

Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Eine Zwischenbilanz

Neue Begriffe tauchen auf, wenn Umstände und Ereignisse neu wahrgenommen bzw. graduell anders bewertet werden. Dies kann, muss aber nicht mit einer tatsächlichen Veränderungen bzw. Entwicklung von Sachverhalten zusammenhängen. Darauf weist Bernd Schröder in seinem Beitrag einleitend hin.³¹⁵ Begriffe sind also Indikatoren für Bedeutungsverschiebungen. Der Begriff der systemischen Religionspädagogik ist davon nicht ausgenommen und kann dies verdeutlichen. Ich habe ihn formuliert, um eine spezielle Perspektive anzumahnen. Es ist eine Perspektive, die bisherige Theorieansätze synthetisierend berücksichtigen will. Dabei kann man sich darüber streiten, ob die von mir benannten Ansätze einer lernort- und einer biografiebezogenen Perspektive das weite Feld religionspädagogischer Entwürfe vollständig abdecken. Zweifelsohne jedoch sind es zwei Ansätze, die die Aufgabe einer Systematisierung der materialen Gehalte von Religionspädagogik mit großer Klarheit angehen und dabei zu grundlegenden Einsichten gelangen, über die nicht hinweg gegangen werden kann.

Der Begriff des Systemischen bezieht sich nicht auf bestimmte materiale Inhalte, sondern steht für eine veränderte Herangehensweise. Auch dadurch eröffnet er die Möglichkeit zur Vernetzung. Gleichzeitig steht er damit für ein Forschungsprogramm, das auf Kooperation und Austausch gewiesen ist. Die systemische Perspektive eröffnet ein Spektrum, das von einem allein nicht angemessen bearbeitet werden kann.

Das Symposium »Systemische Religionspädagogik« am 23./24.10.2008 an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bot die Möglichkeit eines Gedankenaustausches im Anschluss an die einzelnen Referate wie auch bei der abschließenden Podiumsdiskussion. Dabei lag ein besonderer Reiz darin, dass hier Vertreter aus Theorie und Praxis der Religionspädagogik zusammen gekommen waren und ihre Positionen zur Sprache bringen konnten. Im Folgenden soll es nicht darum gehen, die ein-

³¹⁵ Vgl. B. SCHRÖDER, 48.

zelen Gesprächsgänge zu dokumentieren. Vielmehr werden grundlegende Themenstellungen aufgenommen, die dazu verhelfen, Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive zu markieren. Dabei handelt es sich nicht um eine abschließende Bewertung, sondern vielmehr um eine erste Bündelung von Einschätzungen.

1. Zum Anliegen und zum Begriff

Von grundlegender Bedeutung für eine systemische Religionspädagogik ist eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, die komplexe Zusammenhänge zwischen dem lernenden Subjekt und seiner Lern- und Lebenswelt in den Blick nehmen will.

Dieses Anliegen einer Vernetzung der Perspektiven erweist sich als mehrheitsfähig. Dies gilt zum einen mit Blick auf die Überwindung der Fokussierung auf den Lernort Schule, und hier insbesondere auf den Religionsunterricht. Das gilt aber auch mit Blick auf die bisher vorliegenden religionspädagogischen Theorieansätze, die einerseits Grundlegendes benennen und andererseits durchaus ergänzungsbedürftig sind. So verweist Friedrich Schweitzer in seinem Beitrag darauf, dass die von ihm vertretene biografische Perspektive »nicht absolut gesetzt«³¹⁶ werden dürfe und der Korrektur und Ergänzung bedürfe. Und Christian Grethlein kann »das angemahnte Desiderat einer Ausweitung des Horizontes durch Fokussierung auf das lernende Subjekt«³¹⁷ zugestehen und festhalten, dass »die Differenzierung von Lernorten« »nur teilweise lebensweltliche Zusammenhänge erfasst und so der Ergänzung bedarf«³¹⁸. Gleichzeitig markieren beide Theorien grundlegende Einsichten. Friedrich Schweitzer hält eindrücklich wach, dass »nicht von religionspädagogischen Anbietern her ..., sondern von den Rezipienten sowie von den kontextuellen Zusammenhängen her«³¹⁹ zu denken ist. Und Christian Grethlein verweist mit großer Klarheit auf die Bedeutung des »konkreten Ortes« und davon ausgehend auf die »Rahmenbedingungen für religiöse Kommunikation«³²⁰.

³¹⁶ F. SCHWEITZER, 101.

