

Schulische und außerschulische Religionspädagogik – Ein Tagungsrückblick

von
David Käbisch

Vielen Dank für die freundliche Begrüßung und für das Vertrauen, als Nachwuchswissenschaftler den Tagungsrückblick übernehmen zu dürfen.¹ Um dieses Vertrauen nicht zu enttäuschen, habe ich nicht nur bei den Vorträgen, sondern auch bei den Pausen- und Tischgesprächen besonders gut zugehört, da dort bekanntlich die wirklich wichtigen Sachen besprochen werden (und manchmal auch „Klartext“ geredet wird). Für meinen Rückblick habe ich mir vorgenommen, die Tagung als einen Lernprozess zu verstehen. Von der Lernpsychologie wissen wir, dass Lernprozesse immer dann besonders nachhaltig sind, wenn vier Schritte beachtet werden: wenn ich erstens mein Vorwissen aktiviere, zweitens eine Erwartungshaltung entwickle, drittens die neuen Informationen mit meinem Vorwissen und Erwartungsbild in Beziehung setze und schließlich die subjektive Bedeutsamkeit des Gelernten mit eigenen Worten zusammenfasse. Erlauben Sie mir daher, dass ich meinen Tagungsrückblick als subjektiven Lernbericht gestalte. Da ich den Eröffnungsvortrag von Michael Domsgen so verstanden habe, dass er eine Fragestellung für die gesamte Tagung entwickeln sollte, möchte ich den systemischen Perspektiven besondere Aufmerksamkeit schenken.

- Erstens: Mit dem Ansatz einer systemischen Religionspädagogik verband ich bislang die Aussage, dass die Konzentration auf den Lernort Schule nicht ausreicht, um religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation differenziert beschreiben zu können.² Ich denke in den Beiträgen dieser Tagung ist deutlich geworden, dass dieses Anliegen als konsensfähig gelten kann. Ebenso konsensfähig erscheint mir auch die Aussage, dass systemisches Denken nicht die einzige, aber eine weiterführende Möglichkeit ist, die Eigenlogik schulischer und außerschulischer Lernorte zu erfassen. Als strittig ist jedoch die Frage einzuschätzen, welche Handlungskonsequenzen daraus für Pfarrer, Lehrkräfte und Gemeindeangestellte zu ziehen sind. Ich denke aber, dass diese Frage kein spezifisches Problem systemischen Denkens ist, da die Verhältnisbestimmung von Deskription und Normativität z.B. auch beim Umgang mit empirischen Forschungsergebnissen eine Herausforderung darstellt.
- Zweitens: Systemisches Denken beruht auf Modellen, die zirkuläre Erklärungen und Relationen zwischen Dingen in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Mit Domsgens Vortragsthema verband ich daher im Vorfeld die Erwartung, dass er die zirkulären Relationen zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten differenziert beschreiben würde. Diese Erwartung hat sich dahingehend bestätigt, dass er auf die Vernetzung der Lernorte hingewiesen hat, was seiner Meinung nach eine „Perspektive der Bescheidenheit“ darstellt.

¹ Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik e.V. (AfR) zum Thema: „Schulische und außerschulische Religionspädagogik“ vom 10. bis 12. September 2010 im Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrum Alexandersbad.

² Vgl. dazu DOMSGEN 2009, 141-154.

- Drittens: In seinen bisherigen Veröffentlichungen hat Prof. Domsgen, wenn ich richtig sehe, betont, dass er eine Theorie anstrebt, die die Wahrnehmung religiöser Sozialisation schulen soll, ohne dass sich daraus zwangsläufig neue Unterrichtskonzepte etc. ergeben müssen. Auch in seinem Vortrag hat er darauf hingewiesen, dass die unterrichtspraktischen Konsequenzen noch in Arbeit sind. Ich selbst bin der Meinung, dass sich die systemischen Überlegungen gut mit einer ‚Didaktik des Perspektivenwechsels‘ (Bernhard Dressler) in Beziehung setzen lassen.³ Diese Didaktik sieht die zentrale Bildungsaufgabe darin, dass Schüler die Eigenlogik der gesellschaftlichen Teilsysteme verstehen und lernen, mit den daraus resultierenden Spannungen und Inkonsistenzen zu leben. Dabei ist m. E. wichtig zu erkennen, dass auch die Schule kein einheitlicher Lernort ist, da im Biologieunterricht anders über die Entstehung des Menschen geredet wird als im Religionsunterricht. Die von Domsgen beschriebene Eigenlogik von Lernorten setzt sich also im Fächerkanon der Schule fort.

