

## Referate

# Christsein lernen: Historische, empirische und theologische Einsichten zu einer Kernaufgabe evangelischer Gemeinde

*Prof. Dr. Christian Grethlein, Evangelisch-Theologische Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik*

**Hearing der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste im Diakonischen Werk der EKD, Hannover, 3. 6. 2008**

Das 7. Leuchtfeld des EKD-Dokuments »Kirche der Freiheit« annouciert zu Recht die große Bedeutung von Bildung für die Evangelische Kirche und weist auf wichtige Zusammenhänge mit allgemein gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben hin. Zugleich verraten aber Begriffe wie »Bildungsarbeit«, »Zeugnisdienst« und Formulierungen wie »Kernbestände des Glaubenswissens und des Glaubensverstehens« und »moderne Vermittlungsformen«, dass das für das Evangeli-

um im heutigen Kontext grundlegende (symmetrische) Kommunikationsverständnis noch nicht (hinreichend) konzeptionell aufgenommen ist. Denn Christsein wird unter den Bedingungen des Pluralismus und der Religionsfreiheit nur in Kommunikationsformen gelernt, die möglichst symmetrisch durch Wechselseitigkeit und nicht den einseitigen Transport von Informationen bestimmt sind.

Von daher versuche ich also, das Anliegen des 7. Leuchtfelds aufzunehmen, aber in einer christentumsgeschichtlich belehrten, empirisch aufklärten und theologisch reflektierten Weise.

## 1. Christentumsgeschichtliche Perspektive: Grundlegende Transformationen

Ein pädagogisch interessierter, knapper Blick auf die Christentumsgeschichte entdeckt tief greifende Transformationsprozesse beim Lernen, ein Christ zu sein:

- bei den Ausgangsbedingungen,
- dem Kontext,
- dem bevorzugten Lernort,
- den Zielen und
- den Methoden des Lernens.

Dies sei exemplarisch anhand von drei geschichtlichen Konstellationen gezeigt, denen jeweils heute wieder Bedeutung zukommt.

### 1.1

Ausgangspunkt der katechetischen Bemühungen in der Alten Kirche war die Tatsache, dass Christsein keineswegs selbstverständlich ist, sondern vielmehr eine deutlich vom »Normalen« abweichende Daseins- und Wertorientierung beinhaltet. Der kulturelle Kontext war durch hohe Pluralität in verschiedener, nicht zuletzt religiöser Hinsicht gekennzeichnet. In dieser Situation, in der die meisten Menschen erst als Erwachsene Christen wurden, erwies der Gemeindegottes-

dienst in Verbindung mit hohen ethischen Anforderungen seine katechetische Kraft.

Das Taufkatechumenat bestand nach einer Überprüfung der Eignung des Kandidaten/der Kandidatin vor allem aus der Teilnahme an der Gemeindeversammlung und im Kontakt zum Paten (»sponsor«), der für den Taufbewerber/die Taufbewerberin bürgen musste. Eindeutiges Ziel dieses Lernprozesses, der sich vor allem in Form liturgischer Partizipation vollzog, war die Tauffeier. Erstmals in der dem Hippolyt zugeschriebenen *Traditio Apostolica* ausführlicher überliefert, handelte es sich hier um einen eindrücklichen, mehrere Tage umfassenden Vollzug.<sup>1</sup> Unterstützt durch körperliche Übungen wie Fasten und Nicht-Waschen sowie einen engen spirituellen Kontakt zum Bischof in Form von Exorzismen und Handauflegungen wurde im Wasserakt der Übergang in das neue Leben – bibliodramatisch an der Passion Jesu orientiert – in eindrücklicher Weise inszeniert. Durch die Übergabe von Credo und Vaterunser sowie die erste – feierlich ausgestaltete – Eucharistie wurde zugleich ein das ganze Leben des Menschen umfassendes Verständnis der Taufe angebahnt.

Der im 4. Jahrhundert zu beobachtende Brauch des Taufaufschubs bis zum Totenbett zeigt allerdings das Problem, ein solches an der Reinheit des weiteren Lebens orientiertes prozessorientiertes Taufverständnis durchzuhalten. Vor allem führte aber der Missionserfolg, der eine Abnahme der Taufe Erwachsener bei gleichzeitiger Zunahme der Kinder- und dann Säuglingstausen nach sich zog, (im Westen) zu einem Ende dieser bildungstheoretisch interessanten Konzeption, Christsein im Wesentlichen durch die Teilnahme an der Liturgie zu lernen.<sup>2</sup>

## 1.2

Seit dem Ende des 4., Anfang des 5. Jahrhundert hatte sich die Ausgangsvoraussetzung für das Lernen, Christ zu sein, dramatisch verändert. Christsein wurde zunehmend zu einer – staatlich geförderten und dann sogar erzwungenen – Normalität. Der bisherige weltanschauliche Pluralismus wich einer dann durch die scholastische Theologie akribisch und subtil ausgebauten christlichen Lehre (»sacra doctrina«).