³¹⁷ C. GRETHLEIN, 77.

³¹⁸ A. a. O., 79.

³¹⁹ F. SCHWEITZER, 98.

³²⁰ C. GRETHLEIN, 78.

Die Chance einer systemischen Herangehensweise liegt in der Verknüpfung beider Theoriestränge. Allerdings bringt der Begriff des Systemischen auch erhebliche Verständigungsprobleme. Diese liegen auf zwei Ebenen. Zum einen ist nicht von vornherein klar, auf welche Variante der Systemtheorie man sich dabei bezieht. Zum anderen – und dies hängt mit dem ersten Problem zusammen – ist nicht deutlich, ob der Begriff einer systemischen Religionspädagogik eine neue Großtheorie darstellen will oder vielmehr auf mittlerer Reichweite agiert, also *eine* grundlegende Erschließungsperspektive darstellt.

Hinsichtlich des ersten Problemfeldes hat Martin Rothgangel drei Varianten unterschieden. Das Attribut systemisch kann zum ersten einen Bezug zur Systemtheorie Luhmanns markieren. Diese ist hochabstrakt und ist vor allem an Komplexitätssteigerung interessiert und auf den ersten Blick wenig praxisbezogen. Zum zweiten steht systemisch für die Rezeption verschiedener systemischer Ansätze in pädagogischem Interesse, wie sie Rolf Huschke-Rhein vorgenommen hat. Diese kann Theorie wie Praxis befruchten, da man hier bereits auf eine pädagogische Vorarbeit zurückgreifen kann. Schließlich ist der Begriff des Systemischen in der Theologie durch Christoph Morgenthalers »Systemische Seelsorge« bestimmt, die sich durch große Praxisbezogenheit auszeichnet, analytisch allerdings noch schärfer orientiert sein könnte. Je nachdem wie hier hinsichtlich des Bezugsrahmens votiert wird, wird auch die Antwort auf die Frage nach der Reichweite einer systemischen Religionspädagogik ausfallen. Der Bezug auf Luhmann geht eher mit dem Anspruch einer religionspädagogischen Großtheorie einher als der Bezug auf Huschke-Rhein oder Morgenthaler. In diesem Zusammenhang ist auch der Einwand einer nicht mehr handhabbaren Komplexitätssteigerung zu sehen. Zur Illustration dieses Zusammenhangs werden Auszüge des Gesprächsganges der abschließenden Podiumsdiskussion dokumentiert, in dem die Fragen bedacht wurden, ob das Anliegen einer systemischen Religionspädagogik konsensfähig sowie ob der Begriff dafür hilfreich ist. Dabei zeigte sich, dass das Anliegen mehrheitsfähig ist, die Schwierigkeiten aber vor allem hinsichtlich der begrifflichen Fassung gesehen wurden. Deutlich wird das beispielsweise im Votum von Bernd Schröder, der ausführte:

Ich teile das Anliegen – Verknüpfung der Lernorte, Fokussierung des Individuums usw. Aber es braucht dafür nicht eine neue Benennung. Die Geschichte der Religionspädagogik war implizit schon immer systemisch. Es ist nicht nötig, diesen lange andauernden Prozess zu stoppen und zu sagen: »Jetzt benennen wir es explizit.« ...

Die Anfragen zum Begriff wiederum wurden auf unterschiedlichen Ebenen formuliert. Helmut Hanisch sieht dabei vor allem die Gefahr der Überkomplexität.

Ist der Theorierahmen systemische Religionspädagogik nicht viel zu komplex? Handelt man sich durch diesen Begriff nicht mehr Schwierigkeiten ein? Braucht man nicht überschaubarere, leicht handhabbare Theorie? Möglicherweise ist der Begriff zu sehr aufgeladen. Man braucht einen Theorierahmen, der die partikularen Forschungen plausibel macht. Man muss wissen, worauf es hinauslaufen soll. ...

