

Ostdeutsche Herausforderungen für eine systemische Religionspädagogik

Die Religionspädagogik hat in besonderer Weise auf Herausforderungen der Gegenwart zu reagieren.¹ Das ist ihr geradezu in die Wiege gelegt worden. Denn als diese Disziplin vor reichlich 100 Jahren entstand, bezeichnete sie das Programm einer Krisenwissenschaft.² Die Defizite und Erfolglosigkeit einer Katechetik, die sich primär an theologisch vorgegebenen Stoffen orientierte, waren so groß, dass auch religiöse Erziehung und Bildung pädagogisch reflektiert gestaltet werden sollten.

Auch heute stehen wir vor grundlegenden Herausforderungen. Norbert Mettes ungeschminkte Beschreibung kirchlich-christlicher Sozialisation in der Bundesrepublik aus dem Jahre 1994 hat nichts von ihrer Bedeutung eingebüßt. Er konstatierte eine „tiefgreifende Identitäts-Relevanz-Krise religionspädagogischen Handelns“³ und bestimmte sie in doppelter Weise: „Religiöse Erziehung und Bildung haben nicht nur erheblich an allgemeiner Relevanz eingebüßt. Was ihre eigentlichen Ziele und Aufgaben sind, ist für viele Zeitgenossen ebenso fraglich geworden. Selbst unter denen, die an religiöser Erziehung festhalten möchten, macht sich Unsicherheit breit, wie diese in angemessener Weise zu erfolgen hat.“⁴

Im Grundsatz ist dieser Situationsbeschreibung auch heute zuzustimmen. Die größte Herausforderung besteht darin, dass eine wie auch immer im Einzelnen sich gestaltende christliche Sozialisation von Kindern nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden kann.

Vor allem in Ostdeutschland mit einem Anteil von 65-80% Konfessionslosigkeit ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Kinder ohne Einübung in die religiöse Praxis aufwächst.⁵ Aber auch für

¹ Wissenschaftstheoretisch lässt sich unter Verweis auf Friedrich Schleiermacher festhalten, dass die Praktische Theologie und damit verbunden die später entwickelte Religionspädagogik „Theorie einer Praxis“ sind (vgl. Friedrich Schleiermacher: Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, hg. v. Jacob Frerichs, Berlin 1850, Nachdruck Berlin 1983, 12). Sie sind nicht die Praxis selbst, sondern nehmen reflektierend auf sie Bezug. Bernd Schröder hat darauf aufbauend für das gesamte Feld der Praktischen Theologie überzeugend herausgearbeitet, dass hier „von Phänomenen der Praxis her Theorie“ gebildet wird (vgl. Bernd Schröder: In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin, in: ZThK 98 (2001), 101-130, 127). Dabei bildet der Praxisbezug die Grundlage für eine eigenständige Reflexion im theologischen Fächerkanon.

² Der Begriff Religionspädagogik ist zum ersten Mal bei Max Reischle 1889 nachweisbar. Vgl. Christian Grethlein: Religionspädagogik, Berlin/New York 1998, 96.

³ Norbert Mette: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 13.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Michael Domsgen: (Ost)Deutschland und die Herausforderung der Konfessionslosigkeit. Einleitende Überlegungen zu einem immer wichtiger werdenden Thema, in: Michael Domsgen (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 9-21.

Westdeutschland wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Weitergabe christlicher Traditionen nicht mehr gewährleistet ist. Das betrifft vor allem die Stadtstaaten im Norden.⁶

Hinzu kommen die Herausforderungen einer multireligiösen Gesellschaft, die sich vor allem in Westdeutschland stellen.

Dort haben knapp ein Drittel aller Fünfzehnjährigen mindestens einen nicht in Deutschland geborenen Elternteil.⁷

Feste religiöse Identitäten werden immer unwahrscheinlicher. Die Menschen agieren religiös weitgehend autonom.⁸

Um adäquat auf diese Herausforderungen reagieren zu können, ist einerseits eine genaue Wahrnehmung des einzelnen Lernenden wichtig. Seine spezifischen Konstruktionsleistungen sind aufzunehmen. Andererseits dürfen aber auch die Orte, die spezifischen Kontexte nicht vernachlässigt werden, in denen der Einzelne lernt. Mit dem Begriff der systemischen Religionspädagogik wird diese Verschränkung der Perspektiven versucht.

Im Folgenden soll es darum gehen, diesen Ansatz im Hinblick auf ostdeutsche Herausforderungen durchzubuchstabieren. Dazu ist eine möglichst präzise Wahrnehmung der Ausgangslage unerlässlich. Helmut Hanisch hat sich dieser Aufgabe immer wieder gewidmet. Als einer der ersten hat er sich um die Erforschung der ostdeutschen Gegebenheiten in religionspädagogischer Perspektive bemüht. Auf eine seiner Studien soll im Folgenden kurz Bezug genommen werden.

1. EMPIRISCHE IMPULSE

Im Jahr 2002 legten Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff eine empirische Arbeit zur Rezeption und Vermittlung von Jesusbildern und Christusvorstellungen bei Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht des 6. Schuljahres in einer ostsächsischen Großstadt vor. Dabei gingen sie davon aus, dass sich in einem Begriff auf kognitive Weise Realität repräsentiere⁹, allerdings nicht als Kopien der Realität. Denn Begriffe werden von der Person in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt geschaffen. Sie sind also eine individuelle Konstruktionsleistung in der Verarbeitung von Umwelt und Wirklichkeit.

Hanisch und Hoppe-Graff fanden unter diesen Prämissen heraus, dass zum Aufbau eines differenzierten Begriffes von Jesus Christus weder der persönliche Glaube an Jesus Christus noch angehäuften Informationswissen ausreichen. Mit anderen Worten: „Kognitionen sind

⁶ Vgl. Olaf Müller/Gert Pickel/ Detlef Pollack: Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Domszen, a. a. O., 23-64, 39.

⁷ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 341.

