

Von Generation zu Generation: Was tun, wenn das nicht mehr zu funktionieren scheint?

Eine religionspädagogische Annäherung¹

von

MICHAEL DOMSGEN

»Mein Glauben oder so, der ist im Grunde genommen auch nur durch die Erziehung gewachsen oder so, weil mir das von zu Hause aus mitgegeben worden ist.«² So erzählt es Gisela, 41 Jahre alt und Mutter eines Kindes, in einem Interview im Rahmen der dritten EKD-Mitgliedschaftsumfrage. Sie steht damit beispielhaft für eine Form der Glaubensweitergabe, die momentan immer deutlicher an Selbstverständlichkeit verliert. Nicht zuletzt die Ergebnisse der V. EKD-Mitgliedschaftsumfrage führen das vor Augen. Einerseits fällt auf, dass »Religiosität und Kirchlichkeit so stark sozialisationsabhängig sind«, dass »die Hinwendung zu Religion und Kirche ohne erfahrene religiöse Sozialisation in hohem Maße unwahrscheinlich«³ wird. Andererseits scheint aber genau die dafür notwendige Bereitschaft zur religiösen Erziehung so deutlich zurückzugehen, dass die Verfasser hier von einem »Abbruch der religiösen Sozialisation« sprechen, der »in seiner Dramatik gar nicht zu überschätzen«⁴ ist.

Letztlich steht damit die grundsätzliche Frage im Raum, wie Menschen heute religiös lernen und wie genau dabei das Verhältnis von individuellen, intergenerationalen und kontextuell geprägten Lernprozessen zu bestimmen ist. Denn auch das ist bei der Interviewpassage mit Gisela zu berücksichtigen. Sie spricht hier von ihrer Kindheit in den 1960er und 70er Jahren in der alten Bundesrepublik mit spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen und familialen Vorausset-

¹ Vortrag im Rahmen des 4. Internationalen Bibliolog-Kongresses am 9. Juni 2018 in Josefstal.

² Studien- und Planungsgruppe der EKD, Quellen religiöser Selbst- und Weltdeutung (in: Die themenorientierten Erzählinterviews der dritten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft I: Dokumentation, 1998, 307–334), 317.

³ D. POLLACK/G. PICKEL/T. SPIESS, Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse (in: H. BEDFORD-STROHM/V. JUNG [Hg.], Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, 2015, 131–141), 141.

⁴ AaO 140.

zungen. Im Vergleich dazu stellen sich die Bedingungen heute deutlich anders dar. »Die Zeiten ändern sich«, sagt der Volksmund. Damit ändern sich auch die Bedingungen und das Profil religiösen Lernens. Davon wird in einem ersten Schritt die Rede sein. Anschließend soll die gegenwärtige Situation beleuchtet werden, um abschließend einige Impulse auf konzeptioneller Ebene zu geben. In alledem liegt die Konzentration auf dem christlich motivierten Lehren und Lernen, denn Religion existiert nicht an sich, sondern immer nur in Form von bestimmten Religionen.

1. Früher war es (immer mal wieder) anders: Christlich motiviertes Lernen in wechselnden Profilierungen – historische Perspektiven

Nimmt man die Entwicklungen im Feld christlich motivierten Lehrens und Lernens von den Anfängen bis in die Gegenwart in den Blick, so zeigt sich deutlich, dass christlich motivierte Lernprozesse von Anfang an von den Kontexten geprägt werden, in denen sie stattfinden. Eine wesentliche Rolle spielt hier die Prägung des allgemein Maßgeblichen in einer Gesellschaft und damit verbunden die Rolle, die dabei Christentum und Kirche zukommt. Sie markiert strukturelle Ressourcen, in denen die – wie auch immer im Einzelnen – angeeigneten Fähigkeiten zur Entfaltung kommen können.

Der katholische Religionspädagoge Rudolf Englert identifiziert über die Zeiten hinweg vier Grundtypen religiösen Lernens, die er mit den Stichworten der Konversion, Inkulturation, Formation und Expedition umschreibt.⁵

1.1. Konversion

Vor allem die Anfänge des Christentums waren durch den Typus der Konversion, also der lebensgeschichtlichen Neuorientierung, bestimmt. Es ging hier – biblisch gesprochen – um die »Umkehr der verlorenen Schafe des Hauses Israel (vgl. Mt 15,24)«⁶. Eine bestimmte explizite religiöse Überzeugung sollte hinter sich gelassen werden, um – wiederum biblisch gesprochen – »ein neuer Mensch zu werden (vgl. 2Kor 5,17ff)«⁷. Im Blick waren dabei vor allem die Einzelnen, die sich manchmal mit oder oftmals auch gegen die anderen Hausgenossen für den christlichen Glauben entschieden. Christlich motiviertes Lernen wurde hier

⁵ R. ENGLERT, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, 2008, 281.

⁶ AaO 282.

⁷ Ebd.

bewusst angestoßen und hatte sich im Alltag oftmals auch in der Abgrenzung zu bewähren. Letztlich ging es dabei um die Einführung in eine Lebensform, derer man sich immer neu zu vergewissern hatte.

1.2. *Inkulturation*

Im Zuge der Verchristlichung der Gesellschaft änderte sich das allmählich. Christliches Lernen hieß nun Hineinwachsen in das Christsein als einer mehrheitlich praktizierten und akzeptierten Lebensform, deren Annahme nicht in den Entscheidungsspielraum des Einzelnen gestellt wurde. Perspektiven, die mit einem kontinuierlichen Verlauf religiösen Lernens rechneten, gewannen nun an Bedeutung. Vor allem im Mittelalter lernten die Menschen die christliche Religion, indem sie fraglos in eine christlich geprägte Alltagskultur hineinwachsen. Christsein bedeutete, sich in die vorgegebene Ordnung einzufügen und sie am Laufen zu halten. Englert spricht hier von der »Inkulturation in eine christentümliche Gesellschaft«⁸. Letztlich war der gesamte Alltag christlich durchtränkt. Man wurde von ihm bestimmt, ob man wollte oder nicht. Allerdings blieben die Impulse weitgehend äußerlich. Anregungen zur reflexiven Durchdringung wurden wenige gegeben.

1.3. *Formation*

Mit der Reformation und der damit verbundenen Konfessionalisierung kam es zu einer Neuausrichtung christlichen Lernens. Formen einer ausdrücklichen religiösen Unterweisung gewannen an Gewicht. Sie sollten eine stärkere Verinnerlichung des Glaubens anregen. Die fraglose Übernahme der christlichen Tradition sollte ergänzt werden durch die Bewusstmachung bestimmter Inhalte. Das war notwendig geworden, weil es nun Konkurrenzen im religiösen Feld gab. An die Seite der einen katholischen Kirche waren regional agierende protestantische Kirchen getreten, die man nicht einfach als Sekten abtun konnte: »Religiöses Lernen steht hier im Dienste der Formierung einer spezifischen religiösen Identität, die sich gegenüber anderen möglichen religiösen Positionen behaupten können soll.«⁹

Dieser Anspruch spielte allerdings lebensweltlich erst einmal keine große Rolle, weil die konfessionelle Durchmischung durch die Orientierung an der Konfession des Landesherrn weitgehend verhindert wurde. Die gelernten Fä-

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

higkeiten mussten sich also kaum lebensweltlich behaupten. Die zu lernenden Inhalte wurden als Wahrheit rezipiert, wobei die Auseinandersetzung darum (in der Auseinandersetzung) mit anderen Positionen einigen wenigen überlassen blieb. In großem Stil änderte sich das erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dabei ist es vor allem die mit der Vielfalt der Bekenntnisse neu hervortretende Wahrheitsfrage, die zu bedenken ist. Sie erhielt eine neue Ausrichtung durch die Modernisierungsprozesse, die mit der Aufklärung angestoßen wurden.

Bereits hier wird deutlich, dass die Weitergabe des Glaubens in ihrem Profil nicht ein für alle Mal feststeht, sondern Wandlungen unterliegt. Auch die Inhalte, die lehrend und lernend weitergegeben bzw. angeeignet werden, ändern sich im Laufe der Zeiten. Dabei spielt einerseits eine Rolle, dass es in der Christentumsgeschichte erst nach und nach zur Entstehung eines elaborierten dogmatischen Systems kommt. Andererseits wirken sich hier die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen aus. Christlich motiviertes Lernen in einer heidnischen Gesellschaft wirft andere Fragen auf, als es in einer christlich geprägten Umgebung der Fall ist, in der Christsein obrigkeitlich abgesichert ist und von der Mehrheit praktiziert wird. Fragen der Lebensgestaltung spielen dann eine größere Rolle, wenn die Kontaktmöglichkeiten mit nicht christlichen Riten, Feiern und Verhaltensweisen größer sind.

