

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Peter Bubmann /Götz Doyé / Hiltrun Keßler / Dirk Oesselmann / Nicole Piroth / Martin Steinhäuser (eds.), *Studienbuch Gemeindepädagogik*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Domsgen, Michael; Mulia, Christian

Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf. Gemeindepädagogik in Zeiten lebenslangen Lernens

in: Peter Bubmann /Götz Doyé / Hiltrun Keßler / Dirk Oesselmann / Nicole Piroth / Martin Steinhäuser (eds.), *Studienbuch Gemeindepädagogik*, pp. 149–173

Berlin, Boston: De Gruyter 2012

URL: <https://doi.org/10.1515/9783110551228-009>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of De Gruyter Brill:

<https://www.degruyterbrill.com/publishing/fuer-autoren/autoren-richtlinien/repository-richtlinie-buecher>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Peter Bubmann /Götz Doyé / Hiltrun Keßler / Dirk Oesselmann / Nicole Piroth / Martin Steinhäuser (Hrsg.), *Studienbuch Gemeindepädagogik* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael; Mulia, Christian

Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf. Gemeindepädagogik in Zeiten lebenslangen Lernens

in: Peter Bubmann /Götz Doyé / Hiltrun Keßler / Dirk Oesselmann / Nicole Piroth / Martin Steinhäuser (Hrsg.), *Studienbuch Gemeindepädagogik*, S. 149–173

Berlin, Boston: De Gruyter 2012

URL: <https://doi.org/10.1515/9783110551228-009>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Repository-Richtlinie des Verlags De Gruyter Brill publiziert: <https://www.degruyterbrill.com/publishing/fuer-autoren/autoren-richtlinien/repository-richtlinie-buecher>

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Michael Domsgen / Christian Mulia

Kap. 5 Bildung, Erziehung und Sozialisation im Lebenslauf

Generationenverbindendes und lebenslanges Lernen als gemeindepädagogische Herausforderung

Dieses Kapitel des Studienbuches klärt zunächst wesentliche Begriffe des religiösen Lernens und die mit ihnen verbundenen religionspädagogischen Grundfragen (5.1). Sodann werden diese Überlegungen in den Zusammenhang von intergenerationellen wie lebenslangen Lernprozessen gestellt (5.2) und auf zwei Praxisfelder bezogen: einerseits auf das gemeinsame Leben und Lernen in der Familie (5.3), andererseits auf die kirchliche Seniorenbildung (5.4).

5.1 Grundbegriffe religiösen Lernens

5.1.1 Bildung, Erziehung, Sozialisation und Lernen

Religiöse und christliche Lernprozesse am und durch den Lernort Gemeinde wahrzunehmen, zu beurteilen und handlungsorientierende Impulse zu geben, ist Aufgabe der Gemeindepädagogik als Theorie. Ein Blick auf die Geschichte dieser noch jungen Disziplin sowie der Katechetik als ihrer Vorgängerin zeigt, dass dabei unterschiedliche Leitbegriffe eine Rolle spielten [→ Kap. 4]. Vor allem im Gefolge Karl Ernst Nipkows¹ hat sich inzwischen der Bildungsbegriff als Leitterminus durchgesetzt, wobei ihm andere Bezeichnungen wie beispielsweise ‚Erziehung‘ und ‚Sozialisation‘ zugeordnet werden. Jeder dieser Begriffe erschließt unterschiedliche pädagogische und theologische Traditionen.

a) Bildung

Mit *Bildung* als „Fundamentalkategorie der Subjektivität“² rückt der Einzelne in seiner Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität in den Mittelpunkt, und das nicht nur im Blick auf sein Wissen.

Bildung ist auf die Menschwerdung des Menschen gerichtet, zielt also auf den ganzen Menschen. Mit Peter Biehl lässt sich formulieren: „Bildung umfasst den lebenslangen, prinzipiell offenen Prozeß der Subjektwerdung des Menschen. Subjektwerdung vollzieht sich in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit.“³

¹ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh ²1992.

² Michael Winkler, *Erziehung*, in: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen/Farmington Hills ⁹2010, 57–78, 69.

³ Peter Biehl, *Theologische Aspekte des Bildungsverständnisses*, in: *EvErz* 43 (1991), 575–591, 579.

Nach christlichem Verständnis ist der Mensch erst dann hinreichend als Mensch erfasst, wenn er in seinem Gottesbezug wahrgenommen wird. Grundlegend ist hier die biblische Lehre von der Geschöpflichkeit des Menschen und dabei besonders seiner Gottesebenbildlichkeit (Gen 1, 26f.). Bildung wird damit nicht nur als Vorgang zwischen Menschen, sondern zwischen Mensch und Gott verstanden. Sie ist dann nicht mehr als „Selbstverwirklichungsanstrengung denkbar, sondern nur als ein von Gott her ermöglichter Prozess zu verstehen.“⁴

Aus der Sicht evangelischer Theologie wird der Mensch als Ebenbild Gottes nicht durch bestimmte Eigenschaften definiert, die er besitzt oder erwerben soll, sondern durch die Art der Beziehungen, zu denen er bestimmt ist, also durch Beziehungen zu Gott, zu den Mitmenschen und Mitkreaturen sowie zu sich selbst. Anders als alle anderen Geschöpfe ist der Mensch zum Gegenüber Gottes in Freiheit und Verantwortung bestimmt.

Die Rede vom Ebenbild Gottes impliziert also, dass der Mensch frei sein muss, um Gottes Zuwendung erwidern zu können. Er ist nicht von vornherein auf ein bestimmtes Bild festzulegen, so wie auch Gott nicht auf ein bestimmtes Bild zu reduzieren ist. Das alttestamentliche Bilderverbot (Ex 20, 41) will die Fixierung auf bestimmte Bilder und Vorstellungen verhindern, damit das Gottesbild nicht selbst zum Gott wird. Gottesbilder wollen hinausweisen auf das Geheimnis der Nähe und Liebe Gottes. Von dieser Maßgabe sollten sich auch unsere Bilder vom Menschen leiten lassen. „Als freie Person ist der Mensch keine feststellbare Sache. Der Unverfügbarkeit Gottes korrespondiert die Unverfügbarkeit des Subjekts“⁵. Deshalb ist kein Bildungsprozess ohne Freiheit denkbar. Die Rede vom Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes erinnert eindringlich daran, dass menschliche Existenz nicht sich selbst verdankt und letztlich unverfügbar bleibt. Die Achtung vor der „Unverfügbarkeit des Ebenbilds Gottes setzt dessen Freiheit voraus und es strebt als Ziel von Bildung und Erziehung allererst die Befähigung zur Freiheit an.“⁶

Eine große Stärke des Bildungsbegriffs in gemeindepädagogischer Perspektive liegt in seiner theologischen wie pädagogischen Bestimmtheit. Mit seiner Konzentration auf die Förderung des Einzelnen „erfüllt er die Rolle eines einheitsstiftenden Begriffs für religionspädagogisches Nachdenken und religionspädagogisch reflektiertes Handeln“⁷. Trotzdem kann nicht auf andere Grundbegriffe verzichtet werden, weil sie sich dem Phänomen religiösen und christlichen Lernens aus anderen Perspektiven nähern und damit unterschiedliche Aspekte in den Mittelpunkt rücken.

b) Erziehung

So sind der *Erziehungsbegriff* und der mit ihm gemeinte Sachverhalt immer wieder kritisiert worden, bis dahin, dass dieser Terminus für revisionsbedürftig oder sogar verwerflich betrachtet wurde. Trotzdem sollte nicht darauf verzichtet werden. Erziehung im allgemeinen

⁴ Bernhard Dressler, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: EvTh 63 (2003), 261–271, 264.

⁵ A. a. O., 264 f.

⁶ A. a. O., 267.

⁷ Bernd Schröder / Christian Grethlein, Religionspädagogik, in: Wolfgang Marhold / Bernd Schröder (Hg.), Evangelische Theologie studieren, Münster/Hamburg/Berlin/London 2001, 143–154, 144.

