

8. Gemeindepäd. Symposium „Bildung zur Gerechtigkeit“ (15.-17.3.2007)

Peter Bubmann

Bildung zur Gerechtigkeit – eine Einführung

Meine Aufgabe ist es, in die Thematik einzuführen. Ich will dies tun, indem ich in Art eines Mind-map einige Spuren zu unserem Tagungsthema verfolge und jeweils mit Fragen verbinde, die vielleicht in den kommenden Tagen auch zu Antworten führen.

Diese Spurensuche bezieht sich im Folgenden auf folgende Aspekte:

In Gerechtigkeit leben und Gerechtigkeit lernen als Grundvollzüge biblischer Religion

Die Aktualität des Themas „Gerechtigkeit“ und seine Thematisierung in kirchlichen Verlautbarungen

Die neuzeitliche Bildungstradition und ihr Verhältnis zur Gerechtigkeit

Differenzierungen im Begriff der Gerechtigkeit

Bildung zur Gerechtigkeit als Dimension und Aufgabe der Religionspädagogik und kirchlich verantworteter Bildungsarbeit

Konzeptionen und Ansätze zur Methodik gerechtigkeitsorientierter Bildung

Und die Gemeindepädagogik?

In unserer Themenstellung steckt eine doppelte Provokation für die Gemeindepädagogik. Zum einen wird hier bewusst der Bildungsbegriff aufgegriffen. Das geschieht in der GP immer noch zögerlich. Gottfried Buttler hat in einer Darmstädter Ring-Vorlesung 1993, die 1995 publiziert wurde, die Wiederaufnahme des Bildungsbegriffs in der Pädagogik als Anstoß für die Gemeindepädagogik“ nachgezeichnet (Buttler 1995, 71-99). Inzwischen boomt der Bildungsbegriff wieder allerorten. Wir werden zu diskutieren haben, ob dieser Rückgriff auf das Bildungsdenken für die Gemeindepädagogik sinnvoll ist. Ich möchte jedenfalls diesen Zugangsweg zunächst stark machen und nicht gleich auf den weniger normativen und formaleren Begriff des Lernens ausweichen (etwa des ökumenischen oder globalen Lernens).

Zum anderen: Bildung *zur* Gerechtigkeit. Der Bildung wird hier sozialetische und politische Relevanz zugetraut. Kann sie das überhaupt leisten? Fördert Bildung, auch gemeindepädagogische Bildung, am Ende vielleicht nicht eher die Ungerechtigkeit, weil sie nur die bildungsfähigen Menschen erreicht, diejenigen aber kaum, die die Bildung zur Gerechtigkeit am meisten bräuchten?

Und noch grundlegender theologisch gefragt: Müsste es theologisch nicht richtiger heißen: „Bildung aus Gerechtigkeit“ (nämlich aus erfahrener Rechtfertigung), bevor die menschlichen Bildungsanstrengungen mit weitreichenden sozialemischen Ansprüchen belastet werden?

Biblische Spuren

„Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben“ (Spr 12,28) – so lautete einmal eine Kirchentagslosung (Leipzig 1997).

Es ist uns allen klar, dass Gerechtigkeit ein zentraler Topos der biblischen Theologie ist. Im Artikel „Gerechtigkeit“ im LexRP heißt es: „Die bibl. Botschaft lässt sich in dem Satz zusammenfassen: Weil Gott den Menschen gegenüber gerecht gehandelt hat u. handelt, ist es nicht möglich, an ihn zu glauben, ohne für G. – im Nah- u. Fernbereich – einzutreten.“ (Aufenanger/Mette 2001, 696)

Dabei sind als Strukturmomente dieses Gerechtigkeitsbegriffs festzuhalten: Gerechtigkeit ist zunächst eine bestimmte Beziehung, die Gott zu Menschen aufbaut. Er verschafft den Rechtlosen Recht, rettet die Unterdrückten und hilft den Armen. Gott ist Richter, indem der den Entrechteten Recht gibt und Gnade gewährt. Der treue Bund Gottes mit seinem Volk ist Ausdruck dieser gemeinschaftsstiftenden Gerechtigkeit. „Dieser Bundestreue korrespondiert auf menschl. Seite ein gerechtes Tun, das sich auf die von Gott gestifteten Gemeinschaftsbeziehungen positiv auswirkt.“ (Aufenanger/Mette 2001, 695)

Gerechtigkeit (zedaka) und Schalom hängen eng zusammen, „Gerechtigkeit und Friede küssen sich“ (Ps 85,11). Die Propheten sehen zugleich eine enge Verbindung von sozialen Fragen und der Gottesfrage (vgl. Jes 58,6-8).

Die Hoffnung auf Gerechtigkeit weitet sich in den prophetischen Traditionen auf alle Menschen aus und wird zugleich temporalisiert: Die Durchsetzung universaler Gerechtigkeit wird vom eschatologischen Heilshandeln Gottes für die ganze Völkerwelt erwartet.

Im NT verkündet Jesus dieses eschatologische Reich Gottes als nahe herbeigekommen. Für die nachösterliche Gemeinde ist es in Jesus Christus bereits realisiert. Die Erwartung seines richterlichen Wiederkommens im Weltgericht verbindet sich mit der Frage nach dem Eintreten für die von Ungerechtigkeit Betroffenen (die Hungrigen, Durstigen, Fremden, Nackten, Gefangenen etc.) zu (Mt 25,31-46). Paulus entfaltet das Heilsgeschehen als Zuspruch der neuen

Gerechtigkeit, die im Glauben empfangen wird. Diese Rechtfertigung führt zu einem Lebensstil der Heiligung, in dem die Verbindung von Gerechtigkeit, Frieden und Freude als Frucht des Heiligen Geistes sichtbar wird (Röm 14,17).

Nun wäre genauer zu fragen: Wie funktioniert das mit dem Lernen der Gerechtigkeit in der Bibel?

Natürlich spielt das Hören und Lernen der Weisungen Gottes, also der Tora, dabei im AT die primäre Rolle. Aber auch die weisheitlichen Traditionen des Nachdenkens über Wirk-Zusammenhänge des Handelns und die Beobachtungen des Lebensalltags sind wichtig. Die prophetischen Texte zeigen, wie die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit Ausgangspunkt des Handelns für Gerechtigkeit sein kann und muss.