Auch die Zielgruppen christlich motivierten Lernens ändern sich. Standen anfänglich – ganz im Sinne der antiken Tradition – die Einzelnen im Fokus, die sich auf den neuen Weg (Apg 19,23) gemacht haben, war es – vor allem nach der Germanenmission – die Sippe bzw. die Bevölkerung insgesamt. Aus der individuellen Angelegenheit in Sachen Religion war eine öffentliche geworden. Die konfessionelle Homogenität bildete dafür den notwendigen Rahmen. Einen »ersten Bruch« erhielt sie mit dem Reichsdeputationshauptschluss 1803 und dem Wiener Kongress 1815, »vollends zum Verschwinden gebracht« wurde sie allerdings erst »durch Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg«¹⁰. Hier deutet sich das an, was gegenwärtig alltagsbestimmend ist und in Kombination mit der Betonung von Individualität und selbstbestimmten Dasein zu einem neuen Typ religiösen Lernens führt. Es erhält – nach Englert – »den Charakter einer Expedition in ›offenes Land‹«¹¹. Auch Danièle Hervieu-Leger beschreibt verschiedene Formen religiöser Suchprozesse und benutzt dafür den Begriff der Pilgerschaft. Das lässt an ein Unterwegssein auf ein bestimmtes Ziel hin denken.¹² Der Begriff Expedition steht eher für ein Unternehmen mit ungewissem Ausgang. Was damit gemeint ist, soll im Folgenden mit Blick auf ausgewählte empirische Perspektiven entfaltet werden.

¹⁰ B. SCHRÖDER, *Religionspädagogik (NThG)*, 2012, 89.

¹¹ ENGLERT (s. Anm. 5), 283.

¹² D. HERVIEU-LEGER, *Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung*, 2004, 65–79.

2. *Heute verändert sich (wieder einmal) Grundlegendes: Christlich motiviertes Lernen als Expedition in offenes Land – Empirische Perspektiven*

In seinem letzten, leider unvollendet gebliebenen Werk plädiert der Soziologe Ulrich Beck dafür, nicht mehr vom Wandel zu sprechen, der unsere Gesellschaft prägt, sondern von einer Metamorphose: »Die ewigen Gewissheiten moderner Gesellschaften brechen weg, und etwas ganz und gar Neues tritt auf den Plan.«¹³ Wie er am Beispiel des Klimawandels und des Terrorismus eindrücklich zeigen kann, ergibt sich eine neue »Art und Weise unseres In-der-Welt-Seins«¹⁴. Ob wir wollen oder nicht: Wir sind in eine kosmopolitische Perspektive gestellt. Damit verschieben sich auch unsere »Normen-Horizonte«¹⁵, was mit gravierenden Auswirkungen für die Institutionen einhergeht. Sie müssen regional bzw. nationalstaatlich agieren, haben aber mit Problemen zu tun, die eine kosmopolitische Dimension haben. Das schwächt ihre Stellung und führt zu der »Paradoxie, dass funktionierende Institutionen versagen«¹⁶. Die Kirchen und die von ihnen vertretenen Positionen sind davon nicht ausgenommen.

Diese institutionelle Fragilisierung geht mit einer Entwicklung einher, die Charles Taylor auf den Begriff der Optionalisierung gebracht hat. Kurz gesagt, geht es dabei darum, dass es geradezu unmöglich geworden sei, die Vielzahl verschiedener Positionen und Meinungen wahrzunehmen und, damit einhergehend, auch die eigene Position als eine Möglichkeit unter vielen anderen zu sehen. Die Pluralisierung ist sozusagen von einer abstrakten Größe zu einer lebensweltlichen Realität geworden, und das nicht nur für eine kleine Zahl der Eliten, sondern für die Gesellschaft insgesamt. Jetzt »begreifen *alle* die eigene Option als eine unter mehreren.«¹⁷

Die Moderne zeichnet sich durch eine zunehmende Optionalisierung von Verhaltensweisen und Weltanschauungen aus. Das führt zu einer »wechselseitige[n] Fragilisierung aller gegebenen Auffassungen«¹⁸. Taylor spricht hier von einem »zerrüttende[n] Gefühl, die anderen seien anderer Ansicht«¹⁹. Die Vielfalt bleibt solange weitgehend bedeutungslos, wie sie »durch das Gefühl neutralisiert wird, daß es für mich selbst gar keine Option ist, mich so zu verhalten wie die anderen.«²⁰ Da Vielfalt jedoch nicht nur hypothetisch, sondern real und

¹³ U. BECK, *Die Metamorphose der Welt*, 2017, 15f.

¹⁴ AaO 16.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ CH. TAYLOR, *Ein säkulares Zeitalter*, 2012, 31.

¹⁸ AaO 515.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

im unmittelbaren Nahbereich anzutreffen ist, gibt es kaum noch ein Ausweichen vor ihr. Das führt dazu, dass Menschen heute öfter die Optionen wechseln und ausprobieren und dabei weniger stark den familiären und kulturellen Vorstrukturierungen folgen.

Der Fragilisierung kann unterschiedlich begegnet werden. Manche versuchen, sich ihr durch fundamentalistische Positionen zu entziehen. Die Mehrheit jedoch wählt einen anderen Weg, für dessen Erhellung wiederum Taylor Interessantes beizutragen hat. Die ganze Kultur, so führt er aus, sei »durch Erfahrungen gegenläufigen Drucks«²¹ gekennzeichnet. Sie finden sich sowohl innerhalb als auch außerhalb der religiösen Option:

»Einerseits ist man tief in die [durch Vernunft und Wissenschaft bestimmte] Identität eingebettet und ziemlich gefeit gegen alles, was über die Welt des Menschen hinausginge; doch andererseits hat man das Gefühl, gerade durch die Sicherheit gewährende Abgeschlossenheit könne etwas ausgesperrt werden.«²²

Beides ist immer wieder auszutariieren. Letztlich ist man sich immer bewusst, dass es Alternativen gibt. Das gilt auch für die eigene Position. In manchen Milieus wird dies stärker empfunden als in anderen, »aber im gesamten Bereich unserer Kultur« spiegelt sich der gegenläufige Druck »in einer Vielzahl mittlerer Positionen, die von beiden Seiten unter Druck gesetzt werden«²³. Auf diese Weise distanziert man sich von Extrempositionen und hält für sich selbst viele Möglichkeiten offen.

Die oft beklagte Unentschiedenheit, das Offenlassen eigener, nicht zuletzt religiöser Positionierungen oder, mit Taylor gesprochen, das Einnehmen einer »mittlere[n] Position«²⁴ wird auf diese Weise in ein neues Licht gestellt. Das Agieren zwischen den Polen gegenläufigen Drucks ist in der gegenwärtigen westlichen Kultur angelegt. Die Grundlage dafür bildet die zunehmende Optionaltät. Menschen wechseln, variieren und probieren heute leichter die Optionen aus, so dass sie eher locker dem von ihrem Elternhaus oder ihrer Kultur Vorgegebenen folgen und im Laufe ihrer Lebensgeschichte Verschiedenes testen. Zu Tage tritt das in vielerlei Hinsicht und kulminiert in der Einsicht, dass von einer »Normalbiographie«, die sich »an vorgegebenen Rollenmustern«²⁵ orientiert, nicht mehr ausgegangen werden kann. Der Optionscharakter steht nicht nur im religiösen Feld vor Augen, sondern auch in Familie, Bildung, Beruf, Freizeit sowie der Lebensführung allgemein. Früher Selbstverständliches verändert sich grundlegend. Vor diesem Hintergrund wird bereits etwas von

²¹ AaO 990 (u. ö.).

²² AaO 515.

²³ AaO 991.

²⁴ AaO 1008.

²⁵ CH. GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, 2016, 231.

dem deutlich, was mit dem Stichwort der Expedition in offenes Land gemeint ist. Auch religiöse Traditionen fallen unter die Entwicklung der Fragilisierung. Bei einer Annäherung an sie werden Menschen von der Erfahrung des gegenläufigen Drucks geprägt. Man lässt sich hier nicht mit Haut und Haaren vereinnahmen, sondern nähert sich ihnen im selektiven Modus. Grundlegendes Kriterium dafür ist die Möglichkeit zur Anknüpfung an lebensweltliche, alltagspraktische und lebensgeschichtliche Herausforderungen: »[In] Zeiten gesellschaftlicher Individualisierung ist ein als offener Suchprozess angelegtes religiöses Lernen in gewisser Weise zum Normalfall geworden«²⁶. Dabei scheinen sich die Verhältnisse in gewisser Weise umgekehrt zu haben: Hatte sich früher der Einzelne in eine Religion einzufügen, geht es nun um die sinnvolle Integration von Religion in die individuelle Lebensgeschichte. Allerdings darf das nicht individualistisch verengt in den Blick genommen werden, wie im Folgenden skizziert werden soll.

