

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* bei De Gruyter im Jahr 2017 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/zpt-2017-0027/html>

Es unterliegt den Nutzungsbedingungen der Lizenz Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), die die nicht kommerzielle Wiederverwendung, Verbreitung und Vervielfältigung über ein beliebiges Medium erlaubt, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert und in keiner Weise verändert, umgewandelt oder ergänzt wird. Wenn Sie dieses Manuskript für kommerzielle Zwecke verwenden möchten, wenden Sie sich bitte an [rights@degruyter.com](mailto:rights@degruyter.com).

Der Text entspricht dem Manuskript, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Religiöse Bildung und Elternarbeit im schulischen Kontext

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69 (2017), S. 478–485

Berlin: De Gruyter 2017

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2017-0027>

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-zeitschriften>

Ihr IxTheo-Team

**Keywords/Schlagworte:**

*religious education, parents work, PISA, family socialization, saxony-anhalt /  
Religiöse Bildung, Elternarbeit, PISA, Religionsunterricht, familiäre Sozialisation, Sachsen-  
Anhalt*

**Abstract:**

*In jüngerer Zeit rückt der Zusammenhang zwischen schulischer Bildung und familialer Sozialisation verstärkt in das Blickfeld des Interesses. Nicht zuletzt die PISA-Studien zeigen, dass gegenwärtige Unterrichtsformen und -stile nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anschlussfähig sind. Religiöse Bildung ist davon nicht ausgenommen, wie ein Blick (hier am Beispiel Sachsen-Anhalts) auf ausgewählte empirische Befunde zeigen kann. Das lässt verstärkt nach der Einbeziehung der Familienperspektive fragen. Entfaltet wird das einerseits hinsichtlich ihrer religionsdidaktischen Implikationen und andererseits mit Blick auf Anforderungen einer religionspädagogisch profilierten Elternarbeit.*

Michael Domsgen

**Religiöse Bildung und Elternarbeit im schulischen Kontext**

Dass schulische Bildung und familiäre Sozialisation zusammenzudenken sind, ist vom Grundsatz her schon lange im Blick, hat aber erst in jüngerer Zeit – nicht zuletzt durch die PISA-Studien – breitere Aufmerksamkeit gefunden. In PISA 2000 und 2003 war für Deutschland konstatiert worden, „dass die erreichten Kompetenzen von Jugendlichen eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen“<sup>1</sup>. Dabei fiel im internationalen Vergleich auf, wie stark hierzulande der sozioökonomische Status der Eltern und die gemessenen Kompetenzen ihrer Kinder miteinander gekoppelt waren. In den nachfolgenden Erhebungsrunden zeigten sich deutliche Verbesserungen. Allerdings konnte das nicht gleichermaßen stark für Lese- und Mathematikkompetenz konstatiert werden. Denn im „Vergleich zu den sozialen Disparitäten in der mathematischen Kompetenz fallen in Deutschland die sozialen Unterschiede in der Lesekompetenz über die Zeit geringer aus.“<sup>2</sup> Die Einzelheiten dazu müssen hier nicht weiter entfaltet werden. An dieser Stelle genügt es, sich zwei grundlegende Einsichten zu vergegenwärtigen. Zunächst: Wer Schülerinnen und Schüler fördern möchte, kann sie nicht nur für sich betrachten, sondern muss den Blick weiten. Dabei kommt den Prägungen im familialen Nahumfeld eine besondere Bedeutung zu. Denn in „allen OECD-Staaten kann ein deutlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Jugendlichen und den erreichten Kompetenzen festgestellt werden.“<sup>3</sup> Daraus folgt – quasi als bildungspolitische Aufgabe – ein Zweites: Die Beachtung der familialen Prägungen der Schülerinnen und Schüler muss einhergehen mit einem kritischen Blick auf explizite und implizite Voraussetzungen in den Bildungsangeboten und zugleich mit dem Bemühen um eine verbesserte Passung im Verhältnis von Schule und Familie. In dieser Perspektive wäre dann auch die Frage einer Elternarbeit mit zu bedenken.

Religiöse Bildung ist von diesen Verflechtungen nicht ausgenommen. Besonders deutlich tritt das dann vor Augen, wenn Voraussetzungen sich ändern und vermeintliche Selbstverständlichkeiten nicht mehr gegeben sind, wenn also beispielsweise nicht mehr von einer stillschweigenden christlich-affinen Grundierung oder zumindest einem weitgehenden Einverständnis solchen Bestrebungen gegenüber gerechnet werden kann. Nun ist seit langem bekannt, dass der Faktor Kirchenmitgliedschaft hinsichtlich der religiösen Positionierung nur

---

<sup>1</sup> Manfred Prenzel/Christine Sälzer/Eckart Klieme/Olaf Köller (Hg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster/New York/München/Berlin (Waxmann) 2013, 246.

<sup>2</sup> Ebd., 267.

