreten, „um mit ihnen und für sie die jeweils eigene Sprache und Identität zu finden. ... Zugleich kommt es darauf an, geistvolle Strategien gegen den außengelenkten Info-Konsumismus zu entwickeln. So hat sich Kirche als katholische und ökumenische zu erweisen. Als Anwältin und Repräsentantin jener verlorenen, wiederzugewinnenden Ganzheit“⁷.

3.5. Vielfältige Bildungsprogramme – eigenverantwortliche LeiterInnen/LehrerInnen

Das bisher Gesagte hat zur Folge, daß Bildungsprogramme, Lehrpläne und Behelfe in der kirchlichen Bildungspraxis immer vielfältiger werden. Das wird in Zukunft so weit gehen, daß etwa ein genereller Lehr- oder Bildungsplan für ein ganzes Land oder entsprechende Behelfe zunehmend

⁷ G. Fuchs, Kulturelle Diakonie, in: Concilium 24 (1988), 324–329, hier: 326f.

problematischer werden: Sie normieren etwas, was nur am Ort entschieden und verantwortet werden kann. Im Hinblick auf den Religionsunterricht rechnet bereits die Würzburger Synode mit gläubigen, im Glauben angefochtenen und sich momentan als ungläubig verstehenden SchülerInnen, denen der Religionsunterricht für die Klärung ihrer eigenen Position zu dienen habe. Er muß also so gestaltet sein, daß er für alle SchülerInnen und nicht nur für die wenigen kirchlich gebundenen sinnvoll ist.

Inzwischen ist die individuell-biographische Situation von TeilnehmerInnen an Bildungsprozessen im Hinblick auf deren Religiosität, Gläubigkeit und Kirchlichkeit noch wesentlich inhomogener geworden. Im Religionsunterricht hat sich die traditionelle Übereinstimmung von Lehre-VermittlerInnen und AdressatInnen aufgelöst. Es bleiben nur mehr die ReligionslehrerInnen als relativ konstante Größe, was Gläubigkeit und Kirchlichkeit betrifft, übrig. Sie werden zunehmend zu GrenzgängerInnen zwischen Kirche und Gesellschaft und brauchen von daher eine kirchliche Beheimatung und das unbedingte Vertrauen der Kirchenleitung in die Eigenverantwortlichkeit ihres ausgesetzten Dienstes an den Menschen, an der Schule und damit an der ganzen Gesellschaft. Ein solches Vertrauen gibt auch die Möglichkeit, innovatorisch an der Veränderung von Schule und anderen Bildungsinstitutionen zu arbeiten, was dem Auftrag des Evangeliums entspricht – schließlich begegnen wir in keiner Bildungsinstitution dem Reich Gottes in vollendeter Gestalt.

4. Orientierung im kirchlichen „Bildungsmarkt“

Die Vielfalt der Bildungsherausforderungen im kirchlichen Kontext und die Konkurrenz zu anderen Bildungsträgern schafft einen kirchlichen Bildungsmarkt. Ich kann zu dieser Entwicklung keine empirische Erhebung vorlegen, weiß aber aus der Theologischen Kommission für Erwachsenenbildung und aus der Mitarbeit in Lehrbuchkommissionen, welches Problem die zunehmende Unüberschaubarkeit von Bildungsinhalten, Methoden und Medien darstellt. Das erinnert mich an eine Szene aus einem Seminar⁸ zum Thema: „Kirchliche Bildungsarbeit zwischen Indoktrination und befreiender Praxis“. Typisches zur gegenwärtigen kirchlichen Bildungslandschaft kam zum Ausdruck: Die Studierenden hatten in ihren vorbereitenden Arbeiten an kirchlichen Bildungsveranstaltungen hospitiert und ihre teilnehmenden Beobachtungen ausgewertet. Nun stellten sie szenisch und mit Symbolgegenständen die Vielfalt des Gesehenen und Erlebten dar. Ein kunterbunter kirchlicher „Bildungsmarkt“ entstand. Er gehorchte den gängigen Marktgesetzen wie Angebot und Nachfrage, TeilnehmerInnenbilanzen, Kosten-/Nutzenrechnung usw. und schien alles zu bieten, was in einer Erlebnisgesellschaft gefragt ist. Angefangen von der traditionellen Glaubensvermittlung und theologischen Auseinandersetzung bis zu esoterischen Praktiken, Persönlichkeitstrainings- und Gesundheitsprogrammen wurden bestehende Marktlücken geschlossen und neue Bedürfnisse geweckt.