Kommen wir nun zu Peter Bubmanns Plädoyer für eine neue Partnerschaft zwischen der Gemeindepädagogik und der schulischen Religionspädagogik. Wie bei dem Vortrag von Michael Domsgen fiel mir dabei in der Ankündigung zunächst das Wörtchen „neu“ auf. Fragen wir uns nun, inwieweit der Anspruch des Neuen auch eingelöst wurde.

- Erstens: In seinem 2002 erschienenen Artikel „Wertvolle Freiheit wahrnehmen“ hat Peter Bubmann, wenn ich richtig sehe, den Begriff der Freiheit gewählt, um die gemeinsame Aufgabe der Gemeinde- und Religionspädagogik ethisch zu präzisieren.⁴ Unter Freiheit verstand er dabei die Freiheit, die Menschen zu Teil wird, wenn sie die biblisch begründete Menschenwürde achten, dem Prinzip der Gottes- und Nächstenliebe folgen, Solidarität und Barmherzigkeit leben. Auch in seinem gestrigen Vortrag hat Bubmann das Verhältnis schulischer und außerschulischer Religionspädagogik von der Sache des Evangeliums her bestimmt. Dabei hat er, wenn ich richtig sehe, den Begriff der Gemeinde als Integrationsbegriff gewählt, d. h. Gemeinde und Gemeinschaft ist seiner Meinung nach dort, wo das Evangelium kommuniziert wird, ganz gleich ob reflexiv in der Schule, partizipativ in der Gemeinde oder narrativ in der Familie, wenn beispielsweise dem Kind eine biblische Geschichte vorgelesen wird. Diese bildungstheoretische Perspektive, die von der gemeinsamen Bildungsaufgabe aller Lernorte ausgeht, hat mir jedenfalls neu vor Augen geführt, als Religionslehrer auch über den Tellerrand der Schule hinausschauen zu müssen.
- Zweitens: Das gemeinsame Bildungsinteresse ist sicher ein verbindendes Glied zwischen Schule und Gemeinde, doch kann es m. E. nicht allein die Partnerschaft zwischen der Gemeindepädagogik und der schulischen Religionspädagogik begründen. In dem Vortrag wurde mir vor allem deutlich, dass dies aufgrund der unterschiedlichen Funktionen von Schule und Gemeinde nicht möglich ist, d. h. die schulische Funktion der Berufsqualifikation und Selektion ist nicht die der Gemeinde. In diesem Abschnitt des Vortrags habe ich eine große Nähe zu Domsgens Ausführungen entdeckt, der die Eigenlogik der Systeme herausgearbeitet hat, die sich eben auch in den unterschiedlichen Funktionen von Schule und Gemeinde zeigt.

³ Zur Didaktik des Perspektivenwechsels vgl. DRESSLER 2008, 74-88.

⁴ Vgl. BUBMANN 2002, 181-193.

- Drittens: Bei meiner Vorabsuche, was „neu“ an der Partnerschaft sein könnte, bin ich in Bubmanns Veröffentlichungen auf den Begriff der Lebenskunst gestoßen.⁵ Meine Erwartung, dass dieser Begriff in seinem Vortrag eine Rolle spielen würde, wurde dahingehend bestätigt, dass er die Ausprägung eines religiösen Lebensstils als die gemeinsame Aufgabe schulischer und außerschulischer Bildung ansieht. Diese These ist nicht ohne Widerspruch geblieben, den ich in die Form einer Frage fassen möchte: Soll und kann der Religionsunterricht zur Lebensgestaltung anleiten?

Als Zwischenbilanz kann zu den bisher besprochenen Vorträgen gesagt werden, dass die systemische Perspektive eher die Unterschiede zwischen den Lernorten betont, die bildungstheoretische Perspektive eher die gemeinsame Bildungsaufgabe. Auch hier ist m. E. das zentrale Problem von Deskription und Normativität berührt, da der systemische Ansatz eher den Ist-Zustand der Lernorte beschreibt, die von Bubmann entwickelte Bildungstheorie demgegenüber eher nach dem Soll-Zustand, d. h. den Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten fragt. Mit dieser Einschätzung möchte ich nun zu der Konfirmanden-Studie kommen, von der uns Friedrich Schweitzer zentrale Befunde vorgestellt hat.

