

Lernorte religiöser Bildung

Christian Grethlein

Religiöse Bildung ist genau betrachtet ein Widerspruch in sich selbst. Denn Bildung bezeichnet das Gesamt und damit auch den Zusammenhang aller Lernprozesse, wobei der dabei gegebenen Selbsttätigkeit der Lernenden und der Bedeutung der Lernprozesse für die Gesamtpersönlichkeit besondere Bedeutung zukommt. Schon umgangssprachlich reicht es nicht aus, vieles Einzelne gelernt zu haben und zu wissen, um als „gebildeter“ Mensch zu gelten. Vielmehr bezeichnet „gebildet“ eine Persönlichkeit, die in umfassender Weise durch Lernprozesse, wozu eigenes Tun gehört, eben „gebildet“ ist. Von diesem Verständnis ist die durch Attribute wie „religiös“ (oder „philologisch“) gegebene Spezifizierung von „Bildung“ problematisch. Sie lässt sich nur situativ dadurch rechtfertigen, dass im allgemeinen Bildungsverständnis ein Aspekt zurückzutreten droht oder gar übersehen wird – und dass dessen Bedeutung für „Bildung“ nachdrücklich reklamiert wird.

In diesem Sinn will ich auch meine folgenden Überlegungen zu „religiöser Bildung“ verstanden wissen. Sie sollen zum ersten daran erinnern, dass Religion als besondere Praxis menschlichen Lebens zur Bildung eines Menschen gehört. Dies will ich in drei Hinsichten wenigstens kurz in einem ersten Teil thematisieren. Sodann wende ich mich aber den spezifischen Problemen religiöser Bildung zu, die es eben u. a. notwendig machen, diesen Aspekt von „Bildung“ eigens zu reflektieren. Verbleibe ich hier noch in vorwiegend strukturellen und organisatorischen Fragen, so erscheint es drittens notwendig, inhaltlich „religiöse Bildung“ näher zu bestimmen. Erst von dort aus kann fundiert eine lernorttheoretische Skizze versucht werden. Sie steht – und damit ist das Ergebnis des dritten Teils schon vorweggenommen – unter der Überschrift: Lernen, als Christ leben zu können an verschiedenen Lernorten.

1. Notwendigkeit religiöser Bildung

Die Notwendigkeit religiöser Bildung kann in mindest dreifacher Hinsicht begründet werden, wobei ich von allgemeineren zu spezielleren Begründungszusammenhängen voranschreite:

1.1 Allgemein kommt Bildung in einer pluralistischen Kultur und einer demokratischen Gesellschaft wie der unseren besondere Bedeutung zu. Denn pluralistische Kultur stellt die Anforderung der Optionen. Die Menschen müssen auch hinsichtlich der Daseins- und Wertorientierung zwischen unterschiedlichen, frei zugänglichen und miteinander konkurrierenden Angeboten wählen. Um diese Wahl begründet vollziehen zu können, ist Bildung unerlässlich, die nicht nur kognitives Wissen, sondern auch die mit Daseins- und Wertorientierung verbundenen Einstellungs- und Handlungsfragen umfasst.

Gesellschaftlich kann dies noch dahingehend erweitert bzw. präzisiert werden, dass in einer Demokratie – in welcher organisatorischer Form auch immer – der Mehrheitswille die Gesamtausrichtung von Staat und Gesellschaft bestimmt. Die einzelnen Bürger/innen müssen hierzu in die Lage versetzt, eben gebildet werden.

Dazu sind religionskundliche bzw. weltanschauliche Kenntnisse unverzichtbar, aber wegen des Spezifikums von Daseins- und Wertorientierung nicht ausreichend. Denn diese jedem Menschen aufgetragene Orientierung erfordert habituelle und einstellungsmäßige Entscheidungen, die ohne praktische Erprobung und damit Entscheidung nicht zu erreichen sind.

Allgemein pädagogisch hat Friedrich Schweitzer in letzter Zeit die Notwendigkeit religiöser Bildung unter der Überschrift „Das Recht des Kindes auf Religion“ begründet. In seiner gleichnamigen Streitschrift nennt er fünf „große Fragen im Aufwachsen der Kinder“, die ohne religiöse Bildung von diesen nicht angemessen bearbeitet werden können:

„Wer bin ich und wer darf ich sein?
Die Frage nach mir selbst.“

„Warum musst du sterben?
Die Frage nach dem Sinn des Ganzen.“

„Wo finde ich Schutz und Geborgenheit?
Die Frage nach Gott“

„Warum soll ich andere gerecht behandeln?
Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns.“

„Warum glauben manche Kinder an Allah?
Die Frage nach der Religion der anderen.“

Diese Fragen machen in ihrer Mischung zwischen allgemein existentieller Dimension und konkreter Herausforderung in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Situation gut darauf aufmerksam, dass das Ausklammern der religiösen Dimension pädagogisch unverantwortlich ist.