2.1. Die Expedition in offenes Land wird familial in hohem Maße vorstrukturiert

Fast jeder Mensch wächst innerhalb einer Familie auf, die ihn in seiner Entwicklung maßgeblich prägt. Dabei kommt der intergenerationalen Transmission eine besondere Bedeutung zu. Die meisten der dabei zu beobachtenden Effekte sind »nicht das Ergebnis gezielter Anstrengungen der älteren Generation, sondern die Folge der elterlichen Lebensform, ihres ›Vor‹-Bildes, ihrer Art und Weise, das Leben zu gestalten und zu bewältigen.«²⁷ Religiöse Einstellungen und Verhaltensweisen bilden hier keine Ausnahme. Im Gegenteil: Vor allem die intergenerationale Transmission in Bezug auf kirchlich-religiöse Orientierungen der nachfolgenden Generation kann als »besonders erfolgreich«²⁸ beschrieben werden. »Empirisch lässt sich generell ein sehr hoher intergenerationaler Vererbungsgrad in Bezug auf religiöse Praktiken und Überzeugungen feststellen.«²⁹ Das wiederum hängt in hohem Maße mit einer gesamtgesellschaftlich-kulturellen Prägung zusammen, durch die entsprechende Inhalte und Praktiken angefordert werden. Fallen diese Prägungen weg oder relativieren sie sich zumin-

²⁶ ENGLERT (s. Anm. 5), 283.

²⁷ H. FEND, Was die Eltern ihren Kindern mitgeben. Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft, (in: H. KÜNEMUND/M. SZYDLIK [Hg.], Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven, 2009, 81–103), 84.

²⁸ O. A. BECKER/D. LOIS/A. STEINBACH, Kontexteffekte in Familien. Angleichung von Paaren und intergenerationale Transmission am Beispiel Religiosität (KzfSS 66, 2014, 417–444), 422.

²⁹ Ebd.

dest, wie es momentan deutlich zu beobachten ist, geht auch die extrinsische Motivation zurück und sinkt die Wahrscheinlichkeit einer religiös geprägten kulturellen Alltagspraxis. Dies wiederum ist hoch bedeutsam, weil sich Stabilität in der Weitergabe religiöser Einstellungen und Verhaltensweisen nur dort findet, »wo Eltern artikuliert kirchen- und religionsnah sind und Religion eine kulturelle Selbstverständlichkeit ist«³⁰. Mit anderen Worten: Alles hängt nun von der intrinsischen Motivation der Eltern und Großeltern ab.

Grundsätzlich gilt, dass der intensivste Austausch zwischen den Generationen dort erfolgt, »wo die größten familiären Investitionen getätigt werden.«³¹ Nur das, was für wichtig erachtet wird, kann in Transmissionsprozessen in seiner prägenden Kraft hervortreten. Dazu kommt, dass es sich dabei nie um eine passive Übertragung von Wissen und Verhalten auf jüngere Generationen handelt, sondern vielmehr deren aktive Aneignung, wozu auch eine Veränderung des Überlieferten gehört.³² Eine große Rolle spielen dabei auch Verknüpfungen, beispielsweise von Religion und Bildung, die zu einem »Unterstützungspotenzial« führen können, mit dem die »familiäre Habitusmetamorphose«³³ über die Generationen hinweg gelingen kann. Insgesamt lässt sich hier eher eine Generationenkontinuität als ein Generationenkonflikt beobachten. Eltern und Kinder verarbeiten die Erfahrungen, auch diejenigen mit Religion, gemeinsam. Je stärker der Austausch ist und je besser die emotionalen Bindungen sind, umso stärker ist die Gemeinsamkeit zwischen den Generationen.³⁴

Dabei spielen sowohl das Geschlecht der Eltern als auch das Geschlecht der Kinder eine Rolle für den Erfolg des Transmissionsprozesses. Mütter sind bei der Transmission religiöser Einstellungen und Verhaltensweisen besonders

³⁰ FEND (s. Anm. 27), 101.

³¹ AaO 100.

³² K. LÜSCHER, Ambivalenz. Eine Annäherung an das Problem der Generationen (in: U. JUREIT/M. WILDT [Hg.], Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs, 2005, 53–78), 61f. Hinsichtlich des Verhältnisses von Familienreligiosität und Kirchlichkeit zeigt Ulrich Schwab anhand von drei Fallstudien, wie sich über die Generationen hinweg unterschiedliche Profile herausbilden. Es kommt zu einer Abkehr von der Selbstverständlichkeit einer kirchlichen Integration, »gerade weil [...] gegenwärtige Formen von Religiosität vermittelt« werden. Sehr deutlich zeigt sich hinsichtlich der »religiöse(n) Artikulation des Subjektes« eine »Abhängigkeit von sozialen Kontexten als auch von vorfindlichen Familientraditionen« (U. SCHWAB, Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, 1995, 280).

³³ K. KRAH/P. BÜCHNER, Habitusgenese und Religiosität in Mehrgenerationenfamilien. Zum Stellenwert religiöser Praxisformen im Rahmen der intergenerationalen Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur (in: P. BÜCHNER/A. BRAKE [Hg.], Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, 2006, 109–141), 137.

³⁴ Vgl. FEND (s. Anm. 27), 95.

wichtig. Die Übernahme von religiösen Überzeugungen ist bei Töchtern stärker ausgeprägt als bei Söhnen.³⁵ Wahrscheinlich resultiert beides aus einem bestimmten Rollenverständnis. Insofern wäre zu prüfen, ob sich bei einer anderen Rollenkonstellation auch andere Akzente ergeben.

Wichtig für erfolgreiche Transmissionsprozesse sind auch Synergieeffekte, die sich durch die Auswahl kulturell adäquater Institutionen (wie beispielsweise einer evangelischen Kindertageseinrichtung oder Schule) und den Aufenthalt in einem religiös geprägten sozialen Netzwerk (hier spielen auch die Großeltern eine wichtige Rolle) ergeben. Überhaupt wird die »soziale Vererbung«³⁶ von Religiosität durch eine hohe Qualität sowohl der Paar- als auch der Eltern-Kind-Beziehung gefördert. In der Kindheit spielt hier insbesondere ein gutes Familienklima innerhalb eines unterstützenden und zugewandten Erziehungsstils eine wichtige Rolle. Eine »enge, durch emotionale Nähe und häufige Kontakte geprägte, intergenerationale Beziehung« macht »die nachhaltige Transmission religiöser Orientierungen wahrscheinlicher«³⁷.

Wo eine religiös geprägte kulturelle Alltagspraxis nicht anzutreffen und eine elterliche Religiosität für Kinder nicht erkennbar ist, finden sich auch im Erwachsenenalter der Kinder kaum Spuren einer auf Konturierung hin ausgerichteten Religiosität. Zwar können dann in der sogenannten »Zielfamilie« neue Impulse in dieser Richtung gegeben werden, indem beispielsweise die Kinder entsprechende Fragen eintragen, doch ist festzuhalten, dass hinsichtlich der Profilierung von Religiosität »der Einfluss der Sozialisation im Elternhaus augenscheinlich deutlich stärker als spätere Partnereinflüsse«³⁸ ist. Dazu kommt, dass die Neigung zu religiöser Anpassung durch Konvertierung im Laufe der Zeit zurückgegangen ist.³⁹ Es gibt heute keinen gesellschaftlichen Druck mehr, religiöse Positionen in einer Partnerschaft zu vereinheitlichen. Um dennoch einvernehmlich Kinder erziehen zu können, unterbleibt in den meisten Fällen eine explizit religiöse Erziehung im Sinne einer Einweisung in eine als richtig erachtete Form von Religion. Bestenfalls kommt es zur Ermöglichung einer hinweisenden Erziehung im Sinne der Partizipation an schulischen oder kirchlichen Bildungsangeboten. Allerdings haben die dort gegebenen Impulse dann einen schweren Stand, weil sie sich im Kontext einer faktischen Abwesenheit

³⁵ S. KLEIN, Religiosität in der Familie. Ihre geschlechtsspezifische Ausprägung und Tradierung (in: CH. GELLNER [Hg.], Paar- und Familienwelten im Wandel. Neue Herausforderungen für Kirche und Pastoral, 2007, 63–84), 70–73.

³⁶ BECKER (vgl. Anm. 28), 420.

³⁷ AaO 436.

³⁸ AaO 438–439.

