

Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen

Im Laufe ihrer Geschichte hat sich die Religionspädagogik immer wieder Herausforderungen gegenüber gesehen, die bisweilen an Dramatik nichts zu wünschen übrig ließen. So konstatierte beispielsweise Franz-Xaver Kaufmann schon Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, dass »alles Bedenken der Probleme der Glaubensvermittlung heute im Horizont einer Situation ihrer manifesten Erfolglosigkeit geschieht.«¹ Dies veranlasste Norbert Mette 15 Jahre später dazu, seine Religionspädagogik darauf auszurichten, indem er unter Beruf auf Rudolf Engler »Pünktlichkeit« als religionspädagogisches Erfordernis postulierte. »Es geht darum«, so schreibt er »der Religionspädagogik in Theorie und Praxis zur ›Pünktlichkeit‹ (R. Engler), zur Recht-Zeitigkeit zu verhelfen, indem die ›Zeichen der Zeit‹ zu erkunden und zu deuten versucht werden, die sie momentan in besonderer Weise herausfordern.«²

Überhaupt lässt sich die Geschichte der Religionspädagogik als ein Ringen um Pünktlichkeit beschreiben. Die Impulse dafür ergeben sich in der Regel aus misslingenden unterrichtlichen Vollzügen, aus Problemanzeigen und aus Veränderungen, die mit den bisher zugänglichen religionspädagogischen Instrumentarien nicht ausreichend bearbeitet werden können.

1. Herausforderungen für Theorie und Praxis der Religionspädagogik

Die Lebenswelt heutiger Menschen hat sich mit Blick auf die religiöse Dimension deutlich verändert. Der auffälligste Befund besteht darin, dass eine wie auch immer im Einzelnen sich gestaltende christliche Sozialisation von Kindern nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Dazu kommen die Herausforderungen einer zunehmend multireligiösen Gesellschaft,

¹ F.-X. KAUFMANN 1979, 156.

² N. METTE 1994, 14.

in der feste religiöse Identitäten unwahrscheinlich werden und die Menschen weitgehend religiös autonom agieren.³

Diese Herausforderungen stellen sich in Deutschland regional unterschiedlich stark. Dabei spielen vor allem kirchlich-religiöse Prägungen, demografische Entwicklungen sowie der Ausländeranteil eine große Rolle. Im Folgenden soll dies am Beispiel Ostdeutschlands kurz skizziert werden, ohne damit jedoch eine Sonderrolle Ostdeutschlands postulieren zu wollen. Vielmehr stellen sich die Herausforderungen im Osten in einer Intensität, die das Anliegen einer systemischen Religionspädagogik besonders deutlich hervortreten lassen. Die folgenden Ausführungen sollen deshalb im Sinne einer Exemplifizierung verstanden werden.

1.1 Mit der Wiedervereinigung Deutschlands ist die Religionspädagogik vor eine neue Dimension von Herausforderungen gestellt worden. Es sind Herausforderungen, die nicht nur einzelne Handlungsfelder betreffen, sondern das religionspädagogische Feld insgesamt. Kaufmanns Diagnose der manifesten Erfolglosigkeit der Glaubensvermittlung wird in Ostdeutschland geradezu potenziert. Dabei brechen Fragestellungen auf, die mit den gängigen Theoriemustern nur unzureichend bearbeitet werden können. Dies liegt auch daran, dass die – vorrangig in Westdeutschland gewonnenen – religionspädagogischen Erkenntnisse aufs Engste an diese spezifische Ausgangslage gebunden sind und deshalb nicht ohne weiteres auf andere Kontexte angewendet werden können.⁴ Im Sinne einer erkenntnistheoretisch sensiblen Vorgehensweise ist deshalb nach der Bedeutung der Rahmenbedingungen für religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation zu fragen und gleichzeitig nach impliziten Voraussetzungen gängiger Theoriemuster zu suchen. Zwei Punkte sollen das verdeutlichen.

1.2 So lassen die Untersuchungsergebnisse der Rostocker Religionspädagogin Anna-Katharina Szagun ernsthafte Zweifel an kognitiv-strukturellen Theorien zur religiösen Entwicklung aufkommen.⁵ Ihre Langzeitinterviews mit Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, werfen die Frage auf, »ob nicht die Entwicklung von Religion bei Kindern in

³ Vgl. F. SCHWEITZER, R. ENGLERT, U. SCHWAB, H.-G. ZIEBERTZ 2002.

⁴ Vgl. zum Folgenden: M. DOMSGEN 2008a, 497–500 und 2008b.

⁵ Kritik an entwicklungspsychologischen Theorien ist nicht neu. So hat Heinz Streib mit Hinweis auf die Pluralisierung der Lebensstile entsprechende Anfragen formuliert. Vgl. H. STREIB 2003.

einem bisher unterschätzten größeren Ausmaß von dem Gesamtcharakter des kulturell-religiösen Umfeldes abhängig ist, in dem Kinder aufwachsen«⁶. Dies wurde in der bisherigen Theoriebildung zu wenig berücksichtigt. Die christlich geprägte »kulturelle Tapete«⁷, also eine durch die Wirkungsgeschichte von Christentum und abendländischer Philosophie geprägte Umgebung, wurde stillschweigend vorausgesetzt und als Normalfall angesehen. Hier stellt sich unter der Zielrichtung der Wahrnehmung von Lebensphänomenen die Herausforderung, die Konstruktionsprinzipien dieser Kinder in rebus religionis nachzuzeichnen und gleichzeitig gängige Theoriemuster zu überprüfen.