<sup>3</sup> Ebd., 271.

einen begrenzten Aussagewert hat. Allerdings darf er auch nicht unterschätzt werden. Gerade für die Relevanz eines Faches an einer öffentlichen Schule spielt es eine große Rolle, ob die Religionsgemeinschaft, die hier als korrespondierende Größe agiert und letztlich ja auch die Inhalte dafür verantwortet, eine Mehrheit oder nur eine Minderheit der Bevölkerung repräsentiert. Wohl auch deshalb lassen sich manche Problemlagen im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit besonders deutlich aufzeigen. Vor dem Hintergrund dieser Zuspitzung sollen im Folgenden drei Facetten der aufgegebenen Thematik entfaltet werden, wobei religiöse Bildung an der Schule hier schwerpunktmäßig auf den Religionsunterricht bezogen wird, wohl wissend dass sie sich darin nicht vollständig erschöpft.

## **1. Schulische religiöse Bildung und die im Elternhaus gewonnenen Prägungen**

„Es ist davon auszugehen“, so schreiben Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann in ihrer Auswertung der PISA-Daten zur Lesekompetenz, „dass die Ressourcen im Elternhaus, die Einstellung der Eltern zum Lesen sowie ihre Aktivitäten zur Förderung des Lesens ihres Kindes in wechselseitigem Zusammenhang stehen.“<sup>4</sup> Dabei spielen eine Reihe verschiedener Faktoren eine wichtige Rolle. Wohl wissend, dass auch sie nicht „die gesamte Komplexität von Lern- und Entwicklungsumgebungen“<sup>5</sup> abbilden können, differenzieren die Autoren in ihrem Pfadmodell zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen (sozioökonomischer Status, Bildungsniveau der Eltern, Migrationsstatus) und Prozessmerkmalen in der Familie (Leseressourcen, kulturelle Besitztümer, Lesemotivation der Eltern, Lesezeit der Eltern, lesebezogene Überzeugungen der Eltern, Förderung in der Grundschule, Aktuelle Förderung), die Lesekompetenz und Lesefreue der Kinder und Jugendlichen maßgeblich bestimmen, wobei beides miteinander in Beziehung steht. Dabei spielen nicht nur Faktoren eine Rolle, die direkt mit der Förderung der untersuchten Kompetenzen in Verbindung stehen. Auch sog. „Anschlusskommunikationen“ sind wichtig, also „soziale Interaktion im Austausch über Gelesenes“<sup>6</sup>. Zugleich spielt die familiäre Interaktion an sich eine große Rolle, also gemeinsame Aktivitäten wie Gespräche und Diskussionen.<sup>7</sup> In alledem zeigt sich, dass es „besonders lernfördernde Ressourcenprofil(e)“<sup>8</sup> gibt, aber eben auch weniger oder nicht lernfördernde. Leider fehlen für das Feld religiöser Bildung entsprechende Untersuchungen. Das familiäre Umfeld der Schülerinnen und Schüler spielt in den einschlägigen Befragungen eine auffallend geringe Rolle. Das ist sehr bedauerlich, weil einiges dafür spricht, dass für den Erfolg des Religionsunterrichts die sozialisatorische Prägung der Schülerschaft eine größere Rolle spielt, als gemeinhin angenommen. Vor Augen führen lässt sich das beispielsweise an Ergebnissen einer Schülerbefragung im evangelischen Religionsunterricht Sachsen-Anhalts. Auf zwei Punkte soll hier verwiesen werden. Zum einen belegen die Daten den engen Zusammenhang zwischen einer religiösen Sozialisation in der Familie und der Selbsteinschätzung in rebus religionis.<sup>9</sup> Die eigene Taufe ist dabei ein durchaus wichtiges, aber kein hinreichendes Kriterium. Sie ist vielmehr Ausdruck eines bestimmten Verhaltens der Eltern bzw. Großeltern, stellt also einen Rahmen dar, mit dem eine gewisse Wahrscheinlichkeit gesetzt ist. Sie weist vom Grundsatz her auf eine stärker religiös ausgerichtete familiäre Orientierung hin und ist primär ein Indikator für die Prägung der Eltern und erst sekundär einer für die

---

<sup>4</sup> Eckart Klieme/Cordula Artelt/Johannes Hartig/Nina Jude/Olaf Köller/Manfred Prenzel/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin (Waxmann) 2010, 256.

<sup>5</sup> Ebd., 268.

<sup>6</sup> Ebd., 256

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 271.

<sup>8</sup> Ebd., 243.

<sup>9</sup> Vgl. Michael Domsgen/Frank Michael Lütze, *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2010, 66-71.

