

Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer
Elternarbeit am Lernort Schule vor dem
Hintergrund
europäischer Perspektiven im säkularen Kontext

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III
Erziehungswissenschaften
der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,

von Frau Siglinde Spuller
geb. am 24.08.1966 in Frankenthal/Pfalz

Erster Gutachter: Prof. Dr. Michael Domsgen
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Frank Lütze

verteidigt am 12. Januar 2016

Siglinde Spuller

Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer
Perspektiven im säkularen Kontext

Siglinde Spuller

Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext

Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik zur schulischen Elternarbeit

Erstgutachter:	Prof. Dr. Michael Domsgen
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Frank Lütze
Verteidigt am:	12. Januar 2016

Vorwort

Säkularität¹ kann als *die* zukünftige Herausforderung religiöser Bildung in Europa bezeichnet werden, die ihre prägendste Wirkung uneingeschränkt vor allem in der kleinsten Zelle makroskopischer Gesellschaftssysteme - dem Mikrosystem der Familie entfaltet. Eine religionspädagogische Elternarbeit am Lernort Schule repräsentiert das System, welches das Potential in sich birgt, mit einem breitgestreuten familiären Adressatenkreis darüber ins Gespräch zu kommen und durch religiös-bildende Impulse inspirierend zu wirken.

Das Thema der vorliegenden Studie zeichnet sich in starkem Maße durch autobiografische und multiperspektivische Strukturen aus: zunächst sind meine eigenen Erfahrungen mit Elternarbeit als Schüler zu nennen, dann die als Lehrer in einem mehrheitlich sowohl konfessionellen als auch konfessionslosen europäischen Setting und zuletzt als Mutter dreier Kinder. Dieser sehr praxisreiche Hintergrund stellte für mich eine wertvolle und zugleich hilfreiche Perzeptionsgrundlage auf das Phänomen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit im einem säkularen Kontext dar. Viele bereichernde, vorwiegend positive Erlebnisse mit Schülern, Eltern, Familien und Lehrern kommen mir in den Sinn, die alle in irgendeiner Form zur Gestalt dieses Werkes beigetragen haben und meinen Dank verdienen.

Mein herzlichster Dank gilt zunächst Herrn Prof. Dr. Michael Domsgen, an dessen Lehrstuhl diese konzeptionelle Arbeit entstanden ist und der sie stets durch einen anregenden und fruchtbaren Austausch begleitet hat. Darüber hinaus bin ich ihm sowie meinem Zweitgutachter Herr Prof. Dr. Frank Lütze für die zügige Erstellung der Dissertationsgutachten besonders dankbar. Meinen ganz besonderen Dank verdienen auch Frau Prof. Dr. Irmintraut Hegele, die die Arbeit freundlich-kritisch gegengelesen, Herrn Wolfgang Heinlein, der diese auf formale Aspekte untersucht hat und unserem Sohn Lukas Spuller, ohne dessen Hilfe die komplexen Grafiken nie entstanden wären.

Zuletzt möchte ich meiner Familie danken, die mich in der gesamten Zeit in vielfältiger Weise unterstützt und für die Arbeit freigestellt hat.

»I will praise the name of God with a song and will magnify Him with thanksgiving«.
(Psalm 69:30)

Magdeburg, im März 2015

Siglinde Spuller

1 Vgl. M. DOMSGEN/H. SCHLUß/M. SPENN 2012.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	11
I Elternarbeit	13
1. Themenbezogene Justierung.....	15
1.1 Religionspädagogische Begründung.....	15
1.2 Forschungsstand.....	18
1.3 Forschungsdesign.....	22
1.4 Bildungsbegriff.....	26
II Systemtheoretische Perspektive	31
1. Psychische Systeme.....	35
1.1 Schüler.....	36
1.2 Elternteil, Großelternanteil, Schulleiter, Lehrer/Religionslehrer, Pfarrer, Katechet.....	39
2. Soziale Systeme.....	41
2.1 Makrosystem – Gesellschaft.....	43
2.2 Mikrosystem – Familie.....	46
2.3 Mesosystem – Vorschulbereich.....	49
2.4 Exosystem – Schule.....	51
2.5 Exosystem – Elternarbeit.....	63
2.5.1 Komplexitätsebenen.....	66
2.5.2 Fünf Handlungsfelder.....	69
2.5.3 Problemfelder.....	77
2.5.4 Optimierungsansätze - Erstes Paradigma.....	86
2.5.5 Optimierungsansätze - Zweites Paradigma.....	89
2.5.6 Optimierungsansätze - Drittes Paradigma.....	92
3. Konklusion.....	95

III	Ländervergleichende, europäische Perspektive.....	99
1.	Rechte.....	101
1.1	Persönliche Rechte.....	101
1.2	Kollektive Rechte.....	101
2.	Religionsunterricht.....	103
3.	Länderfokus – Finnland. Keiner bleibt zurück: Beste Bedingungen für Elternarbeit – auch im Religionsunterricht?.....	111
3.1	Religionssoziologischer Hintergrund.....	111
3.2	Mikrosystem – Familie.....	114
3.3	Mesosystem – Vorschulbereich.....	116
3.4	Exosystem – Schule.....	116
3.5	Subsystem – Elternarbeit.....	119
3.6	Subsystem – Religionsunterricht.....	119
3.7	Resümee.....	123
4.	Länderfokus – England. Der Kunde ist König: Serviceorientierte Elternarbeit – Realität im Religionsunterricht?.....	129
4.1	Religionssoziologischer Hintergrund.....	129
4.2	Mikrosystem – Familie.....	132
4.3	Mesosystem – Vorschulbereich.....	133
4.4	Exosystem – Schule.....	133
4.5	Subsystem – Elternarbeit.....	136
4.6	Subsystem – Religionsunterricht.....	138
4.7	Resümee.....	140
5.	Länderfokus – Estland. »But all changes take some time«.....	145
5.1	Religionshistorischer Hintergrund.....	145
5.2	Religionssoziologischer Hintergrund.....	146
5.3	Mikrosystem – Familie.....	149
5.4	Mesosystem – Vorschulbereich.....	150
5.5	Exosystem – Schule.....	150
5.6	Subsystem – Elternarbeit.....	153
5.7	Subsystem – Religionsunterricht.....	155
5.8	Resümee.....	159
6.	Konklusion.....	163

IV	Kontextuelle Perspektive – Ostdeutschland.	
	»Ich kann's ja mal probieren!«.....	167
1.	Religionshistorischer Hintergrund.....	169
2.	Religionssoziologischer Hintergrund.....	173
3.	Mikrosystem – Familie.....	179
4.	Mesosystem – Vorschulbereich.....	185
5.	Exosystem – Schule.....	187
6.	Subsystem – Elternarbeit.....	191
7.	Subsystem – Religionsunterricht.....	195
8.	Resümee.....	201
V	Konsequenzen für eine religionspädagogische Elternarbeit.....	205
1.	Komplexitätsebenen.....	207
2.	Vier Handlungsfelder.....	211
3.	Problemfelder.....	215
4.	Optimierungsansätze – Drei Paradigmen.....	219
4.1	Optimierungsansätze – Erstes Paradigma.....	219
4.2	Optimierungsansätze – Zweites Paradigma.....	229
4.3	Optimierungsansätze – Drittes Paradigma.....	238
5.	Konklusion – Konzeptionelle Eckpunkte.....	245
VI	Die Frage nach den Kosten oder wie realistisch ist religionspädagogische Elternarbeit?.....	253
	Literaturverzeichnis.....	259
	Eidesstattliche Erklärung.....	291
	Lebenslauf.....	292

EINLEITUNG

Die politische Diskussion um Bildung und die damit zusammenhängende ökonomische Wettbewerbsfähigkeit auf dem internationalen Markt mit gleichzeitiger Verteilung von Lebenschancen gehört zum öffentlichen Dauerthema. Es hat sich aber auch bereits aus makroskopischen Sphären europäischer Gesellschaften über permanente Reformanstrengungen allgemeiner Schulen bis ins Individualsystem der Familien fortgepflanzt.² »Erreicht ein Kind in Deutschland ein bestimmtes Alter, so kommt es – so könnte man negativ überspitzt formulieren – zu einer »Zwangsheirat zwischen Eltern und Schule auf Zeit«.³ Hier befinden wir uns genau an der systemischen Schnittstelle, dem pädagogischen Ort der Elternarbeit. Gemeint ist damit eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf gleicher Augenhöhe unter mutualer Wertschätzung differenter Funktionen (Teil II, Kap. 3.5). Nach einer themenbezogenen Justierung der vorliegenden konzeptionellen Studie, die Gegenstand des ersten Teils ist, wird im zweiten Teil der Versuch, eine systemtheoretische Auslotung maßgeblicher, vorzugsweise allgemein-pädagogischer Bedingungsfaktoren, unternommen.

Diese allgemein-pädagogischen Grundkoordinaten fusionieren zu einem unverzichtbaren und wertvollen Werkzeug auf der Suche nach einem möglichen theoretischen Design religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule. Angesichts flächendeckender Forschungsdesiderate (Teil I, Kap. I.5) einer Elternperspektive im schulischen Kontext der Religionspädagogik soll Anlass und Ziel dieser Studie im begründeten Aufspüren grundlegender konzeptioneller Eckkoordinaten (Teil IV, Kap. 3) bestehen. Die Überlegungen haben ihren Ausgangspunkt in einem Religionsunterricht mit konfessionellem Design (Teil III, Kap. 1,3 sowie Teil IV, Kap. 1.7), dessen Teilnahme jedoch voraussetzungslos allen interessierten Schülern, egal welchen weltanschaulichen Hintergrund diese mitbringen, offensteht. Geografisch sind sie in einem ostdeutschen Konditionsgefüge (Teil IV, Kap. 1, 1-8) verankert, welches prioritär den evangelischen Religionsunterricht fokussiert.

Die Ergebnisse der Studie haben jedoch in großen Teilen gleichermaßen für den katholischen oder orthodoxen Religionsunterricht ihre Gültigkeit. Viele Aussagen lassen sich ebenfalls auf eine Elternarbeit im außerschulischen Bereich, wie die des Konfirmations- bzw. Kommunionunterrichtes der Kirchen, übertragen. Zu denken ist außerdem an kooperative Formen der Elternarbeit in Betreuungseinrichtungen oder Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft. Dabei ist die praktische Applikation jeweils dem spezifischen Setting der örtlichen Gegebenheiten anzupassen. Da ihre konzeptionellen Grunddaten jedoch an einem oder gar *dem* »entkirchlichsten« Fleckchen Erde, namentlich Magdeburg⁴ (Teil IV, Kap. 1.2), entwickelt wurden, kann von einer großen Übertragbarkeit ihrer Impulse ausgegangen werden.

Das säkulare Gefüge bildet einen weiteren wichtigen Aspekt der Arbeit, welches in seiner Hochform zwar in Ostdeutschland anzusiedeln ist, aber längst als *das* charakteristische weltanschauliche Muster Europas bezeichnet werden kann (Teil III, Kap. 1.3). Aus diesem

2 Die sozialwissenschaftliche Untersuchung der Konrad-Adenauer-Stiftung von 2013 zu »Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern« beschreibt treffend und detailliert die gravierenden Prozesse, welche sich im Beziehungsgeflecht Elternhaus – Schule aktuell ereignen. (Vgl. C.HENRY-HUTHMACHER/E. HOFFMANN/M. BORCHARD 2013).

3 R. KRÜGER/A. HENSCHER/C. SCHMITT/A. EYLERT 2012, 494.

4 »Wo gibt es mehr Ungläubige – in Manila oder Magdeburg?« fragt Sebastian HERRMANN in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung vom 20. April 2012 und beruft sich auf den Survey der NORC/University of Chicago, welcher dem Osten Deutschlands Rekordwerte zumisst.

Grund wurden Daten dreier europäischer Länder (Teil III, Kap. 2.1/2.2/2.3) als mögliche inspirative Quellen der konzeptionellen Untersuchung begründet herangezogen. Damit versucht die Studie in ihrer erkenntnisleitenden Annäherung an das komplexe Bedingungsgeflecht einer religionspädagogischen Elternarbeit neben einer systemischen eine komparative Kartographie vorzunehmen. Beide Perspektiven verschmelzen in der Applikation auf den säkularen Kontext Ostdeutschlands und entfalten unter der Maxime eines religiösen Bildungsanspruches *für alle* (Teil I, Kap. 1,3) ihre konsequente Dynamik. Sie finden auf der Grundlage systemtheoretischer Paradigmen gelungener Kommunikation als integrativer Teil des Schullebens ihren Ausdruck in fächerübergreifenden, wechselseitigen Wahrnehmungsräumen unter der Leitfunktion religiöser Bildung. Welche nicht unerheblichen Konsequenzen dies für die Praxis nach sich zieht, wird in groben Zügen in Form eines Ausblicks bzw. Kostenüberschlags (Teil V) skizziert.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf eine Differenzierung in den Texten in weibliche und männliche Form verzichtet und nur letztere verwendet. Ausdrücklich ist jedoch in gleicher Weise die weibliche Endung immer mitzudenken.

I ELTERNARBEIT

Die pädagogische Herausforderung, die aus der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule erwächst, ist allgemein anerkannt und wird immer wieder betont. Nicht umsonst wird die Mitwirkung der Eltern im »Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa«⁵ als einer der sechzehn Qualitätsindikatoren, die den schulischen Bildungsgrad bemessen, gewertet. Dies lässt sich zuallererst durch die Bedeutung des Elternhauses als Ort der primären Sozialisation und damit als Basis, auf der sich die schulische Erziehungsarbeit aufbaut, begründen.⁶ Geht man zudem von der Perspektive aus, dass die »Bindung zwischen Eltern und Kind [...] eine unaufkündbare ist«⁷, so ist es evident, dass die Herkunftsfamilie stets Teil des kindlichen Lebens bzw. das des Jugendlichen bleibt und daher in den lernpsychologischen Beziehungskontext einzubetten ist. So zeigen empirische Studien, dass sich ganze Schülerbiografien wesentlich günstiger entwickeln, wenn Eltern in den Bildungsprozess der Kinder engagiert sind.⁸

Zudem verlangt gerade der Bezugsrahmen individualisierter Lebensmuster heutiger Gesellschaften in besonderer Weise nach einer Kooperation von Elternhaus und Schule, denn je »größer die kulturellen Unterschiede zwischen dem erzieherischen Wirken im öffentlichen Kontext und im Elternhaus sind, desto mehr gewinnt auch die Abstimmung zwischen diesen Partnern an Bedeutung.«⁹ So ermöglicht die Elternmitwirkung im Schulwesen eine Kontinuität in der Bildungs- und Erziehungsarbeit der beiden Sozialisationsinstanzen, die als kulturelle Bereicherung zum Wohle der Kinder bzw. Jugendlichen dient.

Dies gilt in besonderer Weise für Familien mit Migrationshintergrund¹⁰ und Kindern aus einem sozial schwachen Milieu.¹¹

Aber nicht nur individualisierte, sondern sich auch rasant verändernde Familienstrukturen¹², bedingt durch eine starke Pluralisierung der Lebensformen, bleiben oft nicht ohne Auswirkungen auf Verhalten und Leistung der Schüler. »Schule kann nicht (mehr) davon ausgehen, dass grundlegende Erziehungsleistungen im Elternhaus erbracht werden.«¹³ Um Situationen der Transition zu erleichtern, ist eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule unabdingbar.¹⁴ Zudem ziehen Bedingungen der modernen Arbeitswelt nicht selten einen Ortswechsel¹⁵ von Familien und damit verbunden einen Schulwechsel der Kinder nach sich. Um eine möglichst unkomplizierte und zügige Reintegration der Schüler zu ermöglichen, erweist sich auch hier ein Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus als hilfreich.

Des weiteren lässt eine gezielte Zusammenarbeit beider Sozialisationsräume Synergieeffekte bezüglich schulischer Leistung vermuten. BRONFENBRENNER weist ausdrücklich darauf hin,

5 EUROPÄISCHE KOMMISSION – GENERALDIREKTION BILDUNG 2000

6 K. KREPPNER 1991, 321 f.

7 K. BRANDHORST 2005, 10.

8 W. H. JEYNES 2011, 255-268.

9 EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 1997, 5.

10 S. HILLESHEIM 2010.

11 U.-E. HUSTER/J. BOECKH/H. MOGGE-GROTJAHN 2008.

12 N. F. SCHNEIDER 2012.

13 D. GAUS 2012, 64.

14 »Die Trennung bringt Kinder kurz- und langfristig aus dem seelischen Gleichgewicht. $\frac{3}{4}$ der Kinder erleben die Trennung als krisenhafte Erfahrung. [...] Häufig kommt es zu Leistungsabfall in der Schule.« (R. RETTENBACH/C. CHRIST 2014, 111).

15 A. KOCH 2009, 2.

dass die »außerfamiliale Erziehung die Entwicklung von Kindern nur dann wirksam zu fördern [vermag; S.S.], wenn Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen bestehen«. ¹⁶ Bis heute anhaltende Impulse zur Beschäftigung mit Elternarbeit, die diese Aussage unterstreichen, lieferten die in den 70er Jahren erschienen Berichte von Coleman (1966) und Plowden (1967). »In beiden Studien wurde dem Elternhaus ein größerer Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler als den Schulen zugesprochen«. ¹⁷ Man geht bei einer Schulleistungsvarianz zwischen den Faktoren Familie und Schule von einem Verhältnis 2:1 aus. ¹⁸ Auch PISA-Begleitstudien belegen, dass »der Einfluss der Familien und Eltern auf den Schulerfolg der Kinder [...] reichlich doppelt so stark [ist; S.S.] wie der von Schule, Lehrkräften und Unterricht zusammen«. ¹⁹

Ein weiterer Faktor schulischer Elternarbeit hängt eng mit der Entfaltung einer einladenden Schulkultur zusammen. So »fördert [Elternarbeit; S.S.] eine offene Gesprächskultur, schafft Vertrauen, unterstützt die Integration und trägt bei zu einer guten Schulkultur. Elternmitwirkung ist Teil der Schulentwicklung ²⁰ und unterstützt die Qualitätsentwicklung der Schule.« ²¹ Eine in der Schulkultur verankerte Elternarbeit unterstreicht zudem die repräsentative Bedeutung des Lernortes Schule unter Aspekten eines Demokratisierungsprozesses. »Schule als Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität des Staates soll in sich den demokratischen Charakter des Staates widerspiegeln und dadurch im Bewusstsein der jungen Menschen verankert werden«. ²² Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich reichlich Argumente finden lassen, die eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule dringend nahelegen.

16 U. BRONFENBRENNER 1974, 22.

17 V. KRUMM 2001, 1017.

18 V. KRUMM 1996, 256-288.

19 OECD 2001, 356 f.

20 »Systeme entwickeln sich, wenn sie durch Umwelteinwirkungen in ein Ungleichgewicht versetzt werden.[...] Eltern stellen für die Schule insofern eine Innovationsquelle dar, als die Schule über die Elternarbeit mit schulfremden Perspektiven und Bedürfnissen konfrontiert wird und sich damit auseinandersetzen muss.« (M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 25).

21 M. MULLE 2005, 8.

22 DACHVERBAND DER ELTERNVEREINIGUNGEN DER LIECHTENSTEINISCHEN SCHULEN 2009, 3.

1. Themenbezogene Justierung

1.1 Religionspädagogische Begründung

Für die Begründung einer religionspädagogischen Elternarbeit sind zwei Argumentationsstränge heranzuziehen, die sich aus einer rechtlichen und pädagogischen Perspektive herleiten lassen. Der juristische Fokus zeichnet den Religionsunterricht bezüglich seiner Elternpartizipation in besonderer Weise gegenüber allen anderen Fächern aus. Während die Teilnahme am Unterricht der übrigen Fachbereiche des schulischen Curriculums staatlich vorgegeben ist, gründet sich der Besuch des Religionsunterrichtes auf der Entscheidung des Elternwillens.²³ Den Eltern obliegt damit bis zum vierzehnten Lebensjahr (Religionsmündigkeit) das Recht und die Pflicht, sich stellvertretend für ihr Kind für oder gegen die Teilnahme am Religionsunterricht auszusprechen. Aber auch selbst nach dem vollendeten vierzehnten Lebensjahr ist im Hinblick auf die Praxis tatsächlicher familiärer Beziehungskonstellationen davon auszugehen, dass der Elternwille im Entscheidungsprozess weiterhin maßgeblich ist.²⁴

Dies impliziert zum einen den Fakt der Freiwilligkeit bzw. Wahlfreiheit, zum anderen die Notwendigkeit einer informativen Entscheidungsgrundlage für alle Eltern. Das Recht der Eltern auf Entscheidung ernst zu nehmen macht konsequenterweise eine umfassende Darlegung des religiösen Bildungsangebotes gegenüber der gesamten Elternschaft unumgänglich. Nur auf der Grundlage von eingehender und einladender Information wird eine echte Entscheidung erst wirklich möglich. Somit erhält religionspädagogische Elternarbeit unter legislativer Perspektive den Status einer unbedingten Obligation, will sie dem Entscheidungsrecht der Eltern wirklich Rechnung tragen. Die pädagogischen Gründe für eine religionspädagogische Elternarbeit differieren hingegen nicht elementar von denen einer allgemeinen Elternarbeit. Der wesentlichste Faktor, welcher sowohl eine allgemeine als auch eine religionspädagogische Elternarbeit unabdingbar macht und sie als solche profiliert, liegt in der Funktion der Familie als primärer Sozialisationsinstanz begründet. »Unter pädagogischer Perspektive ist darauf hinzuweisen, dass die in der Kindheit erfahrenen Prägungen alle weiteren Bildungs- und Sozialisationsprozesse beeinflussen.«²⁵ Die Familie ist folglich von essentieller Bedeutung für die umfassende Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit.²⁶ Dies schließt in natürlicher Weise automatisch die religiöse Bildung der Kinder²⁷ und deren Prägung durch das Elternhaus²⁸ mit ein. Sie wurzelt in den ersten Erfahrungen, die im Raum familiärer Beziehungen gemacht wurden²⁹, und wirkt sich anschließend prägend auf das Jugend- und Erwachsenenalter aus. So

23 GRUNDGESETZ (GG) Artikel 7 (Abs. 1-3): »(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.« (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG a)

24 »In Nordrhein-Westfalen zeigt eine Datenerhebung des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik für das laufende Schuljahr 2006/2007, dass von den konfessionsgebundenen Schülern mit ansteigender Jahrgangsstufe auch insgesamt stärker davon Gebrauch gemacht wird. Den höchsten Anteil an Abmeldungen vom Religionsunterricht verzeichnen die Schüler der 13. Jahrgangsstufe – die evangelischen (mit 12, 5%) ausgeprägter als ihre katholischen Mitschüler (10,1 %).« (FORSCHUNGSGRUPPE WERTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND 2007). Das könnte die Schlussfolgerung nahelegen, dass in der Praxis bis zum 13. Schuljahr vorwiegend der Elternwille ausschlaggebend ist und in Anbetracht der Volljährigkeit in besonderer Weise eigene Interessen favorisiert und elterlicherseits akzeptiert werden.

25 M. DOMSGEN 2009a, 1.

26 »Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes innerhalb der Familie ist durch die bewussten und gezielten Erziehungsstile der Eltern als auch durch ihr gesamtes Verhalten geprägt.« (K. HURRELMANN 2006, 156).

27 »Deutlich sind die positiven Effekte von religiöser Erziehung auf traditionale Kirchlichkeit und individuelle christliche Religiosität.« (O. MÜLLER/G. PICKEI/D. POLLACK 2005, 48).

28 »Gewiss treten mit wachsendem Alter weitere prägende Instanzen zur Familie hinzu [...], doch bleibt gerade in religiösen Fragen die Familie prägend.« (M. DOMSGEN 2005a, 63-64).

29 B. CYRULNIK 2007, 50-51.

geben z.B. 85 Prozent der Mitglieder der evangelischen Kirche in Deutschland an, in ihrem »Verhältnis zu Religion, Glaube und Kirche«³⁰ prioritär von den Eltern geprägt worden zu sein. »Familiale religiöse Erziehung ist Voraussetzung, Kontext und Stütz- oder Störfaktor schulischen Religionsunterrichts (und insofern *muß* sie von Religionslehrern beachtet werden).«³¹

Je stärker die Prägung der primären Sozialisation jedoch von den Inhalten des Religionsunterrichtes abweicht, desto unerlässlicher erweist sich auch hier, wie im allgemeinen schulischen Kontext, die Notwendigkeit von Abstimmungsprozessen. »Wenn Eltern und Erziehungspersonen sehr unterschiedliche Erziehungswerte vertreten, [...] ist der Übergang zwischen Familie und Schule für ein Kind erschwert, weil es sich beim Übergang von einem Kontext in den anderen stärker umstellen muss.«³² Dass die Dringlichkeit der Kooperation zwischen Elternhaus und Religionsunterricht bezüglich dieses Konditionsgefüges vorliegt, ergibt sich mittels eines geographischen Blickes auf die religionssoziologische Landkarte. So sind säkulare Entwicklungsverläufe in europäischen Gesellschaften, die sich grob in einer rückläufigen Kirchenzugehörigkeit manifestieren, mit wenigen Ausnahmen (z.B. Rumänien) in ganz Europa und damit auch in Deutschland zu verzeichnen.³³ Insbesondere im Osten Deutschlands kann man von »Konfessionslosigkeit als Massenphänomen«³⁴ sprechen. Sie ist inzwischen über mehrere Generationen in den Familien zu einer selbstverständlichen, gewohnheitsmäßigen Einstellung geworden.³⁵ Hier kristallisiert sich folglich ein »kultureller Unterschied« zwischen dem erzieherischen Handeln des Elternhauses und den Inhalten des Religionsunterrichtes von immenser Tragweite heraus. Und gerade dieser Kontext »zwingt zu einer noch stärkeren Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte.«³⁶

Fokussiert man andererseits Familien, die über religiöse Bildung verfügen und demzufolge mit Inhalten und Praktiken des Religionsunterrichtes vertraut sind und diese eventuell selbst innerfamiliär praktizieren, so ergibt sich hier aus anderer Perspektive religionspädagogischer Handlungsbedarf. Blendet man den religionssoziologischen Hintergrund einer säkularen Gesellschaft ein, so steht dieser Bemühungen einer religiösen Bildung diametral gegenüber und wirkt sich hemmend auf dieselben aus (vgl. Studien von SHERIF und HOFSTÄTTER in Kap. II. 3.4b *Peergroup*). Es wird folglich darum gehen, Familien in ihrer Intention einer religiösen Bildung im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes zu stützen und konsolidierend zu begleiten.³⁷

Darüber hinaus ist es für den Religionslehrer, wie für jeden anderen Lehrer auch, wichtig zu wissen, wie sich das familiäre Beziehungsgefüge³⁸ des Schülers gestaltet. Es beeinflusst die gesamte kindliche Entwicklung und bestimmt damit auch in wesentlichen Zügen sein schulisches, auch den Religionsunterricht tangierendes, Verhalten. Zudem repräsentieren Beziehungen³⁹ einen, wenn nicht sogar *den* elementaren Unterrichtsgegenstand des Religionsunterrichtes. Aus theologischer Perspektive verkörpern sie in vielfacher Hinsicht die Beziehung Gottes zu den Menschen. Die in diesem Kontext mit am bedeutendste Beziehung ist die Elter(n)-Kind-Beziehung. Die Qualität ihrer Ausformung hat nachhaltigen Einfluss auf die Gestaltung einer persönlichen Gottesbeziehung.⁴⁰

Auch räumliche Veränderungen in Form von Umzügen und ein dadurch bedingter

30 Vgl. W. HUBER 2006.

31 B. SCHRÖDER 2012, 436.

32 M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 25.

33 Vgl. O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 24.

34 EVANGELISCHE KIRCHE DEUTSCHLAND 1998.

35 A.a.O.

36 M. DOMSGEN 2009b, 325.

37 M. DOMSGEN 2009c, 31-33.

38 »Aufgrund der bisherigen Erörterungen ist davon auszugehen, dass elterliches Erziehungsverhalten das positive und negative Befinden der Kinder sowie deren Schulleistungen beeinflusst.« (S. FUSS 2006, 152).

39 Vgl. R. BOSCHKI 2003.

40 Vgl. M. DOMSGEN 2008a, 120.

Schulwechsel⁴¹ wirken sich gerade auf den Freundeskreis einschneidend aus. Dies bleibt sicherlich nicht ohne Auswirkungen auf die emotionale Stabilität des Schülers sowie die der Familie. Migrationshintergründe⁴² und Bedingungen eines schwierigen sozialen Milieus können auch den Religionsunterricht vor erhebliche Herausforderungen stellen, die sich ohne einen Kontakt zum Elternhaus nur schwer bearbeiten lassen. So fordert Gabriele OBST, milieubedingten Sozialisationsunterschieden besondere Aufmerksamkeit zu widmen, um kompensatorisch wirken zu können.⁴³

Nimmt man zudem den immensen Einfluss des Elternhauses auf den Schulerfolg der Kinder in den Blick, so ergibt sich auch hieraus ein nicht unwichtiges Argument für eine religionspädagogische Elternarbeit. Denn Eltern, deren Interesse oder zumindest deren wohlwollende Offenheit gegenüber den Inhalten des Religionsunterrichtes gewonnen werden kann, räumen diese auch der religiösen Entfaltung ihres Kindes ein. So weisen HANISCH/BUCHER⁴⁴ auf die unersetzbare Wichtigkeit der Familie als Resonanzraum religiöser Inhalte zur Entfaltung religiöser Bildung hin. Das Verhältnis der Eltern gegenüber dem Religionsunterricht stellt somit eine grundlegende Determinante dar, die maßgeblich darüber mitbestimmt, welcher Raum dem Schüler innerhalb familiärer Systeme zur Entwicklung seiner religiösen Bildung zugestanden wird.⁴⁵

Nicht zu übersehen sind außerdem die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen⁴⁶ moderner Gesellschaften, die familiäre Strukturen stark prägen. Sie kennzeichnen sich durch den Verlust tradierter Sicherheiten, eine rasante Veränderungsdynamik sowie eine ungeheure Komplexität. Der Religionsunterricht, der kulturelle Phänomene⁴⁷ unter religiöser Perspektive verstehbar macht, unterstützt damit das Verständnis auf Seiten von Kindern und Eltern für die eigene Kultur und bereitet dadurch die Grundlage für eine kritische Identifikation.

Existentiell-religiöse Fragen beschäftigen nicht nur Kinder und Jugendliche⁴⁸ als Themen des Religionsunterrichts, sondern sie gehören als Facette des *lifelong learning*⁴⁹ auch für Erwachsene und damit für Eltern zur lebensbegleitenden Auseinandersetzung.⁵⁰ Zwar werden sie in modernen Gesellschaften häufig verdrängt, doch brechen sie gerade bei besonderen Ereignissen, wie z.B. Tod, Geburt oder Krankheit, immer wieder auf. Dies tangiert Facetten von Schulseelsorge, für die die Elternperspektive von essentieller Bedeutung ist.⁵¹

Damit wären aus der Perspektive religionspädagogischer Literatur wesentliche Gründe benannt, die die Notwendigkeit einer Elternarbeit im Religionsunterricht als ein essentielles und gleichzeitig integrales Element der Unterrichtsgestaltung, das es neu zu entdecken und zu entwickeln gilt, unterstreichen. Als abschließendes Argument soll ein eigener Erfahrungswert in den Begründungskontext mit eingebracht werden, der alle anderen Kausalzusammenhänge nochmals pointiert unterstreicht und die Wichtigkeit ihrer Aussagen hervorhebt:

41 »Typische belastende Ereignisse bei Kindern und Jugendlichen sind Probleme im Zusammenhang mit der Schule wie Schulversagen oder Schulwechsel.« (J. BENGEL/S. HUBERT 2010, 2).

42 H. LEHMANN 2009, 4-5.

43 »Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Frage gelegt werden, inwiefern sich milieubedingte Sozialisationsunterschiede im RU in der Biografie der Schülerinnen und Schüler niederschlagen und ggf. hier noch verstärkt werden.« (G. OBST 2009, 155).

44 »So wichtig also professionell gehandhabte Lernorte für den *Wissensaufbau* sind, so wichtig ist die Familie für die *Resonanz*, die das Gelernte findet: Ob die Bibel wert- geschätzt wird, hängt markant von der Erzählfrequenz biblischer Geschichten im Elternhaus ab, damit zugleich auch vom subjektiven Glauben der Kinder und der religiösen Praxis im primären Lebenskontext.« (H. HANISCH/A. BUCHER 2002, 123, 73, 84; Hervorhebung im Original, zitiert in: B. SCHRÖDER 2012, 346).

45 DOMSGEN weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik hin, dass gerade in ostdeutschen Elternhäusern geringe Berührungspunkte bezüglich des Religionsunterrichtes bestehen, und formuliert die Frage: »wie soll man etwas wertschätzen, das man nicht kennt?« (M. DOMSGEN 2006a, 139).

46 Vgl. U. BECK 1986.

47 B. SCHRÖDER 2012, 532.

48 Vgl. R. OERTER/L. MONTANDA 2008.

49 Vgl. P. SCHLÖGL 2014.

50 E.-K. NIPKOW 2010, 359-374.

51 »Die Elternperspektive ist keine überflüssige Zusatzperspektive, sondern grundlegend für eine gelingende Schulseelsorge.« (M. DOMSGEN 2008a, 120).

Religionspädagogische Elternarbeit enthält das Potential, wenn die unterschiedlichen Konstituenten ihrer Erscheinungsform zu einem stimmigen Bild aufeinander bezogen werden, einen Paradigmenwechsel hinsichtlich religiöser Bildung an den Schulen einzuleiten. Diese Behauptung soll im letzten Kapitel der Studie nochmals aufgegriffen und bezüglich unterschiedlichster Konditionen ihrer Realisierbarkeit näher beleuchtet werden.

1.2 Forschungsstand

Die Aussagen der Forschung zu den Auswirkungen einer allgemeinpädagogischen Elternarbeit werden teilweise sehr kontrovers geführt. Eine ausführliche und detaillierte Diskussion des deutschsprachigen sowie internationalen, insbesondere des anglo-amerikanischen, Forschungsstandes findet sich bei SACHER⁵², auf welche nachfolgend alternierend Bezug genommen wird. 2008 veröffentlichte dieser eine erste elaborierte Theorie schulischer Elternarbeit im deutschsprachigen Raum, welche 2014 in vollständig überarbeiteter Form neu aufgelegt und um wesentliche Aspekte erweitert wurde. Beide Werke konstituieren unter inhaltlicher Perspektive eine grundlegende Plattform und erlauben als thematische Landkarte eine profunde Orientierung im Sachgebiet der Elternarbeit. Sie gehen zum einen ländervergleichend vor, wobei insbesondere der US-amerikanische Kulturraum als Quelle der Inspiration zu Rate gezogen wird. Andererseits bedient sich SACHER eines systemtheoretischen Röntgenblicks, um tieferliegende Ursachen und Zusammenhänge im komplexen Gefüge einer allgemeinpädagogischen Elternarbeit aufzuzeigen.

Ausgehend von legislativen Grunddispositionen⁵³, die in Deutschland im Hoheitsbereich der Länder liegen und klare Umrisslinien vorgeben, gestaltet sich eine begriffliche Annäherung jedoch schwierig. Gerade die lexikalische Diversität⁵⁴ lässt die Vergleichbarkeit vieler Studien fragwürdig erscheinen. Die Uneinheitlichkeit der Termini erschwert folglich die Einheitlichkeit der Ausgangsbasis und damit die Komparabilität der Ergebnisse. Während STRUBEN⁵⁵ den Streit um Begrifflichkeiten als zweitrangig betrachtet, weisen STANGE et al.⁵⁶ dem Oberbegriff der »Elternarbeit nach wie vor seine Gültigkeit zu.

Bereits in den neunziger Jahren gewannen die konzeptionellen Arbeiten EPSTEINs⁵⁷ in den USA grundlegenden Einfluss, die uneingeschränkt von einer »school and family partnership ausgingen und damit das gesamte familiäre System als schulischen Kooperationspartner auswiesen. Darüber hinaus trugen sie maßgeblich zur inhaltlichen Profilierung des Terminus in Richtung eines partnerschaftlichen Verhältnisses unter symmetrischem Beziehungskontext bei. HELSPER/KRAMER et al.⁵⁸ beleuchteten den Begriff auf dem Hintergrund eines dichotomen Beziehungsgefüges. NEUENSCHWANDER⁵⁹ nuancierte das Verhältnis nochmals klärend durch systemtheoretische Facetten und wirkte damit nachhaltig auf die Begriffsbestimmung ein.

EPSTEIN schärfte gleichermaßen den Fokus auf unterschiedliche Ebenen von Elternarbeit, die sich nach verschiedenen Komplexitätsgraden ausdifferenzieren lassen. Elternarbeit wird dadurch explizit als Netzwerkaufgabe⁶⁰ formuliert, wobei die Individualebene diejenige ist, die am stärksten die elterlichen Interessen repräsentiert⁶¹. Befunde belegen⁶², dass dies in besonderer Weise gerade auch in höheren Klassenstufen und damit schulformübergreifend von äußerster Relevanz ist.

52 W. SACHER 2008/2014, 16-22.

53 Vgl. M. DOPPKE/H. GISCH 2005; R. KRÜGER/A. HENSCHEL/C. SCHMITT/A.EYLERT 2012.

54 W. STANGE/R. KRÜGER/A. HENSCHEL/C. SCHMITT 2012, 13.

55 Vgl. G. STRUBEN 1998.

56 Vgl. W. STANGE ET AL. 2012, 13.

57 Vgl. J.L. EPSTEIN 1995.

58 Vgl. W. HELSPER/R.T. KRAMER/M. HUMMRICH/S. BUSSE 2009.

59 Vgl. M.P. NEUENSCHWANDER 2005.

60 Vgl. COPASCH-NETZWERK 2008.

61 Vgl. V. KRUMM 1996; G. EIKENBUSCH 2006.

62 Vgl. W. SACHER 2004.

Das wirft die Frage nach dem Ziel von Elternarbeit auf, die, je nach Untersuchungsdesign, divergent beantwortet wird. So ist es z.B. fraglich, ob die Kontaktfrequenz zwischen Elternhaus und Schule bereits einen Indikator für erfolgreiche Elternarbeit darstellt oder ob es vielmehr auf die Schulleistungen ankommt bzw. die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers ausschlaggebend ist. Gleichzeitig bezieht sich der größte Teil der Ergebnisse meist auf einen spezifischen Sozialkontext oder eine spezielle Schulform, welches die Übertragbarkeit der Aussagen und deren Allgemeingültigkeit erheblich einschränkt.⁶³ Von den Eltern her gesehen lassen sich jedoch als klare Bezugsgrößen zum einen der Lernerfolg des Schülers und zum anderen dessen positives Verhalten hervorheben.⁶⁴

Schon in den siebziger Jahren haben die amerikanischen Studien von COLEMAN⁶⁵ und PLOWDEN⁶⁶ einen bestimmenden Einfluss des Elternhauses auf das Schulleistungsverhalten nachgewiesen, der in der Folgezeit durch andere Untersuchungen im deutschsprachigen Raum mehrfach bestätigt wurde.⁶⁷ Auch experimentelle und quasiexperimentelle Studien⁶⁸ belegten überwiegend positive Effekte auf das Schulleistungsverhalten. Als bedingt valide stuft SACHER korrelative Studien mit Kontrollvariablen ein. Diese ergaben, dass der Schulerfolg der Schüler Zusammenhänge mit parentaler Erwartungshaltung⁶⁹ zeigt, dass vor allen Dingen häusliches Elternengagement⁷⁰ die Einstellung der Schüler auf Schule positiv beeinflusst bzw. generell mit einem positiven Verhalten einhergeht.

Der Faktor elterlicher Präsenz in der Schule in Form von Kontakten zu Lehrkräften und Mitarbeit in Gremien ist demgegenüber in seinem positiven Einfluss auf schulische Leistungen vernachlässigbar. Ausschlaggebend sind darüber hinaus vielmehr günstige sozioökonomische Verhältnisse sowie eine häusliche Umgebung, die die persönliche Bedeutsamkeit von Bildung fördert.⁷¹ Ein essentieller Faktor erklärt sich im deutschen Schulsystem insbesondere aus milieubedingten Sozialisationsunterschieden.⁷² So weisen insbesondere alle heimbasierten gegenüber schulbasierten Formen der Elternarbeit eine höhere Effektivität hinsichtlich schulischer Performanz auf.⁷³ Letztere bergen nachweislich die Gefahr parentokratische Formen der Elternarbeit bildungsnaher Mittelschichteltern zu etablieren.⁷⁴

Damit rückt ein Problemfeld im Beziehungsgeflecht Familie-Schule in den Blick, an das sich noch weitere problematische Bereiche anschließen. Diese können u.a. zum einen strukturell im Konditionsgefüge der schulischen Arbeitsbedingungen begründet sein⁷⁵ oder biografische Wurzeln haben⁷⁶, auf die legislative Grunddeterminante zurückzuführen sein,⁷⁷ in Schwererreichbarkeit liegen⁷⁸ oder sich aus anderen Ursachen erklären lassen. So weisen Erhebungen darauf hin, dass die Kontakthäufigkeit und der -nutzen im Grundschulbereich ausgeprägter ist als im Sekundarschulbereich.⁷⁹

Zur Optimierung der Beziehung finden sich in der Literatur unterschiedliche Ansätze, die auf

63 »Die Ergebnisse der meisten Studien sind zunächst nur gültig für bestimmte Ethnien, Bevölkerungsgruppen und Sozialschichten und für Eltern entweder von Vorschülern oder Primarschülern oder Sekundarschülern. Inwieweit sie darüber hinaus generalisiert werden dürfen, bleibt oft unklar.« (W. SACHER 2014, 18).

64 Vgl. W. SACHER 2009a.

65 Vgl. J. S. COLEMAN 1966.

66 Vgl. B. PLOWDEN 1967.

67 Vgl. J. BAUMERT 2001; M.P. NEUENSCHWANDER 2005.

68 SACHER beruft sich bei dieser Aussage auf folgende Quellen: Hewison & Tizard 1980, Rodick & Henggeler 1980, Tizard et al. 1982; Fantuzzo et al. 1995; Starkey & Klein 2000.

69 M. P. NEUENSCHWANDER 2007.

70 Vgl. L. SHUMOW/J. D. MILLER 2001, 68-91.

71 N. E. HILL/D. F. TYSON 2009, 740-763.

72 Vgl. J. BAUMERT 2001.

73 Vgl. W.J. JEYNES 2011.

74 Vgl. W. SACHER 2012a.

75 Vgl. E. WILD 2003; P. BAUER/E. BRUNNER 2006; A.-R. BARTH 2010; A. HILLERT 2012.

76 Vgl. C. MONTANDON 1996; G. EIKENBUSCH 2006.

77 Vgl. S. KIRK 2012; W. SACHER 2014.

78 Vgl. C. MONTANDON 1996; M. PACKMOHR 2006.

79 Vgl. W. SACHER 2005.

je verschiedene Problemfelder reagieren. Von herausragender Bedeutung ist zum einen die Etablierung eines partnerschaftlichen Verhältnisses⁸⁰ auf der Grundlage einer schülerorientierten Elternarbeit⁸¹, die sich möglichst umfangreicher informeller Kontakte⁸² bedient.⁸³

Demgegenüber gehören formelle Kontakte, wie der Besuch von Elternabenden, -gesprächen und -sprechstunden, in Abhängigkeit von Schulart und Klassenstufe, zwar zu den bestbesuchten und häufigsten Kontaktformen, charakterisieren sich jedoch insgesamt durch wenig Kontaktnutzen.⁸⁴ Sie werden im Gegensatz zu informellen Kontaktvariablen von Elternseite als quasi-ritualisierte Pflicht betrachtet, die es gegenüber der Schule zu erfüllen gilt.⁸⁵ Informelle und formelle Formen der Elternarbeit entfalten sich in unterschiedlichen interdependenten Arbeitsfelder. Deren inhaltliche Skizzierung bemisst sich je nach Perspektive des Betrachters jeweils differenziert.⁸⁶ Orte beziehungsstabilisierender Begegnungsmöglichkeiten⁸⁷ konstituieren einen konzeptionellen Rahmen um Bereiche der Information und Beratung⁸⁸, der Bildung und des Trainings⁸⁹, der Kooperation⁹⁰ und Partizipation.⁹¹

Die herausragende Bedeutung der Schüler im Rahmen der Elternarbeit,⁹² die sich insbesondere durch unvermeidliche Botschaften konstituiert, welche in Häufigkeit und Intensität durch keine andere Kontaktform zu überbieten sind, wurde anschaulich von MONTANDON nachgewiesen. Dies stellt konsequenterweise zum einen ein starkes Plädoyer für eine schülerzentrierte Elternarbeit dar, zum anderen demonstriert es die untrennbare Kopplung zwischen Elementen der Unterrichtsgestaltung und der Elternarbeit.⁹³ Die Einstellungen der Schüler zu parentalem Engagement in der Schule ergab eine Kategorisierung in vier Typen,⁹⁴ wobei die Akzeptanz je nach Schulform und Altersstufe variiert. Sie zeigt sich jedoch stark interdependent mit Faktoren und Modalitäten der je spezifischen Ausprägungen von Elternarbeit an der jeweiligen Schule.⁹⁵ Insgesamt legen die Ergebnisse neben vielen anderen bereits dargestellten Erhebungen die Schlussfolgerung nahe, dass der Nutzen von Elternarbeit unbedingt als gegeben anzusehen und durch keine andere Maßnahme schulischer Intervention zu ersetzen ist.⁹⁶

Aus religionspädagogischer Sicht beklagt DOMSGEN für den Einbezug der Eltern ein großflächiges Desiderat, dem »in Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes bisher viel zu wenig Beachtung geschenkt«⁹⁷ werde. Obwohl ihre Bedeutung für die religiöse Sozialisation der Kinder von unschätzbare Wichtigkeit ist, konstatiert er eine »mangelnd(n) oder ganz

80 Vgl. M. TEXTOR 2005; W. SACHER 2008a; M. TEXTOR 2013.

81 W. SACHER 2008a; Ebd. 2009a.

82 Vgl. W. SACHER 2008a.

83 Gerade im Hinblick auf einen partnerschaftlichen Umgang dokumentiert im Grundschulbereich ein Großteil der Eltern einen Mangel, der an weiterführenden Schulen von fast der Hälfte aller Eltern beklagt wird (SACHER 2004). Im Gegenzug weisen die Lehrkräfte allerdings ihrerseits auf schwerwiegende parentale Fehlverhaltensformen im gegenseitigen Umgang hin (SACHER 2004).

84 Vgl. W. SACHER 2004.

85 Vgl. W. KOWALCZYKS 1988.

86 Vgl. W. SACHER/A. SLIWKA/S. TSCHÖPE-SCHEFFLER/S. WALPER/E. WILD 2012; M. TEXTOR 2013.

87 Vgl. H.-R. MÖHLE 2012a.

88 Vgl. H.-R. MÖHLE 2012b; K. LANGHORST 2012.

89 Vgl. J. KORTE 2008a; M. HEITKÖTTER/B. THIESSEN 2009; R. HUSCHKE-RHEIN et al. 2009; F. LÖSEL/D. RUNKEL 2012.

90 Vgl. A. EYLERT 2012.

91 Vgl. W. STANGE 2012b.

92 Vgl. L. GRANT 2009.

93 Vgl. G. EIKENBUSCH 2006.

94 Vgl. R. EDWARDS/P. ALLDRED 2000.

95 Vgl. W. SACHER 2005.

96 Besondere Beachtung verdienen dabei die Pflege von Kontakten, der mutuale Austausch von Informationen, eine gute Atmosphäre, sowie der aktive Einbezug von Eltern durch Partizipation an Aufgaben und Entscheidungsbefugnissen. In besonderer Weise unterstreicht er jedoch den parentalen Einfluss auf schulische Bildungsentwicklung durch die Bereitstellung einer positiven häuslichen Lernumgebung (Vgl. W. SACHER 2014).

97 M. DOMSGEN 2006a, 145. Er setzt sich mit der Frage auseinander, welchen Religionsunterricht Eltern eigentlich gut finden.

fehlende(n) Integration der elterlichen Perspektive«.98 Dabei kann die nachgewiesene unersetzbare parentale Bedeutung innerhalb religiöser, kindlicher bzw. adoleszenter Bildungsprozesse99 durch keine andere religiöse Sozialisationsinstanz kompensiert werden.100 Immer wieder weist er auf die »Forderung einer Erziehungspartnerschaft«101 und ein stärkeres Zugehen auf die Familie seitens des Religionsunterrichtes102 hin. Neben »Überlegungen zu einem vernachlässigten Verhältnis«103 und der Feststellung, dass »Eltern [...] in Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes eine auffallend unauffällige Rolle«104 spielen, sind kaum Untersuchungen auffindbar. Nachfolgend sollen die wenigen verfügbaren Quellen bezüglich der Elternperspektiven zum Religionsunterricht kurz referiert werden.

So spielte in einer Fragebogenuntersuchung von JENDORFF unter Eltern, deren Kinder den katholischen Religionsunterricht des Primarbereiches besuchten, das Alter der Eltern für Wertschätzung und konfessionelle Trennung eine wichtige Rolle.105 Insgesamt hob JENDORFF die Dringlichkeit einer »Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kirchengemeinden«106 hervor. EBNER107 kam in einer Umfrage unter Eltern eines gemischt-konfessionellen Umfeldes zu dem Ergebnis, dass mit zunehmendem Bildungsgrad die Präferenz für einen ökumenischen Religionsunterricht deutlich ansteigt. Eine quantitative Studie von MENZEL108 zu parentalen Erwartungen bezüglich des Religionsunterrichtes ergab kaum profilierte Vorstellungen. Im Gegensatz dazu ermittelte LIEBOLD109 in einer Kleingruppenumfrage im Osten Deutschlands sehr gezielte Positionen der Eltern, die an eine bewusste Entscheidung für den Religionsunterricht geknüpft waren. SCHARNBERG und ZIEBERTZ110 konstatierten in ihrer Auswertung, dass die Eltern mit den Inhalten des Religionsunterrichtes weitestgehend übereinstimmten, das mangelnde Niveau des Unterrichtes jedoch beklagten. Unzureichende Unterrichtsdisziplin und an Kooperation uninteressierte Lehrkräfte ließen für sie nicht allzu hohe Erwartungen an den Religionsunterricht aufkommen.

Gewisse konstruktive Parallelen legen es nahe, einen thematischen Blick auf Perspektiven aus dem Konfirmandenunterricht zu werfen. Darin kommt z.B. HENNIG nach drei Jahrzehnten Konfirmandenelternarbeit zum einen zu dem Schluss, dass es entscheidend ist, Eltern individuell und differenziert wahrzunehmen und weniger in Gruppen zu denken. Zum anderen konstatiert er, dass es sich auf alle Fälle lohnt, »den Weg zu den Eltern zu suchen und zu gehen.«111

Zu ähnlich positiven Schlussfolgerungen kommt KINDER in seiner Studie, die das Verhältnis der Eltern zum Religionsunterricht in drei Modellregionen Sachsens untersucht: »Noch wichtiger [...] ist aber die vorurteilsfreie Wahrnehmung der Elternperspektive durch die

98 A.a.O., 139.

99 »Die Familie ist auch in religiöser Hinsicht die primäre Sozialisationsinstanz.« (M. DOMSGEN 2003, 235).

100 »Weder der Religionsunterricht in der Schule noch die Angebote im gemeindepädagogischen Bereich sind in der Lage, das in der Familie Versäumte aufzuholen.« (A.a.O., 234).

101 M. DOMSGEN 2008a, 122.

102 »Auch der Lernort Schule und in besonderem Maße der Religionsunterricht sollten stärker auf die Familie zugehen. Notwendig dafür wäre einerseits eine größere Öffnung und Transparenz des Unterrichtsgeschehens sowie andererseits eine (stärkere) Einbeziehung familienbezogener Inhalte.« (M. DOMSGEN 2006c, 484).

103 M. DOMSGEN 2005a.

104 M. DOMSGEN 2006a, 136.

105 Generell stieg die Wertschätzung für den Religionsunterricht und die Befürwortung einer konfessionellen Trennung mit dem Alter der Eltern. (Vgl. B. JENDORFF 1987, 882-889).

106 A.a.O. 887.

107 Die Befragten bestanden aus 200 Eltern, paritätisch konfessionell gemischt aus den Regionen Unter- und Oberfranken sowie der Oberpfalz, wobei der größte prozentuale Anteil im Primar-, der kleinste im Gymnasialbereich vertreten war. Vgl. R. EBNER 1993, 89-95.

108 Die offenen Interviews fanden an Westberliner Grundschulen statt. Aus den Ergebnissen entwickelte sie vier idealtypische Schemata parentaler Positionen. Vgl. H. MENZEL 1999, 15-18.

109 H. LIEBOLD 2000, 33-42.

110 C. SCHARNBERG/H.-G. ZIEBERTZ führten 11 semistrukturierte Interviews mit Eltern von Kindern aus dem Primarbereich im Einzugsgebiet Darmstadt und Nürnberg durch. Vgl. C. SCHARNBERG/H.-G. ZIEBERTZ 2002, 69-82.

111 P. HENNIG 2010, 45.

Lehrkräfte und die Fachwissenschaft. Die Ergebnisse nicht nur dieser Studie zeigen, dass vorschnelle Defizitfeststellungen nicht berechtigt sind, zumal sie nicht weiterführend sind. Die Offenheit vieler Eltern für eine religiös-christliche Erziehung bzw. für den RU in der Schule ist ein Pfund, mit dem wir in Zukunft stärker als bisher wuchern sollten.«¹¹²

Genau das fordert auch SCHRÖDER ausdrücklich, indem er betont, dass »Familiale religiöse Erziehung [...] Voraussetzung, Kontext und Stütz- oder Störfaktor schulischen Religionsunterrichts (ist; S.S.) (und insofern *muss* sie von Religionslehrern beachtet werden).«¹¹³ Insgesamt hat es jedoch den Anschein, dass das kompetente Interesse an der Entwicklung des Schülers¹¹⁴, welches in unabdingbarer Weise das System der Familie inkludiert, in der religionspädagogischen Wirklichkeit bislang nur partiell wahrgenommen und realisiert wird.¹¹⁵

1.3 Forschungsdesign

Dieses Desiderat aufzugreifen und den Versuch zu unternehmen, grundlegende Aussagen zu einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule innerhalb eines säkularen Kontextes vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven zu formulieren, soll Ziel dieser Studie sein. In diesem Zusammenhang sei auf zwei grundlegende Vorgangsweisen verwiesen, derer sich SACHER¹¹⁶ bedient, um neue Perspektiven einer schulischen Elternarbeit aufzuzeigen: die systemische und die länderkomparative Perspektive. Diese sollen als methodisches Untersuchungsdesign aufgegriffen und zur Klärung der Forschungsfrage auf die konzeptionelle Studie appliziert werden. Während SACHER sein länderkomparatives Augenmerk auf den anglofonen, bevorzugt anglo-amerikanischen Kulturraum richtet, werde ich mich jedoch aus Gründen der Vergleichbarkeit stärker am europäischen¹¹⁷ Kontext orientieren. Darüber hinaus wurde eine dritte Perspektive eingezogen, die kontextueller Art ist und maßgeblich das Phänomen der Säkularität als ein charakteristisches weltanschauliches Muster Europas fokussiert. Dabei erscheint es unter den dargelegten Prämissen vielversprechend, den Maßstab der Reflexion am Konditionsgefüge Ostdeutschlands anzulegen. Grund dafür ist sein religionssoziologisch markantes Bild hinsichtlich des Phänomens »Konfessionslosigkeit«. Es repräsentiert zwar keinen europäischen Sonderfall, doch handelt es sich »um ein (besonderes) Zusammenkommen verschiedener für Religion und Kirche ungünstiger struktureller und historisch-kultureller Faktoren.«¹¹⁸ Gerade unter diesem Gesichtspunkt ist es reizvoll, sich auf die Suche nach adäquaten Mustern einer religionspädagogischen Elternarbeit zu begeben. Die Vermutung ist naheliegend, dass diese mit großer Wahrscheinlichkeit auch für andere religionssoziologische Settings innerhalb Europas, die von Folgen der Entkirchlichung geprägt sind, erhellend sein können.¹¹⁹

112 J. KINDER 2003, 333.

113 B. SCHRÖDER 2012, 436.

114 »Die Elternperspektive ist keine überflüssige Zusatzperspektive. [...] Insofern ist es nicht möglich, darüber hinwegzugehen, wenn einem wirklich an der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gelegen ist.« (M. DOMSGEN 2008a, 120).

115 »Ebenfalls von großer Bedeutung für die religiöse Bildung am Lernort Schule ist eine gelingende Elternarbeit, was bisher in der Regel nur punktuell realisiert wird.« (M. DOMSGEN/H. HANISCH 2005b, 399).

116 Vgl. W. SACHER 2008.

117 SACHER orientiert sich in seinen konzeptionellen Aussagen maßgeblich am anglofonen, insbesondere angloamerikanischen, Bildungsraum.

118 G. PICKEL 2003, 23.

119 »Dennoch sollte man die neuen Bundesländer nicht als einen einzigartigen Sonderfall auffassen, dessen religiöse Situation mit der in anderen Ländern prinzipiell nicht vergleichbar wäre. Stattdessen scheint das gleichzeitige Auftreten bestimmter Faktoren, die anderswo nicht in dieser Intensität und gegenseitigen Verstärkung gewirkt haben, zu dieser quasi flächendeckenden Säkularisierung beigetragen zu haben.« (O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK, 61).

a) Systemische Perspektive – Systemtheorie

Der eine methodische Zugangsstrang Sachers erschließt sich, wie bereits erwähnt, über eine systemtheoretische Positionierung von schulischer Elternarbeit nach WILLKE.¹²⁰ Sie erlaubt das Aufdecken verborgener Zusammenhänge sozialer Beziehungen und verhilft dazu, versteckte Phänomene systemischer Prozesse kommunizierbar und damit fassbar zu machen. So erfahren sie eine Befreiung aus ihrer Unsichtbarkeit und gewinnen greifbare Gestalt. Das ermöglicht ihnen den Zugang zur Bühne der Operationsfähigkeit und das Betreten einer Ebene, die sowohl begründbare als auch erkenntnisleitende Schlussfolgerungen bezüglich einer schulischen Elternarbeit zulässt. Systemtheoretisches Denken erlaubt erhellende Einsichten, »wie denn unterschiedliche Systemebenen zusammenhängen und wie denn genau die Teile eines Systemzusammenhangs zusammenspielen.«¹²¹ Zusammenfassen lässt sich der systemische Untersuchungsfokus in dem Begriff der »sensitivity analysis.«^{122 123} Es geht darum, die »strategisch wichtigen und »sensitiven« Zusammenhänge, Prozesse und Charakteristika herauszuarbeiten und analytisch zu rekonstruieren, welche das spezifische Emergenzniveau und die besondere Steuerungsproblematik [...] ausmachen.«¹²⁴

Bezogen auf eine systemische Religionspädagogik, könnte man ihr fokussiertes Ziel wie folgt beschreiben: »Sie will unter Einbeziehung mehrere Perspektiven versuchen, einerseits die Lernprozesse vom lernenden Subjekt aus durchzubuchstabieren und andererseits die prägende Kraft der Lernorte angemessen zu berücksichtigen.«¹²⁵ Elternarbeit und insbesondere religionspädagogische Elternarbeit scheint demnach ein spannendes und gleichzeitig komplexes Unterfangen darzustellen.

b) Komparative Perspektive – Europäische Impulse

Der andere Untersuchungsarm, den SACHER zu Hilfe nimmt, skizziert eine länderkomparative Perspektive. Dieses Vorgehen wird von der wachsenden internationalen Vernetzung auf politischer, kultureller und wirtschaftlicher Ebene gestützt und unterstreicht die Wichtigkeit, im Zuge der Globalisierung und der Europäischen Integration nicht nur das eigene Bildungssystem im Auge zu haben, sondern auch dem Austausch mit Partnern aus anderen Bildungssystemen Rechnung zu tragen. Ein solcher spielt im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule eine besondere Rolle, um zum einen Inspirations- und Innovationsprozesse einzuleiten, zum anderen um bildungspolitische Qualitätskriterien zu sichern.¹²⁶ Somit konstituiert sich der zweite Handlungsstrang innerhalb der methodischen Vorgehensweise aus einer themengeleiteten Analyse vergleichender länderspezifischer Schulsysteme unter dem Blickwinkel der Elternarbeit. Die Kriterien für die Länderauswahl ergeben sich zunächst anhand eines komparablen Niveaus bezüglich einer kulturellen Analogie. Dadurch konzentriert sich die Länderauswahl auf den Kulturraum Europa. Innerhalb dessen erklärt sich die Auswahl der Referenzstaaten pädagogisch aus der Motivation und Zielsetzung der Elternarbeit.

Eine gelungene Elternarbeit ist immer dort gegeben, wo Eltern zufrieden sind mit der schulischen Entwicklung ihres Kindes. Das heißt, die der Elternarbeit zutiefst zugrunde liegende Motivation und ihr wichtigstes Ziel ist das Wohl des Schülers. Es lassen sich nur schwer Eltern vorstellen, die sich engagiert in das Leben einer Schule einbringen, wenn ihr Kind gleichzeitig

120 H. WILLKE 2006a, 30-42.

121 H. WILLKE 2006b, 197.

122 H. SIMON 1978, 94-112.

123 Dabei muss jedoch beachtet werden, dass »Teile oder Prozesse sich in der Analyse unterschiedlich darstellen, unterschiedliche »Realitäten« haben, je nachdem ob sie isoliert für sich oder aber im Kontext und in der dynamischen Interaktion des Systemzusammenhangs untersucht werden.«(H. WILLKE 2006b, 198).

124 A.a.O., 200-201.

125 M. DOMSGEN 2009d, 18.

126 KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2010.

unter Schulversagen leidet. Elternarbeit ist demnach niemals Selbstzweck, sondern immer eng mit der Entwicklung des Schülers verbunden. Diese Anbindung an den kindlichen Entwicklungsprozess sowie den des Jugendlichen hilft die grundlegenden Dimensionen schulischer Elternarbeit zu fokussieren, auf denen sich alle anderen Aktivitäten der Elternarbeit aufbauen. Dies bedeutet, dass die Frage nach schulischer Elternarbeit immer im Zusammenhang mit dem Schulsystem selbst zu betrachten ist. Angemessene Formen schulischer Elternarbeit sind im Grunde nur dort zu finden, wo das schulische System dazu in die Lage versetzt wird, qualitativ hochwertige Entwicklungsbedingungen für das Wohl des Schülers bereitzustellen. Optimale Entwicklungsfaktoren berücksichtigen u.a. eine am Schüler orientierte Pädagogik, die Dimensionen seiner gesamten Persönlichkeit im Blick hat. Damit sind im Generellen Schulsysteme gemeint, die ihren Schwerpunkt in der Qualifikation der Schüler innerhalb einer emotional-aufbauenden Lernatmosphäre^{127 128} sehen. Forschungsergebnisse¹²⁹ legen nahe, dass sich dies zwar nicht zwangsläufig, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit in positiven schulischen Leistungen widerspiegelt. Aus diesem Grund soll ein überdurchschnittliches bis spitzenmäßiges Abschneiden im PISA- Vergleich¹³⁰ unter gleichzeitiger Berücksichtigung einer schülergemäßen¹³¹ und damit gehirngerechten¹³² Pädagogik¹³³ als Auswahlkriterium für die in Betracht kommenden Länder zugrunde gelegt werden. Daraus konstituiert sich ein Pool möglicher Kandidaten, aus dem das Land Finnland ausgewählt sei.

Ein weiter Fokus ergibt sich aus einer gezielten Perspektive der Elternarbeit, unter der sich besonders England dezidiert aus dem europäischen Kontext heraushebt. Es fasst als einziges der europäischen Mitgliedstaaten Eltern und Lehrer in gemeinsamen Verbänden, den Parent-Teacher Association (PTA UK)¹³⁴ zusammen. Als nationaler Wohltätigkeitsverein unterstützen diese die einzelnen Schulen in vielfältiger Weise. Zu deren grundsätzlichen Zielen zählt es, die besten Bedingungen für eine optimale Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule bereitzustellen.¹³⁵ Das lädt zum einen, zu einem genaueren Blick in Bedingungen englischer Elternarbeit ein und lässt zum anderen, die Suche nach Spuren einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit reizvoll erscheinen. Aus diesem Grund bietet sich England als weiteres europäisches Land einer allgemein- und religionspädagogischen Nahaufnahme an.

Gleichzeitig »gehört zu den Grunderkenntnissen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, dass themengeleitete Analysen und systematische internationale Vergleiche [...] ohne die besondere Berücksichtigung der jeweiligen nationalen und internationalen Rahmenbedingungen nicht tragfähig sind.«¹³⁶ Aus dem genannten Zusammenhang ergibt sich zum einen die Notwendigkeit, nicht nur die Strukturen der Elternarbeit in den Blick zu nehmen, sondern auch die Rahmenbedingungen des zugrunde

127 In diesem Zusammenhang spielt das Fähigkeitsselbstkonzept eine entscheidende Rolle. »Das *Fähigkeitsselbstkonzept* (weitgehend deckungsgleich mit subjektiver Kompetenz, leistungsbezogenem Selbstvertrauen, Erfolgserwartung) [...] beeinflusst schulische Leistungen vermittelt verschiedener Mechanismen [...], was sich in substantiellen Korrelationen zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulleistung niederschlägt.« (A. HELMKE/W. SCHRADER 2010, 92; Hervorhebung im Original).

128 »Beim Self-Enhancement-Ansatz hat das Fähigkeitsselbstkonzept einen maßgeblichen Einfluss auf die erbrachten Leistungen, beim Skill-Development-Ansatz wirken sich die erbrachten Leistungen auf das FSK aus.« (K. LOHMANN/T. GÖTZ/L. HAAG 2010, 296).

129 »Studien mit sehr unterschiedlichen empirischen Zugängen (z.B. KIVIMÄKI, 1995) belegen jedoch übereinstimmend, dass Prüfungsangst auch dann die Prüfungsleistung beeinträchtigt, wenn man das Kompetenzniveau kontrolliert. Als Daumenregel kann man davon ausgehen, dass Schüler in Prüfungsangst [...] in etwa eine halbe Ziffernote schlechter abschneiden, als aufgrund ihrer Kompetenzen zu erwarten wäre.« (K. S. CORTINS 2008, 56).

130 Vgl. PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT ohne Jahresangabe.

131 Vgl. M. E. CLANCY 2006.

132 Vgl. M. SPITZER 2002.

133 V. BIRKENBIHL 2004, 126.

134 PARENT-TEACHER ASSOCIATION ohne Jahresangabe.

135 »As a charity, PTA UK's main objective is to advance education by encouraging the fullest cooperation between home and school.« (PARENT-TEACHER ASSOCIATION ohne Jahresangabe).

136 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) 2007, 22.

gelegten Schulsystems zumindest grob zu beschreiben. Zum anderen macht dies deutlich, »dass die Schulen in die Kultur eines Landes eingebettet sind und nicht per Knopfdruck mit ein paar Importideen zu verändern sind.«¹³⁷

Eklatant offenbart sich hier die Problematik der Übertragbarkeit und deren Grenzen¹³⁸, was gleichermaßen für Konzepte und Profile des Religionsunterrichts der europäischen Nachbarstaaten applizierbar ist. Diese differieren je nach Referenzstaat recht stark¹³⁹, denn »jeder Religionsunterricht bringt seine eigene Geschichte mit. [...] Man kann zwar Vergleiche anstellen, aber es wird keinen allgemeingültigen europäischen Ansatz geben.«¹⁴⁰ Auch wenn es nicht Ziel sein kann, ein für alle gültiges Modell zu finden, so soll dennoch auf die Möglichkeit einer vergleichenden Darstellung als Quelle »stimulierender Einsichten nicht verzichtet werden.«

c) Kontextuelle Perspektive - Ostdeutschland

Ein zweiter Fokus für die Länderauswahl ist aus einem religionssoziologisch ähnlich gestalteten Pool zu schöpfen. Dieser wird sich zunächst einmal in einer kirchen- und religionsfeindlichen Parallelität kommunistischer Historie definieren, die zu einer massiven Entkirchlichung geführt und »religiöse Aktivitäten [...] in den privaten Bereich zurückgedrängt«¹⁴¹ hat. Im Osten Deutschlands zählen sich 70 Prozent der Bewohner keiner Konfession zugehörig. Die ostdeutsche Situation ist »nicht nur als entkirchlicht oder entchristlicht, sondern auch als weitgehend säkularisiert zu bezeichnen.«¹⁴² Man kann im Osten Deutschlands von einer »klaren Polarisierung von Religiosität und Säkularität«¹⁴³ sprechen. TIEFENSEE konstatiert unter Anlehnung an eine europäische Vergleichsstudie: »Deutschland-Ost ist dabei das einzige Gebiet Europas und wahrscheinlich der Welt, in dem die Unreligiösen eine satte Mehrheit von über 65% stellen. Im Bereich des ehemaligen sozialistischen Lagers zeigen nur Tschechien, Estland und Lettland ähnliche Phänomene.«¹⁴⁴

Doch offenbart sich hier recht schnell, dass postkommunistische Staaten durchaus stark differente Entwicklungen bezüglich ihres religionssoziologischen Designs vollziehen können. So liegen z.B. Länder wie die Slowakei oder Polen trotz religiös-repressiver totalitärer Vergangenheit unter den Top-Ten der »Strong Believers in God.«¹⁴⁵ Eine rein geschichtliche Betrachtung greift damit zu kurz, es bedarf einer Ergänzung um weitere differenzierende Facetten. Eine davon ist sicherlich in Modernisierungseffekten zu lokalisieren, die zwar nicht zwangsweise, aber naheliegend, eher ungünstig auf Prozesse religiöser Bildung einwirken. Von Konditionen der Modernisierung sind alle mittel- und osteuropäischen Staaten betroffen, besonders diejenigen, die durch den EU-Beitritt verstärkt in die Dynamik gesamteuropäischer Angleichungsprozesse auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene¹⁴⁶ miteinbezogen

137 T. KERSTAN 2007.

138 »Vergleichsuntersuchungen bieten gewiss keine »Rezepte« zum Kopieren von Entwicklungen und Erfahrungen, können aber durch die Analyse funktional bzw. strukturell gleicher Probleme unter variierenden Bedingungen bei Beachtung des jeweiligen Kontextes zu stimulierenden Einsichten führen.« (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007, 23).

139 Vgl. P. SCHNEIDER 2009.

140 Ebd.

141 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 52.

142 A.a.O., 34.

143 A.a.O., 46.

144 E. TIEFENSEE 1999, 6.

145 Dieses Ergebnis geht aus dem International Social Survey Program (ISSP) von GESIS zum Thema »Religion« hervor, welches 1991 in 18 Ländern, 1998 in 33 Ländern und 2008 in 42 Ländern durchgeführt wurde. Aus diesen Studien wurden 30 Länder ausgewählt, die jeweils an zwei der drei Untersuchungen teilgenommen hatten, in: T. W. SMITH 2012.

146 »Die Transformation des politischen Systems und die Einführung der Marktwirtschaft in den postsozialistischen Ländern eröffnete eine neue Kultur für Konsumverhalten und beeinflusste damit Stadtregionen in Bezug auf ihre räumliche Struktur, ihre Wertschätzung durch die Konsumenten und deren

sind. Dazu gehören seit 2004 Staaten wie Lettland, Litauen, Estland, Polen, Ungarn u.a. Zieht man zudem eine vergleichende Analyse verschiedener Staaten bezüglich ihres religionssoziologischen Ist-Zustandes hinzu, tritt sehr deutlich die konfessionelle Bindung als entscheidendes Kriterium der Religiosität in den Vordergrund. POLLACK konstatiert: »Die Staaten mit überwiegend protestantischer Bevölkerung sind ganz offensichtlich am stärksten von Entkonfessionalisierungsprozessen betroffen; zudem zeichnen sie sich in der Regel durch eine schwächere private Religiosität und einen geringeren Gottesglauben der Bevölkerung aus.«¹⁴⁷

Ostdeutschland, als vorwiegend protestantisch geprägtes Land mit ca. 25 Prozent evangelischer Christen in der Bevölkerung und einem Anteil von 3 Prozent katholischer Christen fügt sich nahtlos in dieses Konditionsgefüge ein. Demzufolge charakterisiert sich der gesuchte Länderfokus religionshistorisch bzw. religionssoziologisch durch das Merkmal einer hohen Konfessionslosigkeit in einem postkommunistischen, vorwiegend protestantischen Kontext, der Parallelen mit der Situation in Ostdeutschland zulässt.¹⁴⁸ Legt man diese Kriterien zugrunde, so kristallisiert sich der europäische Nachbarstaat Estland heraus. Bei einem evangelischen Bevölkerungsanteil von ca. 13 Prozent sowie einer vergleichbar prozentualen Verteilung an Konfessionslosigkeit¹⁴⁹ schlussfolgert PICKEL in seinem Aufsatz zur religiösen Situation Ostdeutschlands: »Der Fall Estland ist ein gutes Vergleichsbeispiel für ein ähnliches Szenario von Konfessionsmitgliedschaft bei gleichen Rahmenbedingungen.«¹⁵⁰ Damit konzentriert sich die vergleichende Länderauswahl neben Deutschland auf das Dreieck Finnland, England und Estland.

Diese soeben beschriebenen Wegweiser sollen nachstehend auf das religionspädagogische Handlungsfeld am Lernort Schule angewendet werden. Dabei dient als allgemein- bzw. religionspädagogische Grundkategorie der Bildungsbegriff als Kompass.

1.4 Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff hat eine lange Tradition¹⁵¹, ist vielgestaltig und facettenreich und, wie zu vermuten, definatorisch schwer fassbar. Man kann ihn als »ein, wenn nicht als der Grundbegriff der Pädagogik in Deutschland«¹⁵² bezeichnen. Abhängig vom jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext, unterliegt seine inhaltliche Skizzierung der permanenten Notwendigkeit einer Neuorientierung. Es besteht folglich keine Übereinstimmung darüber, was genau unter Bildung zu verstehen ist, ihre Explikation hängt vielmehr häufig von der Perspektive des jeweiligen Betrachters ab. »Die unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge zu Bildung reichen von philosophischen über soziologische und didaktisch-theoretische Perspektiven bis neuerdings zu empirisch-pädagogischen und psychologischen Forschungen.«¹⁵³ Dennoch soll jedoch nicht darauf verzichtet werden, aus der historischen Genese des Bildungsbegriffes zumindest einige kategoriale Umrisslinien nachzuzeichnen, die in Anlehnung

Bewegungsverhalten innerhalb der Städte aufgrund wachsenden Konsumdrucks.« (W. STRUBELT/G. GORZELAK 2009, 50).

147 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 52.

148 Vgl. H. HANISCH 2005, 375-387.

149 KIRCHENAMT DER EKD (Informations- und Kontaktstelle Osteuropa IKOE).

150 G. PICKEL 2003, 23.

151 Die Datierung der Entstehung des Begriffes wird in der Literatur ebenfalls unterschiedlich diskutiert. »Der Begriff der Bildung beginnt seine Karriere im Kontext der aufklärerischen Pädagogik und der idealistischen deutschen Philosophie vor und nach 1800.«(H.-E. TENORTH/R. TIPPELT 2007, 93). BÖHM hingegen veranschlagt dessen Entstehung bereits wesentlich früher. »Der deutsche Bildungsbegriff, für den es in anderen Sprachräumen kein Äquivalent gibt, entsteht in der Mystik des 14. Jahrhunderts (Meister Eckhart, Seuse, Tauler) und wird als Aktualisierung der Gottesebenbildlichkeit verstanden.« (W. BÖHM 2005, 90).

152 W. BÖHM 2005, 90.

153 »Es gibt endlose Debatten zu Bildung und Ausbildung, zu Einheit und Differenz der Bildungsgänge, zu Grundbildung für alle und »erweiterter Allgemeinbildung« bzw. »Geistesbildung« (Flitner) für die Eliten.« (W. EINSIEDLER 2014, 225).

an GUDJONS¹⁵⁴ als grobes Gerüst formuliert werden sollen. So ist als ein entscheidendes Grundelement von Bildung die Entwicklung von Individualität in ihrer Mehrdimensionalität, d.h. unter der Entfaltung moralischer, kognitiver, praktischer und ästhetischer Kräfte zu bezeichnen. Sie befähigt u.a. zu vernünftiger Selbstbestimmung, ist aber gleichzeitig auf die Welt hin ausgerichtet, um diese zu erfassen, an dieser zu partizipieren, aber auch um diese in Solidarität mit anderen verändernd zu gestalten. In diesem Anspruch macht Bildung keine Unterschiede, sondern postuliert gleichermaßen für alle Menschen ihre Gültigkeit.

Auch innerhalb einer religionspädagogischen Annäherung ist der Bildungsbegriff zwar einerseits als »Regulativ von Religionspädagogik«¹⁵⁵ zu bezeichnen, spiegelt jedoch gleichzeitig eine vergleichbare Diversität an Explikationsvorschlägen wider. Das Spektrum an bildungstheoretischen Zielbestimmungen innerhalb der religionspädagogischen Landkarte erstreckt sich von Begrifflichkeiten wie »Identitätsbildung und Sinnfindung«¹⁵⁶ über »Subjektwerdung«¹⁵⁷ oder »Mündigkeit und Emanzipation, Reife und Identität, Menschenwürde und Humanität«.¹⁵⁸ Ausführlich nimmt auch der Rat der EKD in seinen zehn Thesen Stellung zum Verständnis religiöser Bildung und orientiert sich am Leitbild einer »gottoffenen Humanität«.¹⁵⁹

Zusammenfassend kritisiert jedoch DOMSGEN¹⁶⁰ den Grad an Abstraktheit innerhalb der benannten Zielbeschreibungen und konstatiert, dass dieser als handlungsleitende Orientierung im praktischen Kontext nur schwer Verwendung finden kann. Diese Aussage unterstreicht KUNSTMANN¹⁶¹ durch die Feststellung, dass die Bildungsmaximen bis heute kaum wirklich eingelöst werden konnten.

Im Anschluss soll das Bildungsverständnis nach SCHRÖDER entfaltet werden, welches im Hinblick auf systemtheoretisches Denken als besonders anschlussfähig erscheint. Es basiert auf zwei essentiellen Denkfiguren, die zum einen den Zusammenhang von Bildung und Menschenbild sowie zum anderen den von Prozess und Ziel deutlich zum Ausdruck bringen. So ist unter christlich-theologischer Perspektive die Figur der »Gottesebenbildlichkeit«, welche HÄRLE als »die Existenz im Gegenüber und in der Beziehung zu Gott insgesamt«¹⁶² beschreibt, als Ausrichtung, Ziel und Endpunkt jeglichen Bildungsprozesses zu beschreiben.¹⁶³ Man könnte sie als unentwegtes kommunikativ-wechselseitiges Begegnungsgeschehen bezeichnen. Biblische Quellen¹⁶⁴ belegen dieses als menschliche Bestimmung und Befähigung gleichermaßen, welche unantastbarer Garant seiner Würde ist. »In der Spannung zwischen Zusage und Realisierung der Ebenbildlichkeit [...] ist in theologischer Perspektive der Prozess der Bildung als Subjektwerdung, als *Überführung der Bestimmung in Selbstbestimmung* einzuzeichnen.«¹⁶⁵

Als zweite Denkfigur definiert SCHRÖDER die Spannung zwischen »Rechtfertigung und Heiligung«, wobei beide Komponenten nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, sondern vielmehr in einem gegenseitigen Aufeinander-bezogen-sein zum Tragen kommen. Die Gewissheit durch den Kreuzestod Christi als einmaliges Opfer vor Gott gerecht gesprochen zu sein, begründet die Grundlage und Rahmung der Heiligung. Als lebenslanger Prozess der

154 H. GUDJONS 2012, 208.

155 B. SCHRÖDER 2012 in Anschluss an Nipkow, 224.

156 F. SCHWEITZER 2006, 23.

157 B. SCHRÖDER 2012, 232.

158 J. KUNSTMANN 2010, 46.

159 RAT DER EKD 2007

160 Die detaillierte Diskussion um den religiösen Bildungsbegriff sowie die kritischen Anmerkungen finden sich in einem unveröffentlichten Papier von M. DOMSGEN 2014b.

161 J. KUNSTMANN 2010, 47.

162 W. HÄRLE 1995, 435.

163 Systemtheoretisch ließe sich dies als einen zielgerichteten Prozess der wechselseitigen Begegnung umschreiben.

164 Gen 1, 27 und 5,1; Psl 8.

165 B. SCHRÖDER 2012, 223.

Veränderung beruht er auf dem Vertrauen der unverdienten und uneingeschränkten Akzeptanz, deren Rückbezug in der Rechtfertigung verankert ist.¹⁶⁶ Somit ist eine Beziehung unbegrenzten Vertrauens und bedingungsloser Annahme das Fundament einer auf Gottesebenbildlichkeit hin ausgerichteten Entwicklung, die als Bildungsprozess bezeichnet werden kann. Unter christlicher Deutung geht es dabei nicht erstrangig um die Vermittlung religiöser Praktiken und Vorstellungen, sondern vielmehr um die Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich bejaht weiß und deshalb frei entfalten kann. Sie beschreibt eine vom christlichen Glauben geprägte Grundhaltung vorbehaltlos erwünscht zu sein.¹⁶⁷

Diese beiden grundlegenden Denkfiguren der »Gottesebenbildlichkeit« sowie der »Rechtfertigung und Heiligung« lassen sich mittels systemtheoretischen Denkens als kontextuelles Aufeinanderbezogenensein von System und Umwelt deuten, welches sich durch Komplementarität, Interdependenz und Wechselseitigkeit charakterisiert. Besonders in Prozessen impliziten Lernens werden diese Denkfiguren erfahrbar und entfalten ihre Wirkung. Sie verdeutlichen, dass Subjektwerdung keinen Akt isolierter Einseitigkeit skizziert, sondern vielmehr als wechselseitiger Prozess zwischenmenschlicher Beziehung, insbesondere derjenigen zwischen Kind/Jugendlichem/Schüler und Bezugsperson zu beschreiben ist. Dadurch rücken dezidiert Prozesse des Lernens, insbesondere in sozialen Kontexten, wie sie im Begriff der Ko-Konstruktion¹⁶⁸ niedergelegt sind, in den Fokus der Betrachtung und weisen der Bedeutung der Begegnung einen prominenten Platz zu.

Der emotional implizite Erfahrungsfundus bildet die Grundlage und den Rahmen auf welchem explizite christlich-religiöse Aussagen und Informationen gedeutet und positiv nachempfunden werden können. Daraus erklärt sich, dass explizite religiöse Erziehung aus sozialisationstheoretischer Perspektive nur im Kontext gelungener impliziter Erziehung erfolgreich sein kann.

Sehr deutlich zeigt sich dadurch gleichermaßen, dass die Grenzen zwischen christlich-religiöser Erziehung und allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung ineinander übergehen und als fließend zu bezeichnen sind. Demnach kann christliche Religion auch nicht als ein Sonderbereich menschlicher Existenz, der sich additiv zu allen anderen hinzugesellt betrachtet werden, sondern tangiert vielmehr die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und berührt das Leben in umfassender Weise.¹⁶⁹ So betont DOMSGEN, »dass die religiöse Bildung zum Menschsein dazugehört wie Bildung in anderen Bereichen auch«.¹⁷⁰

Das soeben beschriebene Bildungsverständnis nimmt Gestalt an und manifestiert sich in verschiedenen begrifflichen Koordinaten, auf die nachfolgend näher eingegangen werden soll. So ist davon aufzugehen, dass die Fähigkeit und Bedürftigkeit zur Bildung zum Menschsein dazugehört und einen lebenslangen unabschließbaren Prozess beschreibt. Er ist intrinsischer Natur und beruht auf Eigenaktivität und Selbsttätigkeit. Dabei hängt die Personenwürde jedoch nicht davon ab, wie fortgeschritten der Prozess der Subjektwerdung bereits ist, sondern liegt im unantastbaren Wert als Geschöpf Gottes.¹⁷¹ Das zieht konsequenterweise eine »heilsame« Trennung zwischen der Person und seinen Werken nach sich. So kann es nie zu einer Verurteilung der Person kommen, wohl aber seiner Werke.¹⁷² Der Mensch ist auf Erneuerung angewiesen¹⁷³ und darauf, an dieser in der vertrauensvollen auf Rechtfertigung beruhenden

166 Gottes Rechtfertigung bewirkt, »dass sie sein Vertrauen weckt und ihn auf diese Weise wirksam verändert. Wo sich das ereignet, wird das Rechtfertigungsgeschehen selbst zu dem grundlegenden Bildungsgeschehen.« (W. HÄRLE 1995, 66).

167 »Beim Religionsunterricht [...] kommt der emotionalen Dimension eine besondere Bedeutung zu, da die Einstellung zur Religion stark von atmosphärischen Gegebenheiten der Annahme und Akzeptanz abhängt.« (M. DOMSGEN 2008, 509).

168 L. WYGOTSKI 1987, 83)

169 »Religion ist eine identitätsstiftende Praxis [...], die in die Basis der Existenz eingreift und konstitutiv am Aufbau des Subjektseins beteiligt ist.« (N. METTE 1983, 235).

170 M. DOMSGEN 2004, 23.

171 »Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.« (P. BIEHL 1981, 58-99).

172 »Toleranz den Menschen, nicht aber ihren Fehlern gegenüber.« B. SCHRÖDER 2012, 229).

173 »Die theologische Perspektive trägt' t zu dieser Facette eine tiefgreifende Diagnose, nämlich ihre Interpretation als Ausdruck der verlorenen Gottesbeziehung ("Sünde").« (B. SCHRÖDER 2012, 229).

Beziehung zu Gott mitzuwirken.

Bildung zielt nicht nur auf die Entfaltung einzelner Dimensionen des Menschseins, sondern hat den Menschen in seiner Ganzheit im Blick. Sie ist mehr als die Summe verschiedenster Bereiche menschlicher Entwicklung, denn diese Verknüpfen sich erst im Rückbezug auf die Rechtfertigung in der Tiefe der Persönlichkeit zu einer Ganzheit. Dabei spielen besonders Prozesse personaler Begleitung eine besondere Rolle.

So wie das christliche Gottesbild durch die Dreieinigkeit an sich bereits durch Beziehung und Kommunikation charakterisiert ist, erscheint es evident, »dass ein Mensch im Prozess der Bildung ein mitmenschliches Gegenüber benötigt, in dessen Spiegel er sich selbst erkennt, das ihn begleitet und herausfordert.«¹⁷⁴ Als Pendant dazu gehört jedoch gleichermaßen die Wahrnehmung und Wertschätzung von Differenz als fruchtbares Infragestellen und Herausfordern eigener Perspektiven und Wahrnehmung. Sie regt zum einen zur kritischen Auseinandersetzung mit anderen Positionen an und trainiert gleichermaßen die Achtung und Unantastbarkeit der Personenwürde, gerade bei unterschiedlichen Standpunkten. KORSCH spricht von »Differenzkompetenz«, welche als »Schlüsselbegriff einer pluralitätsfähigen und zum Umgang mit Pluralität befähigenden Religionspädagogik«¹⁷⁵ insbesondere im weltanschaulichen Setting von Heterogenität und Säkularität bezeichnet werden kann.

Mit Differenzkompetenz ist jedoch keine Haltung der Indifferenz und Beliebigkeit beschrieben, sondern sie ist vielmehr eingebettet in eine »verantwortungsbewusste Mündigkeit« (KIRCHENRAT DER EKD 61), die sich auf soziale und gesellschaftliche Bereiche aber auch auf politische, ökonomische und ökologische Kontexte erstreckt.

Bildung als religionspädagogischen Grundbegriff, realisiert sich insbesondere in Prozessen des Lernens, welche den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen mit einschließen, in diesen jedoch nicht aufgehen.

Das Verständnis christlich-religiöser Bildung weist in vieler Hinsicht Parallelen zur Perspektive eines allgemeinpädagogischen Bildungsbegriffs auf, was sich bereits aus der Interdependenz der historischen Genese beider Denkwelten ableiten lässt.¹⁷⁶ Der christliche Bezug auf eine Größe außerhalb seiner selbst sowie der Welt leitet sich aus der Unverfügbarkeit der Person als Ebenbild Gottes, die auf die »Realisierung eben dieser Ebenbildlichkeit«¹⁷⁷ zielt, ab. Darin inbegriffen sind z.B. Würde und Freiheit, Gleichberechtigung sowie Entfaltung, aber auch Angewiesenheit und Erneuerungsbedürftigkeit. Christlich-religiöse Bildung schöpft ihren Ausgangspunkt und ihre Zielbestimmung aus dem persönlichen Gottesbezug, der seinen Ausdruck in der Liebe gegenüber Gott und Christus, den Mitmenschen und sich selbst findet.

Übertragen auf den Lernort Schule leitet SCHRÖDER einen allgemein- sowie religionspädagogischen Bildungsanspruch¹⁷⁸ ab, der zum Ziel hat, »das lernende Individuum, also etwa die Schülerin oder den Schüler, respektvoll-wertschätzend zu behandeln, die Inhalte (christlicher Religion) freiheitlich-verantwortungsfördernd auszulegen und Unterrichtsthemen und -verfahren so auszuwählen, dass sie zur ganzheitlichen Entwicklung der Schüler beitragen.«¹⁷⁹ Damit wird eine optimale, ganzheitliche Entwicklung des Schülers als oberstes schulisches allgemein- sowie religionspädagogisches Bildungsziel postuliert, die sich in einem wertschätzenden, individuellen pädagogischen Verhältnis unter Entfaltung »freiheitlich-verantwortungsfördernder« Inhalte und Methoden vollzieht.

174 Ebd., 228.

175 Ebd., 228.

176 »Die Bindung an Gott und die Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen (imago dei) werden im gesamten Mittelalter Grundlagen des Bildungsdenken.« (H. GUDJONS 2006, 74).

177 A.a.O., 221.

178 SCHRÖDER versteht Bildung als Subjektwerdung, d.h. als lebenslangen Transformationsprozess, der die Ebenbildlichkeit Gottes zum Ziel hat. Vgl. B. SCHRÖDER 2012, 231.

179 A.a.O., S. 241.

II SYSTEMTHEORETISCHE PERSPEKTIVE

Die grundlegenden Begriffe einer systemtheoretischen Betrachtungsweise sollen in aller Kürze einführend skizziert werden, um auf sie in den nachfolgenden Kapiteln zurückgreifen zu können und sie, wo nötig, detaillierter anzuwenden.

Das Bild der Elternarbeit und insbesondere das innerhalb des Religionsunterrichtes zeichnet sich als das eines komplexen Systems verschiedener Akteure aus. System wird dabei verstanden als ein Netz zugehöriger Operationen [...], die sich von nicht dazugehörenden Operationen abgrenzen lassen.«¹⁸⁰ Die einzelnen Akteure stehen nicht nur in divergierenden Operationen bzw. Beziehungen zueinander, sondern wirken auch in unterschiedlicher Weise aufeinander ein und bilden dadurch relevante Umwelten. Die gegenseitigen Einwirkungen entziehen sich einer totalen Steuerung und entwickeln Eigendynamiken, die nur bedingt kontrollierbar sind. DÖRNER formuliert es folgendermaßen: »Wir müssen es lernen, dass man in komplexen Systemen nicht nur eine Sache machen kann, sondern, ob man will oder nicht, immer mehrere macht. Wir müssen es lernen, mit Nebenwirkungen umzugehen [...] (Dörner 1989: 307).«¹⁸¹

Was hier angesprochen ist, ist das Phänomen der Polytelie, das unvermeidlich in komplexen Systemen auftritt und die divergenten, mit- unter gegensätzlichen Zielsetzungen der einzelnen Systeme widerspiegelt. Komplexität erfordert die Notwendigkeit, mehrere Zielsetzungen gleichzeitig zu verfolgen. Dabei erweist sich die Fähigkeit, die richtigen Prioritäten zu treffen, von grundlegender Bedeutung für ein effektives Realisieren der Ziele. Gleichzeitig ist diese bereits recht facettenreiche Kombination eingebettet in ein weiteres Gefüge von Umwelten, wie das einer Schule, und diese wiederum in die einer Gesellschaft mit jeweils unterschiedlicher kulturhistorischer, politischer, ökonomischer und soziologischer bzw. religionssoziologischer Prägung.

Im Generellen lassen sich die einzelnen Akteure und ihre Umwelten nach zwei verschiedenen Systemarten unterscheiden: nach psychischen und sozialen Systemen. Beide Systeme sind »auf der Basis von Sinn organisiert¹⁸², der sich in kognitiven Strukturen, Werten und Normen, in Sprache¹⁸³, aber auch in religiösen Grundüberzeugungen spiegelt. Der Sinn hat eine selektive Bedeutung, indem er die Systemgrenze definiert, d.h. er legt fest, wer zu einem bestimmten sozialen System, z.B. einer Schulklasse oder weltanschaulichen Gruppe dazugehört, und wer nicht. Er definiert damit die Grundlage von Identität.

Gleichzeitig existieren innerhalb bestimmter sozialer Systeme gewisse Präferenzordnungen, die die Relevanz unterschiedlicher Sinnebenen abbilden. So wird z.B. dem Phänomen Bildung in bildungsfernen Elternhäusern sicherlich nicht die gleiche Priorität eingeräumt werden wie in typischen Mittelschichtfamilien. Gleiches ist auch auf andere Bereiche übertragbar, so z.B. auf religiös sensibilisierte bzw. weniger sensibilisierte Familien bezüglich der Wichtigkeit religiöser Zusammenhänge. Präferenzordnungen finden sich aber auch in sehr komplexen sozialen Systemen, wie z.B. die eines religionssoziologischen oder -historischen Hintergrundes innerhalb eines gesellschaftlichen Makrosystems. Ihre Funktion lässt sich grob mit der Steuerung der Selektion von Umweltdaten und deren Verarbeitung umschreiben. Es ist z.B. aufschlussreich zu wissen, welches weltanschauliche Gefüge in einem gesellschaftlichen Kontext vorherrscht, da

180 H. WILLKE 2006b, 55.

181 A.a.O., 237.

182 A.a.O., 43.

183 »kognitive Struktur, Image, Rolle, Norm, Wert, Ideologie, Weltbild oder symbolische Codes wie Sprache, Recht, Moral, Wahrheit oder Geld.« (A.a.O., 45).

sich dieses mit Sicherheit in den einzelnen Teilsystemen kommunaler Schulen spiegeln und damit sowohl den Unterricht sowie den Religionsunterricht als auch dessen Elternarbeit tangieren wird.

Soziale Systeme kennzeichnen sich durch eine »funktionale Differenzierung«¹⁸⁴, d.h. ihren Subsystemen kommen unterschiedlich spezialisierte Aufgaben zu, die der Bewältigung von Umweltkomplexität dienen. Dies ist sicherlich sowohl bei Schulen als auch bei Kirchen der Fall, da es sich bei ihnen um hochkomplexe Systeme handelt. Aber auch innerhalb von Elternarbeit ist je nach ihrer Ausprägung von unterschiedlichen Komplexitätsniveaus auszugehen. Komplexität wird dabei verstanden als »eine Eigenschaft von Systemen, die durch Art und Zahl der zwischen den Systemelementen bestehenden Beziehungen (Relationen) festgelegt ist«.¹⁸⁵ Sie »bezeichnet den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes.«¹⁸⁶ Horizontale Relationsebenen kennzeichnen sich durch ein symmetrisches Beziehungsniveau, während vertikale Außenrelationen hierarchische Verhältnisse indizieren. Beide bewegen sich jedoch innerhalb desselben Systems. Beziehungen zu anderen Systemen werden über laterale Außenrelationen¹⁸⁷ realisiert. So ist es sowohl für den Lehrer als auch für den Religionslehrer von grundlegender Bedeutung, die unterschiedlichen schulischen Relationsebenen wahrzunehmen und innerhalb dieser zu agieren, um möglichst zielorientiert arbeiten zu können.

Umweltkomplexität geht immer einher mit Konflikten, denn nicht alle Relationen sind machbar und sinnvoll. Hier wird genau die Situation beschrieben, in der sich heute viele Familien befinden. Die umfangreiche Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Konrad-Adenauer-Stiftung »Eltern-Lehrer-Schulerfolg«¹⁸⁸ dokumentiert anschaulich die Umweltkomplexität heutiger Familien bezüglich Schule und des u.a. daraus resultierenden Drucks für das Familienleben. Das System Familie ist gezwungen, aus möglichen Umweltereignissen und Handlungsalternativen die ihr für das Kind bzw. den Jugendlichen am besten erscheinende auszuwählen. Die Möglichkeit, unterschiedliche systemische Zustandsformen zu wählen, ist in dem Begriff der Kontingenz ausgedrückt. Bei sozialen Systemen kommt es nicht selten auf Grund von erhöhter Komplexität zu »Mehrfachkontingenzen«¹⁸⁹, LUHMANN spricht von »doppelter Kontingenz«.¹⁹⁰ In der Elternarbeit wird sie dort ihre Anwendung finden, wo elterliche Verhaltensweisen oder auch diejenigen der Schüler auf Grund dazwischengeschalteter Operationen vermutet, aber nicht mit Sicherheit vorhergesagt werden können.

Kontingenz lässt sich jedoch nicht nur auf soziale Systeme anwenden, auch psychische Systeme befinden sich tagtäglich in Situationen, die von ihnen Entscheidungen erfordern. Dies setzt als Kondition einen Moment der Freiheit und Unverfügbarkeit voraus, der die logische Konsequenz und Grundlage von Entscheidungsspielräumen bildet. Diese Zusammenhänge spielen zum einen für den Unterricht im Allgemeinen und den Religionsunterricht im Besonderen eine erhebliche Rolle, berühren aber auch in gleicher Weise dessen Elternarbeit. Aus der Perspektive der zugrunde gelegten Unverfügbarkeit wird sich eine religionspädagogische Elternarbeit sicherlich immer nur als ein Angebot verstehen können, das die Entscheidungshoheit des systemischen Gegenübers ernst nimmt.

Sowohl psychische als auch soziale Systeme können als autonome Systeme bezeichnet werden. Autonomie meint dabei die Eigengesetzlichkeit der Operationsweise eines Systems«.¹⁹¹

184 H. WILLKE 2006b, 19.

185 G. KLAUS 1969, zitiert in: H. WILLKE 2006b, 24.

186 H. WILLKE 2006b, 23.

187 H. WILLKE 2006b, 50.

188 C. HENRY-HUTMACHER/E. HOFFMANN/M. BORCHARD 2013.

189 H. WILLKE 2006b, S. 29.

190 N. LUHMANN 1975, 171, zitiert in: A.a.O., 29.

191 H. WILLKE 2006b, 69.

Systeme organisieren sich auf der Grundlage einer Simultanität von Selbstreferenz und Fremdreferenz. Selbstreferenz insofern, als sie sich in der Tiefenstruktur ihrer Selbststeuerung als umweltunabhängig erweisen. Umschreiben lässt sich dieses Phänomen mit dem Begriff der Autopoiese, die dann gegeben ist, wenn ein »geschlossener, selbstreferentieller Verweisungszusammenhang von Operationen vorliegt«¹⁹², wenn sich im Zuge einer basalen Zirkularität die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen, reproduzieren.¹⁹³ Während sich dies bei psychischen Systemen auf der Ebene der Gedanken und Vorstellungen abspielt, manifestieren sich derartige Prozesse bei sozialen Systemen in Form von Kommunikationen.¹⁹⁴ »Für ihre Kontinuität ist fortlaufende Kommunikation unerlässlich.«¹⁹⁵

Wirkungsweisen fortlaufender Kommunikation werden z.B. in Traditionen, die innerhalb der Familie an ihre Mitglieder weitergegeben werden, visibel. Selbstreferenz ist jedoch nur die eine Seite der systemischen Medaille. Sie bedarf der Ergänzung durch eine sich nach außen öffnende Fremdreferenz, um sich nicht in sich selbst zu erschöpfen. Um überlebensfähig zu sein, sind Systeme auf Informationen aus der Umwelt angewiesen, die sie jedoch gemäß ihrer autopoietischen Operationsweise verarbeiten. Damit es unter diesen Bedingungen zu einer gelungenen intersystemischen Kommunikation kommen kann, bedarf es der »Herstellung gleichsinniger und damit anschließbarer Kommunikationen.«¹⁹⁶

Je spezifischer ein System ist, desto spezifischer sind auch seine Kommunikationsprozesse und desto größer sind seine Leitdifferenzen. Problematisch wird es, wenn die Schlüssel zur Entzifferung des »differentielle(n) semantische(n) Codes«¹⁹⁷ nicht vorhanden sind. Geht man davon aus, dass religionspädagogische Inhalte stark von religiösem Vokabular und spezifischen Kontexten determiniert sind, welche aufgrund des religionssoziologischen Settings nicht zu Bereichen allgemeiner gesellschaftlicher Kommunikationen gehören, macht dies die Notwendigkeit, eine gleichsinnige und zugleich anschließbare Kommunikation herzustellen, deutlich.

Dabei ist gleichzeitig ein hochkomplexer kommunikativer Prozess der Perzeption und Transformation von Information einerseits und der Transmission zwischen den Systemen andererseits tangiert, der insbesondere in seinen Anfängen das Charakteristikum der wechselseitigen Wahrnehmung unterstreicht.¹⁹⁸ Gerade bei der Verdichtung intersystemischer Beziehungen zwischen Eltern und Lehrer bzw. Religionslehrer kommt diesem Vorgang der wechselseitigen Kommunikation eine bedeutende Rolle zu.

Bündelt man die facettenreichen Aussagen bezüglich des kommunikativen Konditionsgefüges, so lassen sich drei systemische Paradigmen gelingender Kommunikation ableiten:

- Fortlaufende Kommunikation
- Gleichsinnige und anschließbare Kommunikation
- Wechselseitige Kommunikation

Führt man sich diese Zusammenhänge nochmals deutlich vor Augen, wird ersichtlich, wie unwahrscheinlich und fragil eine gelungene Kommunikation zwischen den Systemen erscheint,

192 A.a.O., 68.

193 Vgl.H. Maturana 1982, 58, zitiert in: H. Willke 2006b, 62.

194 »Soziale Systeme bilden sich auf der Grundlage von Kommunikationen.« (H. Willke 2006b, 65).

195 H. Willke 2006b, 65.

196 A.a.O., 70.

197 Vgl. A.a.O., 67.

198 »Quasi-Systeme entstehen aus der elementaren Interaktion von Anwesenden. Anwesende sind Beteiligte, »wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können (Luhmann 1975:22).« (A.a.O., 72).

hier zwischen Elternhaus und Schule, zwischen Schüler und Lehrer sowie zwischen Schüler, Eltern und Lehrer bzw. Religionslehrer. Denn letztendlich setzt sie voraus, die sinngeladene Tiefenstruktur des anderen Systems zu verstehen, um stabile Relationsebenen aufbauen zu können.

Hier ist ein grundsätzliches Anliegen einer allgemeinen bzw. religionspädagogischen Elternarbeit benannt, nämlich die sinngeladene Tiefenstruktur der Eltern- bzw. Familiensysteme zu verstehen, um zum Wohl des Schülers zu diesen möglichst stabile Relationsebenen aufbauen zu können.

1. Psychische Systeme

Zunächst soll der Fokus darauf gerichtet sein, welche psychischen Systeme zu den Akteuren und den relevanten Umwelten einer allgemeinen bzw. religionspädagogischen Elternarbeit zu zählen sind. Folgende psychische Systeme lassen sich benennen:

Allgemeinpädagogische Elternarbeit	Religionspädagogische Elternarbeit
Schüler	Schüler
Elternteil	Elternteil
Geschwister	Geschwister
Großelternanteil	Großelternanteil
Schulleitung	Schulleitung
Lehrer	Lehrer
	Religionslehrer
	Pfarrer/Katechet

Sortiert man die einzelnen psychischen Systeme nochmals in psychische Systemgruppen, so kann zwischen der Kindheit des Schülers, der Phase der Adoleszenz und dem Erwachsenenalter unterschieden werden. Zwischen den Systemgruppen vollzieht sich eine Entwicklungsspirale vom Quasi-System (Kind/Jugendlicher) über spiralförmige Verdichtungen hin zum System (Erwachsener) und indiziert damit die Richtung eines Systementwicklungsprozesses.

Entwicklungspsychologische Forschung soll den systemischen Ansatz unterstreichend erhellen. Dabei folge ich den Ausführungen Gudjons¹⁹⁹, der aus der Fülle entwicklungspsychologischer Phasenmodelle drei favorisiert: das psychoanalytische Modell ERIKSONs²⁰⁰, die struktur-genetische Theorie PIAGETs²⁰¹ sowie die moralische Entwicklung KOHLBERGs.²⁰²

Unter religionspädagogischer Perspektive wurden analoge Stufenmodelle z.B. von FOWLER²⁰³ zur Konstruktion von Lebenszuversicht (»faith), von OSER/GMÜNDER²⁰⁴ zum Aufbau des religiösen Urteils sowie von REICH²⁰⁵ zum Schöpfungsverständnis entwickelt. Diese Modelle sensibilisieren für die jeweilige Spezifität religiöser Logik in unterschiedlichen Lebensphasen und bilden eine adäquate Hintergrundfolie einer passgenaueren Beobachtung und Interpretation von Individuen.«²⁰⁶

199 H. GUDJONS 2006.

200 E. H. ERIKSON 2000.

201 Vgl. R. FATKE 2003.

202 Vgl. G. H. PORTELE 1978.

203 J. FOWLER 1991.

204 F. OSER/P. GMÜNDER 1984.

205 R. L. FETZ/H. K. REICH/P. VALENTIN 2001, zitiert in: B. SCHRÖDER 2012, 316-318.

206 B. SCHRÖDER 2012, 326.

1.1 Schüler

a) Als »Quasi-System«

Der Schüler und, in Abhängigkeit vom Alter, auch die Geschwister sind als psychische Quasi-Systeme zu bezeichnen. Sie unterliegen implizit dem Einfluss zur Übernahme elterlicher Sinnkonstruktionen und verfügen nur in geringem Maße über eine gesonderte Systemidentität. Zwar kennzeichnet sich das Kind im Sinne einer einmaligen Kreation bereits durch eine eigene Konstitution vorhandener Individualität, diese verläuft jedoch bezüglich verschiedener Referenzebenen mit dem »Sinn« elterlicher Präferenzen mehr oder weniger analog. Sie entfaltet sich im Rahmen der von den Eltern gesetzten Normen. Es befindet sich damit eindeutig auf der Stufe des psychischen Quasi-Systems, das sich durch strukturelle Labilität und ein geringes Maß an »organisierter Komplexität«²⁰⁷ definiert.

Gleichzeitig unterliegt es der elterlichen Abstimmung divergenter Orientierungen, ohne deren Koordinierung die Steuerungs- und Handlungsfähigkeit des Familiensystems nicht denkbar wäre. Der systemische Sinn als Steuerungscode, d.h. die durch die Eltern prioritär gesetzten Werte und Normen, verlangt Einheit der Sub-Systeme, der Kinder, um ein Funktionieren des familialen Systems zu gewährleisten. Der Schüler weiß, welche Denk- und Verhaltensweisen innerhalb und außerhalb familialer Abläufe erwünscht sind und welche weniger. Die beschriebenen Abstimmungsprozesse der Sub-Systeme richten sich folglich an zwei verschiedene Umwelten: die Innen- und die Außenwelt. Während die Innenwelt Bezug auf familieninterne Belange nimmt, verweist die Außenwelt darüber hinaus auf die Bewältigung der Alltagsumwelten.

b) Als Kind

Kindheit beschreibt mehr als nur »eine Phase der seelischen Entwicklung des Menschen, die sich circa vom ersten bis zum zwölften Lebensjahr erstreckt. Sie beinhaltet »darüber hinaus auch den historischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext dieses Lebensabschnittes.«²⁰⁸ BAAKE²⁰⁹ strukturiert diese Zusammenhänge im Anschluss an URIE BRONFENBRENNER²¹⁰ in vier sozialökologische Zonen, wobei »die Familie/das Zuhause das Zentrum und damit das Kernstück aller Entwicklung darstellt. Hier durchlebt das Kind nach ERIKSON seinen ersten Lebensabschnitt, der dem Aufbau von Ur-Vertrauen dient. In diese Phase fällt nach KOHLBERG auch die Orientierung an Autoritätspersonen, die für die Entwicklung seines moralischen Urteils- und Handlungsvermögen ausschlaggebend sind. Umrahmt werden diese Prozesse von der parallel verlaufenden geistigen Entwicklung des Kindes, die nach PIAGET im zeitlichen Abschnitt der Kindheit durch die Phase der konkreten Operationen geprägt ist. In der aktiven und greifbaren Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Umwelt entstehen geistige Schemata, die nahezu irreversiblen Charakter aufweisen. Dabei vollzieht sich der substanzielle Part, neben anderen Orten der Betreuung und Förderung, wie z.B. Krippe, Kindergarten, Hort und Schule, im Raum der Familie. Sie ist der Ort, an dem erste Verhaltensregeln erworben werden, die konstitutiv für alle weiteren Einstellungsdispositionen gelten. Den Eltern fällt dabei eine entscheidende Rolle zu.

BERGER/LUCKMANN fassen die Bedeutung der Familie bzw. der Eltern für die primäre Sozialisation, innerhalb derer Kindheit zu verorten ist, pointiert zusammen. Darin weisen sie

207 A.a.O., 83.

208 H. GUDJONS 2006, 107.

209 Vgl. D. BAAKE 2004.

210 U. BRONFENBRENNER 1981.

den Eltern als den »signifikant Andern die Schlüsselposition innerhalb der familiären Konstruktion zu, welche die Regeln, nach denen die Familie funktioniert, aufstellen. BRUNNER bezeichnet sie als »Architekten der Familie.«²¹¹ Auch wenn das Kind seine primäre Sozialisation aktiv durchläuft, findet dennoch eine fast automatisierte Identifikation mit der Welt der Eltern statt. Sie wird als die einzig gültige und wahre internalisiert und erhält damit eine derart prägende Dimension, dass sie mit Einflüssen der sekundären Sozialisation nicht gleichrangig verortet werden können. »Die Welt der Kindheit [...] bleibt die heimatliche Welt, die wir noch in fernste Regionen des Lebens [...] mit uns nehmen.«²¹²

c) Als »verdichtetes Quasi-System«

Im Laufe der Adoleszenz beginnt der Schüler eigene, im systemtheoretischen Verständnis spezifische, »sinnhafte Strukturen und gleichzeitig eine relative Unabhängigkeit von der Umwelt und damit auch vom Eltern-System zu entwickeln. Er entwickelt und probiert separate Sinnkonstruktionen aus und gerät dadurch unter Umständen in Konflikt mit elterlichen Abstimmungsprozessen auf Sinnebene. Unter systemischer Perspektive bewegt er sich damit in der Entwicklungsspirale vom Quasi-System zum System und könnte folglich als »verdichtetes Quasi-System bezeichnet werden. Das ist ein wichtiger Gesichtspunkt, den es im Auge zu behalten gilt und der Konsequenzen für das System des Religionsunterrichtes und in infolgedessen für die Gestaltung der Eltern-/Familienarbeit innerhalb des Religionsunterrichtes hat.

d) Als Jugendlicher

Der Begriff der »Adoleszenz ist vielschichtig und seine Definition demnach abhängig vom jeweiligen Blickwinkel, unter dem man ihn betrachtet. »There is currently no standard definition of 'adolescent'. Although often captured as an age range, chronological age is just one way of defining adolescence.«²¹³ Bezogen auf den Faktor Zeit, definiert ihn GUDJONS zunächst allgemein als den »Gesamtzeitraum, der mit dem Einbruch der Pubertät beginnend eine länger gestreckte Phase der Entwicklung umfasst«²¹⁴, d.h. von ca. zwölf bis achtzehn Jahren. BAAKE versucht die verschiedenen Dimensionen der Adoleszenz als Phase zusammenzufassen, in der die »selbstverständliche Welthinnahme des Kindesalters abgeschlossen wird und eine neue Einheit aus physisch-psychischen Erlebnis- und Selbsterfahrungen entsteht, die zur wachsend bewussten Entwicklung des Ich-Gefühls führen, das die Abgrenzung von anderen Personen erlaubt und gerade dadurch die Aufnahme von selbst gewählten Beziehungen auf breiter Basis ermöglicht.«²¹⁵

Die zentrale Entwicklungsaufgabe, die sich aus dieser Aussage für den Zeitraum der Adoleszenz ableiten lässt, besteht im Entwurf einer eigenen Identität. Dabei geht es zum einen um die Akzeptanz des eigenen Körpers, das Zurechtfinden in einer männlichen bzw. weiblichen Rolle sowie die Gestaltung neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen. Ein wichtiger Aspekt ist die Fähigkeit des Ausprobierens von Rollen, die es dem Jugendlichen ermöglicht, verschiedene Rollenmuster durchzuspielen. Zum anderen findet eine emotionale Entkopplung vom

211 E. J. BRUNNER 2006, 22 f.

212 P. BERGER/T. LUCKMANN 1970, 145 f.

213 »Adolescence can also be defined in numerous other ways, considering such factors as physical, social, and cognitive development as well as age.« (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION 2002, 5).

214 H. GUDJONS 2006, 125.

215 D. BAAKE 2003, 41-42.

Elternhaus statt, begleitet von der Option, »mit ihnen verbunden«²¹⁶ zu bleiben, was den Aufbau eines eigenen Wertesystems und damit einhergehend eines sozial verantwortlichen Verhaltens mit einschließt. Nach KOHLBERG²¹⁷ erreicht der Schüler das postkonventionelle Stadium, innerhalb dessen er sich zunächst an Gesetzen orientiert, die das Zusammenleben bestimmen, um dann zu einem Niveau zu gelangen, das diese wiederum einer Prüfung universaler ethischer Prinzipien unterzieht. Es kommt zu Gewissensentscheidungen.

Trotz vielfacher Kritik an KOHLBERGs Theorie weist sie dennoch gewisse Parallelen zu kognitiv-perspektivischen Theorien auf. Anders formuliert bedeutet dies, dass sich die moralischen Entwicklungsschritte auf der Grundlage einer veränderten kognitiven Disposition vollziehen. Jugendliche zeigen bezüglich der kognitiven Entwicklung »eine wachsende »field-independent performance«²¹⁸, also ein Verhalten, das nicht durch den konkreten Anlass oder unmittelbare Operationen entscheidend bestimmt wird.²¹⁹ PIAGET bezeichnet diese Art des Denkens als Fähigkeit zu »formalen Denkopoperationen.«²²⁰

Die Entwicklung der Identität unter der Perspektive eines lebenslangen Prozesses (life-span-development²²¹) stellt sich in der wissenschaftlichen Diskussion konträr dar. Die Selbstkonzeptforschung²²² vertritt die Position einer »relativen Stabilität und Konsistenz des Selbstkonzepts in der Entwicklung.«²²³ Demgegenüber beschreibt der Ansatz des Identitätskonzepts, welcher im Krisenmodell ERIKSONs wurzelt, die Konstruktion von Identität durch die aufeinander aufbauende Bewältigung von Krisen. Dabei wird Krise jedoch verstanden als »kritische Phase«²²⁴, die nach einer Lösung verlangt.

Was beide Modelle jedoch vereint, ist der Hinweis auf die grundlegende Bedeutung der primären Sozialisation für die Konstruktion der sekundären Sozialisation. Trotz der tiefgreifenden Unterschiede, die die Adoleszenz in der Entwicklung des Jugendlichen mit sich bringt, entfaltet sich diese auf der Grundlage der erlebten Kindheit. LENZEN spricht an dieser Stelle von einem »biographischen Bewusstsein«²²⁵, welches die Entfaltung einer ersten bewussten Perzeption eigener Lebensentwürfe meint.

Zusammenfassend kann man mit FEND sagen, dass sich der Mensch »in der Adoleszenz erstmals bewusst in ein Verhältnis zur Welt und zu sich selbst (setzt; S.S.). Er gewinnt eine weltanschauliche Position und nimmt zu sich selber erstmals bewusst Stellung. Dies äußert sich in einer neuen Identität, in einem neuen Verhältnis zu Bezugspersonen, zum eigenen Körper und zur Sexualität, einer neuen Beziehung zu sich selbst, zu Leistung und Beruf sowie in einer neuen Orientierung gegenüber Politik, Beruf, Natur, Religion und Kultur.«²²⁶ Dabei kennzeichnet sich eine stabile Ich-Identität in der Autonomie eigener Überzeugungen.²²⁷ Dieser »Imperativ zur Selbstgestaltung«²²⁸, ausgelöst durch den gesellschaftlichen »Individualisierungsschub«²²⁹, der eine »Entstrukturierung der Jugendphase«²³⁰ nach sich zieht,

216 H. GUDJONS 2006, 128.

217 Vgl. G. H. PORTELE 1978.

218 Vgl. R. J. STERNBERG 1997.

219 A.a.O., 105.

220 Vgl. J. PIAGET 1970.

221 T. LECERF/A. DE RIBAUPIERRE/D. FAGOT/J. DIRK Paris 2007, 85-107.

222 S.-H. FILIPP 1980, 105-125.

223 H. GUDJONS 2006, 132.

224 E. ERIKSON 2000, 60.

225 D. LENZEN 2005.

226 H. FEND 2000, 414.

227 »Ich bestimme selbst, was ich wollen will gemäß Kriterien, die ich selbst bestimmen kann.«(G. NUNNER-WINKLER 1990, 671-686).

228 H. GUDJONS 2006, 136.

229 Vgl. U. BECK 1986.

230 D. BAAKE 2003, 41.

verlangt Erhebliches von den Jugendlichen, nämlich die »Biografisierung des Lebens.«²³¹ Bezogen auf den einzelnen Jugendlichen bedeutet dies eine »gesteigerte Orientierungsleistung.«²³²

1.2 Elternteil, Großelternteil, Schulleiter, Lehrer/Religionslehrer, Pfarrer, Katechet

a) Als System

Das Erwachsenenalter ist gekennzeichnet durch die Ausbildung fester, persönlichkeitskonstituierender Grundstrukturen, die eine Justierung zwischen Innen- und Außenwelt erlauben und auf einem System von Erfahrungen und Kompetenzen beruhen. Dieses findet in der Gestaltung je spezifischer Subjektivität bzw. Identität seinen Ausdruck.²³³ Es ist systemtheoretisch als immanenter Sinn des psychischen Systems zu bezeichnen, welcher zum einen die Perzeption der Umwelt, zum anderen deren Verarbeitung und die Konstruktion der systemeigenen Präferenzordnung maßgeblich determiniert. Mit der Ausbildung der Ich-Identität gehen ebenfalls Prozesse der Konstruktion eines reflektierten Selbstbildes einher. Demnach liegt der »letzte Schritt zur Systemqualität (oder Subjektheit und Identität) [...] in der Erarbeitung der Fähigkeit, Zwecke und Ziele eigenständig zu setzen und zu variieren, also im Rahmen einer partiellen Autonomie von der Umwelt operative Komplexität zu produzieren und zu verarbeiten.«²³⁴

Dieses Geschehen umschließt, wie das Zitat unterstreicht, die Konstruktion und Modifikation je subjektiver Lebensziele als Reaktion auf Umweltkomplexität. Demnach intendiert Systemqualität prozesshaften Charakter, der durch die Abhängigkeit von Umwelteinflüssen begründet ist. Die aus der Diversität der Umwelt entspringende Kontingenz zieht unausweichlich die Notwendigkeit und Fähigkeit nach sich, reflektiert auf diese zu reagieren und eigene Lebensentwürfe zu produzieren. Systemqualität kennzeichnet sich demnach nicht durch einen abgeschlossenen, vollkommenen und unveränderbaren Status, sondern vielmehr durch die Fähigkeit zu einer zielgerichteten Modifikation eigener Lebensperspektiven und Lebensführung auf der Grundlage einer Interdependenz von Umweltbeziehungen. Innerhalb dieses Kontextes kommt es zur Realisation einer vollen Ausbildung der Subjektivität, Identität und einer relativen Autonomie von der Umwelt.²³⁵

b) Als Erwachsener

Das Erwachsenenalter stellt eine der vier Lebensphasen neben Kindheit, Jugend und Alter dar, die sich aus der »erwerbsbezogenen Dreigliederung in eine Vorbereitungs-, eine Aktivitäts- und eine Ruhephase«²³⁶ ergeben. Es lässt sich nochmals in das frühe, das mittlere und das spätere Erwachsenenalter²³⁷ differenzieren.

In hoch entwickelten Industriegesellschaften, wie der unseren, ist zum einen eine verlängerte

231 W. MAROTZKI/A.-M. JOHL/W. ORTLEPP 2005, 11.

232 A.a.O., 11.

233 »Ausbildung der Subjektivität, Identität und einer relativen Autonomie von der Umwelt.« (H. WILLKE 2006b, 77).

234 H. WILLKE 2006b, 94.

235 Hierbei vollzieht sich zunächst die Entwicklung über eine Umwelt-Dominanz hin zu einer vollen »Ausbildung der Subjektivität, Identität und einer relativen Autonomie von der Umwelt, die durch die Realisierung selbstgewählter Ziele gekennzeichnet ist.« (A.a.O., 77).

236 J. ECARIUS 2004, 267.

237 Vgl. R. TIPPELT 2008, 445.

Lebensdauer nicht selten, zum anderen eröffnen mannigfache Optionen der Lebensführung entsprechende Gestaltungsspielräume. Sie bedingen eine »Destandardisierung in der Struktur des institutionalisierten Lebenslaufes«²³⁸, was schließlich immer wieder Neuorientierung und Weiterentwicklung erfordert. Demnach ist die menschliche Entwicklung als lebenslanger Lernprozess (Lifelong Learning²³⁹) zu betrachten, innerhalb dessen sich die Persönlichkeit »auf der Basis einer angelegten Grundstruktur von Merkmalen ständig erweitert.«²⁴⁰ Prägungen der Kindheit sowie der Pubertät können dadurch abgeschwächt und modifiziert werden. Es ist folglich eher von einem fortlaufenden Prozess auszugehen als von einem finiten Geschehen. Als Konsequenz dessen sind Erwachsene als lernbedürftig und entwicklungsfähig zu bezeichnen.²⁴¹

Jede Lebensphase bringt entwicklungsgemäße Herausforderungen mit sich, sogenannte »Entwicklungsaufgaben«²⁴², deren erfolgreiche Bewältigung Kondition einer positiven Weiterentwicklung darstellt. Entwicklungsaufgaben sind als persönliche Ziele zu umschreiben, die ihren Bezug in vorausgegangenen Lebensphasen finden, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle unter Einbezug persönlichkeitspezifischer Determinationen sowie gesellschaftlicher und materieller Bedingungen neu zu bestimmen. Gerade bei einschneidenden Erlebnissen ist eine essenzielle Neuorientierung notwendig bzw. unumgänglich.

Eine entscheidende Rolle innerhalb dieser permanenten Sozialisation spielt das persönliche Selbstbild. Man kann es als »innere Konzeption der Gesamtheit der Einstellungen, Bewertungen und Einschätzungen«²⁴³ bezüglich eigener Handlungsmöglichkeiten bezeichnen. Es schließt damit alle Dimensionen menschlicher Persönlichkeit, somit auch Dispositionen religiöser Bildung²⁴⁴, ein und beschreibt die Grundlage menschlicher Identität.²⁴⁵ NITTEL unterstreicht, dass sich die »Identitätsarbeit des Erwachsenen in modernen Gesellschaften (vielfach) im Modus der Biografisierung«²⁴⁶ vollzieht, und deutet damit auf ununterbrochene sowie individuelle Abstimmungsprozesse hin.

238 J. ECARIUS 2004, 269.

239 »Lifelong Learning bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne. Der Begriff *Lifelong Learning* wurde in den frühen 1970er- Jahren in den bildungspolitischen Diskussionen des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU geprägt.« (R. TIPPELT 2008, 444; Hervorhebung im Original)

240 K. HURRELMANN 2006, 35.

241 »Unabhängig vom Alter, Geschlecht und sozialen Status ist jeder aufgefordert, die Lebensplanung immer wieder neu zu überdenken, zu strukturieren und umzusetzen.« (J. ECARIUS 2004, 270).

242 Vgl. K. HURRELMANN 2006, 35.

243 K. HURRELMANN 2006, 38.

244 »In kritischer Rezeption verschiedener Positionsbestimmungen zur Frage biografischer Stimmigkeit religiöser Praxis hat Rudolf Englert (2000) »Transformation, »Bewährung und Berufung als Grundkategorien erwachsener Religiosität herausgestellt und interpretiert: Erwachsene Religiosität muss sich in Korrespondenz zu biografischen Krisenerfahrungen als entwicklungsfähig erwiesen haben bzw. erweisen (Transformation), sie muss Maßstäbe und Visionen gelingenden Lebens enthalten (Bewährung), so dass religiöse Bildung über neue Zielgestalten erwachsener Religiosität nachdenken muss, die der je eigenen individuellen Erfahrung (im Sinn von Gottesbegegnung in bestimmten Lebenslagen) und ihrer Herausforderung entsprechen (Berufung).« (G. BITTER/R. ENGLERT/G. MILLER/K. E. NIPKOW 2002, 207).

245 Von »Identität kann gesprochen werden, wenn ein Mensch über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des positiv gefärbten Selbstbildes wahr.« (K. HURRELMANN 2006, 38-39).

246 »womit eine Verstetigung reflexiver Selektions- und Entscheidungsprozesse gemeint ist, um die gerade aktuelle Situation auf das jeweils gültige Rollenskript abzustimmen. Mit der Biografisierung der Lebenspraxis ist der ständige Abgleich langfristiger Handlungspläne unter dem Eindruck überraschender Handlungskonstellationen verbunden, wobei insbesondere die Unwägbarkeiten, Veränderungen und Unsicherheiten in den beiden Basisrollen (Ehe-)Partner- und Berufsrolle Anlässe zum Neulernen, Umlernen und Dazulernen darstellen.« (D. NITTEL 2012, 331).

