Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland

Überlegungen zum Lernort Schule[1]

von

Michael Domsgen

Die Religionspädagogik ist eine auf Praxis bezogene Wissenschaft. Sie ist nicht die Praxis selbst, wie unter Verweis auf Friedrich Schleiermacher wissenschaftstheoretisch zu markieren ist[2]. Vielmehr nimmt sie auf sie Bezug, indem von Phänomenen der Praxis her Theorie gebildet wird[3]. Dabei geht es um eine doppelte Zielrichtung: Zum einen um die Wahrnehmung, die theologische Deutung und Bewertung von Phänomenen der Lebenswirklichkeit, zum anderen um handlungsoptimierende Überlegungen für die Praxis[4]. Wahrnehmung und Deutung, Orientierung und Handlungsoptimierung sind also die Zielperspektiven, mit denen sich die Religionspädagogik der Praxis nähert. Das tut sie gemeinsam mit ihrer älteren Schwester, der Praktischen Theologie, wobei der Bezug auf Vollzüge des religiösen Lernens und Lehrens – und hier besonders die generationenübergreifende Tradierung des christlichen Glaubens – ihr Proprium bildet.

Die Religionspädagogik ist also ein theoriegeleitetes Praxisfach. Ein Blick auf ihre Geschichte zeigt denn auch, dass entscheidende Impulse zur Theoriebildung durch Herausforderungen der Praxis markiert wurden. In aller Regel handelt es sich dabei um Erlebnisse misslingender unterrichtlicher Vollzüge, um Problemanzeigen und um Veränderungen, die mit den bisher zugänglichen religionspädagogischen Instrumentarien nicht ausreichend bearbeitet werden können.

---

[1] Der Beitrag basiert auf Überlegungen, die ich im Rahmen meiner Antrittsvorlesung an der Theologischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 20. Dezember 2007 vorgetragen habe.

[2] Vgl. F. D. E. Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, hg. von J. Frerichs (Ders., Sämmtliche Werke, Abt. 1: Zur Theologie, Bd. 13), (1850) Nachdr. 1983, 12.

[3] Vgl. B. Schröder, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin (ZThK 98, 2001, 101–130), 127.

[4] Vgl. aaO 130.

Zeitschrift für Theologie und Kirche, Bd. 105 (2008), S. 488–510
© Mohr Siebeck – ISSN 0044-3549

Zur Illustration einer solchen Herausforderung greife ich auf die Skizzierung einer Unterrichtssituation zurück, die Christian Grethlein beschreibt. Darin berichtet er von einer Begebenheit im Religionsunterricht an der Latina »August Hermann Francke« in Halle:

»Die in Übernahme eines Unterrichtsentwurfs von H. Hanisch angestrebte Diskussion des Oserschen Paul-Dilemmas, in dem es um die Frage nach der Gültigkeit eines in einer Notsituation Gott gegebenen Gelübdes geht, endete in Halle – anders als in dem westdeutschen Projektbericht – schnell. Die interessierten, freiwillig in der neunten Stunde zum Religionsunterricht dagebliebenen Schülerinnen und Schüler konnten sich nicht vorstellen, daß man ›dem Gott‹ etwas versprechen könne. Gott als Gesprächspartner? – unvorstellbar für diese jungen, atheistisch erzogenen Menschen.«[5]

Als »empirische Stolpersteine«[6] lassen sich solche Gegebenheiten bezeichnen. Es sind Stolpersteine, die sich gängigen Theoriekonzepten sperrig in den Weg legen und zu neuen Reflexionen herausfordern. Es sind Stolpersteine, die nach Voraussetzungsfaktoren suchen, die bisher zu wenig im Blick waren und deshalb stärker beachtet werden müssen.

In einer solchen Situation geht es zuallererst um eine klare Beschreibung der Ausgangslage, also um die Perspektive der Wahrnehmung von Lebensphänomenen[7]. Diese Perspektive will ich in einem ersten Schritt entfalten und darauf aufbauend Überlegungen zur Handlungsoptimierung anstellen.

1. Eine systemische Religionspädagogik als mehrperspektivischer Ansatz zur Deutung von Lebensphänomenen

1.1. Vorhandene Ansätze

Die eingangs skizzierte Unterrichtssituation macht schnell deutlich, dass es nicht ausreicht, die unterrichtlichen Voraussetzungsfaktoren im engeren Sinne zu beschreiben. Damit lassen sich zwar einige, aber bei weitem nicht alle prägenden Faktoren benennen. Gerade im Feld religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur durch die Schule geprägt werden, sondern auch und gerade durch ihre Familien sowie

---

[5] Ch. Grethlein, Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis (ThLZ 118, 1993, 571–586), 584.

[6] Ch. Grethlein, Empirische Stolpersteine auf dem Weg zur kirchlichen Bildungsverantwortung in Ostdeutschland (in: R. Degen / G. Doyé [Hg.], Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, 1995, 163–173).

[7] Weitere notwendige Forschungsschritte sind die Deutung und Bewertung dieser Lebensphänomene.

durch die Medien. Ein Teil der Schülerschaft erhält zudem wichtige Impulse im Umfeld kirchlicher Angebote. Die prägenden Einflussfelder, sozialisationstheoretisch gesprochen: die grundlegenden Sozialisationsinstanzen sind zu berücksichtigen.

Es ist wohl – auch auf dem Hintergrund der eingangs benannten Erfahrungen – nicht zufällig, dass Christian Grethlein gerade auf diesen Punkt besonders hingewiesen und seine Religionspädagogik sozialisationstheoretisch überzeugend fundiert hat[8]. 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. Folgende konstruierte Unterrichtssituation kann das verdeutlichen:

»In einem Cartoon der Peanuts von Charles M. Schulz versucht eine Lehrerin, in die alttestamentliche Erzählung über David und Goliat einzuführen. […] ›Wer weiß, von wem Goliat besiegt wurde?‹ Sofort meldet sich ein Schüler: ›Ich! Das war James Bond!‹ Die Lehrerin, etwas ratlos, weicht auf das Neue Testament aus. […] Aufmunternd versucht sie einen Neuanfang: ›Ich erzähle euch lieber eine Geschichte vom See Genezareth […].‹ Engagiert meldet sich derselbe Schüler noch einmal zu Wort, wobei er nun doch die Abraham-Erzählung aus dem Alten Testament im Hinterkopf zu haben scheint: ›Ich weiß: James Bond stand am Seeufer, und er schaute in die Sterne und […].‹ Besagter Schüler lässt sich selbst durch den schon gereizten Verweis der Lehrerin, wie er bloß auf so etwas komme, James Bond käme in der Bibel gar nicht vor, nicht beirren und fährt fort: ›James Bond hatte ein Haus in Jericho und feierte dort riesige Partys […].‹ Für die Lehrerin ist nun der Rubikon überschritten. ›Tat er nicht!‹, platzte sie heraus, ›Du schmeißt alles durcheinander.‹ Mit beinahe schon wieder sympathischer Direktheit reagiert darauf der Angesprochene: ›Du bist sehr unfreundlich. Hast Du irgendwelche Probleme!‹«[9]

Diese Episode unterstreicht einerseits noch einmal die Bedeutung einer weiten Perspektive bezüglich der zu berücksichtigenden Lernorte, denn ganz offensichtlich bringt der Schüler hier Impulse mit in den Unterricht, die er außerhalb des Religionsunterrichts empfangen hat. Andererseits zeigt sie, wie der Einzelne seine Vorstellungen aus den ihm zur Verfügung stehenden Interpretationsmustern konstruiert. Deshalb sollten die individuellen Konstruktionsleistungen möglichst genau untersucht werden. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Entwicklung des Glaubens. Im religionspädagogischen Diskurs

---

[8] Vgl. Ch. Grethlein, Religionspädagogik, 1998.

