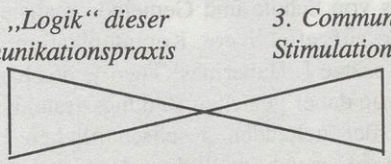
Matthias Scharer

Kommunikation managen – Communio praktizieren.

Leiten und Kommunizieren in Schule und Gemeinde als theologische Herausforderung[1]

Worum es (mir) geht:
Ich werde in dieser Vorlesung weder die Problematik der Leitungs- und Kommunikationspraxis in der kirchlichen Bildungsarbeit gebührend würdigen, noch den Stand der Communiotheologie umfassend darstellen können. Mein erkenntnisleitendes Interesse geht in die Richtung, an zwei herausfordernden Trends kirchlicher Bildungspraxis danach zu forschen, wie man praktisch- theologisch mit den schwierigen Nahtstellen zwischen theologischer Reflexion und der Logik praktizierter Kommunikation einerseits und zwischen einer – in der Communio der Kirche begründeten – Leitungs- und Kommunikationspraxis unter den Bedingungen neuer gesellschaftlicher Herausforderungen andererseits umgehen kann. Dabei leitet mich folgendes Denk- und Frageschema:



1. Neue Herausforderungen für das Leiten/Lehren und Kommunizieren in Schule und Gemeinde

Kommunizieren unter Erfolgsdruck – eine Realität von Schule und Gemeinde?

„Wie kann man erfolgreich kommunizieren?", fragt der Kommunikationstrainer Jerry Richardson aus San Francisco in seiner praktischen Einführung in die Arbeitsweise von NLP, dem sogenannten „Neurolinguistischen Programmieren".[2] Der Autor verspricht: „Wenn Sie das Buch lesen und Sie die beschriebenen Techniken und Strategien beherrschen, wird es ihnen möglich sein:

1. *Sofort jegliche Situation zu kontrollieren...*
2. *Vertrauen und Kredit aufzubauen...*
3. *Die Macht der Suggestion einzusetzen, um zu bekommen, was Sie wollen...*

[1] Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck; der Vortragscharakter wurde bewußt beibehalten.

[2] *Richardson, Jerry*, Erfolgreich *kommunizieren*. Eine praktische Einführung in die Arbeitsweise von NLP, deutsch: München 1992.

4. *Ihre Vorschläge auf eine Art zu präsentieren, die tatsächlich unwiderstehlich ist...*
5. *Widerstände ohne Anstrengung, aber erfolgreich zu überwinden...*
6. *Zu erreichen, daß man Ihnen zustimmt...*
7. *Zu erreichen, daß andere Sie genau verstehen...*
8. *Zu verhindern, daß man Sie manipuliert...*"[3]

J. Richardson und mit ihm viele andere, die zu einer verbesserten Kommunikation – u.a. auch im Bildungsbereich – befähigen wollen, greifen neueste Ergebnisse „der Kommunikations- und Überzeugungsforschung" auf, in denen „Entdeckungen aus solch verschiedenen Gebieten wie Hypnose, Kybernetik, Linguistik, Psychologie und Psychiatrie wie auch Verkaufs- und Management – Kommunikation zusammengefaßt werden"[4]. Der Autor gibt darüber Auskunft, auf welches Ziel hin die Forschungsergebnisse ausgewertet werden: „Beim Suchen nach Lösungen für Kommunikationsprobleme bevorzuge ich das, was wirkt."[5] Im Gespräch mit NLP-Vertretern konnte ich feststellen, daß inzwischen auch in diesem Ansatz die reine Pragmatik überwunden ist. Es geht auch nicht darum, den Kommunikationsansätzen, welche in der Bildungspraxis von Schule und Gemeinde realisiert werden,[6] unterstellen zu wollen, nur auf effektivere Kommunikation abzuzielen; schließlich rezipieren viele Ansätze J. Habermas' Theorie des Kommunikativen Handelns[7] und arbeiten von daher gezielten Bildungsstrategien entgegen. Insgesamt läßt sich aber – der geltenden gesellschaftlichen Logik eines effektiven Marktes entsprechend – auch im Bildungsbereich ein Trend zum schnellen Erfolg beobachten. Input und Output müssen in einem kalkulierbaren Verhältnis stehen; oder wie es in der Begrifflichkeit der Lernzieldidaktik heißt: Die Qualität der Ziele wird durch ihre – möglichst empirische – Operationalisierbarkeit und Evaluierbarkeit bestimmt.

Allein ein Blick in die Fortbildungsprogramme (Religions-)pädagogischer Institute zeigt, wie umfangreich und bunt gemischt die Angebote wurden, um den Leitungs- und Kommunikationsbereich besser „in den Griff" zu bekommen. Je schwieriger die Kommunikationsbedingungen in Schule und Gemeinde werden und je hilfloser die darin Handelnden agieren, um so größer wird

[3] *J. Richardson*, kommunizieren, 9f.

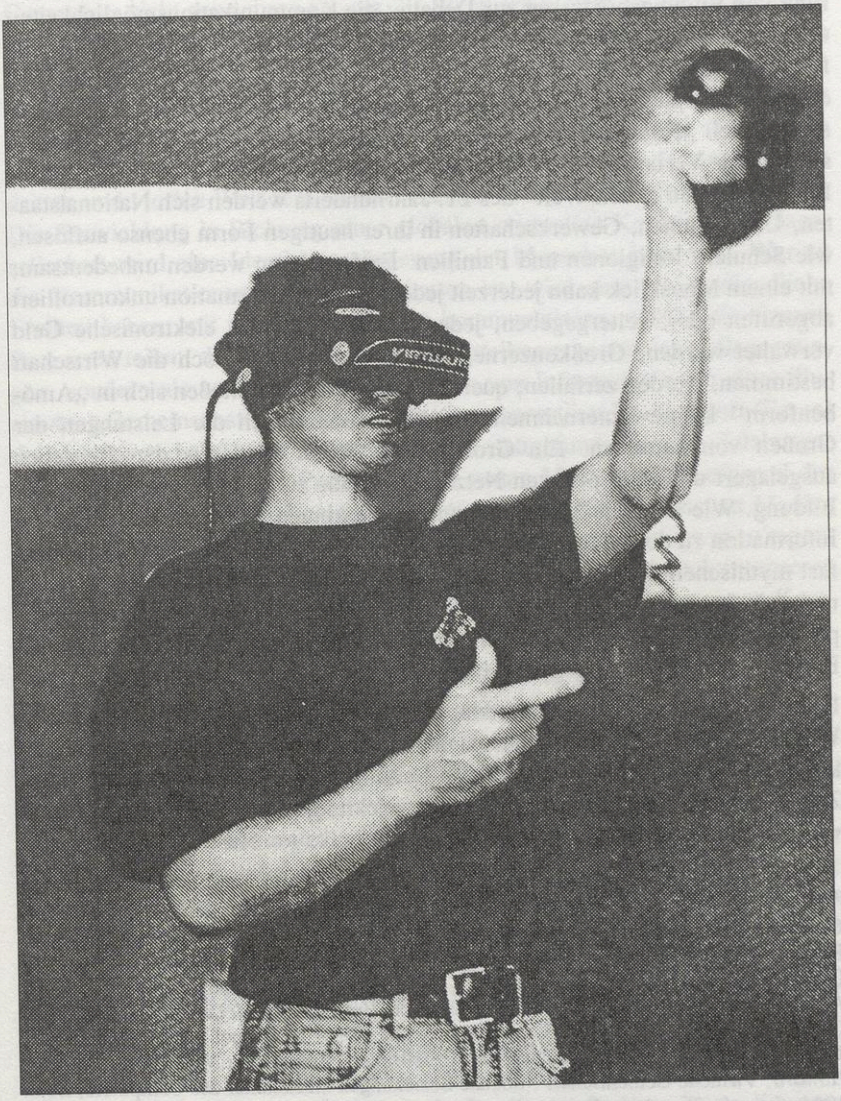
[4] *J. Richardson*, kommunizieren, 12.

[5] *J. Richardson*, kommunizieren, 12.