2. Soziale Systeme

Die psychischen Systeme einer allgemeinen bzw. religionspädagogischen Elternarbeit können in einem zweiten Schritt zum Subsystem eines sozialen Gebildes werden, nämlich dem des sozialen Systems. Soziale Systeme sind zu verstehen als Kommunikationen, die auf der Basis gemeinsamer sinnhafter Orientierungen beruhen.²⁴⁷ Zur Bildung eines sozialen Systems »wechselseitig verstehbaren Handelns« bedarf es u.a. mindestens zweier psychischer Systeme. Bezüglich einer allgemein- bzw. religionspädagogischen Elternarbeit sind folgende kommunikative Systemkombinationen denkbar:

Allgemeinpädagogische Elternarbeit	
Gesellschaft	<i>Historischer/soziologischer Hintergrund, Medien</i>
Familie	<i>Kind/Jugendlicher, Geschwister, Eltern/-teil, Großeltern/-teil</i>
Vorschulbereich	<i>Kind, Familie, Erzieher, Personal</i>
Schule	<i>Schüler, Familie, Kollegium, Personal</i>
Peer	<i>Klassenkamerad, schulischer Freund</i>
Unterricht	<i>Klasse, Klassenlehrer, Fachlehrer</i>
Kollegium	<i>Schulleitung, Lehrer</i>
Elternarbeit	<i>Schule</i>

Religionspädagogische Elternarbeit	
Gesellschaft	<i>Religionshistorischer/religionssoziologischer Hintergrund, Medien, Kirche</i>
Familie	<i>Kind/Jugendlicher, Geschwister, Eltern/-teil, Großeltern/-teil</i>
Vorschulbereich	<i>Kind, Familie, Erzieher, Personal, evt. Pfarrer/Katechet</i>
Schule	<i>Schüler, Familie, Kollegium, Personal, evt. Pfarrer/Katechet</i>
Peer	<i>Klassenkamerad, schulischer Freund</i>
Unterricht	<i>Klasse, Klassenlehrer, Fachlehrer</i>
Religions- unterricht	<i>Schüler, Religionslehrer/Pfarrer/Katechet</i>
Kollegium	<i>Schulleitung, Lehrer/Religionslehrer</i>
Elternarbeit	<i>Schule</i>

247 »Da soziale Systeme nicht aus konkreten Menschen, sondern aus Kommunikationen bestehen, kann im Anschluss an Max Weber die gemeinsame sinnhafte Orientierung wechselseitig verstehbaren Handelns als Grundbedingung eines systemischen Zusammenhangs von Interaktionen betrachtet werden.« (H. WILLKE 2006b, 44).

Die sozialen Systeme entfalten im Detail eine atemberaubende Vielfalt an interdependenten System-Umwelt-Beziehungen unterschiedlichster Qualitäten. Sie kreieren in Folge neue Komplexität und weisen mannigfache Interdependenzketten und Überschneidungen auf. Dass dies die Darstellung des Szenarios nicht gerade erleichtert, ist evident. Egal an welchem Punkt man ansetzt, so ist man, wie bei einem Mikadospiegel zugleich mit der Berührung aller anderen Systeme konfrontiert.

Um die systemische Komplexität allgemein- sowie religionspädagogischer Elternarbeit weiter aufzuschlüsseln, bietet es sich an, der Vorgehensweise BRONFENBRENNERS²⁴⁸ zu folgen. Er gliedert die sozialen Systeme nochmals nach einer schrittweisen Erschließung von Lebensräumen²⁴⁹ im Sinne eines »produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes.«²⁵⁰

Diese Perspektive soll in Anlehnung an HURRELMANN²⁵¹ aufgegriffen und als Grobgliederung der sozialen Systeme einer allgemeinen sowie einer religionspädagogischer Elternarbeit zugrunde gelegt werden. Aus ihr lassen sich unterschiedliche Lernorte entwickeln, die eine klare Systemarisierung ermöglichen. Dennoch lässt der Beziehungsaspekt zwischen den einzelnen Systemen nicht selten mehrere Einordnungen zu, was zu einem Mangel an Eindeutigkeit führen kann. Auf dieses der Typologie zugrunde liegende Desiderat weist DOMSGEN²⁵² am Beispiel der Massenmedien hin. Obwohl diese im Makrosystem angesiedelt sind, können sie ihre Wirkung bis ins Mikrosystem hinein entfalten. Unter der Betonung einer jeweils perspektivisch modifizierbaren Interpretationsbreite dient der öko-soziale Theoriestrang als grobe Orientierungshilfe unterschiedlicher Lernorte sowie deren Interdependenz bezüglich einer allgemein- bzw. religionspädagogischen Elternarbeit.

Allgemeinpädagogische Elternarbeit	
Mikrosystem-Familie	<i>Kind/Jugendlicher, Eltern/-teil, Großeltern/-teil</i>
Mesosystem-Vorschulbereich	<i>Kind, Familie, Erzieher, Personal</i>
Exosystem-Schule	<i>Schüler, Familie, Kollegium, Personal</i>
Schulisches Subsystem-Peer	<i>Klassenkamerad, schulischer Freund</i>
Schulisches Subsystem-Unterricht	<i>Klasse, Klassenlehrer, Fachlehrer</i>
Schulisches Subsystem-Kollegium	<i>Schulleitung, Lehrer</i>
Schulisches Subsystem-Elternarbeit	<i>Schule</i>
Makrosystem-Gesellschaft	
Gesellschaftliches Subsystem-Historischer/soziologischer Hintergrund	
Gesellschaftliches Subsystem-Medien	

248 U. BRONFENBRENNER 1976.

249 U. BRONFENBRENNER 1981.

250 D. GEULEN 2005.

251 K. HURRELMANN 2006, 78.

252 M. DOMSGEN 2008b, 488-510, hier 492.

Religionspädagogische Elternarbeit	
Mikrosystem-Familie	<i>Kind/Jugendlicher, Eltern/-teil, Großeltern/-teil</i>
Mesosystem-Vorschulbereich	<i>Kind, Familie, Erzieher, Personal, evt. Pfarrer/Katechet</i>
Exosystem-Schule	<i>Schüler, Familie, Kollegium, Personal, evt. Pfarrer/Katechet</i>
Schulisches Subsystem-Peer	<i>Klassenkamerad, schulischer Freund</i>
Schulisches Subsystem-Unterricht	<i>Klasse, Klassenlehrer, Fachlehrer</i>
Schulisches Subsystem-Religions- unterricht	<i>Klasse, Religionslehrer/Pfarrer/Katechet</i>
Schulisches Subsystem-Kollegium	<i>Schulleitung, Lehrer</i>
Schulisches Subsystem-Elternarbeit	<i>Schule</i>
Makrosystem-Gesellschaft	
Gesellschaftliches Subsystem-Religionshistorischer/religionssoziologischer Hintergrund	
Gesellschaftliches Subsystem-Medien	
Gesellschaftliches Subsystem-Kirche	

Nachfolgend soll in einem ersten Schritt zunächst die makroskopische Einbettung der psychischen und sozialen Systeme beleuchtet werden. Anschließend sollen die einzelnen Systeme unter der Perspektive der Elternarbeit, insbesondere einer religionspädagogischen Elternarbeit, unterschieden werden. In einem dritten Schritt geht es darum, diese zu relevanten Systemen bezogen auf eine allgemein- und religionspädagogische Elternarbeit zu komponieren.

2.1 Makrosystem - Gesellschaft

Der Terminus »Gesellschaft« umfasst »unterschiedliche Formen zusammenlebender Gemeinschaften von Menschen, deren Verhältnis zueinander durch Normen, Konventionen und Gesetze bestimmt ist.«²⁵³ Diese determinieren das jeweilige Gesellschaftsbild und dessen Struktur, welche das soziale Gefüge einer Gesellschaft widerspiegelt (soziologischer Hintergrund). Geprägt von einem dynamischen Charakter, unterliegt es im Laufe der Zeit ständigen, mehr oder weniger tiefgreifenden Veränderungen (historischer Hintergrund).

Moderne Gesellschaften kennzeichnen sich in besondere Weise durch eine umfassende Komplexität, die zwangsläufig »funktionale[r] Differenzierung und wachsende[r] Interdependenzen zwischen den Teilen«²⁵⁴ derselben nach sich zieht. Gerade Differenzierungen bezüglich der Funktion führen unweigerlich zur Ausbildung von Subsystemen, wie z.B. das der Wirtschaft, der Kultur, des Bildungsbereiches, der Medien und der Kirche.

Der Fokus einer religionspädagogischen Elternarbeit konzentriert die gesellschaftlichen Subsysteme auf weltanschaulich relevante Facetten, die sich in den nachfolgenden Subsysteme spiegeln.

253 K. SCHUBERT/M. KLEIN 2011.

254 H. WILLKE 2006b, 22

a) Religionshistorischer Hintergrund

Der religionshistorische Hintergrund beleuchtet die von VIERHAUS²⁵⁵ mehr allgemein formulierte Perspektive von Geschichte aus einer dezidiert religiös geprägten Sichtweise. Nach dieser wird menschliches Handeln »in seinen temporalen und sozialen Strukturen und im Zusammenhang einer Kontinuität«²⁵⁶ bezüglich religiösen Sinns wahrgenommen und untersucht. Dies geschieht unter der Option, dass Vergangenes prägende Relevanz auf Gegenwärtiges ausübt und somit Gegenwart nur unter Integration der historischen Perspektive umfassend verstehbar wird. Konkret bedeutet dies, dass ein unter zeitlicher Perspektive bereits vergangenes soziales System Spuren religiöser Sinnwelten hinterlässt, die sich über sinnhafte Traditionen in Form von z.B. Normen, Werten, Einstellungen, Gesetzen oder architektonischen Manifestationen prägend auf die allgemeine und religiöse Kultur des aktuellen gesellschaftlichen bzw. religionssoziologischen Subsystems auswirken.

b) Religionssoziologischer Hintergrund

Die Definition bzw. Explikation eines soziologischen Hintergrundes, wie ihn WEBER²⁵⁷ beschreibt, lässt sich gleichermaßen auf eine religiöse Perspektive von Gesellschaft applizieren. Dabei verschiebt sich der perspektivische Fokus auf menschliches Handeln, welches durch religiös-subjektiven Sinn motiviert ist und durch diesen in seinem Verhalten gegenüber anderen gesteuert wird. Erweitert man ein solches Denkmuster auf einen religionssoziologischen Hintergrund, so spiegelt dieser die gesellschaftliche Präferenzordnung bezüglich religiöser Dimensionen wieder. Er trifft Aussagen über die Gestalt religiöser Sinnwelten in Form von Areligiosität, Antireligiosität und Religiosität²⁵⁸ und deren quantitativer und qualitativer Repräsentanz innerhalb gesellschaftlicher Makrosysteme.

Ein grundlegendes Element des religionssoziologischen Hintergrundes repräsentiert das System Kirche. Konkrete quantitative Anhaltspunkte liefern somit Aussagen über Kirchenmitgliedschaft und Kirchenbesuch. Eher qualitative Ergebnisse lassen sich in dem Versuch die Gestalt des Gottesbildes bzw. -bezuges nachzuzeichnen, aber auch durch Aussagen zu Gebet und Bibellektüre gewinnen.

c) Kirche

Das Wort »Kirche« kann als Begriff bezeichnet werden, dem »eine erhebliche Unschärfe anhaftet.«²⁵⁹ Theologisch lässt sich diese in einer dreidimensionalen Gliederung des Begriffes beschreiben. Sie umfasst »dabei allerdings nicht nur K. als »Gesamtkirche«, sondern auch »Gemeinde«, also die Kirche am Ort [...], zu dem auch einige Male die »Hausgemeinde«²⁶⁰

255 »Geschichte ist die von der Gegenwart her unternommene wissenschaftliche Interpretation überlieferten menschlichen Handelns in seinen temporalen und sozialen Strukturen und im Zusammenhang einer Kontinuität, die seine Kenntnis für die Gegenwart relevant macht.« (R. VIERHAUS 1973, 8).

256 Ebd.

257 »Soziologie soll heißen: Eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. »Handeln« soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußeres, innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. »Soziales« Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.« (M. WEBER 1956, 1-2).

258 Vgl. G. PICKEL 2003, 247-269.

259 H. GRÖHE 2001, 836.

260 K. WALTER 1996, 1454.

[zählt; S.S].«

Kirche als »Gemeinschaft der Heiligen« kennzeichnet sich über »normativ eingefrorenen Sinn in Form von [...] Vertrauen, Glauben.«²⁶¹ Als soziales System verfügt sie über »differenzierte semantische Codes oder Leitdifferenzen, die im Prozess der Kommunikation stetig in Form von Code-Schlüsseln und Kontextsignalen mitgeliefert werden.«²⁶² Durch Teilhabe am System, d.h. durch eine aktive Mitgliedschaft erlernt man in den je spezifischen Kontexten die Anwendung und Bedeutung dieser Sprache. Über eine durch Selbstreferenz geschlossene Operationsweise hat sich diese bereits über Generationen kontinuieriert und ist Ausdruck ihrer eigenen Identität. Die Kirche ist damit ein höchst autopoietisches soziales System mit differentiellen semantischen Codes. Als essentieller Faktor innerhalb des religionssoziologischen Hintergrundes tragen Fragen zu Kirchenmitgliedschaft und Kirchenbesuch klärend zu dessen Charakterisierung bei. Die Kirche in ihrer Ausprägung als Gemeinde ist der »institutionalisierte Ort christlicher Praxis [...] und insofern für die christliche Bildung, Erziehung und Sozialisation in der gegenwärtigen Situation von grundlegender Bedeutung.«²⁶³

d) Medien

Medien erzeugen in systemischer Perspektive Komplexität und wirken infolgedessen auf die Konstruktion von Wirklichkeit ein.²⁶⁴ Ihr zunehmender Einfluss auf die Gesellschaft führt vielfach zu der Charakterisierung derselben als die einer »Mediengesellschaft.«²⁶⁵ THOMAS²⁶⁶ skizziert den immensen Einfluss der Medien auf die unterschiedlichen systemischen Bereiche gesellschaftlicher Realität. Dabei kennzeichnen sich Massenmedien, die als »spezifische Form der öffentlichen Kommunikation zu bezeichnen sind«²⁶⁷, vor allen Dingen durch Aufgaben der Unterhaltung sowie der Information und tragen indirekt zur Bewältigung des Alltags bei.²⁶⁸ SCHRÖDER weist auf die starke Parallelität von Medien und Religion durch die Begrifflichkeit der »Medienreligion hin und führt unter Verweis auf HERRMANN aus, dass moderne Medien Funktionen von Religion übernehmen.²⁶⁹ Sie berühren in prägender Weise Bereiche, die die gesamte Persönlichkeit erfassen und beeinflussen damit Prozesse der Bewusstseinsbildung. »Auch über die Medien selbst werden grundlegende individuelle und soziale Werte geprägt und verändert.«²⁷⁰ Dies geschieht neben dem Evozieren von Komplexität in der Anregung möglicher kontingenter Optionen. Medien können demnach in umfassender Weise prägend auf den

261 H. WILLKE 2006b, 51.

262 A.a.O., 67.

263 M. DOMSGEN 2003, 232 verweist in seinen Überlegungen zu der Frage: »Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?«, auf C. GRETHLEIN 1998.

264 Systeme haben »ebenso die Funktion und die Fähigkeit, intern Komplexität zu produzieren. Das, was man beim Menschen etwa Kreativität, Phantasie oder einfach Denken und geistige Produktivität nennt, ist nichts anderes als die Produktion neuer Komplexität.« (H. WILLKE 2006b, 40).

265 »Nach Löffelholz (2003:67) hat Winfried Schulz den Terminus »Mediengesellschaft« in der deutschsprachigen Literatur eingeführt.« (W. A. MEIER/H. BONFADELLI 2004, 70). Er wollte damit in den 80er Jahren die Veränderungen der politischen Realität durch den Einfluss der Massenmedien zum Ausdruck bringen.

266 »Er konstatiert zunächst die zunehmende Bedeutung »technisch-medial vermittelte(r) Kommunikation« in der heutigen Gesellschaft. Diese hat ein eigenes System mit eigener Logik, das Mediensystem, hervorgebracht. Seine Gewichtung umfasst bereits eine derartige Dimension, die die anderen gesellschaftlichen Systeme zu einer permanenten Abstimmung mit dem System Medien« nötigt. (G. THOMAS 2012, 71).

267 »Eine spezifische Form der öffentlichen Kommunikation ist die Massenkommunikation. Sie wird durch Massenmedien ermöglicht.« (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2003)

268 G. GRETHLEIN 2006a, 14.

269 Er bezeichnet Medien als »ein funktionales Äquivalent zur Religion, das seine Aufgabe erfüllt, indem es die Formensprache und die Inhalte traditioneller Religionen rezipiert, modifiziert, anwendet.« (B. SCHRÖDER 2012, 359).

270 EVANGELISCHE KIRCHE DEUTSCHLAND 1997.

soziologischen bzw. religionssoziologischen Hintergrund eines gesellschaftlichen Makrosystems, aber auch bis in intimste Sphären des Mikrosystems einwirken.

So unterstreichen neuere Studien zur Mediensozialisation insbesondere die Relevanz der Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen²⁷¹ und sprechen in diesem Zusammenhang von »Mediatisierung«.²⁷² Dieser Prozess ist bereits weit fortgeschritten so dass davon auszugehen ist, dass sich der Aufbau von Wissen bereits von begrifflichen Strukturen hin zu visuell-ikonisch-synthetischen Abläufen verändert hat.²⁷³ Gleiches²⁷⁴ lässt sich ebenfalls auf Referenzebenen religiöser Bildung applizieren. Dabei werden besonders dort, wo der familiäre Kontext kaum noch religiös bildend wirkt, Stimulationen religiöser Bildung von Medien ausgelöst und beeinflusst.²⁷⁵ Aber in gleicher Weise entfalten sie ihre Wirkung auch auf religiös bereits sensibilisierte Kinder und Jugendliche.²⁷⁶ Nicht umsonst spielen Medien und Medienerziehung im schulischen Kontext²⁷⁷ des öffentlichen Bildungssystems, explizit in den Lehrplänen²⁷⁸, eine essentielle Rolle.

Dass der expansive Medienkonsum seine Spuren in hervorgehobener Weise im Design familiärer Beziehungen²⁷⁹ hinterlässt, ist nicht von der Hand zu weisen.

2.2 Mikrosystem - Familie

Der Familienbegriff ist keine konstante Größe.²⁸⁰ Er unterliegt einerseits einem historischen Wandel, zum anderen ist er von kulturellen Größen abhängig. Hilfreich ist dabei ein Blick in die Quellen rechtlicher Direktive. So sind in Anlehnung an das Sozialgesetzbuch § 7 SGB VIII²⁸¹ unter dem Begriff »Eltern« alle Sorgeberechtigten oder volljährigen Personen zu verstehen, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen. Konkret bedeutet dies, dass auch Großeltern, ältere Geschwister, andere Verwandte, Heim- oder Pflegeeltern oder andere Personen die Aufgabe der »Elternschaft« übernehmen können. Auf der Grundlage dieses Elternbegriffs kann als »Familie eine Gemeinschaft verstanden werden, die sich durch die Zusammengehörigkeit von zwei oder mehreren aufeinander bezogenen Generationen, die zueinander in einer Elter(n)-Kind-Beziehung stehen«²⁸², kennzeichnet.

271 Durch die Präsentation unterschiedlichster Lebensentwürfe beziehen hauptsächlich Kinder und Jugendliche vorzugsweise durch Filme orientierende Richtungsweisung.

272 R. ROSENSTOCK 2012, 108, verweist in seinem Aufsatz: Religion im Fernsehen für Kinder und Jugendliche, auf F. KROTZ 2001.

273 Vgl. B. SCHRÖDER 2012, 357.

274 Betrachtet man die Auswirkungen der Medien auf das Kommunikationsverhalten von Heranwachsenden im Generellen, fällt auf, dass »Online- und Offline-Kommunikationen nicht mehr als verschiedene Welten markiert werden, sondern sich vielmehr vermischen.« (I. NORD 2012, 94).

275 Vgl. C. GRETHLEIN 2005a, 242-243.

276 »Die Vorstellungen vieler Heranwachsender sind durch massenmedial produzierte Vorstellungen, [...], besetzt – und diese Bilder prägen auch die Rezeption des im Religionsunterricht Behandelten.« (A.a.O., 241).

277 Die schulische Website, z.B. multipliziert innerschulische Komplexität nach außen und trägt damit durch visuelle Partizipation zu einer sinnhaften Sensibilisierung bezüglich des Schullebens bei.

278 »Es ist zentrales pädagogisches Anliegen, die Schülerinnen und Schüler bereits im Grundschulalter an den reflektierenden Umgang mit verschiedenen Medien als Informations- und Kommunikationsmittel heranzuführen.« (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2007, 10).

279 Auch wenn »die Familie oder Freunde generell immer noch wichtiger für Jugendliche als die Medien und Medienakteure sind, legt dies konsequenterweise die Schlussfolgerung nahe, dass die Medien insgesamt einen profunden Einfluss auf die Gestaltung des Familienlebens ausüben.« (M. L. PIRRNER 2012: Religiöse Mediensozialisation, in: R. Englert/H. Kohler-Spiegel/E. Naurath/B. Schröder/F. Schweitzer, 62).

280 »Families come in many different shapes and sizes and accomplish many different things for different people.« (L. GORDON 2003).

281 SOZIALGESETZBUCH VIII- ONLINE – HANDBUCH 1990-2005.

282 Vgl. K. LENZ 2002, 147-175.

Des weiteren ist die Familie nicht als statisches, sondern vielmehr als dynamisches Gebilde zu denken, das sich aus den Relationen bzw. Interaktionen der einzelnen Subsysteme, d.h. Familienmitgliedern ko-konstruiert.²⁸³ Es ist als »intimes Beziehungssystem und primärer Sozialisationskontext«²⁸⁴ »die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit.«²⁸⁵ Diese ist zu verstehen als »relational approach«²⁸⁶ eines gegenseitigen Aufeinanderbezogenseins von Eltern und Kind, die durch die Einzigartigkeit der jeweiligen Persönlichkeiten eine einzigartige Beziehung²⁸⁷ kreiert.²⁸⁸ Unter zeitlicher Dimension kennzeichnet sie sich durch die Unaufkündbarkeit ihres Status und konstituiert sich auf starken Affektbindungen.²⁸⁹ Diese manifestieren sich in einem durchgängigen und relativ stabilen Netz an Beziehungen, das eine »hohe und qualitativ einzigartige Interaktionsdichte aufweist.«²⁹⁰ Dabei gewinnen auf Grund der gestiegenen Lebenserwartung »multilokale Mehrgenerationenfamilien«²⁹¹ immer mehr an Bedeutung.²⁹²

Sie spielen besonders im komplexen Geflecht der familiären Umwelt, welches tägliche Entscheidungskonflikte evoziert, häufig eine unterstützende Funktion.

Da jedes System und damit auch das der Familie nur über eine begrenzte Informationsverarbeitungskapazität verfügt, bedarf es eines Kriteriums zur Strukturierung von Handlungszusammenhängen und zur Steuerung von Interaktionsprozessen. Diese Steuerungszentrale ist als Kernstück einer Familie, als ihr »Sinn« zu bezeichnen, aus dem ihre spezifische identitätsstiftende Gestalt erwächst.²⁹³ Insgesamt kann man von der Entstehung einer Präferenzordnung sprechen, die die Ausbildung und Erhaltung einer bestimmten Familienidentität²⁹⁴ bedingt.²⁹⁵ Diese Abläufe vollziehen sich innerhalb »autopoietischer

283 »Die Selbstreferenz sozialer Systeme und die Autopoiesis der Familienmitglieder bedeuten, dass die Familienmitglieder alle Interaktionen in ihrer Familie auf sich und ihre Deutungsmuster und Erfahrungen beziehen, es somit keine »objektive« Basis für Verständigung gibt, sondern in Ko-Konstruktionsprozessen Kohärenz ausgehandelt werden muss (König/Zedler 2002, S. 195).« (R. HUSCHKE-RHEIN/H. MACHA 2009, 240).

284 N. KÖBEL/K. WALGENBACH 2012, 311.

285 K. HURRELMANN 2006, 127.

286 D. LAIBLE/R. A. THOMSON 2008, 181.

287 Dabei spielen das Ausmaß an positiver Nähe, emotionaler Sicherheit sowie die Gegenseitigkeit der Beziehung eine entscheidende Rolle für die Entwicklung sowohl eines stabilen Selbstbildes als auch von Empathie sowie für die kindliche Identifikation mit parental Interessen und die Ausprägung von Offenheit und Neugierde gegenüber der Umwelt.

288 »At the same time, these relational features have somewhat different consequences, with attachment security influencing children's social skills and mental representations of self and relationships, mutual reciprocity contributing to developing sensitivity to the needs of the partner, and warmth fostering an identification of interests between parent and child.« (A.a.O., 187).

289 N. KÖBEL/K. WALGENBACH 2012, 312.

290 A.a.O., 311.

291 A.a.O., 314.

292 Darunter sind Großeltern zu verstehen, die zwar nicht unbedingt im selben Haushalt leben, aber dennoch unterstützend auf familiäre Systeme der Kindergeneration einwirken. Dies vollzieht sich in besonderer Weise über die Großmütter in einer prägenden Einflussnahme auf die Enkelkinder. Insofern lässt sich in diesem Kontext, zwar in abgeschwächter Form, aber dennoch existent, von einer Tradierung erziehungsrelevanter Muster durch die Großelterngeneration sprechen.

293 Nach diesem identifiziert sie ihre Normen und Werte, prägt sie ihre Außenwahrnehmung (Perzeption), beschreibt sie ihre Grenzen gegenüber der Umwelt und organisiert sie sich mittels autopoietischer Prozesse. Er spiegelt sich in ihrer Kommunikation wider, macht ihre »Identität« (H. WILLKE 2006b, 61) aus und fordert von allen Sub-Systemen Einheit.

294 »Die Familie stellt somit für Kinder, Jugendliche und Eltern bzw. Erziehende einen Ort der Identitätsbildung, Unterstützung, Konfliktbearbeitung, Herausbildung von Bindungsmustern und milieuspezifischen Werte- und Normensysteme dar.« (Hurrelmann 1983). (N. KÖBEL/K. WALGENBACH 2012, 311).

295 Diese Abläufe vollziehen sich innerhalb »autopoietischer Prozesse auf der Grundlage »basale(r) Zirkularität«, d.h. sie reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen.« (H. MATURANA 1982 wird zitiert von a.a.O., 62).

Prozesse auf der Grundlage »basale(r) Zirkularität«²⁹⁶, d.h. sie reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen (vgl. Kapitel II.1 Grundlagen). Dies zeigt sich z.B. in der Weitergabe von Familienidentität durch die Eltern an die Kinder, von den Kindern wiederum an die Enkel usw.²⁹⁷ Es kann sich dabei um einen bewussten Prozess mittels begründeter Entscheidungen handeln. Doch »die tägliche Erfahrung zeigt, dass dieser Begründungszwang nur latent vorhanden ist [...]. Oft genügt als implizite Begründung einfach Tradition oder Routine.«^{298 299} Trotz dieser fast automatisierten Zusammenhänge »gilt jedoch, dass kein Familienmitglied vollständig durch das System determiniert oder definiert werden kann.«³⁰⁰ Jedem Sub-System, d.h. Familienmitglied, liegt eine Unverfügbarkeit willensbildender Prozesse zugrunde, die die Einmaligkeit seiner Persönlichkeit begründen und bei Steuerungsprozessen zu berücksichtigen sind.

Über eine besondere Steuerungsfunktion im Hinblick auf das familiäre System verfügen die Eltern. Sie basiert auf einer Generations- und Kompetenzdifferenz und konstituiert ein natürliches Hierarchiegefälle. Innerhalb dessen kommt es zu bewusst geplanten Interaktionen, die Familien zu Orten der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen machen.³⁰¹ Dabei spielt besonders die Vorbildfunktion von Familienmitgliedern eine essentielle Rolle. In dem beschriebenen Gefüge intensiver Reziprozität vollziehen sich Prozesse des impliziten sowie expliziten Lernens, die interdependent zu denken sind.³⁰² Beide Dimensionen des Lernens bündeln sich in der Entfaltung und Adaption sinnhafter familiärer Strukturen, zu denen auch die Referenzebene religiöser Bildung zählt.^{303 304}

Durch implizites Lernen im Rahmen des »relational approach« »kann ein Erfahrungsfundus gebildet werden, der dazu verhilft, explizit religiöse Aussagen zu deuten und emotional positiv nachzuempfinden.«³⁰⁵ Diese können zum einen »einweisenden Charakter haben, d.h., dass dem Kind am Modell seiner Eltern die Möglichkeit eröffnet wird, in Inhalte und Praktiken religiöser Bildung mit hineingenommen zu werden. Zum anderen können Eltern auch lediglich auf religiöse Bildung »hinweisen«. Religiöser Bildung kommt dabei zwar eine Relevanz innerhalb familialer Sinnstrukturen zu, sie begnügt sich jedoch damit, verschiedene Positionen zu skizzieren, ohne eine davon in besonderer Weise zu favorisieren.«³⁰⁶

Die verschiedenen Positionen der Referenzebene »Religiöse Bildung« können innerhalb der Prioritätenskala eines elterlichen bzw. familiären Systems gemäß quantitativer Umfragen³⁰⁷ von

296 H. Maturana 1982 wird zitiert von a.a.O., 62.

297 »Trotz dieser Tendenzen findet sich über Generationen hinweg aber auch eine Tradierung von Erziehungsmustern, wie eine Studie von Schneewind und Ruppert (1995) zeigt, in der Erziehungsziele, Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken von zwei Generationen über 16 Jahre analysiert wurden.« (N. Köbel/K. Walgenbach 2012, 314).

298 H. Willke 2006b, 152.

299 »Dies alles geschieht weniger auf der intellektuellen Ebene, also in bewusster reflexiver Auseinandersetzung, sondern unbewusst emotional.« (M. Domsgen 2009c, 30).

300 R. Huschke-Rhein/H. Macha 2009, 240.

301 Neuschwander fasst die maßgebliche Zielsetzung der Familie in folgender Aussage zusammen: »Der Hauptauftrag der Familie stellt die primäre Sozialisation der Kinder dar.« (M. Neuschwander 2005, 257).

302 Das implizite Lernen legt die beziehungsrelevante Grundlage, über die sich explizites Lernen vollzieht.

303 Das Kind als Subsystem der Familie übernimmt hierin die Funktion des sinnprozessierenden Transmitters. Die Gestaltung seiner Welt, seiner Sinnkonstruktion kennzeichnet sich damit in hohem Maße durch die Determination des elterlichen Milieus.

304 »L'enfant n'est certes jamais un créateur original [...]. Sa représentation du monde est sculptée par le milieu dans lequel il baigne [...]. Les énoncés familiaux, sociaux ou légaux, les récits, les croyances religieuses ou les discours scientifiques façonnent sa vision.« (B. Cyrulnik 2007, 50-51).

305 M. Domsgen 2009c, 28.

306 A.a.O., 28-29.

307 Vgl. Gallup 2000/8.

»sehr relevanten« bis hin zu »nicht-relevanten Umwelten«³⁰⁸ eingeordnet werden. Setzt man diese beiden Positionen als Pole einer Skala, so sind im Zwischenbereich mannigfaltige Nuancierungen denkbar.^{309 310 311} Sie bilden eine je eigene Komposition sinnhafter Module, die durch die Perzeption der einzelnen Familienmitglieder in mehr oder weniger identisch ausgeprägter Weise widergespiegelt werden. Alle Umweltinformationen werden folglich aus dieser Perspektive wahrgenommen, gedeutet, gespeichert und drücken sich in sinnkonstituierenden Manifestationen aus. Diese »sinngemäßen« Handlungen können z.B. von einer engagierten Partizipation innerhalb einer Kirchengemeinde bis hin zu einer kompletten Kirchenabstinenz³¹² reichen oder ihren Ausdruck in einer Teilnahme am Religionsunterricht gegenüber dem Priorisieren von Ethikunterricht finden.

Während der Phase der Adoleszenz wird die familiäre Identität auf Sinnenebene durch die Perzeption der Gültigkeit anderer Welten in Frage gestellt. Damit wird die sinnhafte Homogenität der Familie, die Kennzeichen der primären Sozialisation ist, durch das »verdichtete Quasi-System« des Jugendlichen aufgebrochen. Auf der Suche nach eigener Identität positioniert er sich in jeweils unterschiedlicher Intensität mehr oder weniger konträr zum elterlichen Steuerungssystem. Die Folgen sind sinnhafte Dissonanzen der je eigenen Komposition Familie, sowie Bewegung und Reibung³¹³ innerhalb der Familienatmosphäre.³¹⁴

2.3 Mesosystem - Vorschulbereich

Der Begriff der Vorschulerziehung ist weit gefasst und in der Literatur in Abhängigkeit des jeweiligen Fokus je unterschiedlich umrissen. In Anlehnung an FRIED soll unter ihr »die familienergänzende bzw. familienunterstützende öffentliche Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter gemeint«³¹⁵ sein.

Der Forschungsstand verweist auf großflächige Desiderate, wobei besonders in den Bereichen Krippenerziehung und häusliche Erziehung kaum valide Erkenntnisse (Fried & Roux, 2007)

308 Vgl. H. WILLKE 2006b, 57.

309 Indikatoren, die eine grobe Einordnung der Referenzebene erlauben, sind z.B. die eigene Selbsteinschätzung bezüglich Religiosität, die Gebetspraxis, der Kontakt bzw. die Distanz zur Kirche, die Einstellung gegenüber Taufe und die Bibellektüre. Diese Koeffizienten religiöser Referenzebenen sind in familiären Systemen in unterschiedlicher Dichte, divergenten Kombinationen sowie auf der Grundlage verschiedenartiger Motivationen denkbar.

310 In einer Studie von M. DOMSGEN/F. M. LÜTZE, die sich auf eine Befragung von ca. 1000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5/6 sowie 9/10 an Sekundarschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt gründet, zeigt es sich, »dass die Einschätzung, an Gott zu glauben, und das Selbstverständnis, ein gläubiger Mensch zu sein, nicht deckungsgleich sind.« (55) Hingegen scheint ein enger Zusammenhang zwischen einer Eigenbewertung, die ihren Ausdruck in der Bezeichnung »gläubig« findet, und der Ausübung von Gebet (66) zu bestehen. Taufe bzw. der Verzicht auf Taufe wiederum legt eine Betrachtungsweise nahe, die vorrangig als »Indikator für die Prägung der Eltern« (68) gewertet werden kann, da sich die gängige Taufpraxis im Kleinkindalter ohne bewusste Positionierung der eigenen Person vollzieht. Die Bibellektüre als intellektuelle Dimension von Glauben reiht sich meist eng an ein Selbstverständnis, das mit »gläubig« bezeichnet wird, und dem gleichzeitigen Praktizieren von Gebet. (106) Sie kann als Hinweis auf den Umfang von christlichen Wissensbeständen gedeutet werden. (M. DOMSGEN/F. M. LÜTZE 2010b).

311 Vgl. Ebd.

312 UNIVERSITY OF MICHIGAN 1997.

313 »Blos claimed that at this time of restructuring their relationship with parents, adolescents come to experience turmoil and anxiety accompanied by feelings of despair, worthlessness, discouragement, and vulnerability. According to Blos, adolescents' capacities to cope with these feelings and experiences rest with their ability to establish qualitatively distinct forms of supportive relationships with peers.« (W. M. BUKOWSKI 2008, 357).

314 Die Anerkennung in Gruppen von Gleichaltrigen gewinnt maßgeblich an Bedeutung.

315 L. FRIED 2010, 935.

vorhanden sind.³¹⁶

Je nach Alter lässt sich der Vorschulerziehungsbereich in die Altersgruppe der Kinder von null bis drei Jahren sowie derer von drei bis sieben Jahren differenzieren.^{317 318}

Sowohl in der Forschung als auch im öffentlichen Kontext werden die Auswirkungen einer frühzeitigen kindlichen Betreuung auf dessen Entwicklung nach wie vor kontrovers diskutiert.³¹⁹ Demgegenüber wird die Kindergartenerziehung sowohl im Hinblick auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse insgesamt positiv bewertet, weshalb die Besuchsquote in Deutschland weit über dem OECD-Durchschnitt liegt.³²⁰ Bezüglich der Trägerschaft ist eine hohe Prozentzahl (65 Prozent)³²¹ in privater Hand, wobei davon wiederum 50 Prozent in kirchlicher Verantwortung³²² verwaltet werden.

Ihr konzeptuelles Design hängt wesentlich mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammen, wobei sich im Groben »geschlossene Konzepte«³²³ von »offenen Rahmenkonzepten« unterscheiden lassen.³²⁴

Interessant sind die Feststellungen Frieds zu Elternwünschen im Vorschulbereich. Sie manifestieren sich zum einen in dem Verlangen nach einer guten Schulvorbereitung, welches besonders auf die Notwendigkeit einer Vernetzung³²⁵ von Vorschul- und Grundschulphase verweist. Zum anderen ist aber auch ein Bedürfnis nach individueller Beratung sowie nach Austausch im Generellen deutlich wahrnehmbar: »Überhaupt ist ihnen an vorschulischen Institutionen gelegen, die den Charakter von Begegnungs- und Kommunikationsstätten haben.«³²⁶ Da die Eltern als personale Kontinuitäten in den Anschluss des Vorschulbereichs wechseln, ist die Übertragbarkeit dieser Aussage auf schulische Zusammenhänge naheliegend.

316 Vgl. A.a.O., 936.

317 Für die Betreuung bis zu drei Jahren besteht seit August 2013 ein Rechtsanspruch ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Genutzt wird dieser im deutschen Durchschnitt von 40,3 Prozent der Kinder. »Im deutschlandweiten Durchschnitt entsprechen die von den Bundesländern zuletzt gemeldeten Betreuungsplatz-Zahlen einer Betreuungsquote von 40,3 Prozent - das sind 11 Prozentpunkte mehr als die von Destatis für März 2013 errechnete Betreuungsquote.« (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2013).

318 Die Besuchsquote schwankt zwischen den Bundesländern erheblich, wobei ein deutlicher Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland zu konstatieren ist. Während in Ostdeutschland 2013 mehr als fünfzig Prozent aller Kinder unter drei Jahren in einer Krippeneinrichtung betreut wurden, war dieser Wert in keinem westdeutschen Kreis zu verzeichnen. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013.

319 So warnen ältere Erkenntnisse vor negativen Folgen einer frühen außerhäuslichen Betreuung, während neuere Befunde (Vgl. K. JURCZYK/T. RAUSCHENBACH/W. TIETZE 2004) diese relativieren. (A. DILLER/M. HEITKÖTTER/T. RAUSCHENBACH 2008).

320 »Während in Deutschland 2010 89% der 3-Jährigen eine betreuende Einrichtung besuchten, waren es im OECD-Durchschnitt 66%, von den 4/5-Jährigen gingen ca.98% in Deutschland in den Kindergarten, während sich die Quote im OECD-Durchschnitt auf 79% annäherte.« (STATISTISCHES BUNDESAMT 2012).

321 »In Deutschland besuchten 35 % der Kinder öffentliche und 65 % private Einrichtungen. Im OECD-Durchschnitt war das Verhältnis umgekehrt: 63 % der Kinder waren in öffentlichen und 37 % in privaten Einrichtungen.« (Ebd.).

322 Vgl. EVANGELISCHE KIRCHE DEUTSCHLAND 2014.

323 T. COELEN/H.-U. Otto 2008, 312.

324 Zu den geschlossenen Konzepten zählten die Krippen- und Kindergartenerziehung der DDR sowie der Funktionsansatz (H. HACKER 2008, 48). In jüngerer Entwicklung bahnen sie gezielt schriftsprachliche und mathematische Fähigkeiten an, wobei deren Alltagswirksamkeit jedoch nicht garantiert werden kann. Vgl. L. FRIED 2008, 265. Dem stehen »offene Rahmenprogramme« gegenüber, wie der Situationsansatz (C. FLECK 2010, 66) oder die verbindlichen Bildungsrahmenpläne in Form eines offenen Curriculums.

325 Vgl. F. POHLMANN-ROTHER 2012.

326 L. FRIED 2010, 939.

2.4 Exosystem – Schule

Schule erklärt sich aus unterschiedlichen Dimensionen, die sich in verschiedenen Theorien widerspiegeln und sich komplementär ergänzen. Ihr Kernauftrag wird von NEUENSCHWANDER als die »sekundäre Sozialisation«³²⁷ bezeichnet. Die Fülle unterschiedlichster Facetten explikatorischer Theoriebildung über Schule ist umfassend und weit gefächert.

Zunächst lässt sich Schule als *Subsystem einer je spezifischen Gesellschaft* beschreiben, die in einen *historischen, kulturellen und politischen Hintergrund eingebettet* und nur aus diesem heraus verstehbar ist. Gleichzeitig wird er zum Gegenstand schulischer Tradierung und dient generationsübergreifend und -verbindend als Garant kultureller Identität (Funktion der Kulturüberlieferung).³²⁸ Aus diesem erklärt sich das staatlich verbürgte Recht auf Bildung, welches durch unterschiedliche Formen schulischer Bildungsmöglichkeiten sowie verschiedene Maßnahmen der Differenzierung innerhalb des schulischen Kontextes einzulösen ist. Darauf gründet sich der systemische Sinn schulischer Institutionen, der gemeinhin als Bildungsauftrag zu identifizieren ist und innerhalb autopoietischer Prozesse verwirklicht wird.³²⁹

Schule reflektiert als Teil des gesellschaftlichen Makrosystems dessen gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen³³⁰ und wirkt dabei funktional integrativ auf die Anwesenden ein (Integrations- und Legitimationsfunktion).³³¹ Sie unterhält zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen (z.B. Eltern oder Behörden) laterale Beziehungen und gilt als Multiplikand wesentlicher Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit. Maßgeblich durch gesetzliche Reglements bestimmt, prägen diese ihre Organisationsstruktur und damit schulische Abläufe entscheidend und üben gleichzeitig Steuerungsfunktionen aus. Darüber hinaus garantieren sie die Einheitlichkeit der Steuerungsprozesse.³³²

Trotz dieser für alle Schulen wirksamen Prinzipien verfügt jede Schule jedoch über ihre je eigene Identität und je eigene Ausprägung spezifischer Sinnstrukturen. Sie manifestieren sich durch Prozesse der Schulentwicklung, die über Organe der Schulverwaltung verglichen, kontrolliert und begleitet werden.³³³ Diese (spezifischen Sinnstrukturen) hängen nachhaltig von

327 »Kernauftrag der Schule ist [...] die sekundäre Sozialisation, sie soll besondere Lernprozesse initiieren und selektionieren.« (M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 257).

328 W. KLAFFKI 1989, 24-25.

329 »Seine Strukturprinzipien leiten sich ab vom Auftrag, die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Heranwachsenden zu »bilden«.« (H. GUDJONS 2012, 329).

330 »Kann die Schule Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Schüler/innen keineswegs als »herrschaftsfreier Raum« (Habermas) gelten, müssen sich Schüler/innen vielmehr Zurechtweisungen und Zertifizierungen gefallen lassen, sind allerdings auch die Handlungen der Lehrkräfte auf die normativen Vorgaben zurückbezogen. Die Normen binden die Schüler/innen lediglich hinsichtlich des sichtbaren Verhaltens, nicht hinsichtlich der jeweiligen Gesinnung, sie dienen dem Zweck der Schule, möglichst ungestört Unterricht zu realisieren und die Schülerinnen und Schüler sozialisatorisch in jene Umgangsformen einzuführen, die im Hinblick auf erfolgreiche Abschlussmöglichkeiten erwartet werden können sollten.« (K. FEES 2009, 66).

331 »Die Intergrations- und Legitimationsfunktion soll helfen, die Schüler in die Gesellschaft zu integrieren. Gesellschaftliche Normen und Werte werden legitimiert [...] z.B. durch Inhalte und Themen im Unterricht. [...] Indirekt geschieht die Integration durch den sogenannten heimlichen Lehrplan« [...] wie z.B. das Konkurrenzprinzip oder die Gewöhnung an Fremdbestimmung. (U. REITEMEYER 2003, 132).

332 »zu den primordialen Haltepunkten einer sinnbasierten »Konstruktion von Welt« gehört die Prämisse der Einheit in allen seine Teilwelten.« (H. WILLKE 2006b, 52).

333 Theorien zur Schulentwicklung gehen davon aus, dass Schule generell veränderbar und gestaltungsbedürftig ist. Sie »thematisieren damit Fragen, die für die Zukunft und die Qualität des Bildungssystems wichtig sind und die in klassischen Schultheorien bisher eher ausgeblendet bleiben.« Dabei lassen sich drei schulentwicklungstheoretische Modelle differenzieren: die »institutionelle Schulentwicklung als Organisationsentwicklung« (ROLFF 1998), die »pädagogische Schulentwicklung als Entwicklung einer Schulkultur« (HOLTAPPELS 2003) sowie die »Implementationsforschung« (ALTRICHTER 1 & WIESINGER

den sie konstituierenden Subsystemen ab und erklären sich u.a. aus deren Personal und deren »funktionale(r) Differenzierung«. ³³⁴ Darunter sind spezialisierte Aufgaben zu verstehen, die der Bewältigung von Umweltkomplexität dienen. Im Falle einer Schule wären dies die einzelnen Fachlehrer, die Schulleitung, Klassen- und Elternvertreter sowie anderes für bestimmte Aufgaben spezialisiertes Personal, welches mit Rechten versehen ist und in bestimmten Rollen agiert. Im Zuge ihres Bildungsauftrages besteht eine entscheidende Rolle des Lehrpersonals in der Aufbereitung systematischer und formalisierter Lehrgänge. ³³⁵ Schule intendiert hier ausdrücklich die Qualifikation ihrer Partizipanten auf zukünftige gesellschaftliche und berufliche Herausforderungen.

Damit wäre unter struktur-funktionaler Betrachtung neben der Funktion der Kulturüberlieferung, der Integrations- und Legitimationsfunktion eine entscheidende Funktion von Schule benannt, nämlich die Qualifikation ³³⁶ der Schüler. Die schulische Qualifikationsfunktion ³³⁷ steht in engem Zusammenhang mit der zentralen Bedeutung der Schule als Ort der Leistungsmessung, die zum einen die Förderung der Schüler in ihnen angemessenen Lernsituationen fokussiert, zum anderen aber auch selektiv auf zukünftige Berufs- und Lebenschancen einwirkt. Diese Selektions- und Allokationsmechanismen ³³⁸ reproduzieren insbesondere im deutschen Schulsystem stark milieubedingte Differenzen, was gerade in der Diskussion um »Pisa hinlänglich evaluiert wurde.« ³³⁹ Doch Schule hat nicht nur vorbereitende Funktion als Lernstätte, sie stellt in gleicher Weise auch einen zentralen Lebensort dar und soll als Lebensstätte erfahrbar werden. In diesem Sinne entfaltet sie ihre prägende Wirkung als soziales, generationsübergreifendes Lernfeld von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und nimmt damit entscheidenden Einfluss auf Prozesse der Sozialisation. ³⁴⁰

Damit sind wesentliche Elemente des gesellschaftlichen Subsystems Schule als Organisation mit festgelegten Zielen, einer gegliederten Struktur, Mitgliedern und Rollen sowie Aufgaben- und Machtverteilung benannt, die als »Hochform der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung« ³⁴¹ beschrieben werden können. Trotz aller theoretischen Perspektiven auf Schule

2005), die sich mit Innovationskoeffizienten beschäftigt. (Vgl. S. BLÖMEKE/B. HERZIG 2009, 23).

334 H. WILLKE 2006b, 19.

335 Der Vorteil systematisierten Lernens, innerhalb dessen Wissen rational redigiert wird, besteht darin, dass es für Schüler schnell zugänglich ist, zeitintensive Erfahrung ersetzt und zukunfts vorbereitende Intention hat. Problematisch gestaltet sich dabei jedoch häufig die Verknüpfung mit individuellen Lerninteressen und die der persönlichen Bedeutsamkeit von Lerninhalten sowie die Integration erfahrungsorientierten Lernens.

336 »Die *Qualifikationsfunktion* der Schule zielt darauf ab, dass sich die Schüler Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen aneignen, die für weitere Lernprozesse, den späteren Eintritt ins Arbeitsleben und die allgemeine Lebensbewältigung benötigt werden. Des Weiteren zählt zur Qualifikationsfunktion die Aneignung von Schlüsselqualifikationen und metakognitiven Kompetenzen wie Lernen lernen, vernetztes Denken [...] Kreativität [...] auch Handlungs- und Wertorientierungen.« M. GERECHT 2010, 38; Hervorhebung in Original).

337 »So werden z.B. im Unterrichtssystem zentrale Funktionen der Schule wie die formale Qualifikation (Schülerbeurteilung) übernommen.« (M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 23).

338 »Zu den eindeutig gesellschaftlichen Funktionen von Leistungsbewertung gehört die Selektion oder Auslese. Durch die Zensurierung und durch die Vergabe von Abschlusszeugnissen wird aus der gesamten Schülerpopulation ein Teil positiv ausgewählt [...]. Der Prozess der schulischen Leistungsbewertung ist somit untrennbar mit der Funktion der Auslese, also der gesellschaftlichen Zuordnung zu Positionen und damit zu Lebenschancen verbunden.« (M. JACHMANN 2003, 28-29).

339 »Insgesamt lässt sich feststellen: Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchungen führten zu deutlichen Zäsuren im Schulentwicklungsdiskurs. Die »Qualitätsentwicklung und -sicherung« ist zu einem neuen Leitprogramm für Schulentwicklung geworden.« (W. MELZER/M. WESEMANN 2009, 709).

340 In diesen Kontext sind normativ orientierte Schultheorien einzuordnen, die den einzelnen Schüler in seiner Entwicklung fokussieren und den Obligationen der Gesellschaft das Recht des Individuums auf freie Entfaltung entgegenstellen. Diesen Ansatz greift von Hentig auf und ergänzt ihn durch die Sachperspektive, indem er die Schule als »Lebens- und Erfahrungsraum« mit der Leitidee »die Menschen stärken, die Sachen klären« beschreibt. (H. VON HENTIG 2003, 231).

341 H. GUDJONS 2012, 320.

bleibt diese dennoch stets Subsystem des Makrosystems Gesellschaft und als solche »immer Gegenstand und Folge von gesellschaftlichen Bedingungen und politischen Entscheidungen.«³⁴² Im Anschluss sollen die thematisch relevanten Subsysteme näher beleuchtet werden, um ihr interaktives Zusammenwirken im Rahmen einer schulischen Elternarbeit nachvollziehbar zu machen.

a) Unterricht bzw. Religionsunterricht

Unterricht als schulisches Subsystem vollzieht sich in unterschiedlichen Fächern. Innerhalb der verschiedenen Unterrichtsbereiche sind zwei Kategorien von Fächern zu differenzieren, die sich nach Stundenumfang sowie nach Vergleichsprüfungs- und Versetzungsrelevanz unterscheiden lassen.³⁴³ So spricht man u.a. von Haupt-³⁴⁴, Kern-³⁴⁵, und Pflichtfächern von solchen Fächern, die die quantitativ höchsten Stundenkontingente innerhalb des Curriculums aufweisen und sich damit durch eine gehobene Selektionsrelevanz kennzeichnen. Dazu zählen im engeren Sinne die Fächer Mathematik und Deutsch sowie im weiteren Sprachen und Naturwissenschaften.³⁴⁶ Alle anderen Fächer werden als Nebenfächer bezeichnet und gehören, im Gegensatz zu den Kernfächern, meist selten zum Gegenstand von Dienstberatungen oder Konferenzen. Sie erscheinen damit im Hinblick auf schulische Qualifikations- und Selektionsmechanismen weniger bedeutsam, was SCHRÖDER zu der Feststellung eines Bedeutungsverlustes, welcher auch den Religionsunterricht betrifft, veranlasst.³⁴⁷ Im öffentlichen Bewusstsein spiegelt sich diese Differenz durch einen unterschiedlichen Grad an Aufmerksamkeit wider, der besonders dann ausgeprägt ist, wenn Ergebnisse der Vergleichskontrollen coram publico publiziert und damit Gegenstand allgemeiner Diskussion sind.

NEUENSCHWANDER skizziert Unterricht durch spezifische Funktionen, die von Schülern und Lehrern ausgeübt werden, und trifft dabei folgende Formulierung: »Eine Funktion der Schülerinnen und Schüler in der Schule besteht darin, zu lernen und sich auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten. Wichtige Funktionen von Lehrpersonen im Unterricht sind Lehren und Organisieren von Klassenprozessen.«³⁴⁸ Wie diese curricularen Prozesse im Einzelnen beschrieben werden können, soll Gegenstand der anschließenden Betrachtung sein. Da sich

342 »Fünf Merkmale zeichnen seine [VON HENTIGs; S.S.] Schulkonzeption aus:

- 1) Schule als Lebensraum gibt Kreativität und Emotionen Raum und fordert
- 2) individualisierten Unterricht.
- 3) Als *polis* verfügt die Schule über selbst aufgestellte Regeln für das Zusammenleben.
- 4) Im Interesse der Förderung des ganzen Menschen ist der Unterricht fächerübergreifend angelegt und enthält auch alltagswichtige Gegenstände.
- 5) Und als Brücke zwischen der Privatwelt der Familie und der öffentlichen Welt der Gesellschaft lässt Schule die Erfahrungsbereiche der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter immer größer werden.« (S. BLÖMKE/B. HERZIG 2009, 22).

343 »Erstens ist das unterschiedliche Gewicht von Haupt- und Nebenfächern zu berücksichtigen – eine Differenz, die auch durch die Eltern sehr stark gestützt wird.« (G. BREIDENSTEIN 2006, 249).

344 KULTUSMINISTERIUM DES LANDES HESSEN 2000/2005.

345 LANDESRECHT BADEN-WÜRTTEMBERG-BÜRGERSERVICE 1984.

346 Sie werden zum einen über landeszentrale Vergleichsarbeiten (z.B. Vera 3/ 8, vgl. INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG e.V.) oder bundesweite bzw. internationale Testverfahren (IGLU/ PIRLS, TIMSS) evaluiert. Vgl. IGLU (»Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung«), international PIRLS (»Progress in International Reading Literacy Study«) sowie TIMSS (»Trends in International Mathematics and Science Study«), zu finden in: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012.

347 »so hat etwa die Einführung von Lernstandserhebungen in den sogenannten Kernfächern zum Bedeutungsverlust der nicht in dieser Weise öffentlichkeitswirksam kontrollierten Fächer, darunter auch des Religionsunterrichtes, geführt.« (B. SCHRÖDER 2012, 296).

348 M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 25.

dieselben nicht nur konstituierend für unterrichtliche Abläufe, sondern ebenso für Prozesse der Elternarbeit zu erweisen scheinen, sollen sie als essentielle Beziehungskonstituenten entsprechend vertiefend behandelt werden.

Der Lehrer bzw. Religionslehrer bildet gemeinsam mit den Schülern ein sinnkonstituierendes System bzw. Quasi-System, nämlich das des Unterrichtes bzw. Religionsunterrichtes. Gehört der Unterricht bzw. Religionsunterricht von seiner Verortung innerhalb schulischer Regelungen zum allgemeinen Curriculum, so fällt er automatisch in den Bereich des Subsystems. Ist er unter rechtlicher Perspektive davon ausgeschlossen, zählt er zunächst nicht als Sub-System des Gesamtsystems »Schule«. Er steht außerhalb des Systems und muss sich zunächst um die Konstitution einer bilateralen Beziehung zu demselben bemühen, um über Verdichtungsprozesse als Sub-System akzeptiert zu werden. Damit verfügt er über eine deutlich schlechtere Ausgangsbasis.

Wovon hängt es aber ab, ob Unterricht bzw. Religionsunterricht als Sub-System oder als Quasi-Sub-System zu bewerten ist? Was macht den Unterricht bzw. Religionsunterricht zum Sub-System, was zum Quasi-Sub-System? Es ist logischerweise die Definition des ihm zugrunde liegenden systemischen Sinnverständnisses. Was im Unterricht bzw. Religionsunterricht geschieht, ist ganz allgemein formuliert ein Zusammentreffen von Systemen, nämlich dem der unterschiedlichen Schülersysteme untereinander in Verbindung mit dem des Lehrersystems unter der Zielsetzung eines Lernprozesses. Dabei kommt es zu einem wechselseitigen Austausch von Informationen unterschiedlichster Quantität und Qualität, den man als Akt von Kommunikation bezeichnen kann.³⁴⁹ Jedoch provoziert nicht jeder kommunikative Akt einen Lernprozess, so stellt jedoch eine erfolgreiche Kommunikation schulischen Unterrichts eine unabdingbare Voraussetzung gelingender Lehr-Lernprozesse dar.³⁵⁰ Dies bedeutet, dass Lehr-Lernprozesse in untrennbarem Zusammenhang mit Kommunikation zu betrachten sind. Als deren Grundlage soll die Definition von KÖCK/OTT dienen, nach der Kommunikation »den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen, wobei die Mitteilung sprachlich (verbal) oder/und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann«³⁵¹, bezeichnet.

Zunächst ist festzustellen, dass es sich um einen »Austausch« von Informationen zwischen zwei oder mehreren Systemen handelt, wobei das Wort »Austausch« von seiner Basis her Reziprozität indiziert. Damit ist zum einen auf die Möglichkeit von Kommunikation als konstruktiver Akt innerhalb eines Lernprozesses zwischen zwei Systemen verwiesen, zum anderen aber auch auf die Fragilität der sprachlichen Beziehungsebene gegenüber Missverständnissen, Störungen und Verweigerung.³⁵²

Der wechselseitige Austausch innerhalb des kommunikativen Aktes kann sich in unterschiedlich gewichteter Verteilung vollziehen. Symmetrische Kommunikationsphasen gleicher Augenhöhe

349 T. M. NDONGKO und A. A. AGU verweisen im »Abstract« zu ihrer Studie auf den Zusammenhang von Lernprozessen und Kommunikation: »The premise being that there is a significant correlation between communication in the classroom and the academic performance of students, this article approaches the learning process as itself a function of communication, whereby communication is understood as a two-way interactive process. This is not to say that learning is communication, nor is it to say that academic performance exists in a simple causal relationship to successful classroom communication: Successful communication between the teacher and students is a necessary condition of academic achievement. Effective teaching presupposes effective communication.« (N. N. AGU/T. M. NDONGKO 1985)

350 »It is a fact that human communication plays an important role for how we develop an intellectual mind.« (WIGFORSS, Eva 1999, 1).

351 P. KÖCK/H. OTT 1994, 213.

352 Gelungene Kommunikation bleibt immer angewiesen auf die gegenseitige Bereitschaft zur Verständigung, so wie erfolgreicher Unterricht immer von der Offenheit und dem Engagement jedes einzelnen am Lehr-Lernprozess Partizipierenden abhängt.

können mit Intervallen asymmetrischer Kommunikation abwechseln, je nach Grad der Beziehung und des Informationsniveaus. Die Kommunikationsphasen lassen sich, wie die Definition anzeigt, von ihrer Konstitution her in verbale und/oder nonverbale Elemente denken. Während die verbalen Elemente die inhaltliche Ebene verschlüsselter Symbole anzeigen, weist die nonverbale Komponente darüber hinaus und lässt ein Spektrum immenser Weite erahnen.³⁵³

Was hier anklingt, ist die grundlegende Bedeutung des Systems als solches innerhalb des kommunikativen Aktes, die im Sinne WATZLAWICKS als metakommunikatives Axiom³⁵⁴ ihren Ausdruck findet. Kommunikation vollzieht sich damit nicht nur auf inhaltlichem Niveau codierter Zeichen, sondern findet ihre Spiegelung in allen Facetten identitätskonstituierender Referenzebenen. WATZLAWICK postuliert damit eine hundertprozentige Entsprechung zwischen System und kommunikativer Aktion.

In gleicher Weise finden diese Zusammenhänge innerhalb schulischer Abläufe ihre Geltung.³⁵⁵ Das System, das heißt die Person des Schülers und Lehrers selbst sind damit Teil der kommunikativen Interaktion, was die fundamentale Bedeutung »non-verbaler« Prozesse innerhalb kommunikativer Interdependenzen unterstreicht. Andere Forschungsergebnisse³⁵⁶ gehen davon aus, dass Abläufe non-verbaler Kommunikation mindestens ca. 80 Prozent der Gesamtkommunikation ausmachen.³⁵⁷ Internationale Hirnforschung belegt, dass gerade emotionale Prozesse eine fundamentale Rolle im kommunikativen Lernprozess spielen.³⁵⁸ Durch die Beschreibung dieses Fallbeispiels, welches die Kohärenz der Zerstörung weiter Bereiche des affektiven Hirnzentrums und die daraus resultierende Unfähigkeit neuer Lern- und Entscheidungsprozesse darlegt, zeigt DAMASIO unwiderlegbar die Interdependenz zwischen Prozessen der Wissensaneignung und denen der Emotion innerhalb zerebraler Abläufe.³⁵⁹ Damit kommt die elementare Bedeutung der sprechenden Personen in ihrer konstitutionellen Gesamtheit innerhalb unterrichtlicher Abläufe unwiderrufbar zum Tragen.³⁶⁰

SCHULZ VON THUN differenziert den Bereich der non-verbale Kommunikation nochmals in drei unterschiedliche Cluster, die bei jedem kommunikativen Prozess, bewusst oder unbewusst, wirksam werden.³⁶¹ Auch dieses Modell unterstreicht die eindeutige Dominanz

353 »Nonverbal communication includes gestures, facial expressions, and body positions (known collectively as »body language«), as well as unspoken understandings and presuppositions, and cultural and environmental conditions that may affect any encounter between people.« (THE AMERICAN HERITAGE NEW DICTIONARY OF CULTURAL LITERACY 2005).

354 »Man kann nicht nicht kommunizieren.« (P. WATZLAWICK/J. BEAVIN/D. D. JACKSON 1969, 53 f.).

355 »Teaching is fundamentally a person to person activity— a social happening during which the teacher and student are involved in teaching-learning process [...] only by interpersonal interactions and group interaction can a teacher fulfil the necessary job of teaching. [...] teaching involves a great deal of person to person contact, and this enables us to be human.« (K. BARRY/L. KING 1999).

356 Vgl. M. ARGYLE 1975.

357 Dies verweist auf das »Eisbergmodell«, welches den bewussten Abläufen innerhalb menschlicher Kommunikation einen überwältigenden Anteil unbewusster Vorgänge gegenüberstellt. (vgl. F. L. RUCH/P. G. ZIMBARDO 1974).

358 »Ce qui emporte la conviction, c'est la superbe analyse déductive du neurologue américain Antonio Damasio. A partir d'études sur le comportement de personnes ayant une partie du cerveau lésée ou détruite, en particulier, les lobes frontaux siège de l'affectif et du comportement social. Antonio Damasio démontre que lorsque l'aire cervicale commandant l'affectif est détruite, le sujet, même s'il conserve toutes les connaissances acquises précédemment, devient incapable d'apprendre de nouveau et de prendre des décisions.« (T. TOURRIERE 2005/6, 13).

359 Auch unter der Perspektive dessen, was unter »Intelligenz« zu verstehen ist, weist BAAKE darauf hin, dass es sich »um eine nur schwer abgrenzbare Anzahl von einzelnen Fähigkeiten (handelt), die mit emotionalen und motivationalen Komponenten der Persönlichkeit verbunden sind.« (D. BAAKE 2003, 120).

360 »L'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais dépend également de la capacité de l'enseignant à construire une relation de confiance avec ses élèves, en tenant compte de leur univers émotionnel, ainsi que du sien.« (T. TOURRIERE 2005/6, 2).

361 »Eine Selbstkundgabe (was ich von mir zu erkennen gebe), einen Beziehungshinweis (was ich von dir halte

beziehungswirksamer Prozesse (Selbstkundgabe, Beziehungshinweis und Appell) innerhalb eines kommunikativen Kontextes. Bezogen auf den Lernort Schule, klingt diese Kohärenz in dem erstmals von JACKSON geprägten Begriff des »Hidden curriculum«³⁶² an. Ein Phänomen, das Unterrichtsgeschehen einordnet als eine Art umfassende Sozialisation, welche wesentlich mehr beinhaltet als die Vermittlung von Inhalten. Es verweist auf die Existenz versteckter und meist unbewusster Botschaften, die durch die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin oder der gesamten Schule weitergegeben werden und dadurch hochwirksam sind.³⁶³ Übertragen auf den Religionsunterricht, unterstreichen DOMSGEN/LÜTZE die Signifikanz der Religionslehrkraft innerhalb unterrichtlicher Prozesse.³⁶⁴ Dimensionen der Beziehungsqualität sowie der Lehr-Lernprozesse sind nicht voneinander zu trennen³⁶⁵ »Lernen hat immer mit Beziehung zu tun.«³⁶⁶ Demnach ist mit hoher Wahrscheinlichkeit deduzierbar, dass innerhalb des Religionsunterrichtes, wie in jedem anderen Unterricht auch, wenn er sich in Form eines kommunikativen Lehr-Lernprozesses bewegt, die Bedeutung des Beziehungsaspekts zwischen Lehrkraft und Schülern gegenüber den sachlichen Inhalten mindestens gleichwertig, wohl eher jedoch dominant repräsentiert ist.³⁶⁸ Die beziehungsrelevanten Abläufe, die omnipräsent sind, können zu einem überwältigenden Anteil als unterrichtskonstituierende Merkmale bezeichnet werden.³⁶⁹ Dies unterstreicht die Dominanz beziehungswirksamer Korrelationen innerhalb des Unterrichtsgeschehens. »Sozialisationstheoretisch gesehen, kann explizite religiöse Erziehung nur im Kontext gelungener impliziter religiöser Erziehung agieren.«³⁷⁰ Beziehung repräsentiert damit die prioritäre Komponente des Unterrichtsgeschehens.

Wie verhält sich demzufolge die Gewichtung der Inhalte? Einen fundamentalen Irrtum würde sicherlich die Schlussfolgerung indizieren, den inhaltlichen Part zu vernachlässigen. Vielmehr sind beide Bereiche als ein reziprokes Zusammenwirken zu betrachten, innerhalb dessen die inhaltliche Ebene nicht von der Beziehungsebene zu trennen ist, während die non-verbale Sphäre in überwältigendem Maße die inhaltliche Ebene durchdringt. DAMASIO charakterisiert beide Vorgänge treffend mit einem Zustand des »Vermischt-seins« bzw. »Ineinander-verwoben-seins«.³⁷¹ Demnach ist evident deduzierbar, dass eine kommunikative Botschaft dann am

und wie ich zu dir stehe), einen Appell (was ich bei dir erreichen möchte).« (Vgl. F. SCHULZ-VON-THUN 1998).

362 Vgl. P. W. JACKSON 1968.

363 »Hidden curriculum is a broad category that includes all of the unrecognized and sometimes unintended knowledge, values and beliefs that are part of the learning process in schools and classrooms.« (R. A. Jr. HORN 2003, 298-300).

364 »Eine positive Wahrnehmung der Beziehung zur Lehrkraft scheint mit einem subjektiven Gewinn an Freiraum und folglich einer höheren Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht einherzugehen.« (M. DOMSGEN/ F. M. LÜTZE 2010b, 177).

365 »As teachers, our effective teaching is largely determined by the extent of our relationship skills with students.« (K. BARRY/L. KING 1999, 6).

366 M. DOMSGEN 2008b, 488-510).

367 Innerhalb der Religionspädagogik geht BOLSCHKI von einem allumfassenden Beziehungsbegriff aus, der die grundlegende Disposition des Menschen zu sich und seiner Umwelt als »Beziehung« begreift. Er schlägt vor, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik zu installieren. (Vgl. R. BOLSCHKI 2003, zitiert in: M. DOMSGEN/ F. M. LÜTZE 2010b, 187).

368 »Unterricht ist ein Wechselspiel zwischen Personen und zwischen Personen und Themen [...], dass das Wichtigste am Unterrichten die menschliche Beziehung zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen ist, ja dass das Wesen des Unterrichts selbst Beziehung ist.« (I. GESCHWENTER ohne Jahresangabe).

369 »According to Jones (2004), a significant body of research shows that academic achievement and students' behaviors are greatly influenced by the quality of the teacher-student relationship. The research suggests that 'the emotional aspect of the teacher-student relationship is much more important than the traditional advice on methods and techniques of lecturing would suggest.« (P. RAMSDEN, 1992, 7).

370 M. DOMSGEN 2009, 29.

371 »Emotions are not separate, but rather enmeshed in the neural networks of reason.« (A. R. DAMASIO 1994,

wirkungsvollsten ist, wenn sich verbale und non-verbale Ebene kongruent gestalten. In diesem Fall liegt Authentizität vor.³⁷² Umgekehrt betrachtet, verliert eine Nachricht um so mehr an Effekt, je mehr sich der verbale und nonverbale Part voneinander wegbewegen. Der Adressat erhält eine kontradiktorische Botschaft, die sich in ihren Elementen mutual in Frage stellt und damit demotivierend auf denselben einwirkt. Authentizität steht demnach immer in Verbindung mit der Wirkkraft bzw. Autorität einer Botschaft.

Mit Blick auf die Inhalte des Unterrichts bzw. Religionsunterrichtes lässt sich aus den evidenten kommunikationstheoretischen Prozessen logisch schlussfolgern, dass allgemein- sowie religionspädagogische Themen um so reicher vermittelt werden können, je ausgeprägter sie in der Prioritätenskala sinnhafter Steuerungsreferenzen des psychischen Systems Lehrer bzw. Religionslehrer angelegt sind. Die deutliche Sprache der nonverbalen Ebene aktiviert unwiderruflich die Replizierung der sinnhaften Steuerungskoeffizienten, die sich durch das System des Lehrers bzw. Religionslehrers als solches sowie durch dessen Aktionen manifestieren. Diese entfalten um so nachdrücklicher ihre Wirkung, je weiter die fortlaufende Kommunikation unterrichtlicher Prozesse voranschreitet. Somit hat die inhaltliche Ebene ihre grundlegende Bedeutung für die Authentizität und Autorität der Botschaft, und damit ihren Wirkungsgrad auf den Adressaten. Sie ist aber gleichermaßen auch ein Indiz für die Qualität der Mitteilung. Bezogen auf die Relation zwischen Beziehung und Inhalt einer Nachricht, lässt sich eindeutig konkludieren, dass eine Beziehungsebene innerhalb unterrichtlicher Zusammenhänge ohne fundierte inhaltliche Grundlegung ihr Ziel verfehlt, während sich ein Inhalt, sei er auch noch so informativ, ohne positiv gestaltete Beziehungsebene nur schwer vermitteln lässt. Das Wissen um die grundlegende Bedeutung der Beziehungsebene hat konsequenterweise Auswirkungen auf die Gestaltung der Inhaltsebene.³⁷³

Zusammenfassend könnte man Unterricht allgemein, sowie Religionsunterricht im Speziellen, als sensibles Zusammenspiel unterschiedlicher psychischer Systeme im Rahmen lernzielorientierter kommunikativer Prozesse bzw. horizontal-vertikaler Außenrelationen unter starker Dominanz non-verbaler Wirkungsweisen bezeichnen.

Damit bildet eine gelungene Beziehungsebene das Milieu, innerhalb dessen die inhaltliche Inspiration zur Entfaltung kommt. Demzufolge könnte man aus systemtheoretischer Blickrichtung den Sinn des Unterrichtes bzw. Religionsunterrichtes unter der systemkonstituierenden Bedingung von »Einheit« als das Angebot einer Beziehung auf der Basis von Echtheit und einer emotional zugewandten Grundhaltung sowie einer nur mäßig lenkenden, die Eigeninitiative fördernden Aktivität des Erziehers bzw. Lehrers³⁷⁴ im Rahmen lernzielorientierter Inspirationen bezeichnen. »Inspirationen« deshalb, da der Lernvorgang kein von außen steuerbarer Mechanismus ist, sondern vielmehr ein selbstgesteuerter Prozess. Im konstruktivistischen Sinne werden »SchülerInnen [...] hier nicht als passive Rezipienten von Wissen verstanden, sondern als aktiv selbstgesteuert Lernende.«³⁷⁵ Hiermit wird Lernen als ein äußerst persönlicher, sozusagen biographischer Vorgang beschrieben, der nicht delegierbar ist, sondern vielmehr autonom vollzogen werden muss. Im Sinne einer »subjektiven Didaktik«

185).

372 Zugrunde gelegt wird der Authentizitätsbegriff nach GOLDMAN/KERNIS: »In line with these perspectives, we (Goldman & Kernis, 2002; Kernis, 2003; Kernis & Goldman, 2005a,b) define authenticity as the unobstructed operation of one's true- or core-self in one's daily enterprise. However, instead of viewing authenticity as a single unitary process, we suggest that authenticity can be broken down into four separate, but interrelated, components. We refer to these components as awareness, unbiased processing, behavior, and relational orientation.« (B. M. GOLDMAN/M. H. KERNIS 2006, 294 f.).

373 »according to Nightingale (1994), principles for enhancing high quality learning are 1) engaging feelings and values as well as intellectual development; 2) establishing an environment (physical and social) to support the achievement of high quality student learning –minimize anxieties and maximize enjoyment.« (P. NIGHTINGALE, 1994, 6).

374 Vgl. R. TAUSCH/A.-M. TAUSCH 1991.

375 H. GUDJONS 2006, 245.

beschreibt ihn Kösel³⁷⁶ als einen »bei jedem Individuum aufgrund seiner (Lern-)Biographie anders verlaufender – also ein höchst »subjektiver Prozess«.^{377 378}

Letztendlich bedeutet dies, dass die Frage, ob Unterricht bzw. Religionsunterricht Quasi-System oder System ist, nicht generell beantwortet werden kann. Dies entscheidet sich vielmehr in der individuellen Resonanz eines jeden einzelnen Schülersystems. Die Qualität der Bereitschaft, sich auf das Beziehungsangebot des Lehrersystems einzulassen, verbunden mit einer gewissen Offenheit gegenüber der inhaltlichen (lernzielorientierten) Inspiration, entscheidet darüber, inwieweit die Bedingung von Einheit als systemkonstituierende Grundlage gegeben ist. Die Inhalte des Unterrichtes bzw. Religionsunterrichtes stellen in diesem Rahmen unabdingbare Impulse dar, die von der »emotionalen Zugewandtheit« zum Schüler hinsichtlich der Beziehungsebene als systemischer »Sinn« nicht zu trennen, aber deren Übernahme auch nicht zu erzwingen ist. Deshalb hängt die Entscheidung, ob der Unterricht bzw. Religionsunterricht System- oder Quasi-Systemcharakter hat, von der Beziehung zwischen Lehrer bzw. Religionslehrer und dem einzelnen Schüler bzw. Klasse ab und nicht von der Internalisierung der Inhalte. Sicherlich vollzieht sich der Transport der Inhalte, der nachdrücklich erwünscht und intendiert ist, am besten über eine gelungene Beziehung, unterliegt aber der pädagogischen Freiwilligkeit bzw. der Freiwilligkeit des Glaubens im Falle des Religionsunterrichtes.³⁷⁹

Spannt man an dieser Stelle nochmals den Bogen zur Elternarbeit, so deutet sich hier bereits eine eklatante Reziprozität bezüglich des systemischen Sinngelhalts des Unterrichtes bzw. Religionsunterrichtes und dem der Elternarbeit an. Gemeint ist das Angebot einer Beziehung auf der Basis von Echtheit und einer emotional zugewandten Grundhaltung als Fundament einer Beziehungskonstruktion gegenüber den Eltern, über die sich die Inhaltsebene transportiert. Somit lässt sich konstatieren, dass eine parallel verlaufende Zielsetzung zwischen Unterricht bzw. Religionsunterricht und kommunikativen Prozessen der Elternarbeit mit großer Wahrscheinlichkeit als gegeben zu erachten ist.

b) Peergroup

Die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Gruppe der Gleichaltrigen sammeln, gründen sich auf Prägungen der primären Sozialisation innerhalb des familiären Kontextes. Sie kennzeichnen sich insbesondere durch Gleichheit und Symmetrie, die sich in horizontalen Relationsebenen unterschiedlichster Ausprägung und Dichte manifestieren. In ihrem Gefüge beruhen sie auf freiwilligen, selbst initiierten und widerrufbaren Entscheidungen. Dabei lässt sich jedes Peer- bzw. Schülersystem durch einen unterschiedlichen Grad an Komplexität beschreiben, je nach Anzahl und Beschaffenheit der ausgebildeten Relationsebenen innerhalb der Gruppe. So erweist sich ein großer Freundeskreis³⁸⁰ korrelativ mit einem positivem Selbstbild und einer anerkennenden Selbsteinschätzung.³⁸¹

In mutualen Aushandlungsprozessen auf gleicher Ebene lernen Kinder und Jugendliche unterschiedliche Meinungen und Absichten durch reziproke Akzeptanz bzw. Ablehnung auszubalancieren. Der gelungene Umgang mit Kommunikation erweist sich dabei als

376 Vgl. E. KÖSEL 2002.

377 H. GUDJONS 2006, 246.

378 Lehrer sowie »Religionspädagogen sind nicht Herren der Resultate ihrer Einwirkungen. Wir verfügen nicht über das »Innerste« des Geistes eines anderen.« (K. E. NIPKOW 2010, 325).

379 Vgl. C. GRETHLEIN/C. LÜCK 2006b.

380 Für Freundschaftsbeziehungen spielen in erster Linie ähnliche Interessen eine maßgebliche Rolle.

381 »Therefore, social competence is achieved at the same extent that students accomplish goals that result in personal satisfaction and psychological well-being as well as social approval and acceptance. Achieving this positive personal and social outcomes is accomplished not just by one student's efforts but often as the result of compromise or conflict resolution with classmates and teachers.« (K. WENTZEL/L. LOONEY 2008, 384).

elementarer Konstituent von Beziehung und Gruppenzugehörigkeit. Akzeptanz und Mitgliedschaft hängen damit zusammen, die Sprache des anderen Systems zu beherrschen, seinen spezifischen Sinn zu erfassen, sein Denken zu verstehen. Denken und Kommunizieren begründen sich durch einen evidenten Zusammenhang.³⁸² Die Peergroup kennzeichnet sich durch eine spezifische Codierung, d.h. durch die Ausbildung einer Sondersprache, über die sich ihre Mitglieder identifizieren, die Ausdruck ihrer eigenen Identität³⁸³ ist³⁸⁴ und durch die sie sich von ihrer Umwelt abgrenzen.

Die Einheit bzw. Dissonanz sinnhafter Strukturen kann auf Selbstwertkonzepte und schulische Leistungen maßgeblichen Einfluss nehmen.³⁸⁵ Es lässt sich konstatieren, dass Peergroups »bestehende subkulturelle Orientierungen verstärken, die Offenheit für Neues und Bildungseinstellungen können durch Peerbeziehungen erleichtert oder gebremst werden.«³⁸⁶ Peerbeziehungen im Kontext von Klassen entfalten folglich eine grundlegende Bedeutung für die Meinungsbildung und Akzeptanz innerhalb kommunikativer Prozesse. Besonders deutlich ist dies durch die Experimente von SHERIF³⁸⁷ und HOFSTÄTTER³⁸⁸ belegt, die den Verlauf von Wirkungsmechanismen innerhalb von Meinungsbildungsprozessen bei nicht genau festgelegten Bezugspunkten nachgewiesen haben.³⁸⁹ Über eine essentielle Importanz scheinen diese Prozesse im Rahmen von Präferenzentscheidungen bezüglich des Wahlverhaltens zwischen Ethik- und Religionsunterricht zu verfügen.

c) Kollegium/Schulleitung

Als ein wichtiges schulisches Sub-System ist das Kollegium anzusehen, da es staatlich vorgegebenen Sinn interpretiert, individualisiert und als Grundlage von Steuerungsprozessen installiert. Es gehört damit zum sinngebenden Element von Schule, welches maßgeblich die Konditionen von Einheit konstituiert. Die Zugehörigkeit zu einem System klärt die interdependente Akzeptanz der Sub-Systeme, ohne welche Einheit als grundlegende Systemkonstellation nicht praktikierbar ist. So ist es von erheblicher Bedeutung, ob und inwieweit der Lehrer bzw. Religionslehrer als Sub-System des konkreten Systems »Schule« betrachtet werden kann. Akzeptanz wirkt sich wiederum auf die Handlungssicherheit des einzelnen Sub-Systems aus.

Gehört der Lehrer bzw. Religionslehrer zum Kollegium einer Schule, wird er von der Umwelt, d.h. den Schülern und Eltern, mit dem Gesamtsystem der entsprechenden Schule

382 »Erst mit dem allmählichen Erlernen der Insider-Sprache, der Bedeutung und Verwendung der vorhandenen Symbole, dem Erfassen der spezifischen Sinnzusammenhänge wächst das neue Mitglied in das jeweilige Sozialsystem hinein und wird akzeptiert.« (H. WILLKE 2006b, 53).

383 weil Denken und Sprechen koevolutiv entstanden sind als eine Differenz, die sich ihre Einheit in dem tiefer gelegenen Protomedium des Sinns schafft.« (Ebd.).

384 »Hier bemühen sich Kinder und Jugendliche, ihre eigene Lebenswelt zu konstruieren, mit eigener Sprache, Kleidung und anderen äußeren Attributen (Frisur, Schmuck, Körpermarkierungen) auszustatten und sich damit einen eigenen Raum für die Selbstentfaltung zu sichern (Krappmann und Oswald 1995).« (K. HURRELMANN 2006, 241).

385 »Auf die kognitive Entwicklung, den Schulerfolg und damit indirekt auf Bildung nehmen die Peers in der Form von *Peerakzeptanz* oder *Peerablehnung* Einfluss, letztere kann bis zur Unterdrückung (Viktimisierung) gehen.« (G. GOLGER-TIPPELT 2010, 638).

386 Ebd.

387 Vgl. M. SHERIF/C. W. SHERIF 1969.

388 Vgl. P. R. HOFSTÄTTER 1959.

389 »Bei ungenauen oder gar fehlenden Bezugspunkten der Urteilsbildung schafft die Gruppe sich selbst ein solches Bezugsnetz. Dabei gleichen sich die Einschätzungen Einzelner der Gesamtgruppenmeinung an. Die Gruppe übt bei der Meinungsbildung einen Druck auf den Einzelnen aus, der ihn auf die Meinungslinie der Gruppe drängt. Der Einzelne widersteht dem Druck, sofern er soziale Unterstützung erhält (Partner). Bei Beharren des Einzelnen auf seinem abweichenden Standpunkt reagiert die Gruppe intolerant.« (A. KAISER/R. KAISER 2009, 147).

identifiziert. Das unterstützt die Entfaltung seiner Kompetenz und Performanz und führt unter günstigen Bedingungen zur Erhöhung der Kontingenz. Ein günstiges Konditionsgefüge ist dann gegeben, wenn es dem Lehrer bzw. Religionslehrer gelingt, durch systeminterne Prozesse, wie z.B. Transparenz, Offenheit, kollegiale Wertschätzung, Beachtung hierarchischer Strukturen, Vertrauen zu schaffen. In diesem Fall stellt er und damit gleichzeitig sein Unterricht bzw. Religionsunterricht für die Systemidentität des Gesamtsystems Schule keinen Unsicherheitsfaktor dar. Das ermöglicht es ihm, seinen Interaktionsradius und damit den Grad an Kontingenz zu erweitern.

Über die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit des Lehrers bzw. Religionslehrers zu einem Kollegium entscheidet zunächst unter rechtlichem Gesichtspunkt seine Zuordnung zu einer bestimmten Schule. Im Falle einer stundenweisen Abordnung an eine andere Schule gehört er nur partiell zum System dieser Schule. Neben rechtlichen Argumenten beeinflusst sein Grad an sozialer Inklusion, d.h. inwieweit er an Prozessen der sinnhaften Einheit partizipiert, über dessen Integration. Darüber hinaus ist für den Grad der Akzeptanz des Teilsystems Unterricht bzw. Religionsunterricht außerdem die Funktion des Lehrers bzw. Religionslehrers innerhalb der Schule bezogen auf Prozesse der Systemsteuerung von ausschlaggebender Bedeutung. Grob lassen sich Lehrer als Klassen- oder Fachlehrer, Lehrer mit besonderen Aufgaben von solchen mit Schulleiterfunktion trennen. Der Unterricht bzw. Religionsunterricht eines Schulleiters wird innerhalb der schulischen Umwelt anders hierarchisiert als der einer temporär engagierten Fachkraft. Das liegt insbesondere an seiner hervorgehobenen Bedeutung innerhalb schulischer Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse. Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung weisen eindeutig darauf hin, dass die Qualität einer Schule in engem Zusammenhang mit der Kompetenz der Schulleitung zu verorten ist.³⁹⁰ Gleiches trifft auf Studien zur Schulentwicklung zu, die die Schulleitung als fundamentalen Transmitter zwischen Reformervorstellungen staatlicherseits und schulinternen Innovationsprozessen ausweist. Bezüglich des intraschulischen Konditionsgefüges ist sie maßgeblich für die Entfaltung einer kooperativen Schulkultur verantwortlich.

Zusammenfassend kann man sie demnach als »Schlüssselfigur« bzw. als zentrale »Change Agents«³⁹¹ für schulische Innovations- und Entscheidungsprozesse bezeichnen. Sie kennzeichnet sich damit auch als essentieller Kommunikationspartner im Rahmen von allgemein- bzw. religionspädagogischen Schulentwicklungsprozessen.

d) Kollegium/Lehrer

Der Lehrer wird durch die entsprechende Schulbehörde einer Schule zugewiesen und agiert als Beamter oder Angestellter eines Bundeslandes mit Weisungshierarchie und unter Einflussnahme des Staates. Unter pädagogischer Perspektive skizzieren unterschiedliche Facetten die spezielle Professionalität³⁹² der Lehrperson, wobei jedoch keine einheitliche Charakteristik vorherrscht.³⁹³ So schlägt HELSPER zum einen eine Deutung des Lehrerberufes über die »Theorie einer antinomischen Lehrprofessionalität«³⁹⁴ vor und verweist damit auf widersprüchliche Handlungsstrukturen, die es je nach Situation auszubalancieren gilt. Das

390 Vgl. S. G. HUBER 2009, 503.

391 A.a.O., 504.

392 Vgl. M. ROTHLAND 2009, 496.

393 »Insgesamt fügte sich das vorgelegte Material jedoch nicht zu einem stabilen Bild professioneller Lehrarbeit, weil die Studien wenig aufeinander bezogen sind bzw. auch nicht aufeinander aufbauen.« (A. GEHRMANN 2009, 457).

394 Vgl. W. HELSPER 2004, 49-98.

»Prozess-Produkt-Paradigma«³⁹⁵ hingegen beschreibt das Verhalten zwischen Lehrer und Schüler als eng aufeinander bezogene Prozessvariablen, wobei ein je spezifisches Lehrerverhalten ein je spezifisches Schülerprodukt evoziert. Eine andere Annäherung beschreibt BROMME mittels des »Expertenparadigmas«³⁹⁶, das Lehrkräfte unter Fokussierung kognitiver Strukturen als kompetente Experten für unterrichtliche Prozesse ausweist.³⁹⁷ Jedoch unabhängig davon, unter welcher Perspektive Lehrerhandeln in den Blick genommen wird, »soll hier betont werden, dass das professionsbezogene Wissen immer in die personale Entwicklung einer Lehrkraft integriert sein muss. Unterrichtskompetenz sollte nicht unabhängig vom personalen Hintergrund gesehen werden.«³⁹⁸

Darüber hinaus existieren unterschiedliche Handlungsfelder, in welche sich Lehrerprofessionalität ausdifferenzieren lässt und zum Tragen kommt. Eine grobe Beschreibung dieser Aufgabenfelder nimmt die Kultusministerkonferenz³⁹⁹ nach den Kategorien Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen und Weiterentwickeln der eigenen Schule vor. Die Gestaltung dieser Bereiche unterliegt einem fließenden Übergang zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit. Neben der Formulierung von Aufgabenfeldern lassen sich diese zum einen nochmals in Aufgaben untergliedern⁴⁰⁰, zum anderen kann eine Strukturierung in Rollensektoren bzw. Rollensegmente⁴⁰¹ vorgenommen werden, »die sich in ihren Einzelaspekten widersprechen, widersprüchliche Erwartungen hervorrufen und zu Intrarollenkonflikten führen können (Henecka 2006).«⁴⁰² Professionelles Lehrerhandeln steht demnach häufig vor entscheidungsrelevanten Herausforderungen, die ein Ausbalancieren unterschiedlichster Interessen und Erwartungen nach sich ziehen.

e) Kollegium/Religionslehrer

Die Stellung des Religionslehrers innerhalb einer Schule hat Konsequenzen für den Religionsunterricht und die Gestaltung des Kontaktes zu den Eltern bzw. Familien. Er kann zum einen fester Bestandteil des Kollegiums sein, zum anderen kann er aber auch nur temporär zum Subsystem einer schulischen Lehrerschaft gehören. Dies richtet sich nach der rechtlichen Zuweisung durch das entsprechende Schulamt. Ist der Religionslehrer Mitglied eines Kollegiums, findet er sich in Abhängigkeit der Funktionen, die er innerhalb der Schule einnimmt, in unterschiedlichen Relationsebenen wieder. Geht man davon aus, dass er als Fachlehrer agiert, ergeben sich die aus der Tabelle zu entnehmenden Beziehungslinien.

System	Relationsebene
Schulleitung	Vertikal
Schüler	Vertikal/horizontal
Kollegium	Horizontal/vertikal
Eltern/Familie	Lateral

395 R. BROMME 1997, 177-212.

396 Vgl. R. BROMME/F. RHEINBERG 2001, 295-332.

397 »Jetzt sind es weniger die einzelnen Fertigkeiten, die interessieren, sondern durch die Hinwendung zu kognitiven Aspekten der Lehrperson rückt diese in den Mittelpunkt.« (L. HAAG/K. LOHRMANN 2009, 463).

398 A.a.O., 466.

399M. ROTHLAND 2009, 497.

400 Vgl. E. M. JUNG-STRAUSS 2000.

401 Vgl. H. P. HENNECKA 2006.

402M. ROTHLAND 2009, 499.

Als fester Bestandteil des Kollegiums agiert er als Sub-System in Autorität des Gesamtsystems »Schule«. Da die einzelnen schulischen Subsysteme interdependent zu denken sind, ist es naheliegend, dass sich die horizontale Außenrelation zum Kollegium mit großer Wahrscheinlichkeit positiv auf die Kontingenz innerhalb schulischer Zusammenhänge und im Speziellen für den Religionsunterricht sowie dessen Elternarbeit auswirken wird.

Der Religionslehrer kann aber auch mittels rechtlicher Zuweisung durch das entsprechende Schulamt und unter persönlicher Zustimmung stundenweise an eine Schule zur Erteilung des Religionsunterrichtes abgeordnet werden. Er wird damit zum temporären Bestandteil dieses Kollegiums. Gleiches trifft auf einen Religionsunterricht zu, der nur als optionales Fach innerhalb des Fächerkanons existiert. Hier kann Religionsunterricht auf Wunsch einer entsprechenden Anzahl von Eltern bzw. Schülern unter Zustimmung der Schulleitung eingerichtet werden. Wie die Tabelle zeigt, verschieben sich in beiden Fällen die Außenrelationen zum Kollegium.

System	Relationsebene
Schulleitung/Kollegium	Vertikal
Schüler	Vertikal/horizontal
Eltern	Lateral

Innerhalb dieser Konstellation existieren zunächst keine reinen horizontalen Außenrelationen des Religionslehrers zum Kollegium, was sich höchstwahrscheinlich eher minimierend auf das Potential an Kontingenz auswirkt. Daraus können sich Konsequenzen für die Akzeptanz des Religionslehrers sowie des Religionsunterrichtes innerhalb des Kollegiums ergeben, welches sich unter Umständen auf Schülerschaft und Eltern übertragen kann. Dies bedeutet, dass die veränderte Außenrelation zum Kollegium bzw. der Schule auf das psychische System des Religionslehrers destabilisierend einwirkt, obwohl unter systemischer Perspektive keine Veränderung bezüglich der Außenrelationen zu Schülern und Eltern vorliegt. Gelingt es dem Religionslehrer jedoch auf der Grundlage einer gelungenen Kommunikation zum System Schüler, dennoch Außenrelationen zum System »Eltern bzw. Familie« aufzubauen, führt dies reziprok zu einer Modifikation der Außenrelationen zum Kollegium und der Schulleitung. Stabilisierende Prozesse kommen hier zum Tragen, die die Position des Religionslehrers im Hinblick auf das Kollegium horizontal anreichern und die Akzeptanz gegenüber der Schulleitung potenzieren. Diese strahlt wiederum konsolidierend auf die unterrichtliche Beziehung zwischen Religionslehrer und Schüler aus.

Zusammenfassend lässt sich damit schlussfolgern, dass eine gelungene Kommunikation des Beziehungsdreiecks Schüler-Eltern/Familie-Religionslehrer, trotz ungünstiger Ausgangsposition, sich mit großer Wahrscheinlichkeit stabilisierend auf die Position des Religionslehrers innerhalb des Kollegiums, gegenüber der Schulleitung und in der Schule auswirkt, womit sich die vertikale Wertigkeit auf Relationsebene erhöht. Gleiches gilt sowohl für Pfarrer als auch für Katecheten. Für beide Konstellationen ist es von substanzieller Wichtigkeit, die Relationsebenen (Hierarchie) zu beachten, um effektiv arbeiten zu können. Konkret bedeutet dies, äußerste Transparenz innerhalb aller Aktionen bezüglich des Kontaktes zu den Eltern, gegenüber dem Klassenlehrer und der Schulleitung walten zu lassen.⁴⁰³

403 Für die Praxis würde dies bedeuten, dass alle schriftlichen Informationen für die Eltern gleichzeitig dem Klassenlehrer und der Schulleitung weitergeleitet werden. Bei Einladungen gilt zusätzlich, dass diese auch gegenüber Klassenlehrer und Schulleitung ausgesprochen werden.

Damit wird deutlich, dass Prinzipien einer fortlaufenden Kommunikation in gleicher Weise auf der Ebene zwischen Religionslehrer/Pfarrer/Katechet und Klassenlehrer bzw. Schulleiter ihre Gültigkeit haben. Das Sub-System des Religionsunterrichtes öffnet sich damit gegenüber dem Gesamtsystem der Klasse und Schule in einladender Transparenz und unterstreicht seine inspirierende Integrationsbereitschaft innerhalb klassen- und schulinterner Steuerungsprozesse. Der Aufbau einer wertschätzenden Kommunikation gegenüber dem Klassenlehrer unter Beachtung vertikaler Außenrelationen unterstützt die Position des Religionslehrers/Pfarrers/Katecheten im Religionsunterricht, was wiederum die Akzeptanz innerhalb der Schüler- und Elternschaft intensivieren kann. Gleichzeitig sind positive Auswirkungen auf die Kontingenz des Religionsunterrichtes wahrscheinlich. So können sich z.B. Möglichkeiten einer partiellen Zusammenarbeit zwischen Religionslehrer/Pfarrer/Katechet und Klassenlehrer eröffnen. Diese Kooperationen müssen zunächst nicht zwingend einen religiösen Grundcharakter haben. Sie bieten jedoch die Möglichkeit, die laterale Außenrelation zu den Eltern bzw. Familien zu vertiefen und gleichzeitig die vertikale Relation zum Klassenlehrer um horizontale Elemente zu erweitern. Durch Transparenz, Wertschätzung und Beachtung der Relationsebenen signalisiert der Religionslehrer/Pfarrer/Katechet, dass er keinen Unsicherheitsfaktor für die Existenz, Steuerung und Identität anderer inner- und außerschulischer Systeme (Klasse, Kollegium, Schulleitung, Eltern) darstellt, womit er die günstigsten Bedingungen für den Religionsunterricht und dessen Elternarbeit schafft.

2.5 Exosystem – Elternarbeit

a) Verständnis von Elternarbeit

Elternarbeit im schulischen Kontext konstituiert sich aus der Zusammenführung der Systeme Familie und Schule, deren Ausgangspunkt in der gesetzlich geregelten Pflicht zum Schulbesuch verankert ist. »Erreicht ein Kind in Deutschland ein bestimmtes Alter, so kommt es – so könnte man negativ überspitzt formulieren – zu einer »Zwangsheirat« zwischen Eltern und Schule auf Zeit. Diese Beziehung ist in hohem Maße rechtlich determiniert und entspricht von ihrem Charakter her nicht einem »partnerschaftlichen Verhältnis auf Augenhöhe.«⁴⁰⁴ Gerade aus diesem Grund scheint es umso dringlicher, kooperative Absprachen und Abstimmungen unter der Prämisse korrelativen Verständnisses und Wertschätzung sowie unter Beachtung der unterschiedlichen Rollen von Eltern und Schule vorzunehmen.⁴⁰⁵ Darüber hinaus sind in Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes Rechte und Pflichten der Eltern sowie des Staates gegenüber der Erziehung der Kinder beschrieben.⁴⁰⁶ Darin wird ein gleichgeordnetes Erziehungsrecht bezogen auf Eltern und Staat entfaltet, welches als ein »sinnvoll aufeinander bezogene(n)s Zusammenwirken«⁴⁰⁷ zu betrachten ist. Ziel ist dabei die Bildung der einen Persönlichkeit des

404 R. KRÜGER/A. HENSCHEL/C. SCHMITT/A. EYLERT 2012, 494.

405 »Konflikte zwischen Familie und Schule entstehen bei unklaren Grenzen beziehungsweise bei Grenzverletzungen und Missverständnissen.« (M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 25-26).

406 DEUTSCHER BUNDESTAG: Die Grundrechte I.

In Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sind Rechte und Pflichten der Eltern sowie des Staates gegenüber der Erziehung der Kinder beschrieben:

Artikel 6

(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Artikel 7

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

407 BUNDESVERFASSUNGSGESETZBUCH, 165.

Kindes.

Wie dies im einzelnen zu verstehen ist, gestaltet sich deshalb so schwierig, weil das Verständnis von Elternarbeit auf einer weit gefächerten und nicht homogenen begrifflichen Variationsbreite basiert. Mannigfaltige Überschneidungen auf konnotativem Niveau kennzeichnen ein Begriffsreservoir, dessen Inhalte sich demzufolge nur schwer voneinander abheben. So spricht man u.a. im selben Zusammenhang von Erziehungspartnerschaft⁴⁰⁸, Elternkooperation⁴⁰⁹, Elternmitwirkung⁴¹⁰ und Elternpartizipation⁴¹¹ und betont damit unterschiedliche Schwerpunkte und Prämissen im Beziehungsgeflecht Elternhaus-Schule. Andererseits wird aber auch deutlich, dass man nicht von *der* Elternarbeit sprechen kann. Vielmehr gibt es viele Facetten und Qualitäten unterschiedlichster Art von Elternarbeit, je nachdem welche Perspektive fokussiert wird.

SACHER konstatiert, dass »kein einheitliches Verständnis von »Elternarbeit« [vorliegt; S.S.]« und dass im Vergleich von Forschungsarbeiten über Effekte der Elternarbeit die Gefahr besteht, »zu vergleichen, was eigentlich nicht vergleichbar ist.«⁴¹² Es ist folglich festzustellen, dass keine allgemeingültige Definition zum Phänomen »Elternarbeit« existiert, sondern vielmehr mannigfache deskriptive Elemente vorliegen, die je unterschiedliche Perspektiven desselben Gegenstandes spiegeln. Unter inhaltlichen Aspekten ist darüber nachzudenken, ob man in Anbetracht der gegebenen Prämissen überhaupt noch generell von »Elternarbeit« sprechen kann, da der Begriff eher einperspektivisch angelegt ist. Vielfach wird das Leitbild der »Erziehungspartnerschaft« als Terminus zitiert, was mit Sicherheit eine Begrifflichkeit wie »Familie-Schule-Partnerschaft«, die per se Ziel und Kontext transparent macht, naheliegender erscheinen lässt. Hingegen ist jedoch zu vermerken, dass sich dieser aus der zu anfangs erwähnten Vielfalt an Begriffen noch nicht in wirklich adäquater Weise durchsetzen konnte. Auch weist STRUBEN⁴¹³ darauf hin, dass der Gebrauch einer anderen Begrifflichkeit noch keinen Paradigmenwechsel garantiert. STANGE gibt zu bedenken, dass »der nach wie vor zutreffende Oberbegriff für alle genannten Formen immer noch der Begriff Elternarbeit ist.«⁴¹⁴ Auf diesem Hintergrund erscheint es evident, an der gängigen Bezeichnung der »Elternarbeit« festzuhalten, sie jedoch inhaltlich anders zu akzentuieren. Damit schließe ich mich dem Plädoyer SACHERs an, der in ähnlicher Weise argumentiert und sich für die Beibehaltung der Begrifflichkeit unter verändertem Kontext⁴¹⁵ ausspricht, nämlich einer Elternarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.⁴¹⁶

b) Zwei grundsätzliche Kategorien

Der Erfolg von Elternarbeit findet in der Forschung zum einen auf Grund der begrifflichen Unschärfe des Terminus, aber auch im Hinblick auf eine »erhebliche Uneinigkeit über die Erfolgskriterien von Elternarbeit«⁴¹⁷ unterschiedliche Bewertung. Längsschnittstudien legen jedoch nahe, dass eine Leistungsverbesserung der Schüler durch alle Altersstufen hinweg zu verzeichnen ist, wenn Elternarbeit in »unmittelbarem Zusammenhang mit dem Lernen der

408 SÄCHSISCHE STAATSKANZLEI 2011.

409 P. SCHULZE (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG-LISUM).

410 FACHSTELLE ELTERNMITWIRKUNG 2013.

411 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005.

412 W. SACHER 2007, 3.

413 Vgl. G. STRUBEN 1998.

414 W. STANGE ET. AL. 2012, 13.

415 Vgl. W. SACHER 2008a, 30.

416 STANGE schlägt zusammenfassend folgende Formulierung »Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft!« vor. (W. STANGE ET. AL. 2012,13).

417 W. SACHER 2007, 3.

Kinder steht.«⁴¹⁸ Dabei lassen sich im Generellen zwei verschiedene Bereiche parentalen Engagements differenzieren: Zum einen alle Angebote einer schulbasierten Zusammenarbeit, die als Gestaltungsschwerpunkt den Lernort Schule in den Blick nehmen, zum anderen ein Engagement, das den familialen Kontext fokussiert (heimbasierte Elternarbeit) und sich in der parentalen Unterstützung innerhalb des häuslichen Rahmens durch konkrete Hilfen, die Entfaltung einer ermutigenden Beziehung und einem Ambiente, das das Lernen positiv beeinflusst, ausdrückt.⁴¹⁹ Dieses lässt sich nochmals in einen instructions- und einen reinforcement-geleiteten Aktionsstrang differenzieren und hat gemäß umfangreicher Untersuchungen⁴²⁰ gegenüber einer schulbasierten Elternarbeit⁴²¹ einen wesentlich stärkeren und zugleich positiveren Einfluss auf die kindliche Entwicklung hinsichtlich des Bildungsaspektes.^{422 423}

Schulbasierte Elternarbeit hingegen verstärkt die Sympathie auf Lehrerseite, was jedoch günstige Rückkopplungseffekte hinsichtlich der Benotung auslöst und damit eindeutig Prozesse der Selektion tangiert. Diese Aspekte berühren aber weniger kindliche bzw. adoleszente Entwicklungsfaktoren, sondern stehen vielmehr in der Gefahr, Machtpositionen einflussreicher Eltern zu installieren. Sie etablieren nicht selten eine parentokratische⁴²⁴ Elternarbeit, da sie die Interessen und den Aktionsradius von Mittel- und Oberschichteltern favorisieren. Unter pädagogischen Gesichtspunkten müsste einer schulbasierten Elternarbeit damit eine dienende Funktion zur zielgerichteten Verbesserung des heimbasierten elterlichen Engagements zugewiesen werden.

c) Systemtheoretische Annäherung

Als Ausgangspunkt der thematischen Annäherung schlägt KORTE⁴²⁵ den Terminus aller »schulbedeutsamen Kontakte und Aktionen mit Eltern« als gemeinsamen größtmöglichen

418 W. SACHER 2012a, 233.

419 Unter Verweis auf internationale Studien fasst SACHER a.a.O., vier entscheidende Elemente heimbasierten Elternengagements zusammen:

- hohe und zuversichtliche, aber realistische Leistungserwartungen
- autoritativer Erziehungsstil (BAUMRINDS 1991): warme und liebevolle Umgebung, Förderung von Selbständigkeit,
- Struktur und Disziplin
- kognitive Anregungen durch Diskutieren und Kommunizieren.

420 W. SACHER verweist hier auf Studien von Trusty 1999; Izzo/Weissberg 1999; Cotton/Winkel 2000; Fan/Chen 2001; Shumow/Miller 2001; Sheldon/Epstein 2005; Jeynes 2011. Ebd., 233.

421 »Am effektivsten sind Konzepte, welche ihren Schwerpunkt in der direkten elterlichen Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder haben (also in Home-Based-Instruction und in Home-Based Reinforcement) und die Eltern mit konkreten und wirklich handlungsanleitenden Informationen versorgen, die sich auf das Lernen des eigenen Kindes beziehen.« (W. SACHER 2007, 13).

422 »Die von Eltern geäußerten Leistungserwartungen und ihre Zuversicht hinsichtlich der Leistungsentwicklung ihrer Kinder, das Ausmaß, in dem sie mit ihnen offene Gespräche über alle schulischen Belange und über das Leben generell führen, ein Erziehungsstil, der geprägt ist durch die Kombination von Liebe und wohlüberlegter Strukturierung des häuslichen und kindlichen Lebens, und gemeinsames Lesen der Eltern mit jüngeren Kindern trägt sehr viel mehr zum Bildungserfolg bei als Präsenz und Engagement der Eltern in der Schule.« (Ebd., 233).

423 Naheliegender sind in diesem Zusammenhang Parallelen zu der Unterscheidung von Lernen in die Kategorien eines expliziten und impliziten Lernbegriffs. So könnte man den Terminus der »instruction-geleiteten« Unterstützung dem expliziten Lernen zuordnen, während eine »Home-Based-Reinforcement« hingegen mit Dimensionen impliziten Lernens korrespondiert. Sie zielt prioritär auf eine positive Verstärkung psychischer, unbewusst wirksamer Relationsebenen in der parentalen Beziehung zum Kind bzw. Jugendlichen.

424 W. SACHER 2012a, 241.

425 J. KORTE 2008, 13.

Nenner vor.⁴²⁶ Mit dieser Beschreibung sind zum einen wesentliche Akteure, und zwar Eltern als Repräsentanten der Familie und die Schule, benannt, und zum anderen die Tatsache, dass beide in einer Beziehung zueinander stehen.⁴²⁷ Ein Brückenschlag zum systemtheoretischen Kontext bietet sich an, gemäß welchem eine derartige Konstellation zunächst allgemein als soziales System zu bezeichnen ist. Man könnte auch sagen, dass Elternarbeit die Schnittmenge zwischen den sozialen Systemen Familie und Schule darstellt und sich aus diesen als eigenes System konstituiert. Das System der Elternarbeit kennzeichnet sich damit durch einen zweifachen Umweltbezug, zum einen zur Familie und zum anderen zur Schule. Dabei wird nicht von »einer hierarchischen Verschachtelung von Systemen ausgegangen, sondern von funktionalen Bezügen.«⁴²⁸ Beide haben eine unverwechselbare und unersetzbare Funktion im Erziehungssystem. Sie sind »räumlich und zeitlich getrennt und weisen unterschiedliche Systemreferenzen auf.«⁴²⁹ Das Zusammenführen beider Systeme zur Konstruktion eines neuen (Quasi-) Systems, nämlich dem der Elternarbeit, vollzieht sich auf der Basis von Kommunikation. Soziale Systeme profilieren sich gegenüber psychischen Systemen durch Prozesse der Kommunikation.⁴³⁰ ⁴³¹ Im Anschluss sollen in drei Schritten zunächst die Anwesenden von Kommunikation in Form von Komplexitätsebenen und deren Handlungsfelder beleuchtet werden, um dann prominente Problemfelder sowie deren Optimierungsansätze zu beschreiben.

2.5.1 Komplexitätsebenen

Nimmt man die Anwesenden in den Blick, lassen sich verschiedene Komplexitätsniveaus von Elternarbeit unterscheiden. Mit Verweis auf die konzeptionellen Merkmale⁴³² von Joyce EPSTEIN⁴³³ bietet sich zunächst eine Grobgliederung in die »school, family and community partnership« sowie in die »school and family partnership« an. Erstere umfasst den öko-sozialen Großraum auf Stadt-, Bezirks-, Landes- oder Bundesebene und weist eindeutig darauf hin, dass Elternarbeit als Netzwerkaufgabe⁴³⁴ zu verstehen ist und eines Gesamtkonzeptes bedarf, das auf die Bedürfnisse der jeweiligen Familien zugeschnitten ist. Darüber hinaus unterstreicht der Terminus »partnership« ein gleichwertiges Verhältnis der Anwesenden auf gleicher Augenhöhe, welches eine gemeinsame, sich komplementär ergänzende Aufgabe impliziert.

Die Bezeichnung »family« hingegen indiziert den Einbezug des Gesamtsystems, da das Teilsystem »Eltern nur in Bezug auf das komplexe System Familie« wirklich Sinn macht. Dies zieht logischerweise als Konsequenz nach sich, dass bei allen Formen der Elternarbeit immer dort, wo es sich anbietet und möglich ist, das Gesamtsystem miteinzubeziehen ist, vor allen

426 Er steckt damit einen gewissen inhaltlichen Rahmen ab und kreiert eine Begrifflichkeit, die durch ihre neutrale Weite zunächst eine grobe Orientierung erlaubt und zugleich als thematische Überschrift dienen kann.

427 »Im Kern geht es immer um Kommunikation und Kooperation der Bildungseinrichtungen mit Eltern.« (W. STANGE ET AL. 2012, 12).

428 M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 23.

429 A.a.O., 24.

430 »Quasi-Systeme entstehen aus der elementaren Interaktion von Anwesenden. Anwesend sind Beteiligte, »wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können.« (H. WILLKE 2006b, 72 zitiert N. LUHMANN 1975, 22.)

431 Quasi-Systeme kennzeichnen Strukturen einer beginnenden Systembildung und eignen sich deshalb im besonderen Maße basale Prozesse der Kommunikation zu beschreiben.

432 Diese wurden als grundlegende Rahmenstruktur einer Elternarbeit (vgl. H. KREIDER 2000) von der amerikanischen PTA (Parent-Teacher-Association) übernommen und in nationale Standards (E. SINAY/S. ZHENG/A. PRESLEY 2009) umgesetzt.

433 J. L. EPSTEIN 1995.

434 Vgl. W. STANGE 2012a, 518-555.

Dingen die Schüler, aber auch die Geschwister und insbesondere die Großeltern.

Der Makrofokus des ökosozialen Großraumes der Kommune integriert den Wirkungsbereich des Meso-Systems der Einzelschule, innerhalb derer die »school and family partnership«⁴³⁵ hervorzuheben ist. Führt man die Ausführungen EPSTEINS und SACHERS zusammen und wendet diese auf die konstitutionellen Gegebenheiten der Einzelschule an, so lassen sich gemäß ihres Komplexitätsgrades Untergliederungen in »Klassenstufenebene«, »Klassenebene« und »Individualebene«⁴³⁶ vornehmen. Demnach sind unter dem Blickwinkel des öko-sozialen Radius fünf unterschiedliche Ebenen von Elternarbeit zu benennen.

I Makrosystem der »school, family and community partnership«	
II Mesosystem der »school and family partnership«	Schulebene
	Klassenstufenebene
	Klassenebene
	Individualebene

a) I Makrosystem der »school, family and community partnership«

Die Ebene der »school, family and community partnership« wahrt den Kontext auf familiärer und schulischer Beziehungsebene, erweitert diesen jedoch unter räumlicher Perspektive. Sie konstituiert ein kommunales Interaktionsnetzes durch eine schulübergreifende, regionale und landesweite (u.U. bundesweite) Elternarbeit. Ziel ist dabei das Nutzbarmachen kommunaler Ressourcen zur optimalen Verwirklichung des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrags von Elternhaus und Schule. Gleichzeitig ist dabei eine fruchtbare Rückkopplung in den öko-sozialen Raum der Kommune durch positive Emergenzen zu erwarten. Das Aufspüren und Aktivieren von möglichen Netzwerken zur Gewinnung von Synergien⁴³⁷ gehört mit Sicherheit zu den eminenten Herausforderungen einer allgemeinen sowie religionspädagogischen Elternarbeit. Interessant wäre es, die Optionen zu untersuchen, die insbesondere die »school, family and community partnership«, bezogen auf Dimensionen religiösen Lernens und dessen Elternarbeit, bereitstellt. Dieses äußerst lohnende Unterfangen, welches eine intersystemische Kreation optimierter Entwicklungsbedingungen für den Religionsunterricht und dessen religionspädagogischen Elternarbeit in den Blick nimmt, würde jedoch auf Grund der vielfältigen Interdependenzen den Rahmen einer eigenen Betrachtung beanspruchen.

*b) II Mesosystem der »school and family partnership«-
Schulebene/Klassenstufenebene/Klassenebene*

Schulebene, Klassenstufenebene und Klassenebene sollen innerhalb des Mesosystems der »school and family partnership« zusammenfassend betrachtet werden, um sie anschließend von der Individualebene, als besondere Form, abzuheben. Die drei Ebenen unterscheiden sich durch ein unterschiedliches Ausmaß an Vielschichtigkeit, wovon, wie zu erwarten, die Schulebene den höchsten Grad an Komplexität und Anonymität repräsentiert. Sie realisiert ihren Gestaltungsradius in Großveranstaltungen, wie z.B. Schul- oder Sportfesten, in der Mitwirkung

435 THE MID-ATLANTIC REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY 2003.

436 W. SACHER, 2009a, 17.

437 Vgl. COPASCH-NETZWERK 2008.

in Gremien und Ausschüssen⁴³⁸ oder in sich an alle adressierenden Angeboten. Zudem ist an Geschwisterkinder zu denken, durch die, über Klassenstufen hinweg, Schnittmengen im elterlichen Beziehungskontext zum Tragen kommen.

Die Klassenstufenebene umfasst alle Parallelklassen einer Schule. Durch klassenübergreifende Unterrichtsaktivitäten können sich Kontakte zwischen den Schülern und Familien der Parallelklassen ausbilden. Gemeinsame außerschulische Unternehmungen bieten nicht selten Anlass zu kommunikativen Berührungspunkten. Parallele Klassen werden auch häufig zum Zwecke informativer Belange zusammengefasst. Bei optionalen Fächern, wie Ethik und Religion, die aufgrund ihrer konstitutionellen Bedingungen nicht selten jahrgangsklassen- bzw. klassenübergreifend arbeiten, ist ein wesentlicher Teil von Elternarbeit nicht anders als systeminteraktiv zu denken.

Auf Klassenebene kommen die je unterschiedlich verdichteten Relationsebenen zwischen den einzelnen Familien und dem Lehrersystem zum Tragen. Aber auch zwischen den jeweiligen Familien bestehen vitale Kontakte unterschiedlichster Ausformung. Dabei entscheidet maßgeblich die jeweilige Organisationsstruktur der Zusammenkunft darüber, ob die Beziehungen zwischen den Familien Raum erhalten Geschehen mehrheitlich von der Lehrperson dominiert wird.⁴³⁹

c) II Mesosystem der »school and family partnership« - Individualebene

Als einfachste System-Umwelt-Korrelation, aus der sich in gewisser Weise alle anderen Ebenen konstituieren, ist die Individualebene zu identifizieren. Unter starker Nähe zum Mikrosystem »Familie« kennzeichnet sie sich durch die geringste Anzahl der Akteure, nämlich Familie und Lehrer, und den geringsten Grad an Komplexität auf Beziehungsebene. Sie nimmt dafür aber am umfassendsten die konkrete Eltern-, Familien- und Schülersituation in den Blick. Dies scheint genau diejenige Perspektive zu repräsentieren, die für das Gros der Elternschaft fundamental zu sein scheint, denn »Eltern sehen immer nur ihr Kind. [...] Während Lehrkräfte sich immer um alle Kinder der Klasse kümmern müssen, steht für die Eltern ihr Kind im Mittelpunkt.«⁴⁴⁰ Auf Grund der immer größer werdenden Knappheit elterlicher Ressourcen, bedingt durch u.a. sich schneller verändernde Familienkonstellationen, beiderseitige Berufstätigkeit sowie eine generell gestiegene Umweltkomplexität, sind Eltern zu einer Auswahl an Handlungsalternativen gezwungen. »Dem entsprechen [...] Konflikte über Relevanzen einerseits und Konflikte über Strategien andererseits.«⁴⁴¹ Eltern müssen sich also folglich gut überlegen, wie sie ihre Zeit einteilen und wo sie ihre limitierten Kräfte investieren. Letztendlich stellt sich für sie die Frage, ob sich Elternarbeit lohnt und welche Art der Elternarbeit erstrebenswert erscheint. Als Kriterium zur Auflösung dieses Konfliktes in Stabilitätsverhältnisse orientieren sich Eltern an dem für sie »systemspezifisch Sinnvollen«.⁴⁴² Dies wirft die interessante Überlegung auf, was für Eltern im schulischen Kontext als das »systemspezifisch Sinnvolle« gilt.

438 M. DOPPKE/H. GISCH 2005, 12-14.

439 »Es geht in der Elternarbeit nicht nur um Kontakte zwischen Eltern bzw. Sonstigen Erziehungsberechtigten und Elternvertretern einerseits und Lehrkräften und Schulleitungen andererseits. Wichtig sind auch Kontakte der Eltern untereinander.« (W. SACHER 2009a, 19).

440 G. EIKENBUSCH 2006.

441 H. WILLKE 2006b, 37.

442 »Gegenüber einer komplexen Umwelt müssen Sozialsysteme ihre Aufmerksamkeit, ihre Zeit und Energie auf das systemspezifisch Sinnvolle begrenzen.« (H. WILLKE 2006, 55).

d) Ziel von Elternarbeit

Für den überwiegenden Teil der Eltern, die repräsentativ die Belange des sozialen Systems Familie vertreten, gehören, wie bereits angedeutet, zu den obersten Prioritäten systemspezifischen Sinnes die Interessen des eigenen Kindes.⁴⁴³ Diese elterliche Priorität belegen Untersuchungen zu Motiven der Elternarbeit.⁴⁴⁴ Letztendlich bringt es die essentielle Motivation schulischer Elternarbeit zum Ausdruck, das, was den Eltern wirklich am Herzen liegt, und zwar das Wohl des eigenen Kindes.

Systemtheoretisch könnte es auch mit der Erfüllung existentieller Bedürfnisse der Mitglieder des Quasisystems formuliert werden⁴⁴⁵, denn die Befriedigung der Interessen der eigenen Kinder zählen mit Sicherheit zu den existentiellen Bedürfnissen der Eltern. Dies stellt unter systemtheoretischer Perspektive eine wichtige Grundvoraussetzung zur Entwicklung vom Quasi-System zum System dar. Damit wird nochmals die Bedeutung der Individualebene für alle anderen Ebenen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule unterstrichen und die »Förderung des Schulerfolgs und der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen«⁴⁴⁶ als das zentrale Ziel von Elternarbeit postuliert, denn »Elternarbeit muss letztendlich bei den Schülerinnen und Schülern ankommen und sich für sie auszahlen – in besseren Lernerfolgen und in der Entwicklung positiven Verhaltens.«⁴⁴⁷ Wir haben es hier folglich mit einer Parallelität zwischen der Zielsetzung des Unterrichts im allgemeinen und derjenigen der Elternarbeit zu tun. Diese Interdependenzen spiegeln die systemtheoretische System-Umwelt Korrelation, die den Unterricht als Umwelt der Elternarbeit identifiziert.

Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer »wechselseitigen Öffnung der beteiligten AkteurInnen und Institutionen«⁴⁴⁸, um in gegenseitiger Abstimmung ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept zu erstellen. Das inkludiert wiederum die Stärkung von Elternkompetenzen zur effektiveren Unterstützung der kindlichen bzw. adoleszenten Entwicklung. Die Ratifizierung der benannten Ziele vollzieht sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern.

2.5.2 Fünf Handlungsfelder

Die Anwesenden agieren im Rahmen der Elternarbeit innerhalb unterschiedlicher Handlungsfelder, die wiederum je differente Aufgaben skizzieren. Es lassen sich verschiedene Klassifizierungsversuche finden, die sich aus rein rechtlichen Regulativen⁴⁴⁹ oder aus pädagogischen Gesichtspunkten konstituieren. Als grundlegend erweist sich der Vorschlag von EPSTEIN⁴⁵⁰, den die US-amerikanische National Parent Teacher Association in sechs Punkte

443 »Die Untersuchungen [...] sind eindeutig: Fast alle Eltern wollen ihren Kindern gute Eltern sein und sie deshalb auch richtig erziehen. Die Mehrheit der Eltern tut es auch engagiert.« (V. KRUMM 1996, 283).

444 »Durch eine Reihe von Forschungsarbeiten ist belegt, dass viele Eltern an einer engeren Zusammenarbeit mit der Schule letztlich nur dann interessiert sind, wenn es um das eigene Kind und dessen Schulerfolg geht, dass sie aber wenig Bereitschaft zeigen, sich für allgemeine Interessen der Eltern- und Schülerschaft und der Schule zu engagieren.« SACHER belegt diese Aussage durch Zitate von Krumm, Morgan und Neuschwander. (W. SACHER 2008a, 193).

445 H. WILLKE 2006b, 81.

446 W. SACHER 2014, 33.

447 W. SACHER 2009a, 9.

448 A. BARGSTEN 2012a, 391.

449 KECK benennt folgende Verkehrsformen: Elternversammlungen auf Klassen-, Jahrgangs-, Schulstufen- oder Schulebene, schriftliche Mitteilungen, Sprechstage, Sprechstunden und Hausbesuche, Hospitationen, aktive Mitarbeit, Erziehungsvereinbarungen. S. KECK 2012, 186.

450 Diese kennzeichnen sich durch folgende konzeptionelle Merkmale:

1) »Parenting«

Die Stärkung der Eltern in der Wahrnehmung ihrer Elternrolle, durch Trainingskurse aller Art, Informationen

modifiziert zusammengefasst⁴⁵¹ hat. Sie bilden eine generelle Orientierung und stecken einen hilfreichen Rahmen ab, der den Fokus auf die unterschiedlichen Bereiche von Elternarbeit profiliert. Auch SACHER lehnt sich in seinem Vorschlag einer Kategorisierung in unterschiedliche Arbeitsfelder⁴⁵² an diese Vorgabe an. Eine wissenschaftliche Expertenkommission komprimiert die Qualitätsmerkmale auf vier Basiselemente und ordnet diesen eine Leitidee zu⁴⁵³. Bei der Gliederung TEXTORS⁴⁵⁴ hingegen spielt der Komplexitätsgrad der Anwesenden eine entscheidende Rolle in der Systematik. Eine sehr umfassende und zugleich differenzierte Unterscheidung in zwölf Methodenmuster⁴⁵⁵ findet sich bei STANGE/KRÜGER/HENSCHEL/SCHMITT, die zudem über das rein schulische Arbeitsfeld hinaus verweist und einen komplexen Blickwinkel eröffnet. Aus der Quersumme der zitierten Möglichkeiten schlage ich fünf grobe Handlungsfelder vor, die in weitestgehend allen benannten Ansätzen Erwähnung finden und in ihren Wirkungsstrukturen jeweils korrelativ und komplementär zu denken sind.⁴⁵⁶

zur Unterstützung der Gesundheit und Ernährung sowie Hausbesuche bei besonderen Übergängen (Kindergarten/Grundschule, Primar-Sekundarschulbereich)

2)»Communication«

Mutualer Austausch von Informationen

3)»Volunteering«

Optionale Mithilfe der Eltern in Klasse oder Schule

4)»Learning at home«

Unterstützung bei den Hausaufgaben und anderen schulischen Lernanforderungen

5)»Decision making«

Mitarbeit in Elternvertretungen oder anderen unterstützenden Gremien und Gruppen

6)»Collaborating with the Community«

Einbezug lokaler Ressourcen in Form von Angeboten seitens Vereinen, kirchlichen und kulturellen Institutionen, Verbänden usw., J. EPSTEIN1995.

- 451 »das Schaffen eines Klimas an der Schule, welches Eltern die Gewissheit gibt, willkommen zu sein; effektive Kommunikation; Lern- und Erziehungskooperation von Eltern und Lehrkräften; Eltern zu starken Fürsprechern für ihr Kind zu machen; Macht mit Eltern teilen; Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Personen der Gemeinde und Region«. (W. SACHER 2012a, 240).
- 452 SACHER beschreibt in der »Arbeit an den Aufgaben« fünf unterschiedliche Aufgabenfelder: Informationsaustausch, Teilnahme und Hilfe, Kooperation, Mitbestimmung und Elterntaining. W. SACHER 2008a, 161-223.
- 453 »Willkommens- und Begegnungskultur«, »Vielfältige und respektvolle Kommunikation«, »Erziehungs- und Bildungskooperation«, »Partizipation der Eltern«. Am 8./9. Oktober fand in Berlin die Tagung »Qualitätsstandards der Elternarbeit« unter Mitwirkung von Werner SACHER, Anne SLIWKA, Sigrid TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sabine WALPER und Elke WILD statt, in: VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND (Hg.) 2012, 4-19.
- 454 TEXTOR nimmt eine Differenzierung nach den Bereichen Einzelkontakte, Angebote für Eltern, Angebote für Familien, Elternmitarbeit, informative Angebote sowie Elternmitwirkung vor. M. TEXTOR 2013, 26-27.
- 455 Zu den zwölf Methodenmuster zählen: Information; Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima; Austausch, Koordination, Abstimmung; Beratung; Coaching; direkte materielle Unterstützung, Hilfen außerhalb der gesetzlichen Ansprüche; Training von Erziehungskompetenzen; Partizipation und Verhandlung, Elternbeteiligung und Mitbestimmung; Elternmitarbeit in der Einrichtung, pädagogische Angebote durch/mit Eltern; Elternselbstorganisation und -selbstverwaltung. »Können die das schaffen? -Ja, die schaffen das!«; Netzwerkarbeit; Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Vgl. W. STANGE ET AL. 2012, 398-467.
- 456 Zwischen den einzelnen Kategorien kommt es zu mannigfachen Querverbindungen, was dadurch angedeutet werden soll, dass innerhalb der praxisbezogenen Auflistung dieselbe Form von Elternarbeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern repräsentiert sein kann.