[9] Th. Meurer, Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen? Suchbewegungen in der Bibeldidaktik (RPäB 49, 2002, 3–16), 3.

haben sich mit dieser Herausforderung vor allem Karl Ernst Nipkow[10] und Friedrich Schweitzer[11] beschäftigt. Sie vertreten eine auf den Lebenslauf bezogene Religionspädagogik, in der primär der Lernende im Mittelpunkt steht und mit seinen spezifischen Konstruktionsleistungen gewürdigt wird.

Die eben skizzierten religionspädagogischen Positionen markieren wichtige Perspektiven, die nicht alternativ, sondern synthetisierend berücksichtigt werden sollten. Auf der Theorieebene könnte dies im Rahmen einer systemischen Religionspädagogik realisiert werden[12]. Mit diesem Begriff werden verschiedene Theorieansätze zusammengeführt, die die eingangs genannten Perspektiven aufnehmen und zugleich weiterführen können. Grethleins Ansatz einer lernorttheoretisch fundierten Religionspädagogik lässt sich der sozialökologischen Theorie zuordnen, Schweitzers und Nipkows Ansatz einer am Lebenslauf orientierten Religionspädagogik unter Aufnahme der Theorie des faith-developments dem konstruktivistischen Ansatz. Beide Theorieästränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär herangezogen werden.

1.2. Deren Chancen und Grenzen

a) Durch die *ökosoziale Perspektive* mit der Unterscheidung Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem[13] sowie Chronosystem[14] gelingt es, die Rahmenbedingungen menschlicher Entwicklung genauer zu beschreiben. Dadurch weitet sich der Wahrnehmungshorizont. Die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht beispielsweise kommen auch in ihrer familiären Prägung und den Einflüssen anderer Lernorte in den Blick.

---

[10] Vgl. z.B. K. E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, 1990.

[11] Vgl. z.B. F. Schweitzer, Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 1, 2006; Ders., Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 2004[5].

[12] Mit diesem Begriff versuche ich eine Bündelung verschiedener Ansätze zur Beschreibung religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation vorzunehmen. Gleichzeitig versuche ich eine Anknüpfung an die Erziehungswissenschaft, wo der Begriff der »systemischen Pädagogik« seit den 1990er Jahren diskutiert wird; vgl. M. Domsgen, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik (IJPT 11, 2007, 1–18).

[13] Vgl. U. Bronfenbrenner, Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen (in: Ders., Ökologische Sozialisationsforschung, hg. von K. Lüscher, 1976, 199–220), 201.

[14] Vgl. U. Bronfenbrenner, Ökologische Sozialisationsforschung (in: L. Kruse / C. F. Graumann / E. D. Lantermann [Hg.], Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, 1990, 76–79), 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. die so genannte agenda-setting-Forschung).

An dieser Stelle können systemtheoretische Kenntnisse weiterhelfen. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Begriff der Autopoiesis bzw. der Selbstorganisation, mit dem markiert wird, 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«[15]. Entscheidend für die Selbstorganisation ist die Anschlussfähigkeit des jeweils nächsten Systemzustandes an den vorausgehenden.

Der systemtheoretische Diskurs 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[16]. Dies würde vor allem für die – erstmals von Christian Grethlein[17] und später auch von anderen – angemahnte Entwicklung einer Lernorttheorie von Interesse sein.

b) 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. Zwar betont

---

[15] R. Huschke-Rhein, Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, 2003², 10 (die erste Auflage erschien unter dem Titel: Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft, 1998).

[16] 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, Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs [Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, 24], 2006) lassen vor allem die Frage nach den didaktischen Implikationen offen.

[17] Vgl. Grethlein, Lernort Gemeinde (s. Anm. 5).

der konstruktivistische Ansatz, dass die Konstruktion von Wirklichkeit »in hohem Maße vom erkennenden Subjekt abhängig«[18] ist. Denn Erkennen ist nicht einfach Widerspiegelung der Umwelt, sondern Tun, aktives Konstruieren. Gleichzeitig jedoch wird es in erheblichem Maße durch die Umwelt selbst bestimmt. Dadurch ergibt sich eine Relativierung des konstruktivistischen Ansatzes. Die ökosystemische Perspektive relativiert den Anspruch des so genannten »radikalen Konstruktivismus« in Richtung eines »gemäßigten Konstruktivismus«. In dieser Relativierung ist er dann auch pädagogisch von Interesse[19].

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. Vor Augen führen kann man sich deren Bedeutung auch an der eingangs skizzierten »James-Bond-Episode«: Die unterschiedlichen Positionen auf der Sachebene führen zu Dissonanzen auf der Beziehungsebene. 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 diese Thematik umfassender bearbeitet. So reflektiert beispielsweise Silke Leonhard[20] das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion bei Religionslehrenden und Elisabeth Roth[21] betont die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrperson für einen gelingenden Religionsunterricht.

Lernen hat immer mit Beziehungen zu tun. Kersten Reich erinnert zu Recht an die Bedeutung der Beziehungsebene: »Wenn ich einen beliebigen Inhalt vertrete, dann wirkt meine Beziehung denjenigen gegenüber, die ich erreichen will, immer schon *vor* dem Inhalt.«[22] Pädagogische Arbeit ist immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und hat sich dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen. Deshalb sollten die entsprechenden Bezugspersonen an den einzelnen Lernorten des Glaubens auch besonders im Blick sein.

---

[18] H. Mendl, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung (in: Ders. [Hg.], Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch [Religionsdidaktik konkret, 1], 2005, 9–28), 14.

[19] Vgl. R. Huschke-Rhein, Einführung (s. Anm. 15), 13.

[20] Vgl. S. Leonhard, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs (PTHe 79), 2006.

[21] Vgl. E. Roth, Religionspädagogisches Selbstbewusstsein. Eine pädagogische Theologie am Beispiel des Religionsunterrichts, 2006.

[22] K. Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 2005[5], 61.

1.3. Eine systemische Religionspädagogik als Erweiterung der Perspektiven

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. Grundlegend dafür sind:

a) die ökosoziale Perspektive mit der Betonung der Rahmenbedingungen für die menschliche Entwicklung,

b) die systemtheoretische Perspektive mit der Betonung der Selbstorganisation von Systemen und ihrer Bezogenheit auf die Umwelt sowie

c) die konstruktivistische Perspektive mit der Betonung der wirklichkeitskonstruierenden Kraft des erkennenden Subjekts.

Die benannten Theoriestränge haben ihre Stärken und Schwächen und sollten deshalb komplementär zu Rate 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[23].

Mit einer systemischen Religionspädagogik können bisherige Diskurse zusammengebracht und gleichzeitig ergänzt werden. 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.

---

[23] Vgl. hier die Kritik von Ewald Terhart am konstruktivistischen Ansatz: E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? (ZP 45, 1999, 629–647).

Ökosoziale Perspektive	→	Zuordnung der Lernorte mit Blick auf den Einzelnen (Rahmenbedingungen menschlicher Entwicklung)
Systemtheoretische Perspektive	→	Zuordnung der Lernorte untereinander; Reflexion zur Bedeutung der neuen Medien
Konstruktivistische Perspektive	→	Nachzeichnung und Aufnahme der Konstruktionsleistungen des lernenden Subjekts
	→	Aufnahme der Dimension des emotionalen Lernens

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-Konstruktion[24]. Über diesen Begriff treten die Beziehungsebene und damit die emotionale Dimension in das Blickfeld des Interesses.