1.3 Bedeutsam ist zudem ein Blick auf den kulturell-religiösen Kontext. In Ostdeutschland zeigt das Gros der Bevölkerung keine oder nur noch sehr schwach ausgeprägte Bezüge zur organisierten Religion. Über 70% sind konfessionslos. Auch wenn Konfessionslosigkeit nicht notwendigerweise mit Religionslosigkeit einhergeht, spiegelt diese Zahl einen Bedeutungsverlust von Kirche *und* Religion wider. »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.«⁸ Dies hat zur Folge, dass christliche und auch religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation in einem Umfeld stattfinden, das diese nicht unterstützt.

Helmut Hanisch hat in seiner Vergleichsuntersuchung zum Evangelischen Religionsunterricht in Sachsen eine Tendenz zur »Verkirchlichung« der Schülerschaft festgestellt. Er 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.«⁹ Diese Ausgangslage führt religionspädagogisch in ein gewisses Dilemma: Einerseits sollte es darum gehen, dem

⁶ K. E. NIPKOW 2006, 11.

⁷ A.-K. SZAGUN 2006, 51.

⁸ O. MÜLLER, G. PICKEL, D. POLLACK 2005, 61.

⁹ H. Hanisch 2006, 295.

Gros der Bevölkerung zu ermöglichen, das Christentum als wichtigen Teil der Kultur kennen zu lernen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, die nicht notwendig 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. Hier stellt sich die Frage nach den Adressaten christlich-religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation.

Auch wenn zu fragen ist, ob der sächsische Befund einer Verkirchlichung der Schülerschaft in den anderen ostdeutschen Bundesländern bestätigt werden kann oder nicht, steht die Teilnahmequote im Religionsunterricht in krassem Gegensatz zu der bildungstheoretisch postulierten Bedeutung von Religion im Rahmen schulischer Bildung. Wenn religionspädagogische Theoriebildung an der grundlegenden Bedeutung religiöser Bildung für alle Schülerinnen und Schüler festhalten will, kann sie nicht außer Acht lassen, dass 70-80% der Schülerschaft an öffentlichen Schulen dem Feld Religion nur im Rahmen eines neutralen Ethikunterrichts begegnen.

1.4 »Ostdeutschland setzt spezifische Prämissen, die eigene systemisch-konzeptionelle Antworten verlangen.«¹⁰ Dabei liegt in der Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Phänomenen der Lebenswirklichkeit ein wichtiger Schwerpunkt. Die größte Herausforderung liegt jedoch in der Formulierung von handlungsoptimierenden Überlegungen für die Praxis.

Die Problemlagen sind inzwischen so komplex, dass sie monokausal nicht adäquat aufgenommen werden können. Sehr deutlich zeigen sich zudem regionale Spezifizierungen. Gleichzeitig müssen bisherige Theoriemuster neu auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft werden. In dieser Situation können systemische Ansätze fruchtbar sein.

2. Grundlagen einer systemischen Religionspädagogik

Der Ansatz systemischen Denkens ist nicht neu. In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg wurde dieses Paradigma in nahezu allen traditionellen Wissenschaftsbereichen diskutiert. Da systemische Konzepte nicht an bestimmte

¹⁰ M. DOMSGEN 1998, 504.

materielle Inhalte gebunden sind, konnten sie in vielen Bereichen Anwendung finden. »Die Namen, mit denen die jeweiligen Theoriegebäude belegt wurden, unterscheiden sich von Fachdisziplin zu Fachdisziplin (Kybernetik, Systemtheorie, Kommunikationstheorie, Chaostheorie, Komplexitätstheorie u. v. m.), aber allen gemeinsam ist ein Wandel der Perspektive ... Es wird eine radikal andere Art von Erklärungen für die beobachteten Phänomene konstruiert, d. h. Kausalität wird neu konzeptualisiert.«¹¹ Diese erkenntnistheoretischen Grundhaltungen wurden interdisziplinär diskutiert. Dabei ging es vor allem um die Frage, wie Erkenntnis möglich sei und wie sie in (sozialen) Systemen kommuniziert werde.¹²

2.1 Versucht man das Proprium systemischen Denkens zu beschreiben, so lässt sich festhalten: »*Systemisches Denken verwendet Erklärungen, die sich aus der Systemtheorie ableiten lassen, und das heißt konkret: An die Stelle geradlinig-kausaler treten zirkuläre Erklärungen, und statt isolierter Objekte werden die Relationen zwischen ihnen betrachtet.*«¹³ Das Erkenntnisinteresse verschiebt sich also von den Dingen oder Objekten und ihren Eigenschaften »hin zu den Mustern ihrer funktionellen Koppelung und den damit verbundenen emergenten, d. h. neu entstehenden, nicht auf die Eigenschaften der Elemente zurückführbaren, Eigenschaften. ... Es wird eine Ganzheit betrachtet, deren Elemente in einem Netzwerk von Wechselbeziehungen miteinander verbunden sind, in dem jedes die Bedingungen aller anderen bestimmt. Untersuchungsgegenstand sind dementsprechend Strukturen und Funktionen, d. h. die Beziehungen und Positionen von Elementen zueinander innerhalb eines Gesamtgefüges, die Regeln ihrer Interaktion und Kommunikation sowie die Gesetzmäßigkeiten der Stabilisierung und Veränderungen von Systemzuständen und -strukturen.«¹⁴

2.2 Grundlegend ist dabei das von den beiden chilenischen Biologen Humberto Maturana und Fransisco Varela entwickelte Konzept der Autopoiesis, das nicht nur in der Biologie, dort vor allem in der Hinforschung, großen Einfluss hatte, sondern auch in den Sozialwissenschaften und der Psychologie. Es besagt, dass niemals ein »Impuls direkt von außen in ein fremdes Gehirn dringen« kann, »ohne dort durch einen Prozeß der Selbstorganisation

¹¹ F. B. SIMON 2006, 12.