⁸ Vgl. Friedrich Schweitzer/Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Hans-Georg Ziebertz: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002.

⁹ Vgl. Helmut Hanisch/Siegfried Hoppe-Graff: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002, 9.

keine Bedingung des Glaubens und der Glaube ist keine Bedingung für komplexe Kognitionen.“¹⁰ Die kognitive und die affektiv-motivationale Struktur müssen zusammenkommen. Da es vielen Schülerinnen und Schülern „verwehrt ist, in alltäglichen Vollzügen zu differenzierten Begriffskonstruktionen zu gelangen“¹¹, weisen Hanisch und Hoppe-Graff zu Recht auf die Bedeutung von „Anregungen“ hin, damit Kinder und Jugendliche „ihre ideosynkratischen Begriffe als solche erkennen“.¹² Solche Anregungen könnten sie von „vertrauenswürdigen Personen“¹³ erhalten. Gedacht ist dabei an „vielfältige Gespräche über Glaubensfragen mit Menschen ..., in denen das erworbene Wissen erprobt und angewandt werden kann. Dies kann dadurch zustanden kommen, dass zum einen Schülerinnen und Schüler Institutionen aufsuchen, in denen entsprechende Gesprächspartner vorhanden sind, zum anderen ist es denkbar, dass gezielt Personen in den Unterricht eingeladen werden, die zu den angesprochenen Gesprächen in der Lage sind.“¹⁴

Interessant an diesen Untersuchungsergebnissen ist vor allem dreierlei:

1. Die begriffstheoretische Zugangsweise verweist auf die grundlegende Bedeutung des Lernenden, denn Begriffe werden als individuelle Konstruktionsleistungen verstanden.
2. Gleichzeitig wird die Bedeutung der prägenden Umwelt betont, denn die individuelle Begriffskonstruktion erfolgt nicht im Vakuum, sondern in der Auseinandersetzung mit kontextuellen Impulsen. Begriffskonstruktionen sind also „kulturabhängig, das heißt, je nach der Kultur, in der das Individuum lebt, verschieden.“¹⁵
3. Deutlich wird zudem, dass die Beziehungsebene von hoher Relevanz ist. „Um Schülerinnen und Schülern zu einer Revision und Modifikation ihrer idiosynkratischen Begriffe zu verhelfen, ist nicht nur didaktisch souveräne Unterrichtsarbeit nötig, sondern die Unterrichtenden selbst müssen glaubwürdig und authentisch erscheinen.“¹⁶

2. EINE SYSTEMISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK ALS THEORIERAHMEN

Die Untersuchungsergebnisse von Hanisch und Hoppe-Graff verweisen auf Grundkonstitutiva einer Theorie religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation. Es sind die Fragen nach der Rolle des Lernenden, nach den prägenden Räumen, in denen gelernt wird, sowie nach der Bedeutung von Emotionen, denn Beziehungen werden wesentlich davon bestimmt.

¹⁰ Wilhelm Schwendemann zu: Helmut Hanisch/Siegfried Hoppe-Graff: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002, in: ThLZ 128 (2003), H. 11, 1204f., 1205.

¹¹ Hanisch/Hoppe-Graff, a. a. O. (s. Anm. 9), 205.

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ A. a. O., 10.

¹⁶ A. a. O., 204.

Im religionspädagogischen Diskurs haben sich mit dem ersten Punkt vor allem Karl Ernst Nipkow¹⁷ und Friedrich Schweitzer¹⁸ beschäftigt. Sie vertreten eine auf den Lebenslauf bezogene Religionspädagogik, in der primär der Lernende im Mittelpunkt steht und mit seinen spezifischen Konstruktionsleistungen gewürdigt wird.

Der zweite Punkt ist vor allem von Christian Grethlein immer wieder betont worden.¹⁹ Zwar nimmt auch er die individuellen Lernvoraussetzungen auf, stellt sie aber von vornherein in den Kontext bestimmter Lernorte, deren spezifische Prägekraft er deutlich betont.

Der dritte Punkt ist in den letzten Jahrzehnten wenig erforscht worden. „Zwar wird die herausragende Bedeutung der emotionalen Dimension in rel. Lehr-Lern-Prozessen zunehmend wahrgenommen, sie ist aber noch weitgehend unerforscht.“²⁰ Erst in jüngster Zeit wird die Thematik umfassender bearbeitet. So reflektiert beispielsweise Silke Leonhard²¹ das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion bei Religionslehrenden und Elisabeth Roth²² betont die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrperson für einen gelingenden Religionsunterricht.

Wie können diese drei grundlegenden Punkte nun auf der Theorieebene aufgenommen werden? An anderer Stelle habe ich dazu den Vorschlag einer systemischen Religionspädagogik unterbreitet.²³ Mit diesem Begriff versuche ich eine Bündelung verschiedener Ansätze zur Beschreibung religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation vorzunehmen. Gleichzeitig versuche ich eine Anknüpfung an die Erziehungswissenschaft, wo der Begriff der „systemischen Pädagogik“ seit den neunziger Jahren diskutiert wird.²⁴

Eine systemische Religionspädagogik will verschiedene Theorieansätze zusammenführen und als Theorierahmen fruchtbar machen. Es handelt sich dabei

- um die ökosoziale Perspektive mit der Betonung der Rahmenbedingungen für die menschliche Entwicklung,
- um die systemtheoretische Perspektive mit der Betonung der Selbstorganisation von Systemen und ihrer Bezogenheit auf die Umwelt sowie
- um die konstruktivistische Perspektive mit der Betonung der wirklichkeitskonstruierenden Kraft des erkennenden Subjekts.

¹⁷ Vgl. z. B. Karl Ernst Nipkow: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990.

¹⁸ Vgl. z. B. Friedrich Schweitzer: *Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Band I*, Gütersloh 2006.

¹⁹ Vgl. z. B. Christian Grethlein: *Religionspädagogik*, Berlin/New York 1998.