⁸ Das Seminar wurde an der Theol. Fakultät Linz durchgeführt.

4.1. Subjektive Didaktiken gewinnen Raum

Damit zusammenhängend finden auch in die kirchlichen Bildungsfelder ausschließlich subjektbezogene Didaktiken Einzug. Dem berechtigten Mißtrauen gegenüber fertigen Plänen und genormten Behelfen steht das Extrem einer individualisierten, primär auf das subjektive Erleben und Wohlergehen ausgerichteten Didaktik gegenüber. Autonomie, Emanzipation und Selbstverwirklichung, so unverzichtbar sie gerade in den Kirchen sind, können nicht als die alleinigen Bildungskriterien gelten.

4.2. Identität in universaler Solidarität als Bildungsperspektive

Mein Engagement oder Nichtengagement kann im Extremfall über Glück oder Unglück, Sinn oder Unsinn, Leben oder Tod anderer Menschen mitentscheiden. Demzufolge geht es in der modernen Bildung nicht nur um die Befreiung zu einer autonomen Identität, sondern auch um das Bezogensein einer „Identität in universaler Solidarität“⁹. Ein religionspädagogisch brauchbarer Bildungsbegriff bedarf nach R. Preul einer „anthropologischen, kultur- und gesellschaftstheore-

tischen Begründung“¹⁰. G. Orth verbindet mit dem Rückgriff auf 1 Kor 12,26 und Gal 3,28 subjekt- und gesellschaftsorientierte Bildung mit dem Blick auf die Menschheit in der Schöpfung: „Mit dem einzelnen aber verwirklicht sich auch die Menschheit und Gottes Schöpfung – oder geht sie unter... Nur wo der Zusammenhang bestehen bleibt, daß, ‚so ein Glied leidet, alle Glieder mitleiden, und so ein Glied herrlich gehalten wird, sich alle Glieder mitfreuen‘ (1 Kor 12,26), wird der Gedanke der Bildung als antizipierter und vorzubereitender Befreiung, am Leben gehaltener Hoffnung auf Erlösung festgehalten, einer Befreiung, die auf die Gleichheit aller zielt (Gal 3,28).“¹¹ Ein theologisch verantworteter Bildungsbegriff läßt sich am Bewußtsein für die Veränderbarkeit der Gesellschaft durch Bildung messen, die – wie H. J. Heydorn sagt – die „Rettung des Letzten“ einschließt, des am Rande der Gesellschaft lebenden Menschen¹².

5. Bildung als interkulturelle Diakonie

Noch spezifischer kann eine anteilnehmende Bildung, mit einem von G. Fuchs geprägten Begriff, als „Kultu-

⁹ Diesen Identitätsbegriff macht N. Mette zur Grundlage seiner Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung (*N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf 1983, 267–275). Vgl. auch N. Mette, *Religionspädagogik*, 156ff. Darüber hinaus scheint mir der Begriff tauglich, im offenen Diskurs mit anderen weltanschaulichen und religiösen Strömungen und Gruppierungen in der Gesellschaft dem nicht selten auf Selbstverwirklichung reduzierten Emanzipationsbegriff einen neuen Akzent zu geben. Emanzipatorische Bildung und Erziehung bleibt nicht neutral und unbezogen; sie ergreift Partei gegen solidaritätslose, unpolitische Selbstverwirklichung.

¹⁰ R. Preul, *Bildung*, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 1, München 1986, 72.

