



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**17. Jahrgang 2018, Heft 2**

**ISSN 1863-0502**

## **Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“**

Schlag, T. (2018). Unverfügbare Nachhaltigkeit – nachhaltige Unverfügbarkeit. Wovon religiöse Bildung ausgehen sollte. Eine Response auf Carsten Gennerich und über ihn hinaus. *Theo-Web*, 17(2), 97–102.

DOI: <https://doi.org/10.23770/>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

## **Unverfügbare Nachhaltigkeit – nachhaltige Unverfügbarkeit. Wovon religiöse Bildung ausgehen sollte. Eine Response auf Carsten Gennerich und über ihn hinaus**

VON  
Thomas Schlag

Die Rede von der Krise, von der aus Carsten Gennerichs Ausführungen ihren Ausgangspunkt nehmen, scheint im Blick auf die gegenwärtige Situation von Kirche unmittlere Plausibilität zu besitzen. Abnehmende Mitgliedschafts- und Teilnehmerzahlen stellen prima facie eine kaum weiter zu hinterfragende Form evidenzbasierter Forschung dar und führen dann nicht selten zum konstatierten kirchlichen Reformstress (Karle, 2010). Insofern sind Gennerichs differenzierte Hintergrundanalysen zu begrüßen. Denn zum einen eröffnen sie einen Blick auf die Vielfalt von Motiven und Gründen für jugendliche Distanznahme gegenüber Kirche, Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit. Zum anderen werden dadurch Perspektiven für eine zukünftige kirchliche Bildungsarbeit aufgezeigt. Ich will im Folgenden nun die einzelnen empirischen Analysemethoden weder nochmals zusammenfassend benennen noch gar im Detail auf deren blinde Flecken hinweisen. Hier gäbe es Einiges zu sagen, gerade weil bestimmte „bildgebende“ Verfahren, wie etwa das herangezogene Lebensstilmodell mitsamt seiner Wertefeld-Kategorisierungen eben nur einen bestimmten Ausschnitt der faktischen Pluralität individueller Lebensstile, Präferenzen sowie Kontingenzen und damit des Gesamtpanoramas erschließen. Aber cum grano salis haben die von ihm aufgeführten einzelnen Zugänge und hervorgehobenen Erklärungskategorien „Passung“, „Kosten“, „Qualität“, „Teilnehmerzahl“, „Theologischer Inhalt“ sowie „Loyalität und Beziehung“ erheblichen, weil multifaktoriell bestimmten Entdeckungswert.

Tatsächlich dürfte es ein komplexer Mix aus Motiven sein, die Jugendliche dazu bringen weg zu bleiben, sich abzumelden, oder auszutreten – ebenso wie es ein ganzes Bündel von Motiven und Gründen gibt, weshalb sie dabei bleiben und sich engagieren. Dass hier insbesondere die sozialisatorischen Einflüsse vor allem des Elternhauses von wesentlicher Bedeutsamkeit sind, wird von Gennerich zu Recht nochmals unterstrichen. Aus dem Bereich der Deutschen und Europäischen Konfirmandenstudien und hier vor allem in Hinsicht auf die Motive des ehrenamtlichen Engagements liegen durchaus vergleichbare Einsichten vor (vgl. etwa Schweitzer et al., 2017).

Somit wird deutlich, dass ein Generalurteil über „die Jugendlichen“ immer zu kurz greift, weil die Lebenslagen, Lebensstile und Lebensprägungen von Jugendlichen eben höchst unterschiedlich sind. Übrigens ist damit auch indirekt die Pluralität und Heterogenität der volkskirchlichen Gesamtsituation nochmals unterstrichen, was in kirchentheoretischer Hinsicht alle einlinigen Strategien, insbesondere missionarischer Art, sogleich an ihre systemischen Grenzen führt. Wenn es stimmt, dass Jugendliche aus einem Bündel von überaus pragmatischen Gründen nicht-partizipieren, dann sind Gennerichs Vorschläge insofern angemessen und folgerichtig: Eine passgenauere Angebotsstruktur, die Erhöhung von Gruppengrößen sowie

die verstärkte Beziehungsarbeit stellen wesentliche Optionen kirchlicher und schulischer Bildungspraxis dar. Das ist alles nicht neu, muss aber tatsächlich am je einzelnen Bildungsort immer wieder neu angegangen, erprobt, angepasst und eben auch möglichst professionell und empathisch durchgeführt.