Korrelative Handlungsfelder	a) Begegnung
	b) Information/Beratung
	c) Bildung/Training
	d) Kooperation
	e) Partizipation

Die jeweiligen Kategorien kennzeichnen sich nicht nur durch Interdependenz, sondern auch durch Gleichwertigkeit in ihrer je spezifischen Funktion. Als entscheidend erweist sich jedoch, dass sie in ein Gesamtkonzept eingebunden sein sollten, um eine größtmögliche Realisierung der benannten Ziele zu gewährleisten. Möglichkeiten des Praxisbezuges erhellen die einzelnen Kategorien und sind im Wesentlichen den Darstellungen⁴⁵⁷ TEXTORs⁴⁵⁸ entnommen.⁴⁵⁹

a) Begegnung

Begegnungen kreieren einen atmosphärischen Rahmen, der in besonderer Weise Möglichkeiten der Relationsverdichtung bereitstellt, was sich wiederum positiv auf alle anderen Handlungsfelder auswirkt. Umgekehrt belegen Untersuchungen⁴⁶⁰, dass das Engagement in den anderen Handlungsfeldern wiederum rückkoppelnd Einfluss auf Konditionen der Atmosphäre ausübt. Erstaunlich hierbei ist auch die Feststellung, dass eine gute Atmosphäre zwischen Eltern und Schule die Informationsentnahme von Leistungsbeurteilungen und Zeugnissen auf Seiten der Eltern erhöht.⁴⁶¹ Ruft man sich ins Bewusstsein, dass gerade Leistungsbeurteilungen zu den eher problematischen Schlüsselthemen der Eltern-Schule-Kommunikation gehören, so unterstreicht dies vehement die Bedeutung beziehungsstabilisierender Begegnungsmöglichkeiten mit Eltern. Aus den genannten Gründen soll im Anschluss auf diese Handlungskategorie ausführlicher eingegangen werden.

So konzentrieren sich Kontakte jedoch nicht nur auf die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern, sondern auch auf die zwischen den einzelnen Familienmitgliedern sowie den Familien untereinander. Hierbei ist jedoch deutlich darauf hinzuweisen, dass nicht ein aktionistisches Verständnis⁴⁶² von Elternarbeit intendiert ist, sondern das wohl bedachte Konzepte im Blick sind, die Eltern ernst nehmen und partnerschaftlich in die Verantwortung mit einbeziehen. Schule wird dabei nicht nur als Lern-, sondern gleichermaßen auch als Lebensstätte erfahrbar.⁴⁶³

457 M. TEXTOR 2009, 27.

458 M. TEXTOR 2013, 26-27.

459 Diese wurden jedoch nach den fünf Kategorien neu sortiert.

460 Als Stellschrauben zur Optimierung der Atmosphäre zählt SACHER Informationsaustausch sowie Gesprächskontakte, die Bitte um Hilfe und die daran anknüpfende Mitwirkung der Eltern an Prozessen des Unterrichts. W. SACHER 2008a, 74-75.

461 »Interessant ist, dass die Zeugnisse und die in ihnen enthaltenen Leistungsbeurteilungen für Eltern informativer sind, wenn diese häufiger Elternabende und Schulfeste besuchen und öfter einmal Lehrkräfte bei zufälligen Begegnungen ansprechen. [...] Es hängt offensichtlich weniger von der Darstellungsform der Beurteilungen ab (Verbalbeurteilung oder Ziffernoten) als vom Kontakt zwischen Schule und Elternhaus, wie verständlich die Beurteilungen für Eltern sind.[...] Die Darstellungsform schriftlicher Beurteilungen wird dadurch zweitrangig. *Lehrkräfte sollten ihre Bemühungen also auf die Pflege des Kontaktes mit den Eltern konzentrieren anstatt auf die Perfektionierung der schriftlichen Beurteilungen!*« (W. SACHER 2008a, 167; Hervorhebung im Original).

462 »Konzeptlose, impressionistische und erlebnisspädagogische Elternarbeit, die ohne klares Bewusstsein Energie in puren, manchmal für alle Beteiligten durchaus lustvollen Aktionismus investiert, nützt niemanden.« (W. SACHER 2012, 241).

463 »Wertschätzende Beziehungen stellen eine wichtige Hintergrundfolie für alle anderen methodischen Interventionen dar, sind das grundlegende Element für ein positives, partnerschaftliches Gesamtklima in einer

Auch SACHER weist in seinem Modell⁴⁶⁴ einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darauf hin, dass die Installation und Pflege einer »Willkommens- und Gemeinschaftskultur« als grundlegend für die Entfaltung aller anderen Handlungsbereiche einzuschätzen ist. Er skizziert sie als generelle Grundhaltung, die sich wie ein roter Faden durch die einzelnen Methodenmuster von Elternarbeit zieht.

Dabei spielt insbesondere Authentizität als psychische Grunddisposition für die Entfaltung einer Willkommenskultur *die* entscheidende Rolle. »Willkommenskultur beginnt in den Köpfen und Herzen der Einzelnen, bei ihren Einstellungen, Gedanken und Gefühlen gegenüber den jeweiligen Anderen.«⁴⁶⁵ Sie hat inklusiven Charakter und fokussiert gleichermaßen Familien mit Migrationshintergrund, aus sozial schwierigem Milieu sowie solche in besonderen Lebenssituationen. Die Qualität der Begegnungskultur hängt dabei weniger von äußeren Konditionen, wie z.B. Schulgröße oder Schulform, als vielmehr von der Initiative aller beteiligten Akteure, wie Schüler und Eltern, aber vor allen Dingen der Lehrkräfte ab.⁴⁶⁶ Sie gewinnt in konkreten Begegnungen, besonders in individuellen⁴⁶⁷, auf der Basis von Erreichbarkeit Realität.⁴⁶⁸ In Anbetracht der weitreichenden Konsequenzen, die die Atmosphäre zwischen Elternhaus und Schule ausübt, erweist sich eine kommunikative Begegnungskultur als unverzichtbare Stellschraube für alle anderen Handlungsfelder partnerschaftlicher und kompetenter Elternarbeit.

Begegnung		
Ziel	Installation einer kommunikativen »Begegnungskultur«⁴⁶⁹	
Praktische Beispiele		
Fest und Feier	Spiel- und Sportnachmittag	Wanderung/Ausflug
Wochenendfreizeit	Bazar/Markt	Pausenhofgestaltung
Renovieren/Reparieren	Elternselbsthilfe	Elterncafé/-sitzecke
Elterngruppe/ Elterngesprächskreis	Elternkurs/Elterntraining	Elternstammtisch
Elternabend	Elternfeedback	Informelles Gespräch
Brief	Ausstellung/Präsentation	

b) Information/Beratung

Informationen können durchaus beratenden Charakter haben, während eine Beratung ohne Information nicht vorstellbar ist. Informationen sind besonders dann effektiv, wenn sie sich durch ein fortlaufendes und korrelatives Design auszeichnen, um so eine entsprechende

Einrichtung (wie auch für die Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen), können nicht zuletzt auch ein wichtiger Schlüssel für entstehendes Engagement und besondere Motivation aller Beteiligten sein.« (H.-R. MÖHLE 2012a, 415).

464 W. SACHER 2014, 33-34.

465 A.a.O., 37.

466 W. SACHER 2006, 302-322.

467 »Der Schwerpunkt der Bemühungen um eine gute Atmosphäre muss auf der Pflege von Kontakten zu den einzelnen Eltern liegen.« (W. SACHER 2008a, 75; Hervorhebung im Original).

468 »Doch genau hier belegen Studien ein eklatantes Defizit. In der bayrischen Repräsentativuntersuchung von 2004 bekamen nur ca. ein Viertel der Eltern von Grund- und Hauptschülern und lediglich etwa ein Zehntel der Eltern von Realschülern und Gymnasiasten flexible Sprechzeiten angeboten.« (W. SACHER 2014, 39).

469 VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND 2012, 4.

Transparenz über alle erziehungs- und bildungsrelevanten Belange zu gewährleisten. »Informationen sind die Basis für partnerschaftliche Kommunikation auf gleicher Augenhöhe.«⁴⁷⁰ Diese Kommunikation in Form von Austausch, Abstimmung und Koordination setzt die Bereitschaft voraus, »in gewisser Weise Teile der eigenen Positionen zu überdenken. [...] Der entscheidende Punkt ist, dass die jeweilige Position erkennbar und nachvollziehbar gemacht werden muss.«⁴⁷¹ MÖHLE bezeichnet dieses Methodenmuster als den »Kern« jeglicher Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und verweist mit seiner Aussage eindeutig auf die prioritäre Funktion von Schule unter dem Fokus der Qualifikation und Selektion. Beratung weitet den Blickwinkel der Information auf Unterstützung⁴⁷² und Entwicklung eigenverantwortlicher Lösungswege.⁴⁷³ Sie impliziert zudem das Angebot von Netzwerken, die unterschiedliche Kompetenzen zielgerichtet zusammenführen. Information und Beratung bilden wiederum die Grundlage von Bildung/Training,

Information/Beratung		
Ziel	Kontinuierliche (wechselseitige) Information über und Beratung in allen bildungs- und erziehungsrelevanten Belangen	
Praktische Beispiele		
Elternsprechtag	Klassenelternabend	Elterngespräch
Schulelternabend	Fest und Feier	Vermittlung von Hilfsangeboten
Homepage	Schwarzes Brett	Beratungsführer
Ausleihmöglichkeiten von Erziehungsratgebern	Elternbriefkasten	Elternfeedback
Bildungs- und Erziehungsvertrag	Informelles Gespräch	Brief
E-Mail/SMS-Nachricht	Mitteilungsheft	Notizen über besondere Ereignisse
Telefonkontakt	Besprechung von Portfolios	Informationsveranstaltungen
Hausbesuch	Tag der offenen Tür	Hospitation

470 H.-R. MÖHLE 2012a, 411.

471 H.-R. MÖHLE 2012b, 41.

472 K. LANGHORST verweist auf Siekendiek/Engel/Nestmann (2002), die den ganzheitlichen Aspekt von Beratung, der auf kognitiver, emotionaler und praktischer Ebene Gestalt annimmt, hervorheben. Vgl. K. LANGHORST 2012, 422.

473 Dabei ist die nicht-professionelle Beratung, z.B. unter Freunden oder Kollegen oder Eltern, von der professionellen Beratung zu unterscheiden. Die professionelle Beratung kennzeichnet sich dadurch, dass »der/die Beratende Methoden, Settings und theoretische Erkenntnisse anwendet und in den Beratungsprozess mit einfließen lässt. Darüber hinaus existiert eine informelle professionelle Beratung, die durch einen Professionellen in einer informellen Situation weitergegeben wird und sich durch wesentlich stärkere Kommunikationssymmetrie kennzeichnet. Alle drei Formen spielen eine je eigene Rolle im Beratungsgeschehen.

c) Bildung/Training

Elternbildung und -training reagieren auf die »Diagnose einer allgemeinen Erziehungsunsicherheit von Eltern, welche den an die Erziehung der kommenden Generation gerichteten Anforderungen – in Zeiten rasanten gesellschaftlichen Wandels - nicht mehr gewachsen zu sein scheinen.«⁴⁷⁴ Über die begriffliche Bestimmung, was unter Training und Bildung von Eltern und Familien zu verstehen ist, herrscht Uneinigkeit. Dies liegt zum Teil am Fokus des Gegenstandes, der sich entweder nur auf Eltern oder das gesamte System Familie richtet, oder am analogen, undifferenzierten Gebrauch beider Begrifflichkeiten.⁴⁷⁵ Eine recht allgemein gehaltene Definition findet sich bei HEITKÖTTER/THIESSEN⁴⁷⁶ in der Umschreibung von Unterstützung von »Familien bei der Bewältigung ihrer Aufgaben mit der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Informationen sowie der Stärkung von Ressourcen.« KORTE widmet der Komponente des ressourcenorientierten Ansatzes, den er als »Elternpädagogik«⁴⁷⁷ definiert, besondere Aufmerksamkeit. Auf der Grundlage einer »Zusammenarbeit von gegenseitigem Respekt und Anerkennung« geht es um die Erweiterung parentaler Erziehungskompetenz mit dem Ziel, »dass Eltern durch Beratung und Information ihre Erziehung in eigener Verantwortung verbessern.«⁴⁷⁸ Darunter sind »schulbedeutsame Kontakte« zu verstehen, die sich in erster Linie zunächst an die Eltern wenden, um über diese indirekt zum Wohl des Schülers wirksam zu werden. HUSCHKE-RHEIN/MACHA sprechen an dieser Stelle von der »Organisation der Förderung von Selbstorganisation«.⁴⁷⁹ Ihre Formen lassen sich in die fünf unterschiedlichen Kategorien institutionelle, informelle, mediale⁴⁸⁰, mobil-aufsuchende⁴⁸¹ sowie funktionelle⁴⁸² Eltern- und Familienbildung differenzieren.⁴⁸³ Trainingskonzepte fokussieren in besonderer Weise den anwendungsbezogenen Aspekt der praktischen Umsetzung unter Bezugnahme auf Selbstreflexion, Motivation und Modelllernen.⁴⁸⁴ Bildung und Training erhöhen die Effektivität von Kooperation.

474 S. HARTUNG/D. SAHRAI 2012, 328.

475 Auf diese begriffliche Ungenauigkeit im Gebrauch der Termini, die die Systeme »Eltern« und »Familie« gleichsetzt, machen LÖSEL und RUNKEL mit Referenz auf Rupp/Mengel/Smolka (2010), Tan (2011), Minsel (2010) sowie Papastefanou (2006) aufmerksam. Vgl. F. LÖSEL/D. RUNKEL 2012, 267.

476 M. HEITKÖTTER/B. THIESSEN 2009, 423.

477 J. KORTE 2008a, S. 22.

478 Ebd..

479 R. HUSCHKE-RHEIN ET AL. 2009, 241.

480 M. TEXTOR 1998, 49-57, sowie Ders. 2007, 366-386.

481 M. HEITKÖTTER/B. THIESSEN 2009, 427.

482 B. MINSEL 2010, 865-872.

483 Die institutionelle Form verweist auf Institutionen außerhalb des schulischen Kontextes, die sich auf Familienbildung und -training spezialisiert haben, und legt damit die Notwendigkeit einer Vernetzung schulischer sowie außerschulischer Verantwortungsbereiche nahe. Als Beispiele dafür werden u.a. folgende Institutionen genannt: Volkshochschulen oder Erwachsenenbildungsstätten in kirchlicher Trägerschaft sowie Jugendämter, Pfarrgemeinden, Wohlfahrts-, Eltern-, und Jugendverbände. Vgl. M. HEITKÖTTER/B. THIESSEN 2009, 426.

Informelle Formen, die sich auf parental selbst initiierte Bildungsangebote beziehen, wie z.B. Eltern-Kind-Treff, sind insofern von besonderem Interesse, als sie elterliche Mitgestaltung ernst nehmen und sich über das Medium »Eltern durch eine hohe Anschlussfähigkeit auszeichnen. Während mediale Angebote alle Arten von Medien zum Thema Eltern- und Familienbildung bereitstellen, versuchen mobil-aufsuchende Kategorien besonders schwer ansprechbare Eltern zu erreichen. Funktionelle Cluster hingegen beschreiben Bildungsprogramme, die sich mit den rechtlichen Partizipationsmöglichkeiten von Eltern im schulischen Kontext auseinandersetzen.

484 Vgl. A. BARGSTEN 2012b, 435-437.

Bildung/Training		
Ziel	Entfaltung einer ressourcenorientierten Selbstorganisation von Eltern in allen bildungs- und erziehungsrelevanten Belangen	
Praktische Beispiele		
Elternkurs/Elterntraining	Eltern-Kind-Kurse	Vater-Kind-Kurse
Angebote von Eltern für Eltern	Zielgruppenspezifische Angebote	Angebote außerschulischer Träger

d) Kooperation

Unter dem Begriff der Kooperation bzw. Elternmitarbeit soll die »Ergänzung/Erweiterung des pädagogischen Angebots durch die aktive Einbindung von elterlichen Ressourcen«⁴⁸⁵ verstanden werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Eltern sowie Großeltern in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen⁴⁸⁶ bereichernd in das schulische Setting hineinwirken. Die Beteiligung beruht auf Freiwilligkeit und kann von gemeinsamen bis uneingeschränkt selbständigen Veranstaltungen reichen. Besonders bei letzteren bedarf es einer gemeinsamen Vorbereitung und Einführung sowie einer begleitenden Disponibilität auf Lehrerseite bei auftretenden Fragen.

Kooperation		
Ziel	Kontinuierliche Zusammenarbeit in allen bildungs- und erziehungsrelevanten Belangen	
Praktische Beispiele		
Begleitung der Klasse bei Außenkontakten	Eltern-Schüler-Kurs	Eltern als Experten
Mitwirkung bei Lernaktivitäten	Gemeinsame Projekte	Arbeitsgemeinschaft
Außerunterrichtliche Lernzirkel	Schülernachmittagsbetreuung	Hausaufgabenhilfe
Hort	Angebote außerschulischer Träger	

e) Partizipation

Die Partizipation der Eltern in unterschiedlichsten Gremien repräsentiert prioritär die rechtliche Grundlage der Elternarbeit. Sie weist jedoch als allgemeines Prinzip demokratischer Gesellschaftsformen darüber hinaus und verkörpert eine prinzipielle Grundkonstante der Beteiligung an Entscheidungsprozessen, die sich über alle fünf Handlungsfelder schulischer Elternarbeit erstrecken. Ein hervorgehobener Fokus ist hier, wie auch bei allen anderen Kategorien parentaler Zusammenarbeit, auf die differenten Elternmilieus zu legen.⁴⁸⁷ Dabei sind

485 A. EYLERT 2012, 451.

486 »Neben den beruflichen Fähigkeiten haben Väter und Mütter (und Omas, Opas, sonstige Freiwillige...) noch viele andere Kompetenzen, die sie in Schule und Kita einbringen können. Viele Hobbys, die Eltern in ihrer Freizeit pflegen, können auch den Unterricht oder den Kindergarten tag bereichern.« (A.a.O., 453).

487 »Das hat bei der Planung von Partizipationsmodellen Folgen, weil in ihnen immer besondere Maßnahmen

die Qualitätsmerkmale der Zugänglichkeit und Niedrigschwelligkeit als durchgängiges Kriterium jeglicher Form von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu postulieren, um die negativen Folgen einer »parentokratischen Elternarbeit«⁴⁸⁸ so gering wie möglich zu halten.

Partzipation		
Ziel Wahrnehmung rechtlicher Mitwirkung im schulischen und außerschulischen ökosozialen Kontext		
Praktische Beispiele		
Mitwirkung in Gremien und Konferenzen, wie Schül- elternvertretung/Schuleltern- beirat/Elternbeirat, Schul- konferenz/Schulausschuss, Fachkonferenz, Lehrer- konferenz, Personalauswahl, Schulbuch-/Lehrmittelaus- schuss, Schul- und Förder- verein	Eltern als Fürsprecher der Schule in der Öffentlichkeit	Eltern als Vertreter der Interessen der Kinder oder der Schule in außer- schulischen Gremien (im Gemeinde-/Stadtrat, in Verbänden, Initiativgruppen usw.)

Zusammenfassung

Das Phänomen Elternarbeit konstituiert sich als selbständiges System aus der Schnittmenge der sozialen Systeme Familie und Schule und basiert von seiner Grundkonstruktion her auf rechtlich determinierten Konstanten. Begrifflich lässt es sich nur schwer fassen, was zum einen an seinem weit gefächerten, nicht homogenen Verständnis, zum anderen an dem Facettenreichtum seiner Erscheinungsformen liegt. Man kann folglich nicht von *der* Elternarbeit sprechen und sie demnach auch nicht auf eine einheitliche Explikation festlegen. Zudem erweist sich der einperspektivisch angelegte Begriff unter inhaltlichen Aspekten als fragwürdig. Er soll jedoch aus Ermangelung wirklicher Alternativen unter dem erweiterten Verständnis einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf gleicher Augenhöhe beibehalten werden. Dabei ist nicht von hierarchischen Korrelationen, sondern vielmehr von unterschiedlichen, aber gleichwertigen funktionalen Bezügen auszugehen. Grundsätzlich lässt er sich inhaltlich in die Kategorien einer schul- und heimbasierten Elternarbeit differenzieren, wobei letztere sich durch einen wesentlich nachhaltigeren und zugleich positiveren Einfluss auf Bildungs- und Erziehungsprozesse des Schülers auswirkt.

Unter systemtheoretischer Perspektive speist sich das soziale System Elternarbeit aus elementaren Interaktionen von Anwesenden, welches als kommunikatives Geschehen einer wechselseitigen Wahrnehmung gedeutet werden kann. Aus dieser Aussage lassen sich die drei konstitutiven Merkmale der Anwesenden, einer Wechselseitigkeit und deren Wahrnehmung ableiten.

Hervorgehobenes Merkmal der Anwesenden sind ihre nach Komplexitätsgrad zu unterscheidenden Ebenen. Davon umfasst das Makrosystem der »school, family and community partnership« das größte Ausmaß an Komplexität, indem es versucht, kommunale Synergien durch das Nutzbarmachen von Netzwerken zu schaffen. Darüber hinaus existieren System-

getroffen werden, die die Zugänglichkeit und Niedrigschwelligkeit für sonst schwer erreichbare Eltern erleichtern.« (W. STANGE 2012b, 441).

488 Unter »parentokratischer Elternarbeit« versteht Sacher den prägenden Einfluss auf schulische und curriculare Prozesse insbesondere durch Mittel- und Oberschichteltern. Vgl. W. SACHER 2012a, 241).

Umweltkonstellationen auf Klassen-, Klassenstufen- und Schulebene. Insbesondere jahrgangsklassen-übergreifende Aktionen spielen im Mesosystem einer religionspädagogischen »school and family partnership« eine hervorgehobene Rolle.

Durch den geringsten Komplexitätsgrad, aber den intensivsten Kontakt in der Dreieckskonstellation Familie - Schüler - Lehrer zeichnet sich die Individualebene als Grundlage aller anderen Formen von Elternarbeit aus. Hier kommt dem Schüler in besonderer Weise eine Transmissions- und Schnittmengenfunktion zu und macht ihn zum essentiellen Teil von Elternarbeit. Er evoziert zugleich die Existenz lateraler Relationsebenen zwischen Eltern und Lehrer, welche unaufkündbares Produkt schulischer Lehr- und Lernprozesse darstellen. Diese gezielt aufzugreifen und die Familie – Schule - Kommunikation bewusst zu gestalten erscheint demnach naheliegend. Elternarbeit ist folglich prioritär schülerintegrativ zu denken.

Als ausdrückliches Ziel von Elternarbeit lässt sich die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers sowie die Förderung seines schulischen Erfolges benennen. Eine sich daran orientierende Elternarbeit gliedert sich im Groben durch fünf unterschiedliche Handlungsfelder (Begegnung, Information/Beratung, Bildung/Training, Kooperation, Partizipation), die wiederum interdependent sowie komplementär zu denken sind. Welche Problemanzeigen dabei identifiziert und welche Optimierungsmöglichkeiten gefunden werden können, soll nachfolgend Gegenstand der Betrachtung sein.

2.5.3 Problemfelder

In der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule lassen sich verschiedene Problemfelder benennen, die auf je unterschiedliche Kausalzusammenhänge zurückzuführen sind. So ergaben sich gemäß einer Repräsentativuntersuchung⁴⁸⁹ im Beziehungsdreieck zwischen Schüler - Eltern - Lehrer zwar günstige Werte, die eine recht große Zufriedenheit im gegenseitigen Miteinander belegten, dennoch gestaltet sich der Beziehungskontext als ein nicht unproblematisches Konkurrenzverhältnis. Allein das legislative Konditionsgefüge provoziert ein spannungsreiches Grundsetting zwischen Elternhaus und Schule. Nicht wenige Eltern fühlen sich aufgrund der eigenen Schülerbiografie zum einen als Unterrichtsexperten, zum anderen mit angstbesetzten Emotionen konfrontiert.⁴⁹⁰ Darüber hinaus gibt es Eltern, die einseitig stark leistungsorientiert sind und eine ständige Kontrolle auf Lehrkräfte ausüben, zum andern solche, denen es nicht gelingt, ihren Schulpflichten nachzukommen, und sich dementsprechend mit einem schlechten Gewissen zurückziehen. Im Gegenzug dazu reagieren andere Eltern mit einer Abwehrhaltung gegenüber einer als zu hoch empfundenen schulischen Leistungserwartung und leben in der Vorwurfhaltung einer einseitigen kognitiven Leistungsfixierung durch das als Stress wahrgenommene Selektionssystem der Schule.

Aber auch Lehrer haben Angst vor Eltern, »vor der Konfrontation mit einer ganzen Gruppe von Eltern beim Elternabend, vor Konfliktgesprächen, bei denen es um Schulleistung und Verhaltensauffälligkeit geht, sowie vor Eltern, »die gleich mit dem Schulamt oder einem Rechtsanwalt drohen.«⁴⁹¹ Des weiteren klagen Lehrer über eine vermehrte Erziehungsinkompetenz von Eltern, die das Unterrichten deutlich erschwert.⁴⁹² Letztendlich sind beide Parteien damit beschäftigt, sich die Schuld für bestehende aktuelle Probleme gegenseitig zuzuschieben. Das reziproke problematische Verhältnis äußert sich augenfällig darin, dass die

489 W. SACHER 2008a, 65-66.

490 Diese können sich u.a. in einem »Gefühl der Unterlegenheit, Furcht vor einer »Benotung ihrer Erziehungsleistung, Schwellenangst, Sorge, dass kritische Äußerungen über eine Lehrkraft Konsequenzen für ihr Kind haben könnten« (M. TEXTOR 2013, 8) äußern.

491 A.a.O.,9.

492 Sie sind der Ansicht, »dass Eltern der Schule immer mehr aufbürden und sie zunehmend als Reparaturanstalt für ihre eigenen Fehler und Versäumnisse betrachten.« (W. SACHER 2008a, 68).

Kontaktfrequenz und -intensität deutlich verhalten ist.⁴⁹³ Einige problematische Bereiche der Eltern – Schule - Beziehung sollen im Anschluss näher beleuchtet werden.

a) Instabile Anfangsphase

Erste Versuche der Kontaktaufnahme können im Generellen als »riskant«⁴⁹⁴ im Sinne von nicht prädiaktiv⁴⁹⁵ bezeichnet werden. Je weniger sich beide Systeme kennen, je weniger die intersystemische Kommunikation durch Relationsebenen angefüllt ist, desto ungewisser und unwahrscheinlicher wird die Vorhersagbarkeit der Interaktion.⁴⁹⁶ Die geringe Stabilität der Relationen indiziert deutlich den Zustand eines Quasi-Systems. Auch führt ein »Input nicht notwendigerweise zum gleichen Output«, und ein »bestimmter Input (löst) beim gleichen System nicht immer dasselbe Ergebnis aus.«⁴⁹⁷ Kommunikation zwischen zwei autonomen Systemen ist daher eher als prekär, fragil und unwahrscheinlich⁴⁹⁸ zu bezeichnen. Sie setzt wechselseitiges Verstehen voraus, das an die jeweils systemspezifische Operationsweise gebunden ist. Die Sprache des sozialen Systems ist damit gleichzeitig ein Produkt seiner selbst. Dies bedeutet für die Symbolentschlüsselung: je unterschiedlicher die Operationsweise der Systeme, desto gefährdeter die Kommunikation, je unterschiedlicher ihr Sinn und ihre Identität, desto schwieriger die Verständigung.⁴⁹⁹ »Jedes komplexe psychische oder soziale System erfährt also die Kontingenz anderer Systeme als ein Problem von Ungewissheit und mangelnder Erwartungssicherheit.«⁵⁰⁰ Damit ist ganz konkret die Anfangsphase als ein zentrales Problem in der Familie - Lehrer - Beziehung benannt. Je weniger sich beide Systeme kennen, je weniger die intersystemische Kommunikation durch Relationsebenen angefüllt ist und je mehr ihre Sinnsysteme voneinander abweichen, desto ungewisser und unwahrscheinlicher wird die Vorhersagbarkeit der Interaktion. Dieser Unsicherheitsfaktor erweist sich in realiter als ein Stressproduzent, der nicht selten dazu führt, dass die generelle Kontaktdichte nicht über die, der Anfangsphase hinausgeht.

b) Erwachsenenorientierte Elternarbeit

Die je unterschiedlichen Formen von Elternarbeit lassen sich in zwei generelle Beziehungskategorien unterscheiden, welche entweder den Schüler in die Elternarbeit integrieren (schülerorientiert) oder ihn außen vor lassen und eine direkte Relation unter Erwachsenen konstituieren (erwachsenenorientiert).

Eine erwachsenenorientierte Elternarbeit hat hauptsächlich dort ihre Berechtigung, wo sie ressourcenorientiert die Elternperspektive in den Blick nimmt und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie des Schulerfolges der Kinder und Jugendlichen dient. Sie ist damit unmissverständlich Ausdruck eines positiven Bezugsrahmens, der Eltern stärkt, um Kinder und Jugendliche zu fördern. Jedoch finden sich in der Praxis wesentlich häufiger negative Variationen dieser Konstellation, welche die zentrale Position des Schülers außer Acht lassen

493 »Nur ein Zehntel der Eltern geben an, intensiven und vielfältigen Kontakt zur Schule zu pflegen.« (W. SACHER 2005).

494 »informelle Versuche, gewagte Kontakte, riskante Transaktionen.« (H. WILLKE 2006, 60).

495 »Die Eigendynamik von sozialen Systemen führt dazu, dass die Ergebnisse nicht vorhersehbar sind.« (M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 24).

496 Die geringe Stabilität der Relationen indiziert deutlich den Zustand eines Quasi-Systems.

497 Ebd..

498 H. WILLKE 2006 69-70, zitiert Luhmann, Niklas 1981, 26.

499 Der Kommunikationsprozess wird um so schwieriger, je stärker »die jeweiligen Präferenz- und Selektionskriterien der Kommunizierenden [...] voneinander abweichen.« (H. WILLKE 2006, 70).

500 H. WILLKE 2006, 31.

und dem ausschließlichen Kontakt zu den Eltern Priorität einräumen. Sie kommen besonders bei eklatantem Leistungsversagen oder einer Dysfunktion der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zum Tragen.⁵⁰¹ SACHER spricht hier von einer »erwachsenenorientierte(n) Elternarbeit, welche die Schüler übergeht und lediglich einen Schulabschluss von Eltern und Lehrkräften anstrebt.«⁵⁰²

c) Kolonisierende und parentokratische Elternarbeit

Das spannungsreiche Verhältnis von Schule und Familie als »konträr strukturierte Räume«⁵⁰³ lässt sich bereits bis zur historischen Genese von Schule zurückverfolgen.⁵⁰⁴ Sehr deutlich wird diese Differenz zwischen beiden Systemen in der Gegenüberstellung verschiedener Dichotomien⁵⁰⁵, welches unter dem Begriff des Differenztheorems subsumiert werden kann. Die Konkurrenz- und Spannungssituation der beiden kindlichen bzw. adoleszenten Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsräume begründet sich auf Seiten der Familie in der Unkündbarkeit der Beziehungen, die sich über Liebe definieren und ihren Ausdruck in Diffusität, Nähe, Emotionalität und Individualität bzw. Einzigartigkeit findet. Demgegenüber repräsentiert sich Schule in fachspezifischen Inhalten, die Gegenstand von Unterricht sind und Spezifik, Distanz, Rationalität und Universalismus generieren. Gleichzeitig weist HELSPER darauf hin, dass es in beiden Bereichen zu vielfältigen Schnittmengen und differenzierten Passungsverhältnissen kommt⁵⁰⁶, aus denen sich eine kolonisierende und parentokratische Elternarbeit entwickeln kann.

Während eine kolonisierende Elternarbeit⁵⁰⁷ Referenzebenen des schulischen Systems in den familiären Kontext implementiert und damit schulische Systemlogiken in der Familie aktiviert, versucht eine parentokratische Elternarbeit im Gegenzug das schulische System für familiäre Individualinteressen nutzbar zu machen. Bei Ersterem wird das Familienleben schulischen Ansprüchen gegenüber stark asymmetrisch untergeordnet, während bei Letzterem Mittel- und Oberschichteltern ihren Einfluss zum Vorteil des eigenen Kindes auf Schule erfolgreich geltend machen.⁵⁰⁸ Beide Varianten skizzieren Beispiele einer wechselseitigen, negativen Einflussnahme.

501 So belegt eine norwegische Studie, dass dieses Bedingungsgefüge häufig genutzt wird, um Koalitionen gegen die Schüler zu schließen. SACHER bezieht sich auf die Studie von Ericsson und Larsen (nach Beveridge 2005, 86): »In extremen Fällen fanden sie Kinder, die um ihre Autonomie kämpften, indem sie versuchten, ihre Eltern davon abzuhalten, in allzu engen Kontakt mit der Schule zu treten. Das führt vor Augen wie groß die Gefahr ist, dass Elternarbeit, welche die Schüler draußen vorlässt, kontraproduktiv wird.« (W. SACHER 2008b, 266).

502 A.a.O., 1.

503 S. BUSSE/W. HELSPER 2007, 325.

504 Durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert entwickelten sich die Schulen zu Institutionen, welche die Kinder dem Einfluss der Eltern zu großen Teilen entzogen und deren Erziehungs- und Bildungsfunktion übernahmen.»Faktisch entsteht im Prozess der Schulsystembildung im 19. Jahrhundert eine staatlich formierte Schule mit einem geringen Einbezug und einer deutlichen Distanz gegenüber der Familie.« (A.a.O., 324).

505 Vgl. W. HELSPER/R.-T. KRAMER/M. HUMMRICH/S. BUSSE 2009, 38.

506 »Mit diesem Schema kann also die vereinseitigte strukturfunktionale Perspektive einer Familie-Schule-Dichotomie überwunden und Ansätze Rechnung getragen werden, die auf die Differenziertheit familialer und schulischer Beziehungen eingehen.« (A.a.O., 39).

507 W. SACHER 2012a, 241.

508 »Diese ruhen auf einer latenten Konkurrenz von Schule und Familie, die einerseits durch die Schulpflicht und die schulische Definitionsmacht dazu tendiert, ein einseitiges schulisches Dominanzverhältnis zu generieren (vgl. Auch Tyrell 1987), das die Eltern zu Erfüllungsgehilfen der Schule macht. Oder Eltern versuchen durch gezielte Intervention und Einflussnahme Schule und Lehrer für ihre »Partialinteressen« zu instrumentalisieren und die schulischen Einflüsse zu begrenzen.« (W. HELSPER ET AL. 2009, 39).

d) Selektionsfunktion

Die Selektionsfunktion⁵⁰⁹ offenbart in eklatanter Weise die strukturelle Differenz⁵¹⁰ von Schule und Familie und erklärt, warum das Bedingungsgefüge ihrer Zusammenarbeit »vorwiegend durch Distanz und Skepsis gekennzeichnet zu sein«⁵¹¹ scheint. Schulische und häusliche Aktionsfelder sind »räumlich und zeitlich getrennt und weisen unterschiedliche Systemreferenzen auf«⁵¹², die das logische Produkt eines gegenseitigen Informationsdefizits erklären.⁵¹³ Die eigentliche angedachte vertrauensvolle und passgenaue Zusammenführung der Teile⁵¹⁴ unter symmetrischer Kooperation, die ein performatives Aktionsmuster zum Wohl des Schülers ermöglichen würde, wird jedoch durch die Selektionsfunktion ad absurdum geführt. Sie reichert das Beziehungsgeflecht durch eine unwiderruflich asymmetrische Komponente, welche eine vertrauensvolle Intimität, wie sie im familiären Kontext vorherrscht, eindeutig in ihre Grenzen verweist, an. Besonders in Situationen des Leistungsversagens und der Verhaltensauffälligkeit wirkt die Selektionsfunktion⁵¹⁵ asymmetrisch auf die Relationsebenen zwischen Elternhaus und Schule ein.⁵¹⁶ So tragen die Selektionsmechanismen eindeutig zu einer mehr oder weniger ausgeprägten Limitation der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, die durch das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer als Inhaber verschiedener Rollen und Repräsentanten unterschiedlicher Systeme gekennzeichnet ist, bei.

Transparenz, fortlaufende Rückmeldung und Dokumentation der Schülerleistung unter Fokussierung von Fördermöglichkeiten skizzieren den Rahmen beurteilungsbezogener Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer. Sie ist zum einen Ausdruck des Bemühens um die optimale Entwicklung des Schülers, zum anderen der Versuch, das sich möglicherweise daraus ergebende Konfliktpotential so gering wie möglich zu halten.⁵¹⁷ »Lehrkräfte werden nach wie vor die Verantwortung für die Benotung aller Kinder behalten, Eltern werden nach wie vor darum bemüht sein, das Beste für ihr Kind herauszuholen. [...] Ausdrücklich gehört es nicht zur positiven Elternarbeit, die Unterschiede zwischen Eltern und Lehrkraft aufzuheben.«⁵¹⁸ Die Selektionsmechanismen verstehbar zu machen und diese, wo möglich, abzumildern stellt sicherlich ein wesentliches Element im Kommunikationsmodus zwischen Elternhaus und Schule dar. Deren Applikation bleibt jedoch unwiderruflich Funktion der Schule und Belastungsmoment⁵¹⁹ in der Eltern-Schüler-Lehrerbeziehung. Dies spiegelt sich auch in der

509 Vgl. A. KAISER/R. KAISER 2009.

510 Vgl. M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 257 f.

511 E. WILD 2003, 513-533.

512 M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 24.

513 So »vermögen weder Lehrpersonen das intrafamiliäre Geschehen substanziell zu beeinflussen, noch können Eltern das Unterrichtsgeschehen im Detail mitbestimmen.« (A.a.O., 24).

514 Auf der einen Seite manifestiert sich die pädagogische Professionalität der Lehrkraft, auf der anderen eine Perspektive von Eltern als Experten der kindlichen bzw. adoleszenten Lebenswelt, »die sie konkret im Alltag mit ihren Kindern erleben und gestalten.« (P. BAUER/E. J. BRUNNER 2006, 11).

515 »82% der Grundschüler und immerhin noch 63% der Sekundarschüler [...] stimmen dem Item zu »Wenn ich Probleme in der Schule habe, bin ich froh, wenn meine Eltern zu den Lehrern gehen«. *Das heißt in beiden Schulstufen gibt es eine deutliche Mehrheit von Schülern, die im Zweifelsfall nicht auf die Fürsprache ihrer Eltern verzichten möchten.*« (W. SACHER 2014, 178; Hervorhebung im Original).

516 »Die Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern steht in einem Zusammenhang mit der Schulleistung, welche die Lehrperson von den Kindern fördert. Wenn Eltern die Schule ihres Kindes beurteilen müssen, so beurteilen sie nämlich in vielen Fällen weniger die Qualität der Schule als vielmehr den Schulerfolg ihres eigenen Kindes.« (M. ROOS 2001, 72).

517 »Vielmehr muss auf der Grundlage einer umfassenden kontinuierlichen und für alle Beteiligten nachvollziehbar festgehaltenen Beobachtung eine Beschreibung der Lernentwicklung, der Interessen, des Arbeits- und Sozialverhaltens erfolgen (vgl. Jürgens 1999, S. 88ff.). Hilfen und Fördermöglichkeiten müssen dabei aufgezeigt werden.« (S. KIRK 2001, 81).

518 G. EIKENBUSCH 2006.

519 »Eine heute durchaus noch zeitgemäße Antwort enthält der 1963 erschienene dritte Band des damals in jeder Schule vorhandenen *Handbuchs für Lehrer*. Helmut Wiese, Leiter der *Schülerhilfe*, Schulbehörde der Freien

Familie - Schule - Kommunikation wider, die in der Gefahr einer leistungs- und selektionsorientierten Verengung zu stehen scheint.⁵²⁰ So belegen Studien, dass die Themen Unterricht, Leistung und Verhalten als *die* zentralen Themen zwischen Familie und Schule zu identifizieren sind.⁵²¹

e) Formeller Beziehungskontext

Die Termini »Wechselseitigkeit und Interaktion« nehmen eindeutig Referenz auf die Relationsebenen, die nicht anders als korrelativ zu denken sind und sich in horizontale, vertikale und laterale Außenrelationen fächern.⁵²² Während horizontale Beziehungskontexte meist mit symmetrischer Kommunikation korrespondieren, gehen vertikale Relationsebenen nicht selten mit asymmetrischen bzw. einseitigen Kommunikationen einher. Anzutreffen sind diese bevorzugt in einem formellen Beziehungskontext mit hierarchischem Charakter einerseits, sowie einer geringeren Kontakteffizienz bei Gruppenkontakten andererseits.⁵²³ In diese Cluster reihen sich alle institutionalisierten Formen der Elternarbeit, wie sie in »Schulgesetzen, Schulordnungen und sonstigen Verwaltungsvorschriften der Länder [...] verbindlich festgelegt«⁵²⁴ sind. Generell lassen sie sich unter schulische Handlungsanweisungen subsumieren, die Rechte und Pflichten der Eltern (Verpflichtung zur Mitwirkung⁵²⁵, Gremien⁵²⁶ sowie Konferenzen⁵²⁷, Hospitationsrecht⁵²⁸, Elternbildung⁵²⁹) und Lehrer (Konferenzen,

und Hansestadt Hamburg: Wenn Misserfolge in der Schule auf eine Katastrophe zusteuern, genügt der freundliche Zuspruch nicht mehr, sondern hier werden Eltern von Problemkindern selber zu problematischen Mitmenschen. Sie fühlen sich selber getadelt, angegriffen, missverstanden und reagieren entsprechend überempfindlich, werfen dem Berufserzieher Kunstfehler vor, graben längst bereinigte Vorwürfe wieder aus, leugnen die Fehler ihrer Kinder, obwohl darüber schon mehrfach gesprochen wurde, und drohen mit Staatsanwalt oder Bundespräsident.« (H. HÄGER 2012, 199; Hervorhebung im Original).

- 520 KIRK benennt sieben Schlüsselthemen der Elternarbeit, wovon sich fünf überwiegend mit Konfliktfeldern beschäftigen, die in engem Zusammenhang mit Leistung und Selektion stehen. (Leistungsbeurteilung, Hausaufgaben, Nachhilfeunterricht, schulinterne Fördermaßnahmen, Übergänge im Rahmen der Schullaufbahngestaltung repräsentieren mehr oder weniger konfliktorientierte Schlüsselthemen, während Medienerziehung und Freizeitgestaltung andere Intentionen fokussieren). Vgl. S. KIRK 2012b, 379-383. (Leistungsbeurteilung, Hausaufgaben, Nachhilfeunterricht, schulinterne Fördermaßnahmen, Übergänge im Rahmen der Schullaufbahngestaltung).
- 521 »In unserem Modellprojekt von 2006/2007 holten Lehrkräfte von 15% der Eltern öfter oder häufig Informationen über ihre Erziehungspraktiken und die Freizeitinteressen, den Medienkonsum und den Freundeskreis ihrer Kinder ein. Aber reichlich dreimal so viele Eltern (46%) gaben an, öfter oder häufig über den Unterricht der Lehrkräfte und den Leistungsstand und das Verhalten ihrer Kinder informiert worden zu sein.« (W. SACHER 2014, 53).
- 522 Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch die lateralen Außenrelationen sowohl jeweils vertikaler als auch horizontaler Natur sein können.
- 523 W. SACHER 2008a, 41f.
- 524 W. SACHER 2008a, 91.
- 525 »Eltern haben das Recht und die Pflicht, an der schulischen Erziehung mitzuwirken.« (Baden- Württemberg SchulG § 55 (1)). (S. KIRK 2012, 184).
- 526 »Es existieren unterschiedliche Gremien der Elternvertretung, wie der Klassen-, Schul-, Stadt- bzw. Kreis- und der Landeseltern(bei)rat.« (A.a.O., 185).
- 527 »Mögliche Konferenzen, an denen Elternvertreter stimmberechtigt oder beratend teilnehmen, sind: Schulkonferenzen [...], Gesamt- oder Lehrerkonferenzen sowie Teilkonferenzen (Fach-, Schulstufen-, Jahrgangs- und Klassenkonferenzen).« (A.a.O., 185).
- 528 In den meisten Bundesländern haben die Eltern das Recht zur Hospitation (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein- Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). Vgl. W. SACHER 2014, 85.
- 529 »Einige Bundesländer bieten Fortbildungen für Eltern an (z.B. Bremen BremSchulG § 60 (3)). Informationsmaterial stellen die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer, Landeselternräte sowie der Bundeselternrat« zur Verfügung. (S. KIRK 2012, 188).

Informationspflicht⁵³⁰, Erziehungsvereinbarungen bzw. -verträge⁵³¹, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen⁵³²) beschreiben. Elternabende (94 Prozent) zählen dabei neben Elternsprechstunden (90 Prozent), mit steigender Klassenstufe jedoch abnehmend, zu den bestbesuchten schulischen Veranstaltungen.⁵³³ Das Bild einer Art von Elternarbeit skizzierend, die sich maßgeblich in der Einlösung rechtlicher Direktive erschöpft, entfalten sie darüber hinaus jedoch meist kaum größere Aktivitäten. Sie verleiten vielmehr dazu, einen ritualisierten Kontaktmodus zu konstituieren, welches sich problematisch auf die Förderung kindlicher bzw. adoleszenter Entwicklungsverläufe auswirkt. Es hat also den Anschein, dass anstelle eines wechselseitigen Informationsaustausches zwischen Lehrkräften und Eltern eher nur ein einseitiger Informationsfluss von den Lehrkräften zu den Eltern stattfindet. »Dass aber Kinder in der Schule nur bedingt gefördert werden können, wenn über ihre häusliche Situation und ihr außerschulisches Leben kaum etwas bekannt ist, steht außer Zweifel.«⁵³⁴

Als »quasi-obligatorische(n) Veranstaltungen« werden sie von Eltern u.a. mit der Motivation besucht, »um zu vermeiden, dass bei der Schule und bei den Lehrkräften ein ungünstiges Bild von ihnen und ihren Kindern entsteht (Kowalczyks 1988).«⁵³⁵ Wirkliche Informationen spielen dabei nicht unbedingt eine erstrangige Rolle. Die Praxis reflektiert diesbezüglich ein Bild der Unzufriedenheit und bescheinigt vielen Schulen eine ungenügende und defizitäre Informationspraxis.⁵³⁶ Vergleicht man zudem die Initiativen der Kontaktaufnahme, so zeigt sich eine starke Differenz der Akteure⁵³⁷ zu Ungunsten der Schule.

Formelle Kontakte können als unabdingbares Fundament demokratischer Gesetzgebung gelten und repräsentieren eine wertvolle und notwendige Basis der Elternarbeit, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass diese nach einer konkreten Ausgestaltung verlangt. Genau das kann »aber nicht ministeriell verordnet werden [...], sondern muss sich in den Schulen entwickeln.«⁵³⁸ Aber selbst schulrechtlich initiierte Kontakte können nach Ansicht von KORTE »genutzt werden, um Eltern von Anfang an klarzumachen, dass Lehrkräfte sich Eltern freundlich zuwenden [...] und dass weiterreichende Angebote abrufbar zur Verfügung stehen.«⁵³⁹

f) Biographische Dispositionen

Ein weiterer Unsicherheitsfaktor, der exemplarisch die Verknüpfung zwischen familiärem Sinn und Elternarbeit zum Ausdruck bringt, liegt in autopoietischen Prozessen biographischer

530 »Alle Schulgesetze enthalten ein Informationsrecht für Erziehungsberechtigte mit teilweise unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.« (A.a.O., 186).

531 M. TEXTOR 2013, 30-31.

532 »Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen gehören zu den konfliktreichen Bereichen des Eltern-Schule-Kontaktes. Anlässe für derartige Maßnahmen und Regelungen für unterschiedliche Arten werden bundeslandspezifisch in den Schulgesetzen angeführt.« (S. KIRK 2012, 188).

533 W. SACHER 2008a, 92.

534 W. SACHER 2014, 53.

535 W. SACHER 2014, 52.

536 »Ein Fünftel der Eltern von Grundschulern sowie fast ein Drittel der Eltern von Sekundarschülern versteht die Prüfungspraxis der Lehrkräfte nicht, und reichlich zwei Fünftel der Eltern von Grundschulern sowie mehr als die Hälfte der Eltern von Sekundarschülern wissen nicht über die Leistungsanforderungen der Lehrkräfte Bescheid.« (W. SACHER 2009b, 521).

537 »52% der erfassten Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften kamen auf Initiative beider Seiten, 45% auf ausschließliche Initiative der Eltern, aber nur 3% auf ausschließliche Initiative der Lehrkräfte zustande. (Jäger-Flohr/Jäger 2010, S. 12).« (A.a.O., 53).

538 SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2003, 47.

539 J. KORTE 2008a, 17.

Strukturen beider Systeme begründet. Denn »Eltern erleben mit der Schulzeit ihrer Kinder immer auch ihre eigene Schulzeit wieder, in der Elternarbeit bearbeiten sie in Folge oft auch die Erlebnisse und Konflikte aus ihrer eigenen Schulzeit.«⁵⁴⁰ Biographische Dispositionen prägen in starkem Maße Quantität und Qualität von Kontakten. So zeichnet sich bei einem geringen Elternanteil (10,3 Prozent) die Beziehung zur Schule durch umfangreiche formelle sowie informelle Kontakte mit hohem Kontaktnutzen aus. Der überwiegende Teil der Elternschaft (74,1 Prozent) beschreibt den schulischen Beziehungskontext jedoch eher als zurückhaltend und formell, dafür aber mit hohem Kontaktnutzen, während 15,8 Prozent sich überwiegend reserviert zeigen und wenig Nutzen aus den Kontakten zur Schule ziehen. Besonders hier sind Eltern mit niedrigem Bildungsniveau anzusiedeln.⁵⁴¹

Genauso wie Eltern aus ihrer Biographie heraus wahrnehmen und deuten, so bringen wiederum Lehrer eigene biographische Dispositionen in die Gestaltung von Elternarbeit ein. Demnach entscheidet das Selbstbild und die Vorstellung von Elternarbeit der Lehrperson maßgeblich über deren Kontaktoffenheit⁵⁴² und damit verbunden über Angebote zur Ausbildung von intersystemischen Relationsebenen.⁵⁴³ »Das Kontaktverhalten von Lehrkräften und Eltern bedingt sich natürlich wechselseitig: Kontaktfreudigere Lehrkräfte haben auch einen signifikant größeren Anteil an kontaktfreudigen Eltern, und bei kontaktunwilligen und reservierten Lehrkräften meiden auch Eltern signifikant häufiger den Kontakt.«⁵⁴⁴ Die Gestaltung und der Ausbau kommunikativer Strukturen der Elternarbeit wird damit in erheblichem Maße durch den biographischen Sinn der partizipierenden Akteure mutual determiniert.

g) Strukturbedingte Belastung des Lehrerberufes

Mit Verweis auf Koch-Ricotte 1999 skizziert HURRELMANN⁵⁴⁵ die strukturbedingte Belastung des Lehrerberufes unter verschiedenen Dimensionen. So bedeutet eine kontinuierliche auf jeden Schüler differenzierte Konzentration als Anspruch einer »people processing organisation« innerhalb eines Schulvormittages eine nicht einzulösende psychische Überforderung. Dazu addiert sich als weiteres psychisches Belastungsmoment der durchgängige Einfluss unerwarteter Situationen, die unmittelbare Entscheidungen erfordern und damit Handlungsdruck ausüben. Darüber hinaus wirkt sich der Umgang mit sozialen Großgruppen wie Klassen und Eltern psychisch belastend aus.⁵⁴⁶

Zudem lässt das schulische Halbtagsystem nur wenig Zeit für sozial entspannte Phasen. Insgesamt erhalten Lehrer zum einen eher selten positive Rückmeldung durch Eltern, zum anderen fehlt es an »professioneller fachlicher Supervision durch geschulte Kräfte.«⁵⁴⁷ Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass Lehrkräfte oft wenig Interesse an einer intensiven Elternarbeit zeigen, »den damit verbundenen Zeit- und Arbeitsaufwand zu leisten, da er ihnen

540 G. EIKENBUSCH 2006, 7.

541 W. SACHER 2014, 55.

542 »L'ouverture des enseignants aux parents semble être liée à la perception qu'ils ont de leurs propres compétences, les contacts étant moins fréquents lorsqu'ils en ont une image négative (Hoover-Dempsey et al. 1987). Il a été observé que de manière générale les enseignants qui réussissent le mieux à impliquer les parents dans l'école ont des sentiments plus positifs vis-à-vis de leur travail et ont moins tendance à considérer les parents de milieux défavorisés de manière stéréotypée (Epstein, 1990).« (C. MONTANDON 1996).

543 Auch hier gestaltet sich der prozentuale Anteil an wirklich aufgeschlossenen Lehrkräften mit 17,5 Prozent am geringsten, gefolgt mit 36,8 Prozent der Lehrkräfte, die sich auf obligatorische Pflichtkontakte beschränken, und 45,7 Prozent, welche mäßige Initiative ergreifen. Vgl. W. SACHER 2014, 55.

544 Ebd.

545 Vgl. K. HURRELMANN 2006, 211-212.

546 »Andererseits geht Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit zwangsläufig mit hochfrequenten, intensiven und oftmals konflikträchtigen Interaktionen mit Mitmenschen einher.« (A. HILLERT 2012, 547).

547 K. HURRELMANN 2006, 212.

als zu hoch erscheint bzw. nicht (genügend) durch Freistunden ausgeglichen wird.«⁵⁴⁸ Blendet man zu den strukturbedingten Belastungen des Lehrerberufes noch die limitierten Ressourcen bezüglich Zeit und Kraft⁵⁴⁹ mit ein, zieht dies die häufige Konsequenz nach sich, den Eltern – Schule - Kontakt auf ein Minimum zu reduzieren. EIKENBUSCH spricht an dieser Stelle von der »stillen Partnerschaft.«⁵⁵⁰ Damit schließt sich ein Kreis⁵⁵¹, der meist erst dann unterbrochen wird, wenn eine problematische Entwicklung des Schülers dies unumgänglich macht. Aber gerade dies ist der ungünstigste Moment zur Verdichtung von Relationsebenen, da der gesamte Beziehungskontext bereits negativ vorgeprägt ist. SACHER subsumiert ein derartiges Eltern-Schule- Konzept als »defizitorientierte Elternarbeit«⁵⁵² und trifft die Aussage: »Die Kommunikation deutscher Eltern und Lehrkräfte ist sehr oft problemverursacht und defizitorientiert.«⁵⁵³

h) hard – to – reach parents

Die Gründe, warum Eltern für die Schule schwer erreichbar sind, stellen sich facettenreich dar, entheben sich meist einer Monokausalität und sind häufig mehrperspektivisch begründet. Demnach griffe es zu kurz, einerseits von schwer erreichbaren Eltern als homogener Gruppe zu sprechen und andererseits den Begriff negativ zu konnotieren. Es bedarf vielmehr eines detaillierteren Blickes, der eine differenzierte Wahrnehmung auf unterschiedliche Konditionsgefüge zulässt.⁵⁵⁴

Evident ist der Hinweis auf milieubedingte Divergenzen bildungsferner Familien. Gerade hier wirken autopoietische Prozesse auf biographischer Ebene bezüglich eigener Schulerfahrungen kontraproduktiv auf Elternarbeit. Während sich bevorzugt Eltern der Mittelschicht mit einem positiven sozio-ökonomischen Status für Elternarbeit engagieren lassen, zählen Eltern der Unterschicht zu einer nicht leicht motivierbaren Klientel.⁵⁵⁵ Gerade sie sind nur schwer durch allgemeine Informationsveranstaltungen ansprechbar und bedürfen einer eher informelleren und individuellen, meist zeitintensiveren Einzelbetreuung.⁵⁵⁶ Ähnliches gilt für Familien mit Migrationshintergrund, für die ein individuellerer Rahmen sicherlich nicht spurlos auf das Integrationsinteresse einwirkt. Dabei kommt einem direkten Umweltkontakt in Form eines Hausbesuches eine hervorgehobene Rolle zu, da er an biographische Systempräferenzen der Eltern anknüpft.⁵⁵⁷ Positive informelle Kontakte tragen des Weiteren dazu bei, Typisierungen in differenziertere Perzeptionsmuster zu transformieren, und wirken damit möglichen emotionalen Blockaden entgegen, d.h. sie helfen Vorurteile in der Eltern – Schüler – Lehrer-Beziehung abzubauen.

Zu schwer erreichbaren Familien zählen aber auch solche, die sich in schwierigen Familiensituationen befinden, wie Scheidungssituationen, Status alleinerziehender Eltern,

548 M. TEXTOR 2013, 48.

549 Vgl. A.-R. BARTH 2010, 83-90.

550 G. EIKENBUSCH 2006, 6.

551 R. W. KECK 2001, 11.

552 Vgl. W. SACHER 2008a, 279.

553 W. SACHER 2014, 52.

554 »Der viel zu pauschale Begriff der Schwererreichbarkeit verhindert eine differenzierte Sicht auf die konkrete Problemlage.« (W. SACHER 2012a, 297).

555 »Ainsi, les contacts sont plus fréquents chez les parents dont le niveau d'instruction et les ressources socio-économiques sont élevés.« (MONTANDON 1996).

556 »Elternarbeit (im Unterschichtmilieu) gestaltet sich [...] außerordentlich schwierig und mühsam. Als Akteur und Impulsgeber braucht man [...] einen sehr langen Atem und immer die Hoffnung, dass es vielleicht doch klappt.« (M. PACKMOHR 2006, 33).

557 »Insbesondere für Familien mit orientalisch geübter Gastfreundschaft bedeutet der Besuch des Lehrers eine große Ehre für die Familie.« (H. SCHRÖDER 2001, 119).

krankheitsbedingte Umstände usw. oder auch Eltern, die beruflich stark beansprucht sind und deshalb kaum Zeit- und Kraftressourcen zur Verfügung haben. Schwer erreichbar sind häufig auch Väter, was sich zum einen größtenteils auf die berufliche Einbindung⁵⁵⁸, aber auch auf Rollenstereotypen zurückführen lässt, die die klassische Elternarbeit als Aufgabenbereich der Mütter definieren.⁵⁵⁹ So vielfältig die Gründe für das Bedingungsgefüge der Schwererreichbarkeit sind, so different sind auch deren Lösungsmöglichkeiten. Ein Perspektivenwechsel mit Blick auf die Situation der jeweiligen Familie, der Einbezug der Schüler sowie eine »aufsuchende Elternarbeit« können jedoch als generelle Prinzipien postuliert werden.⁵⁶⁰

Zusammenfassung

Führt man die dargestellten Problemfelder einer schulischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zusammen, so ergibt sich insgesamt ein bedenkliches Bild derzeitiger Praktiken deutscher Elternarbeit, das wie folgt umrissen werden könnte: »Deutsche Schulen kommen nach den vorliegenden Untersuchungen mit mäßiger Begeisterung den rechtlichen Bestimmungen zur Elternarbeit nach, indem sie Eltern vorschriftsmäßig informieren, ihnen auf Wunsch Gehör schenken, vorgeschriebene Mitwirkungsgremien einrichten sowie die verpflichtenden Sprechtage, Elternabende und Sprechzeiten anbieten und einrichten. Zusätzliche Kontakte und Kooperationen sind eher selten.«⁵⁶¹ Gründe dafür sind u.a. in der schwierigen Anfangsphase gekoppelt mit biografischen Strukturen, in strukturellen Belastungen des Lehrerberufes, aber auch in einer einseitigen Erwachsenenorientierung sowie in ritualisierten Kommunikationsmodi zu suchen. Nicht selten zieht dies eine stille, defizitorientierte Elternarbeit nach sich, die per se einen negativen Relationskontext kreiert. Jedoch auch auf Elternseite ist das Verhältnis häufig durch Distanz und Vorbehalte gekennzeichnet, und ein Elternengagement reicht meist nicht über die Leistungsinteressen des eigenen Kindes hinaus.⁵⁶² Zusätzliche Problemfelder ergeben sich besonders bei Familien innerhalb eines schwer erreichbaren Konditionsgefüges.

Als Befund aus der systemtheoretischen Auseinandersetzung dienen die drei Paradigmen gelungener Kommunikation als Regulativ zur Etablierung und Optimierung der Beziehungskonstellation. Sie sind für den Aufbau und Fortbestand von sozialen Systemen unabdingbar und sollen nachfolgend auf das Konditionsgefüge einer allgemeinpädagogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft angewandt werden. Damit rücken Optimierungsansätze in den Fokus der Betrachtung.

558 »Eine der Hauptursachen des geringen väterlichen Engagements wird im Allgemeinen darin gesehen, dass Väter und männliche Sorgeberechtigte stärker in beruflichen Verpflichtungen stehen, die sie daran hindern, sich mehr einzubringen.« (W. SACHER 2008a, 251).

559 »Dabei belegen gerade Analysen, »dass Jungen mehr vom Engagement ihrer Väter profitieren als von dem ihrer Mütter.« (Jeynes 2011, S. 107). Als Quelle verweist SACHER auf die Studie von W. J. Jeynes (2011). Vgl. W. SACHER 2014, 138.

560 Eine »aufsuchende Elternarbeit« impliziert das Ergreifen von Initiative. Dazu gehören individuelle Kontakte und persönliche Ansprache sowie das Präferieren von anschlussfähigen Sprachcodes, d.h. der bewusste Verzicht auf fachsprachliche Ausdrücke. Der Blick ist dabei im Sinne einer familienorientierten Elternarbeit auf das System der Familie als Ganzes zu richten. Darüber hinaus gilt es Netzwerke zu mobilisieren, die den Familien in ihren konkreten Aufgaben zur Seite stehen.

561 W. SACHER 2009b, 521.

562 »Kooperation ist sowohl auf Seiten der Erziehungsberechtigten als auch auf Seiten der Lehrkräfte durch Vorurteile, Berührungängste, Misstrauen und Missverständnisse sowie durch Zeitmangel und Terminprobleme erschwert. Viele Erziehungsberechtigte sind an einer engeren Zusammenarbeit [...] dann interessiert, wenn es um das eigene Kind und dessen Schulerfolg geht.« (A.a.O., 522).

2.5.4 Optimierungsansätze – Erstes Paradigma: Gleichsinnige und damit anschließbare Kommunikation

a) Schülerorientierte Elternarbeit

Innerhalb einer gleichsinnigen und damit anschließbaren Kommunikation tritt das psychische System des Schülers als systemisches Bindeglied in Aktion. Diese Relation bildet ein immanentes und zugleich logisches Produkt der gegebenen Systemkonstellation, das in natürlicher Weise jeden der Beteiligten nolens volens integriert. Der Schüler ist jeweils Quasi-Sub-System der Familie und des schulischen Unterrichts und partizipiert damit an allen systeminternen und -externen Prozessen. Er wird damit zum idealen Vermittler beider Systeme.

Dies legt zum einen deutlich die Unumgänglichkeit eines Einbezugs des Schülers nahe, zum anderen scheint es wegen der Fragilität gelungener Kommunikation evident, den Schüler interaktiv zu beteiligen. Aufgrund schulischer Lehr-Lernprozesse ist davon auszugehen, dass zwischen Schüler und Lehrer bereits stabilisierte Relationen in Form von horizontalen und vertikalen Außenrelationen bestehen. Setzt man als gegeben voraus, dass es sich dabei um weitestgehend gelungene kommunikative Prozesse handelt, unterstreicht dies nochmals die Schlussfolgerung, den Kontakt zum Gesamtsystem Familie über das bzw. mit dem Teilsystem »Schüler« zu vollziehen. Dies stellt ein nicht von der Hand zu weisendes Argument für eine dezidiert schülerorientierte Elternarbeit⁵⁶³ dar.⁵⁶⁴ Damit wird dem Schüler eine verantwortliche Rolle innerhalb integrativer Prozesse der Elternarbeit zugewiesen. »Erwachsenenzentrierte Elternarbeit, welche die Schüler übergeht, riskiert deren Ablehnung und ihren offenen oder verdeckten Widerstand.«⁵⁶⁵ Nicht außer Acht zu lassen sind zudem Aspekte entwicklungs- und schulstufenspezifischer Modalitäten. Zwar reduziert sich das Interesse an Elternarbeit an den weiterführenden Schulen generell sowohl auf Seiten der Familien als auch auf Lehrerseite, dessen Ausmaß korreliert jedoch stark mit dem Angebot der Ausgestaltung. »Im übrigen hängt die Akzeptanz der Elternarbeit durch die Schüler (insbesondere in weiterführenden Schulen; S.S.) von einer Reihe von Faktoren ab, für welche durchaus Gestaltungsspielräume bestehen.«⁵⁶⁶

b) Sprache

Die Identität eines Systems schlägt sich u.a. in dessen Sprache nieder. Aufnahme von Beziehungen heißt Eintauchen in die Sprache des anderen, bedeutet Herstellen »gleichsinniger und damit anschließbarer Kommunikation.«⁵⁶⁷ In der Begegnung des anderen Systems besteht die parallele Herausforderung darin, dessen Sinn bezüglich systemischer Perspektive zu

563 Nach Untersuchungen von Schülern im Alter von 10-14 Jahren haben EDWARDS/ALLDRED (2000) vier unterschiedlichen Typen von Schülern, die sich in ihren Einstellungen bzgl. Elternarbeit unterscheiden, differenziert: starkes Elternengagement/aktive Schülerhaltung; starkes Elternengagement/passive Schülerhaltung; geringes bis kein Elternengagement/aktive Schülerhaltung; geringes bis kein Elternengagement/passive Schülerhaltung. (Vgl. W. SACHER 2014, 175-176).

564 Vgl. W. SACHER 2009a.

565 W. SACHER 2014, 177.

566 aktoren bzgl. der Akzeptanz von Elternarbeit durch die Schüler:

- »von regelmäßiger und wirklich als nützlich empfundener Information der Eltern durch Lehrkräfte über den Leistungsstand der Schüler, über ihr Verhalten im Unterricht und über den Unterricht selbst
- von der Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus
- vom Zusammenhalt der Eltern in den Klassen und in der Schule
- vom Ausmaß ihrer Kooperation untereinander und mit den Lehrkräften«(W. SACHER 2014, 179).

567 H. WILLKE 2006, 70.

erfassen und gleichzeitig die eigenen »sinngemäßen« Äußerungen in der Form zu transformieren, dass sie für die Sinndimensionen des anderen entschlüsselbar werden. Diese Feststellung berührt die Ebene der Kommunikationsform, nicht aber deren Inhalt. Das bedeutet, dass trotz divergenter Inhalte durchaus eine gleichsinnige Kommunikation bestehen kann. Die Gleichsinnigkeit nimmt nur Bezug auf die Form und den Verständniszugang des symbolischen Austausches. Sie sagt jedoch nichts über die Qualität des Inhaltes aus und beschreibt auch nicht den Zustand bezüglich eines Konsens oder Dissens.⁵⁶⁸ Demzufolge ist es für den Unterrichtenden im Hinblick auf das System »Familie« wichtig, dessen Sprache zu verstehen, zu gebrauchen und systemfremde Fachbegriffe anschaulich zu erklären, um unnötige Distanzierungsprozesse zu vermeiden.⁵⁶⁹ Die Fähigkeit zur »Beobachtung«, d.h. zur Wahrnehmung des anderen in seiner Andersartigkeit bei gleichzeitiger Akzeptanz und Indulgenz, spielt dabei eine essentielle Rolle. »Es ist eine Perspektive, die zur Bescheidenheit, Zurückhaltung und zu einer Besinnung auf die Grenzen des Möglichen mahnt.«⁵⁷⁰ In diesem Zusammenhang sei auf ein wesentliches System verwiesen, die Medien. So belegen Untersuchungen ein deutliches Wachstum ihres gesellschaftlichen Einflusses⁵⁷¹, was die Vermutung nahelegt, im Vokabular der Medien brauchbare Hinweise für einen anschlussfähigen Sprachstil zu finden.

c) Direkte und indirekte Kommunikationslinien

Gleichsinnige und damit anschließbare Kommunikation kann sich zum einen auf direkten Wegen, aber auch im Modus indirekter Relation vollziehen. Zu den direkten Relationsebenen gehören alle Familie-Schule-Kontakte, wie sie im Kapitel der Handlungsfelder dargestellt wurden. Meist durch den Lehrer, aber auch von Eltern oder Schüler initiiert, sind sie als weitestgehend transparent, bedingt steuerbar und gestaltungsbedürftig zu bezeichnen. Und umfassen nach KORTE alle »schulbedeutsamen Kontakte und Aktionen« mit Familien. Diese Form der Elternarbeit soll demzufolge als »direkte Elternarbeit« benannt werden.

Die wichtigste schulische Perzeption jedoch vollzieht sich systemisch erklärbar auf »natürliche Weise, im nicht greifbaren bzw. indirekten Bereich kommunikativer Zusammenhänge über das System des Schülers.«⁵⁷² Man könnte sie als »indirekte Kommunikationslinien« bezeichnen, die zum einen verbal durch Schülerbotschaften in Erscheinung treten: »Schüler sprechen mit ihren Eltern über ihre Lehrkräfte und deren Unterricht und berichten in der Schule über ihr Zuhause.«⁵⁷³ Zum anderen entfalten sie aber auch durch den Schüler als Person ihre Wirkung: »Schüler sind schließlich auch leibhaftige Botschaften – dadurch, dass sie entweder müde und frustriert oder glücklich und zufrieden nach Hause kommen. Sie können neugierig und lernwillig oder deprimiert und erschöpft das Klassenzimmer betreten. Eltern und Lehrer wissen aus all dem ihre Schlüsse zu ziehen.«⁵⁷⁴ Die Gestalt und der Transport dieser Botschaften

568 »Auch und gerade Dissens kann gleichsinnige Kommunikationen vorantreiben und den Aufbau sozialer Systeme fördern.« (H. WILLKE, 71).

569 Sprachliche Anschlussfähigkeit fokussiert »die Logik des beobachtenden Systems und seiner kognitiven Struktur.« (H. WILLKE 2006, 160). Diese Differenzierung impliziert die Nichtexistenz einer objektiven Perspektive und unterstreicht die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels, um logische Strukturen elterlicher Denksysteme zu erfassen und mit dem Ziel einer Kommunikationsverdichtung angemessen agieren und reagieren zu können.

570 WILLKE zitiert an dieser Stelle Gilbert J. B. Probst 1985: Regeln des systemischen Denkens. Stuttgart/Bern, 201. In: H. WILLKE 2006, 162.

571 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010.

572 »Schüler müssen im Grunde gar nicht erst in die Gestaltung der Beziehungen zwischen ihren Lehrkräften und Eltern einbezogen werden – sie sind ohnehin schon immer darin involviert.« (W. SACHER 2009, 27).

573 C. MONTANDON 1993, 83-86.

574 C. MONTANDON 1993. 83-86.

müssen jedoch in Interdependenz mit der Persönlichkeit des Schülers, sowie der individuell empfundenen Impulsstärke von Unterricht betrachtet werden.

Daraus geht hervor, dass Schüler in ihrer Ganzheit zum einen die häuslichen Erfahrungen auf Schulseite, zum anderen die des Unterrichts im familiären Kontext spiegeln. Sie werden damit zur greifbaren Wahrnehmung für beide Umwelten. Diese kommunikativen Prozesse konstituieren den unvermeidlich prägendsten Teil in der Gestaltung und dem Vollzug der interkommunikativen Beziehung.⁵⁷⁵ Ohne von Eltern- bzw. Lehrerseite bewusst initiiert worden zu sein, ergeben sich indirekte Relations- bzw. Kommunikationslinien über das System des Schülers.⁵⁷⁶ Sie führen zu relevanten Reaktionen, die starken Einfluss auf die intersystemische Perzeption von Elternarbeit ausüben. Diese Botschaften repräsentieren demnach mit Abstand *die* nachhaltigste Komponente bezüglich der Wahrnehmung, die sich prägend auf die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule auswirkt, die damit als »indirekte Elternarbeit« benannt werden soll. »Dabei erreicht der direkte Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Eltern nicht annähernd die Häufigkeit und die Intensität des durch die Schüler vermittelten indirekten Informationsaustausches.«⁵⁷⁷

Proprium dieses Informationsaustausches ist jedoch nicht nur seine indirekte Wirkungsweise, sondern auch der Fakt, dass er nur schwer steuerbar und wenig transparent ist, sowie allein der Autonomie schülerspezifischer Konstruktionen unterliegt. MONTANDON erhellt diesen Sachverhalt durch praktische Beispiele, die den immensen Wirkungsgrad der indirekten und unsichtbaren Elternarbeit durch den Schüler anschaulich illustrieren.⁵⁷⁸ Damit benennt er subtilste Prozesse der Kommunikation, welche die gesamte Familie-Lehrer-Beziehung rahmen und maßgeblich für die Ausbildung essentieller Deutungsmuster im kommunikativen Prozess zwischen Elternhaus und Schule verantwortlich sind. Führt man sich nochmals vor Augen, wie fragil und unwahrscheinlich gelungene Kommunikation wirklich ist, so wird der immense Einfluss des Schülers auf diese deutlich. Als systemimmanentes Subsystem des prioritären Mikrosystems Familie und des Mesosystems Schule verfügt er über den engsten Kontakt in beide Richtungen. Die direkten Begegnungen zwischen Eltern und Lehrern werden an dem Maßstab der indirekten Botschaften des Schülers gemessen und damit verglichen. »Um so erstaunlicher ist es deshalb, dass nur sehr wenige Forschungsarbeiten – in Deutschland praktisch überhaupt keine – [...] sich bisher damit auseinandersetzen, wie Schüler Elternarbeit sehen, wie Elternarbeit auf sie wirkt und wie sie sich dazu verhalten.«⁵⁷⁹

Die perzeptive Einseitigkeit der indirekten Prozesse verlangt nach mehr Transparenz und zieht die Dringlichkeit der Anreicherung durch direkte Relations- bzw. Kommunikationsebenen unter Integration des Schülers nach sich: »Schüler (beeinflussen) massiv und nachhaltig im Guten wie im Bösen die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus. Vor diesen Einflüssen kann man die Augen verschließen und sie somit unkontrolliert wirken lassen, oder man kann – und sollte! - diese Einflüsse ausdrücklich zur Kenntnis nehmen und zu gestalten versuchen. Erwachsenenzentrierte Elternarbeit (...) wird leicht kontraproduktiv.«⁵⁸⁰

575 W. SACHER 2009, 27.

576 Auf diese Feststellung ist bereits mehrfach durch die systemtheoretisch begründete Mediatorenfunktion des Schülers hingewiesen worden. »Children themselves can and do play an active role in influencing and facilitating the nature and extent of this relationship and mediating between school and home contexts.« (L. GRANT, 2009, 2).

577 W. SACHER 2008b, 2.

578 »- Sie (Schüler) überbringen schriftliche Mitteilungen der Schule korrekt und pünktlich oder »verlieren« sie, »vergessen« sie auszuhändigen, kommentieren sie zu ihrem Vorteil oder übergeben sie in günstigen Situationen. Sie geben mündliche Mitteilungen wahrheitsgemäß oder verkürzt und verfälscht weiter.
- Schüler sprechen mit ihren Eltern über ihre Lehrkräfte und deren Unterricht und berichten in der Schule über ihr Zuhause. Auch diese Berichte und Erzählungen können in hohem Maße von strategischen Interessen der Schüler geprägt sein.«
(C. MONTANDON 1993, 83-86).

579 W. SACHER, 2008b, 2.

580 W. SACHER 2009, 28.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass sich die wichtigste schulische Perzeption indirekt durch kommunikative Zusammenhänge über das System des Schülers vollzieht. Damit sind Schülerbotschaften gemeint, die ohne von Eltern- bzw. Lehrerseite bewusst initiiert worden zu sein in die jeweils andere Umwelt reflektieren. Sie stellen den häufigsten und intensivsten Informationsaustausch zwischen beiden Systemen dar, denjenigen, der die intersystemischen Relationsebenen zwischen Elternhaus und Schule wie kein anderer prägt. Damit entlarven sie eine erwachsenenzentrierte Elternarbeit als Fehlform und unterstreichen die Dringlichkeit der Installation direkter und damit transparenterer Kommunikationslinien unter Integration der Schüler. Innerhalb dieser Prozesse kommt dem Schüler-System als systemtheoretische Schnittmenge zwischen Familie und Schule eine durch keine Option zu ersetzende Vermittlerrolle zu. Als bilingualer Mediator, mit dem Sinn beider Systeme ausgestattet, stellt er das prädestinierte Bindeglied aus dem und mit dem es die Beziehung zu entwickeln und zu entfalten gilt, dar. Dabei kommen zum einen, je nach Alter, entwicklungsbedingte und schulformabhängige Variablen zum Tragen, wesentlich ausschlaggebender sind jedoch die je spezifischen Maßnahmen an Elternarbeit seitens der Schulen.⁵⁸¹ Besonders erwähnenswert ist an dieser Stelle darüber hinaus der Einfluss moderner Medien, welcher eine Orientierung bezüglich des Sprachstils nahelegt.

2.5.5 Optimierungsansätze - Zweites Paradigma: Elementare Interaktion der wechselseitigen Wahrnehmung

a) Wechselseitige Wahrnehmung

Wahrnehmung bedeutet Umweltdifferenz, d.h. ein System wird zur mehr oder weniger relevanten Umwelt. Dabei sind Wahrnehmung und Sinn jeweils gekoppelt, so dass davon auszugehen ist, dass unterschiedliche Systeme, die jeweils über unterschiedliche Sinnkonstruktionen verfügen, auch unterschiedliche Perzeptionen ausbilden.⁵⁸² Entsprechend betrachten und bewerten »Eltern, Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen, Erwartungen und Erfahrungshintergründe die gleichen Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln.«⁵⁸³ Dieser Prozess wird zusätzlich durch die Einnahme inkongruenter Rollen, die wiederum divergierende Interessensintentionen nach sich ziehen, verschärft.⁵⁸⁴ So stellte SACHER bei Untersuchungen einzelner Schulen bezüglich Atmosphärewahrnehmungen zwischen Schulleitern, Elternbeiräten, Eltern und Lehrern eklatante Wahrnehmungsdivergenzen fest.⁵⁸⁵

Das macht es umso notwendiger Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als »dialogisches

581 »Es besteht also keine Veranlassung [...] für den Glauben, die Erfolgsaussichten für Elternarbeit seien durch äußere Bedingungen bereits weitestgehend festgelegt. Auch Schule in ungünstiger Ausgangslage können durch geeignete Maßnahmen eine positive Atmosphäre schaffen.« (W. SACHER 2014, 43; Hervorhebung im Original).

582 »Es wird davon ausgegangen, dass soziale Systeme aufgrund ihrer spezifischen Funktion und Autonomie je eigene Perspektiven einnehmen, wie Probleme wahrgenommen und interpretiert werden.« (M. P. NEUENSCHWANDER 2005, 25).

583 Ebd.

584 »Göhlich (ohne Jahresangabe) spricht davon, dass Eltern von einem Sorge-Interesse getrieben werden, Schüler von einem Spaß-Interesse und Lehrpersonen von einem Belastungsminimierungs-Interesse.« (M. ROOS 2001, 72).

585 W. SACHER 2005, 5-8.

Verhältnis«⁵⁸⁶ der Wechselseitigkeit zu explizieren. Es skizziert eine Korrelation von Kommunikationssymmetrie auf der Grundlage von mutualer Akzeptanz und Wertschätzung unterschiedlicher Kompetenzen.⁵⁸⁷ Zugleich wirkt sich die Demokratisierung der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule als Kontakt »auf gleicher Augenhöhe« aus. Eltern und Lehrer werden zu »Ko-Konstrukteuren der kindlichen bzw. adoleszenten Erziehung und Bildung, was zum einen eine wechselseitige Öffnung und zum anderen eine gegenseitige Abstimmung nach sich zieht.«⁵⁸⁸ Implizites Ziel ist dabei das Wohl des Schülers, den es entsprechend seines ontogenetischen Entwicklungsniveaus symmetrisch miteinzubeziehen und verantwortlich zu integrieren gilt. Das dadurch entstehende Beziehungsdreieck kreiert das Zentrum des persönlichen Dialoges. Dieses ist weitestgehend unabhängig von äußeren Faktoren wie der Schulart, der Größe der Schule oder dem Fachlehrer- bzw. Klassenlehrersystem. »Stärker wird die Atmosphäre schon durch die spezifische Eltern- Schülerklientel geprägt. Weitaus am stärksten bestimmen die von den Schulen und Lehrkräften ergriffenen Maßnahmen der Elternarbeit die Qualität der Atmosphäre.«⁵⁸⁹

Als besonders prädestiniert zur Konstitution eines dialogischen Verhältnisses der Wechselseitigkeit erweisen sich prioritär informelle Kontakte. Sacher beschreibt sie als Beziehungskonstellationen, »die nicht durch Verwaltungsvorschriften geregelt sind und deren Angebot für Lehrkräfte nicht verpflichtend ist.«⁵⁹⁰ Ihr hervorzuhebendes Proprium, das sie als wichtige und intensive Kommunikationsvariante zwischen Schule und Elternhaus definiert, liegt in erster Linie in der Etablierung einer symmetrischen Beziehungskultur. Sie ermöglicht offenere Formen des Gespräches und der Begegnung, die strukturell größere Parallelen zum familiären Kommunikationsniveau aufweisen. Diese interaktive Offenheit impliziert einen nicht-planbaren Kommunikationsverlauf, der gerade deshalb wesentlich anspruchsvollere Anforderungen an die Kommunikationskompetenz der Lehrperson stellt. Es geht um die individuelle Passung von Inhalten an subjektive, elterliche Konstruktionssysteme, der eine höhere Anschlussfähigkeit zugrunde liegt. Zu Begegnungen dieser Art zählen u.a. Kontaktformen, wie kurze Briefe, Anrufe, spontane Gespräche sowie Hausbesuche. Aber auch schulische Veranstaltungen, wie z.B. Feste und Feiern sowie Konzerte und Theateraufführungen oder Informationsabende können je nach Art der Programmgestaltung, unterschiedlich ausgeprägte wechselseitige Begegnungsmöglichkeiten für Schüler, Eltern bzw. Familien und Lehrkräfte bereitstellen und günstige Rahmenbedingungen für ungezwungene Gespräche kreieren.

b) Elementare Interaktion

Als lebendiger Ausdruck systemischer Einheit identifizieren sich Eltern mit den Gefühlen und der Wahrnehmung ihrer Kinder, auch wenn sie diese nicht unbedingt befürworten und für richtig halten. Sie freuen sich mit ihnen und sie leiden mit ihnen. Auf Grund dieser sehr engen systemischen Einheit, die während der Phase der Adoleszenz sicherlich in gebrochener Ausprägung, aber dennoch vorhanden ist, liegt die Vermutung nahe, dass diejenigen unterrichtlichen Erfahrungen, die zu einer positiven Wahrnehmung und Lernerfolgen bei den Schülern führen, auch bei den Eltern Anschlussfähigkeit provozieren. EIKENBUSCH formuliert diesen Sachverhalt ganz praktisch folgendermaßen: »Durch Schul- und Unterrichtsentwicklung entstehen auch bei den Eltern veränderte Ansprüche und Bedürfnisse an Methoden und Inhalte des Unterrichts – und damit auch an Elternarbeit. [...] Kooperative

586 M. TEXTOR 2005, 4.

587 Vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2014.

588 M. TEXTOR 2013, 20-25.

589 W. SACHER 2014, 43.

590 W. SACHER 2008a, 135.

Formen des Unterrichts haben auch den Blick eröffnet für kooperative Elternarbeit.«⁵⁹¹ Diese Feststellung unterstreicht zum einen die Interdependenz zwischen schulischen Prozessen der Unterrichtsgestaltung und der Konstruktion von Elternarbeit, andererseits verweist sie auf Formen der Kooperation und Interaktion.

Die konstatierte Parallelität zwischen Unterricht und Elternarbeit bezüglich des zugrunde gelegten Sinns, der daraus folgenden Wahrnehmung sowie der Rolle des Schülers innerhalb der Elternarbeit und des Unterrichts, legt gleichermaßen eine Parallelität auf methodischer Ebene nahe. Die Wahrscheinlichkeit, dass interaktive Unterrichtsmethoden, die zur Formation stabiler Lehrer-Schüler-Sub-Systemrelationen beitragen, auch ihre Gültigkeit zur Stabilisierung der lateralen Außenrelation Familie - Lehrer unter Beweis stellen, ist groß. Das hat weitreichende Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung in Bezug auf die Elternarbeit. Es macht die Notwendigkeit, die Eltern als unsichtbaren, aber immanent existenten Part bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts wahrzunehmen und mitzudenken, deutlich. In und durch die Organisation des Unterrichts vollzieht sich auf Lehrerseite unter der Perspektivenerweiterung »Eltern« gleichzeitig ein wesentlicher Teil der Gestaltung der lateralen Außenrelation zu den Eltern bzw. zur Familie. Damit vergrößert sich der wahrnehmungsrelevante Fokus unterrichtlicher Prozesse um einen bedeutsamen Systembereich, nämlich dem, des Gesamtsystems »Familie«.

Unter Berücksichtigung dieser Zusammenhänge favorisiert eine systemtheoretisch begründete und effektive Elternarbeit Konzepte, die die Familie-Lehrer-Beziehung an unterrichtliche Prozesse anbindet und aus diesen entwickelt. Systemtheoretisch logische Elternarbeit zeichnet sich durch einen engen Bezug zu schulischen Lehr- und Lernprozessen aus, die Lernen als aktiven Prozess der je eigenen subjektiven Auseinandersetzung mit der Umwelt begreifen. Sie integriert damit automatisch den Schüler als essentiellen Akteur in der Ausgestaltung kommunikativer Relationsebenen zwischen Elternhaus und Schule. In Anbetracht des hohen Deckungsgrads bezogen auf Sinn- und Zielebene sowie in Fragen der Methodik, von dem unter ontogenetischer Differenzierung für beide Systeme (dem der Elternarbeit und dem des Unterrichts) ausgegangen werden kann, scheint es naheliegend, Elemente der Unterrichtsgestaltung ungebrochen in die Elternarbeit zu transportieren. Damit vollzieht sich in der unterrichtlichen Konstruktion die Vorbereitung der Elternarbeit, sei dies in der Besprechung von Portfolios, einer dialogisierten Übergabe von Zeugnissen oder bei elternintegrativen Projekten, Aktivitäten oder Festen.

Zusammenfassung

Unabdingbares Fundament einer wechselseitigen Wahrnehmung und Interaktion bildet ein pädagogisches Leitbild, welches durch ein dialogisches Verhältnis mutualer Akzeptanz und Wertschätzung unterschiedlicher Kompetenzen geprägt ist. Besonders informelle Kontakte scheinen in prädestinierter Weise die Installation einer offenen und wechselseitigen Begegnungskultur zu unterstützen. Systemtheoretisch begründete Elternarbeit favorisiert durch die starke Parallelität zwischen Ziel- und Sinnkonstruktionen, sowie methodischen Erwägungen, die enge Anbindung an unterrichtliche Prozesse. Sie räumt dem Schüler eine aktive Rolle in der Ausgestaltung kommunikativer Relationsebenen zwischen Familie und Schule ein. Elternarbeit beginnt damit bei der Planung des Unterrichts in der Einblendung und Wahrnehmung der Elternperspektive, um spezielle Segmente zur Beziehungsverdichtung zwischen Eltern und Lehrer nutzbar zu machen. Evidentes Proprium einer effizienten

591 G. EIKENBUSCH 2006.

Elternarbeit bleibt konsequenterweise die unabdingbare Investition von Zeit, insbesondere die der Lehrkräfte. KORTE konstatiert daher recht realitätsnah: Man kann Lehrkräften nicht zumuten, über das normale Stundensoll hinaus abends in der Elternschule Zusatzstunden zu geben oder nachmittags stundenlange Elternbesuche durchzuführen. Es müssen also Lehrerstunden für Elternarbeit reserviert werden.⁵⁹² Diese Forderung gilt es wohlweislich im Auge zu behalten, wenn über Elternarbeit gesprochen wird. Dem hohen öffentlichen Erwartungsdruck und der weiterhin nachweislich ansteigenden beruflichen Belastung, welcher Lehrkräfte ausgesetzt sind, kann nicht durch weitere zusätzliche Forderungen begegnet werden. Eine qualitätsvolle Elternarbeit in dem beschriebenen Sinne ist demnach nicht nur eine Frage der Definition, sondern immer auch eine Frage der Kosten.

2.5.6 Optimierungansätze - Drittes Paradigma: Fortlaufende Kommunikation

Die einzige Alternative, um Einbahnstraßen auf Beziehungsebene möglichst gering zu halten bzw. diesen weitestgehend vorzubeugen, besteht in der Fokussierung einer Entwicklungsspirale, innerhalb derer in aufeinanderfolgenden Schüben kommunikative Differenzierungen in unterschiedlichen Dimensionen produziert werden.⁵⁹³ Gerade im Hinblick auf die Konstruktion von Beziehungen, die sich in einer Verdichtung der intersubjektiven Relationsebenen ausdrücken, gehört die Bereitstellung wiederholter Anknüpfungsmöglichkeiten zu einer Grundbedingung gelingender Kommunikation.⁵⁹⁴ Für die Gestaltung der lateralen Beziehung zum System Familie in Richtung »Öffnung« und »Austausch« müsste der Akzent auf einem fortlaufenden Input an positiven Impulsen liegen. »Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften sollten keinesfalls nur aus besonderem Anlass und schon gar nicht nur dann stattfinden, wenn es Probleme gibt. Wünschenswert ist vielmehr ein beizeiten aufgebauter und regelmäßig gepflegter Gesprächskontakt.«⁵⁹⁵

Kontinuität mittels systemstabilisierender Botschaften in zeitlich überschaubaren Intervallen legt das Fundament zum Aufbau und Erhalt einer Beziehung.⁵⁹⁶ Dies erfordert jedoch ein gezieltes beiderseitiges Investment an Zeit und Offenheit.⁵⁹⁷ Dass solches jedoch z.B. auf Grund differenzierter familiärer Bedingungen in unterschiedlich ausgeprägter Form vorhanden ist, gehört zur schulischen Realität.⁵⁹⁸

b) Initiator

Als Initiator dieser »Differenzierungen« in Form von Organisation und Pflege des Kontaktes ist eindeutig das Lehrer - System zu lokalisieren. Der Lehrer als festes Sub-System der Institution Schule verfügt über einen wesentlich stabileren Systemstatus als die über einen limitierten

592 A.a.O., 16.

593 Vgl. H. WILLKE 2006, 78.

594 Rufen wir uns nochmals in Erinnerung, dass sich soziale Systeme auf der Grundlage von Kommunikation bilden, so ist für »ihre Kontinuität [...] fortlaufende Kommunikation unerlässlich.« (H. WILLKE 2006, 65).

595 W. SACHER 2014, 62.

596 Fortlaufende Kommunikation kann sich auch in Kombination mit kurzen, schriftlichen Mitteilungen oder virtuell vollziehen, z.B. mittels einer schulischen Website. Wirkliche Wechselseitigkeit ist in diesem Fall jedoch nur sehr eingeschränkt gegeben.

597 »dass beide Seiten sich von Anfang an darüber im Klaren sind, dass diese Zusammenarbeit auch »Arbeit bedeutet [...]. Wenn weder Zeit noch Bereitschaft für Arbeit vorhanden ist, wird diese Form von Zusammenarbeit nicht gelingen.« (G. EIKENBUSCH 2006, 9).

598 »Man muss vermeiden, den aktiven Dialog mit den Eltern zu idealisieren, und man darf nicht glauben, dass alle Eltern daran teilnehmen können oder überhaupt wollen.« (A. HARGREAVES 1999).

Zeitraum daran partizipierende Elternschaft. Eingebettet in Rollenfunktionen, ist er Teil des Sub-Systems Kollegium, welches sich je nach Ausprägung eines einheitlichen Sinnes durch systemischen Charakter kennzeichnet. Demgegenüber beginnen Eltern ihren Schulkontakt immer als Quasi-System. Folglich ist die Initiative in Form von »Bringschuld eindeutig dem Lehrersystem zuzuordnen. Diese kann jedoch nur gelingen, wenn wiederum auf Elternseite eine kontaktfreudige Offenheit und positive Bereitschaft vorhanden ist.«⁵⁹⁹

Die Etablierung und der Ausbau von Kontakten benötigen Zeit. So gehört die Bereitstellung eines gewissen Zeitfensters zu den unabdingbaren Konditionen der kommunikativen Differenzierungen in unterschiedlichen Dimensionen, und zwar sowohl auf Lehrer- als auch auf Elternseite.⁶⁰⁰ Eine derartige Investition scheint die beste Prävention vor einer defizitorientierten und damit negativ konnotierten Elternarbeit darzustellen.⁶⁰¹ Diese Feststellung legt nahe, dass sich das Bemühen um systemische Verdichtung zwischen Elternhaus und Lehrer, gerade zu Beginn der Elternarbeit, positiv auf alle nachfolgenden Interaktionen auszuwirken scheint. Gemäß umfangreicher Untersuchungen verbesserten sie das gegenseitige Meinungsbild und erhöhten die interdependenten Erwartungen zwischen Schüler, Lehrern und Eltern positiv, was zu »mehr Unterstützung der Schule und der Lehrkräfte durch die Familien der Kinder und zu einem verbesserten Image der Schule in der Region führt.«⁶⁰²

Zusammenfassung

Kommunikation als Grundlage von Beziehung ist ständigen Missverständnissen ausgesetzt, die bekanntlich zu weitreichenden Problemfeldern führen können. Um diese möglichst gering zu halten, bedarf es der Etablierung einer inter-kommunikativen Entwicklungsspirale mit fortlaufend positiven Schüben. Konkret bedeutet dies, den Aufbau und die Pflege des Kontaktes zu den Eltern in einer fortlaufend-positiven Rahmung als kommunikatives Grundmuster zu gestalten. Nur so führen unvermeidlich problembehaftete Individualbeziehungen alltäglicher schulischer Gegebenheiten nicht automatisch zu einer defizitorientierten Elternarbeit. Als Initiator einer fortlaufend, vorwiegend positiven Kommunikation, ist das Lehrersystem zu identifizieren, da es auf Grund seines Systemstatus gegenüber dem Quasi-System der Elternschaft eindeutig über wesentlich mehr Interaktionsmöglichkeiten verfügt. Voraussetzung ist jedoch, eine bilaterale Offenheit und Bereitschaft, sowie ein gewisses Maß an Zeit und Engagement zu investieren.

599 »Die Organisation und Pflege des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus ist eine »Bringschuld« der Schule und nicht etwa eine »Holschuld« der Eltern! Damit soll aber nicht gesagt werden, dass nicht auch Schüler und Eltern und ihre Vertretungen Initiativen ergreifen und durchführen sollten.« (W. SACHER 2008a, 44).

600 Besonders schwierig gestaltet sich dies im Rahmen des Fachlehrersystems an weiterführenden Schulen. Vgl. W. SACHER 2008a, 114-115.

601 »Die Zeitinvestition [...] zahl(t)e sich dann aus, wenn es im Verlaufe der Schulzeit zu Problemen k(am)ommt.« (H. LOHRENTZ 2001, 141).

602 Vgl. W. SACHER 2008a, 56.

3 Konklusion

Das Verständnis von Elternarbeit ist weit gefächert und schwer greifbar. Erklären lässt sich dies zu einem großen Teil aus ihrem expansiven Facettenreichtum, welcher evident zum Ausdruck bringt, dass man nicht von *der Elternarbeit schlechthin* sprechen kann.⁶⁰³ So deuten bereits ihre unterschiedlichen Handlungsfelder auf differenzierte Aufgabenbereiche und Erscheinungsformen hin. Generell ist jedoch von einem Verständnis im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unter mutualer Wertschätzung differenter Funktionen auszugehen⁶⁰⁴, welches, wo realisierbar, das Gesamtsystem, d.h. Geschwister und insbesondere Großeltern, mit einschließt.⁶⁰⁵

Gründe, die die Installation einer Elternarbeit nahelegen, sind vielfältig und umfangreich. Bedingungen einer modernen Lebenswelt, die nicht selten die Austauschbarkeit von Orten, Arbeitsplätzen und Partnern nach sich ziehen, reihen sich an empirische Studien, die einen enormen parentalen Einfluss auf schulisches Leistungsverhalten belegen. Beide Annäherungsversuche repräsentieren Perspektiven, die die systemische Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus, die Elternarbeit, berühren. Das wichtigste Argument für ihre Etablierung in dem Beziehungsgeflecht beider Sozialisationsinstanzen liegt jedoch in der Bedeutung des Elternhauses als Ort der primären Sozialisation und damit als Basis, auf der alle schulischen Erziehungs- und Bildungsaspirationen aufbauen. Das inkludiert in gleicher Weise religiöse Bildungsprozesse primärer Sozialisation, die prägende Auswirkungen auf das gesamte Erwachsenenalter entfalten. Bildung gehört, gemäß den Vereinten Nationen, zu einem für alle Menschen verbürgten Recht, welches nicht nur verfügbar, sondern auch zugänglich sein muss. Dies erhebt insbesondere für religiöse Bildung im konfessionslosen Kontext den Anspruch, in einer Weise verfügbar zu sein, die *allen* die Möglichkeit eines Zugangs eröffnet. Dass sich dieser Anspruch am Lernort Schule nicht ohne elterliche Mitwirkung realisieren lässt, erklärt sich aus dem expliziten Elternrecht innerhalb bildungsrelevanter Prozesse.⁶⁰⁶ Diese werden durch legislative Rahmungen gestützt, die zum einen grundlegende Formen von Elternarbeit, besonders im Bereich der Information und Partizipation, aber auch in dem der Entscheidung, z.B. für oder gegen die Teilnahme am Religionsunterricht, vorsehen.

Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass Elternarbeit als Schnittmenge zwischen Schule und Elternhaus ein System ist, welches sich zwar auf gesetzliche Regulative gründet, sich in diesen jedoch nicht erschöpft. Unter der bildungszielrelevanten Perspektive, die besten Ausgangsbedingungen für eine optimale ganzheitliche sowie religiös inklusive kindliche bzw. adoleszente Entwicklung zu schaffen, bedarf es vielmehr mannigfacher und gezielter Anstrengungen auf beiden Seiten. Systemtheoretische Lexik spricht von kommunikativen Spiralverdichtungen unter Perzeptionsmodifikationen zum Ziel einer Annäherung in Richtung Systemstatus. Dieser Prozess lässt sich als elementare Interaktionen von Anwesenden unter wechselseitiger Wahrnehmung deuten. Insbesondere die Anfangsphase der Installation kennzeichnet sich in mehrfacher Weise durch eine hohe Fragilität. Deren Ursache liegt zum einen in der Eigendynamik sozialer Systeme, die in gewisser Weise nicht prädiktiv ist, zum

603 Das macht Vergleiche und Aussagen über ihre Qualität und Auswirkungen kompliziert.

604 Schwerpunktmäßig sind dabei, trotz zahlreicher Überlappungen, im familiären Bereich Dimensionen von Nähe, Einzigartigkeit und Impliztheit, im schulischen Aktionsfeld hingegen Distanz, Universalismus und Explizität zu verorten.

605 Das Verständnis von Elternarbeit, wie das von Schule und Familie auch, ist als gesellschaftliches Subsystem abhängig von makroskopischen Dimensionen, die sich durch *historische, kulturelle und politische* Determinanten manifestieren.

606 Gleichzeitig weist DOMSGEN hier aber auch auf ein eklatantes religionspädagogisches Desiderat hin, das die Elternperspektive fast vollständig ausblendet.

anderen in biografischen Strukturen der Lehrer- und Elternsysteme sowie in strukturellen Differenzen zwischen Schule und Elternhaus, die sich u.a. explizit in der schulischen Selektionsfunktion manifestieren. Dazu gesellen sich generelle Problemfelder vielfältiger Art, die als Konsequenz nicht selten in eine stille, defizitorientierte Elternarbeit münden.

Das beschriebene Szenario zieht konsequenterweise nach sich, dass Elternarbeit sowie deren je eigene Ausprägung nur dann entsteht, wenn diese von den beteiligten Systemen, vorrangig von dem des Lehrers bzw. der Schule, explizit gewollt wird. Ausgangspunkt und Basis jeglicher Elternarbeit stellt die Individualebene dar. In ihr findet das zutiefst zugrunde liegende Bedürfnis der Eltern nach individueller Förderung des eigenen Kindes seinen Ausdruck. Sie ist die Ebene innerhalb der Elternarbeit, die es prioritär in den Blick zu nehmen gilt, um die günstigsten Entwicklungsbedingungen für den Schüler bereitzustellen. Dabei ist der Schwerpunkt innerhalb unterschiedlichster Handlungsfelder auf Formen eines »home-based-reinforcement« sowie einer »home-based-instruction« zu legen. Gleichzeitig erlaubt die Individualebene in hervorgehobener Weise die Kultivierung informeller Kontakte, welche sich wiederum bevorzugt durch einen symmetrischen Kommunikationsmodus kennzeichnen. Gerade dieser ist unverzichtbar für die Entfaltung einer partnerschaftlichen Erziehungskommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Das legt konsequenterweise die Schlussfolgerung nahe, auch formelle Zusammenkünfte so weit wie möglich durch informelle Elemente anzureichern.

Der Schüler als Teilsystem des Gesamtsystems Familie macht es unumgänglich, das Elternhaus als unsichtbaren Part bei der Planung und Gestaltung von Unterricht imaginär mit einzubeziehen. Durch ihn kommt es automatisch zu einer Berührung beider Sozialisationsinstanzen, die es fruchtbar aufzugreifen gilt. Er ist nolens volens unentbehrliches Bindeglied in einer Erziehungspartnerschaft, die seine Interessen und Entwicklung im Blick hat. Der dargestellte Begründungszusammenhang legt ein starkes Plädoyer für eine schülerorientierte Elternarbeit nahe. Auf Grund der indirekten Botschaften durch den Schüler wird sie nicht nur unumgänglich, sondern unvermeidlich. Diese subtilsten Prozesse der Kommunikation durch das System des Schülers zwischen Elternhaus und Schule, die in Häufigkeit und Intensität durch keine andere Form von Elternarbeit zu überbieten sind, deklarieren nochmals bis auf wenige Ausnahmen, wie. z.B. Elternabende oder ressourcenorientierte Elternbildung, eine erwachsenenzentrierte Elternarbeit als evidente Fehlform. Gleichzeitig betonen sie die Dringlichkeit, einen kommunikativen Raum wechselseitiger Wahrnehmung für Eltern und Lehrer unter Partizipation des Schülersystems einzurichten. Indizien für dessen Ausgestaltung legt die Parallelität zwischen Prozessen der Unterrichtsgestaltung und denen der Elternarbeit bezüglich Wahrnehmung, Sinn, Ziel und Fragen der Methodik nahe. Somit sind schülerzentrierte und damit effektive Formen der Elternarbeit nicht anders als in enger Anbindung an das System Unterricht zu denken.⁶⁰⁷

Damit wären nun die Teile, also die einzelnen Akteure einer religionspädagogischen Elternarbeit, geklärt. Wie diese jedoch jeweils interagieren, hängt von dem Sinn unterschiedlicher systemischer Komplexitätsebenen ab. Wichtige Faktoren sind hierbei rechtliche und konzeptionelle Bedingungen der jeweiligen gesellschaftlichen Makro- und Mikrosysteme. Ein Blick in den europäischen Referenzrahmen soll dabei den Fokus auf

607 In Anlehnung an STANGE lassen sich wichtige Prinzipien von Elternarbeit wie folgt zusammenfassen:

- Gesamtkonzept einer Netzwerkarbeit unter sozial-ökologischem Fokus
- das Gesamtsystem Familie ist im Blickpunkt
- klare Indikationen für differenzierte Strategien
- unkomplizierte Zugänglichkeit und Niedrigschwelligkeit der Angebote
- Prinzipien der positiven Ressourcenorientierung, der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung sowie der Transparenz
- weitestgehende Partizipation der Schüler
- Differenzierung (z.B. Gender, sozialstatistische Merkmale)
- Freiwilligkeit Vgl. W. STANGE 2012a, 518.

komplexe makroskopische Rahmenbedingungen weiten. Ausgehend von europäischen Dimensionen von Elternarbeit, soll anschließend eine Annäherung an das Konditionsgefüge des Religionsunterrichts innerhalb Europas erfolgen.

III LÄNDERVERGLEICHENDE, EUROPÄISCHE PERSPEKTIVE

Zunächst soll ein grober Überblick über die Elternmitwirkung in den unterschiedlichsten Bildungssystemen der Europäischen Union einen Einstieg in diesen Themenbereich ermöglichen. Dabei sei jedoch auch hier darauf hingewiesen, dass auf Grund terminologischer Schwierigkeiten eine Interpretation der Kategorien vorsichtig behandelt werden muss.⁶⁰⁸ Brigitte HAYDER regt aufgrund dieser Problematik eine Auflistung der verschiedenen Bezeichnungen und genauen Definitionen unterschiedlicher Gremien an.⁶⁰⁹ Grundlegend ist zwischen den beiden Kategorien persönlicher und kollektiver Rechte von Eltern zu unterscheiden. Die grundlegenden Informationen zum europäischen Vergleich gründen sich im Wesentlichen auf die beiden Erhebungen von EURYDICE aus den Jahren 1997⁶¹⁰ und 2009.⁶¹¹ Anschließend wird es darum gehen, die jeweiligen Bedingungsgefüge des Religionsunterrichtes unter europäischer Perspektive näher zu beleuchten und Gemeinsamkeiten und Unterschiede grob skizzierend zu benennen.

Nachfolgend sollen die für eine religionspädagogische Elternarbeit relevanten psychischen und sozialen Systeme auf unterschiedliche länderspezifische Perspektiven appliziert werden. Damit ist die Untersuchung der drei europäischen Länder Finnland, England und Estland auf relevante Spuren einer religionspädagogischen Elternarbeit gemeint. Bezüglich der Referenzebene »Religion« soll dort, wo die historische Genese eines Landes starke Diskontinuitäten aufweist, zunächst eine grobe Zusammenfassung der religionshistorischen Ereignisse einen ersten Einblick in die jeweilige landesspezifische religiöse Tradition ermöglichen. Bei einer eher kontinuierlichen historischen Entwicklung erscheint die Fokussierung eines religionssoziologischen Profils mit Verweisen auf interdependente länderbezogene historische Strukturen ausreichend, um das je landeseigene spirituelle Profil abzubilden. Der religionssoziologische Hintergrund soll zunächst anhand von internationalen bzw. europäischen Statistiken beleuchtet werden.⁶¹² Eine davon, der Eurobarometer, fasst drei tendenzielle Resultate bei der Betrachtung von Glaubensbeständen innerhalb Europas zusammen.⁶¹³ Demnach scheint sich in protestantisch geprägten Ländern, wie den Niederlanden, Dänemark und Schweden, als auch in Ländern mit einer stark entkirchlichten Tradition, wie Frankreich, eine Abwendung von Religion in ihrer traditionellen Form zu vollziehen. Zur gleichen Zeit ist aber eine Stärkung traditionell-religiösen Glaubens in Ländern zu verzeichnen, in denen die Kirche und religiöse Institutionen durch die Geschichte hindurch immer präsent und stark vertreten waren. Dazu zählen Länder wie Griechenland, Zypern, Portugal und Irland. Auch in einigen osteuropäischen Ländern, wie Polen, Kroatien und der Slowakei, ist trotz jahrzehntelanger kommunistischer Herrschaft eine starke Verbindung zur Kirche, in diesen Fällen der katholischen, festzustellen. Als dritte

608 Vgl. EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 1997, Fußnote 2, 12.

609 »Ausschuss, Beirat, Board, Body, Council, Komitee, Forum, Gipfel, Gremium, Kommission, Rat.« (B. HAYDER 2008).

610 EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 1997

611 EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 2009.

612 Der Eurobarometer zu »Social values, Science & Technology« von 2005 gibt grob Auskunft über das vorherrschende Gottesbild. GALLUP 2007/8 erfragt die Wichtigkeit von Religion innerhalb eigener Lebenszusammenhänge. World Values Survey von 1997 präsentiert, wenn auch nicht mehr ganz aktuell, die Zahlen der Gottesdienstbesucher.

613 EUROPEAN COMMISSION 2005, 11.

Tendenz ist eine neue Art von Religion zu bezeichnen, die durch den Glauben an eine Form von Geist oder Lebenskraft zu charakterisieren ist. Hauptsächlich vertreten ist diese Auffassung von Spiritualität in verschiedenen protestantischen Ländern, wie Schweden und Dänemark. Es bleibt abzuwarten, in welche der drei Kategorien Finnland, England und Estland einzuordnen sind. Gleichzeitig sollen jeweils landeseigene quantitative Erhebungen diese Informationen durch Umfragen zur Kirchenmitgliedschaft und Glaubenspraxis ergänzen.

Des Weiteren stehen die prägenden Strukturen der relevanten Umwelten der drei europäischen Schulsysteme im Mittelpunkt der Betrachtung. Sie konstituieren die pädagogische Grundlage, in die der Religionsunterricht eingebettet ist, und nehmen Einfluss auf das jeweilige Verständnis von Elternarbeit. Dabei wird sich die Frage stellen, ob die Kombination von praktizierter Elternarbeit und der Gestaltung des Religionsunterrichtes Impulse für die Elternarbeit im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (allgemein und insbesondere in Ostdeutschland) ausstrahlt. In einem Resümee sei der Versuch gewagt, erste Eindrücke aus der Zusammenschau der dargestellten Informationen wiederzugeben.

1. Rechte

1.1 Persönliche Rechte

In allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben Eltern als Einzelpersonen ein natürliches Recht auf Erziehung ihrer Kinder. Einige Staaten sehen dafür eine gesetzliche Verpflichtung vor. Zudem bleibt es den Eltern überlassen, zwischen öffentlichen und privaten Schulen frei zu entscheiden. Meist sind sie jedoch in der Wahl für eine öffentliche Schule durch den Wohnsitz gebunden, wobei auf gesonderten Antrag der Familie Ausnahmeregelungen möglich sind (z.B. Frankreich, Deutschland). Eine komplett freie Schulwahl ist eher selten, so z.B. im Vereinigten Königreich. Eine Einschränkung der freien Schulwahl gilt im Sekundarschulbereich besonders dann, wenn die Leistungsbeurteilung im Primarbereich maßgeblich für die Zulassung zu einer bestimmten Schulform ist (z.B. Deutschland). Was die Aspekte der Leistungsbeurteilung und Schullaufbahnentscheidung im Generellen betrifft, so wird den Eltern in manchen Ländern ein besonderes Einspruchsrecht zugestanden (Frankreich). In allen europäischen Mitgliedstaaten haben die Eltern ein Recht auf Auskunft über die Lern- und Leistungsfortschritte ihres Kindes. Dem schließt sich eine Art Informationsrecht über die eigenen Rechte gegenüber der jeweiligen Schule an. Dies ist besonders im Vereinigten Königreich ausgeprägt, wo gesetzlich vorgeschrieben ist, dass Eltern detaillierte Informationen über Schulorganisation, Haushalt und Geschäftsführung der Schule erhalten.

1.2 Kollektive Rechte

Strukturen der Elternmitwirkung gibt es in allen EU-Staaten sowohl auf Schul- als auch auf nationaler Ebene. Besonders in »den Gesetzen und Reformplänen der 90er Jahre sind in den meisten Staaten neue gesetzliche Regelungen zur Elternmitwirkung in den Bildungssystemen«⁶¹⁴ entstanden.

Gremien der Elternvertretungen organisieren die Elterninteressen und sind von denen der Lehrer getrennt, meist sogar nach Schulart. Großbritannien ist das einzige Land, in dem Lehrer und Eltern gemeinsam in Verbänden organisiert sind (Parent-Teacher-Association). Sehr unterschiedlich ist jedoch die Mitwirkungskompetenz und die Zusammensetzung der einzelnen Gremien, die teilweise auch in den Ermessensbereich der einzelnen Schulen delegiert werden. So sind die Entscheidungsbefugnisse, die Schulgremien haben, in denen Eltern mitwirken, in Finnland durchgängig, in Schweden, den Niederlanden sowie im Vereinigten Königreich (Schottland) zum Teil von der jeweiligen Schule abhängig. Neben Entscheidungsbefugnissen, die Eltern in Schulverwaltungsräten oder Schulverwaltungsorganen ausüben können, kann ihr Recht auch nur auf eine beratende Funktion beschränkt sein oder sogar völlig entfallen.

EURYDICE⁶¹⁵ hat in einem Bericht zum Bildungswesen in Europa die Rolle der Eltern auf Schulebene sowie auf nationaler bzw. zentraler Ebene im Primar- und Sekundarbereich untersucht.⁶¹⁶ Demnach räumen unter den europäischen Mitgliedstaaten England, Wales und Nordirland, gefolgt von Irland, den Eltern die meisten Entscheidungsbefugnisse ein. Es

614 EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 1997, 10.

615 EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 2009, 82-84.

616 Auf Schulebene wurden folgende Kriterien zugrunde gelegt: Schulprogramm/Aktionsplan, Schulordnung, Schulverweis/Schulsuspendierung von Schülern, Entscheidungen über Unterrichtsinhalte, Angebot zusätzlicher Wahlfächer, Anschaffung von Schulbüchern usw., Einstellung und Entlassung von Lehrkräften.

schließen sich Deutschland und Spanien an. Auffallend ist, dass in postkommunistischen Ländern (Rumänien, Ungarn, Slowenien) den Eltern keine oder nur in geringem Maße Entscheidungsbefugnisse zugestanden werden. Eine paritätische Mitbestimmung von Eltern ist jedoch generell selten.

Umfangreiche »beratende Funktionen« erhalten Eltern hingegen in Estland, Litauen, Luxemburg, gefolgt von Ungarn, Polen, der Tschechischen Republik sowie dem deutsch- und niederländischsprachigen Teil Belgiens. Jedoch bleibt eine große Anzahl europäischer Länder, die den Eltern nur sehr beschränkt »beratende Funktionen« anbieten. Eine mehrheitliche Repräsentanz von Eltern in Gremien auf kommunaler Ebene findet sich nur in Österreich. In den meisten Ländern haben Gremien auf kommunaler und nationaler Ebene, denen Eltern angehören, wenn überhaupt, dann nur beratende Funktion. Im überwiegenden Teil der europäischen Mitgliedstaaten (siebzehn Staaten sowie die Deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien) ist kein Mitwirkungsorgan auf nationaler Ebene vorgesehen, in dem Eltern vertreten sind. Neben Gremien der Elternvertretung gibt es im überwiegenden Teil Europas nationale Elternvertretungen bzw. Elternverbände. Modalitäten der Absprache, Organisationsform und Proporz variieren je nach nationalen Gegebenheiten. Auf europäischer Ebene wird die Arbeit von mehreren Verbänden koordiniert.⁶¹⁷ Ein großer Teil der europäischen Staaten bietet Fortbildungsmaßnahmen für Elternvertreter an, die entweder privat oder von Elternverbänden finanziert werden. Nur in Belgien, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden, Irland und Großbritannien ist eine Finanzierung durch öffentliche Mittel vorgesehen.

Aufgrund der dargestellten rechtlichen Bestimmungen zur Mitwirkung von Eltern nimmt Deutschland im EU-Ländervergleich einen recht positiven Rang ein. Doch lassen sich anhand von Rechtsbestimmungen nur sehr beschränkt Aussagen über Konzepte pädagogischer Ausgestaltung machen.

In einigen Ländern Europas, wie z.B. Irland, betont die Verfassung explizit die Wichtigkeit und das besondere Recht der Eltern hinsichtlich der religiösen und moralischen Erziehung.⁶¹⁸ Die Ausgestaltung dieses Rechtes und die Wahrnehmung dieser Aufgabe laufen parallel mit den Inhalten des Religionsunterrichtes, der in vielen Ländern Europas zum integralen Bestandteil curricularer Module zählt.

617 Confédération des organisations familiales de la Communauté européenne (COFACE)-Bund der Familienorganisationen in der Europäischen Gemeinschaft (CONFÉDÉRATION DES ORGANISATIONS FAMILIALES DE LA COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE (ohne Jahresangabe); European Parents Association (EPA) – Europäischer Elternverband (EUROPEAN PARENTS ASSOCIATION (ohne Jahresangabe); Organisation européenne – Groupement international des associations des parents de l'enseignement catholique (OE-GIAPEC) – Internationaler Verband katholischer Elternschaften.

618 »The State recognizes that the primary and natural educator of the child is the family and promises to respect the inalienable right and duty for parents to ensure, within their means, the religious and moral, intellectual, physical and social education of their children.« (R. JACKSON/S. MIEDEMA/W. WEISSE/J.-P. WILLAIME 2007).

2. Religionsunterricht

Die Beziehung zwischen Schule und Religion sowie das Verhältnis zwischen Staat und Kirche ist eine innerstaatliche Angelegenheit, die der individuellen Souveränität eines jeden europäischen Landes unterliegt. Aus diesem Grund hängt das Design des Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen weitgehend von landesspezifischen Bedingungen ab, die zu einer ausgedehnten Gestaltungsvielfalt des Religionsunterrichtes innerhalb Europas führen. Gerade in den letzten beiden Jahrzehnten hat der Religionsunterricht durch die Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen enorme Veränderungen erfahren. Der Fall der Berliner Mauer und die damit verbundenen Transformationsprozesse innerhalb Europas, insbesondere für den gesamten osteuropäischen Raum, führten in den meisten postkommunistischen Ländern zu einer Neueinführung des Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen. Auf der anderen Seite finden sich Phänomene wie Entkirchlichung, Individualismus, Pluralismus und Globalismus, die starken Einfluss auf die Gesellschaften Europas ausüben. Gleichzeitig sind tiefgreifende Veränderungen der religiösen Landkarte wahrnehmbar.⁶¹⁹

Davon bleibt die Sicht auf den Religionsunterricht und dessen konzeptuelle Gestaltung nicht unberührt. So stellt sich hier wie bei kaum einem anderen Fach immer wieder neu die Frage nach »gesellschaftlich, schulpolitisch und pädagogisch angemessenen Konzepten religiöser Bildung als Teil allgemeiner Bildung.«⁶²⁰ Dies wird sowohl auf der Ebene einzelner europäischer Länder als auch auf europäischer Ebene immer wieder bedacht und als Gegenstand der Erwägung und Auseinandersetzung fokussiert.⁶²¹ So unterstreicht der Europarat in seinen aktuellen Ausführungen zu Religion, Staat und Bildung »Education and religion«⁶²² und »State, religion, secularity and human rights«⁶²³ die besondere friedentiftende Rolle der Religionsgemeinschaften sowie Bildung als Schlüsselkompetenz einer demokratischen Gesellschaft. Dabei wird Europa als »multiethnischer, multikultureller und multireligiöser Kontinent definiert«⁶²⁴ mit dem Ziel eines interkulturellen sowie interreligiösen⁶²⁵ Dialogs.⁶²⁶ Der »Interkulturelle Dialog« gehört - neben vielen anderen wichtigen Bereichen - zu einem Teilbereich des Religionsunterrichtes, der heute »eine Realität für etwa 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Europa«⁶²⁷ darstellt. Dabei ist das Bild des Religionsunterrichtes innerhalb Europas vielfältig und variiert je nach »Formen und spezifischen rechtliche(n) Bedingungen, Inhalte(n) und Zielsetzungen, Anspruch und Wirklichkeit, je nach Situation eines Landes, einer Stadt, einer konkreten Schule, Lehrkraft und Klasse.«⁶²⁸

Unterschiedliche Modelle des Religionsunterrichtes lassen sich differenzieren. Jedes Modell ist

619 »Europe has witnessed a tremendous diversification of its religious landscape in the last thirty years.[...] During the second half of the twentieth century, however, with the influx of people from former overseas colonies and waves of refugees and workers, the landscape has started to become plural in more obvious and more visible terms.« (M. BAUMANN (ohne Jahresangabe)).

620 P. SCHREINER 2009a.

621 Vgl. P. SCHREINER 2008.

622 COUNCIL OF EUROPE PARLIAMENTARY ASSEMBLY 2005.

623 COUNCIL OF EUROPE PARLIAMENTARY ASSEMBLY 2007.

624 M. BARROSO 2008, 5.

625 »We must put inter-cultural and inter-religious dialogue at the top of the political agenda in all our member states.« (VAN DER LINDEN 2008, 6).

626 Weitere Erläuterungen finden sich in dem vom Europäischen Rat 2008 herausgegebenen Weißbuches zum Interkulturellen Dialog a) »Living Together As Equals in Dignity«.

627 U. HEMEL 2010.

628 A.a.O., 1.

geprägt durch verschiedene landesspezifische Faktoren. So existiert in jedem Land eine historisch geprägte Form religiöser Tradition, die zum anderen ergänzt wird durch den Einfluss neuer Kirchen und Religionsgemeinschaften. Grundlegend wirken sich außerdem die gegenwärtigen religionssoziologischen Bedingungen aus, die sich in der Rolle und dem Wert der Religion in der jeweiligen Gesellschaft ausdrücken.

Strukturelle Größen bilden einen weiteren wichtigen Faktor, der durch das Verhältnis zwischen Staat und Religion sowie durch den Aufbau des Schulsystems definiert ist. Zuletzt ist auf die politische Dimension zu verweisen, die eine grundlegende Rolle für die Etablierung und die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichtes spielt.

Generell kennzeichnen sich die religiösen Bedingungen innerhalb Europas durch einen unterschiedlichen prozentualen Anteil an Konfessionalität bzw. Kirchengliederung. So gibt es Gebiete, die mehrheitlich von einer Religion/Konfession geprägt sind und gleichzeitig eine Koexistenz von Minderheitsreligionen/-konfessionen aufweisen. Demgegenüber skizzieren gemischt-konfessionelle Verhältnisse einen mehr oder minder ausgewogenen Proporz an konfessionellen Größen. Zudem existieren aber auch Gebiete, die eine tiefgreifende Entkirchlichung erfahren haben und sich durch eine nur geringe Kirchengliederung zu charakterisieren lassen. Transferiert man dies in geographische Größen, so stellt sich die religiöse Landkarte Europas wie folgt dar: Während der Süden sowie Polen, Irland und Litauen katholisch dominiert sind, findet man im Norden lutherisch-protestantische Prägungen vor. Als gemischt-konfessionelle Länder sind u.a. die Niederlande, Ungarn, Deutschland zu nennen. Im Osten und Süden Europas, d.h. in Rumänien, Bulgarien, Mazedonien und Griechenland, prägen orthodoxe Strukturen das religiöse Landschaftsbild, während Albanien und Bosnien-Herzegowina mehr oder weniger im Islam verwurzelt sind.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass die religiöse Landkarte Europas starken Bewegungen und tiefgreifenden Veränderungen unterworfen ist. KNIPPENBERG⁶²⁹ dokumentiert diesen Prozess anhand verschiedener europäischer Länder unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Population, geographischen Verteilung und des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche. So stellt sich auf Grund der wachsenden islamischen Bevölkerung innerhalb vieler europäischer Länder die Frage nach der Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes, wie dies z.B. bereits in Belgien⁶³⁰ und Deutschland⁶³¹ praktiziert wird.

Ausgehend von dem Verhältnis Staat und Religion, entfaltet sich innerhalb der religiösen Landkarte Europas eine reiche Bandbreite an unterschiedlich historisch gewachsenen Beziehungen. Sie erstreckt sich zum einen von einer sehr engen Allianz zwischen Staat und Kirche, die sich in Form der Staatskirchen widerspiegelt, wie dies unter anderem in Dänemark, England, Norwegen und Finnland der Fall ist. Auf der anderen Seite findet sich als Pendant dazu eine scharfe Trennung zwischen Staat und Kirche, wie sie 1905 in Frankreich gesetzlich vollzogen wurde.⁶³² Diesem Prinzip folgen auch die Niederlande, Portugal, Estland, Lettland, Slowenien und die Tschechische Republik. »In Deutschland sind die Prinzipien der Trennung und Kooperation kennzeichnend für das Staat-Kirche-Verhältnis.«⁶³³

Die Struktur des Bildungssystems ist ein weiterer wichtiger Faktor in der Diskussion um den Religionsunterricht. So lassen sich zum einen private, meist religiös-orientierte Schulen von kommunalen Schulen ohne explizites weltanschauliches Profil unterscheiden, wobei⁶³⁴ jedoch

629 Vgl. H. KNIPPENBERG 2005.

630 E. BREBANT/J.-P. SCHREIBER 2008.

631 BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2006.

632 LEGIFRANCE-LE SERVICE PUBLIC DE LA DIFFUSION DU DROIT (ohne Jahresangabe).

633 K. HATZINGER 2008.

634 Die Niederlande haben, gefolgt von England, den höchsten Anteil an Privatschulen. »But the Netherlands has

insgesamt von einem Zuwachs an Privatschulen gesprochen werden kann.

Von entscheidender Bedeutung ist auch der rechtliche Status des Faches innerhalb des Schulsystems. So ist es nicht unerheblich, ob der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach innerhalb des Fächerkanons integriert ist oder als zusätzliche Option zum bestehenden Curriculum, meist als angehängte zusätzliche Stunde, gewählt werden muss. Des Weiteren kommt zum Tragen, ob sein Angebot freiwillig oder verpflichtend ist und ob eine alternative Möglichkeit besteht. Auch die Frage der Leistungsmessung und -beurteilung spielt eine nicht unerhebliche Rolle für die Akzeptanz des Faches innerhalb des Fächerkanons.