Dazu zeigen sie, dass eine nur distanzierte Thematisierung ungenügend ist, wenn – wie pädagogisch geboten – die Fragen der Kinder und nicht die Vorurteile der Erwachsenen im Vordergrund stehen.

1.3 Schließlich erscheint auch aus theologischen Gründen religiöse Bildung notwendig, zumindest in der biblisch-reformatrischen Tradition. Denn die in der jesuanischen Kommunikation des Evangeliums hervortretende, von Paulus im Konzept der Freiheit begrifflich ausgearbeitete und von Luther nachdrücklich in Erinnerung gerufene Verantwortlichkeit des Einzelnen erfordert Bildung, wenn sie wahrgenommen werden soll. Die Erkenntnis, dass jeder und jede Einzelne unmittelbar zu Gott ist und nicht durch Kleriker oder sonstige Vermittlungsinstanzen vertreten werden braucht und kann, erfordert insofern gebildete Menschen, als diese ihr Verhältnis zu Gott eigenständig gestalten können und müssen. Nur von

daher ist das nachdrückliche Engagement etwa Luthers für die allgemeine Bildung, also die Einrichtung von Schulen u. Ä., zu verstehen. Die Aufgabe religiöser Bildung erfordert also über das distanzierte Besprechen hinaus eine konkrete Entscheidung. Damit erlaubt sie die in den beiden vorhergehenden Argumenten nur als Postulat formulierbare Bestimmtheit positiv zu gestalten.

2. Probleme religiöser Bildung heute

Konkreten Konsequenzen aus den genannten Argumentationen für Bildung stehen aber erhebliche Schwierigkeiten gegenüber. In der kirchlichen Diskussion wird hierzu gern auf allgemeine Strömungen wie Säkularisierung oder noch allgemeiner den Siegeszug von Materialismus und Konsumismus hingewiesen. Ich will nicht abstreiten, dass allgemein gesellschaftliche und kulturelle Tendenzen dem Anliegen religiöser Bildung entgegenstehen. Vor allem die Technisierung alltäglicher Lebensvollzüge und damit Distanzierung von unmittelbar Vorgegebenem und nicht selbst Produziertem sowie die damit verbundene Beschleunigung erschwert zweifellos Lernprozesse im Bereich religiöser Bildung. Doch macht es wenig Sinn über solche allgemeinen Entwicklungen zu lamentieren. Vielmehr will ich den Blick auf sozusagen hausgemachte Probleme, also von Kirche und Theologie selbstverantwortete Stolpersteine für religiöse Bildung lenken. Denn hier sind Veränderungen leichter erreichbar.

2.1 Ein Grundproblem religiöser Bildung ist in der Religionspädagogik selbst begründet. Die Ende des 19. Jahrhunderts aufkommende Religionspädagogik, die sich u. a. den Herausforderungen durch das Auseinandertreten von Kirche, Christentum, Theologie und Religion verdankt, konzentrierte sich von Anfang an weitgehend auf den schulischen Religionsunterricht. Dies war darin begründet, dass der zunehmend selbstbewusstere Berufsstand der Religionslehrer die durch die genannten Differenzierungsprozesse entstandenen Prob-

leme bearbeiten musste und auch auf Grund der guten Ausbildung zumindest der gymnasialen Oberlehrer konnte. Zwar finden sich seit dem immer wieder Hinweise auf die Bedeutung der Familie bzw. Eltern für religiöse Bildung und dann auch der Gemeinde; doch bis heute wird Religionspädagogik weitgehend als Theorie des schulischen Religionsunterrichts, also als die Fachdidaktik eines Unterrichtsfachs betrieben.

Dies kann zwei fatale Konsequenzen haben: Auf der einen Seite droht eine „Schulreligion“, also ein neutralisierter Typ von Religion, der als Unterrichtsform nur in 45-Minuten-Abschnitten begegnet und kaum durchlässig für die umfassenden Verheißungen und Ansprüche von Religion ist. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, den Religionsunterricht mit Ansprüchen zu überlasten. Ihm wird dann die Aufgabe religiöser Bildung in umfassendem Sinn zugemutet, der er in der Regel als zweistündiges Schulfach nicht entsprechen kann.