Sinn kann als Reaktion auf das Phänomen von Geburt und Tod verstanden werden. „Um die Gattung über den physischen Tod ihrer Mitglieder hinaus zu erhalten, entsteht ... eine gesonderte Tätigkeit, welche dieses geschichtlich-gesellschaftliche Erbe erhält ... Dabei stellt sich Erziehung zunächst als Vermittlung des nichtgenetischen Erbes durch die ältere Generation an die jüngere dar.“⁸

Der Erziehungsbegriff nimmt religiöses und christliches Lernen von vornherein als interpersonales Geschehen in den Blick, wobei der Intentionalität, also der bewussten und zielgerichteten Einwirkung, ein besonderer Stellenwert zukommt. Auch hier ist das Subjekt ins Zentrum gestellt, weshalb Erziehung eine Doppelsinnigkeit auszeichnet. Sie setzt sich aus zwei Tätigkeiten zusammen, aus Aneignung und Vermittlung, wobei „die individuelle Verfasstheit des Zöglings, sein Modus“⁹ zu berücksichtigen ist.

Von hier aus kommen auch die Ortsbedingungen in den Blick [→ Kap. 2]. Denn „Erziehung lässt sich als ein Ortshandeln begreifen, das Orte schafft, auf solche aufmerksam und sie zugänglich macht oder auch verschließt.“¹⁰

Die Stärke des Erziehungsbegriffs liegt in der Betonung von Intergenerationalität und Intentionalität. In gemeindepädagogischer Perspektive darf dies nicht vernachlässigt werden, da hier die Frage nach der Zielrichtung religiöser und christlicher Erziehung in besonderer Weise im Mittelpunkt steht.

c) Sozialisation

Mit dem Begriff der *Sozialisation* wird der Blick noch einmal geweitet, indem nicht primär die intentionalen Einwirkungen auf Menschen fokussiert werden, sondern alle „Auswirkungen, die von sozialen, personalen und gegenständlichen Umwelten auf die Person ausgehen, etwa auch die ‚unerwünschten Wirkungen‘ von Erziehungsinstitutionen“¹¹.

Mit dem Sozialisationsbegriff wird die Entwicklung der Persönlichkeit im sozialen und kulturellen Kontext beschrieben. Wie beim Bildungsbegriff wird damit die Gesamtheit des Lebenslaufs in den Blick genommen, dies allerdings nicht in der Fokussierung des Subjekts, sondern „im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft“¹². Sozialisation als lebenslanger Prozess umfasst verschiedene Phasen. „Der primären, familialen Sozialisation folgt die sekundäre, Bildungs- und Ausbildungszeiten umfassende des Heranwachsenden und schließlich die tertiäre Sozialisation des Erwachsenen bis zum Alter.“¹³ Dies kann jedoch aufgrund der Flexibilisierungen der Biografie deutlich divergieren.

⁸ Winkler (s. o. Anm. 2), 66.

⁹ A. a. O., 73.

¹⁰ A. a. O., 74.

¹¹ Werner Helsper, Sozialisation, in: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills 2010, 79–89, 80.

¹² Ebd.

¹³ A. a. O., 85.

Der Sozialisationsbegriff hat für die Erziehungswissenschaft wie auch für die Gemeindepädagogik „die Bedeutung, die normativen Entwürfe von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund sozialisatorischer Bedingungen und Strukturen der Entstehung der Person zu reflektieren. Dabei werden durch die Hinweise auf komplexe Bedingungen von Individuation und Bildung einfache Modelle pädagogischer Wirkung zusehends in Frage gestellt.“¹⁴ Gleichzeitig wird deutlich, dass Gemeindepädagogik nicht nur die Kindheits- und Jugendphase in den Blick zu nehmen hat, sondern den gesamten Lebenslauf.

d) Lernen

Lernen als die „dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires“¹⁵ durch Erfahrung, findet in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen und Formen statt.

Aus pädagogischer Sicht lassen sich drei Typen des Lernens voneinander abheben:

- **formales Lernen**, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist, weitgehend verpflichtenden Charakter besitzt und zur Zertifizierung führt;
- **non-formales Lernen**, das sich nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung ereignet, gleichwohl (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel) organisiert ist, freiwillig geschieht und üblicherweise nicht auf eine Zertifizierung hinausläuft;
- **informelles Lernen**, das ungeplant und unbeabsichtigt im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis, in der Freizeit oder durch die Mediennutzung stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt zu keinen Bildungsabschlüssen.

Gemeindepädagogik hat es primär mit non-formalen und informellen Lernprozessen zu tun.

5.1.2 Kerndimensionen von Religion und Lernformate

Um Inhalte und Formen des religiösen Lernens genauer einordnen zu können, empfiehlt sich die Bezugnahme auf einen mehrschichtigen Begriff von Religiosität [→ Kap. 12.1.4]. Ein solches Verständnis liegt dem „Religionsmonitor“, einer repräsentativen Erhebung der Bertelsmann Stiftung in 21 Ländern, zugrunde. Im Anschluss an den Soziologen Charles Y. Glock grenzt Stefan Huber für die Fragebogenkonstruktion sechs *Kerndimensionen von Religion* ab. Zum Zwecke des interreligiösen Vergleichs berücksichtigt er hierbei theistische (Gott als dialogisches Gegenüber) wie pantheistische Vorstellungen (das Göttliche als alles durchdringendes Prinzip) (vgl. Abb. 1).¹⁶

¹⁴ A. a. O., 87.

¹⁵ Alfred K. Tremel / Nicole Becker, Lernen, in: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills 2010, 103–114, 107.

¹⁶ Vgl. Stefan Huber, Der Religionsmonitor 2008: Strukturierende Prinzipien, operationale Konstrukte, Auswertungsstrategien, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 17–52.

Zu unterscheiden von der Auseinandersetzung mit religiösen Themen und Schriften (*Intellekt*) sind Gottes-/Weltbilder und weitere Glaubensinhalte (*Ideologie*), die Teilnahme an Gottesdiensten bzw. spirituellen Ritualen (*öffentliche Praxis*), das Gebet bzw. die Meditation (*private Praxis*), das Gefühl, von Gott angesprochen, ergriffen oder geführt zu werden (*Erfahrung*) sowie die Bedeutung religiöser Vorstellungen, Werte und Normen für die alltägliche Lebensführung (*Konsequenzen*).

| <i>Kerndimension</i> | <i>Inhalte und Formen religiösen Lernens (Beispiele)</i> |
|---|--|
| Intellekt: Interesse an religiösen Themen | Vortragsreihe zu „Religion und Kunst“, Bildungsreise „Auf Luthers Spuren“ |
| Ideologie (Glaube): Glaube an Gott oder etwas Göttliches | Glaubenskurs, Bibelgesprächskreis |
| Öffentliche Praxis: Gottesdienst, Gemeinschaftsgebet, spirituelle Rituale | Mitarbeit im Jugendgottesdienst, Lektoren- bzw. Prädikantenausbildung |
| Private Praxis: Gebet, Meditation | Tisch- oder Abendgebet mit Kindern |
| Erfahrung: Du-Erfahrung, All-Erfahrung | Exerzitien, Auszeit im Kloster |
| Konsequenzen: Alltagsrelevanz der Religion | Freiwilliges Engagement (Flüchtlingshilfe, Hospiz-Arbeit, Eine-Welt-Laden etc.) |

Abb. 1: Kerndimensionen von Religion und zugeordnete religiöse Lerninhalte bzw. -formen (eigene Darstellung in Anlehnung an den Religionsmonitor)

5.1.3 Zwischenbilanz: Gemeindepädagogische Kriterien religiöser Bildung

Zusammenfassend lässt sich festhalten: *Gemeindepädagogik, die der Bildung, Erziehung und Sozialisation verpflichtet ist, wird*

- *das Subjekt so in den Mittelpunkt stellen, dass das Subjektsein respektiert und das Subjektwerden gefördert werden kann.*¹⁷ Dahinter steht die von Peter Biehl vorgeschlagene Differenzierung zwischen dem von Gott gegebenen Personsein und dem durch Bildung zu erwerbenden Subjektsein. „*Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.* Bildung ist also Folgephänomen des Personseins.“¹⁸

¹⁷ Vgl. Christian Grethlein, Gemeindepädagogik, Berlin/New York 1994, 35.

¹⁸ Peter Biehl, Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: ders., Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9–102, 40.

