

Gabriele Bußmann

Religionspädagogisches Handeln als Eröffnung von Gegenwelten.

*Was leistet die Religionspädagogik zum konstruktiven Umgang mit dem Ende der Erwerbsarbeitsgesellschaft?*¹

0. Eine kleine Geschichte als Leitmotiv für den methodologischen Ansatz der Religionspädagogik

Die folgende Geschichte illustriert aus meiner Sicht eindrucksvoll die Situation, mit der wir es gegenwärtig in der Religionspädagogik zu tun haben. Aber nicht nur das, sie enthält auch einige Hinweise darauf, wie wir mit dieser Situation umgehen sollten.

„Eine Gruppe von Wanderern hatte sich in einem tiefen dunklen Wald verirrt. Sie treffen auf einen älteren Mann und bitten ihn, sie aus dem Wald herauszuführen. Der alte Mann antwortet: 'Das ist auch mein Problem; den Weg kenne ich auch nicht so genau. Aber eines weiß ich, nachdem ich mich schon einige Zeit in diesem Wald bewege. Ich weiß, wie es noch tiefer hineingeht.'“ (nach Allabauer).

Sie kennen vermutlich das Gefühl des Verirrtseins. Üblicherweise sucht man in einer solchen Situation nach sicheren Anhaltspunkten, nach Wegweisern, nach Menschen, die einem den Weg weisen können, der möglichst schnell aus dem Wald herausführt.

Beim Suchen nach dem richtigen Weg bleibt Vieles auf der Strecke: Ich denke dabei z. B. an das Wahrnehmen des Waldes und sogar an das langsame Anfreunden mit der unbekanntem Gegend, die vielleicht ungeahnte Schätze bereithalten könnte.

Wer auf Sicherheit setzt, setzt auf Vertrautes, wer sich stattdessen auf Unsicherheit einläßt, muß die bange Frage aushalten: wer weiß, was da alles auf mich zukommt.

Der Wald ist ein treffendes Bild für die Komplexität unserer Wirklichkeit inbegriffen aller Probleme, mit denen wir uns konfrontiert sehen, und die größtenteils einer Lösung harren.

Ich glaube nicht, daß irgend jemand – auch keine der mir bekannten aktuellen religionspädagogischen Theorien – zur Zeit einen Weg aus diesem Wald heraus zu weisen vermag.

Daraus ergeben sich für mich folgende methodologische Konsequenzen:

Ich verstehe Religionspädagogik *erstens* als Reflexionstheorie der Praxis und als Herausforderung für die Praxis.

Aus diesem konstitutiven Praxisbezug folgt für mich, daß die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin nicht primär dazu da ist, einen Weg aus

¹ Dieser Artikel wird in überarbeiteter und wesentlich gekürzter Fassung erscheinen in: *Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche*, Heft 1, 1998, S. 111 - 116.

diesem Wald der Komplexität zu weisen – denken Sie nur an die bekannte Frage an die Experten: sagen Sie uns doch, was wir tun sollen. Sie sollte sich aber umgekehrt auch nicht als eine Wissenschaft verstehen, die das Verirren im Wald der Komplexität selbst schon zu einem Programm macht. Vielmehr sehe ich die wissenschaftliche Aufgabe und Bedeutung der Religionspädagogik darin, daß sie dazu befähigen sollte, sich dieser Komplexität auszusetzen und mit ihr konstruktiv umzugehen.

Daraus folgt für mich *zweitens*, daß kreative Fragestellungen in einer praktischen Disziplin wie der Religionspädagogik derzeit eher auf induktivem Weg kritischer Wirklichkeitserfahrung als deduktiv aus dem Bestand religionspädagogischer Theoriebildung gewonnen werden können. Das ist kein Votum gegen theoretische Arbeit, im Gegenteil, ich glaube, daß nichts so praktisch ist, wie eine gute *Theorie*, aber es ist ein Plädoyer dafür, sich derzeit auf einen größeren Wirklichkeitsbezug einzulassen, um die Theorieentwicklung weiterzutreiben und verbunden mit der Chance, neue Antworten zu finden.

Und daraus folgt schließlich *drittens*, daß es darum gehen muß, auf das in der Geschichte angesprochene Wissen zurückzugreifen. Konkret: Es geht darum, tiefer in den Wald hineinzugehen, um die sich uns stellenden Probleme und Fragen genauer wahrzunehmen. Hierzu möchte ich Sie im Folgenden einladen.

Folgende Problembereiche werde ich auf diesem Weg streifen:

- Als *erstes* das unsere Gesellschaft bewegende Problem der Erwerbslosigkeit;
- *Zweitens* das Problem, welche Bedeutung Erwerbsarbeit für unsere Gesellschaft in Zukunft haben wird und was daraus für die gesellschaftliche Verteilung sozialer Güter folgt;
- und *drittens* werde ich die Bedeutung von Bildung im Rahmen von Schule und Religionsunterricht in Anbetracht dieser Problemlagen erörtern.

Am Schluß meiner Ausführungen werde ich aus meinen Beobachtungen zu diesen Problemfeldern handlungstheoretische Konsequenzen für die Religionspädagogik ableiten.