Mit dieser Ausrichtung der Religionspädagogik als akademischer Disziplin, die mittlerweile wesentlich stärker an Erziehungswissenschaftlichen und Kulturwissenschaftlichen Fachbereichen bzw. Philosophischen Fakultäten als an Theologischen Fakultäten angesiedelt ist, hängt ein zweites Grundproblem zusammen, das sich auch im Titel meiner Überlegungen widerspiegelt:

Die Thematisierung von „religiöser“ Bildung erfolgt größtenteils in einer eher allgemeinen, also „religiösen“, weniger in einer spezifisch auf den christlichen Glauben oder gar die evangelische Konfession bezogenen Weise.

Dies ist zum einen dadurch verständlich, dass der schulische Religionsunterricht das ganze 20. Jahrhundert hindurch unter Legitimationszwang der allgemeinen Schule gegenüber stand, und man den Eindruck hatte, mit möglichst wenig theologischen, dafür umso mehr pädagogischen Argumenten die schulische Existenz des Religionsunterrichts besser sichern zu

können. Zum anderen galt es bis in die achtziger Jahre hinein in Deutschland als evident, dass „religiös“ mit „christlich“ gleich zu setzen sei.

In manchen religionspädagogischen Entwürfen erscheint es bis heute geradezu selbstverständlich, dass „Kirche“, wenn überhaupt nur als kritisch zu betrachtender Unterrichtsgegenstand, nicht aber als für den Unterricht konstitutiver Lebensbereich in den Blick kommt.

Aber auch in religionspädagogischen Konzepten wie dem von Karl Ernst Nipkow, der sich des Bezugs von Religionspädagogik zu Theologie und Kirche wohl bewusst ist, ist eine gewisse Distanz zu religiöser Praxis unübersehbar. Die „Frage nach Gott“ erscheint hier als zentrales Thema des Religionsunterrichts – und eben nicht der „Glauben an Gott“ oder das Leben als Christ. Dadurch droht aber der Kontakt zu den bewegenden Fragen der Heranwachsenden verloren zu gehen. Denn die meisten von ihnen sind weniger an grundsätzlichen Überlegungen zur „Gottesfrage“ interessiert als daran, ob Gott ihnen zuhört, wenn sie zu ihm beten, warum Gott ihren Großvater so leiden lässt usw. :

Erst in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Einseitigkeit der Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht zunehmend bewusst. Der Versuch, eine eigene Gemeindepädagogik zu etablieren, zeigt dies an, ist aber zugleich Ausdruck des weiter bestehenden Problems sektoralen Denkens (bzw. einer neuen, jetzt gemeindepädagogischen Allmachtsphantasie).

In den neunziger Jahren stießen dann die Religionsdidaktiker im Religionsunterricht selbst indirekt auf andere Lernorte, vor allem den der Familie. Denn zunehmend begegneten in den Klassen Schüler/innen, die in ihrer Herkunftsfamilie ohne jede Begegnung mit dem Christentum oder der Kirche aufgewachsen waren. Vieles bis dahin Selbstverständliche wie bestimmte Kenntnisse über Jesus, erste Erfahrungen mit

Gottesdienst oder Gebet fehlen zunehmend mehr Schüler/innen, wobei hier jeweils ein deutliches Ost – West-Gefälle bzw. dann innerhalb des so genannten Westens ein Nord-Süd-Gefälle unübersehbar ist.

Von hieraus stellt sich die – bei näherem Hinsehen – seit Beginn der Religionspädagogik begegnende Frage nach einer angemessenen Zuordnung der verschiedenen Lernorte in verschärfter Form. Gegenwärtig besteht aber in der Praxis hier nach wie vor ein Desiderat, z. B.: Kaum ein Pfarrer weiß, was seine Konfirmandinnen und Konfirmanden im Religionsunterricht behandeln, und auch umgekehrt scheint für Religionslehrer/innen eine große Distanz zum kirchlichen Unterricht vorzuherrschen. Dass dadurch große Lernchancen vertan werden, liegt auf der Hand. Dubletten bei den Themen fördern Langeweile und Desinteresse, nicht abgestimmte Lernziele rufen nicht selten Verwirrung und dann eben wiederum Desinteresse hervor. Fast könnte man als außenstehender Betrachter meinen, dass das Nebeneinander von schulischem Religionsunterricht und Konfirmandenstunden eine Erfindung von Kirchenkritikern sei.