- Erstens: Mit dem Namen Friedrich Schweitzer verband ich bisher eine Systematisierung der Religionspädagogik nach Altersstufen, da er in seinen Veröffentlichungen konsequent nach der Bedeutung von Religion in den jeweiligen Lebensphasen bzw. den entsprechenden Themen und Interessen fragt.⁶ Die Erwartung, dass er in seinem Vortrag die thematischen Interessen im Konfirmandenalter herausarbeitet, wurde dahingehend bestätigt, dass er genau diese Interessen im Vergleich zu Pfarrern und ehrenamtlichen Mitarbeitern beschrieben hat. Auch in diesem Zusammenhang trat für mich das Problem von Deskription und Normativität zu Tage, oder zugespitzt gefragt: Was machen wir nun mit dem Befund, dass sich die Konfirmanden weit weniger für das Abendmahl interessieren als die Pfarrer? Oder: Soll man die Konfirmandenzeit aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen in Württemberg und Mecklenburg verlängern oder verkürzen? Das sind freilich Fragen, die über den Auftrag der Studie hinausgehen. Sie hat uns allen jedoch mit Nachdruck deutlich gemacht, dass die Perspektive der Konfirmanden bislang noch nicht ausreichend in die Arbeit mit ihnen einbezogen wird.
- Zweitens: Der Vortrag von Schweitzer hat noch einmal in aller Dringlichkeit verdeutlicht, dass die Religionspädagogik integrative Perspektiven braucht. Bezogen auf die Konfirmandenarbeit wurde mir dies vor allem bei den Forschungsergebnissen deutlich, die gezeigt haben, dass kein Unterschied zwischen den Lernvoraussetzungen in der Schule und der Gemeinde bestehen. Auch der von Schweitzer vertretene biographische Ansatz strebt damit eine integrative Perspektive an, ohne diese absolut setzen zu wollen.
- Drittens: Die systemische Perspektive von Domsgen, die bildungstheoretische von Bubmann und die biographische von Schweitzer sollten m. E. nicht gegeneinander ausgespielt werden, da sie unterschiedliche Aspekte im Verhältnis von Schule und Gemeinde benennen: die Eigenlogik der Lernorte, die Kommunikation des Evangeliums als ‚Lernziel‘ und schließlich die subjektive Bedeutung von Reli-

⁵ Zur religiösen „Lebenskunstbildung“ vgl. BUBMANN 2009, 67-77.

⁶ Zur Suche nach dem eigenen Glauben im Jugendalter vgl. SCHWEITZER 1996.

gion im Leben der Schüler und Konfirmanden. Zusammenfassend lässt sich daher mit Schweitzer sagen, dass die Religionspädagogik durch systemische Perspektiven bereichert wird, aber mehr als systemischer Perspektiven bedarf, um das Verhältnis schulischer und außerschulischer Lernorte beschreiben und handlungsorientiert gestalten zu können.⁷

Während ich bei den bisherigen Tagungsbeiträgen die Gelegenheit hatte, noch mindestens eine Nacht darüber zu schlafen, sind die Eindrücke des soeben gehörten Vortrags von Christian Grethlein noch ganz frisch. Gleichwohl bin ich heute morgen mit Vorwissen und einer Erwartungshaltung in diesen Vortragsraum gekommen. Daher möchte ich auch für ihn den Versuch unternehmen, das soeben Gehörte damit in Beziehung zu setzen.