Der Religionsunterricht ist zudem beeinflusst von der Haltung der Gesellschaft gegenüber Religion⁶³⁵, welche sich gerade auch im atmosphärischen Setting der Schulen widerspiegelt. So ist besonders in vielen Ländern Osteuropas, die über zwei Generationen einer stark religionsfeindlichen Ideologie ausgesetzt waren, eine erhebliche Distanzierung gegenüber religiösen Inhalten wahrnehmbar.⁶³⁶ All diese Faktoren, die jeweils länderspezifisch differieren, nehmen Einfluss auf die Konzeption und Gestaltung des Religionsunterrichtes. Fokussiert man die Verantwortlichkeiten für den Religionsunterricht, so kann man zwischen vier Modellen differenzieren.⁶³⁷

Verantwortung	Ansätze des Religionsunterrichtes	Länderbeispiel
Religionsgemeinschaften allein	Konfessionell/ z.T. katechetisch	Ungarn, Belgien
Staat und Religionsgemeinschaften	konfessionell/nicht konfessionell; Wahl- und/oder Pflichtfach	England und Wales, Deutschland, Österreich
Staat allein	Nicht-konfessionell, religionskundlich	Dänemark, Schweden, Norwegen, Estland,
-----	-----	Frankreich, Slowenien, Albanien

SCHREINER fasst die tendenzielle Entwicklung bzgl. der Verantwortlichkeit für den Religionsunterricht in Europa wie folgt zusammen: »Während bis in die 1960er Jahre die konfessionellen Modelle fast überall in Europa dominierten, erfolgt in den Folgejahren eine zunehmende Loslösung des Religionsunterrichtes von der Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften.«⁶³⁸ Auffallend ist, dass besonders in den staatskirchlich, protestantisch geprägten Ländern Nordeuropas ein von der Kirche unabhängiger nicht-konfessioneller, religionskundlicher Religionsunterricht favorisiert wird. Dennoch stellt der konfessionelle Religionsunterricht, der entweder durch die Religionsgemeinschaften allein oder in staatlicher Kooperation verantwortet wird, die bei weitem häufigste Form schulischer religiöser Bildung und Erziehung dar.⁶³⁹

by far the highest share of students attending privately managed school (76 percent), followed by the United Kingdom (36 percent).« (E. GUNDLACH/L. WÖSSMANN 2001, 10).

635 So ist es z.B. in Litauen und Lettland auf Elternseite notwendig, konfessionellen Religionsunterricht zu beantragen, bevor dieser überhaupt eingerichtet wird. (U. HEMEL 2010, 4). Demgegenüber stellt z.B. die ausdrückliche Anmeldung für das Fach »Religionsunterricht« in Italien nur einen formalen Akt dar, da über 90 Prozent aller Kinder und Jugendlichen daran teilnehmen.

636 Vgl. G. PICKEL 2003.

637 P. SCHREINER 2009a, 4.

638 A.a.O., 5.

639 »Zusammenfassend lässt sich der konfessionelle Religionsunterricht in seiner römisch-katholischen,

Bei den gesamten Klassifizierungen in »konfessionell«, »nicht-konfessionell« sowie »religionskundlich« sei darauf hingewiesen, dass man in keiner Weise von einem konsistenten Verständnis der Begriffe ausgehen kann. »Eine allgemeine Werteerziehung auf christlicher Basis sieht in Dänemark anders aus als in Zypern, im deutschen Bundesland Bremen oder Brandenburg anders als in Griechenland oder Wales.«⁶⁴⁰ Der Begriff des »konfessionellen Religionsunterrichtes« hat hingegen in manchen Ländern einen konnotativ negativen Beigeschmack und wird eher als Indoktrination verstanden. Demgegenüber unterstreicht jedoch z.B. der konfessionelle Religionsunterricht in Deutschland genau das Gegenteil, nämlich in seiner Zielsetzung und Durchführung »frei von Zwang und Indoktrination«⁶⁴¹ zu sein. Es ist demnach wichtig, bei der Betrachtung und dem Vergleich unterschiedlicher Realitäten des Religionsunterrichtes einen genauen Blick auf die konzeptionellen Details zu werfen, da hier, wie bereits erläutert, Generalisierungen nur über eine beschränkte Aussagekraft verfügen.⁶⁴²

Keinen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gibt es hingegen in Albanien, Slowenien und Frankreich. Mit Ausnahme von Elsass und Lothringen trifft man in Frankreich auf eine sich aus historischen Wurzeln gründende Trennung von Kirche und Staat (*laïcité*). Dafür wurde hingegen wurde in den letzten Jahren Schulseelsorge vermehrt zugelassen und gefördert.⁶⁴³ Erfahrungswerte zeigten, dass sich die Eliminierung religiöser Inhalte erschwerend auf das unterrichtliche Verständnis in anderen Fächern, wie Kunst, Geschichte und Sprachen, auswirkte. Dies lässt sich dadurch erklären, dass große Teile der europäischen Kultur durch die christliche Religion geprägt und ohne deren Kenntnis nicht verstehbar⁶⁴⁴ sind. Die Diskussion über Erfahrungen mit religiösen Inhalten an französischen Schulen sowie die expliziten Konklusionen des Debray-Reports unterstreichen die Bedeutung der Vermittlung von Wissen und Fakten über Religion als eines der wichtigsten Grobziele religiöser Bildung.

Damit repräsentiert die Differenzierung nach Zielen eine weitere Möglichkeit religionspädagogische Modelle zu klassifizieren. Hier lassen sich drei Schwerpunkte bezüglich der Grobziele voneinander unterscheiden⁶⁴⁵, zum einen ein Religionsunterricht, der sich als »säkular dominierter, traditionell religionskritischer Umgang mit Religion«⁶⁴⁶ ausweist, welcher unter dem Grobziel »Über Religion lernen« - »teaching about religion« subsumierbar ist. Dieses Konzept versteht den Religionsunterricht als reine Vermittlung von Wissen und Fakten über Religion und ihre Bedeutung für ihre Anhänger. Es handelt sich um einen Unterricht, der durch einen religionskundlichen Charakter geprägt ist, keine konfessionellen Elemente enthält und meist verpflichtend für alle ist. Er unterliegt allein staatlicher Verantwortung. Ein anderes Grobziel, das Religion zwar in pluraler Gestalt berücksichtigt [...], aber stärker in getrennter, in versäulter Gestalt repräsentiert⁶⁴⁷, definiert sich als »Religion

evangelischen oder orthodoxen Form als faktischer Normalfall für etwa zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen in Europa bezeichnen.« (U. HEMEL 2010, 4).

640 A.a.O., 2.

641 EVANGELISCHE KIRCHE DEUTSCHLAND 2001, 1.

642 Vgl. P. SCHREINER 2009b.

643 A.a.O., 2.

644 Dieser Sachverhalt war Anlass und Gegenstand des Debray-Reports 2002 »L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque« (R. DEBRAY 2002). Als Lösung der Problematik wird ein »intelligenter Laizismus« propagiert, »Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre)« (A.a.O., 22), dem es mit einem »wissenschaftlich-nüchternen« Auge erlaubt ist, sich auch mit religiösen Inhalten auseinanderzusetzen. Damit ist Religion begründeter Bestandteil der Unterrichtsfächer, deren Inhalte ohne ein Grundwissen über religiöse Zusammenhänge nicht nachvollziehbar sind. Dies hatte Konsequenzen für Lehrpläne und Lehrerfortbildungen, die entsprechend modifiziert wurden.

645 J. HULL 2001.

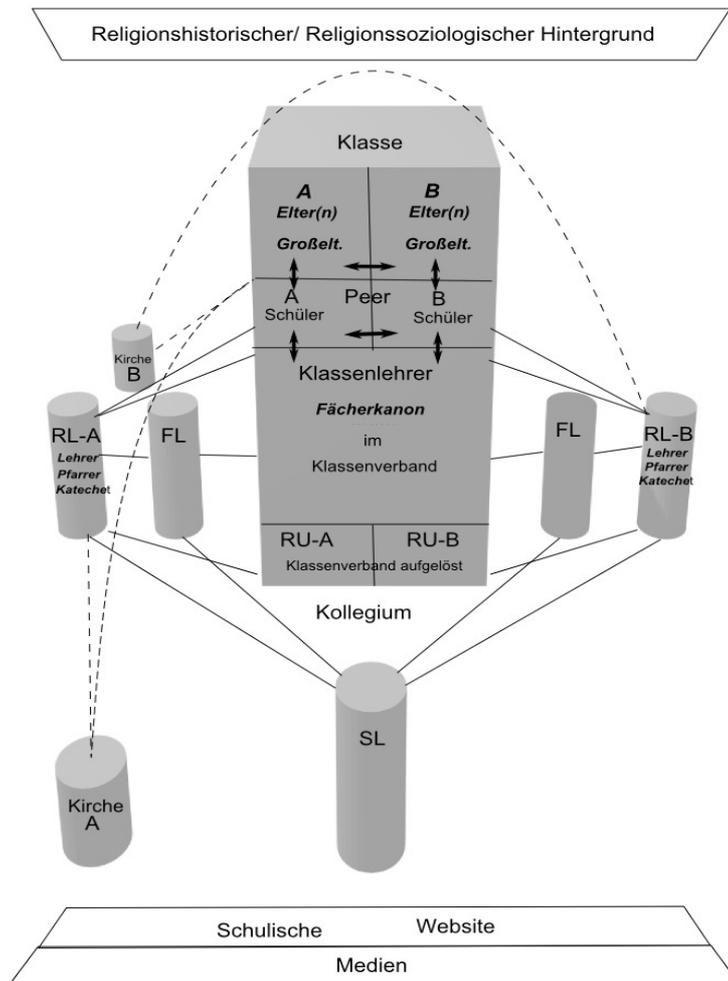
646 D.-P. JOZSA/T. KNAUTH/W. WEISSE (Hg.) 2009, 186.

647 Ebd.

lernen« - »introducing into religion«. Der Religionsunterricht wird verstanden als eine Einführung in eine bestimmte Glaubensstradition, die konfessionell geprägt ist. Diese dient als Ausgangspunkt einer religiösen Pluralität, welche jedoch auf Wissensvermittlung bezogen bleibt. Beide Grobziele »teaching about religion« sowie »introducing into religion« können durch einen pädagogischen Fokus erweitert werden, wobei dieser bei letzterem bereits implizit enthalten ist. Gemeint ist hiermit das Grobziel »Von Religion lernen« - »learning from religion«. Hier ist der Zugang zu Religion stark verknüpft mit erfahrungsbezogenen Elementen im Interesse der Persönlichkeitsentwicklung. Der Unterricht gibt Impulse, das Wissen über Religion sowie Elemente der Glaubensstradition auf die eigene Situation anzuwenden, um dadurch Orientierung zu erhalten und eine eigene religiöse Identität zu entwickeln. Er trägt damit grundlegend zur Identitätsbildung bei. Will man religiöse Einseitigkeit und damit Engführung vermeiden, so muss man allen drei Zielsetzungen gleichermaßen ihren Platz in einem Religionsunterricht einräumen, der die Heranwachsenden auf die Herausforderungen einer modernen Gesellschaft vorbereiten möchte. Alle drei Zielsetzungen ergänzen sich und wirken komplementär in der Ausbildung einer religiösen Dialogfähigkeit.

Generell lässt sich zusammenfassen, dass sich die Debatten über den Religionsunterricht in Europa weniger um die Frage seiner Einführung bewegen, als vielmehr um die seiner Qualität. Prioritär wird dabei das differenzierte Reaktionsvermögen auf unterschiedliche, konkrete und aktuelle Herausforderungen betrachtet. Nachfolgend soll anhand einer Grafik der Versuch unternommen werden, die Akteure der Elternarbeit unter Berücksichtigung des groben religionspädagogischen Modellrasters eines konfessionellen bzw. nicht-konfessionellen/religionskundlichen Religionsunterrichtes in Beziehung zu ihren relevanten Umwelten zu setzen.

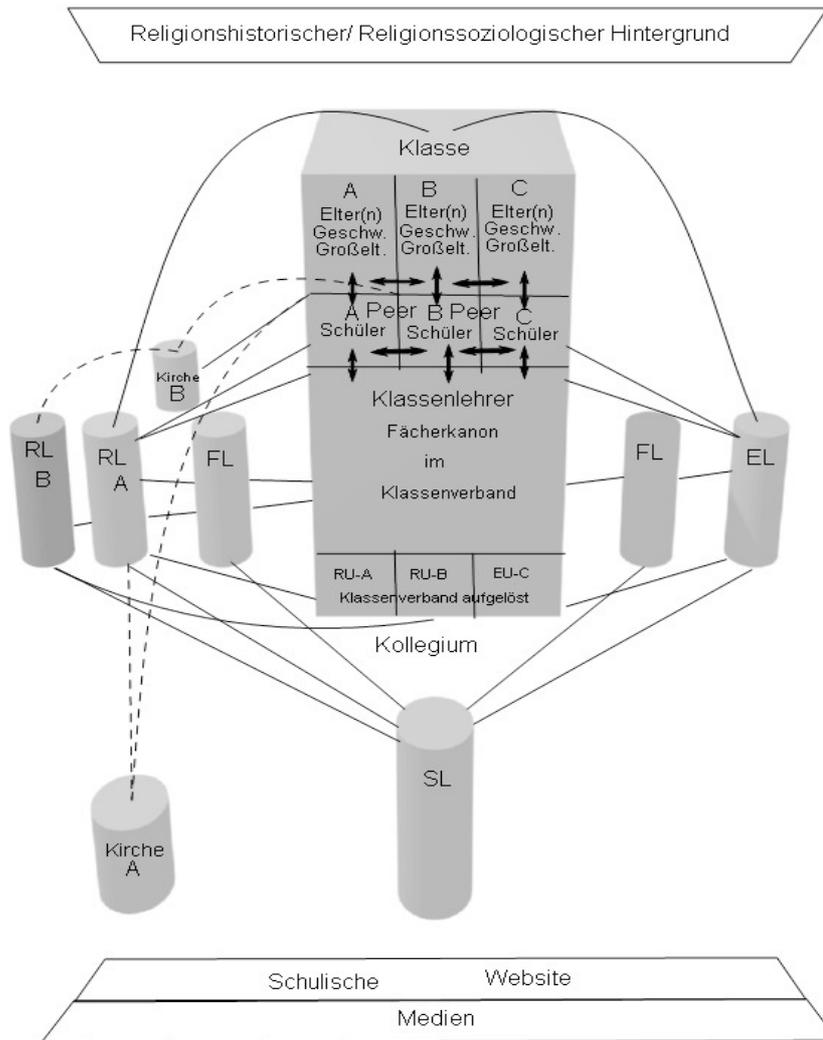
Abb. 1: Konfessionelles Modell ohne wertevermittelndes Angebot im Primar- und Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
RL	Religionslehrer	RU	Religionsunterricht
-----	Laterale Relationsebenen	—	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im konfessionellen Modell ohne wertevermittelndes Angebot des Primar- und Sekundarschulbereichs unterrichtet entweder ein Fachlehrer (mit Bezug zur Kirche), ein Pfarrer oder Katechet als Religionslehrer die Religionsklasse. Diese besteht vorwiegend (im katholischen Religionsunterricht ausschließlich) aus Schülern derselben Konfession.

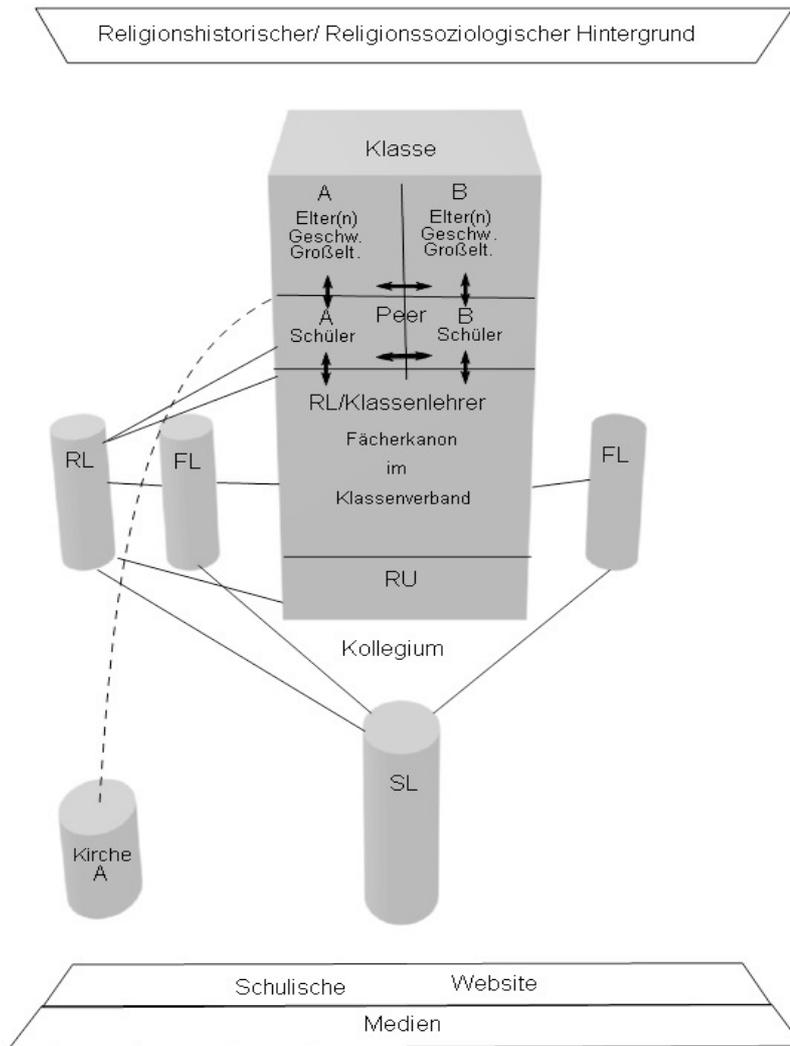
Abb. 2: Konfessionelles Modell mit wertevermittelndem Angebot des Primar- und Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
EL	Ethiklehrer	EU	Ethikunterricht
RL	Religionslehrer	RU	Religionsunterricht
-----	Laterale Relationsebenen		Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im konfessionellen Modell mit wertevermittelndem Angebot des Primar- und Sekundarschulbereichs unterrichtet entweder ein Fachlehrer (mit Bezug zur Kirche), ein Pfarrer oder Katechet als Religionslehrer die Religionsklasse. Parallel existiert ein wertevermittelndes unterrichtliches Angebot, das allen Schülern offen steht und durch einen Fachlehrer unterrichtet wird.

Abb. 3: Nichtkonfessionelles/religionskundliches Modell im Primar- und Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
KL/RL	Klassenlehrer als Religionslehrer	RU	Religionsunterricht
-----	Laterale Relationsebenen	—	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Innerhalb eines nichtkonfessionellen/religionskundlichen Modells erteilt im Primarbereich der Klassenlehrer (Bezug zur Kirche ist nicht Voraussetzung) oder ein Fachlehrer, im Sekundarschulbereich ein Fachlehrer, den religionskundlichen Unterricht. Der Klassenverband bleibt erhalten.

3. Länderfokus – Finnland Keiner bleibt zurück: Beste Bedingungen für Elternarbeit – auch im Religionsunterricht?

3.1 Religionssoziologischer Hintergrund

a) Kirchenmitgliedschaft

Finnland ist eines der homogensten Länder Europas bezüglich des religiösen Kontextes. Wie sich die Kirchenmitgliedschaft bei einer Gesamtbevölkerung von 5,18 Millionen verteilt, wird aus der Grafik⁶⁴⁸ ersichtlich.

Evangelisch-Lutherisch	85%
Griechisch-Orthodox	1%
Andere	1%
Konfessionslose	15%

Ende 2009 betrug die Kirchenzugehörigkeit zur Evangelisch-Lutherischen Kirche nur noch 79,9 Prozent⁶⁴⁹, wobei im Jahr 2010 ein weiteres rapides Absinken um ca. 2 Prozent zu verzeichnen war. Dennoch kann hier von einer starken Verbundenheit der Bevölkerung gegenüber der Evangelisch-Lutherischen Kirche gesprochen werden. Diese spiegelt sich unter systemischer Perspektive auf Seiten der Referenzebene »Religion« in einer hohen Bereitschaft zur Taufe, was als Ausdruck einer »kirchlich bezogenen Religiosität«⁶⁵⁰ bezeichnet werden kann. Gleichzeitig unterliegt sie damit weniger bewussten Entscheidungsprozessen der jeweils einzelnen Kirchenmitglieder, sondern vollzieht sich vielmehr über traditionelle Integrationsmechanismen.

Die Evangelisch-Lutherische Kirche Finnlands gehört zu einer der größten Lutherischen Kirchen weltweit. Sie ist Staatskirche und hat das Recht, Kirchensteuern über den Staat zu erheben. Die rapide Modernisierung Finnlands durch eine unvergleichlich schnelle Transformation eines Agrarstaates hin zu einer hochtechnisierten Gesellschaft, hinterließ jedoch ihre Spuren auf Kirche und Religionsausübung.

b) Gott, Geist und Lebenskraft

Der Report des Eurobarometers 225 von 2005 zu »Social values, Science & Technology«⁶⁵¹ hat versucht, die Gestalt und Intensität von Glaubensbeständen unter den drei Aspekten Gott, Geist und Lebenskraft zu beleuchten. Mit einer positiven Antwort auf die Frage, ob es einen Gott gibt, liegt Finnland mit 41 Prozent unter dem europäischen Durchschnitt von 52 Prozent. Erstaunlicherweise glaubt dieselbe Anzahl an Personen, nämlich ebenso 41 Prozent an eine Art Geist oder Lebenskraft. Der europäische Durchschnitt liegt weit unterhalb dieser Zahl und pendelt sich bei 27 Prozent ein. Bei der Betrachtung der Frage, wie hoch der prozentuale Anteil an Personen ist, die weder an einen Geist, Gott oder an eine Art Lebenskraft glauben, decken

648 EUROPEAN STUDIES ON RELIGION & STATE INTERACTION 2007.

649 STATISTICS FINLAND 2009.

650 M. DOMSGEN/F. M. LÜTZE 2010, 100.

651 EUROPEAN COMMISSION 2005.

sich die prozentualen Werte Finnlands von 16 Prozent fast vollständig mit denen des europäischen Durchschnitts von 18 Prozent.

In Finnland stellt sich somit der Glaube an Gott und der Glaube an eine Art Geist oder Lebenskraft in fast gleichen prozentualen Anteilen dar und beschreibt damit den Glaubensbestand eines Großteils der Bevölkerung (82 Prozent). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass nicht genauer beschrieben ist, um welche Art Gott es sich handelt. Detailliertere Aussagen zum Gottesbild werden nicht gemacht.

Einer Untersuchung in 44 Ländern, die von Gallup 2007/8 durchgeführt wurde, lag die Frage »Does religion occupy an important place in your life?«⁶⁵² zugrunde, die von 69 Prozent der Finnen mit »Nein« beantwortet wurde. Setzt man diese Frage in Relation zu den Ergebnissen aus der vorangehenden Befragung zum Glauben an Gott, Geist oder Lebenskraft, so lässt sich folgende Aussage formulieren: 82 Prozent der Finnen glauben an eine Form von Transzendenz, 69 Prozent messen diesem Glauben keine gehobene Relevanz für ihr Leben bei und 16 Prozent leugnen die Existenz eines höheren Wesens. Mit hoher Wahrscheinlichkeit lässt sich annehmen, dass der prozentuale Personenanteil von 16 Prozent in den 69 Prozent enthalten ist. Die sich daraus ergebende Differenz von 53 Prozent repräsentiert demnach den prozentualen Umfang an Personen, die zwar an eine Form von Transzendenz glauben, dem jedoch keine Wichtigkeit innerhalb ihrer Lebenszusammenhänge zuordnen. Insgesamt verbleiben damit von den 82 Prozent nur noch 29 Prozent der Bevölkerung, für dessen Lebensgestaltung die systemische Referenzebene »Religion« eine Rolle spielt.

c) Kirchenbesuch

Zum Besuch von Kirchen, wobei hier unter Kirchen jegliche Art von Gotteshäusern verstanden wird, wurde 1997 eine Erhebung durch den World Values Survey⁶⁵³ in 53 Ländern durchgeführt. Dabei ging man der Frage nach, wie viele Personen ein- bis mehrmals wöchentlich eine Kirche besuchen. Die prozentualen Zahlen der finnischen Bevölkerung brachten ein frappierendes Ergebnis zu Tage. Mit einer Prozentzahl von 4 Prozent positionierte sich Finnland unter 53 Ländern an drittletzter Stelle. Der Durchschnitt lag bei 26,2 Prozent.⁶⁵⁴ Zieht man in Betracht, dass ein hoher Anteil der Bevölkerung jedoch Mitglied der Kirche ist, ist dies ein deutliches Zeichen der Distanzierung von Kirche und Privatisierung des Glaubens. Privatisierung berührt wiederum Qualitäten von Individualisierung, die unter systemischer Perspektive Indikatoren eines Quasi-Systems repräsentieren.⁶⁵⁵

Versucht man die dargestellten Ergebnisse in einen Zusammenhang zu bringen, so könnte sich folgendes Bild ergeben: Der überwiegende Teil der finnischen Bevölkerung, nämlich 82 Prozent, ist sich einer Spiritualität bewusst. Diese besitzt jedoch nur für 29 Prozent eine besondere Relevanz für die Bewältigung und Gestaltung von deren Lebenszusammenhänge. Gleichzeitig scheint es den Kirchen aber nur zu einem geringen Teil zu gelingen, wobei hier auf die 4 Prozent Kirchenbesucher verwiesen sei, den Bestand an vorhandener Spiritualität zu erreichen bzw. neu zu inspirieren. Dies weist auf eine deutliche Herausforderung seitens kirchlicher Kompetenz bezüglich des Bedarfs an einer »gleichsinnigen« wie auch »fortlaufenden« Kommunikation im Hinblick auf die Kirchenmitglieder. Die Kirchenmitgliedschaft scheint sich für den größten Teil der Mitglieder auf der Ebene eines sehr

652 GALLUP 2007/8.

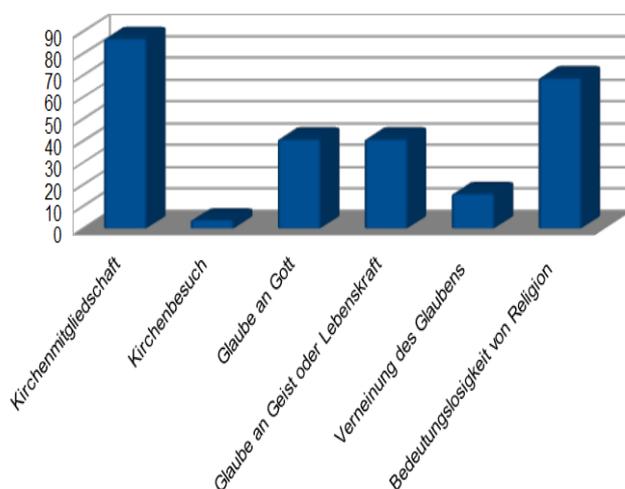
653 UNIVERSITY OF MICHIGAN 1997.

654 Ebd.

655 »Im Vordergrund stehen die je einzelnen Identitäten der Beteiligten.« (H. WILLKE 2006b, 74).

labilen Quasi-Systems zu bewegen, das der unbedingten Reinstallation adäquater Kommunikationsmechanismen bedarf. Gleichzeitig stellt sich damit die Frage der Fokussierung des Adressatenkreises und der Wahrnehmung der Kirchenmitglieder in ihren jeweiligen Glaubens- bzw. Nichtglaubensbeständen. »Denn jedes Verstehen ist notwendigerweise eine Operation des verstehenden Systems, ist also an dessen spezifische, innen-geleitete Operationsweise gebunden.«⁶⁵⁶ Dies indiziert das Ausmaß an Anstrengung, welches erforderlich ist, um wirkliche kommunikative Anschlussfähigkeit herzustellen. Ohne eine profunde Auseinandersetzung auf dem Niveau »sinnhafter Ebenen« ist kein wirkliches Verstehen zu erwarten. Das beweist einmal mehr, »dass gelingende Kommunikation nicht unbedingt der Normalfall ist.«⁶⁵⁷

Abb. 4: Zusammenfassung der Daten »Religionssoziologischer Hintergrund«



d) Gebet und Bibellektüre

Als Indikator zum Stand der Glaubenspraxis hat die Evangelisch-Lutherische Kirche eine Umfrage zur Häufigkeit des Betens und Bibellesens durchgeführt.^{658 659} Da bei der Darstellung der Umfrage nicht genauer definiert ist, um welche Form des Gebetes es sich handelt, kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass hier ein allgemein gebräuchliches Verständnis von Gebet zugrunde liegt. Dies bedeutet Gebet verstanden als ein Akt verbaler Kommunikation mit Gott. Die prozentuale Verteilung religiöser Praktiken, wie Beten und

656 A.a.O., 70.

657 Ebd..

658 Was unter dem Begriff »Gebet« zu fassen ist, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. (DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBELPORTAL DER DEUTSCHEN BIBELGESELLSCHAFT (ohne Jahresangabe)). Das deutsche Wort »Gebet«, das als griechischer Oberbegriff in der Antike so nicht existierte, umfasst eine Fülle unterschiedlicher Termini. Dies bedeutet, dass der Begriff »Gebet« vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten beinhaltet. Zugrunde gelegt werden soll die Definition von K.H. Ostmeier, der Gebet beschreibt als »jede Form menschlicher Kommunikation mit Gott und Christus. Dies schließt sowohl nonverbale als auch kultische Formen der Hinwendung mit ein.« (K. SALLS 2005, 4).

659 K. SALLS 2005.

Bibellesen, gemäß Umfragen erschließt sich aus der Grafik.⁶⁶⁰

Religiöse Praktik	Ein Mal pro Monat	Ein Mal pro Jahr
Beten	42%	18%
Bibellesen	12%	21%

Demnach findet eine verbale Kommunikation mit Gott für weniger als die Hälfte der Finnen einmal im Monat statt. 18 Prozent der Bevölkerung beten einmal im Jahr und 40 Prozent überhaupt nicht.

Diese Indifferenz schlägt sich deutlich in den Zahlen zum Bibellesen nieder. Nur ein kleiner Teil der Bevölkerung, nämlich 12 Prozent, liest einmal im Monat in der Bibel. Hierbei ist jedoch nichts über die Dauer des Lesevorgangs und den Umfang der gelesenen Texte ausgesagt. Ein Viertel der Bevölkerung liest einmal im Jahr in der Bibel. Bei diesen Daten ist davon auszugehen, dass nur bei einer Minderheit der Bevölkerung ein umfangreicherer Wissensbestand bezüglich biblischer Inhalte vorausgesetzt werden kann. Solches wirkt sich wiederum auf die Konstruktion eines biblischen Gottesbildes aus, das demnach eher unscharf entwickelt werden kann oder sich aus andern Quellen speist.

Bezieht man jetzt noch die Daten aus dem Bericht »Social values, Science & Technology«⁶⁶¹ mit ein, so scheint sich diese Schlussfolgerung zu bestätigen. Nach der Statistik glauben 41 Prozent der Finnen an Gott, während der gleiche Anteil, nämlich 41 Prozent, einer Art Geist oder Lebenskraft vertrauen. Setzt man den prozentualen Anteil der Personen, die an eine Art Geist oder Lebenskraft glauben, in Beziehung zur Gesamtzahl der Kirchenmitglieder, so liegt die Schlussfolgerung nahe, dass ein großer Teil der Kirchenmitglieder, nämlich ca. die Hälfte, von einem anderen Gottesbild als dem ihrer Kirche ausgeht.

Hier finden sich bereits elementare Hinweise auf einige wichtige Details, die es zur Herstellung einer sinnhaften Kommunikation zu beachten gilt: zum einen die Profilierung eines biblischen Gottesbildes, zum anderen die Konstruktion einer Beziehung unter der Perspektive eines Systems. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass es sich bei beiden Zielvorgaben um konstitutive Prozesse handelt, die zum einen eines umfangreichen zeitlichen Rahmens bedürfen, zum anderen dem Reglement einer fortlaufenden Kommunikation unterliegen.

3.2 Mikrosystem – Familie

Die Situation finnischer Familien spiegelt in vielfacher Weise das Konditionsgefüge von Familien innerhalb des europäischen Rahmens wieder, wobei intereuropäisch insgesamt von einem mehr oder weniger ausgeprägten Nord-Süd-Gefälle ausgegangen werden kann. So fand der Trend zum nichtehelichen Zusammenleben junger Erwachsener unter zeitlicher Perspektive seinen Beginn in den mehr protestantisch geprägten skandinavischen Ländern, welcher in Norwegen und Finnland jedoch verspätet einsetzte. Er resultierte eher weniger aus sozioökonomischen Veränderungen, sondern war und ist vielmehr primärer Ausdruck eines Wertewandels. Dies führte bzw. führt zum einen zu einer Veränderung⁶⁶² der Lebensphase innerhalb des jungen Erwachsenenalters.⁶⁶³ Gleichzeitig zieht dies als Konsequenz eine spätere

660 K. SALLS 2005, 4.

661 EUROPEAN COMMISSION 2005.

662 »In 2012, the average age of women who entered into their first marriage was 30.8 years and that of men 33.1 years. Year by year, first marriages are entered into at ever later age.« (STATISTICS FINLAND 2013).

663 »Junge Erwachsene erleben vor der Familiengründung oft eine mehr oder weniger ausgedehnte Lebensphase, in der zwischen verschiedenen Haushalts- und Lebensformen gewechselt wird (vgl. Manting u.a. 1993).« (J.ECARIUS 2007, 63).

Familiengründung nach sich, die trotz vergleichsweise hoher finnischer Fertilitätsraten⁶⁶⁴ den Trend zur Kleinfamilie⁶⁶⁵ als vorherrschender Familienform unterstreicht.⁶⁶⁶

Die Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kleinkindern ist in den skandinavischen Ländern stark ausgeprägt. So liegt der statistische Umfang erwerbstätiger Frauen mit Kindern unter sieben Jahren bei 63 Prozent. Nicht selten kommt es jedoch zu Teilzeitarbeit, die je nach Region variiert. Dennoch ist der finnische Anteil teilzeitlich erwerbstätiger Frauen [...] wesentlich geringer als jener in Schweden oder Norwegen. Ein wesentlicher Grund dafür liegt zum einen in den umfangreichen Erziehungszeiten, der finanziellen Unterstützung und eines stark ausgebauten Betreuungssystems.⁶⁶⁷

Erreichen die Kinder das Alter der Schulfähigkeit, so steigt nach Angaben der OECD die Anzahl erwerbstätiger Frauen mit einem oder mehreren Kindern über sieben Jahren auf 95 Prozent überdurchschnittlich stark an.⁶⁶⁸

Obwohl die unterstützende Mitarbeit von Männern an Aufgaben, die Arbeiten in Haus und Familie betreffen, besonders im skandinavischen Raum in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen hat, kann dennoch nicht von einer ausgewogenen Verteilung familiärer Belastungsmomente gesprochen werden. Gerade bei Kindern im Vorschulalter investieren finnische Mütter fast doppelt so viel Zeit in die Betreuung der Nachkommen wie ihre männlichen Ehe- bzw. Lebenspartner.⁶⁶⁹ Erst mit Eintritt der Schulzeit reduziert sich der zeitliche Aufwand auf beiden Seiten deutlich und gleicht sich nahegehend an. Demnach ist die Kleinkindphase besonders für berufstätige Frauen mit einer umfangreichen Doppelbelastung verbunden.

Auch in Finnland, wie in vielen europäischen Ländern, ist von hohen Scheidungsraten auszugehen. 2010 wurde fast die Hälfte aller Ehen geschieden⁶⁷⁰, bei Erstheirat lag die Scheidungsrate 2012 bei 69 Prozent.⁶⁷¹ Derzeit zeigt sich der Trend jedoch schwankend und äußert sich in leicht gestiegenen Heiratsraten gegenüber leicht gesunkenen Scheidungsraten auf hohem Niveau.⁶⁷² Häufig kommt es dadurch zu Familienformen, in denen ein Elternteil, meist Frauen, alleine für die Erziehung der Kinder verantwortlich ist. Nicht selten erhöht sich damit gleichzeitig das Risiko einer Einkommensverringerung. Dieses wird jedoch zum einen durch eine im europäischen Vergleich überdurchschnittlich hohe Rate von 83 Prozent an Erwerbstätigen unter finnischen Alleinerziehenden aufgefangen, zum anderen sorgen Erziehungszeiten und Subventionspakete des Staates für einen gewissen finanziellen Ausgleich. So ist die relative wirtschaftliche Lage alleinerziehender Mütter (und ihrer Kinder) in

664 A.a.O., 65.

665 Gemäß statistischer Werte von 2013 lag die durchschnittliche Kinderzahl einer finnischen Mutter bei 1,8. (STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013).

666 »According to Statistics Finland's data on population changes, the number of births decreased clearly from the year before. In 2013, 58,134 children were born, which was 1,359 fewer than in the year before. The number of births has now decreased for the third year in succession.« (STATISTICS FINLAND 2014).

667 »Universal child allowances are available to children under 17. [...] A comprehensive leave system gives both parents a chance to care for their children. The maternity leave of 105 working days (about 18 weeks), the parental leave of 158 working days (about 26 weeks), and the paternity leave of 54 working days (about 9 weeks) cover roughly the first year of a child's life. Benefits during maternity, paternity and parental leave are earnings-related, being 70–90% of previous annual earnings. [...] Parents are also entitled to paid childcare leave after the end of parental leave if they decide not to use day care. This enables parents to look after a child under the age of three without giving up their jobs.« (EUROPEAN UNION 2014a).

668 J. ECARIUS 2007, 67.

669 A.a.O., 68.

670 EUROPEAN COMMISSION – EUROSTAT 2011.

671 »Sixty-nine per cent of the marriages that ended in divorce in 2012 were first marriages for both spouses.« (STATISTICS FINLAND 2013).

672 »According to Statistics Finland's data on population changes, the number of marriages entered into in 2012 went up slightly from the previous year. [...] Fewer divorces were granted in 2012 than one year earlier. [...] Even though the actual number of divorces fell slightly, the divorce level was still high.« (Ebd.).

skandinavischen Ländern⁶⁷³, so auch in Finnland, dank der Unterstützung durch sozialstaatliche Maßnahmen wesentlich besser als in den meisten anderen europäischen Ländern.⁶⁷⁴

3.3 Mesosystem - Vorschulbereich

Von Geburt bis zum sechsten Lebensjahr können Kindertagesstätten oder kleinere Familientagesgruppen (family day-care groups) in privaten Häusern besucht werden. Die Kindertagesstätten sind überwiegend in kommunaler Trägerschaft, kirchliche Träger gibt es kaum.⁶⁷⁵ Meist integriert sie auch eine freiwillige Vorschule, die von ca. 98 Prozent der Kinder frequentiert wird. Die Kinder werden dort täglich ca. vier Stunden spielerisch gefördert, sodass bereits 50 Prozent der Vorschüler das Lesen beherrschen und sich im Zahlenraum bis 20 bewegen können⁶⁷⁶. Verhaltensauffällige Kinder werden bereits in der Vorschule gezielt therapiert⁶⁷⁷. Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten werden in der Regel schon mit fünf Jahren, also zwei Jahre früher als die anderen Kinder, eingeschult, welches eine frühzeitige intensive Förderung und einen gemeinsamen Schulabschluss mit ihren Altersgenossen ermöglicht. Die Dauer ihrer Schulpflicht erstreckt sich demnach auf elf Jahre.

3.4 Exosystem - Schule

Das finnische Bildungssystem, das fast ausschließlich in kommunaler Trägerschaft liegt⁶⁷⁸, zählt zu den weltweit erfolgreichsten mit der niedrigsten Analphabetenquote sowie einem hohen Bildungsniveau als zweifacher PISA-Sieger. Dazu trägt sicherlich die ausgeprägte Lesetradition Finnlands, bedingt durch die extrem langen Winter, bei. Zum andern ist es üblich, ausländische Filme immer in Originalsprache mit finnischer Untertitelung zu senden. Beides sind Faktoren, die sich nicht unerheblich auf die guten Leseergebnisse finnischer PISA-Probanden auswirken. Zudem ist das Wertgefüge der finnischen Gesellschaft in weiten Bereichen noch sehr homogen, was positive Rückkopplungseffekte auf schulische Disziplin zeigt.

Das finnische Bildungssystem ist durch Schulgesetze und Verordnungen geregelt, Rahmenpläne und Standards werden durch das Zentralamt für Unterrichtswesen vorgegeben, zuletzt 2004. Jede der sechs finnischen Provinzen verfügt über eine eigene Erziehungs- und Kulturbehörde, die über die Kompetenzen und den Grad an Autonomie der jeweiligen Schule entscheidet. In diesem Rahmen gestalten die Schulen und kommunalen Behörden ihren eigenen Lehrplan, der den lokalen Bedingungen Rechnung trägt. Die Schulen werden jeweils ca. zur Hälfte durch Staat und Kommune finanziert. Die Kommune ist für das Gebäude, die Ausstattung sowie für die Bezahlung des Personals zuständig. Sie stellt den Schulleiter ein, der in Absprache für die Einstellung der Lehrer verantwortlich ist.

Seit 2003 ist ein eigener Erziehungs-Evaluationsrat⁶⁷⁹ (education evaluation council), in Verbindung mit dem Erziehungsministerium, zuständig für die Planung, Entwicklung, Durchführung und Koordination der Evaluation. Regelmäßige statistische Erhebungen durch die

673 J. ECARIUS 2007, 70.

674 »Finland has one of the lowest child poverty rates in the EU, while the female employment rate is among the highest. This is largely thanks to strong state support for children and families.« (EUROPEAN UNION 2014a).

675 »Traditionell und ganz überwiegend sind die Kommunen die Träger der Kindertagesbetreuung. Ihr Anteil an den Plätzen liegt bei etwa 90%.« (G. HOVESTADT 2004, 18).

676 Vgl R. HENDRICKS 2006, 39.

677 A.a.O., 40.

678 »Die Schulen sind kommunal getragen, nur 4% der Schüler gehen auf sogenannte Privatschulen.« (T. COELEN 2012, 7).

679 EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2009.

FNBE (Finnish National Board of Education) ermöglichen eine effiziente Kontrolle über die Einhaltung der Standards und Rahmenpläne und leisten Feed-back an die Schulen. Es gibt keine spezielle Aufsichtsbehörde, sondern die Bildungseinrichtungen sind selbst für die Sicherstellung der Qualität verantwortlich. Demnach obliegt der Schule ein hohes Maß an Eigenverantwortung.

Aufgrund der geringen Einwohnerzahl haben 40 Prozent aller Schulen weniger als 50 Schüler und ca. 60 Prozent aller Schulen weniger als sieben Lehrkräfte. Wir haben es hier folglich vielfach mit kleinen Schulen zu tun. Auch die durchschnittliche Anzahl der Schüler pro Klasse ist mit 19,5 Schüler recht niedrig, woei es zudem keine Vorgaben bezüglich der Klassengrößen.

a) Grundschule und Sekundarschulbereich I

Die allgemeine Schulpflicht setzt mit der Vollendung des 7. Lebensjahres ein und endet nach 9 Jahren gemeinsamer Schulzeit (*peruskoulu*). Die Zuweisung der Schüler zu einer Schule richtet sich normalerweise nach dem Wohnort, jedoch haben die Eltern das Recht, auch eine andere Schule zu wählen. In den ersten beiden Klassen umfasst ein Schultag fünf Unterrichtsstunden von je 60 Minuten, danach erhöht sich dieser auf sieben Stunden. Morgen- und Nachmittagsaktivitäten sind für Kinder in Klasse 1-2 sowie für Kinder mit speziellem Betreuungsbedarf vorgesehen. In den ersten sechs Jahren wird der Unterricht von einem Klassenlehrer geleitet, in den drei darauf folgenden Jahren von Fachlehrern. Die Abschlussprüfung am Ende der neunten Klasse entscheidet über den weiteren Bildungsweg. Man kann entweder eine zusätzliche zehnte Klasse absolvieren oder in die Sekundarstufe II wechseln.

b) Prüfungen und Versetzungskriterien

Von Klasse 1-4 werden keine Noten in Ziffern erteilt, nur Verbalbeurteilungen. In den Klassen 5,6 und 7 können Noten zusätzlich zu verbalen Beurteilungen gegeben werden. Ab Klasse 8 sind Noten in Form von Ziffern vorgesehen, wobei ein anderes Ziffernsystem besteht.⁶⁸⁰ Aufgrund eines umfangreichen Expertenteams und der Möglichkeit des unkomplizierten und schnellen Ergreifens bei Förderbedarf kommt es in Finnland so gut wie nie zum Wiederholen einer Klasse.

c) Prinzip der Förderung

2008 wurden 8,4 Prozent der Kinder durchgängig und 22,5 Prozent teilweise durch SNE (*special needs education*)⁶⁸¹ gefördert.⁶⁸² Jedes Kind hat das Recht, falls erforderlich, Nachhilfe und besondere Förderung (SNE) zu erhalten, um im Verband der Altersgenossen verbleiben und die Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Dies beginnt im Vorschul- und erstreckt sich bis in den Sekundarschulbereich. Ein spezieller Förderplan wird entworfen, nach dem die Kinder entweder in der Klasse durch einen speziell dafür ausgebildeten Lehrer oder in kleinen Gruppen oder in speziellen Klassen innerhalb der Schule zusammengefasst und gefördert werden. Der Förderplan wird regelmäßig überprüft und modifiziert. In Folge dessen gibt es in

680 Vgl. R. DOMISCH 2006, 11.

681 EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2009, 8.

682 Somit ist davon auszugehen, dass fast ein Viertel aller Kinder im Laufe des Schuljahres Förderunterricht erhielten.

Finnland mit geringen Ausnahmen für Gehörlose und geistig Behinderte fast keine Sonderschulen. Kinder ausländischer Muttersprache werden in Sondergruppen dahingehend gefördert, dass sie das erforderliche Sprachniveau erreichen, welches ihnen ermöglicht, dem Unterricht problemlos zu folgen. Erst dann dürfen sie der Regelklasse beiwohnen.⁶⁸³

d) Sekundarschulbereich II

In der Sekundarstufe II besteht die Möglichkeit, einen dreijährigen beruflichen Bildungsweg einzuschlagen oder nach bestandener Aufnahmeprüfung ein Kurssystem, das zum Abitur führt, zu wählen. Die Schüler organisieren ihr Kursprogramm pro Periode und Schuljahr in Abstimmung mit Lehrern und Beratungslehrern eigenverantwortlich. Jedes Schuljahr besteht aus ca. 5-6 Perioden, wobei am Ende einer jeden Periode landesweit innerhalb einer Woche schulinterne Prüfungen in allen Fächern stattfinden. Erreicht man in einem Kurs nicht die entsprechende Punktzahl, muss dieser Kurs wiederholt werden. Durch die individuellen Studienpläne können Schwerpunkte und Lerntempo selbst bestimmt werden. Das zentral geregelte Abitur kann je nach Erfolg des Schülers entweder nach zwei oder erst nach vier Jahren abgelegt werden.⁶⁸⁴

e) Subsystem - Kollegium

Finnische Schulen sind mit einem umfangreichen Personal ausgestattet, wobei sich je nach finanzieller Situation auch mehrere Schulen einer Gemeinde die Dienstleistungen teilen. Der Beratungslehrer oder Laufbahnberater, der über eine Zusatzausbildung verfügt, berät die Schüler bei der Zusammenstellung der individuellen Lehrpläne sowie bei Bewerbungen und Entscheidungen, die die universitäre Laufbahn betreffen.⁶⁸⁵ Stundenlehrer werden stundenweise engagiert und helfen damit über personelle Engpässe hinweg. Lehrerassistenten bzw. Schulassistenten⁶⁸⁶ übernehmen Aufgaben der Unterrichtsvorbereitung, erleichtern die Binnendifferenzierung und unterstützen bei Disziplinschwierigkeiten. Die Kuratorin ist für sozialpädagogische Aufgaben zuständig, wie z.B. Stress im Elternhaus, Ärger innerhalb rivalisierender Gruppen oder Schulverweigerung.⁶⁸⁷ Ansprechpartner für alle Kinder ist eine Psychologin. Kranke Kinder werden von einem Gesundheitsfürsorger betreut, der über jedes Kind eine Gesundheitsakte führt. Dieses umfangreiche pädagogische Personal arbeitet eng mit der Schulleitung und dem Lehrkörper zusammen.

Die Zulassung zum Lehrerstudium erfordert neben einem guten Abiturabschluss das Bestehen einer schriftlichen und mündlichen Aufnahmeprüfung. Während des Studiums sammeln die Studenten nicht nur Erfahrungen in der Schule, sondern auch im Sozialamt, der Polizei und dem Jugendamt. Das Studium schließt mit einem Master in Erziehungswissenschaft ab. Auch die Fortbildung der Lehrer spielt eine bedeutende Rolle.⁶⁸⁸ Der Lehrerberuf genießt hohes gesellschaftliches Ansehen. Reklamationen seitens der Eltern sind äußerst selten. Gemeinsamkeit, Offenheit, Transparenz und Vertrauen prägen das gegenseitige Miteinander.⁶⁸⁹

683 E. GAUTSCHI 2005.

684 Prüfungen können wiederholt werden.

685 Vgl. M. AILA-LEENA 2004.

686 Ebd.

687 T. VON FREYMANN 2002.

688 So hat 2009 eine speziell dafür im Bildungsministerium eingerichtete Arbeitsgruppe ein intensives Programm (OSAAVA) für die Jahre 2010-2016 erarbeitet, dass die Lehrerfortbildungsinstitute dazu verpflichtet Lehrer kontinuierlich und systematisch den professionellen Bedürfnissen entsprechend fortzubilden. (EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2010, 8).

689 J. VON GREIFFENSTERN 2007, 5.

3.5 Subsystem - Elternarbeit

Die Elternmitwirkung ist gesetzlich festgelegt und variiert je nach Bildungsebene. Sie ist besonders im Elementarbereich sehr intensiv. Dort zählen z.B. der tägliche Kontakte mit den Eltern, außerdem Treffen und Versammlungen in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen von 3 Stunden und 15 Minuten pro Woche zu den gesetzlich verankerten Zielen der Vorschulerziehung.⁶⁹⁰

Im Schulbereich erfolgt Elternarbeit hauptsächlich auf der Ebene der Klassenpflegschaft und der Schulen oder der Schulvorstände. Formale Elternsprechtage gibt es nicht. Ein bis zweimal pro Jahr treffen sich Eltern, Lehrer und Schüler, um über Entwicklung, Ziele und eventuelle Unterstützung⁶⁹¹ nachzudenken.⁶⁹² Am Anfang des Jahres schreibt jede Schule ihren eigenen Lehrplan, was gemeinsam mit den Eltern und älteren Schülern geschieht.⁶⁹³ Der Schülerbetreuungsausschuss, in dem die Eltern mitwirken, behält die Entwicklung jedes einzelnen Kindes im Auge. Da sich Schule als Teil der Community Education⁶⁹⁴ versteht, werden Lernorte der Nachbarschaft in Unterricht und Schulleben integriert.⁶⁹⁵ Umgekehrt wird Schule aber auch ein Ort zum Stadtteiltreff, ein Veranstaltungsort, so dass es natürlich ist, wenn Eltern in die Schule kommen.⁶⁹⁶

3.6 Subsystem - Religionsunterricht

a) Die Position des Religionsunterrichts im System »Schule«

Der Religionsunterricht zählt sowohl in der Primarstufe als auch im Sekundarschulbereich als ordentliches Schulfach und ist damit als schulisches Sub-System zu definieren.⁶⁹⁷ In der Oberstufe werden drei Religionskurse verpflichtend und drei weitere optional angeboten. Zudem gibt es zwei Extrakurse, die sich mit den Weltreligionen und der Religion Finnlands beschäftigen.

Der Religionsunterricht wird gemäß der Religionszugehörigkeit der Schüler erteilt, was für den Großteil der Schülerschaft evangelisch-lutherischen Religionsunterricht bedeutet. Daran können aber auch Schüler anderer Konfessionen oder Religionen teilnehmen, wenn die Eltern dies wünschen. Auf Wunsch der Eltern wird auch Religionsunterricht einer anderen Konfession oder Religion eingerichtet, wenn mindestens drei Schüler der Klasse dieser Konfession oder Religion angehören.⁶⁹⁸ Voraussetzung ist jedoch, dass die jeweilige Religion in Finnland registriert und deren Curriculum vom Ministerium für Erziehung akzeptiert ist. In diesem Fall ist dieser für die entsprechenden Schüler obligatorisch. Schüler, die kein Mitglied einer religiösen Gemeinschaft sind, wählen das Fach Ethik, das unterschiedliche Weltansichten

690 Vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION-EURYDICE 1997, 89.

691 J. VON GREIFENSTERN 2007, 5.

692 »Parents participate in planning and education.« «Parents discuss especially the goals and values of school, the way the school is working but not the detailed content and methods.« (CONFÉDÉRATION DES ORGANISATIONS FAMILIALES DE L'UNION EUROPÉENNE 2009, 3).

693 M. MERI 2006.

694 THE SCOTTISH GOVERNMENT 2013.

695 »Community learning and development (CLD) is learning and social development work with individuals and groups in their communities using a range of formal and informal methods.« (Ebd.).

696 R. HENDRICKS 2006, 92.

697 Allein für die berufsbildende Schule ist kein Religionsunterricht vorgesehen.

698 Von dieser Regelung unterscheidet sich der orthodoxe Religionsunterricht. Sind drei Kinder orthodoxer Konfession vorhanden, wird automatisch, ohne dass eine Zustimmung der Eltern nötig ist, orthodoxer Religionsunterricht etabliert.

und ethische Grundsätze behandelt.

Besonders seit den letzten 30 Jahren vollzog sich ein enormer Wandel im Verständnis und der Konzeption des Religionsunterrichtes.⁶⁹⁹ So etablierten neuere gesetzliche Entwicklungen, die sich aus dem Gesetz für Religionsfreiheit (2003) ableiten lassen, ein Recht auf Freiheit »für« Religion und beschrieben damit ein Konzept, das sich unter dem Begriff »according to one's own religion«⁷⁰⁰ subsumieren lässt. Danach unterscheidet sich der Religionsunterricht nach wie vor nach Konfessionen, beinhaltet jedoch keine Ausübung der Religion, sondern will Wissen über Religion vermitteln.

b) Konzeption - Curriculum

Die religiöse Dimension wird unter der Perspektive des Schülers weit gefasst als soziales Phänomen verstanden. Religion ist ein kultureller Faktor, der eng mit der finnischen Kultur verknüpft ist. Der Religionsunterricht zielt auf religiöse Kenntnis und auf die Bereitschaft, anderen Religionen und Weltanschauungen auf der Grundlage eines Dialogs zu begegnen. Die Aufgabe und das Ziel des Religionsunterrichtes ist es demnach, grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen zu vermitteln. Dadurch soll der Schüler in die Lage versetzt werden, seine eigene religiöse Identität im Sinne einer »one's own life«-Dimension zu entwickeln und gleichzeitig religiöse und ethische Phänomene im Leben der ihn umgebenden Gesellschaft zu entdecken. Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands des Schülers sollen die religiösen Inhalte auf verschiedene Weise transparent gemacht werden. Die Hauptaufgabe während der Primarstufe ist es, den Schüler mit Informationen zu versorgen, die ihm helfen, eine Weltansicht zu konstruieren. Durch die Erfahrungen, die der Schüler selbst macht, sowie durch die Kenntnisse, die er im Religionsunterricht erwirbt, aber auch durch das Vermitteln biblischer Inhalte soll er ermutigt werden, ethische Urteilskraft und Verantwortung zu entwickeln und anzuwenden.⁷⁰¹

In Finnland existieren derzeit elf unterschiedliche Lehrpläne für den Religionsunterricht, die auf dem Grundsatz »according to one's own religion«⁷⁰² basieren und sich jeweils durch unterschiedliche Inhalte und Namen, wie z.B. orthodoxer Religionsunterricht, kennzeichnen. Verschiedene Arbeitsgruppen innerhalb des Erziehungsministeriums, zu denen u.a. auch kirchliche Vertreter zählen, legen zunächst die Rahmenbedingungen, Ziele und die groben Inhalte des Religionsunterrichtes fest. Auf kommunaler Ebene bestimmt nach gesetzlichen Vorgaben die Verwaltung den Lehrplan des Religionsunterrichts für die gesamte Kommune. Tatsächlich konstruiert er sich jedoch aus einer Zusammenarbeit zwischen der jeweiligen Schule und der kommunalen Verwaltung, wobei er auf lokale Gegebenheiten hin modifiziert wird. Eine weitere detaillierte Ausgestaltung des Lehrplans findet durch die Lehrer statt, die sich an der entsprechenden Situation der Klasse orientieren. Es existieren unterschiedliche Publikationen an Schulbüchern zum Religionsunterricht. Sie basieren auf dem allgemeinen Curriculum, kennzeichnen sich aber gleichzeitig durch eine gewisse inhaltliche Freiheit. Jede Schule entscheidet sich für das Schulbuch, das ihrer Ansicht nach das schuleigene Curriculum am

699 Die Bedeutung des Begriffs »konfessionell«, womit im Schwerpunkt das Praktizieren des Glaubens innerhalb des Religionsunterrichtes gemeint ist, wurde mehr und mehr als problematisch gewertet. Die Diskussion mündete in ein Gesetz, das die Freiheit »von« Religion etablierte. Dies führte innerhalb des Curriculums zu doppeldeutigen Auslegungen hinsichtlich eines Praktizierens von Religion im Religionsunterricht.

700 J. LUODESLAMPI 2007.

701 »During the first five years of elementary school the core task of instruction (in the Lutheran religion) is to offer materials for the construction of the pupil's worldview. RE introduces the surrounding religious world to the students via giving information and personal experiences. RE familiarizes the students with the Bible and encourages them to exercise responsibility and ethical judgement.« (M. HONKAHEIMO 2007).

702 MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (ohne Jahresangabe).

besten repräsentiert. Zusammenfassend lassen sich die Inhalte der Primarstufe in fünf übergreifenden Grobzielen formulieren.

Grobziele

Den Schüler mit seiner eigenen Religion bekannt machen.

Den Schüler mit der geistlichen Tradition Finnlands bekannt machen.

Dem Schüler andere Religionen vorstellen.

Dem Schüler helfen, die kulturelle und menschliche Bedeutung von Religion zu verstehen.

Dem Schüler die ethische Dimension von Religion verständlich machen und ihn dahingehend ermutigen, diese in seinem Leben umzusetzen.

c) Überprüfung der Lernergebnisse

2003 hat das Erziehungsministerium eine Kriteriensammlung aufgestellt, anhand derer am Ende der 5. Klasse überprüft werden kann, inwieweit die generellen Ziele des allgemeinen Curriculums erreicht wurden. Die Verantwortung für die Evaluation liegt in Händen der Kommunalbehörden. Ziel ist es festzustellen, ob die Schüler die Schlüsselinhalte zum Verständnis der Bibel beherrschen, d.h. eine Kenntnis von den wichtigsten biblischen Geschichten haben. Sie sollen die Art und Weise des religiösen Sprachgebrauchs sowie das Wiedererkennen religiöser Symbole, Konzepte und Metaphern beherrschen. Kenntnisse betreffend die Evangelisch-Lutherische Kirche Finnlands zählen ebenso zu den Kriterien wie die Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden, um selbständig weitere Kenntnisse zu erwerben.

d) Die Position des Religionslehrers im System »Schule«

Im Primarbereich unterrichtet der Klassenlehrer das Fach Religion, wobei »the teacher does not have to belong to any religious community.«⁷⁰³ Im Sekundarschulbereich hingegen handelt es sich um Theologen, die sich für die Arbeit an den Schulen spezialisiert haben. Beide Ausbildungsstränge sind an der Universität angesiedelt. Die Besoldung erfolgt durch die Kommunalbehörden. Es bleibt festzuhalten, dass der Religionslehrer bezüglich seiner Position innerhalb des Systems »Schule« über die günstigsten Voraussetzungen verfügt. Er ist fester Bestandteil des Kollegiums und damit Sub-System desselben, darüber hinaus gleichzeitig Klassenlehrer. Sein Beziehungsniveau zu den anderen Lehrern ist durch horizontale Außenrelationen gekennzeichnet. Durch seine Zugehörigkeit zum Schulsystem ist von einer interdependenten Akzeptanz innerhalb des sehr umfangreich ausdifferenzierten Kollegiums auszugehen. Sie bestätigt sich durch eine enge Zusammenarbeit des je spezialisierten Personals unter der Zielsetzung einer optimalen Förderung der einzelnen Schüler. Einheit kennzeichnet die grundlegende Systemkonstellation, die sich positiv auf die Handlungssicherheit des einzelnen und im besonderen des Religionslehrers auswirkt. Er verfügt damit über ein Höchstmaß an Kontingenenz.

In dem Aufsatz von SAINE über die Entwicklung des finnischen Religionsunterrichtes im 20. Jahrhundert⁷⁰⁴ wird zum einen eine kontinuierliche Minimierung der Religionsstundenzahl innerhalb des Curriculums dokumentiert, woraus die Bedeutungsabnahme des Faches Religion

703 UNITED STATES DEPARTMENT OF STATES 2014.

704 H. SAINE 2000.

geschlussfolgert wird. Zum anderen wird auf finnische Quellen⁷⁰⁵ verwiesen, die unwiderruflich belegen, dass der Religionsunterricht innerhalb des Fächerkanons zu den am wenigsten beliebten Fächern gehörte. Diese Feststellung wird durch die Darstellung der Ergebnisse von RÄSÄNEN (Universität Helsinki)⁷⁰⁶ unterstrichen und scheint damit an ihrer Gültigkeit für die Gegenwart nichts verloren zu haben.

Eine andere Umfrage von VÄLIJARVI und TUOMI⁷⁰⁷ unter Studenten für die Sekundarstufe II belegt, dass Religion als eines der unwichtigsten Unterrichtsfächer angesehen wird.⁷⁰⁸ Zur gleichen Schlussfolgerung kommt SAINÉ, indem er ausführt: *Several studies have unequivocally pointed out that religion is among the least favoured subjects.*⁷⁰⁹ In einer weiteren Untersuchung⁷¹⁰ ging man der Frage nach, wie Studenten für den Primarbereich das Fach Religion einschätzen. Das Ergebnis stellt sich hier modifiziert dar. Das Fach wird zwar als wichtig eingestuft, da es die Schüler zu ethischer Verantwortung ermutige, wird aber insgesamt als schwierig betrachtet.⁷¹¹ LUODESLAMPI konstatiert in Hinblick auf die heutige Situation des Religionsunterrichtes in Finnland⁷¹², dass die Qualität des Religionsunterrichtes nicht ausreichend hoch ist.⁷¹³ Dabei scheinen weniger pädagogische Probleme eine Rolle zu spielen als vielmehr die Einstellung der Lehrer zum Fach selbst.

Dieses Thema war Teil eines »media breakfast« des »Finnish ecumenical Council« und des »Communications Center of the Evangelical Lutheran Church« 2009 in Helsinki.⁷¹⁴ Interessant war die Äußerung des Islamischen Vertreters über die Qualifikation eines Religionslehrers an öffentlichen Schulen. Er traf folgende Feststellung: *»Teaching of religion in schools makes it possible for a child's religion, culture and values to be preserved. Schools need teachers of religion who have knowledge, educational skills and faith.«*⁷¹⁵ Demnach stellt die Diskussion um entsprechende Fortbildungsprogramme für die Klassenlehrer des Primarbereiches, die den Religionsunterricht erteilen, einen wichtigen Gegenstand in der Entwicklung des Religionsunterrichtes dar.⁷¹⁶

e) Entwicklungen und Veränderungen

2003 gab es eine Abstimmung innerhalb des finnischen Parlaments für oder gegen einen konfessionellen oder einen nicht-konfessionellen Religionsunterricht. Das Ergebnis, wonach sich 75 Prozent der Parlamentarier für einen konfessionellen Religionsunterricht nach dem

705 Vgl. Alina SALONEN 1995. *Peruskoululaisten käsityksiä koulusta ja elämästä. Opetushallituksen monistesarja*. Helsinki, 40.

706 A. RÄSÄNEN 2005.

707 Vgl. J. VÄLIJARVI/P. TUOMI 1994.

708 *»These researcher discovered that religion is, together with mathematics and chemistry, the least important school subject.«* (A.a.O., 144-145).

709 H. SAINÉ 2000, 10.

710 Vgl. K. TIRRI/A. KALLIONIEMI 1999.

711 Die Bedeutung des Christentums in der Geschichte Finnlands hat für die meisten Studenten eher keine Relevanz. Hingegen werden Themen präferiert, die die Lebenswelt der Schüler fokussieren. Für sich selbst sehen die zukünftigen Lehrer hinsichtlich des Religionsunterrichtes als größte Herausforderung: *»Pupils negative attitudes to RE and the complicated relationship between faith and knowledge.«* (A. RÄSÄNEN 2005, 3).

712 J. LUODESLAMPI 2007, 69.

713 *»Teachers are not using their great pedagogical talent in RE lessons to the same extent that they are in other subject areas.«* (vgl. A.a.O.).

714 Vertreten waren u.a. der lutherische Erzbischof Jukka Paarma, der orthodoxe Erzbischof Leo sowie der Vizepräsident des Islamischen Rates Finnlands (Islamic Council of Finland) Dr. Anas Hajjar.

715 THE EVANGELICAL LUTHERAN CHURCH OF FINLAND 2009.

716 *»The challenge of teacher training is in the standard of teaching among primary school teachers. It could be said that the academic training program is not giving good enough methods for RE teaching in the primary school level.«* (M. HONKAHEIMO/J. LUODESLAMPI 2007).

Modell »one's own religion« aussprechen, war eindeutig. 2004 wurden die neuen nationalen Lehrpläne veröffentlicht, nach denen die Schulen jeweils ihre eigenen Lehrpläne erstellt haben.

Zukünftig könnte sich die Entwicklung jedoch hin zu einem multireligiösen Religionsunterricht bewegen, wie er bereits in einigen größeren Städten, besonders aber in Helsinki an einigen Schulen etabliert ist. Darauf deutet auch eine Umfrage, die von RÄSÄNEN 2004⁷¹⁷ zum Themenbereich »Religionsunterricht« durchgeführt wurde, hin. Darin befürworteten die Befragten zunächst weitgehend die Existenz des Faches Religion im Schulcurriculum (3,3 von 5). Ein überwiegender Teil (4,1 von 5) favorisierte einen multidimensionalen, unparteiischen und objektiven Religionsunterricht, in dem keine Religion in besonderer Weise hervorgehoben werden sollte. Ein nicht geringer Teil (2,9 von 5) war sich nicht sicher, ob er sich für einen christlichen Religionsunterricht aussprechen sollte.

3.7 Resümee

Das finnische Schulsystem ist Ausdruck einer eigenen finnischen Mentalität. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass man sich des hohen Wertes von Kindern und deren Bildung bewusst ist.⁷¹⁸ Aus diesem Denken resultiert die Perspektive von Schule als Ort der Förderung von Kindern auf der Grundlage eines umfassenden Unterstützungssystems. Dabei scheint eine starke personelle Ausdifferenzierung und Professionalisierung der einzelnen Aufgabenbereiche des schulischen Alltags ein grundlegendes Element erfolgreicher Förderung von Kindern darzustellen. Das Prinzip der Selektion tritt im Grundschul- und Sekundarschulbereich I zu Gunsten der Unterstützung fast vollkommen in den Hintergrund. Defizite werden bereits frühzeitig im Vorschulbereich diagnostiziert und so weit wie möglich therapiert. Kindliche Entwicklungsrückstände stellen damit weniger eine Bedrohung der schulischen Laufbahn dar als vielmehr eine Herausforderung, an ihnen zu arbeiten, um sie erfolgreich zu überwinden.

Es ist festzustellen, dass die schulischen Bedingungen eine äußerst günstige Basis für die Elternarbeit und die Bildung einer vertrauensvollen Erziehungspartnerschaft legen. Der Lehrer nimmt damit die Rolle des Förderers und Beraters ein, der sich mit Unterstützung durch ein schulisches Team auf die Förderung einer optimalen kindlichen Entwicklung konzentrieren kann.

Besonders signifikant erscheint mir folgende Beschreibung der finnischen Elternarbeit: In der Praxis erfolgt diese Zusammenarbeit auf sehr unterschiedliche und zumeist informelle Weise (kurze schriftliche Mitteilungen, Telefonate und Treffen).⁷¹⁹ Diese informelle Handhabung Kommunikation, die auf der Basis eines unkomplizierten Austausches zu funktionieren scheint, ist nur auf der Grundlage von Vertrauen möglich. Damit kennzeichnet sich die laterale Außenrelation zwischen Eltern und Lehrer zum einen durch Anschlussfähigkeit im Sinne einer erfolgreichen Verständigung. Andererseits weist die informelle Handhabung kommunikativer Prozesse auf fortlaufende Momente eines »sinnhaften« Austausches hin. Insgesamt lässt sich somit der Eindruck gewinnen, dass die Eltern-Lehrerbeziehung unter systemtheoretischem Blickwinkel, sicherlich im Einzelfall mehr oder weniger ausgeprägt, starke Züge eines Systemcharakters trägt. Damit handelt es sich um die höchste Stufe, die auf dem Niveau von Elternarbeit erreichbar ist. Es besteht demnach auf der Basis einer systemtheoretischen Argumentation die denkbar beste Ausgangsposition für die Installation und Gestaltung einer religionspädagogischen Elternarbeit.

717 A. RÄSÄNEN 2005, 5.

718 »Finns understand that their children are their future and so they are determined to give Finnish children the very best. They would never think of letting someone's child down. The Finnish educational system reflects their strong ties to one another, their deep commitment to education and their commitment to social justice.« (B. KOSKI 2010).

719 EUROPÄISCHE KOMMISSION – EURYDICE 1997, 89.

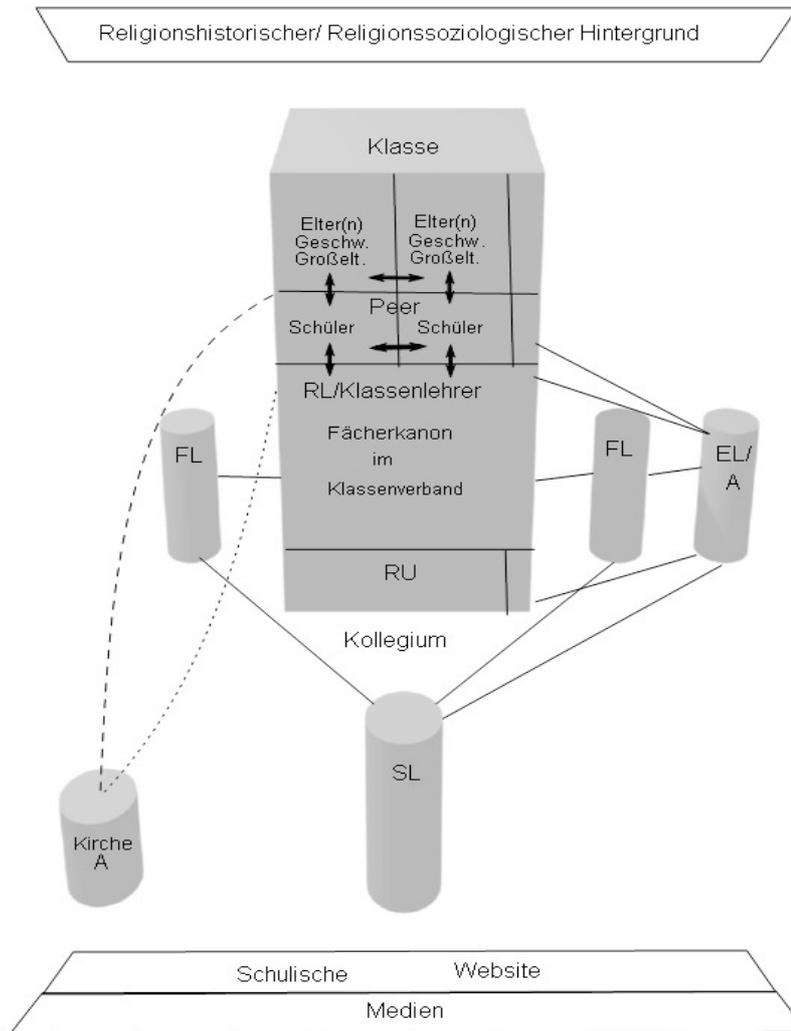
Trotz des hohen Unterrichtsniveaus, das die Grundlage einer gelungenen Elternarbeit darstellt, und die daraus resultierende, auf Vertrauen basierende Eltern-Lehrerbeziehung mit Systemcharakter, präsentiert sich die Situation im Religionsunterricht deutlich differenziert. Es wird zum einen über mangelnde Qualität des Religionsunterrichts geklagt, zum anderen dokumentieren geringe Motivation auf Lehrer- und Schülerseite die scheinbar niedrige Attraktivität des Faches. Obwohl es sich im Primarbereich um dieselben Lehrer handelt, die den Unterricht erteilen, ist ein eklatanter Bruch in der Realisierung des Unterrichtsgeschehens wahrnehmbar. Bei der Frage nach den Ursachen dieser enormen Differenz scheinen sich zwei unterschiedliche Ebenen pädagogischer Realität sowie kommunikativer Kompetenz herauszukristallisieren. Die eine ist in der Qualität des Unterrichtes im Hinblick auf Fachkenntnis und methodische Kompetenz zu lokalisieren. Die andere referiert auf die Motivation der Lehrer, die die Disposition zum Fach widerspiegelt und die gesamte Spannweite nonverbaler Kommunikation repräsentiert.

Durch die Diskussion um Fortbildungsprogramme für die Klassenlehrer des Primarbereiches wurde bereits auf den benannten Problemzonen reagiert. Ziel ist es die religionspädagogische Kompetenz zu steigern und damit das Unterrichtsniveau anzuheben. Die zweite Ebene pädagogischer Realität betrifft die Disposition der Lehrer zum Fach, die ihren Ausdruck in der Motivation findet. Hier stellt sich die Frage, inwieweit es sinnvoll ist die Klassenlehrer zur Erteilung des Faches Religion ungeachtet ihrer Einstellung gegenüber dessen inhaltlicher Repräsentanz zu verpflichten. Die Freiwilligkeit im Unterrichten des Faches Religion auf Lehrerseite, die bereits in vielen europäischen Ländern gängige Praxis ist, könnte vielleicht eine Antwort auf die Motivationsproblematik darstellen. Es erweist sich als evident, dass Schüler bei geringer Motivation seitens der Lehrer nur schwer für unterrichtliche Inhalte zu begeistern sind. Gleichzeitig bleibt davon konsequenterweise die Attraktivität des Faches nicht unberührt.

Davon ausgehend, dass die Disposition der Lehrer zum Fach, gemäß rechtlicher Regelung, eine untergeordnete Rolle spielt, muss angenommen werden, dass für einen Großteil der Lehrer die Referenzebene Religion zu den »weniger-relevanten Umwelten« gehört. Diese Annahme wird gestützt durch den dringlichen Bedarf an Fortbildung auf inhaltlicher Ebene. Das bedeutet, dass der Religionslehrer, der in seiner Funktion als Klassenlehrer gleichzeitig Religion unterrichtet, nicht zwingend den Anspruch erhebt als »authentischer Vertreter des Faches« angesehen zu werden. Für die Ebene der unterrichtlichen Kommunikation ist Authentizität jedoch in Bezug auf die Entfaltung unterrichtlicher Inhalte von essentieller Bedeutung. Signalisiert der unter kommunikativer Perspektive bei weitem dominante Aspekt non-verbaler Interaktion divergente Deutungsmuster im Vergleich zum verbalen Part ist eine gestörte Botschaft die Folge. Die wesentlich intensiveren non-verbale Impulse sprechen eine deutliche Sprache, wie das Phänomen des »hidden curriculum« beweist. Kommt es im Zuge einer fortlaufenden Kommunikation des Religionsunterrichtes zu einer Replizierung und damit zu einer Verfestigung dieses Kommunikationsmodus, zieht dies häufig Desinteresse und Motivationslosigkeit nach sich. Gehört die Referenzebene »Religion« nicht zum »Sinnbereich« des psychischen Systems des Religionslehrers, welche die Perzeption sowie die gesamte Steuerung des Systems organisiert und priorisiert, kann diese nicht authentisch an andere Systeme kommuniziert werden. Religionspädagogische Inhalte berühren fundamentale Prozesse der Systemsteuerung, die in einer »sinngemäßen Identität und Kommunikation« Gestalt annehmen. Sie können demnach nur authentisch vermittelt werden, wenn sie Teil des sinnhaften Kerns des psychischen Systems des Religionslehrers sind und damit alle anderen Regulationsprozesse durchdringen. Nur auf dieser Basis ist es möglich, aus dem Quasi-System des Religionsunterrichtes ein wirkliches System zu entwickeln.

Wie zu vermuten ist, hat diese sich kontrastierend zu anderen Unterrichtsfächern darstellende Situation des Religionsunterrichtes tiefgreifende Auswirkungen auf die Gestaltung der Elternarbeit. Auch hier ist ein Bruch in der Kontinuität der partnerschaftlichen Zusammenarbeit gegenüber den Eltern zu konstatieren. Tatsächlich ergaben sich auf der Suche nach Hinweisen einer speziellen religionspädagogischen Elternarbeit an öffentlichen Schulen kaum umfassendere Anhaltspunkte. Dies bedeutet, dass trotz denkbar bester Voraussetzungen für den Religionslehrer, ins besonders im Primarbereich, nicht zwingend mit einem Religionsunterricht und dessen Elternarbeit auf Systemniveau zu rechnen ist. Demnach kristallisiert sich als substantielle Antezedenz die authentische Disposition des Religionslehrers zum Religionsunterricht heraus. Sie bildet damit das unabdingbare Fundament einer gleichsinnigen Kommunikation zum Aufbau verdichteter Außenrelationen im Hinblick auf Schüler und Eltern unter der Zielsetzung einer Systemkonstruktion.

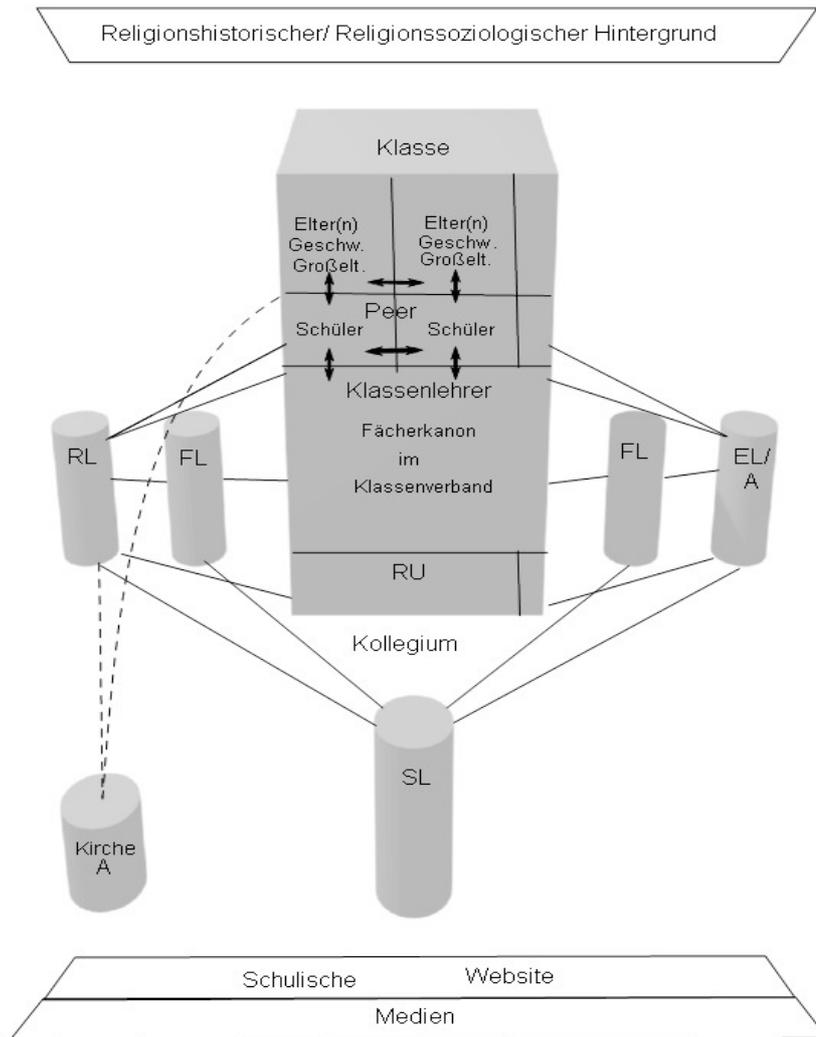
Abb. 5: Konfessioneller Religionsunterricht mit religionskundlichem Design und wertevermittelndem Angebot im Primarbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
KL/RL	Klassenlehrer als Religionslehrer	RU	Religionsunterricht
EL	Ethiklehrer	EU	Ethikunterricht
-----	Laterale Relationsebenen	—	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im konfessionellen Religionsunterricht des Primarbereichs mit religionskundlichem Design unterrichtet der Klassenlehrer als Religionslehrer die Religionsklasse. Der Bezug zur Kirche ist für den Klassenlehrer nicht Voraussetzung. Die Schüler gehören weitestgehend derselben Konfession an.

Abb. 6: Konfessioneller Religionsunterricht mit religionskundlichem Design und wertevermittelndem Angebot im Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
KL/RL	Klassenlehrer als Religionslehrer	RU	Religionsunterricht
EL	Ethiklehrer	EU	Ethikunterricht
-----	Laterale Relationsebenen	—	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im konfessionellen Religionsunterricht des Sekundarschulbereichs mit religionskundlichem Design unterrichtet der Fachlehrer als Religionslehrer die Religionsklasse. Die Schüler gehören weitestgehend derselben Konfession an.

4. Länderfokus – England

Der Kunde ist König: Serviceorientierte Elternarbeit – Realität im Religionsunterricht?

4.1 Religionssoziologischer Hintergrund

a) Kirchenmitgliedschaft

Das Bild der religiösen Landschaft Englands ist sehr vielfältig und multikulturell. Bei einer Gesamtbevölkerung von 53,6 Millionen verteilt sich die Kirchenmitgliedschaft wie folgt:⁷²⁰

Christen	71,2%
Muslim	3,1%
Hindu	1,1%
Andere	1,5%
Konfessionslos	23,1%

Gemäß der statistischen Werte stellt das Christentum die Hauptreligion dar, und deren Mitglieder machen ca. drei Viertel der Bevölkerung aus.⁷²¹ Personen, die keiner Kirche angehören, bilden mit 23 Prozent die zweitgrößte Gruppe. Die moslemische Bevölkerung stellt mit 3,1 Prozent die drittgrößte Personengruppe dar, gefolgt von den Hindus und einem sehr naheliegenden prozentualen Anteil anderer religiöser Gruppen. In einer Umfrage von 2006 durch den »Tearfund«⁷²² verschiebt sich der prozentuale Anteil jedoch nochmals deutlich. Auf die Frage »Do you regard yourself as belonging to any particular religion?«⁷²³ antworteten 53 Prozent mit christlich, 6 Prozent gaben eine andere Religion an, und 39 Prozent sahen sich keiner Religion zugehörig.⁷²⁴ Fasst man diese statistischen Ergebnisse zusammen, ist ein deutlicher Trend der Abnahme der Bevölkerungsgruppe zu verzeichnen, die sich dem Christentum zugehörig fühlt bei gleichzeitigem Ansteigen der Personengruppen, die sich keiner oder anderen Religionen zurechnen. Die Referenzebene »Religion kennzeichnet sich damit insgesamt durch eine starke Tendenz zur Modifikation.«⁷²⁵

720 D. W. LANKSHEAR 2007, 217.

721 Diese Gruppe schließt neben der Church of England die protestantische Kirche und die katholische Kirche sowie alle anderen christlichen Denominationen ein.

722 Der Tearfund ist eine der führenden »relief and development«-Agenturen Großbritanniens, welche weltweit mit christlichen Kirchen zusammenarbeitet.

723 TEARFUND 2007,10.

724 Ergänzend ist hinzuzufügen, dass z.B. gemäß dem »Office for National Statistics« (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 2009) die muslimische Population in der Zeit von 2004-2008 zehn mal schneller anstieg als der Rest der Bevölkerung.

725 Dies ist zum einen auf eine prozentuale Veränderung der Mitgliederzahlen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften zurückzuführen, zum anderen verweist dies aber auch auf eine relative Instabilität bezüglich der Prioritätsordnung favorisierter Referenzebenen innerhalb psychischer und sozialer Systeme.

b) Gott, Geist und Lebenskraft

Auch hier sei der Report des Eurobarometers 225 von 2005 zu »Social values, Science & Technology«⁷²⁶ mit der Frage nach einer Spiritualität bezüglich Gott, Geist und Lebenskraft zugrunde gelegt. Darin gaben 38 Prozent der britischen Bevölkerung an, an die Existenz eines Gottes zu glauben. Das Ergebnis liegt mit einer Differenz von 14 Prozent unter dem europäischen Durchschnitt von 52 Prozent. Demgegenüber liegt der prozentuale Anteil an Personen, die an eine Art Geist oder Lebenskraft glauben, bei 40 Prozent und damit um knappe 2 Prozent höher als die Anzahl der Personen, die an einen Gott glauben. Der europäische Durchschnitt stellt sich mit 27 Prozent dar. Ein weiterer Aspekt der Umfrage bezieht sich auf den prozentualen Anteil an Personen, die weder an einen Geist, Gott oder Lebenskraft glauben. Hier positioniert sich das Vereinigte Königreich mit 20 Prozent nur geringfügig über dem europäischen Durchschnitt von 18 Prozent.

Die Ergebnisse resümierend, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Anzahl an Personen, die von der Existenz eines Gottes ausgehen, weitgehend parallel läuft mit der Anzahl der Personen, die an eine Art Geist oder Lebenskraft glauben. Damit scheint das Bild britischer Spiritualität zahlenmäßig dem Finnlands vergleichbar zu sein. Gestützt wird diese Aussage durch die von Gallup 2007/8 durchgeführte Untersuchung, die sich der Frage »Does religion occupy an important place in your life?«⁷²⁷ zuwandte. Von den befragten Personen antworteten im Vereinigten Königreich 71 Prozent mit »Nein«. Damit leitet sich auch hier eine prozentual starke Parallele zur finnischen Situation ab. 78 Prozent der Befragten bekennen sich demnach zu einer Form von Spiritualität, die sich im Glauben an einen Gott, Geist oder Lebenskraft ausdrückt. Demgegenüber ordnen 71 Prozent der Bevölkerung Religion keine größere Bedeutung zu. Zieht man von den 71 Prozent den prozentualen Anteil an Personen ab (20 Prozent), die sich als Gläubige sei es an einen Gott, Geist oder eine Lebenskraft bezeichnen, verbleiben 51 Prozent. Anders formuliert bedeutet dies, dass von 78 Prozent der Bevölkerung, die sich für den Glauben an eine Transzendenz ausspricht, dieser wiederum für 51 Prozent nur eine untergeordnete Rolle spielt. Folglich misst ein Bevölkerungsanteil von 27 Prozent dem Glauben an eine Transzendenz in Form von einem Gott, Geist oder Lebenskraft eine Bedeutung innerhalb ihrer Lebenszusammenhänge bei.

c) Kirchenbesuch

Nach einer Umfrage von World Values Survey liegt der wöchentliche oder mehrmals pro Woche praktizierte Kirchenbesuch bei einer Auswahl von 53 Ländern in Großbritannien bei 27 Prozent und damit knapp über dem Durchschnitt von 26,2 Prozent.⁷²⁸ Auch hier belegen die Untersuchungen durch den Tearfund eine weitere deutliche Abnahme. So kommt man nach der Umfrage von 2006 zu einer Höhe von nur noch 10 Prozent⁷²⁹ wöchentlicher Kirchgänger, während 26 Prozent der Befragten ein Mal pro Jahr die Kirche besuchen. Gleichzeitig gaben 66 Prozent der Befragten hingegen an, keine Verbindung zu einer Kirche oder einer anderen Religion zu haben. Dem stehen jedoch Statistiken der Kirche gegenüber, wonach 85 Prozent der Bevölkerung ein Mal pro Jahr am Gottesdienst teilnehmen.⁷³⁰ In einer Veröffentlichung des Tearfund von 2009⁷³¹ wird kein weiterer Rückgang der prozentualen Anteile an

726 EUROPEAN COMMISSION 2005.

727 GALLUP 2007/8.

728 UNIVERSITY OF MICHIGAN 1997.

729 TEARFUND 2007.

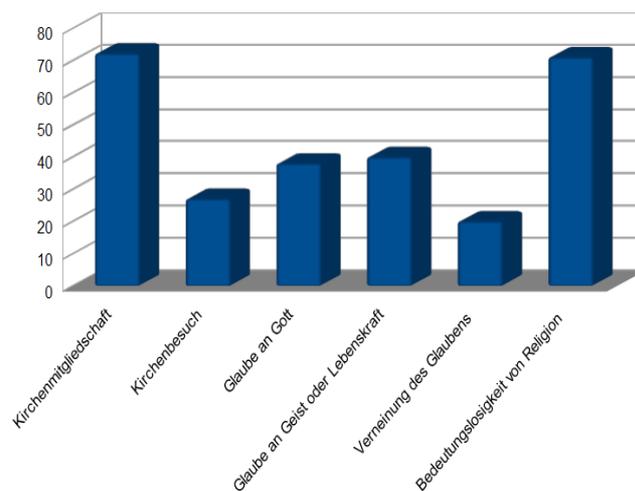
730 THE CHURCH OF ENGLAND 2009.

731 TEARFUND 2009.

Kirchenbesuchern konstatiert, im Gegenteil, die Statistik zeigt einen leichten Anstieg.

Die prozentualen Zahlen sind nicht ganz eindeutig und scheinen je nach durchführender Agentur zu variieren. Auch wenn kein weiteres Absinken der Kirchenbesucherzahlen bestätigt wurde, bleibt das Bild von deutlichen Zeichen der Entkirchlichung und Distanzierung von Kirche geprägt. Lynda BARLEY (Head of Research & Statistics Church of England) konstatiert: We do not see people worshipping in our churches to any significant extent and growing numbers have lost touch with church in any shape or form.⁷³²

Abb 7: Zusammenfassung der Daten »Religionssoziologischer Hintergrund«



Was hier deutlich zum Ausdruck kommt, ist zum einen der Zustand einer verlorengegangenen Kommunikation zwischen Kirche und ihren Mitgliedern, aber auch generell gegenüber Außenstehenden. Zum anderen manifestieren sich klare Zeichen einer gestörten Kommunikation, die nach Anschlussfähigkeit verlangt. Eine permanente Perzeptionsmodifikation seitens kirchlicher Träger scheint erforderlich, um neben einer gleichsinnigen auch eine fortlaufende Kommunikation mit dem Ziel zu installieren, kommunikative Prozesse neu zu beleben. Daran reihen sich Fragen der Initiative zum Aufbau und zur Vertiefung vertikaler sowie lateraler Außenrelationen. Aber auch die Bedeutung von Kommunikation als solcher ist tangiert, verstanden als reziproker Austausch, der in nonverbaler Weise alle Facetten identitätskonstituierender Referenzebenen berührt.

d) Gebet und Bibellektüre

Es liegen nicht viele Statistiken zur Häufigkeit von Gebet und der Lektüre der Bibel vor. Die zitierten sind bereits älteren Datums. Darin geben 66 Prozent der Befragten an, individuell zu beten, während 38 Prozent jeden Monat und 25 Prozent wöchentlich beten.⁷³³ Selbst unter

⁷³² L. BARLY 2007, 1.

⁷³³ UNIVERSITIES OF ESSEX AND MANCHESTER 1998.

denen, die nie die Kirche besuchen, beten 41 Prozent.⁷³⁴ In einem Bericht der Generalsynode zum Thema »Bibel«⁷³⁵ wird eine Umfrage von 1997 zitiert, nach der 39 Prozent der Befragten einmal im Jahr in der Bibel lesen, 25 Prozent einmal im Monat und 36 Prozent einmal pro Woche. Gemäß einer Umfrage der Universität Durham von 2009, die den Umfang an Kenntnissen biblischer Aussagen und Inhalte fokussierte, ist ein deutlicher Trend zur Abnahme biblischen Wissens⁷³⁶ zu konstatieren.

4.2 Mikrosystem – Familie

In ganz Europa ist die Entwicklung einer Ausdehnung der Phase des jungen Erwachsenenalters zu beobachten, welche automatisch eine temporär verzögerte Familiengründung nach sich zieht. So nahm das durchschnittliche Alter von Frauen bei der Geburt des ersten Kindes in Großbritannien im europäischen Vergleich gemeinsam mit einigen anderen westeuropäischen Ländern eine Spitzenposition ein.⁷³⁷ Gründe dafür sind zum einen als Folge der Bildungsexplosion im Ausbau der Bildungschancen junger Frauen zu sehen, zum anderen beeinflussen steigende Wohnkosten und eine zunehmende Jugendarbeitslosigkeit gerade unterer Sozialschichten die Familiengründung in negativer Weise nachhaltig. Neben einer Verzögerung der Familiengründungsphase geht damit gleichzeitig eine Reduktion der Anzahl an Nachkommen einher, welches die Gestalt einer Kleinfamilie favorisiert. So hat 2013 die Anzahl von Ein-Kind-Familien bei verheirateten Paaren deutlich zugenommen.⁷³⁸ Dennoch gehörte Großbritannien neben Frankreich 2011 zu den EU-Ländern mit höchster Nachkommensrate.⁷³⁹

Der gesamteuropäische Trend außerehelicher Geburten hat sich in Großbritannien erst seit den 80er Jahren verstärkt.⁷⁴⁰ Mit einer derzeit jedoch hohen Akzeptanz⁷⁴¹ repräsentiert diese Form der Familienkonstitution aktuell die gleichsam am schnellsten wachsende Beziehungskonstellation im Vereinten Königreich. Dabei kommt es aber häufig zu einer Diskontinuität im Erwerbsverlauf von Frauen. So bewegt sich die Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern unter fünf Jahren bei 55 Prozent, liegt damit aber dennoch leicht über dem westeuropäischen Durchschnitt. Demgegenüber stellt sich der Frauenanteil unter den Berufstätigen, die keine Kinder im Alter bis zu fünf Jahren haben, mit 79 Prozent als relativ hoch dar. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass das diskontinuierliche Erwerbsverhalten einerseits auf eine Unterbrechung zu Gunsten von Haus- und Familienarbeit zurückzuführen ist, was andererseits die Schlussfolgerung einer Persistenz asymmetrisch verteilter familialer Arbeitsteilung nahelegt.⁷⁴²

734 THE CHURCH OF ENGLAND 2001.

735 THE CURCH OF ENGLAND 2010.

736 DURHAM UNIVERSITY 2009.

737 Das durchschnittliche Alter von Frauen bei der Geburt des ersten Kindes lag in Großbritannien (gemäß des Council of Europe 2003) bei 29,1 Jahren. Vgl. J. ECARIUS 2007, 64.

738 »The percentage of families that have just one dependent child has increased from 42 per cent in 1996 to 47 per cent in 2013.« (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 2013).

739 Großbritannien hatte 2011 807, 8 Lebendgeburten in 1000, welches nur noch von Frankreich mit 827,9 in 1000 übertroffen wurde. Finnland lag bei 60 in 1000 und Estland bei 14,7. Vgl. STATISTICA – DAS STATISTIK-PORTAL 2011.

740 »The number of opposite sex cohabiting couple families has increased significantly, from 2.2 million in 2003 to 2.9 million in 2013. The number of dependent children living in opposite sex cohabiting couple families rose from 1.4 million to 1.9 million over the same period.« (Ebd.).

741 Gemäß einer Auswertung der Daten des Survey liegt Großbritannien mit 73 Prozent zwar nicht in ausgewiesener Vorreiterposition, aber deutlich über der 50- Prozentmarke. Vgl. AN INTERNATIONAL GALLUP POLL 1997.

742 Es »wurden patriarchale Familiennormen zurückgedrängt, wobei jedoch Ungleichheiten der geschlechtsspezifischen familialen Arbeitsteilung weiterhin ausgeprägt blieben. In einem gewissen Sinn ergab

Die Zahl der Alleinerziehenden nahm während des letzten Jahrzehnts in Großbritannien stetig, jedoch nicht wesentlich zu.⁷⁴³ Dabei handelt es sich meistens um weibliche Alleinerziehende. Das erhöhte Armutsrisiko, welches in fast allen europäischen Ländern mit dem Status des Alleinerziehens verbunden ist, zeigt sich u.a. in Großbritannien besonders deutlich. Es gehört zu den europäischen Ländern, in denen selbst erwerbstätige Alleinerziehende relativ hohe Armutsquoten aufweisen (vgl. Förster 2000).⁷⁴⁴ So leben im Vergleich zu Paarfamilien fast doppelt so viele Einelternfamilien in armen Verhältnissen, besonders Kinder ausländischer Mitbewohner sind von Armut betroffen.⁷⁴⁵

4.3 Mesosystem – Vorschulbereich

Der Vorschulbereich (nursery schools⁷⁴⁶) erstreckt sich vom zweiten bis zum Ende des vierten Lebensjahrs. Die Vorschulen sind teilweise im Schulgebäude selbst angesiedelt, überwiegend aber vom privaten Sektor organisiert. 2008 wurde ein Gesetzesrahmen herausgegeben »Early Years Foundation Stage«⁷⁴⁷ (EYFS), der die Fürsorge, Entwicklung und den Lernprozess von Kindern im Alter von 0 bis 5 Jahren zum Ziel hat und Lernziele in unterschiedlichen Bereichen kindlicher Entwicklung fokussiert. Der Entwicklungsprozess eines jeden Kindes bezüglich der Lernziele wird beobachtet und am Ende des EYFS in einem Profil festgehalten.

4.4 Exosystem - Schule

Auf Grund eines Regierungswechsels beim Erheben der Daten fanden Modifikationen im englischen Bildungssystem statt, was auch Auswirkungen auf die Validität der nachfolgenden Darstellung haben kann.⁷⁴⁸ Zunächst ist festzuhalten, dass die Zuständigkeit für die Verwaltung des Bildungswesens dezentralisiert ist. Die verschiedenen Kompetenzen sind auf die Zentralregierung, die örtlichen Bildungsbehörden (Local Education Authorities – LEA⁷⁴⁹) bzw. die Kirchen, Schulen und Lehrer aufgeteilt. Des weiteren wurden die Verwaltungsgremien (governing bodies) der öffentlichen Schulen (maintained schools⁷⁵⁰) durch Übertragung zahlreicher Kompetenzen, die zuvor bei den LEA lagen, wesentlich gestärkt. Manche Schulen, wie die selbstverwalteten »grant-maintained schools«, genießen vollkommene Unabhängigkeit

sich ein asymmetrischer familial-beruflicher Rollenwandel, da die erhöhte Erwerbstätigkeit von Familienfrauen nicht von einer parallelen Erhöhung familialer Arbeiten seitens von Männern begleitet war.« (J. ECARIUS 2007, 66).

743 »There were nearly 1.9 million lone parents with dependent children in the UK in 2013, a figure which has grown steadily but not significantly from 1.8 million in 2003.« (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 2013).

744 J. ECARIUS 2007, 70.

745 »41 per cent of children living in one-parent families are living in poverty. Within black households, 47 per cent of children live in poverty. Within Pakistani and Bangladeshi households 58 per cent of children live in poverty.« (GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2012).

746 EXCELSIOR INFORMATION SYSTEMS 2007- 2013.

747 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014a.

748 Verantwortlich für den Erziehungsbereich in England war bis 2010 das »Department for Children, Schools and Families« (DCSF) und das »Department for Business, Innovation and Skills« (BIS), welches 2009 gegründet wurde (GOVERNMENT UNITED KINGDOM-NEW DEPARTMENT FOR BUSINESS/ INNOVATION AND SKILLS 2009). Während das DCSF für die Planung und Begleitung/Kontrolle des schulischen Erziehungssektors zuständig ist, beschäftigt sich BIS mit Wissenschaft, Innovation, Qualifikation, höherer Bildung und Management. Das DCSF wurde im Mai 2010 im Zuge des Regierungswechsels durch das »Department for Education« ersetzt.

749 SCHOOL WEB DIRECTORY 2003-2012.

750 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014b.

gegenüber den LEA.⁷⁵¹ Demgegenüber existiert ein landesweit verbindlicher Lehrplan (national curriculum⁷⁵²) für den Pflichtschulbereich, in dem Bildungsinhalte und überprüfbare Leistungsziele festgeschrieben sind.

Da in England zwar Erziehungs- und Ausbildungspflicht ab dem fünften Lebensjahr, aber keine Schulpflicht besteht, bietet dies den Familien auch die Möglichkeit des »home-schooling«.⁷⁵³ 92 Prozent der Schulen sind in kommunaler Trägerschaft, während die verbleibenden 8 Prozent teilweise oder ganz von privaten Trägern⁷⁵⁴ geleitet werden. Ein Schultag dauert ungefähr von 9 Uhr bis 15/16 Uhr, wobei die Anzahl der Unterrichtsstunden mit fortschreitendem Alter der Kinder zunimmt. Die Klassengröße ist auf 30 limitiert.

a) Grundschule und Sekundarschulbereich I

Die Grundschule (primary school) erstreckt sich von 5 bis 11 Jahren, der verpflichtende Sekundarschulbereich von 11 bis 16 Jahren. Die Schulwahl ist den Eltern freigestellt, sind jedoch in einer Schule mehr Bewerber als Plätze vorhanden, regeln Zulassungsbedingungen und Fristen die Aufnahme. Die meisten Grundschulen werden von Jungen und Mädchen gemeinsam besucht. Während der Grundschulzeit werden die Kinder hauptsächlich von einem Klassenlehrer unterrichtet, in der Sekundarstufe von Fachlehrern.⁷⁵⁵

Alle Grundschulen akzeptieren die Aufnahme von Kindern mit Einschränkungen. Der 2001 erlassene Special Educational Needs and Disability Act⁷⁵⁶ vergrößerte die Rechte der Kinder, die besonderer Betreuung bedürfen (SEN: children with special educational needs) dahingehend, dass diese durch entsprechende Unterstützung so lange wie möglich gemeinsam mit ihren Altersgenossen der Klassengemeinschaft unterrichtet zu werden.

b) Prüfungen und Versetzungskriterien

Das Curriculum, welches ab 2013 bis 2014⁷⁵⁷ sukzessiv überarbeitet wurde, untergliedert sich in vier altersabhängiges Module⁷⁵⁸, wovon in den ersten beiden Modulen die Fächer des nationalen Curriculums verpflichtend sind. Zur Überprüfung der Leistungen der Schüler und der Schule gibt es gesetzlich festgelegte Prüfungen, die sogenannten landesweit einheitlichen Standardtests (SAT, Standardized Attainment Test⁷⁵⁹). Sie werden im ersten Grundschuljahr sowie jeweils am Ende von KS 1 und 2 durchgeführt. Die Prüfungen finden zum einen intern durch die Schule statt, zum anderen durch externe Prüfungsverfahren. Den Prüfungsausschuss können sich die jeweiligen Schulen oder lokalen Bildungsbehörden (LEA) selbst aussuchen. Auch die Lehrpläne können von Fach zu Fach variieren. Die Testergebnisse (school and college achievement and

751 EUROPÄISCHE KOMMISSION-EURYDICE 1979, 97.

752 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2013.

753 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014c.

754 »Latest available statistics indicate one in four primary schools and one in 16 secondary schools in England are Church of England schools. Approaching one million pupils are educated in more than 4,700 Church of England schools.« (CHURCH OF ENGLAND 2014).

755 Ein spezieller Punkt des »The Childrens Plan« 2009 (GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2007) war die Erneuerung der Grundschullehrpläne. Darin wurde verstärkt auf praktische Anwendungsmöglichkeiten erworbenen Wissens und Qualifikationen hingewiesen sowie die Rolle des Spiels im Wissenserwerb und der kindlichen Entwicklung hervorgehoben.

756 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2001.

757 THE ROYAL COLLEGE OF SURGEONS 2014.

758 Diese werden »key stages« (KS) genannt. Die altersgemäße Aufteilung gestaltet sich wie folgt: KS 1 erstreckt sich von 5-7 Jahre, KS 2 von 7-11 Jahre, KS 3 von 11-14 Jahre, KS 4 von 14 -16 Jahre).

759 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014d.

attainment tables⁷⁶⁰) sowie ihr Vergleich zum Vorjahr werden für alle einsehbar veröffentlicht.⁷⁶¹ Durch diese Art von Testverfahren konnten die schulischen Leistungen bezogen auf die Lernziele von insgesamt 32 Prozent auf 75 Prozent erhöht werden⁷⁶², was sich auch positiv im internationalen Bildungsvergleich auswirkte. Die negativen Folgen dieser Vorgehensweise sind hoher Leistungsdruck auf Schüler und Lehrer.⁷⁶³

»Mit elf Jahren findet der Übergang von der Grundschule auf die Secondary School statt. Die Secondary Schools sind von wenigen Ausnahmen abgesehen Gesamtschulen.«⁷⁶⁴ Unabhängig von der Leistung ist die Versetzung ins nächste Schuljahr bzw. ins nächste Modul, welche sich automatisch vollzieht.⁷⁶⁵ Hingegen gibt es an vielen Schulen Kurse nach Leistungsniveau der Schüler. Wird ein Kurs nicht erfolgreich bestanden, muss er im nächsten Jahr gegebenenfalls wiederholt werden. Der Schüler kann nicht in einen höheren Kurslevel aufsteigen. Im Gegensatz dazu erhalten begabte Schüler die Möglichkeit, einige Prüfungen eher abzulegen. Für die Prüfungen am Ende von KS 4 ist eine extra dafür vorgesehene Prüfungsbehörde zuständig (Office of Qualifications and Examination Regulation⁷⁶⁶, Ofqual). Die KS 4 schließt mit dem »General Certificate of Secondary Education«⁷⁶⁷ (GCSE) ab.

c) Sekundarschulbereich II

Für die Zulassung zu einer anschließenden höheren Sekundarschule (sixth form college) für 16- bis 18/19-jährige gibt es keine speziellen Zulassungsbedingungen. Der höhere Sekundarschulbereich gliedert sich in Fachkurse, die je nach Schule variieren können. Die Wahl der Fachkurse hängt von der jeweils im entsprechenden Fach erreichten Punktzahl bei der Abschlussprüfung am Ende von KS 4 ab. Im Stundenplan sind 4 bis 5 Stunden zum freien Lernen vorgesehen. Man geht davon aus, dass die Schüler zum eigenverantwortlichen Lernen in der Lage sind. Dreimal pro Woche treffen sich Schüler und Lehrer zur »Assembly«⁷⁶⁸, wo verschiedene Themen, die Schüler und Schule betreffen, angesprochen werden. Dadurch ist ein reger Austausch zwischen Lehrern und Schülern gewährleistet. Der höhere Sekundarschulbereich endet mit einer externen Prüfung, der General Certificate of Education Advanced level examination (GCE A-level).⁷⁶⁹

760 PARLIAMENT UNITED KINGDOM 2009.

761 Da die Schulwahl in England generell frei ist, kommt es nach Veröffentlichung der Berichte (PEARSON-SCHOOLNET 2012) nicht selten zu Umzügen von Familien, um eine gute Schule für die Kinder zu sichern: »Gerade in und um London reagieren die Immobilienpreise wie Seismographen auf die Ergebnisse der Schultests.« (J. F. JUNGCLAUSSEN 2003, 2). Ehrgeizige Eltern wählen ihren Wohnort in der Nähe einer Schule mit guten Testergebnissen.

762 Ebd.

763 Die Regierung versucht jedoch den vorhandenen Druck: »Null-Toleranz bei zu schwacher Leistung der Schulen« (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007, 46) durch Unterstützungsprogramme besonders für Schulen in benachteiligten Kommunen zu steuern, z.B. durch die Einrichtung sogenannter »extended schools« (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS 2012), die eine Reihe zusätzlicher Serviceleistungen für Schüler und Erwachsene anbieten.

764 DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 2003, 35.

765 »Promotion to the next year or key stage is automatic and does not depend on the results of assessment.« (EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2010, 5).

766 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014e.

767 NIDIRECT-GOVERNMENT SERVICES 2013a.

768 THE ASSEMBLIES WEBSITE 2014.

769 BRITISH COUNCIL (ohne Jahresangabe).

d) Subsystem – Kollegium

Lehrer haben keinen Beamtenstatus und werden entweder durch die örtlichen Behörden oder die jeweilige Schule eingestellt. Die Ausbildung der Lehrer besteht in einem drei- bis vierjährigen Studium und dem Bachelor-Abschluss in Erziehungswissenschaft. Grundschullehrer decken ein breites Fächerspektrum ab, während Lehrer im Sekundarschulbereich auf ihre Fächer spezialisiert sind.

4.5 Subsystem – Elternarbeit

Eltern und Lehrer sind in gemeinsamen Verbänden vertreten, den Parent-Teacher Associations⁷⁷⁰ (PTA), welches ihnen auf nationaler Ebene durch die National Confederation of Parent-Teacher Associations⁷⁷¹ (Nationaler Dachverband der Eltern-Lehrer-Verbände) eine informelle Anhörungsmöglichkeit ermöglicht. Ihr generelles Ziel besteht in der Integration der Elternperspektive in schulische Belange, um einengrößtmöglichen Nutzen für die Schüler zu gewährleisten. »A PTA can be a powerful way to engage parents, encouraging them to contribute to the way their school is run and to have a say in deciding how valuable resources are used for the benefit of their children's education.«⁷⁷²

Die Eltern können sich darüber hinaus in den Verwaltungsrat (governing body) der Schule wählen lassen und haben dieselben Rechte und Pflichten wie alle übrigen Verwaltungsratsmitglieder. Sie entscheiden mit über Schulprogramm, Schulordnung und Schulverweis von Schülern, über Unterrichtsinhalte und Wahlfächer sowie über Einstellung und Entlassung von Lehrkräften.⁷⁷³ Für die Mitglieder des Verwaltungsrates besteht ein großes Angebot an Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen, die in der Regel aus öffentlichen Mitteln finanziert werden.

Im »The Childrens Plan«⁷⁷⁴ von 2007 stellt die Regierung ihre langfristigen Ziele vor, in denen die Schule als Zentrum der Kommune beschrieben wird. Dies drückt sich in einer engen Zusammenarbeit mit Eltern, Gesundheitsservice und anderen Institutionen aus, die sich kindlicher Belange annehmen, um dadurch optimale Lernbedingungen zu schaffen. Um die Darstellung des jeweiligen Schulprofils gegenüber Eltern und der Kommune zu verbessern, veröffentlichte die Regierung 2008 Pläne einer »school report card«⁷⁷⁵, einer Art Visitenkarte für Schulen. Die Schulen haben eine Informationspflicht gegenüber den Eltern, indem sie diese schriftlich über deren Schulprogramm informieren.⁷⁷⁶ »Darüber hinaus muss den Eltern ein Exemplar des Jahresberichtes des Verwaltungsrats (Annual Governors' Report)⁷⁷⁷« zur Verfügung gestellt werden, der eine Liste aller Verwaltungsratsmitglieder mit Namen und Status, eine Beschreibung der Finanzlage der Schule sowie die Ergebnisse der gesetzlich vorgeschriebenen Evaluierungen und der öffentlichen Prüfungen enthält.«⁷⁷⁸ Die zuständige Schulinspektionsbehörde (Ofsted - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) nimmt regelmäßige Evaluationen vor, durch welche die Regierung die Applikation ihrer Standards an den Schulen sicherstellt. Im Rahmen dieser Prüfungen organisiert die Schule vorab ein Treffen zwischen Inspektoren und Eltern. Ist die Schulinspektion abgeschlossen, muss den

770 PARENT TEACHER ASSOCIATION/PTA-UK 2012.

771 NIDIRECT-GOVERNMENT SERVICES 2013b.

772 PARENT-TEACHER ASSOCIATION UK (ohne Jahresangabe).

773 EUROPÄISCHE KOMMISSION-EURYDICE 2009, 83.

774 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2007.

775 OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS 2008.

776 Das inkludiert u.a. Arbeitsweise, moralische Werte, Lehrpläne, Organisation, pädagogische Methoden, Aufnahmekriterien und Verfahrensweisen für die Bearbeitung von Beschwerden.

777 OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS 1999.

778 EUROPÄISCHE KOMMISSION-EURYDICE 1997, 97.

Eltern ein Exemplar des Abschlussberichtes zur Verfügung gestellt werden.⁷⁷⁹

Auf dem Bildungsserver des »Department for children, schools and families« (DCSF)⁷⁸⁰ ist eine eigene Seite für den Bereich Mitwirkung von Eltern (»parental involvement«) eingerichtet.⁷⁸¹ Dort finden sich Informationen zu »Partnership with Parents«⁷⁸², in denen die Regierung eine generelle Erklärung zur Rolle der Eltern in der Erziehung und für den Schulerfolg der Kinder entfaltet.⁷⁸³ Zur Umsetzung dieser Art von Elternarbeit⁷⁸⁴ sind die Schulen dazu verpflichtet, gemeinsam mit Schülern und Eltern eine Art Schulprogramm zu entwerfen, welches Auskunft über Ziele und Werte der Schule gibt. Es erklärt die Verantwortung der Schule gegenüber den Schülern, die Verantwortung der Eltern und was die Schule von den Schülern erwartet. Die gemeinsame Erklärung wird von allen an Schule Beteiligten unterzeichnet. Die Schlüsselfragen⁷⁸⁵ für die Erarbeitung des »Home-School Agreement« richten sich zunächst an die Eltern, um deren Erwartungen an die Schule einzuholen. Daran knüpfen sich die Vorstellungen der Schule gegenüber den Eltern. Es wird danach gefragt, wie Eltern in das Schulleben involviert sind und welche Priorität Lehrer der Arbeit mit Eltern einräumen. Interessant sind auch die darauf folgenden praktischen Vorschläge, um die Beziehung der Schule zu den Eltern positiv zu vertiefen. Dazu gehört neben dem Elternabend meist zu Beginn des Schuljahres, ein einladendes und informatives Schulfoyer, eine schnelle Beantwortung schriftlicher und telefonischer Anfragen von Eltern sowie eine Variationsbreite, wie sich Elternkontakte darüber hinaus vollziehen können.⁷⁸⁶ Diese Inspirationsliste an Gestaltungsmöglichkeiten endet mit einem Link zu einer »website for parents«⁷⁸⁷, die eine Fülle an praktischen Tipps zu allen wichtigen Bereichen, die Schule, Kinder und Familien betreffen, umfangreich, anschaulich und informativ aufschlüsselt.⁷⁸⁸ Ausdrücklich wird ein positiver Kontaktmodus favorisiert, der in vielfältiger Weise an der Stabilisation der wechselseitigen

779 Die gesamten Berichte (Ofsted reports) sind zudem über Internet für jeden frei zugänglich und jederzeit einsehbar. (OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS (ohne Jahresangabe). Sie enthalten u.a. eine Darstellung der Schule, in welcher der soziale Status der Kinder dargelegt wird, die Anzahl der Kinder mit Lernschwierigkeiten und Lerneinschränkungen sowie der ethnische Hintergrund bezogen auf die Englischkenntnisse. Es werden u.a. die Lernbedingungen der Kinder, deren Lernerfolge und Verhaltensweisen, die Bemühungen von Schule und Lehrpersonal, Elternbefragung hinsichtlich ihrer Schulzufriedenheit, Leitungs- und Managementfähigkeit der Schulleitung beschrieben. Die jeweiligen Bereiche erfahren eine Bewertung durch Ziffernnoten.

780 Es wurde durch das »department of education« ersetzt.

781 Mittels Abstimmung durch die Eltern ist es z.B. möglich, dass eine Schule den Status der selbst verwalteten grant-maintained school (GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2006) erhält und damit nicht mehr in den Aufsichtsbereich der LEA fällt.

782 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2006.

783 »Engaging and working with parents is one of the most vital parts of providing children with an excellent education.« (A.a.O., 1).

784 Hingewiesen wird auf die Home-School Agreement (GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2013b), welche auf einem Gesetz von 1998 (GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1998a) beruht.

785 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1998b.

786 Die Beispiele sind vielfältiger Art:

- Ermutigung zum Telefonieren oder zu Hausbesuchen. Zudem wird danach gefragt,
- ob Eltern sowohl wegen positiver als auch negativer Anlässe kontaktiert werden.
- ob Eltern ermutigt und geschult werden, die Lernprozesse ihrer Kinder in der Schule und zu Hause zu unterstützen.
- ob Signaturen unter Elternbriefen auch den Vornamen des Lehrers enthalten.
- inwieweit die Schule Aktivitäten anbietet, als Familie zu lernen oder Spaß zu haben.
- ob Elternengagement gefragt ist für schulische Lernunterstützungsprogramme.
- wie es mit dem Kontakt zu Fortbildungsinstituten, die Erwachsenenbildungsprogramme für Eltern in oder außerhalb der Schule anbieten, steht.
- inwieweit die Schule mit anderen Institutionen, die mit Kindern und Familien arbeiten, kooperiert.

787 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1998c.

788 Ergänzt werden diese durch die jeweiligen weiterführenden Adressen. Eine wirkliche Fundgrube für alle Familienbelange, die außerdem sehr benutzerfreundlich gestaltet ist.

Relationsebenen arbeitet.

4.6 Subsystem – Religionsunterricht

a) Die Position des Religionsunterrichtes im System »Schule«

1944 begründete ein Parlamentsgesetz⁷⁸⁹ die Partnerschaft zwischen Staat und Kirche als Grundlage für die Gestaltung des Schulsystems. Zum einen wurde damit der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach etabliert, zum anderen verpflichtete⁷⁹⁰ man die Schulen zu einer täglichen Andacht⁷⁹¹ zu Schulbeginn. Der Religionsunterricht ist damit fester Bestandteil des allgemeinen Curriculums und definiert sich folglich als schulisches Sub-System. Durch den Education Reform Act von 1988⁷⁹² führte man ein nationales Curriculum für alle Schulen ein, das zudem auch einen grundlegenden Lehrplan für das Fach »Religious Education« vorsah. Nachfolgende Reformen der 90er Jahre sicherten eine genau definierte und regelmäßige Inspektion⁷⁹³. 2005 wurden durch ein Gesetz⁷⁹⁴ modifizierte, nationale Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht festgelegt. Die Rahmenrichtlinien dienten als Quelle zur Gestaltung der lokalen Lehrpläne und zugleich als Grundlage der Durchführung von öffentlichen Prüfungen. Demnach unterliegen sowohl Lehrpläne als auch die Prüfungen regionalen Differenzen.

Der Lehrplan ist nicht-konfessionell und inter-religiös ausgerichtet.⁷⁹⁵

Bei der Erstellung des Lehrplans stimmen sich die kommunalen Verwaltungsbehörden, die für die Lehrpläne verantwortlich sind, mit den Lehrern und der Kirche bzw. den anderen Religionsgemeinschaften ab. Eltern wird das Recht zugestanden, ihre Kinder ohne förmliche Begründung vom Religionsunterricht abzumelden.⁷⁹⁶ Lehrmaterialien werden entweder durch kommerzielle Hersteller, wie Schulbuchverlage, durch die Religionsgemeinschaften, manchmal sogar durch die lokalen Verwaltungsbehörden selbst herausgegeben.

b) Konzeption - Curriculum

Der Religionsunterricht ist nach zwei generellen Richtungen hin orientiert: zum einen dem Lernen über Religionen, zum anderen dem Lernen von Religionen.⁷⁹⁷ Der erste Fokus intendiert die Vermittlung von Wissen über die größten Religionen und deren Glaubenspraxis. Ziel ist es, die Schüler zu gut informierten Mitgliedern einer Gesellschaft, die durch eine Vielfalt an Glaubensrichtungen und Kulturen gekennzeichnet ist, zu erziehen. Der Respekt gegenüber anderen, deren Glauben und deren Glaubenspraxis ist dafür grundlegend. Hier wird gezielt gesellschaftliche Integration angestrebt.⁷⁹⁸ Der Aspekt »Von Religion lernen« konzentriert sich

789 PARLIAMENT UNITED KINGDOM 2010.

790 Schüler über 16 Jahren können selbst entscheiden, ob sie der täglichen schulischen Andacht bewohnen möchten.

791 Die Formen differieren sehr stark. Meist haben sie jedoch mehr den Charakter von »school assemblies, die »für die Mitteilung oder Klärung von schulweit relevanten Sachverhalten« (B. SCHRÖDER 2012, 412) genutzt werden.

792 G. WHITTY 2000.

793 NIDIRECT-GOVERNMENT SERVICES 2012.

794 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2005.

795 Schulen in kirchlicher Trägerschaft arbeiten hingegen nach einem konfessionell orientierten Lehrplan, der jedoch auch Informationen über andere Konfessionen und andere Weltreligionen einschließt.

796 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1988.

797 D. W. LANKSHEAR 2007, 220.

798 Obwohl dieses Modell des Religionsunterrichtes auf die Integration religiöser Minderheiten zielt, scheinen sich diese nicht entsprechend repräsentiert zu fühlen: »Einerseits fühlen sich die Angehörigen religiöser Minderheiten - und dazu zählen neben pakistanischen Muslimen und indischen Hindus auch Katholiken - durch

hingegen mehr auf die Entwicklung des Schülerglaubens selbst. Er versucht den Schüler zu inspirieren, das Gelernte zu reflektieren und auf dieser Basis eigene Lebens- und Glaubenskonstruktionen zu entwickeln.⁷⁹⁹ Unabhängig von der konzeptionellen Ausrichtung liegt die Art und Weise des methodischen Vorgehens unter Berücksichtigung der entsprechenden Altersgruppe im Ermessensspielraum des jeweiligen Kollegiums.

Einen massiven Kritikpunkt dieses Ansatzes sieht HEMEL jedoch in der Kenntnis der eigenen Glaubensherkunft anglikanischer Schüler. Er weist auf die Problematik hin, dass ihnen wesentliche Grundlagen der anglikanischen Glaubenstradition verborgen bleiben, »da die familiäre Sozialisation dies oft nicht mehr zu leisten vermag. Auf der anderen Seite führt die fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft zu einer häufig sehr wenig entwickelten Kenntnis eigener christlicher Traditionen unter den anglikanischen Kindern und Jugendlichen.«⁸⁰⁰ Das wirkt sich wiederum ungünstig auf das eigentlich intendierte Ziel und die Fähigkeit aus, qualifiziert und damit bereichernd am religiösen Dialog teilzunehmen.

c) Überprüfung der Lernergebnisse

»Religious Education« konnte als Gegenstand der öffentlichen Prüfungen sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II gewählt werden. Die Anzahl der Schüler, die sich für dieses Prüfungsfach entschieden, erfreute sich erheblicher Zunahme.⁸⁰¹ Seit Januar 2011 jedoch veränderte die neue Regierung die Maßstäbe⁸⁰², nach denen die Qualität der Schulen bemessen wird.⁸⁰³ Damit fiel der Religionsunterricht aus dem Leistungsmaßstab öffentlicher schulischer Prüfungen heraus und erfuhr eine deutliche Abwertung.⁸⁰⁴

d) Die Position des Religionslehrers im System »Schule«

So wie in Finnland wird das Fach »Religious Education« in der Primarstufe durch den Klassenlehrer selbst unterrichtet. Zu dessen Unterstützung ist häufig an jeder Grundschule ein Lehrer vorgesehen. Die Religionslehrer werden von der Schule angestellt und wie alle anderen Lehrer durch die lokalen Verwaltungsbehörden bezahlt. Er kann über eine zusätzliche religionspädagogische Qualifikation verfügen, was jedoch nicht zwingend erforderlich ist. Kein Lehrer kann verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. Erklärt sich ein Lehrer nicht bereit, das Fach zu unterrichten, muss die Schule für Ersatz sorgen. Diese Regelung ermöglicht die günstigsten schulischen Rahmenbedingungen für den Religionslehrer als Klassenlehrer. Als Klassenlehrer ist er vollwertiges Sub-System des Kollegiums und der Schule, was sich sowohl positiv auf die Konstruktion horizontaler Beziehungsebenen als auch auf Aspekte der Kontingenz auswirkt. Als »Ersatzlehrer« verfügt er über die gleichen rechtlichen Bedingungen

den schulischen Religionsunterricht nicht sonderlich berührt. Ihre eigene Tradition wird dort ja nur als Anschauungsbeispiel unter anderen vorgestellt.« (U. HEMEL 2010, 2-3).

799 Schulen mit einem religiösen Profil sind konzeptionell dreidimensional konstruiert, d.h. über »das Lernen über Religion« und »das Lernen von Religion« hinaus ermöglichen sie dem Schüler die Erfahrung »des Lernens innerhalb von Religion«. Die Schule informiert und organisiert Erfahrungsräume, innerhalb derer die das Schulprofil prägende Religion bzw. Weltanschauung erlebbar wird.

800 A.a.O., 3.

801 R. WILLIAMS 2011.

802 GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2008.

803 »Schools in England are now being measured according to how many pupils achieve grades A - C in five core subjects - maths, English, two science qualifications, a foreign language and either history or geography.« (BBC – NEWS EDUCATION AND FAMILY 2011).

804 Die englische Kirche äußert ihre Betroffenheit über diese Entscheidung mit dem Hinweis, »the church is concerned that Religious Education is not included in the core five academic subjects under the new ranking method.« (Ebd.).

wie alle anderen Lehrkräfte, partizipiert jedoch nur stundenweise am Status des Sub-Systems. Dies hat folglich erschwerende Konsequenzen gerade für die Anfangsphase des Integrationsprozesses innerhalb einer Schule und den Aufbau horizontaler Außenrelationen bezüglich des Kollegiums.