³⁹ D. LOIS, Wenn das Leben religiös macht. Altersabhängige Veränderungen der kirchlichen Religiosität im Lebensverlauf, 2013, 189–209.

von Religion innerhalb des familialen Nahbereichs zu bewähren haben. Zugleich bedeutet der Bruch der Tradierung der Kirchenbindung nicht automatisch ein Bruch mit der Tradierung des Religiösen im Sinne einer »Kraftquelle und Lebenshilfe«⁴⁰. Bei aller Distanz gegenüber der Institution Kirche kann die Weitergabe von Religiosität als bedeutsam angesehen werden.⁴¹

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die Expedition in offenes Land beginnt nicht voraussetzungslos, sondern wird maßgeblich in der familialen Sozialisation vorstrukturiert. Dabei zeigt sich ein deutlicher Trend weg von einer einweisenden hin zu einer hinweisenden oder zu einer ausfallenden religiösen Erziehung. Allerdings wird niemand nicht sozialisiert. Eltern und Großeltern hinterlassen immer ihre Spuren. Insofern ist es zumindest missverständlich, wenn die Verfasser der V. EKD-Mitgliedschaftsumfrage davon sprechen, dass der Einfluss der Familie »im Laufe der letzten Jahre [...] geringer geworden«⁴² sei. Richtig ist, dass explizit religiöse Erziehung tendenziell in den Familien abnimmt. Das heißt aber nicht, dass Familie als religiöser Lernort bedeutungslos würde. Vielmehr kommt es zu anderen Prägungen.

2.2. Die Expedition in offenes Land wird wahlweise mit institutionell rückgebundenen Impulsen versehen

Es sind vor allem die Kasualien, die bisher als selbstverständliche Kontaktstellen zwischen Kirche und ihren Mitgliedern fungiert haben. Seit einigen Jahren ergeben sich hier deutliche Abbrüche: Seit 2011 geht die Zahl der Konfirmandinnen und Konfirmanden in Deutschland jährlich um ca. 5 % zurück. Dabei bleibt die Jahrgangsstärke von 13-Jährigen insgesamt stabil. Hier wirkt sich aus, dass seit längerem deutlich mehr evangelische Christen bestattet als getauft werden.⁴³ So zeigt beispielsweise eine Essener Detailstudie, dass die Taufzahlen in den letzten 30 Jahren deutlich eingebrochen sind. Waren 1987 bei den noch nicht schulpflichtigen Kindern (unter 6 Jahren) noch zwei Drittel evangelisch (26 %) oder katholisch (39 %) getauft worden, so lag dieser Anteil 2016 nur noch bei 29 % (evangelisch: 11 %, römisch-katholisch 18 %).⁴⁴ Vergleichbares

⁴⁰ KLEIN (s. Anm. 35), 77.

⁴¹ SCHWAB (s. Anm. 32), 280.

⁴² BEDFORD-STROHM/JUNG (s. Anm. 3), 132.

⁴³ W. ILG/G. HEINZMANN/M. CARES (Hg.), *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*, 2014, 266.

⁴⁴ *Die Konfessionsbindung der Essener Bevölkerung*, hg. vom Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen, 2017, 6f.

lässt sich auch bei den etwas älteren Kindern und Jugendlichen beobachten (allerdings in leicht abgeschwächter Tendenz): 2016 waren etwas weniger als die Hälfte (44 %) der Grundschul Kinder und etwa die Hälfte (52 %) der Kinder zwischen 10 und 17 Jahren evangelisch oder römisch-katholisch. 1987 traf dies noch auf fast 79 % bzw. 84 % der Kinder in diesen beiden Altersgruppen zu.⁴⁵ Von einer Selbstverständlichkeit in der Partizipation an kirchlichen Riten kann hier kaum noch gesprochen werden. Das ist nicht zuletzt deshalb bemerkenswert, weil die Kasualien in der Kombination als Familien-, Geschenke- und Segensfeste sehr erfolgreich waren und auch noch sind. Allerdings ergibt sich daraus nicht mehr automatisch die für kirchliche Religiosität so wichtige Bereitschaft, sich in etwas Vorgegebenes hineinzustellen und sich dauerhaft darauf einzulassen. Sobald das erste Geld verdient wird, tritt ein beachtlicher Teil der Jugendlichen aus der Kirche aus.

Kirchlichkeit steht bisher für eine auf Langfristigkeit angelegte Religiosität, die generationenübergreifend verstanden und praktiziert werden kann. Das macht sie in besonderer Weise anschlussfähig für bestimmte Einstellungen und Familienkonstellationen, und zwar für diejenigen, die Kontinuität repräsentieren. Zugleich aber trägt Kirchlichkeit damit ein kontrastierendes Moment anderen Familienkonstellationen und Lebensformen gegenüber in sich, die sich weniger im Gestern und Morgen als vielmehr im Hier und Jetzt verorten.

Dass immerhin jeder dritte Jugendliche am Ende seiner Konfirmandenzeit sagt, die Kirche habe »auf Fragen, die mich wirklich bewegen [...] keine Antwort« und fast die Hälfte aller Jugendlichen dem Item zustimmt »Was ich in der Konfi-Zeit gelernt habe, hat mit meinem Alltag wenig zu tun«, ist für sich genommen über die Zeiten hinweg wahrscheinlich kein neuer Befund.⁴⁶ Aber in Kombination mit den eingangs geschilderten gesellschaftlichen Veränderungen stellt sich die Sache durchaus etwas anders dar, weil kulturell-gesellschaftliche Prägungen einer Partizipation nicht mehr selbstverständlich zuarbeiten. Zuge-spitzt könnte man sagen: Die Kirchen agieren noch im Modus des konfessionellen Zeitalters, wo die fraglose Übernahme der Tradition ergänzt wurde durch die Bewusstmachung bestimmter Inhalte. Auf das Optionszeitalter haben sie sich noch nicht eingelassen. Dies jedoch ist für Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien immer weniger anschlussfähig. Bis in das letzte Jahrhundert hinein hatte religiöses Lernen »soweit es beiläufig: »funktional« geschah, einen wesentlichen inkulturierenden und soweit es absichtsvoll: »intentional« veranstal-

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ M. DOMSGEN, Kirche auf dem Prüfstand. Perspektiven von Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie deren Familien in Ost und West (in: DERS./E. HANDKE [Hg.], Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt, 2016, 122–139), 133.

tet wurde, einen wesentlich formativen Charakter.«⁴⁷ Dies hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert.

Deutlich besser scheint das beim schulischen Religionsunterricht zu gelingen. Die Teilnahmequoten hier können sich sehen lassen, wobei nicht nur evangelische Kinder und Jugendlichen dabei sind, sondern auch konfessionslose und, in deutlich kleinerem Maße, muslimische. Allerdings zeigt sich auch dort, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sozialisationsvoraussetzungen nicht alle gleichermaßen vom Religionsunterricht profitieren. So haben Susanne Schwarz und Adriane Dörnhöfer in ihrer Studie festgestellt, dass es stark mit dem Gottesglauben zusammenhängt, ob Lernende den Religionsunterricht als relevant erachten und ihn gern besuchen. Je »kritischer SchülerInnen sich zum Gottesglauben verhalten, desto kritischer stehen sie auch dem Fach und wesentlichen Elementen innerhalb des Faches gegenüber.«⁴⁸ Alexander Unser stellte fest, dass Schüler (im Vergleich mit Schülerinnen) und Lernende aus sozial unterprivilegierten Familien im Religionsunterricht benachteiligt sind. Ebenso wie den Lernenden, die die Vorstellung eines personalen Gottesbildes ablehnen, ist Lernenden aus sozial unterprivilegierten Familien die aktive Mitarbeit erschwert. Ein von Unser als »biblisch-immanent« bezeichnetes Gottesbild beeinflusst die Mitarbeit am stärksten positiv. Unser resümiert, dass der Religionsunterricht Lernenden mit bestimmten religiösen Vorstellungen bessere Anknüpfungsmöglichkeiten zu geben scheint als andere.⁴⁹

Die hier angedeutete Linie findet eine Fortsetzung im Blick auf diejenigen, die nicht religiös sozialisiert wurden. Befunde aus Sachsen-Anhalt zeigen, dass die Unterschiede zwischen denjenigen, die sich – zum größten Teil aufgrund familialer Sozialisation – als gläubig verstehen, und denen, die das – ebenfalls aufgrund familialer Sozialisation – nicht tun, fundamental sind.⁵⁰ Bei der Gruppe der christlich-religiös Sozialisierten zeigt sich eine größere Offenheit explizit christlich-religiös bestimmten Themen gegenüber. Sich über Gott und Jesus Christus zu verständigen, steht für sie an oberster Stelle im Religionsunterricht. Das hat auch damit zu tun, dass ihnen diese Themen zumindest vom Grund-

⁴⁷ ENGLERT (s. Anm. 5), 283.

⁴⁸ S. SCHWARZ/A. DÖRNHÖFER, SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse (Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15, 2016, 205–243), 228–229. 239–241. 239.

⁴⁹ A. UNSER, Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit (in: B. GRÜMME/TH. SCHLAG [Hg], Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen [Religionspädagogik innovativ 11], 2016, 80–95).