Schließlich ist die Entfremdung zwischen Kirche als Organisation und der heranwachsenden Generation unübersehbar. In Umfragen resortiert „Kirche“ bei den meisten Heranwachsenden als ausgesprochen unglaubwürdige Organisation. Dies steht in merkwürdigem Widerspruch zur hohen Akzeptanz der Angebote kirchlicher Jugendarbeit und auch des Ansehens von Pfarrer/innen. Allerdings wäre es zu einfach, diese Kirchendistanz nur als Ausdruck der allgemeinen Krise von Großinstitutionen zu sehen. Vielmehr spüren viele Heranwachsende sehr genau den Widerspruch zwischen einer wesentlich von Religionsbeamten getragenen und stark auf Binnenprobleme fixierten Organisation und dem Praxisfeld Religion, das geradezu als „Unterbrechung“ (Metz) gegenüber üblichen Konformitäten in Organisation und Lebensstil gelten kann. Die daraus resultierende, weitgehende Separierung von Kinder- und Jugendarbeit ist ein erhebliches Problem für

religiöse Bildungsarbeit. Denn dadurch kann schnell der Eindruck entstehen, dass „Religion“ nur etwas für die Kinder- und Jugendphase ist.

3. Ziele religiöser Bildung

Betrachtet man die genannten innertheologischen bzw. -kirchlichen Erschwerungen religiöser Bildung so fällt auf, dass im einzelnen inhaltliche Fragen keine bzw. keine besondere Rolle spielen. Die Formalisierung von religiöser Bildung in den meisten Konzepten schulischer Religionsdidaktik entspricht auf dieser Ebene den nicht selten inhaltlich wenig bestimmten Angeboten kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit.

Diese inhaltliche Unterbestimmtheit ist sowohl hinsichtlich der konkreten Lebensfragen und -probleme der Heranwachsenden als auch der dringend erforderlichen Vernetzung der verschiedenen religiösen Lernorte ein gewichtiges Problem. Konnte man sich dies früher noch leisten, als die Gleichsetzung von „Religion“ und Christentum selbstverständlich schien, ist dies in der sich gegenwärtig anbahnenden Konkurrenzsituation im Bereich der Daseins- und Wertorientierung zunehmend dysfunktional. Genauer geht es bei Frage nach dem Profil pädagogisch formuliert um die Frage, auf welches Ziel hin sich religiöse Bildung ausrichtet. Dabei steht schon der eingangs erklärte Bildungsbegriff einer ohne Bezug auf die konkrete Lebenswelt der Heranwachsenden, deduktiv gewonnen Ausrichtung an einer Doktrin entgegen. Vielmehr geht es um eine Zielsetzung, die entsprechend dem die ganze Persönlichkeit umfassenden Bildungsbegriff nicht nur kognitiv, sondern praktisch ausgerichtet und mit der gegenwärtigen Lebenswelt vermittelt ist. Als eine Antwort auf die unübersehbare Pluralisierung der Einstellungen in der Bevölkerung zu Fragen der Daseins- und Wertorientierung kann die Empfehlung gelten, einen religionskundlichen und ethischen Unterricht als für alle Schüler/innen verbindlich in den Schulen einzuführen.

Dabei gelten – neben kognitiven Kenntnissen – vor allem Toleranz und Dialogfähigkeit als Ziele. Neben Brandenburg wird jetzt auch an den Berliner Schulen ein solches Projekt gestartet. Pädagogisch spricht für ein solches Vorhaben, dass im Bereich der Daseins- und Wertorientierung gemeinsames Lernen eine wichtige Voraussetzung für die Anbahnung von Dialogfähigkeit ist – die traditionelle konfessionelle Trennung, etwa noch durch einen eigenen Islamischen Religionsunterricht ergänzt, gilt hier als dysfunktional.

Weitgehend verschwiegen wird dabei, dass mit diesem Konzept sehr wohl eine positionelle Vorentscheidung verbunden ist: die grundsätzliche Relativierung aller bloß partikular erscheinenden Wahrheitsansprüche. Jede Form von Religion bzw. Weltanschauung wird in diesem Konzept nur distanziert behandelt. Damit drohen aber die beiden Ziele Toleranz und Dialogfähigkeit erheblich eingeschränkt zu werden. Denn beides, Dialog und Toleranz, erfordern eine eigene Position, von der aus eben ein Gespräch geführt oder eine andere Position „ertragen“ wird. Diese Position ist in dem religionskundlichen Modell die Position des Relativismus.

