

Systemische Perspektiven als Rahmen einer neuen Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik¹

von
Michael Domsgen

Abstract

Der Begriff „Systemtheorie“ wird in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen und auf verschiedenen analytischen Ebenen verwendet. Seine Tragfähigkeit erweist sich insbesondere in der pädagogischen Rezeption der systemischen Perspektiven, wohingegen für die Religionspädagogik zwei Bereiche von besonderer Bedeutung sind: Einerseits die systemtheoretische Perspektive, die uns erlaubt, die innere Logik eines Systems zu ergründen und eine Zuordnung der Lernorte untereinander vorzunehmen, und andererseits die systemisch-beratende Perspektive, die das lernende Subjekt und seine Konstruktionsleistung in den Blick nimmt. Von dort aus kann diese Perspektive unterschiedliche Sozialisationskontexte betrachten und zugleich auch die emotionale Dimension berücksichtigen. Damit ist es wesentlich einfacher, schulische und außerschulische Religionspädagogik in ihrer besonderen Eigenart als auch in ihrer Beziehung zueinander zu beschreiben.

Dass systemische Perspektiven pädagogisch rezipiert werden, ist nicht neu. Mit großen Erwartungen wurden sie in Form Luhmannscher Überlegungen in den 1980er Jahren in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht. Inzwischen allerdings ist es deutlich ruhiger darum geworden. Ein wichtiger Grund dafür dürfte nicht zuletzt darin liegen, dass die Messlatte ausgesprochen hoch angesetzt war.² Nicht weniger als einen „Theorieputsch“³ hatte man im Sinn. „Die Not der bisherigen Theorie und ihrer Praxis [...] [wähnte man; M.D.] so groß, die verbleibende Zeit so knapp, daß nur noch brachiale Mittel zu helfen“⁴ schienen.

Zu solch einer Umwälzung ist es nicht gekommen. Schwierigkeiten bereitete vor allem der Universalitätsanspruch der Systemtheorie verbunden mit grundlegenden Vorwürfen einer fehlenden Theorie des Subjekts⁵ sowie der Legitimierung und Stabilisierung gegebener Wirklichkeit⁶. Trotzdem erweist sich die Systemtheorie als interessanter und gewinnbringender Bezugspunkt für Pädagogik in Theorie und Praxis im Sinne einer „nützlichen Provokation“⁷. Dazu regt nicht zuletzt die eigene Theorie-sprache an, die helfen kann, bekannte Phänomene in einem neuen Licht zu sehen.

1. Religionspädagogische Rezeptionsversuche systemischer Perspektiven

An dieser Stelle setzen auch die religionspädagogischen Rezeptionsversuche an. So betonen Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich in ihrem Buch „Religion als Unterricht“, dass sie durch ihren Rekurs auf Luhmann „zu immer wieder neuem Hinschauen einladen möchten“⁸. Bekanntes soll in ein neues Licht gesetzt werden, um

¹ Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik am 10.9.10 in Bad Alexandersbad.

² Vgl. LUHMANN / SCHORR 1979 / 1982 / 1986.

³ OELKERS / TENORTH 1987, 40.

⁴ BRUMLIK 1987, 232.

⁵ Zur differenzierten Auseinandersetzung damit vgl. OELKERS 1987.

⁶ So z.B. VON HENTIG 1973, 140.

⁷ OELKERS / TENORTH 1987.

⁸ BÜTTNER / DIETERICH 2004, 11.

auf diese Weise neue Anschlussüberlegungen möglich zu machen. Deutlich betonen sie die Grenzen religiöser Sozialisation, die im Wesentlichen als Selbstsozialisation zu verstehen ist. Auf diese Weise gelingt es ihnen, die Chancen und Grenzen schulischen Religionsunterrichts genauer zu beschreiben.⁹ Auch die im von Gerhard Büttner, Annette Scheunpflug und Volker Elsenbast herausgegebenen Buch „Zwischen Erziehung und Religion“ versammelten Beiträge folgen dieser Perspektive, indem sie unterschiedliche Einzelaspekte religiöser Bildung systemtheoretisch fokussieren.¹⁰ Neben dem dadurch unbestreitbar gegebenen Gewinn offenbart sich allerdings auch ein Problem. Der Rückgriff auf systemtheoretische Ansätze bleibt eklektisch, „ohne ausdrücklich zu fragen, wie viel Eklektizismus die Systemtheorie verträgt“¹¹. Man wird diese Frage nicht abschließend klären können. Letztlich geht es darum, das systemtheoretische Instrumentarium zur Klärung des eigenen religionspädagogischen Profils und Potenzials gewinnbringend einzusetzen. Dabei jedoch darf die Rezeption systemtheoretischer Reflexionen nicht hinter deren elementarerer theoriereflektiver Stoßrichtung zurückfallen. Die Beobachtung des Beobachters ist konstitutiv mit aufzunehmen.

Einen anderen Weg in der Rezeption wählt Matthias Gronover.¹² Im Anschluss an Luhmann will er in methodischer Hinsicht phänomenologische Aspekte mit der Strukturanalyse sozialer Bedingungsgefüge verbinden. Dabei liegt ihm an einem „freie[n] Umgang mit den systemtheoretischen Grundannahmen“¹³. Luhmann wird als „impliziter Theologe“¹⁴ gelesen. Triadische Strukturen der Systemtheorie werden auf triadische Strukturen im christlichen Glauben abgebildet. Dies kann tatsächlich als „Neuland religionspädagogischer Literatur“¹⁵ angesehen werden, ist aber – vor allem mit Blick auf eine implizite Theologie bei Luhmann – auch umstritten.

Meine eigenen Überlegungen zur Profilierung einer systemischen Religionspädagogik¹⁶ nehmen ihren Ausgangspunkt nicht direkt in der Systemtheorie Luhmanns, die ja keine Methodik praktischer Intervention generiert, sondern in der pädagogischen Rezeption systemtheoretischer Entwürfe im Sinne einer handlungsorientierten Theoriebildung. Dahinter steht das Ansinnen, einen Theorierahmen mittlerer Reichweite zu skizzieren, der sowohl religionspädagogisch orientierte Wahrnehmung als auch Handlungsleitung ermöglicht. Den primären Hintergrund bildeten dabei die gegenwärtigen Herausforderungen religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation in Ostdeutschland.