Im Sekundarschulbereich, in welchem Fachunterricht üblich ist, erteilt ein Lehrer mit spezieller Qualifikation⁸⁰⁵ den Religionsunterricht. Sind nicht genügend Religionslehrer vorhanden, so können andere Lehrer, die nicht unbedingt in besonderer Weise dafür qualifiziert sind, aber Interesse am Fach bekunden, die Unterrichtsversorgung sicherstellen.

e) *Entwicklungen und Veränderungen*

Die Veröffentlichung der nationalen Rahmenrichtlinien für »Religious Education« stellt eine bedeutende Inspirationsquelle dar. Es scheint, dass sich neuerer Überarbeitungen der regionalen Lehrpläne diese Informationen zu Nutze machen. Dennoch bleibt die Suche nach und der Erhalt an speziell ausgebildeten Lehrern für dieses Fach eine Herausforderung. Gerade in den vergangenen Jahren wurden große Anstrengungen unternommen, um mehr Spezialisten zu finden. Dass dies anscheinend problematisch ist, erklärt man aus zu geringen Aufstiegschancen und den sich daraus ableitenden Frustrationen.⁸⁰⁶ Ein Aufstieg für die Lehrperson zieht häufig das Verlassen des Religionsunterrichtes als Unterrichtsfach nach sich. Auf der anderen Seite hat ein Anwachsen der Schüler, die »Religious Education« besonders am Ende der Sekundarstufe I als Prüfungsfach wählten, viele Lehrer ermutigt, in diesem Bereich zu arbeiten. Ob dies auf Grund der veränderten Bedingungen des GCSE so bleiben wird, ist fraglich.⁸⁰⁷ Derzeit gehört die Bedeutung des Religionsunterrichts auf Grund seines Ausschlusses aus den Kernprüfungsfächern des A-C Level zum Gegenstand heftiger öffentlicher Debatten. Dabei wird besonders auf den gesellschaftlich-integrativen Fokus des Religionsunterrichtes verwiesen.⁸⁰⁸

4.7 Resümee

Durch die Kombination der freien Schulwahl mit der Veröffentlichung aller Inspektionsberichte sowie der »school and college achievement and attainment tables« kommt es zu einem umfassenden Wettbewerb und gleichzeitiger Transparenz der jeweiligen Schule. Die Adressaten, an die sich diese Informationen richten, sind vor allen Dingen die Eltern. »Beabsichtigt ist eine Kennzeichnung 'guter' Schulen mittels publizierter Leistungsergebnisse als Referenzrahmen, die von Eltern interpretiert werden und in ihre Schulwahlentscheidung einfließen sollen.«^{809 810} Die Eltern spielen eine herausragende Rolle in einer Schulpolitik, die marktähnlichen Strukturen gehorcht und dem Erhalt und der Steigerung der nationalen Standardsicherung dient. Den Schulen kann es nicht egal sein, inwieweit die Eltern mit ihrer Arbeit zufrieden sind, denn an die Zahl der Schüler sind auch die Finanzmittel, die der Schule zur Verfügung gestellt werden,

805 J. M. HULL 2003.

806 D. W. LANKSHEAR 2007, 222.

807 Der Bischof von Oxford äußerte sein Bedauern folgendermaßen: »The subject, he said, was just as academic and rigorous as history and geography and was also extremely popular, with the number of students studying it to GCSE level climbing from 113,000 to 460,000 over the last 15 years.« (R. WILLIAMS 2011).

808 »RE is a real tool for creating that kind of cohesive community and society that we're looking for [...] we neglect it at our peril.« (The Chairman of the Church of England's education board, the Bishop of Oxford, the Right Rev John Pritchard, in: R. Williams 2011).

809 I. VON ACKERN 2002, 69.

810 Schulen mit besten Ergebnissen finden sich aber vor allen Dingen dort, wo sich Schüler mit besten Lernvoraussetzungen und einer hohen Leistungsstärke finden. In gewissem Maße deutet dies auf die Gefahr einer latenten Selektion nach Sozialmilieus hin.

gekoppelt. Zudem spielt das in England durchaus übliche Fundraising⁸¹¹ durch Eltern für die Ausstattung der Schulen eine nicht unerhebliche Rolle. Dies bedeutet, dass schon aus rein wirtschaftlichen Gründen Schüler und Eltern für englische Schulen untrennbar miteinander verbunden sind.

Eltern genießen umfassende Rechte durch ihre gleichwertige Partizipation im Verwaltungsrat der Schule. Durch ihr Stimmrecht ist es auch möglich, den Status einer Schule zu verändern (grant maintaint school). Darüber hinaus sind die Schulen den Eltern gegenüber zu umfassenden Informationen, verpflichtet, was sich u.a. in den »school-report-cards« widerspiegelt. Die gemeinsame Vertretung von Eltern und Lehrern in den PTA's unterstreicht die Ausrichtung der Beziehung hin auf Kooperation, Verständigung und Zusammenarbeit.

Resümierend lassen sich all diese Bemühungen in einer positiven Serviceorientierung, die eine Fokussierung auf den Adressat »Eltern« nach sich zieht, zusammenfassen. Diese stehen in untrennbarem Zusammenhang mit der Zielsetzung, optimale Entwicklungsbedingungen für die Schüler bei gleichzeitiger Umsetzung der Bildungsstandards zu garantieren. Eltern stellen damit ein wichtiges Sub-System innerhalb des Gesamtsystems Schule dar, deren Beziehung gegenüber den anderen schulinternen Sub-Systemen, wie Kollegium und Schulleitung, durch weitgehend horizontale Außenrelationen gekennzeichnet ist. Zu wichtigen Referenzebenen, die die Eltern-Schule-Kommunikation maßgeblich prägen, gehören Transparenz und Leistung.

Doch wie sieht es damit im Religionsunterricht aus? Äußerst anspruchsvoll im Sinne von divergent gestaltet sich das konzeptionelle Setting des englischen Religionsunterrichtes. Sein Bestreben ist dahingehend ausgerichtet, durch ein nicht-konfessionell, interreligiöses Curriculum die Grundlagen für die Realisierung einer gesellschaftlichen Integration zu schaffen. Damit sind alle Schüler in den Religionsunterricht eingeschlossen, wobei die Teilnahme dennoch freiwillig bleibt. Konkret bedeutet dies, dass der Klassenverband auch im Religionsunterricht in seiner Mischung an religiöser, konfessioneller und nicht-konfessioneller Vielfalt erhalten bleibt. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist davon auszugehen, dass, mit Blick auf die Eltern, ein vergleichbarer religiöser Hintergrund angenommen werden kann. Bei diesem Design eine Elternarbeit im Rahmen des Religionsunterrichtes zu entfalten, gestaltet sich für den Religionslehrer als extrem herausfordernde Aufgabe. Geht man von der Zielsetzung aus, durch den Religionsunterricht gesellschaftlich integrativ wirken zu wollen, müsste sich die Themenwahl aus einem inter-religiösen Konsens schöpfen, der durch vertrauensbildende Interaktionsformen zu ergänzen wäre. Die Frage bleibt jedoch bestehen, ob sich die Eltern zum einen in Anbetracht ihres eigenen religiösen Hintergrundes ausreichend angesprochen fühlen, zum anderen, ob dadurch ein konstruktiver inter-religiöser Dialog inspiriert werden kann. Nur schwer lässt sich auf der Basis dieser konzeptionellen Grundlage eine religionspädagogisch profilierte Elternarbeit vorstellen.

Es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung von Vertrauen sowohl innerhalb des inter-religiösen Dialoges⁸¹² als auch im Prozess gesellschaftlicher Integration als einer der maßgeblichen konstituierenden Faktoren angesehen werden kann. Um Vertrauen zu schaffen, ist es wesentlich einfacher, von Gemeinsamkeiten auszugehen als von Unterschieden. Situationen, die alle betreffen, ergeben sich von selbst, ohne künstlich herbeigeführt werden zu müssen, im Verlauf schulischer Unterrichtsarbeit. Der Religionslehrer, der gemäß dem englischen Modell häufig auch die Klassenleitung innehat, hat bereits Großes geleistet, wenn es ihm gelingt, innerhalb der Elternschaft durch vielfältige Möglichkeiten der Begegnung eine Atmosphäre des Vertrauens und der Gemeinschaft zu kreieren. Allein auf dieser Grundlage ist es denkbar, den Eltern durch sensible Impulse den Raum zu einem inter-religiösen Dialog zu eröffnen.

Unter dieser Perspektive scheint es nicht verwunderlich, dass die Zusammenarbeit mit den

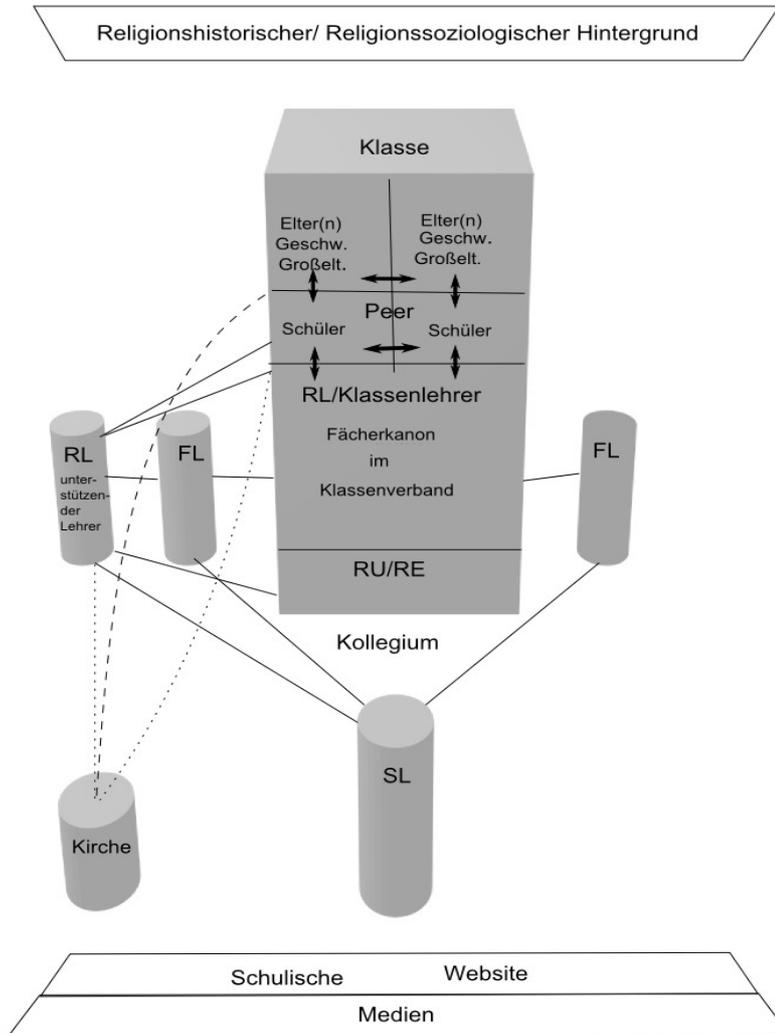
811 EASYFUNDRAISING 2003-2014.

812 WORLD COUNCIL OF CHURCHES 2014.

Eltern vor den Türen des Religionsunterrichtes halt macht. Im Gegensatz zu Schulen in kirchlicher Verantwortung, die eine religiös-motivierte Elternarbeit entfalten⁸¹³, finden sich in staatlichen Schulen kaum Hinweise auf eine religionspädagogische Elternarbeit.

813 HALSALL ST. CUTHBERT'S. CHURCH OF ENGLAND 2011.

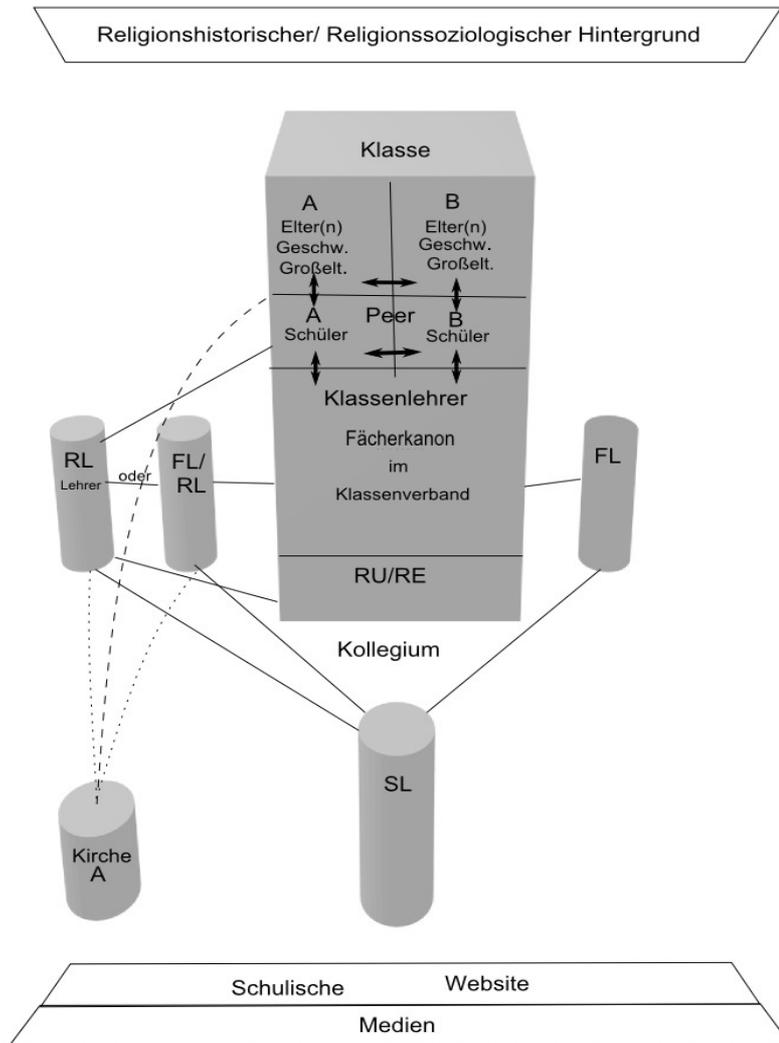
Abb. 8: Religionskundlicher Unterricht im Primarbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
RL/KL	Klassenleiter als Religionslehrer	RL	Religionslehrer als Unterstützung
RU/RE	Religious Education		
-----	Laterale Relationsebenen	—————	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im religionskundlichen Unterricht (Religious Education) des Primarbereichs unterrichtet der Klassenlehrer als Religionslehrer die Klasse, wobei ein weiterer Religionslehrer unterstützend wirksam werden kann. Die Schüler sind nicht nach Konfession oder Religion getrennt. Der konfessionelle bzw. religiöse Hintergrund des Lehrers ist irrelevant.

Abb.9: Religionskundlicher Unterricht im Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
RL	Religionslehrer	FL/RL	Fachfremder Religionslehrer
RU/RE	Religious Education		
-----	Laterale Relationsebenen	———	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im religionskundlichen Unterricht des Sekundarschulbereichs unterrichtet ein Fachlehrer oder interessierter Lehrer als Religionslehrer die Klasse. Die Schüler sind nicht nach Konfession oder Religion getrennt. Der konfessionelle bzw. religiöse Hintergrund des Lehrers ist irrelevant.

5. Länderfokus – Estland

»But all changes take some time«⁸¹⁴

5.1 Religionshistorischer Hintergrund

Ohne die Kenntnis des historischen Kapitels der sowjetischen Herrschaft und deren Einfluss auf Bevölkerung, Glauben und Kirche ist der aktuelle religionssoziologische Hintergrund Estlands schwer nachvollziehbar.⁸¹⁵ Aus diesem Grund sei hier ein kurzer historischer Rückblick erlaubt.

Noch bis Ende 1930 gehörte die Mehrheit der estnischen Bevölkerung der Kirche an, wobei sich 78 Prozent der Esten selbst als Lutheraner, 19 Prozent als Mitglieder der Orthodoxen Kirche und nur 0,7 Prozent als Nicht-Glaubende⁸¹⁶ bezeichnet haben. Ab 1940 kam es zu einer einschneidenden Zäsur durch die sowjetische Okkupation Estlands, die zwischen 1941 und 1944 durch eine Besetzung Nazi-Deutschlands kurzfristig abgelöst wurde. Es folgten Massendeportationen auf der einen⁸¹⁷ und eine russische Kolonisation auf der anderen Seite.⁸¹⁸ Im gleichen Zuge verbannte man die Kirche und den christlichen Glauben aus dem öffentlichen Leben, jegliches Kircheneigentum wurde konfisziert und die theologische Fakultät der Universität Tartu geschlossen. Der Religionsunterricht verschwand völlig aus den Schulen. Stattdessen ersetzte man ihn flächendeckend durch eine allesbeherrschende atheistische Ideologie, die Religion als überholtes Relikt präsentierte, das in einer modernen, von Wissenschaft geprägten Welt keinen Platz mehr hatte. Eine sorgfältige Zensur stellte sicher, dass jegliche Information über den positiven Einfluss der Kirche in der Geschichte und Kultur Estlands eliminiert wurde. Erst mit dem Ende des kalten Krieges zerfiel die Sowjetunion, und Estland erklärte 1990 seine Unabhängigkeit, die ab 1991 anerkannt war.⁸¹⁹ 2004 trat Estland der EU bei und vollzog als äußerst erfolgreicher Reformstaat einen rapiden Integrationsprozess.⁸²⁰ Diese starke Erfolgsorientierung bestätigt sich auch in einer Untersuchung zu Werten von Schülern, Lehrern und Eltern.⁸²¹

Aus der fast fünfzig Jahre dauernden Praxis kommunistischer Herrschaft resultierte eine starke Distanz zur Kirche, die von vielen Vorurteilen gespeist wurde und u.a. in einem Mangel an objektiven Informationen wurzelte. Dieser wirkte sich auch sehr deutlich auf eine massive Verschiebung der Kirchenmitgliederzahlen aus. Lag der prozentuale Anteil der Evangelisch-Lutherischen Kirche 1934 noch bei 78,8 Prozent der Bevölkerung, so minimierte sich dieser 1989 auf ganze 3 Prozent.⁸²² In der gegenwärtigen estnischen Verfassung von 1992⁸²³ ist Religionsfreiheit garantiert, die in ihrer Beschreibung sehr eng an die UN-Deklaration der

814 K. LUKK 2008, 24.

815 »It is impossible to understand the current developments of religiosity and attitudes regarding religious issues in Estonian society as well the debates around RE, without a closer look at the years of Soviet times in Estonia.« (P. VALK 2007, 161).

816 Ebd.

817 ESTONIA.EU 2014.

818 »For the next fifty years, the Soviet regime conducted a campaign of demographic genocide to colonize Estonia, to russify and assimilate the people.« (THE RESTORATION OF ESTONIAN INDEPENDENCE 2011).

819 Ebd.

820 EUROPEAN COMMISSION 2004.

821 »To sum it up, one can argue that in the opinion of students, teachers and parents the most important values at school are academic achievement, wish to improve oneself, politeness, honesty, and discipline.« (M. VEISSON 2009).

822 P. VALK 2007, 162 zitiert A./O. ESTI 1993, 94.

823 M. KIVIORG 2005.

Menschenrechte und grundlegender Freiheiten⁸²⁴ angelehnt ist.

5.2 Religionssoziologischer Hintergrund

a) Kirchenmitgliedschaft

Estland weist in vielerlei Hinsicht ein heterogenes Profil auf. Dies zeigt sich zum einen in der Zusammensetzung der Bevölkerung, die sich statistisch gesehen aus einer Zweidrittelmehrheit an Esten, gefolgt von der zweitgrößten ethnischen Gruppe, der russischen Bevölkerung mit 25,5%, und einer Vielzahl ethnischer Minderheiten⁸²⁵ konstituiert.⁸²⁶ Auf Grund der sowjetischen Vergangenheit ist die Beziehung zwischen estnischer und russischer Bevölkerung durch ein permanentes Misstrauen gekennzeichnet.⁸²⁷ Auch die heutige religiöse Landschaft Estlands bildet ein Mosaik⁸²⁸ verschiedener Glaubensrichtungen und Denominationen. Neben den traditionellen Kirchen Estlands, wie der Evangelisch-Lutherischen Kirche und der Orthodoxen Kirche, haben sich viele neue geistliche Bewegungen etabliert. Doch den weitaus größten Anteil der Bevölkerung bildet die Gruppe der Kirchendistanzierten mit einer prozentualen Repräsentation⁸²⁹ von über 70 Prozent.

Evangelisch-Lutherisch	13,6%
Orthodox	12,8%
And. christliche Kirchen	1,4%
Konfessionslos	66,1%
Atheisten	6,1%

Andere Statistiken belegen einen noch geringeren Anteil kirchlicher Mitgliedschaft.⁸³⁰ Darin schrumpfen die Mitgliederzahlen der Evangelisch-Lutherischen Kirche auf 11 Prozent und die der Orthodoxen Kirche auf 10 Prozent. Überträgt man die statistische Dimension auf systemisches Terrain, so muss man von einer Umkehrung der Systemdominanz sprechen. Die vorherrschende weltanschauliche Referenzebene kennzeichnet sich durch einen Status außerhalb jeglicher Kirchenzugehörigkeit.

b) Gott, Geist und Lebenskraft

Bei der näheren Betrachtung der Gestalt und Intensität von Glaubensbeständen unter den Aspekten Gott, Geist und Lebenskraft kommt der Report des Eurobarometers von 2005⁸³¹ im Fall Estlands zu interessanten Ergebnissen. Nach diesem beantworteten nur 16 Prozent der estnischen Bevölkerung die Frage, ob es einen Gott gibt, mit »Ja«. Damit positioniert sich

824 A. CRNIC 2007.

825 ESTONIA. EU 2010.

826 Hierbei kann der russischsprechende Bevölkerungsanteil je nach Region jedoch so stark variieren, dass man z.B. im Nord-Osten Estlands eine prozentuale Verteilung von 80 Prozent vorfindet, während dieser auf den estnischen Inseln nur bei 1 Prozent liegt.

827 P. VALK 2007a, 163.

828 M. KIVIORG 2001.

829 P. VALK 2007b, 57.

830 EURESISNET-EUROPEAN STUDIES ON RELIGION & STATE INTERACTION 2007.

831 EUROPEAN COMMISSION 2005.

Estland im gesamteuropäischen Vergleich an letzter Stelle. Der europäische Durchschnitt liegt bei 52 Prozent. Hingegen glaubt eine große Anzahl von Esten, nämlich 54 Prozent, an eine Art Geist oder Lebenskraft. Mit diesem Ergebnis repräsentiert Estland wiederum den höchsten Prozentsatz in ganz Europa, der sich im Durchschnitt mit 27 Prozent darstellt. Bei der Auswertung der Frage nach der Höhe des prozentualen Anteils an Personen, die weder an einen Gott, Geist oder an eine Lebenskraft glauben, platziert sich Estland mit 26 Prozent an dritter Stelle.⁸³²

Es ist festzustellen, dass in Estland über die Hälfte der Bevölkerung an eine Art Geist oder Lebenskraft glaubt, während ein knappes Drittel der Bevölkerung die Existenz eines transzendenten Wesens leugnet. Der Glaube an Gott, wobei keine Spezifizierung des Gottesbildes vorliegt, wird nur bei einem geringen Prozentsatz der Bevölkerung indiziert. Fügt man der Recherche des Eurobarometers die Ergebnisse von Gallup 2007/8, einer Untersuchung in 44 Ländern, hinzu, verfestigt sich das Bild einer außergewöhnlichen Positionierung Estlands innerhalb der spirituellen Landkarte Europas. Auf die Frage »Does religion occupy an important place in your life?«⁸³³ antworteten 84 Prozent der estnischen Bevölkerung mit »Nein«. Damit nimmt Estland unter allen Ländern, die sich an der Umfrage beteiligten, auch in diesem Punkt eine Spitzenposition ein. Es ist *das* europäische Land, in dem Religion zu einem überwältigend hohen Anteil keine gehobene Rolle in der persönlichen Lebenswelt der Bevölkerung spielt. Hieraus definiert sich demnach eine Situation extremer Entkirchlichung.

Festzuhalten gilt, dass Religion für einen überwältigend großen Teil der sozialen Systeme Estlands nicht zur Prioritätenskala systemischer Präferenzebenen zählt. Die einzelnen psychischen und sozialen Systeme haben zu einem großen Teil aufgehört, horizontale oder laterale Außenrelationen zu anderen Systemen bezüglich christlicher Glaubenspraxis zu bilden. Während Individualisierung und Isolierung zu einer Systemschwächung führt, zeigen Systemzusammenschlüsse stärkende Wirkung. Mit der Trennung vom und Reduzierung des Systems »Kirche« als Sammelplatz von psychischen und sozialen Systemen unter christlicher Sinnreferenz geht ein Bedeutungsverlust an religiösen Fragen für Herausforderungen der Lebensbewältigung sowie ein enormes Ausmaß an religiöser Indifferenz einher. Diese scheint bereits im Rahmen »basaler Zirkularität« innerhalb der Familientradition von einer Generation an die nächste als selbstverständlicher Perzeptionsmechanismus weitergegeben zu werden. Dennoch weist der hohe Prozentsatz eines Glaubens an eine Art Geist oder Lebenskraft auf ein nicht unerhebliches Potential an erhalten gebliebener Spiritualität hin. Getrennt von der inhaltlichen Komponente kommunikativer Prozesse christlichen Glaubens speist sich diese aus anderen Quellen und entwickelt sich damit in eine andere Richtung.

c) Kirchenbesuch

Nach einer Umfrage von World Values Survey liegt der wöchentliche oder mehrmals pro Woche praktizierte Kirchenbesuch bei einer Auswahl von 53 Ländern in Estland bei 4 Prozent und damit an drittletzter Stelle. Die durchschnittlichen Werte pendeln sich bei 26,2 Prozent⁸³⁴ ein. Zieht man in Betracht, dass nur ein geringer Anteil der Bevölkerung Mitglied einer Kirche ist, überrascht dieses Ergebnis nur wenig. Bestätigt werden diese Zahlen durch eine Studie⁸³⁵, die zwischen 1995 und 2000 vom Estnischen Rat der Kirchen, der Estnischen Bibelgesellschaft sowie der Estnischen Evangelischen Allianz durchgeführt wurde.

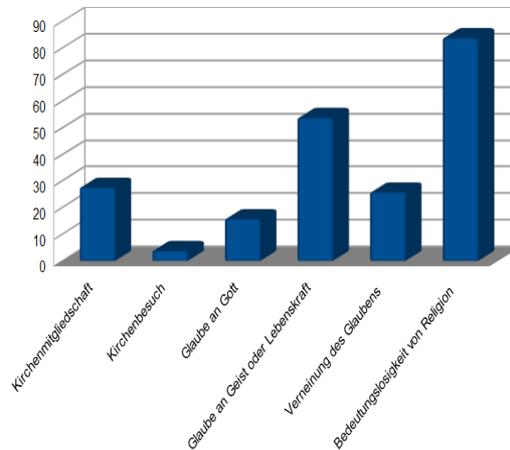
832 Diesmal nimmt Frankreich mit 33 Prozent den ersten Platz ein.

833 GALLUP 2007/8.

834 UNIVERSITY OF MICHIGAN 1997.

835 Vgl. R. HANASEN 2000.

Abb. 10: Zusammenfassung der Daten »Religionssoziologischer Hintergrund«



Danach besuchten 3 Prozent der estnischen und 5 Prozent der russischen Bevölkerung einmal pro Woche die Kirche. Dieses Ergebnis legt nahe, dass eine aktive Teilnahme innerhalb einer Kirchengemeinde als Rarität einzustufen ist.

d) Gebet und Bibellektüre

In der soeben zitierten Studie aus dem Jahre 2000, die mit zu einer der wenigen repräsentativen Studien gehört, wurde zudem nach Gebetspraxis und der Häufigkeit des Bibellesens gefragt. Darin ergab sich folgende prozentuale Verteilung:

Angaben über religiöse Praktiken	Esten	Russen
Ich bete nie	45%	34%
Ich bete jeden Tag	16%	30%
Ich lese nie in der Bibel	41%	44%
Ich lese die Bibel jeden Tag	3%	4%

Vergleicht man den prozentualen Anteil der Personen, die ein oder mehrmals pro Woche die Kirche besuchen, mit den Zahlen der Personen, die jeden Tag die Bibel lesen, findet sich ein fast deckungsgleiches Verhältnis. Ob es sich um die gleiche Personengruppe handelt, lässt sich nicht nachprüfen, allenfalls vermuten. Es ist jedoch naheliegend, dass diejenigen, die wöchentlich am Leben einer Kirchengemeinde teilnehmen, stärker motiviert sind, ein regelmäßiges Bibelstudium zu betreiben, als dies bei Außenstehenden der Fall ist.

Auch hier ist, wie in Finnland, von einer weitreichenden Nichtkenntnis biblischer Inhalte auszugehen, die sich auf die Konstruktion des Gottesbildes und die Gestaltung des Gebetslebens auswirkt. Erstaunlich ist, dass es in Estland auf der einen Seite einen äußerst geringen Anteil an wöchentlichen Kirchenbesuchern gibt, eine extrem hohe Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Themen, aber auf der anderen Seite 70 Prozent der Bevölkerung an einen Gott, eine Art Geist oder Lebenskraft glaubt. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass fast drei Viertel der Bevölkerung ein religiöses Empfinden hat, dies jedoch von Seiten der Kirchen kaum erreicht

und stimuliert zu werden scheint.⁸³⁶

In den ersten Jahren der Transformation Estlands zählte die Kirche zu den vertrauenswürdigsten Institutionen innerhalb der Gesellschaft.⁸³⁷ In der Folgezeit nahm diese Popularität jedoch stark ab. Geblieben ist ein Erbe aus jahrzehntelanger kirchenfeindlicher Indoktrination, das sich in einer tiefen Skepsis gegenüber Kirche und Glaube niedergeschlagen hat.⁸³⁸ PICKEL weist auf die fehlende religiöse Sozialisation hin, die dazu führt, dass »für die Stärke von Religiosität und Kirchlichkeit in den osteuropäischen Staaten eine ungünstigere Ausgangsposition als in den westeuropäischen Ländern«⁸³⁹ existiert. Pille VALK skizziert das spirituelle estnische Design zusammenfassend wie folgt: »In the area of religion, Estonia holds a very specific place among the other European countries. It is probably one of the most secularized countries in Europe.«⁸⁴⁰

5.3 Mikrosystem – Familie

Estland kann als prädestiniertes Beispiel für zwei wesentliche Phänomene eines essenziellen Wandels des traditionellen Ehe- und Familienmodells im europäischen Kontext angesehen werden: Scheidung und außereheliche Lebensform. So kam es in nicht wenigen europäischen Ländern in den letzten Jahrzehnten zu einer Verringerung der Heiratsneigung bei jungen Paaren. Besonders drastisch zeigt sich dieser Trend vor allem in Estland. Es kann mit einer weiblichen Erstheiratsrate von unter 50 Prozent zu den sechs europäischen Spitzenreitern gezählt werden.⁸⁴¹ Zudem gehört Estland zu den Staaten mit einem außerordentlich stark ausgeprägten Anteil nichtehelicher Lebensgemeinschaften⁸⁴² und im europäischen Vergleich zu den Ländern mit einer der höchsten Scheidungsquoten.⁸⁴³ Interessanterweise kann es aber gleichzeitig auch den höchsten Anteil an Fortsetzungsehen verzeichnen.⁸⁴⁵ Da Estland durch einen stark entkirchlichten religions-soziologischen Hintergrund charakterisiert ist, zeigen kirchlich-traditionelle Einflüsse auf die Gestaltung von Ehe und Familie kaum Wirkung. Zudem ersetzte bereits zu Zeiten kommunistischer Herrschaft ein partnerschaftliches Ehe- und Familienmodell, das primär die gegenseitige, aber individualisierte Intimität und Solidarität der Familienangehörigen (Paar, Kinder)⁸⁴⁶ unterstrich, die traditionell geprägte Ehe und Familie. Damit impliziert das Verschwinden der emotional-affektiven Basis die grundsätzliche Möglichkeit einer Trennung.⁸⁴⁷

Nach weiteren Untersuchungen korrespondiert die Scheidungshäufigkeit⁸⁴⁸ in starkem Maße mit

836 »The religiosity of Estonians is simply extremely privatized – religious convictions are considered private and public discussions of religious questions are not generally practiced.« (EESTI INSTITUT 2011a).

837 P. VALK 2007a, 163 zitiert ESTI EVANGELISATSIOONI ALLIANAA 1997, 43.

838 »destroying [] peoples' religious identity was one of the essential aims of Soviet cultural policy.« (EESTI INSTITUT 2011b).

839 G. PICKEL 2003, 15.

840 P. VALK 2007a, 166.

841 »In sechs Ländern (Schweden, Estland, Lettland, Ungarn, Tschechische Republik und Slowenien) liegt die weibliche Erstheiratsrate unter 50 Prozent.« (J. ECARIUS 2007, 60).

842 Ebd.

843 EUROPEAN COMMISSION 2012a.

844 Es ist nachgewiesen, dass die Scheidungshäufigkeit »einer nicht ehelichen Lebensgemeinschaft über derjenigen verheirateter Paare gleichen Alters und gleicher Kinderzahl liegt.« (J. ECARIUS 2007, 62). Dies belegen englische Kohortendaten. (vgl. BERRINGTON/DIAMOND 1999).

845 J. ECARIUS 2007, 70.

846 Ebd.

847 Ebd.

848 Die erhöhte Scheidungshäufigkeit (J. ECARIUS 2007, 70) repräsentiert nach soziologischer Betrachtung den maßgeblichen Faktor für den essenziellen Wandel des traditionellen Ehe- und Familienmodells. Neben einem deutlichen Nord-Süd-Gefälle innerhalb der europäischen Scheidungsrate wirken besonders kirchlich-religiöse

außerehelichen Geburten.⁸⁴⁹ Der Trend außerehelicher Geburten hat sich in Estland erst seit den 80er Jahren verstärkt, dafür aber erheblich. So erreicht der prozentuale Anteil unehelich geborener Kinder im intereuropäischen Vergleich (nach Island mit 66 Prozent) mit 58 Prozent die höchsten Werte.⁸⁵⁰ Während das durchschnittliche Alter von Frauen bei der ersten Geburt im europäischen Vergleich eher Mittelwerte erreicht⁸⁵¹, ist auch hier bevorzugt von der Konstitution einer Kleinfamilie auszugehen.⁸⁵²

Das deutlich erhöhte Armutsrisiko Alleinerziehender und ihrer Kinder versucht man insbesondere in postkommunistischen Ländern, wie dies bei Estland der Fall ist, durch ein stark ausgebauten vor- und außerschulisches Betreuungssystem aufzufangen. Dieses erlaubt Berufstätigen und insbesondere Alleinerziehenden die Aufnahme bzw. Kontinuität einer Teilzeit-⁸⁵³ bzw. Vollzeitbeschäftigung.⁸⁵⁴

5.4 Mesosystem – Vorschulbereich

Der auf freiwilliger Basis agierende Vorschulbereich umfasst alle öffentlichen und privaten Erziehungsinstitutionen für Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren.⁸⁵⁵ Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer zählt mit vierzig Stunden pro Woche zu den höchsten in Europa.⁸⁵⁶ Der Grund dafür liegt in einem geringen prozentualen Anteil an Teilzeit- und einer umfangreichen prozentualen Verteilung an Vollzeitarbeitsplätzen.⁸⁵⁷ Während nur 34,4 Prozent der Kinder unter 3 Jahren an einer Vorschulerziehung partizipieren, steigt der Prozentanteil für die bis zu Sechsjährigen auf 70,8 Prozent an. Zukünftig soll die Teilnahme an einem Vorschulkurs für Kinder ab sechs Jahren von staatlicher Seite stärker subventioniert werden. Dadurch soll soweit wie möglich allen Kindern ein unkomplizierter Übergang in die Grundschule ermöglicht und zum anderen Kindern mit besonderem Förderbedarf rechtzeitig Unterstützung gewährleistet werden.

5.5 Exosystem – Schule

Während sich der überwiegende Teil der estnischen Schulen mit 93,8 Prozent in kommunaler Trägerschaft befindet, existieren in geringem Umfang kirchliche Schulen (2,3 Prozent) sowie

Faktoren maßgeblich auf das Scheidungsverhalten ein. (a.a.O. 69).

849 »So zeigt sich im intereuropäischen Vergleich [...]eine Korrelation [...] Chechen dem Anteil an außerehelichen Geburten und dem Index der Scheidungshäufigkeit.« (Ebd.).

850 EUROPEAN COMMISSION 2012b.

851 Estland liegt mit einem Durchschnittsalter von 24 Jahren im Mittelfeld europäischer Werte bezüglich der Geburt des ersten Kindes (COUNCIL OF EUROPE 2003), in: J. ECARIUS 2007, 64.

852 Gemäß statistischer Werte von 2013 lag die durchschnittliche Kinderzahl einer estnischen Mutter bei 1,6 Prozent. In: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTEMBERG 2013.

853 »Only 14.9% of Estonian women and 5.8% of men work part-time (Eurostat 2012).« EUROPEAN UNION 2014b.

854 Seit 2012 läuft ein Programm, welches die Verbesserung der Situation von Kindern und Hilfebedürftigen fokussiert. EUROPEAN UNION 2014b.

855 H.-M. ERB/G. STREICHA 2001.

856 »According to Statistics Estonia, a child from the age of three up to the school age stays in the kindergarten for approximately 40 hours a week, which is one of the highest indicators of the European Union. In the European Union the children of the same age group are in the kindergarten on an average for 28 hours a week.« (STATISTICS ESTONIA 2010).

857 »In Estonia kindergartens are more common childcare facility than in the European Union average. An important reason for this is that compared to other countries the availability of part-time work and other child care (hiring a child-minder, parents or grandparents are at home) are less common.« (STATISTICS ESTONIA 2010).

Schulen in privater Trägerschaft (3,8 Prozent). Die Unterrichtssprache (Estnisch oder Russisch) kann je nach Schule, Schulstufe und Schulart variieren. In den überwiegenden Fällen handelt es sich jedoch um Estnisch. Im Verantwortungsbereich der Regierung (»Vabariigi Valitsus«) liegen die unterschiedlichen Ebenen der nationalen Zielvorgaben. So obliegt dem Ministerium für Erziehung und Forschung die Entwicklung, Umsetzung und Kontrolle pädagogischer Standards. Auf regionalem Niveau sind es die Länderregierungen (»maavalitsus«), die über den Vorschul- und Schulbereich Aufsicht führen, im kommunalen Bereich handelt es sich um die Kommunalbehörden (»vallavalitsus, linnavalitus«).⁸⁵⁸ Verantwortungsträger für die Auswertung von Daten und die Schulinspektion ist die Abteilung für Evaluation des Erziehungs- und Wissenschaftsministeriums (»välishindamise osakond«).

Auf der Grundlage des Nationalen Curriculums gestalten sowohl die Grundschulen als auch die Schulen des Sekundarbereichs I und II ihren individuellen Lehrplan. Laut Curriculum spielen Kreativität und Lernstrategien als Schlüsselkompetenzen eine bedeutende Rolle.⁸⁵⁹ Die Wahl der Lehrmethoden sowie der Unterrichtsmaterialien liegt im Entscheidungsbereich der jeweiligen Lehrer und Schule. Die Länge einer Schulwoche umfasst fünf Tage, wobei die Stundentafel mit anwachsender Klassenstufe zunimmt. Beinhaltet der Stundenplan in einem ersten Schuljahr 20 Wochenstunden von je 45 Minuten, so sind es in der höchsten Schulstufe 34 Stunden pro Woche. Die tatsächliche durchschnittliche Klassengröße betrug 2008 18,3 Schüler im Primarbereich gegenüber 21,4 Schülern im Sekundarschulbereich.⁸⁶⁰ Die gesetzlichen Vorgaben sehen für den Grundschul- und Sekundarschulbereich I 24 Schüler als Klassenlimit vor, für den höheren Sekundarschulbereich sind es 36 Schüler. Es liegt jedoch im Ermessensbereich der Schulleitung, Klassengrößen zu variieren.

a) Grundschule und Sekundarschulbereich I

Die Schulpflicht beginnt mit dem 7. Lebensjahr und endet mit 15/16 Jahren. Den Schülern wird ein Platz in der Schule ihres Einzugsgebietes garantiert, wobei die Eltern die Freiheit haben, ihr Kind auch an einer anderen Schule anzumelden, soweit diese über entsprechende Aufnahmekapazitäten verfügt. Die Grundschule und der Sekundarschulbereich I bilden eine Einheit, wobei zu deren strukturellen Aufbau unterschiedliche Angaben existieren. Pille VALK beschreibt den Grundschul- und Sekundarschulbereich I als ein dreigliedriges Blocksystem, in dem die Klassenstufen 1-3, 4-6 und 7-9 als Modul zusammengefasst werden.⁸⁶¹ Die Beschreibung von EURYDICE äußert sich nicht explizit dazu, weist jedoch darauf hin.⁸⁶² Dies legt die Vermutung nahe, dass sich der Grundschulbereich von Klasse 1 bis 6, welches durch weitere Quellen untermauert wird⁸⁶³, erstreckt.⁸⁶⁴

Kinder mit besonderem Förderbedarf versucht man durch ein individuelles Förderprogramm, das sich auf ein oder mehrere Fächer bezieht, zu begleiten und diese möglichst im allgemeinen

858 EUROPEAN COMMISSION- EURYDICE 2010b, 1.

859 »In the Estonian National Curriculum (2003), teachers are responsible for assessing creativity and learning strategies, along with other items in the study process.« (L. PIRET/H. KUKEMELK 2006).

860 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2014.

861 P. VALK 2007b, 57.

862 »From first to sixth year, most subjects are taught by one single teacher [...], from seventh to twelfth year, each subject is taught by a specialist teacher.« (EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2010b).

863 »Primary education (grades 1-6), as well as basic education (grades 7-9) is compulsory in Estonia.« (STATEUNIVERSITY.COM 2014).

864 Informationen der Technischen Universität Dresden dokumentieren eine komplett andere Aufteilung: »Primary school goes from class 1 till 4, secondary school from 5 till 9.« (S. BLUMRICH/ TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN 2012). Wahrscheinlicher erscheint die Angabe einer Grundschuldauer von insgesamt 6 Jahren, die zwei Module (Klassen 1-3 und Klassen 4-6) umfasst.

Schulsystem zu belassen. 8,5 Prozent der Schüler wurden 2008/9 in besonderer Weise unterstützt, während 2,7 Prozent der Kinder Schulen mit besonderer Förderausrichtung besuchten. Neue Gesetzesvorgaben sehen eine noch stärkere Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten vor. Auf Grund eines kontinuierlichen Beobachtungsprofils durch Klassen- wie auch Fachlehrer sowie durch adäquate Methoden und differenzierende Materialien sollen Lernprobleme verringert werden. Fachkräfte, wie Sonderschullehrer, Sozialpädagogen und Psychologen, sollen in diese Prozesse verstärkt integriert werden.

b) Prüfungs- und Versetzungskriterien

Die Schüler werden während des gesamten Schuljahres durch schriftliche, mündliche und praktische Prüfungsverfahren getestet und erhalten jeweils ein Halbjahres- und Jahreszeugnis. Die Versetzung in das nächstfolgende Schuljahr erfolgt normalerweise, wenn alle Schulfächer die nötigen Resultate dokumentieren. Dennoch ist es gesetzlich möglich, eine Versetzung auszusprechen, selbst wenn in ein oder zwei Fächern das Klassenziel nicht erreicht wurde. Kinder mit umfassenderen Leistungsdefiziten werden jedoch verpflichtet, das Schuljahr zu wiederholen. Für das erfolgreiche Beenden des Sekundarschulbereichs I (»põhikool«) und den Erhalt eines Abschlusszeugnisses (»põhikooli lõputunnistus«), ist es nötig, drei zentrale Abschlussprüfungen zu bestehen. Die Zulassung für den Sekundarschulbereich II hängt vom Ergebnis dieses Abschlusszeugnisses ab.

c) Sekundarschulbereich II

Der Sekundarschulbereich II gliedert sich in einen allgemeinen (»Üldkeskharidus«) und einen berufsbezogenen (»Kutsekesharidus«) Zweig für Schüler von 16 bis 18 Jahren. Wie bereits erwähnt, gestaltet auch der höhere Sekundarbereich seinen Lehrplan eigenständig nach den Vorgaben des Nationalen Curriculums. Zudem verfügt jede Schule über einen gewissen inhaltlichen Ermessensspielraum, denn nur 70 Prozent der Inhalte sind vorgegeben. Dadurch ist es möglich, ein eigenes Schulprofil zu entwickeln, das den Ausbildungspräferenzen der jeweiligen Schule entspricht.

Das Reglement der Leistungskontrollen ähnelt dem des Sekundarschulbereichs I, wobei das Abschlussverfahren 5 Prüfungen (»gümnaasiumi lõpueksamid«) vorsieht. Drei der Prüfungen sind externe, zentral gesteuerte Arbeiten, während die anderen beiden schulinterne Leistungskontrollen darstellen. Nur ein Fach der zentralen Prüfungen ist verbindlich vorgeschrieben, die anderen Prüfungsfächer können innerhalb eines gewissen Rahmens frei gewählt werden. Schüler, die die Prüfung der allgemeinen Gymnasialbildung bestanden haben, erhalten zum einen ein Abschlusszeugnis der Schule (»gümnaasiumi lõputunnistus«), zum anderen ein nationales Abschlusszertifikat (»riigieksamitunnistus«). Auch der berufsbezogene Sekundarschulzweig erhält nach erfolgreich abgeschlossenen Prüfungen ein Zeugnis (»lõputunnistus kutsekeshariduse omandamise«).

d) Subsystem – Kollegium

Die Lehrerausbildung vollzieht sich zum einen durch die Universitäten, zum anderen durch pädagogische Ausbildungsinstitute. Sie umfasst den Bachelor- und Masterstudiengang. Lehrer werden auf der Grundlage gesetzlicher Verträge angestellt. Nach einer dreijährigen Arbeitszeit ist es möglich, sich für einen höheren Dienstgrad zu bewerben. Insgesamt existieren vier Dienststufen, die finanziell gestaffelt sind.

Um das Lehrpersonal in seinen beruflichen Herausforderungen besser unterstützen und fortbilden zu können, wurden Lehrer durch ein Kompetenzmodell als Multiplikatoren ausgebildet. Ab 2009 fand dieses Modell unter dem Namen »Educo« Umsetzung und dient seitdem als Inspiration und Hilfe in der Weiterentwicklung pädagogischer Fähigkeiten von Lehrkräften. Sowohl für Junglehrer als auch für Lehrer mit langjähriger Berufserfahrung gehört die Entwicklung der Perspektive eines lebenslangen Lernprozesses zu einer bedeutenden Grundhaltung.^{865 866} Die Weiterbildungsangebote sind liiert mit der Möglichkeit, sich für einen höheren Dienstgrad zu bewerben. Dies stellt einen wichtigen Motivationsfaktor in der überdurchschnittlichen Teilnahme estnischer Lehrer an Fortbildungsangeboten dar.⁸⁶⁷

5.6 Subsystem - Elternarbeit

Die Kooperation mit Eltern steht in Zusammenhang mit den sich durch alle Schulstufen ziehenden Schlüsselkompetenzen. Dazu zählen soziale und gesellschaftliche Kompetenzen, selbst gesteuertes Lernen, ein Empfinden für Initiative und Unternehmensführung, mathematische Kompetenzen und Selbst-Management.⁸⁶⁸ Informationen zur Umsetzung und Realität von Elternarbeit an estnischen Schulen sind jedoch nur sehr rar gestreut. Die folgenden Daten beruhen auf einer Untersuchung im Zeitraum von 2004-2007, die durch das estnische Ministerium für Erziehung und Wissenschaft unter Schülern der 7., 9. und 11. Klassenstufe, deren Lehrern, Schulleitern und Eltern durchgeführt wurde.⁸⁶⁹

Unter der Perspektive der Eltern-Lehrer-Kooperation mit Fokus auf Kommunikation, als wichtiges soziales Schlüsselement, wurde zunächst nach der zeitlichen Verfügbarkeit von Lehren gefragt. Darin äußerten 62 Prozent der Eltern, dass die Lehrer generell Zeit für ein Gespräch einräumen, während 38 Prozent der Meinung waren, dass dies nicht der Fall sei. Bemerkenswert war das Ergebnis, dass jedoch nur 8 Prozent der Eltern die Gesprächszeit mit den Lehren als ausreichend empfanden. Auf inhaltlichem Niveau erwarteten die Eltern Informationen und Austausch über die kindliche Entwicklung, deren Zukunft und Sicherheit, während die Lehrer Noten und Verhalten fokussierten. Dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zu den Schlussfolgerungen, die VEISSON in einer Untersuchung zu Werten unter estnischen Schülern, Lehrern und Eltern getroffen hat. Dort wird ohne Ausnahme unter allen drei Akteuren eine eindeutige Orientierung auf Leistung konstatiert, während »soft-values, wie »zwischenmenschliche Beziehungen, Hilfsbereitschaft und Toleranz«, als zweitrangig eingestuft werden.«⁸⁷⁰

865 »The Estonian Teachers' Standard (2005) emphasizes the creation of an attitude and understanding of the teacher as a reflective practitioner and a life-long learner.« (E. EISENSCHMIDT 2011).

866 Vgl. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2008.

867 »Almost 93% of teachers participate in professional development activities in the survey period (18 months) (TALIS average= 89%).« (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (ohne Jahresangabe).

868 »Development of these competences are lead by school and teachers in cooperation with pupil's family.« (EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2010 b, 12).

869 ESTONIAN EDUCATION AND SCIENCE MINISTRY 2008, 19.

870 M. VEISSON 2009.

Unter dem Fokus der Lehrerpersönlichkeit und der Lehr- und Lernmethoden, ließen sich nach Meinung der Eltern vier unterschiedliche Charaktertypen differenzieren.

Charaktertyp	Prozent
Schülerorientierter Lehrer, der kindliche Entwicklung und Lernprozess gleichermaßen prioritär unterstützt.	42,6%
Strenger, aber positiver Lehrer, für den Disziplin und Leistung, aber auch die Meinung der Schüler wichtig sind.	32,5%
Lehrer, der hauptsächlich als fachorientiert wahrgenommen wird.	10,5%
Ausschließlich notenorientierter Lehrer	14,4%

Damit definierten die Eltern einen hohen Prozentsatz der Lehrer, nämlich insgesamt über 75 Prozent, als motiviert und am Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder interessiert. Betrachtet man die Implementierung neuer Lehr- und Lernmethoden als wichtiges Schlüsselement im Prozess des lebenslangen Lernens, so gaben nur 37,2 Prozent der Eltern an, dass diese in der Schule eingesetzt wurden. Dies bedeutet, dass der Unterrichtsstil nach Meinung der Eltern noch zu drei Viertel durch stark traditionelle Elemente geprägt ist.

Das bestätigt sich andererseits in der Gestaltung der Eltern-Schule- Kooperation auf Seiten der Eltern, die eher traditionelle Formen, wie Eltern-Lehrer-Gespräche (83,8 Prozent) oder Tage-der-offenen-Tür (62,2 Prozent), bevorzugten. Die Mitarbeit in Elternorganisationen hatte mit 44,3 Prozent die geringste prozentuale Verteilung. Vergleicht man diese Werte jedoch mit der tatsächlichen schulischen Situation, kommt man zu divergierenden Ergebnissen. Obwohl seit 2006 Eltern-Lehrer-Schüler- Gespräche zu einer verbindlichen Form der Eltern-Schule-Kooperation gehören, wurden 52,1 Prozent der Eltern nie eine Gesprächskombination dieser Art angeboten. 40,8 Prozent der Eltern gaben an, noch nie ein Gespräch über die kindliche Entwicklung geführt zu haben. Selbst an dem traditionellen Tag-der-offenen-Tür hatte ein Großteil der Eltern, nämlich 37,8 Prozent, nicht partizipiert. Die Hälfte der Eltern war noch nie an Ausflügen (48,5 Prozent) oder Elternorganisationen (52,1 Prozent) beteiligt. Noch deutlicher fiel die Antwort auf die Frage nach einem demokratischen Führungsstil innerhalb der Schule aus, der alle Akteure in gleicher Weise mit einbezieht. Nur 26 Prozent der Eltern beantworteten diese Frage positiv.

Eine detailliertere Untersuchung der Hinderungsgründe für eine stärkere schulische Einbindung und Kooperation mit Eltern offenbarte mehrere Problemfelder.⁸⁷¹

Problemfeld	Prozent
Die Erfahrung einer direkten persönlichen Ablehnung durch die Schule.	17,2%
Die alltäglichen Belastungen durch Arbeit und Familie machen eine stärkere Beteiligung am schulischen Leben unmöglich.	22,2%
Trotz Bemühungen hat sich eine stärkere Eltern-Schule-Kooperation als sinnlos erwiesen bzw. negativ auf das Kind ausgewirkt.	35,2%
Generelles elterliches Desinteresse	25,2%

871 ESTONIAN EDUCATION AND SCIENCE MINISTRY 2008, 24.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die eine Hälfte der Eltern mangelnde eigene zeitliche Kapazitäten oder Desinteresse angaben, während die andere Hälfte Kommunikations- und Beziehungsprobleme zwischen Schule und Elternhaus konstatierte. Auf die Frage nach einer generellen Einschätzung der Beziehung zu Lehrern und Schule gab der Großteil der Elternschaft jedoch an, einerseits mit der schulischen Kooperation zufrieden zu sein und andererseits den Lehrern vertrauen zu können.

Dieser Vertrauensvorschuss der Eltern in die Schule, trotz beschriebener Probleme, nimmt LUKK zum Anlass, die Schule ihrerseits aufzufordern, den Eltern mehr schulischer Entscheidungspartizipation einzuräumen. »We found that the present situation in Estonian schools does not support the improvement of home-school cooperation process. The forms of parental involvement that schools generally practice are not suitable for all parents.[...] The next step is school's to take – schools have to learn to trust parents and give them opportunity to participate in decision-making process.«⁸⁷²

Sowohl von Elternseite als auch von Seiten der Schule scheint ein Verständnis von Elternschaft als Sub-System des Systems Schule noch nicht entsprechend entwickelt. Integrations- sowie Kommunikationsprobleme, aber auch laterale Außenrelationen in vertikaler Richtung kennzeichnen noch in starkem Maße die Beziehungsebene zwischen Schule und Elternschaft. Systemische Grundelemente kommunikativer Prozesse, wie die einer »gleichsinnigen« und »fortlaufenden« Verständigung, scheinen noch der Entfaltung und Pflege zu bedürfen. Hier zeigt sich gleichzeitig die Resistenz autopoietischer Systeme gegenüber veränderten Umweltbedingungen, die dem Fortbestand sinnstiftender Referenzebenen dient. Ein Perzeptionswechsel braucht seine Zeit.

2.7 Subsystem - Religionsunterricht

a) Position des Religionsunterrichtes im System »Schule«

Obwohl der Religionsunterricht in Estland über Jahrhunderte zu einem der schulischen Kernfächer gehörte, ist er heute Gegenstand vielfacher Diskussionen.⁸⁷³ Ursache dafür ist der dramatische Wandel, der sich u.a. innerhalb einer fünfzigjährigen sowjetischen Besetzung mit starker atheistischer Ideologie vollzogen hat.

Auch bei der Konstitution des nationalen Schulsystems während des Gründungsprozesses eines unabhängigen estnischen Staates 1920 war der Religionsunterricht Zentrum vieler Debatten. Das estnische Parlament hatte zunächst beschlossen, das Fach aus dem Fächerkanon zu streichen.⁸⁷⁴ Es kam jedoch aufgrund heftiger Proteste innerhalb der Bevölkerung zu dem ersten Referendum in der Geschichte Estlands, in welchem sich 72 Prozent der Bevölkerung für den Verbleib des Faches innerhalb des Curriculums aussprachen. Obwohl das Fach auf freiwilliger Basis angeboten wurde, entschieden sich jedoch fast alle Schüler zur Teilnahme. Dies war der Beginn eines freiwilligen, nicht-konfessionellen Religionsunterrichtes an estnischen Schulen. Darauf folgten zwei Generationen sowjetischer Herrschaft mit stark atheistischer Indoktrination und kirchenfeindlicher Agitation. Heute nehmen ca. zwischen 1- 2 Prozent der Schüler die Möglichkeit wahr, am Religionsunterricht teilzunehmen, bevorzugt im Primar- und dem unteren Sekundarschulbereich.

Der Religionsunterricht »religiooniõpetus« (religiöse Unterweisung) ist gemäß dem

⁸⁷² A.a.O., 27.

⁸⁷³ P. VALK 2005.

⁸⁷⁴ »Religious education in the schools was at first abolished but then was restored by referendum in 1923.« (E. FAHLBUSCH 2001).

Erziehungsgesetz⁸⁷⁵ von 1992 ein freiwilliges Schulfach, neben dem kein alternatives, wertevermittelndes Fach existiert. Die Materialien zur Unterrichtsgestaltung werden von öffentlichen Verlagen angeboten, wobei deren inhaltliche Aspekte jedoch der Prüfung durch die Kommission für den Religionsunterricht unterliegen. Eine weitere Materialquelle, die kontinuierlich weiterentwickelt und erneuert wird, eröffnet sich durch das Internet. Dort ist es möglich, passende Materialien für die jeweilige Klassenstufe und Situation der Kinder herunterzuladen.

Zur Installierung eines Religionsunterrichtes innerhalb einer Schulstufe, die wiederum drei Klassenstufen umfasst, bedarf es 15 Interessenten. In Wirklichkeit gestaltet sich die Situation recht kompliziert: »Insufficient legislative status for the subject, the shadows of the Soviet ideology in people's attitudes, the deficit of competent teachers and the overloaded curriculum make the organization of RE very hard.«⁸⁷⁶ Als daraus folgende Konsequenz hängt die Einrichtung des Religionsunterrichtes sowie dessen Status innerhalb der Schule oft von dem Wohlwollen der Schulleitung ab. Aus diesem Grund finden Überlegungen statt, das Fach als integralen Bestandteil innerhalb anderer Fächer, wie z.B. Geschichte, Literatur, Kunst, aufzulösen. Dagegen spricht jedoch eine unzureichende Fortbildung der Fachlehrer bezüglich religiöser Bildung, was sich daraus ablesen lässt, dass derzeit dafür keine Lehrerfortbildungsprogramme angeboten werden. Nicht unerheblich wirkt sich auch die Tatsache aus, dass der überwiegende Anteil der derzeitigen Lehrkräfte und Schulleitungen dem starken atheistischen Paradigma eines sowjetischen Erziehungssystems ausgesetzt waren. Die sich daraus ergebende Konsequenz lässt sich leicht nachvollziehen: »Often it means both lack of knowledge and prejudice on religious questions.«⁸⁷⁷

b) Konzeption – Curriculum

Der Religionsunterricht ist nicht-konfessionell konzipiert und berücksichtigt in starkem Maße den speziellen sozialen und kulturellen Kontext.⁸⁷⁸ Daraus lassen sich nach Pille VALK verschiedene Aspekte ableiten:⁸⁷⁹

Aspekte religiöser Bildung
Wissen über verschiedene Religionen, Weltansichten und Kulturen als Grundlage religiöser Bildung und Schlüssel eines Verständnisses unterschiedlicher kultureller Traditionen
Entwicklung einer Identität, die durch Offenheit geprägt ist. Die Kenntnis des eigenen kulturellen Erbes bildet die Grundlage eines gegenseitigen Austausches
Entwicklung einer religiösen Bildung, um nationalen und religiösen Konflikten durch einen angemessenen Dialog vorzubeugen
Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber jeglicher Art von Massenkonsum bei gleichzeitiger Sensibilisierung für soziale und ökologische Verantwortung
Unterstützung in der Werteentwicklung und Gestaltung einer eigenen Weltansicht

Der Lehrplan entstand durch die Ausarbeitung einer Kommission für Religionsunterricht, der

875 REPUBLIC OF ESTONIA EDUCATION ACT 1992.

876 P. VALK 2007b, 59.

877 R. JACKSON ET AL. 2007, 171.

878 »It has to address people's specific needs and expectations, deal with pupils' questions and problems and take into particular consideration the particular society in which it is taught.« (P. VALK 2002).

879 Vgl. P. VALK 2007b, 60.

Religionslehrer, Vertreter des Erziehungsministeriums, der Theologischen Hochschule, der Abteilung für »Religiöse Angelegenheiten« des Innenministeriums sowie dem Rat der Estnischen Kirchen angehörten. In einem vom Rat der Estnischen Kirchen und der estnischen Regierung gemeinsam unterzeichneten Protokoll zum Religionsunterricht wird das gemeinsame Interesse am Fach zum Ausdruck gebracht.⁸⁸⁰ Im gleichen Jahr wurde der »Runde Tisch« zum Religionsunterricht gegründet, der Vertretern der Kirche und des Staates eine gemeinsame Austauschplattform ermöglichen sollte.

Aufgrund des recht unregelmäßigen Unterrichtsangebotes scheint es in der Praxis jedoch schwierig einen durchgehenden Lehrplan zu entwickeln und die darin festgesteckten Ziele zu ratifizieren. Es wurde versucht, das Problem dahingehend zu lösen, jeder Schulstufe ein verbindliches Kerncurriculum zuzuordnen, das durch freiwillige Inhalte ergänzt werden kann.⁸⁸¹

Schulstufe	Inhalt
Erste Schulstufe	Das Erbe der Großeltern
Zweite Schulstufe	Ethik
Dritte Schulstufe	Weltreligionen
Gymnasium	Mensch und Religion

In besonderer Weise wird darauf hingewiesen, dass Lehrer und Schüler trotz verbindlicher Inhalte in der Themenwahl über einen großen Spielraum verfügen. Auch hier geht es wieder darum, die Interessen der Schüler prioritär zu behandeln und dem jeweiligen lokalen Kontext angemessene Beachtung zu schenken. Gleiches gilt für die Unterrichtsmethoden, die Ausdruck des Respektes gegenüber den Menschenrechten sowie der religiösen Freiheit und des religiösen Bewusstseins sind. Dabei stehen die täglichen Probleme der Schüler im Vordergrund, die nur in einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre wirklich Raum gewinnen können.

c) Überprüfung der Lernergebnisse

Vertreter der Kirchen und des Estnischen Rates der Kirchen gehören mit zur Kommission, die sich im staatlichen Zentrum für Prüfung und Qualifikation des Ministeriums für Erziehung mit Religionsunterricht befindet. Es gibt jedoch keine gesetzlichen Regelungen, die den Lehrplan »Religion« bestätigen. Der religionskundliche Unterricht scheint als optionales Fach vielmehr der Verantwortung der Schulleitungen überlassen zu bleiben. Letztere wiederum sind mit einem überladenen Curriculum konfrontiert, das strikt an den Resultaten des Exams orientiert ist.⁸⁸² Der daraus resultierende Druck auf die Schulleitungen vereinfacht nicht gerade deren Entscheidung für die Einrichtung des Faches »Religion«. Dieser Sachverhalt stellt einen von mehreren Gründen dar, warum es für die Entwicklung des Religionsunterrichtes von grundlegender Bedeutung ist, ihn als offizielles Schulfach anzuerkennen. Der legislative Status des Faches zählt demnach zu einem der wichtigen Diskussionspunkte zwischen Kirche und Staat.⁸⁸³

880 »In 2002 the Estonian Government and the Estonian Council of Churches signed the protocol of common interests.« (ESTONIAN MINISTRY OF THE INTERIOR (ohne Jahresangabe).

881 Ebd.

882 »In the current situation schools are strongly orientated towards the results of the state exams at the end of the upper secondary level, which serve as a kind of 'quality certificate' to evaluate the formal teaching level of the school. «(P. VALK 2003, 5).

883 »As a crucial point, the matter of including religious studies in school curricula was also discussed.«

d) *Position des Religionslehrers im System »Schule«*

Gemäß den gesetzlichen Grundlagen müssen Religionslehrer sowohl über theologische als auch pädagogische Grundlagen verfügen. An allen theologischen Hochschulen ist die Ausbildung zum Religionslehrer möglich, wobei die theologische Fakultät der Universität Tartu das größte Ausbildungszentrum darstellt. Für Religionslehrer gelten dieselben Einstellungs- und Tarifbedingungen wie für alle anderen Lehrer. Die Realität dokumentiert jedoch ein anderes Bild: »The feedback of the teachers speaks of the difficulty of finding work as a RE teacher. They were told that there are no finances, no time table limit for lessons or the school is not interested in organizing RE classes because nobody has asked for it.«⁸⁸⁴

Aus der Gestaltung des Stundenplans scheinen sich weitere Probleme für das Fach und den Religionslehrer zu ergeben. Wird das Fach »Religion« an einer Schule eingerichtet, bedeutet dies, dass dafür einem anderen Fach und Lehrer Stunden gestrichen werden. Da die Lehrer jedoch gemäß ihrer unterrichteten Stundenzahl bezahlt werden, ist das Interesse groß, möglichst viele Stunden zu erteilen.⁸⁸⁵ Deutlich erkennbar ist auch hier die Problematik, die sich für das Fach aufgrund seines optionalen Status ergibt und damit verbunden das Interesse an einer gesetzlichen Gleichstellung innerhalb des Fächerkanons.

Am Beispiel Estlands zeigt sich deutlich, wie erschwerend sich die Implementation des Religionsunterrichtes innerhalb des Systems Schule gestalten kann, wenn er nicht integraler Bestandteil des allgemeinen Curriculums ist, sondern freiwilliges Wahlfach. Als solches bewegt er sich außerhalb des geschlossenen Systems Schule und ist auf den Aufbau lateraler Außenbeziehungen angewiesen, um diese allmählich über den Status eines Quasi-Systems hin zur Niveauebene eines »schulischen Sub-Systems« zu entwickeln. Gleichzeitig zeigt sich die Fragilität einer gelungenen Kommunikation, die sowohl auf Reziprozität als auch auf der Grundlage einer freiwilligen positiven Kommunikationsbereitschaft beruht. Letztendlich hängt es von der Öffnungsbereitschaft der jeweiligen Systeme ab, einer Modifikation sinnhafter Präferenzebenen Raum zu geben.

e) *Entwicklungen und Veränderungen*

Der Religionsunterricht gehört nach wie vor zu einem zentralen Diskussionspunkt innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatten. So befasste sich 2006 die Parlamentarische Kommission für Kulturelle Angelegenheiten mit einem Gesetzesvorschlag, der zum einen die Terminologie des Faches betraf. Es ging um eine Präzisierung der Fachbezeichnung innerhalb aller legislativen Dokumente auf den Begriff »Religious Education«. Damit wollte man auf Befindlichkeiten innerhalb der Bevölkerung gegenüber jeglicher religiöser Vereinnahmung reagieren. Der zweite Vorschlag betraf den Status des Faches innerhalb des Curriculums. Vorgeschlagen wurde ein verbindlicher Religionsunterricht für den höheren Sekundarschulbereich. Auch wenn beide Vorschläge abgelehnt wurden, ist der Fakt, dass der Religionsunterricht Thema parlamentarischer Debatten war, bereits als positiv zu bewerten.

Die Transformation des legislativen Status des Religionsunterrichtes hin zu einem verbindlichen Lehrfach im Curriculum bleibt nach wie vor prioritäre Zielsetzung in der Diskussion. Daraus folgt die nicht unerhebliche Herausforderung, Religionslehrer in entsprechender Anzahl zu finden und deren angemessene Qualifikation sicherzustellen. Dies bezieht sich zum einen auf fundierte Fachkenntnisse, zum anderen auf eine umfassende pädagogische Befähigung. Zur letzteren ergab eine Umfrage von 2004/2005⁸⁸⁶ unter Schülern

(REPUBLIC OF ESTONIA GOVERNMENT 2007).

884 P. VALK 2003, 5.

885 »Losing lessons to somebody else can create a great deal of tensions between colleagues.« (a.a.O., 6).

886 A. SAAR 2007, 179.

des gehobenen Sekundarschulbereichs, die in den Medien heftig diskutiert wurde, dass 90 Prozent der Befragten mit dem Religionsunterricht zufrieden waren. Dabei wurden sowohl die Fachinhalte fokussiert als auch die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte beleuchtet. Diese beeinflussen nachweislich das Lernverhalten und die Disposition der Schüler zum Fach.⁸⁸⁷ Der überwiegende Anteil der Schüler stufte das Fach als interessant und gleichzeitig hilfreich für das Verständnis von Unterrichtsinhalten anderer Fächer ein.

5.8 Resümee

Betrachtet man zunächst den Status quo allgemeiner schulischer Elternpartizipation, zeichnet sich das Bild eines bewegten Übergangsprozesses ab. Dieser betrifft zum einen die Kommunikationsformen und -inhalte der Eltern-Schule-Beziehung. Partnerschaftliche Gespräche zwischen Eltern und Lehrer unter Einbeziehung der Schüler, die deren Entwicklungsprozess zum Gegenstand haben, werden nur von ca. der Hälfte der Lehrer angeboten. Auf der anderen Seite scheinen die Eltern aber auch eher traditionelle Formen wie informierende Eltern-Lehrer-Gespräche zu bevorzugen, wobei der zeitliche Rahmen jedoch als unzureichend bewertet wird. Sowohl die schulischen Lehr- und Lernmethoden als auch der Führungsstil der Schulleitungen unterliegt nach Meinung eines Großteils der Elternschaft noch eher traditionellen Einflüssen. Demokratische Elemente, die sich durch eine partnerschaftliche Einbeziehung aller Akteure kennzeichnen, werden eher als rar empfunden.

Interessant sind auch die Ergebnisse, die die Gründe für das Misslingen einer partnerschaftlichen Eltern-Schule-Beziehung dokumentieren: einerseits die Problematik der Gestaltung eines konstruktiven Kontaktes und einer gelungenen Kommunikation, andererseits Belastungsmomente und Desinteresse auf Elternseite. So erstaunt es, dass ein Großteil der Eltern noch nie an schulischen Veranstaltungen teilgenommen hat, deren Angebote allen offenstehen, z.B. »Tag-der-offenen-Tür«. Noch erstaunlicher stellt sich die Teilnahme an Elternorganisationen dar. Über die Hälfte der Eltern schenken der Mitarbeit in Elternorganisationen keine gehobene Beachtung. Damit scheint sich das Defizit an demokratischen Denk- und Handlungsmustern, welches die Eltern der Schule attestieren, auch innerhalb der Elternschaft widerzuspiegeln.

Es drängt sich der Eindruck einer Schule auf, die in ihren systemischen Kommunikations- und Handlungsformen noch stark vertikal und hierarchisch geprägten Beziehungsstrukturen gehorcht, sich aber gleichzeitig um Transformation und Implementierung neuer Referenzebenen bemüht. Dem scheint eine Elternschaft gegenüber zu stehen, welche zwar bereits für schulische Partizipation sensibilisiert ist, jedoch der Unterstützung und Motivation bedarf, um systeminterne, zirkuläre Denk- und Handlungsrountinen zu durchbrechen. In dieses Setting fügt sich der Religionsunterricht mit all seiner Konstituierungsproblematik ein: als freiwilliges Schulfach in einem überladenen allgemeinen Curriculum, mit unzureichendem legislativen Status, einem Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften, konfrontiert mit Vorurteilen seitens Eltern, Schülern und Kollegen, auf der Suche nach Inhalten, die den soziokulturellen Hintergrund einer postkommunistischen Gesellschaft berücksichtigen.

Die Situation des Religionsunterrichtes kennzeichnet sich entweder durch seine Nichtexistenz oder durch sein existentielles Bemühen zur Herstellung von Anschlussfähigkeit in der Kommunikation zur Verdichtung vom Quasi-System zum Sub-System einer Schule. Er ist damit den denkbar ungünstigsten Ausgangsbedingungen ausgesetzt, die seine gesamte Elastizität und Kommunikationskompetenz beanspruchen. Dieser Status wirkt sich erschwerend

887 »We also find that school climate characteristics and especially teacher-students relationships have strong impact on student's coping.« (M. VEISSON/V.-R. RUUS/L. OTS 2010).

auf die Handlungssicherheit und Kontingenz der Religionslehrer aus und verlangt eine gleichsinnige und fortlaufende Kommunikation auf allen Ebenen schulischer Sub-Systeme. Neben Unsicherheiten auf inhaltlichem Niveau unterrichtlicher Kommunikationsprozesse reihen sich methodische Unsicherheiten, die Teil einer gesamten Modifikationsbewegung sinnhafter Perzeptionen im Bereich schulischer Qualifikation darstellen. Dennoch zeigen Umfragen, dass der Religionsunterricht dort, wo er sich an Schulen etablieren konnte, von diesen positiv wahrgenommen wird.

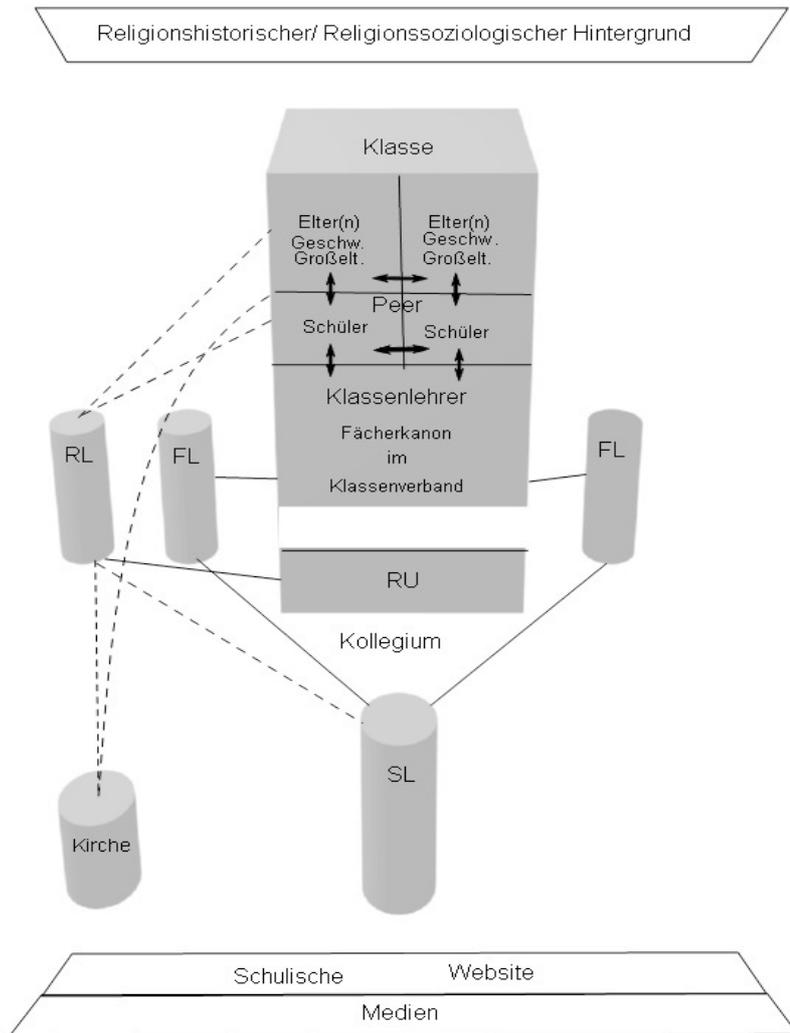
Dass unter diesen recht beschwerlichen Bedingungen kaum Hinweise auf eine religionspädagogische Elternarbeit an öffentlichen Schulen gefunden werden konnten, ist sicherlich nicht verwunderlich. Es macht auf der anderen Seite jedoch deutlich, dass sowohl Elternarbeit als auch die Umstände und die Art der Gestaltung des Religionsunterrichtes interdependent miteinander verbunden sind. Vorrangig ist dabei die Konstitution eines adäquaten Religionsunterrichtes anzusiedeln, der im zweiten Schritt durch eine aus ihm erwachsende Elternarbeit ergänzt wird.

Insgesamt ist zu resümieren, dass sich der Religionsunterricht noch stark in der Phase des Aufbaus befindet. Die Etablierung des Faches an den Schulen gestaltet sich nicht einfach, der unsichere rechtliche Status erschwert die Situation und zieht weitere Konsequenzen nach sich. Dazu gehören die Problematik der Positionierung innerhalb vorgegebener Stundentafeln sowie der Status der Religionslehrer innerhalb der Schulen. Die prägenden Spuren einer atheistischen, kirchenfeindlichen Historie erleichtern nicht gerade die Akzeptanz des Faches innerhalb der Bevölkerung und Schülerschaft. Daran knüpfen sich Fragen, die den Lehrplan und dessen Inhalte betreffen. Wie die Gesamtschau dieser einander bedingenden Facetten deutlich macht, ist der Religionsunterricht in Estland noch mit fundamentalen Prozessen der Etablierung beschäftigt, die seine gesamte Konzentration beanspruchen. In keiner der Quellen konnten Hinweise auf Spuren von Elternarbeit gefunden werden.

Auch mit Blick auf die derzeitige Schule-Eltern-Kooperation liegt die Schlussfolgerung nahe, dass auch hier unter dem Blickwinkel der »Partnerschaft« noch umfassender Handlungsbedarf besteht: »The results reveal that most of the schools have recognized the necessity for change, try to open and involve different interest groups in school development. But all changes take some time until they function without serious problems.«⁸⁸⁸

888 K. LUKK 2008, 24.

Abb. 11: Optionaler religionskundlicher Unterricht im Primar- und Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
RU	Optionaler Religionsunterricht	RL	Religionslehrer
-----	Laterale Relationsebenen	-----	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im optionalen religionskundlichen Unterricht des Primar- und Sekundarschulbereichs unterrichtet ein Fachlehrer als Religionslehrer die Klasse. Allen Schülern steht die Möglichkeit der Teilnahme offen. Der Lehrer verfügt über eine theologische und pädagogische Ausbildung.

6. Konklusion

Alle drei dargestellten Länder vereint bezüglich ihrer Konzepte einer religionspädagogischen Elternarbeit zunächst im Groben eine Feststellung, die der Nicht-Existenz derselben. Sicherlich ist anzunehmen, dass vereinzelt, je nach Schule in Abhängigkeit vom Religionslehrer, Formen einer religionspädagogischen Elternarbeit anzutreffen sind. Summa summarum lässt sich jedoch eindeutig konstatieren, dass in dem untersuchten Rahmen *keine elaborierte Theorie einer religionspädagogischen Elternarbeit* vorliegt. Demnach hat die Vorgehensweise einer genaueren Betrachtung schulpädagogischer, religionspädagogischer sowie religionssoziologischer Referenzebenen europäischer Nachbarstaaten zur Erschließung neuer Impulse bezüglich einer religionspädagogischen Elternarbeit nicht das gewünschte Ergebnis erbracht. Damit stellt sich die Frage, ob die gesammelten Informationen folglich in Gänze zu verwerfen sind oder ob sie vielleicht in anderer Weise genutzt werden könnten, um Aussagen über eine religionspädagogische Elternarbeit zu treffen.

So lässt sich zum einen zunächst generell konstatieren, dass bis auf Estland, der Religionsunterricht durch *gesetzliche Regelungen* installiert und gerahmt ist. Zum anderen existieren ebenfalls gesetzliche Erlasse sowie Empfehlungen bezüglich einer allgemeinen schulischen Elternarbeit. Hingegen entbehrt eine religionspädagogischen Elternarbeit jeglicher gesonderter gesetzlicher Regelung und ist folglich dem Wohlwollen und der Freiwilligkeit der Akteure überlassen. Damit wird zum einen bereits ein Unterschied, aber auch eine Wertigkeit impliziert, die dem Religionsunterricht gegenüber einer Elternarbeit eindeutige Priorität einräumt. Dies ist sicherlich zunächst einmal zu rechtfertigen, denn es lässt sich keine religionspädagogische Elternarbeit ohne Religionsunterricht denken.

Wendet man sich nochmals dem europäischen Nachbarland Estland zu, so macht gerade dieses Beispiel in aller Deutlichkeit die Rangfolge der besagten religionspädagogischen Systeme transparent. Dort, wo die grundlegenden Modalitäten für die Installation des Religionsunterrichtes in Form von rechtlichen, schulorganisatorischen und inhaltlichen Bedingungen nicht gesichert sind, ist nicht zu erwarten, dass Fragen der Elternarbeit im Vordergrund religionspädagogischer Überlegungen stehen. Anders formuliert könnte man sagen, dass das System Elternarbeit zutiefst im System des Religionsunterrichtes wurzelt und aufs Engste mit diesem verbunden ist. Dabei bereitet der Religionsunterricht den Boden auf dem sich jegliche Elternarbeit gründet und aus dem sich eine religionspädagogische Elternarbeit speist. Bildlich gesprochen wächst auf dem Boden des Religionsunterrichtes die Pflanze der religionspädagogischen Elternarbeit. Demnach sind fundamentale Fragen des Religionsunterrichtes prioritär zu werten, tangieren aber immer zugleich auch dessen Elternarbeit. *Es sind folglich deutliche Interdependenzen zwischen den Systemen Religionsunterricht und Elternarbeit zu konstatieren, wobei der Religionsunterricht zunächst prioritär angesiedelt ist und die Konditionen für die Elternarbeit bereitstellt.*

Dieser Konnex kommt auch deutlich im Fallbeispiel England zum Tragen. Ein nicht-konfessioneller, interreligiöser Religionsunterricht sieht sich häufig der enormen Herausforderung gegenüber, allen beteiligten Religionsgruppen in gleicher Weise gerecht zu werden und gleichzeitig interaktiv gewinnbringend und inspirierend zu wirken. Damit verfügt er über ein hochkomplexes Setting, das für den Religionslehrer eine enorme Herausforderung darstellt. Überträgt man dieses Design auf eine Elternarbeit, so entfaltet sich hier eine atemberaubende Vielschichtigkeit, deren Strukturen den Rahmen einer religionspädagogischen Elternarbeit zu sprengen drohen. Vergleicht man demgegenüber das Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichtes, so kennzeichnet sich dieser trotz heterogener psychischer und sozialer Systeme durch wesentlich übersichtlichere Strukturen auf Grund verminderter

Komplexität.

Damit favorisiert ein jeweils spezielles Design von Religionsunterricht in unterschiedlicher Weise die Konstitution und Konstruktion einer religionspädagogischen Elternarbeit. Der konfessionelle Religionsunterricht scheint einen adäquaten Komplexitätsgrad zu besitzen, um daraus eine stringente religionspädagogischen Elternarbeit zu entwickeln. Fasst man diese Gedankengänge zusammen, so lassen sich drei grundlegende Aussagen über die Bedingungen einer religionspädagogischen Elternarbeit treffen:

- Eine religionspädagogische Elternarbeit vollzieht sich auf freiwilliger Basis im Rahmen allgemeiner gesetzlicher Bedingungen schulischer Elternarbeit.
- Eine religionspädagogische Elternarbeit entspringt dem Religionsunterricht und bedarf dessen Initiative.
- Unterschiedliche Modelle von Religionsunterricht eignen sich in je unterschiedlicher Weise mehr oder weniger zur Entfaltung einer religionspädagogischen Elternarbeit.

Aus der Perspektive systemtheoretischer Zusammenhänge ist religionspädagogische Elternarbeit immer liiert ist an die Berührung sinnstiftender Strukturen innerhalb systemischer Konstruktionen. Diese wird sich je nach Adressaten-System zwischen einer inspirierenden Konfirmation bestehender sinnhafter Kern-Formationen bis hin zu einer inspirierenden Infragestellung derselben bewegen. Das unterstreicht nachdrücklich die Wichtigkeit der systemischen Akteure. D.h. neben den bereits erwähnten rechtlichen, inhaltlichen und schulorganisatorischen sowie konzeptionellen Gründen, spielen besonders systemische Bedingungen eine essentielle Rolle zur Installation und Gestaltung einer religionspädagogischen Elternarbeit.

In sehr sensibler Weise wird dies am Beispiel Finnland transparent. Hier sind, anders als in Estland, alle äußeren Konditionen zur Gestaltung des Religionsunterricht und damit einer möglichen Elternarbeit nicht nur erfüllt, sondern in besonderer Weise positiv realisiert. Auch haben wir es hier auf konzeptioneller Ebene mit einem konfessionellen Modell zu tun, dennoch lassen sich keine signifikanten Zeichen einer Elternarbeit ausfindig machen. Die Gründe dafür liegen eindeutig auf der Ebene des Systemniveaus. Projiziert man das Prinzip der Interdependenz von Religionsunterricht und Elternarbeit in systemische Kausalbeziehungen, so lässt sich konstatieren, *dass das Systemniveau einer religionspädagogischen Elternarbeit in starkem Maße von dem Systemniveau des Religionsunterrichtes inspiriert ist.* Demnach spielt der Grad des Religionsunterrichtes an Transformation auf der Skala vom Quasi-System zum System eine erhebliche Rolle bezüglich des Charakters der Elternarbeit.

Das Beispiel Finnland zeigt jedoch darüber hinaus, dass die Bedingungen zur Konstellation eines Quasi-Systems eine entscheidende Rolle für dessen Entwicklung spielen. Die Existenz eines Quasi-Systems kann zum einen den Beginn einer Beziehung charakterisieren, sie kann aber auch eine Art von Kommunikationsstörung zwischen sozialen Systemen skizzieren. Sicherlich gibt es viele Ursachen, die das Scheitern einer Kommunikation begründen. Eine davon ist, wie im finnischen Beispiel ersichtlich wird, dass auf Grund schulrechtlicher Regelungen soziale Systeme, wie die des Klassenlehrers automatisch die Funktion des Religionslehrers übernehmen und damit Inhalte transportieren, die nicht unbedingt prioritär zum Kern ihres Steuerungssystems gehören. Dadurch entstehen kontradiktorische Botschaften, die kontraproduktiv bezüglich stabilisierender Systemkonstruktionsmechanismen wirken. Unter diesen Bedingungen ist es eher unwahrscheinlich, dass es trotz regelmäßigen Zusammentreffens im Rahmen des Religionsunterrichtes zu einer Verdichtung der Kommunikation in Richtung Systemniveau kommen wird. Vielmehr scheint es naheliegend, dass sich Strukturen eines Quasi-Systems verfestigen. Damit wird die Installation einer religionspädagogischen

Elternarbeit eher utopisch.

Folgt man der beschriebenen Logik, lässt sich in Anbetracht der dargestellten Zusammenhänge schlussfolgern, *dass die Installation einer religionspädagogischen Elternarbeit dort am stringentesten verläuft, wo vorwiegend systemartige Strukturen den Religionsunterricht kennzeichnen.* Aber auch trotz dieser positiven Systemkonstellation innerhalb des Religionsunterrichtes, scheint es dennoch nicht notwendigerweise zur Realisierung einer religionspädagogischen Elternarbeit zu kommen. Welche anderen Gründe lassen sich für dieses Desiderat vermuten und welche Bedingungen müssten des weiteren konsequenterweise erfüllt sein, um eine religionspädagogische Elternarbeit zu initiieren?

Eine recht naheliegende Ursache könnte darin zu vermuten sein, *dass sich der Religionslehrer gar nicht bewusst ist, durch die Erteilung des Religionsunterrichtes systemische Zusammenhänge zu berühren.* Er folgt vielmehr der gängigen Tradition eines Religionsunterrichtes ohne eine bewusst gestaltete religionspädagogische Elternarbeit. Diese Vorgehensweise ist für ihn auf den ersten Blick um so naheliegender, wenn der Religionslehrer nicht die Position des Klassenlehrers inne hat. Warum dies der Fall ist, wird aus dem nachfolgenden Zusammenhang deutlich.

Ist der Religionslehrer nicht gleichzeitig Klassenlehrer, ergibt sich der Kontakt mit den Eltern für ihn noch viel weniger von selbst als dies für einen Klassenlehrer der Fall ist. *Es bedarf der ausdrücklichen Initiative des Religionslehrers, um in Berührung mit den Eltern zu kommen.* Und hier kommt ein dritter Faktor mit ins Spiel, der zum einen in den systemischen Spielregeln selbst begründet liegt, zum anderen in der Belastungssituation, welcher sich viele Lehrer und damit auch Religionslehrer ausgesetzt sehen.⁸⁸⁹

Eine religionspädagogische Elternarbeit, so wie jede andere Elternarbeit auch, beginnt immer mit einem Quasi-System. Wie bereits im Kapitel zur Systemtheorie erläutert, ist ein Quasi-System durch eine labile, riskante Kommunikationsstruktur gekennzeichnet. Daraus folgt, *dass es in Anbetracht kommunikativer Beziehungsstrukturen zunächst riskant ist, sich auf Elternarbeit einzulassen.* Die Aufnahme von systemischen Außenbeziehungen im Rahmen einer religionspädagogischen Elternarbeit ist ein sensibler Prozess, dessen Gelingen aufgrund der gegebenen Komplexität letztendlich nicht garantierbar ist. Elternarbeit, die sich nicht in der Erfüllung rechtlicher Direktive erschöpft, bedeutet damit für den Lehrer, sowie den Religionslehrer sich einem wesentlich komplexeren System, nämlich dem der Familie zu stellen und Zeit und Engagement einzusetzen, um Möglichkeiten anzubieten, an einer interdependenten Verdichtung von Kommunikationsstrukturen zu arbeiten. Dies weist für das psychische System Lehrer bzw. Religionslehrer deutlich intensivere Herausforderungen und Belastungen sowohl auf Beziehungsebene als auch in zeitlicher Dimension auf. Es liegt demnach bei der Elternarbeit im Vergleich zum Unterrichtsgeschehen ein wesentlich höheres Maß an systemischer Komplexität vor. Die latent vorhandenen Außenrelationsebenen durch die Präsenz der Schüler werden gezielt aufgegriffen, um über dieselben in einen bewussten Dialog mit den einzelnen Familiensystemen zu treten. Dadurch eröffnet sich eine Interaktionsdynamik zwischen Systemen und Umwelten, die die Varianz des Religionsunterrichtes bei weitem übersteigt *und vom Religionslehrer eine wesentlich ausgeprägtere Kommunikationskompetenz abverlangt.*

Eine religionspädagogische Elternarbeit kann jedoch die Unterrichtsarbeit in einer Weise vertiefen und die Entwicklung des einzelnen Schülers bezüglich religiöser Bildung in einem Umfang entfalten, wie dies ohne Elternarbeit nicht denkbar wäre. Sie weist bereits aufgrund der zum Tragen kommenden Emergenzen, die günstigsten Voraussetzungen auf, die Beziehung zum und innerhalb des Systems Familie zu verdichten und eine Annäherung von Sinn- und Perzeptionsprozessen einzuleiten.

Um bei dem eingangs skizzierten Bild vom Religionsunterricht als Boden, auf dem die Pflanze der religionspädagogischen Elternarbeit wächst, zu bleiben: Die Früchte einer

889 EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK, E-FACT 31 (ohne Jahresangabe).

religionspädagogischen Elternarbeit lassen sich erst dann ernten, nachdem der Boden bereitet, die Pflanze gepflanzt und entsprechend gepflegt ist. Es bedarf neben einer gewissen Sensibilität bezüglich systemischer, entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Zusammenhänge einer Bereitschaft, um auf dem Boden des Religionsunterrichtes initiativ zu werden. Auf diesem gilt es zunächst zum Wohl des Schülers in Elternarbeit zu investieren, in der Hoffnung sich zunehmend der Früchte eines verdichteten Beziehungsniveaus zum System und innerhalb des Systems Familie zu erfreuen.

IV KONTEXTUELLE PERSPEKTIVE – OSTDEUTSCHLAND »ICH KANN'S JA MAL PROBIEREN!«⁸⁹⁰

Wie im Falle Estlands ist für den religionssoziologischen Ist-Zustand Ostdeutschlands die kirchengeschichtliche Betrachtung der vorangegangenen kommunistischen Historie erhellend. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sie nur einen Mosaikstein, wenn auch einen bedeutenden, im Kausalnexus des vorzufindenden religionssoziologischen ostdeutschen Konditionsgefüges darstellt.⁸⁹¹ Denn vergleicht man die religionssoziologische Entwicklung anderer postkommunistischer Staaten, wie z.B. Polen, Ungarn oder Slowenien, so ist dort eine auffallend andere Entwicklung zu konstatieren.⁸⁹² So weist WOHLRAB-SAHR z.B. darauf hin, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Prozesse der Entkirchlichung, gerade in den Gebieten Ostdeutschlands, ihren Anfang genommen und zu einem differenten Design religiöser Kultur geführt haben.⁸⁹³

Im Anschluss sollen einige Etappen des »religiösen Supergaus«, wie ihn TIEFENSEE genannt hat, als Einstieg in das Kapitel, in aller Kürze ohne Anspruch auf Vollständigkeit, wobei schwerpunktmäßig der Fokus auf der evangelischen Kirche liegt, skizziert werden. Ergänzend wird die wichtige Perspektive der katholischen Kirche punktuell eingeblendet, und auch die nicht außer Acht zu lassenden Freikirchen finden partiell Erwähnung. Als strukturelle Gliederung dienen die drei Gespräche, die maßgeblich zwischen evangelischer Kirche und DDR-Staat auf oberster Ebene geführt wurden.

890 SCHÜLERZITAT 2012: Zitat einer Schülerin der dritten Klasse in Sachsen-Anhalt beim Wechsel in den ev. Religionsunterricht.

891 »Lebendige volkskirchliche Traditionen waren oft schon im 19. Jahrhundert abgebrochen und hatten sich nur noch vereinzelt in regional und sozial geschlossenen Gebieten erhalten.«(D. POLLACK 1994, 444).

892 Vgl. O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 41.

Als weitere Ursachen neben den Folgen des DDR-Systems benennt TIEFENSEE die Verbindung von »Thron und Altar«, die besonders die evangelischen Landeskirchen betreffen, den Einbruch der Moderne im Generellen sowie Prozesse der Vergangenheitsbewältigung der Zeit bis 1945. Vgl. E. TIEFENSEE 1999.

893 Vgl. M. WOHLRAB-SAHR 2002, 209-222.

1. Religionshistorischer Hintergrund

a) Das erste »Staat-Kirche-Gespräch«⁸⁹⁴ 1953

Mit der Entstehung zweier deutscher Staaten 1949⁸⁹⁵ durch die Gründung der DDR kam es zu einer unterschiedlichen Situation und damit Entwicklung der Kirchen in den beiden Teilen Deutschlands. Die DDR-Verfassung räumte in ihrer Trennung von Kirche und Staat den Kirchen in den Artikeln 41 – 48 umfangreiche Rechte, vergleichbar mit denen des Grundgesetzes im Westen Deutschlands, ein. Dazu zählte auch die Erteilung des Religionsunterrichtes, jedoch nicht als ordentliches Schulfach (Artikel 40), sondern als rein kirchlicher Unterricht, welcher als »Christenlehre«⁸⁹⁶ bezeichnet wurde. Auf katholischer Seite reagierte man seitens Rom noch im selben Jahr mit einer generellen Grundsatzklärung.⁸⁹⁷ Vor Ort war die kleine Diasporakirche⁸⁹⁸ jedoch mit der Betreuung und Integration umfangreicher katholischer Nachkriegs-Flüchtlingswellen und in Folge mit der Konstruktion einer grundlegenden Struktur bezüglich der Organisationsform befasst. Dies geschah 1950 in der Konstitution einer eigenen ostdeutschen Bischofskonferenz durch Papst Pius XII., die kurz darauf Berliner Ordinarienkonferenz (BOK)⁸⁹⁹ ⁹⁰⁰ genannt wurde. Insgesamt ist ihre Haltung gegenüber dem DDR-Regime mit Distanz und Abgrenzung zu bezeichnen, bei einer deutlich innerkirchlich-seelsorgerlichen Akzentuierung.⁹⁰¹ Die zugestandenen Rechte seitens des SED-Regimes (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) degradierten jedoch nach nur wenigen Jahren zu leeren Formeln ohne reelle Wirkung und wirklichem Rechtsanspruch. Ziel der SED war es, »der Religion einen zunehmend »insulären Charakter« zu verleihen.«⁹⁰² Nach der dritten Parteikonferenz der SED 1952 kam es trotz verfassungsrechtlich garantierter Religionsfreiheit (Art.41, Abs.1)⁹⁰³ zu einer deutlichen Verschärfung der Situation für die Kirche und deren Wirken insgesamt. Sie kulminierte im Besonderen im hartnäckigen Ringen um die Gunst der und den Einfluss auf die zukünftige Generation. So wurde 1953 der Religionsunterricht in Schulräumen verboten. Evangelischerseits erlagen Mitglieder der Jungen Gemeinde sowie der Studentengemeinden einem massiven Pogrom, dreitausend wurden relegiert.

Eine Umdeutung der prekären und spannungsreichen Situation zwischen Staat und Kirche vollzog sich durch die geheime Intervention Moskaus. Grund dafür war eine katastrophale ökonomische Situationsanalyse der DDR, die eine unbedingte taktische Neuorientierung erforderte. So kam es in Folge zu dem ersten offiziellen Staat-Kirche-Gespräch, an dem

894 J. WALLMANN 2006, 298.

895 W. BENZ 2009.

896 Vgl. P. LEHTJÖ 1983.

897 Dazu zählt z.B. das »Antikommunismus-Dekret von Papst Pius XII. 1949, das Katholiken die Mitgliedschaft in kommunistischen Parteien und Organisationen untersagte.« (H. HEINECKE 2002, 195).

898 Die katholische Kirche ist in ihrer Organisation vor allem Weltkirche, was für ihre Stellung innerhalb der DDR von grundlegender Bedeutung war. Ihre Organisationsstruktur unter Leitung des Papstes ermöglichte ihr trotz regional-politischer Zwänge eine starke Verbindung nach Rom.

899 G.-M. EHRLICH 2010, 57.

900 Kardinal Preysing prägte die kirchliche Politik durch einen Konfrontationskurs gegenüber dem SED-Regime, der staatliche Übergriffe benannte und aufs schärfste verurteilte.

901 An dieser Stelle sei besonders auf Bischof Wilhelm Weskamm sowie den Erfurter Bischof Hugo Aufderbeck verwiesen. Beide zeichneten sich ebenfalls durch ihr kompromissloses Auftreten gegenüber dem Staat aus und richteten gleichzeitig ihre gesamte Konzentration auf das dezidierte Wahrnehmen und die umfassende Entwicklung der Seelsorge innerhalb der Kirche. Vgl. W. KNAUFT 1980, 42 f.

902 K. VOGT 2008, 4.

903 H. KREMSER 1993, 29.

katholische⁹⁰⁴ und evangelische Kirchenvertreter teilnahmen, das in eine weitestgehende, jedoch mit Nachdruck eingeforderte Rehabilitation der Kirche mündete.⁹⁰⁵ »Ein grundsätzlicher Umschwung des kirchenpolitischen Kurses aber trat nicht ein.«⁹⁰⁶

b) *Das zweite »Staat-Kirche-Gespräch« 1958*

Nach dem Volksaufstand im selben Jahr kam es im Folgejahr durch die Einführung der Jugendweihe zu einer erneuten Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche. So begann die SED 1954 die Konfirmation bzw. Erstkommunion durch die *staatliche Jugendweihe* zu ersetzen, indem sie massiven Druck auf Kinder und Jugendliche ausübte. Als sozialistischer Ritus zur Einführung der Jugendlichen in die Welt der Erwachsenen war ihr *Ziel auf eine Entfremdung gegenüber der Kirche* ausgerichtet.⁹⁰⁷ Der Akt der Jugendweihe schloss eine eingehende Vorbereitung auf der Basis einer marxistisch-leninistischen Weltanschauung, d.h. einer *Erziehung zum Atheismus* mit ein. Evangelische sowie katholische Kirche bezogen mit einer eindeutigen Unvereinbarkeitserklärung⁹⁰⁸ zwischen Konfirmation bzw. Kommunion oder Firmung und einer gleichzeitigen Teilnahme an der Jugendweihe eindeutig Stellung.⁹⁰⁹ Der staatliche Druck nahm jedoch im Laufe der Jahre derart zu, dass es neben anwachsenden Massenauswanderungen in den Westen zu vermehrten Kirchenaustritten und einem drastischen Rückgang an Konfirmanden kam. »Der Schock dieser Niederlage ging tief und hat *die [evangelischen; S.S.] Kirchenleitungen in ihrer Haltung gegenüber dem Staat entscheidend und auf Dauer geschwächt.*«⁹¹⁰

Zu den Repressalien reihten sich ferner die Erschwerung des Einzugs der Kirchensteuer (»Benjamin-Erlass«⁹¹¹) sowie erneute Verfolgungen und Verhaftungen besonders von Jugend- und Studentenpfarrern⁹¹², aber auch eminente Beeinträchtigungen im Erteilen der Christenlehre⁹¹³ als Ersatz für den staatlich untersagten Religionsunterricht (»Lange-Erlass«).⁹¹⁴ Diese konnte zum einen nicht mehr in schulischen Räumen, zum anderen nicht in unmittelbarem Anschluss an den Unterricht stattfinden.^{915 916}

1957 kam es mit der Einrichtung eines Staatssekretariats für Kirchenfragen zu einer Neuregelung der Beziehungen zwischen Staat und Kirche. Ihr unterschwelliges *Ziel bestand in der gesellschaftlichen Isolation der Institution Kirche und dem Versuch, diese ins gesellschaftliche Abseits zu drängen.* Mit dem sogenannten Gemeinsamen Kommuniqué fand 1958 das zweite Gespräch zwischen Staats- und Kirchenvertretern auf oberster Ebene statt. In ihm respektierten Vertreter der deutlich geschwächten evangelischen Kirche die gesellschaftspolitischen Ziele des SED-Staates.

904 W. KNAUFT 1980, 37 f.

905 J. WALLMANN 2006, 298.

906 D. POLLAK 1994, 123.

907 E. NEUBERT 1989, 119.

908 W. KNAUFT, 78 f.

909 R. BLÜHM/M. ONNASCH 1993, 178.

910 J. WALLMANN 2006, 299.

911 K. RITTERBERGER-KLAS 2006, 52.

912 Zu erwähnen sei hier der Schauprozess um den Leipziger Studentenpfarrer Siegfried SCHMUTZLER. Vgl. A. NOAK 1997, 303.

913 Vgl. K. VOGT 2008.

914 Vgl. D. POLLAK 1994, 147.

915 J. BRAUN 1993, 152.

916 Dies veranlasste auf katholischer Seite die Einführung einer »religiöse(n) Kleinkinderstunde« im Rahmen der Früherziehung (Ebd.).

c) Das dritte »Staat-Kirche-Gespräch« 1978

Um den anschwellenden Flüchtlingsstrom nach Westen zu stoppen, der auch Pfarrer tangierte⁹¹⁷, kam es 1961 zum Bau der »Mauer«.⁹¹⁸ Dieses einschneidende Ereignis komplizierte die Zusammenarbeit mit der evangelischen Kirche deutlich. Man suchte nach Lösungen. Sieben Jahre später proklamierte die SED ihren Führungsanspruch durch eine neue Verfassung. Dies veranlasste im Folgejahr nach langem Ringen die Trennung der östlichen Gliedkirchen von der EKD und den Zusammenschluss in der BEK (Bund der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik). Beide Kirchen blieben jedoch bis zum Ende der DDR eng verbunden, was sich zum einen in Artikel 4 der Grundordnung der BEK, zum anderen in kontinuierlichen Kontakten und einem reziproken Austausch widerspiegelte.

Die Anerkennung des BEK staatlicherseits gestaltete sich zunächst problematisch, erfolgte jedoch schließlich 1971.⁹¹⁹ »Fortan begann eine Phase der Normalisierung der Verhältnisse zwischen Staat und Kirche, die bis zum Ende der DDR dauern sollte.«⁹²⁰ Durch einen »quantitativen Substanzverlust«⁹²¹ zu einer Minderheitenkirche reduziert, fand der BEK seine Identität in der Definition einer »Zeugnis- und Dienstgemeinschaft«, einer »Kirche für andere«. Dieses Selbstverständnis gewann seine Entfaltung zunächst unter dem umstrittenen Leitbegriff der »Kirche im Sozialismus«⁹²², welcher einen Weg zwischen Opposition und Anpassung beschrieb. Später distanzierte er sich von dieser Verortung und tauschte sie gegen die neutralere Bezeichnung »Kirche in der DDR« aus. Auf Seiten der katholischen Kirche kam es 1976 zur Gründung der Berliner Bischofskonferenz (BBK).⁹²³ Man hielt jedoch weiterhin an der strikten Trennung von Staat und Kirche fest, wies klar und deutlich auf Menschenrechtsverletzungen hin, vermied jedoch jegliche Konfrontation mit dem Staat. Ihre kompromisslose Position drückte sich in einer kategorischen Verweigerung jeglicher Gesprächsbereitschaft aus.⁹²⁴

1978 kam es schließlich zu dem dritten Gespräch auf höchster Ebene zwischen evangelischer Kirchenleitung und SED-Regime, welches sich durch gewisse Erleichterungen und Zugeständnisse positiv auf die kirchliche Arbeit auswirkte. Darauf folgte jedoch eine Auseinandersetzung um die Aufnahme des Faches »Wehrkunde« in das schulische Curriculum sowie eine friedenspolitische Positionsbestimmung der Kirchen. An dieser Stelle sei auf die evangelischen Freikirchen verwiesen, die sich besonders in der Friedenspolitik und im ökumenischen Kontext engagierte, deren gesellschaftlicher Einfluss sich leider jedoch auf Grund der geringen Mitgliederzahl in engen Grenzen hielt.

Die letzte Phase der evangelischen Kirche in der DDR war geprägt durch ihre Kontakte zur »Gruppenbewegung«⁹²⁵, der sie Räume und Kommunikationsmittel zur Verfügung stellte. Deren »inhaltliche Arbeit zu spezifischen gesellschaftlichen Themenbereichen«⁹²⁶ war gleichzeitig Ausdruck des Verlangens nach Humanisierung der »autoritäre(r)n Unterdrückungsverhältnisse«.⁹²⁷ Mitglieder dieser »sozialethisch orientierten«⁹²⁸ Bewegung wurden schließlich verhaftet, wogegen die Kirche durch Proteste ihre Solidarität bekundete. Gleichzeitig zielten die parallel verlaufenden ökumenischen Bemühungen im »Konziliaren

917 Vgl. R. SCHULZE/E. SCHMIDT/G. ZACHHUBER 2002.

918 J. HEISE 1993, 133 f.

919 J. LANGER 1993, 116 f.

920 J. WALLMANN 2006, 305.

921 E. NEUBERT 1993, 116 f.

922 H. PIETZSCH 2005, 32.

923 Die BBK ist aus der BOK hervorgegangen und als »Selbständige Bischofskonferenz (auctoritas territorialis), gemäß den Bestimmungen des Zweiten Vatikanischen Konzils (Christus Dominus 38,1; vgl. Motu proprio Ecclesiae 41,2) anerkannt.« (J. BRAUN, 1993, 168.).

924 Maßgeblich zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf Bischof Alfred Bengsch. Vgl. J. PILVOUSEK 1993, 68 f.

925 D. POLLACK 1994, 314 f.

926 H. HEINECKE 2002, 375.

927 C. SEIDLER 2010, 89.

928 U. POPPE 1990, 63.

Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung«⁹²⁹ auf eine systemimmanente Erneuerung und Umgestaltung, die von Fragen der Menschenrechte inspiriert waren. In diese reihte sich der Ruf von immer größer werdenden Teilen der Bevölkerung nach Freiheit, welcher sich zunehmend in einen Machtkampf zwischen SED-Regime und Bevölkerung verwandelte. In diesem Ringen spielte die Kirche »keine eindeutige, teils sogar eine bremsende Rolle.«⁹³⁰ Positiv hervorzuheben bleibt dennoch ihre Unterstützung und Solidarisierung bezüglich der Bürgerbewegung, der auch Kirchenmitglieder angehörten, sowie das Dringen auf gewaltfreie Vorgehensweisen während der friedlichen Revolution von 1989. Die Wiederherstellung der deutschen Einheit stieß jedoch innerhalb der Leitungskreise der BEK eher auf Zurückhaltung.⁹³¹ 1990 vollzog sich schließlich auf der Klausurtagung in Loccum⁹³² die Reaktivierung der Mitgliedschaft der Ostkirchen in der EKD.

929 J. GILDEMEISTER 1993, 169 f.

930 J. WALLMANN 2006, 312.

931 A.a.O., 313.

932 Die Loccumer Erklärung vom 17.01.1990 schuf dafür die rechtliche Grundlage. Vgl. H. KREMSER 1993, 85f.

2. Religionssoziologischer Hintergrund

a) Kirchenmitgliedschaft

Vergleicht man die statistischen Werte mit dem estnischen Beispiel, so ist auch hier von einer stark fortgeschrittenen Verdrängung christlicher Religion innerhalb der Gesellschaft auszugehen. Während in den Niederlanden bei einer annähernd hohen Verteilung an Konfessionslosigkeit eine etwaige Offenheit gegenüber alternativer Spiritualität vorliegt, ist dies für Ostdeutschland nicht zu verzeichnen.⁹³³ Die vorherrschende Referenzebene bezogen auf Religion kennzeichnet sich durch einen Status, der sich weitestgehend außerhalb jeglicher Kirchengemeinschaft bewegt. Es ist folglich »normal«, konfessionslos, und eher außergewöhnlich, es nicht zu sein. Tiefensee spricht an dieser Stelle von einer »dritten Konfession«⁹³⁴ und meint damit die Konfessionslosen, deren ostdeutsche Repräsentanz im europäischen Kontext eine Spitzenposition einnimmt.

Evangelisch	ca. 25%
Katholisch	ca. 3%
Konfessionslos	ca. 70%⁹³⁵ -75%⁹³⁶

Dennoch sei aber gerade im Hinblick auf Konfessionslosigkeit und Religiosität *vor Verallgemeinerungen zu warnen*. Eine genauere Analyse der Daten belegt, dass sich die beschriebenen Mehrheitsverhältnisse in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen je unterschiedlich abbilden. Während im Kontext der öffentlichen Bildung von einer starken Präsenz an Säkularität auszugehen ist, bildet sich diese in Bereichen der »Kunst und Kultur, [...] Medizin und Pflege [...] oder Literatur und elektronischen Medien«⁹³⁷ kaum prominent ab. Eine weitere Differenzierung erschließt sich über den Generationenaspekt, welcher vor allem auf Seiten der jüngeren Generation auf eine vorsichtige Öffnung verweist.⁹³⁸ Ein deutlich unterschiedlich akzentuiertes Bild zeichnet sich auch innerhalb eines geografischen Vergleiches zwischen Stadt und Land. Während rurale Gebiete neben Säkularität ein recht homogenes Profil an Religiosität aufweisen, kann man in größeren Städten in qualitativer Hinsicht von einem recht vielfältigen religiösen Spektrum ausgehen.⁹³⁹

Darüber hinaus betont DOMSGEN, dass es nicht *die* Konfessionslosigkeit und genauso wenig *die* Kirchlichkeit schlechthin gibt, sondern dass *vielmehr die Dringlichkeit eines detaillierten Blickes von Nöten* ist. Die Erkenntnis, dass Individuen, geprägt durch biografische und gesellschaftliche Strukturen, diese jeweils unterschiedlich verarbeiten und in kommunikativen Kontexten je differenziert daran anknüpfen, macht die Notwendigkeit eines individuellen Zuganges deutlich. Es ist vielmehr von einer Vielfalt vorhandener Lebensinterpretationen auszugehen, welche »der Gedanke der Heterogenität [...], der auch im weltanschaulich-religiösen Feld in Anschlag zu bringen ist«⁹⁴⁰, verdeutlicht. GRÄB weist darauf hin, dass die

933 Vgl. M. DOMSGEN 2005c, 12.

934 E. TIEFENSEE 1999, 5.

935 M. DOMSGEN 2005c, 26.

936 EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND/EVANGELISCHE ZENTRALSTELLE FÜR WELTANSCHAUUNGSFRAGEN 2012.

937 M. DOMSGEN 2014, 59-60.

938 Ebd., 61.

939 M. DOMSGEN 2015, 146.

940 M. DOMSGEN 2015, 151.

Konfessionslosen auch Bekenntnisse formulieren und expliziert dies in diesem Zusammenhang mit dem Hinweis auf »quasi-religiöse Weltanschauungen und Rituale.«⁹⁴¹ Erinnert sei an dieser Stelle u.a. an das *Ritual der Jugendweihe*, welches weiterhin von Familien und Jugendlichen in umfangreichem Maße praktiziert wird. Hinzu kommt der *starke Verlust an Prägekraft der christlichen Kirchen* sowie die verschärfende Disposition durch den *Umfang an Kirchenaustritten*, die sich zwar *generell schwankend, dafür jedoch kontinuierlich* vollziehen.⁹⁴² Sie sind Auswirkungen eines längeren Prozesses, für den es verschiedene Ursachen gibt. Im ostdeutschen Raum waren folgende drei Gründe statistisch am häufigsten repräsentiert: »Gleichgültigkeit gegenüber der Kirche an erster Stelle, dann folgten die Aussagen ‚ich brauche keine Religion in meinem Leben‘ und ‚ich kann mit dem Glauben nichts mehr anfangen‘.«⁹⁴³

Beim Themenkomplex »Kirchenaustritte« muss jedoch mitbedacht werden, dass nur »34 Prozent der ostdeutschen Konfessionslosen [...] aus der Kirche ausgetreten sind. 66 Prozent der Konfessionslosen wurden gar nicht erst getauft und sind schon in zweiter, dritter oder vierter Generation konfessionslos erzogen worden.«⁹⁴⁴ Wir haben es hier folglich bereits mit einer »Kultur der Konfessionslosigkeit«⁹⁴⁵ bzw. mit einem »Volksatheismus«⁹⁴⁶ zu tun, der bereits über mehrere Generationen »vererbt« wurde. Dies belegt die systemtheoretische Feststellung, dass im Generellen bei menschlichen Entscheidungen »der Begründungszwang nur latent vorhanden ist. Oft genügt als implizite Begründung einfach Tradition oder Routine.«⁹⁴⁷ Das impliziert die Konsequenz, dass »viele aus der jüngeren Generation [...] von vornherein mit einem gewissen Defizit an unmittelbar erlebter religiöser Erfahrung«⁹⁴⁸ aufwuchsen. In diesem Zusammenhang sei auf deutliche, durch Studien nachgewiesene Interdependenzen zwischen religiöser Erziehung und traditioneller Kirchlichkeit sowie individueller christlicher Religiosität hingewiesen.⁹⁴⁹ Dieser Schwund an gelebter Religiosität hat bereits solche Dimensionen erlangt, dass er gar nicht mehr als solcher wahrgenommen wird. Dies äußert sich u.a. in einer *profunden Beziehungslosigkeit auf emotionaler Ebene gegenüber Kirche und Religion*, was zugleich ein Nicht-Erkennen des Nutzens bzw. des *Gebrauchswertes religiöser Bezüge* für die persönliche Lebenskonstruktion nach sich zieht. *Religion steht damit unter Rechtfertigungszwang*, der in der Frage mündet, wozu Religion eigentlich nützlich sei.

Dennoch soll hier abschließend erwähnt werden, dass sich in Ostdeutschland, deutlicher als im deutschen Westen, »ein profiliertes evangelisches Selbstbewusstsein herausgebildet« hat, das neben »Taufe, Konfirmation und Orientierung an protestantischen Maximen im Alltag [...] kirchliche Formen wie Bibellesen, Gemeindebezug und Gottesdienstbesuch«⁹⁵⁰ intensiv praktiziert.

b) Gott, Geist und Lebenskraft

Da die den Vergleichsländern zugrunde gelegten Quellen nicht zwischen Ost- bzw. Westdeutschland differenzieren, können sie an dieser Stelle nicht zum Datenvergleich herangezogen werden. Demnach ist es schwierig, die Vergleichsindikatoren in Bezug auf die in

941 »Das wissenschaftliche Weltbild, das auf rationale Erklärung des ganzen Natur- und Geschichtsgeschehens Anspruch erhebt, hat viele Anhänger. Ebenso ein humanistisches Menschenbild, das sich auf die Menschenrechte und die unverletzliche Würde der Person beruft. Auch das säkular-religiöse Ritual der Jugendweihe lebt kräftig fort. Seine ideologische Basis ist nun ebenfalls eine Art Menschenrechtshumanismus.« (W. GRÄB, 2013, 14).

942 BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2012.

943 FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND 20005.

944 EVANGELISCHE KIRCHE DEUTSCHLAND/EVANGELISCHE ZENTRALSTELLE FÜR WELTANSCHAUUNGSFRAGEN 2012.

945 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 29.

946 E. TIEFENSEE 1999, 5.

947 H. WILLKE 2006, 62.

948 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 56.

949 A.a.O., 48.

950 J. HERMELINK/T. LATZEL (Hg.) 2008, 45.

den anderen Kapiteln untersuchten Ländern in Gänze aufrecht zu erhalten. So werden im Anschluss verschiedene, sich teilweise widersprechende Quellen befragt, um ein facettenreiches und den religiösen Beständen möglichst annäherndes Bild zu skizzieren.

Im Rahmen des International Social Survey Program (ISSP und GESIS) kam es 2008 zu einer Untersuchung⁹⁵¹ von insgesamt 30 Ländern bezüglich unterschiedlicher religiöser Items. Darin erreichte Ostdeutschland mit einem Anteil von Atheisten in Höhe von 52 Prozent die größte Prozentzahl. Demgegenüber nahm es mit 8 Prozent den vorletzten Platz unter dem Item »strong belief« und mit 2,5 Prozent den letzten Platz in der Kategorie »strong believers« ein. Die atheistische Weltanschauung indizierte mit 59 Prozent die höchste Konsistenz, wohingegen dieselbe bei Gläubigen die niedrigsten Werte mit 13 Prozent anzeigte. Auch bezüglich des Glaubens an einen persönlichen Gott fiel sie mit 8 Prozent in Ostdeutschland am geringsten aus. Während unter der Rubrik »Certain God exists« die prozentualen Werte mit zunehmendem Alter ansteigend waren (12 Prozent bei über 68 Jährigen), zeigte sich bei der Altersgruppe unter 28 Jahren mit 0 Prozent ein besonders drastisches Ergebnis.⁹⁵²

Gemäß der Shell-Studie von 2010⁹⁵³ glaubten jedoch 8 Prozent der Jugendlichen in Ostdeutschland an einen persönlichen Gott, 7 Prozent an eine überirdische Macht, 19 Prozent blieben indifferent, während 63 Prozent weder an Gott noch an eine überirdische Macht glaubten.

Nach Daten des Institutes der Deutschen Wirtschaft⁹⁵⁴ geben nur 7,6 Prozent der Ostdeutschen an, an Gott zu glauben, wobei das gleichzeitige Bekenntnis zur Kirche mit 5,8 Prozent noch darunter liegt. Den geringsten Anteil an Gottesgläubigen verzeichnen die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern (4,0 Prozent) und Sachsen-Anhalt (1,6 Prozent). Der europäische Durchschnitt liegt gemäß des Eurobarometers von 2005 bei 52 Prozent. Anderen Umfragen zufolge glauben 12 Prozent der Ostdeutschen an einen persönlichen Gott, während 31 Prozent die Existenz eines höheren Wesens ablehnen und sich 29 Prozent als explizite Atheisten bezeichnen.⁹⁵⁵

Die Statistik spricht eine nicht ganz übereinstimmende, aber dennoch deutliche Sprache und weist damit *dem Osten Deutschlands bezüglich der Ausblendung der göttlichen Existenz und der Negierung eines persönlichen Gottesbildes eine international hervorgehobene Position zu*. Damit rückt die Perspektive einer christlichen Sinn- und Lebensdeutung in eine absolute Minderheitenposition. »Distanz zur Kirche und ihrer Botschaft sind dagegen zumeist kein bewusst vollzogener Akt, sondern Folge in der fraglosen Beheimatung in der Umwelt. Diese Art von Konfessionalität ist dadurch gekennzeichnet, dass *weltanschauliche Fragen überwiegend nicht als Gegenstand existentieller Auseinandersetzung und persönlicher Entscheidung gelten*, sondern dass die Antworten sozusagen aus zweiter Hand kommen. Max Webers Metapher von den »religiös Unmusikalischen« kommt hier zu ihrem Recht, allerdings müsste sie auf weltanschauliche Stellungnahmen überhaupt ausgeweitet werden.«⁹⁵⁶ WOHLRAB-SAHR unterstreicht diese Feststellung mit der These, dass der Säkularisierungsprozess »eine innere Plausibilität entfalten konnte, die von ihrem Durchsetzungskontext abgelöst werden konnte.«⁹⁵⁷ Die Entscheidungen der nachfolgenden Generationen dafür wurden bereits »oft von ihren Eltern stellvertretend für sie getroffen.«⁹⁵⁸ Daraus ergibt sich eine weitestgehend unhinterfragte Sozialisation in einen säkularen Kontext mit gesellschaftlicher Dimension. Gleichzeitig scheint sich dieser spezifische religionssoziologische Hintergrund schwächend auf christlich-religiöse Relevanzsysteme auszuwirken. So erreichen die Gläubigen in Ostdeutschland, obwohl sie als

951 T. SMITH 2012.

952 A.a.O.,17.

953 SHELL/SHELL-STUDIE 2010.

954 INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN 2009, 2.

955 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005. 31.

956 E. TIEFENSEE 1999, 5.

957 M. WOHLRAB-SAHR 2012, 29.

958 Ebd.

»eine kräftige religiöse Minderheitskultur«⁹⁵⁹ bezeichnet werden können, die prozentual niedrigsten Werte bezüglich der Glaubensstärke und ihrer Dauer. Damit bewahrheitet sich die Interdependenz sozialer Systeme, wobei die Majorität über eine wesentlich stärkere Prägekraft zu verfügen scheint.

Christliche Sinn- und Lebensdeutung hat folglich nur wenig Bedeutung für die individuelle Lebenskonstruktion des überwiegenden Teils der ostdeutschen Bevölkerung und gehört somit zu den »nicht-relevanten Umwelten.«⁹⁶⁰ Das fast durchgängig vorherrschende religiöse Relevanzsystem definiert sich über eine weitgestreute Konfessionslosigkeit.

Diese ist bei der älteren Bevölkerungsgruppe niedriger und nimmt mit abnehmendem Alter zu. *Bei dem Personenkreis unter 28 Jahren* gestaltet sich diese besonders eklatant. Dennoch kann aber gerade bei dieser Altersgruppe *von einer vorsichtigen Öffnung bezüglich religiöser Bildung gesprochen werden.*⁹⁶¹

c) Kirchenbesuch

Verfolgt man die Entwicklung des Gottesdienstbesuches im Zeitraum von 1996 bis 2009 im ostdeutschen Raum innerhalb der beiden Großkirchen, so ergibt sich nach Allensbacher Umfragen⁹⁶² folgendes Bild: Während auf katholischer Seite der sonntägliche bzw. fast jeden Sonntag umfassende Gottesdienstbesuch mit 30 Prozent bzw. 29 Prozent kaum einer Schwankung unterlegen ist, stellt sich dies auf protestantischer Seite deutlich anders dar. So besuchten 1996 noch 8 Prozent der protestantischen Christen jeden bzw. fast jeden Sonntag den Gottesdienst, 2009 waren es nur noch halb so viele. Bei eher unsporadischen Besuchen, die sich in bestimmten Anlässen wie Hochzeiten, Taufen oder Beerdigungen oder auf Reisen als touristischer Höhepunkt definieren, sieht der Verlauf anders aus, dennoch zeigen sich hier auf beiden Seiten *klare Indizien eines Rückganges an Gottesdienstbesuchen*. So partizipierten auf katholischer Seite bei einer Abnahme um 5 Prozent 2009 40 Prozent der Mitglieder sporadisch am Gottesdienst. Auf protestantischer Seite sind an dieser Stelle im Vergleich höhere Werte zu verzeichnen. Hier kam es zwar auch zu einer Abnahme um sogar 6 Prozent, doch liegen die Werte bei 58 Prozent noch über der Hälfte.

Man kann folglich von einer »großen Distanz der Ostdeutschen zu den christlichen Kirchen«⁹⁶³ sprechen. Bei diesen Daten ist ein Blick auf die Altersstrukturen zusätzlich erhellend. So ist generell festzustellen, dass Kirchenmitgliedschaft sowie Kirchenbesuch mit abnehmendem Alter abnimmt, d.h. *»Je jünger die Menschen sind, desto weniger fühlen sie sich der Kirche zugehörig.«*⁹⁶⁴

»Streng genommen sind allerdings die meisten Ostdeutschen, besonders in den Altersschichten der jetzt über 30jährigen, wahrscheinlich nicht einmal als religiös unmusikalisch und auch nicht als antireligiös, sondern im Weberschen Sinne als irreligiös zu bezeichnen, d.h. sowohl ohne eigenes religiöses Erleben als auch ohne stärkeres Empfinden für diesen Mangel.«⁹⁶⁵

Diese Aussage trifft sich mit der Feststellung POLLACKs, »dass nur sehr wenige Ostdeutsche der Religion in ihrem Leben überhaupt eine Bedeutung beimessen.«⁹⁶⁶ Nach der von POLLACK referierten Studie geben aber dennoch 40 Prozent der Ostdeutschen an, zumindest an die

959 M. DOMSGEN 2010a, 230.

960 H. WILLKE 2006b, 57.

961 »Bei den Jüngeren in Ostdeutschland, die nach der Wende zur Schule gegangen sind, hält sich zwar immer noch die Gleichgültigkeit und Distanz der Kirche gegenüber. Aber es kann zugleich von einer Zunahme des Interesses an Religion und den Religionen, an religiösen Symbolen und Ritualen, an religiösen Weltdeutungen und Lebensorientierungen gesprochen werden.« (W. GRÄB 2013, 11).

962 INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 2010, 7.

963 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 25.