- *die Unverfügbarkeit pädagogischer Prozesse im Blick behalten.* Bildung kann immer nur Selbstbildung sein. Damit wird das „Moment der Reflexivität und damit Selbständigkeit dessen“ respektiert, „der im Rahmen intersubjektiver Wechselbeziehungen seinen individuellen Bildungsprozeß durchläuft, einen Prozeß, den er nur erleidet, indem er ihn zugleich mitgestaltet“¹⁹.
- *Bildung und Erziehung als ganzheitlichen Prozess sehen, der alle Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Gefühle, Bedürfnisse usw.) umfasst und nicht nur formalisiert bestimmbar ist.*
- *die religiöse bzw. christliche Welt- und Lebensdeutung als „Verarbeitungen und Konstruktionen des Subjekts“ verstehen, „die immer schon an vorausliegende Deutungsoptionen gebunden sind, diese aufnehmen und im Kontext der je eigenen Erfahrung transformieren“²⁰.* Dabei kommt der inhaltlichen Profilierung eine besondere Bedeutung zu. Die jüdisch-christliche Überlieferung bildet die Grundlage des notwendigen Deutungsprozesses, und zwar nicht als Verfügungs-, sondern als Orientierungswissen. Auch in gemeindepädagogischen Bildungsprozessen wird nicht nur „praktisches Wissen im Sinne von Qualifikationen angestrebt“, sondern soll „die Möglichkeit einer bewussten Lebensführung erschlossen werden“²¹. Notwendig dafür ist die Offenlegung der angestrebten Intentionen.
- *die besonderen Möglichkeiten des Lernorts Gemeinde von vornherein aufnehmen.* Denn im Vergleich zur Schule hat Kirche „die Möglichkeit, die für alle religiösen Bildungsprozesse konstitutiven Differenzen und Wechselbezüge zwischen gelebter und gelehrter Religion in eine bestimmte, von der räumlichen Nähe zum Ort des Gottesdienstes charakteristische Konstellation zu bringen. [...] Um Möglichkeiten mündiger Partizipation am kirchlichen Leben zu erschließen, kann der Lernort [...] zugleich zum Lerngegenstand werden“²². Die große Chance gemeindepädagogischen Arbeitens liegt in der unmittelbaren Kopplung von Erleben und Erfahren mit Deuten und Verstehen.
- *sich in ihren Bemühungen nicht nur auf sich selbst beschränken.* Letztlich geht es um Bildung im Ganzen, nicht nur um religiöse Bildung. Es gehört zur gesellschaftlichen Verantwortung der Kirche, daran mitzuarbeiten, dass die Grundlagen für gelingende Bildung erhalten bleiben oder – so noch nicht gegeben – geschaffen werden. Damit weitet evangelische Kirche ihre Wahrnehmungsperspektive.

¹⁹ Rainer Preul, Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, 93 f.

²⁰ Jörg Lauster, Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt 2005, 28.

²¹ Bernhard Dressler, Religiöse Bildung und Schule, in: Peter Schreiner / Ursula Sieg / Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 85–100, 91.

²² Bernhard Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Leipzig 2006, 167 f.

5.2 Generationenzusammenhänge in Familie und Gemeinde als pädagogische Herausforderung

5.2.1 Veränderte Kontexte intergenerationellen religiösen Lernens

Gemeindepädagogik ist traditionell der Leitidee eines Gesamtkatechumenats gefolgt, der die einzelnen Lebensphasen umfasst und integriert [→ Kap. 4.2]. Damit verbunden sind die Vorstellungen von Kontinuität, Stabilität und Standardisierung (Kindheit, Schule, Berufsausbildung, Erwerbsarbeit, Eheschließung, Familiengründung und Ruhestand als Phasen einer Normalbiografie). Grundlegende gesellschaftliche wie religionskulturelle Entwicklungen haben jedoch die Rahmenbedingungen religiöser Lernprozesse in mehrfacher Hinsicht verändert.

a) Demografischer Wandel

Der demografische Wandel, demzufolge der Bevölkerungsanteil der über 60-Jährigen und das Lebensalter kontinuierlich ansteigen, hat den Blick auf die Entwicklungsaufgaben und Sinnfragen im (hohen) Alter geschärft. Die späte Lebensphase wurde in der gemeindepädagogischen Theorie, Praxis und Ausbildung bislang vernachlässigt. Zugleich werden – nicht nur aus sozial- und arbeitsmarktpolitischer Sicht – die Fragen von Solidarität, Begegnung und Lernen zwischen den Generationen aufgeworfen. Hierbei geht es um die Zukunftsfähigkeit einer ‚Gesellschaft des langen Lebens‘.

b) Strukturwandel und Pluralität der Familienformen

Kirchengemeindliche Angebote in der Kinder- und Familienarbeit haben sich über lange Zeit am Leitbild der bürgerlichen Kernfamilie und vornehmlich an junge Eltern mit ihren Kindern ausgerichtet. Die Eltern-Kind-Beziehung als definitorischer Kern von Familie ist heute allerdings weder an die Ehe noch am Zusammenleben zweier Elternteile geknüpft. Alleinerziehende Mütter bzw. Väter, Stief-, Adoptiv- und Pflegefamilien sowie gleichgeschlechtliche Partnerschaften mit Kindern weiten das Feld des familiären Zusammenlebens aus.

Abgesehen davon führt die steigende Lebenserwartung zu einem Zusammenleben von drei oder vier Generationen, und zwar häufig an unterschiedlichen Orten infolge einer erhöhten Mobilität (Multilokalität).

Die Familienschrift der EKD „Zwischen Autonomie und Angewiesenheit“ (2013) weist auf Personengruppen hin, die kirchlich bisher kaum erreicht oder vernachlässigt worden sind:

„Insbesondere die Lebenssituation von Alleinerziehenden, Patchworkfamilien und Singles oder Geschiedenen erfordert veränderte Aktivitäten und Angebote, die eine breite Teilhabe am kirchlichen Leben ermöglichen. Zugangsbarrieren zu evangelischen Gemeinden [...] bestehen vor allem für berufstätige Männer und Frauen ebenso wie für bildungsferne Familien in Unterversorgungslagen.“²³

²³ Kirchenamt der EKD (Hg.), Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken, Gütersloh 2013, 132–140, 133.

c) Vernetzung von kirchlichen und außerkirchlichen Lernorten

Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung findet grundlegend, aber nicht ausschließlich in den Familien statt. „Kirchengemeinden oder Kirchenkreise könnten zum Ausgangspunkt lokaler und regionaler Vernetzungen werden“²⁴, die bisherige Kooperationen von Familie, Kirche und Schule ausweiten. Diesbezüglich stellt die EKD-Orientierungshilfe „Kirche und Bildung“ (2009) fest:

„Kommunikation und Vernetzung sind dabei sowohl gleichsam horizontal als auch vertikal zu denken. Es geht um eine Verzahnung altersmäßig paralleler Angebote beispielsweise für Kinder vor dem Eintritt in die Schule, aber auch um die Verknüpfung altersmäßig aufeinander folgender Angebote etwa zwischen Kindheit und Jugendalter, die im Sinne der Nachhaltigkeit stärker als bisher aufeinander aufbauen sollten.“²⁵

Nicht nur die Angebote der Kindertagesstätten, Ganztagschulen, Familienzentren, Mehrgenerationenhäuser und Kultureinrichtungen der Region sind zu berücksichtigen, sondern auch der zunehmende Einfluss der Medien, insbesondere des Internets, für informelle (religiöse) Lernprozesse [→ Kap. 7].

d) Lebensgeschichte als Plausibilitätshorizont von Religion

Der religionskulturelle Wandel hin zu einer Individualisierung und Biografisierung von Religion zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Verhältnisbestimmung zwischen Lebensgeschichte und Religion umgekehrt hat. Die Lebensgeschichte wird nicht länger durch vorgegebene christlich-religiöse Traditionen bestimmt, sondern sie bildet vielmehr den „*Horizont der Plausibilität von Religion*“²⁶. Diese These verdichtet drei zusammenhängende Befunde: In der Gegenwart denken Menschen vornehmlich im Rahmen ihrer Lebensgeschichte über Religion nach und nehmen entsprechend kirchliche Angebote (v. a. Kasualien) dort in Anspruch, wo „es um lebensgeschichtlich hervorgehobene Erfahrungen sowie um Krisen (geht), in denen Kontinuität und Sinn der eigenen Lebensgeschichte bzw. der Lebensgeschichte von Verwandten und Freunden in Frage gestellt sind.“²⁷ Dabei wird Religion zweitens nach ihrem Beitrag für das Gelingen oder Misslingen der Lebensgeschichte beurteilt. Die Überzeugungskraft der Religion, so die dritte Beobachtung, hängt davon ab, inwieweit sich die eigene Lebensgeschichte und die tradierten Glaubensgeschichten gegenseitig erschließen.