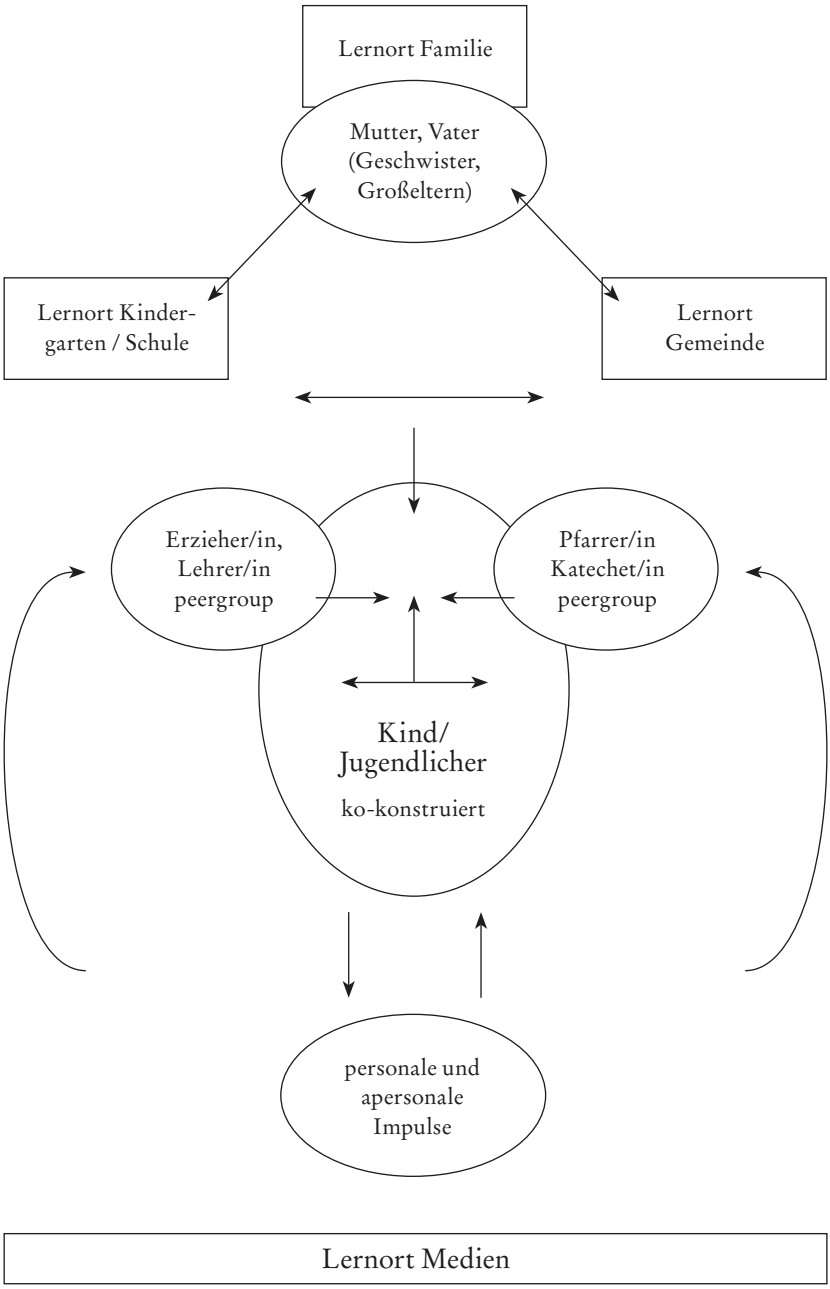
Lernen wird dabei verstanden als »Konstruktion einer Welt und als Interaktion mit der Umwelt«[25]. So ist es von großer Bedeutung, in welchen Kontexten und Rahmungen religiöse Praktiken und Inhalte gelernt werden. Ob und in welcher Weise sie vom Lernenden aufgenommen werden, wird durch ihre Anschlussfähigkeit bestimmt[26].

---

[24] Der Begriff der Ko-Konstruktion stammt von James Youniss. Er beschrieb damit die kooperative Sozialisation unter Gleichaltrigen und Freunden (vgl. J. Youniss / J. Volpe, A relational analysis to friendship [in: W. Damon (Hg.), Social cognition, San Francisco/CA 1978, 1–22 (dt. in: J. Youniss, Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, hg. von L. Krappmann / H. Oswald, 1994, 17–38)]). Ich nehme diesen Begriff erweiternd auf. Damit folge ich Christoph Morgenthaler (vgl. Ch. Morgenthaler, »… habe ich das halt für mich alleine gebetet« (Mirjam 6-jährig). Zur Ko-Konstruktion von Gebeten in Abendritualen [in: A. Biesinger / H. J. Kerner / G. Klosinski / F. Schweitzer (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, 2005, 108–121]).

[25] R. Huschke-Rhein, Einführung (s. Anm. 15), 124.

[26] 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


Lernort Familie
Mutter, Vater (Geschwister, Großeltern)
Lernort Kinder-garten / Schule
Lernort Gemeinde
Erzieher/in, Lehrer/in peergroup
Pfarrer/in Katechet/in peergroup
Kind/ Jugendlicher
ko-konstruiert
personale und apersonale Impulse
Lernort Medien

2. Ostdeutsche Herausforderungen

Die Herausforderung einer grundlegenden Reflexion stellt sich vor allem in Ostdeutschland. Hier brechen Fragestellungen auf, die mit den gängigen Theoriemustern nur unzureichend bearbeitet werden können. Der Blick auf Ostdeutschland wie auch über die Landesgrenzen hinaus auf Osteuropa zeigt, dass jede Ausgangslage ihre Spezifik hat[27]. Deshalb sind auch die in Westdeutschland gewonnen religionspädagogischen Erkenntnisse aufs Engste an diese spezifische Ausgangslage gebunden. Sie können nicht ohne weiteres auf andere Kontexte angewendet werden.

Eine systemische Religionspädagogik markiert genau diese Herausforderung.

Matthias Gronover stellt in seiner Dissertation »Religionspädagogik mit Luhmann« erkenntnistheoretische Überlegungen an, die an dieser Stelle von Bedeutung sind. Er verweist darauf, dass eine Beobachterposition von außerhalb der Welt nicht eingenommen werden kann, »dass man also die Welt nur unter den konkreten Bedingungen des Kontextes beschreiben kann«[28]. Weil dem so ist, müsse der Kontext methodologisch mit einbezogen werden. Es geht nicht mehr darum, einen gegebenen »›Bestand‹ funktionalistisch zu erklären, sondern darum, den ›Bestand‹ als ›Problem‹ zu verstehen«[29].

Eine systemische Religionspädagogik versucht dies aufzunehmen, indem sie einerseits um die Bedeutung der Rahmenbedingungen für religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation weiß und andererseits nach den impliziten Voraussetzungen gängiger Theoriemuster fragt.

2.1. Neue empirische Einsichten

Vor Augen führen kann man sich diese doppelte Herausforderung an Untersuchungsergebnissen, die die Rostocker Religionspädagogin Anna-Katharina Szagun vorgelegt hat. Unter der Zielperspektive, die Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung bei Kindern nachzuzeichnen, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, hat sie in Langzeitinterviews mit ca. 55 Kindern (im Alter von 6–17 Jahren) über 4–7 Jahre hinweg sowie in Interviews mit weiteren 30 Kindern über 1–3 Jahre Daten zusammengetragen,

---

nächsten Entwicklung‹ liegen« (H. Hanisch / S. Hoppe-Graff, »Ganz normal und trotzdem König«. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, 2002, 201).