⁵⁰ M. DOMSGEN/F. M. LÜTZE, Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, 2010, 141–142. 182–183.

ansatz her vertraut und sie – wenngleich in individuell abgestufter Weise – lebensweltlich relevant sind. Bei denen, die sich selbst als nicht gläubig verstehen, fehlt dieser lebensweltliche Bezug. Das führt dazu, dass diejenigen, die sich nicht als gottgläubig bezeichnen, wenig Wert auf das religiöse Profil des Religionsunterrichts legen. Sie erwarten von ihm am ehesten die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problemen, sind aber, insgesamt gesehen, deutlich zurückhaltender in der Benennung von für sie relevanten Themen.

Hier deutet sich ein Problem an, das auch an Evangelischen Schulen zu beobachten ist und auf die Grenzen eines unterrichtlich und schulisch ausgerichteten pädagogischen Handelns verweist. So beobachtete Matthias Müller in seiner ethnografischen Studie an einer Evangelischen Grundschule, dass einige wenige Schülerinnen und Schüler Elemente religiöser Praxis in die eigene Familie trugen. Allerdings konnten sie dort nur dann wirksam werden, wenn die Eltern dies aktiv unterstützten. Ansonsten verloren sich die Impulse zu Hause schnell. Der Verfasser spricht von der »größte[n] Aporie der religiösen Ordnung des Schullebens«⁵¹. Die Lehrkräfte können »den Kindern zwar die formalen Praktiken der Religionsausübung beibringen«, sind aber »nicht in der Lage, auch dafür zu sorgen, dass sie für die Kinder bedeutsam werden«⁵². Damit wird eine grundlegende Herausforderung markiert, die in der Lernforschung mit dem Begriff der gleichzeitig vorhandenen Systeme bezeichnet wird. Einerseits gibt es Zusammenhänge, die von Lehrern und Pfarrern behauptet werden. »Sie sind aus der Sicht der Lernenden allerdings nur in jener Bildungsstätte zu verwenden, der sie gerade angehören. [...] Andererseits sind Zusammenhänge bekannt, die im ›wirklichen Leben‹ angewandt werden können.«⁵³ Das eine hat mit dem anderen nichts zu tun. Beides wird nicht aufeinander bezogen. Institutionell gesetzte Impulse stehen so in der Gefahr, in ihrer Reichweite sehr begrenzt zu bleiben und letztlich das Feld der Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung nicht oder nur sehr eingeschränkt zu erreichen.

2.3. Die Expedition in offenes Land wird fast unausweichlich, zumindest aber in starkem Maße medial geprägt

Die eben skizzierte Herausforderung betrifft vor allem das Feld der traditionellen Sozialisationsinstanzen, in denen formale und non-formale Lernprozesse dominieren. Deutlich anders stellt sich das im Bereich der neuen Medien dar. Sie ge-

⁵¹ M. MÜLLER, Die Evangelische Schule »Bachstedt«. Ein ethnographischer Einblick in eine protestantische Schulkultur, 2016, 203.

⁵² Ebd.

⁵³ G. MIETZEL, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, ⁸2007, 56.

hören für heutige Kinder und Jugendliche zur eigenen Lebensführung untrennbar dazu, insofern sie in alltägliche Prozesse integriert sind und als Teil der eigenen Lebensgestaltung begriffen werden. Dass damit auch religionspädagogisch grundlegende Fragen berührt werden, ist seit längerem im Blick. Es ist inzwischen völlig unstrittig, dass die neuen Medien – und hier allen voran die digitalen – »zu einem Faktor geworden« sind, der »hochmoderne Gesellschaften prägt«⁵⁴. Insofern ist es durchaus berechtigt sie als »Sinnbild für die Beschreibung von sozialen Beziehungen«⁵⁵ generell zu verstehen. Hier sieht man besonders deutlich, wovon unsere Kommunikationen heute bestimmt werden, worauf sie hinauslaufen und welche Schwerpunkte sich dabei ergeben. Deshalb ist es religionspädagogisch auch so aufschlussreich, die dort stattfindenden religiösen Kommunikationen wahrzunehmen und zu analysieren. Sie finden »nicht in festen und traditionell eingeübten Referenzrahmen statt«, können sich »nicht auf allgemein geteilte Voraussetzungen« stützen und nicht darauf aufbauen, »dass man ihre Antworten als sinnvoll und hilfreich empfindet«⁵⁶. Vielmehr werden »diskursive Tatbestände greifbar, die sich in Beziehungen kommunikativ entwickeln«⁵⁷.

Was das konkret bedeuten kann, lässt sich beispielsweise an einer empirischen Untersuchung sehen, die Sarah Demmrich vorgelegt hat. Sie beschäftigte sich mit Ritualen ostdeutscher Jugendlicher im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und stieß dabei einerseits darauf, dass auch Jugendliche, die weder in der Familie und bzw. oder der Gemeinde religiös sozialisiert worden waren, beteten und dass sie sich das Gebet andererseits über Lernwege aneignet hatten, die religionspädagogisch bisher kaum im Blick waren.⁵⁸ Sie lernten über »Trail-and-Error«, also durch ein Austesten dieser religiösen Praxisform, angeleitet durch außerfamiliäre Instanzen, primär durch die Medien.⁵⁹ Dieser – bisher religionspädagogisch eher vernachlässigte – Lernweg, der unabhängig von anderen selbstsozialisatorischen Lernwegen ist (Lernen durch Einsicht, Lernen

⁵⁴ I. NORD, *Gemeinde in Netzwerken* (in: R. KUNZ/TH. SCHLAG [Hg.], *Handbuch für Kirchen- und Gemeindeentwicklung*, 2014, 409–415), 409.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ AaO 413.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Dass es sich hier nicht nur um einzelne Ausnahmen handelt, wird auch an Befunden aus der sachsen-anhaltischen Befragung im Religionsunterricht deutlich. Hier sagten 42 % der Religionsschüler, mit denen als Kind nicht gebetet wurde, dass sie zumindest manchmal beten. Personen im familialen Nahbereich, von denen dies gelernt werden konnte, gab es nicht. Insofern ist anzunehmen, dass den Medien hier eine besondere Funktion zufällt. 5,1 % derer, mit denen als Kind nicht gebetet wurde, sagen, dass sie beten; 37 % geben an, dass sie es »manchmal« tun (DOMSGEN/LÜTZE [s. Anm. 50], 81).

⁵⁹ S. DEMMRICH, *Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen* (APrTh 62), 2016, 169.

durch Selbstverstärkung, Lernen durch eigenes Handeln) führte zu »intrinsischer Motivation gegenüber Ritualen«⁶⁰. Demgegenüber zeigte sich für religiös sozialisierte Jugendliche, die über das Modelllernen zum Beten gekommen sind, ein extrinsisch motiviertes Ritualverhalten. Das wiederum führte zu deutlich geringeren Werten bei der Emotionsregulation im Vergleich zu denjenigen, die Rituale intrinsisch gelernt hatten. Ob die hier für Jugendliche der mittleren Adoleszenz aufgezeigten Entwicklungen auch darüber hinaus geltend werden können, lässt sich mit den vorliegenden Befunden nicht sagen. Allerdings wird bereits so schon deutlich, dass die Steuerungsmöglichkeiten hier sehr begrenzt sind. Zugleich beschreiben die Medien einen Ermöglichungsraum, der bisher noch nicht ausreichend im Blick ist.

2.4. Die Expedition in offenes Land wird durch kulturell interpretierte Kontingenzen bewegt

Vor allem im religionstheoretischen Diskurs wird – oft unter dem Sichtwort der Kontingenzbewältigung – betont, dass lebensgeschichtlich verunsichernde Situationen mit einer Offenheit Religion gegenüber einhergehen. Dahinter steht die Annahme einer religiösen Anlage, die dem Menschen innewohnt. Michael Meyer-Blanck hat aus semiotischer Perspektive zu Recht darauf verwiesen, dass die Rede von der gleichsam natürlichen Anlage zur Religion problematisch ist. Denn ob

»die Frage nach der Religion von einem Menschen gestellt, beantwortet oder auch im christlichen Sinne beantwortet wird, dies ist keine Frage von Natur oder nicht, sondern eine Frage der *Interpretation* von Kultur *und* Natur. Man kann demnach die Religion nicht von der Naturbetrachtung als solcher ableiten. *Natürlich* sind für den Menschen die Fragen nach dem Anfang und Ende des Lebens, nach dem glücklichen oder unglücklichen Zufall und nach der Schuld. Mit ihnen muss sich jeder Mensch auseinandersetzen. Aber vielleicht ist auch das schon zu viel gesagt. Vielleicht sind Kulturen denkbar, in denen der Mensch konsequent dazu erzogen wird, diese Frage gar nicht mehr, wenigstens nicht mehr bewusst, zu stellen. Die Geschichte im Staatssozialismus im letzten Jahrhundert zeigt, dass viele Menschen auch ohne religiöse Antworten auf diese Frage auskommen, jedenfalls explizit ohne diese Fragen auskommen *wollen*.«⁶¹

Vor diesem Hintergrund sind die Untersuchungen von Monika Wohlrab-Sahr interessant.⁶² Sie führte Familiengespräche durch, in denen über die Frage dis-

⁶⁰ AaO 260.