Christian Grethlein teilt diese Perspektive und geht noch einen Schritt weiter. Er sieht den Theorierahmen einer systemischen Religionspädagogik auch deshalb kritisch, weil er dahinter den Anspruch auf eine religionspädagogische »Großtheorie« vermutet. Er beurteilt die erschließende Kraft von Luhmanns Systemtheorie sehr zurückhaltend, auch deshalb, weil es seiner Meinung nach bereits eine »theologische Adaption bei Trutz Rendtorff und seiner Christentumstheorie« gibt, in der »auch christliche Gehalte in ihrer geschichtlichen Dimension präsentiert« werden. Knapp formuliert er: »Rendtorff ist doch viel einfacher als eine soziologische Großtheorie, die wir noch mal brechen müssten.« Dementsprechend führt er aus:

*Der Begriff systemisch bringt uns in erhebliche Verständigungsprobleme. ...
Luhmann hat keine Professionals ausgebildet. Ihm ging es um eine Gesellschaftstheorie. Er war an Komplexitätssteigerung interessiert. Wir brauchen Komplexitätsreduktion. Ein Religionslehrer hat kein Interesse an systemischer Religionspädagogik im luhmannschen Sinn, denn die komplexe Theorie macht nur beobachtungsfähig aber nicht handlungsfähig.*

Diese kritische Sicht auf Luhmann teilt Martin Rothgangel nicht. Auch deshalb steht er einer Aufnahme seines Ansatzes offener gegenüber und erwidert auf Grethleins Kritik:

Man muss im lubmannschen Sinne verschiedene Ebenen unterscheiden: Die eine Ebene ist der Religionsunterricht und wir sind eher auf der Beobachtungsebene. Wir müssen uns überlegen, was die richtigen Beobachtungskategorien sind. Und da kann mir evtl. Luhmann helfen z. B. beim Erfassen von Kommunikationsprozessen. Man muss systemisch nicht unbedingt im Sinne Luhmanns definieren. Die Begriffsdefinition ist offen zu halten.

Grundlegend ist vielleicht: Vernetzt und kontextbezogen.

Dieser Hinweis auf die unterschiedlichen Bedeutungsebenen des Begriffs »systemisch« eröffnet eine neue Perspektive und markiert zugleich die Notwendigkeit einer Präzisierung hinsichtlich der begrifflichen Fassung des Anliegens einer systemischen Religionspädagogik. Letztlich geht es beim Ansatz einer systemischen Religionspädagogik, wie ich ihn bisher formuliert habe, nicht um eine religionspädagogische Gesamtheorie, wie der folgende Gesprächsgang illustriert:

Schröder: ... *Wir entwerfen keine Gesamtheorie für die Religionspädagogik sondern einen Ansatz systemischen Religionslehrerhandelns. Das entwickeln wir nicht, um Theorien zu sortieren, sondern als Hilfestellung für Lehrer, komplexe Zusammenhänge in ihrem Handlungsfeld besser begreifen zu können – nicht aus der Vogelperspektive, ganz bewusst aus der Handlungsperspektive. Als Hilfe, dass Lehrer das Scheitern von Unterricht nicht auf ihr persönliches Ungeschick zurückführen, sondern den Kontext einbeziehen können. Dann würde sich die Perspektive völlig umdrehen. Man würde die Perspektive des Handelnden theoretisieren. Dann würde man Handlungsmuster entwickeln, Orientierungsmuster anbieten. Das schien mir in der Tat verlockend. Man würde dann nicht so sehr Theorien rezipieren, sondern eher ein umgangssprachliches Verständnis von systemisch adaptieren.*

Grethlein: *Dazu haben wir doch genug Rollentheorien zur Rolle des Religionslehrers aus den 60er Jahren, die z. T. in Vergessenheit geraten sind, die aber gut sind!*

Schröder: *Diese fokussieren aber nicht reale Veränderungen z. B. der Gesellschaft und das ist doch gerade der Ausgangspunkt der systemischen Religionspädagogik. Die Rollentheorie arbeitet mit institutionellen Ansprüchen, die eine Amtsperson erfüllen muss.*

Domsgen: *Der Gesprächsgang zeigt, dass wir auf unterschiedlichen Ebenen diskutieren. Als ich den Begriff der systemischen Religionspädagogik formuliert habe, ging es mir nicht um eine neue religionspädagogische Megatheorie. Mein Bezugspunkt war nicht primär Luhmann, sondern die pädagogische Rezeption der Systemtheorie von Huschke-Rhein. Ich sehe meinen Vorschlag als Theorierahmen mittlerer Reichweite. Ich habe die systemische Perspektive über die Pädagogik rezipiert und darin liegt für mich auch der Charme: Wir haben damit eine Anschlussstelle an den allgemeinpädagogischen Diskurs.*

Interessant ist, dass der Ansatz einer systemischen Religionspädagogik gerade aus der Perspektive der Unterrichtspraxis von Bedeutung ist. So formulierte eine Religionslehrerin:

Als Religionslehrerin sehe ich das Attraktive in dem Ansatz darin, dass ich anfangs, über den Unterricht hinaus zu schauen, wie die Kinder in den anderen Feldern sozialisiert sind. Familie bezieht man oft noch mit ein, Gemeinde dagegen kaum. Wenn Religionslehrer dazu angeregt werden, dass sie einen weiteren Blickwinkel bekommen, dann fände ich den Ansatz sehr interessant. ...