Zusammengefasst: Aus gemeindepädagogischer Sicht sind zum einen die Vielfalt familiärer Lebensformen und Lebenslagen sowie Diskontinuitäten und Abbrüche im Lebensverlauf genauer zu berücksichtigen. Zum anderen ist eine stärkere Vernetzung von Institutionen, Lernorten und -formen geboten.

²⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Gütersloh ²2010, 63–65, 64.

²⁵ Ebd.

²⁶ Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte als Thema von Religionspädagogik und Praktischer Theologie, in: PTh 83 (1994), 402–414, 409.

²⁷ A. a. O., 404.

5.2.2 Zweifache Perspektiverweiterung einer Gemeindepädagogik des Lebenslaufs

a) Lebenslanges Lernen der Familienmitglieder

In Theorie und Praxis ist die Gemeindepädagogik über lange Zeit enggeführt worden auf die Arbeit mit jungen Eltern bzw. auf die Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Die Prägung der Biografie durch „lebenslange Beziehungen mit Eltern und Großeltern bei gleichzeitiger Selbständigkeit von frühesten Jugend an“²⁸ ist bisher gemeindlich unzureichend berücksichtigt worden. Eine dem Bildungsparadigma verpflichtete Gemeindepädagogik wird jedoch künftig alle Abschnitte im Lebenslauf und damit auch die sich verändernden Familienkonstellationen (z. B. die Fürsorge der erwachsenen Kinder für ihre alt gewordenen Eltern) mit aufnehmen müssen.

Bereits im 17. Jahrhundert taucht bei Amos Comenius der Gedanke eines lebenslangen Lernens auf (sieben „Schulen“ des Lebens). Unter den Herausforderungen der DDR war mit dem Begriff „konfirmierendes Handeln der Gemeinde“ eine Konzeption für die gesamte gemeindepädagogische Arbeit der Kirche erarbeitet worden. Karl Ernst Nipkow hat sodann in seinem Opus magnum Bildung als „Lebensbegleitung und Erneuerung“ beschrieben.²⁹ Die große Herausforderung besteht darin, nach Anknüpfungspunkten für die Kommunikation des Evangeliums im Lebenslauf zu suchen, ohne in das zu starre Muster eines Gesamtkatechumenats zu verfallen. Die Dynamik und Individualität der Lebensläufe sind konstitutiv aufzunehmen.

Die Konsequenz aus diesen Erwägungen ist ein familienorientierter Gesamtentwurf, der die Familienperspektive weitet: weg von der Familie mit kleinen Kindern (*Familienarbeit im engeren Sinn*) hin zu den familialen Beziehungen insgesamt (*Familienarbeit im weiteren Sinn*). Dies berücksichtigt den Umstand, dass sich für einen nicht geringen Teil von Menschen in Deutschland Familie auf ihre Herkunftsfamilie beschränkt und somit die Erfahrung des Elternseins nicht gemacht wird. Familienarbeit im weiteren Sinn nimmt die Menschen in ihrer familialen Verankerung in den Blick. Denn Eltern-, Kind- und Geschwister-Sein bleiben ein Leben lang prägende Kategorien, wenngleich sie in ihrer Bedeutung im Lebenslauf unterschiedlich stark gewichtet werden und inhaltlich bestimmt sind.

b) Generationenlernen innerhalb wie außerhalb von Familien

Religiöses Lernen zwischen den Generationen findet nicht nur im häuslichen Familienumfeld und unter den Verwandten statt, sondern auch in kirchlich-diakonischen Einrichtungen (Kindertagesstätten, Familienzentren, Altenheimen etc.) oder in Angeboten der Kirchengemeinde (Gottesdienste, Freizeiten etc.).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts werden vermehrt von öffentlicher Hand Projekte zur Begegnung und zum Austausch zwischen Jung und Alt gefördert (Mentorenprogramme, Mehrgenerationenhäuser etc.).

²⁸ Hans Bertram, Familienwandel und Generationenbeziehungen, in: Hans Peter Buba / Norbert F. Schneider (Hg.), Familie. Zwischen gesellschaftlicher Prägung und individuellem Design, Opladen 1996, 61–79, 77.

²⁹ Nipkow (s. o. Anm. 1).

Drei Formen des Generationenlernens lassen sich nach dem Grad des absichtsvoll geplanten Lernarrangements unterscheiden:

- „**Funktionales intergenerationelles Lernen** beschreibt [...] ein implizites und unreflektiertes Lernen zwischen den Generationen – beispielsweise im Familienverband oder in Vereinen. Lernen ist hier ein Nebeneffekt, der bei der Ausführung anderer Tätigkeiten geschieht.“³⁰
- Beim **extensionalen intergenerationellen Lernen** schaffen die Erwachsenenbildner/innen gezielt „Situationen und Lernumgebungen [...], in denen beiläufig gelernt werden kann.“³¹
- **Intentionales intergenerationelles Lernen** wird schließlich „durch die Absicht der Lehrenden, explizite und reflektierte Lernprozesse zwischen den Generationen zu initiieren, ermöglicht.“³²

Bei den organisierten Generationenbegegnungen können wiederum drei Typen des Lernens voneinander abgehoben werden:

- „In Konzepten des ‚**Voneinander-Lernens**‘ treffen zwei Generationen aufeinander, wobei die eine Generation explizit die andere unterstützt, informiert oder unterrichtet. Zentral für diese Konzepte ist, dass hierbei das Expertenwissen (oder bestimmte Fähigkeiten) bei einer der Generationen liegt.“³³
- „Bei Konzepten des ‚**Miteinander-Lernens**‘ liegt das Expertenwissen außerhalb der Gruppe der Teilnehmer bei einem Dozenten oder wird gemeinsam erarbeitet.“³⁴
- Bei Konzeptionen des ‚**Übereinander-Lernens**‘ werden generationenspezifische Lebenserfahrungen, Sichtweisen und Standpunkte ausdrücklich und kritisch-reflexiv zum Thema gemacht.

5.3 Familie als gemeindepädagogisches Handlungsfeld

5.3.1 Zur Begründung gemeindepädagogischer Familienarbeit

Die Familie ist aus theologischen wie pädagogischen Gründen gemeindepädagogisch bedeutsam. In theologischer Perspektive ist daran zu erinnern, dass im Alten Testament die Beziehung Gottes zu seinem Volk vornehmlich in Metaphern formuliert wird, die aus dem familialen Bereich stammen. Menschliche Erfahrungen von Liebe und Treue dienen als Verstehenshorizont für die Gottesbeziehung – nicht umgekehrt. Der biblische Befund unterstreicht den Zusammenhang zwischen Familien- und Gottesbeziehung. Dabei sind die familialen Beziehungen an sich nicht heilsrelevant, aber sie dienen der Verdeutlichung des

³⁰ Julia Franz, Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2010, 35 f.

³¹ A. a. O., 36.

³² Ebd.

³³ Andreas Meese, Lernen im Austausch der Generationen. Praxissonderung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationaler Didaktik, in: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2005 H. 2, 39–41, 39 (Hervorh. von M. D. / C. M.).

³⁴ A. a. O., 40 (Hervorh. von M. D. / C. M.).

Heilsgeschehens, indem die Beziehung zwischen Gott und Mensch in den Kategorien von ‚Vater‘, ‚Mutter‘ oder ‚Bruder‘ beschrieben wird.

In pädagogischer Perspektive ist zu betonen, dass Familie eine grundlegende Sozialisationsinstanz darstellt, in der Selbstwertgefühl, eine positive Lebenseinstellung und soziales Verhalten ausgebildet werden. Die in der Kindheit vermittelten Basiserlebnisse sowie die dazugehörigen Interpretationsmuster bleiben ein Leben lang relevant und können niemals völlig ausgeblendet werden.

Familiales Leben gilt es, als eigenständigen Wert zu respektieren und zu würdigen. Familie darf also nicht funktionalisiert werden, beispielsweise indem sie lediglich unter dem Gesichtspunkt der „Sicherung der Humanressourcen“ (in gesellschaftlicher Perspektive) oder der Mitgliedergewinnung (in kirchlicher Perspektive) Berücksichtigung findet.

