

Michael Domsgen

Glauben weitergeben

Dass gegenwärtig die Frage nach der Weitergabe des Glaubens neu in das Blickfeld rückt, ist durchaus bemerkenswert. Denn die darin liegende Herausforderung begleitet das Christentum, wie übrigens andere Religionen auch, seit seinen Anfängen. Immer geht es dabei darum, das, was einer Generation wichtig geworden ist, an die nächste Generation weiterzugeben. Im historischen Rückblick gibt es also Kontinuitäten und Veränderungen zugleich. Beidem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Zu Chancen und Grenzen der Glaubensweitergabe in pädagogischer und theologischer Perspektive

Wer von der Weitergabe des Glaubens spricht, bewegt sich – pädagogisch gesprochen – im Feld von Erziehung. Die mit diesem Begriff beschriebene besondere Zuwendung zur jeweils nachfolgenden Generation gibt es seit es Menschen gibt, wurde aber erst nach und nach bewusst reflektiert, begrifflich gefasst und in ei-

genen Tätigkeiten ausdifferenziert. Immer jedoch geht es dabei letztlich um die Reaktion „auf das Problem von Geburt und Tod“(1). Erziehung fungiert als „Vermittlung des nichtgenetischen Erbes durch die ältere Generation an die jüngere“(2). Das, was der älteren Generation wichtig geworden ist, was sie im Leben und Sterben getragen hat, stünde in der Gefahr verloren zu gehen, wenn es nicht bewusst weitergegeben würde. Dazu kommt, dass sich die Welt, in die die jüngere Generation hineingeboren wird, nicht unmittelbar selbst erklärt. Deswegen brauchen Menschen zusätzlich zu den in ihnen angelegten „Bauplänen“ (Montessori) Impulse, um sich in Interaktion mit ihren jeweiligen Lebensbedingungen zu entwickeln. Der Glaube bildet hier keine Ausnahme. „Kein Kind kann sich einfach aus sich heraus religiös entwickeln, durch bloßes ‚Reifen‘.“(3) Es braucht Impulse von außen, die seiner jeweiligen Entwicklungsphase angemessen sind. Aber auch damit ist Glaube nicht herstellbar. Vielmehr finden Menschen ihren eigenen Glauben „nur durch selbständiges ‚Entdecken‘“(4), wobei

sich auch dieses Entdecken letztlich der Machbarkeit entzieht, also unverfügbar bleibt. Dass Menschen ergriffen werden von der Zusage Gottes „Ich bin für dich da“ (Ex 3,16), kann letztlich nicht anerkundet werden.

Die Weitergabe des Glaubens gehört also in den Kontext von Erziehung, geht darin allerdings nicht vollständig auf. Dass die absichtsvollen Impulssetzungen auf innere Resonanz stoßen, lässt sich im Rahmen des erzieherischen Handelns nicht bewerkstelligen, ja es entzieht sich letzten Endes den damit gegebenen Möglichkeiten, ohne sie jedoch überflüssig zu machen.

Pädagogisch gesehen steht der Glaube hier in vergleichbaren Zusammenhängen wie andere Lebenshaltungen auch. Dass Menschen beispielsweise im Gegenüber eine mit unverlierbarer Würde ausgestattete Person sehen, ergibt sich nicht von selbst, ist also anzubahnen und kann zugleich nicht letztgültig hergestellt werden. Die innere Evidenz, das Einleuchten dieses Interpretationsmusters verbleibt im Feld des Unverfügbaren.