Der altkirchliche Taufkatechumenat verkümmerte innerhalb des Taufvollzug zu den sog. Skrutinien, den ursprünglich mit Prüfungen des Taufbewerbers verbundenen Ritualen, die sich aber zu unverständlichen rituellen Handlungen zurückgebildet hatten. Wesentlicher Träger des habituell vollzogenen religiösen Lernens waren jetzt das »Haus«, also der Familienverbund, und allgemeine Sitte. So bildete sich beispielsweise ein differenziertes Kirchenjahr aus.<sup>3</sup> Allein im Zusammenhang mit der Beichte hielten sich kognitive, allerdings stark auf den moralischen Bereich reduzierte Elemente.

Das Ziel war die Integration des Menschen in das bestehende christliche Sozialwesen mitsamt der als gottgewollt erlebten sozialen Schichtungen. Methodisch standen rituelle Vollzüge im Vordergrund, wobei auf Grund von Missverständnissen des lateinisch Vorgetragenen häufig die ursprüngliche inhaltliche Bedeutung verloren ging. Die Visitationsprotokolle der Reformatoren geben ein eindrückliches Zeugnis über das Unwissen im Gros der Bevölkerung.

## 1.3

Auf dieses Defizit reagiert der reformatorische Neueinsatz. Auch hier ist – abgesehen von den mehr oder weniger geduldeten Juden – die

Selbstverständlichkeit des Christseins unbestritten. Im Kontext der humanistischen Bildungsbemühungen geht es hier um die inhaltliche Bestimmung des Christseins. Entsprechend der biblischen Ausrichtung sowie der theologischen Einsicht in die Unvertretbarkeit der Einzelnen vor Gott treten kognitive Inhalte in den Vordergrund und lösen jedenfalls ein Stück weit die Dominanz der Rituale ab. Ziel ist jetzt der Christ, der eigenverantwortlich dem Gnadengebot Gottes entsprechen kann.

In Verbindung mit dem Bedeutungszuwachs der Bibel für das Glaubensverständnis und der damit verbundenen – auch durch die Humanisten geförderten – Hinwendung zum Geschriebenen gewinnen Schule und Unterricht verstärktes Gewicht. Zwar sieht Luther durchaus die Aufgabe der Familie, vor allem des Hausvaters, doch ist ihm deren Schwäche bewusst, so dass er für den Aufbau von Schulen plädiert.<sup>4</sup> In der Folgezeit wird – entsprechend der Transformation des Christentums von lebensweltlich praktizierten rituellen Vollzügen zu einer unterrichtlich vermittelten Lehre – das Christsein-Lernen zunehmend zu einer unterrichtlichen Aufgabe. Als sich die Schule nur als bedingt geeignet erweist, entsteht der Konfirmandenunterricht. Doch sind auch hier ausschließlich Kinder im Blick; Erwachsene sind selbstverständlich – in den meisten Regionen Deutschlands bis weit ins 20. Jahrhundert hinein – Christen.

## 1.4

Auf dem Hintergrund dieser grob skizzierten Transformationsprozesse können gegenwärtige Probleme und Chancen des Christsein-Lernens als Resultate der Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem verstanden werden. Wir partizipieren nämlich hinsichtlich Ausgangsvoraussetzungen, Kontext, Lernorten, Ziel und Methodik an allen drei Epochen, allerdings mit unübersehbaren Verschiebungen hin zur altkirchlichen Situation: Vielerorts ist die Bevölkerungsmehrheit getauft (und bereit, auch für etwaige Kinder die Taufe zu begehren); zugleich steigt die Anzahl der Nichtgetauften. Veränderungen im Taufzeitpunkt zeigen dies deutlich. Dabei lässt die Tendenz, von ganz frühen Taufterminen, nämlich in den ersten Lebenswochen, abzurücken, eine einstellungsmäßige Transformation auch in traditionsgeleitetem Verhalten vermuten.<sup>5</sup> Durch den Wegfall der Mauer und diverse Migrationswellen nimmt die Zahl der Menschen in Deutschland zu, in deren Herkunftsfamilien Christsein, und damit die Taufe, nicht, genauer: nicht mehr oder noch nie, üblich war.

Auch der allgemeine, soziologisch als Pluralismus beschriebene kulturelle Kontext berührt sich mit den vorher genannten Perioden. Zum einen – und darauf machen nicht zuletzt Zugewanderte mit anderer Religionszugehörigkeit aufmerksam – sind die Selbstverständlichkeiten des Christseins in unserer Kultur bis heute unübersehbar. Nach wie vor ist z.B. der Rhythmus der einzigen, für alle Menschen bestehenden Zwangsinstitution in Deutschland, nämlich der Schule, eindeutig christlich: wichtige Ferientermine sind durch das Kirchenjahr geprägt, die Siebentageswoche mit dem Sonntag als Ruhetag ist selbstverständlich. Zum anderen aber nehmen nicht zuletzt in der Einstellung von Getauften Versatzstücke aus anderen religiösen Traditionen zu; die christlichen Kirchen und ihr öffentlicher Einfluss werden marginaler.