Von dort ausgehend ist aber vor allem in religionspädagogischer Hinsicht zu fragen, was dies denn nun für den inhaltlichen Kern eines solchen identifikations- und bindungsstärkenden Bildungsangebots bedeutet. Dafür will ich an dieser Stelle einen Aspekt aufnehmen, der mir für die weitere religionspädagogische Debatte – gerade im Licht unseres Tagungsthemas lebenslauforientierter Bildung – besonders diskussionswürdig erscheint: Dieser betrifft vor dem Hintergrund der von Gennerich vorgeschlagenen produktiven Gegenstrategien den Aspekt einer programmatisch nachhaltigen Bildung, wofür im Folgenden ausdrücklich geworben werden soll. Ich unternehme damit sozusagen die Kolonisierung eines anderen pädagogisch-semanticen Feldes, indem ich auf Einsichten des gegenwärtig intensiv beachteten Feldes der sogenannten Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklung zurückgreife.

Ich tue dies, weil meiner Ansicht nach die von Gennerich präsentierten Ergebnisse darauf verweisen, dass es unverkennbar zu einer Art von Diskontinuitäten bzw. Brüchen im Blick auf den Kontakt Jugendlicher mit Kirche und deren Bildungsangeboten kommt. Aufgrund bestimmter Erfahrungen kappen viele (nicht alle!) die möglichen inhaltlichen, zeitlichen und persönlichen Verbindungslinien ab. An die Stelle einer möglichen lebensbegleitenden religiösen Bildung und Entwicklung tritt die mehr oder weniger bewusste Disruption. Insofern kann, so meine These, der Aspekt der Nachhaltigkeit hier neues Licht auf die produktive Option einer solchen Vermeidung von Disruption und die damit verbundenen Entfremdungen und Auswanderungen werfen.

Ich ändere dazu allerdings diesen klassischen Begriff einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung (BNE) (vgl. BMBF, 2018; Dt. Nationalkomitee, 2015), um in den einer nachhaltigen Bildungsentwicklung bzw. ich will hier Nachhaltigkeit nicht als spezifisch ökologisches Thema von Bildung, sondern als grundlegende didaktische Kategorie lebenslauforientierter Bildung wenigstens kurz andeuten. Damit sei auch gesagt: Mit geht es nicht um einen engen Begriff nachhaltigen Lernens in dem Sinn, dass danach gefragt wird, wie Lern-Lehrsituation zu gestalten sind, um lang andauernde und situationsübergreifende Wirkungen und Lernzuwächse zu erzielen, die auch in anderen Situationen angewendet werden können (so für den Bereich der Erwachsenenbildung und für Aufgaben des lebenslangen Lernens und damit zugleich paradigmatisch Schüßler, 2004, 150). Ein solches Verständnis von Nachhaltigkeit im Sinn der Dauerhaftigkeit von Lernresultaten im Hinblick auf ihre Bedeutung für zukünftig zu bewältigende Handlungsproblematiken scheint mir hier deutlich zu eng gefasst – ganz abgesehen von der in bestimmten Lernprogrammen konstatierten „Entmaterialisierung der Inhalte, kompetenzorientierte[m] Funktionalismus und futurologische[r] Innovationspermanenz“ (Brinkmann, 2009, 117).

Auch die in Pädagogik (und nota bene auch in der Religionspädagogik) seit vielen Jahren intensiv geführte Debatte um den Kompetenzbegriff hat meines Erachtens die Frage des nachhaltigen Bildungserwerbs eher nur am Rande, und wenn überhaupt, dann eher im Sinn eines plan- und machbaren Output-Steuerungsziels bedacht (vgl. aus religionsdidaktischer Perspektive kritisch die Position Zimmermanns in Lenhard, Pirner & Zimmermann, 2018, 345) oder im Sinn „ethischer Positionierung und Eindeutigkeit“ (Dieterich, 2018, 358) eingeführt.

