

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestelltes akzeptiertes Manuskript eines in der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie bei De Gruyter im Jahr 2007 veröffentlichten Artikels, verfügbar unter <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/IJPT.2007.2/html>

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

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

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik

in: International Journal of Practical Theology 11 (2007), S. 1–18

Berlin: De Gruyter 2007

URL: <https://doi.org/10.1515/IJPT.2007.2>

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

Ihr IxTheo-Team



Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik

Der Religionsunterricht gehört in Deutschland unumstritten zu den wichtigsten Aufgaben religiöser Bildung. Dass sich also evangelische Religionspädagogik in besonderer Weise darauf konzentriert, ist richtig. Denn an keinem anderen Lernort besteht die Chance, mit so vielen Kindern und Jugendlichen über Religion ins Gespräch zu kommen und eine kontinuierliche und systematische Auseinandersetzung mit religiösen Fragen zu ermöglichen.

Allerdings reicht die Fixierung auf die Schule allein nicht mehr aus, wenn man wirklich schülerorientiert arbeiten möchte. Denn die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher 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 (vor allem in Ostdeutschland¹). Dazu kommen die Herausforderungen einer zunehmend multireligiösen Gesellschaft (die sich momentan vor allem in Westdeutschland stellen), in der feste religiöse Identitäten unwahrscheinlich werden und die Menschen weitgehend religiös autonom agieren.²

Eine sich ausschließlich auf die Schule konzentrierende Religionspädagogik könnte all diese Veränderungen nicht angemessen aufnehmen. Notwendig ist ein weiterer Ansatz, um wirklich schülerorientiert zu arbeiten. Bei diesem Ansatz sollten einerseits neben der Schule auch die anderen Lernorte des Glaubens in den Blick kommen und müsste andererseits nach Interdependenzen der einzelnen Lernorte geforscht werden.³ Gleichzeitig sollten die Erkenntnisse einer auf den Lebenslauf bezogenen Religionspädagogik aufgenommen werden⁴, indem das lernende Subjekt im Mittelpunkt steht und mit seinen spezifischen Konstruktionsleistungen gewürdigt wird. Lernort- und biografiebezogene Ansätze sind also zu verschränken. Nur so kann adäquat auf die Herausforderungen der Gegenwart reagiert werden.

1. Von der Notwendigkeit eines weiten Ansatzes der Religionspädagogik – zum Beispiel Jakob

Illustrieren möchte ich die Herausforderungen am Beispiel des 9-jährigen Jakob aus Aachen.⁵ Jakob stammt aus einer binationalen Familie. Sein Vater ist Muslim, seine Mutter ist Christin. Bevor er in die Schule kam, besuchte er einen kirchlichen Kindergarten und erinnert sich daran, dass sie zu Weihnachten „so Kerzen angemacht“ haben. „Wir hatten auch so das Jesuskreuz und dann haben wir immer solche Lieder gesungen“⁶, erzählt er. In der Schule nimmt er am evangelischen Religionsunterricht teil. Nebenher besucht er während des vierten Schuljahres die Kinderbibelstunde in einem evangelischen Gemeindezentrum.

Lernorttheoretisch lassen sich bei Jakob also verschiedene religiöse Lernorte ausmachen:

¹ Vgl. Michael Domsgen (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

² Vgl. Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Hans-Georg Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg 2002.

³ Zu der Differenzierung nach Lernorten vgl. Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin, New York 1998, 307-541.

⁴ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990; Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Band 1*, Gütersloh 2006.

⁵ Das Interview mit ihm stammt aus: Ursula Arnold, Helmut Hanisch, Gottfried Orth, *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997, 56-69. Es handelt es sich dabei um eine qualitative Studie zu Kindern in Aachen, Leipzig und Mödling (Österreich). Zur Interpretation vgl. Gottfried Orth, Helmut Hanisch, *Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben*, Teil 2, Stuttgart 1998, 17-26.

⁶ U. Arnold, H. Hanisch, G. Orth 1997 (Anm. 5), 64.

- die Familie,
- der Kindergarten, später dann die Schule
- sowie die Gemeinde.

Die Medien finden im Gespräch mit ihm ebenfalls kurz Erwähnung. Allerdings hat Jakob nicht den Eindruck, dass er dort etwas über Gott erfahren hat.

Auch über die Bedeutung der einzelnen Lernorte gibt das Interview Aufschluss. Bezeichnend für die religiöse Erziehung in der *Familie* ist die Schilderung eines Rituals, dem sich Jakob vor wichtigen Anlässen mit seinen Eltern unterzieht. Er berichtet:

„Also, mein Vater ist Iraner, Perser, und in dem Koran, also die machen das meistens, wenn ich in den Judo-Kampf gehe, dann nehmen die das Buch, gehen mit dem Nagel in die Seiten so ein paar Mal, und dann machen die mit dem Nagel die Seite auf und dann ... Ich weiß nicht, was da steht, ich hab' es nie gelesen, ich kann das noch nicht. Und dann hat mein Vater das Buch zugemacht oder meine Mutter, auch meine Mutter kann das lesen, und dann musste ich zur Tür, und dann haben die den Koran so hochgehoben, und dann musste ich darunter durch und dann mußte ich z.B. beten: ‚Lieber Gott, laß mich jetzt gewinnen' oder ‚Wenn es jetzt nicht klappt, ist es auch nicht schlimm, aber es wäre gut, daß ich jetzt gewinne. Ich muß nur an mich glauben, dann schaffe ich das schon.' Dann mußte ich ein paar Mal darunter, wie die das hier so machen ... I. *Wie die hier das Kreuz schlagen?* Jakob: Ja, haben die das mit dem Buch, mußte ich das küssen, haben mir an die Stirn also so drangemacht. Ja, und dann mußte ich es noch einmal küssen und dann haben sie es mir auf die Schulter gelegt und dann nochmals zur anderen Schulter und dann mußte ich noch einmal beten, daß ich es schaffe. Dann hat meine Mutter irgendwas gesagt, und sie haben es wieder dahin gestellt. Und dann konnten wir gehen.“⁷