5.3.2 Religiöse Sozialisation und Familienreligiosität

a) Weitergabe von Religion in der Familie

Für die Entwicklung von Religiosität im Allgemeinen und von Kirchlichkeit im Besonderen spielen die Eltern eine große Rolle.³⁵ Befragt nach den Gründen für ihre Mitgliedschaft in der Evangelischen Kirche stimmten im Jahr 2002 38 % der Westdeutschen und 48 % der Ostdeutschen der Vorgabe zu „weil meine Eltern auch in der Kirche sind bzw. waren“. Dieselbe Tendenz zeigt sich auch in der Beantwortung der Frage, welche Personen Einfluss auf die religiöse Entwicklung genommen haben sowie welche Medien dabei eine Rolle spielten. An erster Stelle werden von den Kirchenmitgliedern in Ost (85 %) wie West (81 %) die Eltern genannt.

Die 1979 begonnene Längsschnittstudie „Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter“ (Life) (1979: n= 2.054; 2002: n=1.527) fördert aufschlussreiche Daten zur *intergenerationalen Transmission*, das heißt zur Übertragung von Bildungsstatus, politischen Orientierungen, religiösen Überzeugungen etc. vom Elternhaus auf die Kinder, zu Tage.

Hiernach erfolgt „[d]er intensivste Austausch [...] dort, wo die größten familiären Investitionen getätigt werden.“³⁶ Noch wirksamer als positive emotionale Beziehungen sind die verbalen Austauschprozesse (Gespräche und Diskussionen) zwischen Kindern und Eltern.

Im Blick auf die religiöse Sozialisation und Erziehung zeigt sich folgendes Ergebnis:

„Ohne elterliche Religiosität lassen sich im Erwachsenenalter der Kinder kaum Spuren von Religiosität finden. Religion scheint hier insgesamt bedroht. Stabilität finden wir zudem nur dort, wo Eltern artikuliert kirchen- und religionsnah sind und Religion eine kulturelle Selbstverständlichkeit ist. Eine auch nur moderate Distanz der Eltern schlägt sich schon in absoluter Distanz der Kinder nieder. Von

³⁵ Vgl. Michael Domsgen, Kirchliche Sozialisation: Familie, Kindergarten, Gemeinde, in: Jan Hermelink / Thorsten Latzel (Hg.), Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien, Gütersloh 2008, 73–94.³⁶ Helmut Fend, Was die Eltern ihren Kindern mitgeben – Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft, in: Harald Künemund / Marc Szydlik (Hg.), Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden 2009, 81–103, 100.

³⁶ Helmut Fend, Was die Eltern ihren Kindern mitgeben – Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft, in: Harald Künemund / Marc Szydlik (Hg.), Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden 2009, 81–103, 100.

areligiösen Elternhäusern und von areligiösen Jugendlichen rekrutieren sich praktisch keine religiösen jungen Erwachsenen.“³⁷

Dabei sind sowohl das Geschlecht der Eltern als auch das der Kinder von Bedeutung für den Ausgang des Transmissionsprozesses. Mütter sind bei der Transmission religiöser Einstellungen und Vorhaltensweisen besonders wichtig. Die Übernahme von religiösen Überzeugungen ist bei Töchtern stärker ausgeprägt als bei Söhnen.³⁸ Wahrscheinlich resultiert beides aus einem bestimmten Rollenverständnis. Insofern wäre zu prüfen, ob sich bei einer anderen Rollenkonstellation die Akzente verschieben.

Religiöse Bildung ist also nicht voraussetzungslos, sondern wird maßgeblich durch intergenerationelle Lernprozesse innerhalb der primären Sozialisationsinstanz Familie vorstrukturiert – sei es im Blick auf Kirchnähe oder Kirchendistanz.

b) Retroaktive Sozialisation

Sozialisations- und Erziehungsprozesse werden in der Regel nur in eine Richtung, nämlich von den Eltern zu ihren Kindern, gedacht. Als *retroaktive Sozialisation* beschreibt Wolf-Eckart Failing eine gegenläufige Lernbewegung. Gemeint sind „sozialisatorisch und erzieherisch bedeutsame rückwirkende Einflüsse und Beeinflussungen auf Erwachsene durch Kinder und Jugendliche.“³⁹

Die Erfahrung der Geburt neuen Lebens und die daraus resultierende Verantwortung für die eigenen Kinder können neue Impulse für die Ausgestaltung der eigenen Religiosität sowie für die Verhältnisbestimmung zur Kirche geben. Die Einbettung in familiäre Beziehungen vermag die Ansprechbarkeit für religiöse Kommunikation zu fördern, weil sie die Grenzen des eigenen Handelns und Sorgens deutlich vor Augen führt. Hinzu kommt, dass die Erwachsenen durch die Fragen ihres Nachwuchses – möglicherweise angestoßen durch die Themensetzung in der Kindertagesstätte, im Religions- oder Konfirmandenunterricht – herausgefordert werden, nach dem Sinn und Grund des Lebens zu fragen. In diesem Zusammenhang kann es nicht um fertige Antworten im Sinne einer „katechismusartige[n] Weitergabe christlichen Depotwissens“⁴⁰ gehen, sondern um eine offene, gemeinsame Suchbewegung.

Auch am Ende des Lebens, wenn die Eltern und Kinder mit der Erkrankung oder gar dem Sterben ihrer (Groß-)Eltern konfrontiert werden, kommen religiöse Fragen auf. So erzählt 25-jährige Kathy in einem Interview:

„...meine Oma war die letzte Zeit im Krankenhaus und ist da an einem Dickdarmkrebs operiert worden. Und dann so, so das Gefühl der Hilflosigkeit, und, oder Aussichtslosigkeit. Und dann diese, dieses Flehen, daß es weitergeht. Und auf der anderen Seite eben das, das Wissen, daß trotz allem das nicht in meiner Macht liegt, was passiert.“⁴¹

³⁷ A. a. O., 101.

³⁸ Vgl. Stephanie Klein, Religiosität in der Familie. Ihre geschlechtsspezifische Ausprägung und Tradierung, in: Christoph Gellner (Hg.), Paar- und Familienwelten im Wandel. Neue Herausforderungen für Kirche und Pastoral, Zürich 2007, 62–84, bes. 70–73.

³⁹ Wolf-Eckart Failing, Retroaktiv-religiöse Sozialisation. Für einen Perspektivwechsel in der gemeindepädagogischen Familienbildung, in: PGP 60 (2007) H. 2, 14–16, 14.

⁴⁰ A. a. O., 15.

⁴¹ Studien- und Planungsgruppe der EKD, Quellen religiöser Selbst- und Weltdeutung. Die themenorientierten Erzählinterviews der dritten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Band I: Dokumentation, Hannover 1998, 505–517, 507 f.

Die Pflege von (Schwieger-)Eltern oder anderen Verwandten, die häufig von Familienangehörigen über Jahre übernommen wird, verbindet sich bei Pflegenden wie Gepflegten mit anthropologisch-ethisch wichtigen Erfahrungen (Endlichkeit der Existenz; Bewahrung der Menschenwürde; ein Leben zwischen Autonomie und Angewiesenheit).

c) Profil von Familienreligiosität

Familienreligiosität hat einen deutlich pragmatischen Charakter.⁴² Sie profiliert sich auf der Grundlage der vorhandenen Familientraditionen und der Anforderungen des Alltags.⁴³ Dem Gros der Familien mit einem oder beiden christlichen Elternteilen geht es im Zusammenhang mit kirchlicher Religiosität um einen „Lebensrahmen für Weltorientierung, Handlungsleitung und Schicksalsbewältigung“⁴⁴, der kirchenjahres- und lebenszyklisch ausgerichtet ist.

Religiöse Inhalte werden übernommen, soweit sie geeignet erscheinen, die individuelle Lebensausrichtung zu fördern. Unter der Familienperspektive ist die Stützung familialer Gemeinschaft von besonderer Bedeutung. In erster Linie geht es um die Begleitung von lebensgeschichtlich verunsichernden Situationen und die Stärkung der familialen Interaktion (z. B. beim weihnachtlichen Kirchgang). Dabei finden die öffentlichen Riten, also die gottesdienstlichen Handlungen, eine große Akzeptanz. Auch das Gebet als Form privater religiöser Praxis ist nicht unwichtig, doch vermeidet hier die Mehrzahl der Kirchenmitglieder die äußere Erkennbarkeit. Es bedarf weiterer Untersuchungen dazu, in welchem Ausmaß das abendliche Gebet im Rahmen des Zu-Bett-Geh-Rituals davon betroffen ist.⁴⁵ Denn gerade diese Form der religiösen Interaktion zwischen Eltern und Kindern hat lebensgeschichtlich eine außerordentlich große Wirkung.