Theologisch korrespondiert eine sol-

che Sichtweise mit dem Gedanken von Glaube als Geschenk Gottes, wie sie besonders deutlich in der Rechtfertigungslehre zum Ausdruck kommt. Sie erinnert an die Grenzen des Machbaren und kann so vor überzogenen Erwartungen im pädagogischen Feld schützen. Das vertrauensvolle Sich-Einlassen auf Gottes Zuwendung zu den Menschen ist nicht herstellbar. Hier kommen bewusst und unbewusst angestoßene Lehr- und Lernprozesse an ihre Grenzen. Allerdings können sie die „Bedingungen in Sachen Glauben“ durchaus „möglichst günstig bereiten“, „also alles, was die Inhalte und die Art und Weise des Glaubens betrifft ... Doch der Akt des Glaubens ... ist eine Sache, die sich zwischen dem gnadenhaften Geschenk Gottes und der freien Zustimmung des einzelnen Menschen im Verborgenen vollzieht.“(5) Hilfreich kann hier eine Unterscheidung sein, die auf Augustin zurückgeht. Der Glaube hat eine inhaltliche Seite „fides quae creditur“ (= der Glaube, der geglaubt wird) und eine beziehungsorientierte Seite „fides qua creditur“ (= der Glaube, mit dem geglaubt wird“). Für Ersteres sind Impulse unabdingbar. Letzteres ist nicht herstellbar. Gleichwohl gibt es Faktoren, die das vertrauensvolle Sich-Einlassen auf die Inhalte des Glaubens tendenziell begünstigen und solche, die es tendenziell erschweren.

Zur Bedeutung der Sozialisation als vorstrukturierender Faktor

Eine große Bedeutung für die Rezeption religiöser Impulse, und das heißt auch für die Wirkung der Bemühungen um die Glaubensweitergabe, hat die Sozialisation eines Menschen, also der Prozess der „lebenslage(n) Aneignung von und Auseinandersetzung mit natürlichen Anlagen. ... die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden, und der sozialen physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bildet.“(6) Eine besondere Bedeutung kommt dabei der familialen Sozialisation zu, deren Prägungen letztlich nie gänzlich verlassen werden können. Die hohe Prägekraft der Familie ergibt sich zum großen Teil aus der Verbindung von emotionalem und inhaltlich-bestimmten

Lernen. Es sind die „mitgelernten Bedeutungen und mitschwingenden Beziehungserfahrungen“(7), die ein Spektrum eröffnen, innerhalb dessen die Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt, also gelernt wird. Eltern und Großeltern kommt in der Regel die größte Bedeutung zu. Von ihnen übernehmen Kinder auch das, was für deren Leben Bedeutung hat und was nicht. Man könnte den damit verbundenen Prozess als „basale ‚Gewöhnung‘“(8) bezeichnen. Das dabei Gelernte wirkt wie eine Brille, mit der Impulse geordnet, aufgenommen oder abgewehrt werden, die bewusst oder unbewusst auf einen einwirken.

Dabei darf die Familie allerdings nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr agiert sie relativ autonom, d.h. sie profiliert sich in Interaktion mit der sie umgebenden Umwelt, nimmt aber deren Impulse nach der vorherrschenden familialen Binnenlogik auf, verarbeitet sie also familienspezifisch. Insofern sind Wandlungstendenzen innerhalb der Gesellschaft sehr genau zur Kenntnis zu nehmen. Vor allem im Kindes- und frühen Jugendalter werden sie über den „Filter“ Familie profiliert und aufgenommen. Später spielt die Familie eine geringere und die Gruppe der Gleichaltrigen eine größere Rolle. Allerdings bleiben die familial erlernten Deutungsmuster weiterhin von Bedeutung, ganz gleich ob man ihnen zustimmt oder sich bewusst von ihnen absetzt. Das gilt umso mehr, je weniger neue Impulse dazukommen. Im religiösen Feld ist das nicht selten der Fall, weil in der gegenwärtigen Gesellschaft Religion zu einer Option geworden ist, der man sich zuwenden, an der man allerdings auch vorübergehen kann.