Unter diesen Prämissen waren für mich die schultheoretischen Überlegungen von Helmut Fend¹⁷ hilfreich, der die systemtheoretische Perspektive explizit mit aufnimmt, sowie die Ansätze von Rolf Huschke-Rhein¹⁸ und Kersten Reich¹⁹. Letztere verstehen sich als im weiteren Sinne systemisch, indem sie sich weniger an der Systemtheorie Luhmanns orientieren, sondern vielmehr an Konzepten systemischer Beratung. Diese wiederum beziehen sich ausdrücklich auf konstruktivistische und öko-

⁹ Auf das dabei ungeklärte Verhältnis von verwendetem Subjektbegriff und Luhmanns Systemtheorie verweist zu Recht ROTHGANGEL 2009, 39.

¹⁰ Vgl. BÜTTNER / SCHEUNPFLUG / ELSENBAST 2007.

¹¹ DRESSLER 2007, 130.

¹² Vgl. GRONOVER 2006.

¹³ Ebd., 11.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., 21.

¹⁶ Vgl. DOMSGEN 2007, 2008, 2009a.

¹⁷ Vgl. FEND 2008.

¹⁸ Vgl. HUSCHKE-RHEIN 2003.

¹⁹ Vgl. REICH 2005.

soziale Theorieansätze, die man durchaus als „artverwandte‘ Strömungen“²⁰ der Luhmannschen Systemtheorie bezeichnen kann.

Beide Perspektiven hängen durchaus miteinander zusammen, müssen aber voneinander unterschieden werden. Dabei kann grob verallgemeinernd gelten: Während systemtheoretische Überlegungen im Sinne Luhmanns „eine interessante Erweiterung unseres Alltagsverständnisses der Wirkungsprozesse im Bildungssystem“²¹ ermöglichen, indem sie das Handeln gegenüber Umwelten und die Eigenlogik von Subsystemen betonen sowie das Wissen im System berücksichtigen, beschäftigen sich systemische Ansätze im Sinne der Beratung primär mit der „Rolle der Interaktionen“²². Beides kann durchaus als sinnvolle Ergänzung verstanden werden. Während die systemtheoretische Perspektive „die Rolle der Handlungssubjekte im Interaktionsprozess und ihre Bedeutung im Entstehungsprozess sozialer Systeme“²³ verflüchtigt, hat die systemische Perspektive im Sinne der Beratung zu wenig die Binnenlogik im jeweiligen System im Blick. In systemtheoretischer Perspektive wiederum kommen die „Träger von Handlungen und von Kommunikation [...] mit ihren Weltanschauungen, Selbstverständnissen, normativen Perspektiven, Verantwortungen, ihren Biographien und Lebenschancen als schöpferische, leidende, moralische und nach Wahrheit strebende Subjekte nicht mehr als Kausalitäten zum Vorschein“²⁴. In systemisch-beratender Perspektive bleibt der Fokus auf den Interaktionen, auf der Beobachtung von Beziehungen. Insofern ist es durchaus sinnvoll, die beiden Perspektiven nicht gegeneinander auszuspielen, sondern sie in ihren jeweils begrenzten Reichweiten wahr- und aufzunehmen.

Beiden Perspektiven ist eine zurückhaltende Einschätzung der pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten gemeinsam. Einwirkung auf andere bedeutet immer nur, dass jemand für den anderen eine Umwelt herstellt, die dieser nach seiner eigenen Wahrnehmung, seinen Fähigkeiten, etwas zu begreifen sowie seinen Motivationen und Kompetenzen im eigenen Handeln berücksichtigt. Ein grundlegendes Stichwort dafür ist das der Autopoiesis. Dies kann dazu verhelfen, „Vorstellungen von den ‚Wirkungen‘ [...] [pädagogischer Prozesse; M.D.] aus deterministischen Fallen zu befreien“²⁵.

Es ist kein Zufall, dass systemische Perspektiven immer dann an Bedeutung gewinnen, wenn herkömmliche Instrumentarien an ihre Grenzen stoßen, beispielsweise wenn sich Klienten in der Beratung therapeutischen Interventionen verweigern oder wenn herkömmliche schulische Lernarrangements in der Erwachsenenbildung nicht greifen. Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung sind auch Felder, in denen systemische Ansätze oft rezipiert werden. Eine große Chance dabei liegt in der Erweiterung der Wahrnehmung: Wechselseitige Abhängigkeiten werden in den Blick genommen. Dazu kommt die Reflexion der Beobachterrolle selbst. Dadurch tritt die Komplexität der Zusammenhänge vor Augen. Dies kann zu einer Entlastung der Professionals führen, indem ihnen bewusst wird, wie begrenzt die eigenen Möglichkeiten sind. Insofern kommt der systemischen Perspektive insgesamt durchaus eine „therapeutische Funktion“ zu, „da sie vor Selbstüberlastungen schützt“²⁶.

²⁰ SCHULDT 2006, 58.

²¹ FEND 2008, 134.

²² REICH 2005, X.

²³ FEND 2008, 135.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

²⁶ BRUMLIK 1987, 250.

Einen weiteren Vorteil systemischer Perspektiven sehe ich in der Möglichkeit, das Misslingen pädagogischer Prozesse von vornherein mitzudenken.²⁷ Mehr noch: Missverstehen ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel, weil Lernen ein „höchst individueller, eigensinniger und selbst gesteuerter Prozess“²⁸ ist. Wir nehmen nur das wahr, was wir wahrnehmen und verarbeiten können, was zu unseren kognitiven und emotionalen Strukturen passt. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass wir nicht isoliert, quasi unter einer Glocke leben. „Die Systemtheorie betont die Kontextabhängigkeit des Lernens und Erkennens. Lernen findet in Kontexten statt [...] Wir leben in Deutungsgemeinschaften.“²⁹ Deshalb sind selbstgesteuertes Lernen und soziales Lernen zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Eine systemische Religionspädagogik, so wie ich sie für gewinnbringend halte, sollte deshalb beide Perspektiven aufnehmen: die systemtheoretische, die es ermöglicht, die Binnenlogik eines Systems nachzuzeichnen und eine Zuordnung der Lernorte untereinander vorzunehmen, wie auch die systemisch-beratende (mit ihren ökosozialen und konstruktivistischen Implikationen), die das lernende Subjekt mit seinen Konstruktionsleistungen in den Mittelpunkt stellt, von dort aus die unterschiedlichen Sozialisationskontexte bedenkt und gleichzeitig in der Lage ist, die emotionale Dimension aufzunehmen.