⁶¹ M. MEYER-BLANCK, Kleine Geschichte der Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, 2003, 69–70.

⁶² M. WOHLRAB-SAHR / U. KARSTEIN / TH. SCHMIDT-LUX, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, 2009, 197–347.

kutiert wurde: »Was glauben Sie, kommt nach dem Tod?« Dabei zeigte sich auch bei denen, die sich als nicht religiös verstanden, eine intensive Auseinandersetzung mit dieser schwierigen Frage. Vor allem die Jüngeren

»überraschten die Eltern mit Spekulationen. Und sie kamen zu eigenen Formulierungen zu Themen, die man klassisch als Unsterblichkeit der Seele, Ewigkeit, Weiterleben der Person, Eingehen in den Kosmos und ähnliches bezeichnen könnte. Sie sprachen von Energiehäufchen, von etwas, das trotz des Verfalls des Körpers erhalten bleibt und sich anderswo wieder einnistet, von Wiedergeburt und anderem mehr. Im Übrigen waren die tastenden Formulierungsversuche bei den kirchlich Gebundenen kaum anders als bei den Konfessionslosen. [...] Diese Befunde zeigen, dass es eine Neugier gibt, sich auf die Frage nach dem Tod – gewissermaßen gedankenexperimentell – einzulassen. Aber es sind vor allem Filme und Informationen, die über die Medien verbreitet werden, die hier verarbeitet werden.«⁶³

Zweierlei ist hier festzuhalten: Zum einen fällt auf, wie stark mediale Impulse eine Rolle spielen. Zum anderen kann Wohlrab-Sahra eine solche Profilierung längst nicht bei allen Probanden beobachten. Das heißt: Trotz einer kulturell-medialen Unterstützung in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen, gibt es eine Reihe von Menschen, die daraufhin nicht ansprechbar sind.

3. Was tun? Bausteine in religionspädagogischer Absicht

3.1. Relevanz als grundlegendes Kriterium in den Mittelpunkt stellen

Praktisch-theologisch hat Ernst Lange in den 1960er Jahren als erster den Relevanzbegriff aufgenommen und damit klar zum Ausdruck gebracht, dass die Bedeutung christlicher Überlieferung für viele Menschen fraglich geworden ist und deshalb immer wieder neu gesucht werden muss. Relevanz wird damit zum »Medium von Aneignungsvollzügen«⁶⁴. Was nicht als relevant erachtet wird, was beim Individuum keine Aufmerksamkeit erhält, spielt keine Rolle und kann deshalb auch seine bildende Kraft nicht entfalten.

Auch das Aneignungsgeschehen in Lernprozessen vollzieht sich über Relevanzen. Sie setzen etwas »zu mir in Beziehung«, wobei dieses In-Beziehung-Setzen ganz unterschiedlich ausfallen kann: in zustimmender, ablehnender oder auch gleichgültiger Weise. Das, was Menschen orientiert, kann nicht einfach nur

⁶³ M. WOHLRAB-SAHR, Sie sind längst nicht alle gleich. Konfessionslose, Religionslose: Was verbirgt sich dahinter (in: Lasst uns drüber reden. Glaubenskurse im Osten Deutschlands, hg. vom Gemeindegliederverband der VELKD, 2015, 103–110), 106.

⁶⁴ M. STETTER, Relevanz. Überlegungen zu einem Postulat kirchlicher Kommunikationspraxis (in: B. WEYEL/P. BUBMANN [Hg.], Kirchentheorie. Praktisch-theologische Perspektiven auf die Kirche [VWGTh 41], 2014, 205–222), 222.

von außen vorgegeben werden, sondern muss auch innerlich angeeignet werden können. Dafür braucht es »Sprachen, die ›persönliche Resonanzen‹ erzeugen, die nicht als bloßes Gegenüber erfahren werden, sondern das Subjekt involvieren und in seiner Selbsterfahrung innerlich ansprechen.«⁶⁵ Dabei erweisen sich Themen oder Fragen nie nur in einer bestimmten Hinsicht (mit Blick auf einen bestimmten Relevanzfokus), sondern auch auf eine bestimmte Art und Weise (also in einem spezifischen Modus) als relevant. Relevanz ist also ein sehr komplexes Phänomen, das einerseits individualpsychologisch und andererseits auch kontextuell zu bestimmen ist. Denn Relevanzurteile werden zwar situativ bestimmt, beziehen sich dabei auch immer auf bereits internalisierte Relevanzlogiken.

In einer individualisierten, von Singularitäten geprägten Gesellschaft gehören Aufmerksamkeitskonkurrenzen zum alltäglichen Leben dazu. Relevanz erweist sich gegenwärtig immer deutlicher als Schlüsselkategorie – nicht nur, aber eben auch – für religiöse Bildung.⁶⁶ Diese ergibt sich nicht automatisch aus bestimmten Prägnungen und Haltungen, wenngleich sie in eröffnender Weise vorstrukturierend sein können, sondern wird von unterschiedlichen Faktoren bestimmt. Relevanz gibt es nicht an sich. Sie ist keine Eigenschaft, die Inhalten, Institutionen oder Aussagen per se anhaftet, sondern ist eine subjektiv und situativ bestimmte Größe, die sich zudem in Form der Abwägung vollzieht.

Pädagogisch ist das von grundlegender Bedeutung. Relevanz lässt sich nicht methodisch herstellen, argumentativ herbeiführen oder kontrollierbar erzeugen, weil sie sich in der Auseinandersetzung Einzelner immer erst einstellt und ereignet. Zugleich jedoch gilt, dass Relevanzsysteme »im Horizont sozialer Netze und kultureller Kontexte ausgebildet«⁶⁷ werden. Deshalb lassen sich über das Subjektive hinaus immer auch allgemeinere Relevanzstrukturen identifizieren.

Relevanz kann nicht per se postuliert werden, indem man sie beispielsweise deduktiv ableite. Vielmehr ist »Relevanzerkundung«⁶⁸ angesagt.⁶⁹ Sie betrifft einerseits die Vorbereitung von Lernprozessen. Andererseits gibt sie auch die

⁶⁵ E. HAUSCHILDT/U. POHL-PATALONG, Kirche, ²2013, 207 (unter Bezug auf CH. TAYLOR, Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, ¹1996, 867–887).

⁶⁶ M. DOMSGEN, Kommunikation des Evangeliums. Perspektiven der Lebensbegleitung (in: DERS./B. SCHRÖDER [Hg.], Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie [APrTh 57, 2014, 7–85], 79f).

⁶⁷ STETTER (s. Anm. 64), 220 (unter Bezug auf K. MERLE, Alltagsrelevanz. Zur Frage nach dem Sinn in der Seelsorge [Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie 65], 2011, 306–313).

⁶⁸ STETTER (s. Anm. 64), 218.

⁶⁹ Merle spricht hier von »Relevanzzerhellung« (MERLE [s. Anm. 67], 303–306. 324–318).

Grundrichtung für die Gestaltung der Lernprozesse selbst an. Dabei reicht es nicht aus, »vermeintlich anthropologische Basisthemen wie Tod, Leid, Liebe oder Glück oder sozial etablierte Grundwerte wie Freiheit, Fairness oder Selbstverwirklichung« zu berücksichtigen, weil sie »stets [in] individuell geprägte Relevanzordnungen eingepasst«⁷⁰ werden. Zugleich sind neben den kognitiv bestimmten Hierarchisierungen auch die affektiven Momente in den Blick zu nehmen, die bei der Rede von der Relevanz immer mitschwingen. Nur so allerdings können Lernprozesse initiiert werden, »die nicht einfach im Vertrauen auf Autorität oder simplen Übernahmen gründen, sondern auf eigenem Verstehen und subjektiver Einsicht beruhen, und so als Vollzug persönlicher Freiheit erlebt werden können.«⁷¹

Theologisch braucht eine solche Perspektive nicht zu erschrecken. Es geht hier nicht um ein sich Anbiedern oder um eine Funktionalisierung des Glaubens. Vielmehr eröffnet sich eine Perspektive, die bereits in der Kommunikationspraxis Jesu zu beobachten ist. Christian Grethlein verweist darauf, dass Jesus drei verschiedene Kommunikationsmodi verwendete, um seinen Mitmenschen den Anbruch der Gottesherrschaft zu plausibilisieren. Er sprach mit den Menschen und veränderte so deren Einstellungen und Verhalten. Insofern handelt es sich hier um Lehr- und Lernprozesse. Zum zweiten aß und trank er mit den Menschen und wandte sich hier besonders auch denjenigen zu, die am Rand der Gesellschaft standen. Im gemeinschaftlichen Feiern wurde so die Nähe der Gottesherrschaft Ereignis. Schließlich heilte er Menschen und befreite sie so von ihren Verstrickungen in Krankheit und Ausgrenzung. Lehren und Lernen, gemeinschaftliches Feiern sowie Helfen zum Leben⁷² sind die drei grundlegenden Kommunikationsmodi.