[27] Vgl. dazu M. Domsgen (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, 2005.

[28] M. Gronover, Religionspädagogik (s. Anm. 16), 28.

[29] Ebd.

die in doppelter Perspektive von Bedeutung sind. Zum einen werfen sie die Frage auf, »ob nicht die Entwicklung von Religion bei Kindern in einem bisher unterschätzten größeren Ausmaß von dem Gesamtcharakter des kulturell-religiösen Umfeldes abhängig ist, in dem Kinder aufwachsen«[30]. Dies wurde in der bisherigen Theoriebildung zu wenig berücksichtigt. Die christlich geprägte »kulturelle Tapete«[31], also eine durch die Wirkungsgeschichte von Christentum und abendländischer Philosophie geprägte Umgebung, wurde stillschweigend vorausgesetzt und als Normalfall angesehen. Daraus ergeben sich zum anderen ernst zu nehmende Zweifel an den gängigen Stufentheorien religiöser Entwicklung, die genau diesen Kontext voraussetzen. Die Validität kognitiv-strukturelller Stufentheorien (J. W. Fowler; F. Oser), die für württembergische Kinder erwiesen wurde[32], scheint sich bei den befragten Kindern in Mecklenburg-Vorpommern nicht zu bestätigen. Die religionspädagogische Herausforderung unter der Zielrichtung der Wahrnehmung von Lebensphänomenen besteht nun darin, die eigenständigen Konstruktionsprinzipien nachzuzeichnen und zu verstehen. Die Tatsache einer religiösen Entwicklung ist nicht zu leugnen. Die Frage ist nur, ob sie mit den bisherigen Theorien ausreichend beschrieben werden kann. Unter dieser Perspektive sind die Rostocker Untersuchungsergebnisse als ein erster Schritt zu sehen. Weitere Forschungsprojekte in diesem Themengebiet sind dringend nötig.

2.2. Der gesellschaftliche Kontext

Die Betrachtung des gesellschaftlichen Kontextes zwingt zu einer differenzierten Beschreibung der Ausgangslage. Die Frage ist nämlich, ob die in den Handlungsfeldern von Religionsunterricht oder gemeindlicher Unterweisung anzutreffenden Kinder und Jugendlichen dieselbe Prägung aufweisen wie das Gros der Bevölkerung oder ob es sich um eine Teilgruppe handelt, die deutlich anders geprägt ist als die Mehrheit. Dies ist von entscheidender Bedeutung, da dann religionsdidaktisch anders vorgegangen werden müsste[33].

---

[30] K. E. Nipkow, Vorwort (in: A.-K. Szagun, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, 2006, 11–14), 11.

[31] Szagun , Rostocker Langzeitstudie (s. Anm. 30), 51.

[32] Vgl. Nipkow, Vorwort (s. Anm. 30), 12.

[33] Vgl. genauer dazu: M. Domsgen, Ostdeutsche Herausforderungen für eine systemische Religionspädagogik (in: C. Gramzow / H. Liebold / M. Sander-Gaiser [Hg.], Lernen wäre eine schöne Alternative. Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung, FS H. Hanisch, 2008, 353–365).

Folgt man den Untersuchungsergebnissen des Leipziger Religionspädagogen Helmut Hanisch, ist im Religionsunterricht genau das der Fall. Hanisch hat 2003 eine Replikationsstudie seiner Untersuchung aus dem Jahr 1994[34] zur Einstellung von sächsischen Schülerinnen und Schülern zum evangelischen Religionsunterricht durchgeführt[35]. Die Ergebnisse waren ernüchternd und aufschlussreich zugleich. Hanisch kommt zu dem Schluss,

»dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Religionsunterricht im Vergleich zu früher eine stärkere religiöse Orientierung und kirchliche Bindung aufweisen. Das bedeutet zugleich, dass gegenüber 1994 weniger Schülerinnen und Schüler das Fach Religion besuchen, die bislang mit der christlichen Tradition und Frömmigkeitspraxis noch nicht in Berührung gekommen sind. Der Religionsunterricht gilt zwar aus evangelischer Sicht als schulisches Angebot, das für alle offen ist, aber es wird 2003 im Vergleich zu 1994 von weniger jungen Menschen in Anspruch genommen«[36].

Die sächsische Schülerschaft im Religionsunterricht bildet das gesamtgesellschaftliche Spektrum also nur bruchstückhaft ab.

Inwieweit diese Untersuchungsergebnisse für ganz Ostdeutschland gelten, bleibt abzuwarten. Michael Wermke, der eine vergleichbare Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht in Thüringen durchgeführt hat, ist an dieser Stelle zurückhaltender[37]. Auch fehlen hier noch die Vergleichsdaten über einen längeren Zeitraum hinweg. Allerdings stehen Wermkes Untersuchungsergebnisse der These von Hanisch nicht per se entgegen. Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse die empirische Untersuchung zum evangelischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt bringen wird, für die momentan die Daten in den Schulen erhoben werden. Allerdings weist die Tendenz zur »Verkirchlichung« der sächsischen Schülerschaft auf ein Grundproblem religionspädagogischen Handelns in Ostdeutschland hin: Auch wenn die Teilnahmezahlen am Religionsunterricht in erfreulicher Weise kontinuierlich gestiegen sind, erreicht dieses

---

[34] Vgl. H. Hanisch / D. Pollack, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern (AzP 28), 1997.

[35] Die Ergebnisse wurden veröffentlicht in den Beiträgen von H. Hanisch, »Sie sollten die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen …«. Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext (in: Domsgen, Konfessionslos [s. Anm. 27], 185–240); Ders., Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58, 2006, 286–304).

[36] H. Hanisch, Entwicklung (s. Anm. 35), 295.

[37] Vgl. M. Wermke, Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler (Religionspädagogik im Diskurs, 2), 2006, 111; Ders., Welchen Religionsunterricht braucht Thüringen? Überlegungen zu einer Religionsdidaktik im ostdeutschen Kontext (in: V. Elsenbast / R. Lachmann / R. Schelander [Hg.], Die Bibel als Buch der Bildung, FS G. Adam zum 65. Geburtstag [Forum Theologie und Pädagogik, 12], 2004, 441–456).

Unterrichtsfach in Grundschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt nur ein reichliches Fünftel der Schülerschaft. Diese Teilnahmequote steht 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 sich nicht einfach mit der Tatsache abfinden, dass 75–80 % der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen dem Feld Religion nur im Rahmen eines neutralen Ethikunterrichts begegnen.

Die Teilnahmequoten am Religionsunterricht sind in Sachsen-Anhalt je nach Schulform unterschiedlich: An der Grundschule nahmen im Schuljahr 2006/2007 20,05 % am evangelischen Religionsunterricht, 0,73 % am katholischen Religionsunterricht und 78,7 % am Ethikunterricht teil; an der Sekundarschule: 9 % am evangelischen Religionsunterricht, 0,27 % am katholischen Religionsunterricht und 83,2 % am Ethikunterricht. Am Gymnasium lagen die Teilnahmequoten am höchsten: 21,8 % besuchten den evangelischen Religionsunterricht, 2,1 % den katholischen und 64,6 % den Ethikunterricht.

Will Religionspädagogik die von ihr selbst zu Recht angestellten grundlegenden Reflexionen zur Bedeutung religiöser Bildung[38] nicht nur behaupten, sondern auch strukturell umsetzen, wird sie sich nicht nur auf das Fach Religion beziehen können. Das heißt nicht, dass sie nun Allmachtsphantasien erliegen würde, denn der »Anspruch, *alle* erreichen zu können, ist zugleich die Bedingung seiner eigenen Unmöglichkeit«[39]. Es heißt aber, dass sie versuchen sollte, ihre eigenen Prämissen ernst zu nehmen.