964 A.a.O., 27.

965 E. TIEFENSEE 1999, 5.

966 O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK 2005, 32.

Existenz eines höheren Wesens zu glauben, d.h. hier relativiert sich die sehr pessimistische Sicht TIEFENSEEs. Wir haben es besonders auf protestantischer Seite mit einer zunehmenden Kirchendistanzierung zu tun. So wirkt sich die *systemische Interdependenz des gemeinsamen gesellschaftlichen Rahmens, welcher durch eine stark säkulare Weltanschauung geprägt ist, systemschwächend auf die Mitglieder und damit auf die Kirche selbst aus.*

d) Gebet und Bibellektüre

Der Blick auf die Zahlen zur Konfessionszugehörigkeit, die eine überwältigende Mehrheit an traditioneller Konfessionslosigkeit mit mehrheitlich atheistischer Ausprägung ausweist⁹⁶⁷, hat unübersehbare Konsequenzen für die Kenntnis biblischer Inhalte und die Gebetspraxis. So korrespondiert zum einen ein *eklatantes Wissensdefizit in Bezug auf christlich-biblische Inhalte*⁹⁶⁸ mit einer *Wissenschaftsgläubigkeit*, die die Existenz aller nicht operationalisierbaren Erscheinungsformen⁹⁶⁹ im Voraus bereits in Frage stellt.⁹⁷⁰ Zum anderen erschließt sich daraus, dass der Glaube an einen persönlichen Gott nur von einer geringen Minderheit der Bevölkerung bejaht wird. So konstatiert DOMSGEN unter Verweis auf empirische Befunde aus der 15. Shell-Jugendstudie: »Zwei Drittel aller ostdeutschen Jugendlichen sagen von sich, sie seien nicht religiös und beteten deshalb auch nicht. 18% der jungen Menschen beten nie. Lediglich ca. 15% der ostdeutschen Jugendlichen geben an, dass sie regelmäßig oder ab und an beten.«⁹⁷¹

Aus einer anderen Studie⁹⁷² unter ostdeutschen Schülern geht hervor, dass die Selbsteinschätzung und das Selbstverständnis »gläubig« weitestgehend mit der Applikation von Gebet einhergeht.⁹⁷³ Ob diese Aussage generalisiert und auch auf andere Altersgruppen übertragbar ist, kann nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Hinweise in diese Richtung liefern Indizien der Befragung, die eine Korrelation zwischen kindlicher Gebetspraxis und späterem rituellen Vollzug nahelegen.⁹⁷⁴ Von besonderem Interesse ist innerhalb der Untersuchung, dass ein kleiner Prozentsatz (3%) derjenigen, die sich als »nicht an Gott glaubend« bezeichnen, dennoch beten. DOMSGEN/LÜTZE gelangen damit zu der Aussage, dass »ideologische und rituelle Dimension von Religiosität mehrheitlich eng miteinander verbunden, aber nicht deckungsgleich sind.«⁹⁷⁵

Bezüglich der Häufigkeit von Gebet trifft HANISCH im Rahmen seiner Untersuchung die Feststellung, dass jüngere Schüler häufiger beten als ältere und dass vor allen Dingen Situationen der Angst Auslöser von Gebet sind.⁹⁷⁶ Umfragen zum persönlichen Gebet unter ostdeutschen Evangelischen belegen hingegen, dass 67 Prozent gelegentlich, 18 Prozent fast täglich, 23 Prozent häufig und 59 Prozent manchmal beten.⁹⁷⁷ Diese Angaben unterstreichen die *parallele Existenz einer starken religiösen Minderheitskultur*⁹⁷⁸, innerhalb derer die religiöse Praxis einen erheblichen Stellenwert einnimmt.

967 M. DOMSGEN 2009b, 322.

968 »In der Summe fällt auf, dass Konfessionslose insgesamt mit ihrem Wissensstand unter demjenigen der Kirchenmitglieder liegen, wobei dieser sich auch auf einem eher niedrigeren Niveau bewegt.« (M. DOMSGEN 2006b, 210).

969 M. WOHLRAB-SAHR spricht an dieser Stelle von einer »aufklärerische[n]; S.S.] Verbindung mit szientistischen Weltansichten.« (M. WOHLRAB-SAHR 2012, 29).

970 »Eine erste, für den ostdeutschen Kontext kennzeichnende Herausforderung liegt in der nach wie vor zu beobachtenden Dominanz naturwissenschaftlicher Modelle, die in marxistischer Tradition ein Monopol in Sachen Weltdeutung beanspruchen und alternative Hermeneutiken mit dem Verdikt der Unwissenschaftlichkeit versehen.« (M. DOMSGEN/F. M. LÜTZE 2013, 154).

971 M. DOMSGEN 2010a, 29.

972 Befragt wurden ca. 1000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 sowie 9/10 an Sekundarschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt. M. Domsgen/Frank M. Lütze 2010.

973 A.a.O., 66.

974 »Die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen zur eigenen Gebetspraxis finden, steigt mit der als Kind erlebten Gebetspraxis.« (A.a.O., 81).

975 A.a.O., 79.

976 Vgl. H. HANISCH 2005, 214-215.

977 Vgl. M. DOMSGEN 2006b, 141-142 zitiert K. ENGELHARDT/H. VON LOEWENICH/P. STEINACHER 1997, 409.

978 M. DOMSGEN 2010a, 30.

Als Ableitung aus der Analyse des religionssoziologischen Hintergrundes lässt sich für eine religionspädagogische Elternarbeit eine dreifache Ausrichtung benennen. Zunächst einmal ist es von essentieller Wichtigkeit, die Heterogenität an vorhandenen Lebensinterpretationen innerhalb eines säkularen Kontextes wahrzunehmen, um in einem zweiten Schritt irreführende Kategorisierungen zu vermeiden. Diese Position perceptiver Differenzierung ermöglicht die Einnahme einer angemessenen Perspektive, um schließlich drittens, gezielte Stimulationen von Prozessen bewusster Auseinandersetzung anbieten zu können.

3. Mikrosystem – Familie

Die Familie im Osten Deutschlands ist in vieler Hinsicht mit den gleichen Herausforderungen konfrontiert wie auch Familien in anderen Teilen Deutschlands. Dennoch gibt es zum einen strukturelle Unterschiede, wie die eines umfangreichen Betreuungssystems, das sich vom Krippenalter bis zum Ende der Grundschulzeit erstreckt und Konsequenzen für die Gestaltung des Familienlebens hat. Zudem ist aber andererseits auch von einer anderen historischen Prägung auszugehen, die sich zwar in vielen Bereichen bereits mit einem westdeutschen Setting nivelliert hat, deren Auswirkungen aber dennoch weiterhin bis in die Gegenwart spürbar sind.

Eine detaillierte Beschreibung findet sich bei Michael DOMSGEN⁹⁷⁹, der in besonderer Weise zur Profilierung des Phänomens Familie und Religion innerhalb eines ostdeutschen Kontextes beigetragen hat. Seine Ausführungen sollen deshalb als Orientierung meiner Erläuterungen dienen, wobei ich versuchen werde, soweit dies möglich ist, mich in der von ihm gewählten durchgängig vergleichenden Perspektive zwischen Ost- und Westdeutschland auf den Bereich Ostdeutschland zu beschränken. Zugrunde gelegt wird dabei die ökosoziale Perspektive nach BRONFENBRENNER, der eine systemische Vermessung unterschiedlicher interdependenter gesellschaftlicher Lernorte vornimmt. Dabei sollen über den groben Fokus des Makrosystems zunächst die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erschlossen werden. Innerhalb derer bleibt es immer wieder unerlässlich, die Mikroperspektive des Familiensystems einzublenden, da von Systeminterdependenz auszugehen ist. Anschließend werden Betrachtungen im Exosystem zu den Medien vorgenommen, um dann Aussagen zum Mesosystem, welches die Korrelation »Elternhaus-Schule« umfasst, sowie zum Mikrosystem »Familie« zu treffen.

a) Makrosystem – Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die derzeitigen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt stellen sich im Vergleich zu den Vorjahren günstig dar, was sich in sinkenden Arbeitslosenzahlen verbunden mit einer gestiegenen Nachfrage an Arbeitskräften ausdrückt. Dies hat positive Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt in Ostdeutschland, der mit 11,3 Prozent im Jahr 2011 die niedrigste Arbeitslosenquote seit 1991 aufwies.⁹⁸⁰ Dennoch kennt *jeder zweite Ostdeutsche das Phänomen der Arbeitslosigkeit aus eigener Erfahrung*. Hinzu kommt, dass unter jungen Arbeitnehmern die Zahl derjenigen wächst, die nur in einem *befristeten Arbeitsverhältnis* stehen. Mittlerweile beläuft sie sich auf *50 Prozent der Berufstätigen unter 35 Jahren*. Das bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die persönliche Lebensplanung. Die marktwirtschaftlichen Bedingungen geben den Takt individueller Lebensrhythmen an, die auf der einen Seite zu einer Steigerung des Lebensstandards führen, andererseits aber oftmals kontraproduktiv auf familiäre Bedürfnisse wirken. Insgesamt ist zu konstatieren, *dass sich Paare immer später zum Heiraten entscheiden. Bei Männern liegt das durchschnittliche Heiratsalter bei 33 Jahren, bei Frauen bei 30 Jahren*. Damit hat sich in den vergangenen Jahren das durchschnittliche Heiratsalter in beiden Teilen Deutschlands angeglichen.⁹⁸¹

Obwohl der Kinderwunsch oft aufgeschoben wird, nahm die durchschnittliche Geburtenrate wieder leicht zu. Im Osten Deutschlands lag die durchschnittliche Kinderzahl je Frau im Jahre 2010 bei 1,46 Prozent.⁹⁸² Die Verteilung sieht dabei so aus, dass eine *Konzentration auf ein bis höchstens zwei Kinder pro Familie* vorherrscht. Das täuscht jedoch nicht über den Sachverhalt

979 M. DOMSGEN 2006.

980 BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2014.

981 STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011a.

982 STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011b.

hinweg, dass Deutschland im europäischen Vergleich zu den Ländern mit den geringsten Geburtenraten gehört.⁹⁸³

*Die Familie genießt besonders im Osten Deutschlands eine hohe Anerkennung.*⁹⁸⁴ Dabei ist ihr Design von einer *weit fortgeschrittenen Pluralisierung von Familienformen*⁹⁸⁵ geprägt. Auch ist Elternschaft heute nicht mehr selbstverständlich, »sondern eine Option unter anderen Lebens- und Partnerschaftsformen.«⁹⁸⁶ Die stärkere Entkopplung von Ehe und Familiengründung führt zu einem *erhöhten Anteil Alleinerziehender und nichtehelicher Lebensgemeinschaften mit Kindern*. Diese machen innerhalb des ostdeutschen Kontextes *insgesamt ein Drittel aller Haushalte* aus.⁹⁸⁷ So stieg die Anzahl der *Paare, die zum Zeitpunkt der Geburt ihres ersten Kindes nicht verheiratet waren*, weiter deutlich an. Insgesamt kam man 2010 in den neuen Ländern auf eine Prozentzahl von *74 Prozent*.⁹⁸⁸ Der EU-Durchschnitt liegt bei 38 Prozent. Bei diesen Zahlen muss jedoch mitbedacht werden, dass es nach der Geburt des ersten Kindes häufig zu einer Eheschließung kommt. So erhöhte sich 2010 die Anzahl derjenigen, die sich das »Ja-Wort« gaben, um 1 Prozent.⁹⁸⁹ Nach Mitteilung des Statistischen Bundesamtes ging die *Scheidungsrate* 2009 im Vergleich zum Vorjahr um 3,2 Prozent zurück. Damit wurden 2009 von 1000 bestehenden Ehen zehn geschieden – im Jahr 2008 waren es elf Ehen.⁹⁹⁰ Dennoch betrifft dies insgesamt *ein Drittel aller Ehen. Bei knapp der Hälfte aller geschiedenen Ehen waren Kinder unter 18 Jahren betroffen*.

Binationale Paare und Migrantenfamilien spielen prozentual gesehen im ostdeutschen Familienkontext nur eine untergeordnete Rolle. Nach der Bundeszentrale für politische Bildung bewegte sich der Ausländeranteil im Jahr 2006 z.B. in Sachsen-Anhalt bei 1,9 Prozent gegenüber Sachsen mit 2,8 Prozent bei einem gleichzeitigen Landesdurchschnitt von ca. 8 Prozent.⁹⁹¹

»Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für viele Familien, insbesondere für die Frauen, heute zur Zerreißprobe geworden.«⁹⁹² Dennoch ist ihre *Erwerbsbeteiligung* im Zeitraum von 2006 bis 2010 deutlich gestiegen und *gehört im Osten Deutschlands zur Normalität in der weiblichen Lebenskonzeption*.⁹⁹³ Besonders ostdeutsche Kinder wachsen vielfach in dieser Familienform auf, da hier die beruflichen Vollzeitanteile besonders hoch sind und *jede dritte Frau eine Vollzeittätigkeit* anstrebt.⁹⁹⁴ Die Berufstätigkeit beider Eltern wirkt sich zum einen auf den Gestaltungsraum »Familie« sowie auf eine umfangreiche Nutzung von Tageseinrichtungen aus. In diesen Kontext reiht sich die immens zugenommene Bedeutung der Schule als zentrale Zuweisungsstelle von gelingenden Lebenschancen und Schlüsselbegriff gesellschaftlichen Erfolgs. Bei paralleler beruflicher Beanspruchung oder ökonomischen Engpässen fühlen sich viele Eltern mit den schulischen Ansprüchen alleingelassen oder überfordert. Nicht selten degradiert die Eltern-Kind-Beziehung zunehmend zu einer Schulbeziehung, die durch Noten reguliert und definiert wird. Gleichsam zieht die Abstimmung von Familie, Beruf und Schule oft eine klare Organisation des familiären Alltags nach sich, die auf der Basis *deutlicher Regeln sowie deren Einhaltung* beruht. Dies hat Konsequenzen für den *Erziehungsstil, der zwischen Aushandeln und Befehlen eher in Richtung »Anpassung« tendiert*.⁹⁹⁵

983 »Die natürlichen Folgen liegen in der *Abnahme eines selbstverständlichen Umgangs mit Kindern*, die ein eher *weniger kinderfreundliches Klima* provozieren und eine Stigmatisierung« (E. REICHWEIN 2012, 202) kinderreicher Familien nach sich ziehen.

984 M. DOMSGEN 2005a, 63.

985 Vgl. M. DOMSGEN 2006b, 96.

986 C. HENRY-HUTHMACHER 2008, 3.

987 A.a.O., 53.

988 Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011c.

989 STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011d.

990 STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011e.

991 BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2006b.

992 BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (ohne Jahresangabe a).

993 Das Bundesverfassungsgericht spricht in diesem Zusammenhang von einer »Erwerbstätigen« und meint damit die Auflösung von Bildern der Rollenfestlegung. (DEUTSCHER BUNDESTAG 2011).

994 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012b, 25.

995 Demgegenüber steht die gesellschaftlich neudefinierte Rolle des Kindes als »gleichberechtigtem Lebens- und

Kontrastierend zur Auflösbarkeit ehelicher Beziehungen auf der einen Seite, die mit einer Austauschbarkeit von Lebenspartnern einhergeht, positioniert sich die als unauflösbar geltende »Eltern-Kind-Bindung«. Sie trägt den Status eines Lebensprojektes, innerhalb dessen das Kind bzw. der Jugendliche als »der bzw. ein zentraler Lebenspunkt«⁹⁹⁶ gilt. DOMSGEN verweist auf BERTRAM, indem er konstatiert, dass die »Beziehungen zu den Kindern [...] eine größere Bedeutung als die Beziehungen zu den Partnern«⁹⁹⁷ haben. Dies trifft besonders auf den ostdeutschen Kontext zu, innerhalb dessen die »intergenerationale Solidarität« besonders ausgeprägt ist.⁹⁹⁸ Aus diesem Grund sind gerade die *Großeltern als wichtiger Faktor familiärer Beziehungen* auszuweisen. Wenn auch nicht unbedingt lokal in einem Haushalt befindlich, haben Großeltern »bezüglich der Kontakthäufigkeit eine größere Bedeutung als die eigenen Geschwister.«⁹⁹⁹ Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Familie in ihrer Variationsbreite und je eigenen Logik als essentielles Element der kindlichen Entwicklung im Blick zu haben.

b) Exosystem - Medien

Das bevorzugte Medium innerhalb der medialen Nutzung stellt nach wie vor das Fernsehen dar.¹⁰⁰⁰ Dabei konstatieren Ergebnisse von Studien¹⁰⁰¹ bezüglich der Wohnregion eine insgesamt »stärkere(n) Verbreitung der Mediennutzung in den neuen gegenüber den alten Bundesländern.«^{1002 1003} Hingegen spielen in den neuen Bundesländern eine größere Anzahl von Kindern während der Woche nie am Computer.¹⁰⁰⁴ Dafür ist die Quote an computerspielenden Kindern, die dies mindestens drei Stunden pro Woche tun, mit 0,9 Prozent in den neuen gegenüber den alten Bundesländern (0,3 Prozent) höher.¹⁰⁰⁵ Aber auch für Erwachsene lässt sich ein ausgedehnterer Fernsehkonsum innerhalb der neuen Bundesländer konstatieren. Dabei werden im Generellen private Sender mit regionalen Inhalten und einer stärkeren Unterhaltungsorientierung bevorzugt.¹⁰⁰⁶

Mit Blick auf die Vita der Familien lässt sich daraus schlussfolgern, dass *das Medium Fernsehen eine bedeutende Rolle innerhalb des familiären Kontextes* spielt. Besonders die hohen Einschaltquoten während der Wochenenden scheint ein starkes Indiz für eine medienzentrierte Familiengestaltung darzustellen, die Auswirkungen auf spezielle Zeitrhythmen, den familiären Beziehungskontext sowie die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Umwelt darstellt.¹⁰⁰⁷

Innerhalb der medial repräsentierten gesellschaftlichen Umwelt werden Aspekte religiöser Bildung in unterschiedlichster Quantität und Qualität repräsentiert. Diese Informationen stellen vielfach gerade für Familien mit säkularer Prägung die einzigen Konstituenten religiöser Bildung dar. So »gibt es vereinzelte Hinweise darauf, dass Kinder die Medien als Quelle für die

Gesprächspartner«, die oft anspruchsvolle, mannigfaltige Aushandlungsprozesse nach sich zieht und Eltern dadurch immer mehr an die Grenzen ihres erzieherischen Handelns stoßen lässt. (A. SCHMIDT-WENZEL 2008, 86).

996 A. SCHMIDT-WENZEL 2008, 86.

997 M. DOMSGEN 2006b, 75 zitiert H. BERTRAM 1996, 77.

998 Ebd.

999 A.a.O., 61.

1000 Das ergaben verschiedene quantitative Studien aus dem Jahr 2012. STATISTICA. DAS STATISTIC-PORTAL 2012.

1001 Verwiesen sei auf den Nationalen Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS).

1002 Vgl. ROBERT KOCH INSTITUT 2008.

1003 So differieren die Fernsehgewohnheiten z.B. am Wochenende mit 35,2 Prozent in den neuen gegenüber 25,4 Prozent in den alten Bundesländern beträchtlich.

1004 In den neuen Bundesländern spielen 59 Prozent während der Woche nicht am Computer, hingegen belaufen sich in den alten Bundesländern die Zahlen auf 52, 8 Prozent.

1005 Die Vermutung liegt nahe, dass sich der Computerkonsum voraussichtlich bevorzugt auf das Wochenende bezieht.

1006 Vgl. C. GRETHLEIN 2005b, 247.

1007 A.a.O., 263.

Konstruktion ihrer religiösen Vorstellungen nutzen.«¹⁰⁰⁸ Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Untersuchungen von Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen. Eindeutige Aussagen lassen sich jedoch nur schwer treffen.¹⁰⁰⁹ Damit kommt dem *Fernsehen eine bedeutende Rolle für die Ausformung religiöser Referenzebenen innerhalb familiärer Systeme* zu.¹⁰¹⁰

c) Mikrosystem – Referenzebene »religiöse Bildung«

Der Familie kommt *als Ort religiösen Lernens eine zutiefst prägende Relevanz* zu.¹⁰¹¹ So weißt DOMSGEN darauf hin, dass Rituale, wie beispielsweise *der Kirchenbesuch*, zu einem Verhaltensmuster gehören, die zu einem großen Teil im Erwachsenenalter stabil bleiben, wenn diese bereits in der primären und sekundären Sozialisation praktiziert wurden.¹⁰¹² Ähnliche Zusammenhänge scheinen ebenfalls zwischen kindlicher *Gebetspraxis* und der im Erwachsenenalter zu bestehen.¹⁰¹³ Dasselbe unterstreicht KINDER in Bezug auf einen »negativen Transfer«. So beginnen im Osten Deutschlands »98% der nicht religiös erzogenen Väter und 94% der Mütter bei ihren Kindern keine religiöse Erziehung.«¹⁰¹⁴ Dies hat zur Konsequenz, dass in den »Familien keine Impulse zur Explizierung von Religion« weitergegeben werden und deshalb auch nicht auf »traditionelle religiöse Deutungsmuster«¹⁰¹⁵ zurückgegriffen werden kann. Aber auch in denjenigen *Familien, die noch einen Bezug zu religiöser Bildung aufweisen, sind Formen religiöser Ausdrucksfähigkeit weitgehend verloren* gegangen.¹⁰¹⁶

KINDER¹⁰¹⁷ schlägt zwei grobe Interpretationsstränge elterlicher Sinnsysteme vor: zum einen Eltern ohne und zum anderen solche mit religiös - christlicher Erziehungsintention. Da die ostdeutsche Gesellschaft mehrheitlich unter dem Begriff der Entkirchlichung zu fassen ist, dominiert in umfassendem Maße ersteres Relevanzsystem. Innerhalb dessen umschreibt er die mehrheitlichen Einstellungen der Eltern mit dem Begriff der *Distanz bzw. Indifferenz*, welches den Mangel an christlich-religiöser Erziehungsintention anzeigt. Konsequenterweise findet dies auch seinen *Niederschlag in der innerfamiliären Kommunikation. Themen, die zum Bereich Christentum, Kirche, Religion und Glauben* gehören, finden sowohl im Raum der Familie so gut wie keine Kommunikationsplattform und werden auch in Gesprächen im Verwandten- und Freundeskreis *weitestgehend ausgeblendet*. Eine auffallend konträr exponierte Rolle scheinen in diesem Kontext jedoch die *Großeltern*, besonders die Großmütter, zu spielen. Sie weisen sich nicht selten als »Tradenten der Kirchlichkeit«¹⁰¹⁸ aus und bringen damit *in emotional positiver Form christlich-religiöse Impulse in das Familienleben ein*.

Trotz generell entkirchlichten gesellschaftlichen Kontextes existieren andererseits laut Forschungsbefunden nennenswerte Feinabstimmungen. So gibt es Elterngruppen, die in ihrem religiösen Erziehungsverhalten unter dem Begriff »Umdeutung« zu subsumieren sind. Diese Haltung umfasst eine gewisse Offenheit für christlich-religiöse Fragen, jedoch in erster Linie

1008 M. L. PIRNER 2012, 63.

1009 »Sowohl die Vielfalt der religiösen Bezüge - oder auch deren Fehlen - in der Medienkultur als auch die stark individuell unterschiedliche Rezeption von Medien machen klar: Es sind keine einfachen und einheitlichen Aussagen über die »Wirkungen« der Medien auf die Religiosität der Kinder und Jugendlichen möglich, sondern allenfalls Tendenzanzeigen oder gruppen- bzw. individualspezifische Aussagen.« (M. L. PIRNER 2012, 68; Hervorhebung im Original).

1010 C. GRETHLEIN 2005b, 243.

1011 »Die in der Kindheit erlernten religiösen Deutungs- und Partizipationsmuster bleiben ein Leben lang relevant und können nicht völlig ausgeblendet oder negiert werden. Allerdings darf dies nicht deterministisch verstanden werden. Neuorientierungen sind möglich.« (M. DOMSGEN 2012a, 339).

1012 Vgl. M. DOMSGEN 2006c, 468.

1013 M. DOMSGEN 2004, 143.

1014 J. KINDER 2003, 106.

1015 M. DOMSGEN 2012b, 345-346.

1016 M. DOMSGEN 2009c, 30.

1017 J. KINDER 2003, 63.

1018 M. DOMSGEN 2004b, 180.

auf dem Hintergrund eines Interesses an Bildung und Wissensvermittlung zum Wohle des Kindes. Die kindliche Perspektive spielt dabei eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus kennzeichnet sich ein Teil der Eltern durch das Bedürfnis an Unkonventionalität, weshalb sie christlich-religiösen Lebensbezügen nicht uninteressiert gegenüberstehen.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass trotz einer weit verbreiteten Ausblendung christlich-religiöser Sinn- und Lebensdeutung innerhalb elterlichen Erziehungsverhaltens *durchaus Perspektiven der Öffnung vorhanden sind, an die angeknüpft werden kann*. Es scheint in jedem Fall *lohnenswert, weltanschauliche Hintergründe bezüglich elterlichen Erziehungsverhaltens differenziert wahrzunehmen*.

Dasselbe trifft auch auf *Eltern zu, die im Groben eher zur Kategorie mit religiös-christlicher Erziehungsintention gehören*. Hier lassen sich diejenigen unterscheiden, die die religiös-christliche Praxis an Dritte, wie Kirche und Schule, delegieren, von denen, welche sie innerhalb der Familie leben.¹⁰¹⁹ Während die erste Gruppe Kirche und christlicher Lebensdeutung mit Wertschätzung begegnet, zu dieser aber für sich selbst keinen rechten Zugang findet, beschreibt der zweite Personenkreis Familien mit aktiver Kirchenmitgliedschaft. Für beide gilt jedoch, dass durch die starke Prägekraft des entkirchlichten Umfeldes, die auf den mannigfachen interdependenten Relationsebenen zwischen den Systemen Familie und Gesellschaft besteht, *die christlich-religiöse Sinn- und Lebenspraxis wesentlich erschwert wird. Es fehlt an einer »außerfamilialen Abstützung der religiösen Sozialisation.«*¹⁰²⁰ KINDER geht sogar so weit, dass er eine *bewusste religiös-christliche Erziehungspraxis in der Familie als teilweisen Ausstieg aus der Gesellschaft deutet*.¹⁰²¹

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Referenzebene »religiöse Bildung« im Kontext des sozialen Systems »Familie« in Ostdeutschland mehrheitlich durch das Faktum der *Entkirchlichung* geprägt ist, die sich bereits *in dritter und vierter Generation verfestigt* hat. Diese wird im Sinne autopoietischer Prozesse von den Eltern an die Kinder weitergegeben. »Für die meisten von ihnen ist es schlechterdings *nicht vorstellbar, dass Religion etwas mit praktischen Lebensvollzügen zu tun haben soll.*«¹⁰²² So steht der Großteil der Familien christlich-religiösen Sinn- und Lebensdeutungen zunächst mit mangelnder Anschlussfähigkeit gegenüber. Neben einem eklatanten Wissensdefizit weist DOMSGEN besonders darauf hin, dass Kinder und Jugendliche keine Beziehung mehr zu geliebter Religion haben und dass diese somit ihre lebensgestaltende Kraft verliert.¹⁰²³

Gleichzeitig ist feststellbar, dass sich die *große Trennlinie* der beiden idealtypischen Relevanzsysteme *bezüglich nicht- bzw. religiös - christlicher Erziehungsintention zwar weitestgehend mit der Kirchenmitgliedschaft deckt, mit dieser jedoch nicht völlig kongruent ist*. Demnach sollten Festlegungen in Form von Kategorisierungen nach Möglichkeit vermieden werden. Vielmehr ist dezidiert hervorzuheben, dass es *auf Seiten elterlicher Relevanzsysteme mehr Anknüpfungsmöglichkeiten und Synapsen ausbaubarer Anschlussfähigkeit gibt als oft vermutet*.

d) Resümee

Die nach wie vor angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt sowie das Streben nach optimalen Entwicklungsbedingungen für den Nachwuchs üben auf junge Paare einen immensen finanziellen und psychischen Druck aus. Als eine der sich daraus ergebenden Konsequenzen kommt es zum deutlichen Favorisieren der Ein- bis Zwei-Kind-Familie. Gleichzeitig ist dabei

1019 KINDER differenziert zwischen »Delegation« und »aktive(r) familiäre(r) Gestaltung«. (J. KINDER 2003, 63). Mit Bezugnahme auf denselben Kontext verwendet M. DOMSGEN die Termini »hinweisend« und »einweisend« (M. DOMSGEN 2009c, 30).

1020 A.a.O., 178.

1021 J. KINDER 2003, 322.

1022 M. DOMSGEN 2004a, 26.

1023 A.a.O., 27.

jedoch bezüglich der Familienform eine weit fortgeschrittene Pluralisierung zu konstatieren: Neben der noch als Norm geltenden Zwei-Eltern-Familie präsentiert sich ein weites Spektrum an nichtehelichen Lebensgemeinschaften, Patchwork- bzw. Scheidungsfamilien sowie Alleinerziehenden. Dies führt u.a. zu einer stärkeren Gewichtung der Eltern-Kind-Beziehung gegenüber dem Verhältnis zum Partner und lässt diese nicht selten zu einem zentralen Bezugspunkt im parentalen Lebenskonzept avancieren. Hieraus erklärt sich gleichzeitig die Wichtigkeit der Großeltern, die auch über eine gewisse räumliche Distanz hinweg eine unterstützende Rolle im familiären Kontext einnehmen. Die oft ganztägige Berufstätigkeit beider Elternteile bringt auf der einen Seite eine straffe Organisation der täglichen Lebensabläufe mit sich, andererseits impliziert sie eine zum Teil umfangreiche Nutzung von Tageseinrichtungen.

Trotz der derzeit eher günstigen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt wirkt die allgegenwärtige Bedrohung durch Arbeitslosigkeit weit in die Familien hinein. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass der Bildungsbereich zu den intensivsten elterlichen Beschäftigungsschwerpunkten bezüglich der Kinder zählt. In diesem Kontext erhält die Schule nach wie vor eine hervorgehobene Position als zentrale Zuweisungsstelle gelingender Lebenschancen. Durch geringe Geschwisterzahl bzw. Einzelkindsituation, wachsende Anforderungen der Schule und des gesamten Bildungssektors werden Eltern zu »Familienmanagern«¹⁰²⁴, woraus häufig ein Gefühl von Überforderung resultiert und nicht selten eine defizitäre Eigenperspektive der Eltern provoziert.¹⁰²⁵ Neben einem Empfinden mangelnder Unterstützung klagen sie häufig über entbehrende Wertschätzung, welches besonders ausgeprägt auf Alleinerziehende zutrifft. In diesen Kontext reiht sich die umfangreiche Nutzung moderner Medien, denen in einem gewissen Maße eine Entlastungsfunktion innerhalb des familiären Settings zukommt. Sie bilden im stark entkirchlichten Kontext der neuen Bundesländer neben den Großeltern häufig den einzigen Transmitter religiöser Bildung.

Das Elternhaus als die prägendste Sozialisationsinstanz legt den Grund religiöser Bildung, welches sowohl für religiöse Rituale als auch für emotionale Dispositionen zutreffend. In gleicher Weise hat dies in umgekehrter Richtung seine Gültigkeit für Familien ohne konfessionelle Prägung, die sich in Ostdeutschland bereits über mehrere Generationen verfestigt hat. Hier sind praktische Lebensvollzüge von Religion kaum noch nachvollziehbar, und religiöse Themen gehören so gut wie nicht in das Kommunikationsrepertoire der Familien. Insgesamt erweist sich jedoch anstelle von Kategorisierungen¹⁰²⁶ eine offene Haltung der Kontaktaufnahme als hilfreicher und fruchtbarer.

1024 A.a.O., 3.

1025 »Eltern befinden sich fast immer im Dauerstress.[...] Eltern brauchen also in erster Linie die persönliche Stärkung zur Bewältigung ihrer Aufgaben, damit sie sich auch gebührend mit ihren Erziehungsaufgaben befassen können.« (E. J. BRUNNER 2006, 27).

1026 So weist DOMSGEN darauf hin, dass mindestens vier unterschiedliche Dimensionen zur Beschreibung von Religiosität in den Familien zu unterscheiden sind: »die kirchliche Religiosität«, »die christliche Religiosität«, »der Atheismus«, »die Außerkirchlichkeit bzw. Außerchristlichkeit«. (Vgl. M. DOMSGEN 2005a, 70).

4. Mesosystem – Vorschulbereich

In den meisten Ländern liegt die Vorschulerziehung im Verantwortungsbereich der »Ministerien für Soziales« und differiert besonders zwischen den alten und neuen Bundesländern recht stark. Dabei übertreffen bundesweit freie Träger (60 Prozent) öffentliche Träger (40 Prozent) in prozentualer Repräsentanz deutlich. Innerhalb der ersteren Gruppe machen die beiden großen kirchlichen Trägergruppen zwischen der Hälfte¹⁰²⁷ und einem guten »Drittel (36,2%) aller Kindertageseinrichtungen¹⁰²⁸ in Deutschland«¹⁰²⁹ aus. Im deutschen Osten stellt sich die Verteilung deutlich anders dar. Dort nehmen Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft Minderheitenposition ein.¹⁰³⁰ Anders sieht es auch bei der altersspezifischen Frequentierung aus. Während in Westdeutschland für nur ca. 3 Prozent der Kinder unter 3 Jahren Krippenplätze zur Verfügung stehen¹⁰³¹, ist im Osten Deutschlands von einer *gut ausgebauten Betreuungssituation für Kleinstkinder auszugehen. So besuchen 40 Prozent der Kinder unter 3 Jahren einen öffentlichen Krippenplatz*,^{1032 1033} jedoch ist die Inanspruchnahme der Betreuungseinrichtungen stark von der jeweiligen Lebenssituation abhängig.¹⁰³⁴ Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist freiwillig, wobei sechsjährige Kinder, die schulpflichtig, aber nicht schulfähig sind, Schulkindergärten¹⁰³⁵ oder Vorklassen besuchen können. Deren Existenz unterliegt jedoch im Rahmen der Inklusionsdebatte¹⁰³⁶ einem starken Rechtfertigungsdruck.

1027 Die evangelische und die katholische Kirche zusammen unterhalten etwa 50% aller Kindertagesstätten in der Bundesrepublik Deutschland. (EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (ohne Jahresangabe).

1028 »Der Begriff umfasst neben dem klassischen Kindergarten (für 3-6 Jährige) auch Kinderkrippen (für unter 3-Jährige) und Horte (die z.T. auch Schulkindern offen stehen).« (B. SCHRÖDER 2012, 455).

1029 FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND 2002.

1030 »Während (1994) der Anteil der Einrichtungen im Osten für die AWO und den Paritätischen ein gutes Viertel und das Rote Kreuz ein gutes Drittel ihrer gesamten Kindertageseinrichtungen in Deutschland darstellen, sind es für das Diakonische Werk / Ev. Kirche 6 Prozent und für die Caritas / Kath. Kirche knapp 2 Prozent ihrer gesamten Tageseinrichtungen für Kinder.« (Ebd.)

1031 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012c, 31.

1032 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (ohne Jahresangabe b).

1033 Trotz der guten Betreuungssituation gestalten sich die Arbeitsbedingungen der modernen Berufswelt oft nicht im Einklang, ja sogar häufig konträr gegenüber den Interessen der Familie. »Eine an den Bedürfnissen der Familie orientierte, individuelle Gestaltung der Arbeitszeit ist vielfach nicht gegeben.« (Ebd.).

1034 »Im Vergleich zu Kindern von verheirateten Eltern sind *Kinder von Alleinerziehenden doppelt so häufig in der Krippe oder im Hort* zu finden.« (R. BECKER/W. LAUTERBACH 2008, 115; Hervorhebung im Original).

1035 Vgl. A. KNITSCH 2004.

1036 Vgl. H. BIRKENSTOCK 2013.

5. Exosystem - Schule

2008 besuchten ca. 93 Prozent der schulpflichtigen Kinder staatliche Schulen und ca. 7 Prozent Privatschulen, wobei die Tendenz steigend ist.¹⁰³⁷ Durchgängig hohe Werte an allgemeinbildenden privaten Schulen lassen sich im Osten Deutschlands konstatieren.¹⁰³⁸ So kam es angesichts der demografischen Entwicklung Ostdeutschlands in den letzten Jahren zu einer vielfachen Schließung öffentlicher Schulen bei gleichzeitiger Vervierfachung des privaten Schulsektors.¹⁰³⁹ Bundesweit befinden sich davon zwischen 2,14 Prozent¹⁰⁴⁰ und 3,7 Prozent¹⁰⁴¹ in evangelischer und 2,46 Prozent¹⁰⁴² in katholischer Trägerschaft, beide mit steigender Tendenz.

Die Verantwortung für das Bildungswesen ist zwischen Bund und Ländern aufgeteilt, wobei die Kompetenzen der Gesetzgebung und Verwaltung sowie die Schulinspektion überwiegend bei den Ländern liegen. Die Kultusminister der jeweiligen Länder treffen sich im Rahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), um eine gemeinsame und vergleichbare Grundstruktur des Schulwesens zu gewährleisten. Die einzelnen Länder legen die Lehrpläne fest, empfehlen Unterrichtsmethoden und Lehrbücher. Den Gemeinden obliegen die äußeren Schulangelegenheiten, wie z.B. Erhalt der Schulgebäude.¹⁰⁴³ Der Aufbau der schulischen Systeme innerhalb Ost- und Westdeutschlands verläuft weitgehend parallel. Es lassen sich jedoch Unterschiede in der vorschulischen Betreuung und Erziehung sowie im Betreuungsbereich der Grundschule, dem Hort, konstatieren. In den neuen Bundesländern verfügen die öffentlichen Grundschulen über einen Hortbereich, der eine Nachmittagsbetreuung gewährleistet. Das Angebot ist mindestens fünfmal so groß¹⁰⁴⁴ wie dasjenige im Westen.¹⁰⁴⁵ Momentan befinden sich die Länder in einem Prozess, die Betreuungszeit durch die Schule auszudehnen.

Die Grundschulzeit erstreckt sich mit Ausnahme weniger Bundesländer vom 6. bis zum 10. Lebensjahr. Die allgemeine Schulpflicht beginnt ab dem 6. Lebensjahr und umfasst 9 bzw. 10 Jahre Vollzeitschulpflicht an einer allgemeinbildenden Schule. Der Unterricht findet an fünf bis sechs Tagen in der Woche statt. Die Anzahl der Wochenstunden steigt mit Zunahme der Klassenstufe. Ein Schultag erstreckt sich über den Vormittag von ca. 8 bis 13 Stunden. Die Klassengröße liegt im Primarbereich im Durchschnitt bei 22, im Sekundarschulbereich bei ca. 25 Schülern pro Klasse.

a) Grundschule und Sekundarschulbereich I

Im Primarbereich werden die Kinder der örtlich zuständigen Schule zugewiesen. Die Versetzung in das nachfolgende Schuljahr hängt von der jeweiligen Leistung des einzelnen Schülers ab. Auch die Aufnahme in die weiterführenden Schularten des Sekundarschulbereichs, die nach der Grundschulzeit erfolgt, ist leistungsabhängig. Die Entscheidung über die Schulart wird je nach

1037 Es ist ein stetiges Anwachsen privater Schulen zu verzeichnen. So gab es im Schuljahr 2013/14 76,1 Prozent mehr private Schulen als 1992/3. (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014,12).

1038 Mit 17,5 Prozent zählt Mecklenburg-Vorpommern als Spitzenreiter. Brandenburg liegt bei ca. 14 Prozent, Sachsen bei ca. 13 Prozent, Sachsen-Anhalt und Thüringen bei ca. 11 Prozent. Der Bundesdurchschnitt pendelt sich bei ca. 11 Prozent ein. (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014,13).

1039 Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012c.

1040 B. SCHRÖDER 2012, 676.

1041 EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007.

1042 B. SCHRÖDER 2012, 676.

1043 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007, 72.

1044 J. LANGE 2013, 5-7.

1045 Gleichzeitig scheint es, »dass Einzelkinder häufiger den Hort besuchen als Kinder, die Geschwister haben.« (R. BECKER/W. LAUTENBACH 2008,15).

Landesgesetz von den Eltern auf der Grundlage des Votums der abgebenden Grundschule getroffen. Eine maßgebliche Rolle spielt die Erfüllung bestimmter Leistungskriterien durch die Schüler.

Der Sekundarschulbereich ist in allen Bundesländern plural organisiert und weist eine große Vielfalt an Organisationsformen auf. »Neben dreigliedrigen Schulsystemen (z.B. in Bayern - Hauptschule, Realschule, Gymnasium) finden sich zweigliedrige Systeme (z.B. in Sachsen - Mittelschule und Gymnasium) und viergliedrige Formen (z.B. in Nordrhein-Westfalen - Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen).«¹⁰⁴⁶ Der Sekundarschulbereich I erstreckt sich bis zum 16. Lebensjahr und endet entweder mit einem Hauptschul- oder mit einem mittleren Schulabschluss.

b) Prüfungen und Versetzungskriterien

Kontinuierliche Prüfungen, die aus schriftlichen und mündlichen Lernzielkontrollen bestehen, sind generelle Praxis in allen Jahrgangsklassen. Werden die Lernziele nicht erreicht, so kann es sein, dass eine Klasse wiederholt werden muss. Es finden zentrale und schulinterne Überprüfungen statt, wobei der weitaus größere Teil durch die Lehrpersonen selbst erfolgt.

c) Sekundarschulbereich II

Der Sekundarschulbereich II beginnt im Alter von 15/16 Jahren und endet mit 18/19 Jahren. Die Zulassung zum Sekundarschulbereich II hängt vom erfolgreichen Erfüllen gewisser Leistungsstandards ab. Die gymnasiale Oberstufe kann in unterschiedlichen Schultypen durchlaufen werden. Zu nennen wären Gymnasium, Berufliches Gymnasium, Fachgymnasium und Gesamtschule. Das erfolgreiche Durchlaufen der gymnasialen Hochschulreife führt zum Abitur oder Fachabitur, das zum Studium an einer Hochschule oder Fachhochschule berechtigt. Der Berufliche Ausbildungszweig umfasst die Berufsfachschule, die Fachoberschule sowie das Duale System der Berufsschule mit praktischer Ausbildung. Kinder mit speziellem Betreuungsbedarf werden noch überwiegend getrennt in Sonder- oder Förderschulen unterrichtet. Jedoch laufen Programme, wie das der Inklusion, die Bedingungen zu schaffen versuchen, um eine gemeinsame erfolgreiche Beschulung zu ermöglichen.

d) Subsystem - Kollegium

Lehrer an öffentlichen Schulen werden vom Land angestellt und im Generellen verbeamtet. Ausnahmen bilden jedoch die neuen Bundesländer sowie Berlin, wo Lehrer vorwiegend als Angestellte tätig sind. Grundschullehrer sowie Lehrer für den Sekundarschulbereich werden an der Universität ausgebildet und absolvieren eine erste und zweite Staatsprüfung. Während Grundschullehrer ein breites Fächerspektrum abdecken, sind Lehrer im Sekundarschulbereich auf ihre Fächer spezialisiert. Betrachtet man die Situation in den neuen Bundesländern, so ist zu konstatieren, dass der aktuelle schulische Alltag weiterhin zu einem großen Teil von Lehrkräften gestaltet wird, deren Lebens- und Berufsbiographie auf Grund der Wiedervereinigung durch starke Brüche und Transformationsherausforderungen gekennzeichnet ist. Die Schule der DDR hatte das Design einer ideologischen Institution mit stark normativer Prägung. Ihr lag ein Menschenbild zugrunde, das von der Erziehbarkeit des Menschen ausging und sich damit kontrastierend der pädagogischen Unverfügbarkeit gegenüberstellt. Kennzeichnend war weiterhin die ideologische Überhöhung wissenschaftlicher Bildung, was eine Art

1046 A.a.O., 73.

Wissenschaftsgläubigkeit kultivierte.¹⁰⁴⁷ Lehrer, die ihren Beruf bereits zu Zeiten der DDR ausübten, was ungefähr drei Viertel der Lehrerschaft betrifft, mussten die Vorgaben der politischen Führung weitgehend adoptieren, weshalb zum einen religiöse Bildung¹⁰⁴⁸ und zum anderen der »Anteil von Christen unter ihnen verschwindend gering«¹⁰⁴⁹ ist. »Insofern dominiert an den Schulen eine Indifferenz gegenüber Religion, die oft gekoppelt ist mit einer Reserviertheit und bisweilen auch Abwehrhaltung [...]. Diese Ausgangslage korrespondiert mit Prägungen, die tradiert über personale Kontinuitäten vor allem auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer – ostdeutsche Schulen in der DDR erfahren haben.«¹⁰⁵⁰

Die deutsche Wiedervereinigung brachte bezüglich pädagogischer Konzepte und Wertvorstellungen, die mit großen berufsbiographischen Verunsicherungen einhergingen, die deutliche Notwendigkeit einer Neuorientierung. Dennoch ist die hohe Entscheidungskompetenz der Schule sowie die Autorität des Lehrers in abgeschwächter Form, weitestgehend beibehalten. »Es gibt bei ostdeutschen Eltern eher eine Kultur des Abwartens und Akzeptierens«¹⁰⁵¹, gerade auch im Hinblick auf Leistungsversagen¹⁰⁵² von Schülern. Bezüglich religiöser Bildung scheint sich innerhalb der Kollegien jedoch kein durchschlagender Paradigmenwechsel vollzogen zu haben.

1047 »Die normative Prägung der Neuner'schen Schultheorie wird besonders daran deutlich, dass wissenschaftliche Bildung und ideologische Erziehung in der Schule für ihn eine Einheit darstellen.« (S. BLÖMEKE/B. HERZIG 2009, 19).

1048 »Bereits unmittelbar nach der Wende war immer wieder auf die enormen Defizite der Schüler- und Lehrerschaft hinsichtlich religiösen Wissens hingewiesen worden.« (M. (M. DOMSGEN 2004b, 187).

1049 M. DOMSGEN/H. HANISCH 20005b, 48.

1050 M. DOMSGEN 2012, 167.

1051 C. HENRY-HUTHMACHER/E. HOFFMANN/M. BORCHARD 2013, 366.

1052 »Ich sage das jetzt mal so, dass es bei vielen Eltern eine gewisse Diktaturerfahrung gibt, die DDR-sozialisiert sind. Und Entscheidungen übergeordneter Instanzen werden akzeptiert.« (Lehrer, Mittelschule, Sachsen). (A.a.O., 367).

6. Sub-System - Elternarbeit

Elternarbeit in den neuen Bundesländern charakterisiert sich innerhalb eines differenzierten Konditionsgefüges nochmals in je eigener Perspektive. Dabei wirken Erfahrungen aus DDR-Zeiten weiterhin durchaus prägend auf den aktuellen Eltern-Schule-Kontakt ein.¹⁰⁵³ Im Schulsystem der DDR war die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule eindeutig von der schulischen Erziehungsautorität dominiert. Auf einer als gemeinsam vorausgesetzten ideologischen Basis »zielte die konkrete Mitwirkung der Eltern vor allem auf die Koordination der erzieherischen Aktivitäten beider Sozialisationsinstanzen.«¹⁰⁵⁴ Verantwortlich dafür waren maßgeblich Elternbeiräte und -vertreter, die ideologisch in besonderer Weise die sozialistische Schulpolitik in der eigenen Familie und Erziehung adoptierten.¹⁰⁵⁵ Die ausgeprägte asymmetrische Beziehungskonstellation zwischen Elternhaus und Schule zeigte sich im Alltag in einer wahrgenommenen Fürsorge- und Kontrollfunktion durch die Lehrkörper, die bei außergewöhnlichen Ereignissen bis zur Benachrichtigung der Arbeitsstellen der Eltern reichte.¹⁰⁵⁶

Nach 1989 kam es zu einer Applikation westdeutscher Standards, die die Mitwirkungsrechte der Eltern inkludierten. Dies wurde auf Seiten vieler Kollegien als eindeutiger Machtverlust verzeichnet, da Handlungsmuster wie »Zwang« und »Kontrolle« in der bislang üblichen Form nicht weiterbestehen konnten. So beklagt noch heute die Hälfte aller befragten Lehrkräfte den für sie daraus entstandenen »Verlust an Verbindlichkeiten in der Zusammenarbeit und die subjektiv immer geringer werdenden Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Elternhaus.«¹⁰⁵⁷ Dies wird neben zeitlichen Restriktionen und Angst vor Missverständnissen als Grund für ein geringeres schulisches Engagement bezüglich Elternarbeit angeführt. Dazu gesellen sich Argumente einer sinkenden Partizipationsbereitschaft der Eltern sowie einer einseitigen, nur an den Interessen des eigenen Kindes orientierten Perspektive und den divergierenden heterogenen Ansprüchen.

Aus der Elternperspektive gestaltet sich die Einstellung gegenüber Schule in Ostdeutschland als ambivalent. Einerseits fordern sie eine klare, uneingeschränkte Leistungsorientierung, die Kinder in ihren Schwächen, aber auch in ihren Stärken optimal fördert. Dabei stehen in der Regel die Interessen des eigenen Kindes im Vordergrund, dessen individuelle Probleme es zu lösen bzw. dessen Schulkarriere es optimal zu gestalten gilt.¹⁰⁵⁸ In diesem Zusammenhang werden Kernfächer gegenüber Nebenfächern, zu denen auch Religion gehört, eindeutig anders gewichtet. Zudem scheint ein gewisser »Gewöhnungseffekt«, der den Religionsunterricht als ordentliches Fach innerhalb des Fächerkanons ausweist, »auf Elternseite noch nicht gänzlich eingetreten« zu sein. Darüber hinaus wird die Bedeutung eines Faches bzw. einer Leistung häufig am Maßstab von Urkunden, Pokalen, Zeugnisfeiern und Preisverleihungen als Ausdruck schulischer Leistungsanerkennung gemessen.

Gleichzeitig lehnen jedoch viele Eltern gerade aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen vor 1989 ein striktes Leistungssystem, das die Konturen einer kalten Konkurrenz- und Ellenbogengesellschaft markiert, kategorisch ab. Sie positionieren sich damit in konträrer

1053 »Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in den neuen Bundesländern war und ist gekennzeichnet durch die Erfahrungen, die die Akteure im Schulsystem der DDR und im Transformationsprozess der Nachwendzeit gemacht haben.« (P. BAUER/E. J. BRUNNER 2006, 113).

1054 A.a.O., 114.

1055 Vgl. O. ANWEILER 1988.

1056 Ebd.

1057 »Dass die staatlich geforderte, aber auch stark unterstützte Elternarbeit vor dem Hintergrund der ideologischen Ansprüche des sozialistischen Erziehungsstaates immer auch ein erheblich größeres Maß an Kontrolle der Eltern und Zwang im Umgang mit ihnen bedeutete, wird von allen Befragten gesehen.« (P. BAUER/E. J. BRUNNER 2006, 115).

1058 C. GRIESE 2002, 365.

Weise, indem sie dem Wandel der Institution Schule als Auslesesystem eher distanziert gegenüberstehen. Schule transformiert sich damit im elterlichen Wunschdenken zu einem Ort, in dem die marktwirtschaftlichen Selektionsmechanismen keine Gültigkeit haben, sondern der Schüler in seiner ganzen Person uneingeschränkt Würdigung und Anerkennung erfährt.

Hier knüpft auch die hohe Erwartungshaltung einiger Eltern bezüglich der Vermittlung von Normen und Werten durch die Schule an. Stark in Anspruch genommen durch die alltäglichen Aufgaben der Lebensbewältigung, innerhalb derer die beruflichen Anforderungen eine herausragende Rolle spielen, sehen sich viele Eltern während der Woche nur bedingt in der Lage, den erzieherischen Herausforderungen gerecht zu werden. Dabei schätzen sie die zeitliche Dimension, die Lehrer und Horterzieher mit den Kindern innerhalb einer Schulwoche verbringen, als quantitativ und qualitativ intensiver ein.¹⁰⁵⁹

In diesen Kontext sind auch die inhaltlichen Erwartungen gegenüber dem Religions- bzw. Ethikunterricht einzuordnen. So geht aus einer Studie, die u.a. die Anmeldegründe der Eltern für den Religions- bzw. Ethikunterricht untersucht hat, die Entscheidungsvariable als maßgebliche Orientierungskoordinate hervor. Demnach haben sich die Eltern, welche für ihr Kind den Religionsunterricht gewählt haben, bereits entschieden und wünschen, dass dies aus der Perspektive des Kindes im Sinne einer »Entscheidungsvorbereitung« eigenständig nachvollzogen wird. Dabei spielen für sie »biblische Geschichten« sowie »Kirchenmitgliedschaft«¹⁰⁶⁰ eine wichtige Rolle. Auf der anderen Seite wünschen sich die Eltern, deren Kind am Ethikunterricht partizipiert, dass dieses »selbst über Religion entscheiden« lernt und ein »Verständnis von Kultur und Gesellschaft«¹⁰⁶¹ entwickelt, das an keine Kirchenmitgliedschaft gebunden ist. Informationen scheinen folglich für beide Entscheidungsprozesse eine wichtige Rolle zu spielen. Transparenz stellt ein grundlegendes Prinzip gelungener Kommunikation dar. Außerdem repräsentiert die Qualität des Kontaktes zwischen Schülern und Lehrer ein entscheidendes Kriterium für Eltern.

Das Bemühen um angemessene Lernarrangements, die gerade auch leistungsschwache Schüler berücksichtigen, spielt dabei eine nicht unerhebliche Rolle. Im Generellen kommt informellen Kontakten eine hervorgehobene Bedeutung zu, was auch für alle Kontaktformen gilt, die daran angelehnt sind, wie Elternstammtische, Exkursionen, Projektwochen u.a.. Sie ermöglichen in einzigartiger Weise eine partnerschaftliche Kommunikation zwischen Eltern und Schule, die sich auf Elternseite besonderer Wertschätzung erfreut. »Diese Formen der Kontaktgestaltung verbleiben quantitativ betrachtet jedoch im Bereich des Sporadischen, da die zeitlichen Ressourcen dafür in aller Regel nicht zur Verfügung stehen und von den LehrerInnen daher als zusätzliche und unbezahlte Aktivitäten angesehen werden.«¹⁰⁶²

Unter den institutionalisierten Formen der Elternarbeit gehören Elternsprechstunden und -tage auf Grund ihrer individualisierenden Konzeption zu den favorisierten Kontaktmustern. Jedoch ist leider als Kontaktmotivation häufig eine defizitorientierte Schülerperspektive ausschlaggebend. Als am negativsten wahrgenommene institutionalisierte Kontaktvariante ist der Elternabend zu nennen, welcher das asymmetrische Verhältnis von Elternhaus und Schule besonders im ostdeutschen Raum am deutlichsten repräsentiert. »Sie werden geradezu als angstausslösend beschrieben, angesichts der Anforderung, sich in einer Gruppe von einander fremden Eltern und gegenüber einer/m als autoritär erlebten LehrerIn »behaupten« zu müssen.«¹⁰⁶³ Aus diesem Zitat gehen zwei entscheidende Indizien zu einer prägnanten Beschreibung der pädagogischen Atmosphäre an vielen ostdeutschen Schulen hervor. Zum einen die Bemerkung, welche auf die Fremdheitsbeziehung der Eltern untereinander aufmerksam macht. Sie ist Ausdruck eines evidenten Indikators einer stark reduzierten Kommunikations- und Begegnungskultur auf Elternebene innerhalb der Klassen. Ein reger Kontakt unter den Eltern scheint damit nicht im prioritären Fokus schulischer Bemühungen zu

1059 Vgl. P. BAUER 2006, 118.

1060 J. KINDER 2003, 210.

1061 A.a.O., 220.

1062 P. BAUER 2006, 121.

1063 A.a.O., 120.

stehen. Zum anderen signalisiert die Rollencharakterisierung des Lehrers als autoritär den z.T. noch vorherrschenden unterrichtlichen Erziehungsstil, der bei formellen Veranstaltungen seine Wirkung auch in die Eltern-Lehrer-Beziehung tradiert. Nicht ausschließbar scheint dabei Angst als Interpretationsmuster unterrichtlicher Disziplin¹⁰⁶⁴ zu gehören und unbewusst das formelle Setting zwischen Elternhaus und Lehrer zu rahmen.

Wie deutlich wurde, prägen auch weiterhin implizit in umfangreicher Weise alte Verhaltensmuster aus DDR-Zeiten den Kontakt zwischen Elternhaus und Schule.¹⁰⁶⁵ Damit erschweren sie für den Religionsunterricht zum einen die Möglichkeit, ein partnerschaftliches Verhältnis aufzubauen, auf der anderen Seite stellt gerade dies die große Chance und Herausforderung einer Profilierung religionspädagogischer Elternarbeit dar.

1064 »Und ich merke, dass wir im Osten doch noch – wenn ich es negativ sagen möchte – ein Stück weit eine Befehlskultur haben, das ist einfach in der Kultur drin, dass klare Ansagen gemacht werden: 'Das wird gemacht. Ende. Das wird nicht diskutiert.' (Schulleiter, Gymnasium, Thüringen)« (C. HENRY-HUTHMACHER/E. HOFFMANN/M. BORCHARD 2013, 367).

1065»Deutlich wird, wie der Erfahrungshintergrund der Elternarbeit in der DDR die Wahrnehmung der LehrerInnen und ihre spezifischen Erwartungen an die Eltern prägt. Die Trennung zwischen »früher« und »heute« bildet so auch eine Leitdifferenz aller Äußerungen der LehrerInnen und verweist auf die zentrale Bedeutung des (berufs)biografischen Bruchs bei den professionellen PädagogInnen auch und gerade im Blick auf den Umgang mit Eltern.»Und ich merke, dass wir im Osten doch noch – wenn ich es negativ sagen möchte – ein Stück weit eine Befehlskultur haben, das ist einfach in der Kultur drin, dass klare Ansagen gemacht werden: 'Das wird gemacht. Ende. Das wird nicht diskutiert.' (Schulleiter, Gymnasium, Thüringen)« (C. HENRY-HUTHMACHER/E. (P. BAUER 2006, 116).

7. Sub-System–Evangelischer Religionsunterricht

a) Position des Religionsunterrichtes im System »Schule«

Der evangelische Religionsunterricht ist nach Artikel 7 (Abs. 3) des GG ein ordentliches Schulfach¹⁰⁶⁶ innerhalb des allgemeinen Curriculums und wird »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.«¹⁰⁶⁷ Er fällt damit zum einen in den Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer und deren schulgesetzlichen Regelungen. Andererseits sind die Religionsgemeinschaften für Lernziele und Lerninhalte sowie die Zulassung der Lehrer verantwortlich. Lehrbücher werden oft über gemeinsame Komitees durch Vertreter von Staat und Kirche genehmigt. Der Religionsunterricht findet normalerweise zwei Stunden pro Woche statt.

Gleichzeitig obliegt den Eltern als sorgeberechtigte Personen (§7 SGB VII) die Entscheidung der Teilnahme am Religionsunterricht. Aus Gründen der Religionsfreiheit ist es auf Wunsch der Eltern bzw. der Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren¹⁰⁶⁸ möglich, sich vom Religionsunterricht befreien zu lassen oder ein alternatives Werte vermittelndes Fach, wie z.B. Ethik¹⁰⁶⁹, zu wählen. Da für Kinder bis 14 Jahren der Elternwille maßgeblich¹⁰⁷⁰ ist, konstatiert der Rat der Evangelischen Kirche: »Religionsunterricht ist darauf angewiesen, dass Eltern diesen Unterricht wünschen und sich durch ihn in ihren eigenen Erziehungsbemühungen gestärkt fühlen.«¹⁰⁷¹ Zu der rechtlichen Einbindung in Eltern- und Schulrecht, gesellt sich als dritter legislativer Grundpfeiler das Recht auf Religionsfreiheit. So gilt innerhalb der Schulen zum einen das Recht der »ungestörten Religionsausübung« (Artikel 4 GG), wobei jedoch »jeder Zwang fernzuhalten ist« (Artikel 140 GG). Daraus ergibt sich eine Spannung aus positiver und negativer Religionsfreiheit, die Gegenstand von Aushandlungsprozessen an den jeweiligen Schulen ist.

In den meisten Bundesländern wird der Religionsunterricht in konfessioneller Form angeboten, d.h. entweder römisch-katholisch oder evangelisch. In einigen Bundesländern besteht das Angebot eines orthodoxen¹⁰⁷² und vereinzelt eines islamischen Religionsunterrichts.¹⁰⁷³

In Berlin hat der Religionsunterricht den Status eines Wahlfaches ohne Benotung.¹⁰⁷⁴ In Bremen liegt der Religionsunterricht, namentlich »Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage«, allein im Verantwortungsbereich staatlicher Autoritäten. In Hamburg ist er, von allen Schülern frequentiert, besonders auf interreligiöses Lernen hin zugeschnitten.

Aufgrund des besonderen religionshistorischen sowie religionssoziologischen Hintergrundes der neuen Bundesländer¹⁰⁷⁵ finden sich hier unterschiedliche Lösungen für den

1066 Ausdrücklich eingeschlossen sind in Artikel 7.3 GG die Möglichkeiten des Gottesdienstes und der Seelsorge innerhalb des schulischen Kontextes, wobei jedoch die Freiwilligkeit der Teilnahme und gleiches Recht für alle Religionsgemeinschaften zu gewähren sind. (B. SCHRÖDER 2012, 297).

1067 BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (ohne Jahresangabe)

1068 In den Bundesländern Bayern und Saarland ist dies erst nach dem vollendeten 18. Lebensjahr möglich. Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 8.

1069 KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 7.

1070 »Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.« (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (ohne Jahresangabe).

1071 EVANGELISCHE KIRCHE DEUTSCHLAND 2001.

1072 STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND SCHULQUALITÄT 2004.

1073 BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2008a.

1074 Hier findet sich neben katholischem und evangelischem auch islamischer und buddhistischer Religionsunterricht sowie Humanistische Lebenskunde, die von der Humanistischen Union angeboten wird. Ab der 7. bis 10 Klasse ist jedoch das Fach »Ethik« verbindlich für alle Schüler.

1075 In den neuen Bundesländern sind die Teilnehmerzahlen am Religionsunterricht kontinuierlich gestiegen, variieren jedoch nach Schulform und Bundesland erheblich. »Die Teilnehmerzahlen [...] liegen durchschnittlich

Religionsunterricht. So bietet z.B. Brandenburg das Fach »Lebenskunde – Ethik – Religion« an, das ohne konfessionelle Ausrichtung unterrichtet wird, wobei jedoch gleichzeitig konfessioneller Religionsunterricht auf Wunsch möglich ist. In Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt sowie Mecklenburg-Vorpommern wurde konfessioneller Religionsunterricht implementiert, der bis auf Mecklenburg-Vorpommern gleichberechtigt mit Ethik angeboten wird. Vielfach wird der Religionsunterricht parallel zum Ethikunterricht gerade in den ersten beiden Klassen der Grundschule nur einstündig angeboten. Zu einem überwältigenden Teil kann gerade im Primarbereich aufgrund der geringen Teilnehmerzahl von klassen- und jahrgangsgemischten Lerngruppen ausgegangen werden.

Ungeachtet dessen, dass der Religionsunterricht fester Bestandteil des schulischen Curriculums ist, wird er gerade in den neuen Bundesländern konnotativ meist nicht gänzlich als solcher gewertet. In Anbetracht des besonderen religionssoziologischen Profils der ostdeutschen Gesellschaft stellt sich die gleichwertige Akzeptanz des Faches im schulischen Kontext häufig eher bescheiden dar. Dies erklärt sich vor allem aus Tiefenstrukturen emotionaler Bereiche.¹⁰⁷⁶ Obwohl die Existenz des Religionsunterrichtes innerhalb der Schulen bereits hingenommen wurde¹⁰⁷⁷, hat die grundlegende Skepsis gegenüber der Relevanz religiöser Bildung dennoch nichts an Brisanz verloren. »Nach wie vor ist für die meisten Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für einen Großteil der Eltern- und Schülerschaft noch immer nicht nachvollziehbar, dass die religiöse Bildung Teil der allgemeinen menschlichen Bildung sein soll.«¹⁰⁷⁸

Die Teilnehmerzahlen am Religionsunterricht variieren innerhalb der neuen Bundesländer und der Schulformen deutlich, sind jedoch insgesamt als stetig steigend zu bezeichnen.¹⁰⁷⁹ Das weist auf den erfreulichen Fakt hin, dass trotz abnehmender Kirchengliederung das Interesse an religiöser Bildung, repräsentiert durch den Religionsunterricht, wächst, und zwar auf Seiten der konfessionslosen Schülerschaft. Dieses Konditionsgefüge stellt den Religionsunterricht vor eine besondere Herausforderung, die einer konzeptionellen Antwort bedarf. Einer Antwort, die sowohl inhaltliche Komponenten in den Blick nimmt als auch »konsequent von den Adressaten her denkt.«¹⁰⁸⁰ Das veranlasst zu der Fragestellung »Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?«¹⁰⁸¹

b) Konzeption – Curriculum

Obwohl der Religionsunterricht konfessionell angeboten wird, ist der evangelische Religionsunterricht offen für alle Schülerinnen und Schüler gleich welcher Konfession, Nicht-Konfession oder Religion. So hat die Evangelische Kirche 1971 das Ziel des Religionsunterrichtes dahingehend formuliert, dass den Schülern die Möglichkeit einzuräumen ist, ihr Recht auf religiöse Freiheit und Orientierung auszuüben. Damit sind ausdrücklich *alle* Schüler gemeint. Somit gründet sich seine konfessionelle Basis auf die Kirchengliederung der Lehrer und die konfessionelle Ausrichtung der Unterrichtsinhalte. Dies ermöglicht einerseits eine klare konfessionelle Justierung, die andererseits die Unverfügbarkeit der jeweiligen Schülerpersönlichkeit achtet. Auf katholischer Seite stellt sich dies modifiziert dar. Hier ist die homogene konfessionelle Bindung neben Lehrperson und Inhalten auch für die Schüler

zwischen 40-50% in Mecklenburg-Vorpommern und 19% in Sachsen-Anhalt [...]. Am Gymnasium sind die Zahlen am höchsten [...]. Die Grundschulen nehmen eine Mittelposition ein.« (M. DOMSGEN 2012c, 162).

1076 »Ein gelingender Religionsunterricht vor Ort trägt Entscheidendes dazu bei, die emotionalen Blockaden aufzuheben, die in den Lehrerkollegien zum großen Teil dem Bereich religiöser Bildung gegenüber anzutreffen sind. Die Schwierigkeiten liegen weniger im intellektuellen als vielmehr im emotionalen Bereich.« (M. DOMSGEN 2009b, 312).

1077 M. DOMSGEN 2012a, 161.

1078 M. DOMSGEN 2004a, 20.

1079 M. DOMSGEN 2012a, 162.

1080 M. DOMSGEN 2010a, 96.

1081 Vgl. M. DOMSGEN 2003, 227-239.

obligatorisch.^{1082 1083}

Die unterschiedlichen didaktischen Modelle zum Religionsunterricht, wie »die bildungstheoretische Didaktik, das lerntheoretische didaktische Modell, die kritisch-konstruktive Didaktik und das Konzept der Elementarisierung«¹⁰⁸⁴, werden ergänzt durch das derzeit aktuelle Konzept der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung.¹⁰⁸⁵ Die Inhalte sind in schul- und länderspezifischen Lehrplänen festgeschrieben und werden auf die einzelnen Schulen durch schulinterne Lehrpläne appliziert. Trotz thematischer Modifikationen kann von einem relativ stabilen Themenkatalog ausgegangen werden. Die thematische Grundessenz lässt sich klassifizieren in »biblische Zusammenhänge [...], systematisch-theologische und problemorientiert-ethische Topoi [...], kirchengeschichtliche Episoden [...] und konfessions- und religionskundliche Themen.«¹⁰⁸⁶ Dieser Themenkatalog steht in Zusammenhang mit den je nach Konfession¹⁰⁸⁷ differenzierten einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur.¹⁰⁸⁸ Darüber hinaus hat die Evangelische Kirche in Deutschland ein Kerncurriculum¹⁰⁸⁹ entfaltet, das die »Frage nach Gott« in den Mittelpunkt stellt und sich in sechs Themen rubriziert.¹⁰⁹⁰ Als Kritikpunkt an der Bündelung der einzelnen Themen gilt deren unverbundene Existenz, die SCHRÖDER mit »Additives Nebeneinander statt konsistenter Perspektive«¹⁰⁹¹ bezeichnet.

Des Weiteren wird als Desiderat auf die praktische Ausführung christlicher Religion hingewiesen. »Die Mitte christlicher Religion ist nicht der Diskurs über sie, sondern die religiöse Praxis. Glauben ist eine existentielle Grundhaltung, die sich nicht auf Kognition beschränken lässt, sondern auf ethische Bewährung und spirituellen Ausdruck drängt.«¹⁰⁹² GRETHLEIN fasst diese Dimension in der kurzen Formel des »Beten und gesegnet werden (bzw. segnen)«¹⁰⁹³ zusammen. Er expliziert sie als Basiselemente einer »Befähigung zum Christsein« und versteht darunter u.a. »Christsein als eine attraktive, das Leben in umfassender Weise erschließende Praxis kennen zu lernen.«¹⁰⁹⁴ Dies integriert zum einen die Auseinandersetzung mit eigenen »Daseins- und Wertorientierungen«, was die Schülerperspektive neben der Sachorientierung in den Mittelpunkt rücken lässt. So erweist es sich als unabdingbar, dass der Themenkatalog religiöser Bildung Anschlussfähigkeit bezüglich biografisch-lebensweltlicher Perspektiven der Schüler garantiert. Zum anderen ist der Bezug zu dem konkreten schulischen Umfeld als sozialer Lebensraum in den Blick zu nehmen. Konzeptionell gehört damit die Einbeziehung des Schullebens zu den unabdingbaren

1082 B. SCHRÖDER 2012, 300.

1083 »the Catholic church has continued to maintain that non-Catholic pupils would be allowed to attend Catholic religious education only in exceptional cases.« (T. KNAUTH 2007, 253).

1084 H. HANISCH 2011, 9.

1085 Im Zuge der allgemeinen Kompetenzorientierung, die 2002 durch den Beschluss der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in Form einer Orientierung der Fächer an Bildungsstandards umgesetzt wurde, kam es auch im Religionsunterricht zu einer sukzessiven Ausrichtung auf verschiedene Standardisierungen. Diese ermöglichen Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse (outcomes) und basieren auf Kompetenzen, womit differente Fähigkeiten zur Problemlösung gemeint sind, die kumulativ erworben werden. Obwohl dieser Ansatz berechtigte Kritik im Hinblick auf eine »induktive Orientierung am Schüler und Wertschätzung des Lernprozesses« und damit verbundene offene Fragen nach sich zieht, bringt er aber auch unabwiesbare Vorteile mit sich. »Mit ihrer Hilfe kann der angestrebte Ertrag des Religionsunterrichtes nach außen (gegenüber einer pädagogisch interessierten Öffentlichkeit) ausgewiesen werden. Nach innen (gegenüber den religionspädagogisch Informierten) markieren die aus dieser Rezeption resultierenden Anfragen theoretischen Orientierungsbedarf und die Notwendigkeit weiteren Austausches mit anderen Fachdidaktiken und empirischer Bildungsforschung.« (B. SCHRÖDER 2012, 582).

1086 A.a.O., 583.

1087 BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2006.

1088 Ebd.

1089 EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2010.

1090 Als Themen werden benannt: »Schöpfung«, »Glaube an die Auferstehung«, »Gott und Leid- Kreuzestod Jesu«, »Jesus von Nazareth«, »Kirche«, »christliche Ethik«. (B. SCHRÖDER 2012, 583).

1091 A.a.O., 586.

1092 B. SCHRÖDER 2006, 18.

1093 C. GRETHLEIN 2005, 276.

1094 A.a.O., 272 f.

Grundlagen des Religionsunterrichtes, der zu einer »produktiven und profilierten Schulentwicklung«¹⁰⁹⁵ beitragen kann.

c) Überprüfung der Lernergebnisse

Der Religionsunterricht ist nach Artikel 7.4 GG ordentliches Unterrichtsfach und unterliegt der Leistungsbewertung wie jedes andere Fach auch. Generell ist er in Abhängigkeit der einzelnen länderspezifischen Abiturregelungen als Wahlfach innerhalb der Abiturprüfungen¹⁰⁹⁶ zugelassen. Im Hinblick auf das fachliche Profil ist jedoch konsequent auf einen von der Kultusministerkonferenz¹⁰⁹⁷ geforderten pädagogischen Leistungsbegriff hinzuweisen. Dieser favorisiert den Anspruch der Qualifikation der je individuellen Schülerpersönlichkeit gegenüber Selektions- und Allokationsmechanismen. Damit rücken »kreative(n) und vielfältige(n) Formen der Leistungskontrolle und -bewertung«¹⁰⁹⁸ in den Fokus, welche zudem mehr am Prozess als am Ergebnis zu orientieren sind. Besonders unter der Perspektive der Inklusion¹⁰⁹⁹ erhält ein pädagogischer gegenüber einem funktionalen Leistungsbegriff dezidierte Priorität.

d) Die Position des Religionslehrers im System »Schule«

Die Ausbildung zum Religionslehrer fällt in den Verantwortungsbereich der staatlichen Universitäten. Sie umfasst einen eigenen Studiengang und gliedert sich wie jedes andere Fach in zwei Ausbildungsphasen. Die erste Phase ist an der Universität angesiedelt und dauert ca. 3 bis 5 Jahre. Die Studierenden erhalten eine erziehungswissenschaftliche und theologische Ausbildung, die in ein »Erstes Staatsexamen« mündet.¹¹⁰⁰ Nach bestandener Prüfung erfolgt die zweite Phase, die hauptsächlich praktisch ausgerichtet ist und Beobachtung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ermöglicht. Sie umfasst ca. 2 Jahre und endet mit dem »Zweiten Staatsexamen«. Im Anschluss erhalten die Religionslehrer, je nach Konfessionszugehörigkeit, ihre Unterrichtszulassung durch die entsprechenden Kirchen.¹¹⁰¹ Die anschließende Unterrichtspraxis basiert auf dem freiwilligen Einverständnis der jeweiligen Lehrperson zur Erteilung des Faches.¹¹⁰² Lehrerfortbildungen werden entweder durch Pädagogisch-Theologische Institute unter kirchlicher Trägerschaft organisiert oder durch Zusammenschlüsse von Religionslehrern.¹¹⁰³

1095 »Erfreulicherweise finden sich Bezüge auf Religion, interkulturelle und interreligiöse Verständigung, Toleranz und Solidarität in einer zunehmenden Zahl von Schulprofilen und -programmen. Damit kommt auch der vom Religionsunterricht ausgehende Beitrag zum Schulleben neu zur Geltung – angefangen bei Schul- und Schülergottesdiensten, Projekten, Arbeitsgemeinschaften usw. Und bis hin zu den im Rahmen von Ganztagsangeboten neu eingerichteten Partnerschaften zwischen Schule und kirchlicher Jugendarbeit.« (EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2006)

1096 EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2004.

1097 B. SCHRÖDER 2012, 589.

1098 Ebd.

1099 MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2013.

1100 Besonders auf dem Hintergrund eines konfessionslosen Kontextes erweist es sich als unumgänglich, innerhalb der Lehre ein hervorgehobenes Augenmerk auf die systemische Verknüpfung der unterschiedlichen Lernfelder religiöser Bildung wie Familie, Gemeinde und Medien zu richten. (M. DOMSGEN 2009b, 325).

1101 Katholischerseits handelt es sich um die »Missio Canonica«, auf evangelischer Seite meint dies die »Vocatio«.

1102 »Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.« (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (ohne Jahresangabe)).

1103 Für den Bereich Erziehung und Religionsunterricht in Bezug auf Forschung und Entwicklung kommt dem Comenius Institut in Münster (P. SCHREINER 2007, 84) eine besondere Position zu.

e) *Entwicklungen und Veränderungen*

Eine besondere Herausforderung ergibt sich im Bereich des interreligiösen Lernens durch die Zunahmen der Schülerschaft mit unterschiedlichem religiösen Hintergrund. Die Vermittlung von Wertschätzung gegenüber Menschen mit anderer kultureller und religiöser Sozialisation gehört zum Inhalt jeglicher Art von Religionsunterricht. Hierunter fällt auch die Diskussion um die Einführung eines islamische Religionsunterrichtes, welche immer wieder die öffentlichen Debatten bestimmt. Einige Universitäten haben bereits Lehrstühle für islamischen Religionsunterricht eingerichtet. Schwierigkeiten ergeben sich zum einen im Finden entsprechender Ansprechpartner auf islamischer Seite für staatliche Behörden.¹¹⁰⁴ Problematisch gestaltet sich andererseits die Einführung eines entsprechenden Curriculums, das die unterschiedlichen islamischen Gruppen in gleicher Weise repräsentiert.

Unter ökumenischer Perspektive ist eine stärkere Zusammenarbeit im Bereich des Religionsunterrichtes zwischen evangelischer und katholischer Kirche festzustellen, welches einen positiven Einfluss auf bevorstehende religionspädagogische Herausforderungen ausüben wird. So erschließt sich ein breites Feld zukünftiger religionspädagogischer Aufmerksamkeit in einem generellen »Gestalt-Verlust christlicher Religiosität«¹¹⁰⁵, der sich besonders nachhaltig im Familienleben auswirkt und sich u.a. in der Tatsache äußert, »dass man bei einer wachsenden Zahl von Kindern nicht einmal religiöses Basiswissen voraussetzen kann.«¹¹⁰⁶ Der von MÜLLER konstatierte Zustand könnte mit dem Begriff einer »inneren Konfessionslosigkeit« als Vorstufe einer »äußeren Konfessionslosigkeit« bezeichnen werden, wobei sich zwischen beiden Zustandsformen ein facettenreiches Spektrum an fließenden Übergängen eröffnet. Diese für Gesamtdeutschland gültige Aussage, welche für den Osten sicherlich nochmals besondere Brisanz erlangt, kann als *die* zukünftige Herausforderung für den Religionsunterrichtes gedeutet werden.¹¹⁰⁷ Unter diesen Konditionen scheint es naheliegend, die von DOMSGEN gestellte Frage nach einem geeigneten Profil des Religionsunterrichtes für Ostdeutschland auf ganz Deutschland auszudehnen: »Braucht (nicht nur Ostdeutschland, sondern) Deutschland eine speziell die innere und äußere Konfessionslosigkeit fokussierende Religionsdidaktik?«¹¹⁰⁸

1104 »But a regular Muslim education has not yet been established, because there is a lack of representatives on the side of the Islamic communities.« (EUROPEAN UNION-EURESISNET 2007).

1105 B. SCHRÖDER 2012, 291.

1106 P. MÜLLER 2004, 249.

1107 »Im Lichte dieser Zahlen und angesichts der sehr wohl zu beobachtenden Wanderungsbewegung aus den Kirchen in die Konfessionslosigkeit (nicht: zu anderen Religionsgemeinschaften) erscheint nicht religiöse Pluralität, sondern Konfessionslosigkeit als die maßgebliche religionspädagogische Herausforderung (DOMSGEN).« (B. SCHRÖDER 2012, 288).

1108 »Ja! Aber... «(M. DOMSGEN 2003, 239).

8. Resümee

Das deutsche Schulsystem gehört mit zu den wenigen innerhalb Europas, welches bereits nach vier Jahren gemeinsamer Grundschulzeit die selektiven Weichen für die weitere Schullaufbahn des Schülers stellt. Damit setzen Selektionsmechanismen schon zwei Jahre nach Schulbeginn ein, um entsprechende Entscheidungen am Ende der vierten Klasse vorzubereiten. Des weiteren wird im Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung konstatiert: »Das deutsche Schulsystem ist zwar selektiv, kennt aber kaum systematische und objektivierbare leistungsgebundene Selektionskriterien.«¹¹⁰⁹ So erweist sich *im europäischen Vergleich der deutsche Schulerfolg als hochgradig interdependent mit Faktoren des sozialen Milieus*. Dies wirft Fragen nach umfangreicheren Fördermöglichkeiten, gerade für bildungsferne Familien, durch schulische Maßnahmen auf.

Zudem geht der durchgängig stark prägende Faktor der Selektion häufig einher mit einer negativen Fokussierung auf nicht erbrachte Leistungen. Auch wenn schulische Empfehlungen für Eltern größtenteils keinen verbindlichen Charakter mehr haben, prägen sie doch den Beziehungskontext zwischen Elternhaus und Schule nachhaltig und werden, insbesondere in Ostdeutschland, weitestgehend als unumstößlich akzeptiert. HENDRICKS formuliert die sich daraus ergebende Problematik wie folgt: »Die Orientierung an den Defiziten führt dazu, dass es für viele Eltern sehr schwierig ist, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Wie sollen sie Vertrauen entwickeln, wenn sie wissen, dass ihre Kinder durch Schulempfehlungen, durch Sitzenbleiben oder Abschieben auf eine »niedrigere« Schulform von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden können?«¹¹¹⁰ Deutlich wird aus diesem Zitat die Interdependenz zwischen schulischer Organisation von Leistung bzw. Selektion und der Beziehungskomponente zum Elternhaus.

Im Sinne einer Umorientierung streben gerade Bemühungen im Primarbereich durch Maßnahmen schulischer Inklusion eine Reorganisation pädagogischer Perspektiven und Maßnahmen in Richtung Förderung statt Selektion von Schülerleistungen an. Sie folgen damit zum einen der Forderung nach mehr sozialer Gerechtigkeit innerhalb schulischer Konditionen, zum anderen sind sie Ausdruck des Bemühens einer stärkeren am Individuum orientierten Lernunterstützung. Der Lehrer rückt dadurch mehr in die Rolle des Förderers und Beraters kindlicher Entwicklungsprozesse. Daraus könnten sich durchaus Impulse für eine als nach wie vor weitgehend asymmetrisch wahrgenommene Elternhaus-Lehrer-Beziehung entfalten und diese mit horizontalen Relationsebenen anreichern. Dies wiederum würde sich u.U. positiv auf die Akzeptanz und Bewertung des Religionsunterrichtes innerhalb eines ostdeutschen schulischen Kausalnexuses auswirken.¹¹¹¹

Der *deutsche konfessionelle Religionsunterricht* verfügt im Vergleich zu Estland *über die nötigen juristischen Grundlagen zur Ausbildung der Religionslehrer und der rechtlich anerkannten Stellung des Faches innerhalb des Schulcurriculums*. Gleichzeitig geht mit seinem konfessionellen Gefüge, im Gegensatz zum interreligiösen Modell Englands, *ein adäquates Maß an Komplexität einher, welches die Einführung einer religionspädagogischen Elternarbeit sowohl ermöglicht als auch begünstigt*. Zudem bietet er, in Anbetracht der obligatorischen Unterrichtsverpflichtung des Faches Religion für Klassenlehrer an finnischen Schulen, *die nötige personelle Entscheidungsfreiheit des Lehrkörpers zur authentischen Vermittlung der religiösen Inhalte*.¹¹¹² Damit sind alle wichtigen äußeren Rahmenbedingungen als gegeben zu

1109 A.a.O., 73.

1110 R. HENDRICKS 2007,6.

1111 »Nur wenn es gelingt, die Schule in ihrer Gesamtheit zu verändern, wird auch der Religionsunterricht eine Chance haben können.« (M. DOMSGEN 2003, 231).

1112 »Wenn Beziehungs- und Inhaltsebene nicht stimmig sind, verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer Auseinandersetzung mit den Inhalten. Die Botschaft von der Menschenfreundlichkeit Gottes lässt sich nur in der Atmosphäre des gegenseitigen Erwünscht- und Anerkanntseins kommunizieren.« (M. DOMSGEN 2008c, 91).

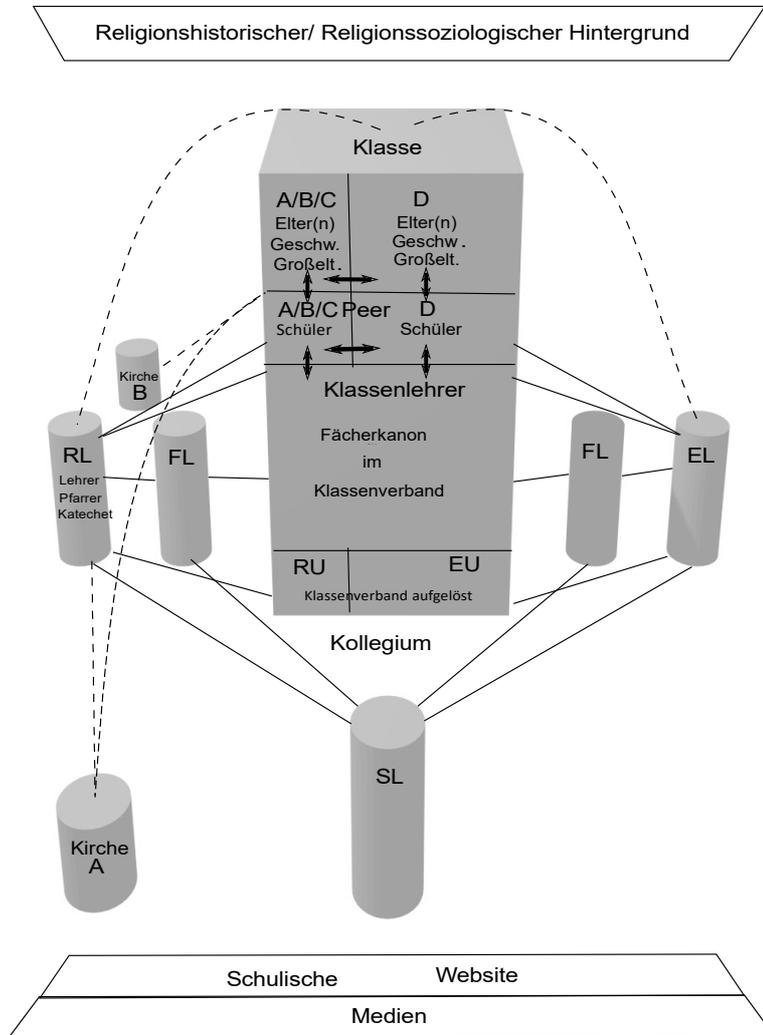
erachten, die zur Installation einer religionspädagogischen Elternarbeit nötig sind. Dennoch konnten kaum Indizien, die auf die Existenz einer elaborierten Theorie von Elternarbeit im Rahmen des Religionsunterrichtes hinweisen, ausfindig gemacht werden.

Bezüglich der vorfindbaren Gegebenheiten in Ostdeutschland, ließe sich dafür ein Grund auf die noch durch starke Verunsicherung geprägte defizitäre Wahrnehmung des Religionsunterrichtes innerhalb der ostdeutschen Elternperspektive zurückführen.¹¹¹³ Daran schließt sich die generell konnotativ als zweitrangig angesehene Beurteilung von Nebenfächern, die elterliches Engagement auf die unter Leistungs- und Selektionsperspektive relevanteren Kernfächer konzentriert. Gerade die im ostdeutschen Raum häufig repräsentierte doppelte Berufstätigkeit zwingt Eltern zusätzlich zur Limitation ihrer zeitlichen Ressourcen auf das von einer Leistungsgesellschaft als unabdingbar ausgewiesene schulische Engagement. Dies scheint eine religionspädagogische Elternarbeit unter dem Status eines Nebenfaches nur bedingt mit einzuschließen. Zudem wirken die alten Verhaltensmuster der Eltern-Lehrer-Beziehung aus DDR-Zeiten weiterhin, wenn auch in abgeschwächter Form, eher hemmend auf die Entfaltung von Elternarbeit im Generellen und einer religionspädagogischen im Besonderen. Des weiteren scheint sich der Status der Elternarbeit als zusätzliches Belastungspotential ungünstig auf deren Etablierung auszuwirken. Zieht man zudem in Betracht, dass sich die wöchentliche Präsenz an einer Schule eines nicht unerheblichen Teils des religionspädagogischen Lehrkorpus, wie die der Pfarrer, Katecheten und abgeordneten Lehrer, auf Minuten reduzieren lässt, macht dies auf das grundlegende Problem der Organisation von Elternarbeit aufmerksam. Daraus erklärt sich auch, dass sich der von vielen Eltern bevorzugte informelle Beziehungskontext, der sich meist spontan ergibt, bezüglich einer religionspädagogischen Elternarbeit nur schwer realisieren lässt. Führt man diese Argumentationsstränge zusammen, so lässt sich ganz klar konstatieren, dass die Implementation einer religionspädagogischen in Abhängigkeit einer allgemeinpädagogischen Elternarbeit eher auf ungünstige Präkonditionen stößt.

Dennoch hat es auf der anderen Seite den Anschein, dass sich eine religionspädagogische Elternarbeit, der die Installation mehr informeller und partnerschaftlicher Relationsebenen zum Elternhaus gelingen würde, gerade dadurch in besonderer Weise profilieren könnte. Sie würde ein Desiderat aufgreifen, dessen Bearbeitung sich viele Eltern wünschen, dies aber im schulischen Alltag nicht erleben. Zum anderen würde der Religionsunterricht innerhalb schulischer Konstellationen eine enorme Stärkung erfahren und damit die Vermittlung der Inhalte dezidiert positiv beeinflussen.

1113 »Vor allem diejenigen Mütter und Väter, die selbst in ihrer Schullaufbahn keinen Religionsunterricht erlebt haben, sind an dieser Stelle unsicher. Für sie ist das Fach weiterhin ein Novum, auch wenn es bereits seit zwei Jahrzehnten eingerichtet ist. Bei der Entscheidungsfindung über die Teilnahme daran folgen sie in der Regel der Mehrheitsmeinung. Dahinter steht die Selbsteinschätzung »nicht kirchlich« bzw. »nicht religiös zu sein.« (M. DOMSGEN 2012a, 161).

Abb. 12: Konfessionelles Modell mit wertevermittelndem Alternativangebot im Primar- und Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
RL	Religionslehrer	RU	Religionsunterricht
EL	Ethiklehrer	EU	Ethikunterricht
-----	Laterale Relationsebenen	_____	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im konfessionellen Religionsunterricht des Primar- und Sekundarschulbereichs unterrichtet ein Fachlehrer, Pfarrer oder Katechet als Religionslehrer die Religionsklasse. Der Bezug zur Kirche ist für den Religionslehrer Voraussetzung. Im evangelischen Religionsunterricht ist eine Schülerschaft mit stark divergierendem weltanschaulichen Hintergrund möglich.

V KONSEQUENZEN FÜR EINE RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ELTERNARBEIT

a) Begriffliche Klärung

Religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konstituiert sich als eigenes System aus der Schnittmenge der Systeme Familie und Religionsunterricht. Als Subsystem beider Systeme repräsentiert dies das System des Schülers. Damit wird die Berührung der Systeme, d.h. eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, zum einen zur unumgänglichen religionspädagogischen Realität und macht zum anderen deutlich, dass diese nicht anders als schülerorientiert gestaltet werden kann.

Eine religionspädagogische Elternarbeit kennzeichnet sich durch Wechselseitigkeit in Form von Beziehungssymmetrie und nimmt die Familien in ihrem je eigenen weltanschaulichen Hintergrund ernst. Die Vielfalt an Lebensinterpretationen, welche sich in der Begrifflichkeit der Heterogenität spiegelt, zeichnet die Differenzkompetenz als Schlüsselkompetenz innerhalb der Präferenzordnung aus.

Religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sucht den Dialog mit den Familien auf gleicher Augenhöhe, welches horizontale Relationsebenen indiziert und entfaltet sich in einem legislativ unverbindlichen Rahmen der Freiwilligkeit. Aus diesem Grund ist sie in besonderem Maße auf das Anknüpfen an die Interessen und Bedürfnisse der Familien angewiesen, wobei aus einer Nicht-Teilnahme keine Nachteile erwachsen dürfen. Religionspädagogische Elternarbeit hat damit immer Angebotscharakter.

b) Zwei grundsätzliche Kategorien

Mit Bezug auf den Bildungsbegriff kommt den zwei unterschiedlichen Bereichen parentalen Engagements, der heim- und der schulbasierten Elternarbeit, auch innerhalb einer religionspädagogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine besondere Bedeutung zu. Sie zeichnen sich insbesondere durch starke Parallelen bezüglich impliziter und expliziter Prozesse religiösen Lernens innerhalb christlich-religiöser Bildungs- und Erziehungsverläufe aus. Die Tatsache, dass die Grenzen zwischen religiöser Erziehung und allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung¹¹¹⁴ fließend sind, unterstreicht in diesem Kontext die enge Anbindung allgemein- und religionspädagogischer Perspektiven. So weist DOMSGEN auf die essenzielle Bedeutung impliziten Lernens für eine »vom christlichen Glauben geprägte(n) Grundhaltung [...], die maßgeblich auf der menschlichen Grunderfahrung basiert, unbedingt erwünscht und angenommen zu sein«¹¹¹⁵, als unabdingbare Basis jeglicher expliziten religiösen Erziehung hin.¹¹¹⁶ Eltern in dieser Erfahrungsdimension durch Ermutigung, Glaubens- und Lebenszuversicht und eine positive Erwartungshaltung bezüglich kindlicher bzw. adoleszenter Entwicklungsverläufe zu stärken bzw. diese für sie transparent zu machen, kann als christlich-religiöses »Home-Based-Reinforcement« bezeichnet werden. Innerhalb dieser kommen alle »Home-Based-Instruction« zum Tragen, die das explizite Lernen religiöser Inhalte und ritueller Praktiken Grundlegen.¹¹¹⁷

Dimensionen religiös-expliziter Bildung sind unter der Perspektive des eklatanten

1114 M. DOMSGEN 2009c, 28.

1115 Ebd.

1116 »Auf diese Weise kann ein Erfahrungsfundus gebildet werden, der dazu verhilft, explizit religiöse Aussagen zu deuten und emotional positiv nachzuempfinden.« (M. DOMSGEN 2009c, 28).

1117 »Sozialisationstheoretisch gesehen, kann explizite religiöse Erziehung nur im Kontext gelungener impliziter religiöser Erziehung agieren.« (A.a.O., 29).

Wissensdefizits christlich-religiöser Inhalte in einem säkularen Kontext nicht zu vernachlässigen. Aber gerade im Hinblick auf implizite religiöse Bildung, die auch mit informellem Lernen umschrieben werden kann, macht SCHRÖDER auf ein religionspädagogisches Desiderat aufmerksam.¹¹¹⁸

Im Anschluss sollen, wie im allgemeinen Teil zur Elternarbeit, Komplexitätsebenen, Handlungs- und Problemfelder sowie Optimierungsansätze, repräsentiert durch die drei Paradigmen gelungener Kommunikation, fokussiert werden. Dabei wird anstelle einer kleinschrittigen Konklusion eine Zusammenfassung aller konzeptionellen Eckpunkte in einem gesonderten Kapitel erfolgen.

1118 »Informelle religiöse Erziehung im Kindesalter bzw. im Familienkreis kommt kaum in den Blick einer Religionspädagogik, die als Wissenschaft vor allem auf schulförmiges Lernen und Lehren bezogen ist.« (B. SCHRÖDER 2012, 436).

1. Komplexitätsebenen

Die im allgemeinen Teil zugrunde gelegte Grobgliederung in fünf unterschiedliche Ebenen der Elternarbeit lässt sich auch auf eine religionspädagogische Elternarbeit im ostdeutschen Kontext problemlos applizieren. Es ist folglich innerhalb des öko-sozialen Großraums des Makrosystems auf Stadt-, Bezirks-, Landes- oder Bundesebene und der Fokussierung der Einzelschule im Wirkungsbereich des Meso-Systems zu unterscheiden. Darüber hinaus ist letztere, wie bereits dargelegt, in »Klassenstufenebene«, »Klassenebene« und »Individualebene« zu segmentieren. Zur Erinnerung seien hier die, gemäß ihres öko-sozialen Radius, fünf unterschiedlichen Ebenen von Elternarbeit aufgelistet.

I Makrosystem der »school, family and community partnership«	
II Mesosystem der »school and family partnership«	Schulebene
	Klassenstufenebene
	Klassenebene

a) I Makrosystem der »school, family and community partnership«

Das System, welches den weitesten Fokus entfaltet, stellt das Makrosystem der »school, family and community partnership« dar. Es bietet zahlreiche Optionen einer Vernetzung mit außerschulischen Partnern, welche die limitierten Potentiale des Religionsunterrichtes bezüglich Elternarbeit erweitern und vertiefen können. Damit bestünde die Möglichkeit, neue Perspektiven zu eröffnen, die über den schulischen Rahmen einer religionspädagogischen Elternarbeit hinausführen. Hier wäre an Kirchen sowie christliche Gruppen zu denken, wobei sich allerdings die Suche nach wirklich passenden Angeboten für Außenstehende mit säkularem Hintergrund als problematisch gestaltet. Dabei würde die Einnahme einer distanzierten Außenperspektive für christliche Institutionen sicherlich zahlreiche Impulse zur Weiterentwicklung religiöser Bildungsangebote mit sich bringen. Es wäre folglich mit synergetischen Korrelationseffekten zu rechnen, jedoch sollte immer die Freiwilligkeit eines solchen Angebotes bleiben im Blick bleiben.

b) II Mesosystem der »school and family partnership« - Schulebene/Klassenstufenebene/Klassenebene

Die Schulebene bietet einen Aktionsradius, innerhalb dessen sich Großveranstaltungen, wie religiöse Schulfeste, Schulgottesdienste oder religiös-akzentuierte Angebote, die sich an alle richten, wie z.B. Informationsveranstaltungen, Arbeitskreise etc., realisieren können. An dieser Stelle muss jedoch ausdrücklich angemerkt werden, dass ausschließlich religiöse Schulfeste, wie z.B. Martinsfeiern oder Schulgottesdienste, eher die Ausnahme als die Regel an ostdeutschen Schulen darstellen.¹¹¹⁹ Vieles hängt dabei insbesondere vom Wohlwollen der Schulleitung ab. Weiterhin zählt zu einer religionspädagogischen Elternarbeit auf Schulebene die Mitwirkung in Gremien, wodurch die Möglichkeit besteht, christlich-religiöse Sichtweisen in Form von Werten und Normen in entsprechende Diskussionen mit einzubringen. Damit

¹¹¹⁹ »Trotzdem gibt es an einigen wenigen Schulen Schulgottesdienste zum Schuljahresbeginn oder zum Martinstag. Die Grundlage dafür sind engagierte Lehrkräfte und Eltern. Sehr viel hängt dabei vom Wohlwollen der Leitungspersonen ab.« (M. DOMSGEN 2006d, 142).

können religionspädagogische Perspektiven indirekt auf die Ebene einer die gesamte Schule umfassenden Elternarbeit inspirierend einwirken.

Die Klassenstufenebene repräsentiert eine weitverbreitete ostdeutsche Konstellation, die dem Religionsunterricht im fortgeschrittenen säkularen Kontext zugrunde liegt. Denn häufig werden Schüler unterschiedlicher Parallelklassen aufgrund mangelnder Teilnehmerzahlen zu einer Religionsklasse zusammengefügt.¹¹²⁰ Daraus ergibt sich als Zielgruppe eine Elternschaft, die eine Komposition aus Eltern unterschiedlichster Klassen und Klassenstufen darstellt.¹¹²¹ Man muss folglich davon ausgehen, dass sich die Eltern nur wenig bis gar nicht kennen, was bei der Planung religionspädagogischer Veranstaltungen mit Eltern unbedingt einzubeziehen ist.

Religionsunterricht im Klassenverband findet sich im ostdeutschen Kontext zum einen in Schulen in kirchlicher Trägerschaft, in denen das Fach Religion verpflichtend ohne Alternativangebot zum Curriculum der Schule gehört. Zum anderen existiert vielfach an kommunalen Schulen Ethikunterricht im Klassenverband dort, wo die Mindestanzahl an Schülern zur Installation des Religionsunterrichtes nicht gegeben ist.¹¹²² An kommunalen Schulen dürfte die Konstellation eines Klassenverbandes unter alleiniger Verantwortung des Religionslehrers zwar nicht undenkbar sein, aber eher die Ausnahme darstellen. Durchaus praktikierbar gestaltet sich jedoch diese Variante, wenn entweder Ethik- und Religionslehrer oder Klassen- bzw. Fach- und Religionslehrer eine Veranstaltung gemeinsam anbieten. Als konkretes Beispiele für kommunale Schulen zählt die gesetzlich vorgeschriebene Möglichkeit der Informationsweitergabe des Religionslehrers zu Konstitution und Inhalten des Religionsunterrichtes¹¹²³ als integraler Teil eines Klassen-, Klassenstufen- oder Schulelternabends.

c) II Mesosystem der »school and family partnership« - Individualebene

Die aus Elternperspektive hervorgehobene Bedeutung der Individualebene ist auch für eine religionspädagogische Elternarbeit als prioritäre Herausforderung zu postulieren. Sie repräsentiert die christliche Perspektive der persönlichen Zugewandtheit Gottes innerhalb eines individuellen nicht-delegierbaren Beziehungskontextes. Kontakt als Ausdruck von Beziehung und Kommunikation kommt demnach unter theologischer Argumentation prioritäre Bedeutung zu. Veranstaltungen auf Klassen-, Klassenstufen- und Schulebene haben demnach nur propädeutischen Rahmencharakter hinsichtlich individueller Begegnungen. Umgekehrt stellt ein individueller Kontext für die Mehrzahl der Eltern, gerade im Hinblick eines säkularen Hintergrundes, ein adäquates Milieu für erste Gespräche und religiös bildungsrelevante Fragen dar. Für Andere wiederum kann er den Raum für einen persönlich bedeutsamen Austausch, der unter Anwesenheit Dritter vermutlich nicht stattfinden würde, eröffnen. Unterstrichen wird dies unter sozialisationstheoretischer Perspektive, nach der Glaube über personale Beziehungen vermittelt wird.¹¹²⁴ Auf Grund der generellen Schwierigkeit, Elternkontakte herzustellen,

1120 Daran hat sich seit 2006 nichts wesentlich verändert. Nach wie vor »sind klassenübergreifende Gruppen die Regel und jahrgangübergreifende Gruppen keine Ausnahme.« (M. Domsgen 2006d, 139).

1121 In der Primarstufe werden meist erste und zweite sowie dritte und vierte Klassen zusammengefasst.

1122 Die Regelungen zur Mindestzahl schwanken je nach Bundesland, sind im Osten Deutschlands jedoch niedriger als im Westen. Während z.B. in Sachsen-Anhalt jahrgangübergreifend 6 Schüler (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2007b) zur Bildung einer Religionsklasse vorhanden sein müssen, liegt diese z.B. in Niedersachsen bei 12 (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011).

1123 »Alle Schülerinnen und Schüler oder Erziehungsberechtigten an den betreffenden Schulen sind über die Bedeutung und Ziele des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts und Ethikunterrichts vor einer schriftlichen Befragung über die Teilnahme am Religions- und Ethikunterricht umfassend und kompetent durch eine das jeweilige Fach unterrichtende Lehrkraft oder für die Teilnahme am Religionsunterricht auch durch von der jeweiligen Kirche beauftragte Personen zu informieren.« (KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2007b).

1124 Vgl. M. DOMSGEN 2006a, 146.

welches neben den allgemeinpädagogischen Problemfeldern zum einen auf den curricularen Status als Nebenfach ohne ausgeprägtere rechtliche Option einer Elternarbeit, sowie auf die oft schwierigen praktisch-personalen Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist, kann die Individualebene als Orientierung dienen, um adäquate Formen einer religionspädagogischen Elternarbeit zu favorisieren.

2. Vier Handlungsfelder

Führt man die beiden Argumentationsstränge der Bedeutung der Individualebene sowie der Distinktion in Prozesse der Home-Based-Instruktion (prioritär explizites Lernen) und Home-Based-Reinforcement (prioritär implizites Lernen) zusammen, so ergeben sich als Design einer religionspädagogischen Elternarbeit maßgeblich vier Handlungsfelder.

Korrelative Handlungsfelder unter der Leitfunktion der	a) Begegnung
	b) Information/Beratung
	c) Bildung/Training
	d) Kooperation
	e) Partizipation

Wie aus der Darstellung ersichtlich, liegt das fünfte Handlungsfeld der Partizipation nicht im unmittelbaren Fokus religionspädagogischer Elternarbeit. Dies ist sicherlich nicht darin begründet, dass einer demokratischen Partizipation parentaler Interessen innerhalb schulischer Zusammenhänge unter religionspädagogischer Perspektive keine Priorität einzuräumen wäre, sondern vielmehr deshalb, weil sich das Handlungsfeld der Partizipation indirekt über die anderen vier Handlungsfelder religionspädagogischer Elternarbeit erschließt. Konkret bedeutet dies, dass Normen und Werte unter christlicher Perspektive in Diskussionen und Fragestellungen schulischer Belange innerhalb demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse unbedingt einfließen sollten.

Betrachtet man die vier Handlungsfelder genauer, so kommt es gegenüber einer allgemein-pädagogischen Perspektive jedoch zu nicht unerheblichen Schwerpunktverschiebungen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zunächst ist nicht außer Acht zu lassen, dass sich religionspädagogische Elternarbeit auf dem Hintergrund eines Nebenfaches mit minimalem Stundenkontingent entfaltet. Sie ist zudem, unter schulrechtlichem Fokus, weitestgehend freiwillige Elternarbeit, sowohl auf Seiten der Religionspädagogen, vor allem aber hinsichtlich der Elternperspektive. So finden sich in Abhängigkeit der einzelnen Landeskirchen und Bundesländer lediglich Hinweise auf die Informationspflicht gegenüber den Eltern. Sie umfassen die Existenz des Faches sowie die Möglichkeit der Teilnahme für alle interessierten Schüler.¹¹²⁵ Demnach ist religionspädagogische Elternarbeit noch wesentlich stärker als eine allgemein-pädagogische darauf angewiesen, für Schüler, Eltern und Familien attraktiv zu sein und an deren Interessen und Bedürfnissen anzuknüpfen. Gleichzeitig stellt sie zu der obligatorischen schulischen Elternarbeit ein Additum dar, welches unter Berücksichtigung einer viel beanspruchten Elternschaft eine Konzentration auf wesentliche Akzente nahelegt. Ruft man sich zudem nochmals ins Bewusstsein, dass es sich beim säkularen Kontext Ostdeutschlands um eine bereits über mehrere Generationen entkirchlichte familiäre Sozialisation handelt, die mehr

1125 Als ein Beispiel sei auf folgende Hinweise im Schulverwaltungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt verwiesen:

»Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben darauf hinzuweisen, dass der Religionsunterricht allen Schülerinnen und Schülern-unabhängig von ihrer konfessionellen Bindung-offen steht.«
»Die Information für den Ethik- und Religionsunterricht erfolgt für die Eltern des künftigen Schuljahrgangs 1 der Grundschulen sowie der sonstigen Förderschulen, die Eltern der Einzuschulenden in der Unterstufe der Schule für Geistigbehinderte, die Eltern des Schuljahrgangs 3 der Schule für Lernbehinderte sowie des Schuljahrgangs 5 der weiterführenden Schulen im Rahmen von Elternabenden und durch Elternschreiben. Weiterhin sind die Eltern über das Angebot von Religionsunterricht zu informieren, wenn Schuljahrgänge mit dem Unterricht neu einsetzen. Dabei sind die Lehrkräfte und kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die diese Fächer an der Schule unterrichten, einzubeziehen.« (LAND SACHSEN-ANHALT 2008).

oder weniger kaum Bezüge zu christlich-religiöser Bildung herzustellen vermag, so ist die Schlussfolgerung naheliegend, den Schwerpunkt auf die Installation einer religiös-impliziten Begegnungskultur unter angemessener Integration religiös-expliziter Kommunikation zu setzen. Diese soll im Fokus aller anschließenden Betrachtungen einer religionspädagogischen Elternarbeit stehen. Demnach können die einzelnen Handlungsfelder nicht anders als interdependent und komplementär unter dem Leitmotiv der Begegnung als Aktionsraum religiös-impliziten Lernens, gedacht werden.¹¹²⁶

Begegnung als Leitfunktion			
Ziel	Installation einer religiös-impliziten Begegnungskultur mit religiös-expliziten Impulsen		
Praktische Beispiele			
Fest und Feier mit religiösem Bezug	Begleitung der Klasse bei Außenkontakten	Vermittlung von Hilfsangeboten	
Informelles Gespräch	Seelsorge	Elterngespräch	
Elternfeedback	Schulgottesdienst	Spielnachmittag	
Tag der offenen Tür	Hospitation	Wanderung/Ausflug	
Andacht	Wochenendfreizeit	Tage religiöser Orientierung	

Begegnung favorisiert Möglichkeiten der Relationsverdichtung als Grundlage einer Atmosphäre mutualer Wertschätzung und Authentizität¹¹²⁷, innerhalb derer »sich das Evangelium [...] im Vollzug von Kommunikation konstituiert.«¹¹²⁸ Sie beginnt in den »Köpfen und Herzen der Einzelnen, bei ihren Einstellungen, Gedanken und Gefühlen gegenüber den jeweiligen Anderen«¹¹²⁹. Entscheidend ist hierbei ein ausgesprochen inklusiver Charakter, der insbesondere Familien aus der facettenreichen Fülle eines säkularen Milieus¹¹³⁰, aber auch christlich religiös sozialisierte Familien und solche eines anderen religiösen Hintergrundes integriert. Grundlegend ist die Erfahrung, sowohl ohne religiöse Vorbildung als auch ohne Absicht einer religiösen Bildung, dennoch willkommener Gesprächspartner zu sein. Gleiches trifft auf Familien mit christlich-religiöser oder anderer religiöser Bildung zu. Es bedarf einer „differenzsensiblen Kommunikation“,¹¹³¹ die in der gegenseitigen Anerkennung die Grundlage von Pluralitätsfähigkeit als essentielle Kompetenz legt. Sie versucht die sinnhaften Denkwelten des Anderen zu erfassen und in die Kommunikation zwar seine Gesichtspunkte einzubringen, das Ergebnis aber nicht von vornherein festlegt¹¹³². Ohne diese Erfahrung werden sich auf freiwilliger und längerfristiger Basis keine weiteren Handlungsfelder etablieren lassen, denn gelungene Beziehungen, die sich in einem positiven Gesamtklima äußern, bilden »einen wichtigen Schlüssel für entstehendes Engagement und besondere Motivation.«¹¹³³ Von

1126 »Darüber hinaus ist aber daran zu erinnern, dass es ein Charakteristikum der Kommunikation des Evangeliums ist, dass Lehr- und Lernprozesse, gemeinschaftliches Feiern und Helfen zum Leben miteinander verbunden sind. Bei Isolierung einzelner Kommunikationsmodi verliert die Kommunikation des Evangeliums ihren spezifischen Charakter.« (C. GRETHLEIN 2013, 87).

1127 Verwiesen sei an dieser Stelle nochmals auf das Zitat SACHERS: »Willkommenskultur beginnt in den Köpfen und Herzen der Einzelnen, bei ihren Einstellungen, Gedanken und Gefühlen gegenüber den jeweiligen Anderen.« (W. SACHER, 2014, 37).

1128 C. GRETHLEIN 2012, 157.

1129 W. SACHER 2014, 33-34.

1130 M. DOMSGEN 2014, 11-27.

1131 M. DOMSGEN 2015, 162.

1132 C. GRETHLEIN 2012, 179.

1133 H.-R. MÖHLE 2012a, 411.

essentieller Bedeutung ist dabei gleichsam die Fokussierung auf die Kontakte und Beziehungen zu den einzelnen Familien.¹¹³⁴

Ein solcher Anspruch wirkt präventiv gegenüber aktionistischen Sackgassen, da er unausweichlich die Notwendigkeit wohlbedachter Konzeptionen favorisiert, die darüber hinaus der Einbindung in einen Gesamtentwurf religionspädagogischer Elternarbeit bedürfen. Unter diesen Prämissen ist mit positiven Rückkopplungseffekten auf weitere Schwerpunkte in Richtung der anderen religionspädagogischen Handlungsfelder, wie Information und Beratung, zu rechnen. Ziel ist dabei, das Angebot einer möglichst kontinuierlichen Information und Beratung zu Fragen christlich-religiöser Bildung und Erziehung bereitzustellen.

Information/Beratung		
Ziel	Angebot einer möglichst kontinuierlichen Information und Beratung zu Fragen christlich-religiöser Bildung und Erziehung	
Praktische Beispiele		
Elternsprechtag	Klassenelternabend	Elterngespräch
Ausleihe von religiös akzentuierten (Erziehungs-) Ratgebern	Vermittlung von Hilfsangeboten	Notizen über besondere Ereignisse
Brief	Email/SMS/Telefonkontakt	Homepage
Hausbesuch	Seelsorge	Informelles Gespräch
Elternfeedback	Informationsveranstaltung (mit/ohne Referent)	Schwarzes Brett

Begegnungen bilden demnach die Basis aller religionspädagogischen Elternarbeit, weil sie den Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen sich grundlegende Elemente von Information und Beratung, aber auch von Bildung und Training vollziehen können. Im Mittelpunkt jeglicher Bildungs- und Trainingsangebote sollte die Förderung einer ressourcenorientierten Selbstorganisation von Eltern in Fragen christlich religiöser Bildung und Erziehung stehen.

Bildung/Training		
Ziel	Angebot der Förderung einer ressourcenorientierten Selbstorganisation von Eltern in Fragen religiöser Bildung und Erziehung	
Praktische Beispiele		
Religiös akzentuierte Elternkurse/Elterntraining	Religiös akzentuierte Eltern Kind-Kurse	Religiös akzentuierte Vater-Kind-Kurse
Religiös bildende Angebote von Eltern	Religiös bildende Angebote außerschulischer Träger, z.B. Kirchen, christliche Initiativen	Zielgruppenspezifische, religiös bildende Angebote (z.B. für Alleinerziehende, Väter, Migranten und Aussiedler)

Bildlich gesprochen stellen Begegnungen sozusagen die Eingangspforte dar, über die sich die anderen Handlungsfelder erschließen. Zu diesen gehören neben Information/Beratung und Bildung/Training auch die Kooperation. So sind Formen einer freiwilligen Kooperation nur auf der Basis einer gelungenen Begegnung denkbar. Sie entfalten dann am effektivsten ihre Wirkung, wenn sie kein einmaliges Ereignis im Schuljahr, sondern ein kontinuierliches Angebot

1134 W. SACHER 2008a, 75.

der Zusammenarbeit in Fragen religiöser Bildung und Erziehung darstellen.

Kooperation		
Ziel	Angebot einer kontinuierlichen Zusammenarbeit in Fragen religiöser Bildung und Erziehung	
Praktische Beispiele		
Elterncafé/ Elternsitzecke als Ort religiöser Impulse	Eltern als Experten religiöser Bildung	Religiöse Projekte unter Einbeziehung der Eltern
Religiös akzentuierte Angebote von Eltern für Eltern	Gebet	Feste mit religiösem Bezug
Elternselbsthilfe (z.B. wechselseitige Kinderbetreuung)	Vorbereitende Aktivitäten (z.B. für ein gemeinsames Fest)	Elterngruppe/Elterngesprächskreise mit religiös akzentuierten Themen
Hort	Eltern-Schüler-Kurse	Bazare, Märkte

Begegnungen geben der impliziten Perspektive eines christlichen Gottesbildes, welches von unbedingter persönlicher Annahme geprägt ist, Raum, um diese bevorzugt im familiären Kontext einer religionspädagogischen Elternarbeit unter expliziten religiösen Bildungsimpulsen zu vertiefen oder überhaupt neu zu entdecken. Ziel ist demnach bei allen Handlungsfeldern nicht in erster Linie der Kontakt zwischen Elternhaus und Lehrer, sondern Vertiefung bzw. Entdeckung von Dimensionen religiöser Bildung in der Beziehung der einzelnen Familienmitglieder untereinander im Sinne christlich-religiöser »Home-Based-Instruction bzw. Reinforcement«.

Nach der soeben vorgenommenen Außenperspektive der unterschiedlichen Ebenen und Handlungsfelder einer religionspädagogischen Elternarbeit soll nunmehr ein Blick ins Innere folgen, der die korrelative Koppelung differenter Wirkungsweisen sichtbar machen soll. Dabei erweist sich die Trennung der beiden Parameter »Wechselseitigkeit – Interaktion« sowie »Wahrnehmung«, wie sie zu Beginn der Arbeit vorgenommen wurde, für die praktische Anwendung einer religionspädagogischen Elternarbeit als zu starr und damit limitierend. Die Applikation auf den spezifischen ostdeutschen Hintergrund legt vielmehr eine komplementäre Interdependenz beider Bereiche nahe, die die vielfache Verschachtelung und das Zusammenwirken unterschiedlichster Phänomene veranschaulichen hilft. Aus diesem Grund werden beide Parameter zusammengefasst und aufeinander bezogen. Beginnen möchte ich zunächst damit, einige Problemfelder hinsichtlich der Installation und Stabilisation einer religionspädagogischen Elternarbeit zu lokalisieren und zu benennen, um im Anschluss den Schwerpunkt der Darstellung auf Optimierungsansätze im Beziehungsgeflecht zu legen.

3. Problemfelder

a) *Instabile Anfangsphase*

Vergleicht man die Anfangsphase der Implementierung einer religionspädagogischen Elternarbeit im weiteren als auch im engeren Sinne, so ist zunächst von einer fragilen Kommunikationsstruktur in Kombination mit einer hohen Unverbindlichkeit mittels einer Agglomeration von Individuen auszugehen.¹¹³⁵ Daraus lässt sich ableiten, dass die Merkmale eines Quasi-Systems voll auf die Startbedingungen einer religionspädagogischen Elternarbeit zwischen Religionslehrer und Eltern bzw. Familie auch in einem ostdeutschen Kontext zutreffen. Ziel ist es jedoch, die Verdichtung des Quasi-Systems in Richtung System anzustreben. Dies würde bedeuten:

- Aufbau einer stabilen Kommunikationsstruktur
- Freiwillige Verbindlichkeit an Interaktionen
- Annäherung von Sinn- und Perzeptionsprozessen

Sicherlich ist hier von einem zeitlich expansiven Prozess die Rede, sozusagen von einer Entwicklungsspirale. Mit jedem neuen, gelungenen Kontakt intensiviert sich die Beziehung zwischen Elternhaus und religiöser Bildung (Religionsunterricht bzw. Religionslehrer). Der Prozess der Systemtransformation ist nach Dunphy¹¹³⁶ geknüpft an bestimmte Bedingungen, so z.B. einer beginnenden Rollenausbildung innerhalb von Interaktionen, einer zeitlichen Kontinuität mit emotionaler Bindung und der Ausbildung einer eigenen Gruppenidentität. Vergleicht man diesen Anspruch mit den unterschiedlichen Parametern, wie sie an einer staatlichen Schule im ostdeutschen Kontext¹¹³⁷ vorzufinden sind, unterstreicht dies nochmals das Verständnis einer religionspädagogischen Elternarbeit als »Bemühen um Annäherung« im Sinne einer Entwicklungsspirale.

b) *Schwererreichbarkeit*

Neben Faktoren der Schwererreichbarkeit, wie sie im Teil der allgemeinpädagogischen Elternarbeit aufgeführt sind, gesellen sich bezüglich einer religionspädagogischen Elternarbeit nochmals zusätzliche Konditionen, die sich hemmend auswirken. Diese erklären sich, obwohl in den ministeriellen Schulerlassen ausdrücklich auf eine andere Handhabung hingewiesen wird, aus den vorwiegenden Randlagen der Religionsstunden. Meist am Ende eines Unterrichtstages angesiedelt, schließt sich im Primarbereich bei der überwiegenden Anzahl der Schüler eine Hortbetreuung fließend an. Der Kontakt mit den Eltern ergibt sich demnach nicht von selbst. Im Sekundarschulbereich ist generell von einer stark verminderten Präsenz der Eltern im Schulalltag auszugehen, so dass sich auch hier eher in den seltensten Fällen ein Kontakt ohne zusätzliches Bemühen einstellt.

Die wenigen gesetzlichen Regulative bezüglich einer religionspädagogischen Elternarbeit, die diese fast vollständig der Freiwilligkeit preisgeben, erschweren das Erreichen der Eltern

1135 »Jedes komplexe psychische oder soziale System erfährt also die Kontingenz anderer Systeme als ein Problem von Ungewissheit und mangelnder Erwartungssicherheit.« (H. WILLKE 2006b, 31).

1136 A.a.O. zitiert D. DUNPHY 1972, 5.

1137 Um die Spannbreite deutlich zu machen, innerhalb derer sich eine religionspädagogische Elternarbeit bewegt, soll nachfolgend auf einige Parameter hingewiesen werden: weiterer und engerer Fokus einer Elternarbeit, vierjähriger Primar- oder mehrjähriger Sekundarschulbereich, zusammengelegte Religionsklassen auf Klassen-, Klassenstufen- oder Schulebene, Schule im Dorf- oder Stadtmilieu, höchst divergente Sinn- und Perzeptionsperspektiven auf Elternseite.

deutlich. Ein weiterer Grund erklärt sich aus der Stellung des Faches als Nebenfach. So ist es innerhalb eines kommunalen Kontextes eher selten, dass ein Nebenfach eine eigene fachspezifische Elternarbeit entfaltet. Aus diesem Grund nehmen Erwartungen sowohl auf Lehrer- als auch auf Elternseite eine derartige Option kaum in den Blick. Demnach lässt sich resümierend feststellen, dass sich eine religionspädagogische Elternarbeit nur dann entwickelt, wenn diese ausdrücklich vom Religionslehrer initiiert wird.

c) Strukturbedingte Belastung des Religions-Lehrerberufes

Die Rolle des Religionslehrers kann von unterschiedlichen Lehrkräften ausgefüllt werden. Gemeint ist damit entweder ein Lehrer oder ein Pfarrer bzw. Katechet. Für Katecheten ergibt sich das strukturbedingte Problem, meist an mehreren Schulen gleichzeitig eingesetzt zu sein, was von ihnen permanente Akkulturationsleistungen¹¹³⁸ an das jeweilig differente schulische Setting abverlangt. Auf Dauer kann akkulturativer Stress als nicht unerhebliches psychisches Belastungsmoment betrachtet werden.

Für Pfarrer hingegen addieren sich neben den erforderlichen Akkulturationsleistungen zwischen den unterschiedlichen Sinnpräferenzen der Systeme Kirche und Schule die pädagogischen Herausforderungen des Kindes- und Jugendalters hinzu. So konstatieren z.B. viele Pfarrer zum einen, in ihrer Ausbildung ungenügend auf Bedingungen der Konfirmandenarbeit vorbereitet worden zu sein¹¹³⁹, zum anderen neben mangelnder Unterstützung kaum über angemessene Vorbereitungszeit zu verfügen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit ähnliche problematische Konditionen auf den schulischen Religionsunterricht zutreffen.

Für den Lehrer ergeben sich neben den im allgemeinen Teil aufgeführten strukturbedingten Belastungen bei Abordnungen zusätzliche belastende akkultorative Momente unterschiedlicher schulischer Funktionsweisen.¹¹⁴⁰

d) Design des Quasi-Systems »Elternschaft«

Das Design des Quasi-Systems »religionspädagogische Elternschaft« ist facettenreich und lässt sich durch unterschiedliche Perzeptionen¹¹⁴¹, die in Rückkopplung mit Sinn und Identität wirksam werden, beschreiben. Dazu gesellen sich divergente Strukturen und eine unterschiedliche Dichte an Kommunikation. Jedes System charakterisiert sich durch einen eigenen Kommunikationsstil. Zu erinnern ist zudem bei der Zusammensetzung zweier oder mehrerer Teilklassen an die unterschiedlichen Gruppen von Eltern, die wiederum zu unterschiedlichen Systemen gehören. Jedes System bringt wiederum differente kommunikative Verdichtungsgrade in Abhängigkeit der Elternarbeit des jeweiligen Klassenlehrers mit. So wird die Erwartungshaltung der Eltern und deren Verhaltensmuster von der Art der Elternarbeit, die durch den Klassenlehrer vorgegeben wird, geprägt und beeinflusst. Dieses Konditionsgefüge manifestiert sich wiederum in konkreten biographischen Strukturen durch

- Menschen, die in ihren *Denk- und Handlungsstrukturen* jeweils unterschiedlich durch eine kirchliche bzw. entkirchlichte Tradition geprägt sind
- Menschen mit einem unterschiedlichen *Grad an Identifikation bzw. Distanzierung zu Kirche und christlichem Glauben*
- Menschen, die viele, wenige, keine oder nicht-zutreffende *Kenntnisse über christliche*

1138 B. SCHRÖDER 2012, 336.

1139 A.a.O., 342 zitiert T. BÖHME-LISCHEWSKI/H.-M. LÜBKING 1995, 20ff.

1140 So ist die funktionelle Verortung eines abgeordneten Religionslehrers innerhalb eines schulischen Gefüges sicherlich nicht im steuerungsrelevanten Bereich anzusiedeln.

1141 Vgl. M. DOMSGEN/D. EVERS 2014, 11-23.

Inhalte haben

- Menschen mit einer je unterschiedlichen Ausprägung an *Sympathie oder Vorurteilen* gegenüber christlichen Inhalten
- Menschen mit einer unterschiedlichen *Kapazität, Relationen aufzubauen und zu verdichten*
- Menschen, die bereits *Gruppen* innerhalb des Systems »Gesamtelternschaft« gebildet haben, andere, die »draußen« stehen
- Menschen, die interessiert sind an der *Entwicklung des Teilsystems »Kind«*, andere weniger

Eine derartige Auflistung wäre problemlos noch um viele Nuancierungen zu erweitern, so z.B. um den Facettenreichtum von Konfessionslosigkeit sowie Kirchlichkeit¹¹⁴². Sie verdeutlicht die tiefgreifenden Herausforderungen an Heterogenität, mit denen der Religionslehrer bezüglich einer religionspädagogischen Elternarbeit konfrontiert ist. Zusammenfassend könnte man sagen, dass sich das parentale Spektrum der sich annähernden Entwicklungsspirale von Eltern mit kirchlichem Hintergrund, umfangreicher Kenntnis biblischer Inhalte und positiver Einstellung zu christlichem Glauben und Kirche bis hin zu kirchendistanzierten Eltern, mit wenig, keiner oder nicht-zutreffender Kenntnis biblischer Inhalte sowie gewisser Vorurteilshaltung gegenüber christlichem Glauben und Kirche bewegt. Zwischen diesen beiden Polen sind mannigfaltige Kombinationen, die die Referenzebene »religiöse Bildung« beschreiben, vorstellbar. Darunter fällt auch der Teil der Elternschaft, der gegenüber religiösen Themen eher indifferent positioniert ist und sich durch unterschiedliche Nuancierungen an Gleichgültigkeit kennzeichnet. Wie Umfragen¹¹⁴³ belegen, ist unter diesem Profil der wohl größte Teil der Elternschaft zu vermuten.