Religionspädagogisch ist das Zurücktreten erkennbarer Formen religiöser Praxis in der Familie von weitreichender Bedeutung, weil dadurch das religiöse Lernen am Modell im Alltag immer schwieriger wird.

Insgesamt ist eine Tendenz zur Privatisierung zu erkennen. Der Einzelne formt sich seinen Glauben aufgrund seiner persönlichen Bedürfnisse und biografischen Vorgaben, die zum großen Teil familial bestimmt sind. Dies alles geschieht weniger auf der intellektuellen Ebene, also in bewusster reflexiver Auseinandersetzung, sondern unbewusst emotional. Festgemacht wird das oft an Vorbildern aus dem Familienkreis (Mutter, Vater, Großeltern).

d) Familiäre Entwicklungstendenzen

Familie agiert relativ autonom, d. h. sie wird von ihrer Umgebung geprägt, setzt aber nicht alles eins zu eins um, sondern verarbeitet die Impulse aus dem sie umgebenden Kontext

⁴² Vgl. ausführlich dazu: Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie (ArPrTh 26), Leipzig ²2006.

⁴³ Vgl. Ulrich Schwab, Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen (PTHe 23), Stuttgart/Berlin/Köln 1995.

⁴⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.), Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2003, 7.

⁴⁵ Vgl. Christoph Morgenthaler, Abendrituale. Wenn Eltern und Kinder gemeinsam Rituale kreieren, in: ders. / Roland Hauri (Hg.), Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen, Weinheim/München 2010, 161–186.

familienspezifisch. Sie stellt weder einen gesellschaftlichen Gegenpol noch einen Sonderraum dar, in dem christlicher Glaube überdauern könnte, auch wenn sich die Gesellschaft tiefgreifend gewandelt hat.⁴⁶

Die Grenze zwischen der Familie und ihrer sozialen Umwelt ist in den vergangenen Jahrzehnten immer durchlässiger geworden. Außerfamiliale Organisationsprinzipien und Wertsysteme ragen immer mehr in den Privatbereich hinein (Erfolgs- und Leistungsdruck, monetäre Steuerungsmechanismen, Sach- und Rationalitätslogiken). Nicht zuletzt deshalb ist die Lebensform Familie nicht mehr einfach gegeben, sondern muss immer wieder neu hergestellt werden (doing family). Sie muss sich im Alltagshandeln und in Aushandlungsprozesse als zusammengehörige Gruppe immer wieder neu konstituieren.

Allerdings wäre es falsch, von einem Verfall der Familie zu sprechen. Im längeren historischen Vergleich zeigt sich vielmehr eine „Wiederkehr der Vielfalt“ bzw. eine „Wiederkehr der Unbeständigkeit“.⁴⁷ Schon vor und zu Beginn der Industrialisierung gab es eine große Vielfalt von familialen Lebensformen. Das hing mit den in der Regel kürzeren Lebenszeiten der Eltern sowie den schlechteren ökonomischen Bedingungen zusammen.

In einem zentralen Punkt überwiegt im familialen Bereich ein durchgängiges Moment: Mit Familie verbindet sich der Gedanke der Beständigkeit. Das Ehesystem – oder allgemeiner formuliert: die Partnerbeziehung – kann sich auflösen, „das Eltern-Kind-System nicht [...]“. Es kann lediglich seine Form verändern.“⁴⁸

5.3.3 Impulse für die gemeindepädagogische Theorie und Praxis

a) Die Beziehungsebene stärker gewichten

Die Familie ist ein Lernort, in dem die Beziehungen untereinander eine entscheidende Rolle spielen. Die besondere Prägekraft der Familie ergibt sich zum großen Teil daraus, dass hier vorrangig über Beziehungen gelernt wird. Hierbei ist das Wechselspiel von Gemeinschaftlichkeit und Individualität zu beachten: Zum einen geht es um die Stärkung der Familienbeziehungen im Sinne von Verlässlichkeit, Verfügbarkeit und Vertrauen der Mütter wie Väter (und anderer Erwachsener wie Großeltern und Paten) im Verhältnis zu ihren Kindern (*Wir-Orientierung*). Zum anderen ist die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Familienmitglieder zu fördern (*Ich-Orientierung*).⁴⁹

Diese Überlegungen betreffen auch eine Erziehung im christlichen Glauben. Die Entfaltung christlicher Tradition ist eingebettet in die allgemeine Aufgabe, dem Kind Vertrauen zu sich

⁴⁶ Zu Entwicklungen im familialen Bereich vgl. Rüdiger Peuckert, Familienformen im sozialen Wandel, Wiesbaden 2008.

⁴⁷ Trutz von Trotha, Zum Wandel der Familie, in: KZfSS 42 (1990), 452–473, 453.455.

⁴⁸ Rosemarie Nave-Herz, Wandel und Kontinuität in der Bedeutung, in der Struktur und Stabilität von Ehe und Familie in Deutschland, in: dies. (Hg.), Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse, Stuttgart 2002, 45–70, 63.

⁴⁹ Zur Wir-Orientierung und Ich-Orientierung als zwei miteinander zusammenhängenden, konzeptionell jedoch unterscheidbaren Strukturmerkmalen von intimen Beziehungssystemen vgl. Klaus A. Schneewind, Familienpsychologie, Stuttgart 2010, 32–35.

und in das Leben zu vermitteln. Die „Sicherung elementarer Kindheitserfahrungen“⁵⁰ gehört unumgänglich dazu. Auf diese Weise kann ein Erfahrungsfundus gebildet werden, der dazu verhilft, explizit religiöse Aussagen zu deuten und emotional positiv nachzuempfinden. Darüber hinaus sind Kinder jedoch darauf angewiesen, dass ihnen die religiöse Dimension eröffnet wird. Sie benötigen Wörter, Sprache, Deutungsmuster und Praktiken, die Transzendenz benennbar und erfahrbar macht. Dabei gilt, dass die Explizierung von Religion nicht losgelöst von der impliziten Ebene geschehen kann. Gemeindepädagogische Arbeit mit Familien ist in besonderer Weise „Sprach- und Beziehungsschule im Horizont der Reich-Gottes-Botschaft“⁵¹. Beziehungs- und Ausdrucksfähigkeit gehören aufs Engste zusammen.

b) Die Relevanz der christlichen Überlieferung in den Mittelpunkt stellen

Familien besitzen einen „deutlichen Eigensinn“⁵². Sie rezipieren gemeindliche Angebote nur dann, wenn sie in ihre eigene Logik hineinpassen. „Familien sehen sich heute mit einer Fülle von Aufgaben konfrontiert, die sie häufig als Überlastung erfahren. Was in dieser Situation nicht als Unterstützung oder Entlastung wahrgenommen werden kann, wird deshalb leicht beiseitegeschoben.“⁵³

Hilfreich kann hier die Unterscheidung zwischen einer einseitigen und zweiseitigen Logik sein, die Michael N. Ebertz mit Blick auf die Gottesdienste beschrieben hat. Ebertz spricht von einem Doppelbezug: Von dogmatischem Kirchenbezug und Bezug auf die Lebenswirklichkeit. Beides sollte miteinander verschränkt werden und darf nicht einseitig aufgelöst werden. Die Frage ist dann, „ob die kirchlichen Deutungsschemata und symbolischen Handlungen [den Menschen] helfen, zu verstehen und selbst verstanden zu werden, ob sie ihnen helfen, ihre Interaktionen fortzuführen und ihre jeweilige Lebenssituation zu bestehen, symbolisch zu markieren und fest zu begehen“.⁵⁴

c) Die Prägekraft gemeindepädagogischer Angebote realistisch einschätzen

Es sind vor allem zwei Aspekte – die Verlässlichkeit in Zeiten lebensgeschichtlicher Brüche sowie die Möglichkeit einer umfassenden Kommunikation –, die die Familie in besonderer Weise auszeichnen und dazu beitragen, dass sie einerseits eine außerordentliche Wertschätzung genießt und andererseits stark prägend wirkt. Beides sollte auch im gemeindlichen Handeln im Blick sein. Kompensatorische Modelle stoßen schon deshalb oft an ihre Grenzen, weil sie in der Regel nicht die Intensität erreichen können wie in der familialen Kommunikation.

