

Michael Domsgen

Offene Fragen und elementares Know-how zirkulieren

Religionspädagogische Perspektiven für Familien

Abstract

Familie wahrzunehmen heißt, sie in ihren Ambivalenzen wahrzunehmen. Familien sind nicht einlinig zu erfassen im Sinne eines einfachen so oder so, beispielsweise als „heil“ oder „kaputt“, als „intakt“ oder „problematisch“. Damit kann die Spezifik dieser Verge-meinschaftungsform nicht angemessen aufgenommen werden. Stattdessen muss es darum gehen, Familien in einem „Sowohl-als-auch-Modus“ zu betrachten, dies theologisch zu deuten und in diesem Modus Überlegungen hinsichtlich religiöser Lernangebote anzustellen. Dahinter steht die Einsicht, dass religionspädagogische Handlungsorientierung nicht als bloße Anwendung vorab fixierter Grundsätze möglich ist, sondern vielmehr eine Reflexion im Sinne der *Zirkularität* von Wahrnehmen, Urteilen und Handeln umfasst (Domsgen, 2019a, S. 380 f.). So bildet diese die Grundlage der folgenden Überlegungen und zielt auf die Verbesserung von religiösen Lernangeboten für Familien. Dazu soll die Familie in einem ersten Schritt als System in Balancen wahrgenommen werden, um daran anschließend Deutungskriterien zu benennen, die auf der Betrachtung der Familie als (religiös) lernendes System beruhen. Den Abschluss bilden einige Überlegungen zur Familie als Adressatin religionspädagogischen Handelns.

1. Wahrnehmen:

Familie als emotional zu balancierendes Beziehungssystem

Familie existiert nur im Plural. Je nach Anzahl und Art der zu einer Familie zugehörigen Personen ergeben sich unterschiedliche Beziehungssysteme. Familie als Verge-meinschaftungsform mit einem „besonderen Kooperations- und Solidaritätsverhältnis“ (Nave-Herz, 2019, S. 16) gibt es nur in unterschiedlichen Varianten, die wiederum selbst unterschiedliche intra- und intergenerationelle Personenkonstellationen umfassen können (Schneewind, 1995, S. 130). Sie alle eint eine Fokussierung auf *Emotionalität*. In modernen Gesellschaften ist Familie „zum einzigen institutionalisierten Lebensbereich geworden, in dem das Äußern von Gefühlen – und zwar nicht nur der Liebe, sondern auch der Angst, ja eventuell des Hasses – als erlaubt, ja wünschenswert gilt, und in den Gefühlsäußerungen als Ausdruck der Personhaftigkeit – und nicht zum Beispiel als psychische Labilität – gelten.“ (Kaufmann, 1995, S. 36) Sie fungiert als das einzige soziale System, „in dem der Mensch als *Person*, das heißt grundsätzlich in all seinen Lebensbezügen angesprochen wird.“ (Kaufmann, 1995, S. 38) Wohl auch deshalb spiegelt sich im Familienleben vielfach das, was den Menschen an individu-

ellen Potenzialen innewohnt. Familie als unmittelbares Nahumfeld lässt sich in dieser Perspektive als Entfaltung oder Auslegung des Ausdrucksspektrums menschlicher Möglichkeiten verstehen.

Im Folgenden soll es um diejenigen Pole gehen, die dieses Möglichkeitsfeld abstecken und konturieren, also um den Raum, der quasi als Zwischenraum das Terrain des religiösen Familienlebens aufspannt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit konzentriere ich mich dabei auf drei grundlegende Aspekte.

1.1 Familienleben zwischen Lebensentfaltung und Destruktion

Mit Familie verbinden sich enorm hohe Erwartungen. Sie gilt heute als „Refugium der Emotionalität“ (Domsgen, 2019a, S. 388), das den einzelnen Familienmitgliedern zumindest Kompensation zu den Anforderungen der Arbeitswelt und des Bildungssystems verspricht. Gerade für Menschen in einer vernetzten Welt, in der die Anonymität steigt, wächst das Bedürfnis nach „Kleingemeinschaften“, in denen der Mensch sich nicht „als Rollenträger definiert“ und wo ihm „eine ganzheitliche Lebenswelt, Überschaubarkeit, ein personales Angenommensein“ (Nave-Herz, 2015, S. 994) versprochen wird. Die Pandemie verstärkt diese Entwicklung noch.

Die Hochschätzung von Familie zieht sich durch alle Altersgruppen. Selbst Jugendliche, die entwicklungspsychologisch eher auf eine familiäre Abgrenzung bedacht sind, räumen ihr eine ausgesprochen große Bedeutung ein. Ein gutes Familienleben zu führen, steht für 90 % ganz oben auf der Liste der wichtigen Dinge im Leben. Übertroffen wird das nur noch durch gute Freunde, die einen anerkennen und akzeptieren (97 %), sowie einen Partner, dem man vertrauen kann (94 %) (Shell, 2019, S. 106). Interessant ist, dass die Werte zur Bedeutung von Familie in den letzten zwei Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen sind.

Was lässt Familie so wichtig erscheinen? Interessant sind hier die Ergebnisse einer Studie mit 3.164 Personen jeglichen Alters, die zu ihren Vorstellungen vom familialen Glück befragt wurden. Dabei kristallisierten sich „zwei wesentliche Elemente“ heraus: „Für alle befragten Teilnehmer sind sowohl Bindung und Fürsorge als auch Nähe und Familienklima zentrale Elemente des familialen Glücks“ (Perrig-Chiello & Hutchison, 2012, S. 102). Sie fungieren als Chiffre für Lebensentfaltung, für ein sicheres Fundament, von dem aus man sich den Herausforderungen des Lebens widmen kann.

Bindung, Fürsorge, Solidarität, Verlässlichkeit – die Liste der mit Familie verbundenen Ideale ist lang.

Es spricht sehr viel dafür, dass gerade diese hohe Erwartungshaltung deren gegenteilige Seiten begünstigt und verstärkt. Familie ist eben nicht nur Hort zur Realisierung menschlicher Individualität und Idealvorstellungen, sondern sie produziert auch Konflikte, die man ohne sie nicht oder vielleicht nur in abgeschwächter Form hätte. Kriminalitätsstatisch gesehen ist die Familie „der gefährlichste Ort in unserer Gesellschaft. [...] Überwiegend werden Mord und Totschlag, sexueller Missbrauch von Familienangehörigen gegenüber anderen Familienangehörigen begangen.“ (Nave-Herz, 2015, S. 994) Auch gehen viele Trennungen auf Gewalt zurück, die innerfamilial aus-

geübt wird. Die Gründe dafür sind vielfältig und können „in beschädigten Biografien, Persönlichkeitsstörungen, einem Mangel an Fähigkeiten zur Konfliktlösung, in Krankheiten, Alkohol und Drogen liegen.“ (Klein, 2018, S. 20 f.)

Familie balanciert immer beides: Fürsorge und Verlässlichkeit, aber auch Verletzungen und Beschädigungen. Die Gewichtungen sowie die Intensität, in denen das zum Ausdruck kommt, sowie die Art und Weise, wie Balancen gelingen oder misslingen, variieren zwischen Familien deutlich. Es gibt eine Reihe von klar identifizierbaren Faktoren, die eine Verschiebung zu den negativen Potenzialen von Familie begünstigen oder sogar hervorrufen. Selbst wenn das negative Potential minimiert werden kann, bleibt die generelle emotionale Ambivalenz des Familienlebens. Das hängt zu einem großen Teil damit zusammen, dass in Familien viel unter einen Hut zu bringen ist. Von einer für die hier zu verhandelnde Thematik fundamentalen Herausforderung soll im Folgenden die Rede sein.