Prägung der Schülerinnen und Schüler. Gleichwohl lassen sich Zusammenhänge mit der Selbstpositionierung der Befragten auf religiös-ideologischer und -ritueller Ebene aufzeigen. Der familialen Sozialisation kommt somit eine entscheidende Bedeutung bei der Profilierung der eigenen Religiosität zu. Allerdings gibt es auch Fälle, die auf anderen Sozialisationswegen zur Herausbildung eines Gottesglaubens wie auch einer religiösen Praxis gekommen sind. Hier spielen die Medien eine deutlich größere Rolle als bei den religiös Sozialisierten. Bestätigt wird dies durch eine Untersuchung Sarah Demmrichs. Sie befragte ostdeutsche Jugendliche hinsichtlich ihres Ritualverhaltens und konnte eigene Sozialisationskanäle (vorrangig über die Medien) und Lernwege (primär intrinsisch motiviert: Trail-und-Error-Lernen oder Lernen durch Einsicht) bei nicht religiös Sozialisierten feststellen.<sup>10</sup> Das weist darauf hin, dass der familialen Sozialisation zwar eine wichtige Rolle zukommt, der Blick darauf jedoch nicht beschränkt werden darf. Interessant ist auch die von Demmrich aufgezeigte Tendenz, dass „Modelllernen zu extrinsisch motivierte[m] Ritualverhalten führt“<sup>11</sup>. Die Bedeutung für die Emotionsregulation ist hier geringer, was erklären helfen kann, weshalb dem Faktor „Taufe“ oft nicht die ihm gebührende Bedeutung beigemessen wird, weil deren Folgen als kaum wahrnehmbar gesehen werden. Wenn man jedoch die Vergleichsgruppe der Nicht-Getauften mit heranzieht, wird schnell deutlich, dass diese Form der Sozialisation nicht gering zu schätzen ist, weil sie eine Grundlage bildet, von der aus Heranwachsende leichter Zugänge zu einer religiös ausgerichteten Selbstpositionierung finden.

Wie wichtig diese Grundlagen für das Gelingen des Religionsunterrichts sind, zeigen wiederum die sachsen-anhaltischen Untersuchungsergebnisse. Das ist der zweite Punkt, auf den hier verwiesen werden soll. Das Gelingen von Religionsunterricht wird dabei unter dem Gesichtspunkt der aktiven Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten in den Blick genommen. Religionsdidaktisch gesehen geht es nicht nur um ein Zeigen entsprechender Gehalte, sondern um ein Zeigen zum Zweck des Lernens oder mit Klaus Prange gesprochen: „Das Gezeigte, sei es ostentativ zum Zwecke der Übung, sei es repräsentativ, um den Gedankenkreis zu erweitern und zu vertiefen, soll wiederholt und zu eigen gemacht werden.“<sup>12</sup> Eine solche Perspektive kann nur zum Tragen kommen, wenn die Lernenden mit den Inhalten des Unterrichts etwas anfangen können. Hier jedoch zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen denjenigen, die sich – zum größten Teil aufgrund familialer Sozialisation – als gläubig verstehen und denen die das – ebenfalls aufgrund familialer Sozialisation – nicht tun.<sup>13</sup> 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 Grundansatz her vertraut und sie – wenngleich in individuell abgestufter Weise – lebensweltlich relevant sind. Bei denen,

---

<sup>10</sup> Vgl. Sarah Demmrich, *Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2016, 296-300.

<sup>11</sup> Ebd., 297.

<sup>12</sup> Klaus Prange, *Zeigen – Lernen – Erziehen*. In: Karsten Kenklies (Hg.), *Pädagogische Reform*. Jena (Garamond Verlag) 2011, 33.

<sup>13</sup> Vgl. Domsgen/Lütze, *Schülerperspektiven*, 141f, 182f. Bei denjenigen Schülern, die nach eigenem Bekunden an Gott glauben, werden „Gott“ (88,2%), „Jesus Christus“ (81,8%), „Freundschaft/Liebe“ (69,4%), „Biblische Geschichten“ (65,2%) und die „Zehn Gebote“ (61,6%) als die wichtigsten Themen des Religionsunterrichts genannt. Bei denjenigen, die nach eigenem Bekunden nicht an Gott glauben, werden „Freundschaft/Liebe“ (57,8%), „Probleme wie Alkohol und Drogen“ (45,7%), „Probleme in der Schule/Familie“ (39,1%), „Umweltschutz“ (37,7%) und „Tod & Leben nach dem Tod“ (34,3%) als die wichtigsten Themen genannt (vgl. ebd., 141). Interessant, dass auch das religionskundliche Thema „Andere Religionen“ bei Schülern, die sich selbst als nicht gläubig bezeichnen, nur auf ein geringes Interesse stößt. Das Thema ist für 22,8% der nicht gläubigen, jedoch für 40,3% der gläubigen Schülerinnen und Schüler (sehr) wichtig. Interessant wäre, ob durch die Aufnahme von Flüchtlingen und die damit ausgelöste Debatte in Deutschland dieses Thema heute anders bewertet werden würde.

die sich selbst als nicht gläubig verstehen, fehlt dieser lebensweltliche Bezug. Das führt dazu, dass diejenigen, die sich nicht als gottesgläubig bezeichnen – in Sachsen-Anhalt ist es immerhin ein gutes Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler – 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.