[6] Vgl. aus der umfangreichen Literatur zur Kommunikativen Pädagogik und Didaktik u.a.: *Schaller, Klaus*, Pädagogik der Kommunikation, St. Augustin 1987; *ders.*, Die kritisch-kommunikative Pädagogik, in: *Gudjons (Hg.)*, Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg ^{3}1991. *Winkel, Rainer*, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: WPB 32 (1980), 200-204. *Bock, I.*, Kommunikation und Erziehung, Darmstadt 1978. *Peukert, Helmut*, Praxis universaler Solidarität: Grenzprobleme von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: *Schillebeeckx, Edward (Hg.)*, Mystik und Politik, Mainz 1988, 172-185.

[7] *Habermas, Jürgen*, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt 1981.

der verständliche Wunsch nach Rezepten und schnell anlernbaren „Tips und Tricks“[8].



8 Bei einem Gespräch der Linzer Diözesanleitung mit ProfessorInnen der Theologischen Fakultät bezüglich einer nebenberuflichen Ausbildung von GemeindeassistentInnen, formulierte ein prominenter Sprecher der Diözese prägnant jene Meinung, die in weiten Bereichen die kirchliche Öffentlichkeit bestimmt: „Für die theologische Ausbildung soll die Fakultät Kurse anbieten und für das, was die SeelsorgerInnen für die Arbeit in der Pfarre brauchen, sollen Kommunikations- und Managementtrainings u.ä. zusammengestellt werden.“

Leiten und Kommunizieren im „globalen Dorf"[9] – Vision oder Trauma?

In der modernen Schule und Gemeinde steht nicht nur die Effektivitätssteigerung von Bildungsprozessen zur Debatte; die Kommunikationsmöglichkeiten und das Kommunikationsausmaß sind in einer epochalen Veränderung begriffen. Wir gehen einer „placeless society", einer „ortlosen Gesellschaft", entgegen, prophezeit der britische Zukunftsforscher William Knoke in seinem neuen Buch „Kühne neue Welt"[10]. Raum und Zeit werden keine Rolle mehr spielen; die Vernetzung der Informationen dürfte zum Nabel der Welt werden. In der „kühnen neuen Welt" des 21. Jahrhunderts werden sich Nationalstaaten, Unternehmen, Gewerkschaften in ihrer heutigen Form ebenso auflösen, wie Schulen, Religionen und Familien. Entfernungen werden unbedeutsam; mit einem Mausklick kann jederzeit jede beliebige Information unkontrolliert abgerufen oder weitergegeben, jede Ware bestellt, das elektronische Geld verwaltet werden. Großkonzerne, welche gegenwärtig noch die Wirtschaft bestimmen, werden zerfallen; quer über den Globus schließen sich in „Amöbenform" kleine Unternehmen zusammen und bieten die Leistungen der Großen von heute an. Ein Großteil der Arbeit wird aus den Betrieben ausgelagert und vom privaten Netzanschluß aus zu erledigen sein, auch die Bildung. Wie einst die Menschen zur Schule gingen, so wird in Zukunft die Information zu den Menschen kommen. „Daß die Figur des Lehrers zu einer fast mythischen Größe heranwachsen, daß selbst die geschmähte Betriebsgemeinschaft ein Sehnsuchtsziel werden, daß sich die Studenten nach dem persönlichen Unterrichtsgespräch drängen könnten, von dem sie in den Erzählungen ihrer Eltern gehört haben, ist nur allzu wahrscheinlich."[11]

Im „global village" ist zentrale, klar erkennbare Leitung verpönt. Bis hin zur Weltregierung wird es kein Zentrum mehr geben; so wie eben auch das Internet kein Zentrum und keine definierbare Leitung hat und dennoch funktioniert. Zu den großen Verlierern der neuen Entwicklung werden alle jene gehören, welche nicht zeitgerecht in die globale Kommunikation einsteigen können, das

[9] Vgl. zur Problematik digitaler Kommunikation u.a.: *Brand, Stewart*, Medialab – Computer, Kommunikation und neue Medien – Die Erfindung der Zukunft am MT, Reinbeck 1990. *Gates, Bill*, Der Weg nach vorn – Die Zukunft der Informationsgesellschaft, Hamburg 1995. *Heuser, Uwe Jean*, Tausend Welten – Die Auflösung der Gesellschaft im digitalen Zeitalter, Berlin 1996. *McLuhan, Marshall*, Die Gutenberg-Galaxis, Bonn 1995. *Postman, Neil*, Das Technopol – Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1992. *Rheingold, Howard*, Virtuelle Gemeinschaft – Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers, Bonn 1994. *Roszak, Theodore*, Der Verlust des Denkens – Über die Mythen des Computer-Zeitalters, München 1994. *Turkle, Sherry*, Life on the Screen – Identity in the Age of the Internet, New York 1995. *Wetzstein, Theo u.a.*, Datenreisende – Die Kultur der Computernetze, Opladen 1995.

[10] *Knoke, William*, Kühne neue Welt. Leben in der „placeless society" des 21. Jahrhunderts, deutsch: Wien 1996.

[11] *Frühwald, Wolfgang*, Vor uns die Cyber-Sintflut, in: Der Mensch im Netz. Kultur, Kommerz und Chaos in der digitalen Welt, ZEIT Punkte 5/96, 12.

sind bei uns die medialen Analphabeten. „Umfragen zufolge fürchtet beinahe jeder zweite Deutsche, der neuen Medienflut und den Anforderungen des Computers nicht gewachsen zu sein."[12] Wenn schon jetzt die Armut weiblich ist, dann wird sich auch die diesbezügliche Teilung der Gesellschaft weiterhin verschärfen: „Nur zehn Prozent aller Netz-Nutzer sind, Schätzungen zufolge, weiblich", schreibt Susanne Gaschke. Sie hält den „vernetzten Computer" für „ein überschätztes Männerspielzeug"[13]. Die größten Verlierer werden die zahllosen nicht vernetzbaren Arbeitskräfte in den Ländern der sogenannten dritten und vierten Welt sein, deren Potential völlig unbrauchbar wird.

Die Entwicklung in Richtung einer globalen, virtuellen Kommunikationsgesellschaft wird eine Identitätsveränderung der Menschen bewirken. Wer an die Kommunikationsmedien angeschlossen ist, wird eine schier unendliche Freiheit haben, mit jenen Menschen zu kommunizieren, welche die eigenen Interessen teilen; dies freilich nicht in unmittelbaren persönlichen Begegnungen, sondern als wechselseitiger Austausch von Informationen in einer illusionären Gemeinschaft. Der Kommunikationstheoretiker Norbert Bolz (Essen) diagnostizierte bei den im Juli dieses Jahres stattgefundenen „39. Salzburger Gesprächen" als eine der Paradoxien der neuen Medienwelt: Aufgrund der menschlichen Lust nach Kommunikativität steigern die technischen Medien die Kommunikationsaktivitäten des Menschen, ohne sich dabei etwas zu sagen. Zwischenmenschliche, „face to face" Kommunikation wird auch in unseren Schulen und Gemeinden zukünftig nur mehr im Kontext dieser neuen Kommunikationsmöglichkeiten denkbar sein.

Neue Herausforderungen für die kirchliche Bildungspraxis

Es geht nicht darum, die Anstrengungen abzuwerten, Leiten und Kommunizieren lernbarer und damit auch effektiver zu machen.[14] Auch will ich die rasanten technologischen Entwicklungen in Richtung einer überwiegend digitalisierten Kommunikation nicht grundsätzlich verdammen.[15] Gerade angesichts dieser Entwicklungen, der sich in Hinkunft Menschen kaum völlig entziehen können werden, ist nach dem spezifisch kirchlichen Bildungsauftrag neu zu fragen. Liegt er vorwiegend darin, das methodisch-mediale Know-how der kirchlichen Kommunikation effektiver zu machen bzw. die kirchliche Vernetzung möglichst schnell voranzutreiben, um an den – zweifellos faszinierenden – neuen Kommunikationsmöglichkeiten teilhaben zu können? Oder

12 *Heuser, Uwe Jean*, Die fragmentierte Gesellschaft, in: Der Mensch im Netz. Kultur, Kommerz und Chaos in der digitalen Welt, ZEIT Punkte 5/96, 17.