Nur zur Erinnerung: Bildung zu einer nachhaltigen Entwicklung zielt idealerweise darauf ab, Kinder und Jugendliche sensibel für die Herausforderungen im globalen Maßstab zu machen, und damit konkrete Bildungsprozesse mit einem klar auf die Zukunft hin orientierten Richtungspfeil zu planen und durchzuführen. Mit anderen Worten: Überzeugend und attraktiv und wirksam ist eine solche Bildung zur nachhaltigen Entwicklung dann, wenn sie Jugendlichen Möglichkeiten eröffnet, sich in ihrer gegenwärtigen Lebensorientierung kompetent und kritisch mit den Möglichkeiten ökologischer Zukunftsgestaltung auseinanderzusetzen und dies zugleich vom Rückgriff auf bestimmte in der Vergangenheit bereits etablierte Deutungs- und Handlungsmuster aus. Eine solche Bildung um einer nachhaltigen Entwicklung willen eröffnet unter den Leitfragen nach dem „Wozu?“, dem „Wohin?“ und dem „Woher?“ in triadisch-zeitlicher Hinsicht von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit ein vielfältiges Beziehungsmuster in Hinsicht auf die eigene ökologisch nachhaltige Weltorientierung und das damit verbundene ethisch reflektierte Handeln.

Ich nehme nun gerade diesen beziehungsorientierten und zeitlich gesehen triadischen Aspekt auf, um daran die Frage und Herausforderung zu diskutieren, wie kirchliche und religiöse Bildung eine solche nachhaltige Beziehungsorientierung zu ermöglichen, zu stärken und zu pflegen vermag. Nachhaltiges Lernen ist dabei mit Paulo Freire eng mit dem Weg von der Information zur Erkenntnis verbunden. Es zielt darauf ab, dass der Mensch „in seiner eigenen sozialen Wirklichkeit (...) lesen und schreiben“ (Freire, 1992, 45) kann. Erkenntnis ist demzufolge selbst bereits ein eminent schöpferischer Akt: „Wenn es im gemeinsamen Erleben und Entdecken gelingt, den Schüler mit einer ihn berührenden Problemstellung zu befassen, ist die Voraussetzung für Erkenntnis gelegt“ (Moegling & Peter, 2001, 74). Zugleich geht es darum, sich selbst eben als Teil des Ganzen im Ganzen selbst zu verorten. Gefragt und notwendig ist mithin eine Bildung, die den „Kontakt zwischen Teil und Ganzem“ (Moegling & Peter, 2001, 74) herzustellen vermag. Eine solche Fassung geht damit substantiell über ein erfolgskriteriologisches Verständnis systemischen Lernens hinaus, „welches um die Komplexität der Wechselwirkungen innerhalb des Lernprozesses wie auch um die Gesamtvernetzung nach außen (mit dem Milieu, der kulturellen Welt und der Natur) weiß“ (Schüßler, 2007, 76).

Damit ist diesem zwischen Subjekt und Gesellschaft vermittelnden nachhaltigen Lernen von Beginn an sowohl ein emanzipatives wie ein ganzheitliches Element zu eigen. Anders gesagt: Die klassisch nachhaltigkeitstheoretische Frage nach der Ökologie und deren schöpferischer Bewahrung ist in einer humanökologischen Perspektive (Martens, 1998) bzw. auf den Bereich der Sozialökologie hin einerseits auszuweiten, andererseits zu fokussieren. Mit dem sozialökologischen Kontext sind dabei die „vielschichtigen Netzwerke sozialer Beziehungen im kulturell geformten gesellschaftlichen und natürlichen Raum“ (Moegling / & Peter, 2001, 77) gemeint: „Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen meint also Personen identitätsgeleitet stärken, sozialökologische Kontexte sinnvoll aufbauen und bildungshemmende Umwelten mit dem Ziel abbauen, dass Menschen in ihren sozialökologischen Kontexten als mündig handelnde Personen gestärkt werden – im Sinne der Stärkung von Widerständigkeit gegen die Zerstörung sozialökologischer Welten.“ (Moegling & Peter, 2001, 77) Es geht also darum, „den Menschen als Ganzes in seiner sozialökologischen Verknüpftheit und als mündig denkendes, sensibel fühlendes und selbstbewusst handelndes Leibsubjekt zu begreifen.“ (Moegling & Peter, 2001, 77). Dafür wird allerdings ebenfalls vorausgesetzt, dass aufgrund der Vielfalt des Jugendalters der eine Königsweg schlichtweg nicht existiert, weil eben auch so viele sozialökologische Räume wie unterschiedliche Identitäten bestehen. Insofern ist ein solches didaktisches Programm nachhaltiger