Es geht mir in vorliegendem Zusammenhang jetzt nicht darum, die damit gegebenen religionsrechtlichen und vor allem pädagogischen Probleme zu diskutieren. Denn es ist deutlich, dass die genannte Zielsetzung, wenn überhaupt, nicht für den gesamten Bereich religiöser Bildung gelten kann, sondern nur für einen staatlichen Schulunterricht. Und auch hier wird auszuloten ist, inwieweit Elternrecht und positive Religionsfreiheit unstatthaft tangiert sind.

Vielmehr will ich positiv auf die aus diesem Modell resultierende Anforderung für religiöse Bildung hinweisen. Religiöse Bildung erfordert unter den Bedingungen des Pluralismus auch die Berücksichtigung anderer Daseins- und Wertorientierungen als der eigenen. Aus Sicht der Heranwachsenden geht es dabei wohl nur sekundär um religionswissenschaftliches Wissen; primär sind die mit dem Begriff

Nachbarschaftsreligion verbundenen Anforderungen zu nennen. Es geht um die Möglichkeit, gemeinsam mit Menschen anderer Daseins- und Wertorientierung zusammenzuleben. Genauer geht es dabei um das Verstehen und um den Austausch hinsichtlich konkreter religiöser Praxis wie bestimmten Fest- oder Feiertagen, Kleidungs- und Nahrungsgeboten, Sozialvorschriften und kultischer Praxis. In Auseinandersetzung mit den eher inhaltlich unterbestimmten Zielsetzungen religiöser Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik habe ich als Ziel religiöser Bildung vorgeschlagen: Lernen als Christ leben zu können.

Hier ist zuerst auf zwei Implikationen hinzuweisen:

Zum einen ist religionswissenschaftlich und theologisch zu betonen, dass „Religion“ wie auch „religiös“ abstrakte Kunstwörter sind. Als „Christ leben“ ist dagegen ein Ausdruck für ein Phänomen, das theologisch der konfessorischen Grundstruktur von Daseins- und Wertorientierung entspricht und pädagogisch sich auf eine beobachtbaren Lebensvollzug bezieht.

Zum anderen ist pädagogisch und theologisch darauf hinzuweisen, dass die als Christ bezeichnete Einstellungs- und Lebensform sich unmittelbarem Zugriff entzieht. Theologisch ist daran zu erinnern, dass Gott nur durch Gott erkannt werden kann, dass also die Gabe des Heiligen Geistes nicht vom Menschen produzierbare Voraussetzung für Christsein ist. Pädagogisch entzieht sich dieses Ziel wegen seiner Komplexität, aber vor allem vom Bildungsbegriff her auf Grund der Bedeutung der Selbsttätigkeit einem direktiven Zugriff. Es kann also nur darum gehen, Fertigkeiten und Fähigkeiten anzubahnen, die nach allgemeiner Beobachtung und Erfahrung, also Selbstauskunft von Christen, konstitutiv zum Christsein gehören.

Allerdings ist mit der Formulierung „Lernen als Christ leben zu können“ noch nicht die Ebene erreicht, die für eine

Konzeption religiöser Bildung erforderlich ist. Hierzu muss noch der Begriff „Christ“ inhaltlich näher entfaltet werden.

In der reformatorischen Tradition wird Christsein vom Begriff Glauben her erschlossen. Ein Christ ist ein Mensch, der an Gott in rechter Weise glaubt, wobei dieser Glauben sich dem Glaubenden als Geschenk Gottes erweist. Die altprotestantische Orthodoxie hat hierzu folgende Differenzierung beigetragen, die einer lernortspezifischen Differenzierung wichtige Impulse geben kann. Sie unterscheidet (nicht scheidet) beim Glauben *fiducia* – *assensus* – *notitia*. Demnach sind Grundvertrauen, vertrauensvolles Zustimmung und Kenntnisse gleichermaßen für Christsein notwendig.

Bevor ich versuche, von dieser Unterscheidung her die Aufgabe einer lernortspezifischen Theorie religiöser Bildung näher zu bearbeiten, sind noch zwei Vorüberlegungen notwendig: Zum einen ist der Begriff des „Glaubens“ noch hinsichtlich der in ihm implizierten Formen religiöser Praxis näher zu bestimmen, insofern sich pädagogische Überlegungen innerhalb eines Bildungskonzepts vorzüglich auf praktische Vollzüge beziehen.