Zu Änderungen bei den Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns

Genau hier liegt ein wesentlicher Punkt dafür, weshalb heute die Frage nach der Glaubensweitergabe neu ins Blickfeld rückt. Es sind die „soziokulturellen Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns“, die sich „drastisch verändert“(9) haben. Zum großen Teil daraus ergibt sich hinsichtlich der Glaubensvermittlung das Gefühl einer „manifesten

Erfolglosigkeit“(10). Bisher bewährte Strategien sind immer weniger erfolgreich. Dabei ist es insbesondere der Verlust der Selbstverständlichkeit religiösen Lernens und religiöser Sozialisation, der sich hier auswirkt. Die vorliegenden religionspädagogischen Konzepte gehen mehr oder weniger stillschweigend davon aus. Die primäre Frage war bisher nicht, ob sich die überwältigende Mehrheit mit (christlicher) Religion auseinandersetzt, sondern hauptsächlich, in welcher Weise dies zu geschehen habe. Die Anlässe explizit religiösen Lernens schienen lebensgeschichtlich (hier vor allem über Taufe und Konfirmation) und bildungstechnisch (hier besonders über den Religionsunterricht) vorgegeben. Inzwischen geraten diese Selbstverständlichkeiten immer mehr ins Wanken. Besonders stark wirken sich der Rückgang explizit religiöser Sozialisation in den Familien sowie die abnehmenden oder teilweise auch fehlenden Vorgaben in der Gesellschaft insgesamt aus. Dabei ist von außerordentlicher Bedeutung, dass zwischen „der eigenen Sozialisation und dem Vorhaben, seine Kinder religiös zu

Kein Kind kann sich einfach aus sich heraus religiös entwickeln, durch bloßes ‚Reifen‘.

erziehen“, ein Zusammenhang besteht, der „als fast deterministischer Zusammenhang gedeutet werden kann“ (11). Die damit gesetzten Veränderungen führen letztlich zu einer empfindlichen Störung des bisher vorherrschenden religionspädagogischen Gesamtgefüges. Vieles deutet darauf hin, dass ein Paradigmenwechsel ansteht. Dabei zeigt ein kurzer Blick in die Geschichte, dass es immer wieder zu Änderungen im Feld der Glaubensweitergabe gekommen ist.

Zu wechselnden Paradigmen in der Geschichte der Glaubensweitergabe

Es gibt kein einheitliches durchgehendes Konzept für religiöses Lernen über die Zeiten hinweg. Vielmehr finden sich unterschiedliche Profile, die auf die Herausforderungen ihrer Zeit zu reagieren versucht haben. Im Laufe der Religions- und Christentumsgeschichte haben sich dabei einige wenige Grundtypen herauskristallisiert, die Rudolf Engkert mit den Stichworten der Konversion, Inkulturation, Formation und Expedition umschreibt.

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).“ (12) Insofern stand die re-

ligiöse Neuorientierung im Raum. Eine bestimmte explizite religiöse Überzeugung sollte hinter sich gelassen werden, um – wiederum biblisch gesprochen – „ein neuer Mensch zu werden (vgl. 2 Kor 5,17ff)“ (13).

Dies änderte sich allmählich im Zuge der Verchristlichung der Gesellschaft. Perspektiven, die mit einem kontinuierlichen Verlauf religiösen Lernens rechneten, gewannen an Bedeutung. Vor allem im Mittelalter lernten die Menschen die christliche Religion, indem sie fraglos in eine christlich geprägte Alltagskultur hineinwuchsen. Engkert spricht hier von der „Inkulturation in eine christentümliche Gesellschaft“ (14). 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 wenig gegeben. Das änderte sich mit der Reformation und der damit verbundenen Konfessionalisierung. Damit gewannen Formen einer ausdrücklichen religiösen Unterweisung 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 Konkurrenzen im religiösen Feld gab. An die Seite der einen katholischen Kirche waren regional agierende protestantische Kirchen getreten, die man nicht einfach nur 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.“ (15)