Was ergibt sich daraus unter der Perspektive der Optimierung religionspädagogischen Handelns? Ich konzentriere mich dabei auf den schulischen Bereich. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, da gerade der systemische Ansatz den Blickwinkel weitet. Begründet ist dies in der besonderen Situation in Ostdeutschland, in der über die Lernorte Familie und Gemeinde nur eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen mit Religiosität in Kontakt kommt. Der Lernort Schule bietet potentiell die größten Chancen, da er eine der wenigen Institutionen ist, die alle Kinder und Jugendlichen besuchen müssen. Insofern gilt völlig zu Recht: »Ohne Bildungsangebote in der Schule dürfte in Ostdeutschland die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen für religiöse Fragen und Themen in absehbarer Zeit nicht zu erreichen sein.«[40]

---

[38] Vgl. z. B. B. Dressler, Unterscheidungen. Bildung und Religion (ThLZ.F 18/19), 2005.

[39] M. Gronover, Religionspädagogik (s. Anm. 28), 27.

[40] Ch. Grethlein, Pädagogische Arbeit der Kirche in den neuen Bundesländern: eine Zwischenbilanz (PrTh 34), 1999, 284–300), 298.

3. Eine systemische Religionspädagogik als Perspektive zur Handlungsoptimierung – Überlegungen zum Lernort Schule

Eine systemische Religionspädagogik, die die kontextuellen Bezüge in Ostdeutschland sorgfältig aufnimmt, steht vor einer doppelten Herausforderung. Einerseits sollte es darum gehen, dem Großteil 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[41]. Die bisherigen Entwicklungen lassen darauf schließen, dass der Schwerpunkt bisher auf Letzterem liegt. Dabei wird ein »Entweder-oder« der Situation nicht gerecht. Es bleibt nur der Versuch, den Spagat zu wagen zwischen einer notwendigen Stützung christlich sozialisierter Schülerinnen und Schülern und einer dringend erforderlichen Sensibilisierung der großen Mehrheit für explizit religiöse Lebensdeutungen. Wichtig ist, dass es das eine nicht ohne das andere geben kann.

Bei der Bearbeitung dieser Herausforderung ist die Mehrperspektivität einer systemischen Religionspädagogik hilfreich, weil sie in sich 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 eben der Preis einer Überkomplexität zu zahlen. Letztlich geht es darum, den Unterrichtenden einen Theorierahmen zur Verfügung zu stellen, der ihnen hilft, die Komplexität religiöser Lernprozesse zu verstehen und sie gleichzeitig zum Handeln zu befähigen[42].

---

[41] Vgl. M. Domsgen / H. Hanisch, Den Herausforderungen begegnen. Grundzüge einer ostdeutschen Religionspädagogik (in: M. Domsgen, Konfessionslos [s. Anm. 35], 389–407), 392.

[42] Vgl. M. Domsgen, Überlegungen zur Fachdidaktik Evangelische Religion aus der Perspektive einer systemischen Religionspädagogik (in: C. Ensberg / S. Wittkowske [Hg.], Fachdidaktisch lehren und forschen, erscheint Ende 2008).

3.1. Religiöse Lernprozesse als Konstruktionen verstehen und bearbeiten lernen

Eine auf der Grundlage einer systemischen Religionspädagogik operierende Fachdidaktik Religion hat von vornherein in den Blick zu nehmen, dass die Schülerinnen und Schüler Konstrukteure ihres Glaubens sind. Insofern ist bloßes materiales Stofflernen nicht mehr vorstellbar. Auch lassen sich »Inhalte bzw. Lerngegenstände […] gegenüber der Unmöglichkeit abbilddidaktischer Deduktionsversuche nur noch als autopoetisch und eigenaktiv gesteuerte Konstruktionen der auf je eigene Weise beteiligten Subjekte in diesem Lernprozess begreifen […]. Wer sich als Lernender oder Lehrender auf den Weg macht, nimmt also das (für) wahr, was ihm in seinem Handlungskontext als bedeutsam erscheint«[43]. Für das Verständnis religiöser Lernprozesse ergibt sich, dass es nicht um die Verarbeitung von Informationen oder die Ermittlung von Bedeutungen, sondern um einen »permanenten Prozess der Konstruktion und aktiven individuellen und sozialen Zuschreibung von Sinn, Wert und Bedeutung« geht, »welche bezogen bleibt auf die Voraussetzungen und Kontextbedingungen, unter denen Begegnungen und Kommunikation stattfinden«[44].

Für die Gestaltung von Religionsunterricht ergibt sich nun, dass hinter ein solches Verständnis nicht zurückgegangen werden kann. Vom Grundsatz her unterscheiden sich die im Unterricht initiierten Lernprozesse nicht von denjenigen an anderen Lernorten. Entscheidend ist jedoch, dass die im schulischen Religionsunterricht initiierten Lernprozesse immer kritisch beleuchtet werden, dass den Schülerinnen und Schülern ein Distanzspielraum eröffnet wird. Kersten Reich weist unter allgemeinpädagogischer Perspektive zu Recht darauf hin, dass die im Unterricht angewandten Methoden dazu beitragen müssen, die konstruktiven Verarbeitungsmöglichkeiten zu stärken, die dabei entwickelten Blickweisen als Möglichkeiten einer Wirklichkeitskonstruktion zu akzeptieren und zu weiteren Blickweisen herauszufordern[45]. Bezogen auf die Konstruktion von christlicher Religion im Religionsunterricht geht es dabei um Konstruktion als Erfindung von Wirklichkeit, um Rekonstruktion als Entdeckung von Wirklichkeit wie auch Dekonstruktion als Analyse und Enttarnung von Wirklichkeit. Dabei spielt die Beziehungsebene eine wichtige Rolle, denn auch Beziehungskommunikationen sind Konstruktionen unserer Wirklichkeit.

---

[43] C. Mork, Allen alles lehren – Begehung als Konstruktion christlicher Religion im Konfirmandenunterricht (in: B. Dressler / Th. Klie / C. Mork [Hg.], Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, 2001, 296–316), 302.

[44] AaO 303.

[45] Vgl. K. Reich, Pädagogik (s. Anm. 22), 118–145.

Christoph Bizer hat – mit Blick auf den Konfirmandenunterricht – den Begriff der »Begehung« in die Diskussion eingebracht, der auch hinsichtlich einer Fachdidaktik Religion von Interesse ist. Er schreibt:

»Wenn ich von der Begehung her denke, ist Religion für mich als Lernenden im Werden. Ich habe sie nicht, sondern ich baue sie auf und experimentiere mit ihr. […] Guter Unterricht macht sichtbar, dass bei solchem Vorgehen christliche Religion ›konstruiert‹ wird. Guter Unterricht sorgt dafür, dass das Einlassen auf die Dinge des Unterrichts die Lernenden nicht in die Dinge verstrickt. Lernende werden veranlasst, sich mit Unterrichtsinhalten zu befassen; sie haben aber auch das Recht, sie für sich von sich abzuweisen. Der Ausgangspunkt bei der Begehung ermöglicht sowohl Nähe als auch Distanz, Selbstbestimmung der Lernenden in ihrem Verhältnis zum Christentum.«[46]

In dieser Richtung lässt sich Religionsunterricht als ein Unternehmen des »Mit-Menschen-und-Gott-auf-dem-Weg-seins« verstehen, das nicht letztgültige Antworten geben will, sondern in »offenen Prozessen der Inszenierung von Aneignungsmöglichkeiten ein Lernen *von außen nach innen*« anregen will, so dass »christliche Religion als bewohnbare Welt neben anderen *und* in Beziehung auf andere Welten erschlossen werden kann«[47]. So gesehen sollte der schulische Religionsunterricht Spielräume eröffnen, in denen christliche Religion getestet und probeweise in Anspruch genommen werden kann. Eine Leitfrage könnte hierbei sein: Was ändert sich, wenn ich die Welt und das Leben unter der Prämisse in den Blick nehme, dass es einen Gott gibt?