Im NT wird der Schwerpunkt zunächst darauf gelegt, Anteil an der eschatologischen Gerechtigkeit Gottes im Glauben zu erhalten. Im Kraftfeld des von Jesus Christus ausgehenden Geistwirkens kommt es zu Ansätzen einer Lehre über das gute und gerechte Leben.

Inwieweit sind diese unterschiedlichen biblischen Traditionen, zu einem Leben in Gerechtigkeit anzuleiten, heute für eine gemeindepädagogische Bildung zur Gerechtigkeit relevant? Sind sie unmittelbar fortzuschreiben, oder bieten sie lediglich Grund-Perspektiven (H. E. Tödt), die wir eigenständig weiterzuschreiben hätten? Mit welcher Hermeneutik nehmen wir diese Traditionen in unserer Reflexionen über eine gerechtigkeitsorientierte Bildung auf?

Die Aktualität des Themas „Gerechtigkeit“ in kirchlichen Verlautbarungen

Die Armuts-Denkschrift der EKD (2006) „Gerechte Teilhabe“ operiert ja bereits im Titel zentral mit dem Gerechtigkeitsbegriff. Theologisch leitet sie die Notwendigkeit des sozialetischen Engagements aus dem Gotteshandeln analog ab:

„Die von Gott gewährte Teilhabe an ihm selber bewährt sich so in der aktiven Weltgestaltung. Aus diesen theologischen Überlegungen folgen individualethische Konsequenzen für die von Einzelnen und Gemeinden im konkreten Umfeld auszuübende persönliche Barmherzigkeit ebenso wie sozialetische Konsequenzen für die Gestaltung einer gerechten Gesellschaft im Ganzen.“ (Kirchenamt 2006, S. 11)

Eine gerechte Gesellschaft wird dabei als eine solche gesehen, die möglichst vielen Menschen ermöglicht, ihre Begabungen auszubilden und in die Gesellschaft einzubringen und so Anteil an ihrer Gestaltung zu erhalten.

Die Denkschrift spitzt diese Befähigung zur Beteiligung an der Gesellschaft zu auf bestimmte notwendige „Kompetenzen“ (ebd.), vor allem „Eigenverantwortung und Solidarität“ (ebd.; vgl. auch den Untertitel der Schrift: „Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“). Entsprechend wird stark auf die Bedeutung von Bildungsprozessen für den Erwerb solcher Kompetenzen abgehoben:

„Die Vermittlung von Kompetenzen im Bildungssystem ist die entscheidende Voraussetzung zur Teilhabe an der Gesellschaft.“ (Kirchenamt 2006, S. 12)

Die Bildung soll es also richten. Gleichzeitig notiert die Denkschrift nüchtern:

„(108) Das deutsche Bildungssystem, das in anderen Bereichen über große Stärken verfügt, scheitert faktisch in der Vermittlung von Bildung an von Armut betroffene oder gefährdete Gruppen der Bevölkerung.“ (Kirchenamt 2006, S. 64).

Ich frage direkt und provokativ: Gehört die Gemeindepädagogik nicht auch zum deutschen Bildungssystem? Scheitert auch sie an der Frage einer gerechtigkeitsorientierten Bildung? Festigt sie vielleicht den status quo einer mittelstandsorientierten Gemeindekultur, die den Umgang mit den Armen und sozial Deklassierten gerne an die diakonischen Werke delegiert?

Die Denkschrift der EKD blickt nicht eigens auf die Gemeindepädagogik, sondern konzentriert sich im Kapitel 4.3. „Bildung“ auf die Fragen der Schulreform. Allerdings wird – der aktuellen Diskussion entsprechend – auch der Kindergarten kurz in den Blick genommen (Nr. 113-115). Damit ist immerhin ein explizit gemeindepädagogisches Handlungsfeld angesprochen. So stellt sich von daher meine Frage: Wo existieren in der gemeindepädagogischen Theorie Ansätze einer gerechtigkeitsorientierten frühkindlichen Bildungsarbeit im Kindergarten? Haben wir das als Aufgabe der Gemeindepädagogik im Blick?

Die Armutsdenkschrift kommt nach der „Bildung“ auch auf „Familie“, „Diakonie“ und „Kirchengemeinden“ als Orte der Förderung von Gerechtigkeit zu sprechen (Kap. 4.3 bis 4.6.). Wiederum ist zu fragen: Welche Konzepte einer gerechtigkeitsorientierten Familienbildung besitzt die Gemeindepädagogik? Oder gehört das etwa nicht zu ihren Aufgaben und ist eher einer übergreifenden allgemeinen Religionspädagogik zuzuordnen, wie das Christian Grethlein vorschlägt? Und wie ist das mit der Bildung zur Gerechtigkeit in den Einrichtungen der verfassten Diakonie? Wer ist hierfür theoretisch zuständig?

Klarer ist das wohl beim letzten Handlungsfeld, den Kirchengemeinden. Hierzu notiert die Denkschrift einen Satz, der nochmals von Beate Hofmann aufgegriffen werden wird:

„(145) Kirchengemeinden können in dieser Hinsicht [nämlich, weil sie Erfahrungen gemeinsamen Feierns bieten können; P.B.] ein hervorragendes Einübungsfeld von Teilhabe und Anerkennung von Armen sein – sie müssen dies allerdings bewusst anstreben.“ (Kirchenamt 2006, 77f.)

Ich frage: Wie ist dieser Satz als Herausforderung einer gemeindepädagogischen Bildung zur Gerechtigkeit fortzuschreiben?

Nun hat die EKD und haben verschiedene Kirchen in Deutschland ja in letzter Zeit sich immer wieder zur Bildung geäußert. Ich verweise auf einige für unser Thema relevante Textpassagen.