Bildung wiederum nur unter der Maßgabe faktischer Pluralität und Heterogenität, aber eben auch in Hinsicht auf das Faktum der Unverfügbarkeit näher zu bestimmen: „Erfahrung im vollen Sinn“ wird nur dann gemacht, „wenn nicht die alten Gewohnheiten bekräftigt werden, sondern aporetische Situationen zur Änderung der Erfahrung nötigen. Dieses Verständnis von Lernen aber sperrt sich gegenüber den Erfolgskriterien von Nachhaltigkeit.“ (Breinbauer, 2008, 60).

Die Anschlussmöglichkeiten für eine religionsdidaktische Reflexion des Nachhaltigkeitsbegriffs legt sich damit unmittelbar nahe: Das einende Band einer solchen nachhaltigen Bildungsentwicklung kann nun gerade darin gesehen werden, dass Jugendliche in ihrer individuellen biografischen Situation eine Form der Wahrnehmung, Resonanz und Anerkennung für sich erfahren können. Oder noch grundsätzlicher und in Anknüpfung an eine religionsdidaktisch substantielle Fassung von Nachhaltigkeit gesagt: Dass sie im ganz elementaren Sinn in ihrer individuellen Lebenssituation und unabhängig von ihren Leistungen ernst genommen werden – und dabei die Erfahrung machen, dass das Vertrauen, das sie jemandem entgegenbringen, nicht missachtet oder ausgenutzt wird, gerade dann, wenn es sich auf der Gegenseite um eine Person handelt, die explizit aus religiösen Motiven heraus eine konkrete Bildungsbeziehung eingeht und gestaltet – oder eben die Institution Kirche selbst für den inhaltlichen Kern des konkreten Bildungsangebots verantwortlich zeichnet.

Eine solche Bildungsbeziehung verspricht gerade dann nachhaltige Wirkungen, wenn sie von Seiten des Jugendlichen in ihrem Gegenwarts-, Zukunfts- und Vergangenheitsbezug entdeckt und erfahren werden kann. Passgenaue Bildungserfahrungen können sich dann ereignen, wenn die anthropologischen und deshalb auch theologisch höchst anknüpfungsfähigen und damit religionsdidaktisch bearbeitbaren Leitfragen nach dem „Wozu?“, dem „Wohin?“ und dem „Woher?“ aus Sicht des Jugendlichen zum persönlich relevanten Thema werden.

Dies bringt, auch dies deutet Gennerich an, Aufgaben und Chancen für eine theologische Bildung mit sich – und dies in zwar unterschiedlicher, aber doch gleichermaßen schulische wie kirchliche Bildung herausfordernder Weise. Wobei die besondere Herausforderung darin besteht, eben gerade auch mit Jugendlichen auf eine theologisch substantielle Weise in Beziehung zu treten, die deren kommunikative und kognitive Fähigkeiten sowie deren persönlichen Bildungshintergrund möglichst genau berücksichtigt. So hat sich, wie zurecht verschiedentlich angemahnt wird, jugendtheologische Arbeit gerade dort verstärkt mit Fragen von Heterogenität auseinanderzusetzen, wo sie Gefahr läuft, sich primär auf die besonders elaboriert artikulations- und kommunikationsfähigen Jugendlichen auszurichten.

Eine solche vom didaktischen Prinzip der Nachhaltigkeit ausgehende Suche nach einer nachhaltigen lebenslauforientierten Bildung und Bindung Jugendlicher muss dabei aber zugleich mit dem pädagogischen und theologischen Momentum der Unverfügbarkeit rechnen: Das „Wozu?“ bleibt gerade aufgrund des immer wieder neu zu suchenden „Wohin?“ und des immer wieder neu zu sondierenden „Woher?“ prinzipiell deutungs- und ergebnisoffen.