3.2. Religionsunterricht kooperativ und dialogisch profilieren

Wichtig bei einem solchen Ansatz ist eine klare inhaltliche Bestimmung, die die interne Sachlogik des Religionsunterrichts deutlich hervortreten lässt. Hilfreich ist hier der Begriff der »Kommunikation des Evangeliums«. Ernst Lange hat ihn in den sechziger Jahren für den Bereich der Homiletik geprägt. Inzwischen hat er sich auch als religionspädagogischer Grundbegriff bewährt[48]. Zu Recht weist Lange darauf hin, dass sich die Relevanz des Evangeliums nur in kommunikativen Vollzügen ergibt[49]. Letztlich geht es im Evangelium »*um Be-*

---

[46] Ch. Bizer, Die gestaltete Begehung. Zugänge zur evangelisch-christlichen Religion im Konfirmandenunterricht (in: M. Meyer-Blanck [Hg.], Zwischenbilanz Hoyaer Modell. Erfahrungen – Impulse – Perspektiven, 1993, 119–130), 127.

[47] Mork, Allen alles lehren (s. Anm. 43), 311.

[48] Vgl. z.B. Ch. Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis (UTB 2668), 2005.

[49] Vgl. E. Lange, Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit (in: Ders. [Hg.], Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit, PSt[S].B 1, 1968, 11–46).

ziehungen […], die anders als durch Kommunikation nicht hergestellt werden können«[50].

Erfahrungen mit Religion und Spiritualität sind wesentlich Erfahrungen zwischen Menschen. »Selbst dort, wo es um die individuelle mystische Versenkung geht, findet sie in der Regel nicht im ›stillen Kämmerlein‹, sondern in Anwesenheit anderer statt, die dieses Erlebnis befördern oder behindern können.« Die Religionssoziologin Monika Wohlrab-Sahr spricht hier deshalb von der »Erfahrung der Kopräsenz«[51], die mit gelebter Religion und Spiritualität einhergeht. Inhaltlich geht es dabei um die Unterbrechung unheilvoller Zusammenhänge in schwierigen Situationen bzw. um das Göttliche, das im Weltlichen hindurchscheint. In den Einzel- und Gruppeninterviews der vierten EKD-Mitgliedschaftsumfrage zeigt sich dieses »Bedürfnis nach einer Differenzerfahrung, die in irgendeiner Weise an Erlebnisse in Gruppen gebunden ist«[52].

Eine gelingende Kommunikation des Evangeliums hat damit zu tun, »*Erschließungsräume für die persönlichkeitsspezifische Relevanz der Frohen Botschaft zu eröffnen*, ohne den Inhalt dieser Kommunikation der Beliebigkeit preiszugeben«[53].

Damit stellt sich die inhaltliche Herausforderung, die Zielvorstellungen schulischer religiöser Bildung zu formulieren. Dabei ist zu überlegen, welche elementaren Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler in Sachen Religion erlernen sollen und welche Inhalte dafür förderlich sind. Christian Grethleins Vorschlag, als Ziel des Religionsunterrichts die Befähigung zum Christsein zu sehen, ist ein wichtiger Beitrag, da er im Beten und Gesegnetwerden eine Elementarisierung vornimmt[54]. Dabei verfolgt Grethlein konsequent einen kommunikationstheoretisch orientierten Ansatz. Unter dem Leitbegriff der »Kommunikation des Evangeliums« fragt er danach, was grundlegend für kommunikative Vollzüge zwischen Mensch und Gott ist. Die vorgenommene Konzentration auf Gebet und Segen ist inhaltlich gut nachvollziehbar. Die große Schwierigkeit besteht jedoch daran, dass dieser an Kommunikation ausgerichtete Ansatz letztlich nur schwer kommunizierbar ist. Dies gilt vor allem für Ostdeutschland, wo es eine weit verbreitete Skepsis gegenüber der Dimension einer religiösen Bildung und

---

50 W. Engemann, Personen und Zeichen im Prozess der Kommunikation des Evangeliums. Praktische Theologie als Theorie der Lebensäußerungen der Gemeinde (in: Ders., Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie [APrTh 23], 2003, 37–50), 43.

51 M. Wohlrab-Sahr, Kulturelle Diversität und ein verbindendes Kontrastprinzip: Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge (in: J. Hermelink u. a. [Hg.], Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge, Bd. 2: Analysen zu Gruppendiskussionen und Erzählinterviews, 2006, 321–338), 329.

52 AaO 330.

53 Engemann, Personen und Zeichen (s. Anm. 50), 45.

54 Vgl. Grethlein, Fachdidaktik Religion (s. Anm. 48), 271–280.

insbesondere gegenüber religiösen Praxisvollzügen gibt[55]. Zudem wäre inhaltlich anzufragen, ob neben Gebet und Segen nicht auch das Singen als grundlegende Ausdrucksform des christlichen Glaubens aufgenommen werden müsste (auch weil hier der gemeinschaftliche Aspekt deutlicher zum Tragen kommt).

Insgesamt weiterführend ist jedoch Grethleins Perspektive, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, »Christsein als eine attraktive, das Leben in umfassender Weise erschließende Praxis kennen zu lernen«[56]. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die – wie in Ostdeutschland – in dritter oder vierter Generation konfessionslos sind, aber auch für christlich sozialisierte Kinder und Jugendliche wäre es ein wichtiges Ziel, »andere Menschen zu verstehen, die ihr Leben wesentlich aus christlichen, ja im weiteren Sinne religiösen Motiven gestalten«[57].

Eine solche Ausrichtung würde denn auch die dringend notwendige Öffnung des Religionsunterrichts zum schulischen Leben insgesamt anbahnen. Der konfessionelle Religionsunterricht sollte sich zu einem kooperativen und dialogischen Religionsunterricht weiterentwickeln. Zur bislang gängigen Unterrichtspraxis sollten Phasen hinzukommen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit anderen »über deren konfessionelle und religiöse Auffassungen austauschen, diese kennen lernen und sich in Dialog und Verständigung mit anderen einüben«[58]. Die von Raimund Hoenen postulierte »Didaktik der Lebenswelten« wäre hier weiter auszuarbeiten, denn sie will »verschiedene religiöse Traditionen miteinander ins Spiel«[59] bringen. Mit Blick auf die große Zahl der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler liegt die große Herausforderung darin, einander vorurteilsfrei zu begegnen und zu versuchen, die jeweils andere Sicht- und Lebensweise zu verstehen[60].

---

[55] Grethleins Konzept setzt aber voraus, dass die »meisten Kinder und Jugendlichen« in ihrer Lebenswelt »öfter Religion« begegnen »als häufig behauptet wird« (aaO 272).

[56] Ebd.

[57] Ebd.

[58] Die Zukunft liegt im Dialog. Gespräch mit Friedrich Schweitzer über Religionspädagogik im Zeichen der Globalisierung (zeitzeichen 8, 2007, H. 7, 39–42), 41.