1. „Ihr habt alles verpraßt“: Lebensmöglichkeiten Jugendlicher angesichts des Verfalls der Arbeitsgesellschaft

„Manchmal stelle ich mir vor, wie es wohl gewesen wäre, als 20-jähriger, als einer in meinem Alter, damals in den Sechzigern. Damals als man erwachsen werden, eine Karriere planen, vielleicht sogar daran denken konnte, ein Haus zu kaufen. Als ein Mensch noch genug verdienen konnte, um eine Familie zu ernähren.

All diese Träume sind im Zeitraum von nur einer Generation zerstoßen. Die Preise sind explodiert, die Arbeitslosigkeit hat zugenommen, und auch

eine Hochschulkarriere bietet längst keine Garantie mehr für einen guten Job.

Doch all das scheint niemanden zu kümmern. Vielleicht ist das ja so, weil ihr älteren Leute nur von Menschen meines Alters gehört habt, die tatsächlich eine Menge Geld machen: ...

Doch immer mehr von uns sind unterbeschäftigt und unterbezahlt und hängen bis weit über ihre Studienjahre hinaus nur noch zu Hause herum.“²

Welche Lebensperspektiven und Perspektiven für ihre Identitätsbildung haben Jugendliche angesichts einer gesellschaftlichen Entwicklung, deren Gesetzmäßigkeit darin zu bestehen scheint, über kurz oder lang einen Großteil der Menschen phasenweise oder sogar dauerhaft von der Erwerbsarbeit auszuschließen?

Als vor einiger Zeit die Ergebnisse der Shell Studie 97 veröffentlicht wurden, ging ein Ruck durch die Medien – aber leider nur durch die Medien und bezeichnenderweise nicht gleichzeitig durch unsere kirchliche, pädagogische und politische Landschaft.

Dabei hätten die Ergebnisse gerade letztere aufrütteln müssen, denn: *Jugendliche haben Angst vor Arbeitslosigkeit*. Diese Angst dominiert das Lebensgefühl vieler Jugendlicher und berührt sowohl die Wahrnehmung ihrer Gegenwart als auch den Entwurf ihrer Zukunftsmöglichkeiten.

Demgegenüber sind die eher klassischen Identitätsfragen mit ihren Erschütterungen und Turbulenzen in den Hintergrund getreten, bilden sozusagen die soft-ware der Angst, die hard-ware das ist: keine Arbeit zu haben oder keinen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Festzustellen ist bei den Jugendlichen ein Gefühl der Anomie „ein Gefühl der Undurchschaubarkeit der Welt, die keinen Halt mehr verspricht und Zukunftsplanung unmöglich macht. Die alten Normen gelten nicht mehr, neue haben noch nicht den Grad der Verbindlichkeit erreicht, der für ein gesichertes Leben notwendig wäre.“³

Diese Angst vor Arbeitslosigkeit lediglich als „Übergangsangst des Jugendalters“ zu bagatellisieren funktioniert meines Erachtens nicht. Im Gegenteil, sie ist deswegen so dramatisch, weil sie exakt den Kern dessen trifft, worauf die ökonomische Entwicklung unserer Gesellschaft zusteuert.

Konkret: Über kurz oder lang wird die Erwerbsarbeit so knapp werden, daß es für einen Großteil der Menschen (und nicht nur für die jeweilige Jugendgeneration) in unserer Gesellschaft zur biographischen Normalerfahrung gehören wird, phasenweise wenn nicht sogar dauerhaft von Erwerbsarbeit ausgeschlossen zu werden.⁴

² „Ihr habt alles verpraßt.“ Offener Brief an Amerikas Eltern von Daniel Smith-Rowsey, in: Der Spiegel Nr. 30 (1991), S. 165f, hier S. 165.

³ Vgl. Jugend 97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen: Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hg.), Opladen 1997, hier: S. 318

⁴ Vgl. *Rifkin, Jeremy*: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt/M 1996.

Jugendliche erweisen sich mit ihrer Angst vor Arbeitslosigkeit als Seismograph für diese sich aktuell abzeichnenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen. Ihr Mißtrauen in die Kompetenz politischer Gremien, diese Probleme konstruktiv zu bewältigen, trifft exakt das Problem, daß die gegenwärtig gehandelten politischen Beschwörungsformeln und Rezepturen, sich dem Problem in seiner ganzen Schärfe überhaupt nicht stellen geschweige denn Lösungsmöglichkeiten entwerfen.

Ich verstehe gut, daß die Jugendlichen weder den großen Institutionen noch dem Verhältnis der Generationen trauen. Letzteres apostrophieren sie denn auch als ein Verhältnis der Entsolidarisierung.

Aber dieses Systemmißtrauen in das Funktionieren und die Leistungsfähigkeit der großen politischen Organisationen und Institutionen erweist sich insofern als prekär, als die anstehenden Probleme unbedingt auf der Ebene dieser gesellschaftlichen Systeme gelöst werden müssen.

Aber das ist nur eine Seite des Problems.

2. Eine kleine Phänomenologie der Arbeitsgesellschaft

Hannah Arendt wies auf die andere noch grundsätzlichere Seite des Problems hin, als sie schon 1958 schrieb:

„Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht.“

Und sie stellt weitergehend die Frage:

„Was könnte verhängnisvoller sein?“⁵

Das von Hannah Arendt angesprochene Verhängnis oder das Dilemma besteht darin, daß trotz der Tatsache, daß unserer Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht, die Erwerbsarbeit immer noch (1) *das zentrale Medium sozialer Integration* ist. So stellt sie über synchrone Rhythmisierung ein herausragendes gesellschaftliches Orientierungsmuster zur Verfügung, indem sie individuelle und soziale Zeit strukturiert. Sie verbindet uns als Individuen mit einer größeren Gemeinschaft und ermöglicht Erfahrungen von Kooperation.