¹² Vgl. K. L. HOLTZ 2008, 22.

¹³ F. B. SIMON 2006, 12 f.

¹⁴ F. B. SIMON 2006, 16.

im neuronalen Netz autonom angeschlossen zu werden«¹⁵. Entscheidend für die Selbstorganisation ist also die Anschlussfähigkeit des jeweils nächsten Systemzustandes an den vorausgehenden.

2.3 Neu beim Autopoiesiskonzept im Vergleich zu allen anderen Selbstorganisationsmodellen ist, dass in ihm die Rolle des Beobachters nicht nur reflektiert wird, sondern konstitutiv für den Aufbau der gesamten Theorie ist. Maturana und Varela schreiben: »Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt. Der Beobachter spricht durch seine Äußerungen zu einem anderen Beobachter, der er selbst sein könnte; alles, was den einen Beobachter kennzeichnet, kennzeichnet auch den anderen. Der Beobachter ist ein menschliches Wesen, d. h. ein lebendes System, und alles was lebende Systeme kennzeichnet, kennzeichnet auch ihn.«¹⁶

2.4 An dieser Stelle kommen systemisches Denken und Konstruktivismus zusammen. Wenn wir über etwas nachdenken, stehen wir in der Gefahr, die Merkmale des Zeichensystems, das verwendet wird, mit den Merkmalen des Bezeichneten zu verwechseln. Aber: »Die Landkarte ist nicht die Landschaft«, bemerkt Alfred Korzybski überzeugend.¹⁷ Damit rückt die Frage der Möglichkeit des Erkennens in das Blickfeld. Nicht mehr wahr und unwahr sind die grundlegenden Kategorien, sondern vielmehr die Viabilität. Etwas wird als viabel bezeichnet »solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen und Hindernissen in Konflikt gerät. ... Wirklichkeitskonstruktionen verlieren auf diese Weise ihre ontologische Absolutheit, sie werden funktionalistisch betrachtet und dadurch relativiert.«¹⁸ Bei der Wirklichkeitskonstruktion spielt die Sprache eine große Rolle, wobei drei Ebenen der Wirklichkeitskonstruktion unterschieden werden können: das Beschreiben, das Erklären und das Bewerten. Sie stehen in enger gegenseitiger Wechselbeziehung. Wird das eine verändert, hat dies Auswirkungen auf das andere.

2.5 Wichtig ist dabei, dass autopoietische Systeme nie losgelöst von den für ihr Überleben relevanten Umwelten betrachtet werden können. Sie werden durch Ereignisse ihrer Umwelt beeinflusst und reagieren ihren internen Strukturen entsprechend darauf. Biologische oder psychische Systeme kön-

¹⁵ R. HUSCHKE-RHEIN 2003, 10.

¹⁶ H. MANTURANA, F. VARELA 1982, 34.

¹⁷ Vgl. A. KORZYBSKI 1993.

¹⁸ F. B. SIMON 2006, 70.

nen als relevante Umwelten von Sozialsystemen verstanden werden. Sie »begrenzen die Möglichkeiten der Strukturierung und Entwicklung sozialer Systeme, und sie irritieren sie und regen sie dadurch zu Entwicklung an, aber sie legen sie nicht kausal fest.«¹⁹

2.6 Luhmann hat darauf hingewiesen, dass soziale Systeme als Kommunikationssysteme zu betrachten sind. »Kommunikation ist also gewissermaßen das Spiel, das darauf beruht, dass die Teilnehmer sich bei der Interpretation des gegenseitigen Verhaltens Absichten oder Motive unterstellen.«²⁰

Um ein soziales System dauerhaft zu erhalten, müssen immer wieder Kommunikationen reproduziert werden. »Von Kommunikation spricht man, wenn ein Verhalten als Mitteilung von Informationen interpretiert wird, die auch von den jeweiligen Interaktionspartnern als Mitteilung aufgefasst wird. Man kann einem Verhalten Informationen entnehmen (z. B., es winkt jemand, bzw. jemand fächelt sich Luft zu), man kann feststellen, dass mit diesem Winken dieser Jemand etwas mitteilen will (Jemand winkt mir, bzw. Jemand bedeutet mir, wie warm ihm ist), und man kann auf Information und Mitteilung sinnvolle Antworten generieren (zurückwinken und ebenfalls andeuten, dass es warm ist, oder jemanden zu Hilfe kommen). Wenn diese Bedingungen erfüllt sind und die mitgeteilten Informationen mit Sinn oder Unsinn verbunden sind, können kommunikative (soziale) Systeme entstehen und sich aufrechterhalten. Dann passiert Kommunikation. Sollte ein Kommunikationspartner diese Differenzen nicht mehr bilden können, z. B. ein Schüler keine Informationen wahrnehmen, den Mitteilungscharakter nicht bemerken und weder Sinn noch Unsinn entnehmen, wird die Kommunikation abbrechen, und zumindest einer der Beteiligten wird aus dem System aussteigen und damit die soziale Interaktion beenden.«²¹

2.7 Aufgrund der Komplexität kommunikativer Verständigungsprozesse ist ein Gelingen allerdings recht unwahrscheinlich. Nach Luhmann basiert eine erfolgreiche Koordination kommunikativer Prozesse darauf, dass soziale Systeme sich geradezu dadurch konstituieren, dass die Interaktionsprozesse »als unendlich offene, in ihrem Grunde dem fremden Zugriff entzogene

¹⁹ A. a. O., 89.