¹¹ G. Orth, *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung*, Göttingen 1990, 250f.

¹² Vgl. zur Auseinandersetzung um einen positionellen und handlungsorientierten Bildungsbegriff u. a.: S. Hagleitner, *Mit Lust an der Welt – in Sorge um sie. Feministisch-politische Bildungsarbeit mit Frauen. Eine Theorie zur Praxis positioneller kirchlicher Erwachsenenbildung*, Linz 1995 (unveröff. Diss.), 63–72.

relle Diakonie“¹³ bezeichnet werden. Wenn man bedenkt, daß Menschen in Bildungsprozessen aus ihrem kulturellen Hintergrund heraus interagieren und kommunizieren, dann geht es im Dienst der Kirchen darum, „interkulturellen“ Begegnungen Raum zu schaffen. Gemeint sind Begegnungen zwischen Menschen mit ihren unterschiedlichen Biographien, zwischen verschiedenen Generationen, Regionen, Nationalitäten usw. Schließlich geht es um die Begegnung von Menschen mit der Kultur der Gerechtigkeit und Liebe aus dem Evangelium.

Christliches Handeln ist von Anfang an kulturell eingebunden. „Dabei werden vorgegebene Lebensformen und Weltdeutungen kritisch aufgenommen, durchkreuzt und in neue Kulturformen umgeschmolzen: ein interkultureller Prozeß langwieriger und konfliktträchtiger Art.“¹⁴ Dieser Prozeß hat insofern eine „diakonische Struktur“, als die vorgefundene Kultur weder kritiklos übernommen noch kriterienlos abgelehnt wird. Indem das Evangelium ins Spiel kommt, werden Reichtümer und Schwachstellen des jeweiligen kulturellen Kontextes offenbar. Dies geschieht aber nicht in einer überheblichen und besserwisserischen Weise, denn auch die Sozialgestalten des Evangeliums sind nicht unschuldig und wandeln sich durch gesellschaftliche Einflüsse. In der Spannung von Inkulturation und Exkulturation wird eine menschliche und erlösend-befreiende Praxis möglich.

Wenn heute der tragische Bruch zwischen Evangelium und Kultur beklagt wird¹⁵, dann hat dieser sowohl mit den Ängsten der Kirchen zu tun, von der

säkularen Moderne zu lernen, als auch mit gesellschaftlichen Widerständen, sich von der Gegenkultur des Evangeliums herausfordern zu lassen, die die „Opfer und Unterdrückten Subjekte der Seligpreisungen“¹⁶ nennt.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte und Strukturen menschlich-religiöser Bildung in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildungseinrichtungen zeigen sich auf Zukunft hin folgende Leitvorstellungen:

- Kirchliche Bildung versteht sich als interkulturelle Praxis, in der die subjektiv und intersubjektiv vermittelten „Kulturen“ von Menschen und Menschengruppen mit der Kultur des Evangeliums in einen wechselseitigen und wechselseitig kritischen Austausch kommen.
- Dieser Austausch hat, bis in einzelne didaktische Schritte hinein, Dienstcharakter. Das Interesse ist also nicht primär auf die kirchliche Nachwuchssicherung gerichtet, sondern auf die Ermöglichung einer guten Zukunft für alle Menschen in der einen Welt.
- Kirchliche Bildung ist von ihrem Ansatz her nicht distanzierend, neutral und objektiv, sondern wird parteiergreifend für Menschen, die unter ungerechten Bildungs- und Gesellschaftsverhältnissen leben und leiden. Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung sind zentrale Anliegen einer diakonischen Bildungspraxis in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung.
- Störungen und Konflikten, die mit einer solchen Bildungspraxis unausweichlich verbunden sind, wird

¹³ G. Fuchs, *Kulturelle Diakonie*, a. a. O.

¹⁴ ebd., 325.

¹⁵ U. a. von Papst Paul VI. in *Evangelii Nuntiandi*, Art. 20.