In dieser gleichsam durchmischten Situation ist es gut verständlich, dass es umstritten ist, wo, wozu und wie Christsein am besten zu lernen ist. Nach wie vor ist der schulische Religionsunterricht – und für die Evangelischen der Konfirmandenunterricht – eine wichtige Form, das Christentum kennen zu lernen. Daneben wurde in den letzten

Jahrzehnten die Gemeindepädagogik als eine Theorie entwickelt, die die Bedeutung von Gemeinde für das Lernen des Christseins pädagogisch ausarbeitet. Weil aber offenkundig weder Schule noch Gemeinde die gewünschten Resultate erzielen, wenden sich jetzt Religionspädagogen vermehrt der Familie bzw. anderen frühkindlichen Erziehungsinstitutionen zu.<sup>6</sup>

Dazu sind die Ziele (bzw. in neuer Terminologie: Kompetenzen) unklar. Ob z.B. im Religionsunterricht die Befähigung zum Christsein als Ziel leiten soll, ist religionspädagogisch umstritten.<sup>7</sup> Methodisch geht – wie etwa das Konzept des sog. Performativen Religionsunterrichts<sup>8</sup> zeigt – die Tendenz eher wieder weg von der Dominanz kognitiven Lernens, hin zu partizipierenden Lernformen. Das Bildungspotenzial von Liturgie tritt – von neuem – ins religionsdidaktische und gemeindepädagogische Blickfeld.<sup>9</sup> Auch hier zeichnet sich zumindest tendenziell eine interessante Renaissance altkirchlicher Lernformen ab. Recht verstanden gewinnt dadurch die Gemeinde an Bedeutung für religiöse Bildung.

## 2. Empirische Perspektive: Prägende Kontexte

Zwar ist es wegen der fehlenden Distanz schwierig, die Gegenwart analytisch zu erfassen. Doch ist der Versuch nicht zuletzt aus theologischen Gründen, wie ich am Anfang von 3. zeigen werde, unerlässlich. Denn nur so kann die Kommunikation des Evangeliums als Grundvoraussetzung für das Lernen des Christseins kontextuell reflektiert und zeitgemäß gestaltet werden.

### 2.1

Nicht zuletzt bei Analysen der religiösen Zeitsignatur begegnen Individualisierung und Pluralisierung als entscheidende Stichworte. So ergibt die im Rahmen des Religionsmonitors 2008 in Form von 49 Interviews qualitativ erhobene religiöse Situation in (West-)Deutschland eine deutliche Individualisierung der religiösen Einstellungen. Armin Nassehi konstatiert: Es »lässt sich feststellen, dass sich die erzählten und berichteten Formen von Religiosität in nur sehr seltenen Fällen jenen eindeutigen konfessionellen beziehungsweise (welt-)religiösen Typen fügen, wie man dies womöglich erwarten oder annehmen sollte. ... Im Klartext: Selbst wer sich explizit katholisch oder evangelisch identifiziert, kann im gleichen Atemzug Glaubensformen für plausibel halten, die der Systematik dieser Konfessionen nicht

entsprechen. So kann sich ein katholischer Christ für Okkultes erwärmen, Wiedergeburt für plausibel halten oder esoterischen Ideen anhängen.«<sup>10</sup>

Schon früher ergaben Untersuchungen der religiösen Einstellung Heranwachsender, dass ihnen die selbstverständliche Inanspruchnahme religiöser Autonomie gemeinsam ist. So ergeben entsprechende Einzelbefunde zusammengefasst: »Zwei zentrale Kennzeichen religiöser Selbstbestimmung sind individuelle Unabhängigkeit in religiösen Fragen und ein funktionaler Rückgriff auf Religion. Für heutige Jugendliche ist es selbstverständlich, dass sie selbst darüber entscheiden, welche religiösen Inhalte und Funktionen für sie von Bedeutung sein sollen.«<sup>11</sup>

Demnach scheint das Lernen des Christseins durch das Nadelöhr der jeweiligen Biografie und ihrer besonderen Anforderungen treten zu müssen. Allgemeine Formulierungen des zitierten Perspektiven-Papiers der EKD, die von »Kernbeständen des Glaubenswissens« sprechen, sind hieran, wenn überhaupt, nur in biographischer Vermittlung anschlussfähig. Denn »Evangelium« vollzieht sich im gegenwärtigen Kontext als ein – möglichst symmetrisch gestalteter – Kommunikationsvorgang, nicht als eine einseitig vorgetragene Lehre. Wilfried Engemann hat die dabei herrschende

dialektische Spannung überzeugend auf den semiotischen Begriff gebracht: »Kommunikation des Evangeliums durch Personen auf der Basis von Zeichen in unterschiedlichen Situationen«. <sup>12</sup> Dabei wird der kundige Bibelleser an die Kommunikationspraxis Jesu erinnert, der ebenfalls von keinen »Kernbeständen« wusste, sondern seine Reich-Gottes-Botschaft in sehr unterschiedlicher Weise entsprechend der Situation seines Kommunikationspartners entwickelte, wobei auch dazu auch die Konfrontation gehören konnte.