13 *Gaschke, Susanne*, Frauen und Technik, in: Der Mensch im Netz. Kultur, Kommerz und Chaos in der digitalen Welt, ZEIT Punkte 5/96, 44.

14 Schließlich führe ich am Institut ein Aufbaucurriculum „Leitung und Kommunikation nach dem Ansatz der Themenzentrierten Interaktion R.C. Cohn" ein.

15 Das Manuskript für diese Vorlesung ist auf dem PC geschrieben und die Vernetzung mit den Bibliotheken oder die Nachfragen bzw. der Austausch im Internet verschaffen mir in kürzester Zeit wichtige Informationen. Mit dem Note-book und dem Handy kann selbst die Bahnfahrt noch als effektive Arbeitszeit genutzt werden.

wird die Option kirchlichen Bildungshandelns vorrangig bei den durch Kommunikationstechniken nicht herstellbaren und medial nicht produzierbaren Begegnungen von Mensch zu Mensch liegen? Wird es also darum gehen, dem Ich, dem Du, dem greifbaren und nicht dem illusionären Wir der vernetzten Welt, den Vorrang zu geben und an überschaubaren, geleiteten, intersubjektiven Kommunikationsprozessen verstärkt interessiert zu sein? Wie trifft man theologisch verantwortete Optionen im modernen Kommunikationsbereich?

2. Die Kommunikationslogik kirchlicher Bildungspraxis: management- oder communiobezogen?

Kirchliche Bildung zwischen „soft facts"-Produzent und „online"-Unternehmen?

Wer marktgerecht denkt und die kirchliche Bildung aus der Perspektive eines „Non-profit Unternehmens" in der modernen Gesellschaft betrachtet, das es nicht in erster Linie mit den „hard facts" wie Gewinnmaximierung u.ä., sondern mit den „soft facts" menschlicher Beziehungen zu tun hat, könnte nach der Logik des vermuteten Erfolges entscheiden. Tatsächlich wird im modernen kirchlichen Bildungsmarkt oft nach solchen Kriterien gehandelt. In der Weise gefällte Entscheidungen stoßen aber schon dort an ihre Grenzen, wo zukünftige Entwicklungen im Kommunikationsbereich widersprüchlich eingeschätzt werden.

Einerseits kann jemand besondere Chancen darin sehen, daß schon in naher Zukunft Erfahrungen unmittelbarer, ohne technische Vermittlung zustandekommender Kommunikation, in der Menschen jenseits von Erfolgs- und Leistungsdruck einander begegnen und an „ihren Themen" arbeiten, zu Alternativerfahrung werden könnten. Andererseits eröffnen die neuen Kommunikationsmedien derart faszinierende Möglichkeiten, Glaubensinformation und mediale Beteiligung an kirchlichen Handlungen grenzenlos weltweit zu verbreiten und vielen Menschen, die niemals in ein kirchliches Bildungsgeschehen involviert werden könnten, einen einfachen Zugang – via Mausklick – zu ermöglichen. Es zeigt sich doch schon heute, mit welcher Gutgläubigkeit nicht zuletzt traditionalistisch orientierte Kirchenkreise auf den „Daten Highway" aufzuspringen versuchen, um dort Glaubensinhalte unterzubringen. Bedenken sie die Auswirkungen solcher Kommunikationsformen, auf die Beziehungsqualität christlicher Botschaft und stellen sie die Beliebigkeit des Zugriffs genügend in Rechnung? Ist christlicher Glaube in einem Kommunikationssystem kommunizierbar, das scheinbar keine Grenzen kennt, in das zu jeder Zeit jede Information eingespeist werden kann, zu dem jede/r zugelassen ist, das aber letztlich unverbindlich bleibt und aus dem sich jede/r ohne Folgen zurückziehen kann; einer Kommunikation, welche trotz der Fülle transportierbarer Informationen letztlich begegnungsleer bleibt?

Das kirchliche Bewußtsein dafür, daß nicht jeder Glaubensinhalt, zu jeder Zeit, von jedem Menschen abrufbar sein kann, sondern des Intimraumes

menschlicher Begegnung in definierbaren Beziehungen von Familie, Gruppe oder Gemeinde bedarf, jenes Bewußtsein, das vor allem am Anfang die kirchliche Glaubenserschließung geleitet hat, scheint immer mehr zu schwinden; ja man kann fragen ob nicht die Kirchen durch ihre Massenkommunikation schon heute einer postmodern-beliebigen Glaubensrezeption Vorschub leisten.

Wenn man genauer hinsieht, dann zeigen sich in solchen, scheinbar nur pragmatisch getroffenen Entscheidungen implizite theologische Spuren. Könnte nicht jemand behaupten, die unbegrenzte Verbreitung von glaubensrelevanten Inhalten, welche man in das Internet einspeichert, sei das wichtigste Anliegen der Glaubenserschließung und sich dabei auf eine traditionsreiche kirchliche Logik berufen? Läßt sich eine solche Argumentationsfigur nicht von der reformatorischen und gegenreformatorischen Katechismusbewegung bis zu jenen KirchenvertreterInnen und TheologInnen verfolgen, welche die authentische Glaubenserschließung ausschließlich den dogmatisch richtig formulierten Glaubensinhalten zutrauen?[16] Geht es demnach nicht gerade heute um die Rückbesinnung kirchlicher Glaubensvermittlung auf jene überzeitlichen Inhalte des Glaubens, die von der systematischen Theologie als zentral vorgegeben werden? Und sollte nicht im Formalen – das betrifft in unserem Fall die Kommunikationsformen und -mittel – weniger Reflexionsaufwand betrieben werden? Es liegt auf der Hand, wie sehr eine solche künstliche Trennung von Inhalt und Form der Glaubenserschließung die theologisch unbedachte und damit kritiklose Übernahme von Kommunikationstechniken in kirchlichen Vermittlungsprozessen forcieren kann.

Kommunikationsform, Kommunikationsmittel und Kommunikationsgehalt sind nicht voneinander zu trennen

Mehr denn je bedarf es in einer Kommunikationsgesellschaft, welche auf eine wahl- und grenzenlose Informationsvermittlung ausgerichtet ist, einer eindeutigen kirchlichen Option für das unentflechtbare Ineinander von Kommunikationsform, Kommunikationsmittel und Kommunikationsgehalt. Denn es verändert den jeweiligen Glaubensgehalt erheblich, ob er in zwischenmenschlichen Begegnungen „rüberkommt", also – mit J. Habermas gesprochen – in „kommunikativen Handlungen" erschlossen,[17] d.h. über konkrete Menschen, mit denen ich in lebendiger Beziehung stehe, als Identifikationsmöglichkeit angeboten wird – mit der gebotenen Freiheit, die Identifikation zu verweigern – oder ob mich eine Glaubensinformation via technischem Medium erreicht. In dieser Hinsicht steht das Vertrauen zur Debatte, das die Kirchen von je her, entweder mehr in die Eindeutigkeit begrifflicher Vermittlung oder in die

16 Vgl. u.a. *Ratzinger, Joseph Kardinal*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

17 Zum Zusammenhang von christlicher Communio und kommunikativem Handeln in der Schule vgl. die aufschlußreiche Grundlegung durch: *Scheidler, Monika*, Christliche Communio und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule, Altenberge 1993.

Vielsinnigkeit interpersoneller Begegnungen und Lebenszeugenschaft aus dem Glauben heraus, gelegt haben. Begriffe kann man leichter auf ihre Wahrheit hin überprüfen als menschliche Begegnungen.

Ob nun mehr der richtige Glaubensinhalt oder die Glaubenswahrheit, die sich im Beziehungsgeschehen zeigt, betont wird, immer muß feststehen, daß kein Kommunikationsarrangement die Erschließung des christlichen Glaubens garantieren kann oder darf. Fundamentale theologische Grenzen in der Glaubenserschließung werden dort überschritten, wo kommunikativ so gehandelt oder der Anschein dafür gegeben wird, als könnte mit einem bestimmten Inhalt, mit einer speziellen Methode oder mit einem erfolgversprechenden Medium Glaubenserschließung garantiert werden; vielmehr kann es in der Religionspädagogik immer nur um die etwas richtigeren oder weniger richtigen Bedingungen für die Möglichkeit der Glaubenserschließung gehen; die Glaubenszustimmung muß der freien Verantwortung des Menschen und dem Geschenk Gottes anheimgestellt bleiben. Im untrennbaren Zusammenspiel von Kommunikationsgehalt und Kommunikationsform stehen also nicht nur methodisch-didaktische Entscheidungen, sondern Gottes-, Menschen- und Kirchenbilder zur Debatte.