Damit wird die Frage unvermeidlich, wie es dem Religionslehrer gelingen kann, sich möglichst anschlussfähig an eine religionspädagogische Elternschaft zu adressieren. Zur Beantwortung dieser Frage soll eine genauere Betrachtung möglicher Optimierungsansätze beitragen.

1142 »So bleibt festzuhalten, dass Konfessionslosigkeit ganz unterschiedlich ausgeprägt sein kann. [...] Allerdings gibt es auch die Kirchlichkeit nicht, wie die EKD-Mitgliedschaftsumfragen deutlich belegen.« (M. DOMSGEN 2005d, 13).

1143 GALLUP 2007/8.

4. Optimierungsansätze – Drei Paradigmen

Die als Befund aus der systemtheoretischen Betrachtung (Teil II) hervorgegangenen drei Paradigmen gelungener Kommunikation beschreiben *die* essentiellen Elemente, welche unabdingbar für den Aufbau und Fortbestand von Systemen sind. Sie strukturieren zum einen die Beantwortung dieser komplexen Frage nach Anschlussfähigkeit hinsichtlich einer religionspädagogischen Elternschaft und leiten zum anderen die Erkenntnis zielführend.

So ist ohne die Herstellung einer »gleichsinnige(n) und damit anschließbare(n) Kommunikation«¹¹⁴⁴ kaum ein wirklicher, d.h. den systemischen Sinn betreffender Austausch von Informationen zwischen sozialen Systemen möglich. Letzterer kann wiederum nicht losgelöst von der Interaktionsmöglichkeit innerhalb wechselseitiger Wahrnehmungsräume betrachtet werden.¹¹⁴⁵ Dieses vollzieht sich nicht als ein einmaliger Akt, sondern ist auf Entwicklung und damit Wiederholung angelegt. Somit kennzeichnet die Installation einer »fortlaufenden Kommunikation«¹¹⁴⁶ als Grundlage einer Annäherung der Systeme ein Geschehen mit dezidiert prozesshaftem Charakter.

Drei systemische Paradigmen gelungener Kommunikation

Erstes Paradigma: Gleichsinnige und damit anschließbare Kommunikation

Zweites Paradigma: Elementare Interaktion der wechselseitigen Wahrnehmung

Drittes Paradigma: Fortlaufende Kommunikation

4.1 *Erstes Paradigma: Gleichsinnige und damit anschließbare Kommunikation*

Wie bereits dargelegt, ist *das fundamental wichtigste Brückenglied* in der Kommunikation zwischen Religionslehrer und Eltern in dem Schüler selbst zu sehen. Der Schüler ist zunächst als Sub-System seines spezifischen familiären Gesamtsystems je nach Alter und Beziehungsqualität unterschiedlich stark durch dessen Sinn, Perzeption, Operationsweise, Identität und dessen Sprache geprägt. Er lebt und denkt in der familiären Sprachwelt, die ihn seit seiner Geburt umgibt, die seine Konstruktion von Welt geprägt hat und durch die er selbst wiederum eigene Sinnperspektiven einer Weltdeutung vornimmt. Andererseits ist der Schüler, als im günstigsten Fall Sub-System des Religionsunterrichtes, von dessen spezifischen innen-geleiteten Organisationsweisen geprägt, die sich wiederum in Kommunikation manifestieren. Die Sprache dient dabei als fundamentales Mittel der Prozessierung von Sinn. Damit verfügt der Schüler über zwei unterschiedliche Sprachsysteme, die es ihm erlauben, sich in beiden Welten, der elterlichen und der des Religionsunterrichtes, zurechtzufinden. So ist festzuhalten, dass der Schüler *aufgrund seiner bilingualen Kapazität dafür prädestiniert ist, eine gleichsinnige Kommunikation* zwischen Schule und Elternhaus bzw. Familie anzubahnen und herzustellen. Er ist der denkbar beste Dolmetscher, über den sich eine Verdichtung der intersystemischen

1144 Für die Entfaltung einer Entwicklungsspirale ist eine »gleichsinnige(r) und damit anschließbare(r) Kommunikation« unabdingbar. (vgl. H. WILLKE 2006b, 70).

1145 Entscheidend ist die »elementare(n) Interaktion von Anwesenden. Anwesend sind Beteiligte, »wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können.« (a.a.O., 72 zitiert N. LUHMANN 1975, 22).

1146 »Soziale Systeme bilden sich auf der Grundlage von Kommunikationen. Für ihre Kontinuität ist fortlaufende Kommunikation unerlässlich.« (H. WILLKE 2006b, 70).

Kommunikation vollziehen kann.

a) Direkte, enggefasste religionspädagogische Elternarbeit

Unter dem Postulat der Gleichsinnigkeit sowie Anschließbarkeit, sind insbesondere solche Formen der Elternarbeit zu fokussieren, welche den Schüler als »intermediäre Instanz«¹¹⁴⁷ zwischen Religionsunterricht und Elternhaus integrieren. Das hängt damit zusammen, dass die »Mitglieder eines sozialen Systems«, hier dem der Familie und dem des Religionsunterrichtes, gleichzeitig »als Personen zur Umwelt dieses Systems« gehören. Der Schüler gehört somit zur »Innenwelt«¹¹⁴⁸ verschiedener Systeme, deren Sprache er spricht, deren Normen und Werte er kennt, deren Sinn er in unterschiedlich ausgeprägter Quantität teilt. *Somit repräsentiert das Postulat einer gleichsinnigen und anschließbaren Kommunikation ein unumstößliches Plädoyer für eine schülerorientierte Elternarbeit.* Die Integration und Fokussierung auf das Schülersystem stellt damit zunächst eine generelle Antwort auf die Eingangsfrage nach Gleichsinnigkeit und Anschlussfähigkeit dar. Direkte schülerorientierte Elternarbeit erschließt sich über die *direkten Kommunikationslinien schulischen Unterrichts*. So lassen sich die Eltern der am Religionsunterricht partizipierenden Schüler folglich unproblematisch über die direkte Relationsebene des Religionsunterrichtes ansprechen. Eine diese Zielgruppe allein fokussierende Elternarbeit soll als »direkte, enggefasste religionspädagogische Elternarbeit« bezeichnet werden. Sie umfasst alle Aktionsformen, wie sie in den vier Handlungsfeldern (Teil V, Kap. 2) beschrieben sind und skizziert damit alle »schulbedeutsamen Kontakte und Aktionen« mit Familien bezüglich christlich-religiöser Bildung.

b) Fächerübergreifende und fächerverbindende Relationsebenen

Gleichsinnigkeit und Anschließbarkeit nimmt immer Bezug auf die Sinnwelten und Präferenzordnungen der sozialen Systeme, d.h. im Konkreten auf die, der jeweiligen Individualfamilien. Diese kennzeichnen sich jedoch durch eine nicht außer Acht zu lassende Heterogenität (Teil IV, Kap. 3) an vorhandenen Lebensinterpretationen. Um einer durch weltanschauliche Vielfalt gekennzeichneten enggefassten Elternschaft ein gleichsinniges und anschließbares religionspädagogisches Gestaltungsangebot unterbreiten zu können, bedarf es fächerübergreifender Relationsebenen.

Der Terminus des fächerübergreifenden Unterrichts ist in der Literatur nicht eindeutig bestimmt. Es ist vielmehr von der Existenz vielfacher Parallelbegriffe und deren synonymen Gebrauch¹¹⁴⁹, wie fächerverbindende¹¹⁵⁰, fächerüberschreitende, fächerintegrierende usw. Lehr- und Lernprozesse auszugehen. MOEGLING¹¹⁵¹ gebraucht den Begriff des fächerübergreifenden

1147 »in komplexen Gesellschaften zwischen Individuum und Gesamtsystem mehrere intermediäre Instanzen ausgebildet (sind)« (A.a.O., 57).

1148 Als »Innenwelt« bezeichnet man alle Beziehungen, Abstimmungsprobleme und -prozesse, die das System als Kollektiv betreffen. Vgl. a.a.O., 58.

1149 M. SCHREINER 2012, 191.

1150 SCHMOLL stellt drei unterschiedliche Theorie-Modelle fächerverbindenden Arbeitens vor: Das triadische Additionsmodell positioniert die jeweilige Perspektive der Fachbereiche nebeneinander. Demgegenüber geht das monistische Holismusmodell von der Kompatibilität der Teilbereiche bezüglich eines *genus proximum* aus. Das theonome Modell wiederum unterstreicht die Einheit und Unterschiedlichkeit der Teilaspekte unter Verweis auf einen »unbedingten Sinn«. (Vgl. U. SCHMOLL 2008), H. 1. 5-16.

1151 »Fächerübergreifender Unterricht ist der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine mehrperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus entwickelt werden können.« (K.

Arbeitens als Oberbegriff und subsumiert alle handlungsorientierten Problemlösungen darunter, die sich durch das Vernetzen verschiedener Fachperspektiven vollziehen. WINTER/WALTER hingegen differenzieren klar zwischen fächerübergreifendem und fächerverbindendem Lernen auf der Grundlage einer Fach-Thema-Relation. Gestaltet sich die thematische Vernetzung integrativ, »steht zunächst ein einzelnes Fach [...] gewissermaßen mit *Leitfunktion*, und darin ein Thema im Mittelpunkt.«¹¹⁵² Darüber hinaus ist es jedoch auch möglich ein Thema parallel in unterschiedlichen Fächern zu bearbeiten, so dass »das gemeinsame Thema [...] verschiedene Fächer verbindet.«¹¹⁵³ Diese Vorgehensweise ist in dem Begriff des fächerverbindenden Unterrichtes ausgedrückt. Zieht man in Betracht, dass die Relationsebenen als essentielle Konstituenten kommunikativer Prozesse bezeichnet werden können, lassen sich diese in zwei fundamentale und interdependente Bausteine distinguieren:

- die Beziehungsebene
- die Inhaltsebene¹¹⁵⁴

Übertragen auf den fächerübergreifenden sowie fächerverbindenden Kontext, zieht dies die Existenz einer sowohl fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Beziehungs- als auch einer fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Inhaltsebene nach sich. Wenden wir uns zunächst der fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Beziehungsebene zu.

c) Fächerübergreifende und fächerverbindende Beziehungsebenen

Sicherlich ist die Begrifflichkeit der »fächerübergreifenden und fächerverbindenden Beziehungsebenen« auf den ersten Blick etwas befremdlich, sie ergibt sich jedoch als logische Konsequenz kommunikativer Prozesse. Die Perspektive der fächerübergreifenden und fächerverbindenden Beziehungsebenen fokussieren *die Person des Religionslehrers in allen ihren unterrichtlichen Bezügen, die sich außerhalb des Religionsunterrichtes bewegen*.

Für Schüler und Eltern, insbesondere für diejenigen, deren Präferenzsystem christlich-religiöser Bildung keine prioritäre Rolle zuweist, spielt besonders das *andere Fach* bzw. die *andere Funktion* des Religionslehrers innerhalb des schulischen Setting eine bedeutende Rolle. Ihr kommt so etwas wie *eine Brückenfunktion auf Beziehungsebene* zu. Sie erlaubt es, den Religionslehrer aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen, die für das Gros der schulischen Elternschaft durch mehr Gleichsinnigkeit als die der religiösen Bildung geprägt ist. Das bewirkt eine *Reduktion an Differenz*, die wiederum die Quantität und Qualität der Anschlussfähigkeit und Identifikation erhöht. Sie baut an der Wahrscheinlichkeit, dass der Zugang zu der Person des Religionslehrers über seine anderen schulischen Fächer und Funktionen sowie die sich daraus ergebende Anschlussfähigkeit eine Übertragbarkeit auf den Religionsunterricht zulässt. So stellen die anderen Funktionen des Religionslehrers, z.B. als Schulleiter, Klassenleiter oder Fachlehrer, Beziehungsbrücken dar, von der seine Identität als Religionslehrer profitiert.

Deutlich erkennbar wird auch an dieser Stelle der eklatante Nachteil für Pfarrer, Katecheten und abgeordnete Lehrer. Sie sind auf Beziehungsebene nur eindimensional über das Fach des Religionsunterrichtes im System Schule wahrnehmbar. Es unterstreicht gleichzeitig die Dringlichkeit einer fächerübergreifenden und fächerverbindenden Komplementarität um gerade einer eher durch Distanz gekennzeichneten Elternschaft anschlussfähige Beziehungsbrücken bereitzustellen.

MOEGLING 2010, 13).

1152 H. WINTER/G. WALTER 2006, 3.

1153 H. WINTER/G. WALTER 2006, 3.

1154 »Der Prozess [...] divergierender Systembeschreibungen über Kommunikation nutzt die in menschliche Sprache eingebaute Differenz von Beziehungsebene und Inhaltsebene.« (a.a.O., 167).

d) *Fächerübergreifende und fächerverbindende Inhaltsebene*

»Unabhängig von Schulart oder Bundesland fordern alle gegenwärtigen Lehrpläne fächerübergreifenden¹¹⁵⁵ und fächerverbindenden Unterricht. Dieser dient dem Ziel, die Parzellierung des Wissens zu überwinden und die Kompetenz eines »vernetzenden« Wahrnehmens und Denkens auszubilden. Gerade dies ist Anliegen und »unverzichtbares Proprium religiöser Bildung«¹¹⁵⁶ im Allgemeinen und mit Blick auf ein heterogenes Publikum religionspädagogischer Elternarbeit innerhalb eines ostdeutschen Kontextes im Speziellen. »Religion braucht ein eigenes Fach, aber doch nicht in Isolation [...]. Gerade das Festhalten am Fach verlangt, dieses [...] immer wieder zu überschreiten und die Fächergrenzen durchlässig zu machen.«¹¹⁵⁷

DOMSGEN geht sogar so weit, die Zukunftsfähigkeit des Faches an sich von der Überwindung einer weit verbreiteten Isolation des Religionsunterrichtes abhängig zu machen.¹¹⁵⁸

Ziele fächerübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens können je nach Situation variieren und Spielräume aufschließen, die von der Offenheit für wechselseitige Lernprozesse geprägt sind. »Das Fach (Religion) bietet mit seinen Themen viele Querverbindungen«¹¹⁵⁹, sodass sich fächerübergreifende und fächerverbindende Lernanlässe mit etwas Kreativität für weitestgehend alle Fachbereiche finden lassen.¹¹⁶⁰ Wichtig für jegliche Vernetzung ist jedoch die Garantie des »Freiraumes für die Thematisierung der Gottesfrage.«¹¹⁶¹ Die Inspiration christlich-religiöser Bildung muss deutlich erkennbar sein und zum Tragen kommen.

Doch was geschieht genau bei der Konstruktion fächerübergreifender und fächerverbindender Relationsebenen unter systemtheoretischer Perspektive? Christlich-religiöse Inhalte werden mit fachfremden Kontexten kombiniert, die eine »Unordnung« innerhalb systemischer Sinnzusammenhänge provozieren. Bekanntes wird verfremdet und ermöglicht damit neue Zugänge, während sich Neues über bereits vertrautem Wissen erschließt. Das evoziert in interdependenter Weise einen erhellenden Perspektivenwechsel. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass sich der »Verwirrungseffekt« umso größer erweist, je weiter sich die Kontextualisierung vom »routinemäßig unterstellten Sinn« entfernt. Wird eine Komponente eines bestimmten kontextuellen Zusammenhangs berührt, so löst diese bereits über die Verknüpfung mit Bildern und Emotionen eine gewisse Erwartungshaltung aus. Umgekehrt lässt sich sagen, dass »angesichts der die Erwartungshaltung prägenden Kraft des jeweils abgerufenen Kontextes [...] unsere Gewohnheiten jegliche Interaktion mit der Wirklichkeit präformieren.«¹¹⁶²

Genau auf diesem Phänomen beruht die Wirkkraft insbesondere fächerübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens. Kontextuelle Erwartungshaltungen bezüglich unterschiedlicher Inhalte werden neu kombiniert und favorisieren damit die Einnahme einer modifizierten

1155 U. G. SCHMOLL 2008, 5.

1156 M. L. PIRNER/A. SCHULTE 2008, 2.

1157 F. SCHWEITZER 2012, 104.

1158 M. DOMSGEN 2004a, 23.

1159 K. E. NIPKOW 2010, 38.

1160 SCHREINER schlägt aus der Fülle unterschiedlicher Systematisierungsversuche vier verschiedene

Überbegriffe vor, die je differenziert fächerverbindendes Arbeiten charakterisieren:

- fächerintegrierendes Lernen: Lernprozesse, die ein Lehrer selbst durch einen unterrichtlichen Prozess initiieren kann.
- fächerkoordinierendes Lernen: Lernprozesse, die eine gemeinsame Planung zugrunde legen, jedoch unterrichtlich getrennt verfahren.
- fächeraussetzendes Lernen: Lernprozesse, bei denen der normale Fachunterricht zugunsten eines fächerübergreifenden schulischen Unterrichtes, z.B. in Form eines Projektes, ersetzt wird.
- fächerergänzendes Lernen: Lernprozesse, die das Fächerprinzip teilweise aussetzen, z.B. fächer- und/oder jahrgangübergreifende Lerngruppen, in: M. SCHREINER 2012, 193 ff.

1161 M. DOMSGEN 2004a, 23.

1162 L. CHIOMPI 1997, 50.

Perspektive.

Auf Grund dieser Zusammenhänge eignen sich fächerübergreifende und fächerverbindende Inhalte sowohl um erste konstruktive Zugänge zu religiösen Lernfeldern zu ermöglichen, aber in gleicher Weise können fachfremde Perspektiven auf religionspädagogische Phänomene für einen bereits religiös sensibilisierten parentalen Adressatenkreis bereichernd wirken, da sie neue Erkenntnisfacetten freilegen.¹¹⁶³ Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten sowohl unter Aspekten der Beziehung als auch des Inhaltes intersubjektive Relationsebenen bereitstellt, die für eine durch Heterogenität geprägte religionspädagogische Elternschaft favorabel zu sein scheinen.

e) Indirekte, enggefasste religionspädagogische Elternarbeit

Im allgemeinpädagogischen Teil zur Elternarbeit wurde auf die indirekten Relations- bzw. Kommunikationsebenen hingewiesen. Sie manifestieren sich zum einen in allen Äußerungen des Schülers innerhalb der Familie, die den Unterricht sowie die Lehrkraft betreffen, zum anderen in der emotionalen Ausstrahlung und Verfasstheit, die diese Äußerungen rahmen. *Nicht bewusst* als Elternarbeit initiiert, führen diese deutlichen Botschaften durch den Schüler zu relevanten Reaktionen, die starken Einfluss auf die intersystemische Perzeption von direkter Elternarbeit ausüben. Sie repräsentieren mit Abstand die *nachhaltigste Komponente in Form von Häufigkeit und Intensität* bezüglich der Wahrnehmung, die sich prägend auf die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule auswirkt.¹¹⁶⁴ Demnach sind sie Produzenten einer indirekten Elternarbeit, bei welcher es sich um einen Elternhaus-Schule-Kontakt handelt, der sich größtenteils *ungesteuert über das System des Schülers* vollzieht.

Es existieren unterschiedliche Möglichkeiten, wie die Brückenfunktion des Schülers in einer indirekten religionspädagogischen Elternarbeit in Abhängigkeit davon zum Tragen kommt, welches Schülersystem fokussiert wird. Was damit gemeint ist, erschließt sich aus der Distinktion dreier verschiedener Schülerkonstellationen.

Fokussiertes Schülersystem

Schüler als Teilnehmer des Religionsunterrichtes einer Klasse

Schüler als Teilnehmer des Ethikunterrichtes einer Klasse

Schüler als Teilnehmer des Ethik- oder Religionsunterrichtes und eines komplementären Faches des Religionslehrers

Die Relations- bzw. Beziehungsebenen dieser drei typisierten Schülersysteme bezüglich einer religionspädagogischen Elternarbeit sollen nachfolgend skizziert werden, um die unterschiedlichen möglichen indirekten Kommunikationswege aufzuspüren.

1163 DOMSGEN weist innerhalb des fächerübergreifenden Arbeitens besonders auf den Dialog mit den Naturwissenschaften hin und begründet dies mit dem »einseitig mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungs- und Wissenschaftsverständnis«, das in Schule und Familie nach wie vor vorherrschend ist. (M. DOMSGEN 2004a, 24).

1164 »Dabei erreicht der direkte Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Eltern nicht annähernd die Häufigkeit und die Intensität des durch die Schüler vermittelten indirekten Informationsaustausches.« (W. SACHER 2008b, 2).

Schüler als Teilnehmer des Religionsunterrichtes einer Klasse

Gehen wir zunächst von dem klassischen Beispiel des am Religionsunterricht partizipierenden Schülers aus. Dieser ist eingebettet in das System der »Peergroup«, dem innerhalb kommunikativer Prozesse eine Schlüsselfunktion zukommt. Es ist davon auszugehen, dass Situationen des Unterrichts zum Gesprächsstoff der Peers einer Klasse gehören, so auch ihre Erfahrungen aus dem Ethik- und Religionsunterricht. Die Relevanz der sich daraus ergebenden intersystemischen Botschaften hängt zum einen von der Position des jeweiligen Schülersystems innerhalb der Peergroup ab, dessen Schülerpersönlichkeit und zum anderen von der individuell empfundenen Intensität des Kommunikationsimpulses. Bietet der Religionsunterricht qualitativ nachhaltigen Gesprächsanlass, so transportiert sich dies mit großer Wahrscheinlichkeit zum einen in das Elternhaus, der am Religionsunterricht teilnehmenden Schülerschaft. Wiederholen sich diese Kommunikationsinhalte auf quantitativer Ebene, so werden sie für das Schülersystem des Religionsunterrichtes und dessen Familien zu relevanten Umwelten. Sie installieren damit unvermeidlich eine sogenannte *indirekte, enggefaste religionspädagogische Elternarbeit*.

Diese Relationsebenen sind jedoch nicht horizontaler Art, wie dies bei den Peers der Fall ist, sondern vielmehr vertikaler Beschaffenheit. Das erklärt sich aus der vertikalen Beziehungsstruktur zwischen Eltern und Kindern, die darüber hinaus innerhalb eines ostdeutschen Kontextes nochmals verstärkt durch die Betonung von Disziplin anzutreffen ist.¹¹⁶⁵ Insgesamt kann jedoch von der *Installation einer indirekten religionspädagogischen Elternarbeit durch den am Religionsunterricht partizipierenden Schüler ausgegangen werden*.

f) Indirekte, weitgefaste religionspädagogische Elternarbeit

Schüler als Teilnehmer des Ethikunterrichtes einer Klasse

Unter der Perspektive des Schülers einer Klasse, der den Ethikunterricht besucht, gelten diese Zusammenhänge in gleicher Weise. Gelangen qualitativ starke kommunikative Impulse über das am Religionsunterricht partizipierende Schülersystem in die Peergroup der Klasse, so sensibilisieren sie bei sich gleichzeitig wiederholender quantitativer Präsenz die am Ethikunterricht partizipierenden Schülersysteme. Dadurch wird der Religionsunterricht auch für den am Ethikunterricht partizipierenden Schüler zur relevanten Umwelt. Darüber hinaus ist auch hier anzunehmen, dass sich Impulse der relevanten Umwelt »Religionsunterricht« in Form von indirekten Kommunikationslinien in Abhängigkeit der Schülerpersönlichkeit und der individuell empfundenen Impulsstärke der Botschaft in das Elternhaus-System des Ethikunterrichtes transportieren. So ist in diesem Fall der *am Ethikunterricht partizipierende Schüler als Teil der Peergroup indirekter Transmitter zwischen den Systemen des Religionsunterrichtes und dem des Elternhauses*. Es kommt auch hier unweigerlich zur Installation einer indirekten Elternarbeit. Da sie jedoch die nicht am Religionsunterricht partizipierenden Familien umfasst, sei hier von einer *indirekten, weitgefassen religionspädagogischen Elternarbeit* die Rede.

Jedoch ist auch hier auf die tendenziell stark vertikale Beziehungskonstellation innerhalb eines ostdeutschen Familienkontextes hinzuweisen. Warum dies zu unterstreichen ist, soll nach der Betrachtung des nachfolgenden und gleichzeitig letzten fokalen Schüler-Systems erklärt werden.

¹¹⁶⁵ Bei Jugendlichen ist das familiäre Beziehungsgefüge, wie bereits erwähnt, durch horizontale Relationskomponenten angereichert, wobei die maßgebliche Rolle der Eltern zu überwiegendem Anteil dennoch als gegeben angenommen werden kann.

Schüler als Teilnehmer des Ethik- und Religionsunterrichtes und eines komplementären Faches des Religionslehrers

Bezogen auf den zuvor erläuterten Nexus haben die Kontakte zwischen Religionslehrer und Schülern des Ethik- bzw. Religionsunterrichtes durch weitere gemeinsame unterrichtliche Erfahrungen im zusätzlichen Unterrichtsfach des Religionslehrers nicht unerhebliche Auswirkungen. Während sie beim Schülersystem des Religionsunterrichtes zu einer vertiefenden Stabilisation der intersystemischen Relationsebenen des Religionsunterrichtes führen können, kommt es beim Schülersystem des Ethikunterrichts zunächst zur Konstruktion erster Relationsebenen zwischen dem Religionslehrer als Lehrer eines anderen Faches und den jeweiligen Schülersystemen. Auch hier entscheiden die individuell empfundenen Kommunikationsimpulse bezüglich ihrer Qualität und Quantität darüber, wie weit dieser zusätzliche Kontakt zu einer relevanten Umwelt und demzufolge mit großer Wahrscheinlichkeit in das Elternhaus weitergegeben wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass diese Konstellation das Potential in sich trägt, die kommunikativen Wirkungsweisen einer indirekten eng- und weitgefassten religionspädagogischen Elternarbeit zu konsolidieren und damit zu intensivieren. Gleichzeitig offenbart sich hier ein eklatanter Nachteil für Pfarrer, Katecheten und abgeordnete Lehrer, die nicht an den Vorteilen dieser Option partizipieren können.

Diese soeben beschriebenen subtilsten Prozesse der Kommunikation rahmen die gesamte Eltern-Religionslehrer-Beziehung und sind damit maßgeblich für die Ausbildung essentieller Deutungsmuster im kommunikativen Prozess zwischen Gesamtelternschaft und Religionslehrer bzw. Religionsunterricht verantwortlich. Sie determinieren in außerordentlichem Umfang die Perzeption des Religionslehrers bzw. Religionsunterrichtes innerhalb einer schulischen Elternschaft. Gleichermäßen sind sie jedoch auch umgekehrt, d.h. in negativer Weise wirksam und betreffen darüber hinaus nicht nur den Religions-, sondern jegliche Art von Unterricht.

Führt man sich nochmals vor Augen, wie fragil und unwahrscheinlich gelungene Kommunikation wirklich ist, so unterstreicht dies darüber hinaus eingehend den immensen Einfluss des jeweiligen fokalen Schülersystems auf Abläufe einer religionspädagogischen Elternarbeit. Die indirekten unausweichlichen Kommunikationslinien begründen eine indirekte und unsichtbare Elternarbeit als fundamentale Grundlage einer direkten Elternarbeit gegenüber einer eng- und weitgefassten parentalen Elternschaft. Sie implizieren gemäß der Argumentationsweise SACHERS die Notwendigkeit nicht nur einem enggefassten, sondern ebenfalls auch einem weitgefassten religionspädagogischen Familienkreis eine gleichsinnige und damit anschließbare Gestaltungsoption anzubieten.

g) Weitung der Perspektive

SACHER¹¹⁶⁶ (Teil II, Kap. 2.5) ruft unmissverständlich und nachdrücklich zu einer Positionierung auf und betont dabei, dass indirekte Kommunikationslinien in ihrer weitestgehend ungesteuerten und mehrheitlich kaum transparenten Wirkungsweise nicht sich selbst überlassen bleiben dürfen. Sie implizieren vielmehr die Aufforderung, diese aufzugreifen und zu gestalten und sie damit durch Transparenz anzureichern. Dies zieht unweigerlich die Weitung der Perspektive bezüglich der parentalen Zielgruppe einer religionspädagogischen

1166 »Schüler (beeinflussen) massiv und nachhaltig im Guten wie im Bösen die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus. Vor diesen Einflüssen kann man die Augen verschließen und sie somit unkontrolliert wirken lassen, oder man kann – und sollte! – diese Einflüsse ausdrücklich zur Kenntnis nehmen und zu gestalten versuchen.« (W. SACHER 2009, 28).

Elternarbeit auf Familien außerhalb des Religionsunterrichtes nach sich, so »dass alle Schulangehörigen in den Blick geraten, also auch diejenigen, die das klassische Berührungsfeld, den schulischen Religionsunterricht, nicht wählen, besuchen oder begrüßen«.¹¹⁶⁷

Zudem reichen indirekte Kommunikationslinien, auch wenn sie noch so positiv sein mögen, bei religiös nicht-sensibilisierten Elternhäusern einer weitgefassten religionspädagogischen Elternarbeit auf Grund der Wirkkraft routinierter Entscheidungstraditionen bezüglich defavorisierter religiöser Referenzebenen innerhalb sinnhafter parentaler Gefüge nicht aus, um eine echte Kontingenzoption für den Religionsunterricht bereitzustellen. Zusätzlich fügt sich dieser Argumentation die stark vertikale Erziehungsstruktur innerhalb ostdeutscher Familien hinzu, die eher auf Prozesse der Anpassung statt Aushandlung hin ausgerichtet sind. Selbst bei äußerst positiven indirekten Schülerbotschaften ziehen religiös-nicht sensibilisierte Eltern die Möglichkeit einer Partizipation ihres Kindes am Religionsunterricht im Generellen nicht in Betracht.

Bündelt man die Argumentationsstränge SACHERS bezüglich der Gestaltungsnotwendigkeit indirekter Kommunikationslinien, der Wirkkraft tradierter Entscheidungsroutinen sowie eines stark asymmetrischen Erziehungsverhaltens innerhalb der Familien, ergibt sich als unumgängliche Konsequenz die Forderung einer komplementären Ergänzung durch direkte laterale Relationsebenen zwischen Elternhaus und Religionslehrer bzw. Religionsunterricht. So fordert DOMSGEN als parentale Unterstützung im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes das Schaffen von Kommunikationsräumen innerhalb schulischer Zusammenhänge. Er verweist auf die signifikante Interdependenz zwischen einer Offenheit gegenüber religiösen Fragen durch die Erziehungsberechtigten und der Akzeptanz des Religionsunterrichtes¹¹⁶⁸. Die dadurch unterstrichene Dringlichkeit der Gestaltung von *direkten wechselseitigen Wahrnehmungsräumen* für Familien einer weit – und engfassten religionspädagogischen Elternarbeit und Religionslehrer bzw. Religionsunterricht unter maßgeblicher Integration des Schülers reichert gleichzeitig die indirekten Prozesse der intersubjektiven Perzeption mit mehr Transparenz an.

h) Herstellung einer doppelten Anschließbarkeit bzw. Gleichsinnigkeit

Um sich an die heterogene Gesamtelternschaft in Anbetracht der Profilierung eines direkten, eng- und weitgefassten religionspädagogischen Gestaltungsangebotes, welches durch Anschließbarkeit und damit Gleichsinnigkeit gekennzeichnet ist zu wenden, bedarf es der Kombination aus unterschiedlichen Modalitäten.

Während fächerübergreifende Relationsebenen auf die Heterogenität indirekter Kommunikationslinien eines engfassten religionspädagogischen Adressatenkreises reagieren, bedarf es im Hinblick auf den Heterogenitätsanspruch eines weitgefassten Familienkreises eines fächerverbindenden Brückenschlages. Nur in Kooperation mit dem Ethikunterricht, einem anderen Fach, dem Klassenlehrer oder in Kombination mit dem Zweitfach des Religionslehrers oder einem außerschulischen Partner lässt sich die weitgefasste Elternschaft erreichen. Der für den Grundschulbereich nächstliegende außerschulische Partner, über den sich der Kontakt zu fast allen Eltern herstellen lässt, ist der Hort. Diese Konstellation kennzeichnet sich durch mehrere Vorteile. Zum einen stellt sie besonders für Pfarrer und Katecheten sowie abgeordnete Lehrer, die nicht zum schulischen System im engeren Sinne gehören, einen attraktiven Kompromiss dar. Zum anderen bedarf es für diesen Kooperationspartner keines zusätzlichen zeitlichen Aufwandes, da die Arbeitszeit des Hortes am Nachmittag angesiedelt ist. Das wiederum wirkt sich positiv auf die Kooperationsmotivation aus. Zudem unterstehen Horteinrichtungen nicht selten kirchlichen Trägern, was Kooperationen zusätzlich erleichtern kann.

Allein in Form einer kooperativen Vernetzung ist es möglich, einer eng- und weitgefassten

¹¹⁶⁷ M. DOMSGEN 2012a, 179.

¹¹⁶⁸ Vgl. M. DOMSGEN 2006a, 136.

parentalen Zielgruppe ein entsprechend gleichsinniges und damit anschließbares religionspädagogisches Gestaltungsangebot unterbreiten zu können. In Anbetracht der Heterogenität beider Adressatenkreise lässt sich als unumgängliche Notwendigkeit die Herstellung einer doppelten Anschlussfähigkeit bzw. Gleichsinnigkeit in Form von fächerübergreifenden und fächerverbindenden Relationsebenen ableiten.

Ein derart profiliertes religionspädagogische Angebot enthält das Potential sich an die gesamte Elternschaft adressieren zu können und für diese Möglichkeiten religiöser Bildung anzubieten. Diese doppelte Gleichsinnigkeit erweist sich besonders für den säkularen Kontext als essentiell, da allein der quantitativ größere Teil der ostdeutschen Schüler- und Elternschaft von sich aus nur sehr minimale Berührungspunkte zu christlich-religiöser Bildung¹¹⁶⁹ aufweist. Sie zählen damit unter dem Kriterium der religiösen Bildung zu den »schwer erreichbaren Eltern«.

Fokussiert man eine religionspädagogische Elternarbeit im weiteren Sinne, die sich an die gesamte Schulgemeinschaft wendet, so wird es zunächst prioritär darum gehen, den Eltern transparent zu machen, dass sich das Angebot des Religionsunterrichtes an alle Schüler und deren Eltern richtet. Die Komplexität einer religionspädagogischen Umwelt adressiert sich an alle, womit jeder in das »Entscheidungsfeld miteinbezogen ist.«¹¹⁷⁰ Demzufolge zieht das Bewusstsein einer religiösen Komplexität unweigerlich einen Klärungsbedarf des Systems nach sich. Eltern werden damit dazu inspiriert, ihr Entscheidungsfeld um neue Dimensionen religiöser Bildung zu erweitern und mitzubedenken.¹¹⁷¹ Im Falle einer religionspädagogischen Elternarbeit bewegt sich die zur Verfügung stehende Kontingenz, vor der die Eltern stehen, zwischen Ethik- und Religionsunterricht. Von essentieller Wichtigkeit ist es demnach, in einem *ersten Schritt* zu veranschaulichen, dass *der systemische Sinn des Religionsunterrichtes eine wirkliche Kontingenzoption ist, die sich gleichermaßen an alle richtet. Eine Kontingenzoption, die keinerlei Vorbedingung bedarf, außer einem gewissen Maß an Interesse und Offenheit.* Ziel ist es demnach, die Eltern für die Komplexität der religiösen Umwelt zu sensibilisieren, die Realität eines echten Handlungsspielraumes aufzuschließen, um ihnen dadurch den Zugang zu einem »Entscheidungsfeld« zu eröffnen.

Dennoch sei in diesem Rahmen darauf hingewiesen, dass »Kontingenz von Handlungsmöglichkeiten im Sinne von prinzipiell gegebenen Freiheitsgraden der Handlungssteuerung [...] ausschließlich eine Eigenschaft des Systems selbst (ist).«¹¹⁷² Damit ist nichts anderes ausgedrückt, als dass es letztendlich eine innersystemische Entscheidung bleibt, die jeder für sich selbst zu treffen hat. Die Möglichkeit, unterschiedliche systemische Zustandsformen zu wählen, ist in dem Begriff der Kontingenz ausgedrückt. Darin eingeschlossen ist ein Moment der Freiheit und Unverfügbarkeit, der die Grundlage von Entscheidungsspielräumen bildet. Es geht darum, den Eltern religiöse Komplexität und die Freiheit zur Entscheidung, d. h. Kontingenz, bewusst zu machen.

Dabei gilt es sicherlich zu beachten, »dass diese Systeme als strukturdeterminierte, selbststeuernde Systeme von Umweltereignissen nur zu eigenen Operationen angeregt oder angestoßen, nicht aber determiniert werden können.«¹¹⁷³ *Daraus folgt als zweiter Schritt einer religionspädagogischen Elternarbeit, die Elternsysteme durch Impulse religiöser Bildung zu eigenen Operationen auf Sinnebene anzuregen.* Ziel ist die Stimulation sinn-machender« Differenzen, um tradierte oder in anderer Form übernommene religiöse Bildung betreffende

1169 M. DOMSGEN 2004a, 27.

1170 »Komplexität charakterisiert ein Entscheidungsfeld, in dem ein bestimmtes System auf die Anforderungen seiner Umwelt(en) reagieren muss.« (H. WILLKE 2006, 30).

1171 »Kontingenz bezieht sich auf die dem System in einer bestimmten Situation selbst zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen. Zwar erfolgt eine Bewertung dieser Alternativen nur im Hinblick auf bestehende Umweltbedingungen.« (Ebd.).

1172 A.a.O., 31.

1173 A.a.O., 65-66.

Referenzebenen in den Fokus von wirklichen Reflexionen und Auseinandersetzungen zu heben. Das kann zum einen bedeuten, bereits vorhandene familiäre religiöse Glaubens- und Wissensbestände im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes¹¹⁷⁴ zu stärken und neu zu inspirieren. Zum anderen geht es darum, Belange des christlichen Glaubens, die in tradierten Schubladen einer negativen Konnotation versteckt sind oder in Gleichgültigkeit schlummern, zu befreien bzw. zu wecken, um sie in den Bereich der bewussten Begründungsebene zu rücken. Intendiert ist die Stimulation zur Bereitschaft, eventuell geerbte Entscheidungsroutrinen seitens elterlicher Sinnkonstruktionen zu durchbrechen und sie zum Zentrum eigener Reflexion zu machen. Solches würde in diesem Fall bedeuten, die Eltern dahingehend anzuregen, die Referenzebene religiöser Fragen aus einer übernommenen oder selbstkonstruierten Determiniertheit herauszulösen und sie selektiven Prozessen der Begründbarkeit zugänglich zu machen.

Gleichfalls entscheidend ist die Art und Weise der Umsetzung, die sich mit der systemeigenen Struktur der Elternsysteme kompatibel bzw. anschlussfähig erweisen müsste. Es geht letztendlich um das Aufspüren von für die parentalen Systeme nachvollziehbaren Sprach- und Denkwelten. Dafür seien an dieser Stelle bereits zwei Indizien genannt, um anschlussfähige Muster, die einen breiten Personenkreis erreichen und Komplexität sowohl verarbeiten als auch produzieren, mit Blick auf gesellschaftliche Einflussfaktoren abzuleiten. Hier ist auf die Medien hinzuweisen, die ihre Wirkung durch die Prozessierung ihrer Sprach- und Denkwelten mittels anschlussfähiger Codes in breiten Kreisen vom Exosystem über das Meso- bis in den Intimbereich des familiären Mikrosystems entfalten. Damit wird deutlich, dass religionspädagogische Elternarbeit nicht losgelöst vom konkreten schulischen Setting betrachtet werden kann und dem in der allgemein- und religionspädagogischen Forschung¹¹⁷⁵ viel diskutierten Begriff des Schullebens eine Schlüsselposition zufallen wird. Mit Blick auf das interdependente systemische Beziehungsgeflecht innerhalb einer Schule lässt sich damit schlussfolgern, dass religionspädagogische Elternarbeit einer Einbettung innerhalb der Schulgemeinschaft bedarf, um Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, ihre Wirkung voll zu entfalten und Verinselung zu vermeiden.

Folglich geht es in einem *dritten Schritt um die Einbindung religionspädagogischer Inhalte durch den Religionsunterricht und dessen Elternarbeit in das Schulleben, um dieses für christliche Sinn- und Lebensbezüge zu sensibilisieren*. So wie der Religionsunterricht die Umwelt darstellt, auf den sich die Elternarbeit gründet, so ist die Schule der Rahmen, innerhalb dessen sich der konkrete Religionsunterricht und dessen Elternarbeit entwickelt. Es ist nach Möglichkeiten Ausschau zu halten, wie der Religionsunterricht in seiner christlich-religiösen Profilierung unter der Prämisse der Anschlussfähigkeit in die gesamte Schulgemeinschaft in je differenzierter Weise ausstrahlen kann, um von vornherein eine religionspädagogische Verinselung zu vermeiden.

Damit kommt eindeutig die Interdependenz einer doppelten Gleichsinnigkeit, die sich an die gesamte Schulgemeinschaft und damit auch an die Eltern richtet, und einer im engeren Sinne auf den Religionsunterricht bezogenen Elternarbeit zum Tragen. Nur so sind letztendlich die günstigsten Bedingungen für *das vierte und damit wichtigste Ziel religionspädagogischer Elternarbeit geschaffen: die optimale Entwicklung des (sowohl dem am Religions- als auch dem am Ethikunterricht partizipierenden) Schülers in seinen ganzheitlichen Bezügen unter Integration der christlich-religiösen Bildung*.

1174 »Ein wichtiger Bestandteil einer Beratung ist es, als BeraterIn ressourcenorientiert zu arbeiten und dem/der Ratsuchenden keine Lösung an die Hand zu geben, sondern ihn/sie bei der Erarbeitung eigener Lösungswege zu unterstützen und ihn/sie auf dem Weg dahin zu begleiten. Grundvoraussetzung dafür, einen eignen Lösungsansatz entwickeln zu können, ist es, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu haben, die eigenen Stärken zu kennen und sie benennen zu können.« (H. KEUPP 2005, 234 f).

1175 B. SCHRÖDER 2006.

Nachdem über die Begriffe des »fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens« Facetten der Beziehungs- und Inhaltsebene einer gleichsinnigen und anschlussfähigen Kommunikation beleuchtet wurden, wenden wir uns nunmehr dem zweiten systemischen Paradigma gelungener Kommunikation zu, der Wechselseitigkeit.

4.2 Zweites Paradigma: Elementare Interaktion der wechselseitigen Wahrnehmung

Wechselseitiges Wahrnehmen¹¹⁷⁶ ist dann gegeben, wenn für die jeweils anwesenden Systeme und deren relevante Umwelten eine reelle Möglichkeit der Interaktion besteht. Diese Aussage lässt sich sowohl auf die direkten Kommunikationslinien aller Verfahren unterrichtlicher Abläufe applizieren, bezieht sich aber auch gleichermaßen auf die weiterführenden direkten Kommunikationslinien, die das Elternhaus und damit die Elternarbeit tangieren. Was sich hier systemtheoretisch manifestiert, ist eine Interdependenz zwischen korrelativen Wahrnehmungsräumen des Unterrichts und denen einer Elternarbeit. Wie aus der ländervergleichenden Perspektive sehr deutlich hervorgegangen ist, rahmt und determiniert der Religionsunterricht als Umwelt das System seiner je spezifischen Elternarbeit. Auf diese Zusammenhänge wurde zudem bereits im allgemeinen Teil mit dem Verweis einer engen Anbindung der Elternhaus-Familie-Beziehung an schulische Lehr- und Lernprozesse hingewiesen. Somit ist es naheliegend, wechselseitige Elemente der Unterrichtsgestaltung, die den Schüler als essentiellen Akteur integrieren, ungebrochen in mutuelle Wahrnehmungsräume der Elternarbeit zu transportieren.

Die Interaktionsräume knüpfen unter den Bedingungen einer anschließbaren Kommunikation an das Schüler- und Elternindividuum mit seinen subjektiven Weltentwürfen an und bauen Wissen gemäß deren systeminternen Logiken auf.¹¹⁷⁷ Dabei dienen unter der Argumentation einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie¹¹⁷⁸ persönliche Lerninteressen als Ausgangspunkt expansiver Lerninhalte. Bereits vorhandene Vorstellungen werden gemäß der conceptual-change- Theorien¹¹⁷⁹ aufgegriffen und Impulse zu deren Erweiterung oder Differenzierung angeboten. Grundlegend ist hier ein Verständnis von Lernen als aktiver Tätigkeit, basierend auf einem konstruktivistischen Lernbegriff, der das Subjekt in seiner je eigenen Auseinandersetzung mit der Umwelt in den Mittelpunkt rückt. Das inkludiert gleichzeitig Dimensionen sozialer Einbettung, wie sie im Begriff der Ko-Konstruktion¹¹⁸⁰ formuliert sind.

Bezogen auf eine religionspädagogische Elternarbeit legt Manfred KÖLLING dar: »Um fördern zu können, ist selbstverständlich sensibel wahrzunehmen, welche spirituellen und religiösen Erfahrungen und Wünsche die Eltern mitbringen. Nur wer sich mit der aktuellen Situation auseinandersetzt, kann fördern.«¹¹⁸¹ Wechselseitige Wahrnehmungsräume müssen den Anspruch haben, unterschiedlichen systemischen Dispositionen bezüglich christlich-religiöser Bildung durch interaktive Spielräume in differenzierter Weise Rechnung zu tragen.

1176 Kommunikation beginnt mit einer »elementaren Interaktion von Anwesenden. Anwesend sind Beteiligte, >wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können.« (H. WILLKE 2006b, 72 zitiert N. LUHMANN 1975, 22).

1177 H. FAULSTICH-WIELAND/P. FAULSTICH 2008, 40.

1178 Vgl. K. HOLZKAMP 1995.

1179 K. MÖLLER 2007, 414-415.

1180 L. WYGOTSKI, 1987, 83.

1181 M. KOLLIG 2009, 6.

a) *Fächerübergreifender und fächerverbindender interaktiver Wahrnehmungsraum*

Gemäß systemtheoretischer Logik müsste dieser formulierte Anspruch in der Verknüpfung der beiden kommunikativen Paradigmen einer »gleichsinnigen und anschließbaren Kommunikation« (durch das System des Schülers und das der Interdisziplinarität) sowie der »Wechselseitigkeit im kommunikativen Vollzug« (durch ein interaktives Lernen als konstruktiver Prozess) liegen. Damit lässt sich für eine eng- und weitgefaste religionspädagogische Elternarbeit im säkularen Kontext ein Kommunikationsmodus ableiten, der als »*fächerübergreifender und fächerverbindender interaktiver Wahrnehmungsraum unter der Leitfunktion religiöser Bildung*« bezeichnet werden kann. Die Integration der fächerübergreifenden und fächerverbindenden Aspekte ermöglicht es zum einen, die enggefaste religiös bereits sensibilisierte Elternschaft, aber auch das weitgefaste parentale Spektrum differenziert anzusprechen. Gleichzeitig nimmt die Wechselseitigkeit Bezug auf grundlegende Prozesse des Lernens, hier des christlich-religiösen Lernens, und unterstreicht die essentielle Unabdingbarkeit selbst gestaltender und eigenaktiver Lernmöglichkeiten. Auf der Suche nach konkreten Umsetzungsalternativen, die auf Grund der fächerübergreifenden und fächerverbindenden Disposition die Fachgrenzen des klassischen Religionsunterrichtes öffnen, erweist sich ein genauerer Blick auf religionspädagogische Möglichkeiten innerhalb des Schullebens als naheliegend.

b) *Schulleben*

Unter Verweis auf das Wesen christlicher Religion sowie ihrer historischen Erscheinungsform im schulischen Kontext unterstreicht SCHRÖDER, dass ihr Zentrum nicht in dem Diskurs über sie, sondern vielmehr in ihrer religiösen Praxis zu verorten ist¹¹⁸². Dies kann als ein apodiktisches Plädoyer für die Einbettung religionspädagogischer Impulse in das Schulleben gewertet werden. Aus dieser Grundannahme lassen sich unterschiedliche Argumentationsstränge¹¹⁸³ ableiten, die auf die Dringlichkeit der Gestaltwerdung des Faches Religion innerhalb des Schullebens aufmerksam machen. Davon weisen drei in besonderem Maße Parallelen zu einer religionspädagogischen Elternarbeit auf: der theologische, der sozialisationstheoretische sowie der integrationistische Ansatz.

Die theologische Begründung konkludiert sich aus der eingangs bereits erwähnten Feststellung, dass »Christliche Religion [...] mehr (ist) als Wissen.«¹¹⁸⁴ Sie drängt nach Gestaltung und ist auf Angebote gelebten Glaubens angewiesen. Im Rahmen schulischer Konditionen ist dies ohne die Berührung des Schullebens kaum vorstellbar. Ergänzend dazu unterstreicht die sozialisationstheoretische Beweisführung die Notwendigkeit, den Religionsunterricht grenzüberschreitend zu denken, d.h. über räumliche und fachliche Grenzen hinaus: Sozialisationstheoretisch kann Religionsunterricht als zwei- oder gar nur einstündiges Fach allein kaum effizient sein [...], die Frage nach Gott und nach dem Sinn des Lebens kann nur davon profitieren, wenn sie gleichsinnig an anderen Orten außerhalb wie innerhalb der Schule thematisiert wird.¹¹⁸⁵ Dies deutet auf schulische und außerschulische Partner hin, wie zum einen auf fächerübergreifende und fächerverbindende Kooperationen innerhalb der Schule sowie auf Kontakte zu kirchlichen Gemeinden oder christlichen Gruppen außerhalb derselben. Vor allen Dingen aber untermauert es jedoch die Wichtigkeit der Einbeziehung des Elternhauses als *den* elementaren Ort außerschulischer Sozialisation.

1182 B. SCHRÖDER 2012, 660.

1183 A.a.O., 663. Zu nennen wären hier folgende Begründungsmuster: bildungstheoretische, schülerorientierte, sozialisationstheoretische, theologische, kirchenschulpolitische, schultheoretische und integrationistische.

1184 A.a.O., 18.

1185 B. SCHRÖDER 2006, 17-18.

Unter der Perspektive der integrationistischen Argumentation sucht der Religionsunterricht Anknüpfungspunkte im pluralistischen Gebilde der jeweiligen Schule. Dazu zählt die je eigene »Individualität der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern, [...] deren Herkunftsmilieus, deren ethnischer wie sozialer Kontext und, nicht zuletzt, deren religiöse und weltanschauliche Orientierung«.¹¹⁸⁶ Der integrationistische Ansatz favorisiert in unmissverständlicher Weise die Perspektive einer weitgefassten Elternarbeit, die auf Verständigung, Transparenz und Anschlussfähigkeit hin orientiert ist, ohne jedoch ihr eigenes religionspädagogisches Profil zu verlassen.

Zusammenfassend lässt sich deutlich formulieren, dass aus theologischer Begründung das konzeptionelle Setting des Religionsunterrichtes auf selbst gestaltende und eigenaktive Lernmöglichkeiten zielt, die unter sozialisationstheoretischer Beweisführung nicht anders als fächerübergreifend und fächerverbindend zu denken sind und sich mittels integrationistischer Argumentation an die gesamte Schulgemeinschaft wenden.

Elemente des Schullebens, die grob als die »den Unterricht begleitenden Bedingungen, Aktivitäten und Erfahrungsmöglichkeiten«¹¹⁸⁷ beschrieben werden können, existieren in unterschiedlichen Formen. Sie reichen von »innovativen Unterrichtskonzepten, über erweiterte Bildungsangebote bis hin zu [...] Freizeitangeboten.«¹¹⁸⁸ Bezogen auf religionspädagogische Aspekte als Bereicherung des Schullebens, findet sich eine umfangreiche Übersicht von SCHRÖDER, klassifiziert nach Handlungsfeldern, Akteuren und Bezugsdisziplinen¹¹⁸⁹. Sie erlaubt einen strukturierten Blick auf unterschiedlichste Möglichkeiten religiöser Aktionsformen innerhalb des Schullebens¹¹⁹⁰, zu denen auch Elemente fächerübergreifender Arbeit gehören.¹¹⁹¹ Unter dem Blick der Elternperspektive macht DOMSGEN auf folgende Interdependenz von Religionsunterricht und Schulleben aufmerksam: »Je besser der schulische Religionsunterricht im Schulleben insgesamt verankert ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihn wertschätzen und nicht missen wollen.«¹¹⁹²

Schlägt man an dieser Stelle den Bogen zu unserer Ausgangsbedingung einer weitgefassten Elternarbeit innerhalb eines konfessionslosen, ostdeutschen Kontextes, so offenbart sich im unmittelbaren Zusammenhang einer religionspädagogischen Inspiration des Schullebens folgende Aussage SCHWEITZERS als besonders erhellend: »religiöse Bildung kann sich jedenfalls nicht im (Fach-) Unterricht erschöpfen. Die der Religion eigenen Formen des Handelns und Erlebens weisen über das Klassenzimmer hinaus – auf Feier und Spiel, auf Fest und Liturgie, auf Aktionen und Projekte.«¹¹⁹³ Diese Feststellung enthält zum einen den *fächerübergreifenden und fächerverbindenden Aspekt einer gleichsinnigen und anschlussfähigen Kommunikation*, »die sich nicht im Fachunterricht erschöpft«, nimmt zum anderen Referenz auf den *interaktiven Wahrnehmungsraum einer wechselseitigen Kommunikation* in »Formen des Handelns und Erlebens« und entwickelt daraus konkrete Vorschläge für *fächerübergreifende und fächerverbindende, interaktive Wahrnehmungsräume*, »Feier und Spiel, Fest und Liturgie, Aktionen und Projekte.« Blendet man nun noch die Heterogenität eines säkularen, ostdeutschen Bedingungsgefüges als Hintergrund eines weit- und enggefassten Begriffes von Elternarbeit ein, so differenziert sich aus den aufgeführten Beispielen *das Fest* als prioritäre Handlungsform heraus. Ein detaillierter Blick auf den

1186 A.a.O., 20.

1187 H. GUDJONS 2008, 135.

1188 F. SCHWEITZER 2012, 107.

1189 B. SCHRÖDER 2012, 661.

1190 Zugrunde gelegt werden die fünf Aspekte des Schullebens nach KECK/SANDFUCHS (1979), in: H. KIPER 2001, 24 f.: Unterbrechung des formalisierten Schulalltags, Einbeziehung von Freizeit, Verstärkung der Selbstaktivitäten der Schüler, Einbeziehung des außerschulischen Umfeldes, Verknüpfung mit anderen Lernorten, wie z.B. Elternhaus. Dabei finden Feste ausdrücklich als Elemente des Schullebens Erwähnung.

1191 Hinreichende Beispiele finden sich dazu in: M. DOMSGEN/H. SCHLUSS/M. SPENN 2012c, 103-141.

1192 M. DOMSGEN 2006a, 139.

1193 F. SCHWEITZER 2012, 102.

Themenbereich »Fest« soll als Begründung dienen.

c) *Fest*

Das Thema »Fest« umfasst einen weitgefächerten, interdisziplinären Forschungsbereich.¹¹⁹⁴ Gleichzeitig lässt sich daraus bereits als erster Hinweis ableiten, dass Feste nicht anders als fächerübergreifend und fächerverbindend, nämlich interdisziplinär zu denken sind. Feste definitorisch zu umreißen gestaltet sich schwierig, denn so »unterschiedlich Feste sind [...], so unterschiedlich sind die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Erklärungsversuche dafür.«¹¹⁹⁵ Feste sind in anthropologischer Sicht eine zutiefst dem Menschsein innewohnende Ausdrucksform, der ein religiöser Charakter¹¹⁹⁶ eigen ist. Als »sinnstiftende und vergewissernde«¹¹⁹⁷ *Erfahrungen*¹¹⁹⁸ des Daseins durchbrechen sie die planmäßige Binnenlogik der Schule und entheben sich in gewisser Weise eines Rechtfertigungszwanges.¹¹⁹⁹ Das gestaltet ihre zeitliche und inhaltliche Verortung unkompliziert, denn es lassen sich zu jeder Zeit immer Gründe für ein Fest finden. Der Terminus »Erfahrungen« als essentieller Begriff eines *aktiven und selbst gesteuerten Lernens* steht in enger Rückkopplung mit dem Aufschließen *wechselseitiger Wahrnehmungsräume*. Somit stellen Feste unter dem Fokus der Schule als Orte des Lernens einen substanziellen Bestandteil schulischer Lebenswelten dar und bergen das Potential, »mitunter einen ganz erstaunlichen Beitrag zur Integration der oft total unterschiedlichen Lebenswelten, aus denen die Lehrkräfte und Kinder (und Eltern) stammen, leisten (zu) können.«¹²⁰⁰

Unter dieser Prämisse erfüllen Feste die Konditionen eines weit- und engfassten Verständnisses von Elternarbeit im säkularen Kontext Ostdeutschlands und nehmen gleichzeitig alle heterogenen schulischen Systeme in den Blick. Eine aktive Integration der Beteiligten bildet die beste Grundlage, auf der sich eine sensible Auseinandersetzung mit christlich-religiösen Impulsen vollziehen lässt. Denn ein Impuls kann neben seiner anregenden, inspirierenden Konnotation auch immer Herausforderung und Anstoß bedeuten. Die damit einhergehende mögliche Verunsicherung wird durch das integrative Setting des Festes aufgefangen und positiv gerahmt. Das wiederum erleichtert eine offene inhaltliche Auseinandersetzung und begünstigt eine konstruktive Bearbeitung. LOGGE fasst dies in die Aussage, dass in Festen »mittels kollektiven, kommunikativen Handelns kultureller Sinn produziert und unter den Teilnehmern in Umlauf gebracht und gehalten, Mitgliedschaft als Identität produziert, vermittelt und bestätigt«¹²⁰¹ wird.

Feste erlauben es, aus dem Alltag auszubrechen. Das schafft Freiräume, sich von sonst

1194 Vgl. M. MAURER 2004.

1195 »Offenbar muss jeder Versuch, Fest und Feier zu definieren, scheitern. Zwar wachsen die definitorischen, typologischen und phänomenologischen Bemühungen um eine Erfassung des Phänomens beständig, und insbesondere die Ausdifferenzierung und Vervielfältigung der Kulturwissenschaften wird für weitere, bisher nicht bedachte Perspektiven auf den Gegenstand führen, aber eine auch nur in Ansätzen verbindliche, oder weithin geteilte, Bestimmung liegt bisher nicht vor.« (H.HOMANN 2004, 96).

1196 In Retrospektive verschiedener Theoriestränge stellt Neijenhuis fest, »dass das Fest religiösen Ursprungs ist und dass Fest und Feier bis in die Gegenwart einen religiösen Charakter bewahrt haben, selbst wenn viele Feiern und Feste weder spezifisch kirchlich noch gottesdienstlich intendiert sind. Ein quasi-religiöser Charakter ist ihnen eigen.« (J. NEIJENHUIS 2012, 147).

1197 »Feste sind darüber hinaus selbstreflexiv und selbstvergewissernd. In ihnen thematisiert eine Gruppe ihr Selbstbild und vermittelt es an die Feiernden als Mitglieder dieser Gruppe weiter.« (LOGGE 2014, 17 verweist auf H.HOMANN 2004, 95-113).

1198 A.a.O., 145.

1199 »Religion jedoch lässt sich an diese Binnenlogik nicht vollständig anschließen, sondern weist darüber hinaus.« (M. DOMSGEN 2012b, 351).

1200 W. RITTER 2008, 79.

1201 T. LOGGE 2014, 16.

gängigen Denk- und Verhaltensmustern zu distanzieren und Neues zu erproben. Damit ist eine fundamentale Prämisse elementarer Lernprozesse charakterisiert, da Lernen¹²⁰² stets mit Perzeptionsmodifikationen einhergeht. Das bestätigt sich in der Aussage, dass der »im Fest produzierte Sinn [...] über das Fest hinaus in den Alltag hinein wirkt, wo er Alltagshandlungen mit neuer Bedeutung versieht.«¹²⁰³ Die Auswirkungen der Lernprozesse enden nicht mit dem Fest, sondern kommen, je nach individuell empfundener Intensität, darüber hinaus zum Tragen. Emotionen spielen in diesem Zusammenhang eine weitere wichtige Rolle, denn wo »affektiv gelernt wird, kommt es zur Veränderung persönlicher Interessen und Einstellungen. Es geschieht eine Wandlung von Haltungen. Es kommt zur Veränderung von Wertungen und Bewertungen.«¹²⁰⁴ Auch wenn diese Aussage sehr optimistisch formuliert ist, macht sie dennoch den korrelativen Zusammenhang von Emotion und Lernprozessen dezidiert deutlich. Emotionen zählen damit zu den signifikantesten Modifikationsinitiatoren.

Daran anknüpfend sind die grundlegenden Zusammenhänge von Lernprozessen jedoch nicht nur für psychische Systeme gültig, sondern entfalten ihre Ausstrahlungskraft gleichermaßen in soziale Gruppen, hier in das schulische System hinein. In diesem Kontext weist WILLERT¹²⁰⁵ auf die unersetzbare Bedeutung von Festen für die Qualität des Schullebens hin, und WERMKE unterstreicht deren identitätsstiftenden Grundcharakter.¹²⁰⁶

MÖHLE hebt zudem das Potential von Festen für normalerweise schwer erreichbare Familien hervor, indem er die reichen »Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens, der Herstellung eines Wir-Gefühls und auch der Einbeziehung von Eltern, die an anderen Angeboten eher selten teilnehmen oder durch andere Interventionen der Elternarbeit schwer erreicht werden können«¹²⁰⁷, verweist.

Feste berühren die grundlegende Frage der Schulpastoral eines »erfüllte(s)n Lebens im Raum der Schule«, wo »Gemeinschaft gestiftet und soziales Zusammenleben kultiviert wird.«¹²⁰⁸ Damit passt sich das Phänomen des Festes als grundlegendes Element des Schullebens¹²⁰⁹, welches »zu fächerübergreifender Zusammenarbeit animiert(end)«¹²¹⁰, in hervorgehobener Weise in das skizzierte Konditionsgefüge ein.

Fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten integrieren nicht zwangsläufig, aber häufig die Präsentation von Ergebnissen. Präsentationen können unterschiedliche Formen annehmen.¹²¹¹ Die das Schulleben sicherlich mit am intensivsten berührende ist die interaktive Präsentationsform des Festes. Kombiniert man fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen mit einer anschließenden festiven Präsentation wechselseitiger Wahrnehmungsräume, so tut sich ein essentieller Zusammenhang der einzelnen Bedingungsfaktoren auf.

1202 Zugrunde gelegt wird ein Lernbegriff, der durch »assimilierendes/akkomodierendes Lernen als 'Begriffsbildung'« zu Perzeptions- und Verhaltensmodifikationen führt. (vgl. T. HELLER/D: KÄBISCH/M. WERMKE 2012, 52).

1203 T. LOGGE 2014, 16.

1204 B. PORZELT 2009, 34.

1205 Vgl. A. WILLERT 2002, 199.

1206 »Sie stiften Identität für den Einzelnen und für die Gemeinschaft, sie formen den Ethos der Schule, sie unterscheiden zwischen Alltag und Feiertag im Schulleben, [...] sie legen möglicherweise bislang unerkannt gebliebene Befähigungen und Energien von Schüler/innen frei, sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur Integration unterschiedlicher Lebenswelten, aus denen die Schüler/innen sowie die Lehrer/innen stammen.« (M. WERMKE 2012, 122).

1207 H.-R. MÖHLE 2012, 415.

1208 A. PROKOPF/H.-G. ZIEBERTZ 2010, 259.

1209 »Zur Debatte steht nicht nur die Schule als ein Lern-, sondern auch als ein mikrosystemischer Lebensort von Kindern. Infolgedessen sind nicht nur Effizienz und Qualität diskutabel, sondern ebenso der Begriff des Schulklimas, ein Terminus, der gemäß Bronfenbrenners System im Mesosystem anzusiedeln ist.« (H.-U. GRUNDER 2001, 125).

1210 W. H. RITTER 2008, 79.

1211 Die dargestellten Präsentationsformen lassen sich grob in verbale, visuelle bzw. audio-visuelle und interaktive Präsentationsformen zusammenfassen. Vgl. H. ALTRICHTER/P. POSCH 2007, 267 ff.

Fächerübergreifende und fächerverbindende Feste können über den weiten Kreis der partizipierenden Schüler auch die zur Schulgemeinschaft gehörenden Eltern erreichen und damit einen wesentlich größeren Personenkreis ansprechen, als dies beim reinen, dem Fächerkanon folgenden Religionsunterricht der Fall wäre. Die Beteiligung z.B. an Projekten und die daraus erwachsende Motivation der involvierten Schüler begünstigt die Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme an einer anschließenden fächerübergreifenden und fächerverbindenden Präsentation unter Integration christlich-religiöser Inhalte. Sie vermindert gleichzeitig die Hemmschwelle zur Partizipation auf Seiten der normalerweise nicht in den Religionsunterricht involvierten Schüler- und Elternschaft.

Fächerübergreifende und fächerverbindende Feste als interaktive Wahrnehmungsräume beschreiten damit indirekt den Weg einer einladenden Elternarbeit, der besonders den nicht am Religionsunterricht involvierten Schülern und deren Familienmitgliedern die Möglichkeit eröffnet, »es mal zu probieren«. Dabei ist jedoch bei der Planung und Durchführung dem Fakt Priorität einzuräumen, dass die Teilnahme auf einladender Freiwilligkeit beruht und »dass aus einer Nicht-Teilnahme keinerlei Nachteil oder Diskriminierung erwächst.«¹²¹² Somit charakterisieren festive Präsentationen fächerübergreifender und fächerverbindender Projekte unter der Leitfunktion des Religionsunterrichtes eine integrative Form einer niederschweligen Elternarbeit.

Feste als interaktive Wahrnehmungsräume sind risikoreich und entziehen sich einer totalen Planung. Das darf jedoch nicht dahingehend missverstanden werden, dass keine Planung von Nöten wäre. Im Gegenteil, fächerübergreifende und fächerverbindende Feste unter Leitfunktion des Religionsunterrichtes erfordern einen langfristigen und umfangreichen Planungsaufwand. Sie müssen jedoch so geplant werden, dass sie Raum für kreative Freiheit ermöglichen, ohne die sich konstruktive Lernprozesse nicht ereignen können. In diesem Zusammenhang verweist WILLKE auf »emergente Eigenschaften.«¹²¹³ Emergenzen unterstreichen als weiteres Argument den offenen und kreativen Charakter festiver Veranstaltungen. Darunter sind nicht-fassbare Strukturen gemeint, die spontan aus dem Zusammenwirken der Einzelteile entstehen, aber aus ihnen nicht isoliert erklärt oder geplant werden können. Sie werden u.a. durch eine positive Atmosphäre wirksam, die sich integrierend auf die Beteiligten auswirkt. Damit reduzieren Feste tradierte Berührungsgänge, weil sie auf natürliche Weise »Begegnung«¹²¹⁴ forcieren.

Diese Mischform aus fächerübergreifendem und fächerverbindendem Lernen, insbesondere der Projektarbeit und des Festes, beschreibt eine neue Handlungsform, die aufgrund ihrer Akzentuierung im Bereich Elternarbeit eine Ergänzung zu den von SCHRÖDER dargestellten Handlungsfeldern¹²¹⁵ skizziert. Somit wird der Religionsunterricht um fächerübergreifende und fächerverbindende Elemente angereichert, die in einer interaktiven Festgestaltung münden. Er öffnet sich damit einladend gegenüber der Schulgemeinde und stellt gleichzeitig auch der eng- und weitgefassten Elternschaft ein niederschwelliges sowie freiwilliges und attraktives Angebot des gegenseitigen, unverbindlichen Kennenlernens bereit. Es ist evident, dass ein derartiges Verständnis der Kategorie »Fest« nicht nur dem sozialen Handlungsfeld »Begegnung« zuzuordnen ist, sondern auf Grund seiner eingestreuten Informationen sowohl dem Bereich »Information/Beratung« als auch im Hinblick auf die aktive Integration der Eltern in das Festgeschehen als »Kooperation« bezeichnet werden kann. Nicht zu übersehen sind außerdem Aspekte der »Bildung« bzw. des »Trainings«, da die einzelnen Subsysteme des Individualsystems »Familie« interaktive Wahrnehmungsräume betreten, die zu

1212 F. SCHWEITZER 2012, 103.

1213 »Integration beinhaltet eine solche Form der Organisation des Zusammenspiels zwischen differenzierten Teilen, welche den Zusammenhang eines gemeinsamen Ganzen mit emergenten Eigenschaften zulässt.« (H. WILLKE 2006b, 109).

1214 SCHMOLL komprimiert seine Ausführungen zum fächerverbindenden Arbeiten bezüglich des Religionsunterrichtes mit dem Schlüsselbegriff der »Begegnung«.

1215 B. SCHRÖDER 2012, 661.

Perzeptionsmodifikationen anregen. Es geht folglich um ein sensibles Ausprobieren neuer Perspektiven. In diesem Rahmen könnte sich der Religionsunterricht und dessen Elternarbeit als »impulsgebender Faktor der Schulentwicklung«¹²¹⁶ auszeichnen und sich als zukunftsfähig erweisen.

Lohnenswert erscheint es an dieser Stelle, die Frage nach den Akteuren¹²¹⁷ der fächerübergreifenden und fächerverbindenden, interaktiven Wahrnehmungsräume nochmals näher zu beleuchten und zu untersuchen. Denn jeder der Akteure hat eine je spezifische Aufgabe, von der das Gelingen des Festes maßgeblich abhängig ist.

d) Akteure und ihre Rollen – Religionslehrer als Initiator und Coach

Je nach Alter der Schüler nimmt *der Religionslehrer* mehr oder weniger ausgeprägt die Position des verantwortlichen Organisators ein. So obliegt ihm die Aufgabe, die festiven Kommunikationsanlässe unter Einbeziehung der Schüler zu initiieren, zu planen und zu strukturieren sowie die Rahmenbedingungen zu klären. Ein wesentlicher Teil seiner Rolle innerhalb der Gestaltung fächerübergreifender und fächerverbindender Interaktionsräume liegt demnach in der propädeutischen Phase. Ihm kommt damit eine entscheidende Steuerungsfunktion zu, da er maßgeblichen »Einfluss auf die Sinnproduktion«¹²¹⁸ des Festes hat. Der Hinweis LOGGEs macht unmissverständlich deutlich, dass fächerübergreifende und fächerverbindende Feste unter leitender Funktion religiöser Bildung Sinn, und zwar religiösen Sinn, produzieren. »Feste sind selbstreferentiell, unter anderem deshalb, weil es sich bei ihnen immer auch um »Deutungen und Interpretationsleistungen dieser Gesellschaft von sich selber« handelt.«¹²¹⁹ Durch die Leitfunktion des Religionsunterrichtes replizieren sich seine Interpretationsangebote von Welt im Fest und treten durch die wechselseitigen Erfahrungsräume in Kommunikation mit den Akteuren.

Während der Durchführung rückt der Religionslehrer jedoch, gemäß den Prinzipien einer schülerorientierten Elternarbeit, bis auf wenige entscheidende Punkte, in denen er sich an die Gesamtelternschaft wendet, in den aktiven Hintergrund. Von dort unterstützt er koordinierend die agierenden Schülersysteme. Damit ist er zum einen unmerklich in die Verdichtung der lateralen Außenbeziehung des komplexen Quasi-Systems »Gesamtelternschaft« involviert, zum anderen richtet sich sein Fokus aber auch auf eine Vielzahl von u.U. sehr divergenten Einzel-Quasi-Systemen von »Familien« auf Individualebene. In diesem Kontext ist besonders auf Prinzipien einer »aufsuchenden Elternarbeit«¹²²⁰ zu verweisen, die die Initiative ergreift und aktiv auf andere zugeht. Auf dem Hintergrund der hervorgehobenen Bedeutung, die der Individualebene im Rahmen einer allgemeinen, aber auch religionspädagogischen Elternarbeit zukommt, besteht sein kommunikativer Schwerpunkt in den individuellen und gleichzeitig informellen Einzelgesprächen zum Aufbau stabiler Relationsebenen zu den jeweiligen Eltern und Familien. Auf Individualebene wird der Religionslehrer zum sichtbaren Akteur im Aufbau einer lateralen Außenrelation, womit im wesentlichen Vertrauen gemeint ist, das sich u.a. im Bemühen um eine anschlussfähige Kommunikation transportiert. »Die Benutzung der Alltagssprache und die weitgehende Vermeidung der Fachsprache und des Amtsdeutchs sollten selbstverständlich sein.«¹²²¹

1216 K. NIPKOW 2010, 38.

1217 »Alle Festhandlungen sind an Akteure gebunden.« (T. LOGGE 2014, 16).

1218 »Alle Festhandlungen sind an Akteure gebunden. Diese können Handlungen im Fest im Vorfeld planen und so Einfluss auf die Sinnproduktion nehmen. Eine Festgestaltung durch Festkomitees schränkt grundsätzlich die freie Entfaltung aller Partizipanten im Fest durch Vorgabe bestimmter Programminhalte ein, auch wenn niemals alle Element des Festes vorausgeplant werden können.« (T. LOGGE 2014, 16).

1219 Ebd.

1220 W. SACHER 2014, 153.

1221 W. SACHER 2012b, 300.

Hier sei gleichzeitig an die Fokussierung einer Entwicklungsspirale als »dialogisches Verhältnis«¹²²² erinnert, welches TEXTOR als Leitbild der »Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule« erklärt hat. Es skizziert eine Korrelation von Kommunikationssymmetrie auf der Grundlage von mutualer Akzeptanz und Wertschätzung unterschiedlicher Kompetenzen.¹²²³ Durch »die in menschliche Sprache eingebaute Differenz von Beziehungsebene und Inhaltsebene«¹²²⁴ ist es möglich, mittels einer positiv gestaltete Beziehungsebene »inhaltliche Diskrepanzen erträglich zu machen.«¹²²⁵ Inhaltliche Diskrepanzen werden bei dem beschriebenen Setting einer fiktiven, weitgefassten Elternschaft sicherlich nicht unumgänglich bzw. ausdrücklich gewollt sein. Denn nur wahrnehmbare, »sinn-machende« Differenzen stimulieren Veränderungen der Beobachtungskriterien und damit des ganzen Systems. Sie werden damit zu Initiatoren systemeigener Lernprozesse.

Religionspädagogische Elternarbeit in einem breit gestreuten Setting fokussiert die zielorientierte Stimulation tradiert oder in anderer Form übernommener, den christlichen Glauben betreffender Referenzebenen, um sie in den bewussten Fokus wirklicher Reflexionen und Auseinandersetzung zu heben. Diese Prozesse der Reflexion bestehen zu einem überwiegenden Teil in vertrauensbildender Kommunikation in unterschiedlichen Erscheinungsformen, aber auch zu einem unabdingbaren Teil in distinktiven, fruchtbaren Impulsen.

e) Akteure und ihre Rollen – Schüler als Mediator

Das partizipierende Schülersystem lässt sich zum einen in Schüler des Religionsunterrichtes und in Schüler, die nicht am Religionsunterricht, sondern an einem Fachunterricht partizipieren differenzieren. Je nach fächerübergreifender und fächerverbindender Konstellation, agieren sie gemeinsam mit dem Religions- und gleichzeitigen Fachlehrer als System Religions- und Fachunterricht im Rahmen fächerübergreifender und fächerverbindender festiver Wahrnehmungsräume. Dabei transportieren sie in Kooperation mit den anderen Schülern der Religions- bzw. Fachunterrichtsklasse ihre aus dem Sub-System des Religions- bzw. Fachunterrichtes abgeleitete Rolle in die religionspädagogische, fächerübergreifende und fächerverbindende Elternarbeit. Dadurch werden zum einen Elemente des Religions- und Fachunterrichtes in die Gestaltung der Elternarbeit sowie Systemelemente wie das einer »Rolle« in das Quasi-System »Elternschaft« implementiert. Das Quasi-System erhält damit Systemcharakter, was durch die Funktion des Schülers als gleichzeitiges Sub-System des Subsystems »Familie« nochmals verstärkt wird. Unter diesen Bedingungen trägt eine schülerzentrierte Elternarbeit automatisch zu einem Verdichtungsschub im Prozess vom Quasi-Sub-System »Elternschaft« zum Sub-System »Elternschaft« bei. Diese Vorgehensweise bestätigt sich in der Aussage, dass »Integrationsarbeit [...] nicht vom Ganzen, sondern von den Teilen des Gesamtsystems im Hinblick auf das Ganze zu leisten«¹²²⁶ ist. Die Schüler erweisen sich somit als prädestinierte Integrationsakteure paralleler Systeme.

Dabei gewinnen die im Religions- und Fachunterricht vorbereiteten Inhalte, welche von den Schülern gemäß ihres ontogenetischen Entwicklungsniveaus präsentiert und moderiert werden, um so mehr an Wirkung, je klarer die Form an der modernen Lebenswelt der Familie orientiert ist. Um kommunikative Entfremdungsprozesse möglichst gering zu halten und einer fruchtbaren inhaltlichen Partizipation der unterschiedlichen parentalen Gruppen den Boden zu bereiten, ist eine Orientierung an dem Postulat der Anschlussfähigkeit unumgänglich. »Lernen ist ein

1222 M. R. TEXTOR (ohne Jahresangabe), 4.

1223 Vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2014.

1224 W. SACHER 2014, 167.

1225 Ebd.

1226 H. WILLKE 2006b, 109.

Prozess der Anschlussfähigkeit.«¹²²⁷ Maß und Umfang der Anschlussfähigkeit bestimmen grundlegend die Intensität des Lernprozesses. Wie bereits bei der Zielsetzung religionspädagogischer Elternarbeit erläutert, geht es letztendlich um die *Stimulation von Prozessen bewusster Auseinandersetzung aller Beteiligten*, welches nur auf der Basis von Lernprozessen möglich ist.

Anschlussfähigkeit hängt elementar damit zusammen, kompatible Kommunikationsformen zu finden, die dem Zuhörer vertraut sind. Der Fokus liegt folglich darauf, kommunikative Codes aufzuspüren, die der aktuellen Lebenswelt der Adressaten entnommen sind. Sie erlauben den Teilnehmern, sich auf Formebene »zu Hause zu fühlen«. Hilfreiche Indizien liefert dabei ein Blick in die moderne Medienwelt. Denn »Medien sind untrennbar mit der Lebens- und Alltagserfahrung von Kindern und Jugendlichen verbunden.«¹²²⁸ Dies gilt gleichermaßen für Erwachsene, da sie »wesentlich zur Konstitution der Subjekte bei [tragen;S.S.].«¹²²⁹ Besonderer Beliebtheit erfreuen sich interaktive Präsentationsformen, die in einem unterhaltsamen Modus informieren und durch kurzweilige Elemente eine stressabbauende Nähe schaffen. Zu erinnern sei hier z.B. an Strukturen des Infotainments.¹²³⁰ Sie scheinen dem situativen Kontext eines breiten Publikums, zu dem sich auch die Elternschaft zählen lässt, entgegenzukommen.

Zu den Konditionen der Anschlussfähigkeit gehört unabdingbar ein motivierender, positiver Input, der einen ermutigenden und wertschätzenden Grundcharakter trägt. »Eltern brauchen keine wertende und moralisierende Instanz«¹²³¹, die weiteren Druck auf sie ausübt. Sie sehnen sich vielmehr nach Wertschätzung und Verständnis ihrer Situation und Möglichkeiten einer Entlastung. Eine entspannte Atmosphäre, die mit einer Mischung fachlich-informativer und christlich-religiöser Inspiration angereichert ist, hat gute Chancen, als Quelle persönlicher Ermutigung, sowohl des Einzelnen als auch der Familie und damit gleichzeitig als geeigneter Ort einer *Stimulation von Prozessen bewusster Auseinandersetzung* zu dienen.

f) Akteure und ihre Rollen – Elter(n) bzw. Familie als Akteur

Nachdem die Rolle der Schüler sowie die Position des Religionslehrers, die gemeinsam als System Religions- bzw. Fachunterricht agieren, beleuchtet wurde, soll nun der Aktionsradius des Quasi-Systems »Gesamtelternschaft« bzw. das des Subsystems »Familie« genauer bemessen werden.

Unter der Prämisse der Wechselseitigkeit innerhalb kommunikativer Prozesse ist es von essentieller Bedeutung dem Quasi-System »Gesamtelternschaft« bzw. dem Subsystem »Familie« in ungefähr gleicher Weise die Möglichkeit zur Aktion einzuräumen, wie den anderen Akteuren. Nur durch die aktive Partizipation innerhalb des religionspädagogischen Quasi-Subsystems »Elternarbeit« besteht die Chance einer Systemverdichtung in Richtung *Stimulation von Prozessen bewusster Auseinandersetzung*. Hier treffen sich unterschiedliche Theoriestränge aus System- und Kommunikationstheorie sowie aus Lern- und Hirnforschung¹²³², die den unbedingten Zusammenhang von Erleben und Handeln, von Stimulation und Aktion belegen. Eröffnet man den Eltern Erfahrungsräume durch eine aktive Teilnahme mittels projektartiger Aktionen, musikalischer Elemente, Spielen und Bewegung bei gleichzeitiger Inspiration durch fächerübergreifende und fächerverbindende Impulse unter der Leitfunktion religiöser Bildung,

1227 B. DANIEL/H.-P. TONN 2008, 47.

1228 J. BOFINGER 2005, 105.

1229 K. HICKETHIER 2005, 95.

1230 »Die Vermischung von Information und Unterhaltung im Bereich der Nachrichten- und Informationsvermittlung führte zu Sendeformen und -formaten, die mit dem Begriff des Infotainment charakterisiert werden.« (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2012).

1231 P. BAUER/E. J. BRUNNER 2006, 2.

1232 Vgl. M. ARNOLD 2011.

so bleibt dies nicht ohne Auswirkung auf Prozesse des Erlebens und der Reflexion.

Gemäß pragmatistischer Lerntheorie¹²³³, die die untrennbare Korrelation zwischen »Erfahren, Denken und Handeln« betont, kommt es zerebral gesprochen zu neuen Verknüpfungen von Gehirnzellen¹²³⁴. Optionen für Prozesse des Lernens, d.h. einer Veränderung von Perspektive, werden damit angeboten. Somit ist hier die fundamentale Kondition einer echten Wechselseitigkeit eingelöst. Den Eltern wird eine reelle Option wirklicher Aktion und Reaktion eingeräumt, welche als fächerübergreifende und fächerverbindende, interaktive Wahrnehmungsräume im Rahmen religiöser Bildung bezeichnet werden kann.

Neben der beschriebenen Interaktion der Systeme des Religionsunterrichtes und einer eng- und weitgefassten Elternschaft erhält aber gerade auch das einzelne System der Familie auf Individualebene die seltene Gelegenheit, in einem religionspädagogischen Rahmen miteinander in Beziehung zu treten. Eltern begeben sich mit ihren Kindern, Großeltern mit ihren Enkelkindern in Erfahrungsräume religiöser Bildung, die sie nicht nur psychomotorisch, sondern auch emotional und intellektuell bewegen. Damit öffnet sich der interaktive Wahrnehmungsort einer christlich-religiösen Bildung nicht nur für die einzelnen Elternsysteme, sondern strahlt in sublimer Weise in Perzeptionsbezüge des gesamten familiären Einzel-Systems. Die Vermutung ist naheliegend, dass es gerade in diesem perzeptiven Kontext zwischen Eltern-Kind bzw. Jugendlicher zu einer *Stimulation von Prozessen bewusster Auseinandersetzung bezüglich* religiöser Bildung kommt. Das hätte zur Folge, dass dem wichtigsten Ziel einer religionspädagogischen Elternarbeit, nämlich die besten Bedingungen für die gesamte und damit auch die christlich-religiöse Entwicklung des Schülers zu schaffen, ein optimaler Boden bereitet wäre. Ausdrücklich sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass damit die religiöse Entwicklung des sowohl am Religions- als auch am Ethik- bzw. Fachunterricht partizipierenden Schülers gemeint ist und damit einer eng- und weitgefassten religionspädagogischen Eltern- bzw. Familienarbeit Rechnung getragen werden wird.

4.3 Drittes Paradigma: Fortlaufende Kommunikation

Elternarbeit ist kein einmaliges Ereignis innerhalb oder am Ende des Schuljahres. Sie ist vielmehr eine fortlaufende Kommunikation in unterschiedlichster Gestalt, über die sich Sinn unter systemischer Perspektive in Form von Wertschätzung prozessiert. Geht man zunächst von der Elternarbeit im enggefassten Sinne aus, ergibt sich ein Basisangebot, welches sich nur an die Elternschaft wendet, deren Kinder am Religionsunterricht partizipieren.

Zielgruppe Enggefasste Elternschaft (Enggefasste religionspädagogische Elternarbeit)		
Mögliche praktische Beispiele		
Briefe, z.B. zum Schuljahresbeginn	Kreative Arbeiten zu verschiedenen Anlässen (Weihnachten, Ostern, Mutter- und Vatertag usw.)	Kooperative Aktivitäten mit dem Klassenlehrer oder bei Schulveranstaltungen usw.
Gebet und Seelsorge	Andacht und Schulgottesdienst	Abschlussveranstaltung

1233 H. FAULSTICH-WIELAND/P. FAULSTICH (Hg.) 2008, 44.

1234 J. KUNSTMANN 2010. 240 ff.

Zu diesem gesellt sich eine erweiterte Option, die sich an die Gesamtelternschaft richtet und damit auch an diejenigen, deren Kinder nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Wichtig ist jedoch dabei, dass die Angebote freiwillig, voraussetzungslos und über einen gewissen positiven Erlebnisgehalt verfügen.

Zielgruppe	Weitgefaste Elternschaft (weitgefaste religionspädagogische Elternarbeit)	
Mögliche praktische Beispiele		
Eine Information am Elternabend zu Schuljahresbeginn mit Einladung zu einem weiterführenden Angebot, das inhaltlich u.a. durch den Religionsunterricht vorbereitet wird		
Interaktive Angebote, wie z.B. Fest, Projekt oder ein Spielnachmittag	Bunte Informationen auf der Schulwebsite bzw. im Schulgebäude Offene Schulveranstaltungen	Tag der offenen Tür Angebot einer offenen Unterrichtspartizipation usw.

Es wird folglich deutlich, dass Elternarbeit, so wie dies ebenfalls bei Unterricht der Fall ist, *einer Planung bedarf, die sich kontinuierlich über das gesamte Schuljahr erstreckt*. Dabei sind die konkreten Schulveranstaltungen in Gänze sowie die der jeweiligen Klassen als Planungsbasis zu Grunde zu legen. Ziel ist es einerseits, einer ungewollten Kumulation an Angeboten sowie *Konkurrenzsituationen zu gesamtschulischen Veranstaltungen oder denen des Klassenverbandes vorzubeugen und andererseits eine Überforderung der Eltern bzw. Familien zu vermeiden*. Zur Prävention einer parentalen Überbelastung ist es realistisch, von *einer* größeren religionspädagogischen Veranstaltung innerhalb des Schuljahres auszugehen, die sich an *einen weitgefassen* Elternkreis adressiert und damit das enggefaste Klientel integriert. Bei dieser Veranstaltung sollte den Eltern bewusst sein, dass ihre Anwesenheit sowie die *Partizipation ihres Kindes* von essentieller Bedeutung sind. Das soll nicht heißen, dass es sich um eine Veranstaltung für die gesamte Schule handeln muss. Vielmehr ist diese Variante aufgrund der sich daraus ergebenden Anonymität eher in Frage zu stellen.¹²³⁵ Die Betonung liegt vielmehr auf dem *Angebot für alle*, seien es *alle Eltern* einer Klasse, Klassenstufe oder mehrere jahrgangsklassenübergreifende Stufen. Dies hängt jeweils von den konkreten Bedingungen der Zusammensetzung der Religionsklassen ab und den sich daraus ergebenden Konditionen. Alle anderen Angebote einer religionspädagogischen Elternarbeit sollten so konzipiert sein, dass eine Teilnahme flexibel gehandhabt werden kann.

a) Elternabend als Anfang einer fortlaufenden Kommunikation

Fächerübergreifende und fächerverbindende, interaktive Wahrnehmungsräume, die sich innerhalb einer religionspädagogischen Elternarbeit an alle Familien wenden, können nur dann betreten werden, wenn diese sich dazu *eingeladen fühlen*. Dabei liegt die Betonung auf dem Terminus *»fühlen«* und nimmt eindeutig Referenz auf die Beziehungsebene innerhalb kommunikativer Prozesse. Besonders in einem säkularen Kontext, wie er im konfessionslosen Setting Ostdeutschlands anzutreffen ist, reichen bloße Informationen nicht aus. Kommunikation kann nur dort wirklich gelingen, wo Beziehungs- und Inhaltsebene einer Botschaft zusammentreffen. Aus diesem Grund soll im Anschluss auf ein weiteres Element

1235 »Besondere Beachtung verdient, dass »Massenveranstaltungen« wie Schulfeste, Schulfeiern, Theateraufführungen, Konzerte, Informationsveranstaltungen, Vorträge und auch Elternstammtische eher nichts zur Atmosphäre-Verbesserung beitragen. [...] Der Schwerpunkt der Bemühungen um eine gute Atmosphäre muss auf der Pflege von Kontakten zu den einzelnen Eltern liegen.« (W. SACHER 2008a, 75).

religionspädagogischer Elternarbeit eingegangen werden, das wegen der kommunikativen Interdependenz von Beziehungs- und Informationsebene untrennbar mit den fächerübergreifenden und fächerverbindenden, interaktiven Wahrnehmungsräumen zusammenhängt, dem Elternabend.

Auf Grund der Position des Religionslehrers innerhalb des schulischen Interaktionsgefüges hat er, außer wenn er Klassenleiter ist, nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, Eltern, insbesondere alle Eltern, direkt zu kontaktieren. Dabei kommt dem Elternabend, als der von Eltern am besten frequentierten schulischen Veranstaltung, im Hinblick auf »Schwererreichbarkeit« bezüglich christlich-religiöser Bildung eine Schlüsselfunktion zu. Gerade schwer erreichbare Eltern bedürfen des aktiven »Auf-sie-Zugehens« im Sinne einer »aufsuchenden Elternarbeit«. Der allgemeine Elternabend erweist sich dabei als besondere Gelegenheit, gegenüber allen Eltern ein wertschätzendes Interesse zu bekunden. Gemäß den jeweiligen gesetzlichen Landesbestimmungen besteht die Möglichkeit, die gesamte Elternschaft über ausgesuchte Inhalte des Religionsunterrichtes zu informieren. Dies bietet sich zumeist am Elternabend zu Beginn des Schuljahres an.

Der Elternabend kennzeichnet sich unter systemtheoretischer Perspektive als formales Konstrukt einer zumeist einseitigen, vertikalen Kommunikation zwischen Elternschaft und Lehrer. Er weist damit eine asymmetrische Beziehungsstruktur auf und hat auf Grund der Relationskonstellation häufig wenig Kontaktnutzen. Im geografischen Raum Ostdeutschlands zählt er zu der negativsten Kontaktvariante innerhalb allgemeinpädagogischer Formen von Elternarbeit (Vgl. Teil IV, Kap. 6). Zu diesem Konditionsgefüge gesellt sich für den Religionslehrer zusätzlich das zeitlich sehr begrenzte Aktionsfenster, das ihm während eines Elternabends eingeräumt wird. Dies grenzt die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nochmals entscheidend ein.

Sein Adressatenkreis umfasst ausdrücklich alle Eltern, einschließlich derer, deren Kinder am Ethikunterricht teilnehmen. Impliziert man an dieser Stelle den religionssoziologischen Istzustand des gesellschaftlichen ostdeutschen Kontextes, so ist in Betracht zu ziehen, dass der größte Teil des Publikums Kommunikation über Christentum, Kirche, Religion und Glauben in seinen kommunikativen Vollzügen weitestgehend ausblendet. Damit steht der Religionslehrer vor einer ähnlichen Aufgabe, wie es GRABNER in Bezug auf die Konfessionslosen-Kirche Kommunikation beschreibt: »Sie muss das Gespräch über Gott, Glaube und Religion mit solchen Menschen suchen, die entweder gar nicht bzw. nur unzureichend wissen, worüber da mit ihnen geredet werden soll, oder die tendenziell nicht mit der Kirche reden wollen.«¹²³⁶ Deshalb ist es von essentieller Bedeutung, dass die von ihm bewusst initiierten Kommunikationsversuche ein möglichst effektives Sensibilisierungspotential bezüglich christlich-religiöser Umwelten aufweisen. Dies geschieht vor allen Dingen dort, wo erwarteter Sinn enttäuscht wird. »Die Untersuchungen von GARFINKEL über den in bestimmten Interaktionszusammenhängen routinemäßig unterstellten Sinn zeigen schlagend die Selektions- und Ordnungsfunktion von Sinn – und die Verwirrung, die entsteht, wenn der sich selbstverständlich unterstellte Sinn enttäuscht wird.«¹²³⁷

Enttäuschter Sinn provoziert Verwirrung. Verwirrung wiederum ist ein Zustand, der ganzheitlich wahrgenommen wird und damit auch emotionale Sphären inkludiert. Dies stimuliert unweigerlich Lernprozesse, da herkömmliche Denk- und Verhaltensmuster nicht mehr funktionieren. Man könnte an dieser Stelle von einem kommunikativen Axiom sprechen, das unweigerlich Sensibilisierungseffekte nach sich zieht. Die geordnete Welt des Systems bezüglich seiner religiösen Umwelten wird durch das Bereitstellen unerwarteter sinnhafter

1236 W.-J. GRABNER 2008, 133.

1237 H. WILLKE 2006b, 44 zitiert GARFINKEL (1973) und grundlegend BERGER/LUCKMANN (1969, 98ff.), sowie GOFFMAN (1974, 301 ff.).

Relationsebenen in Verwirrung gebracht, die unweigerlich Komplexität und damit Konflikt produzieren. Dabei ist es zu vernachlässigen inwieweit es sich bei den Adressaten um bereits christlich-religiös sensibilisierte oder nicht-sensibilisierte Systeme handelt, denn WILLKE spricht hier von einem Phänomen, das sich außerhalb intersubjektiv geteilter Sinnperspektiven erschließt, demnach alle Eltern betrifft. DOMSGEN formuliert es folgendermaßen: »Letztendlich steht damit die Herausforderung im Raum, den christlichen Glauben so zur Sprache zu bringen, dass dessen Relevanz für die Lebensführung plausibilisierend und unter Umständen auch initiierend zur Geltung kommen kann.«¹²³⁸

Grundbedingung ist jedoch, dass die »Verwirrung« bzw. »Irritation« nicht als bedrohlich und negativ, sondern als bereichernd und positiv verstanden und erlebt wird. Dies ist z.B. durch das Anreichern formeller Relationsebenen, wie sie während eines Elternabends vorfindbar sind, durch informelle Elemente denkbar.¹²³⁹ Blendet man zudem nochmals die Feststellung DOMSGENs ein, dass die tatsächlichen Blockaden von ihrer Grundstruktur »weniger im intellektuellen als vielmehr im emotionalen Bereich«¹²⁴⁰ begründet liegen, zieht dies evident die Konsequenz nach sich, die Information unter der bewussten Einbeziehung emotionaler Elemente zu gestalten. Besonders in einem säkularen Kontext, wie er im konfessionslosen Setting Ostdeutschlands anzutreffen ist, reichen bloße Informationen nicht aus. Kommunikation kann nur dort wirklich gelingen, wo Beziehungs- und Inhaltsebene einer Botschaft zusammentreffen.

Genau hier ist der pädagogische Ort für eine fortlaufende Kommunikation in Form einer Einladung für ein fortlaufendes Kommunikationsangebot, die den Eltern bereits eine atmosphärische Vorahnung eröffnet, Interesse weckt und sie neugierig macht. Es muss für die Eltern *spürbar* werden, dass sie wirklich eingeladen sind. Dabei liegt die Betonung auf dem Terminus »*spürbar*« und nimmt eindeutig Referenz auf die Beziehungsebene innerhalb kommunikativer Prozesse. Die psychische Disposition sich *uneingeschränkt willkommen zu fühlen*, kreierte die notwendige Rahmung für eine erfolgreiche Einladung. »Kontaktschwache Eltern stärker einzubinden, gelingt am ehestem durch die Verstärkung des Informationsaustausches und durch ausdrückliche Einladungen der Eltern.«¹²⁴¹ Diese Aussage SACHERs spiegelt exakt den ersten Schritt in der Zielsetzung einer religionspädagogischen Elternarbeit wider, nämlich der Elternschaft zu vermitteln, dass der systemische Sinn des Religionsunterrichtes eine wirkliche Kontingenzoption ist, die sich gleichermaßen und bedingungslos an *alle* richtet.

Darüber hinaus kommt dem Einfluss des direkten Kontaktes zwischen Religionslehrer und allen Eltern besondere Bedeutung zu. Da sich häufig »die Wahrnehmung der Eltern auf Erzählungen der Kinder«¹²⁴² stützt, bringt es ein unmittelbarer Kontakt mit sich, dass diese verifiziert oder falsifiziert, bzw. verstärkt oder abgeschwächt werden. Auf Grund des im Generellen tendenziell vertikalen Erziehungsverhaltens innerhalb ostdeutscher Familien sowie der prägenden konfessionslosen Referenzebenen kommt diesem *direkten Kontakt* deshalb eine dezidiert *hervorgehobene Relevanz* zu. Im Zusammenhang mit anderen kommunikativen Berührungspunkten liegt die Annahme nahe, dass seine Auswirkungen nachhaltigen Einfluss auf Kontingenzentscheidungen bezüglich der parental Wahl zwischen Religions- und Ethikunterricht haben. Ein in diesem Maße kommunikativ sorgsam vorbereiteter Kontakt hat gute Chancen, die intersubjektiven Relationsebenen zwischen den Eltern durch positive kommunikative Vollzüge über den Religionsunterricht anzureichern und diesen zum positiven

1238 M. DOMSGEN 2005d, 14.

1239 Vielfältige Vorschläge finden sich zum einen bei Sacher (vgl. W. SACHER 2014, 77-82), der auf eine aktive Rolle der Eltern verweist, aber auch bei Textor (M. TEXTOR 2013, 31-33), welcher kommunikationsfördernde Organisations- und Rahmenbedingungen beschreibt.

1240 M. DOMSGEN 2004a, 28.

1241 W. SACHER 2014, 55.

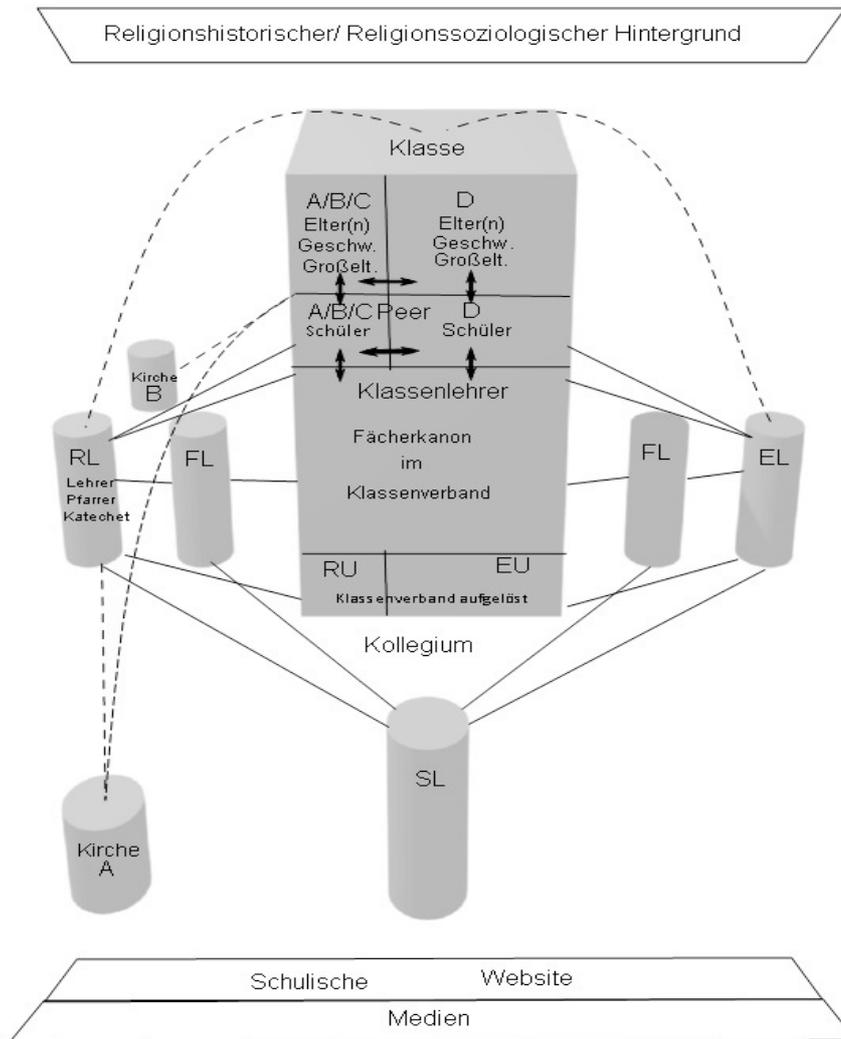
1242 C. SOLZBACHER 2009, 258.

Gesprächsgegenstand avancieren zu lassen.

Neben einer Darstellung des konfessionellen Modells mit wertevermittelndem Alternativfach sollen alle Gedankengänge nachfolgend zu konzeptionellen Eckpunkten zusammengefasst werden.

Abb.14: Konfessioneller Religionsunterricht mit wertevermittelndem Angebot im Primar- und Sekundarschulbereich

Angebot im Primar- und Sekundarschulbereich



SL	Schulleiter	FL	Fachlehrer
RL	Religionslehrer als Pfarrer, Katechet oder Lehrer	RU	Religionsunterricht
EL	Ethiklehrer	EU	Ethikunterricht
-----	Laterale Relationsebenen	—————	Horizontale/vertikale Relationsebenen

Im konfessionellen Modell mit wertevermittelndem Angebot des Primar- und Sekundarschulbereichs unterrichtet entweder ein Fachlehrer (mit Bezug zur Kirche), ein Pfarrer oder Katechet als Religionslehrer die Religionsklasse. Zudem existiert parallel ein wertevermittelndes unterrichtliches Angebot, das allen Schülern offen steht und durch einen Fachlehrer unterrichtet wird.

5 Konklusion – Konzeptionelle Eckpunkte

a) Religionspädagogische Notwendigkeit

Die Familie ist die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit, die in der Einzigartigkeit ihrer Beziehung noch bis in weite Bereiche des Lebens nachwirkt. Dies hat gleichermaßen für die Bedeutung einer christlich-religiösen Entwicklung ihre Gültigkeit und tangiert sensibelste Zusammenhänge eines christlichen Gottesbildes als Mutter und Vater mit den eigenen biografischen Elternerfahrungen. SCHRÖDER bezeichnet die familiäre religiöse Erziehung als »Voraussetzung, Kontext und Stütz- oder Störfaktor«¹²⁴³ schulischen Religionsunterrichtes.

b) Systemtheoretische Perspektive

Betrachtet man die Familie aus der Perspektive der Systemtheorie, kann man sie als soziales System, bestehend aus unterschiedlichen Subsystemen, wie Eltern, Kindern und Großeltern, bezeichnen. .Deren Beziehung ist durch vielfache horizontale bzw. symmetrische, sowie vertikale bzw. asymmetrische Relationsebenen und Kommunikationslinien geprägt. Natürliche asymmetrische Strukturen zwischen Eltern und Kindern begründen sich z.B. durch den Generationenaspekt sowie die Wissensdifferenz. Zudem gibt es laterale Außenrelationen, die die Beziehung zu einem anderen System markieren, wie sie z.B. im Schule-Elternhaus-Kontakt zum Tragen kommen.

Das familiäre System ist auf der Grundlage von Sinn organisiert, der sich u.a. in kognitiven Strukturen, Werten und Normen, weltanschaulichen Überzeugungen und Sprache ausdrückt. Der Sinn hat eine selektive Bedeutung, indem er die Systemgrenze markiert und damit über Zugehörigkeit und Identität, z.B. die einer Familie, Klasse, Peer oder Elternschaft entscheidet. Gleichzeitig steuert er die Selektion von Umweltdaten und deren Verarbeitung, d.h. er ist maßgeblich an Prozessen des Lernens und Verstehens beteiligt.

Der Sinn differenziert sich in unterschiedliche Ebenen, die Ausdruck einer Präferenzordnung sind, wie z.B. der Stellenwert von Bildung in Familien, bzw. christlich-religiöser Bildung in Familie oder Gesellschaft. Demnach werden bestimmte Umwelten relevant, andere erhalten nachgeordneten Charakter. Das hat gleichermaßen für die Auswahl lateraler Relationen, die sich in konkreten Handlungen und Aktivitäten manifestieren, so z.B. die Mitgliedschaft in einem Verein oder die Wahl bestimmter Fächer, wie den Ethik- oder Religionsunterricht seine Bedeutung. Die Möglichkeit unterschiedliche Zustandsformen zu wählen, was das Moment der Freiheit impliziert, ist in dem Begriff der Kontingenz ausgedrückt. »Doch die tägliche Erfahrung zeigt, dass der Begründungszwang nur latent vorhanden ist. [] Oft genügt als implizite Begründung einfach Tradition oder Routine.«¹²⁴⁴

c) Relevante Umwelten

Systeme, welche als ein Netz von Operationen bezeichnet werden können, sind immer im Kontext ihrer Umwelt wahrzunehmen. Diesen gilt es stets in den Fokus der Betrachtung miteinzubeziehen. Innerhalb des kontextuellen Netzes an Umwelten wirken maßgeblich drei auf die Bedingungen einer religionspädagogischen Elternarbeit ein.

Zunächst ist als erste die allgemeinpädagogische Umwelt einer schulischen Erziehungs- und

1243 B. SCHRÖDER 2012, 46.

1244 H. WILLKE 2006b, 152.

Bildungspartnerschaft zu nennen. Diese kennzeichnet sich hinsichtlich eines ostdeutschen Setting vielfach durch asymmetrische Relationsebenen bzw. Strukturen. Unter umweltkorrelativem Bezug wirken diese hemmend auf die Entwicklung einer religionspädagogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Aus der ländervergleichenden Perspektive ließ sich zweitens dezidiert die interdependente Abhängigkeit zwischen dem System einer religionspädagogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und deren je spezifischen Einbettung in die Umwelt des Religionsunterrichtes ableiten. Demnach ist die Realität einer religionspädagogischen Elternarbeit bezüglich ihres Sinns eng an diejenige des Religionsunterrichtes gekoppelt. Seine je spezifische Ausgestaltung entscheidet maßgeblich darüber, inwieweit und in welcher Form sich eine religionspädagogische Elternarbeit entwickelt.

Als dritter Umweltbezug wirkt sich in besonderer Weise das religionssoziologische Design des gesellschaftlichen Makrosystems aus. Im Falle Ostdeutschlands kennzeichnet sich dieses durch ein markantes Bild an Säkularität. Wohlrab-Sahr¹²⁴⁵ spricht von einer forcierten Säkularität und meint damit einen Säkularisierungsprozess, der eine innere Plausibilität entfaltet und sich von seinem Durchsetzungskontext abgelöst hat. Sie ist bereits zu einem kulturellen Sozialisationsphänomen mit nicht hinterfragtem Normalitätsanspruch geworden. Dies deckt sich mit systemtheoretischen Aussagen einer impliziten Begründung durch Tradition oder Routine. Ihre Gestalt ist facettenreich und erstreckt sich von einer szientistischen Weltsicht bis hin zu einem profilierten christlichen Selbstbewusstsein als Umwelt, wobei Kirchenmitgliedschaft bzw. Nicht-Mitgliedschaft keine eindeutig entscheidenden Kriterien mehr darstellen¹²⁴⁶. Daraus ergibt sich das Bild einer immensen Heterogenität an Lebensinterpretationen, die für eine religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine dreifache Ausrichtung nach sich zieht:

d) Dreifache Ausrichtung und Bildungsziel

Das säkulare Design hat in dreierlei Hinsicht Konsequenzen für die Ausrichtung einer religionspädagogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Es geht darum,

- Heterogenität an vorhandenen Lebensinterpretationen¹²⁴⁷ wahrzunehmen
- irreführende Kategorisierungen zu vermeiden
- Prozesse bewusster Auseinandersetzung zu stimulieren

Diese Orientierung verweist letztendlich auf das prioritäre Ziel einer religionspädagogischen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, welches mit dem des Religionsunterrichtes identisch ist. Es definiert sich in einer optimalen ganzheitlichen Entwicklung des Schülers, innerhalb derer christlich-religiöse Bildung integrativer Bestandteil ist.

Damit spiegelt sich die sinnhafte Interdependenz zwischen Religionsunterricht und dessen Elternarbeit als Ergebnis des länderkomparativen Teils gleichermaßen auf der Ebene des Bildungsziels.

Diese Perspektive ist in einem spezifischen Bildungsverständnis verankert, dessen Auslegung sich an den Begriff der »Subjektwerdung« SCHRÖDERS¹²⁴⁸ anlehnt. Seine zwei grundlegenden Denkfiguren der »Gottesebenbildlichkeit« und »Rechtfertigung und Heiligung« lassen sich mittels systemtheoretischen Denkens als kontextuelles Aufeinanderbezogensein von System und Umwelt deuten. In seiner Interpretation sei u.a. auf Aspekte wie Unantastbarkeit der Personenwürde, die Angewiesenheit auf personale Beziehungen, sowie der Respekt vor der Differenz verwiesen.

1245 M. WOHLRAB-SAHR 2012, 27.

1246 M. DOMSGEN 2015, 147.

1247 Vgl. Ebd., 151.

1248 B.SCHRÖDER 2012, 222-223.

e) Explikation

Religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konstituiert sich als eigenes System aus der Schnittmenge der Systeme Familie und Religionsunterricht, welche großflächige Überschneidungen mit dem zu beiden Systemen zugehörigen Sub-System des Schülers aufweisen. Damit wird die Berührung der Systeme, d.h. eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, zur unumgänglichen religionspädagogischen Realität und macht deutlich, dass diese nicht anders als schülerorientiert gestaltet werden kann. Sie kennzeichnet sich durch Wechselseitigkeit in Form von Beziehungssymmetrie, nimmt Familien in ihrem je eigenen weltanschaulichen Hintergrund ernst und sucht den Dialog¹²⁴⁹ auf gleicher Augenhöhe. Innerhalb ihrer Präferenzordnung lässt sich die Differenzkompetenz¹²⁵⁰ als Schlüsselkompetenz ausweisen. Sie entfaltet sich in einem legislativ unverbindlichen Rahmen und verfügt demnach über einen uneingeschränkt freiwilligen Charakter. Aus diesem Grund ist sie in besonderem Maße auf das Anknüpfen an die Interessen und Bedürfnisse der Familien angewiesen, wobei aus einer Nicht-Teilnahme keine Nachteile erwachsen dürfen. Religionspädagogische Elternarbeit hat damit immer Angebotscharakter.

f) Systemebenen und die Bedeutung der Individualebene

Auf der Grundlage von EPSTEINS¹²⁵¹ Ausführungen lassen sich zwei Ebenen einer religionspädagogischen Elternarbeit gemäß ihres Komplexitätsgrades ableiten: die kommunale Ebene (»school, family and community partnership«), welche den höchsten Komplexitätsgrad aufweist, gefolgt von der Schul-, Klassenstufen- und Klassenebene (»school and family partnership«). Eine dritte Ebene, die Individualebene, ist gesondert einzuziehen. Als Ebene des geringsten Komplexitätsgrades nimmt sie das System des Schülers gemäß des Bildungsziels am stärksten in den Blick und repräsentiert damit den maßgeblichen Fokus religionspädagogischer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die einzelnen Ebenen stehen nach systemtheoretischen Denken in wechselseitiger Relation zueinander. In Anbetracht von Synergieeffekten ist religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Netzwerkaufgabe zu verstehen, die zugleich eines Gesamtkonzeptes bedarf, das auf die Bedürfnisse der jeweiligen Individual-Familien zugeschnitten ist.

g) Handlungsfelder und die Bedeutung der Begegnungskultur

Religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gewinnt konkret in unterschiedlichen Handlungsfeldern Gestalt. Aus einer Fülle an verschiedenen Kategorisierungsvorschlägen ließen sich folgende vier als häufigste religionspädagogisch relevante Schnittmengen ermitteln:

- Begegnung
- Information/Beratung
- Bildung/Training
- Kooperation

Die einzelnen Handlungsfelder sind interdependent und komplementär zu denken und bedürfen eines Gesamtkonzeptes. Vor dem Hintergrund eines säkularen Kontextes, der zeitlich stark limitierten Präsenz des Religionsunterrichtes am Lernort Schule, sowie eines christlich

1249 M. TEXTOR (ohne Jahresangabe).

1250 B. SCHRÖDER 2012, 228.

1251 J.L. EPSTEIN 1995.

profilierten Bildungsbegriffes, gewinnt die Installation einer Begegnungskultur Leitfunktion. Diese beginnt in den »Köpfen und Herzen der Einzelnen, bei ihren Einstellungen, Gedanken und Gefühlen gegenüber den jeweiligen Anderen«. ¹²⁵² Sie kennzeichnet sich u.a. durch »wertschätzende Beziehungen« ¹²⁵³ sowie eine »differenzsensible« ¹²⁵⁴ und »ergebnisoffene« ¹²⁵⁵ Kommunikation, die es ermöglicht, das »Christsein als eine attraktive Form, das Leben in umfassender Weise erschließende Praxis« ¹²⁵⁶ kennen zu lernen.

h) Drei Paradigmen gelungener Kommunikation

Aus den komplexen systemtheoretischen Ausführungen bzgl. Kommunikation konnten drei essentielle Elemente herauskristallisiert werden, die unabdingbar für einen gelungenen Aufbau und Fortbestand von sozialen Systemen und damit von religionspädagogischer Elternarbeit sind. Eingebettet in einen Funktionszusammenhang von Selbstreferenz und Fremdreferenz sollen sie als drei Paradigmen einer gelungenen Kommunikation bezeichnet werden.

- *Erstes Paradigma der gleichsinnigen und damit anschließbaren Kommunikation*

Um überlebensfähig zu sein, sind Systeme auf Informationen aus der Umwelt angewiesen, die sie sich jedoch nur gemäß ihrer autopoietischen Operationsweise erschließen können. Es bedarf folglich der »Herstellung einer gleichsinnigen und damit anschließbaren Kommunikation«, damit Umwelt und System in einen Austausch treten können.

- *Zweites Paradigma der »elementaren Interaktion der wechselseitigen Wahrnehmung«*

Die Umsetzung des ersten Paradigmas steht in engem Zusammenhang mit einer »elementaren Interaktion von Anwesenden. Anwesende sind Beteiligte, wenn und soweit sie einander wechselseitig (also nicht nur einseitig!) wahrnehmen können«. Wechselseitige Interaktion stellt damit ein grundlegendes Kriterium dar.

- *Drittes Paradigma der »fortlaufenden Kommunikation«*

Als autonome Systeme sind sie in ihrer Struktur geschlossen und reproduzieren die Elemente aus denen sie bestehen (Autopoiese). Dies betrifft sowohl die Kommunikation innerhalb des Systems als auch gegenüber seiner Umwelt, welches sich fortlaufend vollzieht und die Kontinuität des Systems gewährleistet. Fortlaufende Kommunikation ist folglich unerlässlich.

i) Applikation der drei Paradigmen einer gelungenen Kommunikation

- *Erstes Paradigma der gleichsinnigen und damit anschließbaren Kommunikation*

Direkte enggefasste religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Zunächst ist zu konstatieren, dass der Schüler als Subsystem von Familie und

1252 W. SACHER, 2014, 37.

1253 H.-R. MÖHLE 2012a, 415.

1254 M. DOMSGEN 2015, 154.

1255 C. GRETHLEIN 2012, 179.

1256 C. GRETHLEIN 2005, 272.

Religionsunterricht den prädestinierten Mediator einer gleichsinnigen und anschließbaren Kommunikation charakterisiert. Direkte Kommunikationslinien erreichen als Impuls aus dem Religionsunterricht über die Schüler die Familien, welche am Religionsunterricht partizipieren. Als mögliche Impulse dienen z.B. Briefe zum Schuljahresbeginn oder christlichen Festtagen, kreative Arbeiten zu verschiedenen christlich-religiösen Themen, Feste, Projekte, Hospitation usw. Sie begründen eine Elternarbeit, die als direkte, enggefaste religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umschrieben werden kann. Weitestgehend transparent, bedingt steuerbar und gestaltungsbedürftig bezeichnen sie alle »schulbedeutsamen Kontakte und Aktionen«¹²⁵⁷ mit Familien bezüglich christlich-religiöser Bildung.

Fächerübergreifende Perspektiven

Da sich die enggefaste Zielgruppe durch Heterogenität kennzeichnet, bedarf es unter der Maxime einer gleichsinnigen und anschließbaren Kommunikation der Integration fächerübergreifender Perspektiven. Sie überwinden die Parzellierung des Wissens, ermöglichen vernetzendes Wahrnehmen und Denken und sind als unverzichtbares Proprium religiöser Bildung zu bezeichnen. Diese bieten zum einen erste konstruktive Zugänge zu christlich-religiösen Lernfeldern, können aber auch für bereits christlich-religiös sozialisierte Familien durch das Aufschließen neuer Erkenntnisfacetten bereichernd wirken.

Indirekte enggefaste religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Neben direkten, existieren jedoch auch indirekte Kommunikationslinien. Sie vollziehen sich »auf natürliche Weise im nicht greifbaren bzw. indirekten Bereich kommunikativer Zusammenhänge über das System des Schülers«¹²⁵⁸. Schüler sprechen in Abhängigkeit ihrer Persönlichkeit und der individuell empfundenen Impulsstärke von Unterricht über ihre Lehrkräfte und die Lehr- und Lernprozesse. Aber auch in umgekehrter Richtung haben diese kommunikativen Prozesse in gleicher Weise ihre Gültigkeit, da ebenso häusliche Geschehnisse durch die Schüler im Unterricht mitgeteilt werden. Zudem kommunizieren sie nicht nur verbal, sie sind auch leibhaftige Botschaften, je nachdem was sie an Befindlichkeit ausstrahlen, ob sie z.B. frustriert oder animiert nach Hause kommen. Dies ist eine Art von Kommunikation, die wenig transparent, unausweichlich und gleichzeitig kaum steuerbar ist. Sie repräsentiert jedoch *die* nachhaltigste Komponente bezüglich Häufigkeit und Intensität in der Wahrnehmung zwischen Elternhaus und Schule und bildet *die* Grundlage, auf der sich eine direkte, religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etabliert. Gleichzeitig konstituiert sie damit unvermeidlich eine indirekte, enggefaste religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Indirekte weitgefaste religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Diese Zusammenhänge vollziehen sich nicht nur innerhalb der Individualebene zwischen Religionsunterricht und den daran partizipierenden Familien, sondern gleichermaßen auch innerhalb des Klassenverbandes über die Peer. Sie erreichen damit auch Familien außerhalb des Religionsunterrichtes. Als Ergebnis begründen sie unvermeidlich eine als weitgefaste zu bezeichnende indirekte religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, was letztendlich beide Adressatenkreise inkludiert.

1257 J. KORTE 2008a, 13.

1258 W. SACHER 2009, 27.

Weitung der Perspektive

Auf dem Hintergrund dieser Zusammenhänge konstatiert SACHER unmissverständlich, dass man »vor diesen Einflüssen [...] die Augen verschließen und sie somit unkontrolliert wirken lassen (kann; S.S), oder man kann – und sollte! - diese Einflüsse ausdrücklich zur Kenntnis nehmen und zu gestalten versuchen.«¹²⁵⁹ Daraus lässt sich ein Plädoyer für ein direktes religionspädagogisches Gestaltungsangebot für beide Adressatenkreise ableiten und zieht demnach unwillkürlich eine Weitung der Perspektive nach sich.

Fächerübergreifende und fächerverbindende Relationsebenen

Ein direktes gleichsinniges und anschließbares Gestaltungsangebot für einen heterogenen eng- und weitgefassten Adressatenkreis erschließt sich konsequenterweise über fächerübergreifende und fächerverbindende Relationsebenen. Während beim fächerübergreifenden Unterricht »zunächst ein einzelnes Fach [...] gewissermaßen mit Leitfunktion, und darin ein Thema im Mittelpunkt«¹²⁶⁰ steht, fokussiert der fächerverbindende Unterricht »ein Thema, das aus der jeweiligen Perspektive der beteiligten Fächer zeitnah in diesen Fächern bearbeitet wird.«¹²⁶¹

Herstellung einer »doppelten Anschließbarkeit bzw. Gleichsinnigkeit«

Um einem weitgefassten familialen Adressatenkreis ebenfalls ein direktes religionspädagogisches Gestaltungsangebot unterbreiten zu können, bedarf es eines fächerverbindenden Brückenschlages. Dafür bietet sich entweder die Kooperation mit dem Ethikunterricht, einem anderen Fach oder dem Zweitfach des Religionslehrers an. Damit liegt als Ergebnis, christlich religiöse Bildung in zweifach vernetzter und interdisziplinär angereicherter Form vor, so dass man folglich von der Herstellung einer »doppelten Anschließbarkeit bzw. Gleichsinnigkeit« sprechen muss: fächerübergreifend und fächerverbindend.

- *Zweites Paradigma der »elementaren Interaktion der wechselseitigen Wahrnehmung«*

Das zweite Paradigma zielt auf den engen Zusammenhang gleichsinniger und anschließbarer mit wechselseitiger Kommunikation. Übertragen auf ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Angebot bedeutet dies, dass ein solches in Form einer wechselseitigen Interaktion gestaltet sein muss. Hier ist neben einem Verständnis von Lernen als aktiver Tätigkeit basierend auf einem konstruktivistischen Lernbegriff, der das Subjekt in seiner je eigenen Auseinandersetzung mit der Umwelt in den Mittelpunkt rückt, gleichzeitig auf Dimensionen sozialer Einbettung, wie sie im Begriff der Ko-Konstruktion formuliert sind, verwiesen.¹²⁶² In wechselseitigen Wahrnehmungsräumen ergibt sich eine Rollenverteilung, innerhalb derer der Lehrer zum Initiator und Coach, der Schüler zum Akteur und Mediator und die Familie zum Akteur werden.

- *Drittes Paradigma der »fortlaufenden Kommunikation«*

Wechselseitige Wahrnehmungsräume bedürfen der Einbettung in fortlaufende Kommunikation,

1259 Ebd., 28.

1260 G. WINTER/H. WALTHER 2006, 3-4.

1261 Ebd.

1262 L. WYGOTSKI 1987, 83. Es verweist auf die Bedeutung der Einbettung des Lernens in soziale Kontexte als ein wesentliches Element gelingender Lernbedingungen.

welche auf das dritte Paradigma Bezug nehmen. Religionspädagogische Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist kein einmaliges Ereignis innerhalb des Schuljahres, sondern vielmehr eine fortlaufende Kommunikation in unterschiedlichster Gestalt über die sich Sinn in Form von Wertschätzung¹²⁶³ kontinuierlich transportiert. Dabei lassen sich grob drei unterschiedliche Arten an Angeboten einer fortlaufenden Kommunikation voneinander unterscheiden:

- *Angebote, die sich an einen enggefassten Adressatenkreis richten*
wie z.B. Briefe zum Schuljahresbeginn oder christlichen Festtagen, kreative Arbeiten zu verschiedenen christlich-religiösen Themen, Feste, Projekte, Hospitation usw.
- *Angebote mit deutlich christlich-religiös profiliertem Charakter,*
wie z.B. Gebet, Seelsorge, Andacht und Schulgottesdienst
- *Angebote, die einen eng- und weitgefassten Adressatenkreis erreichen*
wie z.B. Elternabende, Feste, Projekte, Spielnachmittage, Tage der offenen Tür, Hospitation, allgemeine Schulveranstaltungen, Informationen auf der Schulwebsite

j) Zusammenführung der drei Paradigmen

Verknüpft man als Ergebnis die drei systemtheoretischen Komponenten gelungener Kommunikation, kreiert dies einen fächerverbindenden und fächerübergreifenden (Leitfunktion christlich-religiöse Bildung), interaktiven Wahrnehmungsraum als fortlaufendes Kommunikationsangebot für einen eng- und weitgefassten religionspädagogischen Adressatenkreis. Innerhalb des schulischen Kontextes scheint der Kommunikationsmodus des Feierns¹²⁶⁴ als niederschwelliges Angebot dafür in besonderer Weise prädestiniert zu sein. Denn »das Fest ist der eigentliche Ort, den Fremden kennenzulernen, wie es umgekehrt für den Fremden die beste Möglichkeit bietet, uns wahrzunehmen und uns in unserer Identität kennenzulernen«. ¹²⁶⁵ Zusammenfassend kann das als ein Plädoyer für ein religionspädagogisch fächerübergreifendes und fächerverbindendes Fest, welches die Merkmale der Wechselseitigkeit in der Rolle des Religionslehrers als Initiator und Coach, dem Schüler als Akteur und Mediator sowie der Familie als Akteur realisiert, gedeutet werden.

Die Umsetzung dieser Eckpunkte am Lernort Schule innerhalb eines säkularen Kontextes bedarf neben einer gezielten Anstrengung vor allem einer klaren Fokussierung. Welche Kosten es dabei zu bedenken gibt und wie realistisch sich ein solches religionspädagogisches Erziehungs- und Bildungsangebot für Familien darstellt, ist Gegenstand des abschließenden Kapitels.