1.2 Familienleben zwischen Autonomie und Gemeinschaftlichkeit

Familie steht für eine besondere Form der Verbundenheit, sie resultiert aus einem gemeinsamen Lebensvollzug und manifestiert sich gleichzeitig in ihm. Dieser Vollzug rahmt das Verhalten, Erleben und die Entwicklung des einzelnen Menschen ökonomisch, sozial, kulturell, religiös, emotional. Zudem wirkt der Einzelne auch auf die gemeinschaftlichen Rahmenbedingungen zurück. Diese Dynamik hat sich auf unterschiedliche Weise zu bewähren: Da sind einerseits die alltäglichen Herausforderungen, die zum großen Teil durch die Anforderungen der Erwerbs- und Bildungswelt geprägt sind. Andererseits ergeben sich Herausforderungen im Familiensystem selbst. Diese werden als Familienentwicklungsaufgaben bezeichnet und sind an spezifische Situationen und Phasen im Familienzyklus gekoppelt. Beide Arten von Anforderungen sind im gemeinsamen Handeln zu bewältigen; in diesem Handeln wachsen und scheitern familiäre Menschen, in ihm entsteht auch die „besondere Beziehungsqualität zwischen den Mitgliedern im Personensystem ‚Familie‘“, die man als „Verbundenheit“ (Schneewind, 1995, S. 164) bezeichnen kann. Zugleich findet in Familien auch individuelle Bildung statt, die sich an individuellen Entwicklungsaufgaben orientiert. Hier geht es um die Autonomie der Einzelnen, die sich in der Familie in der Regel als „zugestanden“ (Schneewind, 1995, S. 164) ausprägt, sie soll sich möglichst *im* System Familie verorten und profilieren.

Die besondere Verbundenheit der Familienmitglieder basiert auf einem immer wieder neu auszuhandelnden Gleichgewicht zwischen individueller Autonomie und der Verbindung der Familienmitglieder untereinander. Familie operiert immer „im Kontext von Verbundenheit und zugestanderener Autonomie“ (Schneewind, 1995, S. 165). Dabei ergänzen sich familiär-gemeinschaftliches und individuelles Handeln nicht problemlos. Regelmäßig werden Aushandlungsprozesse notwendig, die man als „Gegenseitigkeit“ bezeichnen kann. Diese beginnt „mit dem Erkennen von Schwierigkeiten, die nicht im Rahmen des bisherigen Beziehungsmusters gelöst werden kön-

nen, sondern vielmehr eine Umarbeitung desselben und manchmal einen Übergang zu neuen Mustern“ (Wynne, 1985, S. 131) verlangen.

So gesehen haben Familien immer das Verhältnis von Autonomie und Gemeinschaftlichkeit ihrer Mitglieder auszubalancieren. Die dafür zu entwickelnde konstruktive Gegenseitigkeit stellt sich in der Regel nicht von selbst ein, sondern bedarf in vielen Fällen unterstützender Impulse von außen. Daraus ergibt sich mindestens eine doppelte Blickrichtung: auf das Ganze, das zu stärken ist, aber auch auf den Einzelnen, der – manchmal mit der Familie, aber auch manchmal in Distanz dazu – gestärkt werden muss. Dabei ist es unerlässlich, die spezifischen Muster einer Familie ins Verhältnis zu setzen zu generellen Anforderungen, die auch andere Familien betreffen.

1.3 Familienleben zwischen Individualität und Verallgemeinerung

Dass Familie nur im Plural zu denken ist, gehört inzwischen zu den unhinterfragten Einsichten der Familientheorie. Und Vielfalt begegnet auf ganz unterschiedlichen Ebenen: bei den Familienbildungsprozessen, bei den Familienformen, bei den familialen Kommunikationsprofilen oder auch bei den Kontexten und strukturellen Einbettungen.

Familie ist nicht einfach da, sondern muss aktiv hergestellt werden. „Doing Family“ nennt das die Familiensoziologie. Das ist eine gemeinsame Herausforderung, die alle Familien betrifft, ganz gleich, in welchen Konstellationen sie agieren. Zugleich aber ist Familienentwicklung auch eine höchst individuelle Herausforderung, die sich nicht ohne weiteres verallgemeinern lässt. Doing family ist also individuell und gesellschaftlich zugleich.

Zu bedenken ist dabei, dass die Familiengründung für einen durchaus beachtlichen Teil der Gesellschaft hoch problematisch ist. Ein Sechstel der Bevölkerung in Deutschland zwischen 25 und 59 Jahren ist ungewollt kinderlos (Klein, 2018, S. 24, Anm. 23). Dazu kommt ein wachsender Anteil von jungen Paaren, die sich einer Kinderwunschbehandlung unterziehen müssen. 2017 wurden in Deutschland erstmals mehr als 20.000 Kinder nach künstlicher Befruchtung geboren.¹ Das entspricht ca. 2,7% aller Geburten in diesem Jahr. Auf diese Weise ergeben sich komplexe Elternschaftskonstellationen. „Heute ist es möglich, dass bis zu fünf Elternteile an dem Entstehen eines Kindes beteiligt sind: der biologische Vater und die biologische Mutter (evtl. in Form von Ei- und Samenzellenspenden), der soziale Vater und die soziale Mutter, die das Kind großziehen, sowie eine Leihmutter, die das Kind austrägt.“ (Klein, 2018, S. 24 f.) Dem korrespondiert, dass auch die Familienkonstellationen plural sind. Derzeit lassen sich in Deutschland 20 verschiedene, rechtlich mögliche Familientypen benennen (Nave-Herz, 2019, S. 18). Dazu kommen Konstellationen, die sich quasi dazwischen bewegen und nur schwer statistisch einzufangen sind.

1 Vgl. <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/87027/Erstmals-mehr-als-20-000-Geburten-nach-kuenstlicher-Befruchtung> (abgerufen am 25.09.2020). 2017 wurden 20.880 Kinder nach künstlicher Befruchtung geboren.

Gleichwohl gilt, dass eindeutige Mehrheiten sich nach wie vor aufzeigen lassen. Dazu gehört, dass Eltern in Deutschland mehrheitlich miteinander verheiratet sind oder nach der Geburt der Kinder heiraten. Auch, dass die meisten Kinder in Deutschland bei ihren miteinander verheirateten Eltern aufwachsen, gehört hierher. Familien sind plural, gar keine Frage. Zugleich gibt es durchgehende Linien, gemeinsame Herausforderungen und ähnliche Fragen, denen sich die unterschiedlichen Familien widmen. Dies gilt es dauerhaft auszubalancieren.

Was nun ist angesichts des aktuellen Familienlebens in religionspädagogischer Hinsicht zu beachten?

2. Deuten: Familie als religiös lernendes System

Lew Tolstoi eröffnet seinen Roman *Anna Karenina* mit einer prägnanten und bedeutungsschweren Beobachtung, die auch für unsere Thematik interessant ist: „Alle glücklichen Familien gleichen einander, jede unglückliche Familie ist unglücklich auf ihre Art.“ (Tolstoi, 2010, S. 5) Dabei sind es manchmal nur kleine Nuancen, die anders sind, aber fatale Auswirkungen haben. Wenn möglichst viele Faktoren stimmen, tritt uns eine glückliche Familie entgegen. Wenn jedoch nur einer dieser Faktoren nicht stimmt, kann sich ein ganz anderes Bild ergeben.

Nun wird man eine solche Sichtweise nicht ohne Weiteres auf die Familie als religiös lernendes System übertragen können. Aber es ist durchaus von Interesse – und für unsere Thematik hier sogar unverzichtbar – einmal danach zu fragen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit religiöses Lernen in der Familie gelingen kann. Ich möchte das Augenmerk zunächst auf die sogenannte *religiöse Transmission*, die Übertragung religiöser Einstellungen und Verhaltensweisen über die Generationen hinweg, lenken. Was bei dieser Übertragung bereits gelingt, kann in einer etwas verallgemeinernden Weise auch für die religiöse Bildung in Familien und mit Familien von Bedeutung sein.

Nicht eigens thematisieren werde ich die Frage nach der Bedeutung von Familie für die religiöse Entwicklung von Menschen. Sie lässt sich sowohl theologisch wie humanwissenschaftlich reflektieren und zeigt, dass die Familie religionspädagogisch grundlegend, jedoch zum Teil auch verzichtbar ist, da sich auch jenseits familialer Sozialisation Zugänge zur Religion gewinnen lassen (Domsgen, 2018).