Stellt man nun diese Befunde in den eingangs mit Blick auf die Entwicklung der Lesekompetenz skizzierten Rahmen, so lässt sich vermuten, dass die dort benannten Faktoren vom Grundsatz her sowohl im Blick auf die strukturellen Herkunftsmerkmale wie auch die Prozessmerkmale in der Familie für religiöse Bildung ebenso von Bedeutung sind. So lässt sich beispielsweise aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit wie auch aus den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen erkennen, dass traditionelle kirchliche Bildungsangebote wie die Konfirmandenarbeit deutlich milieugebunden agieren. In Ostdeutschland tritt das besonders klar hervor. Erreicht werden in erster Linie Mehrkindfamilien, deren Eltern verheiratet sind und die ein höheres Bildungsniveau aufweisen. Deutlich unterrepräsentiert sind dagegen Einelternfamilien und nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern sowie Familien mit formal niedrigem Bildungsniveau und einem ebensolchen sozioökonomischen Status.<sup>14</sup> Dazu kommt, dass die Bedeutung religiöser Bildung im Erziehungshandeln von Eltern generell zurückgeht. So halten auch unter den Evangelischen 34% eine religiöse Kindererziehung für nicht wichtig.<sup>15</sup> Damit sinkt die Wahrscheinlichkeit expliziter Impulssetzungen.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Konfessions-Homogamie zwar tendenziell die Regel ist, der Anteil von Eheschließungen, bei der beide Partner evangelisch sind, jedoch stetig zurückgeht.<sup>16</sup> Gegenüber 1990 hat sich in allen „Konstellationen christlicher Hochzeiten ein deutlicher Rückgang zugunsten der Heiraten nicht religiös Gebundener bemerkbar gemacht.“<sup>17</sup> Das erhöht einerseits die Wahrscheinlichkeit religiöser Diversität von Eltern, was mit besonderen Herausforderungen für die religiöse Erziehung einher geht. Das Religionsthema ist dabei eng verbunden „mit Fragen der Rollenaufteilung, der Kommunikationskultur, der Entscheidungsfindung und dem Alltagsleben des Paares“<sup>18</sup>. Nicht selten führt das dazu, dass dieses Thema ausgeklammert wird mit dem Kompromiss, das Kind solle einmal selbst darüber entscheiden.<sup>19</sup> Hier führt die abnehmende Konfessionshomogamie zu Herausforderungen, die religionspädagogisch bisher kaum aufgenommen wurden. Besonders stark ist diese Herausforderung in Westdeutschland. Allerdings kann auch eine steigende „Konfessionshomogamie“ zum Problem werden, wie ein Blick auf Ostdeutschland zeigt. Dort liegt aufgrund des hohen Anteils nicht religiös

---

<sup>14</sup> Vgl. Michael Domsgen, *Kirche auf dem Prüfstand. Perspektiven von Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie deren Familien in Ost und West*. In: Ders./Emilia Handke (Hg.), *Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2016, 122-139, 130f.

<sup>15</sup> Vgl. Heinrich Bedford-Strohm/Volker Jung (Hg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2015, 133, 471.

<sup>16</sup> Genaue Zahlen liegen nur für die Eheschließungen vor: „2010 gehörten 58% der eheschließenden Partner der jeweils gleichen Konfession (einschließlich beide konfessionslos) an, bei 17% waren beide Brautleute katholisch, bei 14% waren beide evangelisch, und bei 15% war ein Ehepartner katholisch und der andere evangelisch.“ Bei 12% der Ehepaare waren also beide konfessionslos. Rüdiger Peuckert, *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden (Springer Verlag für Sozialwissenschaften) <sup>8</sup>2012, 60.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Heide Liebold, „In dieser Hinsicht lassen wir uns eigentlich ziemlich in Ruhe“. *Religiöse Erziehung in christlich-konfessionslosen Familien. Ein Beitrag aus Ostdeutschland*. In: Wege zum Menschen 57 (2005), H. 3, 229-253, 210.

<sup>19</sup> Regine Froese nennt das den „Aspekt der freien Entscheidung“. Dies., *Zwei Religionen – eine Familie. Das Gottesverständnis und die Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien*. Gütersloh/Freiburg i.Br. (Gütersloher Verlagshaus) 2005, 256.

gebundener Eheleute die Homogenität bei 76% (in Westdeutschland bei 55%), was dazu führt, dass die Wahrscheinlichkeit einer religiösen Erziehung aufgrund selbst nicht erfahrener religiöser Prägungen äußerst gering ist.