Theologie als kritische Hermeneutik des Kommunikationsgeschehens

Die anstehenden Fragen kirchlicher Bildung in einer sogenannten Kommunikationsgesellschaft können mit der herkömmlichen Konzentration der Theologie auf die begriffliche Wahrheit des Glaubens nicht mehr gelöst werden. Es bedarf einer kritischen anthropologisch-theologischen Hermeneutik des ganzen Kommunikationsgeschehens. Nicht umsonst leisten sich die Kirchen und mit Recht auch der Staat eine Theologie. In einer offenen Gesellschaft haben TheologInnen den Auftrag, ihr im Diskurs jüdisch-christlicher und kirchlicher Tradition mit den heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen gewonnenes kritisches Denk- und Handlungspotential u.a. als Entscheidungshilfe in konkreten Bildungsfragen allen zur Verfügung zu stellen. Etwas vereinfacht gesagt geht es um den Unterschied zwischen einem Wirtschaftsunternehmen, dem in seinem Management hochqualifiziertes Personal für strategische Planungen und Entscheidungen zur Verfügung steht und der Kirche, die durch ihre an die jüdisch-christlichen Ur-kunden und die kirchliche Tradition angebundene Theologie die Logik strategischer Plausibilitäten zu durchbrechen vermag und damit einer traditionsvergessenen Gesellschaft heilend-befreiende Impulse für alle Menschen, nicht nur für die ChristInnen, anbieten kann.

Partizipierende und kooperierende TheologInnen

Gleichzeitig steht ein solch kritischer Diskurs der Theologie mit der kirchlichen und gesellschaftlichen Alltagspraxis in Gefahr, zu einem Überbau oder gar zu einem Sollensanspruch der alles besser wissenden ExpertInnen zu werden, gegen den sich PraktikerInnen zu Recht wehren. Von der Kommunikation mit den PraktikerInnen abgekoppelte, am „grünen Tisch" deduzierte

und von oben herab vermittelte philosophisch-theologische Thesen können noch so richtig sein, sie werden die Praxis nicht verändern. Nur angemessene, d.h. jede Über- und Unterordnung von BerufstheologInnen und PraktikerInnen ausschließende Kommunikationsvorgänge, werden auf Dauer Praxis verändern. Es sind das Kommunikationsprozesse, in denen die Kompetenz aller gefragt ist und in die nicht lebensfremdes ExpertInnenwissen von außen eingespeist, sondern kooperativ um theologisch verantwortbare Praxis gerungen wird.

Daß ein solcher Anspruch zur Herausforderung des theologischen Lehrbetriebes werden muß, liegt auf der Hand. Dem glaubwürdigsten Zeugnis eines partizipativen Theologen bin ich in G. Gutierrez begegnet; tausend Kilometer nördlich von Lima, in einer communidad der Armen am Stadtrand von Chiclayo, in der ich mehrere Wochen mitgelebt habe, kannte ihn fast jeder Jugendliche aus persönlicher Begegnung.

Ob die wechselseitige und wechselseitig kritische Kommunikation zwischen expliziten theologischen Anschauungen und der Praxis in Schule und Gemeinde gelingt, oder ob im Gegensatz dazu aus der Theologie abgeleitet oder theologievergessen praktiziert wird, ist nicht nur ein äußeres Kommunikationsproblem an der Nahtstelle von Theologie und Bildungspraxis.[18] Nicht zuletzt als Ergebnis unseres immer noch weithin auf Deduktion ausgerichteten geisteswissenschaftlichen Studienbetriebes haben manche Menschen diese Strukturen so verinnerlicht, daß sie nicht fähig sind, für neue Situationen einen adäquaten theologischen Ausdruck zu finden. So sagte mir eine Theologin, die 15 Jahre in der Praxis steht und im Alltag sehr wohl ihre Frau stellt, daß sie es bis heute kaum wage, eine eigenständige theologische Aussage zu treffen. Immer verfolge sie dabei das Gefühl, sie wisse viel zu wenig.

Mit diesen Erfahrungen im Hintergrund frage ich nach jenen anthropologisch-theologischen Kriterien der Kommunikation, die mit den neuen Kommunikationsherausforderungen im kirchlichen Bildungsbereich kritisch ins Spiel gebracht werden können.

[18] N. Mette bringt für die Schnittstelle zwischen theologischer und humanwissenschaftlicher Argumentation den Begriff „konvergierender Optionen" ins Spiel. Er fragt – auf unser Problem bezogen – danach, wo und wie eine humanwissenschaftlich orientierte und eine anthroplogisch-theologisch begründete Argumentation zur Kommunikationsproblematik miteinander konvergieren und welche Optionen sich daraus für das praktische Handeln ergeben; vgl. *Mette, Norbert*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994. Jochen Hilberath und ich suchen nach dieser Konvergenz bei unseren Versuchen lebendigen Theologisierens in Gruppen von PraktikerInnen, im Zusammenspiel impliziter theologischer Spuren, wie sie sich offen oder verborgen in der Gruppe zeigen, mit expliziter theologischer Argumentation. Meiner Ansicht geht es auch dem Fundamentaltheologen J. Werbick um ähnliches, wenn er danach fragt, was die Bibel und die kirchliche Tradition bzw. wir heute „mit Gott zusammenbringen" und wie sich dadurch das Gottes- und Menschenbild verändert. (*Werbick, Jürgen*, Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre, 79-200).

3. Anthropologisch-theologische „Spuren" der Kommunikation

Der Mensch, ein kommunizierendes Subjekt

„Wie immer man es auch versuchen mag," der Mensch kann „nicht *nicht* kommunizieren" [19], behauptet bekanntlich der Sozialpsychologe P. Watzlawick in seinem ersten Axiom zur menschlichen Kommunikation; dies entspricht auch unserer alltäglichen Erfahrung. Tatsächlich ist jeder Mensch ein, vom Beginn des Lebens an auf Kommunikation hin angelegtes und von gelingender menschlicher Kommunikation zutiefst abhängiges Wesen; dies auch dann noch, wenn sie/er in der Abgeschiedenheit eines kontemplativen Ordens leben und die verbale Kommunikation mit Menschen auf ein Minimum einschränken würde. Gerade ein solch religiöser Kontext erweitert den Kommunikationsbegriff; denn die nonverbale Kommunikation untereinander und die Kommunikation im und mit dem geheimnisvoll verborgenen und dem Menschen dennoch unendlich nahen Du, die wir Beten nennen, wird vermutlich auch das Personsein dieses Menschen bestimmen. Menschliche Kommunikation ist für uns so entscheidend, daß frühe Kommunikationsstörungen oder -verweigerungen zu schweren seelischen und körperlichen Schädigungen, ja zum Tod von Menschen führen können.[20]

Intersubjektivität vom Beginn des Lebens an

Entwicklungs- und Sozialpsychologien haben für die pränatalen und frühkindlichen Lebensphasen lange Zeit eine weitgehend einseitige Kommunikation der Mutter und anderer früher Bezugspersonen mit dem Fötus bzw. mit dem Säugling oder Kleinkind angenommen. Demgegenüber behaupten neuere Forschungen bereits für die frühesten Lebensphasen eine wechselseitige Kommunikation.[21] Die Mutter und andere frühe Bezugspersonen beeinflussen nicht nur das Kind, es gilt auch umgekehrt: schon das Kind im Mutterleib kommuniziert in der Weise mit der Mutter und über sie mit der Umwelt, daß es darauf aktiven Einfluß nehmen kann. Welche schwangere Frau weiß nicht, wie sehr ihr Kind das Leben bestimmen kann. Kinder sind von der liebenden Zuwendung ihrer frühen Bezugspersonen abhängig. Es gilt aber auch, daß sie in der „Kommunikation zwischen den Generationen", welche mit der Kommunikation zwischen Mutter und Kind in der Schwangerschaft beginnt und das ganze Leben fortdauert, nicht einfach die geliebten, verwöhnten, vernachlässigten, mißbrauchten Objekte Erwachsener sind; die Subjekthaftigkeit und Intersubjektivität auch schon des sehr jungen Kindes, ja des Embryos, wird in der neueren Pädagogik mit Recht antizipierend vorweggenommen. Für

19 *Watzlawick, P.*, Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, Bern (1969) [8]1990, 51.