[59] R. Hoenen, Eine Didaktik der Lebenswelten für die Fächergruppe Religion und Ethik in den ostdeutschen Bundesländern (in: M. E. Bakanligi, Din Ögretiminde yeni yöntem arayislari, Ankara 2003, 489–500), 496. Hoenen schreibt: »Zur Story der Gegenwart ist die History zu suchen, das ist die erste Aufgabe der Didaktik der Lebenswelten. Daraus folgt als zweite Aufgabe die Forderung für das Handeln, den Glauben und die Orientierung in die Zukunft. Der Ort des Menschen wird bestimmt durch seine Mit-Welt: die Familie (mit den Medien), die Peer-group, die religiöse Gemeinschaft, der Arbeitsort und die Schule als Lernort. Die Schüler benötigen ein Lernklima des freien, offenen Dialogs und der partnerschaftlichen Begegnung von Lehrenden und Lernenden« (aaO 497).

[60] Interessante Impulse gibt E. Tiefensee, Auf der Suche nach den Suchenden.

3.3. Angebote für alle Schülerinnen und Schüler initiieren

Wesentlich stärker als bisher sollten über den Religionsunterricht hinaus Initiativen stattfinden, die alle Schülerinnen und Schüler im Blick haben. Dabei sollte Religion als pädagogisch relevante Praxis begriffen und profiliert werden. Religion bringt in die schulische Bildung eine eigene Perspektive ein. Der Pädagoge Dietrich Benner charakterisiert sie im Anschluss an Schleiermacher als Perspektive der »Endlichkeit des Menschen«. Benner bezeichnet Bildung als »Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung«[61]. Diese kann auf die Endlichkeitserfahrung nicht verzichten, sondern muss eine religiöse Praxisform einführen, die den Zusammenhang zwischen Endlichem und Absolutem thematisiert, reflektiert und aushält. Es wird also eine zentrale Aufgabe sein, Religion als pädagogisch relevante Praxis neu plausibel zu machen. Ein wichtiges Handlungsfeld dafür sind religionspädagogische Schulprojektwochen. Ganz bewusst spreche ich hier von religions*pädagogischen* und nicht von religionsphilosophischen Schulprojektwochen, um die von Dietrich Benner angemahnte Perspektive der pädagogischen Relevanz der Praxis Religion auch in der Bezeichnung deutlich werden zu lassen. Grundlegend für die Profilierung solcher Projektwochen ist die Entscheidung für »authentische Begegnungen«. Es kann »›keinen neutralen Punkt‹ geben […], von dem aus wir andere Konfessionen und Religionen ebenso wie die eigene Glaubensüberzeugung darstellen könnten«[62]. Diese Möglichkeit zur religiösen Kommunikation (in Bezug auf konkrete Religionen, religiöse Empfindungen im eigenen Leben) erweitert die religionskundliche Perspektive und lässt solche Projektwochen zu wertorientierenden Angeboten werden. Die große Chance solcher Veranstaltungen besteht darin, ein breites Spektrum an Fragen zu offerieren. Damit wird deutlich, »dass Religion für Glaubende keine separierte Existenz, gleichsam in einem ›Reservat‹ des menschlichen Lebens führt, sondern in allen Lebensbereichen eine Rolle spielt«[63]. Unter diesem Aspekt böten auch die christlichen Feiertage – hier in Sachsen-Anhalt vor allem der Reformationstag – gute Anknüpfungspunkte für Projekttage. Darüber hinaus sollten aber auch Angebote zur Begegnung mit religiöser Praxis initiiert werden, die die Relevanz christlicher Überlieferung im schulischen Leben vor

---

Areligiosität in den neuen Bundesländern als Herausforderung und Chance (ThG[B] 49, 2006, 224–233).

[61] D. Benner, Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung (1992; in: Ders., Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung, 1995, 179–190), 186.

[62] J. H. Schluss / M. Götz-Guerlin, Was hat Religion mit Erfahrung zu tun? Die Religionsphilosophische Schulwoche als religiöse Kommunikation (PTh 92, 2003, 274–286), 281.

[63] AaO 282.

Augen führen. Ich denke dabei an Gottesdienste zur Einschulung[64] oder zum Eintritt in die weiterführende Schule, an Schulandachten sowie an Gedenkfeiern für die im letzten Jahr Verstorbenen.

Voraussetzung dafür wäre eine gelingende Kooperation innerhalb der Fächergruppe sowie ein Konsens darüber, dass die religiöse Bildung wie die politische oder ethische selbstverständlich zur schulischen Bildung gehört.

3.4. Eine »religionspädagogische Präsenz« entwickeln

Die eben benannten Perspektiven stellen an die Unterrichtenden hohe Anforderungen. Dies gilt in besonderer Weise für Ostdeutschland. Denn auch wenn sich der Religionsunterricht in den letzten Jahren erfreulich entwickelt hat, ist er immer noch in der Aufbauphase[65]. Will Religionsunterricht nicht nur die in der Herkunftsfamilie religiös bzw. christlich sozialisierten Schülerinnen und Schüler erreichen, muss er für sich werben. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Lehrkräften zu. Entscheidend ist das Zusammenspiel von fachdidaktischen und persönlichen Fähigkeiten der Lehrpersonen. Anna-Katharina Szagun konstatiert aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern: »Offensichtlich hängt sehr viel davon ab, wer die erste Einführung der Eltern in das Fach vornimmt und wie dies geschieht. Wo Religionslehrkräfte offen und authentisch eine einladende Konzeption vorlegen, lassen sich die Eltern zumeist auf einen Versuch mit RU ein.«[66] Die fachdidaktische Ausbildung bedarf deshalb einer Erweiterung im Hinblick auf die Persönlichkeit der Studierenden. Dabei gilt es sich von vornherein vor zu hohen Anforderungen zu schützen. Eine durchgehend seelsorgerlich-psychologische Begleitung kann nicht gewährleistet werden. Aber eine Sensibilisierung für diese Dimension des Lehrens und Lernens ist möglich und notwendig. Inhalts- und Beziehungsebene hängen miteinander zusammen. Von grundlegender Bedeutung ist – neben einer fundierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung – eine umfassende Kommunikationsfähigkeit. Gerade im ostdeutschen Kontext, der durch nicht offen ausgesprochene emotionale Blockaden im Blick auf Religion deutlich bestimmt ist, scheint hier eine »Schlüsselqualifikation« zu liegen. Im praktisch-theologischen Feld der Liturgik hat Thomas

---

[64] Vgl. M. Domsgen, »Mama, Herr D. hat mich gesegnet«. Schulgottesdienste in Ostdeutschland (Arbeitsstelle Gottesdienst 20, 2006, H. 1, 27–35).

[65] Vgl. M. Domsgen, Religion an den Schulen Ostdeutschlands – Ein zehnjähriges Novum (PTh 91, 2002, 429–444); Ders., Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt (Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5, 2006, H. 2, 129–146).

[66] A.-K. Szagun, Religionspädagogik in den neuen Bundesländern (RPäB 42, 1999, 85–110), 97.

Kabel das Konzept einer »Liturgischen Präsenz« entwickelt, das zum Ziel hat, »ein Bewusstsein für die komplexen Zusammenhänge von Ausdrucksformen, von Inhalten und von überlieferten Traditionen zu schaffen«[67]. In Anlehnung daran sollte nach der Entwicklung eines Konzepts zur »religionspädagogischen Präsenz« gesucht werden. Dabei wären fachwissenschaftliche Fragestellungen genauso zu bedenken wie kommunikationstheoretische. Verbunden werden sollten beide Perspektiven in praktischen Übungen, wie der Vorstellung des Religionsunterrichts beim Elternabend oder dem Gespräch mit Schülern, Eltern und Kollegen. Insgesamt geht es darum, bei Religionslehrerinnen und -lehrern die Fähigkeit zu einer »verstehenden Resonanz«[68] anzubahnen. Ich übernehme diesen Begriff von Anna-Katharina Szagun, die ihn aufgrund ihrer Interviews mit Kindern aus konfessionslosem Kontext gebraucht. »Verstehende Resonanz beinhaltet ein Mitschwingen mit dem Erzählten, welches der erzählenden Person rückgemeldet wird.«[69] Letztlich geht es darum, sich in der Welt des anderen zurechtfinden zu können, ohne eigene Positionen verbergen zu müssen.