Darüberhinaus ist die Arbeit (2) *Grundlage des Lebensunterhaltes*, denn Einkommen und Erwerbsarbeit sind aneinander gekoppelt; und über die Arbeit erhalten wir Chancen in anderen Lebensbereichen.

Und Arbeit ist schließlich (3) *Hauptmedium persönlicher Identitätsbildung und persönlichen Selbstwertgefühls*, insofern sie uns die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kreativität verschafft.

„Was einer (beruflich) tut, entscheidet ..., wer einer ist. Von der beruflichen Tätigkeit her wird der Mensch aufgerollt.“⁶

⁵ Arendt, Hannah: Vita activa. Vom tätigen Leben, München 1981, S.11f.

⁶ Guggenberger, Bernd: Wenn uns die Arbeit ausgeht. Die aktuelle Diskussion um Arbeitszeitverkürzung, Einkommen und die Grenzen des Sozialstaates, München 1988; hier: S.15.

Identität ohne Erwerbsarbeit ist in der Arbeitsgesellschaft letztlich unvorstellbar. Sie ist nur für bestimmte Personengruppen, die unter Krankheit oder anderen körperlichen Beeinträchtigungen leiden, im Sinne eines Verhängnisses und als bemitleidenswerter Zustand denkbar oder eben als 'verdienter Ruhestand' akzeptierbar oder für gewisse Paradiesvögel (Künstler, Hippies, Aussteiger) neidvoll tolerierbar.

Das Problem der Identitätsbildung jenseits einer ausschließlichen Erwerbsorientierung zeigt allerdings aufschlußreiche geschlechtsspezifische Unterschiede: Gilt in unserer Gesellschaft für männliche Jugendliche wie auch für erwachsene Männer traditionell noch die Erwerbsrolle als das Individuationsprinzip schlechthin; so würde der Wegfall dieser Rolle den Zusammenbruch männlich-biographischer Konstruktionsmöglichkeiten bedeuten und wäre mit erheblichen psychischen und psychosozialen Belastungen verbunden. Mädchen und Frauen allerdings unterliegen immer schon einer Doppelorientierung, Doppelsozialisation und Doppelqualifikation. Dementsprechend ist abzusehen, daß die weibliche Normalbiographie mit ihren Mustern von diskontinuierlicher Erwerbsarbeit und kontinuierlicher Beziehungs- und Familienarbeit die männliche Normalbiographie der Zukunft vorwegnimmt.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die derzeitige Krise Frauen und Mädchen in einer Situation trifft, in der diese konventionelle, sexistische Zuschreibungen hinter sich zu lassen versuchen.⁷

Die Überwindung geschlechtsspezifischer Stereotypen wird auch weiterhin ein politisch zu lösendes Problem bleiben.

Aber möglicherweise haben Frauen und Mädchen auf Grund der Vielfalt ihrer Handlungsressourcen einen – vielleicht unerwarteten – großen Vorsprung, diese Situation konstruktiv zu bewältigen.

Neben der regulären Erwerbsarbeit gibt es folglich ein Bündel von Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen, das dazu dient, das auslaufende Modell der Identitätsstiftung durch Erwerbsarbeit zu stabilisieren. Allerdings haben diese Maßnahmen tendenziell den Status eines „so tun als ob“, da ihnen zwar noch die Arbeitsbiografie als Norm zugrunde liegt, diese aber gesellschaftlich immer weniger Realisierungschancen hat.

Sie gehorchen dem Prinzip „mehr desselben“, haben insofern etwas verzweifelt Beharrendes, sind gerade keine innovativen Bewältigungsstrategien im Umgang mit dem Ende der Erwerbsarbeitsgesellschaft. Das Maß dessen, was sich eine Gesellschaft an dergestaltiger Integration ökonomisch und im Hinblick auf ihren kulturellen Fortbestand leisten kann, ist beschränkt.

Wenn gesellschaftliche Integration bedeutet, die Möglichkeit zu haben, an der gesamtgesellschaftlichen Praxis mitzuwirken und wenn dies bisher über die Erwerbsarbeit geleistet wurde, so bedürfen wir am Ende der Arbeitsgesell-

⁷ Vgl. Krüger, Helga: Subjektbildung in der Adoleszenz und die Bedeutung von Arbeit; in: Helsper, Werner (Hg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen 1991, S.147-163.

schaft neuer Integrations- und neuer Individuationsprinzipien. Dabei stehen wir aber in einer für jede Krisenbewältigung typischen Erfahrung des „*schon und noch nicht*“.

„Wir stehen heute am Ende einer alten Tugend, der Arbeitstugend, und am Anfang einer neuen, für die wir, außer einem ganz alten, noch keinen zeitgemäßen Namen kennen: das Recht auf Arbeit bedarf der Ergänzung, vielleicht schon der Ersetzung durch die Pflicht zur Muße.“⁸

Fassen wir die bisherigen Ausführungen zusammen, so läßt sich folgende These begründet formulieren:

Identität ohne Erwerbsarbeit ist in der Arbeitsgesellschaft letztlich unvorstellbar, und dennoch brauchen wir am Ende der Arbeitsgesellschaft dringend neue Integrations- und Individuationsprinzipien.