²⁰ Martin Schreiner: *Emotionales Lernen*, in: *LexRP Bd. 1*, Neukirchen-Vluyn 2001, 401f.

²¹ Vgl. Silke Leonhard: *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006.

²² Vgl. Elisabeth Roth: *Religionspädagogisches Selbstbewusstsein. Eine pädagogische Theologie am Beispiel des Religionsunterrichts*, Neukirchen-Vluyn 2006.

²³ Vgl. Michael Domsen: *Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik*, in: *IJPT 11* (2007), 19-25.

²⁴ Vgl. Rolf Huschke-Rhein: *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation*, Weinheim, Basel, Berlin 2003 (die erste Auflage erschien unter dem Titel: *Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft*, Weinheim 1998); Kersten Reich: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Weinheim/Basel 2005 (bei ihm ist der Begriff „systemisch“ nicht als systemtheoretisch zu verstehen, sondern bezieht sich auch auf Konzepte zur systemischen Beratung); Ragnar Heil: *Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung*, Marburg 1999.

Alle drei Theoriestränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär zueinander gezogen werden.

Die ökosoziale Perspektive ist von Bronfenbrenner entwickelt worden und zeichnet sich durch einen differenzierten Umweltbegriff aus (Bronfenbrenner unterscheidet das Mikro-, Meso-, Exo-, und Makrosystem²⁵ sowie ein Chronosystem²⁶). Dadurch gelingt es, die Rahmenbedingungen menschlicher Entwicklung genauer zu beschreiben. In der religionspädagogischen Theoriebildung führte die Aufnahme dieses Ansatzes zu einer differenzierten Wahrnehmung der unterschiedlichen Lernorte des Glaubens sowie zur Klärung darüber, dass eine Konzentration auf die Stunden des schulischen Religionsunterrichts unzureichend ist.

Desiderate zeigen sich jedoch in der Beschreibung der unterschiedlichen Systemebenen zueinander sowie aus der Familienzentrierung (Familie als Mikrosystem), die sich aus Bronfenbrenners Ansatz ergibt. Außerdem kann die Bedeutung der neuen Medien nicht ausreichend beschrieben werden. Denn Massenmedien wie das Fernsehen sind ganz nah (Mikrosystem) und fern (Makrosystem) zugleich. Sie wirken bis in den engsten Raum der Familie hinein und sind gleichzeitig viel mehr, indem sie beispielsweise die „Tagesordnung“ einer Gesellschaft mit bestimmen (vgl. agenda-setting-Forschung). An dieser Stelle können systemtheoretische Kenntnisse weiterhelfen.

Dabei geht es nicht um die Transformation *eines* Ansatzes (z. B. Luhmanns) in die Religionspädagogik, sondern um die Aufnahme grundlegender Axiome. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Begriff der Autopoiesis bzw. der Selbstorganisation.²⁷

Grundlegend für die Beschreibung und Planung pädagogischer Prozesse ist die Erkenntnis des Hirnphysiologen Humberto Maturana, dass niemals ein „Impuls direkt von außen in ein fremdes Gehirn dringen“ kann, „ohne dort durch einen Prozeß der Selbstorganisation im neuronalen Netz autonom angeschlossen zu werden“.²⁸ Entscheidend für die Selbstorganisation ist also die Anschlussfähigkeit des jeweils nächsten Systemzustandes an den vorausgehenden.

Ein Grundsatz des systemtheoretischen Diskurses liegt in der Unterscheidung der Systeme (deswegen spricht man auch von einer Differenztheorie).²⁹ Dadurch besteht die Gefahr, dass die Systemumwelten zu wenig im Blick sind.³⁰ Rolf Huschke-Rhein, ein Vertreter der systemischen Pädagogik, weist deshalb zu Recht darauf hin, dass es bei jeder Selbstkonstruktion „nicht nur um die Konstruktion subjektiver Welten geht, sondern jeweils *zugleich* um die Konstruktion von Systembeziehungen zur Umwelt des Subjekts (und zwar; M. D.): sowohl zur sozialen Umwelt als auch zur naturalen Umwelt.“³¹ Deswegen sollte „ökosystemisch“ vorgegangen, also Bronfenbrenners Perspektive ergänzend mit eingebracht werden. Dadurch

²⁵ Vgl. Urie Bronfenbrenner: Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen, in: Ders.: Ökologische Sozialisationsforschung, hg. v. Kurt Lüscher, Stuttgart 1976, 201.

²⁶ Vgl. Urie Bronfenbrenner: Ökologische Sozialisationsforschung, in: Lenelis Kruse u. a. (Hg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1990, 77.

²⁷ Vgl. Heil, a. a. O. (s. Anm. 24).

²⁸ Huschke-Rhein, a. a. O. (s. Anm. 24), 10.

²⁹ Vgl. David J. Krieger: Einführung in die allgemeine Systemtheorie, München²1998, 12f.

³⁰ Deutlich wird das z. B. in der Religionspädagogik bei Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004. Die Autoren wollen unter Rückgriff auf Luhmanns Systemtheorie „neue Blicke auf den Religionsunterricht werfen“ (9), bleiben dabei aber fast vollständig beim schulischen Unterricht stehen, ohne Bezüge außerhalb von Schule in den Blick zu nehmen.

³¹ Huschke-Rhein, a. a. O. (s. Anm. 24), 13.

ergibt sich auch eine Relativierung des konstruktivistischen Ansatzes. Erkennen ist zwar nicht einfach Widerspiegelung der Umwelt, sondern Tun, aktives Konstruieren. Die Konstruktion von Wirklichkeit ist „in hohem Maße vom erkennenden Subjekt abhängig“. ³² Gleichzeitig wird sie jedoch in erheblichem Maße durch die Umwelt selbst bestimmt.

Die ökosystemische Perspektive relativiert den Anspruch des sog. „Radikalen Konstruktivismus“ in Richtung eines „gemäßigten Konstruktivismus“. ³³ Gleichzeitig wird durch die konstruktivistische Perspektive das lernende Subjekt in den Mittelpunkt gerückt und korrigiert damit die Subjektvergessenheit im ökosystemischen Ansatz.