Hier wird in eindrücklicher Weise die Besonderheit der Familienreligion deutlich. Es gibt durchaus Zusammenhänge mit der organisierten Religion, die durch die Eltern in die Familie hineingetragen wird. Die Einflüsse der organisierten Religion werden jedoch familial transformiert, sie werden gemischt und auf die Bedürfnisse der Familie zugeschnitten.⁸

Interessant ist auch ein Blick auf die Einflüsse des Lernorts *Gemeinde*. So berichtet Jakob von einem Besuch einer katholischen Kirche gemeinsam mit seiner Mutter. Der Interviewer fragt ihn, wer ihm als erster von Gott erzählt hat. Da nennt er seine Mutter, die ihn dann „einfach mal zur Kirche mitgenommen“⁹ hat. Er erinnert sich:

„Da habe ich so – das war eine katholische – da habe ich das erste Mal gesehen, daß so rote Teppiche von vorne bis hinten zum Altar. ... Da war so ein ganz großes Kreuz mit Jesus und so, da kam der Pastor, hat immer so 'ne Predigt gehalten, und dann noch das Eßpapier, also das heilige Brot, und der Pastor hat immer über Gott erzählt und so ... Früher bin ich fast jeden Sonntag (zur Kirche gegangen; M.D.) und Mittwoch in die Kinderbibelstunde, das war so vor einem Jahr ...“¹⁰ „In der Kinderbibelstunde haben wir dann so Geschichten durchgenommen, wie manche dann zu Gott reden, z.B. wie Mose mit dem brennenden Busch, und daß Gott jetzt nicht so einer ist. Und dann hat die Frau Augenthaler damit angefangen, daß kein Mensch Gott gesehen hat und man kann nicht sagen, wie Gott aussieht. Gott ist einfach irgendwie alles. Und Gott ist überall und so. Dann haben wir diese zehn Gebote durchgenommen, also auch das zehnte, daß man sich kein Bild von Gott vorstellen soll.“¹¹

Die Impulse durch den Lernort *Gemeinde* sind durch die Mutter initiiert. Sie nimmt ihren Sohn mit in die Kirche, wo ihn der Kirchenraum¹² und die Eucharistiefeier beeindruckt haben. In der Kinderbibelstunde sind es dann die Geschichten von Gott, die ihm im Gedächtnis bleiben.

⁷ A.a.O., 62 f.

⁸ So ist auch Jakobs Gebetspraxis eine kombinierte. „Ob sich Jakob im Gebet an Gott oder Allah wendet oder ob er in muslimischem oder christlichem Zusammenhang betet, macht für ihn keinen Unterschied.“ G. Orth, H. Hanisch 1998 (Anm. 5), 22.

⁹ U. Arnold, H. Hanisch, G. Orth 1997 (Anm. 5), 64.

¹⁰ A.a.O., 64 f.

¹¹ A.a.O., 64.

¹² Interessant sind auch seine Ausführungen zum Beichtstuhl: „Ich habe auch mal gesehen, es gibt ja so, ich weiß nicht wie das heißt, da da sitzt der Pfarrer oder Pastor neben einem, und wenn man gesündigt hat, da soll man das dann, wo

Eine konfessionelle Verankerung ergibt sich für Jakob aus dem Religionsunterricht am Lernort *Schule*. Auf die Frage, ob er evangelisch sei, antwortet er:

„Ja, ich mache hier beim evangelischen Reliunterricht mit. Und getauft bin ich nicht, aber ich werde noch. Ich möchte auch gerne getauft werden, ich möcht' einfach zu den Christen gehören. Ich will beim Unterricht mitmachen, und wenn ich so als Außenseiter dastehe, daß ich nicht getauft werde, also, der Hajo ist auch nicht getauft. Ja, ich will dann einfach beim Unterricht mitmachen, das macht mir einfach Spaß, der Unterricht. Und da, ich weiß nicht, ob es damit zu tun hat, aber vielleicht wird dann mein Glaube an Gott größer.“¹³

Auffällig ist hier die Bedeutung der peer group für die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht sowie – daraus resultierend – für das Taufbegehren. Hier wird deutlich, dass religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation auf das Engste durch den Kontext geprägt werden, in dem sie geschehen.

Gleichzeitig illustriert das Interview mit Jakob auf eindrückliche Weise, dass jeder Lernort seine eigene Prägung hat. Wir können auch sagen: Jeder Lernort hat seine eigene Logik. Er verfolgt ein eigenes Konzept religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation. Jakob übernimmt in diesen Orten nicht einfach ein vorgefertigtes Konzept. Vielmehr konstruiert er seinen eigenen Glauben, wird dabei aber geprägt durch die Spezifika der einzelnen Lernorte. Von Bedeutung bei diesem Prozess sind bestimmte Bezugspersonen, die die Relevanz der religiösen Dimension in besonderer Weise deutlich werden lassen. Das sind am Lernort Familie seine Eltern, am Lernort Schule die Lehrerin und seine Mitschülerinnen und Mitschüler sowie am Lernort Gemeinde der Pfarrer bzw. die Katechetin.