Aber unsere derzeitige Realität ist auch unser derzeitiges Dilemma: Denn obwohl arbeitsabgewandte Werte heute notwendiger wären denn je, nimmt nicht *ihre* Bedeutung zu, sondern es steigt umgekehrt gerade die Bedeutung der Arbeit und der an sie gekoppelten Werte.

Die Situation der irreversiblen Umstrukturierung der Arbeitsgesellschaft stellt uns damit vor zwei grundsätzliche Herausforderungen, von der die Humanität unserer Gesellschaft zukünftig abhängen wird.

Die *erste* Herausforderung lautet: Wie sollen knappe gesellschaftliche Güter wie z.B. *Arbeit*, *Geld*, *Bildung*, *Gesundheitsfürsorge* zukünftig verteilt werden.

Die *zweite* Herausforderung lautet: Wird es uns gelingen, menschliche Identitätsbildung und Sinnerfahrung losgelöst von Erwerbsarbeit zu entwerfen und zu erproben.

3. Eine mögliche Lösungsperspektive des Verteilungsproblems

Die gegenwärtige gesellschaftliche Konstellation stellt uns vor Verteilungsfragen und die Humanität unserer Gesellschaft wird wesentlich davon abhängen, ob und wie wir diese Verteilungsprobleme in den Griff kriegen, d.h. nach welchen Standarts wir zukünftig knappe gesellschaftliche Güter – *Arbeit*, *Geld*, *Bildung*, *Gesundheitsfürsorge* – verteilen werden.

Ich möchte als Lösung nicht vorschnell den Wert der Solidarität favorisieren, weil dieser immer sehr schnell konsensfähig ist, ohne jedoch die anstehenden Verteilungsprobleme konkret zu lösen.

Weiterführend – weil eben konkreter – scheinen mir demgegenüber die Theorieansätze mittlerer Reichweite zu sein, wie sie in der amerikanischen Diskussion z. B. von Jon Elster und von Michael Waltzer vertreten werden. Leitend sind hier Prinzipien wie das der „*lokalen Gerechtigkeit*“ oder wie das der „*komplexen Gleichheit*“.⁹

⁸ Guggenberger: aaO, S. 13.

⁹ Vgl. Elster, Jon: Local Justice. How Institutions Allocate Scarce Goods and Necessary Burdens, New York 1992; Waltzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Pädoyer für

Der Kommunitarismus in der Version von Michael Waltzer unterscheidet verschiedene gesellschaftliche Sphären, an die jeweils spezifische soziale Güter gebunden sind. Jeder dieser Sphären liegt ein spezifisches Distributivkriterium zugrunde, das nicht den Gütern selbst innewohnt, sondern davon abhängig ist, „welche Bedeutung die Güter haben und wozu sie da sind“¹⁰. Die Verteilungskriterien unterliegen der Veränderbarkeit entsprechend dem sozialen Bedeutungswandel der Güter.

Es gibt kein übergeordnetes Verteilungskriterium, das für alle gesellschaftlichen Sphären Gültigkeit beanspruchen könnte. Um ein Höchstmaß an Gerechtigkeit zu realisieren, entscheidet Waltzer sich für das Prinzip der *komplexen Gleichheit*.

Aus diesem Prinzip ergibt sich im Hinblick auf das Thema der ausgehenden Erwerbsarbeitsgesellschaft folgende These: Soziale Güter der elementaren Lebenssicherung müssen entsprechend dem Kriterium der komplexen Gleichheit verteilt werden: d.h. z. B. daß der Besitz von Erwerbsarbeit nicht über den Zugang zu anderen Gütern entscheiden darf, also nicht über den Zugang zur Gesundheitsfürsorge, den Zugang zur Bildung oder den Zugang zur Alterssicherung.

Natürlich müßte diese allgemeine Forderung im Sinne einer empirischen Gerechtigkeitstheorie für die einzelnen Handlungssphären einer Gesellschaft buchstabiert werden. Das kann ich hier nicht leisten.

Da wir uns aber mit religionspädagogischen Fragen beschäftigen, möchte ich die *Verteilungsfrage wenigstens exemplarisch für die gesellschaftliche Sphäre der Bildung* elementarisieren.

Folgende *Option* leitet mich bei meinen Überlegungen:

Der Zugang zu differenzierten Formen der Bildung wird wesentlich darüber entscheiden, ob und wie wir langfristig den Ausstieg aus einer ausschließlich an Erwerbsarbeit orientierten Identität schaffen. Er wird wesentlich darüber entscheiden, ob wir kulturell und gesellschaftlich andere Individuationsprinzipien zu generieren und zu etablieren fähig sind.

Mit der Verteilung von Bildung entscheiden wir dementsprechend über nichts weniger als über unsere zukünftigen Kulturtechniken und damit über unsere Lebensmöglichkeiten.

Eine ungerechte Verteilung von Bildung wird die Kultur des Umgangs mit unserer Lebenszeit und damit von sinnvoller Lebensgestaltung bedrohen.

Denn selbst wenn unsere elementaren Bedürfnisse nach Wohnen, Nahrung, Gesundheitsvorsorge und -fürsorge abgedeckt sind, ist ja die Frage noch nicht beantwortet,

– was wir denn mit der uns zur Verfügung stehenden Zeit machen, und

– wie menschliche Grundbedürfnisse von Gebrauchtwerten, Selbstwirksamkeit, Sozialität im Schaffensprozeß, von Sinnerfahrung befriedigt werden können.