Interessant dabei ist, dass dies keine spezifisch christlichen Tätigkeiten sind. Menschen lernen, feiern und helfen auch sonst. Besonders am Wirken Jesu ist, dass er in dem, was Menschen auch sonst tun, die Erfahrung der Nähe der Gottesherrschaft eröffnete. Im Verbund der Kommunikationsformen von Lernen, Feiern und Helfen kann nun etwas vom wirkenden Handeln Gottes deutlich werden. Die Kommunikation des Evangeliums passiert nicht losgelöst von sonstigen Kommunikationsprozessen, sondern ist in sie eingebettet. Dabei geht es darum, diese Vollzüge zu vertiefen und sie auf die Nähe des liebenden und wirkenden Gottes hin durchsichtig zu machen.

⁷⁰ AaO 218.

⁷¹ AaO 222.

⁷² CH. GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, 2012, 163–167.

3.2. *Diskontinuität als Normalfall annehmen*

Bereits vor mehr als 25 Jahren hat Karl-Ernst Nipkow darauf hingewiesen, dass das »Denkmodell eines gestuften kontinuierlichen Aufbaus, der auf in der Kindheit zu legenden Grundlagen aufbaut, [...] allein nicht mehr tragfähig« sei. Vielmehr sollte es »durch das Modell eines je neuen Anfangs zu jedem Lebenszeitpunkt und an jedem Ort« ergänzt werden, also durch »ein Modell diskontinuierlicher Entwicklung.«⁷³ Angesichts veränderter Transmissionsprozesse in den Familien ist dem noch einmal besonders Nachdruck zu verleihen. Daraus resultiert allerdings auch eine Neujustierung religionspädagogischen Arbeitens. Denn religiöse Kommunikation im Allgemeinen und die Kommunikation des Evangeliums im Besonderen können innerhalb des weiten Feldes der religiösen Indifferenz, mit der aufgrund ausfallender einweisender religiöser Erziehung in den Familien immer mehr zu rechnen ist, schwerlich durch Instruktion gefördert werden. »Wo kein (bewusster) Glaube ist, wird Belehrung nichts nützen.«⁷⁴ Es muss konsequent vom Lernenden her gedacht und gehandelt werden. Letztlich geht es darum, in bestimmten »Anlässen, Gegebenheiten und Herausforderungen«⁷⁵ und das heißt auch im »geduldigen Abwarten«⁷⁶ Impulse geben zu können, die darauf eingehen und zugeschnitten sind.

Die große Herausforderung besteht hier darin, – anders als bisher mehrheitlich gewohnt – nicht innerhalb, sondern in vielen Fällen sogar entgegen der familialen Sozialisationslogik agieren zu müssen. Wilfried Meißner spricht hier im Rahmen seiner Untersuchung über das Zustandekommen von Erwachsenentaufen vormals Konfessionsloser von »desintegrativen Erfahrungen«⁷⁷, die zu machen sind. Dass damit auch neue Wege religiösen Lernens eingeschlagen werden müssen, kann hier nur angedeutet werden. Dem Sozialisationsparadigma wird über kurz oder lang eine Art Konversionsparadigma zur Seite gestellt werden müssen. Wie dies im Einzelnen zu profilieren ist, zeichnet sich momentan – wenn überhaupt – nur schemenhaft ab.

Dabei ist klar, dass ein wesentliches Ziel aller Aktivitäten zur Beförderung religiöser Kommunikation darin liegen sollte, Sinn für den Sinn von Religion zu

⁷³ K. E. NIPKOW, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, 1990, 40–41.

⁷⁴ H. VON HENTIG, *Glauben lernen? Zehn Gedanken zu einer Mathematik des christlichen Glaubens (Christenlehre/ Religionsunterricht – Praxis 4, 2004, 4–6)*, 4.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ W. MEISSNER, *Lebensgeschichtliche Bezugspunkte des Zustandekommens von Erwachsenentaufen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur sozialen und religiösen Entwicklung von im Erwachsenenalter Getauften*, Dissertation Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2017, 71–121. 69.

entwickeln.⁷⁸ Letztlich geht es um die Plausibilisierung dessen, was dabei geschieht. Notwendig dafür sind Räume, in denen Menschen die wesentlichen Fragen ihres Lebens überdenken und einander begegnen können, ohne dass damit Mitgliedschaftskonsequenzen verbunden wären. Möglich wird das beispielsweise in Segensfeiern, die an Übergängen gefeiert werden.⁷⁹ Thematisiert werden sollten dabei die Deutungen von Erfahrungen, die wir teilen. Die vorhandene religiöse Indifferenz, die erlebte Irrelevanz hinsichtlich der religiösen Dimension, hängt zu einem guten Teil auch damit zusammen, dass wir die grundlegenden Fragen des Lebens nur noch selten zur Sprache bringen und uns nur selten Anteil geben an dem, was uns stärkt und uns über uns hinauswachsen lässt.

Wo könnten solche Räume liegen? Primär eignen sich dafür diejenigen Orte, an denen Menschen sowieso zusammenkommen, also Orte, die von Öffentlichkeit geprägt sind. Die Schule und alles, was dazu gehört, nimmt dabei einen prominenten Platz ein. Auch Kindergärten wären hier zu nennen. Dazu käme der Marktplatz mit seinen Jubiläen, Feiern und Festen. Aber auch an die Orte, die mit den Schattenseiten des Lebens verbunden sind, wäre zu denken, wie das Krankenhaus oder der Friedhof.

3.3. Empowerment als Zielperspektive eintragen

Vor dem Hintergrund des Skizzierten können Empowerment-Diskurse ein großes Potenzial entfalten, insofern sich damit einerseits an bisherige Begrifflichkeiten anschließen ließe und andererseits darüberhinausgehend Diskurse aufgenommen werden könnten, die gegenwärtig noch zu wenig im Blick sind.⁸⁰ Auf diese Weise wäre dafür zu sensibilisieren, dass pädagogisches Handeln zwar

⁷⁸ M. DOMSGEN, *Mission impossible? Religiöse Kommunikation in Ostdeutschland* (in: DERS./D. EVERS [Hg.], *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext*, 2014, 233–244), 240.

⁷⁹ Einen ausgezeichneten Überblick über die einzelnen Profile der unterschiedlichen Feiern bietet: E. HANDKE, *Religiöse Jugendfeiern »zwischen Kirche und anderer Welt«*. Eine historische, systematische und empirische Studie über kirchlich (mit)verantwortete Alternativen zur Jugendweihe (APrTh 64), 2016, 177–257. Zu den darin liegenden praktisch-theologischen und religionspädagogischen Herausforderungen: M. DOMSGEN/E. HANDKE, *Religiöse Jugendfeiern geben zu denken. Herausforderungen, Fragen und Perspektiven in einem beginnenden Diskurs* (in: DIES., *Lebensübergänge begleiten* [s. Anm. 46], 236–246).

⁸⁰ G. BUCHER/M. DOMSGEN, *Empowerment in religionspädagogischer Perspektive. Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen* (ZThK 113, 2016, 407–439), 418–433.

einerseits auf Befähigung abzielt, andererseits aber immer auch im Blick haben muss, dass die erworbenen Fähigkeiten zur Anwendung gebracht werden können. Sonst besteht die Gefahr, dass religionspädagogische Aktivitäten auf der Ebene des Postulats verbleiben und letztlich irrelevant sind. Befähigung und Bevollmächtigung sind im Zusammenhang zu sehen.