Aber das ist eine Frage, die hier nicht vertieft werden soll. Vielmehr soll es um die Mechanismen religiösen Lernens im Feld von Familie gehen. Dabei schaue ich eingangs in die Familie hinein (2.1), werde auf dieser Grundlage dann eine vertiefende Differenzierung vornehmen (2.2), um abschließend von außen auf die Familie zu schauen und zu bedenken, welche Faktoren dabei vor Augen treten (2.3).

2.1 Religiöse Bildung in intrafamiliärer Hinsicht

Wer Lernprozesse in der Familie untersucht, stellt schnell fest, dass sie meistens „nicht das Ergebnis gezielter Anstrengungen der älteren Generation, sondern die Folge der

elterlichen Lebensform, ihres 'Vor-Bildes', ihrer Art und Weise, das Leben zu gestalten und zu bewältigen" (Fend, 2009, S. 84) sind. Religiöse Einstellungen und Verhaltensweisen bilden hier keine Ausnahme, im Gegenteil: Vor allem die intergenerationale Transmission in Bezug auf kirchlich-religiöse Orientierungen der nachfolgenden Generation kann als „besonders erfolgreich“ (Arránz Becker et al., 2014, S. 422) beschrieben werden. „Empirisch lässt sich generell ein sehr hoher intergenerationaler Vererbungsgrad in Bezug auf religiöse Praktiken und Überzeugungen feststellen.“ (Arránz Becker et al., 2014, S. 422)

Grundsätzlich gilt, dass der intensivste Austausch zwischen den Generationen dort erfolgt, „wo die größten familiären Investitionen getätigt werden.“ (Fend, 2009, S. 100) Nur das, was für wichtig erachtet wird, kann in Transmissionsprozessen in seiner prägenden Kraft hervortreten. Dazu kommt, dass es sich dabei nie um eine passive Übertragung von Wissen und Verhalten auf jüngere Generationen handelt, sondern vielmehr deren aktive Aneignung, wozu auch eine Veränderung des Überlieferten gehört.²

Insgesamt ist eher von einer „Transmission zum Äquivalenten“ als von einer „Transmission zum Identischen“ (Berteaux & Berteaux-Wiame, 1991, S. 38) auszugehen, wobei in der Summe eine „außerordentliche Konstanz bei der Weitergabe der familialen Bezugsrahmen“ (Kraul & Radicke, 2012, S. 161) konstatiert werden kann. Im Kern gilt das auch für religiöse Orientierungen und Verhaltensweisen. Das hängt damit zusammen, dass sich über die Generationen hinweg gegenwärtig eher eine Generationenkontinuität als ein Generationenkonflikt beobachten lässt. Eltern und Kinder verarbeiten die Erfahrungen, auch diejenigen mit Religion, gemeinsam. Je stärker der Austausch ist und je besser die emotionalen Bindungen sind, umso stärker ist die Gemeinsamkeit zwischen den Generationen.³

In der Summe wird die „soziale Vererbung“ (Arránz Becker et al., 2014, S. 420) von Religiosität durch eine hohe Qualität sowohl der Paar- als auch der Eltern-Kind-Beziehung gefördert. In der Kindheit spielt hier insbesondere ein gutes Familienklima innerhalb eines unterstützenden und zugewandten Erziehungsstils eine wichtige Rolle. Eine „enge, durch emotionale Nähe und häufige Kontakte geprägte, intergenerationale Beziehung“ macht „die nachhaltige Transmission religiöser Orientierungen wahr-

2 Lüscher, 2005, S. 61 f. Hinsichtlich des Verhältnisses von Familienreligiosität und Kirchlichkeit zeigt Ulrich Schwab anhand von drei Fallstudien, wie sich über die Generationen hinweg unterschiedliche Profile herausbilden. Es kommt zu einer Abkehr von der Selbstverständlichkeit einer kirchlichen Integration, „gerade weil [...] gegenwärtige Formen von Religiosität vermittelt“ werden. Sehr deutlich zeigt sich hinsichtlich der „religiöse(n) Artikulation des Subjektes“ eine „Abhängigkeit von sozialen Kontexten als auch von vorfindlichen Familientraditionen“ (Schwab, 1995, S. 280).

3 Dabei spielen sowohl das Geschlecht der Eltern als auch das Geschlecht der Kinder eine Rolle für den Erfolg des Transmissionsprozesses. Mütter sind bei der Transmission religiöser Einstellungen und Verhaltensweisen besonders wichtig. Die Übernahme von religiösen Überzeugungen ist bei Töchtern stärker ausgeprägt als bei Söhnen (Klein, 2007, S. 70–73). Wahrscheinlich resultiert beides aus einem bestimmten Rollenverständnis. Insofern wäre zu prüfen, ob sich bei einer anderen Rollenkonstellation auch andere Akzente ergeben.

scheinlicher“ (Arránz Becker et al., 2014, S. 436). Dabei spielen neben den Eltern die Großeltern eine wichtige Rolle.

Wo eine religiös geprägte kulturelle Alltagspraxis nicht anzutreffen und eine elterliche Religiosität für Kinder nicht erkennbar ist, finden sich auch im Erwachsenenalter der Kinder kaum Spuren einer auf Konturierung hin ausgerichteten Religiosität. Zwar können dann in der sogenannten Zielfamilie neue Impulse in dieser Richtung gegeben werden, indem beispielsweise die Kinder entsprechende Fragen eintragen, doch lässt sich festhalten, dass hinsichtlich der Profilierung von Religiosität „der Einfluss der Sozialisation im Elternhaus augenscheinlich deutlich stärker als spätere Partneinflüsse“ (Arránz Becker et al., 2014, S. 438 f.) ist. Dazu kommt, dass die Neigung zu religiöser Anpassung durch Konvertierung im Laufe der Zeit zurückgegangen ist (Lois, 2013, S. 189–209).

Das hat zu einem großen Teil mit Veränderungen im außerfamilialen Umfeld zu tun, wovon noch zu schreiben sein wird. An dieser Stelle genügt es festzuhalten, dass die Familie nach wie vor religiös prägt. Allerdings nimmt die explizit religiöse Erziehung tendenziell ab. Das heißt aber nicht, dass Familie als religiöser Lernort bedeutungslos würde, es kommt hier lediglich zu anderen und neuen Prägungen. Dabei ist der Einfluss der Eltern nach wie vor groß.⁴ Die elterliche Religiosität bildet den primären Einflussfaktor für die Religiosität der Heranwachsenden. Das gilt übrigens auch, wenn die Eltern nicht religiös sind, dann fungiert deren Nichtreligiosität als Prägefaktor und setzt sich mit großer Wahrscheinlichkeit intergenerationell fort.⁵ Voraussetzung dafür ist eine gelungene Eltern-Kind-Beziehung, die den Kindern genügend Freiraum zur eigenen Entfaltung gibt.

2.2 Religiöse Bildung in impliziter und expliziter Hinsicht

Kommunikations- und Lernprozesse in der Familie finden mehrheitlich ungeplant und nichtintentional statt. Es wird über und in Beziehungen gelernt, wobei sich eine implizite und explizite Ebene unterscheiden lassen. Einerseits gibt es eine Beziehungsebene, die stark emotional bestimmt ist und implizit mitläuft. Andererseits gibt es die Ebene der Explizierung, auf der bestimmte Perspektiven ausdrücklich zur Sprache kommen und Kontur gewinnen.

Das betrifft auch religiöse Kommunikations- und Lernprozesse in der Familie und besonders klar lässt sich das bei der christlichen Erziehung kleiner Kinder erkennen.

4 Bengston et al., 2013, S. 195: „Parents have more religious influence than [*sic*] they think.“

5 Hier zeigt sich ein Muster, das auch für andere Felder gilt. So fungieren die eigenen Eltern auch als Vorbilder für die ideale Partnerschaft. „Die Kinder schätzen an der Beziehung ihrer Eltern vor allem die Beständigkeit der Partnerschaft (...), die Fähigkeit, mit Meinungsverschiedenheiten und Unzulänglichkeiten umzugehen und die erlebte gegenseitige Wertschätzung.“ Bei schlechten Erfahrungen mit den Eltern oder bei deren Trennung erleben Jugendliche den Verlust der Vorbilder als besonders schmerzlich. Die Vorbildfunktion bleibt in Form eines Idealbildes bestehen, und die negativen realen Erfahrungen geben den Antrieb für den Wunsch nach einer alternativen Praxis.“ (Klein, 2018, S. 26 f.)