Die damit gestellte Aufgabe an die Einzelnen zu delegieren und das Problem damit sowohl zu individualisieren wie auch zu privatisieren, dürfte in Anbetracht der erforderlichen Kreativität und in Anbetracht der dazu notwendigen Mittel auf eine massive Überforderung hinauslaufen.

Demgegenüber glaube ich, daß die Lösung dieser Aufgabe organisierter und subventionierter *Bildungsprozesse bedarf*, die sich allerdings nicht nur auf die regulären Jahre der Schulbildung beziehen dürfen, sondern in der Tat wohl das oft beschworene und vielzitierte Projekt des „lebenslangen Lernens“ erfordern.

Wir brauchen somit neue, zukunftsfähige Verteilungsmaßstäbe für Bildung mit ihrer zuvor skizzierten materiellen, geistigen und sozialen Funktion.

Gegenwärtig haben wir zwar ein Bildungssystem, das beansprucht, ein hohes Maß an Gleichheit bei gleichzeitig hohem Differenzierungsgrad einzulösen. Dennoch ist unübersehbar, daß in Zeiten zurückgehender finanzieller Ressourcen gerade am Bildungssystem gespart wird, mit der Folge, daß ungleiche Ausgangsbedingungen vertieft werden, oder noch pointierter gesagt: „*Wer nichts hat, dem wird auch das noch genommen.*“ Durch Bildung kompensatorische Leistungen zu übernehmen, gilt heute als unverschämte „*soziale Tagträumerei*“.

Zur Zeit hat Bildung primär die Bedeutung von Selektion und Allokation, d. h. sie entscheidet über die Zuteilung von gesellschaftlichen Chancen und ist stark orientiert an der Vorbereitung auf eine Erwerbsarbeitsrolle.

Demgegenüber treten alle eher emphatischen Ansprüche an Bildung, wie sie die klassischen Bildungstheorien formuliert haben – denken Sie nur an die Formulierung der „*Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit*“ – zurück.

Aber schon heute zeichnet sich eine notwendige Verschiebung in der Bedeutung von Bildung ab: Bildung wird immer mehr von ihrer berufsvorbereitenden Funktion Abstand nehmen müssen und stattdessen eine weitestgehende Ausbildung und Kultivierung von Kompetenzen im Umgang mit sich selbst, mit der mitmenschlichen Welt und mit der natürlichen Umwelt ermöglichen müssen.

Die Befähigung zum Umgang mit Zeiten von Erwerbslosigkeit wird ebenso zur künftigen Aufgabe von Bildung gehören, wie die hierzu erforderliche Entwicklung von Fähigkeiten zur Muße und zur kreativen Gestaltung der eigenen Lebenszeit, und ebenso die Förderung und Kultivierung von beziehungs- und fürsorge orientierten Fähigkeiten (die im Zuge einer sexistischen Arbeitsteilung bislang überwiegend den Frauen abverlangt wurden).

Erforderlich wird dementsprechend eine *elementare Grundbildung* (beispielsweise bis zum 16. Lebensjahr) für alle sein.

Darauf aufbauend wäre eine für alle differenzierte und vertiefende aber gleichwertige Ausbildung von ästhetischen, sozialen, ökologischen, technischen Begabungen zu gewährleisten, die sich an die elementare Grundbildung anschließen könnte.

Diese Phase der Bildung hätte auch die Aufgabe, mit sozialen und ökologischen Dienstleistungsbereichen vertraut zum machen.

Grundsätzlich notwendig ist dabei die Förderung besonders begabter Menschen bei *gleichzeitiger* Förderung einseitig oder nur wenig begabter Menschen.

Erforderlich sind schließlich auch Bildungsangebote für spezifische *temporäre Lebensformen* (Zeiten temporärer Erwerbslosigkeit, Sabbathzeiten, Fürsorge- und Familienzeiten, Zeiten beruflicher oder persönlicher Neuorientierung, Zeiten des Ruhestands).

4. Religionspädagogisches Handeln als Streiten um die Menschwerdung des Menschen jenseits einer reinen Erwerbsidentität

Die Umfrage der neuesten Shell-Studie belegt es: die Kirchen sind keine Organisationen, von denen die Jugendlichen irgendetwas Konstruktives für die Lösung ihrer Zukunftsprobleme erwarten: ganz im Gegenteil, beide großen Kirchen sind dem Systemmißtrauen der Jugendlichen ebenso ausgesetzt wie die großen politischen Organisationen.

Glücklicherweise sind primäre Orte religionspädagogischer Bemühungen weniger die institutionalisierten Kirchen als vielmehr auch der kulturelle Sektor von Schule und Bildung.

Hier gilt es für die Religionspädagogik, Gegenwelten zu etablieren, solche Erfahrungsräume zu entwerfen und zu organisieren, „die erfahren lassen, was gesellschaftlich (noch) nicht erfahrbar ist, aber unbedingt erfahren werden muß“ (Hartmut von Hentig).

Die erste und grundlegende Gegenwelt besteht in einer spezifischen Problem-sicht im Streit um die Wirklichkeit. Mir scheint deswegen ihre Bezeichnung als eine *hermeneutische Gegenwelt* am treffendsten.