Die reformatorische Tradition hat hier in Artikel 7 der *Confessio Augustana* durch den Hinweis auf die Lehre des Evangeliums und die Feier der Sakramente wichtige Konkretionen gegeben, die sich allerdings nur direkt auf den Lernort Gemeinde beziehen.

Hinsichtlich anderer Lernorte schlage ich vor – aus religionswissenschaftlichen, aber auch christentumsgeschichtlichen Gründen – Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen als Grundvollzüge des Christseins zu bestimmen.

Zum anderen ist in Rechnung zu stellen, dass sich die Reformation in einer kulturellen Formation bildete, die gemeinhin mit dem Begriff „*corpus Christianum*“ umschrieben wird. Die Dimension der Öffentlichkeit, die gegenwärtig

durch ihre plurale und massenmedial bestimmte Konstitution charakterisiert ist, bestand in der damaligen Ständegesellschaft nicht. Hier tritt also ein Gesichtspunkt hinzu, der bei einer heutigen Theorie religiöser Bildung über die Einsichten der Reformation hinaus beachtet werden muss.

4. Lernen als Christ leben zu können an verschiedenen Lernorten

Wie in 2. gezeigt, entstehen in der Praxis gravierende, theologie- und kirchenintern verursachte Probleme für religiöse Bildung heute dadurch, dass die verschiedenen Orte religiösen Lernens unabgestimmt nebeneinander existieren. Im Folgenden will ich erste Perspektiven aufzeigen, wie eine dem Ziel, den Heranwachsenden die Option des Christseins zu eröffnen, verpflichtete Theorie religiöser Bildung diese Problemlage überwinden kann.

Dabei ist aber darauf zu achten, dass es nicht zu lebensfernen Konstrukten kommt, wie es wohl schon in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts bei seinem Aufkommen das Konzept des so genannten Gesamtkatechumenats darstellte. Die hier vorausgesetzte Normalbiografie der Menschen gab es zumindest unter freiheitlichen Bedingungen wohl nie. Vielmehr kann es im Folgenden nur um didaktische Hinweise gehen, die in der konkreten Situation vor Ort und angesichts der konkreten Menschen dann auszuführen sind. Es geht also um eine Theorie mittlerer Reichweite, kein Handlungsrezept.

Angesichts der ökosozialen Pluralität von möglichen Lernorten für Kinder und noch mehr für Jugendliche können nur exemplarisch die m.E. besonders wichtigen und wenigstens bereits ansatzweise religionspädagogisch erschlossenen Bereiche bedacht werden, wobei die Reihenfolge der Intensität und voraussichtlichen Nachhaltigkeit der Lernorte die Reihenfolge ihrer Behandlung bestimmt: Familie – Religionsunterricht – Medien – Religionsunterricht.

Sozialisationstheoretisch unstrittig ist die für alle Lernprozesse und nicht zuletzt für religiöse Bildung grundlegende Bedeutung von Familie. Dabei kommt es unter pädagogischer Perspektive nicht auf die konkrete Personenkonstellation, sondern die Intimität und Umfassenheit der Lebensvollzüge an diesem Ort an. Hans-Jürgen Fraas hat religionspsychologisch darauf hingewiesen, dass die Mutter für das Neugeborene grundlegende, traditionell Gott zugeschriebene Funktionen wahrnimmt.

Hinsichtlich der genannten altprotestantisch orthodoxen Differenzierung des fides-Begriffs ist hier der vorzügliche Ort, das Grundvertrauen ins Leben, also fiducia, zu erleben. Allerdings ist hier darauf zu achten, dass nicht unter der Hand eine Abtrennung dieser Dimension vorgenommen wird. Fiducia ohne assensus und notitia ist kein christlicher Glauben. Allerdings stellt fiducia die wesentliche Grundlage dar, auf der erst assensus und notitia ihre Bedeutung entfalten können.

Angesichts dieser grundlegenden Bedeutung von Familie für religiöse Bildung ist es kaum nachvollziehbar, dass wir über die tatsächlichen religiösen Vollzüge in den Familien kaum etwas wissen. Es scheint so zu sein, dass im Zuge des Gute-Nacht-Rituals in einer erheblichen Zahl von Familien mit kleinen Kindern gebetet wird. Doch selbst dies ist eher eine Vermutung als eine valide Erkenntnis. Auch ist die Bereitschaft von jungen Eltern groß, für ihre Kinder die Taufe zu begehren. Kann man noch im allgemeinen wichtige Motive vermuten, so wissen wir über die Folgen der Taufe, eventuell Tauferinnerungsfeiern o. Ä. wenig.