⁵⁰ Norbert Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, 286.

⁵¹ Werner Tzscheetzsch, Familie – ein überschätzter Ort der Glaubensstradierung?, in: Die Zukunft der Familie und deren Gefährdungen, Münster 2002, 111–119, 118.

⁵² Friedrich Schweitzer, Wirkungszusammenhänge religiöser Familienerziehung. Ergebnisse der Tübinger Familienstudie und religionspädagogische Konsequenzen, in: Albert Biesinger u. a. (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim/Basel 2005, 11–21, 19.

⁵³ A. a. O., 19 f.

⁵⁴ Michael N. Ebertz, Einseitige und zweiseitige liturgische Handlungen, in: Benedikt Kranemann / Eduard Nagel / Elmar Nübold (Hg.), Heute Gott feiern. Liturgiefähigkeit des Menschen und Menschenfähigkeit der Liturgie, Freiburg i. Br. 1999, 14–38, 27.

Vor Augen führen kann man sich die Problemlage am Beispiel des Verhältnisses von Schule und Familie. „Schulische Anforderungen beeinflussen das Familienleben ebenso, wie das Familienleben in die Schule hin[ein]wirkt.“⁵⁵ Gleichzeitig wird offenbar, wie schwierig es ist, die in der Familie erfahrenen Prägungen zu kompensieren bzw. durch weiterführende Impulse zu ergänzen. Die Gemeinde ist von dieser Problemlage nicht ausgenommen. Deshalb sollte bei der Profilierung der gemeindlichen Handlungsfelder vor Augen stehen, wie begrenzt sie in ihrer Reichweite sind. Es ist danach zu fragen, wie durch die Berücksichtigung des familialen Kontextes die Prägestärke entsprechender Angebote erhöht werden kann.

d) Milieuspezifische Verengungen wahrnehmen und zu überwinden suchen

Die Familienperspektive kann hilfreich sein, milieu- und lebenslagenspezifische Engführungen gemeindepädagogischer Angebote zu erkennen und zu benennen. Beispielsweise lassen die Befunde der Tübinger Konfirmandenstudie [→ Kap. 4.3.4] darauf schließen, dass das gemeindepädagogische Angebot mehr die als traditionell geltenden Familien erreicht. Hinter den Kasualien steht wiederum das Modell der permanenten Familienbeziehungen. Brüche und Scheidungen werden kaum religiös begleitet. Das jedoch schließt per se einen großen Teil der Familien von einer kirchlich-christlichen Begleitung ihres Lebensweges aus. Gleichzeitig herrscht vielerorts noch das Bild der „heilen“ Familie vor, weshalb die steigende Zahl der Alleinerziehenden bzw. der nicht ehelichen Lebensgemeinschaften eine neue Herausforderung darstellt.

e) Vernetzend arbeiten

Die Familie bildet zwar den Ort der Ersterziehung, der primären Sozialisation, doch ist sie in starkem Maße abhängig von den Einflüssen außerfamilialer Instanzen. Die sekundären Sozialisationsinstanzen können wiederum nicht ohne die Familie agieren. Dabei ist jedoch zu beachten, dass „deren Wirksamkeit und Erfolg [...] in entscheidender Hinsicht davon ab[hängen], ob ihr Einfluss von der Familie bejaht und unterstützt wird oder nicht“⁵⁶. Im schulischen Bereich wird deshalb in letzter Zeit verstärkt nach „Erziehungspartnerschaften“ gerufen. Allerdings ist das „in aller Regel noch ein uneingelöstes Ideal“⁵⁷.

Die Einbeziehung der Eltern in die Konfirmandenarbeit zeigt exemplarisch, wie die Kooperation von Familie und Gemeinde die religiöse Subjektivität der Eltern wie ihrer Kinder fördern kann. Wie eingangs dargelegt, sind gemeindliche, diakonische und nichtkirchliche Einrichtungen im Sozialraum zu vernetzen.

Grundsätzlich gilt: „In der Wiederverschränkung von Lern- und Lebenswelten“, die für die Menschen ohnehin zusammengehören, „liegen Potenziale für Bildungsprozesse, die auch für formalisierte Bildungsinstitutionen von Interesse sind, von diesen aber kaum simuliert werden

⁵⁵ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe, Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, München 2005, 90.

⁵⁶ Bernhard Grom, Religiöse Sozialisation in der Familie, in: StZ 214 (1996), 601–610, 604.

⁵⁷ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (s. o. Anm. 54), 91.

können“⁵⁸. Die Kirchengemeinde kann jenseits aller verwandtschaftlichen Beziehungen im Miteinander der Generationen selbst zum Raum werden, in dem ein spezifisches Kooperations- und Solidaritätsverhältnis zum Ausdruck kommt, das als Kennzeichen familialer Beziehungen verstanden wird.⁵⁹

5.4 Die Goldene Konfirmation als Anstoß für die Senioren- und Generationenbildung

5.4.1 Kirchliche Bildungsarbeit mit den ‚Neuen Alten‘

Der kulturell-normative Wandel seit Ende der 1960er hat inzwischen auch das Alter erreicht. Stetig gewachsen ist der Anteil der ‚progressiven Seniorenmilieus‘ mit mittleren bis hohen Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen, die Wert auf Selbst- und Mitbestimmung legen. Die kirchengemeindlichen Angebote sind hingegen lange Zeit auf jene Milieugruppen mit traditionaler Normorientierung und eher geringem Bildungs- und Berufsstatus ausgerichtet gewesen.

Entgegen der landläufigen Vorstellung einer zunehmenden Religiosität und Kirchenverbundenheit in der späten Lebensphase („Mit dem Alter kommt der Psalter“) weisen neuere empirische Studien auf einen religiösen Eigensinn der Älteren hin.

Beispielsweise zeigt der „Religionsmonitor 2009“, dass die mindestens 60-Jährigen im Vergleich zum Durchschnitt aller Altersgruppen häufiger am Gottesdienst teilnehmen (mindestens einmal im Monat: 31 %), beten (mindestens einmal am Tag: 33 %), über religiöse Themen nachdenken (sehr oft oder oft: 49 %) und insgesamt eine höhere Zentralität der Religiosität aufweisen (hoch religiös: 28 %; religiös: 47 %; nicht religiös: 21 %).⁶⁰ Im Blick auf die Glaubensinhalte stellen sich die älteren Befragten hingegen als weniger ‚fromm‘ verglichen mit den Jüngeren dar.⁶¹

Dementsprechend sollte die Gemeindegeragogik, d. h. die gemeindepädagogische Arbeit mit Älteren, an den Entwicklungsaufgaben und Sinnfragen der Seniorinnen und Senioren anzusetzen. In folgenden Praxisfeldern können existenzielle Fragen aufkommen, die anschlussfähig für die Vermittlung von christlichen Vorstellungen eines Lebens in tragenden Beziehungen sind: Biografiearbeit (z. B. Umgang mit Lebensbrüchen), Produktivität (z. B. Selbstwertgefühl im Ruhestand), Kunst und Kultur, Körperarbeit, Gesundheit und Pflege, Partner- und Großelternschaft sowie Wohnen im Alter.

⁵⁸ Thomas Rauschenbach, *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*, Weinheim/München 2009, 198.

⁵⁹ Vgl. dazu die Familiendefinition von Rosemarie Nave-Herz in: dies., *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*, Darmstadt 2019, 16 f.

⁶⁰ Vgl. Michael N. Ebertz, *Je älter, desto frömmer? Befunde zur Religiosität der älteren Generation*, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007, 54–63.

⁶¹ Vgl. Christian Mulia, *Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen* (PTHe 110), Stuttgart 2011, 117–119.

5.4.2 Integrale Amtshandlungspraxis

Verstärkt seit Beginn der 1990er-Jahre wird die Bedeutung der Kasualien (klassisch: Taufe, Konfirmation, Hochzeit und Bestattung) als „Knotenpunkte im Netz gegenwärtig gelebter christlicher Religion“⁶² herausgearbeitet. Ihre Stärke liegt darin, dass sie auf verschiedenen Ebenen – nicht zuletzt gemeindepädagogisch bedeutsame – Momente vereinen, weswegen von einer ‚Integralen Amtshandlungspraxis‘ (Joachim Matthes) gesprochen wird.