## 2.2

Vielleicht das größte Hindernis für eine solche Kommunikation des Evangeliums und damit ein lebenslanges Lernen des Christseins ist die Veränderung im Zeiterleben der Menschen. Der sich über eine Jahrhunderte lange Entwicklung anbahnende Siegeszug des linearen Zeitverständnisses und seine sprichwörtlich in »time is money« formulierte ökonomische Zuspitzung <sup>13</sup> stehen jeder spirituellen Entwicklung entgegen. Hellsichtig und eindrücklich hat der Schriftsteller Michael Ende mit seinem modernen Märchen »Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte« (1973) hierauf aufmerksam gemacht. <sup>14</sup>

Die vom Diktat des Zeitsparens getriebene Beschleunigung der Lebensvollzüge bedroht religiöses Leben und damit die Kommunikation des Evangeliums an der Wurzel. Denn so resümiert Felicitas Betz aus eigener Erfahrung exemplarisch für das Gebet als grundlegende praxis pietatis christlichen Glaubens: »Wer beten will, muss unendlich viel Zeit haben, auch wenn er schließlich doch nur eine kurze Zeit betet.« Und: »Wenn wir unter Druck stehen, wird es uns nicht gelingen, eine Atmosphäre der Stille zu schaffen, in der Gebet gedeihen kann.« <sup>15</sup>

Durch die computergesteuerte Kommunikation wird diese Entwicklung teilweise <sup>16</sup> noch forciert, und zwar hinsichtlich der Geschwindigkeit von Kommunikation, aber auch der Zeitknappheit. Denn die am Computer oder Mobiltelefon verbrachte Zeit fehlt anderswo.

## 2.3

Mit der modernen Medienentwicklung hängt schließlich eine dritte Veränderung zusammen, die wiederum im Zusammenhang mit den Ergebnissen des Religionsmonitors 2008 formuliert wurde. Wie

schon erwähnt, scheinen sich in den Einstellungen der Menschen konfessionelle und sogar religiöse Profile zunehmend zu verschleifen.

Nassehi macht hier auf die Zunahme von selbstverständlich hingenommenen Inkonsistenzen aufmerksam, die systematischer Rationalität widersprechen. Dabei betont der Soziologe: »Inkonsistenz ist hier kein Mangel, sondern ein Zeichen dafür, wie sehr Bewohner einer modernen Gesellschaft an Inkonsistenzen gewöhnt sind und letztlich vieles für kommensurabel halten: Es lassen sich dann christliche und esoterische, buddhistische und animistische Formen miteinander kombinieren, ohne dass damit die einzelnen Formen diskreditiert werden.« <sup>17</sup>

Als mögliche Erklärung bietet er an: »Vieles (sc. in den Interviews, Ch.G.) wirkt letztlich wie ein *Fernsehformat*. Wenn von Buddhismen die Rede ist, von Vorbildern, von beispielhaften religiösen Persönlichkeiten (man trifft oft auf den Dalai Lama), aber auch von religiösen Themen, so kennen die Interviewpartner dies zumeist aus den Medien, vor allem aus dem Fernsehen«. Und Nassehi fährt fort: »Womöglich wird das Fernsehen bis heute unterschätzt – denn es scheint nicht nur Bilder zu vermitteln, sondern vor allem *unterschiedliche Bilder*. Fernsehformate gewöhnen an Inkonsistenzen. Sie zeigen Unterschiedliches – und machen doch alles miteinander kommensurabel.« <sup>18</sup>

## 2.4

Demnach besteht heute eher ein Bedürfnis nach religiösen Erlebnissen und Erfahrungen, die unmittelbar bei der Gestaltung des Lebens helfen als nach konsistenten Erklärungen und Theorien bzw. Lehren. Nimmt man noch die Bedeutung von »freier« Zeit für religiöse Praxis wie das Beten hinzu, so zeigt sich, dass die seit einiger Zeit gegebene Dominanz des Unterrichts bei religiösen Lernprozessen problematisch ist. Gewiss darf die in Schule, aber auch in Kursen der Erwachsenenbildung gegebene Möglichkeit sequentieller Lernprozesse nicht gering geachtet werden. Die evangelische Kirche hat stets auf den Anschluss an allgemeine Rationalitätsstandards Wert gelegt. Doch wird damit wohl nicht das für die meisten Menschen im Rahmen der allgemeinen Lebensbewältigung Wichtige erreicht. Dort geht es um den Kontakt zwischen eigener Biografie und Evangelium, bzw. allgemeiner und institutionell formuliert: zwischen Lebenswelt und Kirche. Von daher kommt der Familie bzw. sonstigen sozialen Netzwerken gegenwärtig und zukünftig große Bedeutung für das Lernen zu, Christ zu sein.

### 3. Theologische Perspektive: Evangelische Gemeinde zwischen allgemeinem Priestertum und »Solus Christus«<sup>19</sup>

Die Orientierung an den tatsächlichen Ausgangsbedingungen und dem Kontext bei Überlegungen zum Lernen des Christseins legt sich nicht nur aus historischer und empirischer Perspektive nahe. Sie zeichnet auch schon den reformatorischen Aufbruch aus. Dabei wird sie aber in Beziehung zum Inhalt christlichen Glaubens gesetzt.