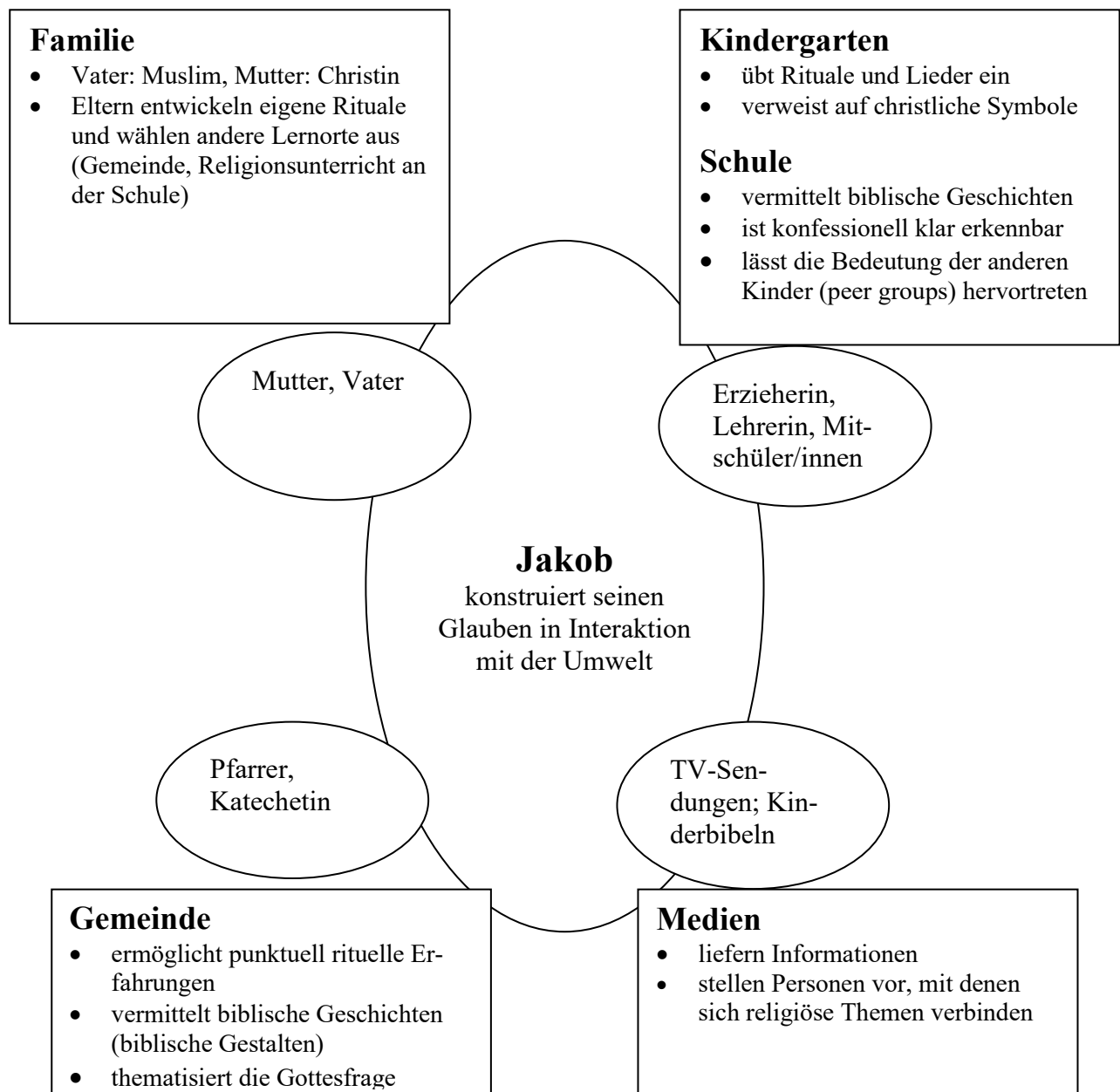
Zum Lernort *Medien* finden sich keine weiterführenden Äußerungen von Jakob. Danach wurde auch nicht gefragt. Allerdings wissen wir aus anderen Untersuchungen, dass die Medien durchaus eine große Bedeutung für die religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation besitzen. So brachte beispielsweise die von Helmut Hanisch und Detlef Pollack 1994 durchgeführte Befragung von 1500 sächsischen Schülerinnen und Schülern zu Tage, dass bei Nichtgetauften die Vermittlung christlicher Glaubensinhalte nicht mehr primär durch die Eltern, sondern durch das Fernsehen erfolgte.¹⁴ Insofern ist es notwendig, die Übersicht, die sich aus dem Interview mit Jakob ergibt, mit Stichpunkten zum Lernort Medien zu erweitern.

Vor Augen führen möchte ich diese Gedanken noch einmal anhand einer grafischen Darstellung:

eine Wand ist, da soll man das sagen. Das habe ich mal gesehen, und dann habe ich gefragt, was das ist, ob das eine Toilette ist oder so. Und dann hat mir meine Mutter erzählt, was das sein soll, wenn jetzt einer gesündigt hat, irgendwas Falsches gemacht hat. Also, ich hoffe nicht, dass jetzt einer einen getötet hat, umgebracht hat oder einen Diebstahl begangen hat.“ A.a.O., 65.

¹³ A.a.O., 63.

¹⁴ Vgl. Helmut Hanisch, Detlef Pollack, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler in den neuen Bundesländern, Stuttgart, Leipzig 1997, 40. Bei der 2003 durchgeführten Vergleichsuntersuchung ließ sich dies nicht mehr erheben, was vor allem daran liegt, dass die Schülerschaft im Religionsunterricht viel stärker kirchlich sozialisiert war als 1994. Vgl. Helmut Hanisch, „Sie sollen die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen ...“. Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext, in: Michael Domsgen (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 185-240.



Für Jakob gehören all die Lernorte des Glaubens zusammen. An jedem einzelnen begegnet ihm Religion auf unterschiedliche Weise. In Auseinandersetzung damit konstruiert er seinen Glauben. Eine Religionspädagogik, die sich als Theorie religiöser, christlicher bzw. kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation versteht, wird sich nicht nur auf einen Lernort beschränken können. Soll Religion als relevante 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. Doch wie kann ein solches Anliegen auf der Theorieebene aufgenommen werden?

2. Eine systemische Religionspädagogik als Basistheorie

2.1 Pädagogische Überlegungen

Das Beispiel von Jakob verdeutlicht, dass für die Profilierung von Religiosität einerseits unterschiedliche Orte wichtig sind und andererseits das lernende Subjekt nicht vergessen werden darf. Benötigt wird also eine Theorie, die beide Pole ernst nimmt und sinnvoll miteinander verbindet.

Auf dem Hintergrund dieser Notwendigkeiten plädiere ich für die Profilierung einer systemischen Religionspädagogik. Mit diesem Begriff nehme ich eine Bündelung verschiedener Ansätze zur Beschreibung religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation vor. Gleichzeitig versuche ich eine Anknüpfung an die Erziehungswissenschaft, wo der Begriff der „systemischen Pädagogik“ seit den neunziger Jahren diskutiert wird.¹⁵

Eine systemische Religionspädagogik will verschiedene Theoriebündel zusammenführen und als Basistheorie 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.