Dabei wäre jedoch genauer zu markieren, welche handlungsorientierenden Perspektiven sich aus dem systemischen Ansatz ergeben, die bisher so nicht benannt worden sind oder aber nicht ausreichend im Mittelpunkt standen. Dies brachte ein Religionslehrer in die Diskussion ein.

Ich frage mich, auf dem Hintergrund der Diskussion, was traditionelle didaktische Konzepte leisten oder nicht leisten. Z. B. im Berliner Modell wird doch unter den anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen einiges eingefangen, was hier zur Diskussion steht. Wo ist der Gewinn darüber hinaus?

Rothgangel: *Mir ist bei der Beschäftigung mit der Systemtheorie deutlich geworden: Die soziokulturellen Bedingungen laufen über Kommunikation. Kommunikation ist hier ein ganz wichtiger Begriff. Kommunikation läuft in verschiedenen Lernorten unterschiedlich ab. Das fängt die Berliner Schule nicht so ein. Ich blicke noch mal differenzierter auf »soziokulturell«. Psychische (anthropogen) und soziale (soziokulturelle) Systeme kommen nicht einfach so zusammen. Da hilft mir die systemische Religionspädagogik.*

Der Diskussionsgang verdeutlicht, wo die Schwierigkeiten des Begriffs einer systemischen Religionspädagogik liegen können. Das Attribut systemisch lässt unterschiedliche Bezugsrahmen deutlich werden. Je nachdem wie die Bestimmung ausfällt, wird auch der Anspruch einer systemischen Religions-

pädagogik unterschiedlich formuliert werden. Die Zurückhaltung vor einer neuen Großtheorie ist durchaus berechtigt. In dieser Richtung argumentiert auch Friedrich Schweitzer, indem er an Entwicklungen innerhalb der Religionspädagogik in den sechziger Jahren erinnert.³²¹ Hier wird eine Grenze markiert, die zu beachten ist. Dies spräche für eine große Zurückhaltung gegenüber dem Begriff einer systemischen Religionspädagogik. Stattdessen wäre dann von Religionspädagogik in systemischer Perspektive zu sprechen, um deutlich zu machen, dass es nicht um eine grundsätzliche Umstellung auf Systemtheorie und Konstruktivismus geht.

Allerdings kann Bernd Schröder im historischen Rückblick sehr deutlich zeigen, dass zwar in der religionspädagogischen Theorie immer auch lernort-vernetzende Perspektiven formuliert wurden, de facto jedoch »der Mehrzahl der Lernorte und ihren Zusammenspiel« »bislang kaum einmal angemessene Beachtung und Forschungskapazität zuteil geworden«³²² ist. Auch Friedrich Schweitzer argumentiert in dieser Richtung.³²³ Von besonderem Interesse im historischen Rückblick ist dabei, dass gerade im Zuge einer Horizonterweiterung in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts »die verschiedenen nicht-schulischen Lernorte von Religion innerhalb der Gesellschaft aus dem Blick geraten – oder genauer gesagt: Ihnen ... kein konstruktives Potential mehr zugetraut (wird; M.D.). Sie werden, exemplarisch »Familie« und »Kirche«, vorzugsweise im Modus der Krise reflektiert, die eine, Familie, als Quell problematischer Sozialisationsergebnisse, die andere, Kirche, als Hort konfessioneller Denkhemmnisse.«³²⁴ Dieser Befund markiert eindrücklich, dass das Anliegen einer systemischen Religionspädagogik – auch wenn es historisch gesehen nicht neu ist – durchaus seine Berechtigung hat. Zugleich lässt sich aus der Rückschau erkennen, dass berechtigte Anliegen ohne auch entsprechende begriffliche Fixierungen in der Gefahr stehen, zwar vom Grundsatz her als richtig betrachtet, dabei jedoch nicht angemessen realisiert zu werden. Insofern gilt es abzuwägen. Schröders Vorschlag,

³²¹ Vgl. F. SCHWEITZER, 95 f.

³²² B. SCHRÖDER, 67.

³²³ Vgl. F. SCHWEITZER, 96.