Doch die Beziehungsebene betrifft nicht nur das Kleinkindalter, sondern jegliche Altersstruktur und geht über das Familienleben hinaus. Auch im gemeindlichen oder schulischen Feld spielen beide Ebenen eine grundlegende Rolle. Dabei wird offenbar, dass christlich-religiöse Impulse „eine bestimmte Einstellung zur Welt und zum Leben insgesamt“ (Mette, 1985, S. 235) vermitteln, wobei die Grenzen „fließend“ (Fraas, 1983, S. 231) sind. Das gilt vor allem dann, wenn die Möglichkeit einer christlichen Lebensform angebahnt werden soll. Dann ist nicht nur die Vermittlung von religiösen Praktiken und Vorstellungen im Fokus, sondern die Entfaltung einer Persönlichkeit, die sich bejaht, um sich weiß und sich deshalb frei entfalten kann. Lernprozesse generell – erst recht eine sich als religiös verstehende Erziehung – basieren auf der menschlichen Grunderfahrung, unbedingt erwünscht und angenommen zu sein (Blasberg-Kuhnke, 1998). Besonders gut wird das im Kleinkindalter deutlich, wenngleich es sich nicht darauf beschränken lässt. Fühlt sich ein Kind in seinem Bezugssystem angenommen, „ist es bereit, sein eigenes Dasein und das seiner Umwelt, so wie es diese erfährt, als sinnvoll zu betrachten.“ (Mette, 1983, S. 224) Denn gerade (aber nicht nur) bei der religiösen Erziehung geht es „in ihrer elementaren Tiefenschicht“ immer auch um „Gefühls-Echos.“ (Nipkow, 2010, S. 364) Man könnte hier auch von „Gefühlskonnotationen“ sprechen, die als „Elemente einer religiösen Dimension“ fungieren, „und zwar ohne dass ein Rekurs auf eine herkömmlich als ‚religiös‘ geltende Semantik zwingend erscheint.“ (Feige & Gennerich, 2008, S. 201) Religionspädagogisch ist die Differenzierung zwischen impliziter und expliziter religiöser Erziehung so wichtig, weil sie dazu verhilft, familiäre Entwicklungen differenzierter wahrzunehmen und das Zusammenleben in der Familie als „Eigenwert“ (Bucher, 1997, S. 139) zu würdigen, auch wenn nicht explizit religiös erzogen wird. Denn „nach wie vor werden in den Familien, auch wenn sie den Kirchen fern stehen, Erfahrungen ermöglicht und Fundamente gelegt, die für einen (späteren) religiösen Vollzug unverzichtbar sind: Gemeinschaft, soziales Handeln, Nächstenliebe, Fest und Feier, Umgang mit Kontingenzsituationen und Krisen, Trösten und Verzeihen.“ (Bucher, 1997, S. 138)

Mit Blick auf die Familie als Lernort des Glaubens ergibt sich ein zweifaches: Einerseits spielt die implizite religiöse Erziehung eine fundamentale Rolle, bei der es darum geht, Heranwachsenden Erfahrungen anzubieten und zu ermöglichen, „die auf den ersten Blick gar nicht nach religiösen Erfahrungen aussehen, die aber dennoch dafür sorgen, daß die Wörter und Bilder unserer Kinder reich an Vorstellungen, Erinnerungen und Hoffnungen werden“ (Krappmann, 1981, S. 16f.), die sie für tradierte religiöse Versprachlichungen und Erzählfiguren ansprechbar machen. Letztlich geht es hier um elementare Kindheitserfahrungen beziehungsweise, allgemeiner formuliert, um grundlegende Erfahrungen des Menschseins. Sie bilden einen Erfahrungsfundus, von dem her religiöse Versprachlichungen und Begrifflichkeiten nicht nur als bloße „Richtigkeitszumutungen ... auf der Ebene von scheinbar objektivem Sachverhaltsstatus“ (Feige & Gennerich, 2008, S. 201) wahrgenommen, sondern an eigene Gefühlerfahrungen zurückgebunden werden können. „Von Gott als Liebe reden ist dann nicht auslegungsbedürftig.“ (Nipkow, 2010, S. 365) Begrifflich kann das mit der Kurzformel von der impliziten religiösen Erziehung bezeichnet werden.

Andererseits verlangt die eben skizzierte Perspektive eine genauere Bestimmung dessen, was in Sachen Religion persönlichkeitsfördernd ist und was nicht. Die einzelnen Religionen beinhalten verschiedene Lösungsansätze zur Bewältigung von Krisen- und Grenzerfahrungen, wobei sie nicht per se einen positiven Beitrag zur Selbstwerdung des Menschen bieten. Die Angebote der Religionen scheinen „offensichtlich sowohl identitätsstiftende als auch identitätszerstörende Weisen des Handelns zuzulassen“ (Mette, 1983, S. 264). Auch deshalb muss die Rede von der religiösen Erziehung präzisiert werden, indem auf bestimmte religiöse Traditionen zurückgegriffen wird. Begrifflich wird das mit der Kurzformel von der expliziten religiösen Erziehung auf den Punkt gebracht.

Die Kommunikation des Evangeliums kann einen positiven Part zur Subjektwerdung des Menschen beitragen. Er „realisiert sich in einer kommunikativen Praxis, in der Menschen sich sagen und gesagt sein lassen: ‚Ich/wir glauben, daß Gott dich/euch liebt.‘ ... Von diesem konstitutiven Zusammenhang von Erfahrung Gottes und Erfahrung des Nächsten her läßt sich das Spezifikum christlicher Selbsterfahrung bestimmen. Sie läßt sich in dem Satz zusammenfassen: ‚Das glaubende Ich erfährt sich als absolut anerkannt und geliebt – auch dort, wo es nicht liebenswürdig ist.‘“ (Mette, 1983, S. 273; unter Bezug auf Krappmann, 1981, S. 24)

Daraus ergibt sich, dass christliche Erziehung nicht in erster Linie als „ein Vertrautmachen mit Inhalten oder bereits interpretierten Erfahrungen“ zu verstehen ist, sondern grundlegender als „Vermittlung einer Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins.“ (Mette, 1983, S. 275) Christliche Erziehung als eine Form expliziter religiöser Erziehung basiert also auf der impliziten religiösen Erziehung und ist in sie eingebettet. Innerhalb der Familie wird das in den alltäglichen Interaktionen und im Besonderen in Ritualen und Feiern erlebbar. Hier können in grundlegender und sinnhaft erlebbarer Weise implizite und explizite Ebene ineinanderfließen und sich damit ergänzend durchdringen. Die Familie ist so besonders wichtig, weil hier Rituale zu Hause sind und vermittelt werden. Allerdings darf der Zusammenhang zwischen impliziter und expliziter Ebene auch nicht zu glatt gedacht werden. Wenn die benannten allgemein menschlichen Erfahrungen in der Sozialisation nicht mit der explizit religiösen Dimension in Verbindung gebracht wurden, ergeben sich Distanzen, die nur schwer zu überbrücken sind. Explizit religiöse Deutungsmuster und Praktiken bleiben oftmals fremd. Die Aussage „Ich bin nicht so erzogen worden“ beschreibt dann einen Graben, der eine Annäherung an Religion massiv erschwert. Erst durch „desintegrative Erfahrungen bezüglich des säkularen Sozialisationshintergrundes“ (Meißner, 2016, S. 71) eröffnet sich der Raum für Annäherungen im religiösen Feld. Dies gilt vor allem auch dann, wenn die emotionalen Erfahrungen im familialen Bereich negativ bestimmt sind, also mit Abwertung, Vereinnahmung oder Vernachlässigung zu tun haben. Unverzichtbar sind hier Erfahrungen, die das Spektrum eigener lebensgeschichtlicher Prägungen erweitern, wie Wilfried Meißner in seiner empirischen Untersuchung zur Taufe von Erwachsenen belegen kann.⁶

6 Vgl. dazu das sehr aufschlussreiche Schema über Bedeutungskomplexe und Strukturen beim Zustandekommen von Erwachsenentaufen (Meißner, 2016, S. 70).