20 Vgl. u.a. *Spitz, Rene A.*, Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr, deutsch: Stuttgart [9]1989. *Erikson, Erik H.*, Kindheit und Gesellschaft, deutsch: Stuttgart 1987.

21 Vgl. u.a. *Benjamin, Jessica*, Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht (1988) dt. Frankfurt 1993.

menschliche Kommunikation gilt – insofern sie menschenwürdig ist –, daß immer Menschen Menschen begegnen. Menschliche Kommunikation ist eine „Ich – Du" bzw. eine „Ich – Wir" Beziehung.

M. Buber unterscheidet, wenn es um Begegnung geht, die „Grundworte" „Ich – Du" und „Ich – Es": „Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an andere Es, Es ist nur dadurch, daß es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung."[22] Kein Mensch darf also in der menschlichen Kommunikation zum „Etwas", zum Objekt des anderen gemacht werden, wenn Begegnung gelingen soll. „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung", sagt M. Buber.

Der französisch-litauische Philosoph E. Lévinas radikalisiert – in Auseinandersetzung mit M. Buber – die Perspektive der Intersubjektivität. Für ihn ist das „Antlitz" des Menschen die zentrale Metapher für den anderen. In der radikalen Hinwendung zum Antlitz des anderen ist letztendlich Transzendenz-erfahrung möglich. Die Begegnung mit dem anderen bleibt nicht auf die Ich – Du Beziehung beschränkt. Wenn der andere des anderen in den Blick kommt, wird die eigene Freiheit in Frage gestellt; Fragen der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit brechen auf. E. Lévinas faßt den Kerngedanken seiner Philosophie des anderen in folgender Weise zusammen:

„Dia-Konie vor jedem Dia-log. Ich analysiere die zwischen-menschliche Beziehung so, als wäre in der Nähe zum *Anderen* – jenseits des Bildes, das ich mir vom anderen Menschen mache – sein Antlitz, der Ausdruck des *Anderen* (und in diesem Sinn ist mehr oder weniger der ganze menschliche Körper Antlitz), das, was mir *befiehlt*, ihm zu dienen."[23]

E. Lévinas unterstreicht also, über die Reziprozität und Symmetrie in der Begegnung, wie sie M. Buber vertritt, hinausgehend, die Ungleichheit, die Disymmetrie. Die Ungleichheit besteht aber nicht in klassischen Abhängigkeitsverhältnissen wie dem der Kinder von den Eltern, dem der SchülerInnen von den LehrerInnen, dem der Armen von den Reichen usw., es verhält sich geradezu umgekehrt: Das Ich wird vom Du in den Dienst genommen. „In diesem Sinn bin ich verantwortlich für den *Anderen*, ohne Gegenseitigkeit zu erwarten, und wenn es mich das Leben kosten würde. ... Gerade in dem Maße, in dem die Beziehung zwischen dem Anderen und mir nicht gegenseitig ist, bin ich dem *Anderen* gegenüber unterworfen."[24]

22 *Buber, Martin*, Ich und Du, Heidelberg [11]1983.

23 *Lévinas, Emmanuel, Ethik* und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo, Graz-Wien 1986, 74. Entgegen der üblichen Schreibweise wird bei E. Lévinas „der andere" groß geschrieben.

24 *Lévinas*, Ethik, 75.

Kommunizieren ChristInnen anders?
Communiopraxis – eine Gottesanalogie?

Theologisch gesprochen ist Kommunikation elementarer Ausdruck menschlicher Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit. Denn – so läßt sich fragen – gilt P. Watzlawicks Axiom vom Menschen, welcher, wie immer er es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann, der also gerade dann, wenn er ganz bei sich ist, auf ein Du und Wir hingeordnet bleibt, in analoger Weise nicht auch von Gott? Bekennen ChristInnen nicht den einen und dreieinigen Gott, den Vater, den Sohn und den Hl. Geist, als den beziehungsreichen Gott? Und ist nicht die Kirche – so sehr ihr Wesen auch verstellt sein mag, weil sie nicht nur heilige sondern auch sündige Kirche ist – als koinonia/communio Ikone des trinitarischen Gottes?[25]

Ich frage als praktischer Theologe, der – wie jeder Theologe – zwischen Tradition und Situation steht, dessen besondere Aufmerksamkeit aber auf die Menschen, ihre Beziehungen und auf die Gesellschaft gerichtet sein muß – wie und woran man in der modernen Kommunikation erkennen kann, ob das „Wir Gottes" im Spiel ist? Welches Wir ist gemeint, wenn wir nach der Communiopraxis im Bildungsgeschehen fragen? Ist es das effiziente Wir einer straff geleiteten Lerngruppe, die möglichst produktiv arbeitet? Ist es das in schier unendlicher Wahlmöglichkeit sich ständig neu konstituierende und wieder verändernde Wir einer Internetkonferenz? Ist es das Wir einer rivalisierenden Schulklasse, in der es drunter und drüber geht? Ist es das Wir einer interaktionslos vor sich hinsingenden und -betenden Eucharistiegemeinde? Ist es das Wir einer Jugendgruppe, die gerade ein Umweltprojekt plant?

Wenn es um das Wir geht, das Ikone des einen und dreieinigen Gottes sein soll, dann verbietet sich jeder vorschnelle Ausschluß. Vielleicht helfen in der Ermutigung, die „Wir Dimension" einer in der Trinität verankerten Communio weit zu halten, nicht nur streng theologische, sondern auch poetische Texte, wie der folgende von K. Marti weiter:

„Am Anfang also: Beziehung.
Am Anfang: Rhythmus.
Am Anfang: Geselligkeit.
Und weil Geselligkeit: Wort.

25 In der Koinonia – Communio – Ekklesiologie, deren Spuren in das Neuen Testament und in die alte Kirche zurückreichen, die im 2. Vatikanum aufgegriffen und speziell in den Dokumenten der Außerordentlichen Römischen Bischofssynode 1985 entfaltet wurde, ist die Kirche als communio die „Ikone" des trinitarischen Gottes. „So wie in der Trinität die Dreiheit der Person die Einheit der Natur weder aufhebt noch erst hervorbringt, sondern vielmehr deren konkrete Daseinsweise ist, so daß die eine göttliche Natur nur in Relation zwischen Vater, Sohn und Geist existiert, so gilt analog von der Kirche, daß sie nur in und aus den Ortskirchen existiert. (...) Die Kirche ist gerade als communio Ikone der Trinität." (*Kasper, Walter*, Kirche als Communio. Überlegungen zur ekklesiologischen Leitidee des II. Vatikanischen Konzils. In: Theologie und Kirche, Mainz 1987.)

Und im Werk, das sie schuf,
suchte die gesellige Gottheit sich
neue Geselligkeiten.
Weder Berührungsängste
noch hierarchische Attitüden.
Eine Gottheit, die vibriert
vor Lust, vor Leben.
Die überspringen will
auf alles,
auf alle."

Kurt Marti[26]

Sind also Grenzen dem trinitarischen Gott zuwider? Gewährleistet nicht gerade die weltweite Vernetzung erstmals in der Geschichte ein interkulturelles, interreligiöses, universelles Wir, das keine Grenzen mehr kennt und so zu einem evolutionären Schritt in der Menschwerdung des trinitarischen Gottes werden könnte? Und muß nicht bis zu diesem quantitativen Sprung universeller Vernetzung der Menschheit alles getan werden, um möglichst effektiv den trinitarischen Gott zu vermitteln? Es scheint die Zeit gekommen, in der die „hard facts" der Mission und Volkskirche den Erfolg nicht mehr garantieren. Sollten in der Glaubensvermittlung nicht alle „soft facts" der Kommunikationstechniken eingesetzt werden? Hätten nicht gerade sie den Vorteil, im Hinblick auf das Christentum stimmiger zu sein, als die alten Missionierungsmethoden und volkskirchlichen Praktiken der Glaubensweitergabe?