Eine systemische Religionspädagogik versucht also, sowohl die prägenden Umwelten (Lernorte) als auch das lernende Subjekt gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Sie forscht danach, wie Menschen Impulse aus verschiedenen Lernorten aufnehmen, verarbeiten und daraus ihre Wirklichkeit konstruieren. Dabei spielt die Beziehungsebene eine wichtige Rolle. Anders formuliert: Eine systemische Religionspädagogik fragt nach der Ko-Konstruktion von Menschen in religiösen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Der Begriff der Ko-Konstruktion stammt von James Youniss. Er beschrieb damit die kooperative Sozialisation unter Gleichaltrigen und Freunden. ³⁴ Ich nehme diesen Begriff erweiternd auf. Damit folge ich Christoph Morgenthaler. ³⁵

Das autonome Subjekt des radikalen Konstruktivismus erhält auf diese Weise einen Deutungs- und Handlungsrahmen. „Es wird vom Konstrukteur zum Mitkonstrukteur seiner Welt.“ ³⁶

Systemische Religionspädagogik im hier skizzierten Sinn versteht Lernen als „Konstruktion einer Welt und als Interaktion mit der Umwelt“. ³⁷ Das gilt auch für religiöses Lernen. So ist es von großer Bedeutung, in welchen Kontexten und Rahmungen religiöse Praktiken und Inhalte gelernt werden. Ob und in welcher Weise sie vom Lernenden aufgenommen werden, wird durch ihre Anschlussfähigkeit bestimmt. ³⁸

³² Hans Mendl: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: Ders. (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 9-28, 14.

³³ Vgl. Huschke-Rhein, a. a. O. (s. Anm. 24), 13. Die Notwendigkeit dieser Korrektur wird auch von Seiten des Konstruktivismus selbst gesehen. Vgl. Mendl 2005, a. a. O., 15, der davon spricht, dass die „individual-konstruktivistische Sicht – sozusagen der erste Schub des Konstruktivismus in den 80er Jahren – durch einen stärker sozial-konstruktivistischen Blickwinkel ergänzt werden“ müsse. Vgl. den Ansatz des Sozialen Konstruktivismus nach Kenneth J. Gergen: Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart 2002.

³⁴ Vgl. James Youniss/Joseph J. Volpe: A relational analysis to friendship, in: William Damon (Hg.): Social cognition, San Francisco 1978, 1-22 (deutsch erschienen in James Youniss: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, hg. v. Lothar Krappmann/Hans Oswald, Frankfurt a. M. 1994).

³⁵ Vgl. Christoph Morgenthaler: „... habe ich das halt für mich alleine gebetet“ (Mirjam 6-jährig). Zur Ko-Konstruktion von Gebeten in Abendritualen, in: Albert Biesinger u. a. (Hg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim, Basel 2005, 108-121.

³⁶ Irene Herzberg: Kindheit, Kinder und Kinderkultur. Zum Verhältnis „alter“ und „neuer“ Perspektiven, in: Bernd Stickelmann/Hans-Peter Frühauf (Hg.): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung, Weinheim/München 2003, 37-78, 49.

³⁷ Huschke-Rhein, a. a. O. (s. Anm. 24), 124.

³⁸ Hanisch und Hoppe-Graff formulieren hier in der Sache ähnlich, wenn sie schreiben: „Die ‚Angebote‘ an die Heranwachsenden sollten so abgestimmt sein, dass sie einerseits ‚herausfordern‘, andererseits aber nicht jenseits

Dabei sind personale Beziehungen von herausragender Bedeutung.³⁹ Kersten Reich plädiert zu Recht für die Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsebene: „Wenn ich einen beliebigen Inhalt vertrete, dann wirkt meine Beziehung denjenigen gegenüber, die ich erreichen will, immer schon *vor* dem Inhalt.“⁴⁰ Pädagogische Arbeit ist immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und hat sich dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen. Deshalb sollten die entsprechenden Bezugspersonen an den einzelnen Lernorten des Glaubens auch besonders im Blick sein.

Eine systemische Religionspädagogik versucht also einerseits die Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus durchzubuchstabieren und andererseits die prägende Kraft der Lernorte angemessen zu berücksichtigen. Verbunden werden diese beiden Perspektiven im Begriff der Ko-Konstruktion. Über diesen Begriff treten die Beziehungsebene und damit die emotionale Dimension in das Blickfeld des Interesses.

3. OSTDEUTSCHE HERAUSFORDERUNGEN

Eine besondere Bedeutung für eine systemische Religionspädagogik haben die allgemeinen Rahmenbedingungen. Denn – auch – religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation spielen sich in einer bestimmten gesellschaftlichen Umwelt (Bronfenbrenner spricht hier vom Makrosystem) ab, die prägend wirkt. Auf regionale Besonderheiten ist deshalb sehr genau Bezug zu nehmen.

Obwohl in den letzten fünfzehn Jahren seit der Wiedervereinigung deutlich wahrnehmbare Angleichungsprozesse zwischen Ost und West stattgefunden haben, zeigt sich, dass „Deutschland auf kaum einem anderen Gebiet so wenig wiedervereinigt ist wie dort, wo es um religiöse Lebenshaltungen und vom Juden- und Christentum geprägtes Kulturwissen geht“.⁴¹ Ein Indiz dafür ist die extrem hohe Konfessionslosigkeit von über 70% der Bevölkerung. Allerdings lässt sich das Phänomen nicht allein über die Frage der Kirchenmitgliedschaft beschreiben. So sind viele Mitglieder von Freikirchen und sog. Sondergemeinschaften im juristischen Sinne konfessionslos. Andererseits gibt es auch in den großen Kirchen eine nennenswerte Zahl von Mitgliedern, die nicht an Gott oder eine höhere Macht glauben. Zugleich finden sich auch unter den Konfessionslosen Menschen, die als religiös bezeichnet werden können.⁴² Trotzdem spiegeln diese Zahlen einen Bedeutungsverlust von Kirche *und* Religion wider.

der Verstehensmöglichkeiten liegen. In der Terminologie Wygotskis: Sie sollten in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ liegen.“ Dies., a. a. O. (s. Anm. 9), 201.