2.3 Religiöse Bildung in extrafamiliärer Hinsicht

Impulse für religiöses Lernen werden nicht nur innerhalb der Familie – und dabei auf impliziter und expliziter Ebene – gegeben, sondern oftmals auch von außerhalb. Gerade bei einer ausbleibenden expliziten religiösen Bildung und Erziehung zeigt sich, dass außerfamiliäre Impulse unverzichtbar sind, um religiöse Lernprozesse anzustoßen. In diesem Fall werden die familialen Prägungen in ein neues Verhältnis zu entsprechenden Impulsen von außen gesetzt. Damit angestoßene Erfahrungen lassen sich nicht ohne weiteres mit dem in Verbindung bringen, was innerfamiliär gelernt und erlebt wurde. Erweiterungen sind notwendig. Wilfried Meißner spricht hier von *desintegrativen Momenten* hinsichtlich des eigenen Sozialisationshintergrundes. Sie können mit Neuorientierungen einhergehen, wenn Erfahrungen von „verstehende(r) Resonanz“⁷ gemacht werden. Diesen Begriff hat Anna-Katharina Szagun auf der Grundlage ihrer Langzeitstudie mit Kindern, die mehrheitlich in einem konfessionslosen Kontext aufwachsen, entwickelt. Sie meint damit ein „aufmerksames Einfühlen“, das „das vom Gegenüber Gesagte in sich lebendig werden lässt und zum eigenen Mitschwingen Rückmeldung gibt.“ (Szagun, 2006, S. 62)

Sie bringt damit begrifflich eindrücklich auf den Punkt, was in religionspädagogischen Zusammenhängen generell gilt und auch für familiäre Kommunikations- und Lernprozesse unverzichtbar ist: Familien agieren relativ autonom, sie verarbeiten die Impulse aus ihrer Umwelt auf spezifische Weise, sie filtern sie durch familienspezifische Einstellungs- und Wertmuster sowie ihren Alltagserfordernissen. Nur wenn die Impulse aus der Umwelt als (positiv) resonant erlebt werden, können sie sich innerfamiliär entfalten. Die Wahrscheinlichkeit dafür zeigt also signifikant, ob die jeweiligen Impulse in den Familien als unterstützend oder hemmend erlebt werden.

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf empirische Untersuchungen zur erfolgreichen Transmission religiöser Einstellungen interessant. Diese zeigen deutlich, dass Synergieeffekte, die sich durch die Auswahl kulturell adäquater Institutionen (wie beispielsweise einer evangelischen Kindertageseinrichtung oder Schule) und den Aufenthalt in einem religiös geprägten sozialen Netzwerk (hier sind auch die Großeltern sehr aktiv) ergeben, eine große Rolle spielen. Je stärker die wechselseitigen Resonanzen, die dabei ausgelöst werden, desto höher die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden religiösen Transmission. Die gesamtgesellschaftlich-kulturelle Prägung kommt hier zum Tragen, denn sie kann religiöse Inhalte und Praktiken enthalten oder konterkarieren. Wenn Religion ihre „kulturelle Selbstverständlichkeit“ (Fend, 2009, S. 101) verliert, erschweren sich vom Grundsatz her die intergenerationellen religiösen Transmissionen. Familien versuchen dann durch bewusste Homogenisierung des Nahumfeldes, beispielsweise durch die bewusste Steuerung des Freundeskreises und ausdrücklicher Konzentration auf innerfamiliäre Belange, dem Selbstverständlichkeitsrückgang entgegenzusteuern. Allerdings bedarf es dazu innerfamiliär einer religiösen Gleichsinnigkeit. Ist dies nicht der Fall und schwinden gesamtgesellschaftliche religiöse Prägungen

7 Szagun, 2006, S. 62. Was das konkret bedeutet, zeigen die Fallbeispiele auf eindrückliche Weise.

mit der extrinsischen Motivation, so sinkt die Wahrscheinlichkeit einer religiös geprägten kulturellen Alltagspraxis und alles hängt dann von der intrinsischen Motivation der Eltern und Großeltern ab.

Es gibt keinen gesellschaftlichen Druck mehr, unterschiedliche religiöse Positionen in einer Partnerschaft zu vereinheitlichen. Um Kinder dennoch einvernehmlich religiös erziehen zu können, unterbleibt in den meisten Fällen eine explizit religiöse Erziehung im Sinne einer Einweisung in eine als richtig erachtete Form von Religion. Bestenfalls kommt es dann noch zur Ermöglichung einer hinweisenden Erziehung im Sinne der Partizipation an schulischen oder kirchlichen Bildungsangeboten. Die dort gegebenen Impulse haben allerdings einen schweren Stand, weil sie sich im Kontext einer faktischen Abwesenheit von Religion innerhalb des familialen Nahbereichs zu bewähren haben.

Zugleich bedeutet eine abbrechende Tradierung der Kirchenbindung nicht automatisch einen Bruch mit der Tradierung des Religiösen im Sinne einer „Kraftquelle und Lebenshilfe“ (Klein, 2007, S. 77). Selbst bei starker Distanz gegenüber der Institution Kirche kann die Weitergabe von Religiosität dennoch als bedeutsam angesehen werden (Schwab, 1995, S. 280).

3. Handeln: Familie als Adressat religionspädagogischen Handelns

Angesichts des religionspädagogischen Diskurses insgesamt zeigt sich eine gewisse Zurückhaltung bezüglich der Familie. Die Gründe dafür sind vielfältig. Aber von besonderem Gewicht scheint zu sein, dass dieser Lernort einen Grad an Eindeutigkeit vermissen lässt, der die anderen Lernorte auszeichnet. Familie ist zwar für die religiöse Erziehung und Bildung zentral, aber von außen nur schwer erreichbar und kaum steuerbar. Sie zeichnet sich durch einen deutlich erkennbaren *Eigensinn* aus, der sich um institutionelle Vereindeutigungslogiken, wie sie jede Gemeinde und Schule auszeichnen, kaum schert. Familie ist religionspädagogisch also schwer greifbar und handhabbar. Indes, worauf ist zu achten, wenn das religiöse Familienleben mit Bildungsangeboten unterstützt werden soll? Bei der Beantwortung dieser Frage konzentriere ich mich auf christlich-religiöse Angebote. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit will ich auf drei Aspekte verweisen: den inhaltlichen Fokus (3.1), die innewohnende Zielperspektive (3.2) und den Modus (3.3) solcher Bildungsangebote.

3.1 Zur inhaltlichen Profilierung: Christsein als Lebensform ins Zentrum rücken

Wer religionspädagogisch agiert, sollte sich vor Einseitigkeiten hüten. Christentum und Christsein gehen „weder mit dem Erwartungshorizont manifester Kirchlichkeit“ zusammen noch lassen sie sich „auf eine bloß innere Privatfrömmigkeit“ (Laube, 2015, S. 45) reduzieren. Sie sind vielmehr als ein „in sich vielfältig differenzierte[r] sozialer[r] Praxiszusammenhang aufzufassen und in diesem Sinne als *Lebensform* zu bestimmen.“ (Laube, 2015, S. 45) Es geht hier um eine Praxis, die „vor den Subjek-

ten“ besteht, zugleich aber „nur *durch* die Subjekte“ (Laube, 2015, S. 48) entsteht. Das Christentum eröffnet „dem Einzelnen einen sozialen Spielraum zur Lebensführung“ (Laube, 2015, S. 48) und wie oder ob er ihn überhaupt ausfüllt und gestaltet, ist seine Sache sowie stark geprägt durch die jeweiligen biographischen Herausforderungen.