2. Systemische Perspektiven als Ansatz zur Begegnung aktueller (ostdeutscher) Herausforderungen

Die hier kurz benannten Prämissen auf der Theorieebene korrespondieren für mich mit grundlegenden Herausforderungen, wie sie in besonderer Weise (allerdings nicht nur) in Ostdeutschland anzutreffen sind.

Hier brechen Fragestellungen auf, die mit den gängigen Theoriemustern nur unzureichend bearbeitet werden können. Der Blick auf Ostdeutschland, wie auch über die Landesgrenzen hinaus auf Osteuropa, zeigt, dass jede Ausgangslage ihre Spezifik hat.³⁰ Auch religionspädagogische Erkenntnisse sind aufs Engste an eine spezifische Ausgangslage gebunden. Sie können nicht ohne weiteres auf andere Kontexte angewendet werden.

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

2.1 Kontextuelle Prägungen aufnehmen

Vor Augen führen kann man sich diese doppelte Herausforderung an Untersuchungsergebnissen, die die Rostocker Religionspädagogin Anna-Katharina Szagun vorgelegt hat. Unter der Zielperspektive, die Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung bei Kindern nachzuzeichnen, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, hat sie in Langzeitinterviews mit ca. 55 Kindern (im Alter von 6-

²⁷ Hier offenbart sich eine Schwachstelle didaktischer Modelle innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Im Gegensatz zur Bildungstheorie, in der über den Bildungsbegriff die Unverfügbarkeit des Lernens beschreibbar ist, wurde auf der Ebene der konkreten Unterrichtsplanung ein Verfahren zur Planung von Unterricht entwickelt, „das Verfügbarkeit suggeriert beziehungsweise keine Kategorien für Unverfügbarkeit bereitstellt“. SCHEUNPFLUG 2004, 69.

²⁸ SIEBERT 2006, 175.

²⁹ A.a.O., 155.

³⁰ Vgl. dazu DOMSGEN 2005.

17 Jahren) über 4-7 Jahre hinweg sowie in Interviews mit weiteren 30 Kindern über 1-3 Jahre, Daten zusammengetragen, die in doppelter Perspektive von Bedeutung sind. Zum einen werfen sie die Frage auf, „ob nicht die Entwicklung von Religion bei Kindern in einem bisher unterschätzten größeren Ausmaß von dem Gesamtcharakter des kulturell-religiösen Umfeldes abhängig ist, in dem Kinder aufwachsen“³¹. Dies wurde in der bisherigen Theoriebildung zu wenig berücksichtigt. Die christlich geprägte „kulturelle Tapete“³², also eine durch die Wirkungsgeschichte von Christentum und abendländischer Philosophie geprägte Umgebung, wurde stillschweigend vorausgesetzt und als Normalfall angesehen. Daraus ergeben sich zum anderen ernst zu nehmende Zweifel an den gängigen Stufentheorien religiöser Entwicklung, die genau diesen Kontext voraussetzen.³³ Michael Fiedler spricht deshalb in seiner Auswertung der Ergebnisse von „Kinder(n) neben den Stufen“³⁴.

Die religionspädagogische Herausforderung besteht nun darin, die eigenständigen Konstruktionsprinzipien nachzuzeichnen und zu verstehen. Die Tatsache einer religiösen Entwicklung ist nicht zu leugnen. Die Frage ist nur, ob sie mit den bisherigen Theorien ausreichend beschrieben werden kann. Notwendig ist also eine Beobachtung der Beobachtung.

2.2 Aufgabenbereiche neu justieren

Die Betrachtung des gesellschaftlichen Kontextes zwingt zu einer differenzierten Beschreibung der Ausgangslage und zu einer Neujustierung religionspädagogischer Fokussierungen. Ein Grundproblem religionspädagogischen Handelns in Ostdeutschland liegt in der geringen Partizipation an explizit religionspädagogischen Angeboten. Das betrifft die Lernorte Schule und Gemeinde gleichermaßen. Auch wenn die Teilnahmezahlen am Religionsunterricht in erfreulicher Weise kontinuierlich gestiegen sind, erreicht dieses Unterrichtsfach beispielsweise in Grundschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt nur ein reichliches Fünftel der Schülerschaft. Diese Teilnahmequote steht in krassem Gegensatz zu der bildungstheoretisch postulierten Bedeutung von Religion im Rahmen schulischer Bildung. Wenn religionspädagogische Theoriebildung an der grundlegenden Bedeutung religiöser Bildung für alle Schülerinnen und Schüler festhalten will, kann sie sich nicht einfach mit der Tatsache abfinden, dass 75-80% der Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen dem Diskurs Religion (Joachim Matthes) nur im Rahmen eines neutralen Ethikunterrichts begegnen. Vergleichbares ließe sich auch mit Blick auf die Gemeinde formulieren.

Will Religionspädagogik die von ihr selbst zu Recht angestellten grundlegenden Reflexionen zur Bedeutung religiöser Bildung³⁵ nicht nur behaupten, sondern auch strukturell umsetzen, wird sie sich nicht nur auf das Fach Religion beziehen können. Eine schulische Religionspädagogik in Ostdeutschland ist deshalb mehr als eine Theorie des Religionsunterrichts. Sie wird sich vielmehr als Theorie religiöser Bildung am Lernort Schule begreifen müssen, die einerseits den Kontakt zur Ethikdidaktik sys-

³¹ NIPKOW 2006, 11.

³² SZAGUN 2006, 51.

³³ Vgl. NIPKOW, der betont, dass die Befunde „an der Sicherheit unserer Einschätzung der Reichweite kognitiv-struktureller Stufentheorien zur religiösen Entwicklung (FOWLER, OSER) (rühren; M.D.). deren Validität ist innerhalb der Bundesrepublik beispielsweise für württembergische Kinder erwiesen; was wird in dem geplanten Band 2 mit seinem Blick auf die Ergebnisse aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei den nichtkonfessionell gebundenen Kindern herauskommen?“ DERS. 2006, 12.