³²⁴ B. SCHRÖDER, 61 f.

einerseits Zurückhaltung walten zu lassen hinsichtlich der Erwartungen an Programmformeln, aber andererseits die Dringlichkeit in der Realisierung dieses Programms im Auge zu behalten, ist an dieser Stelle hilfreich. Insofern stellt sich die Herausforderung, Religionspädagogik in systemischer Perspektive zu bedenken und damit zu neuen Erkenntnissen oder auch zu neuen Gewichtungen bisheriger Erkenntnisse zu kommen, uneingeschränkt. Ganz auf dieser Linie sollen auch die Beiträge in diesem Buch verstanden werden.

Gleichzeitig jedoch braucht es für die Realisierung dieses Anliegens einen terminus technicus. Dieser soll das Anliegen markieren, allerdings keine neue religionspädagogische Metatheorie darstellen. In diesem Sinne habe ich meine bisherigen Überlegungen verstanden als Theorieansatz mittlerer Reichweite, mit dem einerseits Wahrnehmung geschärft wird und andererseits handlungsorientierende Impulse gegeben werden können. Dieses Vorhaben steht noch am Anfang. Dass der Begriff der systemischen Religionspädagogik für die Bearbeitung dieses Anliegens durchaus hilfreich sein kann, zeigt seine Rezeption durch David Kábisch. In seiner Dissertation zu einem erfahrungsorientierten Religionsunterricht greift er darauf zurück, um »die Vielfalt religiöser Erfahrungen an den Lernorten des Glaubens (und darüber hinaus) beschreiben zu können«³²⁵. Als grundlegende Perspektive hält er fest: »Die Familie, die Gemeinde, die Medien und der schulische Religionsunterricht sind unterschiedliche Orte der Begegnung mit Religion, woraus die didaktische und methodische Aufgabe der evangelischen Religionspädagogik resultiert, solche Begegnungen an den vielfältigen Lernorten des Glaubens zu reflektieren und zu ermöglichen.«³²⁶

Letztlich scheint mir angeraten, in der Frage der Begrifflichkeit zwei Pole zu markieren. Religionspädagogik in systemtheoretischer Perspektive steht dabei für das größere Programm einer Reflexion unterschiedlicher Systemperspektiven in der Religionspädagogik. Ob sich daraus eine religionspädagogische Metatheorie entwickeln lässt, ist völlig offen.

Der Begriff systemische Religionspädagogik steht für das Bemühen, die pädagogische Reflexion systemischer Ansätze religionspädagogisch fruchtbar zu machen. Insofern handelt es sich hier nicht – um eine Formulierung

³²⁵ D. KÁBISCH 2009, 325.

³²⁶ A. a. O., 326.

Friedrich Schweitzers aufzunehmen – um eine weitere Variante einer Adjektiv-Religionspädagogik³²⁷, sondern um eine spezielle Erschließungs- und Handlungsperspektive.³²⁸

2. Zum Problem der inhaltlichen Bestimmung

Das systemische Denken ist nicht an bestimmte materiale Inhalte gebunden. Dies ermöglicht einerseits die Anwendung in vielen Bereichen und unterstützt die Diskursmöglichkeiten. Andererseits kann dies jedoch auch zu einer inhaltlichen Unterbestimmung führen, auf die vor allem Christian Grethlein und Friedrich Schweitzer zu Recht hinweisen.

Dabei werden jeweils unterschiedliche Gesichtspunkte ins Feld geführt. Grethlein verweist auf die Schwierigkeit des Gegenstandes Religion im Hinblick auf die Lebenswelt. In der Abschlussdiskussion bemerkt er dazu:

Ich bin vorsichtig mit diesen formalen pädagogischen Konzepten, die man auf die Religionspädagogik anwendet. Und zwar deshalb, weil das religiöse Thema eine Besonderheit im Hinblick auf die Lebenswelt hat. Die Besonderheit in den verschiedenen Lernorten in Familie, Gemeinde und Schule ist ein Spezifikum des religiösen Lernens. Das gilt z. B. nicht für Mathematik, da gibt es keine andere Agentur, die schulfremd ist. Wir haben die Besonderheit, dass wir das religiöse Thema sowohl in der Schule, als auch in der Familie, als auch in der Gemeinde mit ganz unterschiedlichen Interventionsmöglichkeiten haben. Keine andere Lernform hat das so. Das lässt sich aus einem allgemeinen Modell nicht herleiten.