Inhaltlich lässt sich hier gut an die Theorie der „Kommunikation des Evangeliums“ mit den drei Kommunikationsmodi des „Lernens“, „Feierns“ und „Helfens“ anschließen. Einen elementaren Zugang dazu „gewähren drei in der Christentumsgeschichte vielfach erprobte Kommunikationsweisen: Segnen, Beten und Erzählen“ (Grethlein, 2018, S. 243 f.), die „in verdichteter Form“ (Grethlein, 2018, S. 244) beim Taufen, Mahlfeiern und Predigen begegnen. „Im Anschluss ... [daran] entwickelten sich zahlreiche weitere wie Heilen, Singen, Miteinander-Sprechen usw.“ (Grethlein, 2018, S. 244)

Auch in seiner Widerständigkeit erweist sich Christsein als bedeutsam. Das tritt besonders deutlich in krisenhaften Situationen vor Augen, in denen es um neue Orientierungen geht, es ist aber nicht darauf beschränkt. Mit der christlichen Lebensform wird ein breites Spektrum eröffnet, das für heutige Menschen unterschiedlich hilfreich, erbaulich und bildend sein kann. Christliche Religion kann jedenfalls nicht auf innerliches Leben konzentriert – genauer: reduziert werden. Stets sind auch die sozialen Bezüge konstitutiv, die sich vor allem in Kommunikation ausdrücken. Es geht hier um ein Vollzugsgeschehen, in das Einzelne involviert sind, ohne dass es sich darauf beschränken ließe. Mit Blick auf Familien ist hoch bedeutsam, in welcher Situation sie sich gerade befinden, wo sie ihre Entwicklungsaufgaben sehen, welche Herausforderungen jeweils zu meistern sind. Impulse für Familien aus der christlichen Lebensform heraus sind immer kontextuell und situativ zu entwickeln und zu gestalten. Wer die Familie im Fokus einer möglichen Kommunikation des Evangeliums reflektiert, richtet die Aufmerksamkeit auf die Menschen-tragenden Beziehungen und auf die Kontexte, in denen sie leben. Die Kommunikation des Evangeliums passiert nicht losgelöst von sonstigen Kommunikationsprozessen, sondern ist in sie eingebettet.

In den Familien werden elementare Grundvollzüge der Kommunikationsmodi des Evangeliums – Erzählen, Beten und Singen – in grundlegender Weise erlernt beziehungsweise vorstrukturiert. Dabei kann eine Öffnung eines „Kontaktes zu Gott“ (Grethlein, 2016, S. 508) nicht nur unterschiedlich hergestellt werden, sondern auch fehlen. In diesem Fall bleiben die elementaren Grundvollzüge in ihrem Gottesbezug offen beziehungsweise werden als nicht damit verknüpft verinnerlicht.

Christentumsgeschichtlich ist daran zu erinnern, dass das familiäre Miteinander in allen drei Kommunikationsmodi des Evangeliums als eine besondere Lernwelt fungierte. Vor allem in den ersten Jahrhunderten des Christentums wurde dem Zusammensein in den Häusern – hier vor allem den gemeinsamen Mahlfeiern – eine große Bedeutung beigemessen. Interessant ist, dass dies Sättigungsmahlzeiten waren, dass hier also die Befriedigung elementarer menschlicher Bedürfnisse und die Erfahrung der anbrechenden Gottesherrschaft zusammenfielen (Grethlein, 2015, S. 260). Die damit eingeschlagene Grundrichtung gilt von der Sache her auch für die Familien heute und das Potenzial dafür ist auch vorhanden. Allerdings zeigen sich vor allem hinsichtlich der expliziten religiösen Dimension – oder anders formuliert: hinsichtlich des Kontaktes zu Gott deutliche Unsicherheiten, Zurückhaltungen und Distanzierun-

gen. Um dem zu begegnen, braucht es Impulse, die das familiäre Leben unterstützen. Wenn sie dann als bereichernd und bestärkend erlebt werden, können sich Relevanz-erfahrungen einstellen, die nachhaltige religiöse Zugänge ermöglichen.

Eine christlich motivierte Familienbildungsarbeit agiert im Feld allgemeinmenschlicher Erziehung und Bildung, doch eröffnet dabei auch eigenständige Perspektiven, die sich aus der Explizierung des christlichen Glaubens ergeben. Eine gute Möglichkeit dazu bieten Rituale. Evangelische Familienbildung, aber auch Kommunikationsforen im Internet, in der Schule und in der Gemeinde könnten Orte sein, an denen darüber nachgedacht und sich darüber ausgetauscht wird, welche Gemeinschafts-, Interaktions-, Gelegenheits-, Wochen-, Feiertags- und Jahresrituale es in Familien gibt (Betz, 2008).

Gleichzeitig ist zu überlegen, wie die Dimension des christlichen Glaubens unsere zwischenmenschlichen Kommunikationsmuster vertiefen kann. Ein eindrückliches Beispiel dafür ist der sogenannte Wuschelsegen, auf den Hartmut Rupp hingewiesen hat (Rupp, 2002): Der Vater oder die Mutter wuschelt dem Kind liebevoll durch das Haar. Gute Wünsche – ausgesprochen oder still mitgegeben – gehören dazu. Angesichts solcher Gesten wäre dann das Potenzial einer expliziten religiösen Bezugnahme, also die ausdrückliche Verbindung mit Gott zu bedenken – beispielsweise durch ein Kreuzeszeichen oder den Zuspruch „Gott segne und behüte dich“. Anregungen in anderer Richtung, nämlich unter dem Fokus auf die Paarbeziehung, lassen sich im „Projekt zwei und alles“⁸ gewinnen. Hier erhalten Paare vielfältige religiöse Anregungen zur Gestaltung ihres Beziehungslebens.

3.2 Zur religionspädagogischen Zielrichtung: Empowerment-Diskurse und Sensibilisierungsdimensionen

Religionspädagogisch mit Familien zu arbeiten, heißt zunächst: die Einzelnen in ihren familialen Beziehungen und die Familie als Vergemeinschaftung von Individuen wahrzunehmen. Nie geht es dabei um ein Agieren für, sondern stets um ein Agieren *mit* Familien. Gemeinsam mit ihnen lassen sich Möglichkeiten der religiösen Entfaltung, Stärkung und solidarischen Vernetzung suchen. Das setzt allerdings den Abschied von paternalistischen Konzepten voraus, die schon vorab festlegen, woraufhin religiöse Lern- und Kommunikationsprozesse anzustoßen sind. Es sind die familialen Lebenswelten, die in erster Linie die Anforderungssituationen für religionspädagogische Unterstützungsprozesse bilden.

Die elementare Richtung, die einzuschlagen ist, lässt sich begrifflich mit „Empowerment“ bezeichnen: Es geht um eine Erweiterung des Möglichkeitsraumes der religiösen Lebensführung unter Wahrung der Freiheit der Subjekte. Es geht um „Befähigung“ und „Bevollmächtigung“⁹, also um Impulse, die immer auch Raum lassen

8 Verfügbar unter: <https://www.feinschwarz.net/mehr-als-kirchliche-worthuelen-und-krisenbetreuung-zwei-und-alles/>; <https://zweiundalles.de/aktuelles.html>.