³⁴ FIEDLER 2010. Davor hat bereits Heinz Streib auf die Notwendigkeit der Revision hingewiesen. Vgl. DERS. 1997.

³⁵ Vgl. z.B. DRESSLER 2005.

tematisch pflegt und grundlegende Eckpunkte im didaktischen Umgang mit Religion beschreibt³⁶ sowie andererseits Religion im Schulleben umfassend thematisiert. Auch eine Gemeindepädagogik wird sich nicht nur auf den eigenen Lernort konzentrieren können, sondern die spezifischen gemeindlichen Kommunikationsformen auch an anderen Orten zur Darstellung bringen. Notwendig dafür ist eine genaue Analyse aller religiösen Lernorte.

2.3 Die Beziehungsebene stärker berücksichtigen

Im Kontext einer weitgehenden Marginalisierung religiöser Bildung ist die Frage nach möglichen Anschlussstellen grundlegend. Dabei erweisen sich die familiäre Sozialisation und die Beziehungsebene als zentral.

So bestätigte eine Umfrage im Religionsunterricht Sachsen-Anhalts³⁷, dass die Relevanzfrage hinsichtlich der behandelten Inhalte nicht vorschnell für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen beantwortet werden kann. Die klassischen Begründungsmuster für die Thematisierung von Religion, etwa der Verweis auf ihre kulturhistorische Bedeutung oder die notwendige Auseinandersetzung mit existenziell-anthropologischen Fragen, spielen offensichtlich für die fachbezogenen Interessen der Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schüler keine entscheidende Rolle. Von großer Bedeutung vielmehr ist deren familiäre religiöse Sozialisation. So ist zu differenzieren zwischen denen, die sich – zum größten Teil aufgrund familiärer Sozialisation – als gläubig verstehen und denen die – ebenfalls aufgrund familiärer Sozialisation – dies nicht tun. Bei der Gruppe der christlich-religiös Sozialisierten zeigt sich eine größere Offenheit explizit christlich-religiösen Themen gegenüber. Sich über Gott und Jesus Christus zu verständigen steht für sie an oberster Stelle im Religionsunterricht. Das hat auch damit zu tun, dass ihnen diese Themen vertraut sind, dass sie also in individuell abgestufter Weise lebensweltlich relevant sind. Bei denen, die sich selbst nicht als gläubig verstehen, fehlt dieser lebensweltliche Bezug.

Neben der familialen Sozialisation spielt die Lehrer-Schüler-Beziehung eine große Rolle. Das gilt mit Blick auf die Fächerwahl besonders für nicht christlich sozialisierte Kinder und Jugendliche. Kinder und Jugendliche, die getauft sind oder deren Mutter Kirchenmitglied ist, geben deutlich seltener an, dass sie sich mit Blick auf die Religionslehrkraft für den Religionsunterricht entschieden haben. Vermutlich kommt darin kein Desinteresse an der Lehrperson zum Ausdruck, vielmehr stehen andere Teilnahmemotive stärker im Vordergrund (etwa der Wunsch der Eltern, den 43,5% der getauften, jedoch nur 16,8% der ungetauften Schüler als Motiv angeben). Bei den nicht christlich Sozialisierten ist das anders. Das bedeutet, dass die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer für die Identifikation dieser Schülerinnen und Schüler mit dem Fach eine verstärkte Rolle spielt. Notwendig ist also die stärkere Berücksichtigung der Beziehungsebene und damit der emotionalen Dimension religiösen Lernens.

3. Systemische Perspektiven als Möglichkeit zur Synthese verschiedener religionspädagogischer Ansätze

Das Programm einer systemischen Religionspädagogik ist zweipolig angelegt: Es betrachtet die Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus und will gleichzeitig die prägende Kraft der Lernorte angemessen berücksichtigen. Es forscht danach, wie Men-

³⁶ Vgl. DOMSGEN 2010b.

³⁷ Vgl. DOMSGEN / LÜTZE 2010, 126f. und 181-185.

schen Impulse aus verschiedenen Lernorten aufnehmen, verarbeiten und daraus ihre Wirklichkeit konstruieren. Verbunden werden diese beiden Perspektiven im Begriff der Ko-Konstruktion³⁸. Über diesen Begriff treten die Beziehungsebene und damit die emotionale Dimension in das Blickfeld des Interesses.

Lernen wird dabei verstanden als „Konstruktion einer Welt und als Interaktion mit der Umwelt“³⁹. So ist es von großer Bedeutung, in welchen Kontexten und Rahmungen religiöse Praktiken und Inhalte gelernt werden. Ob und in welcher Weise sie vom Lernenden aufgenommen werden, wird durch ihre Anschlussfähigkeit bestimmt.⁴⁰

Ein solches Programm ist nicht neu im Sinne des noch nie Dagewesenen, sondern versucht vielmehr durch ihr Argumentationsreservoir eine Sprache bereitzustellen, mit deren Hilfe altbekannte und aktuelle Probleme religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation neu gefasst werden können.

Möglich und gewinnbringend ist dadurch eine Synthese gegenwärtiger religionspädagogischer Diskurse. Am Beispiel der Ansätze von Christian Grethlein, welcher Religionspädagogik lernorttheoretisch fokussiert und von Friedrich Schweitzer, der sie lebensgeschichtlich profiliert, habe ich das bereits deutlich zu machen versucht.⁴¹ Aber auch die Dimension emotionalen Lernens, die bisher vornehmlich genderbezogen thematisiert wurde, lässt sich auf diese Weise grundlegend integrieren.⁴²

Damit steht eine systemisch bezogene Religionspädagogik in doppelter Weise vor dem Problem der Komplexitätsreduktion. Einerseits hinsichtlich der begründeten Aufnahme systemischer Theorien und andererseits hinsichtlich der Synthese unterschiedlicher religionspädagogischer Ansätze. Um hier nicht – mit Blick auf die angestrebte Weitung der Wahrnehmungsperspektive – von vornherein der Komplexität zu erliegen, ist es notwendig, sich der eingangs vorgestellten Differenzierung zwischen systemtheoretischen und systemisch-beratenden Perspektiven bewusst zu sein. Während mir systemtheoretische Überlegungen vor allem hinsichtlich der Beschreibung der Binnenlogik von Lernorten sowie hinsichtlich ihrer Verhältnisbestimmung zueinander fruchtbar zu sein scheinen, sehe ich den Gewinn systemisch-beratender Perspektiven vor allem hinsichtlich der Beschreibung des Handelns einzelner Akteure in Schule, Familie und Gemeinde, und hier vor allem hinsichtlich der Konstruktionsleistungen des lernenden Subjekts. Beide Perspektiven nähern sich auf ihre Weise dem soziologischen Grundproblem, das auch religionspädagogisch sehr bedeutsam ist, an, „nämlich dem Verhältnis zwischen handelndem Individuum und gesellschaftlichen System“⁴³, allerdings von verschiedenen Ausgangspunkten aus.