Insgesamt lässt sich für Ostdeutschland ein Spektrum mit zwei Brennpunkten aufzeigen. Aufgrund des höheren Bewusstseinsgrades in der Kirchenmitgliedschaft findet sich einerseits ein (kleiner) Teil von Eltern, die einweisend religiös erziehen, indem sie die ihnen wichtig gewordene Glaubensüberzeugung an ihre Kinder weitergeben wollen.<sup>20</sup> Andererseits gibt es einen (großen) Teil von Eltern, für die bereits eine hinweisende religiöse Erziehung gar nicht oder nur in Ansätzen in Betracht kommt. Dazwischen gibt es eine Reihe unterschiedlicher Ausprägungen in die eine wie die andere Richtung. Das Feld ist also in hohem Maße disparat. Im schulischen Religionsunterricht wird es nicht vollständig, aber doch in Ansätzen abgebildet. Anders als in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, gehört durchschnittlich die Hälfte der sachsen-anhaltischen Schülerinnen und Schüler zur Gruppe derer, die kirchlich-religiös geprägt wurden, also getauft ist. Allerdings zeigen sich hier deutliche schulformspezifische Unterschiede, insofern der Anteil Getaufter in den Sekundarschulen klar unter demjenigen an Gymnasien liegt. In Kombination mit der niedrigeren Teilnahmequote dort kann das als ein Indiz für die Milieugebundenheit religiöser Bildung gewertet werden. Zugleich gelingt es einzelnen engagierten Lehrerinnen und Lehrern durchaus, dies ansatzweise zu überwinden, indem sie ihren Unterricht nicht primär an den kirchlich Sozialisierten, sondern an nicht religiös Erzogenen ausrichten.<sup>21</sup> Die grundlegende Herausforderung, auch den anderen sozialisatorischen Schwerpunktsetzungen zu begegnen, bleibt jedoch bestehen.

## **2. Die Elternperspektive als grundlegender Teil der kindlichen und jugendlichen Sozialisation und somit als unverzichtbarer didaktischer Bezugspunkt**

Sozialisierungstheoretisch betrachtet gilt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz. Hier bekommt ein Mensch seine früheste und nachhaltigste Prägung. Der Familie kommt insofern eine „Schlüsselfunktion im Sozialisationsprozess“ zu, „weil sie für die ersten und besonders prägenden Lebensjahre eines Menschen der zentrale Koordinationsort ist.“<sup>22</sup> Später überlagern sich die familialen Impulse immer stärker mit denen aus anderen Sozialisationsinstanzen. Allerdings wird die Partizipation dort wesentlich von der Familie mitbestimmt. Zugleich werden die Impulse aus anderen Lernorten in der Familie gebündelt und entsprechend der familialen Logik verarbeitet, wobei das hier Verhandelte aufgrund des besonderen Kooperations- und Solidaritätsverhältnisses der Familienmitglieder untereinander eine große Intensität besitzt. Insofern hat die Familie eine „synthetisierende Funktion“<sup>23</sup>. Sie stellt einen unwillkürlichen Deutehorizont dar.

Letztlich sitzen also nicht nur die Kinder und Jugendlichen im Klassenzimmer, sondern auch deren Eltern, Großeltern und Geschwister, wobei der elterlichen Beziehung eine besondere Bedeutung zukommt. Insofern gilt: Wer schülerorientiert unterrichten will, darf dies nicht in individualistisch verengter Weise tun, sondern muss die Eltern- bzw. Familienperspektive didaktisch konstitutiv mit einbeziehen. Dies allerdings ist leichter gesagt als getan, wie nicht zuletzt ein systemtheoretischer Zugriff zeigen kann. Denn die Familie ist (wie im übrigen die Schule auch) ein soziales System und insofern selbstreferentiell. Soziale Systeme

---

<sup>20</sup> Zur Unterscheidung zwischen einer einweisenden und hinweisenden religiösen Erziehung vgl. Günter R. Schmidt, *Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung*. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 1993, 131f.

<sup>21</sup> Dass eine solche Ausrichtung auch wieder problematische Folgen haben kann, zeigt sich darin, dass religiös einweisend erziehende Eltern ihre Kinder dann lieber in den Ethikunterricht schicken.

<sup>22</sup> Klaus Hurrelmann, *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel (Beltz) 2006, 30.

<sup>23</sup> Michael Domsen, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2006, 301.

„beschäftigen sich überwiegend mit sich selbst und erzeugen und erhalten sich in autopoietischen Prozessen. Änderungen können von außen (von anderen Systemen) nur angeregt, nicht aber zwingend herbeigeführt werden.“<sup>24</sup> Schulische Bildungsarbeit steht somit in einem gewissen Dilemma. Sie hat einerseits mit Voraussetzungen auf Schülerseite zu tun, die sie nicht selbst geschaffen hat und die das eigene Handeln unterschiedlich stark unterstützen, ja bisweilen sogar behindern. Andererseits sind die Möglichkeiten einer Einflussnahme in den familialen Bereich äußerst begrenzt. Angestoßen werden können nur kommunikative Prozesse, deren Gelingen jedoch unverfügbar ist. Letztlich sind dafür immer wieder neue Aushandlungsprozesse notwendig.