Eine Empowerment-sensible Religionspädagogik könnte ihre Handlungsfelder so gestalten, dass Menschen lernen, ihre eigene Subjektivität, ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entdecken, ihnen Ausdruck zu verleihen und sich sodann in solidarischer Vernetzung in deren Um- und Durchsetzung und dabei Selbstwertsteigerung und Gestaltungskraft zu erfahren. Nicht zuletzt dadurch könnte der Blick darauf gerichtet werden, wo die Spezifik christlich motivierten Lehrens und Lernens liegt. Dieter Röh bringt die beiden damit verbundenen grundlegenden Perspektiven gut auf den Punkt. Einerseits geht es um die im Empowerment-Begriff »enthaltenen Qualitäten der Kraft, der Macht und des Mutes (Empowerment)«, andererseits um »die Fähigkeiten [und] Kompetenzen (Enablement)«⁸¹. In der Kombination beider wird deutlich, »was es gleichermaßen für die gelingende Lebensführung braucht. In dieser Hinsicht stellt Empowerment so etwas wie das Scharnier dar, das die strukturellen Ressourcen (den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum) und die personellen Ressourcen (den personalen Möglichkeitsraum) verbindet.«⁸²

Genau dieser Horizont ist religionspädagogisch von großem Interesse, geht es doch nie nur um die Einzelnen an sich, sondern immer auch um deren soziale und gesellschaftliche Einbindung. Auf diese Weise rücken Fragen der Lebensgestaltung, Alltags- und Lebensrelevanz in das Zentrum. »Situationserschließung und Situationsbearbeitung«⁸³ werden von vornherein im Zusammenhang gesehen. Die Relevanz christlicher Religion erweist sich immer auch auf der Ebene der Lebensgestaltung, die nicht im Erleben oder Ausdruckshandeln einzelner Individuen aufgeht. Sie kann die Ebene des Umgangs mit Alltagsproblemen nicht ausblenden und ist immer als solidarische Aufgabe zu verstehen, die gesellschaftliche Aspekte einschließt.

Theologisch ist das insofern von Interesse, als dass das Evangelium als »Kraft der Veränderung eines Lebens durch Gottes Gegenwart [verstanden werden kann,] durch die ein Leben neu, offen für Gott und für die Nächsten«⁸⁴ wird.

⁸¹ D. RÖH, Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung, 2013, 239.

⁸² Ebd.

⁸³ G. BROCKMANN/D. STOODT, Schülerorientierung als Situationserschließung und Situationsbearbeitung (WPKG 65, 1976, 256–269).

⁸⁴ I. U. DALFERTH, Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung (ThLZ.F 11/12), 2004, 87.

Darauf rekurrierende und davon motivierte Lehr- und Lernprozesse bewegen sich in diesem Horizont, auch wenn sie das vertrauensvolle Sich-Einlassen auf die »Dynamis des Neuwerden eines Lebens«⁸⁵ nicht herstellen können. Evangelium und Glaube sind einander korrespondierende Pole, gehören also vom Grundsatz hier in einen Zusammenhang. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht pädagogisch herstellbar, wenngleich er bei der Gestaltung von Lernprozessen im Blick sein muss. Denn er verdeutlicht den Anspruch, der dem Evangelium im Sinne einer »immer wieder neuen lebensgeschichtlichen Konkretion« innewohnt, woraus eine »sich fortschreibende Vielfalt«⁸⁶ resultiert.

»Glaube ist das Ziel, aber nicht die Wirkung der christlichen Kommunikation des Evangeliums, denn wird geglaubt, dann verdankt sich das der freien Selbstvergegenwärtigung Gottes.«⁸⁷ So wie der Glaube nicht Ziel der Theologie ist, sondern »das Verstehen des Verstehens, ohne das es nicht zum ausdrücklichen christlichen Glauben kommt«⁸⁸, legt auch eine sich theologisch und pädagogisch vergewissernde Religionspädagogik ihren Fokus auf das »Verstehen des Verstehens«, ohne damit die grundlegenden Korrespondenzen zwischen Evangelium und Glauben aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr liegt gerade darin das Potenzial einer eigenen – neben Übereinstimmungen eben auch Widerständigkeiten aufzeigenden – Durchdringung humanwissenschaftlicher Diskurse. Der Empowerment-Begriff besitzt das Potenzial, um eine »interpretative Vermittlung«⁸⁹ theologischer und humanwissenschaftlicher Perspektiven zu unterstützen.

4. Ausblick: Veränderte sozialisatorische Voraussetzungen eröffnen immer auch Ermöglichungsräume

Die intergenerationale Vererbung von Religion im Sinne einer an Kirchlichkeit orientierten Religiosität kommt gegenwärtig immer deutlicher an ihre Grenzen. Religionspädagogisch gesehen ist das keine Marginalie, sondern rüttelt an Selbstverständlichkeiten, die bisher galten. Dazu gehört beispielsweise die Annahme, sich auf »die Formen und Gehalte gelebter Religion«⁹⁰ zu beziehen. Sie können allerdings schlichtweg nicht mehr bei allen vorausgesetzt werden. Ein

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ AaO 88.

⁸⁷ AaO 96 (im Original teilweise kursiv).

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ K. E. NIPKOW, Grundfragen der Religionspädagogik 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, ²1978, 211.

⁹⁰ SCHRÖDER (s. Anm. 10), 4.

Rückgriff auf eine vorausliegende Praxis, die als eine religiös bestimmte gelten kann,⁹¹ ist also nicht mehr ohne weiteres gegeben. Religionspädagogik steht damit vor der Aufgabe, auch danach zu schauen, wie gelebte Religion zuallererst entsteht,⁹² sei es, dass sie (auch) religionspädagogisch initiiert wird (wie das bei den religiösen Jugendfeiern der Fall ist)⁹³ oder sei es, dass Menschen – oft durch mediale Impulse vermittelt – eigene Formen religiöser Deutung und Praxis finden (wie sich für Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod⁹⁴ sowie für die Profilierung eines eigenen Zugangs zum Gebet zeigen lässt).⁹⁵

Damit wird nicht zuletzt der Blick frei auf neue Formen, die »nicht mehr in der bloßen Weitergabe des Bewährten bestehen.«⁹⁶ In dieser Perspektive könnte dann ein Votum Christoph Bizers neues Gewicht bekommen, das er vor 30 Jahren abgegeben hat:

»Um Religion zu finden braucht es keine vorgängige familiäre Sozialisation, keine Zeugen mit frommem Selbstbewusstsein, keine Meditationsübungen, und keine kritische Selbstreflexion, keine Erfahrung mit dem Unbedingten und kein Verständnis für Metapher und Symbol. Hingehen, mitmachen – das wäre zunächst alles. Und wenn es mit Unterricht zu tun haben soll, dann würde sich noch anschließen: Beobachtungen austauschen, Befremdliches in Worte fassen, über Lächerliches lachen und sich an Eigenartiges herantasten, schließlich – wo es lockt – in der Aneignung, im Ausfüllen und im Zurechtschleifen der vorgegebenen Formen sich selbst erproben.«⁹⁷

Dass das vor dem Hintergrund familial und gesellschaftlich bestimmter Vorstrukturieren zu erfolgen hat, würde wohl auch Bizer nicht bestreiten. Wahr-

⁹¹ Begründen lässt sich das mit Schleiermacher, insofern der »Praxisbezug einer positiv genannten Wissenschaft ein bestimmter sein muss« (aaO 270), wie Bernd Schröder in seinem Lehrbuch gut nachvollziehbar darlegt. Schröder orientiert sich hier an Schleiermachers Bestimmung der Praktischen Theologie als positive Wissenschaft: »Das Attribut ›positiv‹ macht sich dabei allerdings nicht allein an ihrem Bezug auf eine ihr vorausliegende und insofern als Thema aufgegebene Praxis, sondern auch an ihrem Bezug auf eine bestimmte Praxis, in diesem Falle: auf diejenige des Christentums fest« (ebd.).

⁹² M. DOMSGEN, Wenn Koordinaten sich verschieben: Zur Evangelizität der Religionspädagogik im mehrheitlich säkularen Kontext (Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15, 2016, 2, 92–103), 98, und J. KUNSTMANN, Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung, 2018, 29.

⁹³ E. HANDKE, Räume für Religion eröffnen. Religiöse Jugendfeiern in Geschichte und Gegenwart (in: DOMSGEN/HANDKE, Lebensübergänge begleiten [s. Anm. 46], 19–39), 37.

⁹⁴ WOHLRAB-SAHR/KARSTEIN/SCHMIDT-LUX (s. Anm. 62), 225–261.

⁹⁵ DEMMRICH (s. Anm. 59), 169.

⁹⁶ H.-J. FRAAS, Pietas und eruditio. Chancen und Grenzen religiöser Sozialisation heute (in: M. SCHREINER [Hg.], Vielfalt und Profil. Zur evangelischen Identität heute, 1999, 50–62), 50.

⁹⁷ CH. BIZER, Liturgik und Didaktik (JRP 5, 1988, 83–111), 84.

scheinlich aber liegt im »Hingehen« und »Mitmachen« ein wesentlicher Aspekt religionspädagogischen Denkens und Handelns, der zukünftig deutlich mehr Gewicht bekommen wird.

Summary

The article outlines and depicts the change in religious learning in modern society. It highlights the historical and cultural circumstances contributing to the transmission of Christian-religious practices and examines their development on the basis of empirical findings. Furthermore, it provides approaches for solutions and illustrates thoughts on religious education and its mediation that try to meet the needs of society in the twenty-first century.

Schlagworte: Generation, intergenerationale Transmission, Familie, religiöses Lernen, soziale Vererbung, familiale Sozialisation, Religiosität, Medien, Relevanz, Empowerment