Die Weitergabe des Glaubens steht also in ihrem Profil nicht ein für alle Mal fest, sondern unterliegt Wandlungen. Dabei spielen die gesellschaftlichen Prägungen eine entscheidende Rolle. Insofern verwundert es nicht, dass gegenwärtig ein neuer Typ religiösen Lernens Gestalt gewinnt. Grundlegend dafür ist die Betonung von Individualität und selbstbestimmtem Dasein. Religiöses Lernen erhält damit „den Charakter einer Expedition in ‚offenes Land‘“ (16). Religiöse Traditionen werden selektiv aufgenommen. Grundlegendes Kriterium dafür ist die Möglichkeit zur Anknüpfung an lebensgeschichtliche Herausforderungen.

Zu gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen

Auch wenn die von Engkert vorgenommene Einteilung idealtypisch ist und sich durch alle Epochen hindurch immer auch andere Profile religiösen Lernens aufzeigen lassen, beschreibt er doch grundlegende Entwicklungen, die nicht zu leugnen sind. Bis in das letzte Jahrhundert hinein hatte religiöses Lernen „soweit es beiläufig; ‚funktional‘ geschah, einen wesentlichen inkulturierenden und soweit es absichtsvoll ‚intentional‘ veranstaltet wurde, einen wesentlich formativen Charakter.“ (17) Dies hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Religiosität im Allgemeinen wie auch Kirchenmitgliedschaft im Besonderen sind zu einer Option geworden. Man kann sie wählen, muss es aber nicht. Das gesellschaftliche Umfeld macht hier keine definitiven Vorgaben mehr. Deshalb gewinnen situative Einflüsse und spezifische Konstellationen eine größere Bedeutung. Die Glaubensweitergabe war über eine lange Zeit hinweg fast ausschließlich dem Sozialisationsparadigma verpflichtet und ist es auch heute zum größten Teil noch. Auf diese Weise konnte mit Kontinuitäten gerechnet werden. Die Weitergabe des Glaubens verlief mehr oder weniger verlässlich. Voraussetzung dafür war aller-

dings ein gesellschaftlicher Kontext, der dies unterstützt. Dieser Kontext ändert sich nun in deutlich wahrnehmbarer Weise. Religionspädagogisch ist darauf noch nicht in angemessener Weise reagiert worden. So dominieren – mit Englert gesprochen – noch die „formativen“⁽¹⁸⁾ Modi des religiösen Lernens. Die heutigen Generationen jedoch – und hier vor allem Jugendliche – brauchen Lernformen, die sie in ihrer „Expedition in ‚offenes Land‘“⁽¹⁹⁾ unterstützen. Zugespitzt ließe sich sagen: Die religionspädagogischen Akteure, allen voran die Kirchen, agieren noch im Modus des konfessionellen Zeitalters, wo die fraglose Übernahme der christlichen Tradition ergänzt wurde durch die Bewusstmachung bestimmter Inhalte. Auf das Optionszeitalter haben sie sich noch nicht eingelassen. Dies jedoch ist für heutige Menschen immer weniger anschlussfähig.

Zu anstehenden Aufgaben im Rahmen der Weitergabe des Glaubens

In den letzten Jahrzehnten geschah Glaubensweitergabe im Wesentlichen in einem verlässlichen Zusammenspiel von Familie und Kirche, das gesamtgesellschaftlich unterstützt wurde.⁽²⁰⁾ Dabei korrespondierten familiäre Vorgaben mit gesamtgesellschaftlich dominierenden Werten und Einstellungen. Vom Grundsatz her gilt das auch noch

Die religionspädagogischen Akteure, allen voran die Kirchen, agieren noch im Modus des konfessionellen Zeitalters, wo die fraglose Übernahme der christlichen Tradition ergänzt wurde durch die Bewusstmachung bestimmter Inhalte.