Im Feld religiöser Bildung kommt nun noch erschwerend hinzu, dass deren Stellenwert nicht allen Eltern gleichermaßen deutlich vor Augen steht und auch innerschulisch nicht immer gleichermaßen stark kommuniziert wird. Insofern ist es sinnvoll, zwischen allgemeiner und religionspädagogischer Elternarbeit zu unterscheiden. Spezifika ergeben sich dabei vor allem durch die Stellung des Faches im Schulalltag sowie durch sehr unterschiedliche Gewichtungen aufseiten der Eltern. Von einem gesellschaftlichen Konsens zur Bedeutung des Faches ist nicht ohne weiteres auszugehen. Religiöse Bildung gehört nicht selbstverständlich zum Bereich des „allgemein Plausiblen“<sup>25</sup>. Und selbst wenn man sich über die grundsätzliche Bedeutung einig sein sollte, bietet deren Profil noch genügend Anlass zu kontroversen Positionierungen. Das erschwert die Kontaktaufnahme mit Eltern. Denjenigen, die sich nicht als religiös verstehen, kann Religionsunterricht tendenziell nicht gleichermaßen wie Mathematik oder Deutsch als ernstzunehmendes Schulfach erscheinen. Einweisend religiös erziehende Eltern tendieren bisweilen zu Abgrenzungen vom Religionsunterricht, weil sie die dort vertretene Intention nicht unterstützen können.

Rechtlich gesehen agieren wir hier im Feld von Elternrecht, Schulrecht und dem Recht auf Religionsfreiheit, was zu spezifischen Gewichtungen führt. Systemtheoretisch gesehen lässt sich festhalten, dass religiöse Bildung aus Elternsicht auf einer Skala „von ‚sehr relevanten‘ bis hin zu ‚nicht-relevanten‘ Umwelten“<sup>26</sup> einzuordnen ist, woraus sich eine spezifische Stellung des Faches Religion ergibt (als Quasi-System bzw. als System). Wer die Elternperspektive im Feld schulischer religiöser Bildung stark machen möchte, wird deshalb für einen Religionsunterricht und eine Umgangskultur darin votieren, wo die Relevanz von Religion zentral bedacht und Transparenz zum durchgängigen Prinzip erhoben wird. Dahinter steht das Ansinnen, ein möglichst stimmiges Zusammenspiel von Familie, Religionsunterricht und Biografie anzustreben oder anders formuliert, „Varianten der ‚kulturellen Passung‘“ ins Spiel zu bringen, „um im Zusammenspiel zwischen familialer Habitusbildung, Sozialschichtzugehörigkeit und biografischer Individuation auf der einen Seite sowie den [...] Ausformungen der Schulkultur“ und Religionsunterrichtskultur auf der anderen Seite die „Herstellung von Bildungsungleichheiten beschreiben und erklären“<sup>27</sup> sowie ihnen begegnen zu können.

---

<sup>24</sup> Werner Sacher, *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2008, 33.

<sup>25</sup> Christian Grethlein, *Praktische Theologie*. Berlin/Boston (de Gruyter) 2016, 197.

<sup>26</sup> Sieglinde Spuller, *Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik zur schulischen Elternarbeit*. Diss. Uni Halle 2016, 70.

<sup>27</sup> Ich greife hier auf Überlegungen von Rolf Kramer und Werner Helsper zurück, die Bildungsungleichheiten als Passungsprobleme erklären. Sie schreiben: Es kommt „darauf an, Varianten der ‚kulturellen Passung‘ herauszuarbeiten, um im Zusammenspiel zwischen familialer Habitusbildung, Sozialschichtzugehörigkeit und biografischer Individuation auf der einen Seite sowie den [...] Ausformungen der Schulkultur auf der anderen Seite, (die; M.D.) Herstellung von Bildungsungleichheiten beschreiben und erklären zu können.“ Rolf-Torsten Kramer/Werner Helsper, *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit*. In: Heinz-Jürgen Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden (Springer Verlag für Sozialwissenschaften) 2010, 102, 125, 121. Die Schulkultur wird hier als zentrale Vermittlungsebene benannt. Sie entsteht als Resultat sowohl von symbolischen Aushandlungsprozessen zwischen Lehrkräften,

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass durch die Wahrnehmung der Elternperspektive in erster Linie nicht ein zusätzliches Angebot einer im Einzelnen noch näher zu bedenkenden Elternarbeit angefordert wird. Vielmehr geht es um eine Neuausrichtung des Religionsunterrichts. Die herkömmliche fachdidaktische Perspektive, die nach der Art und Weise bzw. dem Wie des Lehrens und Lernens fragt, ist zu erweitern um eine sozialisatorisch ausgerichtete Perspektive, die danach fragt, „welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen.“<sup>28</sup> Bisher ist das kaum im Blick, bekommt aber beim Lernen mit Schülerinnen und Schülern, die nicht religiös sozialisiert wurden, eine herausgehobene Bedeutung, weil hier in besonderer Weise die Frage nach dem „allgemein Plausiblen“<sup>29</sup> im Raum steht, das die religionsunterrichtlichen Lernprozesse bestätigen oder konterkarieren kann, auf alle Fälle aber entschieden prägt. Denn jede Kommunikation bezieht sich auf „ein Wissen von Wirklichkeit, das jeweils kulturell und gesellschaftlich relativ ist“<sup>30</sup>. Hier wäre nun im Einzelnen zu untersuchen, welche religionsunterrichtlichen Themen in welcher Weise mit latent oder offen kommunizierten Erwartungen an solche Wissensbestände einhergeht. Sensibilisieren, vor Augen führen und Plausibilisieren sind als grundlegende Aufgabenformate eines solchen Unterrichts zu sehen.<sup>31</sup> Dabei geht es immer auch darum, „das Mit- und Gegeneinander von personal-direktem und strukturell-indirektem Handeln“<sup>32</sup> zum Thema zu machen und didaktisch einzuholen. Ein solcher Unterricht kann als elternorientierte religiöse Bildung am Lernort Schule verstanden werden. Allerdings erschöpft sich die Elternperspektive nicht darin. Davon soll abschließend kurz die Rede sein.