³⁸ Der Begriff der Ko-Konstruktion stammt von James Youniss. Er beschrieb damit die kooperative Sozialisation unter Gleichaltrigen und Freunden. (Vgl. YOUNISS / VOLPE 1978). Ich nehme diesen Begriff erweiternd auf. Damit folge ich Christoph Morgenthaler. (Vgl. DERS. 2005.)

³⁹ HUSCHKE-RHEIN 2003, 124.

⁴⁰ Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff formulieren hier in der Sache ähnlich, wenn sie schreiben: „Die ‚Angebote‘ an die Heranwachsenden sollten so abgestimmt sein, dass sie einerseits ‚herausfordern‘, andererseits aber nicht jenseits der Verstehensmöglichkeiten liegen. In der Terminologie Wygotskis: Sie sollten in der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ liegen.“ HANISCH / HOPPE-GRAFF 2002, 201.

⁴¹ Vgl. DOMSGEN 2009b.

⁴² Vgl. z.B. LEONHARD 2006.

⁴³ WILLKE 2006, 125.

4. Systemische Perspektiven als Hilfe einer neuen Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik

Abschließend möchte ich am Beispiel der Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik deutlich machen, wo ein Gewinn systemischer Perspektiven liegen könnte. In wissenschaftstheoretischer Hinsicht wird hier die Frage nach dem Verhältnis von schulischer Religionspädagogik und Gemeindepädagogik berührt.⁴⁴ Die mir gegebene Aufgabenstellung fokussiert die Thematik primär von den Lernorten her. Ausgangspunkt meiner Überlegungen soll dabei die Schule bilden. Systemtheoretisch betrachtet kann das System Schule (wie auch das System Kirche) unter dem Fokus der System-Umwelt-Differenzierung „als komplexe Organisation betrachtet werden, in der viele System-Umwelt-Verschachtelungen zu beobachten sind“⁴⁵. Für die Lehrerschaft bilden einerseits die schulpolitischen und verwaltungstechnischen Vorgaben (Lehrpläne, Erlasse, usw.) und andererseits die Besonderheiten der Schülerschaft, die in ihrer Klasse sitzt, je eine Umwelt. Für Schülerinnen und Schüler sind wiederum die Lehrpersonen ein konstitutiver Teil ihrer Umwelt, aber auch die Erwartungen der Eltern und der Mitschülerinnen und Mitschüler. Zwischen System und Umwelt gibt es Austauschprozesse, allerdings keine direkten Kausalitäten. „Die jeweiligen Systeme können nur sich selbst entwickeln und in dieser Selbstentwicklung die Repräsentation der Umwelt aufnehmen.“⁴⁶ In jedem System wiederum steckt ein Wissen über sich selbst, das nicht identisch ist mit der Beschreibung über das System von außen. Die große Frage ist nun, wie zwischen den Systemen – sei es hinsichtlich der Erziehung als Interaktionsform oder hinsichtlich unterschiedlicher Bildungssysteme als Organisationsform – Anschlussmöglichkeiten hergestellt werden können. Zu beachten ist: „Jedes System stellt sich für das andere als Umwelt dar und zur Verfügung. Was das andere daraus macht, ist nicht in der vollen Verfügung des einen Systems.“⁴⁷ Das gilt für alle Ebenen gleichermaßen: für die Ebene des gesellschaftlichen Systems, die institutionelle Ebene der Bildungssysteme wie für die unterste Ebene der unterrichtlichen Interaktionen.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass es einerseits notwendig ist, die Ausdifferenzierung religiöser Bildung und Erziehung aufzunehmen, indem die jeweilige „Funktionslogik“⁴⁸ der Systeme erschlossen wird. Andererseits jedoch ist die Verwobenheit der Lernorte zu bedenken. Eine isolierte Betrachtung allein wird der Tatsache nicht gerecht, dass die Systeme als Umwelten aufeinander bezogen sind.

Hinsichtlich religiöser Bildung und Erziehung ist zudem aufzunehmen, dass Religion in besonderer Weise mit speziellen Orten verbunden ist, so dass es nicht nur darum gehen kann, um der lebensgeschichtlichen Verbindung willen diese Orte als relevante Umwelten einzubeziehen, sondern um des Gegenstandes willen. „Religionswissenschaftlich ist [...] die Bedeutung ‚heiliger Orte‘ unbestritten. Zwar kann theologisch auf deren sekundären Charakter hingewiesen werden, doch haben sich auch im Bereich des Christentums, ja sogar des grundsätzlich die Sakralisierung von sinnlich Wahrnehmbaren kritisierenden Protestantismus, bestimmte hervorgehobene Orte durchgesetzt. Sie sind lebensweltlich von hoher Bedeutung, auch wenn dies theologisch nur gebrochen formuliert werden kann.“⁴⁹ Dies gibt der Frage nach der Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik eine

⁴⁴ Vgl. DOMSGEN 2010a.

⁴⁵ FEND 2008, 129.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd., 130.

⁴⁸ WILLKE 2006, 160.