Die EKD-Bildungs-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (2003) ist ja unter anderem ausgelöst durch die PISA-Studie und ihre Hinweise auf die Ungerechtigkeiten des deutschen Bildungssystems. Daher beschreibt die Studie kurz die Abhängigkeit der Bildung von der sozialen Lage, um dann Maßnahmen zu fordern, die dem entgegenwirken (regional spezifische Bildungsstrukturförderung, individuelle Lernförderung, Entwicklung verschiedener Leistungsüberprüfungstypen, In-Pflichtnahme der Eltern; vgl. 20f.). Aber auch darüber hinaus wird die sozialetische Seite der Bildung unterstrichen. Das geschieht, indem verschiedene „Ebenen“ der Bildung unterschieden werden.

Im Blick auf die *räumliche* Ebene wird Gott als „*Raum des Lebens*“ (61) interpretiert, wo Gerechtigkeit und Friede herrschen. Es wird auf Martin Luther verwiesen, der die Schulen gedrängt habe, zu Frieden, Recht und Leben beizutragen. Es wird der Auftrag benannt, für Rechtserziehung und für Sensibilisierung für soziale Ungerechtigkeit einzutreten. Bildung sei auszurichten „auf Erziehung zum Frieden, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Fürsorge für das versehrbare Leben und Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen.“ (64)

Die *soziale* Ebene geht von Gottes barmherziger und vergebender Zuwendung zu den Geschöpfen aus. Daraus wird die Forderung „einer Kultur des Mitgefühls, der Barmherzigkeit und der Hilfsbereitschaft“ (63) abgeleitet. Von daher wird ein „*integratives diakonisches Bildungsverständnis*“ (63) vertreten.

Es steht zu vermuten, dass hier K. E. Nipkow die Feder geführt hat (Vorsitzender der Kommission!) und es daher zur stark ethischen Ausrichtung des Bildungsverständnisses kam.

Wir hören also reichlich Aufforderungen zur gerechtigkeitsorientierten Bildung in neueren kirchlichen Dokumenten! Ich hänge daran zwei Fragen an: Hat die Gemeindepädagogik diesen stark ethisch getönten Bildungsbegriff bereits rezipiert? Will sie ihn überhaupt aufnehmen? Oder möchte sie sich lieber nur als Expertin *religiöser* oder *spiritueller* Bildung am Lernort Gemeinde verstehen? Zum anderen: So richtig es ist, Grunddimensionen der Bildung zu unterscheiden, so sehr frage ich doch an, ob für eine gerechtigkeitsorientierte Bildung tatsächlich in erster Linie die ethische Bildung zuständig wäre. Ist nicht vielleicht gerade die kulturell-ästhetische Dimension von besonderer Bedeutung in einer Gesellschaft, in der sich gesellschaftliche Konfliktlinien aufgrund unterschiedlicher Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zum symbolischen und kulturellen Kapital ergeben? Gerät die Frage nach der Bildung zur Gerechtigkeit nicht sofort in eine Verengung, wenn sie lediglich als Frage der ethischen Urteils- oder Bewusstseinsbildung gestellt wird? Hat Gerechtigkeit nicht auch mit Wahrnehmungsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit und also mit ästhetischer Kompetenz zu tun?

Die neuzeitliche Bildungstradition und ihr Verhältnis zur Gerechtigkeit

Eigentlich könnte es erstaunen, dass derzeit der Bildungsbegriff eine solche Renaissance erlebt und kirchlicherseits mit sozialem Gewichtung aufgegriffen wird. Denn in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde der Bildungsbegriff programmatisch verabschiedet, weil er gerade als zu wenig sozial- und gerechtigkeitsorientiert galt. Er schien vielmehr ein abgeschlossenes bildungsbürgerliches Milieuwissen zu bezeichnen, einen Kanon des Schönegeistigen und des Humanistisch-idealistischen, der hinsichtlich der Herausforderungen der modernen Welt völlig nutzlos wirken musste und Emanzipation eher zu bedrohen denn zu fördern schien

Deswegen hieß es seit den 70er Jahren statt Bildungstheorie lieber Erziehungswissenschaft und kam es in der Erziehungswissenschaft zur empirischen Wende. Doch machten bekanntlich nicht alle Vertreter der Pädagogik diese Wende mit. Ich nenne – vielleicht etwas willkürlich – vier neuere Vertreter einer pädagogischen Bildungstheorie, für die die Bildung zur Gerechtigkeit wichtig ist.

Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) war zuletzt Professor für Erziehungs- und Bildungswesen in Frankfurt a. M. tätig. Er vertritt eine kritische Bildungstheorie. Bildung ist für ihn der Prozess, in welchem der Mensch als Subjekt sich seine eigene Geschichte aneignet. Bildung ist die Befähigung des Menschen zur gesellschaftlichen Arbeit und zum politischen Handeln, aber auch zur ästhetischen Erfahrung.

Ab 1971 entwickelt *Wolfgang Klafki* seine klassisch bildungstheoretische Didaktik zur *kritisch-konstruktiven Didaktik* weiter und transformiert die klassische Bildungstheorie zu einem Konzept moderner Allgemeinbildung. Dabei gerät die Gemeinschaft als Ausdruck der gesellschaftlichen Verfassung des Menschen stärker als in der früheren Bildungstheorie in den Blick. Es geht um die Herausbildung einer humanen Moralität, um das Lernen von individueller Verantwortung für das Ganze. Darin findet Selbstbestimmung ihre Bestimmung.

„Allgemeinbildung muß als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden also als Bildung

des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
der kognitiven Möglichkeiten,

der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität

der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeit, m.a.W.: der Sozialität des Menschen,

der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,

schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und

Handlungsfähigkeit.“ (W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 5. Auf. 1996, 54)

Weiter will ich den 1934 geb. in katholischen Erziehungswissenschaftler und Theologen *Helmut Peukert* erwähnen (er lehrte in Hamburg) (hierzu Biehl 2003, 21-27). Er spielt in der progressiven katholischen Theologie und Pädagogik eine wichtige Rolle.