Damit benennt er eine grundlegende Schwierigkeit im Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik. In dem Zuge, in dem sich Religionspädagogik nicht nur auf die Schule bezieht, sondern auch die anderen Lernorte mit in den Blick nimmt, rückt sie von der allgemeinen Erziehungswissenschaft ab. Dies lässt die Übernahme formaler pädagogischer Konzepte fragwürdig erscheinen. Allerdings ist eine solche Rezeption damit nicht ausgeschlossen. Vielmehr sollte es darum gehen, die Chancen und Grenzen einer solchen Bezugnahme auszuloten. Dass religionspädagogische

³²⁷ Vgl. F. SCHWEITZER, 109.

³²⁸ Vor Augen führen kann man sich das am Beispiel der Systemischen Seelsorge. Morgenthaler bezieht sich hier nicht auf die Systemtheorie Luhmanns, sondern auf die Rezeption der systemischen Therapie. Damit formuliert er keine Metatheorie der Seelsorge, sondern kann eine grundlegende Perspektive der Seelsorge eindrücklich markieren und handlungsorientierend optimieren. Vgl. C. MORGENTHALER 2005.

Reflexion nicht in diesen Konzepten aufgeht, sondern eigene Konsequenzen zu ziehen hat, könnte wiederum ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Erarbeitung einer – mit Grethlein gesprochen – Lernorttheorie sein. Implizit ist damit auch eine Kritik an den gängigen entwicklungspsychologischen Theorien verbunden, weil diese die Veränderungen der letzten Jahrzehnte nicht aufnehmen können. Besonders deutlich wird das hinsichtlich der Medien. Sie verändern die Kommunikationsbedingungen grundlegend, was bisher nicht ausreichend berücksichtigt ist. An diesem Punkt zeigt sich denn auch Grethleins Interesse an einer systemischen Religionspädagogik trotz aller grundsätzlichen Anfragen: Ihn interessiert vor allem die Interdependenz der einzelnen Lernorte. Hier kommt dann bei ihm die Perspektive des Einzelnen zum Tragen. Weil sich die Kinder und Jugendlichen »systemisch« bewegen, sollte diese Bewegung auch nachzuvollziehen versucht werden.

Friedrich Schweitzer argumentiert aus seiner Perspektive heraus anders. Er kritisiert die »Aus- oder Ablendung von Gesichtspunkten, die über die Systemrationalität hinausreichen«³²⁹ und erinnert daran, dass der Subjektbegriff weitgehend abstrakt bleibt und kaum genauere Bestimmungen von Subjektivität zu bieten hat. Gleichwohl sieht er in systemischen Zugängen die Möglichkeit zu einem Erkenntnisgewinn. Entscheidend ist, dass die systemische Perspektive nicht absolut gesetzt wird.

Schwerwiegender jedoch ist die Frage nach dem Verhältnis von Wahrheit und Viabilität. Hier treten theologische und pädagogische Überlegungen in Spannung zueinander, wobei die Rede von der Viabilität durchaus geeignet ist, die Logik heutiger Menschen zu verstehen. Schweitzer selbst weist auf die Frage nach dem Sinn und Nutzen im Blick auf die eigenen Lebenszusammenhänge hin (»Was bringt mir das?«). Ohne hier zu einem »anything goes« zu kommen, kann die Perspektive der Viabilität helfen, diese Logik zu verstehen und daraus Hilfen für religionspädagogisches Handeln abzuleiten. Letztlich hält auch der begriffstheoretische Zugang, den Helmut Hanisch vorstellt, die Perspektive nach der letzten Wahrheit offen. Er kann zeigen, dass (auch) religiöse Begriffe ideosynkretisch gebildet werden. Die Entwicklung und Entfaltung dieser Begriffe ist voranzutreiben. Ob ideosynkretische Begriffe wirklich überwunden werden können, bleibt zu fragen. Aus der semiotischen Perspektive ist dies zu bezweifeln, wie Frank Lütze deutlich zeigen kann. Ein letzter für alle verbindlicher Code kann nicht etabliert wer

³²⁹ F. SCHWEITZER, 102.

den.³³⁰ Dies jedoch bedeutet nicht, dass die Wahrheitsfrage von vornherein von der Tagesordnung zu nehmen ist. Vielmehr stellt sich die Aufgabe, eine Verständigungsfähigkeit anzubahnen.