#### 3.1

Zuerst ist das Ernstnehmen der Menschen bezeichnend für die Reformation. Schon in Luthers Theologie spielt die Erfahrung eine große und theologisch grundlegende Rolle.<sup>20</sup> Dabei bilden biografisch die nominalistische Herkunft seiner Theologie und die Erfahrungsorientierung monastischer Theologie den Hintergrund. Besonders »aus der Opposition gegen einen sich absolut gebärdenden, spekulativen Vernunftgebrauch gewinnt der Erfahrungsbegriff Luthers Kontur.«<sup>21</sup> Wahrscheinlich ist sogar der Begriff »Glaubenserfahrung« vom Reformator geprägt worden.<sup>22</sup>

Dieser Ansatz äußert sich auch in der Seelsorge Luthers und deren Gewicht für seine Theologie.<sup>23</sup> In der Beichte begegnet er Menschen, die ebenso wie er von Ängsten geplagt werden. Die Entdeckung der Rechtfertigungsbotschaft als Schlüssel zum Verständnis Gottes ist von solchen Erfahrungen nicht zu trennen. Hier findet Luther für sich und seine ebenfalls von Hölleängsten heimgesuchten Mitmenschen verlässlichen Trost. Das trifft genau die Nöte seiner Zeitgenossen.

Von daher ist der reformatorische Aufbruch ein gutes Beispiel für das Gelingen der Kommunikation des Evangeliums, also der Kommunikation zwischen Personen mit Zeichen in einer bestimmten Situation. Zugleich erkennt Luther so die Würde jedes einzelnen Menschen. Nicht mehr der dem Volk in der Messe entrückte, heilige Worte murmelnde Priester, sondern dieses selbst ist gottunmittelbar. Das Konzept des allgemeinen Priestertums hat hier seinen tauftheologischen Begründungszusammenhang.<sup>24</sup>

#### 3.2

Zugleich ist aber die Botschaft von der Rechtfertigung im »Solus Christus« gegründet. Hier hatte der sich lebenslang intensiv mit der Bibel beschäftigende Theologe deren Mitte und Ziel ge-

funden. Damit wird eine der bisherigen Religionspraxis gegenüber kritische Instanz etabliert. Die Predigt von Christus tritt weitgehend an die Stelle der rituellen Vermittlungsformen.

Dabei wird die Christusbotschaft jedem Christen schon durch die Taufe zugeeignet. Deshalb ist sie das Grunddatum christlicher Existenz, auf die Luther regelmäßig rekurriert, wenn es um Grundsätzliches geht. Im Vollzug der Taufe wird zum einen eine Verlässlichkeit deutlich, die Menschen mit ihrem Handeln nicht garantieren können. Angesichts der Suche der Menschen nach »Sicherheit« liegt die in der Taufe vermittelte »Gewissheit« zwar auf einer anderen Ebene, relativiert dadurch aber das letztlich selbsterstörerische Bemühen um Sicherung.

Auch hieraus erwächst eine Hochschätzung der Einzelnen. Als Getaufte haben sie ein Charisma empfangen (s. 1Kor 12-14; Röm 12)<sup>25</sup> Von daher kommt also der Einstellung der Getauften zumindest potenziell theologische Bedeutung zu.

#### 3.3

Die Lektüre wichtiger Werke gegenwärtiger Wissenssoziologie stößt schnell auf ganz ähnliche Stichworte, wie die in der Reformation leitenden. Gerhard Schulze interpretiert z.B. die Ästhetisierung des Alltagslebens und den neuen »kategorischen Imperativ« »Erlebe dein Leben!«<sup>26</sup> als Ausdruck eines Sicherheitsstrebens. Die daraus resultierenden persönlichen Stile, alltagsästhetischen Schemata u.ä. sind für ihn »Konstruktionen, die Sicherheit geben sollen.«<sup>27</sup> Auch bei Ulrich Becks Analyse der Risikogesellschaft geht es wesentlich um – letztlich nicht zu befriedigende – Sicherheitsbedürfnisse, die »Utopie der Sicherheit«.<sup>28</sup>

Gewiss haben sich kulturelle, soziale und ökonomische Lebensumstände sowie die Kommunikationsformen grundlegend verändert. Doch scheint das Sicherheitsstreben der Menschen eine gemeinsame Triebfeder des Handelns zu sein, im 16. Jahrhundert in Form von Bußakten und Ablassbriefen, heute in Form unterschiedlicher Technologien. Dagegen wird im reformatorischen Hinweis auf die Taufe als Grundlage christlichen Lebens deutlich, dass beim Christsein nicht das Handeln des Einzelnen oder sein Wissen im Vordergrund steht, sondern dass es sich primär um einen lebenslangen Prozess der Aneignung handelt.

## 4. Handlungsorientierende Perspektive: Tauforientierte Bildung

Der historische Rückblick ergab eine Vielfalt in den Ausgangsbedingungen, dem Kontext, dem bevorzugten Lernort, den Zielen und den Methoden des Lernens, ein Christ zu sein. In der Gegenwart überlagern sich die verschiedenen Entwicklungen und machen es unmöglich, ein situationsunabhängiges allgemeines Bildungskonzept zu entwerfen. Vielmehr besteht die konzeptionelle Aufgabe, angesichts allgemeiner Herausforderungen, darin, einen Rahmen zu entwerfen, innerhalb dessen vor Ort angemessen das Evangelium kommuniziert werden kann. Dabei gibt es aber durch den kulturellen Kontext bestimmte Gesichtspunkte, die Konsequenzen für die Präferenz von Lernorten, Ziele und Methoden haben.