Das Problem der zu Ende gehenden Erwerbsarbeitsgesellschaft wird nicht zu lösen sein über Modelle der Umverteilung und Neuverteilung von Arbeit (so sinnvoll solche Modelle auch kurzfristig und mittelfristig sind), weil diese Modelle letztlich dem Problem, das sie zu lösen angetreten sind, verhaftet bleiben, da sie sich selbst noch einmal an der Norm der Erwerbsarbeit orientieren.

Die Aufgabe der Religionspädagogik bestünde demgegenüber in der Kritik an dieser *totalisierenden Bedeutung von Arbeit*.

Gerade die christliche Tradition verfügt ja über einen gegenkulturellen Traditionsbestand, der das Menschsein des Menschen nicht aus seiner Arbeitsleistung begründet:

- Der erste Schöpfungsbericht betont, daß die Wertschätzung des Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit gründet und nicht in seiner Leistung oder Leistungsfähigkeit. Der Auftrag an den Menschen besteht in einem *umfassenden Gestaltungsauftrag*, nämlich die gute Schöpfung Gottes zu erhalten und fortzuführen.
- In der neutestamentlichen v.a.jesuanischen Tradition werden wir immer wieder auf die Unterscheidung von Person und Werk hingewiesen.
- Historisch waren die Klöster Orte, die sich – neben der Sorge für den Lebensunterhalt – dem zweckfreien Tun (Gebet und Kontemplation) widmeten und die somit immer schon Kontrastgesellschaften gegen gesellschaftliche Nützlichkeitsstandards waren (ora et labora).

Die sich aus der hermeneutischen Gegenwelt ergebende Problemsicht bleibt aber nicht folgenlos, sondern ist selbst nur die Voraussetzung weiterer Gegenwelten, die ich unter drei Gesichtspunkten entfalten möchte, weil sich für jeden Gesichtspunkt spezifische Konsequenzen formulieren lassen. Ich unterscheide also:

1. einen individuellen,
2. einen kulturellen,
3. einen politischen.

4.1 Der individuelle Gesichtspunkt: Der Entwurf einer individuellen Gegenwelt

Der Beitrag, den Religion zur individuellen Identitätsbildung leisten kann, besteht im Offenhalten der Antwort auf die Identitätsfrage¹¹ und in der Kritik und Transzendierung gesellschaftlich vorgegebener Identitätsmuster.

Identitätsbildung im theologischen Sinne verstanden bleibt immer fragmentarisch und ungeschlossen: Unerfüllte Hoffnungen und nicht realisierte Möglichkeiten gehören konstitutiv zur Identitätsbildung dazu. Insofern sind einem theologischen Begriff von Identität ausschließlich lineare Fortschrittskonzepte fremd. Demgegenüber artikuliert sie jede Fortschrittsgeschichte immer auch als eine Verlustgeschichte.

Wenn wir aber den Beitrag von Religion zur Identitätsbildung nicht in einer ganz bestimmten Identitätsformation als Zielpunkt sehen dürfen, sondern gerade im Offenhalten der Antwort auf die Identitätsfrage, so folgt daraus, daß sich die Religionspädagogik von solchen Identitätsvorstellungen zu verabschieden hat, die das Erreichen bestimmter Lebensabschnitte als konstitutiv für eine gesunde Identitätsbildung behaupten. Vorstellungen von Identität im Sinne einer einheitsstiftenden Größe können kein Orientierungsmaßstab mehr sein.

Stattdessen sollte sich die Religionspädagogik an einem Begriff von Identität orientieren, der näher als Kompetenz des Umgangs mit Komplexität, Pluralität

¹¹ Vgl. *Luther, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, S. 59.

und Heterogenität zu beschreiben wäre. Ein solcher Begriff von Identität müßte die lebenszyklische Wiederkehr zu lösender Identitätskrisen und temporärer Problemstellungen zu ihrem Ausgangspunkt zu nehmen, als da wären: Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit, Sabbathzeit, Ausbildungszeiten, Zeiten der Familienpflege und die sich damit stellenden Fragen des persönlichen und sozialen Selbstbildes und Selbstwertgefühls.

Die geforderte Umorientierung ist ein langwieriges und schwieriges Projekt: das Suchen, Ausprobieren und Kultivieren innovativer Orientierungen wird nicht ohne *krisenhafte* individuelle und kollektive Erfahrungen zu machen sein: Unabgeschlossenheit und Fragmentarisches, Angst und Unsicherheit werden zu diesem Prozeß ebenso dazugehören, wie auch Trauer und Schmerz.

Der Beitrag der Religionspädagogik zur Zukunftsfähigkeit des Einzelnen wird davon abhängen, ob sie ihn unterstützt, disponible Ressourcen zu entwickeln, mit den sich neu stellenden Herausforderungen umzugehen. Und eine Ressource wird sicherlich die Gestaltungsfähigkeit von erwerbsarbeitsfreier Zeit und der kreative Umgang mit Muße sein.

Als ein Ort, solche Zukunftsmöglichkeiten zu entwerfen und auch ansatzweise zu erproben, käme der Religionsunterricht in Betracht. Der Religionsunterricht hätte sich dann zu etablieren als Instanz der Relativierung oder besser noch der Relationierung geltender Lerninhalte, Lernziele und Leistungsstandards. Er müßte eine Kritik an der Absolutsetzung fachbezogener, individueller Erfolgsmaßstäbe und Leistungskriterien leisten.