²⁰ A. a. O., 92 f.

²¹ K. L. HOLTZ 2008, 66.

Möglichkeiten der Sinnbestimmung«²² erfahren werden. Soziale Systeme müssen über Kommunikation das Problem lösen, bei dieser Unbestimmtheit zu einer »sinnhaften« strukturellen Koppelung zu kommen.

2.8 In diesem Zusammenhang ist auch der Lernbegriff zu bestimmen. Die Entstehung von neuen Verhaltensweisen auf Grund von strukturellen Transformationen kann man Lernen nennen.²³ Lernen ist ein Prozess der Auseinandersetzung mit einer Umwelt. Dabei handelt es sich zumeist um Anpassungsprozesse an eine sich wandelnde Umwelt. Lernen kann im Sinne der Ko-Konstruktion stattfinden über reziproke Perturbationen mit anderen autopoietischen Systemen. Lernen ist also als Prozess wechselseitiger Anpassung zu verstehen. So lernt nicht nur der Schüler vom Lehrer, sondern auch der Lehrer vom Schüler.

2.9 Was macht das systemische Denken für die Pädagogik interessant? Zum einen ist es die Ausweitung der Perspektive. Wechselseitige Abhängigkeiten werden in den Blick genommen. Dazu kommt die Reflexion der Beobachterrolle selbst. Zum anderen kann über den Begriff der Autopoiesis von vornherein das Misslingen pädagogischer Prozesse gedacht werden. Ja mehr noch: Missverstehen ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel, weil Lernen ein »höchst individueller, eigensinniger und selbst gesteuerter Prozess«²⁴ ist. Wir nehmen nur das wahr, was wir wahrnehmen und verarbeiten können, was zu unseren kognitiven und emotionalen Strukturen passt. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass wir nicht isoliert, quasi unter einer Glocke leben. »Die Systemtheorie betont die Kontextabhängigkeit des Lernens und Erkennens. Lernen findet in Kontexten statt ... Wir leben in Deutungsgemeinschaften.«²⁵ Deshalb sind selbst gesteuertes Lernen und soziales Lernen zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Von Interesse ist ebenfalls die Einbeziehung der Beobachterperspektive. Wie ich eingangs betont habe, brauchen wir eine Beobachtung unserer Beobachtungen. Auch die bisherigen religionspädagogischen Erkenntnisse haben ihre Prämissen. Diese müssen offengelegt werden. Notwendig ist also eine Beobachtung zweiter Ordnung.

²² N. LUHMANN 1984, 152.

²³ Vgl. D. I. KRIEGER 1998, 42.

²⁴ H. SIEBERT 2006, 175.

²⁵ A. a. O., 155.

2.10 Unter religionspädagogischer Perspektive ist zudem von Interesse, dass mit systemisch-konstruktivistischen Ansätzen in der allgemeinen Pädagogik bereits pädagogische Bearbeitungen der Systemtheorie vorliegen, an die angeknüpft werden kann.²⁶ Die Aufnahme dieser Ansätze bietet mehr Potenzial vor allem auch im Blick auf die notwendigen handlungsoptimierenden Überlegungen für die Praxis. In diesem Sinne plädiere ich für eine systemische Religionspädagogik und nicht für eine systemtheoretische Religionspädagogik.

3. Ziele einer systemischen Religionspädagogik

Folgt man den Vertretern systemischer Pädagogik, können nur in einem vernetzten Denken und in seiner auf systematisches Handeln gerichteten Erkenntnis die Herausforderungen der Gegenwart zufriedenstellend bearbeitet werden. Die eingangs skizzierten Problemlagen in Ostdeutschland lassen dies auch für die Religionspädagogik angezeigt erscheinen. Eine systemische Religionspädagogik hätte also eine Forschungsstrategie zu entwickeln, die systemisches Denken als verbindliche Erkenntnisperspektive zu Grunde legt. Dies gilt sowohl für die Aufgabe der Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung von Phänomenen der Lebenswirklichkeit wie für die Formulierung von handlungsoptimierenden Impulsen für die Praxis. Wie das aussehen könnte, will ich kurz skizzieren.

3.1 In der Religionspädagogik besteht eine grundsätzliche Aufgabe in der Systematisierung ihrer materialen Gehalte. Dabei finden sich momentan zwei wichtige Vorschläge: Christian Grethlein plädiert für eine Systematisierung durch Lernorte, Friedrich Schweitzer für eine Systematisierung nach Altersstufen innerhalb der Lebensgeschichte. Beide Vorschläge markieren grundlegende Einsichten. Eine grundlegende Aufgabe bestünde letztlich in einer Synthese. Dafür kann die systemische Betrachtungsweise hilfreich sein.

3.2 Gerade mit Blick auf das Feld religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation wird schnell deutlich, dass die Konzentration auf den Lernort Schule nicht ausreicht.

²⁶ Besonders ertragreich scheint mir hier die Rezeption von R. HUSCHKE-RHEIN 2003.

Die prägenden Einflussfelder, sozialisationstheoretisch gesprochen, die grundlegenden Sozialisationsinstanzen sind zu berücksichtigen. Auf diesen Punkt hat Christian Grethlein besonders hingewiesen und seine Religionspädagogik sozialisationstheoretisch fundiert.²⁷ Seine Unterscheidung von verschiedenen Lernorten sowie das Insistieren darauf, dass die Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht nicht mehr ausreiche, sind Erkenntnisse, hinter die religionspädagogische Theoriebildung nicht mehr zurück kann.