Für Helmut Peukert besteht der Sinn der Bildung darin, „in einer geschichtlich-konkreten Situation Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Herausforderungen der Zukunft zu gewinnen.“ (Biehl 2003, 21)

Peukert begründet seine Pädagogik freiheitstheoretisch und knüpft dabei an seine fundamentaltheologischen Studien an.¹ Pädagogisches Handeln muß zur Genese von Subjekten verhelfen, es soll Leben ermöglichen und mögliche Freiheit in reale Freiheit überführen. Erziehung und Politik gehören daher als ethische Wissenschaften zusammen.²

Karl Ernst Nipkow knüpft spätestens seit den 90er Jahren programmatisch am Bildungsbegriff an und beschreibt 1990 in seinem für die Gemeindepädagogik wichtigen Buch „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ fünf wesentliche Perspektiven des abendländischen Bildungsbegriffs (32-37):

a, Hellenismus: polit. Bezug von Bildung; Erneuerung in den Anfängen der Aufklärung (Mirabeau, Concorcet, Lepeletier, Rousseau); ganzeitlicher Charakter von B. (umfassend auf Welt bezogen; Humboldt); heute (nach Auschwitz) muß dies auch die „selbstkritische Aufklärung der Gesellschaft über sich selbst“ (34) einschließen (inkl. Schulfragen).

b, B. hat utopisches Potential (Platon: Orientierung am überindividuellen Sein); christl.: Gottesherrschaft; bürgerl. Humanitätsvision (Philosophie 18. Jhd.; wurde zum „Idealismus“ reduziert).

c, B. hat notwendig Subjektbezug (nicht ohne persönliche Mündigkeit und sittliche Selbstverantwortung); sie ist notwendig selbstreflexiv (selbstverantwortliches Denken und Handeln); vgl. Kants Gründung der Personwürde in der freien sittl. Entscheidung.

d, B. vollzieht sich im Medium der Tradition (Interpretation + Deutung) → Versuch aus Geschichte zu lernen;

e, B. heißt „Leben im Gespräch“ (37) und zielt auf eine „Sprachgemeinschaft als Verständigungsgemeinschaft“ (37) → spitzt sich zu einer „Friedenserziehung neuen Ausmaßes“ (37) zu.

Man könnte weitere bekannte Erziehungswissenschaftler nennen, etwa *Hartmut von Hentig*, der sich für manche überraschend 1996 in seinem Essay „Bildung“ und dann 1999 in seinem Buch über die Werte(erziehung) programmatisch des Bildungsbegriffs bedient hat und zur Bildung u.a. „die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ zählt (v. Hentig 1997, 75).

¹ Vgl. H. Peukert, *Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie*. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976 (stw; 231) Frankfurt/M. 1988².

² Vgl. Intersubjektivität - Kommunikationsgemeinschaft - Religion, 173; vgl. Praxis universaler Solidarität, 177.

Oder meinen Erlanger Kollegen, den Allgemeinpädagogen Eckart Liebau, der ein Projekt einer Pädagogik der Teilhabe vertritt:

„Politische und ökonomische Mündigkeit, Bildung als Welt- und Selbstvervollkommnung und Entfaltung der Subjektivität bilden die leitenden Werte, an denen das Konzept sich zu bewähren hat.“ (Liebau 1999, 40)

Interessant ist, dass mehrere der Genannten, vor allem Karl-Ernst Nipkow, sich zur historischen Vergewisserung ihres Bildungsdenkens sich auf *Johann Amos Comenius (1592-1670)* zurückbeziehen. Bei diesem sind ja Theologie und Pädagogik, bzw. Erlösung und Erziehung letztlich nicht unterschieden. Der Bildungsgedanke ist auf die „Praxis ganzheitlich-sittlicher Lebensführung (Pan-Paideia)“ (Fraas, *Bildung und Menschenbild*, 57) ausgerichtet. Dieser pansophische Ansatz „zielte auf die Menschwerdung des Menschen durch Weisheit“ (Schröer 2002, 30) und auf „eine umfassende ‚Welterneuerung‘ durch Bildung“, „nämlich durch eine alle und alles betreffende gründliche Bildung (omnes, omnia, omnino = alle, alles gänzlich): *Alle* werden zur Verbesserung der Welt gebraucht“ (Haag 2003, 3). Comenius will mit seinem Bildungshandeln letztlich auf die Wiederkunft Christi und auf das Friedensreich Christi vorbereiten.

Ich schließe an diese Hinweise auf pädagogische Theoriestränge die Fragen an: An welche Theorien des Bildungsdenkens wollen wir in der Gemeindepädagogik anknüpfen, wenn wir eine Bildung zur Gerechtigkeit entfalten wollen? Oder ziehen wir statt des Rekurses auf klassische Bildungstheorien die befreiungspädagogische Linie vor, die uns morgen Vormittag mit der Erinnerung an Paulo Freires präsentiert werden wird?

Differenzierungen im Begriff der Gerechtigkeit

Wer über Bildung zur Gerechtigkeit handelt, wird klären müssen, was jeweils unter Gerechtigkeit verstanden wird.

Zunächst muss gesagt werden: Der Begriff Gerechtigkeit ist auf allen drei Grundebenen der Ethik anzutreffen, auf der Ebene der Güterethik als ein Gut, also eine Beschreibung eines anvisierten, wünschenswerten Zustandes, auf der Ebene der Tugendethik als eine Haltung/Tugend des Subjekts, und auf der Ebene der Pflichtethik als ein regulatives Prinzip, also eine Pflicht-Norm. Gerechtigkeit ist also

einmal Zielbegriff des ethischen Handelns und rückt da nahe an den Begriff des Reiches Gottes heran. Gerechtigkeit ist zum anderen eine Tugend des Subjekts, also eine erworbene Handlungsdisposition und ein Charaktermerkmal. Tugend ist drittens ein regulatives Prinzip, eine Prüfregele, ähnlich wie der kategorische Imperativ Kants oder die Rede von vorrangigen Optionen für die Armen.

Wer über „Bildung zur Gerechtigkeit“ redet, muss diese Ebenen genau wahrnehmen (zwar nicht trennen, aber eben auch nicht einfach undifferenziert ineinander fallen lassen). Es macht einen Unterschied, ob man „Bildung zur Gerechtigkeit“ primär als individuelle Charakterbildung versteht oder als Wachhalten von Zukunftsvisionen einer gerechten und friedlichen Welt. Oder ob man das Einschärfen und Berücksichtigen von Prüfregele ins Zentrum der ethischen Bildung zur Gerechtigkeit stellt.