### 3. Perspektiven einer religionspädagogischen Elternarbeit im schulischen Kontext

Elternarbeit im Rahmen des Religionsunterrichts geschieht in aller Regel nicht von selbst, sondern bedarf gezielter Impulse und ist verbunden mit dem Bestreben, die Vorstellungen der Eltern konstitutiv mit in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen.<sup>33</sup> Eine solche

---

Schülern, Schulleitung und Eltern als auch zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem. In den Anerkennungskämpfen der Akteure ergeben sich dominante Sinnordnungen, in denen jeweils exzellente, anerkannte, marginalisierte und tabuisierte kulturelle Entwürfe und Praktiken enthalten sind.

<sup>28</sup> Ralf Koerrenz, *Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements*. In: Thomas Klie/Dietrich Korsch, Ulrike Wagner-Rau (Hg.), *Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2012, 71-81, 76.

<sup>29</sup> Grethlein, *Praktische Theologie*, 197.

<sup>30</sup> Ebd., 193. Interessant sind hier Umfrageergebnisse von Renate Valtin und Heidrun Rosenfeld. Sie verweisen auf eine unterschiedliche Wahrnehmung von Schule insgesamt: Sie konstatieren, dass ostdeutsche Eltern „eher das Konzept der klassischen Lernschule (Disziplin, Leistungsorientierung, Wissensvermittlung)“ vertreten und in ihren Leitvorstellungen über Schule und Bildung bzw. Familie und Erziehung „stärker konventionelle Erziehungsziele (Ehrlichkeit, Gehorsam, Fleiß)“ einbeziehen „als individualistische Werte wie Urteilsfähigkeit und gesunden Menschenverstand“. Dies., *Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich*. In: *ZfPäd* 47 (2001), Nr. 6, 837-845, 838. Insgesamt ist die Befürchtung, nach der Schule keine passende Lehrstelle für die Kinder zu finden, bei ostdeutschen Eltern viel weiter verbreitet als bei westdeutschen. Ein Fach wie der Religionsunterricht steht auch deshalb nicht so hoch in der Gunst dieser Eltern, weil es keine Vorteile auf dem Arbeitsmarkt zu versprechen scheint. Diese Vermutung wird unterstützt durch die Analyse von Motiven zur Schulwahl. „Die entscheidungsrelevanten Teilaspekte des Schulprofils sind ... die klassischen Fächerprofile. Andere Teilaspekte, wie das pädagogische Konzept der Schulen, Zusatzangebote oder die Betonung von Wertevermittlung im christlichen bzw. sozialen Bereich, werden nur von wenigen Eltern berücksichtigt.“ Marten Clausen, *Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs*. In: *ZfPäd* 52 (2006), H. 1, 69-90, 86.

<sup>31</sup> Vgl. Michael Domsgen, *Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014), 243-252.

<sup>32</sup> Koerrenz, *Religionspädagogik und Didaktik des Arrangements*, 78.

<sup>33</sup> Zum Überblick über die (wenigen) Befunde zu elterlichen Erwartungshaltungen an den Religionsunterricht vgl. Michael Domsgen, *Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden*

Zielrichtung stellt besondere Anforderungen an die Lehrpersonen, die bereit und fähig sein müssen, mit Eltern in Kontakt zu treten und mit ihnen zu kommunizieren. Sieglinde Spuller spricht hier vom „Angebot einer Beziehung auf der Basis von Echtheit und einer emotional zugewandten Grundhaltung als Fundament einer Beziehungskonstruktion gegenüber den Eltern, über die sich die Inhaltsebene transportiert“<sup>34</sup>. Religionsunterricht und religionspädagogische Elternarbeit partizipieren dabei an einer „parallel verlaufende[n] Zielsetzung“<sup>35</sup>. In alledem geht es um „eine gelungene Kommunikation des Beziehungsdreiecks Schüler-Eltern/Familie-Religionslehrer“<sup>36</sup>. Der Schüler-Lehrer-Interaktion kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, fungieren die Kinder und Jugendlichen doch als „bilinguale Mediator(en)“<sup>37</sup>, insofern sie die Sprachspiele in Familie und Religionsunterricht kennen und – im Idealfall – aufeinander zu beziehen in der Lage sind. Religionspädagogische Elternarbeit ist deshalb „schülerorientierte Elternarbeit“<sup>38</sup>. Daraus folgt, dass „formelle Zusammenkünfte so weit wie möglich durch informelle Elemente anzureichern“<sup>39</sup> sind. Dass eine solche Form von Elternarbeit auch mit spezifischen Kompetenzen auf Lehrerseite einhergehen muss, ist zu erwähnen, kann aber hier nicht näher ausgeführt werden.<sup>40</sup>