Gleichzeitig jedoch sollte auch das lernende Subjekt mit seinen spezifischen Konstruktionsleistungen im Blick sein, denn Persönlichkeitsentwicklung – und Glaubensentwicklung ist ein Teil derselben – geschieht individuell. Der Einzelne formt seinen Glauben, wobei er einwirkende Einflüsse spezifisch aufnimmt. Die individuellen Konstruktionsleistungen sollten möglichst genau untersucht werden. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Entwicklung des Glaubens. Im religionspädagogischen Diskurs haben sich mit dieser Herausforderung vor allem Karl Ernst Nipkow²⁸ und Friedrich Schweitzer²⁹ beschäftigt. Sie vertreten eine auf den Lebenslauf bezogene Religionspädagogik, in der primär der Lernende im Mittelpunkt steht und mit seinen spezifischen Konstruktionsleistungen gewürdigt wird.

3.3 Die eben skizzierten religionspädagogischen Positionen markieren wichtige Perspektiven, die nicht alternativ, sondern synthetisierend berücksichtigt werden sollten. Grethleins Ansatz einer lernortstheoretisch fundierten Religionspädagogik lässt sich der sozialökologischen Theorie zuordnen, Schweitzers Ansatz einer am Lebenslauf orientierten Religionspädagogik unter Aufnahme der Theorie des faith-developments dem konstruktivistischen Ansatz. Beide Theoriestränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär herangezogen werden.

3.4 Durch die *ökosoziale Perspektive* (mit der Unterscheidung Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem³⁰ sowie Chronosystem³¹) gelingt es, die Rahmenbedingungen menschlicher Entwicklung genauer zu beschreiben. Dadurch weitet sich der Wahrnehmungshorizont.

²⁷ Vgl. C. GRETHLEIN 1998.

²⁸ Vgl. z. B. K. E. NIPKOW 1990.

²⁹ Vgl. z. B. F. SCHWEITZER 2006, 2004.

³⁰ Vgl. U. BRONFENBRENNER 1976, 201.

³¹ Vgl. U. BRONFENBRENNER 1990, 77.

Desiderate ergeben sich jedoch in der Beschreibung der unterschiedlichen Systemebenen zueinander sowie aus der Familienzentrierung (Familie als Mikrosystem), die dabei vorausgesetzt wird. 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 mitbestimmen (vgl. agenda-setting-Forschung).

An dieser Stelle können systemtheoretische Kenntnisse weiterhelfen. Der systemtheoretische Diskurs³² schärft den Blick für die Binnenlogik des Systems, indem die Systeme klar voneinander unterschieden werden. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Systemumwelten zu wenig im Blick sind. Deshalb sollte ökosystemisch vorgegangen werden, also Bronfenbrenners Perspektive ergänzend mit eingebracht werden.³³

3.5 Die vor allem von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer vertretene Perspektive einer auf den Lebenslauf bezogenen Religionspädagogik lässt sich dem *konstruktivistischen Paradigma* zuordnen. Die große Chance liegt in der genauen Wahrnehmung des lernenden Subjekts und der daraus resultierenden Rezeption von Theorien zum faith-development. Auch die Biographieforschung hat dadurch wesentliche Impulse empfangen.

Allerdings lässt sich das lernende Subjekt nicht isoliert von seinen Umwelten in den Blick nehmen. Die individual-konstruktivistische Sicht muss durch einen stärker sozial-konstruktivistischen Blickwinkel ergänzt werden. Die explizite Bezugnahme auf die pädagogische Rezeption des Konstruktivismus bringt zudem in den aktuellen religionspädagogischen Diskurs eine Perspektive ein, die bisher vornehmlich genderbezogen thematisiert wurde. Es ist die Perspektive des emotionalen Lernens. Die Beziehungsebene oder weiter gefasst die Dimension des emotionalen Lernens ist auch bei religiösen Lehr- und Lernprozessen immer mit zu beachten. Erst in jüngster Zeit wird die Thematik umfassender bearbeitet. So reflektiert beispielsweise Silke Le-

³² Festzuhalten ist jedoch, dass die Frage nach der Rezeption der Systemtheorie im religionspädagogischen Diskurs noch nicht abschließend behandelt ist. Die vorliegenden Arbeiten (z. B. M. GRONOVER 2006) lassen vor allem die Frage nach den didaktischen Implikationen offen.

³³ Dies würde vor allem für die – erstmals von Christian Grethlein und später auch von anderen – angemahnte Entwicklung einer Lernorttheorie von Interesse sein. Vgl. C. GRETHELEIN 1993.

onhard³⁴ das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion bei Religionslehrenden und Elisabeth Roth³⁵ betont die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrperson für einen gelingenden Religionsunterricht.