9 Ich nehme hier ein Begriffspaar auf, das Georg Bucher (2019, S. 23) vorgeschlagen hat.

für eine Ingebrauchnahme von Lernimpulsen und dies sogar aktiv unterstützen.¹⁰ Zugleich bedeutet Befähigung immer auch Vergemeinschaftung und folglich dürfen religionspädagogische Angebote sich nicht nur auf einen individuellen Bereich beschränken, sondern müssen immer auch strukturelle *und* emanzipatorische Aspekte berücksichtigen. Die Erweiterung von Möglichkeiten, um das eigene „Leben zu bestimmen“ (Rappaport, 1985, S. 269), hat immer auch mit Vergemeinschaftungsprozessen zu tun. Religionspädagogik korrespondiert mit kollektiven Vernetzungen, durch die wiederum individuelle Lebenskräfte aktiviert und angeeignet werden sollen. Norbert Herriger nennt für die Praxis des Empowerments drei „Handlungsdimensionen“, die für uns von Bedeutung sind: „Sie ist für ihre Adressaten (1) Wegweiser im Irrgarten multipler Identitäten und Wegbegleiter bei der Suche nach Lebenssinn. Sie vermittelt (2) tatkräftige Unterstützung bei Aufbau und Renovierung von sozialen Netzwerken. Und sie fördert (3) die Eröffnung von Partizipationsräumen, in denen Menschen in sozialer Inklusion die Erfahrung von selbstorganisierter Gestaltungsfähigkeit machen und die Ressource Solidarität neu entdecken können.“ (Herriger, 2014, S. 53) Damit einher gehen „(1) Das Vertrauen in die Fähigkeit eines jeden einzelnen zur Selbstgestaltung und gelingendem Lebensmanagement“ (Herriger, 2014, S. 72 f.), „(2) Die Akzeptanz von Eigen-Sinn und der Respekt auch vor unkonventionellen Lebensentwürfen“ (Herriger, 2014, S. 73 f.), „(3) Das Respektieren der ‚eigenen Wege‘ und der ‚eigenen Zeit‘ des Klienten und der Verzicht auf strukturierte Hilfepläne und eng gefaßte Zeithorizonte“ (Herriger, 2014, S. 74 f.), „(5) Die Orientierung an der Lebenszunft des Klienten“ (Herriger, 2014, S. 77 f.), „(6) Die Orientierung an einer ‚Rechte-Perspektive‘ und ein parteiliches Eintreten für Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit“ (Herriger, 2014, S. 78 f.). In alledem sind immer drei Ebenen im Blick: die individuelle, die gruppenbezogene und die gesellschaftliche. Dass dies dann auch die Bereitschaft der Bildungsakteure mit einschließt, sensibel zu sein für eine „neue professionelle Identität“¹¹, ist hier nur zu vermerken und kann nicht vertieft werden.

Letztlich geht es in der religionspädagogischen Familienbildung um das Angebot von lebhaften religiösen Formen aus der Kommunikation des Evangeliums heraus. Der Schwerpunkt sollte hier auf einer das Christliche in Anspruch nehmenden, einer darauf fußenden und einer sich davon berühren lassenden Lebensform liegen.

3.3 Zum religionspädagogischen Modus: Verletzlichkeiten wahr- und konstruktiv aufnehmen

„Die Familie braucht Hilfe, aber es ist schwer, ihr zu helfen.“ (Kaufmann, 1995, S. 164) Das gilt auch, wenn die edelsten Absichten dahinterstehen. Familie agiert relativ autonom und selbst dann, wenn Bildungsangebote bewusst unterstützend profiliert werden, gibt es keine Garantie dafür, dass sie auch wirklich genutzt werden. Insofern

10 Zur genaueren religionspädagogischen Profilierung von Empowerment vgl. Domsgen, 2019a, S. 341–378.

11 Herriger, 2014, S. 229; erläutert werden die „Profile einer neuen Professionalität“ auf den Seiten 229–236.

ist Familienbildungsarbeit immer auch riskante Arbeit. Sie muss sich dem Risiko der Ergebnisoffenheit aussetzen, ein Risiko allerdings, das sie mit der gesamten gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung teilt und dort zunächst einmal als Vorteil und Privileg gegenüber formalen, curricular verfassten Bildungsbereichen gilt.

Kontakt mit Familien kann nur herstellen, wer einen langen Atem hat und wer bereit ist, sich den jeweiligen familiären Lebenslagen zuzuwenden. Dazu braucht es eine „wertschätzende lokale Vernetzung, [...] wo jeder die Aufgaben, Stärken und Grenzen der anderen kennt und respektiert“ (Bird & Hübner, 2013, S. 127).

Besonders deutlich, wenngleich nicht darauf beschränkt, wird das im Blick auf sozial und ökonomisch benachteiligte Familien. Auch hier handelt es sich um ein disparates Feld, in dem sich aus Familienbildungsperspektive unterschiedliche Erfahrungshorizonte auftun.¹² Es ist empirisch deutlich geworden, dass alle von Armut betroffenen oder bedrohten Familien in eine Lebenslage gestörter Selbstwirksamkeit geraten können. Dies kann dann dazu führen, dass Eltern und Großeltern nicht mehr daran glauben, dass ihr Handeln etwas bewirken könnte, was wiederum zu starken Beeinträchtigungen im Erziehungs- und Bildungshandeln führt, bis dahin, dass Erziehung und Bildung im familiären Binnenraum teilweise gar nicht mehr stattfinden kann.

Wer mit Familien im Fokus von Empowerment arbeitet, hat sich in besonderer Weise mit Verletzlichkeiten auseinanderzusetzen, und zwar sowohl mit Blick auf die Familien, mit denen man zu tun hat, als auch im Blick auf sich selbst. Familien sind immer auch Orte *destruktiver Vulnerabilität*. „Praktischer Weise kennt man die Verwundbarkeit der Anderen schon und kann sie punktgenau treffen.“ (Keul, 2020, S. 104) Deshalb hängt das Gelingen familialer Beziehungen wesentlich davon ab, wie es den dort Handelnden gelingt, mit ihrer Verletzlichkeit umzugehen.

Aus christlicher Perspektive wird man hier daran zu erinnern haben, dass sich (schöpfungstheologisch und soteriologisch) immer die *Dimension des Neuanfangs* eintragen lässt. Das Sich-Darauf-Einlassen aber bleibt ein Akt der menschlichen Freiheit und Unverfügbarkeit. Menschen sind aus theologischer Sicht nie fertig mit sich und der Welt. Ihre Persönlichkeitsentwicklung läuft auch nicht einfach ab, sondern immer können sie sich auch ein Stück weit neu finden, definieren und ausrichten. Für Familien insgesamt gilt Vergleichbares, aber es genügt nicht, diese theologische Sichtweise auf das Familienleben nur als Deutungs- und Handlungsgesichtspunkt im Raum stehen zu lassen. Vielmehr kommt es darauf an, diesen Gesichtspunkt in der Familienbildung nachvollziehbar und sinnhaft gestaltbar zu erleben. Dafür braucht es die wechselseitige Bereitschaft eines Sich-Darauf-Einlassens, die immer auch die Anerkennung eigener Verletzlichkeiten miteinschließt, und zwar sowohl auf Seiten derer, die Lernimpulse geben, als auch auf Seiten derer, die sie in Anspruch nehmen wollen. Es gibt keine Praxis, die per se in dieser Hinsicht erfolgreich wäre und gerade mit re-

12 Katherine Bird und Wolfgang Hübner nennen hier 6 Kategorien der Armutserfahrungen: 1. Gestörte Selbstwirksamkeit; 2. Genussvolles Konsumieren; 3. In den Tag hinein leben; 4. Ausgebrannt und überarbeitet; 5. Souveräne Bewältigung; 6. Gemachte Fremdheit (2013, S. 54).

ligiösen Lernangeboten verbinden sich oft auch Zumutungen für die Teilnehmenden. Sie hängen mit eigenen Verletzlichkeiten zusammen und mit den Verletzlichkeiten derer, mit denen man in den Angeboten zu tun hat. Unverzichtbar ist es für die Kursleitenden daher, „die je eigenen Verletzbarkeiten und Erwartungen zu reflektieren“, die man Kindern, Eltern und Großeltern „in pädagogischen Kontexten zumutet“ (Müller, 2020, S. 241). Leider geschieht dies in aller Regel weder bewusst noch kollegial. Hier eröffnet sich ein weites, noch kaum bestelltes Feld für religionspädagogische Fortbildungen und Beratungen.

Das „Sehnsuchtpotential“ (Klein, 2018, S. 30) nach Verlässlichkeit, Glück, Sinn und Liebe, das mit dem Familienleben in der Regel verbunden ist, kann viele Zugänge eröffnen, allerdings gestaltet sich „die Verbindung von Lebenssinn und Familie in den verschiedenen Lebensphasen unterschiedlich“ (Klein, 2018, S. 30). Es geht in der religionspädagogischen Familienbildung deshalb in erster Linie um ein Ausbalancieren von Verletzungen und Sehnsucht, von Offenheit und Fokussierung, von professionellem Know-how und empathischer Resonanz. Religiöse Lernangebote für Familien bewegen sich immer in diesem Feld, nur leider ist dies noch viel zu wenig professionell im Blick. Das äußert sich etwa darin, dass entsprechende Ratgeberliteratur nur noch für eine bestimmte Klientel anschlussfähige Impulse gibt. Angesichts der Breite und Diversität des religiösen Familienlebens wird den Familienbildner/innen hier viel abverlangt, und zwar als Pädagog/innen wie Theolog/innen. Man darf sich hier nicht zu Einseitigkeiten verleiten lassen (Domsgen, 2019b, S. 5–7), sondern muss beide Perspektiven miteinander verschränken und aufeinander beziehen lassen. Die entscheidende Frage dabei ist eine sehr alte, sie findet sich schon in der neutestamentlichen Überlieferung: „Was willst du, dass ich für dich tun soll?“ (Lk 18,41).