Alle drei Theoriestränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär zu Rate gezogen werden.¹⁶

Die ökosoziale Perspektive ist von Bronfenbrenner entwickelt worden und zeichnet sich durch einen differenzierten Umweltbegriff aus (Bronfenbrenner unterscheidet das Mikro-, Meso-, Exo-, und Makrosystem¹⁷ sowie ein Chronosystem¹⁸). 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.¹⁹

Desiderate ergeben 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.

¹⁵ Vgl. Rolf Huschke-Rhein, Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, Weinheim, Basel, Berlin ²2003 (die erste Auflage erschien unter dem Titel: Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft, Weinheim 1998); Ragnar Heil, Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung, Marburg 1999; Kersten Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim, Basel ⁵2005.

¹⁶ Dieses Vorgehen hat sich bereits auf dem praktisch-theologischen Feld der Systemischen Seelsorge bewährt. Vgl. Christoph Morgenthaler, Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtherapie für die kirchliche Praxis, Stuttgart, Berlin, Köln ²2000, 23f.

¹⁷ Vgl. Urie Bronfenbrenner, Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen, in: ders., Ökologische Sozialisationsforschung, hg. v. Kurt Lüscher, Stuttgart 1976, 201.

¹⁸ Vgl. Urie Bronfenbrenner, Ökologische Sozialisationsforschung, in: Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann, Ernst-Dieter Lantermann (Hg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1990, 77.

¹⁹ Vgl. dazu vor allem C. Grethlein 1998 (Anm. 3).

Dabei geht es nicht um die Transformation *eines* Ansatzes (z.B. Luhmanns²⁰) in die Religionspädagogik, sondern um die Aufnahme grundlegender Axiome.²¹ Von besonderer Bedeutung ist dabei der Begriff der Autopoiesis bzw. der Selbstorganisation.²²

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“²³. 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).²⁴ Dadurch besteht die Gefahr, dass die Systemumwelten zu wenig im Blick sind.²⁵ 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.“²⁶ Deswegen sollte „ökosystemisch“ vorgegangen²⁷, also Bronfenbrenners Perspektive ergänzend mit eingebracht werden. Dadurch 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“²⁸. 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“.²⁹ Gleichzeitig wird durch die konstruktivistische Perspektive das lernende Subjekt in den Mittelpunkt gerückt und korrigiert damit die Subjektvergessenheit im ökosystemischen Ansatz.

Eine systemische Religionspädagogik³⁰ versucht also, sowohl die prägenden Umwelten (Lernorte) als auch das lernende Subjekt gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Sie forscht danach, wie

²⁰ Vgl. dazu die detaillierte Studie von Martin Laube, Theologische Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft. Studien zu Genese und Profil der Christentumstheorie Trutz Rendtorffs, Habil. Uni Münster 2005 (speziell zu Luhmann 353-397).

²¹ Huschke-Rhein betont in diesem Sinn, dass es „zu den Charakteristika des Systemansatzes gehört, sich nicht auf trennscharfe Definitionen zu begründen, sondern seine Begriffe durch eine Form *zirkulärer Vernetzung* jeweils konstruktiv aufeinander zu beziehen.“ R. Huschke-Rhein 2003 (Anm. 15), 192. Zum Überblick über wichtige systemtheoretische Ansätze des 20. Jahrhunderts vgl. Dirk Baecker (Hg.), Schlüsselwerke der Systemtheorie, Wiesbaden 2005.

²² Vgl. Ragnar Heil, Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung, Marburg 1999.

²³ R. Huschke-Rhein 2003 (Anm. 15), 10.

²⁴ Vgl. David J. Krieger, Einführung in die allgemeine Systemtheorie, München 1998, 12f.

²⁵ 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.

²⁶ R. Huschke-Rhein 2003 (Anm. 15), 13.

²⁷ Vgl. Jutta Blin, Ökosystemisches Denken und Handeln in der Erziehungswissenschaft am Beispiel eines interdisziplinäres Modellprojekts, St. Ingbert 1994.

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

²⁹ Vgl. Huschke-Rhein 2003 (Anm. 15), 13. Die Notwendigkeit dieser Korrektur wird auch von Seiten des Konstruktivismus selbst gesehen. Vgl. H. Mendl 2005 (Anm. 28), Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 9-28, 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“ (15) müsse. Vgl. den Ansatz des Sozialen Konstruktivismus nach Kenneth J. Gergen, Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Einführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart 2002.

³⁰ Genau genommen müsste von einer öko-systemisch-konstruktivistischen Religionspädagogik gesprochen werden. Da jedoch der Schwerpunkt in einer diese drei Perspektiven verbindenden Sicht liegt, legt sich der Begriff systemische Religionspädagogik nahe.

Menschen Impulse aus verschiedenen Lernorten aufnehmen, verarbeiten und daraus ihre Wirklichkeit konstruieren. Anders formuliert: Eine systemische Religionspädagogik fragt nach der Ko-Konstruktion³¹ von Menschen in religiösen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. Das autonome Subjekt des radikalen Konstruktivismus erhält auf diese Weise einen Deutungs- und Handlungsrahmen. „Es wird vom Konstrukteur zum Mitkonstrukteur seiner Welt.“³² Diese Prämissen aufnehmend benutze ich auch den Terminus „Lernort“: Über den Lernbegriff wird die Bedeutung des lernenden Subjekts eingebracht; über den Begriff des „Ortes“ die Relevanz der prägenden Umwelten. Systemische Religionspädagogik im hier skizzierten Sinn versteht Lernen als „Konstruktion einer Welt und als Interaktion mit der Umwelt“³³. 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.³⁴ Dabei sind personale Beziehungen von herausragender Bedeutung.³⁵ Deshalb sollten die entsprechenden Bezugspersonen an den einzelnen Lernorten des Glaubens auch besonders im Blick sein. Zu erheben wäre, welche Absicht die Personen an den von ihnen vertretenen Lernorten verfolgen, um anschließend zu erschließen, in welcher Weise Kinder ihren eigenen Glauben konstruieren.