¹⁶ G. Fuchs, *Kulturelle Diakonie*, a. a. O. 326.

nicht ausgewichen, sie werden auch nicht unter den Teppich gekehrt oder unterdrückt, sondern als spezielle Lernchancen begriffen.

- Eine diakonische Bildungspraxis ist wechselseitig-partizipativ, subjektbezogen und intersubjektiv, generationenübergreifend und interkulturell.
- Solches Bildungshandeln endet weder an den konfessionellen noch an den Religionsgrenzen.

6. Didaktik des langen Atems

Das Gesagte erfordert eine „Didaktik“, die sich wesentlich von Planungstechniken und Bildungsstrategien unterscheidet. Sie ist eher der Spannung von Mystik und Politik verwandt und ist ein Prozeß, der sich in gleicher Weise nach innen wie nach außen richtet. Es geht darum, sich persönlich und mit anderen Menschen auf die elementaren Erfahrungen des Mensch- und Christseins einzulassen und sich für eine menschlichere Welt zu engagieren, vielfältigen Begegnungen untereinander und lebensbedeutsamen Themen Raum zu geben und miteinander zu handeln. Als Didaktik des langen Atems entbehrt sie aller schnell anwendbaren Rezepte. Damit kommt sie

einer „Verlangsamung“¹⁷ in der kirchlichen Bildungspraxis entgegen. Wie läßt sich eine solche Perspektive im Lehren und Lernen verwirklichen?

7. Anteilnehmend lehren und lernen¹⁸

R.C. Cohn, die ihren Ansatz des lebendigen Lernens als Themenzentrierte Interaktion (TZI)¹⁹ bezeichnet, gibt einem ihrer Bücher den Titel: „Es geht ums Anteilnehmen“²⁰. Diesem Anspruch will sie in pädagogischen, sozialen, politischen und therapeutischen Handlungsfeldern, in denen nach TZI gearbeitet wird, zum Durchbruch verhelfen.

Anteilgebendes und anteilnehmendes Lehren und Lernen wird aus dem engen Korsett einer rein stofflichen Aneignung von Wissen zu einem „ganzheitlichen“ Prozeß erweitert, der auf eine „Vermenschlichung“ der Gesellschaft ausgerichtet ist: die politisch-gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Menschen lernen, kommen ebenso in den Blick, wie die Beziehungen der Lernenden untereinander; die einzelnen Menschen genauso, wie die Anliegen, an denen sie lernen. Eine „dynamische Balance“ zwischen „Globe, Ich, Wir, Es“, auf die die LeiterInnen themenzentrierter, in-

¹⁷ Die Forderung nach einer „Verlangsamung“ des Bildungshandelns tritt einerseits auf dem Hintergrund der „Burnout“-Diskussion, andererseits im Hinblick auf den ursprünglichen Sinn von Schule als Ort der Muße und der gelassenen Auseinandersetzung neu in das Bewußtsein.

¹⁸ Für die Planung von Religionsunterricht wird das Konzept beschrieben in: M. Scharer (Hg.), Abschied vom Kinderglauben. Handbuch zu „Miteinander unterwegs“, Salzburg 1994. Eine grundsätzliche Darstellung des Ansatzes erfolgt in: M. Scharer, Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1995.

¹⁹ Die Themenzentrierte Interaktion nach R.C. Cohn ist ein anerkannter didaktischer Ansatz und in vielen Publikationen ausgewiesen. Zur ersten Orientierung können dienen: R.C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1992; A. Farau/R.C. Cohn, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1993; C. Löhmer/R. Standhart (Hg.), TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach R.C. Cohn, Stuttgart 1993; R.C. Cohn/Ch. Terfurth, Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.