Nur wenn sich schulische wie kirchliche Bildung in den entscheidenden Momenten jugendlicher Entwicklung und der Ausweitung ihrer Fragehorizonte eher zurücknimmt, mehr begleitet und beobachtet, als den Rhythmus und Takt vorzugeben, eröffnen sich dann auch Chancen für Jugendliche, hinter den tieferen Sinn aller inhaltlichen Deutungsangebote zu kommen – und dies dann tatsächlich ganz eigenständig, frei und auch befreiend. Insofern stellen die empirischen Sondierungen, wie sie von

Gennerich beispielhaft vorgeführt werden, wichtige, aber sicherlich noch nicht hinreichende Annäherungen an das komplexe und wunderbar kompliziert unverfügbare Jugendalter und seine diversen nachhaltig unverfügbaren Geheimnisse dar. Die eigentliche hoffungsvolle religionspädagogisch profilierte und didaktisch geschärfte Bildungsarbeit beginnt dann, wenn hinter den Zahlen, Kategorisierungen und empirisch bestimmten Ausgangspunkten die Jugendlichen als eigenständige Persönlichkeiten, bei denen es im Einzelfall dann eben „doch noch einmal“ ganz anders ist, in den Blick kommen.

## Literaturverzeichnis

- BMBF (Hrsg.) (2018). *Gemeinsam für unsere Zukunft. Bildung für nachhaltige Entwicklung* (akt. Nachdruck Juli 2018). URL: [https://www.bmbf.de/pub/Gemeinsam\\_fuer\\_unsere\\_Zukunft.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Gemeinsam_fuer_unsere_Zukunft.pdf) [Zugriff: 7.11.2018]
- Breinbauer, I.M. (2008). Nachhaltiges Lernen. Über die Unmöglichkeit, Prozess und Ergebnis mit dem gleichen Begriff zu behandeln. In: K. Mitgutsch (u.a. Hg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 51-64). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brinkmann, Maïke (2009). Nachhaltigkeit oder nachhaltiges Lernen? Zeitphänomenologische Überlegungen zum wiederholenden Lernen und Üben. In Kubac, R. (Hg. u.a.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 112-127). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dieterich, V.-J. (2018). Wie steht es mit der Kompetenzorientierung in den Lehr- und Bildungsplänen für den Religionsunterricht? Eine Standortbestimmung nach eineinhalb Jahrzehnten Curriculumrevision. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 70, 347-359.
- Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Hrsg.) (2015). Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“, URL [http://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Aktuelles/Nachrichten/Positionspapier\\_Zukunftsstrategie\\_BNE\\_2015\\_\\_final.pdf](http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Aktuelles/Nachrichten/Positionspapier_Zukunftsstrategie_BNE_2015__final.pdf) [Zugriff: 7.11.2018]
- Freire, P. (1972). Politische Alphabetisierung. In K.-H. Ladwig/ I. Illich (u.a. Hg.), *Bildungspolitische Alternativkonzeptionen der Dritten Welt* (S. 41-50). Bonn: Jugenddruckgemeinschaft.
- Karle, I. (2010). *Kirche im Reformstress*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lenhard, V., Pirner M.L. & Zimmermann, M. (2018). (Was) Hat der RU durch die Kompetenzorientierung gewonnen? Ein Schreibgespräch. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 70, 4, 339-346.
- Mertens, G. (1998). *Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Moegling, K., Peter, H. (2001). *Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Lernen für die Gesellschaft der Zukunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schübler, I. (2004). Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“. In: *Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2003 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* 27 (2004), 1, 150-156.

- Schüßler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweitzer, F., Schlag, T., Simojoki, H., Tervo-Niemelä, K., Ilg, W. (Eds.) (2017). *Confirmation, faith and volunteerism. A longitudinal study on Protestant adolescents in the transition towards adulthood. European perspectives*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

*Prof. Dr. Thomas Schlag, evangelischer Theologe und Professor für Praktische Theologie an der Universität Zürich*