3.6 Eine systemische Religionspädagogik als Theorierahmen will den Blick weiten und gegenwärtige Diskurse synthetisieren. Sie will unter Einbeziehung mehrerer Perspektiven versuchen, einerseits die Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus durchzubuchstabieren und andererseits die prägende Kraft der Lernorte angemessen zu berücksichtigen.³⁶

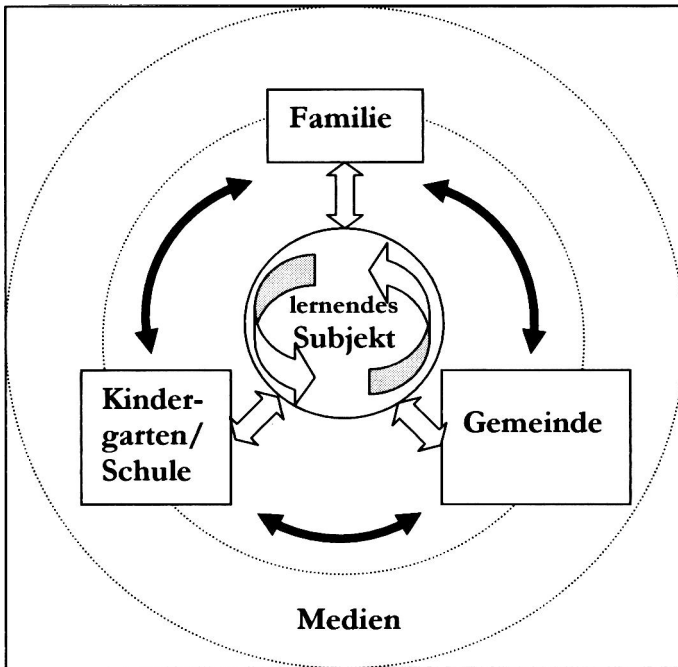
Die ökosoziale Perspektive schärft den Blick für die Rahmenbedingungen menschlicher Entwicklung. Dadurch gelingt es, die Bedeutung der Lernorte mit Blick auf den Einzelnen nachzuzeichnen. Nicht möglich ist damit jedoch die Formulierung einer Lernorttheorie, weil die auf den Einzelnen bezogene Perspektive nicht verlassen wird. An dieser Stelle wird die systemtheoretische Perspektive bedeutsam. Sie ermöglicht es, die Binnenlogik eines Systems nachzuzeichnen und eine Zuordnung der Lernorte untereinander vorzunehmen.

Die konstruktivistische Perspektive wiederum nimmt konsequent den Einzelnen in den Blick, indem sie zu verstehen versucht, wie sich das erkennende Subjekt zur umgebenden Wirklichkeit verhält. Indem darauf Bezug genommen wird, gelingt es nicht nur, die gängigen Theorien zum faith-development aufzunehmen, sondern gleichzeitig neu die Dimension des emotionalen Lernens als grundlegende Dimension religiösen Lehrens und Lernens angemessen zu berücksichtigen.

³⁴ Vgl. S. LEONHARD 2006.

³⁵ Vgl. E. ROTH 2006.

³⁶ Die benannten Theoriestränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär zueinander gezogen werden. Dabei geht es nicht um die vollständige Übernahme der Argumentationsmuster und Terminologien, sondern um die Markierung grundlegender Perspektiven. Auch sind die in diesen Theorieansätzen benannten Zielperspektiven nicht alle neu. Vielmehr stellen sie mit ihrem Argumentationsreservoir eine Sprache zur Verfügung, mit deren Hilfe altbekannte und aktuelle Probleme religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation neu gefasst werden können. Vgl. hier die Kritik von Ewald Terhart am konstruktivistischen Ansatz. DERS. 1999.



3.7 Zusammenfassend lässt sich festhalten: Eine systemische Religionspädagogik betrachtet die Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus und will gleichzeitig die prägende Kraft der Lernorte angemessen berücksichtigen. Sie forscht danach, wie Menschen Impulse aus verschiedenen Lernorten aufnehmen, verarbeiten und daraus ihre Wirklichkeit konstruieren. Verbunden werden diese beiden Perspektiven im Begriff der Ko-Konstruktion³⁷. Über diesen Begriff treten die Beziehungsebene und damit die emotionale Dimension in das Blickfeld des Interesses. Lernen wird dabei verstanden als »Konstruktion einer Welt und als Interaktion mit der Umwelt«³⁸. 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 be-

³⁷ Der Begriff der Ko-Konstruktion stammt von J. YOUNISS 1978. Er beschrieb damit die kooperative Sozialisation unter Gleichaltrigen und Freunden. Ich nehme diesen Begriff erweiternd auf. Damit folge ich C. MORGENTHAUER 2005.

³⁸ R. Huschke-Rhein 2003, 124.

stimmt.³⁹ Unter diesen Prämissen kommt der Formulierung von handlungsorientierenden Perspektiven eine besondere Bedeutung zu. Ein Schwerpunkt liegt deshalb auf der Erarbeitung einer Berufstheorie, die dazu verhelfen soll, dass Professionals ihr Handlungsfeld umfassend wahrnehmen und gestalten können.

4. Mögliche Probleme einer systemischen Religionspädagogik

4.1 Bei der Bearbeitung dieser Herausforderung ist die Mehrperspektivität einer systemischen Religionspädagogik hilfreich, weil sie in besonderer Weise die Notwendigkeit einer möglichst umfassenden Aufnahme der Voraussetzungsfaktoren religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation birgt. Dadurch besteht aber durchaus auch die Gefahr einer Überkomplexität, die handlungsorientierend nicht mehr aufgenommen werden kann.

Hier gilt es, die Balance zu finden zwischen einer notwendigen Weitung der Perspektive über die engen unterrichtlichen Grenzen hinaus und einer nicht mehr operationalisierbaren Aufnahme aller prägenden Einflussfaktoren. Die hier benannten Lernorte von Schule, Gemeinde, Medien und Familie stellen den Versuch in dieser Richtung dar. Sie ließen sich mühelos erweitern. Allerdings wäre dafür der Preis einer Überkomplexität zu zahlen. Letztlich geht es darum, einen Theorierahmen zur Verfügung zu stellen, der hilft, die Komplexität religiöser Lernprozesse zu verstehen und daraus Handlungsperspektiven zu generieren.