1263 H.-R. MÖHLE 2012a, 415.

1264 C. GRETHLEIN 2013, 87.

1265 T. SUNDERMANN 1999, 11-25.

VI DIE FRAGE NACH DEN KOSTEN ODER WIE REALISTISCH IST RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ELTERNARBEIT?

Elternarbeit und damit auch religionspädagogische Elternarbeit kostet etwas. Die billigste und leider auch die wohl gängigste Variante ist die der stillen, defizitorientierten Elternarbeit. Alles geht seinen Gang, bis Probleme auftreten, die Interventionen erzwingen. Diese Feststellung ist mit Sicherheit keine Schuldzuweisung an die Lehrer, sondern eine Tatsache, die mehrere Gründe hat.

Die erste Ursache, warum eine aktive Elternarbeit und erst recht eine religionspädagogische so wenig praktiziert wird, liegt vielfach in einer ungenügenden Anerkennung der Zusammenhänge begründet. Obwohl es in Forschung und Literatur hinlänglich bekannt ist, welchen prägenden Einfluss das familiäre Konditionsgefüge auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen hat, bleibt die Applikation in der schulischen Praxis meist weit hinter diesem Anspruch zurück. Die Brisanz dieser Fakten scheint immer noch nicht den nötigen Bewusstseinsgrad erreicht zu haben, um einen grundlegenden Paradigmenwechsel einzuleiten.

Für den Religionsunterricht tritt dieses Problem nochmals deutlicher in Erscheinung, da der Kontakt zu den Eltern von vornherein so gut wie gar nicht gegeben ist. Die Anstrengung, mit diesen ins Gespräch zu kommen, ist aufgrund des minimalen Stundenkontingents, der Position des Religionslehrers im Gesamtsystem und einer etwaigen gleichzeitigen Betreuung mehrerer Schulen ungleich schwieriger als die eines Klassenlehrers und rückt damit zunächst in den Hintergrund.

Als weitere äußerst wichtige Erklärung ist die vielfache Überbelastung¹²⁶⁶ der Lehrpersonen zu nennen. Eine auf jeden Schüler individuell ausgerichtete Konzentration, die parallel läuft mit den zahlreichen sozialen Kontakten des Klassenverbandes, sofortiger Entscheidungsdruck bei unerwarteten Situationen, Disziplinprobleme, Konkurrenzsituationen im Kollegium, organisatorische Fragen u.v.m. repräsentieren neben der Organisation von Unterricht noch zusätzliche wesentliche Belastungsmomente.¹²⁶⁷

Additional gesellt sich für Lehrkräfte des Faches Religion sowie für Pfarrer und Katecheten häufig die Betreuung mehrerer Schulen, was zu einer verminderten Verankerung in einem Kollegium mit dem Gefühl eines permanenten »Gaststatus« führt. Darüber hinaus impliziert die vielfache Zusammenlegung von Klassen einerseits eine pädagogisch anspruchsvollere Gruppendynamik¹²⁶⁸, andererseits genießt das Fach aber eine geringere öffentliche Anerkennung. Das wird konsequenterweise in der Psyche des Systems Religionslehrer häufig als Abwertung der erbrachten Arbeitsleistung empfunden. Gerahmt sind die schwierigen Arbeitsbedingungen nicht selten mit Dispositionen innerhalb der Schulen, die »eine Indifferenz gegenüber Religion, die oft gekoppelt ist mit einer Reserviertheit und bisweilen auch Abwehrhaltung«¹²⁶⁹, zum Ausdruck bringen. Unter diesen Konditionen stellt indessen die Gewährleistung eines qualitativ hochwertigen Unterrichtes schon häufig eine enorme Herausforderung dar. Betrachtet man zudem das zur Verfügung stehende Stundenkontingent mit ein bis zwei Wochenstunden innerhalb eines säkularen Designs, so rückt allein der schulische Anspruch, religiöse Bildung für alle zugänglich zu machen, in Sphären der Karikatur.

1266 Vgl. K. HURRELMANN 2006.

1267 Nach einer Studie der AOK zu »Berufsgruppen mit den meisten Arbeitsunfähigkeitstagen aufgrund von Burnout-Erkrankungen« im Jahr 2011 (je 1.000 AOK-Mitglieder) zählt der Lehrerberuf zu den TOP-Ten-»Burnout« Berufen.

1268 »Die Zusammenfassung der Schülerschaft, die dann aus verschiedenen Klassen bzw. Klassenstufen stammt, kann den Unterricht deutlich erschweren.« (M. DOMSGEN/F. M. LÜTZE 2010, 24).

1269 M. DOMSGEN 2012a, 167.

Mit welchen weiteren Kosten ist darüber hinaus zu rechnen, will man dennoch eine aktive Elternarbeit und insbesondere eine religionspädagogische installieren? Hier sei nochmals an die Modalitäten der schwierigen Anfangsphase erinnert, die auf Grund der geringen gegenseitigen Kenntnis und der Fragilität von Kommunikation im Allgemeinen eine gewisse Risikobereitschaft¹²⁷⁰ voraussetzen. Anders ausgedrückt bedeutet dies, je weniger sich beide Systeme kennen, je weniger die intersystemische Kommunikation durch Relationsebenen angefüllt ist, desto ungewisser und unwahrscheinlicher wird die Vorhersagbarkeit der Interaktion. Es gibt folglich kaum Erwartungssicherheiten¹²⁷¹ auf bilateraler Ebene, was psychisch eindeutig als Belastungsfaktor zu subsumieren ist. Für eine religionspädagogische Lehrkraft¹²⁷², die an mehreren Schulen gleichzeitig tätig ist, multipliziert sich dieser Tatbestand.

Darüber hinaus skizziert sich das Bild einer religionspädagogischen Elternarbeit nochmals drastischer, da ein direkter Elternkontakt zunächst fast überhaupt nicht gegeben und das Interesse der Eltern bezüglich einer Zusammenarbeit vollständig von schulischen Obligationen befreit ist. Blendet man dann noch den Bildungsanspruch einer weitgefassten Elternarbeit mit ein, wird seine Präsenz im Rahmen einer größeren schulischen Informationsveranstaltung, wie z. B. einem Elternabend, unerlässlich. Dort kommt es zu der unvermeidlichen Konstellation, sich als Gast positiv, kreativ und einladend an eine Klassen-, Klassenstufen- oder Schulelternschaft in dem Bewusstsein, dass der überwiegende Teil Religion »eher als Störung von Gemeinschaft denn als gemeinschaftsfördernd«¹²⁷³ empfindet, zu wenden.

Ist die Hürde der diffizilen Anfangsphase dennoch überwunden, stellt allein der planerische Anspruch einer fortlaufenden Elternarbeit eine nicht geringe Organisationsleistung dar. Besonders ein weitgefasster religionspädagogischer Fokus evoziert ein komplexes Unterfangen innerhalb komplexer Systeme, das nicht durch isoliertes Handeln und Denken zu bewältigen ist. Man könnte es auch als »ein Netz zugehöriger Operationen [...], die sich von nicht dazugehörigen Operationen abgrenzen lassen«¹²⁷⁴, bezeichnen. Die einzelnen Akteure stehen nicht nur in divergierenden Beziehungen zueinander, sondern wirken auch, ob sie wollen oder nicht¹²⁷⁵, in unterschiedlicher Weise als relevante Umwelten aufeinander ein.

Das hat zur Folge, dass man im positiven wie im negativen Sinne mit »Neben- und Fernwirkungen von großer Bedeutung«¹²⁷⁶ rechnen muss. Es zieht einerseits die Dringlichkeit einer weitestgehenden Situationsanalyse nach sich, aber auch die Unumgänglichkeit, mehrere Ziele gleichzeitig im Auge zu haben. DÖRNER spricht an dieser Stelle von dem Phänomen der »Polytelie«¹²⁷⁷ und führt weiter aus, dass sich einzelne Ziele einander sogar teilweise widersprechen können. Besonders ausgeprägt kommt diese Faktizität, wie zu vermuten ist, in einer weitgefassten fächerübergreifenden Elternarbeit zum Tragen. Auf Grund ihrer umfassenden Komplexität liegen mehr oder weniger hochgradige Kontingenzen bzw. Mehrfachkontingenzen vor, die eine Planbarkeit stark einschränken. Als religionspädagogische Elternarbeit, die den *breitest gefächerten Adressatenkreis* aufweist, ist sie gleichzeitig diejenige, die die *größten Risiken* in sich birgt. Sie ist aber auch diejenige, die die *umfangreichsten Potentiale* zur Konstruktion von Relationsebenen zu entfalten vermag.

1270 »Kontingenz heißt praktisch Enttäuschungsgefahr und Notwendigkeit des Sicheinlassens auf Risiken.« (H. WILLKE 2006b, 31 zitiert N. LUHMANN 1972, 31).

1271 »Jedes komplexe psychische oder soziale System erfährt also die Kontingenz anderer Systeme als ein Problem von Ungewissheit und mangelnder Erwartungssicherheit.« (ebd.)

1272 Dies inkludiert ausdrücklich Pfarrer und Katechetinnen.

1273 M. DOMSGEN 2012a, 167.

1274 H. WILLKE 2006b, 55.

1275 »Wir müssen es lernen, dass man in komplexen Systemen nicht nur eine Sache machen kann, sondern, ob man will oder nicht, immer *mehrere* macht. Wir müssen es lernen, mit Nebenwirkungen umzugehen.« (a.a.O., 237 zitiert D. DÖRNER 1989, 307; Hervorhebung im Original).

1276 D. DÖRNER 1982, 12.

1277 A.a.O., 16.

So ist es sicherlich nicht verwunderlich, bei einer weitgefassten religionspädagogischen Elternarbeit auf parentale Systeme zu stoßen, die den Aufbau von lateralen Kommunikationsebenen bewusst ablehnen, was im Rahmen der Kontingenz durchaus berechtigt ist. Es ist darüber hinaus damit zu rechnen, dass kollegiale Systeme¹²⁷⁸ die weitgefasste Öffnung einer religionspädagogischen Elternarbeit als Konkurrenzsituation missverstehen und kontraproduktiv intervenieren. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Machtverluste¹²⁷⁹ befürchtet werden und es zur Verschiebung systemischer Bedingungen kommt, so z.B. durch die Veränderung des parentalen Anmeldeverhaltens bezüglich des Ethik- und Religionsunterrichtes.

Auf der anderen Seite treten damit aber bereits die positiven Fernwirkungen von großer Bedeutung in Erscheinung. Die parentale Grundhaltung einer »ererbte(n) Konfessionslosigkeit, ohne eigene Entscheidungsfindung«¹²⁸⁰, weicht einem absichtsvollen Entschluss, »es mal zu probieren«. Eltern und Schüler mit säkularem Hintergrund in der dritten oder vierten Generation beziehen die Kontingenzoption des Religionsunterrichtes bewusst auf sich und nehmen damit Feinabstimmungen innerhalb ihres systemischen Sinns vor. Sie überwinden ihre emotionalen Blockaden und öffnen sich vorsichtig für neue Lerninhalte, ohne sich bezüglich religiöser Bildung minderwertig oder inkompetent fühlen zu müssen.¹²⁸¹ Gleichzeitig dokumentieren sie auf diese Weise das annähernde Gelingen einer gleichsinnigen und anschlussfähigen Kommunikation fächerübergreifender, wechselseitiger Wahrnehmungsräume.

Ferner wird der Religionsunterricht aus seiner curricularen Isolation befreit und entfaltet seine Impulse in das Schulleben hinein. Er avanciert somit zum wirklichen Partner schulischer Bildung und erfährt damit eine allgemeine Aufwertung. Parallel dazu wird auch die religiös bereits sensibilisierte Schüler- und Elternschaft ihres separierenden Sonderstatus entbunden und löst sich in der allgemeinen Elternschaft auf. Religiöse Bildung transformiert von der Kuriosität zur Normalität. Damit wäre das wichtigste Bildungsziel, welches im Bereitstellen der günstigsten Entwicklungsbedingungen für die persönliche und damit auch religiöse Entwicklung des Schülers, im weit- sowie im enggefassten Sinne, innerhalb des schulischen und familiären Kontextes weitestgehend eingelöst.

Während religiöse Bildung damit gemäß dem allgemeinen Recht auf Bildung für *alle* Angehörigen einer Schule nicht nur verfügbar, sondern wirklich zugänglich wird, ist religionspädagogische Eltern- bzw. Familienarbeit in diesem Kontext als *Schlüsselement* für einen *Paradigmenwechsel* parentaler Entscheidungsprozesse an den Schulen zu identifizieren.

Für diesen Prozess bedarf es jedoch neben einer religionspädagogischen Schulung des Personals vor allen Dingen eines kontinuierlichen ermutigenden seelsorgerischen Angebotes. Bei Prozessen der Transformation an Schulen sind Reibungsflächen unvermeidlich, insbesondere unter Dimensionen einer Konkurrenzsituation. Diese Konstellation liegt strukturell in der Fächergruppe Ethik/Religion vor. Denn eine wünschenswerte und noch so fruchtbare Zusammenarbeit beider Fächer findet dort ihr abruptes Ende, wo Schüler und Eltern sich aufgrund ihrer positiven Wahlfreiheit mehrheitlich auf einer Seite positionieren. Kein Lehrer wird davon unberührt bleiben, wenn Familien sich bewusst gegen »sein« Fach entscheiden,

1278 »Insofern dominiert an den Schulen eine Indifferenz gegenüber Religion, die oft gekoppelt ist mit einer Reserviertheit und bisweilen auch Abwehrhaltung [...]. Diese Ausgangslage korrespondiert mit Prägungen, die - tradiert über personale Kontinuitäten vor allem auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer – ostdeutsche Schulen in der DDR erfahren haben.« (M. DOMSGEN 2012a, 167).

1279 »Einen Machtverlust erleiden Eliten dann, wenn sie ihrer dominierenden Stellung verlustig gehen - etwa weil sich die 'Spielregeln' innerhalb des betreffenden Feldes gewandelt haben.«(M. MEISSNER/K. NEBELIN/N. NEBELIN (Hg.) 2012, 23).

1280 M. DOMSGEN 2010d, 75.

1281 Hier sei auf die Reziprozität von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung verwiesen, z.B. MARSH & O'MARA 2009. Vgl. B. MOSCHNER/O. DICKHÄUSERI 2010, 763.

besonders dann, wenn Schülerzahlen deutlich abnehmen.

Dies löst Prozesse innerhalb der Lehrerverpsyche aus, die stark in Bereiche des Selbstwertes und Selbstkonzeptes eingreifen. Die Folgen sind unkonstruktive Verhaltensweisen, die sich der Steuerung und rationalen Nachvollziehbarkeit entziehen. Sie entfalten umso mehr ihre destruktive Wirkung, je umfangreicher das betroffene Lehrersystem mit Machtbefugnissen und Steuerungsfunktionen innerhalb der Schule ausgestattet ist. Mit Blick auf die Statistik bezüglich der prozentualen Verteilung der Schülerzahlen in Ostdeutschland ist von einer eindeutigen Dominanz des Faches Ethik gegenüber dem Religionsunterricht auszugehen. Es ist damit zu rechnen, dass eine mögliche Veränderung des Wahlverhaltens der Familien aufgrund der Auswirkungen einer weitgefassten religionspädagogischen Elternarbeit die religionspädagogischen Lehrkräfte sowie Katecheten und Pfarrer zusätzlich unter starken Druck setzt. Diesen konstruktiv auszuhalten, bis sich ein gewisser Gewöhnungseffekt an den Schulen eingestellt hat, erfordert mit Sicherheit einen nicht unerheblichen Kraftaufwand.

Eine besondere Rolle kommt in diesem Konstellationsgefüge der Schulleitung zu. Geht man von mehrheitlich positiven Reaktionen auf eine weitgefasste religionspädagogische Elternarbeit aus, sind die günstigsten Dispositionen hinsichtlich der Schulleitung gegeben. Schulleiter zeigen sich meist dann aufgeschlossen und gesprächsbereit, wenn Schüler und Eltern mit der pädagogischen Arbeit zufrieden sind. Hier gilt es in Konfliktsituationen in sensibler Weise gemeinsam mit der Schulleitung nach Wegen zu suchen, um eine ungehinderte Fortführung eingeleiteter Transformationsprozesse zu gewährleisten und dem religionspädagogischen Wirken den entsprechenden Raum zuzugestehen und einzuräumen.

Die Wahrnehmung einer wirklichen Fürsorgefunktion durch die Schulleitungen für die religionspädagogischen Lehrkräfte, Katecheten und Pfarrer stellt jedoch, meines Erachtens, eine Überforderung dar. Dies liegt zum einen an der emotional defavorisierenden Haltung gegenüber religiösen Bildungsprozessen innerhalb vieler Kollegien, inklusive der Schulleitungen, zum anderen an dem systemisch vielfach vorliegenden ungünstigen »Gaststatus« der unterrichtenden Systeme. Besonders schwierige Situationen sind sicherlich dort anzutreffen, wo Schulleitungen Transformationsprozesse blockieren.

Neben einer naheliegenden Veränderung des parental Wahlverhaltens und den möglichen sich daraus ergebenden Konsequenzen mittels einer weitgefassten religionspädagogischen Elternarbeit, lassen sich mit Blick auf die Schüler im allgemeinen jedoch überaus positive Auswirkungen konstatieren. So sind innerhalb des schulbasierten Kontextes die günstigsten Entwicklungsvoraussetzungen für *alle* Schüler realisiert, die gleichzeitig ihre stützenden Auswirkungen auf eine heimbasierte religiöse Bildung je differenziert entfalten. Demnach fühlen sich bereits religiös sensibilisierte Familien in ihrer religiösen Bildungsaspiration bestärkt, während Eltern unter weitgefasstem Blickwinkel eine sensible Öffnung bezüglich einer heimbasierten, die religiöse Bildung positiv-akzeptierenden parental Einstellung vollziehen. Für beide Gruppen sind jedoch weiterführende, religiöse Bildungsangebote dringend erforderlich, um eine religiöse Bildung in der familiären Lebenswelt praktisch zu entfalten, zu pflegen und zu konsolidieren.¹²⁸² Im Hinblick auf diesen Anspruch stößt eine allein aus dem Religionsunterricht erwachsende religionspädagogische Elternarbeit jedoch konzeptionell sowie unter Bezugnahme auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen deutlich an ihre Grenzen. Hierfür bedarf es *unabdingbar der Vernetzung im öko-sozialen Großraum mit christlichen Initiativen, die vor allem praktische Angebote zur Unterstützung familiärer Lebensbedingungen*¹²⁸³ anbieten. In diesem Rahmen sei auch die Frage an die Kirchen

1282 SACHER formuliert die Zielbeschreibung, um welche es bei Elternarbeit im Kern geht, darin, "Eltern zu veranlassen, ihre Rolle als Erzieher und Organisatoren der häuslichen [und damit inbegriffen religiösen; S.S.] Lernumgebung ihrer Kinder aktiv und angemessen auszuüben." (W. SACHER 2014. 22).

1283 Attraktive Optionen böten sicherlich preisgünstige Schülerferienangebote mit christlicher Akzentuierung.

formuliert, wie sie praktisch-unterstützend das Profil kommunaler Schulen bereichern könnten, um anschlussfähige Synapsen einer fortlaufenden Kommunikation *für alle* Beteiligten zu kreieren.¹²⁸⁴

Bei alledem ist jedoch nicht außer Acht zu lassen, dass die »Kommunikation des Evangeliums«¹²⁸⁵ letztendlich von dem Grad an »Vertrautheit«¹²⁸⁶ in der Beziehung zwischen den einzelnen Akteuren abhängt. Vertrauen, verstanden als multidimensionaler Prozess, ist durch viele Faktoren bestimmt und entzieht sich in gewisser Weise der Planbar- und Verfügbarkeit. Demnach soll an dieser Stelle ausdrücklich dem Anschein entgegengewirkt werden, dass sorgfältig angewandte Ausgangsanalysen und gut begründete Verfahrensweisen vorprogrammierte Erfolge garantieren. Sie helfen mit Sicherheit die Komplexität einer religionspädagogischen Eltern- bzw. Familienarbeit besser zu verstehen und adäquate Prozesse der Begegnung und Kommunikation einzuleiten. Sie garantieren jedoch nicht, wie Peter HENNIG betont, »dass Menschen innerlich angerührt werden.«¹²⁸⁷ Das wiederum bleibt immer eine Frage der Realität, auf die Bezug genommen wird.

Systemtheoretische Konzepte und Modelle sind Teil aller Sozialwissenschaften.¹²⁸⁸ Als »Modellvorstellungen [...] abstrahieren (sie) von der Wirklichkeit, sie erfassen damit immer nur Ausschnitte eines komplexen Geschehens.«¹²⁸⁹ Gott »als [...] einbrechende und immer wieder neu einströmende Wirklichkeit«¹²⁹⁰, sowohl in das eigene Leben als auch darüber hinaus, kann nicht anders als modellimmanent und modelltranszendent gedacht werden. Das eröffnet die Freiheit, zum einen in der Logik des Systems zu denken, zum anderen aber auch darüber hinaus verweisende Dimensionen in den Blick zu nehmen. Dieses Spannungsverhältnis nicht aus dem Auge zu verlieren, verhilft eine realistische Perspektive auf die Dinge einzunehmen, um als im System befindend dennoch systemverändernd zu wirken. Insofern lässt sich die Frage nach den Kosten und der Wahrscheinlichkeit der Realisierung wie folgt beantworten: Religionspädagogische Elternarbeit und in besonderer Weise eine weit gefasste religionspädagogische Elternarbeit kosten etwas, aber unter der Perspektive einer Christozentrischen Realität¹²⁹¹ ist sie durchaus als realistisch einzuschätzen. Sie bedarf jedoch der unbedingten Vernetzung, um eingeleitete Prozesse fortführen und ausbauen zu können.

1284 »Ehrenamtliche engagieren sich auf vielfältige Weise für Kinder, Jugendliche und ihre Familie. Es erscheint dringend notwendig, sie in die Diskussion um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als feste bestehende Größe einzubeziehen.« (C. SOLF 2012, 310).

1285 C. GRETHLEIN 2012, 139 ff.

1286 Die Familie repräsentiert in hervorgehobener Weise eine Gemeinschaft, die sich durch eine »besondere Form der Vertrautheit« auszeichnet. (a.a.O., 337).

1287 P. HENNIG 2010, 45.

1288 Vgl. H. WILLKE 2006, Vorwort zur 1. Auflage, VIII.

1289 H. GUGJONS 2006, 192.

1290 K.-E. NIPKOW 2010, 333.

1291 DIE BARMER THEOLOGISCHE ERKLÄRUNG 1934.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADORNO, Theodor W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971, zitiert in: Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl., Weinheim/Basel.
- AGU, N. N./NDONGKO, Theresa M. 1985: The impact of communication on the learning process: A study of secondary schools in Calabar municipality, cross river state of Nigeria, online verfügbar unter <http://www.SpringerLink-InternationalReview>, zuletzt geprüft am 16.05.11.
- AILA-LEENA, Matthias 2004: Konkurrenzdruck verspüren nur die Lehrer: Keine Kuschelpädagogik in Finnland – auch ohne Noten, online verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=24515>, zuletzt geprüft am 05.07.14.
- ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter 2007: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 7. Aufl., Regensburg.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION 2002: Developing Adolescents: A Reference for Professionals. Washington 2002, online verfügbar unter <http://www.apa.org/pi/cyf/develop.pdf>, zuletzt geprüft am 28.03.12.
- ANWEILER, Oskar 1988: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen.
- AN INTERNATIONAL GALLUP POLL 1997: Global Study of Family Values, online verfügbar unter <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/valupoll.htm>, zuletzt geprüft am 28.08.2014.
- AOK 2011: Studie zu Berufsgruppen mit den meisten Arbeitsunfähigkeitstagen aufgrund von Burn-out-Erkrankungen, online verfügbat unter <http://www.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fde.statista.com%2Fgraphic%2F1%2F239672%2Fberufsgruppen-mit-den-meisten-fehltagen-durch-burn-out-erkrankungen.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fde.statista.com%2Fstatistik%2Fdaten%2Fstudie%2F239672%2Fumfrage%2Fberufsgruppen-mit-den-meisten-fehltagen-durch-burn-out-erkrankungen>, zuletzt geprüft am 01.04.2014.
- ARGYLE, Michael: Bodily communication. London 1975.
- ARNOLD, Margret 2011: Kinder denken mit dem Herzen. Wie die Hirnforschung Lernen und Schule verändert. Weinheim und Basel.
- BAAKE, Dieter 2003: Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim/Basel. BAAKE, Dieter 2004: Die 6-12jährigen. Weinheim.
- BARGSTEN, Andrea 2012a: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 391.
- BARGSTEN, Andrea 2012b: Training von Erziehungs Kompetenzen, in: W. Stange et al.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 435-437.
- BARLY, Lynda 2007: Introduction - The context for churches today. Churchgoing in the UK, 1, online verfügbar unter <http://www.tearfund.org/webdocs/.../Final%20churchgoing%20report.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.10.
- BARROSO, Manuel 2008: Beitrag bei der 3. Europäischen Ökumenischen Versammlung. Sibiu 2007, in: Peter Schreiner: Europäisierung von Bildung und Religion – Tendenzen und Herausforderungen. Bonn, 5, online verfügbar unter <http://www.ci-muenster.de/themen/themen/europa19.pdf>, zuletzt geprüft am 13.12.10.
- BARRY, Kevin/KING, Len 1999: Beginning Teaching and Beyond (3rd Edition). NSW: Social Science Press 1999, 6, in: Suxian Zhan/Thao Le: Interpersonal Relationship between Teachers and Students: An Intercultural Study on Chinese and Australian Universities (Boading Teachers College, China/ University of Tasmania, Australia), online verfügbar unter <http://www.aare.edu.au/04pap/zha04171.pdf>, zuletzt geprüft am 11.05.11.
- BARTH, Anne-Rose 2010: Burnout bei Lehrern, in: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Weinheim/Basel, 83-90.

- BAUER, Petra/BRUNNER, Ewald J. 2006: Elternpädagogik. Freiburg im Breisgau.
- BAUER, Petra 2006: Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft, in: Petra Bauer/Ewald J. Brunner: Elternpädagogik. Freiburg im Breisgau, 116, 118.
- BAUMANN, Martin (ohne Jahresangabe): Religious Diversity in Central Europe, in: The Pluralism Project at Harvard University, online verfügbar unter <http://www.pluralism.org/affiliates/baumann/slideshow.php>, zuletzt geprüft am 14.12.10.
- BBC – NEWS EDUCATION AND FAMILY 2011: Divided opinion. English Baccalaureate, 12. January 2011, online verfügbar unter <http://www.bbc.co.uk/news/education-12160738>, zuletzt geprüft am 25.02.11.
- BECK, Ulrich 1986: Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt.
- BECKER, Rolf/LAUTERBACH, Wolfgang 2008: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- BENGEL, Jürgen/HUBERT, Sybille 2010: Anpassungsstörung und akute Belastungsreaktion. Göttingen.
- BENZ, Wolfgang 2009: Auftrag Demokratie. Die Gründungsgeschichte der Bundesrepublik und die Entstehung der DDR 1945-1949. Berlin.
- BERGER, Peter /LUCKMANN, Thomas 1970: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M..
- BERGER, Peter L. 2013: Nach dem Niedergang der Säkularisierungstheorie. Münster.
- BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2006: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Evangelische Religionslehre, online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/.../1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf, zuletzt geprüft am 10.10.13.
- BIRKENBIHL, Vera 2004: Trotzdem Lehren. Offenbach.
- BIRKENSTOCK, Heidi 2013: Welche Kompetenzen benötigen Kinder, um ihnen einen möglichst Erfolg versprechenden Einstieg in die Schule zu sichern, in: Martin R. Textor: Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch, online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2283.html>, zuletzt geprüft am, 22.12.2014.
- BITTER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf/MILLER, Gabriele/NIPKOW, Karl Ernst 2002: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München.
- BLÖMEKE, Sigrid/HERZIG, Bardo 2009: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien, in: Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/ Werner Sacher: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 19, 22, 23, 496.
- BLÜHM, Reimund/ONNASCH, Martin 1993: Staat und religiöse Erziehung in der DDR, in: Horst Dahn (Hg.): Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz. München.
- BLUMRICH, Sandro/ TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN 2012: Informatische Bildung – weltweit – Estland, online verfügbar unter http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/estland/estland, zuletzt geprüft am 07.02.14.
- BÖHM, Winfried 2005: Wörterbuch der Pädagogik. 16 Aufl., Stuttgart.
- BÖHME-LISCHEWSKI, Thomas/LÜBKING, Hans-Martin 1995: Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld.
- BOFINGER, Jürgen 2005: Freizeit und Medien, in: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 105.

- BOSCHKI, Reinhold 2003: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern.
- BRANDHORST, Katrin/Kohr, Alexandra 2005: Gute Elternarbeit aus professioneller Sicht, in: Unsere Jugend 2005, H. 1, 10.
- BRAUN, Johannes 1993: Katholische Kirche im sozialistischen Staat DDR. Paderborn.
- BREBANT, Emilie/SCHREIBER, Jean-Philippe 2008: Etat de la formation des enseignants de religion islamique dans l'enseignement officiel en Communauté française, online verfügbar unter http://www.ligne-enseignement.be/default.asp?V_DOC_ID=2378, zuletzt geprüft am 10.01.2011.
- BREIDENSTEIN, Georg 2006: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- BRITISH COUNCIL (ohne Jahresangabe): Why choose A Levels?, online verfügbar unter <http://www.britishcouncil.org.bd/en/exam/igcse-school/choosing/why-a-as-levels>, zuletzt geprüft am 04.10.2014.
- BROMME, Rainer 1997: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Franz E. Weinert (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie Bd. 3. Göttingen, 177-212.
- BROMME, Rainer/RHEINBERG, Falko 2001: Psychologie der Lehrenden, in: Bernd Weidenmann/Andreas Krapp (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, 295-332.
- BRONFENBRENNER, Urie 1974: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung. Stuttgart.
- BRONFENBRENNER, Urie 1976: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- BRONFENBRENNER, Urie 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- BRUNNER, Ewald J. 2006: Eltern als die Architekten der Familie – Familienpädagogische Annäherungen, in: Petra Bauer/Ewald J. Brunner: Elternpädagogik. Freiburg I. Br., 22.
- BUKOWSKI, William M./BRENDGEN, Mara/VITARO, Frank 2008: Peers and Socialization. Effects on Externalizing and Internalizing Problems, in: Joan E. Grusec./Paul D. Hastings (Hg.): Handbook of Socialization. Theory and Research. New York/London, 357.
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (ohne Jahresangabe): Art 7, online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html, zuletzt geprüft am 06.07.11.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005: Eltern und Kinder machen Schule. 2005, online verfügbar unter <http://www.ganztagsschulen.org/2837.php>, zuletzt geprüft am 18.11.11.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010: Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn/Berlin.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012a: Lesekompetenz im Vergleich/Bildung. 12.12.2012, online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/6626.php>, zuletzt geprüft am 05.06.2014.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012b: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, zuletzt geprüft am 16.10.2012.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012c: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, 31, online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, zuletzt geprüft am 16.10.2012.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2014: Bildungslandschaft-Estland, online verfügbar unter <http://www.kooperation-international.de/buf/estland/bildungs-forschungslandschaft/bildungslandschaft.html> , zuletzt geprüft am 07.02.14.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2013: Deutschlandweites Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren steigt auf 40,3 Prozent. 18.08.2013, online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend.did=200418.html> , zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (ohne Jahresangabe a): Beruflicher Wiedereinstieg von Frauen nach einer Familienphase, online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/familienbildung/5-Ansatzpunkte-fuer-familienbildung/5-1-Grundzuege-des-familienlebensphasen-ansatzes/5-1-3-beruflicher-wiedereinstieg-von-frauen-nach-einer-familienphase.did=53430.render=renderPrint.html> , zuletzt geprüft am 03.11.2014.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (ohne Jahresangabe b): Kinderbetreuungsangebote und Erwerbstätigkeit, online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/5-Vereinbarkeit-von-familie-und-beruf/5-8-kinderbetreuungsangebote-und-erwerbstaetigkeit.did=54882.render=renderPrint.html> , zuletzt geprüft am 03.11.2014.
- BUNDESVERFASSUNGSGESETZBUCH (BVerfG), Bd.34, 165.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2003: Massenmedien, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40327/massenmedien?p=all> , zuletzt geprüft am 06.04.2014.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2008a: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Info 06.03, online verfügbar unter http://www.bpb.de/.../ZT7EZI.0.0.Info_06_03_Islamischer_Religionsunterricht_in_Deutschland.html , zuletzt geprüft am 10.01.2011. (vor 270 suchen)
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2006: Ausländische Bevölkerung nach Ländern, online verfügbar unter http://www.bpb.de/wissen/1R6EXS.0.0.Ausl%E4ndische_Bev%F6lkerung_nach_L%E4ndern.html , zuletzt geprüft am 12.01.12.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2012a: Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/gesetze/grundgesetz/44187/i-die-grundrechte-art-1-19> , zuletzt geprüft am 30.04.2014.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2012b: Soziale Situation in Deutschland. Kirche, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland.de> , zuletzt geprüft am 25.10.12.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2012c: Infotainment – Vermischung von Information und Unterhaltung, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/142912/infotainment> , zuletzt geprüft am 31.12.2014.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2014: Arbeitslose und Arbeitslosenquote 2005-2013, online verfügbar unter http://www.bpb.de/wissen/H9NU28.0.Arbeitslose_und_Arbeitslosenquote.html , zuletzt geprüft am 01.02.12.
- BUSSE, Sabine/HELSPER, Werner 2007: Familie und Schule, in: Jutta Ecarius (Hg.): Handbuch Familie, Wiesbaden, 325.
- CHIOMPI, Luc 1997: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.
- CLANCY, Mary Ellen 2006: Active bodies, active brains-building thinking skills through physical activity. Champaign/USA.
- COELEN, Thomas/ Otto, Hans-Uwe 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.
- COELEN, Thomas 2012: Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Verschriftlichter Vortrag für die

- Veranstaltung Jugendarbeit zwischen Jugendzentrum und Ganztagschule am 17.02.12 an der ASH (Alice Salomon Hochschule) Berlin.
- COLEMAN, James S. 1966: Equality of Educational Opportunity. Baltimore.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2008: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels.
- CONFÉDÉRATION DES ORGANISATIONS FAMILIALES DE LA COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE (ohne Jahresangabe), online verfügbar unter <http://www.coface.com>, zuletzt geprüft am 10.09.14.
- CONFÉDÉRATION DES ORGANISATIONS FAMILIALES DE L'UNION EUROPÉENNE 2009: Parents role in children's school achievement and drop-outs. Helsinki.
- COPASCH-NETZWERK 2008: Europäische Empfehlung zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Belfast.
- CORTINS, Kai S. 2008: Prüfungsängstlichkeit, in: Wolfgang Schneider/Markus Hasselhorn (Hg.) : Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, 56.
- COUNCIL OF EUROPE 2008: White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity, online verfügbar unter http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/.../white%20paper_final_revised_en.pdf, zuletzt geprüft am 13.12.10.
- COUNCIL OF EUROPE PARLIAMENTARY ASSEMBLY 2005: Education and religion. Recommendation 1720, online verfügbar unter <http://www.assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta05/erec1720>, zuletzt geprüft am 13.12.10.
- COUNCIL OF EUROPE PARLIAMENTARY ASSEMBLY 2007: State, religion, secularity and human rights. Recommendation 1804, online verfügbar unter <http://www.assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/>, zuletzt geprüft am 13.12.10.
- CRNIC, Ales 2007: New Religions in New Europe, online verfügbar unter <http://www.ics.oxfordjournals.org/content/49/3/517.full.pdf>. zuletzt geprüft am 31.01.11.
- CHURCH OF ENGLAND 2014: Key facts about the Church of England, online verfügbar unter <https://www.churchofengland.org/about-us/facts-stats.aspx>, zuletzt geprüft am 20.12.2014.
- CYRULNIK, Boris 2007: Comment les enfants voient le monde, in: L'enfant du 21e siècle. Les Grands Dossiers des Sciences Humaines n° 8. 2007, 50-51.
- DACHVERBAND DER ELTERNVEREINIGUNGEN DER LIECHTENSTEINISCHEN SCHULEN 2009: Erfolgsfaktor Elternarbeit oder Gemeinsam erfolgreich. Schellenberg.
- DAS WISSENSCHAFTLICHE BIBELPORTAL DER DEUTSCHEN BIBELGESELLSCHAFT (ohne Jahresangabe): Gebet, online verfügbar unter [https://www.bibelwissenschaft.de/index.php?tx_kesearch_pi1\[sword\]=Gebet&kesearch_submit=Finden&tx_kesearch_pi1\[filter\]\[5\]\[26\]=pages_bibelwissenschaft_wibilex&id=87&tx_kesearch_pi1\[page\]=1&tx_kesearch_pi1\[resetFilters\]=0](https://www.bibelwissenschaft.de/index.php?tx_kesearch_pi1[sword]=Gebet&kesearch_submit=Finden&tx_kesearch_pi1[filter][5][26]=pages_bibelwissenschaft_wibilex&id=87&tx_kesearch_pi1[page]=1&tx_kesearch_pi1[resetFilters]=0), zuletzt geprüft am 01.10.14.
- DAMASIO, Antonio. R. 1994: Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain. New York.
- DANIEL, Britta/TONN, Hans-Peter 2008: Die Systemtheorie von Niklas Luhmann. Studienarbeit. Norderstedt.
- DEBRAY, Régis 2002: L'enseignement de fait religieux dans l'École laïque, online verfügbar unter <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/.../0000.pdf>, zuletzt geprüft am 01.10.14.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS 2012: Extended schools: access to opportunities and services for all: a prospectus, online verfügbar unter <http://dera.ioe.ac.uk/6326/>, zuletzt geprüft am 15.02.13.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. (ohne Jahresangabe): Das Recht auf Bildung, online verfügbar unter

- http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html, zuletzt geprüft am 13.03.2014.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (ohne Jahresangabe): Die Grundrechte I, Artikel 6/7, online verfügbar unter http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html, zuletzt geprüft am 02.05.12.
- DEUTSCHER BUNDESTAG 2011: Stellungnahme der Bundesregierung zum Gutachten der Sachverständigenkommission: Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebenslauf. Neue Wege-Gleiche Chancen.Drucksache 17/6240.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF) (ohne Jahresangabe): Deutscher Bildungsserver: Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- DIE BARMER THEOLOGISCHE ERKLÄRUNG 1934, online verfügbar unter http://www.ekd.de/download/handzettel_barmer_theologische_erklaerung.pdf. zuletzt geprüft am 02.04.2014.
- DILLER, Angelika /HEITKÖTTER, Martina /RAUSCHENBACH, Thomas (Hg.) 2008: Familie im Zentrum: kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen; aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München.
- DÖRNER, Dietrich 1982: Mängel menschlichen Denkens beim Umgang mit komplexen Systemen, in: Udo Halbach/Jürgen Lehmann/Karl Schilke: Lernspiele in der Umwelterziehung. Einfache und komplexe Ökosysteme im Spiel. Weinheim/Basel, 12.
- DOMISCH, Rainer 2006: Das finnische Schulsystem. Überblick über wesentliche Merkmale der finnischen Schulen. Zentralamt für Unterrichtswesen Helsinki, 11, online verfügbar unter http://www.bayernforum.de/_data/domisch_finnisches_schulsystem_vortrag_Ottobrunn_K_nigsbrunn.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- DOMSGEN, Michael 2003: Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?, in: Michael Domsgen/Matthias Hahn/Gisela Raupach-Strey: Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn/OBB, 227-239, 232, 235.
- DOMSGEN, Michael 2004a: Wie weiter? Überlegungen zur Zukunft der religiösen Bildung am Lernort Schule in Sachsen-Anhalt, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2004, H. 56, 23, 26, 27, 63.
- DOMSGEN, Michael 2004b: Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie. 1. Aufl., Leipzig.
- DOMSGEN, Michael 2005a: Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland. Überlegungen zu einem vernachlässigten Verhältnis, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2005, H. 56, 63-64.
- DOMSGEN, Michael/HANISCH, Helmut 2005b: Den Herausforderungen begegnen: Grundzüge einer ostdeutschen Religionspädagogik, in: Michael Domsgen: Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Leipzig, 48, 399.
- DOMSGEN, Michael 2005c: Die Herausforderung der Konfessionslosigkeit, in: Michael Domsgen: Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands. Leipzig, 12, 26
- DOMSGEN, Michael 2005d: Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschland.Leipzig.
- DOMSGEN, Michael 2006a: Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut? Jahrbuch der Religionspädagogik 2006, Bd. 22, 139.
- DOMSGEN, Michael 2006b: Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie. 2. Aufl., Leipzig.
- DOMSGEN, Michael 2006c: Familie ist, wo man nicht rausgeworfen wird..., in: Theologische Literaturzeitung 131, 2006, H. 5. Leipzig, 468, 484.

- DOMSGEN, Michael 2006d: Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt, in: Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5, 2006, H. 2, 139, 142.
- DOMSGEN, Michael 2008a: Seelsorge an Eltern, in: Ralf Koerrenz/Michael Wermke (Hg.): Schulseelsorge – Ein Handbuch. Göttingen, 120.
- DOMSGEN, Michael 2008b: Grundlinien einer systemischen Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 2008, H. 105, 488-510, hier 492.
- DOMSGEN, Michael 2008c: Kirchliche Sozialisation: Familie, Kindergarten, Gemeinde, in: Jan Hermelink/Thorsten Latzel (Hg.): Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien. Gütersloh/München, 91.
- DOMSGEN, Michael 2009a: Familie und Kirche im Dialog. Vortrag auf der Kirchenpflege tagung Familie – Lust und Last. Zürich.
- DOMSGEN, Michael 2009b: Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt. in: Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. Leipzig, 322, 325.
- DOMSGEN, Michael 2009c: Religionspädagogik und Familie, in: Hartmut Rupp/Christoph Th. Scheilke: Bildung und Familie. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2008/9. Stuttgart 2009, 28-29, 30, 31-33.
- DOMSGEN, Michael 2009d: Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen, in: Ders.: Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen. Leipzig, 18.
- DOMSGEN, Michael 2010a: Lebensgestaltung und Lebensziele junger Menschen in Ostdeutschland. Ein Blick auf die Ergebnisse der 15. Shell-Studie in gemeindepädagogischer Perspektive, in: Aufbrüche; Einladung zum Gespräch über Gemeindepädagogik und Religionsunterricht. Bd.17, 2010, H. 1-2, 230.
- DOMSGEN, Michael/LÜTZE, Frank M. 2010b: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt. Leipzig.
- DOMSGEN, Michael 2010c: Schulische Religionspädagogik und Gemeindepädagogik – ein Spannungsfeld? Von der Notwendigkeit zur Vernetzung, in: Hiltrun Keßler/Götz Doye (Hg.): Den Glauben denken, feiern und erproben. Erfolgreiche Wege der Gemeindepädagogik. Leipzig, 96.
- DOMSGEN, Michael 2010d: Religionsunterricht kontextuell profilieren. Eine religionsdidaktische Problemanzeige, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 62. Jg., 2010, 75.
- DOMSGEN, Michael 2012a: Schule und Religion in der Säkularität, in: Michael Domsgen/Hennig Schlus/Matthias Spenn: Was gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität. Göttingen/Bristol, 164, 167.
- DOMSGEN, Michael 2012b: Religionsunterrichtliche Lerndimensionen, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann(Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7. Aufl., Göttingen/Bristol, 339.
- DOMSGEN, Michael/SCHLUSS, Hennig/SPENN, Matthias 2012c: Was gehen uns »die anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität. Göttingen/Bristol.
- DOMSGEN, Michael/LÜTZE, Frank M. 2013: Religion erschließen in Ostdeutschland. Perspektiven und Desiderate in einem weiten Feld, in: Michael Domsgen/Frank M. Lütze: Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven. Leipzig, 154.
- DOMSGEN, Michael 2014a: Konfessionslosigkeit. Annäherung über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren, in: Michael Domsgen/Dirk Evers (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext. Leipzig, 11-27.
- DOMSGEN, Michael 2014 b: Unveröffentlichtes Manuskript. Werningerode.
- DOMSGEN, Michael 2015: Religiöse Pluralität anders wahrnehmen, in: Henning Schluß/Susanne Tschida/Thomas

- Krobath/Michael Domsgen (Hg.): Wir sind alle andere. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen, 151.
- DOPPKKE, Michael/GISCH, Holger 2005: Elternarbeit, in: Schulmanagement-Handbuch, Oldenburg, 115, 2005, 24. Jg., 12-14, 15.
- DUNPHY, Dexter C. 1972: The Primary Group. New York.
- DURHAM UNIVERSITY 2009.: Knowledge of the Bible is declining, researchers say, online verfügbar unter <http://www.dur.ac.uk/news/newsitem/?itemno=8234>, zuletzt geprüft am 07.12.10.
- EASYFUNDRAISING 2003-2014: Fundraising ideas for schools, online verfügbar unter <http://www.easyfundraising.org.uk/ideas/fundraising-ideas-for-schools/>, zuletzt geprüft am 25.02.14.
- ECARIUS, Jutta 2004: Lebenslauf und Erziehung, in: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl., Wiesbaden, 267, 270.
- ECARIUS, Jutta 2007: Handbuch Familie. Bad Heilbrunn.
- EDWARDS, Rosalind/ALLDRED, Pam 2000: A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation, online verfügbar unter http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fprofile%2FPam_Alldred%2Fpublication%2F248992850_A_Typology_of_Parental_Involvement_in_Education_Centring_on_Children_and_Young_People_Negotiating_familialisation_institutionalisation_and_individualisation%2Flinks%2F53fe5cfe0cf21edafd150ede.pdf&ei=Lcr2VPkZw7g42cOBkAM&usq=AFOjCNGd-5qQSjuseuE0PO4jHyHtDrFw&bvm=bv.87519884.d.ZWU, zuletzt geprüft am 04.03.2015.
- EESTI INSTITUT 2011a: Estonica Encyclopedia about Estonia. Secularism in Estonian society, online verfügbar unter http://www.estonica.org/en/Culture/Religion/Recent_historical_background_of_the_religious_situation_in_Estonia, zuletzt geprüft am 28.01.11.
- EESTI INSTITUT 2011b: Estonica Encyclopedia about Estonia. Recent historical background of the religious situation in Estonia, online verfügbar unter http://www.estonica.org/en/Culture/Religion/Recent_historical_background_of_the_religious_situation_in_Estonia, zuletzt geprüft am 28.01.11.
- EHRlich, Gabriele-Maria 2010: Der Vertrag des Apostolischen Stuhls mit dem Land Sachsen-Anhalt. Berlin.
- EIKENBUSCH, Gerhard 2006: Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog. Wege zur Elternarbeit in der Schule, in: Pädagogik. Thema: Elternarbeit 2006, H. 9.
- EINSIEDLER, Wolfgang 2014: Grundlegende Bildung, in: Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Friederike Heinzel/Joachim Kahlert/Uwe sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. ergänzte und aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn, 225.
- EISENSCHMIDT, Eve 2011: Induction and the teacher's professional development: an Estonian project, online verfügbar unter <http://www.tlu.ee/files/arts/1930/induccf3894444024c0d80fe4f192604f406e.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.11.
- EPSTEIN, Joyce L. 1995: Center on School, Family and Community Partnerships, online verfügbar unter <http://www.csos.jhu.edu/p2000/center.htm>, zuletzt geprüft am 18.11.11.
- ERB, Hans-Martin/STREICHAN Gerhard 2001: Schul- und Bildungssysteme in Europa. Estland, online verfügbar unter <http://www.uni-ulm.de/LiLL/senior-info-mobil/module/schule.htm>, zuletzt geprüft am 07.02.11.
- ERIKSON, H. Erik 2000: Identität und Lebenszyklus. 18. Aufl., Frankfurt/M..
- ESTONIA. EU 2010: Official gateway to Estonia. Population by Nationality. 2010, online verfügbar unter <http://www.Estonia.eu/about-estonia/country/population-by-nationality.html>, zuletzt geprüft am 14.01.2011.

- ESTONIA.EU 2014: Estonia's history, online verfügbar unter <http://estonia.eu/about-estonia/history/estonia-history.html>, zuletzt geprüft am 24.01.14.
- ESTONIAN EDUCATION AND SIENCE MINISTRY 2008: School as developmental environment and students coping (reg. no. 0132495s03). in: Karin Lukk: Structural, Functional and Social Aspect of Home-School Cooperation. Tallinn, 19, 24, online verfügbar unter http://www.Karin_Lukk_abstract.doc (eatonia-parental involvement sustainableeducation.pdf, zuletzt geprüft am 11.02.11).
- ESTONIAN MINISTRY OF THE INTERIOR (ohne Jahresangabe): State and Religious Associations in Estonia, online verfügbar unter <http://www.siseministeerium.ee/public/Infomaterjal.doc>, zuletzt geprüft am 31.01.11.
- EURESISNET-EUROPEAN STUDIES ON RELIGION & STATE INTERACTION 2007: State and Church in Estonia, online verfügbar unter <http://www.euresisnet.eu/Pages/ReligionAndState/ESTONIA.aspx>, zuletzt geprüft am 14.01.2011.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION – GENERALDIREKTION BILDUNG 2000: Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Brüssel.
- EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 1997: Elternmitwirkung in den Bildungssystemen der Europäischen Union. Brüssel.
- EUROPÄISCHE UNION-EURYDICE 2009: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. Brüssel, online verfügbar unter http://www.eacea.ec.europa.eu/.../national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf, zuletzt geprüft am 14.09.10.
- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK, E-FACT 31 (ohne Jahresangabe): Prevention of work-related stress, online verfügbar unter <http://www.osha.europa.eu/en/publications/e-facts/efact31>, zuletzt geprüft am 07.12.11.
- EUROPEAN COMMISSION 2004: EU Research on Social Sciences and Humanities. Churches and European Integration. Brussels, online verfügbar unter <http://www.cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100124411EN6.pdf>, zuletzt geprüft am 02.02.11.
- EUROPEAN COMMISSION 2005: Social values, Science and Technology. 11, online verfügbar unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_225_report_en.pdf, zuletzt geprüft am 24.11.10.
- EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2009: National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland. Brussels, 8, online verfügbar unter http://www.eacea.ec.europa.eu/.../national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf, zuletzt geprüft am 14.09.2010.
- EUROPEAN COMMISSION-EURYDICE 2010a: National system and overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland. Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION- EURYDICE 2010b: National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms. Brussels, 1, online verfügbar unter eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/nationa_summary_sheets/047_EE_EN.pdf, zuletzt geprüft am 04.02.11.
- EUROPEAN COMMISSION – EUROSTAT 2011: Crude divorce rate, selected years, 1960-2011 (1) (per 1 000 inhabitants), online verfügbar unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Crude_divorce_rate_selected_years_1960-2011_%281%29_%28per_1_000_inhabitants%29-de.png, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- EUROPEAN COMMISSION 2012a: Eurostat: File: Crude divorce rate, selected years, 1960–2012 (1) (per 1 000 inhabitants) YB14.png, online verfügbar unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Crude_divorce_rate_selected_years_1960-2012_%281%29_%28per_1_000_inhabitants%29_YB14.png, zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- EUROPEAN COMMISSION 2012b: Eurostat. File: Live births outside marriage, selected years, 1960–2012 (share of total live births, %) YB14.png., online verfügbar unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Live_births_outside_marriage_selected_years_1960-2012_%28share_of_total_live_births%2C_%29_YB14.png

- [ears_1960%E2%80%932012_%28share_of_total_live_births_%25%29_YB14.png](#), zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- EUROPEAN PARENTS ASSOCIATION (EPA) (ohne Jahresangabe), online verfügbar unter <http://epa-parents.eu>, zuletzt geprüft am 10.10.10.
- EUROPEAN STUDIES ON RELIGION & STATE INTERACTION 2007: State and Church in Finland, online verfügbar unter <http://www.euresisnet.eu/Pages/ReligionAndState/...>, zuletzt geprüft am 23.11.10.
- EUROPEAN UNION 2014a: Finland: Universal services and financial benefits to promote the well-being of all children and families, online verfügbar unter http://europa.eu/epic/countries/finland/index_en.htm, zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- EUROPEAN UNION 2014b: Estonia: reforming the child protection system and providing more support to those who are in need, online verfügbar unter http://europa.eu/epic/countries/estonia/index_en.htm, zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (ohne Jahresangabe): Evangelische Kindertagesstätten, online verfügbar unter http://www.ekd.de/studium_bildung/kindertagesstaetten.html, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 1997: Chancen und Risiken der Mediengesellschaft, online verfügbar unter http://www.ekd.de/EKD-Texte/mediendenkschrift_1997_medien3.html, zuletzt geprüft am 06.04.2014.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 1998: Kirche mit Hoffnung. Leitlinien künftiger kirchlicher Arbeit in Ostdeutschland 1998, online verfügbar unter http://www.ekd.de/print.php?file=/international/hoffnung_1..., zuletzt geprüft am 14.12.2012.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2001: Religion in der Grundschule, 1, online verfügbar unter <http://www.ekd.de/print.php?file=/EKD-Texte/rugru...>, zuletzt geprüft am 03.04.10.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2004: Religion und Allgemeine Hochschulreife. Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur, online verfügbar unter http://www.religion_und_allgem_hochschulreife.pdf, zuletzt geprüft am 06.07.11.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2006: Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, online verfügbar unter <http://www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf>, zuletzt geprüft am 02.07.14
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007: Statistiken zu Schulen in evangelischer Trägerschaft, online verfügbar unter http://www.ekd.de/studium_bildung/schule/statistiken.html, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2010: Kerncurriculum für das Fach evangelische Religionslehre, online verfügbar unter http://www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf, zuletzt geprüft am 10.10.13.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND/EVANGELISCHE ZENTRALSTELLE FÜR WELTANSCHAUUNGSFRAGEN 2012: Stichwort Konfessionslosigkeit, online verfügbar unter http://www.ekd.de/ezw/Publikationen_2613.php, zuletzt geprüft am 09.04.2014.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Kindertagesstätten 2014, online verfügbar unter <http://www.ekd.de/kirchenfinanzen/diakonie/970.html>, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- EXCELSIOR INFORMATION SYSTEMS 2007- 2013: Nursery Schools in England, online verfügbar unter <http://www.ClickNurserySchools.co.uk>, zuletzt geprüft am 15.02.11.
- EYLERT, Andreas 2012: Elternmitarbeit in der Einrichtung-pädagogische Angebote durch/mit Eltern, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 451.
- FACHSTELLE ELTERNMITWIRKUNG 2013: Schwerpunktthema, in: ilz.ch, 2013, H. 3, online verfügbar unter http://www.elternmitwirkung.ch/fileadmin/user_upload/Lesenswertes/Entwicklung_der_Elternarbeit_ilzMagazi

- [n_1303_01.pdf](#), zuletzt geprüft am 20.09.2014.
- FAHLBUSCH, Erwin 2001: The encyclopedia of Christianity. Volume 2. Michigan.
- FATKE, Reinhard: Jean Piaget. Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim 2003.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/FAULSTICH, Peter 2008: Erziehungswissenschaft. Grundkurs. Hamburg.
- FEND, Helmut 2000: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.
- FEES, Konrad 2009: Schule als Institution, in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 66.
- FETZ, Reto Luzius/REICH, Helmut Karl/VALENTIN, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Stuttgart 2001.
- FILIPP, Sigrun-Heide 1980: Entwicklung von Selbstkonzepten, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1980, 105-125.
- FLECK, Carola 2010: Religiöse Bildung in der Frühpädagogik. München 2010.
- FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND 2002: Kindertageseinrichtung. Anzahl/Finanzierung 2002, online verfügbar unter http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Kindertageseinrichtungen_Anzahl_Finanzierung.%202002.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2014.
- FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND 2005: Kirchengaustrittsgründe, Evangelische Kirche, Konfessionslose ab 14 Jahren, West – Ost 1992, online verfügbar unter <http://fowid.de/nc/datenarchiv/einfache-suche/uebersicht/themenfeld/kirchenaufnahmen-und-kirchengaustritte/>, zuletzt geprüft am 25.10.2012.
- FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND 2007: Religionsunterricht und Religionsmündigkeit, online verfügbar unter <http://fowid.de/aktuelles/einzelsicht/artikel/religionsunterricht-und-religionsmuendigkeit/>, zuletzt geprüft am 30.04.14.
- FOWLER, James 1991: Stufen des Glaubens. Gütersloh.
- FRIED, Lilian 2008: Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse, in: Hilde von Balluseck (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen, 265.
- FRIED, Lilian 2010: Vorschulerziehung, in: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Basel, 935, 936.
- FUSS, Stefan 2006: Familie, Emotionen und Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. Göttingen.
- GALLUP 2007/8: Survey »Does religion occupy an important place in your life?«, in ders.: Lack of importance of Religion in Europe. GALLUP POLL 2007/8, online verfügbar unter <http://gallup.com>, zuletzt geprüft am 26.11.10.
- GAUS, Detlef 2012: Bildung und Erziehung – Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 64.
- GAUTSCHI, Eliane 2005: What we can learn from Finland: Facts and Reflections on the PISA Study. Zürich, online verfügbar unter <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa26a.htm>, zuletzt geprüft am 12.10.10.
- GEHRMANN, Axel 2009: Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern, in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 457.

- GERECHT, Marius 2010: Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Empirische Erziehungswissenschaft Band 27, Münster.
- GESCHWENTER, Ingrid (ohne Jahresangabe): Unterricht ist Beziehung-Berufserfahrung im Lebensraum Schule, in: Forumschulstiftung Forum 41, online verfügbar unter http://www.Schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_17.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.11.
- GEULEN, Dieter 2005: Subjektorientierte Sozialisierungstheorie. Weinheim.
- GILDEMEISTER, Johann 1993: Friedenspolitische Konzepte und Praxis der Kirchen. in: Horst Dähn (Hg.): Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz. München, 169 f.
- GOLDMAN, Brian M./ KERNIS, Michael H. 2006: A multicomponent conceptualization of authenticity: theory and research, 294, in: Advances in Experimental Social Psychology. Academic Press 38/ 06, 283-357, online verfügbar unter http://www.as.clayton.edu/bgoldman/Research/Final_Chapter.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.11.
- GOLGER-TIPPELT, Gabriele 2010: Kindheit und Bildung, in: Rudolf Tippelt/Berhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., Wiesbaden, 638.
- GORDON, Libby 2003: Families: Basic-Concepts. University of Minnesota Duluth, online verfügbar unter <http://www.d.umn.edu/~dfalk/hbse/.../famconcepts.pdf>, zuletzt geprüft am 12.01.12.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1988: Education Reform Act 1988, online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>, zuletzt geprüft am 03.10.2014.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1996: Second report of the Committee on Standards in Public Life: Chapter 3 – Grant-maintained Schools, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/.../publications/local-public-spending-bodies>, zuletzt geprüft am 22.02.14.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1998a: SchoolStandards and Framework Act 1998, online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/.../homeschool-agreements?view=plein>, zuletzt geprüft am 22.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1998b: Department for Children, Schools and families: Parental/Involvement. Partnership with Parents 1-3, online verfügbar unter <http://www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement...>, zuletzt geprüft am 05.03.2010.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 1998c: Parents, online verfügbar unter <http://www.direct.gov.uk/en/Parents/index.htm>, zuletzt geprüft am 22.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2001: Special Educational Needs and Disability Act 2001, online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>, zuletzt geprüft am 16.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2005: Education Act 2005 (C.18) – Opening up government data/data.gov.uk, online verfügbar unter <http://www.legislation.data.gov.uk/ukpga/2005/18/part/1/chapter/.../data.htm?...>, zuletzt geprüft am 10.12.10.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2006: Department for Children, Schools and families: Parental/Involvement. Partnership with Parents, online verfügbar unter <http://www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement...>, zuletzt geprüft am 05.03.2010.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2007: Department for Children, Schools and Families: The Children's Plan. Building brighter futures, online verfügbar unter http://www.dcsf.gov.uk/childrensplan/downloads/The_Childrens_Plan.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2008: Choosing subjects for Years 10 and 11: What's compulsory and what's optional, online verfügbar unter http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/14To19/Years0And11/DG_10013568, zuletzt geprüft am 25.02.11.

- GOVERNMENT UNITED KINGDOM-NEW DEPARTMENT FOR BUSINESS; INNOVATION AND SKILLS 2009, online verfügbar unter <http://www.berr.gov.uk/aboutus/pressroom/page51711.html>, zuletzt geprüft am 15.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2012: Department for Work and Pensions. Households Below Average Income 2010/2011, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/collections/households-below-average-income-hbai>—2, zuletzt geprüft am 28.08.2014.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2013: National Curriculum, online verfügbar unter https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2013b: Home-school agreements – Publications, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/publications/home-school-agreements>, zuletzt geprüft am 22.02.14.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014a: Early years foundation stage, online verfügbar unter <http://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014b: Types of School, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/types-of-school/overview>, zuletzt geprüft am 25.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014c: Home Education, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/home-education>, zuletzt geprüft am 14.02.11.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014d: Standards & Testing Agency, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/organisations/standards-and-testing-agency>, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- GOVERNMENT UNITED KINGDOM 2014e: Office of Qualifications and Examination Regulation, online verfügbar unter <https://www.gov.uk/government/organisations/office-of-qualifications-and-examinations-regulation>, zuletzt geprüft am 13.02.14
- GRABNER, Wolf-Jürgen 2008: Konfessionslosigkeit: Einstellungen und Erwartungen an das kirchliche Handeln, in: Jan Hermelink/Thorsten Latzel (Hg.): Kirche empirisch. Ein Werkbuch. Gütersloh, 133.
- GRÄB, Wilhelm 2013: Wer sind die Konfessionslosen – und was könnte ihr Interesse an Religion wecken? Religionserschließung im konfessionslosen Kontext, in: Michael Domsgen/Frank Lütze (Hg.): Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven. Leipzig, 14.
- GRANT, Lyndsay 2009: Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies. Bristol.
- GRETHLEIN, Christian 1998: Religionspädagogik. Berlin/New York.
- GRETHLEIN, Christian 2005a: James Bond hatte ein Haus in Jericho und feierte dort riesige Parties..., in: Michael Domsgen: Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands. Leipzig, 241, 242-243.
- GRETHLEIN, Christian 2005b: Medien als Lernort des Glaubens, in: Michael Domsgen (Hg.): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands. Leipzig, 247, 263.
- GRETHLEIN, Christian 2005: Fachdidaktik Religion. Göttingen.
- GRETHLEIN, Christian 2006: Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5. 2006, H. 4, 14.
- GRETHLEIN, Christian/LÜCK, Christhard 2006b: Religion in der Grundschule. Ein Kompendium. Göttingen.
- GRETHLEIN, Christian 2012: Praktische Theologie. Berlin/Boston.
- GRETHLEIN, Christian 2013: Kommunikation des Evangeliums - in Ostdeutschland, in: Michael Domsgen/Frank M. Lütze: Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven. Leipzig, 87.

- GRIESE, Christiane 2002: Elternhaus und Schule in der DDR. Bildungshistorische Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis, in: PädForum Oktober 2002, 365.
- GRÖHE, Hermann 2001: Kirche und Welt, in: Martin Honecker/Horst Dahlhaus/Jörg Hübner/Traugott Jähnichen/Heidrun Tempel (Hg.): Evangelisches Soziallexikon. Stuttgart/Berlin/Köln, 836.
- GRUNDER, Hans-Ulrich 2001: Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster.
- GRUNDGESETZ DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (ohne Jahresangabe): Artikel 7 (Abs. 1-3), in: Bundeszentrale für politische Bildung: Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/gesetze/grundgesetz/44187/i-die-grundrechte-art-1-19>, zuletzt geprüft am 30.04.2014.
- GUDJONS, Herbert 2006: Pädagogisches Grundwissen. 9. Aufl., Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, Herbert 2008: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 7. Aufl., Regensburg, 135.
- GUDJONS, Herbert 2012: Pädagogisches Grundwissen. 10. Aufl., Bad Heilbrunn.
- GUNDLACH, Erich/WÖSSMANN, Ludger 2001: Better schools for Europe. Kiel, online verfügbar unter http://www.econstor.eu/bitstream/10419/2639/1/gundlach_schools.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.10.
- HAAG, Ludwig/LOHRMANN, Katrin 2009: Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 463.
- HACKER, Hartmut 2008: Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3. Aufl., Kempten.
- HÄGER, Hartmut 2012: Elternarbeit aus der Sicht der Schulaufsicht, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 199.
- HALSALL ST. CUTHBERT'S. CHURCH OF ENGLAND 2011. Primary school, online verfügbar unter <http://www.halsall.lancs.sch.uk>, zuletzt geprüft am 25.02.11.
- HANISCH, Helmut/BUCHER, Anton 2002: Da waren die Netze randvoll. Göttingen.
- HANISCH, Helmut 2005: Evangelischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Mitteleuropa, in: Michael Domsgen (Hg.): Konfessionslos - eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands. Leipzig, 214-215, 375-387.
- HANISCH, Helmut 2011: Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis. 2. Aufl., Göttingen/Oakville.
- HANSON, Raimu 2000: On Life, Faith and Religious Life. Tallinn.
- HARGREAVES, Andy 1999: Professionals and Parents: A Social Movement for Educational Change. Eröffnungsvortrag Times Education Supplement Leadership Seminar am 27.04.1999, online verfügbar unter <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/kisnet/interviews/hargreaves.htm>, zuletzt geprüft am 10.10.11.
- HARTUNG, Susanne/SAHRAI, Diana 2012: Elternbildungsprogramme, in: Uwe Sandfuchs/Wolfgang Elzer/Bernd Dühlmeier/Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, 328.
- HATZINGER, Katrin 2008: Das deutsche Staatskirchenrecht in europäischer Perspektive. Europa-Newsletter Nr. 126, online verfügbar unter <http://www.ekd.de/bevollmachtigter/newsletter/63184.html>, zuletzt geprüft am 14.12.10.
- HAYDER, Brigitte 2008: Partizipation im Schulwesen Europas. Wien.
- HEINECKE, Herbert 2002: Konfession und Politik in der DDR. Das Wechselverhältnis von Kirche und Staat im Vergleich zwischen evangelischer und katholischer Kirche. Leipzig.

- HEISE, Joachim 1993: Kirchenpolitik von SED und Staat, in: Günther Heydemann/Lothar Kettenacker (Hg.): Kirchen in der Diktatur. Göttingen, 133 f.
- HEITKÖTTER, Martina/THIESEN, Barbara 2009: Familienbildung: Entwicklungen und Herausforderungen, in: Gerhart Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin/Hildegard Macha/Monika Witzke/Norbert Meder/Cristina Allemann-Ghionda/Uwe Uhlendorff: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. III. Familie-Kindheit-Jugend-Gender. Paderborn, 423, 427.
- HELLER, Thomas/KÄBISCH, David/WERMKE, Michael 2012: Repetitorium Religionspädagogik. Tübingen.
- HELMKE, Andreas/SCHRADER, Wilhelm 2010: Determinanten der Schulleistung, in: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Weinheim/ Basel, 92-347.
- HELSPER, Werner 2004: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft?, in: Barbara Koch-Priewe/Ulrich Kolbe/Johannes Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 49-98.
- HELSPER, Werner/KRAMER, Rolf-Torsten/HUMMRICH, Merle/BUSSE, Susann 2009: Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- HEMEL, Ulrich 2010: Religionsunterricht baut Europarealität und Zukunftschancen des Religionsunterrichts in Europa. Laichingen/Regensburg, online verfügbar unter <http://www.institut-fuer-sozialstrategie.org>, zuletzt geprüft am 19.11.10.
- HENDRICKS, Renate 2006: Schicksal Schule: Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder. Seelze-Velber.
- HENDRICKS, Renate 2007: Gemeinsame Sache machen: Eltern und Schule. Klett-Themendienst 37/Februar 2007, 6, online verfügbar unter <http://www.klett-themendienst.de>, zuletzt geprüft am 10.06.10.
- HENNECKA, Hans Peter 2006: Grundkurs Soziologie. Konstanz.
- HENNIG, Peter 2010: Impulse zur Elternarbeit. Und es lohnt sich doch! Drei Jahrzehnte Konfirmandenelternarbeit aus heutiger Sicht, in: KU Praxis für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden 2010, H. 55, 45.
- HENRY-HUTHMACHER, Christine 2008: Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie, online verfügbar unter http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/.../0802227_henry.pdf, zuletzt geprüft am 28.10.10.
- HENRY-HUTMACHER, Christine/HOFFMANN, Elisabeth/BORCHARD, Michael (Hg.) 2013: Eltern-Lehrer-Schulerfolg. Stuttgart.
- HENTIG, Hartmut von 1968: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart.
- HERMELINK, Jan/LATZEL, Thorsten (Hg.) 2008: Kirche empirisch. Ein Werkbuch zur vierten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft und zu anderen empirischen Studien. Gütersloh/München.
- HICKETHIER, Knut 2005: Fernseh, in: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 95.
- HILL, Nancy E./TYSON, D. F. 2009: Parental Involvement in Middle School. A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement, in: Developmental Psychology 2009, Vol. 45, Nr. 3, 740-763.
- HILLERT, Andreas 2012: Problembelastungen in pädagogischen Berufen, in: Uwe Sandfuchs/Wolfgang Elzer/Bernd Dühlmeier/Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, 547.
- HILLESHEIM, Stefanie 2010: Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneletern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern. Würzburg.
- HOFSTÄTTER, Peter R. 1959: Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart, zitiert in Arnim Kaiser/Ruth Kaiser: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 10. Aufl., Berlin 2009, 145-146.

- HOLZKAMP, Klaus 1995: Lernen. Subjektwissenschaftlichen Grundlegung. Frankfurt/New York.
- HOMANN, Harald 2004: Soziologische Ansätze einer Theorie des Festes, in: Michael Maurer: Das Fest. Beiträge zu seiner Theorie und Systematik. Köln/Weimar/Wien, 95-113.
- HONKAHEIMO, Maria/LUODESLAMPI, Juha 2007: Religious education in Finland, online verfügbar unter http://www.mmiweb.org.uk/efre/receurope/finland_2009.html, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- HORN, Raymond A. Jr. 2003: Developing a critical awareness of the Hidden Curriculum through Media Literacy, in: The Clearing House v. 76, Nr. 6, 2003, 298-300.
- HOVESTADT, Gertrud 2004: Die Organisation und Steuerung von Kindertageseinrichtungen in Dänemark, Finnland und den Niederlanden. Eine Studie im Auftrag des Senates der Freien und Hansestadt Hamburg. Rheine.
- HUBER, Stephan G. 2009: Schulleitung. Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/Werner Sacher: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 503, 504.
- HUBER, Wolfgang u.a. (Hg) 2006: Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft [KVL], Gütersloh.
- HULL, John 2001: Religious Education in Western Public Societies: Some General Considerations, Unpublished Paper Istanbul 28-03-2001, in: Peter Schreiner: Different Approaches – Common Aims? Current Development in Religious Education in Europe, extracts of a paper delivered in Oslo, November 2001, online verfügbar unter http://www.cimuenster.de/pdfs/themen/Europa_-_Different_Approches.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.10.
- HULL, John M. 2003: The Blessing of Secularity: Religious Education in England and Wales, online verfügbar unter www.johnmhull.biz/TheBlessingofSecularity.html, zuletzt geprüft am 10.12.10.
- HURRELMANN, Klaus 2006: Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl., Weinheim/ Basel.
- HUSCHKE-RHEIN, Rolf/ MACHA, Hildegard 2009: Familie und ihre Umwelt – eine systemisch – konstruktivistische Betrachtung, in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III, Familie – Kindheit – Jugend – Gender – Umwelten. Paderborn/München/Wien/Zürich, 240, 241.
- HUSTER, Ulrich-Ernst/BOECKH, Jürgen/MOGGE-GROTJAHN, Hildegard (Hg.) 2008: Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN 2009: Religion und Glaube. Die Familie steht an erster Stelle, in: Wirtschaft und Ethik, Nr.1/ 2009, 2.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 2010: Reaktion der Bevölkerung auf die Umwidmung von Sakralbauten. Allensbach, 7, online verfügbar unter http://www.ifd-allensbach.de/.../7442_Sakralbauten.pdf, zuletzt geprüft am 27.10.12.
- INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG e.V.: Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 3/8, online verfügbar unter <http://www.isq-bb.de/Jahrgangsstufe-3.27.0.html>, zuletzt geprüft am 10.05.2014.
- JACHMANN, Michael 2003: Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Schule und Gesellschaft 29. Opladen.
- JACKSON, Philip W. 1968: Life in classroom. New York.
- JACKSON, Robert/MIEDEMA, Siebren/WEISSE, Wolfram/WILLAIME, Jean-Paul 2007: Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Münster.
- JEYNES, William H. 2011: Effects of parental involvement on experience of discrimination and bullying, in: Marriage & Family Review, 43, ¾. New York/ London 2011, 255-268.
- JOZSA, Dan-Paul/KNAUTH, Thorsten/WEISSE, Wolfram (Hg.) 2009: Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. Münster/ New York/ München/ Berlin, 186.

- JUNGCLAUSSEN, JOHN F. 2003: Testen, testen, testen. Mit Bildungsstandards und Schulvergleichen wird Englands Nachwuchs auf Leistung getrimmt. Ein Vorbild für Deutschland?, in: Zeit online 31 Juli 2003, 2, online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2003/32/C-Bildungsstandards?page=all&print=true>, zuletzt geprüft am 23.07.2010.
- JUNG-STRAUSS, Elfriede M. 2000: Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie. Frankfurt.
- JURCZYK, Karin/RAUSCHENBACH, Thomas/TIETZE, Wolfgang 2004: Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Weinheim.
- KAISER, Arnim/KAISER, Ruth 2009: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 10. Aufl., Berlin.
- KECK, Rudolf W. 2001: Eltern und Lehrer als Erziehungspartner in der Schule. in: Rudolf W. Keck/Sabine Kirk: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen. Erfahrungen. Perspektiven. Hohengehren, 11.
- KECK, Sabine 2012: Elternmitwirkung im schulrechtlichen Rahmen der Ländergesetzgebung, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 186.
- KERSTAN, Thomas 2007: Aufrecht durch Pisa. Mit gewohnter Gründlichkeit haben die Deutschen ihre Schulen verbessert, online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2007/50/01-Pisa>, zuletzt geprüft am 10.08.10.
- KEUPP, Heiner 2005: Empowerment, in: Dieter Krefl/Ingrid Mielenz (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Werkbuch für Studium und Berufspraxis. Wiesbaden, 234f.
- KINDER, Jochen 2003: Das Verhältnis der Eltern zum schulischen Religionsunterricht. Studien zu elterlichen Motiven, Erwartungshaltungen und Stellenwertzuschreibungen unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Ostdeutschland, Leipzig.
- KIPER, Hanna 2001: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim und Basel.
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND/INFORMATIONEN- UND KONTAKTSTELLE OSTEUROPA/IKOE: Evangelische Kirchen in den Beitrittsländern der Europäischen Union, online verfügbar unter http://www.ekd.de/download/eu_beitritt.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2014.
- KIRK, Sabine 2001: Leistungsbeurteilung, in: Rudolf W. Keck/Sabine Kirk: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen. Erfahrungen. Perspektiven. Hohengehren, 81.
- KIRK, Sabine 2012a: Elternmitwirkung im schulrechtlichen Rahmen der Ländergesetzgebung, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 184, 185, 186, 188.
- KIRK, Sabine 2012b: Schlüsselthemen der Elternarbeit in der Schule, in: Waldemar Stange et. al.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 379-383.
- KIVIORG, Merlin 2001: Church Autonomy in Estonia. in: Gerhard Robbers: Church Autonomy: A comparative Survey. Frankfurt a. M., online verfügbar unter <http://www.strasbourgconsortium.org/robbers/chapters/ch12.pdf>, zuletzt geprüft am 31.01.11.
- KIVIORG, Merlin 2005: The Permissible Scope of Legal Limitations on the Freedom of Religion or Belief in Estonia. (Emory University), online verfügbar unter <http://www.law.emory.edu/fileadmin/journals/eilr/19/19.2/Kiviorg.pdf>, zuletzt geprüft am 31.01.11.
- KLAFKI, Wolfgang 1989: Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft, in: Karl-Heinz Braun et al. (Hg.): Subjektivität-Vernunft-Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik. Weinheim/Basel, 24-25.
- KLAUS, Georg 1969: Wörterbuch der Kybernetik 1. Berlin.

- KNAPP, Marc L./HALL, Judith A. 2010: Nonverbal Communication in Human Interaktion. Boston.
- KNAUFT, Wolfgang 1980: Katholische Kirche in der DDR. Gemeinden in der Bewährung 1945-1980. Mainz.
- KNAUTH, Thorsten 2007: Religious Education in Germany: Contribution to Dialogue or Source of Conflict?, in: Robert Jackson/Siebren Miedema/ Wolfram Weisse/Jean-Paul Willaime: Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Münster, 253.
- KNIPPENBERG, Hans 2005: The changing religious landscape of Europe. Amsterdam.
- KNITSCH, Astrid 2004: Förderung der Schulfähigkeit: Arbeit mit entwicklungsverzögerten Kindern im Schuleintrittsalter. Weinheim und Basel.
- KOCH, Anke 2009: Regionale Verteilung der Beschäftigung in Deutschland. Panel- und Zählmodellen. Mainz.
- KÖBEL, Nils/WALGENBACH, Katharina 2012: Funktionen, Leistungen und Aufgaben der Familie, in: Uwe Sandfuchs/Wolfgang Elzer/Bernd Dühlmeier/Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn, 311, 314.
- KÖCK, Peter./OTT, Hans 1994: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth.
- KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael 2008: Schulseelsorge – ein Handbuch. Göttingen.
- KÖSEL, Edmund 2002: Die Modellierung von Lernwelten. Band 1. Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- KOLLIG, Manfred 2009: Gemeinsam dauert länger...und wirkt besser. Schulpastorale Überlegungen zur Erziehungspartnerschaft in der (Katholischen Schule), in: Kirche und Schule. Dezember 2009, 6.
- KORTE, Jochen 2008a: Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim/Basel.
- KORTE, Jochen 2008b: Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim/Basel.
- KOSKI, Bevi 2010: Finnish Sisu, online verfügbar unter <http://www.societyforqualityeducation.org>, zuletzt geprüft am 02.12.2010.
- KOWALCZYK, Walter 1988: Umgang zwischen Elternhaus und Schule. Eine qualitative Analyse der Alltagstheorien von Elternhaus und Schule. Regensburg.
- KREIDER, Holly 2003: The National Network for Partnership schools: A model for family-school-community partnerships. Cambridge 2000, in: Charles Deforges/Alberto Abouchar: The impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment. A Literature review. Research Report No 433. 2003, online verfügbar unter <http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files.../Desforges.pdf>, zuletzt geprüft am 03.05.12.
- KREMSER, Holger 1993: Der Rechtsstatus der evangelischen Kirchen in der DDR und die neue Einheit der EKD. Tübingen.
- KREPPNER, Kurt 1991: Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, Klaus-Ulrich, Dieter: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel, 321.
- KROTZ, Friedrich 2001. Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien. Wiesbaden.
- KRÜGER, Rolf/HENSCHER, Angelika/SCHMITT, Christof/EYLERT, Andreas 2012: Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 494.
- KRUMM, Volker 1996: Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern, in: Werner Specht/Josef Thonhauser (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck-Wien, 256-288.

- KRUMM, Volker 2001: Das Verhältnis von Elternhaus und Schule, in: Leo Roth: Pädagogik, München, 1017.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES HESSEN 2005: Übergang in weiterführende Bildungsgänge, Leistungsbewertung, Zeugnis-, Prüfungs- und Versetzungsbestimmungen, Kurseinstufungen, Klassenarbeiten, Tests, Schülerarbeiten, Hausaufgabe. Vom 21. Juni 2000, ABl. 2000, 602, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Juni 2005, ABl. 7/05, 463, online verfügbar unter http://www.lgl.de/wordpress/wp-content/Unsere_Schule/Sekundarstufe_I/versetzungsbestimmungen.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2014.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2007a: Lehrplan Grundschule. Grundsatzband. Magdeburg, 10.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2007b: Evangelischer Religionsunterricht, katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht an den Schulen des Landes sachsen-Anhalt. RdErl. Des MK vom 10.5.2007 – 26-82105.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2010: Internationale Bildung. 2010, online verfügbar unter <http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=15836>, zuletzt geprüft am 08.09.10.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT 2014: Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung, online verfügbar unter <http://www.bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/schulinhalte-und-qualitaet/schulprogrammarbeit/schulprogrammarbeit-in-sachsen-anhalt/>, zuletzt geprüft am 20.09.14.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002: Zur Situation den Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland- Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002, 7 online verfügbar unter [w.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterr.pdf), zuletzt geprüft am 12.11.2014.
- KUNSTMANN, Joachim 2010: Religionspädagogik. 2. Aufl., Tübingen.
- KUYK, Elza/JENSEN, Roger/LANKSHEAR, David/MANNA LÖH, Elisabeth/SCHREINER, Peter (Eds.) 2007: Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo.
- LAIBLE, Deborah/THOMSON, Ross A. 2008: Early Socialization. A Relationship perspective, in: Joan E. Grusec/Paul D. Hastings: Handbook of Socialization. Theory and Research. New York/ London, 181, 187, 311, 314.
- LAND SACHSEN-ANHALT 2008: RdErl. des MK: Einrichtung von Ethikunterricht, evangelischem Religionsunterricht und katholischem Religionsunterricht ab Schuljahr 2008/2009, online verfügbar unter http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/.../er-eth_rel08end.pdf, zuletzt geprüft am 20.08.2014.
- LANDESRECHT BADEN-WÜRTTEMBERG-BÜRGERSERVICE 1984: Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Gymnasien der Normalform und an Gymnasien in Aufbauform mit Heim (Versetzungordnung Gymnasien) vom 30. Januar 1984, online verfügbar unter <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GymVersV+BW&max=true&aiz=true#jlr-GymVersVBWV8P2%20jlr-GymVersVBWV7P2>, zuletzt geprüft am 12.05.2014.
- LANGE, Jens 2013: Hort und Ganztagschule zwischen Verdrängung und Kooperation, in: Deutsches Jugendinstitut Technische Universität Dortmund: Jugendhilfe und Schule eine Win-Win-Situation? Wissenschaftliche Fachtagung 07.05.2013. Dortmund.
- LANGER, Jens 1993: Das Evangelium in der Öffentlichkeit und die Karriere einer Leerformel. Zur gesellschaftlichen Position der evangelischen Kirchen in der DDR, in: Horst Dähn (Hg.): Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz. München, 116 f.
- LANGHORST, Kristine 2012: Beratung, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 422.
- LANKSHEAR, David W. 2007: Religious Education in England and Wales, in: Elza Kuyk, Roger Jensen/David Lankshear/Elisabeth Löh Manna/Peter Schreiner (Eds.): Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo. 217, 220, 222.
- LECERF, Thierry/DE RIBAUPIERRE, Anik/FAGOT, Delphine/DIRK, J. 2007: Psychologie développementale du

- Lifespan. Théorie, méthodes et résultats dans le domaine cognitif, in: *Gérontologie et société*. Nr. 123. Paris 2007, 85-107.
- LEGIFRANCE-LE SERVICE PUBLIC DE LA DIFFUSION DU DROIT (ohne Jahresangabe): Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat, online verfügbar unter <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070169&dateTexte=20101216>, zuletzt geprüft am 16.12.10.
- LEHMANN, Hartmut 2009: Migration – Religion – Integration: historische Perspektiven, aktuelle Theorien, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/Policy Politische Akademie: Migration – Religion – Integration. Berlin.
- LEHTJÖ, Pirkko 1983: Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und der Inhalte der Evangelischen Christenlehre in der DDR von 1945-1959. Münster.
- LENZ, Karl 2002: Familien, in: Wolfgang Schröder/Norbert Struck/Mechthild Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München, 147-175.
- LENZEN, Dieter 2005: Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbeck.
- LOHRENTZ, Hubert 2001: Schulelternarbeit im sozialen Netzwerk. in: Rudolf W. Keck/Sabine Kirk: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen. Erfahrungen. Perspektiven. Hohengehren, 141.
- LÖSEL, Friedrich/RUNKEL, Daniela 2012: Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 267.
- LOGGE, Thorsten 2014: Zur medialen Konstruktion des Nationalen: Die Schillerfeiern 1859 in Europa und Nordamerika. Göttingen.
- LOHMANN, Katrin/GÖTZ, Thomas/HAAG, Ludwig 2010: Zusammenhänge von fachspezifischen Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepten im Grundschulalter, in: Bernd Schwarz (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung: Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung Empirische Bildungsforschung/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009. Landau, 296.
- LUODESLAMPI, Juha 2007: Religious Education in Finland, in: Elza Kuyk/Roger Jensen/David Lankshear/Elisabeth Löh Manna/Peter Schreiner (Eds.): Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo 2007, 69.
- LUHMANN, Niklas 1975: Soziologische Aufklärung 2, Opladen.
- LUHMANN, Niklas 1981: Ausdifferenzierung des Rechts. Frankfurt.
- LUHMANN-ONLINE.DE (ohne Jahresangabe): Multimediale Einführung in die soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann, online verfügbar unter <http://www.luhmann-online.de/glossar/emergenz.htm>, zuletzt geprüft am 07.12. 2011.
- LUKK, Karin 2008: Structural, Functional and Social Aspect of Home-School Cooperation. Tallinn, 24 online verfügbar unter http://www.Karin_Lukk_abstract.doc (estonia-parental involvement sustainableeducation.pdf), zuletzt geprüft am 11.02.11.
- MAROTZKI, Winfried/JOHL, Arnd-Michael/ORTLEPP, Wolfgang 2005: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- MATURANA, Humberto 1982: Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig/Wiesbaden.
- MAURER, Michael (Hg.) 2004: Das Fest. Beiträge zu seiner Theorie und Systematik. Köln/Weimar/Wien.
- MEIER, Werner A./BONFADELLI, Heinz 2004: Informationsgesellschaft oder Mediengesellschaft?, in: Kurt Imhof/Roger Blum/Heinz Bonfadelli/Otfried Jarren (Hg.): Mediengesellschaft. Strukturen, Merkmale,

- Entwicklungsdynamiken. Wiesbaden, 70.
- MEISSNER, Michael/NEBELIN, Katarina/NEBELIN, Marian (Hg.): Eliten nach dem Machtverlust? Fallstudien zur Transformation von Eliten in Krisenzeiten. Berlin 2012.
- MELZER, Wolfgang/WESEMANN, Matthias 2009: Schulreform – Schulentwicklung, in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 709).
- MERI, Mati 2006: Sitzenbleiben ist bei uns fast unmöglich, online verfügbar unter <http://www.stadtalternrat.de>, zuletzt geprüft am 05.06.10.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 2013: Schule für alle Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg-erste Bilanz und Ausblick, online verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/inklusion/Schule_fuer_alle-erste_Bilanz_und_Ausblicke.pdf, zuletzt geprüft am 02.07.14.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (ohne Jahresangabe): Religious education, online verfügbar unter <http://www.minedu.fi/OPM/Kirkollisasiat/opetus/?lang=en>, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- MINSEL, Beate 2010: Eltern- und Familienbildung, in: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 865-872.
- MOEGLING, Klaus 2010: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Die Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Kassel.
- MÖHLE, Heinz-Roland 2012a: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 411, 415.
- MÖHLE, Heinz-Roland 2012b: Austausch, Koordination, Abstimmung, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 41.
- MÖLLER, Kornelia 2007: Handlungsorientierung im Sachunterricht, in: Joachim Kahlert u.a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 414-415.
- MONTANDON, Cléopâtre 1993: The role of the child in the parent-teacher relations, in: Frederik Smit/Wil van Esch/Herbert W. Walberg (Hg.): Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (Nijmegen): Parental involvement in education. Nijmegen, 83-86.
- MONTANDON, Cléopâtre 1996: Les relations des parents avec l'école, in: Lien social et politique 1996 – RIAC, 35.
- MOSCHNER, Barbara/DICKHÄUSER, Oliver: Selbstkonzept, in: Detlef Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Weinheim/Basel, 763.
- MÜLLER, Olaf/PICKEI, Gert/POLLACK, Detlef 2005: Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland, in: Michael Domsgen: Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands. Leipzig, 25, 27, 29, 32, 34, 41, 46, 48, 52, 56.
- MÜLLER, Petra 2004: Multimedia – Möglichkeiten für neues Lernen im Religionsunterricht, in: Manfred Pirner/Thomas Breuer (Hg.): Medien-Bildung-Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis. Bobingen, 249.
- MULLE, Maya 2005: Elternmitwirkung in der deutschsprachigen Schweiz – eine Übersicht, 2. Aufl., Zürich.
- NEIJENHUIS, Jörg 2012: Feste und Feiern. Eine theologische Theorie. Leipzig.
- NEUBERT, Ehrhart 1989: Geschichte der Opposition in der DDR 1945-1989. Berlin.
- NEUBERT, Ehrhart 1993: Von der Volkskirche zur Minderheitskirche – Bilanz 1990, in: Horst Dähn (Hg.): Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz. München, 116 f.

- NEUENSCHWANDER, Markus P. u.a. 2005: Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern/Stuttgart/Wien.
- NEUENSCHWANDER, Markus P. u.a. 2007: Wie Schule und Familie die Berufswahl beeinflussen. Aushewählte Ergebnisse des FASE-B-Projekts, in: Panorama 2/ 2007, 29-31.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIEUM 2011: Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, RdErl. d. MK. v. 10.05.2011 - 33-82105 (SVBl. S. 226),.
- NIDIRECT-GOVERNMENT SERVICES 2012: Department for Education: A guide to the law for school governors. Inspecting religious education and collective worship, online verfügbar unter http://www.deni.gov.uk/index/schools-and-infrastructure-2/schools-management/79-school_governors_pg/schools_79_governor-roles-and-responsibilities_pg/schools_79_chapter-11-religious-education_pg.htm, zuletzt geprüft am 03.10.2014.
- NIDIRECT-GOVERNMENT SERVICES 2013a: General Certificate of Secondary Education. GCSEs, online verfügbar unter <http://www.nidirect.gov.uk/gcses> http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/.../DG_10039024, zuletzt geprüft am 14.02.14.
- NIDIRECT-GOVERNMENT SERVICES 2013b: National Confederation of Parent Teacher Associations, online verfügbar unter <http://www.nidirect.gov.uk/national-confederation-of-parent-teacher-associations>, zuletzt geprüft am 12.02.14.
- NIGHTINGALE, Peggy 1994: Achieving quality learning in higher education. Kogan Page. London/Philadelphia ,in: Suxian Zhan/Thao Le 1999: Interpersonal Relationship between Teachers and Students: An Intercultural Study on Chinese and Australian Universities (Boading Teachers College, China/ University of Tasmania, Australia), online verfügbar unter <http://www.aare.edu.au/04pap/zha04171.pdf>, zuletzt geprüft am 11.05.11.
- NIPKOW, Ernst-Karl 2010: Religiöse Bildung für ein ganzes Leben. Weisheit im Alter als religionspädagogische Herausforderung, in: Ders.: Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche. Gütersloh, 359-374.
- NIPKOW, Karl-Ernst 2010: Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche. Gütersloh.
- NITTEL, Dieter 2012: Erwachsene, in: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs: Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, 331.
- NOAK, Axel 1997: Feindobjekt: Evangelische Studentengemeinde, in: Clemens Vollenhals (Hg.): Die Kirchenpolitik von SED und Staatssicherheit. Eine Zwischenbilanz. 2. Aufl., Berlin, 303.
- NORD, Ilona 2012: Religion im Internet, in: Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer: Gott googeln? Multimedia und Religion. Neukirchen-Vluyn, 94.
- NUNNER-WINKLER, Gertrud 1990: Jugend und Identität als pädagogisches Problem, in: Zeitschrift für Pädagogik 1990. H.5, 671-686.
- OBST, Gabriele 2009: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. 2. Aufl., Göttingen.
- OERTER, Rolf/MONTADA, Leo 2008: Entwicklungspsychologie. 6. Aufl., Weinheim/Basel.
- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 2009, online verfügbar unter <http://www.ons.gov.uk/>, zuletzt geprüft am 08.12.10.
- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS 2013: Statistical bulletin: Families and Households, online verfügbar unter <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/family-demography/families-and-households/2013/stb-families.html>, zuletzt geprüft am 28.08.2014).
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS (ohne Jahresangebe): Inspection reports, online verfügbar unter <http://www.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report>, zuletzt geprüft am 22.02.14.

- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS 1999: The Education Regulations 1999, (Governor's Annual Reports), online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/uksi/1999/2157/contents/made>, zuletzt geprüft am 22.02.11.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS 2008: Department for Children, Schools and Families: A School Report Card: consultation document, Nottingham, online verfügbar unter <http://www.publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-01045-2008.pdf>, zuletzt geprüft am 23.02.14.
- ORGANISATION DER VEREINTEN NATIONEN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 1948, in: Deutsche UNESCO- Kommission e.V.: Das Recht auf Bildung, online verfügbar unter http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html, zuletzt geprüft am 13.03.2014.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT 2001: Lernen für das Leben, Paris.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (ohne Jahresangabe): Overview of country results in TALIS: Estonia, online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/8/10/43072510.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.11.
- OSER, Fritz/GMÜNDER, Paul 1984: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh.
- OSTMEYER, Karl-Heinrich 2006: Kommunikation mit Gott und Christus. Sprache und Theologie des Gebets im Neuen Testament. WUNT 197. Tübingen 2006, online verfügbar unter <http://www.bibelwissenschaft.de/nc/wibilex/das-bibellexikon/details/quelle/WIB/zeichen/9/referenz/48891/cache...>, zuletzt geprüft am 30.11.10.
- PACKMOHR, Martin 2006: »Die Hoffnung, dass es vielleicht doch klappt...«. Erfahrungen über Elternarbeit in der Hauptschule, in: Pädagogik 2006, H. 9, 33.
- PARENT TEACHER ASSOCIATION-UK ohne Jahresangabe: advancing education-supporting PTAs, online verfügbar unter <https://www.pta.org.uk/>, zuletzt geprüft am 12.02.14.
- PARLIAMENT UNITED KINGDOM 2009: Achievement and Attainment Tables and the School Report Card, online verfügbar unter <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/88/8808.htm>, zuletzt geprüft am 02.10.2014.
- PARLIAMENT UNITED KINGDOM 2010: The Education Act of 1944 – UK Parliament, online verfügbar unter <http://www.parliament.uk/business/.../parliamentary.../archives-highlights>, zuletzt geprüft am 10.12.10.
- PEARSON-SCHOOLNET 2012: Search Find Best Top Schools List Reviews Lessons, online verfügbar unter <http://www.schoolnet.com>, zuletzt geprüft am 11.02.13.
- PIAGET, Jean 1970: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. New York.
- PICKEL, Gert 2003: Areligiosität, Antireligiosität, Religiosität – Ostdeutschland als Sonderfall niedriger Religiosität im osteuropäischen Rahmen? Opladen 2003, online verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~prthed/.../pickel_areligiositaet_in_europa.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.10.
- PIETZSCH, Henning 2005: Jugend zwischen Kirche und Staat. Geschichte der kirchlichen Jugendarbeit in Jena 1970 – 1989. Köln.
- PILVOUSEK, Josef 1993: Die katholische Kirche in der DDR in: Horst Dähn (Hg.): Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz. München, 68f.
- PIRET, Luik/KUKEMELK, Hasso 2006: Estonian teachers understanding of creativity and learning strategies, online verfügbar unter <http://www.aare.edu.an/06pap/lui06145.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.11.
- PIRNER, Manfred L./SCHULTE, Andrea 2008: Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation. Einführung ins Themaheft, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 2.
- PIRNER, Manfred L. 2012: Religiöse Mediensozialisation, in: Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth

- Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer: Gott googeln? Multimedia und Religion. Neukirchen, 62.
- PLOWDEN, Bridget 1967: Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London.
- POHLMANN-ROTHER, Franz (Hg.) 2012: Kooperation von KITA und Grundschule. Eine pädagogische Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln.
- POLLACK, Detlef 1994: Kirche in der Organisationsgesellschaft. Zum Wandel der gesellschaftlichen Lage der evangelischen Kirche in der DDR. Stuttgart.
- POPPE, Ulrike 1990: Das kritische Potential der Gruppen in Kirche und Gesellschaft, in: Detlef Pollack (Hg.): Die Legitimität der Freiheit. Politisch alternative Gruppen in der DDR unter dem Dach der Kirche. Frankfurt am Main, 63.
- PORTELE, Gerhard H. (Hg.) 1978: Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel.
- PORZELT, Burkard 2009: Grundlegung religiöses Lernen. Bad Heilbrunn.
- PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, online verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/>, zuletzt geprüft am 23.11.10.
- PROKOPF, Andreas/ZIEBERTZ, Hans-Georg 2010: Wo wird gelernt? - Schulische und außerschulische Lernräume, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München, 259.
- RÄSÄNEN, Antti 2005: Religious Education in School-Why and with what grounds? Helsinki. online verfügbar unter <http://www.ortoweb.fi/fbi/AnttiRäsänenPresentation.pdf>, zuletzt geprüft am 02.12.10.
- RAMSDEN, Paul 1992: Learning to Teach in Higher Education. London/New York, in: Suxian Zhan/Thao Le 1999: Interpersonal Relationship between Teachers and Students: An Intercultural Study on Chinese and Australian Universities (Boading Teachers College, China/ University of Tasmania, Australia), online verfügbar unter <http://www.aare.edu.au/04pap/zha04171.pdf>, zuletzt geprüft am 11.05.11.
- RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND 2007: Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der EKD, online verfügbar unter www.ekd.de/EKD-Texte/elementarbildung.html, zuletzt geprüft am 17.02.2015.
- REICHWEIN, Eva 2012: Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland. Lebenslagen, gesellschaftliche Wahrnehmung und Sozialpolitik. Wiesbaden.
- REITEMEYER, Ursula 2003: Ist Bildung lehrbar? Münster.
- REPUBLIC OF ESTONIA EDUCATION ACT 1992, online verfügbar unter http://www.cepes.ro/services/pdf/Education_Act.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.11.
- REPUBLIC OF ESTONIA GOVERNMENT 2007: Government Communication Unit: Prime Minister Andrus Ansip Meets Estonian Council of Churches. Tallinn, online verfügbar unter <http://www.valitsus.ee/en/news/13599/prime-minister-andrus-ansip-meets-estonian-council-of-churches>, zuletzt geprüft am 31.01.11.
- RETTENBACH, Regina/CHRIST, Claudia 2014: Die Psychotherapie-Prüfung. Stuttgart.
- RITTER, Werner H. 2008: Der Religionsunterricht und die anderen Schulfächer – Fächerverbindendes Lernen-Beitrag zur Schulkultur, in: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München, 79.
- RITTERBERGER-KLAS, Karoline 2006: Kirchenpartnerschaften im geteilten Deutschland. Am Beispiel der Landeskirchen Württemberg und Thüringen. Göttingen.

- ROBERT KOCH INSTITUT 2008: Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bericht für den Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen. Berlin.
- ROOS, Markus 2001: Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarstufe. Zürich.
- ROSENSTOCK, Roland 2012: Religion im Fernsehen für Kinder und Jugendliche, in: Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer: Gott googeln? Multimedia und Religion. Neukirchen-Vluyn, 108.
- ROTHLAND, Martin 2009: Lehrerberuf und Lehrerrolle, in: Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/ Werner Sacher: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 496, 497.
- RUCH, Floyd L./ZIMBARDO, Philip G. 1974: Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik. Berlin.
- SAAR, Anti 2007: Religiooniõpetuse kvaliteetivuurim. Materials for the presentation about the results of the poll among upper secondary school students. Tallinn 2005, in: Robert Jackson et al. (Hg.): Religion and Education in Europe. Developments, A.a.O., 72 zitiert N. LUHMANN 1975, 22. Contexts and Debates. Münster, 179.
- SACHER, Werner 2005: Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Schulpädagogische Untersuchungen Nr. 24, Nürnberg.
- SACHER, Werner 2006: Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayrischen Studie vom Sommer 2004, in: Bildung und Erziehung 59 (3) 2006, 302-322 (a).
- SACHER, Werner 2007: Elternarbeit-lohnt der Aufwand? Eine kritische Analyse des internationalen Forschungsstandes. Nürnberg.
- SACHER, Werner 2008a: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn.
- SACHER, Werner 2008b: Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Forschungsbericht anstelle einer Abschiedsvorlesung. Nürnberg.
- SACHER, Werner 2009a: Elternarbeit schülerorientiert. Berlin.
- SACHER, Werner 2009b: Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie, in: Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/Werner Sacher: Handbuch Schule, 521, 522.
- SACHER, Werner 2012a: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule: zum Forschungsstand, in: W. Stange/R. Krüger/A. Henschel/C. Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden, 233, 240, 241, 297.
- SACHER, Werner 2012b: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, 300.
- SACHER, Werner 2014: Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.
- SÄCHSISCHE STAATSKANZLEI: Schule und Ausbildung: Modellprojekt Erziehungspartnerschaft 2011, online verfügbar unter <http://www.bildung.sachsen.de/schule/12133.htm>, zuletzt geprüft am 08.11.11.
- SAINÉ, Harri (University of Turku) 2000: Religious teaching in Finland, online verfügbar unter <http://www.ortoweb.fi/religedsaine.htm>, zuletzt geprüft am 02.12.10.
- SALLS, Korpella 2005: The Church in Finland today. 4, online verfügbar unter <http://www.finland.fi/Public/default.aspx?contentid=160099&nodeid=41800&culture=en-US>, zuletzt geprüft am 18.11.10.
- SCHLÖGL, Peter 2014: Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens. Bielefeld.

- SCHMIDT-WENZEL, Alexandra 2008: Wie Eltern lernen. Eine empirisch qualitative Studie zur innerfamilialen Lernkultur. Opladen.
- SCHMOLL, Udo G. 2008: Begegnung als Schlüsselbegriff für fächerverbindendes Arbeiten mit und im evangelischen Religionsunterricht, in: Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 5-16.
- SCHNEIDER, Norbert F. 2012: Familie in Deutschland – Stabilität und Wandel, in: Bundeszentrale für politische Bildung 2012, online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138019/familie-in-deutschland?p=all>, zuletzt geprüft am 02.04.2014.
- SCHREINER, Martin 2012: Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 7. Aufl., Göttingen/Bristol, 191.
- SCHREINER, Peter 2007: Religious Education in Germany, in: Elza Kuyk/ Roger Jensen/David Lankshear/Elisabeth Löh Manna/Peter Schreiner (Eds.) 2007: Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools. Oslo, 84.
- SCHREINER, Peter 2008: Europäisierung von Bildung und Religion – Tendenzen und Herausforderungen. Bonn, online verfügbar unter <http://www.ci-muenster.de/themen/themen/europa19.pdf>, zuletzt geprüft am 13.12.10.
- SCHREINER, Peter 2009a: Religionsunterricht in Europa – Situation und aktuelle Entwicklungen. Rundtischveranstaltung der Konrad Adenauer Stiftung KAS. Skopje/Mazedonien.
- SCHREINER, Peter 2009b: Religious Education in Europe – Situation and Developments. London, online verfügbar unter <http://www.ci-muenster.de/themen/religionsunterricht/ru12pdf>, zuletzt geprüft am 10.12.10.
- SCHRÖDER, Bernd 2006: Warum Religion im Schulleben? in: Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn, 18.
- SCHRÖDER, Bernd 2012: Religionspädagogik. Tübingen.
- SCHRÖDER, Hartmut 2001: Ausländerkinder in der Grundschule, in: Rudolf W. Keck/Sabine Kirk: Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen. Erfahrungen. Perspektiven. Hohengehren, 119.
- SCHUBERT, Klaus/KLEIN, Martina 2011: Das Politiklexikon. 5., aktual. Aufl. Bonn, in: Bundeszentrale für politische Bildung, online verfügbat unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17556/gesellschaft>, zuletzt geprüft am 03.12.2014.
- SCHÜLERZITAT 2012: Zitat einer Schülerin der dritten Klasse in Sachsen-Anhalt beim Wechsel in den ev. Religionsunterricht.
- SCHULZE, Peter (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG-LISUM): Kooperation zwischen Eltern und Schule, (ohne Jahresangebe), online verfügbar unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/elternkooperation0.html>, zuletzt geprüft am 18.11.11.
- SCHULZE, Rudolf/SCHMIDT, Eberhard/ZACHHUBER, Gerhard 2002: gehen oder bleiben. Flucht und Übersiedlung von Pfarrern im geteilten Deutschland und die Gesamtverantwortung der Kirchenleitungen. Leipzig.
- SCHULZ-VON-THUN, Friedemann 1998: Das Kommunikationsquadrat, online verfügbar unter <http://www.schulz-von-thun.de>, zuletzt geprüft am 06.05.11.
- SCHWEITZER, Friedrich 2006: Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Band 1. Gütersloh.
- SCHWEITZER, Friedrich 2012: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. 6. Aufl., Göttingen/Bristol, 104, 107.
- SCHWEITZER, Friedrich 2013: Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh.

- SEIDLER, Christoph 2010: Glossar für Gruppenanalytiker: Intendieren, Kippprozess, Phasenkonzept und Co, in: Christoph Seidler/Irene Misselwitz/Stephan Heyne/Harald Kuster (Hg.): Das Spiel der Geschlechter und der Kampf der Generationen. Gruppenanalyse in Ost und West. Göttingen, 89.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2003: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. 47, online verfügbar unter <http://www.lu010-fu-03.doc>, zuletzt geprüft am 22.05.12.
- SHELL/SHELL-STUDIE 2010: Woran Jugendliche glauben: Drei religiöse Kulturen, online verfügbar unter http://www.youth_study_2010_religion.pdf, zuletzt geprüft am 25.10.12.
- SHERIF, Muzaffer./SHERIF, Carolyn W. 1969: Social Psychology, New York, zitiert in: Arnim Kaiser/ Ruth Kaiser: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 10. Auflage, Berlin 2009, 145.
- SHUMOW, Chanel Lee/MILLER, Jon D. 2001: Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents, in: Journal of Early Adolescence, 21 (1), 68-91.
- SIMON, Herbert 1978: Die Architektur der Komplexität, in: Klaus Türk (Hg.): Handlungssysteme. Opladen, 94-112.
- SINAY, Erhan/ZHENG, Samuel/PRESLEY, Amy 2009: Parental Involvement, parental Engagement, and Parent Academies: A Review of the Literature. Toronto 2009, online verfügbar unter <http://www.tdsb.on.ca/.../ParentAcademyLitRev-Final.pdf>, zuletzt geprüft am 03.05.12.
- SMITH, Tom W. 2012: Beliefs about God across Time and Countries. NORC/ university of Chicago, online verfügbar unter www.norc.org/PDFs/Beliefs_about_God_Report.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2012.
- SOLF, Christiane: Ehrenamtliche Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern, in: Waldemar Stange/Rolf Krüger/Angelika Henschel/Christof Schmitt (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, 310.
- SOLZBACHER, Claudia 2009: Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule, in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III, Familie – Kindheit – Jugend – Gender – Umwelten. Paderborn/München/Wien/Zürich, 258.
- SOZIALGESETZBUCH VIII- ONLINE – HANDBUCH 1990-2005, online verfügbar unter <http://www.sgbviii.de>, zuletzt geprüft am 12.01.12.
- SPITZER, Manfred 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin/Heidelberg.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND SCHULQUALITÄT MÜNCHEN 2004: Orthodoxe Religionslehre, online verfügbar unter <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=27514&PHPSESSID=10f7ccab4239005b57effdfee2af660b>, zuletzt geprüft am 15.11.2014.
- STANGE, Waldemar/KRÜGER, Rolf/HENSCHEL, Angelika/SCHMITT, Christof (Hg.) 2012: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden.
- STANGE, Waldemar 2012a: Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. in: Waldemar Stange et. al.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 518-555.
- STANGE, Waldemar 2012b: Partizipation und Verhandlung – Elternbeteiligung und -mitbestimmung, in: Waldemar Stange et. al.: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden, 441, 518-555.
- STATEUNIVERSITY.COM 2014: Estonia. Educational System – overview, online verfügbar unter <http://education.stateuniversity.com/pages/447/Estonia-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html>, zuletzt geprüft am 08.02.14.
- STATISTICA – DAS STATISTIK-PORTAL 2011: Anzahl der Lebendgeburten in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union im Jahr 2011 (in 1.000), online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/162133/umfrage/anzahl-der-geburten-in-europa/>, zuletzt geprüft am 04.09.2014.

- STATISTICA. DAS STATISTIC-PORTAL 2012: Mediennutzung, online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/faktenbuch/298/a/services-leistungen/medien/mediennutzung/>, zuletzt geprüft am 06.04.2014.
- STATISTICS ESTONIA 2010: Kindergarden days of Estonian children are long, online verfügbar unter <http://www.stat.ee/43757>, zuletzt geprüft am 20.12.2014.
- STATISTICS FINLAND 2009: Religious affiliation of the population 2003 – 2009, online verfügbar unter http://www.stat.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak_2009_01_2010-09-30_tau_008_en.html, zuletzt geprüft am 23.11.10.
- STATISTICS FINLAND 2013: Number of marriages increased, divorces decreased. 19.April 2013, online verfügbar unter http://www.stat.fi/til/ssaaty/2012/ssaaty_2012_2013-04-19_tie_001_en.html, zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- STATISTICS FINLAND 2014: Births. 8.April 2014, online verfügbar unter http://www.stat.fi/til/synt/index_en.html, zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011a: Zahl der Woche vom 26.07.2011. Paare heiraten später: Männer sagen mit 33 Jahren, Frauen mit 30 Jahren »Ja«, online verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2011/PD11_030_p002.tEMPLATEID=renderPrint.psml, zuletzt geprüft am 24.01.12.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011b: Pressemitteilung Nr.301 vom 18.08.2011, online verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/08/PD11_301_12641.tEMPLATEID=renderPrint.psml, zuletzt geprüft am 24.01.12.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011c. Pressemitteilung Nr.294 vom 12.08.2011. Eltern jedes dritten Neugeborenen sind nicht verheiratet, online verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/08/PD11_294_12641.tEMPLATEID=renderPrint.psml, zuletzt geprüft am 24.01.12.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011d: Pressemitteilung Nr.228 vom 17.06.2011, online verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/06/PD11_228_126.tEMPLATEID=renderPrint.psml, zuletzt geprüft am 24.01.12.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND 2011e: Pressemitteilung Nr.028 vom 21.01.2011. Zahl der Ehescheidungen im Jahr 2009 rückläufig, online verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/01/PD11_028_12631.tEMPLATEID=renderPrint.psml, zuletzt geprüft am 24.01.12.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 2012: Pressemitteilung Nr. 314 vom 12.09.2012, online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_314_217.html, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 2013: Pressemitteilung Nr. 384 vom 14.11.2013: Betreuungsquote unter 3-jähriger Kinder in fast drei Viertel der ostdeutschen Kreise bei über 50 %, online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/11/PD13_384_225.html, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 2014: Bildung und Kultur. Private Schulen. Fachserie 11. Reihe 1.1. Schuljahr 2013/14. Wiesbaden.
- STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 2013: Familien in Zahlen. Bevölkerung und Familienstrukturen, online verfügbar unter http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BevoelkGebiet/Fafo/Familie/famZ_01_09.asp, zuletzt geprüft am 03.09.2014.
- STERNBERG, Robert J. 1997: Thinking Styles. Oxford.

- STRUBELT, Wendelin/GORZELAK, Grzegorz (Hg.) 2009: Socio-spatial coherence of consumerism in post-communist city. City and region: papers in honour of Jiri Musil. Leverkusen, 55-69, in: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften: Osteuropaforschung. Bd. 2, Bonn, 50. The American Heritage New Dictionary of Cultural Literacy. Third Edition 2005, online verfügbar unter <http://www.dictionary.reference.com/browse/nonverbalcommunication>, zuletzt geprüft am 05.05.11.
- STRUBEN, Georg 1998: Die Schule-Elternhaus-Beziehung als Ausdruck des herrschenden Wirklichkeitsverhältnisses: von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels. Frankfurt a.M..
- TAUSCH, Reinhold/TAUSCH, Anne-Marie 1991: Erziehungspsychologie. Göttingen.
- TEARFUND 2007: Churchgoing in the UK, 10, online verfügbar unter <http://www.tearfund.org/webdocs/.../Final%20churchgoing%20report.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.10.
- TEARFUND 2009: Church is where the heart is, online verfügbar unter <http://www.tearfund.org/News/Press+release+archive> /January+2009/Church+is+where+the+heart+is.htm, zuletzt geprüft am 08.12.10.
- TEXTOR, Martin 1998: Ehe- und Familienbildung, in: Ders. (Hg.): Hilfen für Familien. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim/Basel, 49-57.
- TEXTOR, Martin 2005: Eltern und Schule als Partner, in: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik, 4, online verfügbar unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/, zuletzt geprüft am 21.05.2010.
- TEXTOR, Martin 2007: Familienbildung, in: Jutta Ecarius (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, 366-386.
- TEXTOR, Martin 2009: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen. Norderstedt, 27.
- TEXTOR, Martin 2013: Elternarbeit in der Schule. Norderstedt.
- TEXTOR Martin (ohne Jahresangabe): Eltern und Schule als Partner, in: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik, 4, online verfügbar unter http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/, zuletzt geprüft am 21.05.2010.
- THE AMERICAN HERITAGE NEW DICTIONARY OF CULTURAL LITERACY 2005. Third Edition, online verfügbar unter <http://www.dictionary.reference.com/browse/nonverbalcommunication>, zuletzt geprüft am 05.05.11.
- THE ASSEMBLIES WEBSITE 2014: School Assemblies for every Season (since 1999), online verfügbar unter <http://www.Assemblies.org.uk>, zuletzt geprüft am 10.02.14.
- THE CHURCH OF ENGLAND 2001: Opinion research Business national poll, online verfügbar unter http://www.cofe.anglican.org/.../latest_figures_show_churches_alive_in_the_community.html, zuletzt geprüft am 07.12.10.
- THE CHURCH OF ENGLAND 2009: Church attendance and visits, online verfügbar unter <http://www.cofe.anglican.org/about/thechurchnglandtoday/>, zuletzt geprüft am 08.12.10.
- THE CURCH OF ENGLAND 2010: General Synod of the Church of England. GS 1765A – Diocesan Synod Motion Confidence in the Bible, online verfügbar unter <http://www.cofe.anglican.org/about/gensynod/agendas/feb.2010/.../gs1765a.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.10.
- THE EVANGELICAL LUTHERAN CHURCH OF FINLAND 2009: News - Religious leaders stress importance of religious education in schools as foundation for multicultural society. Helsinki 02.11.2009, online verfügbar unter <http://195.236.185.74/ktuutiset.nsf/3dc960bd906d27...>, zuletzt geprüft am 03.12.10.
- THE MID-ATLANTIC REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY 2003: School-Family Partnerships. Volume 2, Number 1. March 2003, online verfügbar unter http://www.temple.edu/Iss/pdf/Issreview/Issrev_sfp.pdt, zuletzt geprüft am 18.11.11.

- THE RESTORATION OF ESTONIAN INDEPENDENCE 2011, online verfügbar unter http://www.old.estinst.ee/factsheets/factsheets_uus_kuju/the_restoration_of_estonian_independence.htm, zuletzt geprüft am 24.01.11.
- THE SCOTTISH GOVERNMENT 2013: Community Learning and Development, online verfügbar unter <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Life-Long-Learning/cld>, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- THOMAS, Günther 2012: Wie wirkt das mediale Umfeld auf die Inhalte religiöser Kommunikation und ihre Reflexion in protestantischer »Dogmatik« und »Ethik«?, in: Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer: Gott googeln? Multimedia und Religion. Neukirchen-Vluyn, 71.
- TIEFENSEE, Eberhard 1999: Religiös unmusikalisch? - Ostdeutsche Mentalität zwischen Agnostizismus und flottierender Religiösität. Vortrag auf dem Kolloquium der Pastoralkommission der deutschen Bischofskonferenz über Deutsche Einheit und Katholische Kirche. Die Situation in den neuen Bundesländern als pastorale Herausforderung vom 25.-26. November 1999 in Schmochtitz, 6, online verfügbar unter http://www2.uni-erfurt.de/tiefensee/Religi%F6s_unmusikalisch.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- TIPPELT, Rudolf: Lebenslanges Lernen 2008, in: Heinz-Elmar Tenorth,/Rudolf Tippelt: Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel, 445.
- TIRRI, Kirsi/KALLIONIEMI, Arto 1999: How elementary school student teachers view religious education as a school subject? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 208. Helsinki.
- TOURRIERE, Thierry 2005/6: Relation Professeur – Elèves: Appréhender la dimension affective dans la gestion de la classe. Montpellier 2005/6, 13, online verfügbar unter <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/.../06b0017.pdf>, zuletzt geprüft am 12.05.11.
- UNITED NATIONS 1948: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, online verfügbar unter http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html, zuletzt geprüft am 13.03.2014.
- UNITED NATIONS-SOZIALPAKTAUSSCHUSS 1999: Allgemeine Bemerkung Nr. 13: Das Recht auf Bildung. Article 13 (2), online verfügbar unter <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument>, zuletzt geprüft am 20.03.2014.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF STATES 2014: 2013 Report on International Religious Freedom – Finland, in: The UN Refugee Agency, online verfügbar unter www.refworld.org/docid/53d9077813.html, zuletzt geprüft am 01.10.2014.
- UNIVERSITIES OF ESSEX AND MANCHESTER 1998: Economic and Social Data Service. British Social Attitudes Survey, online verfügbar unter <http://www.esds.ac.uk.findingData/snDescription.asp?sn=4131>, zuletzt geprüft am 07.12.10.
- UNIVERSITY OF MICHIGAN 1997: Church attendance. World values Survey, online verfügbar unter <http://ns.umich.edu/index.html?Releases/1997/Dec99/chr121097a>, zuletzt geprüft am 26.11.10.
- VÄLJARVI, Jouni/TUOMI, Pertti 1994: The Assessments of Upper Secondary School Students of Learning Environment and Quality of School Life, in: Ritva Jakku-Sihvonin/ Heikki Blom (Hg.): The State of Upper secondary School. Helsinki.
- VALK, Pille 2002: Developing Religious Education in post-socialist Context – Estonian Case, online verfügbar unter <http://www.esphare.org/display/ReligEduRP/Estonia>, zuletzt geprüft am 03.02.11.
- VALK, Pille 2003: Religious Education through the Eyes of Pupils, Teachers and Headmasters, 5, online verfügbar unter <http://www.esphare.org/display/ReligEduRP/Estonia>, zuletzt geprüft am 02.02.14.
- VALK, Pille 2005: RE as meeting point – CoGREE presentation. Berlin, online verfügbar unter <http://www.esphare.org/display/ReligEduRP/Estonia>, zuletzt geprüft am 02.02.11.
- VALK, Pille 2007a: Religious Education in Estonia, in: Robert Jackson/Siebren Miedema/ Wolfram Weisse/Jean-

- Paul Willaime: Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. Münster. 161, 163, 166.
- VALK, Pille 2007b: Religious Education in Estonia, in: Elza Kuyk/Roger Jensen/Elisabeth Löh Manna/Peter Schreiner: Religion and Education in Europe. Situations and current trends in schools, Oslo, 57, 59, 60.
- VAN DER LINDEN, René 2008: Beitrag bei der 3. Europäischen Ökumenischen Versammlung. Sibiu 2007, in: Peter Schreiner: Europäisierung von Bildung und Religion – Tendenzen und Herausforderungen. Bonn, 6, online verfügbar unter <http://www.ci-muenster.de/themen/themen/europa19.pdf>, zuletzt geprüft am 13.12.10.
- VEISSON, Marika 2009: Values of Estonia students, teachers and parents, online verfügbar unter <http://www.teacher.org.cn/doc/ucedu200905/ucedu20090510.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.11.
- VEISSON, Marika/RUUS, Viive-Riina/OTS, Loone 2010: The Estonian students' and teachers' coping patterns in the academic domain, online verfügbar unter <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/150680.htm>, zuletzt geprüft am 11.02.11.
- VIERHAUS, Rudolf 1973: Was ist Geschichte?, in: Géza Alföldy (Hg.): Probleme der Geschichtswissenschaft. Düsseldorf, 8.
- VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND (Hg.) 2012: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf, 4-19.
- VOGT, Kristina 2008: Christenlehre in der DDR – Entwicklung, Konzeption und Ausblick. München.
- VON ACKERN, Isabell 2002: Zentrale Tests und Prüfungen im Dienste schulischer Entwicklung. Erfahrungen in Deutschland sowie Beobachtungen in England, Frankreich und den Niederlanden. in: Bildung und Erziehung (55) 2002, H. 1, 69.
- VON GREIFFENSTERN, Janna 2007: Gemeinsame Sache machen: Eltern und Schule. Klett-Themendienst, H. 37, 5, online verfügbar unter <http://www.klett-themendienst.de>, zuletzt geprüft am 05.06.10.
- VON HENTIG, Hartmut 2003: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim/Basel /Berlin, 231.
- WALLMANN, Johannes 2006: Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation. Tübingen.
- WALTER, Kasper 1996: Lexikon für Theologie und Kirche. 3. Aufl, Bd 5, Freiburg/Basel/Rom/Wien.
- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D. 1969: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Toronto.
- WEBER, Max 1956: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- WENTZEL, Kathryn R./LOONEY, Lisa 2008: Socialization in School Settings, in: Joan E. Grusec /Paul D. Hastings: Handbook of Socialization. Theory and Research. New York/London, 384.
- WERMKE, Michael 2012: Religion und Schulleben, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam, Gottfried/Rainer Lachmann: Religionspädagogisches Kompendium. 7. Aufl., Göttingen/ Bristol, 122.
- WHITTY, Geoff 2000: Education Reform and Education Politics in England. A Sociological Analysis, online verfügbar unter <http://www.ioe.ac.uk/about/documents/.../EdReformJapSemPresCirc1Octoo.pdf>, zuletzt geprüft am 09.12.10.
- WIGFORSS, Eva: The role of communication in learning technologies (Lund University), 1999, 1, online verfügbar unter <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisane99/papers/wigforss.pdf>, zuletzt geprüft am 16.05.11.
- WILD, Elke 2003: Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 4, 513-533.
- WILLIAMS, Rachel 2011: Religion must be in key school examen, insist faith leaders, in; theguardian/TheObsever,

23. January 2011, online verfügbar unter <http://www.gardian.co.uk/world/2011/jan/23/religion-education-school-examination>, zuletzt geprüft am 25.02.11.
- WILLERT, Albrecht 2002: Religionsunterricht als fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht, in: Michael Wermke (Hg.): Religionsunterricht. Göttingen, 199.
- WILLKE, Helmut 2006a: Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Probleme. Stuttgart, zitiert in: Werner Sacher: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2008, 30-42.
- WILLKE, Helmut 2006b: Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Probleme. Stuttgart.
- WINTER, Heinrich/WALTER, Gerd 2006: SINUS-Transfer Grundschule.Mathematik. Modul G 6: Fächerübergreifend und fächerverbindend unterrichten. IPN. Kiel.
- WOHLRAB-SAHR, Monika 2002: Säkularisierungsprozesse und kulturelle Generationen. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Westdeutschland, Ostdeutschland und den Niederlanden, in: Gunter Burkhardt/Jürgen Wolf (Hg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generation. Opladen, 209-222.
- WOHLRAB-SAHR, Monika: Forcierte Säkularität *oder* Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung, in: Michael Domsgen/Hennig Schluss/Matthias Spenn 2012c: Was gehen uns die »anderen« an? Schule und Religion in der Säkularität. Göttingen/Bristol, 27.
- WORLD COUNCIL OF CHURCHES 2014: Strengthening inter-religious trust and respect, online verfügbar unter <http://www.oikoumene.org/en/what-we-do/inter-religious-trust-and-respect>, zuletzt geprüft am 24.03.14.
- ZAMFIR, Korinna/ROBU, Magda 2009: Romania. Teaching religion – is there room for plurality?, in: Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel: How teachers in Europe teach religion. Münster, 181 – 188.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Siglinde Spuller, die vorliegende Arbeit zu „Grundlagen einer religionspädagogischen Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext“ selbständig verfasst zu haben, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht zu haben.

Magdeburg, den 31.03.2015

Siglinde Spuller

Lebenslauf

- 1986 bis 1989 Studium des Lehramts Grund- und Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Fächer: Deutsch, Musisch-ästhetischer Gegenstandsbereich/Kunst, Evangelische Theologie). 1. Staatsexamen
- 1990 Erweiterungsprüfung zum ersten Staatsexamen im Fach Evangelische Religion/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- 1990 bis 1991 Vorbereitungsdienst am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Trier. 2. Staatsexamen
- 1991 bis 1995 Klassenleitung und Mitwirkung am Bund-Länder Modellprojekt „Lern- und Spielschule“ unter wissenschaftlicher Begleitung der Universität Koblenz-Landau
- 1996 bis 2002 Studium der Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle/Saale. Diplom-Pädagogik
- 2001 Mitarbeit im Arbeitskreis für „Kindheits- und Grundschulforschung“ am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, Martin-Luther-Universität, Halle/Wittenberg
- 2004 bis 2007 Tätigkeit als Grundschulpädagogin an verschiedenen Grundschulen in Sachsen-Anhalt u.a. an der Internationalen Grundschule Pierre Trudeau in Magdeburg,
- 2007 bis 2010 Konzeptionelle Gestaltung und Leitung von Fortbildungen im internationalen Bereich der evangelischen Lehrerschaft der Ecoles Europeennes de Bruxelles in Belgien zum Forschungsbereich „Spielend lernen“ und „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus religionspädagogischer Perspektive“
- 2011 bis heute Tätigkeit als Grundschulpädagogin an verschiedenen Grundschulen in Sachsen-Anhalt
- 2014 bis 2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Fächerübergreifende Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- 2015 Lehraufträge im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Fächerübergreifende Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- 2016 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Fächerübergreifende Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- 2016 Promotion zum Dr. phil. - Titel: „Grundlagen einer Theorie religionspädagogischer Elternarbeit am Lernort Schule vor dem Hintergrund europäischer Perspektiven im säkularen Kontext“