Erstens spielen gottesdienstliche (Segen und Predigt), seelsorgliche (Kasualgespräch) und religionspädagogische Handlungsdimensionen zusammen, die in den Zuständigkeitsbereich der Pfarrpersonen fallen. Zugleich können hier Gemeindepädagoginnen und -pädagogen eingebunden werden (z. B. in die Konfirmandenarbeit oder in Taufelternkurse). Zweitens werden Gehalte der biblisch-christlichen Überlieferung auf die lebensweltliche und biografische Situation der Familienangehörigen bezogen. Neuere Kasualstudien zeigen auf, dass sich in den rituellen Vollzügen, die sinnlich-erfahrbar und sprachlich-deutende Elemente miteinander verschränken, die Lebensdienlichkeit christlicher Glaubensinhalte erschließt, somit religiöse Bildungsprozesse angeregt und vertieft werden.⁶³

5.4.3 Die Goldene Konfirmation an der Schwelle zum Dritten Alter

Zunehmend ausgestaltet und praktisch-theologisch beleuchtet werden die sogenannten ‚neuen Kasualien‘ im Kindesalter (Einschulungsgottesdienste) und in der späten Lebensphase (Jubelkonfirmationen und -hochzeiten).⁶⁴ Lebensgeschichtliche Übergänge sollen bewusst gestaltet und Lebensgewissheit angesichts einer neuen Lebenssituation gestärkt werden.

In einer ‚Gesellschaft des langen Lebens‘ lässt sich mit dem englischen Sozialhistoriker Peter Laslett die späte Lebensphase nochmals unterteilen, und zwar nicht nach dem kalendarischen Lebensalter, sondern nach dem Gesichtspunkt der selbständigen Lebensführung: Während Menschen im **Dritten Alter** erzieherisch und beruflich entpflichtet sind, zugleich aber ihre Produktivitätskräfte in hohem Maße weiterbestehen, sind sie im **Vierten Alter** dauerhaft auf fremde Hilfe durch Familienangehörige und Pflegekräfte angewiesen.⁶⁵

Bei der Goldenen Konfirmation der 64- oder 65-Jährigen wird dieser Statusübergang ins ‚Dritte Alter‘ öffentlich zur Darstellung gebracht und gemeinschaftlich gefeiert.⁶⁶ Dies ist insofern bedeutsam, als die Schwellensituation im sechsten Lebensjahrzehnt als riskant und

⁶² Kristian Fechtner, Kirche von Fall zu Fall. Kasualien wahrnehmen und gestalten, Gütersloh 2011, 24–30.

⁶³ Vgl. Christoph Müller, Taufe als Lebensperspektive. Empirisch-theologische Erkundungen eines Schlüsselrituals (PTHe 106), Stuttgart 2010, 32–45.

⁶⁴ Vgl. Erinnerungskasualien, im Auftrag der Liturgischen Konferenz hg. von Kristian Fechtner und Thomas Klie, Gütersloh 2019, 9–52.

⁶⁵ Vgl. Peter Laslett, Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns, Weinheim/München 1995, 261–284.

⁶⁶ Vgl. Mulia (s. o. Anm. 60), 321–326.

herausfordernd erlebt wird. Denn mit der erzieherischen und beruflichen Entpflichtung gehen jene Tätigkeitsbereiche verloren, die über Jahrzehnte Anerkennung und Erfüllung gewährten, den Lebensalltag strukturierten und eine soziale Einbindung in Beziehungsnetze mit sich brachten.

Die Kirchengemeinde kann die Betroffenen dabei begleiten, die Möglichkeitsräume ihres Alters zu entdecken, d. h. neue sinnstiftende Verantwortungsrollen zu finden. Die gottesdienstliche Feier bietet also Anknüpfungspunkte für eine nachgängige Bildungsarbeit (z. B. Themenangebote zum Wohnen oder zur Partnerschaft im Alter). Diese Lernprozesse können Pfarrerinnen und Pfarrer wie gemeindepädagogische Mitarbeitende anstoßen.

Insbesondere drei Gesichtspunkte sind gemeindepädagogisch aufschlussreich: Erstens verknüpft die Jubelkonfirmation zwei Zeitperspektiven, nämlich die erinnernde Rückschau auf ein halbes Jahrhundert eigener Lebens- und Glaubensgeschichte und den Ausblick auf die noch bevorstehenden Lebensjahre. Wie bei allen Amtshandlungen kommen zweitens Menschen aus verschiedenen Milieus und mit unterschiedlicher Kirchenverbundenheit, also auch Kirchendistanzierte und -enttäuschte oder gar Ausgetretene, zusammen.

Drittens eröffnet diese Alterskasualie die Möglichkeit für ein intentionales religiöses Lernen zwischen den Generationen: Die jugendlichen und die goldenen Konfirmandinnen und Konfirmanden befinden sich in komplementären Übergangsphasen: Während den einen mit ihren Hoffnungen und Wünschen die Anforderungen des Erwachsenenlebens noch bevorstehen (Ausbildung, Beruf, Familiengründung etc.), haben die anderen diese Jahrzehnte mit ihren erfüllenden und entbehrungsreichen Momenten hinter sich gebracht. Sie können den jungen Menschen glaubwürdig von der (mangelnden) Tragfähigkeit des christlichen Glaubens berichten und werden durch jene wiederum angeregt, über ihre vernachlässigten oder verschütteten Lebenswünsche nachzudenken.

Literatur zur Vertiefung

Biehl, Peter / Nipkow, Karl Ernst, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003.

Biesinger, Albert u. a. (Hg.), *Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven*, Weinheim / Basel 2005.

Domsgen, Michael, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie* (ArPrTh 26), Leipzig 2006.

Domsgen, Michael, *Zur Bedeutung familialer Beziehungen für Theorie und Praxis der Gemeindepädagogik. Grundlegende Perspektiven*, in: ZThK (106) 2009, H. 4, 477–500.

Domsgen, Michael, *Religiöse Bildung in intergenerationellen Lernprozessen ermöglichen. Eine Bestandsaufnahme und einige Anmerkungen zu deren Chancen und Grenzen*, in: Theo-Web 17 (2018) H. 2, 103–119.

Ecarius, Jutta (Hg.), *Handbuch Familie*, Wiesbaden 2007.

Franz, Julia, *Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2010.

Klenk, Cordula, *Religiöse Elternbildung. Perspektiven für junge Eltern in der Erwachsenenbildung* (PTHe 153), Stuttgart 2018.

Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen / Farmington Hills ⁹2010.

Mulia, Christian, Kirchliche Altenbildung. Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen (PThe 110), Stuttgart 2011.

Nave-Herz, Rosemarie, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt ⁷2019.

Impulse zur Weiterarbeit

- a) Das hier skizzierte Verständnis von Familienarbeit geht weit über das hinaus, was herkömmlich als Arbeit mit Familien bedacht wird. Nehmen Sie sich ein Handlungsfeld Ihrer Wahl und überlegen Sie, in welcher Weise es auf familiäre Voraussetzungen zurückgreift und ob dessen Wirksamkeit erhöht werden könnte, wenn der familiäre Background im Blick ist.
- b) Wer die Familienperspektive stark macht, wird schnell verdächtigt, einem romantisierenden Familienverständnis anzuhängen. Überlegen Sie, wo die Grenzen einer familialen Wertschätzung liegen und wie diese gemeindepädagogisch kommuniziert werden könnten.
- c) Bisher kaum im Blick sind die Herausforderungen, die sich im Zusammenhang der Pflege der altgewordenen (Schwieger-)Eltern sowie deren Tod gemeindepädagogisch ergeben. Überlegen Sie, welche Fragen und Probleme hier auftreten und wie sie gemeindepädagogisch aufgenommen werden könnten.
- d) Welche gemeindepädagogischen Impulse (Formate, Themen, Rituale etc.) können gegeben werden, um ein extensionales bzw. intentionales religiöses Lernen zwischen den Generationen (Kinder, Eltern und Großeltern) zu befördern?
- e) Gerade von katholischer Seite werden die Lebensübergänge von Erwachsenen in Form einer Tauf- oder Ehecatechese begleitet.⁶⁷ Wie könnte ein religionspädagogisches Angebot für Taufeltern oder Brautpaare in der evangelischen Kirchengemeinde aussehen?

⁶⁷ Vgl. Beate Meintrup / Eva Polednitschek-Kowallick, Gott als Wegbegleiter entdecken. Praxishandbuch für Referenten in der Ehevorbereitung, hg. v. Bischöflichen Generalvikariat Münster, Münster 2009.