4. Im (kritischen) Wechselspiel von Communiotheologie und - praxis: dem „wir" aufhelfen

Das geschenkte Wir

Besinnen wir uns auf die Frage, von woher und warum ChristInnen von der Communio – dem Sakrament des „Wir Gottes in der Welt" sprechen. Nicht weil sie es herstellen, machen, produzieren, managen müssen, sondern weil es ihnen im einen und dreieinigen Gott geschenkt ist. Die ganze Kirche, nicht das Amt oder das Pastoralmanagement für sich, ist Sakrament des allen Menschen geschenkten Wir Gottes. Was heißt das für die Kommunikation im kirchlichen Bildungsbereich?

Das Vertrauen auf das geschenkte Wir befreit zunächst vom Druck, es durch effizienten methodisch didaktischen Einsatz herstellen zu müssen, unter dem viele LehrerInnen, SeelsorgerInnen und ErwachsenenbildnerInnen leiden. Wenn der Erfolgsdruck geringer ist, wird mehr Aufmerksamkeit frei für das, was zunächst ohne besondere Absicht alltäglich geschieht. Ich nenne ein

[26] *Marti, Kurt*, Die gesellige Gottheit. Ein Diskurs, Stuttgart [2]1993, 8f.

Beispiel für eine geschenkte Begegnung, die sich in der Familie, im Kindergarten oder in den ersten Schulklassen ereignen kann.

Mit dem Gameboy in der Hand und dem Kindergott unter dem Arm

Jedes Kind begegnet, „den Kindergott unter dem Arm…", dem „Kirchengott".[27] Mit diesem Bild beschreibt die amerikanische Religionspsychologin A. Rizzutto die kaum planbare erste Begegnung der Kinder mit spezifisch christlichen bzw. kirchlichen Gottesvorstellungen. Wo immer die frühe Begegnung zwischen dem kindlichen Gott und dem „Kirchengott" stattfindet, sie ist als eine Art biographischer Inkulturation zu begreifen, für die ähnliche

[27] *Rizzuto, Annemaria*, The birth of a living god, Chicago 1979.

Bedingungen gelten, wie für die Inkulturation des Christentums in andere Kulturen: Wie es für Inkulturationsprozesse kennzeichnend ist, gehen auch aus dieser frühen Begegnung weder die kindlichen Gottesanschauungen, noch der kirchlich vermittelte Gottesglaube, noch jene, die ihn repräsentieren, unverändert hervor. Wenn die biographische Inkulturation zwischen dem Kindergott und dem Kirchengott theologisch richtig von statten geht, dann wird sie nicht aufgedrängt oder hergestellt, sondern ist in der Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen geschenkt, wie das Leben des Kindes. Deshalb geschieht sie in Ehrfurcht und Respekt vor der Überzeugung des jeweils anderen, wobei – um mit E. Lévinas zu sprechen – Kinder zu den „Auftraggebern" für die Erwachsenen werden.

Das frühe Szenarium ist für die Charakteristik geschenkter Glaubenskommunikation grundsätzlich aufschlußreich. Denn die jüdisch-christliche Botschaft und die kirchliche Tradition werden im Leben von jungen Kindern nicht als eine geplante, theologisch mehr oder minder abgesicherte, begriffliche Rede von Gott kommuniziert. Wer mit Kindern umgeht, weiß, wie unvermittelt und ungeplant in Metaphern, bildhaften Erzählungen, symbolischen Handlungen oder Symbolgegenständen eine solche Kommunikation beginnen kann. Die Begegnungsqualität der Menschen untereinander, in unserem Fall der Kinder und Erwachsenen, ist von entscheidender Bedeutung. Sie geschieht in einem System, das auf die Glaubwürdigkeit oder Unglaubwürdigkeit der Begegnung einen erheblichen Einfluß hat. Wie aber läßt sich jene spezifisch christliche Begegnungsqualität – ich habe sie das geschenkte Wir Gottes genannt – im weiteren Leben von Menschen beschreiben?

Identität in universaler Solidarität

Die „Wir Dimension" gewinnt ihre Ausprägung in der weiteren Entwicklung und Sozialisation von Menschen in einem Selbstkonzept, das man mit N. Mette als „Identität in universaler Solidarität" bezeichnen könnte. Ein solches Selbstkonzept widerstreitet den weitverbreiteten isolierten Selbstbezogenheiten und einsamen Selbstentfaltungen.

Da die Entwicklung und Sozialisation zu einer Identität in universaler Solidarität sich aber nicht einfach von selbst ergibt, ja geltenden gesellschaftlichen Normen in vielem zuwiderläuft, ist nach „dem Geist" eines solchen Wir-Konzeptes zu fragen. ChristInnen können ihn am eindeutigsten im Lebens- und Todesschicksal Jesu, ihres Bruders im Menschsein sehen.

Das integrierende Wir

Im Schicksal Jesu, der ganz und gar aus dem über alle Zeiten hinweg kommunikationsstiftenden Geist lebend, letztendlich isoliert, zum Sündenbock für alles und alle – auch für uns weltweit vernetzte, scheinbar zu grenzenloser Kommunikation fähigen Menschen – geworden, wird Gottes grenzenlose Liebe zum Leben jedes Ausgegrenzten, noch durch den Tod hindurch offenbar. Sie zeigt sich darin, daß der geheimnisvoll verborgene Gott den nach menschlichem Ermessen von ihm Geschlagenen (vgl. Jes 53,4b) rettet, ja zum

Retter für die Vielen macht. Der sein Leben lang in einer Weise Menschen begegnet ist, daß er das geknickte Rohr nicht zerbrochen und den glimmenden Docht nicht ausgelöscht hat (vgl. Jes 42,3), wird nicht nur zum Leitbild christlicher Kommunikation, er ist deren elementarster Inhalt; er, der die Marginalisierten in die Tischgemeinschaft hereingeholt hat und sie bis heute hereinholt, so kirchliche Ausgrenzungen das nicht verhindern. Wenn Menschen, ohne auszugrenzen, miteinander kommunizieren geht es auch dann schon um den Glauben, wenn Glaubensinhalte nicht ausdrücklich angesprochen werden, sondern die Wir Dimension Gottes als Liebe, Solidarität und Gerechtigkeit ins Spiel kommt.

Leiten und Kommunizieren angesichts der Opfer

Wenn eine, in der kommunikativen Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit begründete, jesuanisch inspirierte, geistbewegte Communiopraxis heutige Kommunikationsprozesse in Schule und Gemeinde beseelen soll, dann ist die Aufmerksamkeit im modernen „Bildungsmarkt" zunächst nicht auf den schnellen Erfolg und die willkommenen AdressatInnen, sondern auch auf die Opfer zu richten. Ich beginne bei denen, denen man die Marginalisierung am wenigsten zuschreiben würde, bei den Erwachsenen.