⁴⁹ GRETHLEIN 2009, 79.

neue Richtung, insofern nicht nur von vornherein die Verwobenheit schulischer und außerschulischer Systeme gedacht wird, sondern dabei auch eine Zielrichtung impliziert werden kann. Das heißt, es geht nicht nur um eine umfassende Wahrnehmung, auch wenn das schon viel wäre, sondern auch um Handlungsorientierung. Systemisch-theoretische Perspektiven bedeuten nicht das Ende normativer Reflexionen. „Denn der Nachweis der Unwahrscheinlichkeit pädagogischer Effizienz erscheint lediglich im Dämmerlicht alltäglichen Wissens und das heißt: einer Verkürzung als deren Unmöglichkeit. Genau genommen heißt Unwahrscheinlichkeit gerade – wenn auch nur schwach – erwartbare Möglichkeit.“⁵⁰

Diese Möglichkeiten sind auszuloten, wobei die Wahrscheinlichkeit von deren Verwirklichung steigt, wenn die Lernenden mit ihren Umwelten, die sie in ihre selbstreferentiell organisierten Formen der Selbstentwicklung (Autopoiesis) umsetzen, möglichst umfassend im Blick sind.

Für die Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik, die hinsichtlich der Ausbildung von Professionals schwerpunktmäßig eine Verhältnisbestimmung von schulischer Religions- und Gemeindepädagogik ist, bedeutet das, dass beide Theorien von vornherein miteinander zu verweben sind, weil sie von denselben Herausforderungen auszugehen haben. Dieser Impuls ist bereits von Karl-Ernst Nipkow in seinen Grundfragen der Religionspädagogik formuliert worden⁵¹, hat sich aber nur ansatzweise durchsetzen können. Ein Grund dafür dürfte auch darin liegen, dass die grundlegende Veränderung des Gesamtgefüges⁵² noch nicht ausreichend wahrgenommen worden ist. So kann Schule nicht mehr selbstverständlich davon ausgehen, dass Familie als Stützsistem schulischer Bildung agiert. „Differenzierungstheoretisch erscheint diese motivationale Verquickung von Familie und Schule [...] prekär: daß das so nachhaltig expandierte Schulsystem auf eigene selbsterzeugte Motivgrundlagen nicht ausreichend zurückgreifen kann, sondern diesbezüglich von der (natürlich nicht gleichmäßig) verteilten ‚Dauerbezuschussung‘ durch die Familien in hohem Maße abhängig ist, führt auf strukturelle Grenzen der schulischen Autonomie.“⁵³ Vergleichbares ließe sich auch für die Gemeinde formulieren.

Auf das Problem, dass Familie als (schulisch und gemeindlich einkalkuliertes) Stützsistem und als Motivationslieferant tendenziell ausfällt, ist bisher keine ausreichende Antwort gefunden worden. Langsam jedoch steigt das Bewusstsein für die Abhängigkeit und Verquickung von Schule und Gemeinde mit den Familienumwelten. Es ist vor allem die Familie als Lernort des Glaubens, der deutlich macht, dass die einzelnen Lernorte nicht für sich betrachtet werden können. Die Veränderungen im familialen Bereich stellen sich immer mehr als grundlegend für Schwierigkeiten im schulischen und gemeindlichen Bereich heraus, insofern die Familie synthetisierend und

⁵⁰ BRUMLIK 1987, 253f.

⁵¹ Nipkow schreibt: „Vor aller spezifischen, die Besonderheiten der Lernorte berücksichtigenden Bedingungsanalyse stellen sich die *allgemeinen Lernbedingungen* in unserer Zeit in einem so starken Maße in Schule und Gemeinde sowie bei Heranwachsenden und Erwachsenen als ähnlich, und zwar als ähnlich schwierig heraus, daß es schwerfällt, bei einer ernstgenommenen volkswirtschaftlichen und säkularisierten Gesamtsituation etwa zwischen dem Grad der Aufgeschlossenheit von Schülern im Religionsunterricht und Jugendlichen im Konfirmandenunterricht zu unterscheiden.“ DERS. 1988, 238.

⁵² Vgl. SCHWEITZER 2000.

⁵³ TYRELL 1987, 113.

selektiv wird.⁵⁴ Diese wiederum hängen mit Veränderungen im Gesellschaftssystem zusammen.

Nicht zufällig wird in der Diskussion um die Ganztagschule darauf hingewiesen, dass „besonders sensibel auf die Passungen zwischen den zentralen familiären Milieus [...] [der; M.D.] Schüler(innen) und der jeweiligen Schulkultur“⁵⁵ zu achten sei. Das familiäre Milieu wird dabei als Bedingungsgefüge verstanden „in dem das Kind seinen primären Habitus ausbildet, mit dem es dann auf die Schule trifft, wo der sekundäre Habitus geformt wird“⁵⁶. Mit Bourdieu/Passeron⁵⁷ lässt sich die Beziehungskonstellation zwischen primärem und sekundärem Habitus als Passung bezeichnen. „Diese darf jedoch nicht statisch verstanden werden, sondern gestaltet sich im Verlauf der Schülerbiographie aus und transformiert sich im Verhältnis zu je konkreten Schulkulturen.“⁵⁸ So wie schulische Chancen um so eher entstehen, je eher positive Passungskonstellationen ausgebildet werden können, werden auch die gemeindlichen Möglichkeiten größer werden, wenn Jugendliche auf dem Hintergrund ihrer Familien Beziehungen ausformen können, in denen ihr primärer Habitus konstruktive Berücksichtigung findet. Das Dreieck „Familie-Schüler-Schule“ ist ein komplexes Bedingungsgefüge, das je spezifische Möglichkeitsräume bereitstellt.⁵⁹ Vergleichbares lässt sich auch für gemeindepädagogisches Arbeiten konstatieren, wie nicht zuletzt die Ergebnisse der Konfirmandenstudie zeigen.⁶⁰