4.2 Die Stärken eines systemischen Ansatzes in der Religionspädagogik liegen zunächst in der Wahrnehmung und Beschreibung religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation. Ob sich daraus grundlegend andere Prinzipien unterrichtlichen Handelns ergeben, ist offen. An dieser Stelle setzt auch die Kritik an einer konstruktivistischen Didaktik an, die maßgeblich von Ewald

³⁹ Helmut Hanisch und Siegfried 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 der Verstehensmöglichkeiten liegen. In der Terminologie Wygotskis: Sie sollten in der »Zone der nächsten Entwicklung« liegen.« DIES. 2002, 201.

Terhart formuliert wird. Er stellt fest: »Konstruktivistische Didaktik artikuliert sich auf der Theorieebene in der relativ radikalen Weise; bei den Überlegungen und Vorschlägen zur Gestaltung von Unterricht wird jedoch durchweg eine gemäßigte Position vertreten.«⁴⁰

Dem ist in der Tendenz durchaus zuzustimmen. Allerdings betont Horst Siebert zu Recht, dass sich eine Wahrnehmungswende abzeichnet, »eine veränderte Perspektive vom Lehren zum Lernen, ein modifiziertes pädagogisches Selbstverständnis, eine »Haltung« der Gelassenheit und Offenheit. Aktivierende, situierte Methoden, Anschlusslernen und biografisches Lernen werden neu begründet. Die Inhaltlichkeit, das Wissen werden anders definiert als in traditionellen Vermittlungsdidaktiken. Das informelle Lernen und außerschulische Lernkontexte, neue Lernumgebungen und Vernetzungen von Lernen, Arbeiten und multikulturellem Zusammenleben, selbst organisiertes E-Learning werden aufgewertet.«⁴¹

Eine besondere Bedeutung kommt hier der Modellierung von Lernwelten zu. Dies ist religionspädagogisch unter der Perspektive unterschiedlicher Lernorte des Glaubens von großem Interesse. Auch die Emotionalität der Wirklichkeitskonstruktion (Ciompi spricht von »affektiven Grundbotschaften«, die vermutlich maßgeblich für eine lernanregende Resonanz sind⁴²), die Bedeutung der Beziehungsebene (Reich spricht vom Vorrang der Beziehungs- vor der Inhaltsdidaktik⁴³) sowie die Rede von einer Ermöglichungsdidaktik⁴⁴ sind religionspädagogisch genau wahrzunehmen.⁴⁵ Diese Impulse könnten für die Erarbeitung einer Berufstheorie von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen von großer Bedeutung sein.

4.3 Die Perspektiverweiterung des systemischen Ansatzes birgt die Gefahr einer konzeptuellen Unschärfe. So betont Karl Ludwig Holtz zu Recht in seiner Einführung in die systemische Pädagogik: »Systemisch-konstruktivistische Pädagogik scheint inzwischen ein Regenschirmkonstrukt geworden zu sein, unter dessen breitem Dach sich nahezu alle wiederfinden können, denen die Regenschauer des pädagogischen Alltags Unbehagen bereiten. ... Und jeder, der sich unter dem Schirm einfindet, bezieht sich wiederum

⁴⁰ E. TERHART 2005, 5.

⁴¹ H. SIEBERT 2006, 163 f.

⁴² Vgl. L. CIOMPI 2002.

⁴³ Vgl. K. REICH 2005.

⁴⁴ Vgl. R. ARNOLD, C. GÓMEZ TUTOR 2007.

⁴⁵ Zu Anregungen und Impulsen für die pädagogische Praxis in systemischer Perspektive vgl. z. B. C. RENOLDNER E. SCALA, R. RABENSTEIN 2006.

auf eine unterschiedliche Mischung relevanter Hintergrundtheorien. Da sind unterschiedliche Systemtheorien, unterschiedliche Arten von Konstruktivismus, verschiedene Neurobiologen des Erkennens und diverse kognitionspsychologische Lernkonzeptionen versammelt. All diese Hintergrundtheorien liegen unter systematischer Perspektive nicht alle auf der gleichen Ebene, und in der praktischen Umsetzung werden sie unterschiedlich und mit anderen (z. B. ganzheitlichen) Modellvorstellungen kombiniert.«⁴⁶

Diese Kritik ist sehr ernst zu nehmen und erinnert an die im systemischen Denken selbst angelegte Beobachtung des Beobachters. Gleichzeitig markiert sie die Herausforderung einer näheren inhaltlichen Bestimmung. Theologisch wäre beispielsweise die Frage nach dem Verhältnis von Viabilität und Wahrheit zu klären.

5. Zusammenfassung

Trotz aller ernst zu nehmenden Anfragen an einen systemischen Ansatz in der Pädagogik sehe ich in der Profilierung einer systemischen Religionspädagogik mehr Chancen als Gefahren. Diese betreffen einerseits die Wahrnehmungsperspektive, insofern bisherige Theoriemuster hinsichtlich ihrer impliziten Voraussetzungen neu durchdacht werden. Gleichzeitig wird neu nach der Konstruktion von Religiosität gefragt. Auch die mögliche Synthese bisheriger religionspädagogischer Ansätze ist von Vorteil. Andererseits bestünde die Möglichkeit einer berufstheoretischen Profilierung, insofern das Handlungsfeld der Professionals systemisch wahrgenommen und entsprechend gestaltet werden kann.