In diesem Zusammenhang kommt übrigens auch dem Lernort Familie eine besondere Bedeutung zu. Schule kann nur schwer ohne eine Verbindung zur Familie gelingen. Und verstehen können wir Schülerinnen und Schüler oft dann besser, wenn deren familiale Sozialisation im Blick ist.

Dies alles unterstreicht die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit. Eine Lehrkraft muss Kontakt herstellen können zu den Schülerinnen und Schülern, aber auch zu deren Bezugspersonen.

Sehr eindrücklich ist der von Joachim Bauer vorgenommene Vergleich zwischen dem Auftritt eines Lehrers/einer Lehrerin in der Klasse und einem Löwen- bzw. Tigerbändiger in der Manege:

»Bildete man Dompteure so aus, wie wir derzeit in Deutschland Lehrer ausbilden, hätten sie keine Chance, lange zu überleben. Der Grund: Man würde Ausbildung darauf beschränken, dem angehenden Dompteur mit allerlei Informationen über die Zoologie der Raubkatzen zu versorgen, zum Beispiel, welche Stadien der Entwicklung sie durchlaufen, während sie aufwachsen, wann und warum sie welches Futter fressen, dass sie scharfe Zähne und dicke Felle haben. Man würde ihm erzählen, wie hoch sie springen können und – natürlich – welche Kunststücke sie beherrschen sollen. Dann brächte man ihnen noch das eine oder andere über den Zirkusbetrieb und die dort geltenden Vorschriften bei – und fertig wär der frischgebackene Dompteur! Ein paar Dinge allerdings hätte er nicht gelernt: wie man in der Manege mit Raubkatzen umgeht, wie man ihnen begegnet, mit

---

[67] Th. Kabel, Handbuch Liturgische Präsenz. Zur praktischen Inszenierung der Kasualien, Bd. 2, 2007, 7. Vgl. Ders., Handbuch Liturgische Präsenz. Zur praktischen Inszenierung des Gottesdienstes, Bd. 1, 2002.

[68] A.-K. Szagun, Rostocker Langzeitstudie (s. Anm. 30), 62 (in Aufnahme von I. Langer, Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, 2000).

[69] AaO 63.

ihnen arbeitet, auf welche Zeichen man zu achten hat, welche Zeichen man ihnen geben muss und wie man brenzlige Situationen meistert.«[70]

Bauer konstatiert: Was Studierenden fehlt, ist »ein praktisches, anwendbares Wissen darüber, worauf es in der Klasse selbst ankommt: ein Wissen über die Gestaltung von Beziehungen, über die Art, als Lehrkraft wirksam aufzutreten und die Aufmerksamkeit der Schüler zu binden, über die Fähigkeit, die in der Klasse ablaufenden dynamischen Vorgänge wahrzunehmen und auf konstruktive Beiträge wie auf Störungen angemessen und wirksam zu reagieren« [71].

Diese Herausforderung stellt sich für alle Fächer. Beim Religionsunterricht allerdings kommt der emotionalen Dimension eine besondere Bedeutung zu, da die Einstellung zur Religion stark von atmosphärischen Gegebenheiten der Annahme und Akzeptanz abhängt.

3.5. Die Relevanz des christlichen Glaubens deutlich werden lassen

Die genannten Aspekte lassen sich in einem zentralen Punkt bündeln. Es ist die Frage nach der Relevanz des christlichen Glaubens. Der ostdeutsche Kontext lässt diese Frage besonders dringlich erscheinen, denn religionspädagogisches Handeln ist auf Öffentlichkeit angewiesen. Dabei kann dieser Kontext bei aller Problematik auch heilsam sein. »Fast alles, was kirchenintern zuweilen aufgeregt oder intensiv diskutiert wird, ist für Außenstehende zumeist uninteressant oder sogar unverständlich«, resümiert der katholische Religionsphilosoph Eberhard Tiefensee[72]. Die Kirchendistanz mehrerer Generationen zwinge Christen dazu, sich grundlegenden Fragen zu widmen:

»Wozu seid ihr als Christen eigentlich gut? Was würde uns das Christentum bringen? Was wäre bei euch anders, wenn ihr keine Christen wäret?«

Oft erweisen sich Christen hier »religiös genauso sprach- und bildlos wie Nichtchristen. Viele können nicht einmal ihren Kindern verständlich machen, was der Kern ihres Lebens ist. Manche dieser Schwierigkeiten sind zwar gewissermaßen systembedingt (über Gott lässt sich nicht reden wie über Harz IV), aber zumeist wohl Trainingsschwächen: Wie man Zitherspielen nur durch Zitherspielen lernt, so Glaubenszeugnis nur durch Glaubenszeugnis.«[73]

Friedrich Schweitzer betont, dass wir »in Zukunft Modelle brauchen, die stärker die Kräfte der Zivilgesellschaft für die Schule insgesamt fruchtbar machen«[74]. Zu diesen Kräften gehören auch die Kirchen. Die Kooperation von

---

[70] J. Bauer, Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, 2007, 77f.

[71] Vgl. aaO 78.

[72] Tiefensee, Areligiosität (s. Anm. 60), 233.

[73] Ebd.

[74] Die Zukunft liegt im Dialog (s. Anm. 58), 41.

Kirche und Schule sollte intensiviert werden. Die Kirchen sind dazu herausgefordert, ihr zivilgesellschaftliches Potential einzubringen. Dazu gäbe es eine ganze Menge zu sagen: vom Engagement bei der Profilierung von Ganztagsschulen[75] bis zur Gründung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft[76] als Spielräumen der Freiheit. Doch dies kann an dieser Stelle nicht vertieft werden.

Es wird deutlich: Die Religionspädagogik als theoriegeleitetes Praxisfach bringt vor allem über den Lernort Schule Fragestellungen ein, die von ihr allein nicht bearbeitet werden können. Die Frage nach der Relevanz der christlichen Überlieferung geht alle theologischen Disziplinen an. Eine gelingende Aufnahme der Herausforderungen wird auch davon abhängen, ob sich die Theologie insgesamt darauf einlässt und dies als ihre Herausforderung begreift[77].

Summary

A systemic religious educational theory examines learning processes from the learner's point of view while striving to take the influences of the places of learning into consideration in the appropriate manner. The situation in Eastern Germany provides specific prerequisites for this. In order to deal with this situation, it is helpful to use the multiple perspectives offered by the systemic approach. The author illustrates this by using the school as an example of a specific place of learning.

---

[75] Vgl. M. Domsgen, Die Ganztagsschule – eine Herausforderung für die Religionspädagogik (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57, 2005, 118–128).

[76] Vgl. M. Domsgen, Grundlegende Einsichten verwirklichen. Überlegungen zur Profilierung christlicher Schulen als Bildungsorte (in: M. Schreiner [Hg.], Religious literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barabara-Schadeberg-Vorlesungen, 2008, 119–133).

[77] Vgl. I. U. Dalferth, Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung (ThLZ.F 11/12), 2004.