Zwar ist unübersehbar, dass sich zunehmend Kirchengemeinden um eine Aufwertung der Taufpraxis im kirchlichen Handeln bemühen, doch ob und welche Folgen dies hat ist unbekannt. Ganz praktisch gefragt: Verändert sich hier z. B. etwas beim Durchblättern des Fotoalbums mit den Taufbildern?

Michael Domsgen hat in seiner Habilitationsschrift erste grundlegende Differenzierungen hinsichtlich des Verhältnisses von Familien und Kirche bzw. christlicher Religion versucht. Durch die Unterscheidung von ideologischer, experimenteller, konsequentieller und intellektueller Dimension der Kirchlichkeit, Christlichkeit und – vor allem für den Osten Deutschlands – des Atheismus kommt die Pluriformität der Bildungsaufgabe hinsichtlich Familie in den Blick, ohne dass aber schon konkrete Handlungsempfehlungen gegeben werden könnten. Inhaltlich von Interesse sind seine Hinweise darauf, dass das biblische Gottesverständnis sich wesentlich des Anschauungsmaterials familiärer Beziehungen bedient. Also findet schon hier die grundlegende Bedeutung von Familie einen bisher noch nicht beachteten theologischen Niederschlag.

Lernorttheoretisch muss von hieraus gefolgert werden, dass die Aufgaben religiöser Bildung nur dann weiterführend bedacht werden können, wenn das religiöse Lernen in der Familie erforscht und gefördert wird. Auch die anderen noch zu nennenden Lernorte, Religionsunterricht, Medien und Gemeinde, hängen letztlich untrennbar mit familiärem Lernen zusammen.

Geht es also hinsichtlich des Lernortes Familie wesentlich darum, die intimen Emotionalen Erfahrungen in der Sprache des Glaubens, konkret etwa in Form des gemeinsamen Abendgebets, zu erschließen, so scheint die Aufgabe für den schulischen Religionsunterricht fast umgekehrt zu sein. Hier steht entsprechend der Struktur unserer Schulen das begriffliche Lernen im Vordergrund; emotionale Lernprozesse sind dagegen schwierig anzubahnen. Hinsichtlich der schon mehrfach bemühten Differenzierung im Glaubensbegriff geht es hier wesentlich um die *notitia*. Aber auch hier gilt – und wird zunehmend in der Religionsdidaktik und in der Praxis des Religionsunterrichts bemerkt: *Notitia* ohne Bezug zu *assensus* und *fiducia* droht zu – in den Worten Luthers – leerem Stroh zu werden.

Erst langsam wird deutlich, von welchen ungenannten und unbedachten Voraussetzungen die seit den sechziger Jahren erstellten religionsdidaktischen Konzeptionen ausgingen. Sie setzten voraus, dass die Schüler/innen über religiöse und christliche Grundkenntnisse verfügten, und reflektierten teilweise sogar vorwiegend kritisch hierauf. Vor allem die Grundschuldidaktik steht hier vor neuen Herausforderungen.

Zugleich bieten aber neuer Entwicklungen im Bereich der Grundschule gute Voraussetzungen, die kognitive und reflexive Engführung bisheriger religionsdidaktischer Konzepte zu überwinden. So befürwortet mittlerweile über die Hälfte der Religionslehrkräfte in der Grundschule, gemeinsames Beten im Religionsunterricht. Allerdings sieht sich nur ein kleiner Teil in der Lage, dieser positiven Option auch nach zu kommen. Hier liegt also ein erheblicher Nachholbedarf auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Auch religionspädagogisch noch kaum beachtet hat die massenmediale Kommunikation zunehmend Bedeutung für religiöse Bildung. Schon traditionell übten Kinderbibeln und Erzählbücher vor allem durch das verwendete Bildmaterial großen Einfluss auf die religiöse Bildung aus. Die biblischen Figuren etwa eines Schnorr von Carolsfeld haben die religiöse Vorstellung ganzer Generationen geprägt.