Was meint aber Gerechtigkeit in allen diesen Fällen inhaltlich? Immer geht es um das richtige Abwägen, Zuteilen oder Beteiligtwerden. Voraussetzung ist, dass es Konflikte gibt um die Frage der Angemessenheit von Güterverteilungen und Tauschprozessen. Mit der aristotelischen Tradition und sie erweiternd unterscheidet Wolfgang Huber vier Formen von Gerechtigkeit (Huber 1996, 195f.), drei materiale Formen von Gerechtigkeit und eine formale Form von Gerechtigkeit:

Tauschgerechtigkeit (iustitia commutativa): Sie „zielt auf die Ermöglichung fairer und gleichgewichtiger Austauschbedingungen zwischen den einzelnen und den Gruppen in der Gesellschaft“ (Huber 1996, 195).

Beteiligungsgerechtigkeit (iustitia contributiva): Sie „zielt auf den Ausbau und die Entwicklung sozialer Institutionen, die allen die aktive und produktive Mitarbeit am Leben der Gesellschaft ermöglichen“ (ebd.).

Verteilungsgerechtigkeit (iustitia distributiva): Sie „meint die Überprüfung der Verteilung von Einkommen, Wohlfahrt und Macht im Blick auf ihre Auswirkungen für die, deren Basisbedürfnisse nicht befriedigt sind“ (ebd.).

Verfahrensgerechtigkeit (iustitia legalis): Sie zielt darauf, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich behandelt werden und „daß an Macht und Einfluß Schwächere vor dem Gesetz die gleichen Rechte haben und vom Richter nicht übervorteilt werden“ (Huber 1996, 196). Dazu gehören die Unparteilichkeit des Gerichts, die Gleichheit vor dem Gesetz, der Anspruch auf rechtliches Gehör und weitere Rechtsgrundsätze.

Bildung zur Gerechtigkeit müsste also jeweils differenziert angeben, um welchen Aspekt von Gerechtigkeit auf welcher Gerechtigkeitsebene es nun geht: Ob es etwa um ein Erlernen von Tugenden/Haltungen oder von ethischen Prüfregele geht, die

die Tauschgerechtigkeit steuern, also eine Haltung der Fairness und Prüfredeln des eigenen Verhaltens einüben, die niemanden zu übervorteilen suchen und etwa unmäßige Entlohnung für die Arbeit von Managern verhindert. Oder ob es um das Einüben von Achtung gegenüber dem Recht und damit um Verfahrensgerechtigkeit geht. Dafür wäre dann eine Menschenrechtsbildung ein möglicher Weg.

Bildung zur Gerechtigkeit als Dimension und Aufgabe der Religionspädagogik und kirchlich verantworteter Bildungsarbeit

Wo ist nun in der religionspädagogischen Theorie solche Bildung zur Gerechtigkeit als Aufgabe erkannt und beschrieben worden?

Ich nenne – sicherlich nicht erschöpfend, aber vielleicht doch repräsentativ – einige Konzepte und Stimmen:

Karl-Ernst Nipkow

Ich erinnere nur kurz daran, dass bei Karl-Ernst Nipkow bereits 1975 in seinen „Grundfragen der RP“ das Pädagogische Handeln als „Ausdruck und Eröffnung von Freiheit“ (Nipkow 1975 II, 94) verstanden wird. Christliche Erziehung müsse „in ihrem Grundsinn *befreiende* Erziehung sein. [1975 steht der Bildungsbegriff noch nicht im Vordergrund; P.B.] Sie lebt von der bereits eröffneten und dient der noch zu eröffnenden Freiheit.“ (Nipkow 1975, 101).

4 Grundaufgaben der RP in seinen „Grundfragen der RP“ Bd. II (1975, 89-228):

Angebot einer lebensbegleitenden, erfahrungsnahen Identitätshilfe;

Freiheit als kommunikative Freiheit → *gesellschaftsdiakonische politische*

Verantwortung – Kirche für andere; Leitkategorie Verantwortung, die im Handeln

Jesu begründet ist; nötig ist dazu eine umfassende Wirklichkeitsanalyse;

Kritische Dimension der befreienden Erziehung → *Wagnis kritischer Religiosität → selbstkritische Kirche*

Freiheit durch Partizipation und Konziliarität → *ökumenischer Weg für die Kirche als das ganze Gottesvolk, d. h. die gleichberechtigte Beteiligung aller (Partizipation) und die gemeinsame Suche nach Wahrheit (Konziliarität).*

1990 zieht er diese Linie in seinem Buch „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ weiter aus. Von Martin Luthers Plädoyer für eine Erziehung zu Frieden, Recht und Leben ausgehend (vgl. Nipkow 1992, 212), hält er fest, dass neben dem Schlüsselthema Frieden der „Komplex Recht und soziale Gerechtigkeit ein zweites

übergreifendes Schlüsselthema als Konzentrationspunkt allgemeiner kirchlicher Bildungsverantwortung“ (Nipkow 1992, 214) sei. Er greift für einen sozialetisch-weltzugewandten Bildungsbegriff auch auf Comenius zurück (Nipkow 1992, 215-220): Bildung ist die Weisheit für das Ganze im Umbruch der Zeit.

In seinem Doppelwerk „Bildung in einer pluralen Welt“ (1998) wird diese sozialetische Linie der Bildung noch weiter ausdifferenziert und etwa eine „Friedenserziehung als kritische politische Bildung“ (Nipkow 1998 I, 247-254) empfohlen.

Zum anderen rekurriert Nipkow 1990/92 auf einen „diakonischen Bildungsbegriff“. Dieser soll dazu dienen, die „pädagogische Verantwortung hinsichtlich des Zusammenhangs von Glauben und Leben zusammenzufassen“ (Nipkow 1992, 126), und zwar im Blick auf den einzelnen Menschen und im Blick auf das Ganze der gesellschaftlichen Kreise bis hin zur Umwelt. Es geht Nipkow ausdrücklich darum, die „sozialetische Seite von Gemeindeaufbau und kirchlicher Bildungsverantwortung“ (Nipkow 1992, 127) nicht zu verkürzen, vielmehr zu stärken.