2.2 Theologische Vergewisserung

Nach christlichem Verständnis ist der Mensch erst dann hinreichend als Mensch erfasst, wenn er in seinem Gottesbezug wahrgenommen wird. Grundlegend ist hier die biblische Lehre von der Geschöpflichkeit des Menschen und dabei besonders von seiner Gottesebenbildlichkeit.³⁶ Sie kann den eben aus pädagogischen Prämissen erhobenen Ansatz unter theologischer Perspektive vertiefen. Dabei ist nicht strittig, dass der Einzelne in den Mittelpunkt gestellt wird. Sowohl unter schöpfungstheologischer wie unter soteriologischer Perspektive ist das zu unterstreichen. Die Frage ist vielmehr, ob der Mensch auch theologisch als ein sich bildender, d.h. als ein mit entsprechender Freiheit ausgestatteter Mensch verstanden werden kann.

Aus der Sicht evangelischer Theologie wird der Mensch als Ebenbild Gottes nicht durch bestimmte Eigenschaften definiert, die er besitzt oder erwerben soll, sondern durch die Art der Beziehungen, zu denen er bestimmt ist, also durch Beziehungen zu Gott, zu den Mitmenschen und Mitkreaturen sowie zu sich selbst. Anders als alle anderen Geschöpfe ist der Mensch zum Gegenüber Gottes in Freiheit und Verantwortung bestimmt.³⁷ Die Rede vom Ebenbild Gottes impliziert, dass der

³¹ Der Begriff, mit dem ursprünglich James Youniss die kooperative Sozialisation unter Gleichaltrigen und Freunden beschreibt (ders., J. Volpe, A relational analysis to friendship, in: William Damon (Hg.), Social cognition, San Francisco 1978, 1-22 [deutsch erschienen in James Younis, Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, hg. v. Lothar Krappmann, Hans Oswald, Frankfurt a.M. 1994], wird hier erweiternd aufgenommen. Damit folge ich Christoph Morgenthaler, „... 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.

³² 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.

³³ R. Huschke-Rhein 2003 (Anm. 15), 124.

³⁴ Eine genauere Bestimmung des Lernbegriffes kann hier nicht vorgenommen werden, ist aber für eine Buchveröffentlichung zur systemischen Religionspädagogik vorgesehen, die ich gemeinsam mit Christian Grethlein, Helmut Hanisch und Martin Rothgangel für 2007/08 plane.

³⁵ Vgl. dazu Nipkows prägnante Formulierung: „Glauben wird *personal übertragen*.“ Karl Ernst Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, 76.

³⁶ Vgl. dazu grundlegend: Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. Eine systematische Studie, in: ders., Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9-102.

³⁷ Vgl. Wilfried Härle, Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes, in: Karl Ernst Nipkow, Volker Elsenbast, Werner Kast (Hg.), Verantwortung für Schule und Kirche in gesellschaftlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Potthast zum 80. Geburtstag, München, Berlin 2004, 69-81, 75f.

Mensch frei sei muss, um Gottes Zuwendung erwidern zu können. Er ist nicht von vornherein auf ein bestimmtes Bild festzulegen, so wie auch Gott nicht auf ein bestimmtes Bild zu reduzieren ist. Das alttestamentliche Bilderverbot will die Fixierung auf bestimmte Bilder und Vorstellungen verhindern, damit das Gottesbild nicht selbst zum Gott wird. Gottesbilder wollen hinausweisen auf das Geheimnis der Nähe und Liebe Gottes. Sie wollen nicht einengen, sondern den Blick weiten. Von dieser Maßgabe sollen sich auch die Bilder vom Menschen leiten lassen. „Der Unverfügbarkeit Gottes korrespondiert die Unverfügbarkeit des Subjekts ... Als Geschöpf ist der Mensch aber nicht Gott gleich. Gott bleibt nur im Lichte der Differenz zwischen Schöpfer und Geschöpf ein Gott freier Menschen. Nur dann, wenn zwischen göttlicher ‚Schöpfung‘ und dem bloßen ‚Hervorgehen‘ aus Gott unterschieden wird, bedeutet die Gottebenbildlichkeit keine Festlegung, die der freien Selbstbestimmung des Menschen widerspräche.“³⁸ Für pädagogisches Handeln ergibt sich damit ein Zirkel, der weder logisch noch pragmatisch aufzulösen ist: Pädagogisches Handeln „setzt aus Achtung vor der Unverfügbarkeit des Ebenbildes Gottes dessen Freiheit voraus, und es strebt als Ziel von Bildung und Erziehung allererst die Befähigung zur Freiheit an.“³⁹ Der Mensch ist also theologisch aufgrund seiner Qualifikation als Ebenbild Gottes als freies Subjekt zu denken, dass bildungsbefähigt und bildungsfähig ist. Dieser theologischen Einsicht korrespondiert mit der pädagogisch zu erhebenden Prämisse von der konstruierenden Kraft des lernenden Subjekts.⁴⁰

2.3 Zusammenfassung

Eine systemische Religionspädagogik versucht 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. Gleichzeitig nimmt sie die allgemeinen Rahmenbedingungen in den Blick. Denn – auch – religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation spielen sich in einer bestimmten gesellschaftlichen Umwelt (Bronfenbrenner spricht hier vom Makrosystem) ab, die prägend wirkt. Eine systemische Religionspädagogik wird deshalb sehr genau auf regionale Besonderheiten Bezug nehmen. Ausgehend vom Schema, das am Beispiel von Jakob entwickelt wurde, lässt sich der Ansatz schematisch folgendermaßen visualisieren (wohl wissend, dass damit die Bedeutung der peer group noch nicht ausreichend widergespiegelt wird):

³⁸ Bernhard Dressler, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: *EvTh* 63 (2003), 261-271, 265.

³⁹ A.a.O., 267.

⁴⁰ Zu dem darin liegenden Problem von Theologie und Wahrheit vgl. Hans Mendl, Ein Zwischenruf: Konstruktivismus, Theologie und Wahrheit, in: ders. 2005 (Anm. 28), 177-187.