Der pädagogisch zu erhebenden Mittelpunktstellung des lernenden Subjekts korrespondiert die schöpfungstheologisch und soteriologisch begründete Sicht des Menschen als eines bildungsbedürftigen und bildungsfähigen.⁴⁷ Dass auch Glaube (und Theologie) kontextuell bestimmt werden, lässt sich vielfach nachweisen. Die religiöse Entwicklung des Einzelnen ist davon nicht ausgenommen.

Indem systemisch-konstruktivistisch vorgegangen wird, wird der Blick auf die Art und Weise gelenkt, »wie innerhalb einer Glaubensgemeinschaft das Widerfahrnis von Offenbarung rezipiert wird«⁴⁸. Wenn von der Suche nach dem eigenen Glauben oder der Notwendigkeit gesprochen wird, den

⁴⁶ K. L. HOLTZ 2008, 85 f.

⁴⁷ Vgl. M. DOMSGEN 2007, 10 f.

⁴⁸ H. MENDEL 2005, 181.

eigenen Glauben zu konstruieren, »so widerspricht diese Fokussierung nicht dem Apriori des Heilsangebots, welches eben nicht immer explizit angefügt wird, weil unter pädagogischen Prämissen stärker interessiert, wie Menschen inner- und außerhalb einer religiösen Gemeinschaft auf vorfindliche Sinnkonstrukte zugreifen und je eigene Glaubensspuren ausprägen.«⁴⁹

Ihr näher auf die Spur zu kommen und sie deshalb besser befördern helfen zu können, sind Ziele, die im systemischen Denken angemessener zu verfolgen sind.

6. Literatur

Arnold, Rold, Gómez Tutor, Claudia, Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.

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

Bronfenbrenner, Urie, Ökologische Sozialisationsforschung, in: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann, Ernst-Dieter Lantermann (Hg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1990, 76–79.

Ciampi, Luc, Gefühle, Affekte, Affektlogik. Ihr Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis, Wien 2002

Domsgen, Michael, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998.

Domsgen, Michael, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: IJPT 11 (2007), 1–18.

Domsgen, Michael, Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland. Überlegungen zum Lernort Schule, in: ZThK 105 (2008a), 488–510.

Domsgen, Michael, Ostdeutsche Herausforderungen für eine systemische Religionspädagogik, in: Christoph Gramzow, Heide Liebold, Martin Sander-Gaiser (Hg.), Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, Leipzig 2008b, 353–365.

⁴⁹ Ebd.

Grethlein, Christian, Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: ThLZ 118 (1993), Sp. 571–586.

Grethlein, Christian, Religionspädagogik, Berlin, New York 1998.

Gronover, Matthias, Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs, Münster 2006.

Hanisch, Helmut, Hoppe-Graff, Siegfried, »Ganz normal und trotzdem König« Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.

Hanisch, Helmut, Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), 286–304.

Holtz, Karl Ludwig, Einführung in die systemische Pädagogik, Heidelberg 2008.

Huschke-Rhein, Rolf, Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Kaufmann, Franz-Xaver, Kirche begreifen, Freiburg i. Br. 1979.

Korzybski, Alfred, Science and sanity, New York (1933) 51993.

Krieger, David L., Einführung in die allgemeine Systemtheorie, München 1998.

Leonhard, Silke, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006.

Luhmann, Niklas, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a. M. 1984.

Maturana, Humberto, Varela, Francisco, Biologie der Kognition, in: Humberto Maturana, Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig 1982, 32–80.

Mendl, Hans, Ein Zwischenruf: Konstruktion, Theologie und Wahrheit, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik, Münster 2005, 177–187.

Mette, Norbert, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994.

Morgenthaler, Christoph, »... habe ich das halt für mich alleine gebetet« (Mirjam 6-jährig). Zur Ko-Konstruktion von Gebeten in Abendritualen, in: Albert Biesinger/Hans-Jürgen Kerner/Gunther Klosinski/Friedrich Schweitzer (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim, Basel 2005, 108–121.

- Müller, Olaf, Pickel, Gert, Pollack, Detlef, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Michael Domsgen, Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23–64.
- Nipkow, Karl Ernst, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
- Nipkow, Karl Ernst, Vorwort, in: Anna-Katharina Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006, 11–14.
- Reich, Kersten, Systemisch-Konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim, Basel 2005.
- Renoldner, Christa, Scala, Eva, Rabenstein, Reinhold (2006), Einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit, Münster 2006.
- Roth, Elisabeth, Religionspädagogisches Selbstbewusstsein. Eine pädagogische Theologie am Beispiel des Religionsunterrichts, Neukirchen-Vluyn 2006.
- Schweitzer, Friedrich, Englert, Rudolf, Schwab, Ulrich, Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg, Gütersloh 2002.
- Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 2004.
- Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Band 1, Gütersloh 2006.
- Siebert, Horst, Konstruktivistische Lehr-Lern-Kulturen, in: Rolf Balgo/Holger Lindemann (Hg.), Theorie und Praxis systemischer Pädagogik, Heidelberg 2006, 154–176.
- Simon, Fritz B., Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus, Heidelberg 2006.
- Streib, Heinz, Religion as a Question of Style: Revising the Structural Differentiation of Religion from the Perspektive of the Analysis of the Contemporary Pluralistic-Religious Situation, in: IJPT 7 (2003), 1–22.

Szagun, Anna-Katharina, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.

Terhart, Ewald, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: ZfPäd 45 (1999), 629–647.

Terhart, Ewald, Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik?, in: ZfPäd 51 (2005), H. 1, 1–13.

Youniss, James/Volpe, J., 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).