Kirchliche Erwachsenenbildung unter Marginalisierungsverdacht

Die Not der Erwachsenen im Bildungsbereich zeigt sich zunächst in den Lernverweigerungen. Was hindert Erwachsene am Lernen? Mit dieser Frage richtet sich das kirchliche Bildungsinteresse nicht mehr primär an die wenigen kirchlich Engagierten, die aus Interesse oder Pflichtbewußtsein die Statistiken kirchlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen auffüllen, sondern an jene, deren Lernfähigkeit und Lernwilligkeit grundsätzlich beschnitten wurde. Kirchliche Erwachsenenbildung hat nach den biographischen und systemischen Ursachen zu fragen, die Menschen mundtot und scheinbar bildungsunfähig machen. Nach E. Lange seien für das Stagnieren der Lernfähigkeit Erwachsener nicht nur konstitutionelle und entwicklungspsychologische Gründe maßgebend. Zu den Ursachen gehört „... der unbewältigte oder verschleierte, der in einem seelischen oder gesellschaftlichen Gewaltverhältnis unterdrückte Konflikt. ... Wo Menschen im Konflikt lernunfähig geworden sind, gelingt die Wiederherstellung ihrer intellektuellen, affektiven und sozialen Kräfte, ihrer Chance menschlichen Wachstums nur so, daß der unterdrückte Konflikt und seine Folgen thematisiert und zum eigentlichen Lernfeld gemacht werden. Eingeschüchterte Menschen lernen nur *im* Konflikt und *am* Konflikt. Das gilt vor allem für die, die scheinbar 'ausgelernt' haben: die Erwachsenen."[28] Speziell im Hinblick auf die neuen Kommunikationsmedien ist zu fragen, ob die Kirchen die bisherige Bildungsklassengesellschaft verfestigen, indem sie die Privilegien der Lernfähigen und Lernwilligen vermehren, oder

[28] *Lange, Ernst*, *Sprachschule* für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München 1980, 123.

bemüht sind, dem Vorgang der Entmächtigung durch eine Bildung, die bestimmte Menschen von vorneherein ausschließt, entgegenzusteuern.
E. Lange meint, daß sich speziell in den Kirchen Heranwachsende in der Identitätskrise, alte Menschen, solche, deren Kontakt- oder Berufsfähigkeit beschädigt ist, finden; unter ihnen sind die Frauen nochmals in der Überzahl. Auch sogenannte Asoziale, Vorbestrafte und sexuell Abnorme könnten in den Kirchen beheimatet werden. E. Lange nennt auch die vielen Kleinbürger, die ihren Ängsten mit religiöser Legitimation Herr zu werden suchten. Die Religion selber sei ein Konfliktfeld, in dem Einschüchterung und Angst, Übermacht und Unterwerfung im Spiel seien und lernunfähig machten.
Ein Spezifikum kirchlicher Erwachsenenbildung ist nach E. Lange das religiöse Konfliktfeld. Ihm zufolge ist Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft neben der individuellen Liebe und der „Liebe durch Strukturen" zu einer „Liebe durch Aufklärung" berufen. Wo sich die Liebe durch Strukturen und die Liebe durch Aufklärung verbinden, werden „Akte notwendiger Wiedergutmachung" möglich.[29] Damit können in einer konfliktorientierten Erwachsenenbildung infantile und entmündigende Glaubenshaltungen aus nie bearbeiteten Konflikten auf die Freiheit des Evangeliums hin aufgebrochen werden. E. Langes Vorschlag verschärft die Frage nach einer Agogik als Raum für selbständiges, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen Erwachsener, das insbesondere den Mundtotgemachten gilt. Es ist nach kommunikativen Ansätzen zu fragen, die Betroffenheiten und Störungen ausdrücklich in ihr Konzept hereinnehmen und bearbeiten können.

Die Opfer der Schule

Die Kirchen können die Nöte und Ungerechtigkeiten, welche die moderne Konkurrenz- und Leistungsschule produziert, nicht in der Form heilen, daß sie mit einem sozialtherapeutischen Religionsunterricht, zu dem die LehrerInnen nicht entsprechend ausgebildet sind, die ärgsten menschlichen Defizite abzufangen versuchen. Aus systemischer Perspektive kann die Not der Schulen nicht mit gutgemeinten, aber letztlich doch relativ hilflosen Einzelinterventionen engagierter ReligionslehrerInnen, die an ständiger Überforderung leiden, ausgetragen werden.
Schulen in kirchlicher Trägerschaft könnten konsequenter als bisher die privatschulrechtlichen Möglichkeiten und ihre Chancen in der Schulautonomie wahrnehmen, um Innovationen im Schulsystem zu setzen, die Schule beispielgebend zu humanisieren. Kirchliche Privatschulen könnten u.a. in Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in ihrer Trägerschaft liegen, neue Formen der Zusammenarbeit von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern erproben. Schulautonome, den jeweiligen regionalen Bedürfnissen angemessene Stundenverteilungspläne und Lehrplanveränderungen in Hinblick auf persönlichkeitsbildende Schwerpunkte könnten Alternativen zu einer

[29] *Lange*, Sprachschule, 129f.

technokratischen und ökonomischen Inanspruchnahme der Schulautonomie setzen. Interkulturelle und interreligiöse Lernmöglichkeiten wären naturgegebene Anliegen kirchlicher Privatschulen. In Anlehnung an alternative Schulmodelle könnten Versuche unternommen werden, das starre Jahrgangssystem und die traditionelle Stundenverteilung aufzuheben und Schule insgesamt stärker an den Interessen der SchülerInnen und den gesellschaftlichen Realitäten zu orientieren. Als Communio förderndes Verhalten von LehrerInnen kann gelten:

- konsequent partnerschaftliches Handeln zwischen LehrerInnen und SchülerInnen;
- Verzicht auf vordergründige Machbarkeit;
- Bedingungen für die Möglichkeit kooperativer Lernsituationen schaffen;
- Aporien der Schulwirklichkeit ernst- und annehmen.

Gemeindekatechese/-pädagogik: Das Wir zwischen den Generationen

Anders als in der Schule und in der Erwachsenenbildung, wo eine Generation dominant ist, leben in der Gemeinde die verschiedenen Generationen miteinander. Auf diesem Hintergrund spricht K.E. Nipkow nicht mehr von christlicher Erziehung und Bildung, sondern von „gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen“[30]. Damit ist ein neues Verständnis vom Lernen in der Gemeinde verbunden. Nicht mehr das Weitergeben, Übernehmen und Eingliedern von Kindern und Jugendlichen steht im Mittelpunkt, sondern „Hinführung“, „Erschließung“, „Begleitung“ und vor allem „Eröffnung von Erfahrung durch Teilhabe“.[31] Die Teilhabe am Leben und Glauben als gemeinsamer Suchprozeß von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist wechselseitig. Die Erwachsenen lernen von den Kindern und Jugendlichen ebenso, wie umgekehrt. Niemand darf zum Lernobjekt des/der anderen mißbraucht werden. Solches Lernen ist lebensbegleitend und „identitätsnah“[32]. Wer bin ich? Was will ich? Wie sehen mich die anderen? Wer bin ich für andere? Welchen Sinn hat mein Leben? – das sind Fragen, die Menschen ein Leben lang beschäftigen und im Lebens- und Lernzusammenhang von Gemeinden thematisiert werden könnten.

Tatsache ist aber auch, daß nicht wenige (Pfarr)gemeinden eher „Verlernorte“[33] als Lernorte für lebensbegleitendes, generationenübergreifendes und identitätsnahes Lernen sind.

Gemeindepädagogisches Handeln als „gemeinsam leben und glauben lernen zwischen den Generationen“ zielt nicht in erster Linie auf die traditionelle

30 *Nipkow, Karl Ernst*, *Grundfragen* der Religionspädagogik Bd. 3. Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 33.

31 *Nipkow*, Grundfragen, 34.

32 *Nipkow*, Grundfragen, 33.

33 Vgl. *Zerfaß, Rolf/Roos, Klaus*, Gemeinde, in: *Bitter, Gottfried/Miller, Gabriele (Hg.)*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1986, 123f.

Glaubensunterweisung ab. Es ist als Dienst der Kirchen an einer solidarischen Zukunft der Generationen zu verstehen.

Dem konflikthaften „Wir" eine Chance geben

Wie – so frage ich abschließend – können ReligionslehrerInnen, SeelsorgerInnen, ErwachsenenbildnerInnen dem Wir eine Chance geben und so leiten und kommunizieren, daß niemand ausgegrenzt, Intersubjektivität im Sinne von symbolischen Interaktionen zwischen den Generationen, ja zwischen Kulturen möglich wird und die TeilnehmerInnen erahnen können, daß dies alles nicht managebar ist. Wo und wie üben sie sich in einem communiopraktischen Handeln, das Rivalitäten, Konflikte und Störungen nicht tabuisiert und Bildungsvorgänge nicht isoliert vom kirchlichen und gesellschaftlichen Kontext ablaufen läßt. Dafür gibt es kein Rezept.