Gemeindeaufbau (den Begriff benutzt Nipkow hier für die kirchliche Gemeinde- und Bildungsarbeit) müsse sich a, am Lebenszyklus des einzelnen orientieren; b, sozialetisch orientiert sein; c, ökologisch ausgerichtet sein (vgl. Nipkow 1992, 126f.) und d. auch das beschädigte Leben sehen und daher diakonisch ausgerichtet sein.

Godwin Lämmermann

Godwin Lämmermann hat bereits in seiner Arbeit über den Religionslehrer/die Religionslehrerin von 1985 eine theologisch begründete kritische Bildungstheorie gefordert (G. Lämmermann, Religion in der Schule als Beruf, München 1985, 373). In einem Beitrag in der ZEE aus dem Jahre 1982 nennt er sieben ethische und didaktische Implikationen des Bildungsbegriffs, die er dann in seinem Grundriß der Religionsdidaktik (1991, 167f.) wiederholt. Innerhalb der sieben Punkte lauten die Punkte 4+5:

Bildung eröffnet Zukunftsperspektiven zur Realisierung der Subjektwerdung. Das geschieht lebenslang. Daher ist eine politisch-gesellschaftliche Praxis notwendig, „in der Verantwortung für die Lebens- und Selbstfindungschancen anderer Subjekte übernommen wird“ (Lämmermann 1991, 168)

„Dementsprechend begreift Bildung den Menschen als ein soziales und zur sozialen Verantwortung fähiges Subjekt, das sich durch Bildung die dazu notwendigen

Kompetenzen aneignet; Bildung als Produkt kann deshalb kein selbstvergnüglicher Selbstwert sein.“ (Lämmermann 1991, 168)

Ich will wenigstens darauf verweisen, dass auch von Seiten der Ethik her über eine gerechtigkeitsorientierte Bildung nachgedacht wird.³ Vor allem die Bamberger katholische Sozialethikerin Marianne Heimbach-Steins hat sich diesem Projekt verschrieben. Zusammen mit dem Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie in Hannover, Gerhard Kruij, hat sie den Band herausgebracht: *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen*, Bielefeld 2003. Das Projekt zielt darauf, anhand des Kriteriums der Beteiligungsgerechtigkeit Kriterien für die Lernprozesse, Lerninhalte und Lernstrukturen und –institutionen zu gewinnen und somit auch die Bildungspolitik orientieren zu können.

Hierin lautet die Grundthese:

„Die Globalisierung als Prozess, der eine *Verdichtung von Interaktionen* und zugleich eine *Verunsicherung von Identitäten* bewirkt, führt zu neuen Herausforderungen: Aufgabe von Bildungsprozessen unter diesen Bedingungen ist es, alle Menschen weltweit zu Teilhabe und Teilnahme *in der Weltgesellschaft* zu befähigen. Zudem darf Bildung nicht auf die Funktion reduziert werden, die sie für die ökonomische Entwicklung hat, sondern muss vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes als ein *Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation* verstanden werden; sie ermöglicht Teilhabe in materieller wie immaterieller Hinsicht, und sie befähigt zur Wahrnehmung von Verantwortung.“ (Heimbach-Steins/Kruij 2003, 9)

Für die Autoren hat die „Ermöglichung von Partizipation an Bildung und durch Bildung unbedingten Vorrang, das heißt, es muss ein besonderes Augenmerk auf die von Bildungsprozessen Ausgeschlossenen beziehungsweise Marginalisierten gerichtet werden. *Beteiligungsgerechtigkeit* bildet den normativen Schlüssel für eine Sozialethik der Bildung.“ (Heimbach-Steins/Kruij 2003, 13)

In diesem Band hat der evangelische Theologe Friedrich Heckmann, Professor für Theologie/Sozialethik an der EF Hannover einen lesenswerten Beitrag verfasst über die Gesellschaftspolitische Funktion von Bildung (Heckmann 2003).

Heckmann fordert einen gemeinwohlorientierten Bildungsbegriff:

³ Der Beitrag über „Bildung und Sittlichkeit“ von Wolfgang Trillhaas im Handbuch der christlichen Ethik, Bd. II (HCE II), 492-505) folgt nun allerdings gerade einer sonderbaren Reduktion von „Bildung“ auf alltagsbezogene Individualethik, versteht Bildung also gerade als das Andere der Sozialethik.

„Bildung ist immer *Bildung des Ethos*, ist moralische Bildung und auf das Gemeinwesen bezogene Bildung, ist also politische Bildung, insofern als die Demokratie und die sie tragende Gesellschaft die Mitarbeit des Einzelnen benötigt.“

(Heckmann 2003, 231)

Solche Bildung benötige soziales Vertrauen, aus die Grundlage für soziale Netzwerke und damit für Zivilgesellschaft entsteht. Soweit bleibt das im Rahmen einer kritischen Bildungstheorie. Daraus zieht Heckmann aber bereits erste didaktisch-methodische Konsequenzen:

Wer die Zivilgesellschaft stärken möchte, braucht „immer notwendiger leicht zugängliche Bildungsangebote für junge Menschen, für bildungsferne Menschen und für Menschen in schwierigen Lebenslagen. Jeder Mensch, jeder Mann, jede Frau, jeder Jugendliche, hat Fähigkeiten und Ressourcen, die das Gemeinwesen bereichern und stärken. Deswegen braucht es eine aufsuchende Bildungsarbeit im Verein, im sozialen Brennpunkt, in der Rehabilitation, in der Kneipe, auf der Straße und an vielen Orten, an denen Orientierung und (Aus-)Bildung des eigenen Selbst im sozialen Kontakt und Miteinander möglich ist. Diese Gesellschaft braucht Institutionen und Bildungsmöglichkeiten, die alle sozialen Milieus erreichen.“

(Heckmann 2003, 232)

Da ist sie wieder, die Frage nach den Milieus und Lebensstilen, die uns vor zwei Jahren beschäftigt hat. Diesmal stärker in der Perspektive einer Bildungsgerechtigkeit. Meine Fragen, die sich für die GP anschließen lauten: Folgt die Gemeindepädagogik einer vorrangigen Option für die Bildungsbenachteiligten, ist sie orientiert an Kriterien der Bildungsgerechtigkeit? Und: Könnten die Hinweise Heckmanns bezüglich einer „aufsuchenden Bildungsarbeit“ auch wegweisend für eine gerechtigkeitsorientierte Gemeindebildungsarbeit sein?