Familie

- entwickelt eigene Beziehungsmuster
- misst Religiosität Bedeutung bei (eigene Familienreligiosität) oder nicht
- setzt besondere Schwerpunkte in Glaubenskonzept und -praxis (Gottes- u. Menschenbild, Ritualkomponenten ...),
- wählt andere Lernorte aus

Kindergarten / Schule

- schafft eine Lern- und Lebensumwelt nach bestimmten sozialpädagogischen Konzepten und ggf. religionspädagogischen Ansätzen (implizit oder explizit)
- bringt Religion zur Darstellung oder nicht und setzt ggf. besondere Schwerpunkte (Gottesbild, Menschenbild, Ritualkomponenten ...)
- unterstützt oder hemmt Religion

Mutter, Vater
(Geschwister,
Großeltern)

Erzieher/in,
Lehrer/in (an-
dere Kinder)

**Kind/
Jugendlicher**
ko-konstruiert

Pfarrer/in, Ka-
techet/in
(andere Kinder)

TV-Sendungen,
Kinderbibeln/
CD/Video/DVD

Gemeinde / keine Gemeinde

- setzt besondere Schwerpunkte in Glaubenskonzept und -praxis
- schafft einen Gottesdienstraum und andere Begegnungsräume im Rahmen einer theologischen Ausrichtung und Begründung
- verantwortet gemeindepädagogisch ausgerichtete Veranstaltungen

Medien

- beinhalten religiöse Themen
- stellen religiöse Personen vor
- stellen der religiösen Praxis verwandte Konzepte dar (z.B. beim Gebet das Wünschen, Zaubern, Hexen etc.)

3. Notwendige Differenzierungen

Notwendige Differenzierungen des hier vorgelegten Ansatzes ergeben sich zum einen hinsichtlich der Altersgruppen. So ist für Vorschulkinder der Kindergarten und nicht die Schule zu bedenken. Gleichzeitig steigt mit höherem Alter die Bedeutung der peer groups und ändert sich die Relevanz von Familie.⁴¹

Zum anderen ist aber auch unter den einzelnen Lernorten zu differenzieren. So unterscheidet sich der Lernort Medien deutlich von dem der Schule oder der Gemeinde, weil er nicht institutionalisiert ist und grundsätzlich mit allen anderen Lernorten verschränkt sein kann.

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht differenziert an dieser Stelle begrifflich zwischen Bildungsorten und Lernwelten.⁴² Allerdings sind die gewählten termini problematisch, weil dadurch zum einen der Bildungsbegriff institutionell eingegrenzt wird und deshalb nicht mehr als integrierender Terminus gebraucht werden kann (im Sinne der Subjektwerdung des Menschen). Zum anderen ist die Trennung von Bildung und Lernen nicht nachvollziehbar. Nahe legte sich vielmehr, den Lernbegriff als durchgängiges und verbindendes Element zu gebrauchen (wobei hier dann zwischen formellen und informellen Lernprozessen unterschieden werden kann) und dafür den Begriff des Ortes von dem des Raumes zu unterscheiden. Lernorte wären demnach institutionalisierte Orte, die durch personale Kommunikation bestimmt sind (z.B. Schule, Gemeinde) und formelle Lernprozesse anstreben. Lernräume sind nicht institutionalisiert (z.B. Medien; peer groups) und verfolgen primär informelle Lernprozesse. Eine Mittelstellung nähme bei einer solchen Differenzierung die Familie ein, die sowohl als Lernort wie Lernraum bezeichnet werden könnte. Zu beachten wäre ebenfalls, dass auch Schule und Gemeinde informelle Lernprozesse initiieren und deshalb auch Lernräume sind.

Allerdings trägt eine solche Differenzierung nur bedingt, weil sie vor allem bei den Lernräumen nur begrenzt Klarheiten schafft. So sind die Medien primär apersonal bestimmt (können jedoch sekundär personal bestimmt sein, wenn beispielsweise einem Kind vorgelesen wird oder sich Jugendliche einen Film gemeinsam anschauen und über ihn sprechen). Die peer group dagegen ist primär personal bestimmt.

Die begriffliche Differenzierung zwischen den Lernorten bleibt als Desiderat zu markieren, weil keiner der unterbreiteten Vorschläge wirklich überzeugen kann. Gleichzeitig verbindet sich mit dem Gebrauch des Terminus „Lernort“ die Notwendigkeit einer Spezifizierung, die die Besonderheiten mit Blick auf religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation deutlich werden lässt.

Jeder Lernort hat also seine eigene Schwerpunktsetzung, was nicht übergangen werden darf und kann. Unter dem Gesichtspunkt des Lernens möchte ich dies kurz skizzieren. Grob verallgemeinernd ließe sich sagen:

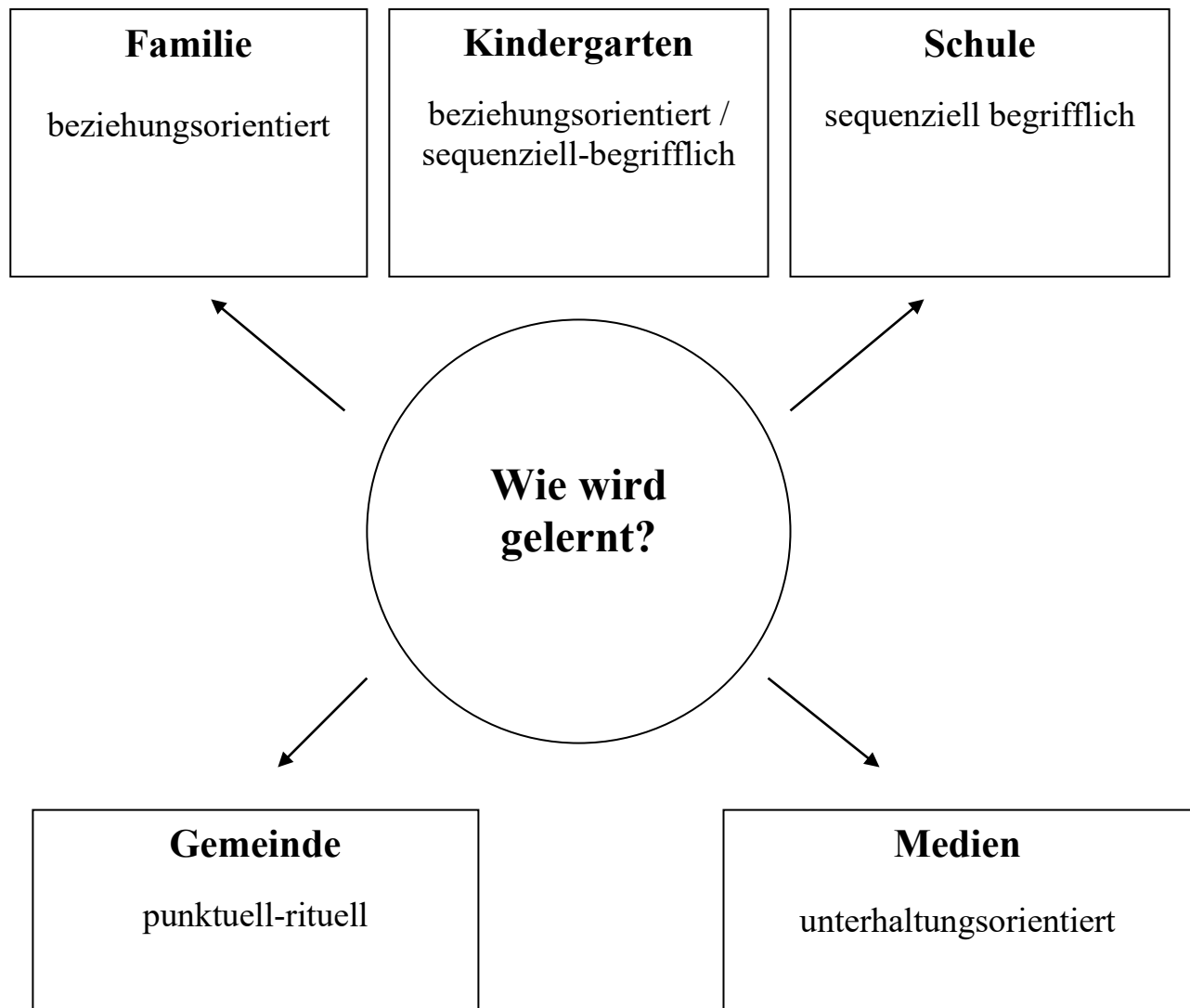
In der Familie wird in erster Linie beziehungsorientiert gelernt,
in den Medien unterhaltungsorientiert,
in der Schule sequenziell-begrifflich
und in der Gemeinde punktuell-rituell.

Der Kindergarten bildet eine Zwischenstufe zwischen beziehungsorientiertem und erstem sequenziell-begrifflichem Lernen. Er ist einerseits eng mit der Familie verknüpft und andererseits eine der Schule zugeordnete Institution.⁴³

⁴¹ Die Familie als System von Rollenträger unterliegt einer Entwicklung, weil sich die Rollen im Laufe des Familienlebenszyklus wandeln. Man unterscheidet verschiedene Stadien (bzw. Familienzyklen), wobei jedes Stadium eigene Aufgaben in sich birgt.

⁴² Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2005, 116-127.

⁴³ Vgl. Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004, 300.



Hinsichtlich der Gewichtung der einzelnen Lernorte ergibt sich aus pädagogischer Perspektive eine besondere Relevanz der Familie als grundlegender Sozialisationsinstanz. Die Familie⁴⁴ ist nicht nur der erste und in der Zeit von der frühen Kindheit bis weit in die Schulzeit hinein auch wichtigste Ort des Aufwachsens von Kindern.⁴⁵ Sie zeichnet sich zugleich durch eine besondere Intensität der dort stattfindenden Lernprozesse aus. Diese sind vornehmlich nicht intentional und können treffend im Lernen am Modell beschrieben werden. Erziehung, Bildung und Sozialisation gehen permanent ineinander über. Die dort erhaltenen Prägungen wirken ein Leben lang fort und können nie völlig ausgeblendet werden. Aber auch mit steigendem Alter von Kindern, wenn andere Lernorte hinzutreten, bleibt die Familie wichtig, weil die Einflüsse in Schule, Gemeinde und Medien familial gebrochen, also familienspezifisch aufgenommen werden. Die Familie hat eine „synthetisierende

⁴⁴ Als grundlegend für die Familie wird dabei die Generationendifferenzierung sowie die Übernahme bzw. das Innehaben einer Mutter- und/oder Vater-Position im Lebensalltag eines Kindes angesehen. Entscheidend sind also die Generationsbeziehungen, die sich in der Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung konkretisieren. Diese implizieren ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis. Zur Frage der Familiendefinition vgl. Rosemarie Nave-Herz, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung heute, Darmstadt 2002, 15 sowie zur Kritik an ihr: Karl Lenz, Familien als Ensemble persönlicher Beziehungen, in: Friedrich W. Busch, Rosemarie Nave-Herz (Hg.), Familie und Gesellschaft. Beiträge zur Familienforschung, Oldenburg 2005, 9-31, 13.

⁴⁵ Das gilt auch im Hinblick auf die religiöse Erziehung und Sozialisation. Allerdings muss sie „differenziell betrachtet werden. Positive sind von negativen Formen zu unterscheiden.“ Friedrich Schweitzer, Wirkungszusammenhänge religiöser Familienerziehung. Ergebnisse der Tübinger Familienstudie und religionspädagogische Konsequenzen, in: A. Biesinger, H.-J. Kerner, G. Klosinski, F. Schweitzer, 2005 (Anm. 31), 11-21, 19.

Funktion“⁴⁶. Sie ist von allen Lernorten der intimste Raum. Nur hier kann sich der Einzelne mit seiner ganzen Person zu erkennen geben und ist nicht auf eine bestimmte Rolle reduziert. In der Familie gibt es keine Öffentlichkeit. Deswegen können alle Gefühlsregungen gezeigt werden. Die familiäre Kommunikation erhält dadurch eine Intensität, die in diesem Maß an einem anderen Lernort kaum möglich ist.

Um diese Sonderstellung der Familie zu unterstreichen, spricht der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht in Abgrenzung zu „Lernwelten“ (Medien, Gleichaltrigengruppen) und „Bildungsorten“ (Schule, Kinder- und Jugendhilfe) von der Familie als einer „Bildungswelt“. Damit will man den „besonderen Charakter“ und die „besonderen Leistungen für die Bildung von Kindern und Jugendlichen“⁴⁷ zum Ausdruck zu bringen.