### 4.1

In einer Situation, in der das Christsein nicht selbstverständlich ist – wie in der Alten Kirche – und in der es um eine inhaltliche Vergewisserung geht – wie in der Reformation<sup>29</sup> –, spielt die Taufe eine hervorragende Rolle für eine missionarisch ausgerichtete Kirche. Dies gilt in besonderem Maß für die heutige Situation, in der nicht nur die Selbstverständlichkeit des Christseins zurückgeht und unter den Bedingungen des Pluralismus die Notwendigkeit einer inhaltlich Klärung wächst, sondern in der die Individualisierung und der daraus resultierende Biografiebezug religiöser Kommunikation vor neue Herausforderungen stellt.

Denn im rituellen und inhaltlichen Charakter der Taufe liegt pädagogisch erhebliches Potenzial:<sup>30</sup> Die Taufe bietet als Ritual – weit über das, was in diskursiver Kommunikation möglich ist – einen breiten Interpretationsspielraum. Sie stellt Zeichen zur Verfügung, die je nach biografischer Situation in unterschiedlicher Weise angeeignet werden können, ohne aber ihren Grundsinn zu verlieren. Eine genaue Analyse der traditionell mit der Taufe verbundenen und dem Täufling unmittelbar applizierten fünf Zeichen – Kreuz, Handauflegung, Namen (in doppelter Hinsicht: Name des Täuflings und Name des dreieinigen Gottes), Wasser und Licht/Kerze – ergibt ein breites Repertoire an Möglichkeiten zu einer biografiebezogenen Akzentuierung und damit individuellen Aneignung.<sup>31</sup>

Dazu spiegelt der Taufvollzug die grundlegende Bestimmung christlichen Lebens: In dem passiven Geschehen-Lassen der Taufe gewinnt das Angewiesensein des Menschen auf Gott anschaulich Gestalt – kein Mensch kann sich (übrigens im

Gegensatz zu den meisten sonstigen religiösen Lustrationsriten) selbst taufen. Besonders deutlich kommt dies bei der Taufe von kleinen Kindern zum Ausdruck – der Status des »Kindes Gottes« wird hier augenfällig.

Inhaltlich weist die Taufe – wie es begrifflich klar und zugleich anschaulich erstmals Paulus in Röm 6 formulierte – eindeutig auf Christus hin. Die in der Alten Kirche bis zu den Tageszeiten aufgenommene bibliodramatische, an der Passion Jesu orientierte Inszenierung brachte dies eindrücklich zum Ausdruck. Und hier liegt wohl die größte Herausforderung für heutige Taufpraxis, diesen Christusbezug zur Darstellung zu bringen. Das kann unter gegenwärtigen Kommunikationsbedingungen nicht doktrinär, sondern nur biografiebezogen geschehen.

### 4.2

Schon diese knappe Skizze macht deutlich, dass tauforientierte Bildung wesentlich auf den liturgischen Vollzug selbst bezogen ist. Unterrichtliche Formen haben demgegenüber sekundären Charakter. So verdienen auch für Taufen von Menschen anderen Lebensalters neue Modelle der Konfirmandenarbeit Interesse, innerhalb derer regelmäßig Jugendliche getauft werden. Berichte von Taufen im Rahmen sog. Konfi-Camps<sup>32</sup> machen auf Inszenierungsmöglichkeiten aufmerksam, die teilweise altkirchliche Impulse aufnehmen (z.B. Ganztaufe; Tageszeit; Verbindung mit Eucharistiefeier).

Dabei ist pädagogisch die hierdurch ermöglichte Nachhaltigkeit von großer Bedeutung. Eine Taufe, am Adria-Strand bei Sonnenaufgang unter Begleitung vieler Jugendlicher vollzogen, ist gut erinnerbar und damit zumindest potenziell nachhaltig und entspricht dem Prozess-Charakter der Taufe. Dies ist angesichts des Rückgangs der Selbstverständlichkeit des Christseins ein wichtiger Gesichtspunkt. Die Tauferinnerung ist ja nicht zuletzt eine Vergewisserung der christlichen Hoffnung, die sich – wie schon Paulus und Luther wussten – erst nach dem Tod in der Auferstehung mit Christus erfüllen wird.

Zeittheoretisch handelt es sich bei den Konfi-Camps um Auszeiten vom sonstigen Alltag. Dabei wird den aus der genannten Beschleunigung resultierenden grundsätzlichen Problemen für spirituelles Leben Rechnung getragen. Unterricht geschieht dagegen regelmäßig in einem herkunfts-

mäßig industriellen Zeittakt, der intensiven und selbsttätigen Lernprozessen eher entgegensteht.

Tauforientierte Bildung ist dann – pädagogisch formuliert – wesentlich projektbezogen und besteht aus Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Taufe, wozu auch entsprechend dem Prozesscharakter der Taufe alle Formen der Tauferinnerung gehören. Dabei wird pädagogisch die theologische Einsicht ernst genommen, dass in der Taufe tatsächlich Gott selbst handelt und dieses Handeln im Mittelpunkt kirchlichen Lebens stehen sollte.

#### 4.3

Dies bedeutet für die Frage von Glaubenskursen für Erwachsene – ebenso wie für die Konfirmandenarbeit –, dass hier der Bezug auf die liturgische Praxis grundlegend ist.