Der Einwand von Schweitzer wie auch die Position von Hanisch markieren eine Spannung, die nicht einseitig aufgelöst werden darf. Frank Lütze bringt sie auf den Punkt, indem er formuliert: Aus »der Einsicht, dass die Wahrheitsfrage ... semiotisch nicht zu beantworten ist, (folgt; M. D.) durchaus nicht, dass sie nicht *gestellt* werden darf.«³³¹ So ergibt sich die Aufgabe der inhaltlichen Bestimmung, die theologisch immer auch als Frage nach der Wahrheit zu stellen ist, bei gleichzeitigem Bezug auf die Konstruktionsleistungen des lernenden Subjekts. Beides ist miteinander zu vermitteln und darf nicht einseitig aufgelöst werden.

3. Zu Forschungsdesideraten

Die vorausgegangenen Überlegungen haben bereits Fragen aufgeworfen, die nach einer Bearbeitung verlangen. Sie sollen im Folgenden noch einmal gebündelt werden. Der Prüfstein zu entwickelnder Theorien wäre dann mit Schweitzer darin zu sehen, ob diese Theorieentwicklungen die isolierenden Tendenzen innerhalb der Religionspädagogik überwinden können.³³²

3.1 Mit Blick auf eine systemische Religionspädagogik

In der Beschreibung des weiteren Forschungsvorhabens hat Bernd Schröder in der Abschlussdiskussion einen wichtigen Impuls gegeben, indem er sagte:

... Wir haben kein Begründungsproblem im Hinblick auf das System. Die Zusammenhänge zwischen Lernorten und Subjekt leuchten jedem ein.

Man braucht aber eine Idee, wie man die Zusammenhänge darstellt. Wir brauchen konkrete Forschung, die die behaupteten Zusammenhänge nachzuweisen versteht. ... Es würde sich um partikulare Forschung handeln. Sie müsste mit größtem Aufwand initiiert werden. ... Sie müsste nach einiger Zeit wieder gebündelt werden, um zu sehen ob sich Zusammenhänge überhaupt ermitteln lassen.

³³⁰ F. M. LÜTZE, 133.

³³¹ Ebd.

³³² Vgl. F. SCHWEITZER, 94.

Ganz auf dieser Linie schreibt er in seinem Beitrag, dass weniger Begründung und Entfaltung das Problem seien, als vielmehr die Realisierung einer systemischen Religionspädagogik. Dabei sind es vor allem drei Aufgaben, die bearbeitet werden müssen:

- Zuerst wären operationalisierbare Forschungsprojekte zu Interdependenzen und Abschottungen zwischen Lernorten zu entwickeln sowie zur Wirkung von Lernorten auf die religiöse Biografie von Individuen.
- Danach wäre ein Darstellungsmodus zu entwerfen, der die Aufmerksamkeit für individuelle Verläufe religiöser Bildung mit der Auslotung der Wirkmöglichkeit von Lernorten zu verbinden versteht.
- Darauf aufbauend könnte dann eine handlungsorientierte Berufstheorie erarbeitet werden.³³³

Ein solches Vorgehen läge auf der Linie der von mir als systemisch bezeichneten Religionspädagogik und würde sowohl die lernortbezogene als auch die biografiebezogene Perspektive bereichern. Bei der Bestimmung der *Propria* der Lernorte könnten die semiotische wie die begriffstheoretische Perspektive wichtige Impulse liefern. So formuliert Frank Lütze auf dem Hintergrund der wechselseitigen Abhängigkeit von Syntax, Semantik und Pragmatik begründete Zweifel an liturgischen Inszenierungen, die probenhalber im Religionsunterricht durchgeführt werden. »Wer bewusst *als ob* handelt, kann gerade darum nicht *als ob* handeln.«³³⁴ Und Helmut Hanischs begriffstheoretischer Zugang weist eindeutig schulische Züge auf. Beide Perspektiven machen deutlich, dass der Gegenstand Religion an unterschiedlichen Orten unterschiedlich kommuniziert wird. Die Konstruktion von Wirklichkeit generell ist ein kommunikatives Phänomen. Davon ist der Gegenstand Religion nicht ausgenommen. Deshalb wird der Untersuchung von kommunikativen Vollzügen eine besondere Bedeutung zukommen müssen. In diese Richtung gehen bereits die Überlegungen von Christian Grethlein im Rahmen seiner Lernorttheorie. »Während in der Schule eine funktionsbezogene Form der Kommunikation dominiert, die Distanzierung ermöglicht, bieten Gemeinden die Möglichkeit zur Partizipation an ritueller Praxis sowie die Medien eine eher passive Rezeption der religiösen Thematik. Gemeinsam ist

³³³ Vgl. B. SCHRÖDER, 67 f.