Konzeptionen und Ansätze zur Methodik gerechtigkeitsorientierter Bildung

Es existieren inzwischen auch mehrere Praxis-Konzeptionen und Arbeitsprojekte zum gerechtigkeitsorientierten Lernen bzw. zur gerechtigkeitsorientierten Bildung. Diese sind teils angeregt durch die eben angeschnittenen bildungstheoretischen Überlegungen, teils auch eher aus der Praxis erwachsen. Sie werden in unserer Tagung auch noch genauer vorgestellt, daher genügt es, sie jetzt nur zu erwähnen.

Den besten kurzen Überblick dazu finden Sie in einem Artikel von Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug in dem vom Comenius-Institut herausgegebenen „Handbuch Interreligiöses Lernen“ (Gütersloh 2005) mit dem Titel „Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen“ (268-281) sowie in den entsprechenden Artikeln des LexRP.

Ökumenisches Lernen

Interreligiöses Lernen

Interkulturelles Lernen

Globales Lernen

Die Frage wird uns beschäftigen müssen, inwieweit diese vier Praxis-Konzeptionen bzw. Richtungen gerechtigkeitsorientierter Pädagogik in der Gemeindepädagogik eine Rolle spielen oder spielen könnten.

Zum anderen existiert eine ganze Reihe von Publikationen, die sich der Methodik ethischer Bildung zuwenden. Ich erwähne jetzt nur die beiden Bände „Ethisch erziehen in der Schule“ (Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer; 1996) und der neue Band „Ethische Schlüsselprobleme“ (hg. von Rainer Lachmann, Gottfried Adam und Martin Rothgangel; 2006). Hier werden (insbesondere von Gottfried Adam) die Methoden der ethischen Bildung vorgestellt:

Das Lernen am Modell.

Die Förderung der moralischen Urteilsbildung (im Hintergrund steht das von Lawrence Kohlberg entwickelte Stufenschema moralischer Entwicklung und seine Dilemmata-Methode).

Verfahren der Wertklärung (Value Clarification)

Das Lernen an Fallstudien

Die Methoden der sozialen Perspektivenübernahme (Rollenspiele etc.)

Gemeinschaftsbezogene Ansätze, die etwa Formen einer gerechten Schulgemeinschaft (just community) und ein Schulethos entwickeln wollen.

Meine Frage lautet hier: Wie und wo werden diese Methoden in die Gemeindepädagogik integriert? Müsste nicht die christliche Gemeinde der Gerechtfertigten als justified community ein besonderes Interesse an einer Pädagogik der just community haben?

Und die Gemeindepädagogik?

In der von Lothar Schäfer herausgegebenen Informationsbroschüre der Evangelischen Kirche zum Berufsbild von Gemeindepädagoginnen und Diakonen (Schäfer 2006) findet sich im Anhang (Anlage 3) ein interessantes Arbeitspapier einer Arbeitsgruppe über „Die Rolle der gemeindepädagogischen Fachkräfte bei der Konzeptionsentwicklung in Kirchengemeinden u. Kirchenkreisen. Sie sind orientiert an Kernaufgaben der Kirche, wie sie dem Kirchenbildpapier der EkvW „Unser Leben Unser Glaube Unser Handeln“ entnommen sind. Hier ist etwas von der Theorie eines mehrdimensionalen kirchlichen Handelns und eines mehrdimensionalen Bildungsbegriffs, der eben auch sozialetische Aspekte umfasst, angekommen. Da kann man natürlich sofort die alte Streitfrage des Verhältnisses von Gemeindepädagogik und Sozialpädagogik anschließen. Im Blick auf die Profession der GemeindepädagogInnen ist das ja ein heikler Punkt, wie zuletzt auch Nicole Piroth in ihrer Dissertation nochmals angesprochen hat (Piroth 2004, 91-96). Unser Thema entlässt also auch Fragen an das Berufsbild von GemeindepädagogInnen und Fragen nach deren spezifischer Professionalität und Zuständigkeit. Welche Rolle spielen für gemeindepädagogische Fachkräfte sozialetische Kompetenz bzw. sozialpädagogische Fähigkeiten?

Natürlich finde ich auch Hinweise auf ein gerechtigkeitsorientiertes Bildungsdenken in Themenheften der Zeitschrift Christenlehre-Religionsunterricht-praktisch (CRP)/Praxis Gemeindepädagogik (PGP), allerdings wenig mit dem Bildungsbegriff verbunden: etwa die Hefte 1/1997 „Ethisches Lernen in Schule und Gemeinde“, Heft 2/1998 „Diakonisches Lernen“, Heft 3/1999 „Friedenserziehung“, Heft 1-4/2001 Dekade „Gewalt überwinden“.

Schließlich frage ich nach der gemeindepädagogischen Theorieliteratur. Wie kommt dort das Thema „Bildung zur Gerechtigkeit“ vor?

Hier hängt natürlich vieles davon ab, wen und was man alles zur Gemeindepädagogik rechnet. Gehört Ernst Lange dazu? Ist er wirklich ein Vater der Gemeindepädagogik? Darf man die gerechtigkeitsorientierte Erwachsenenbildung einfach zur Gemeindepädagogik rechnen? Und wie ist das mit der gesellschaftskritischen katholischen Gemeindegtheorie und Pastoraltheologie (etwa von Norbert Mette)?

Jedenfalls: Es gibt eine deutliche Linie von Paulo Freire über Ernst Lange, über Christof Bäumlner (und katholisch: Norbert Mette) bis hin zum leider letztes Jahr zu

früh verstorbenen Kollegen Martin Bröking-Bortfeldt, die eine gerechtigkeitsorientierte Erwachsenenbildung und Gemeindepraxis einfordern. Es geht um die Gemeinde der Befreiten, die natürlich nicht ohne das Engagement für weltweite Gerechtigkeit und Frieden zu denken ist (vgl. Bäumler/Mette 1987, 32f.)