- Erstens: Christian Grethlein hat – soweit ich weiß – als erster in seinem 1998 erschienenen Lehrbuch vorgeschlagen, den materialen Teil der Religionspädagogik nach „Orten religiösen, christlichen und kirchlichen Lernens“ zu gliedern.⁸ Ein erstes Anliegen dieser Gliederung bestand darin, die Verengung der Religionspädagogik auf die Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts aufzubrechen, was – wie ich denke – spätestens nach seinem Vortrag als konsensfähig gelten kann.
- Zweitens: Christian Grethlein hat wiederholt darauf hingewiesen, dass die Orientierung an schulischen und außerschulischen Lernorten „zu einer lebensweltbezogenen Differenzierung religionspädagogischer Reflexion“⁹ führt, da die Familie, die Schule, die Medien und ggf. auch die Gemeinde nun einmal die Lebenswelt heutiger Schüler bestimmen. Die strittigen Fragen, die sich daraus für die Gestaltung theologischer Studiengänge ergeben, möchte ich im Anschluss an seinen Vortrag noch einmal zusammenfassen: Ist religiöses Lernen ein Sektor oder eine Dimension heutigen Lebens? Soll die Einführung polyvalenter Bachelorstudiengänge unterstützt werden? Und: Ist es strategisch sinnvoll, in der hochschulpolitischen Diskussion theologische Perspektiven stark zu machen?
- Drittens: Christian Grethlein steht für eine Religionspädagogik, in der unter Berufung auf die Bekenntnisschriften die „Kommunikation des Evangeliums“ im Mittelpunkt steht (vgl. CA 7). Mit dem Tagungsvortrag verband sich daher bei mir die Erwartung, dass er diese Prämisse seines religionspädagogischen Denkens zur Geltung bringen würde. Diese Erwartung wurde bei mir dahingehend bestätigt, dass er die theologischen Wurzeln der humanistischen Formel „Wahrheit und Gerechtigkeit“ aufgezeigt hat, die in den Reformdiskussionen (ursprünglich) in Anspruch genommen wurde. Gespannt war ich im Vorfeld auch auf die Konsequenzen, die Christian Grethlein bei der Gestaltung theologischer Studiengänge sieht. Es klang in einigen Wortmeldungen an, dass einige in seiner auf CA 7 basierenden Religionspädagogik eine kirchliche Verengung sehen, die heutigen Professionsanforderungen nicht gerecht werden könne, was sicher über das Ende der Tagung hinaus strittig bleiben wird.

Bevor ich meinen Tagungs- bzw. Lernbericht beschließe, möchte ich noch betonen, dass eine Tagung eine Kommunikationsform ist, die wie jede Kommunikation nicht

⁷ Weitere Überlegungen zu Sinn und Grenzen systemischer Ansätze bei SCHWEITZER (2009), 93-112.

⁸ GRETHLEIN 1998, 307.

⁹ GRETHLEIN 2009, 80.

nur eine Sachebene, sondern auch eine Beziehungs- und eine emotionale Ebene hat (was im übrigen auch für jeden Lernprozess gilt). Der Rückblick wäre daher verengt, wenn ich die gemeinsamen Morgenandachten, die Kaffeepausen, die Mahlzeiten, die Gesprächsgruppen, die Spaziergänge oder das gemütliche Beisammensein am Abend nicht wenigstens am Rande erwähnen würde – was ich hiermit auch getan haben will. Ich selbst habe jedenfalls bei den informellen Teilen mindestens genauso viel gelernt wie bei den offiziellen (und das nicht nur, weil dort hin und wieder Klartext geredet wurde).

Literatur

- BUBMANN, PETER (2002), Wertvolle Freiheit wahrnehmen. Werteerziehung und ethische Bildung als religions- und gemeindepädagogische Aufgabe, in: ZEE 46 (2002), 181-193.
- BUBMANN, PETER (2009), Lebenskunstbildung – ein Prospekt, in: BEDNORZ, LARS / KÜHL-FREUDENSTEIN, OLAF / MUNZERT, MAGDALENA (Hg.): Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion (FS Horst Rupp), Würzburg, 67-77.
- DOMSGEN, MICHAEL (2009): Chancen und Grenzen einer Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Eine Zwischenbilanz, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 141-154.
- DRESSLER, BERNHARD (2008): Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels; in: ZPT 1/2008, 74-88.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2009): Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischem Interesse, in: Domsgen, Michael (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 73-92.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1998): Religionspädagogik, Berlin / New York.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1996): Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2009): Das lernende Subjekt – zwischen Konstruktion und Biographie – Überlegungen zu Sinn und Grenzen systemischer Ansätze in der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, MICHAEL (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig, 93-112.

Dr. David Käbisch, Akademischer Rat für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Philipps-Universität in Marburg.