Interessant und zu diskutieren ist Spullers Perspektive hinsichtlich der Ausrichtung einer religionspädagogischen Elternarbeit. Dabei bezieht sie sich konsequent auf den Öffentlichkeitsanspruch evangelischen Religionsunterrichts. Weil dieser von der „Konzeption her für alle Schüler offen ist“, sollte er „in seiner Ausgestaltung auch für alle Schüler einer Schule zugänglich sein [...] Gleiches gilt auch für eine religionspädagogische Elternarbeit.“<sup>41</sup> Insofern wäre also vom Grundsatz her die gesamte Elternschaft in den Blick zu nehmen. Daraus ergibt sich eine Differenzierung „zwischen einem religionspädagogischen Angebot im weiteren Sinne, welches sich an die gesamte Schulgemeinschaft wendet [...] und einer engeren, nur auf den Religionsunterricht beschränkten Option“<sup>42</sup>. Die Ansprüche an beide sind sehr hoch. Es geht um die Sensibilisierung für die Komplexität der religiösen Umwelt und um das Aufschließen eines Handlungsspielraums in Sachen Religion. Dazu gehört dann auch, „die Elternsysteme durch Impulse religiöser Bildung zu eigenen Operationen auf Sinnesebene anzuregen“<sup>43</sup>.

Man wird Spullers Anregungen mit Blick auf die Möglichkeiten eines solchen Agierens sicherlich noch einmal kritisch zu überprüfen haben. Wichtig und weiterführend ist jedoch die von ihr vertretene Grundrichtung. Letztlich geht es um „die Stimulation zur Bereitschaft, eventuell geerbte Entscheidungsrouniten seitens elterlicher Sinnkonstruktionen zu durchbrechen und sie zum Zentrum eigener Reflexion zu machen.“<sup>44</sup> Damit verbunden ist ein „Aufspüren von für parentale Systeme nachvollziehbaren Sprach- und Denkwelten“<sup>45</sup>, also

---

*Eltern eigentlich gut?*. In: Christoph Bizer/Roland Degen/Rudolf Englert u.a. (Hg.), *Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlagshaus) 136-147.

<sup>34</sup> Spuller, Grundlagen, 84.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Ebd., 91.

<sup>37</sup> Ebd., 131.

<sup>38</sup> Ebd., 141.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Spullers Ansprüche sind hier sehr hoch. So betont sie, dass es immer auch darum gehe, Beziehungen positiv zu gestalten. Unter Bezug auf Sacher führt sie aus: „Durch ‚die in menschliche Sprache eingebaute Differenz von Beziehungsebene und Inhaltsebene‘ ist es möglich, mittels einer positiv gestalteten Beziehungsebene ‚inhaltliche Diskrepanzen erträglich zu machen‘“ (ebd., 329).

<sup>41</sup> Ebd., 282.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Ebd., 284.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd.

ein Sich-Einlassen auf ihnen wichtige Modi der Lebensdeutung und -gestaltung. In alledem geht es nicht darum, Religionslehrer mit zusätzlichen Anforderungen in kompensatorischer Perspektive zu verstehen. Damit wären sie überfordert. Zudem ginge eine solche Sichtweise vom Grundansatz einer zu überwindenden problematischen Ressourcenlage aus. Die Perspektive der Passung setzt hier andere Schwerpunkte. Sie nimmt Schwierigkeiten in den Blick, die sich ergeben, wenn das Set von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, das Schülerinnen und Schüler mitbringen, mit der herrschenden Religionsunterrichtskultur in Spannung steht. Mit aufzurufen sind hier die sozialen Kontexte. Ziel wäre es, auf die Flexibilisierung eines tradierten Habitus hinzuarbeiten. Dass dies nicht nur für diejenigen gilt, die sich nicht als religiös verstehen, ist anzumerken und unterstreicht noch einmal, wie anspruchsvoll eine solche Perspektive ist.

Religiöse Bildung in der Schule ist kaum gegen die Eltern möglich. Der familiale Einfluss ist in der Regel stärker als der schulische. Deshalb sollte Schule insgesamt – und damit auch der Religionsunterricht – den Kontakt zu den Familien der Schülerinnen und Schüler suchen. Wie das im Einzelnen zu geschehen hat, wird immer auch von den Gegebenheiten vor Ort abhängig und damit variabel sein. Aber wenn die grundsätzliche Zielrichtung einer Einbeziehung der Elternperspektive in Theorie und Praxis gleichermaßen als Desiderat vor Augen stünde, wäre schon viel getan.