²⁰ R.C. Cohn, Es geht ums Anteilnehmen ... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende, Freiburg i.Br. 1993.

teraktioneller Lerngruppen achten und die sie durch die Art ihrer Leitung repräsentieren, ermöglicht einen Raum, in dem unmittelbare Begegnungen möglich werden: die Begegnung mit sich selbst, den anderen in der Gruppe und mit den Anliegen, die in ihrer existentiellen Bedeutsamkeit thematisiert werden. Einer Intuition Ruth C. Cohns folgend werden die TZI-Faktoren als Eckpunkte eines Dreiecks in einer Kugel vorgestellt. Damit wird ihre Gleichgewichtigkeit und Bezogenheit ausgedrückt. Somit ist TZI nicht nur themen-, sondern auch personen-, gruppen- und globezentriert. Konflikte, Störungen und Betroffenheiten werden nicht ausgeblendet, sondern haben in der Regel Vorrang²¹. Sich selbst und andere leiten zu lernen, also verantwortliche Entscheidungen zu treffen, ist ein zentraler Anspruch der Themenzentrierten Interaktion²². Die

Autonomie jedes einzelnen und seine Interdependenz mit den anderen, mit der Gesellschaft und letztlich dem ganzen Kosmos, werden ausdrücklich betont²³.

Nach meiner praktischen Erfahrung stellt der Ansatz Lebendigen Lernens nach R.C. Cohn ein Interaktions- und Kommunikationssystem zur Verfügung, das offene, aber auch parteinehmende Lernprozesse in den unterschiedlichen kirchlichen Handlungsfeldern ermöglicht. Die Themenzentrierte Interaktion ist, ihrer jüdischen Gründerin folgend, einer zutiefst humanen, dem Welt- und Menschenbild der hebräischen Bibel nahen Orientierung verpflichtet²⁴.

Eine solche Bildungspraxis lässt sich kaum über Literatur, sondern nur in lebendigen Prozessen und deren supervisorisch-reflektorischen Aufarbeitung vermitteln.

²¹ Dieses Störungspostulat bezieht sich nicht auf Verhaltens- oder Disziplinstörungen, wie sie im schulischen Kontext vorkommen. Es geht um ein existentielles Postulat, das sich an den einzelnen und an die Gruppe richtet: „Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang; ohne ihre Lösung wird Wachstum verhindert oder erschwert.“ (R. C. Cohn, Psychoanalyse, a. a. O. 121.)

²² Darauf verweist das sogenannte Chairpersonpostulat: „Sei dein eigener Chairman/deine eigene Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst. Dies bedeutet: Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewußt. Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich und andere willst“ (A. Farau/R. C. Cohn, Gelebte Geschichte, a. a. O. 358f.)

²³ Das existentiell-anthropologische Axiom von TZI lautet: „Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird“. (A. Farau/R. C. Cohn, Gelebte Geschichte, a. a. O. 375.)

²⁴ Es gibt einige Arbeiten, die einen Vergleich von TZI und Ansätzen einer christlichen Anthropologie beziehungsweise theologischen Ethik anstreben. (Vgl. u. a. J. H. Pausch, Die Möglichkeiten des gemeinsamen Lebens heute: aufgezeigt an der Regel des hl. Benedikt und der TZI (Ruth C. Cohn), Diplomarbeit, Salzburg 1976; H. Modesto, Theologie und Lebenshilfe, in: Wagnis Theologie: Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners, hg. v. H. Vorgrimler, Freiburg 1979, 451–463.) Das bestehende Theoriedefizit aus dem Vergleich der philosophisch-ethischen Grundlagen von TZI mit einem auf christlicher Anthropologie begründetem Menschenbild ist aber nicht vollständig behoben. Hierzu bedürfte es einer umfassenden Darstellung der „Wurzeln“ von TZI in ihren jeweiligen philosophischen, psychologischen und historischen Zusammenhängen. (Vgl. M. Scharer, Thema – Symbol – Gestalt. Religionsdidaktische Begründung eines korrelativen Religionsbuchkonzeptes auf dem Hintergrund themen-(R. C. Cohn)/symbolzentrierter Interaktion unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente, Graz u. a. O. 1987, 131.)