Dieser pädagogisch zu erhebenden Bedeutung der Familie korrespondiert auch eine theologische. Denn die Beziehungen familialen Zusammenlebens (nicht die Familienstruktur!) sind von herausragender Bedeutung für die Beschreibung des Gottesverhältnisses. So greift auch Jesus auf den breiten Strom alttestamentlicher Texte zurück, in denen Familienbeziehungen das Verhältnis zwischen Gott und Mensch veranschaulichen. Im Horizont biblischer Überlieferung sind die Erfahrungen als Vater, Mutter, Mann, Frau, Sohn oder Tochter grundlegend für das Verständnis des Verhältnisses der Menschen zu Gott. Gleichzeitig wird das familiäre Zusammenleben aber nicht vergöttlicht, sondern relativiert.⁴⁸ Dieser Befund unterstreicht noch einmal, dass die Fixierung auf die Lernort Schule und Gemeinde, wie sie in den letzten Jahrzehnten innerhalb der Religionspädagogik zu beobachten ist, nicht ausreicht. Aus pädagogischen wie theologischen Gründen ist die Familie als permanentes Deutemuster zu beachten. Gleichzeitig ist nach der Spezifik der Lernorte zu fragen, denn Religiosität ist eine den ganzen Menschen umfassende Dimension.

Hilfreich ist hier die von Charles Y. Glock vorgelegte Differenzierung zwischen der experimentellen, rituellen, ideologischen, konsequenten und intellektuellen Dimension.⁴⁹ Religiosität ist Denken, Erleben und Handeln, also ein mehrdimensionales Persönlichkeitsmerkmal.

Da nicht alle Kinder und Jugendlichen an allen Lernorten des Glaubens gleichermaßen partizipieren, kann nicht arbeitsteilig vorgegangen werden (z.B. nach überholtem Verständnis: in der Schule wird nur über den Glauben nachgedacht, in der Gemeinde wird er praktiziert). Trotzdem ergeben sich Spezifizierungen, die beachtet werden sollten, um einen Lernort (z.B. die Schule mit dem Religionsunterricht) nicht zu überfordern.

Insgesamt ist zu bedenken, dass die Lebens- und Glaubenswege der Kinder und Jugendlichen pluriform sind. Ein katechetisches Gesamtkonzept, wie es beispielsweise Oskar Hammelsbeck 1939 vorgelegt hat⁵⁰, stößt schon deshalb an seine Grenzen, weil (neben der heute unrealistischen Gemeindezentrierung) eine „Normabiografie“ nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Überhaupt ist das alte Modell des „Gesamtkatechumenats“ sehr am Gedanken „des kontinuierlichen Glaubensaufbaus durch christliche Erziehung und Unterweisung von unten nach oben orientiert, verstanden als ein ‚Aufeinander-Aufbauen‘.“⁵¹ Heute dagegen ist mehrheitlich von einem „diskontinuierlichen Glaubensweg“⁵² auszugehen. Der systemische Ansatz darf also nicht mit dem alten Gedanken eines Gesamtkatechumenats verwechselt werden.

4. Die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen nachvollziehen und gestalten

⁴⁶ M. Domsgen 2004 (Anm. 43), 301.

⁴⁷ Bundesministerium 2005 (Anm. 42), 121f.

⁴⁸ Vgl. M. Domsgen 2004 (Anm. 43), 263-277.

⁴⁹ Vgl. Charles Y. Glock, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, Band 2, Reinbek 1969, 150-168.

⁵⁰ Vgl. Oskar Hammelsbeck, Der kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit, München 1939.

⁵¹ K. E. Nipkow 1990 (Anm. 4), 372.

⁵² Ebd.

Eine systemische Religionspädagogik steht einerseits vor der Herausforderung, den Blick über die traditionelle Mittelpunktstellung des Religionsunterrichts hinaus zu weiten und nach den Prägnanzen der unterschiedlichen Lernorte des Glaubens zu fragen. Andererseits besteht die Aufgabe, eine angemessene Verknüpfung der Lernorte zu beschreiben.

Dabei zwingt der Kontext der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland zu einer noch stärkeren Verzahnung der Lernorte untereinander. 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 auseinandersetzen können.⁵³

Nur durch die Verknüpfung der Lebens- und Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen kann sinnvoll Persönlichkeitsentwicklung stattfinden, sonst laufen die Einflüsse nebeneinander her oder gegeneinander.⁵⁴ Letztlich geht es darum, Synergieeffekte zu nutzen und die unterschiedlichen Ansätze zu integrieren.

Bisher wissen wir noch sehr wenig über die Bedeutung der einzelnen Lernorte bei der Konstruktion des eigenen Glaubens. Hier sind empirische Untersuchungen unter qualitativer und quantitativer Perspektive notwendig. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse ließe sich dann das religionspädagogische Gesamtkonzept genauer beschreiben.

Eine systemische Religionspädagogik will nicht alles neu erfinden. Aber sie möchte die vorhandenen Ansätze unter den beschriebenen Prämissen aufnehmen und systematisieren. Dabei macht sie nichts anderes als die Kinder und Jugendlichen ohnehin tun. Sie verbindet die unterschiedlichen Lernorte miteinander und möchte so die Konstruktion von Glauben genauer verstehen und besser befördern helfen.

⁵³ Vgl. M. Domsgen 2005 (Anm. 1)

⁵⁴ U. Schmälzle betont zu Recht: Wenn religionspädagogische Arbeitsfelder mit Kindern und Jugendlichen „ohne die Eltern auskommen wollen oder gar gegen die Eltern ausgerichtet sind, lösen sie nicht die latenten Wertkonflikte zwischen Familie, Gemeinde und Schule, sondern schaffen für Kinder und Jugendliche neue Konflikte.“ (81) Dann wird „keine religiöse Identität“ gestiftet, sondern eine „kontraproduktive Dynamik“ (82). Udo F. Schmälzle, Schüler – Lehrer – Eltern: Beschwörungsformel oder Handlungskonzept, in: Lebendige Katechese 19 (1997) H. 2, 78-85.