Ich persönlich suche seit Jahren nach Möglichkeiten solcher Leitung und Kommunikation und bin für mich im Ansatz der Themenzentrierten Interaktion nach R.C. Cohn z.T. fündig geworden. Das heißt nicht, daß ich TZI – wie die Kurzformel für den Ansatz lautet – „heiligsprechen" oder kritiklos rezipieren will.

Worum geht es R. Cohn?

Ruth Cohn ist Jüdin und u.a. von der Philosophie Martin Bubers beeinflußt. Ihr Lebenswerk gilt dem Bemühen, eine Pädagogik als Haltung und Methode zu entwickeln, welche potentiell den Holocaust verhindert. Insofern ist ihr Konzept von einem starken politisch – gesellschaftlichen Impuls geprägt, der aus der Erinnerung an die Opfer lebt. Klassisch psychoanalytisch ausgebildet kommt sie nach ihrer Emigration mit der in Amerika aufkommenden humanistischen Psychologie in Beziehung und lernt in ihrer Arbeit auch das Erziehungs- und Bildungssystem kennen. Mehr intuitiv als zunächst reflektiert spricht sie von einem Traum, setzt sie das berühmte Dreieck in der Kugel als Bild eines lebendigen Lernprozesses in die Welt. Wenn Lernen lebendig, persönlich bedeutsam und humanisierend sein soll, dann steht niemals nur ein abstrakter Lerngegenstand im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens: jede/r einzelne mit seinen/ihren Erfahrungen und Betroffenheiten, Ängsten und Widerständen ist wichtig; ebenso wichtig ist die Gruppe mit ihrer jeweiligen Dynamik, mit ihrem Verhältnis von Leitung und Kommunikation und allem, was das Gruppenleben prägt; gleich wichtig ist auch der sogenannte Globe, die engeren und weiteren Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden, angefangen vom Raum und der Zeit bis zur gesellschaftlichen und politischen Situation, bis zu Fragen der Umwelt und der Geschichte. Das Es, die Sache bzw. das Anliegen ist so zu thematisieren, daß jeder/jede Lernende darin Platz findet und der Prozeß in der Gruppe durch adäquate und einfühlsame Themensetzungen angestoßen wird. Der sachlich-inhaltliche, der persönliche, gruppen- und situationsbezogene Aspekt des Lernens sind in einer „dynamischen Balance" zu halten, damit Lernprozesse lebendig bleiben. Aus ihrer psychoanalytischen Ausbildung heraus wird verständlich, daß Ruth Cohn

den Lernwiderständen und Störungen, den Betroffenheiten, ja dem speziellen Involviertsein von Menschen in spezifische Themen ihre besondere Aufmerksamkeit schenkt. So „nehmen" sich in ihrem Konzept sogenannte Störungen und Betroffenheiten Vorrang vor dem offiziellen Thema. Sie müssen angesprochen oder bearbeitet werden, um wieder zum Gruppenthema zurückkehren zu können. Das Lernen ist darauf ausgerichtet, daß alle TeilnehmerInnen ihre „chair-person" forcieren, also in der Wahrnehmung nach innen und nach außen authentisch entscheidungs- und ausdruckfähig werden. Leitung soll in der Weise geschehen, daß sie modellhaft zeigt, wie ich mich selber leite und andere leiten kann. Tendenziell gehen Lernprozesse in die Richtung, daß alle zu potentiellen LeiterInnen werden. Authentisches Leiten und Teilnehmen wird angestrebt.

Leiten vor den, für die, mit den TeilnehmerInnen?

Demgegenüber ist das traditionelle LeiterInnenmodell in der kirchlichen Bildungspraxis noch immer stark vom Rollenverständnis geprägt: Ich bin LeiterIn *vor* den AdressatInnen, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Als (theologisch) Kompetente/r und methodisch Geschulte/r vermittle ich bestimmte Bildungsgehalte an AdressatInnen, die zumindest weniger kompetent sind als ich als LeiterIn. Dieses Verständnis kann bis in die Sitzordnung hinein seinen Ausdruck finden. Die universitäre Vorlesung ist ein typisches Beispiel dafür. Am konkretesten läßt sich am LeiterInnenverhalten in Gruppen wie Schulklassen, Runden Erwachsener, Firmgruppen u. ä. zeigen, worum es hier geht.

Das andere Extrem wäre ein laissezfairer Leitungsstil, bei dem sich der/die LeiterIn weitgehend passiv verhält, alles der Gruppe überläßt und die Leitungsfunktion nicht oder nur sehr eingeschränkt wahrnimmt. Dieses Modell verschleiert die für die Gruppe wichtige Leitungsfunktion und führt in der Regel zum Chaos bzw. zum offenen Kampf der GruppenteilnehmerInnen untereinander.

Vor allem im Zusammenhang mit der umfassenden Rezeption gruppenpädagogischer und therapeutischer Ansätze in der Bildungspraxis wurde ein Leitungsstil bekannt, den man mit dem Stichwort „Leitung *für* die AdressatInnen" bezeichnen könnte. Damit ist das in der Pastoral, Katechese und Bildung häufig anzutreffende Versorgungsmodell gemeint, in dem sich die LeiterInnen allein für die Motivation und den Vermittlungserfolg, garantiert durch den kompetenten Einsatz entsprechender Methoden und Medien, (über)verantwortlich wissen. Es ist das Rollenbild des pastoralkatechetischen Managements, dem keine Vermittlungschance entgeht und kein Adressat sich entziehen kann. Daß dieser versorgende Leitungsstil zu großen menschlich-religiösen Überforderungen führen kann, ist evident. Bei den AdressatInnen bewirkt er in der Regel gerade nicht die authentische, eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Leben und Glauben, sondern eine Abhängigkeit von möglichst attraktiven Angeboten. Fallen diese weg, oder werden versor-

gende GlaubensbegleiterInnen in einen anderen Bereich versetzt, lassen sie in der Regel Lücken zurück, die kaum geschlossen werden können. Sie haben sich selber unersetzlich gemacht und damit unter Umständen den Aufbau einer Communio aus eigenverantwortlichen und zu personaler Glaubensentscheidung gekommenen Subjekten eher behindert als gefördert.

Der Aufgabe von Bildung und Glaubenserschließung im kirchlichen Kontext entspricht am ehesten ein demokratisch/partnerschaftlicher, nondirektiver und solidarischer Leitungsstil im Sinne der Lebens- Glaubensbegleitung als Lebens- Glaubenskommunikation. Das heißt, ich bin nicht mehr LeiterIn vor oder für die AdressatInnen, sondern *mit* ihnen. Sie sind ebenso Subjekte des Bildungsgeschehens wie der/die LeiterIn. Gemeinsam sind wir „Hörer des Wortes" (K. Rahner). Miteinander, allerdings in unterschiedlichen Funktionen, sind wir für das Anliegen, für den Gruppenprozeß, und jede/r für sich selber, verantwortlich. Leitung ist in diesem Modell Dienst an der Lebens-/Glaubenserschließung, an der Gruppe in ihren vielfältigen Beziehungen und an den Einzelnen, unter den gegebenen, realen, kirchlich-gesellschaftlichen, ökologischen, politischen usw. Rahmenbedingungen.

Letzterer Intention entsprechend wird Leitung im Konzept von Ruth Cohn als Funktion und nicht als Status verstanden. Man könnte auch sagen als Dienst. Worin besteht dieser Dienst? R.C. Cohn spricht vom teilnehmenden Leiter/von der teilnehmenden Leiterin, weil er/sie nicht nur, wie in traditionellen Lern- und Bildungsprozessen, der Gruppe gegenübersteht, sondern auch am Gruppengeschehen mit eigenen Ideen und Beiträgen, Gefühlen und Betroffenheiten involviert ist. Das Postulat der teilnehmenden Leitung ist etwas vom schwierigsten, was es in der Themenzentrierten Interaktion zu lernen gilt.

Die Grenzen einer Vorlesung

Damit bin ich an der inhaltlichen Grenze einer Vorlesung angelangt. TZI, ohne praktische Erfahrungsmöglichkeit in Gruppen zu vermitteln, dazu ist die Form der Verlesung wirklich ungeeignet.