In der Evangelischen Erwachsenenbildungstheorie vertritt insbesondere Gottfried Orth das Konzept einer befreiungs- und gerechtigkeitsorientierten Bildung im ökumenischen Rahmen. Von 1 Kor 12 ausgehend postuliert er den Gedanken „der Bildung als antizipierter und vorbereitender Befreiung, am Leben gehaltener Hoffnung auf Erlösung [...], einer Befreiung, die auf die Gleichheit aller zielt (Gal 3,28)“ (Orth 1990, 251).

Im Gemeindepädagogischen Kompendium von Gottfried Adam/Rainer Lachmann (1987, 2. Aufl. 1994) ist diese Dimension hingegen unterbelichtet. Auch in der „Gemeindepädagogik“ von Klaus Wegenast und Godwin Lämmermann (1994) wird der kritische Bildungsbegriff, den Lämmermann an anderen Orten vertritt, leider nicht wirklich fruchtbar gemacht für ein gemeindepädagogisches Verständnis von Bildung zur Gerechtigkeit. Zwar wird die Gemeinde aufgefordert, sich selbst zur Welt hin zu überschreiten (Wegenast/Lämmermann 30f.). Und als 10. These zur Gemeindepädagogik wird auch gesagt, Kirche sei als Kirche für andere da, d.h. als gesellschaftlich-verantwortliche zu verstehen (vgl. Wegenast/Lämmermann 1994, 56).

Aber die Freiheitsrealisierung, auf die die Gemeindepädagogik zielt, wird doch primär individuell verstanden:

„Die *Expressivität einer ureigensten Persönlichkeit* zu ermöglichen, wird Ziel von Gemeindepädagogik sein müssen.“ (Wegenast/Lämmermann 1994, 28)

Roland Degen

Das ist deutlich anders bei Roland Degen. Für ihn betrachtet die Gemeindepädagogik die Gemeinde als Teil der Gesellschaft und ist daher gesellschaftsbezogen.

„Kirche als Gemeinde hatte immer auch eine soziale Funktion und politische Dimension (Funktion in und für die Polis!), ohne doch in diesen aufzugehen.“ (2000, 173)

„Die Pädagogik der Gemeindepädagogik ist an Entgrenzung interessiert und stellt Bezüge her zu allem, was auch sonst im Beziehungsgeflecht des Gesamtgesellschaftlichen pädagogisch geschieht und relevant ist.“ (2000, 173)

Degen formuliert in seiner Schrift „Gemeindeerneuerung als gemeindepädagogische Aufgabe“ 1992 (ähnlich wie Karl-Ernst Nipkow) 5 Grundaufgaben bzw. Kriterien und Perspektiven der Gemeindepädagogik (Degen 1992, 120-196). Gemeindepädagogik soll:

Lebensgeschichte begleiten

Teilhabe und Teilnahme an gemeinsamer Kommunikation, an Glaube, Gemeinde und Zeitgeschehen ermöglichen

Bibeltradition erschließen

Gottesdienst ermöglichen

Und schließlich ökumenisches Lernen ermöglichen.

Bezüglich des letzten Punktes betont Degen, dass es nicht um Wissen über Ökumene gehe, sondern mit der EKD-Studie um grenzüberschreitendes, handlungsorientiertes, soziales, interkulturelles und ganzheitliches (d.h. soziales und religiöse Lernen verbindendes) Lernen (vgl. 1992, 170).

Solches ökumenisches Lernen widersetze sich aber einer Didaktisierung, weil ökumenisches Lernen aus Begegnung entstehe.

„Wenn es um ‚Lernen in Betroffenheit‘ geht, entstehen Einsichten, Haltungen und Engagements vorrangig in Primärerfahrungen und unmittelbaren Begegnungen, die nur teilweise planbar sind.“ (1992, 173)

Degen plädiert für eine Begegnungs-Didaktik. Das meint auch interkonfessionelle und interreligiöse Begegnungen.

Degen stellt dabei auch Anfragen an die Praxis, die auch noch unsere heutigen sein können (Degen 1992, 195f.): Wo gibt es bereits ökumenische Ansätze, wo sind sie möglich? Wie kommen die globalen Fragen von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung in den Gemeinden vor? Was können Reisemöglichkeiten und Begegnungen bringen?

Ich selbst habe in der überarbeiteten Veröffentlichung meiner Antrittsvorlesung unter dem Titel „Gemeindepädagogik als Anstiftung zur Lebenskunst“ für ein mehrdimensionales Aufgabenspektrum der Gemeindepädagogik plädiert und hinsichtlich der kirchlichen Handlungsdimensionen koinonia und diakonia formuliert (Bubmann 2004, 110):

„Im Blick auf die *Dimension der Gemeinschaftsbildung* klärt die Gemeindepädagogik die Grundfragen des sozialen und ethischen, des ökumenischen und ökologischen, des interkulturellen und interreligiösen Lernens. Sie zielt damit auf die Verbesserung gemeindlicher wie gesellschaftlicher Kommunikations- und Macht-Strukturen. Hinsichtlich der *Dimension der Lebenshilfe* schließlich führt die Gemeindepädagogik ein in die Grundanliegen des diakonischen Lernens und zeigt auf, welche Lernprozesse nötig sind, damit sich eine Kultur solidarischer Zuwendung entwickeln kann.⁴“

⁴ Zum diakonischen Lernen vgl.: *Gottfried Adam*, Bildung als Dimension von Diakonie und Diakoniewissenschaft, in: *Friedrich Schweitzer (Hg.)*, Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie; Bd. 20), Gütersloh 2002, 124-141; *Heinz Schmidt*, Diakonisches Lernen: Grundlagen, Kontexte und Formen, in: *Hartmut Rupp/Christoph Th. Scheilke/Heinz Schmidt (Hg.)*, Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, Stuttgart 2002, 155-168.