³⁹ Vgl. dazu Nipkows prägnante Formulierung: „Glauben wird *personal übertragen*.“ Karl Ernst Nipkow: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 76.

⁴⁰ Reich, a. a. O. (s. Anm. 24), 61.

⁴¹ Roland Degen: „Normal halt“. *Beobachtungen zu Religion und Gesellschaft in Ostdeutschland*, in: *zeitzeichen* 9/2006, 8-11, 10.

⁴² Die jüngste EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung geht davon aus, dass 7% der ostdeutschen Konfessionslosen (wenn auch zweifelnd) an Gott glauben (in Westdeutschland 16,4%). Allerdings finden sich 76,3%, die weder an Gott noch eine höhere Macht glauben bzw. die davon überzeugt sind, dass es keinen Gott gibt (in Westdeutschland 40,5%). Vgl. Wolfgang Pittkowski: *Konfessionslose in Deutschland*, in: Wolfgang Huber u. a. (Hg.): *Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 2006, 89-110, 101.

„Das Schwinden der christlichen Gläubigkeit wird auch nicht durch die Hinwendung zu anderen, außerchristlichen religiösen Formen kompensiert. Religion spielt für die meisten Ostdeutschen schlicht keine Rolle mehr.“⁴³

Die jüngste Shell-Jugendstudie spricht für Ostdeutschland von 79% der Jugendlichen, die konfessionslos sind (Westdeutschland 12%). Die Autoren konstatieren: „Die neuen Länder sind damit ... ein weitgehend konfessionsfreies Gebiet und bringen ... eine völlig andersartige Komponente in die religiöse Kultur Deutschlands ein.“⁴⁴

In Ostdeutschland ist man gewohnheitsmäßig konfessionslos. Bezeichnend dafür ist die Äußerung von Jugendlichen vor dem Leipziger Hauptbahnhof. Auf die Frage, ob sie sich „eher christlich oder atheistisch“ verstünden, antworteten sie: „Weder noch, normal halt.“⁴⁵ Schon die eigenen Eltern und Großeltern waren nicht in der Kirche. Es handelt sich also um eine ererbte Konfessionslosigkeit in der dritten Generation. Folglich hat es bei den meisten Konfessionslosen in Ostdeutschland keinen bewussten Ablöseprozess gegeben. Diese „normal Distanzierten“ haben nie eine Entscheidung getroffen. Das verbindet sie mit der Masse der Kirchenmitglieder in Westdeutschland, die sich nie bewusst für die Kirche entschieden haben. Insofern ist die Formulierung, Ostdeutschland sei so areligiös, wie Bayern katholisch ist⁴⁶, durchaus angemessen.

Die Bedeutung dieses Kontextes für religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation ist kaum zu überschätzen. Es bedeutet nicht, dass religiöse Fragen im weitesten Sinne nicht auftauchen würden. Es bedeutet aber, dass die explizit-religiöse Thematisierung dieser Fragen kaum anzutreffen ist.⁴⁷ Eine unlängst vom Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD durchgeführte Untersuchung kommt denn auch zu dem Ergebnis, dass „die konfessionslosen Gesprächsteilnehmer religiös kaum ansprechbar sind. Bei den jüngeren Befragten ohne religiöse und kirchliche Berührungspunkte ist dieses Phänomen noch stärker ausgeprägt als bei den älteren Befragten.“⁴⁸

⁴³ Müller/Pickel/Pollack, a. a. O. (s. Anm. 6), 61.

⁴⁴ Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, 205. Zu berechtigten Anfragen an die Shell Jugendstudien unter religionspädagogischer Perspektive vgl. Sylvia Thonak: Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell-Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht, Münster u. a. 2003.

⁴⁵ Vgl. Degen, a. a. O. (s. Anm. 41), 10.

⁴⁶ Vgl. Eberhard Tiefensee: So areligiös wie Bayern katholisch ist. Zur konfessionellen Lage im Osten Deutschlands, in: Karl Schlemmer (Hg.): Auf der Suche nach dem Menschen von heute. Vorüberlegungen für alternative Seelsorge und Feierformen, St. Ottilien 1999, 50-66.

⁴⁷ Interessant sind hier Überlegungen von Monika Wohlrab-Sahr, die hinter der fehlenden Explizierung religiöser Themen einen „Horizont der Unsicherheit“ erkennt, „der gewissermaßen die Rückseite der religiösen Symbolisierung darstellt“. Dies.: Konfessionslos gleich religionslos? – Überlegungen zur Lage in Ostdeutschland, in: Götz Doyé/Hildrun Kessler (Hg.): Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig 2002, 11-27, 24. Nach Wohlrab-Sahr kann von Religionslosigkeit erst dann die Rede sein, wenn das Moment der Unbestimmbarkeit systematisch beseitigt ist.

⁴⁸ Maren Rinn: Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland, in: epd Dokumentation 52/2006, 24. Dass frühe Impulse und eine intensive persönliche Begleitung für die Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung entscheidend sind, verdeutlicht die Studie von Anna-Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.

Die meisten ostdeutschen Kinder und Jugendlichen wachsen ohne Berührungspunkte zur explizit-religiösen Dimension des Lebens auf. Da jedoch die Entwicklung von Religiosität und Glaube – pädagogisch gesprochen – in hohem Maße auf Fremdsozialisation angewiesen ist⁴⁹, wächst das Gros der Ostdeutschen mit dem faktischen Erleben auf, dass explizite Religiosität für die Lebensgestaltung unwichtig sei.