Dabei gilt es von neuem – gerade bei erwachsenen Taufbewerber/innen – die Aufgabe der Paten neu in den Blick zu nehmen. Die Individualisierung und der daraus resultierende Biografiebezug lebensrelevanter religiöser Kommunikation sowie die damit gegebene Herausforderung möglichst symmetrischer Kommunikation rufen geradezu nach einer persönlichen Begleitung von Taufbewerber/innen durch Einzelne.

Von daher verwundert es nicht, dass in dem liturgisch gestuften Erwachsenenkatechumenat der römisch-katholischen Kirche<sup>33</sup> die Paten eine große Rolle spielen. Sie begleiten die Taufbewerber/innen bei den vorbereitenden liturgischen Feiern und stehen ihnen in der Katechumenatszeit als Gesprächspartner zur Verfügung. Dabei ergibt sich der – aus der Pädagogik schon seit alters bekannte (»docendo disco«) – Effekt gegenseitigen Lernens. Denn der Pate/die Patin wird durch die Begleitung selbst in ihrem Glauben vergewissert, nicht zuletzt durch die Erinnerung an die eigene Taufe.

#### 4.4

Der hier skizzierte Vorschlag einer tauforientierten Bildung steht also in Spannung zu manchen bis heute üblichen Formen der Erwachsenenbildung. Nicht vornehmlich an diskursiver Auseinandersetzung interessierte Kurse, sondern auf Erlebnisintensität abzielende kommunikative Prozesse stehen hier im Vordergrund. Dahinter steht die Einsicht, dass Christsein primär eine kommunikative Praxis und keine diskursive Lehre ist. Dass dann

beim Lernen des Christseins rituelle und damit liturgische Formen eine hervorragende Rolle spielen, ist in einer zeitweilig durch die allgemeine Pädagogik dominierten kirchlichen Erwachsenenbildung etwas in den Hintergrund getreten, aber nicht zuletzt aus gestalt- und erlebnispädagogischen Gründen nachdrücklich zu betonen.

Dazu kommt, dass das Zentrum christlichen Glaubens, Jesus Christus, nur sehr eingeschränkt diskursiv kommunizierbar ist. Die lehrmäßig entwickelte Christologie ist eine Theoriebildung, die in bestimmten innerkirchlichen Auseinandersetzungen und zur Grundorientierung von Gemeindeleiter/innen von Bedeutung war bzw. ist, aber keine konstruktive Bedeutung für die Glaubbenseinstellung von Menschen hat – nicht zuletzt deshalb, weil sie wesentlich an Konsistenzvorstellungen orientiert ist, die in Spannung zu der skizzierten Selbstverständlichkeit lebensweltlicher Inkonsistenzen stehen. Die Christusförmigkeit des Getauften ist zuerst zu erleben und dann in einem zweiten Schritt auch – je nach sonstigen intellektuellen Ansprüchen der Einzelnen – kognitiv aufzunehmen.

#### 4.5

Tauforientierte Bildung gehört zur Kommunikation des Evangeliums, ist also Kommunikation durch Personen auf der Basis von Zeichen in unterschiedlichen Situationen. Sie erfordert kirchliche Mitarbeiterinnen,

- die als Person für sich die Bedeutung der Taufe entdeckt haben,
- die gelernt haben, die Zeichen der Taufe kommunikativ zu inszenieren und auszulegen,
- die dies situations-, genauer biografiebezogen können.

Etwaige Modelle für tauforientierte Bildung sind auf solche Mitarbeiter/innen angewiesen. Sie sind also nur im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen, die wiederum am besten mit konkreten Praxisprojekten verschränkt sind, realisierbar. Es geht dabei ja um Bildung im ursprünglich christlichen, den ganzen Menschen und damit auch seine Beziehung zu Gott umfassenden Sinn,<sup>34</sup> nicht um technokratisch einzurichtende Trainingskurse.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> S. Rudolf Roosen, *Taufe lebendig, Taufsymbolik neu verstehen*, Hannover 1990, 9-54.

<sup>2</sup> In den Ostkirchen blieb das Wissen um die pädagogische Kraft der Liturgie teilweise bis heute erhalten, ohne dass es aber dabei zu einem Anschluss an die sich gesellschaftlich und kulturell entwickelnden Rationalitätsstandards gekommen wäre.

<sup>3</sup> S. Harald Schroeter-Wittke, Gottesdienst in der Zeit, in: Christian Grethlein/Günter Ruddat (Hg.), *Liturgisches Kompendium*, Göttingen 2003, 235-259, 238-251.

<sup>4</sup> S. Martin Luther, An die Ratsherrn aller Städte deutsches Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524), in: WA 15,27-53, vor allem 34.

<sup>5</sup> S. zu den statistischen Daten im Einzelnen und deren Interpretation Christian Grethlein, Grundinformation Kasualien. Kommunikation des Evangeliums an Übergängen im Leben, Göttingen 2007, 120-125.

<sup>6</sup> S. grundlegend Michael Domsgen, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie* (APrTh 26), Leipzig 2004.

<sup>7</sup> S. die diesbezügliche Kontroverse zwischen Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion. Unterwegs zu einer Praxis-bezogenen Religionsdidaktik*, vs. Holger Hammerich, *Das erloschene Feuer. Eine Erwiderung auf Chr. Grethleins Wegweisung*, in: *Religion heute* 63 (2005), 190-195 bzw. 195-197.