Interessant ist, dass eine solche vernetzende Perspektive, wie ich sie mit dem Begriff der systemischen Religionspädagogik zu beschreiben versuche, auch für das Bildungssystem insgesamt formuliert wird. Thomas Rauschenbach plädiert auf der Grundlage empirischer Bildungsforschung dafür, die unterschiedlichen Lernorte in der Gesamtheit wahrzunehmen und zu vernetzen. Er schreibt: „In der Wiederver-schränkung von Lern- und Lebenswelten, in der Zusammenführung von Lernen und verantwortlichem Handeln, dem Lernen mit Ernst- und Echtheitscharakter – wie etwa im freiwilligen Engagement im Jugendverband oder im selbst organisierten Miteinander von Gleichaltrigen – liegen Potenziale für Bildungsprozesse, die auch für formalisierte Bildungsinstitutionen von Interesse sind, von diesen aber kaum simuliert werden können.“⁶¹ Dieser Aspekt ist religionspädagogisch sehr bedeutsam, markiert er doch auch Grenzen eines performativen Ansatzes. Diese sind nicht nur dort gegeben, wo religiöse Performance – und zwar hinsichtlich der rituellen Dimension – mit der Binnenlogik von Schule nur schwer vereinbar ist, sondern auch dort, wo für die Lernenden selbst der Echtheitscharakter zentral ist.⁶² Dies scheint in Haupt- und Realschulen deutlich stärker der Fall zu sein als am Gymnasium, wie auch die Ergebnisse der Schülerbefragung in Sachsen-Anhalt nahe legen.⁶³ Die „Künstlichkeit“ von Schule (und Gemeinde), die „Reduzierung des Lernens auf das ‚Als-Ob-Lernen‘, auf eine Art Vorratslernen“⁶⁴ scheint ihnen besonders schwer zu fallen. Insofern steht der performative Ansatz von vornherein in der Gefahr, an einem Grundproblem von Schule zu partizipieren.

⁵⁴ Thomas Rauschenbach spricht hier von der „Alltagsbildung“, die „zum eigentlichen Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“ zu werden scheint. DERS. 2009, 87.

⁵⁵ HELSPER / HUMMRICH 2008, 378.

⁵⁶ Ebd., 377.

⁵⁷ Vgl. BOURDIEU / PASSERON 1973.

⁵⁸ HELSPER / HUMMRICH 2008, 377.

⁵⁹ Vgl. mit Blick auf die Ganztagschule ebd., 377f.

⁶⁰ Vgl. DOMSGEN 2010c.

⁶¹ RAUSCHENBACH 2009, 198.

⁶² Die lassen sich im Übrigen auch in semiotischer Perspektive aufzeigen. Darauf weist Frank M. Lütze hin: „Auch eine überzeugend gelungene liturgische Inszenierung im Unterricht kann der pragmatischen Spannung nicht entrinnen, das hier etwas *pro behalber* und um einer anschließend auswertbaren Erfahrung willen gemacht wird, was an sich als Ernstfall und um seiner selbst willen gedacht ist. Letztlich dürfte es sich im Blick auf die handlungsleitende Intention um eine Variante der in der Kommunikationspsychologie wohlbekannten Sei-spontan-Paradoxie handeln: Wer bewusst *als ob* handelt, kann gerade darum nicht *als ob* handeln. DERS. 2009, 131.“

⁶³ Vgl. DOMSGEN / LÜTZE 2010, 77-89.

⁶⁴ RAUSCHENBACH 2009, 173.

Hier deutet sich an, dass nicht nur die Umwelten der lernenden Subjekte aufeinander zu beziehen sind, sondern auch das lernende Subjekt als Person im Blick sein muss. Das lässt sich aus systemisch-beratender Perspektive aufnehmen, bei der die Träger von Handlungen und Kommunikationen als Prägende und Intervenierende im Mittelpunkt stehen⁶⁵ und gleichzeitig die Interaktionen bedacht werden. Für das Handeln der Professionals ist das von grundlegender Bedeutung. Allerdings soll das hier nicht näher ausgeführt werden, da es um die Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik gehen soll.

Ich breche deshalb an dieser Stelle ab und fasse zusammen:

Den Gewinn systemischer Perspektiven hinsichtlich der hier besonders interessierenden Frage nach dem Verhältnis von schulischer und außerschulischer Religionspädagogik sehe ich primär in drei Punkten:

- in der vernetzenden Sichtweise auf der Grundlage der System-Umwelt-Differenzierungen, die von vornherein schulische und außerschulische Systeme in ihrer Verschachtelung wahrnimmt.
- in der zurückhaltenden Beurteilung der Wirkkraft pädagogischer Interventionen, die allerdings nicht gleichzusetzen ist mit einer grundsätzlichen Ablehnung derselben. Vielmehr liegt hier ein Impuls, die klassischerweise als Schülerorientierung bezeichnete Grundrichtung präziser zu erfassen und zu beschreiben. Das weitet den Blick über die eigenen pädagogischen Möglichkeiten im engeren Sinne.
- in der Entlastung der Professionals. Jedes System stellt sich für das andere als Umwelt dar und zur Verfügung. Was das andere System daraus macht, ist nicht in der vollen Verfügung des einen Systems.

Eine Religionspädagogik, die systemische Perspektiven aufnimmt, versucht möglichst umfassend wahrzunehmen und gleichzeitig handlungsorientiert zu arbeiten. Bei alledem hat sie zu berücksichtigen, dass wir das Ganze nicht sehen können. Letztlich ist es „eine Perspektive, die zur Bescheidenheit, Zurückhaltung und zu einer Besinnung auf die Grenzen des Möglichen mahnt.“⁶⁶

Literatur

- BOURDIEU, PIERRE / PASSERON, JEAN-CLAUDE (1973), Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a.M.
- BRUMLIK, MICHA (1987), Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten?, in: OELKERS, JÜRGEN / TENORTH, HEINZ-ELMAR 1987b, 232-258.
- BÜTTNER, GERHARD / DIETERICH, VEIT-JAKOBUS (2004), Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen.

⁶⁵ Vgl. dazu z.B. KÖNIG / VOLMER 2005.

⁶⁶ PROBST, GILBERT, Regeln des systemischen Denkens, in: DERS. / SIEGWART, HANS (Hg.), Integriertes Management. Bausteine des systemorientierten Managements, Bern, Stuttgart 1985, 201, zit. n. WILLKE 2006, 161f.