Kinder bilden in den ersten sechs, sieben Lebensjahren ein Repertoire von Grundmeinungen über sich selbst, über andere Menschen, über die Umwelt und über die Zukunft, das Leben aus. Diese „Grundmeinungen sind persönlich gefilterte Gefühls- und Denkmuster, die Kinder in der frühen Kindheit gefühlsmäßig als Gewissheiten entwickeln, bevor sie sprechen und darüber nachdenken können.“⁵⁰ Sie helfen dem Kind, sich in der unübersichtlichen Welt zu orientieren, sich zurechtzufinden und funktionieren nach dem Prinzip der Komplexitätsreduktion. Man könnte sie als eine Art Brille bezeichnen, die individuell gefärbt oder getönt ist. Damit sehen die Kinder (und später die Erwachsenen) häufig nur noch das, was diesen Grundmeinungen entspricht und blenden Widersprüche dazu aus. Auch die Entwicklung von Religiosität ist davon betroffen.

Das gesellschaftliche Makro-System bietet also wenig positive Impulse zur Entwicklung von Religiosität. Das hat auch Auswirkungen auf die Profilierung religionspädagogischer Arbeit. Helmut Hanisch hat 2003 eine Reduplikationsstudie seiner Untersuchung aus dem Jahr 1994⁵¹ zur Einstellung von sächsischen Schülerinnen und Schülern zum evangelischen Religionsunterricht durchgeführt.⁵² Die Ergebnisse waren ernüchternd und aufschlussreich zugleich. Hanisch kommt zu dem Schluss, „dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Religionsunterricht im Vergleich zu früher eine stärkere religiöse Orientierung und kirchliche Bindung aufweisen. Das bedeutet zugleich, dass gegenüber 1994 weniger Schülerinnen und Schüler das Fach Religion besuchen, die bislang mit der christlichen Tradition und Frömmigkeitspraxis noch nicht in Berührung gekommen sind. Der Religionsunterricht gilt zwar aus evangelischer Sicht als schulisches Angebot, das für alle offen ist, aber es wird 2003 im Vergleich zu 1994 von weniger jungen Menschen in Anspruch genommen.“⁵³ Zwar bleibt abzuwarten, ob diese Ergebnisse durch Untersuchungen in anderen ostdeutschen Bundesländern⁵⁴ bestätigt werden können, doch weist die „Verkirchlichung“ der sächsischen Schülerschaft auf ein Grundproblem religionspädagogischen Handelns: Religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation ist auf

⁴⁹ Norbert Mette formuliert prägnant: „Kein Kind erfindet von sich aus Gott. Es muß sich diesen Glauben von anderen sagen und gesagt sein lassen.“ Ders.: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, 284.

⁵⁰ Vgl. Jürg Frick: Ich mag dich – du nervst mich! Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben, Bern²2006, 81.

⁵¹ Vgl. Helmut Hanisch/Detlef Pollack: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart/Leipzig 1997.

⁵² Die Ergebnisse wurden veröffentlicht in den Beiträgen von Helmut Hanisch: „Sie sollten die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen ...“ Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext, in: Domsgen 2005, a. a. O. (s. Anm. 5), 185-240; sowie: Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), 286-304.

⁵³ Hanisch 2006, a. a. O., 295.

⁵⁴ Für Thüringen hat Michael Wermke eine entsprechende Untersuchung durchgeführt, doch fehlen die Vergleichswerte über einen längeren Zeitraum hinweg. (Vgl. Michael Wermke: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006).

soziale Verstärkung und Wertschätzung angewiesen. Sie können nicht gegen den ständigen Druck anderer Sozialisationsfaktoren geschehen. In Hanischs Vergleichsuntersuchung kommt das dadurch zum Tragen, dass sich das Motiv „Wunsch der Eltern“ als Grund für die Wahl des Religionsunterrichts radikal gewandelt hat. „Spiegelte es 1994 als Motiv bei den Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlich zehn Prozent eine äußerst marginale Rolle, so tritt es 2003 auf den Rangplatz, der ursprünglich mit 27 Prozent von dem Motiv ‚Orientierung an den Freunden‘ besetzt war.“⁵⁵ Dem korrespondiert, dass die Einstellung und Beziehung zur Lehrkraft für die Teilnahme am Religionsunterricht eine nachgeordnete Rolle spielt.⁵⁶ Aufgrund ihrer familialen Verankerung ist von vornherein klar, dass der Religionsunterricht gewählt wird. Deshalb bildet die Beziehung zur Lehrkraft eine untergeordnete Rolle. Eng verbunden damit ist die Ablehnung des Ethikunterrichts. Sie „könnte als eine Art Bekenntnis verstanden werden, das sich aufgrund der weit verbreiteten religiösen und kirchlichen Orientierung vieler Probandinnen und Probanden nahe legt.“⁵⁷ Hier wird deutlich: Gerade in weltanschaulichen und religiösen Fragen ist eine gewisse Homogenität der prägenden Einflüsse von großer Bedeutung.

Diese Ausgangslage führt religionspädagogisch in ein gewisses Dilemma: Einerseits sollte es darum gehen, dem Gros der Bevölkerung zu ermöglichen, das Christentum als wichtigen Teil der Kultur kennen zu lernen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, die nicht gleich mit einem Bekenntnis dazu einhergehen. Andererseits braucht der kleine Teil der Bevölkerung, der eine Verbindung zum christlichen Glauben hat, in besonderer Weise Unterstützung, um diesen Glauben nicht zu verlieren.⁵⁸ Folgt man den Untersuchungsergebnissen von Helmut Hanisch, dann scheint der Schwerpunkt momentan auf Letzterem zu liegen. Die Schwierigkeiten, die sich in der Kooperation innerhalb der Fächergruppe zeigen, sind eine Abbildung der grundlegenden Problemkonstellationen. Hanisch konstatiert, dass diese Schwierigkeiten „weniger auf die Einstellung der Religions- und Ethiklehrkräfte als vielmehr auf die ablehnende Haltung der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen“⁵⁹ sind. Eine Öffnung des Religionsunterrichts muss also emotional verwurzelten Widerständen begegnen. Vergleichbares gilt auch für gemeindliche Aktivitäten.

4. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, auf diese Ausgangslage zu reagieren. Zum einen wäre es denkbar, der Prägekraft des gesellschaftlichen Einflusses durch Isolation zu begegnen und pädagogische Inseln zu schaffen.⁶⁰ Viele Schulgründungen auf dem Gebiet der neuen

⁵⁵ Hanisch 2006, a. a. O. (s. Anm. 52), 297.

⁵⁶ Vgl. Hanisch 2005, a. a. O. (s. Anm. 52), 220.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. Michael Domszen/Helmut Hanisch: Den Herausforderungen begegnen. Grundzüge einer ostdeutschen Religionspädagogik, in: Domszen 2005, a. a. O. (s. Anm. 5), 389-407, 392.

⁵⁹ Hanisch 2006, a. a. O. (s. Anm. 52), 304.

⁶⁰ J. Henning Schluß weist darauf hin, dass „das Problem, wie Erziehung innerhalb einer (desolaten) Gesellschaft überhaupt gelingen könne“, die Pädagogik der Moderne von ihren Anfängen an bewege. Rousseau konnte sich die Erziehung seines Emile nur außerhalb der Gesellschaft denken. Viele Reformpädagogen sind ihm darin ge-

Bundesländer sind zum großen Teil auch dadurch motiviert. So wichtig diese „Inseln“ insgesamt auch sind, um exemplarisch christliche Bildungsverantwortung deutlich werden zu lassen, überzeugt solch ein Vorgehen als „Generallösung“⁶¹ kaum. So bleibt zum anderen nur der Versuch, auch an öffentlichen Schulen den Spagat zu wagen zwischen einer notwendigen Stützung christlich sozialisierter Schülerinnen und Schüler und einer dringend erforderlichen Sensibilisierung der übergroßen Mehrheit für explizit religiöse Lebensdeutungen. Wichtig ist, dass es das eine nicht ohne das andere geben kann.

Um hier zu neuen Ufern aufzubrechen, müssen unterschiedliche Faktoren zusammenkommen. So wird schnell deutlich, dass eine ausschließliche Konzentration auf den Religionsunterricht nicht ausreicht. Ein bis zwei Schulstunden in der Woche können nicht die „Umwertung aller Werte“ leisten, die Schülerinnen und Schüler alltäglich erfahren (zumal, anders als Nietzsche dies dachte, nicht die konventionellen Werte umgewertet werden, sondern die implizit geltenden).⁶² Deshalb ist die Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte so wichtig, allerdings – und dies sei ausdrücklich angemerkt – nicht in der Form eines katechetischen Gesamtkonzeptes, wie es beispielsweise Oskar Hammelsbeck 1939 vorgelegt hat.⁶³ In deutlicher Abgrenzung davon will eine systemische Religionspädagogik den Blick für die Verzahnung der Lernorte untereinander weiten. Soll Religion als Lebenspraxis von Bedeutung sein, müssen Verbindungen hergestellt werden, damit Kinder und Jugendliche an unterschiedlichen Orten mit durchaus unterschiedlicher Ausrichtung von Religion hören und sich damit auseinander setzen können. Denn nur in der Verknüpfung der Lebens- und Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen kann sinnvoll Persönlichkeitsentwicklung stattfinden, sonst laufen die Ansätze nebeneinander her oder gegeneinander. Insgesamt geht es darum, „kontraproduktive Dynamiken“⁶⁴ zu reduzieren und die latenten Wertkonflikte nicht auf dem Rücken der Schülerinnen und Schüler auszutragen.

Eine große Bedeutung kommt dabei einer bisher weitgehend vernachlässigten Dimension – dem emotionalen Lernen – zu. Die Ressentiments auf beiden Seiten (also beispielsweise der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht gegenüber dem Ethikunterricht und umgekehrt) sind primär ererbte und nicht in der Auseinandersetzung gewonnene. Sie liegen in einer Tiefenschicht, die kognitiv nicht ohne weiteres bearbeitet werden kann. Allerdings soll die stärkere Beachtung der Emotionen keinesfalls auf Kosten der kognitiven Dimension gehen. Unter entwicklungspsychologischer Perspektive ist daran zu erinnern, dass „die emotionale Entwicklung von Beginn an in einer Parallelentwicklung mit der kognitiven verbunden ist und daher nur eine unterstützende Förderung beider Dimensionen der Identitätsentwicklung gerecht wird“.⁶⁵ Bernhard Grom stellt dabei die grundlegende Frage: „Wie können wir religiöse

folgt. Vgl. J. Henning Schluß: Wie viel Theorie braucht der Ethik-Unterricht? Plädoyer für eine reflexive Werteerziehung, in: *Die Deutsche Schule* 95 (2003), 420-428, 425.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Vgl. Oskar Hammelsbeck: *Der kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit*, München 1939.

⁶⁴ Udo F. Schmälzle: Schüler – Lehrer – Eltern: Beschwörungsformel oder Handlungskonzept, in: *Lebendige Katechese* 19 (1997) H. 2, 78-85, 82. Vgl. dazu auch Michael Domsgen: Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung: Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut?, in: *JRP* 22 (2006), 136-147.

⁶⁵ Elisabeth Naurath: *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung: eine religionspädagogische Herausforderung*, Habil. Uni Augsburg 2006, 217.