Es ist ein Forschungsdesiderat, welche religiösen Inhalte Kindersendungen im Fernsehen oder entsprechende Hörstücke haben. Angesichts der Amerikanisierung auch dieses Marktes ist aber zu vermuten, dass hier durchaus religiöse Vorstellungen vermittelt werden. Ebenfalls unaufgeklärt ist für Jugendliche, welche Bedeutung kirchliche Beiträge in den Radioprogrammen haben. In den meisten von den Jugendlichen als primärem Medium genutzten Radio-Regionalsendern werden immer wieder kirchliche bzw. religiöse Kurzbeiträge gesendet. Eine Untersuchung über deren Rezeption steht bisher noch aus. Da wir mittlerweile aber wissen, dass Heranwachsende keineswegs den Radio vor sich „hindu-

deln“ lassen, sondern sie sich hiervon verschiedene Gratifikationen versprechen, erscheint dieses Desiderat besonders schmerzlich.

Wie bereits angedeutet geht es bei den elektronischen Massenmedien um den Bereich Öffentlichkeit in einem Sinn, wie er früher nicht bestand. Von daher ist es auch schwer möglich, die bisher herangezogene Differenzierung im Glaubensverständnis hier fruchtbar zu machen. Allerdings scheinen die Medien wesentlich die Plausibilitätsstruktur moderner Gesellschaften zu prägen. Insofern bilden sie den für die meisten Menschen selbstverständlichen Hintergrund, in den anderweitig Erlebtes eingezeichnet oder vielleicht auch gelöscht wird.

Von daher besteht nicht nur für die religionspädagogische Forschung die dringende Aufgabe, die Bedeutung der massenmedialen Kommunikation für religiöse Bildungsprozesse zu erhellen. Vielmehr ist auch praktisch eine entsprechende Vernetzung unerlässlich. Angesichts der empirisch belegten Bedeutung des Radios für Schüler/innen im Sekundarbereich ist es z. B. unverständlich, warum die hier tätigen Rundfunkpfarrer/innen nicht in engem Kontakt zu Religionslehrer/innen und eventuell Konfirmandenunterricht erteilenden Pfarrer/innen stehen. Denn die knappen, mitunter sehr prägnanten Radio-Spots regen mitunter Jugendliche zum Nachdenken an und könnten gut im schulischen Unterricht aufgenommen werden.

Schließlich ist noch der Bereich der Kirchengemeinden in den Blick zu nehmen. Durch die sich spätestens seit dem Ende des Kaiserreiches vollziehende Abkoppelung der Schulen von den Kirchengemeinden ist der Bedeutungsverlust der Gemeinden für religiöse Bildung unübersehbar. Welcher Graben mittlerweile zwischen Kirchengemeinden und Schulen liegt, zeigt bedrückend die schwache Reaktion der Kirchengemeinden auf die in Nordrhien-Westfalen eröffnete Möglichkeit der so genannten Kontaktstunde in der 3. und 4. Jahrgangsstufe. Auf das Problem eines Konfirmandenunterrichts, der ohne

Kooperation zwischen den dortigen Mitarbeiter/innen und den Religionslehrkräften vor Ort stattfindet, habe ich bereits hingewiesen.

Dabei kommt lernorttheoretisch der Kirchengemeinde (potentiell) große Bedeutung für religiöse Bildung zu. Der „assensus“ genannte Aspekt im Glaubensverständnis kann hier besonders nachdrücklich seinen Ort haben. Besonders liturgische Feiern eröffnen einen Raum, in dem bei geeigneter kommunikativer Gestaltung Kinder und Jugendliche vertrauensvoll in die Kommunikation mit Gott als Grund und Ziel ihres Lebens einstimmen können. Dazu bieten spezifische Gemeinschaftsformen wie vor allem Freizeiten und gemeinsame Fahrten besondere Möglichkeiten für intensive Erlebnisse, die an den anderen Lernorten eher unwahrscheinlich sind, aber von großer persönlicher Bedeutung sein können. Ich vermute, ohne dies aber empirisch verifizieren zu können, dass zunehmend intensive punktuelle Erlebnisse die Bedeutung früherer langdauernder zyklischer Veranstaltungsformen für die religiöse Bildung übernehmen.

Zudem bietet sich die Kirchengemeinde zumindest unter volksskirchlichen Verhältnissen als der Ort an, an dem die Angebote und Bemühungen der verschiedenen Orte religiösen Lernens koordiniert werden können.

Literatur:

Domsgen, Michael: Familie und Religion, Leipzig 2004.

Grethlein, Christian: Religionspädagogik, Berlin 1998.

Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005.

Lück, Christhard: Religionsunterricht an der Grundschule, Leipzig 2002.

Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer, Leipzig 2003.

Nipkow, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990.

Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2000.