- BÜTTNER, GERHARD / SCHEUNPFLUG, ANNETTE / ELSENBAST, VOLKER (Hg.) (2007), Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, Münster [= BÜTTNER / SCHEUNPFLUG / ELSENBAST 2007].
- DOMSGEN, MICHAEL (2005), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig.
- DERS. (2007), Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: IJPT 11 (2007), 1-18.
- DERS. (2008), Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik in Ostdeutschland. Überlegungen zum Lernort Schule, in: ZThK 105 (2008), 488-510.
- DERS. (Hg.) (2009), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig [=2009a].
- DERS. (2009), Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen [=2009b], in: Ders. 2009a, 7-26.
- DERS. (2010), Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – ein Spannungsfeld? Von der Notwendigkeit zur Vernetzung, in: KESSLER, HILDRUN / DOYÉ, GÖTZ (Hg.), Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik, Leipzig, 91-104 [=2010a].
- DERS. (2010), Die didaktische Herausforderung der Konfessionslosen, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 32 (2010) [=2010b].
- DERS. (2010), Wie kann Konfirmandenarbeit zukünftig profiliert werden? Überlegungen am Beispiel Deutschlands, in: IJPT 14 (2010), H. 2 [=2010c].
- DERS. / LÜTZE, FRANK M. (2010), Schülerperspektiven im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig.
- DRESSLER, BERNHARD (2005), Unterscheidungen. Bildung und Religion, Leipzig.
- DERS. (2007), Religiöse Bildung und Ausdifferenzierung, in: BÜTTNER / SCHEUNPFLUG / ELSENBAST (2007), 130-140.
- FEND, HELMUT (2008), Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, zweite Auflage, Wiesbaden.
- FIEDLER, MICHAEL (2010), Kinder neben den Stufen. Religiöse Entwicklung und Sozialisation: Einzelfälle und alternative Modelle jenseits von Stufenentwicklungsmodellen, in: WzM 62 (2010), 261-273.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2009), Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischen Interesse, in: DOMSGEN, MICHAEL 2009a, 73-92.
- GRONOVER, MATTHIAS (2006), Religionspädagogik mit Luhmann. Wissenschaftstheoretische, systemtheoretische Zugänge zur Theologie und Pragmatik des Fachs, Berlin.
- HANISCH, HELMUT / HOPPE-GRAFF, SIEGFRIED (2002), „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart.
- HELSPER, WERNER / HUMMRICH, MERLE (2008), Familien, in: COELEN, THOMAS / OTTO, HANS-UWE (Hg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden, 371-381.
- HENTIG, HARTMUT VON (1973), „Komplexitätsreduktion“ durch Systeme oder „Vereinfachung“ durch Diskurs?, in: MACIEJEWSKI, FRANK (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a.M., 115-144.

- HUSCHKE-RHEIN, ROLF (2003), Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation, zweite Auflage, Weinheim / Basel.
- KÖNIG, ECKART / VOLMER, GERDA (2005), Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung, Weinheim / Basel.
- LEONHARD, SILKE (2006), Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart.
- LUHMANN, NIKLAS / SCHORR, KARL EBERHARD (1979), Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart.
- LUHMANN, NIKLAS / SCHORR, KARL EBERHARD (Hg.) (1982), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.
- DIES. (Hg.) (1986), Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.
- LÜTZE, FRANK M. (2009), Religiöse Lernprozesse in semiotischer Rekonstruktion, in: DOMSGEN, MICHAEL 2009a, 127-140.
- MORGENTHALER, CHRISTOPH (2005), „... habe ich das halt für mich alleine gebetet“ (Mirjam 6-jährig). Zur Ko-Konstruktion von Gebeten in Abendritualen, in: BIESINGER, ALBERT / KERNER, HANS-JÜRGEN / KLOSINSKI, GUNTHER / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim, Basel, 108-121.
- NIPKOW, KARL ERNST (1988), Grundfragen der Religionspädagogik, Band 3, Gemeinsam leben und glauben lernen, zweite Auflage, Gütersloh.
- NIPKOW, KARL ERNST (2006), Vorwort, in: SZAGUN, ANNA-KATHARINA, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena, 11-14.
- OELKERS, JÜRGEN (1987), System, Subjekt und Erziehung, in: OELKERS, JÜRGEN / TENORTH, HEINZ-ELMAR 1987b, 175-201.
- OELKERS, JÜRGEN / TENORTH, HEINZ-ELMAR (1987b), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation, in: DIES., (Hg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim, Basel, 13-54 [= Oelkers / Tenorth 1987a].
- RAUSCHENBACH, THOMAS (2009), Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz, Weinheim, München.
- REICH, KERSTEN (2005), Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, fünfte Auflage, Weinheim / Basel.
- ROTH, ELISABETH (2006), Religionspädagogisches Selbstbewusstsein. Eine pädagogische Theologie am Beispiel des Religionsunterrichts, Neukirchen-Vluyn.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2009), Systemische Ansätze in Pädagogik und Theologie – eine Übersicht und Auswertung in religionspädagogischem Interesse, in: DOMSGEN, MICHAEL 2009a, 27-45.
- SCHUNPFLUG, ANNETTE (2004), Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive, in: LENZEN, DIETER (Hg.), Irritationen des Er-

- ziehungssysteme. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann, Frankfurt a.M., 65-87.
- SCHULDt, CHRISTIAN (2006), Systemtheorie, zweite Auflage, Hamburg.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000), „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“ oder: Gibt es eine Krise der Gemeindepädagogik?, in: ZPT 52 (2000), 347-355.
- SIEBERT, HORST (2006), Konstruktivistische Lehr-Lern-Kulturen, in: BALGO, ROLF / LINDEMANN, HOLGER (Hg.), Theorie und Praxis systemischer Pädagogik, Heidelberg, 154-176.
- STREIB, HEINZ (1997), Religion als Stilfrage. Zur Revision struktureller Differenzierung von Religion im Blick auf die Analyse der pluralistisch-religiösen Lage der Gegenwart, in: Archiv für Religionspsychologie Bd. 22 (1997), 48-69.
- TYRELL, HARTMUT (1987), Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule, in: OELKERS, JÜRGEN / TENORTH, HEINZ-ELMAR 1987, 102-124.
- WILLKE, HELMUT (2006), Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme, Stuttgart.
- YOUNISS, JAMES / VOLPE, JAQUELINE (1978), A relational analysis to friendship, in: DAMON, WILLIAM (Hg.), Social cognition, San Francisco, 1-22.

Prof. Dr. Michael Domsgen, Theologische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Evangelische Religionspädagogik, 06099 Halle/Saale,

michael.domsgen@theologie.uni-halle.de.