Einsichten, die sich nicht in neutralen Informationen über Bibel und Kirche erschöpfen, sondern den Heranwachsenden ‚unbedingt angehen‘ wollen, so vermitteln, dass sie möglichst zu *emotional bedeutsamen Bewertungen* werden, oder in der Sprache der Rational-Emotiven Therapie: von kalten zu ‚warmen Kognitionen‘?‘⁶⁶ Zu vermuten ist, dass Glaubenseinsichten umso wahrscheinlicher Schülerinnen und Schüler ansprechen, ‚je mehr sie vom Heranwachsenden als Unterstützung bei der günstigen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (*developmental tasks*) wahrgenommen werden können: als personale Ressource, als Lebenshilfe‘.⁶⁷

Grom nennt dabei sechs religionspädagogisch bedeutsame Entwicklungsaufgaben: 1. Selbstfindung oder die Fähigkeit zur Emotionsregulierung mit Entspannung und Sammlung – auch als Grundlage intensiveren religiösen Erlebens und Sprechens mit Gott; 2. Der Aufbau und Erhalt von positivem Selbstwertgefühl – auch durch das Sich-Bejaht-Wissen von Gott; 3. Das Erlernen von Strategien zur Belastungsbewältigung – auch durch Glaube und Gebet; 4. Die Aufrechterhaltung einer positiven Lebenseinstellung – auch durch ein ‚Genießen in Danksagung‘ und Lobpreis; 5. Die Entfaltung prosozialen Verhaltens – auch durch das ‚Mitlieben‘ mit Gott und Jesus; 6. Die Bereitschaft zu einem differenzierten Verantwortungsbewusstsein (Gewissensbesinnung) – auch im Blick auf Jesu Liebesgebot und seine Zusage unbedingten Angenommenseins.⁶⁸

Dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler die Kraft des Faktischen durchbrechen und sich trotz des von Kind auf erlebten gewohnheitsmäßigen Massenatheismus explizit religiösen Fragen stellen.

Dieser Ansatzpunkt lenkt die Aufmerksamkeit auf die Lehrpersonen. Sie werden nur dann Religion als personale Ressource, als Lebenshilfe unterrichtlich zur Sprache und zur Darstellung bringen können, wenn sie selbst um diese Ressource wissen. Hochschuldidaktisch wirft dieser Ansatz viele offene Fragen auf. Elisabeth Roth konstatiert zu recht: ‚Derweilen die LEHR-Person im Zentrum der Ausbildung steht, bleibt die Lehr-PERSON am Rande.‘⁶⁹

Dieser Befund erhält dadurch neue Brisanz, dass sich in den letzten Semestern verstärkt konfessionslose Studierende für das Lehramt Evangelische Religion an der Theologischen Fakultät in Halle eingeschrieben haben. Dabei spielen studienorganisatorische Überlegungen (numerus clausus in anderen Fächern) eine große Rolle. Es bleibt abzuwarten, wie die weiteren Entwicklungen verlaufen.

Roth plädiert deshalb ausdrücklich für eine stärkere Beachtung der leibräumlichen Dimension: ‚Als Person-Einheit von Geist-Leib-Körper kommt die Lehr-Person ‚bei Leibe‘ als Körper-Raum im Raum-Körper vor Sinnen und zum Sinn. In ihrer Leibräumlichkeit kommt Gottes Geist vor Augen. Seiner Würde haben Gestaltung und Kultivierung ihres Leib-Raumes Rechnung zu tragen. ... Dem Heiligen zur Ehre haben rp Lehr-Personen an ihrer Lehre u n d an ihrer Person hart zu arbeiten.‘⁷⁰

⁶⁶ Bernhard Grom: Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle, in: KatBl 130 (2005), 25-31, 27f.

⁶⁷ A. a. O., 28.

⁶⁸ Vgl. a. a. O., 28-31.

⁶⁹ Roth, a. a. O. (s. Anm. 22), 23.

⁷⁰ A. a. O., 251.

Entscheidend für das Gelingen unterrichtlicher Prozesse ist das Zusammenspiel von fachdidaktischen und persönlichen Fähigkeiten der Lehrpersonen. Die fachdidaktische Ausbildung bedarf deshalb einer Erweiterung im Hinblick auf die Persönlichkeit der Studierenden. Dabei gilt es, sich von vornherein vor zu hohen Anforderungen zu schützen. Eine seelsorgerlich-psychologische Begleitung kann nicht gewährleistet werden. Aber eine Sensibilisierung für diese Dimension des Lehrens und Lernens ist von grundlegender Bedeutung. Kersten Reich spricht vom „pädagogischen Primat der Beziehungsseite“⁷¹ und macht damit auf den Zusammenhang zwischen Inhalts- und Beziehungsebene aufmerksam. Von grundlegender Bedeutung ist – neben einer fundierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung – eine umfassende Kommunikationsfähigkeit. Gerade im ostdeutschen Kontext, der durch nicht offen ausgesprochene emotionale Blockaden im Blick auf Religion deutlich bestimmt ist, scheint hier eine „Schlüsselqualifikation“ zu liegen. Hilfreich können dabei Anregungen aus den Bereichen der systemischen Pädagogik⁷² und Seelsorge⁷³ sein. Gleichzeitig ergibt sich ein inhaltlicher Bezug. Denn der von Ernst Lange geprägte Begriff der „Kommunikation des Evangeliums“ hat sich auch als religionspädagogischer Grundbegriff bewährt.⁷⁴ Der Kommunikationsbegriff ist damit theologisch wie pädagogisch zu bestimmen.

Der Zugang über eine systemische Religionspädagogik hält diese Fragen offen und verweist auf die Notwendigkeit eines komplexen Umgangs mit Fragen des religiösen Lehrens und Lernens. Der einzelne Lernende spielt eine entscheidende Rolle. Er konstruiert seinen Glauben auf individuelle Weise. Dabei spielen die Orte bzw. Räume, in denen er sich bewegt, eine prägende Rolle. Deren spezifische Einflüsse sind aufzunehmen. Grundlegend für die individuellen Konstruktionsleistungen des Lernenden wie auch für die Prägung der Lernorte ist die Beziehungsebene. Deshalb verdient die „Person der Lehrperson“ größere Aufmerksamkeit.

⁷¹ Reich, a. a. O. (s. Anm. 24), 60.

⁷² Vgl. z. B. Reich, a. a. O. (s. Anm. 24).

⁷³ Vgl. z. B. Timm H. Lohse: *Das Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung. Eine methodische Anleitung*, Göttingen 2006.

⁷⁴ Vgl. z. B. Christian Grethlein: *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005.