heute, nur haben sich eben die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse deutlich gewandelt. Individualisierung und Pluralisierung sind lebensweltlich bis zu den einzelnen Menschen vorgedrungen. Der Glaube ist Teil dieser Gemengelage. Er stellt eine Option dar, deren Wahl von unterschiedlichen Faktoren abhängt. Mit abnehmender Prägung der Gesellschaft durch die Kirchen und den daraus resultierenden geringeren Unterstützungsstrukturen für Kirchlichkeit und Christlichkeit bedarf es einer hinreichenden Plausibilität, um sich diesen Fragen und Themen zuzuwenden. Relevanz wird dabei zur Schlüsselkategorie. Sie ist auch in Glaubensfragen nicht mehr per se gegeben, sondern muss sich erst erweisen. Die Glaubensweitergabe an die nächste Generation ist davon nicht ausgenommen. Das Christentum ist nicht mehr generell Mehrheitsreligion. Das führt dazu, dass es immer weniger Verlässlichkeiten für Impulse religiösen Lernens auch in bisher bewährten biographischen oder jahreszyklischen Zusammenhängen mehr gibt. Religionspädagogisch ergibt sich daraus einerseits eine Fokussierung auf die unterstützenden Elemente religiösen Lernens und andererseits die Notwendigkeit einer dynamischen Arbeit, die sich immer weniger auf gesamtgesellschaftlich abgesicherte Felder verlassen kann, sondern nach Einsatzpunkten suchen muss, die von den Einzelnen vorgegeben werden. Notwendig dafür ist eine neue Kontextsensibilität, um Impulse geben zu können, die als gewinnbringend erlebt werden können und um von den Lernenden her zu denken und zu handeln. Das bedeutet auch, abwarten zu können, um dann in bestimmten Anlässen und Herausforderungen Angebote zu unterbreiten, die auf die jeweils konkreten Herausforderungen zugeschnitten sind. Das formative Element wird dabei eher in den Hintergrund treten. Karl Ernst Nipkow hat bereits vor mehr als 25 Jahren die Notwendigkeit eines „Modell(s) diskontinuierlicher Entwicklung“, also eines Modells „eines je neuen Anfangs zu jedem Lebenszeitpunkt und an jedem Ort“ angemahnt, das das „Denkmodell eines gestuften kontinuierlichen Aufbaus, der auf in der Kindheit zu legenden Grundlagen“⁽²¹⁾ zu ergänzen hat. Dies ist gegenwärtig

dringlicher denn je. Insofern ergibt sich eine doppelte Aufgabe. Einerseits geht es um eine Neujustierung des Bewährten im Sinne einer neuen Sensibilität für die damit gesetzten Herausforderungen. Andererseits ist nach neuen Einsatzpunkten zu suchen, um Impulse für religiöses Lernen geben zu können, die plausibel und nachvollziehbar sind. ■

Anmerkungen

- (1) Michael Winkler, Erziehung, Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen, Farmington Hills 2010, in: 57-78, 65.
- (2) A.a.O., 66.
- (3) Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1992, 270.
- (4) Ebd.
- (5) Reinhold Boschki, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2012, 45.
- (6) Klaus Hurrelmann.
- (7) Nipkow, a.a.O., 270.
- (8) A.a.O., 271.
- (9) Norbert Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 12.
- (10) Franz-Xaver Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg 1979, 156.
- (11) Detlef Pollack, Gert Pickel, Tabea Spieß, Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse, in: Heinrich Bedford-Strohm, Volker Jung (Hg.), Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2015, 131-141, 135f.
- (12) Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 282.
- (13) Ebd.
- (14) Ebd.
- (15) Ebd.
- (16) A.a.O., 283.
- (17) A.a.O., 283.
- (18) Englert, Religionspädagogische Grundfragen, 283.
- (19) Ebd.
- (20) In der DDR ergaben sich hier eigene Konstellationen, die ich hier allerdings nicht thematisieren kann.
- (21) Nipkow, a.a.O., 40 f.

Dr. Michael Domsgen ist Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Halle-Wittenberg.