Der Religionsunterricht müßte dann für folgende Optionen eintreten:

- für Lehr-, Lern- und Erfahrungsräume von sozialem Lernen,
- für kollektives Lernen und kollektive Beurteilungsverfahren,
- für Erfahrungen in sozial und ökologisch bedeutsamen Einrichtungen (z.B. im Rahmen von Praktika und Reflexion dieser Praktika),
- für kreativ-ästhetischen Selbsta Ausdruck,
- für Kommunikationsfähigkeit auf der Sach-, Person- und Gruppenebene,
- für das Einüben von Handlungsmöglichkeiten jenseits der stereotypen Geschlechtsrollenaufteilung,
- für den Umgang mit und das Einüben von Muße,
- für vielfältige Selbstthematisierungs- und Selbstsymbolisierungsmöglichkeiten.

Diese Optionen bedürfen bestimmter unterrichtsorganisatorischer und auch personaler Veränderungen:

- das Abschiednehmen vom Schulstundenrhythmus, durch Möglichkeiten von Praktika und Reflexion dieser Praktika,
- das Eröffnen vielfältiger Möglichkeiten der Selbstthematisierung und Selbstsymbolisierung,
- für Religionslehrer und -lehrerinnen vielfältige, jenseits einer fachlich-didaktischen Kompetenz liegende Formen der Aus- und Weiterbildung.

In dieser Konsequenz liegt auch, daß sich der Religionsunterricht vom konventionellen Benotungsschema freimachen sollte, und anderen Möglichkeiten sozialen feed-backs Raum geben sollte; auch dadurch wäre er eine erfahrbare kreative Gegenwelt.¹² Der Kampf um den Status als ordentliches Unterrichtsfach sollte meines Erachtens auf der von Hartmut von Hentig eingeklagten Ebene geführt werden: daß ein Fach das erfahren lassen muß, „was gesellschaftlich (noch) nicht erfahrbar ist, aber unbedingt erfahren werden muß“ (Hartmut von Hentig).

Damit leistet die Religionspädagogik ihren innovativen und originären Beitrag zur Identitätsbildung und zur humanen Gestaltung von Schule und hat darin eine prophetische Funktion.

Dazu muß man nicht erst die Schule neu erfinden, sondern das gegenwärtige Schulsystem bietet Möglichkeiten und Freiräume des Experimentierens. Der Bereich der Schulpastoral ist beispielsweise ein solches Experimentierfeld, in dem für Eltern, Lehrer und Schüler im Rahmen ordentlicher Schulveranstaltungen, aber unter Inanspruchnahme von anderen Zeitstrukturen, von alternativen Lernorten, von anders ausgebildetem Personal Zeiten kreativer Unterbrechung organisiert werden: Zeiten für Muße, Meditation und Spiel, Zeiten für vielfältige Formen der Selbsterfahrung und des sozialen Lernens, Zeiten auch religiöser Selbstthematization und Selbstsymbolisierung.

Ich möchte die sich daraus ergebenden *Konsequenzen* für den Verteilungsaspekt in bezug auf den Religionsunterricht betonen:

Zu einem derart konzipierten Religionsunterricht muß der allgemeine Zugang rechtlich und real gesichert sein. Auf Grund der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz seiner Fragestellungen ist es kein Luxus, sich ein solches Fach zu leisten, sondern es wäre ein Luxus, sich ein solches Fach nicht zu leisten, und man sollte sich sehr genau überlegen, ob man es sich wirklich leisten kann, auf ein solches Fach zu verzichten.

Die o.g. Optionen können meines Erachtens eine Kooperation der beiden Kirchen – und mittelfristig auch einen ökumenischen Religionsunterricht – begründen; auch für kontroverstheologische/konfessionelle Verschiedenheiten gilt: sie stellen sich für die Religionspädagogik nicht als deduktive, aus der Dogmatik vorgegebene Fragen, sondern wenn überhaupt, dann stellen sie sich induktiv, dann wenn im Streit um die Wirklichkeit konfessorisch relevante Unterschiede auftauchen werden.

¹² Ich bin der Meinung, daß der Religionsunterricht in den letzten Jahren zu sehr in einen Modernisierungsstrudel vielleicht sogar in eine Modernisierungsfalle geraten ist: im Konkurrenzkampf mit anderen Fächern legte er den Akzent auf wissenschaftliche Propädeutik, auf Vergleichbarkeit der Notengebung mit anderen Fächern, auf vergleichbares kognitives Anspruchsniveau. Aber man ist eben nicht erst dann auf der Höhe der Zeit, wenn man sich anderem anpaßt, sondern wenn man die einheimischen Schätze in den Diskurs über die zu gestaltende gesellschaftliche Wirklichkeit einbringt.

4.2 Der kulturelle Gesichtspunkt: Der Entwurf einer kulturellen Gegenwart: Muße und Kreativität

Gegenwärtig haben wir zur Arbeitskultur keine Kontrastkultur, ja, schlimmer noch, die Gesetzmäßigkeiten der Arbeitskultur scheinen sich bis in die Lebenswelt von Individuen hinein zu verdoppeln und die Bereiche von Freizeitgestaltung und Beziehungskultur zu okkupieren.

Geschichtlich können wir keine Anleihen oder Kopierversuche machen, auch wenn es immer Kulturen der Muße und des Müßigganges gegeben hat. Allerdings waren diese Kulturen elitär, Leben jenseits der Notwendigkeit von Arbeit waren geschichtlich nie Massenphänomene, wie sie auf uns zukommen werden.