<sup>8</sup> S. hierzu einführend Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003.

<sup>9</sup> S. Christoph Bizer, *Liturgik und Didaktik*, in: *JRP* 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 83-111.

<sup>10</sup> Armin Nassehi, *Erstaunliche religiöse Kompetenz. Qualitative Ergebnisse des RELIGIONSMONITORS*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 113-132, 117.

<sup>11</sup> Hans-Georg Ziebertz/Boris Kalbheim/Ulrich Riegel, *Religiöse Strukturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung* (RPG 3), Gütersloh 2003, 259.

<sup>12</sup> Wilfried Engemann, *Kommunikation des Evangeliums durch Personen auf der Basis von Zeichen. Zur Rezeption der Prämissen*, in: Ders., *Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie* (APrTh 23), Leipzig 2003, 15-18, 15f.

<sup>13</sup> S. als Überblick über die Entwicklung Norbert Neumann, *Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*, Weinheim 1993.

<sup>14</sup> S. Christian Grethlein, *Momo – oder: die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit*, in: *Loccumer Pelikan* 1996, 59-64.

<sup>15</sup> Felicitas Betz, *Die Seele atmen lassen. Mit Kindern Religion entdecken*, München 1992, 108; vgl. grundsätzlicher Hans-Günter Heimbrock, *Gottesdienst: Gestaltung der Zeit in symbolischem Handeln*, in: Dieter Georgi/Hans-Günter Heimbrock/Michael Moxter (Jh.), *Religion und Gestaltung der Zeit*, Kampen 1994, 77-91.

<sup>16</sup> Umgekehrt zeichnen sich innerhalb des Internet neue Formen spiritueller Praxis ab, etwa in Chat-Foren gemeinsamen Gebets. Allerdings besteht hier noch ein Forschungsdesiderat.

<sup>17</sup> Nassehi, a.a.O. 119.

<sup>18</sup> A.a.O. 120.

<sup>19</sup> Diese Argumentation findet sich ausführlicher in: Christian Grethlein, »Evangelisches Profil« des Gemeindeaufbaus/der Gemeindeentwicklung in der »modernen« Gesellschaft, in: Martin Schreiner (Hg.), *Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute*, Neukirchen-Vluyn 1999, 112-123.

<sup>20</sup> S. hierzu mit vielen Belegen Albrecht Beutel, *Theologie als Erfahrungswissenschaft*, in: Ders. (Hg.), *Luther Handbuch*, Tübingen 2005, 454-459.

<sup>21</sup> A.a.O. 454.

<sup>22</sup> WA 19;489,15f.

<sup>23</sup> Vgl. grundlegend Gerhard Ebeling, *Luthers Seelsorge. Theologie in der Vielfalt der Lebenssituationen an seinen Briefen dargestellt*, Tübingen 1997.

<sup>24</sup> S. Hans-Martin Barth, *Einander Priester sein. Allgemeines Priestertum in ökumenischer Perspektive*, Göttingen 1990, 34f. unter Bezug vor allem auf Luthers Schrift »De captivitate«.

<sup>25</sup> S. ausführlich Barth, *Priester* 202-207.

<sup>26</sup> Gerhard Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt 1993, 59.

<sup>27</sup> A.a.O. 72.

<sup>28</sup> Ulrich Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986, 65.

<sup>29</sup> Dabei ist eine gewisse Diskrepanz zwischen der theologischen und persönlichen Hochschätzung der Taufe bei Luther und ihrer – etwa im Vergleich zum Abendmahl – erheblich geringeren Behandlung durch ihn zu konstatieren. Dies erklärt sich daraus, dass zwar gegenüber den sog. Taufgesinnten der Taufmodus, nicht aber gegenüber den Altgläubigen der Inhalt der Taufe stritt war. Anders ging es dagegen beim Abendmahl grundlegend um dessen angemessenes Verständnis (vgl. Dorothea Wendebourg, *Taufe und Abendmahl*, in: Albrecht Beutel (Hg.), *Luther Handbuch*, Tübingen 2005, 414-423).

<sup>30</sup> S. ausführlich Grethlein, *Kasualien* 101-120

<sup>31</sup> Vgl. auch materialiter an unterschiedlichen Lernorten durchgeführt Rainer Blank/Christian Grethlein (HG.), *Einladung zur Taufe – Einladung zum Leben* Bd. 1 und 2, Stuttgart 1993 bzw. 1995.

<sup>32</sup> S. zum Überblick über den gegenwärtigen organisatorischen Stand Frank Löwe, *Konfi-Camps*, in: *das baugerüst* 2008/2, 64-68, zur zeittheoretischen und theologischen Interpretation s. Marcell Saß, *Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven* (APrTh 27), Leipzig 2005, 117-135.

<sup>33</sup> S. ausgeführt bei Franz-Peter Tebartz-van Elst, *Handbuch der Erwachsenentaufe. Liturgie und Verkündigung im Katechumenat*, Münster 2002.

<sup>34</sup> Zur Entwicklung und systematischen Struktur des Bildungsbegriffs aus religionspädagogischer Perspektive s. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 25-61. 