Literatur

- Arránz Becker, O., Lois, D. & Steinbach, A. (2014). Kontexteffekte in Familien. Angleichung von Paaren und intergenerationale Transmission am Beispiel Religiosität. *KzfSS*, 66, 417–444.
- Bengston, V. L., Putney, N. M./Harris, S. (2013). *Families and Faith. How Religion is Passed Down Across Generations*. New York: Oxford University Press.
- Berteaux, D. & Berteaux-Wiame, I. (1991). „Was du ererbt von deinen Vätern ...“. Transmissionen und soziale Mobilität für fünf Generationen. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalysen*, 4, 13–40.
- Betz, S. (2008). Familie braucht Rituale. In H. Rupp & C. T. Scheilke (Hrsg.), *Bildung und Familie. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2008/2009* (S. 101–108). Stuttgart: Calwer.
- Bird, K. & Hübner, W. (2013). *Handbuch der Eltern- und Familienbildung mit Familien in benachteiligten Lebenslagen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Blasberg-Kuhnke, M. (1998). Die Erfahrung unbedingt erwünscht zu sein. In Sekretariat der Bischofskonferenz, Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Worauf du dich verlassen kannst:*

- Miteinander leben in Ehe und Familie* (S. 16–18). Aachen: Sekretariat der Bischofskonferenz.
- Bucher, A. A. (1997). Familie und religiöse Sozialisation. In M. Krüggeler, Michael & F. Stolz (Hrsg.), *Ein jedes Herz in seiner Sprache ... Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirchen* (S. 129–139). Zürich & Basel: NZN-Verlag.
- Bucher, G. (2021). *Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungsversuche zwischen „Allgemeinem Priestertum“ und „empowerment“-Konzeptionen in religionspädagogischer Perspektive*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (2018). Von Generation zu Generation – was tun, wenn das nicht mehr zu funktionieren scheint? Eine religionspädagogische Annäherung. In *ZThK*, 115 (4), 474–497.
- Domsgen, M. (2019a). *Religionspädagogik* (LETh 8). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (2019b). *Evangelische Familienbildung und evangelische Familienbildung. Wie geht das zusammen?* (2019). In: Eaf e.V., Servicestelle Forum Familienbildung (Hrsg.), „Über Gott und die Welt ...“ *Religiöses Lernen in der Evangelischen Familienbildung* (S. 5–7). Berlin.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2009). Was die Eltern ihren Kindern mitgeben. Generation aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In H. Kühnemund & M. Szydlik (Hrsg.): *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven* (S. 81–103). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraas, H.-J. (1983). *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Grethlein, C. (2015). *Abendmahl feiern in Geschichte, Gegenwart und Zukunft*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, C. (2016). *Praktische Theologie* (2. Aufl.). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Grethlein, C. (2018). *Christsein als Lebensform. Eine Studie zur Grundlegung der Praktischen Theologie* (ThLZ.F 35). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kaufmann, F.-X. (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen*. München: C. H. Beck.
- Keul, H. (2020). Vulnerante Rosenkriege und Heilige Familien – die Wunde als Ort der Kommunikation. In H. Keul & T. Müller (Hrsg.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität* (S. 100–111). Würzburg: Echter Verlag.
- Klein, S. (2007). Religiosität in der Familie. Ihre geschlechtsspezifische Ausprägung und Tradierung. In C. Gellner (Hrsg.), *Paar- und Familienwelten im Wandel. Neue Herausforderungen für Kirche und Pastoral* (S. 63–84). Zürich: Theologischer Verlag.
- Klein, S. (2018). Familienrealitäten und Familienvorstellungen heute. Ein Blick auf Empirische Befunde. In S. Klein (Hrsg.), *Familienvorstellungen im Wandel. Biblische Vielfalt, geschichtliche Entwicklungen, gegenwärtige Herausforderungen* (S. 11–32). Zürich: Theologischer Verlag.

- Krappmann, L. (1981). Symbole, Riten, Festlichkeit. In Caritasverband für die Diözese Münster (Hrsg.), *Religiöse Erziehung und christliche Gemeinde. Dokumentation der religionspädagogischen Wochen im Bistum Münster* (S. 16–33). Münster.
- Kraul, M. & Radicke, C. (2012). Familiäre Erziehung zwischen Tradierung, intergenerationaler Dynamik und Aneignung. Dimensionen religiöser Praxen. In D. Owetschkin (Hrsg.), *Tradierungsprozesse im Wandel der Moderne. Religion und Familie im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralisierung* (S. 137–161). Essen: Klartext-Verlag.
- Laube, M. (2015). Religion als Praxis. Zur Erforschung des christentumssoziologischen Rahmens der EKD-Mitgliedschaftsstudien. In H. Bedford-Strohm & V. Jung (Hrsg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (S. 35–49). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lois, D. (2013). *Wenn das Leben religiös macht. Altersabhängige Veränderungen der kirchlichen Religiosität im Lebensverlauf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lüscher, K. (2005). Ambivalenz. Eine Annäherung an das Problem der Generationen. In U. Jureit & M. Wildt (Hrsg.), *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs* (S. 53–78). Hamburg: Hamburger Edition.
- Meißner, W. (2019). *Lebensgeschichtliche Bezugspunkte des Zustandekommens von Erwachsenentaufen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur säkularen Entwicklung von im Erwachsenenalter Getauften*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mette, N. (1983). *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*. Düsseldorf: Patmos-Verlag.
- Müller, T. (2020). Vertrauen – zur Ambivalenz eines pädagogischen Selbstverständnisses. In H. Keul & T. Müller (Hrsg.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität* (S. 232–241). Würzburg: Echter Verlag.
- Nave-Herz, R. (2015). Unkenrufe. Ist die Familie ein „Auslaufmodell“? *Forschung und Lehre*, 12, 992–994.
- Nave-Herz, R. (2019). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung* (7. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Nipkow, K. E. (2010). Religiöse Bildung für ein ganzes Leben. Weisheit im Alter als religionspädagogische Herausforderung. In K. E. Nipkow, *Gott in Bedrängnis. Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche* (Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 3) (S. 359–376) Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Perrig-Chiello, P. & Hutchison, S. (2012). „Wenn man sich geborgen und sicher fühlen kann“. 2029 Antworten auf die Frage: Was bedeutet für Sie Familienglück? In P. Perrig-Chiello, F. Höpfinger, C. Kübler & A. Spillmann (Hrsg.), *Familienglück – was ist das?* (S. 77–104). Zürich: Neue Züricher Zeitung, zit. n. Klein, 2018, S. 28.
- Rappaport, J. (1985). Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches, Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 17, 257–278.
- Rupp, H. (2002). Familiäre Rituale und kirchliche Familienbildung. In H. Rupp, C. T. Scheilke & H. Schmidt (Hrsg.), *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus* (S. 210–225). Stuttgart: Calwer.

- Schneewind, K. A. (1995). Familienentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.) (S. 128–166). Weinheim: Beltz.
- Schwab, U. (1995). *Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen*. Stuttgart, Berlin & Köln: Kohlhammer Verlag.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Szagun, A.-K. (2006). *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen* (Kinder erleben Theologie Bd. 1). Jena: IKS.
- Tolstoi, L. (2010). *Anna Karenina*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Wynne, L. C. (1985). Die Epigenese von Erziehungssystemen. Ein Modell zum Verständnis familiärer Entwicklung. *Familiendynamik* 10, 122–146 (zit. n. Schneewind, 1995, S. 165).