Wir können diese Situation lediglich als erzwungenen Notstand über uns ergehen lassen, vielleicht in der Hoffnung, daß es uns doch nicht ganz so arg treffen wird, oder wir können individuelle Fluchtmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Wir können diese Situation aber auch als Krise – im Sinne von Risiko und Chance – für kulturelle Innovations- und Lernprozesse begreifen und ergreifen.

Obwohl die Dichotomie zwischen traditioneller Normalarbeitsbiografie und der davon abweichenden Realbiografie vieler Menschen immer weiter wächst, und neue Entwürfe und Visionen gelingenden Lebens längst überfällig sind, halten die Institutionen (Kirchen, Schulen, Parteien, Universitäten) auf Grund ihrer Wandlungsresistenz an überkommenen Lebensentwürfen fest und suchen sie gegen den sozialen Wandel zu behaupten.

Gefordert sind aber Formen der Identitätsbildung jenseits einer – ausschließlichen – Erwerbsidentität, Sensibilität für den Sinn und die Leistungsfähigkeit solidarischen Denkens und Handelns, Sinnerfahrung sozialen Engagements, sinnvolle Zeitgestaltung jenseits bezahlter Arbeit, Freizeitgestaltung jenseits einer Konsumorientierung.

Im Entwerfen dieser kulturellen Gegenwart hat die Religionspädagogik durchaus einiges zu bieten, denn sie lebt selbst von einem Wissens- und Traditionsbestand, der in unserer Kultur verankert ist und deswegen immer noch – vielleicht zwar nur noch auf Grund dunkler Reminiszenzen (aber immerhin!) einen gewissen Grad an Interesse, Legitimation und Akzeptanz aufweist und auch über einen gewissen Grad an sozialer Erkennbarkeit verfügt. Damit haben diese Bestände vorläufig noch einen Vorsprung vor eher partikularen Sinnangeboten, den wir nutzen sollten (Franz-Xaver Kaufmann).

Allerdings wird das Suchen, Ausprobieren und Kultivieren innovativer Orientierungen nicht ohne krisenhafte individuelle Erfahrungen zu machen sein.

„Der geforderte Wandel in der Einstellung zur Arbeit reicht so tief in die Struktur unserer Persönlichkeit, er wird so grundlegende Veränderungen des Zusammenlebens mit sich bringen, daß wahrscheinlich erst die nächste, vielleicht auch erst die übernächste Generation sich auf Grund ihrer psychischen Disposition und ihrer veränderten Wahrnehmungsfähigkeit der

'Nacherwerbsgesellschaft', der Muße und der selbstbestimmten Tätigkeit wird zugehörig und verpflichtet fühlen können.¹³

4.3 Der politische Gesichtspunkt: Der Entwurf einer gesellschaftlichen Gegenwart

Die oben skizzierten individuellen und kulturellen Gegenwarten stellen insgesamt auch eine Kritik an der Organisation von Politik analog der Erwerbsarbeit dar. Sie sind damit gleichzeitig ein Widerstand gegen die Reduktion des Menschen auf seine Erwerbsarbeitsrolle.

Der Entwurf einer Kultur jenseits der Erwerbsarbeit ist von daher auch Voraussetzung einer neuen politischen Kultur. Erst der Abschied von einer Kultur der Arbeit und das Umlernen und Umorganisieren unserer Identitätsmuster schafft eine notwendige Voraussetzung, neue und dringend benötigte Verteilungsformen der bezahlten Erwerbsarbeit zu finden: Erst wenn Arbeit nicht mehr alles ist, wenn es Sinnerfahrung, Selbstwirksamkeit und kreative Tätigkeit jenseits der Arbeit gibt, kann anderes wichtiger als Arbeit werden. Dadurch gewinnen wir neue Freiheitsgrade gegenüber der Arbeit, die es uns vielleicht überhaupt erst ermöglichen werden, unsere Arbeit in Zukunft gerechter aufteilen zu können.

5. Zum Schluß

Ich möchte Sie wieder zu meiner Anfangsgeschichte – sozusagen in den Wald – zurückführen:

Wie Sie sehen, sehe ich die Aufgabe der Religionspädagogik jetzt und in näherer Zukunft darin, tiefer in den Wald der Probleme hineinzuführen anstatt durch vorschnelle Antworten den Weg aus dem Wald zu suchen. Nur so kann sie innovative und kreative Strategien des sinnvollen Lebens und gemeinsamen Überlebens im Wald entdecken. Das bedeutet zugleich, daß sie in gesellschaftliche Prozesse eingreifen und sich von hier ihre Themen vorgeben lassen muß, nur dadurch kann sie Prozesse des öffentlichen Denkens und Nachdenkens initiieren, und nur so wird sie ihrem Status als praktischer Wissenschaft gerecht. Allerdings kann sie die Praxis weder theoretisch vorwegnehmen noch sie ersetzen.

Denn die Praxis selbst ist stets auch Sache einer Streitkultur, und Sache der Willensbildung vieler Menschen; damit beruht sie auf dem, was die Philosophin Hannah Arendt unter dem Begriff „Handeln“ subsumiert.

Es ist Aufgabe der Religionspädagogik, mehrdimensionale Gegenwart zu eröffnen und erfahrbar zu machen, denn es sind diese Gegenwart, die ein solches *Handeln* überhaupt erst ermöglichen.

¹³ Guggenberger: aaO, S. 139.