³³⁴ F. M. LÜTZE, 131.

aber den drei Lernorten eine Tendenz zur asymmetrischen Kommunikation, insofern jeweils Professionals ... dominant agieren. Demgegenüber ist die binnenfamiliäre Kommunikation zumindest tendenziell symmetrisch ...«³³⁵ Die besondere Herausforderung wird dabei darin liegen, die Wirkungen der jeweiligen kommunikativen Vollzüge auf den Einzelnen präziser zu beschreiben. Dann würde sowohl die Frage nach der Profilierung der einzelnen Lernorte genauer beantwortet werden können (Grethlein: »Rahmenbedingungen religiöser Kommunikation«³³⁶) wie auch diejenige nach der Entwicklung von Religiosität beim lernenden Subjekt. Notwendig dafür wären empirische Untersuchungen, die lernortübergreifend angelegt sind.³³⁷ Zudem könnte die gegenseitige Interdependenz der Lernorte präziser bestimmt werden.

3.2 Mit Blick auf eine Religionspädagogik in systemtheoretischer Perspektive

Darüber hinaus wären Untersuchungen vonnöten, die die Relevanz der unterschiedlichen systemischen Ansätze für die Religionspädagogik erforschen. Martin Rothgangel sieht darin ein »bedenkenswertes Potenzial für religionspädagogische Theorie und Praxis«³³⁸. In der Abschlussdiskussion plädierte er ganz im Sinne der Viabilität:

Ich sehe das ganz pragmatisch: Es gibt keine richtige Theorie im strengen Sinne. Es gibt fruchtbarere Theorien und weniger fruchtbare. Eine Theorie soll eine Hilfe für Praktiker sein. Und auf einer anderen Ebene im interdisziplinären Diskurs helfen. – Mir hilft die Systemtheorie mit anderen Bereichen, Soziologen usw. ins Gespräch zu kommen. Ich merke, ich bin anschlussfähig. Da lasse ich mich gerne darauf ein. Ich lerne auch für mich etwas dazu.

In diesem Sinne könnten Forschungen im Rahmen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive dazu verhelfen, religionspädagogische Erkenntnisse an einen erziehungswissenschaftlichen Diskurs anzuschließen, so wie es

³³⁵ C. GRETHELIN, 85 f. Ich selbst habe etwas anders differenziert: »In der Familie wird in erster Linie beziehungsorientiert gelernt, in den Medien unterhaltungsorientiert, in der Schule sequentiell-begrifflich und in der Gemeinde punktuell-rituell.« M. DOMSGEN 2006, 300.

³³⁶ C. GRETHELIN, 78.

³³⁷ In diese Richtung geht beispielsweise ein empirisches Dissertationsprojekt von Eva Fitschen an meinem Lehrstuhl zum Thema »Kindergottesdienst und Familie«.

³³⁸ M. ROTHGANGEL, 27.

beispielsweise Annette Scheunflug und Norbert Mette mit Blick auf pädagogische Kontingenzerfahrungen ausführen.³³⁹

Neben dieser disziplinübergreifenden Perspektive läge eine reizvolle Aufgabe in einer neuen Vernetzung bisheriger religionspädagogischer Entwürfe. Martin Rothgangel kommt nach seiner Untersuchung verschiedener systemischer Ansätze zu dem Schluss, dass es im Grundsatz möglich sei, »am Lebenslauf orientierte religionspädagogische Entwürfe mit solchen zu verknüpfen, die ausgehend von Lernorten strukturiert sind«³⁴⁰ Weitere Vernetzungen wären zu prüfen. Religionspädagogik in systemischer Perspektive könnte damit einen wichtigen Beitrag zur erforderlichen »multiperspektivischen Orientierung«³⁴¹ liefern, die die Praxis erfordert.

4. Literatur

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

Käbisch, David (2009), Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Tübingen 2009.

Morgenthaler, Christoph (2005), Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtherapie für kirchliche Praxis, Stuttgart, Berlin, Köln 2005.

Scheunflug, Annette/Mette, Norbert (2007), Anregungen aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft für das Verständnis eines Religionsunterrichts, in: Gerhard Büttner/Annette Scheunflug/Volker Elsenbast (Hg.), Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, Berlin 2007, 41-52.

³³⁹ Vgl. A. SCHEUNPFLUG, N. METTE 2007, 52.

³⁴⁰ M. ROTHGANGEL, 42.

³⁴¹ F. SCHWEITZER, 109.