

Herbert A. Zwegel

## Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt.

### *Herausforderung an den Religionsunterricht<sup>1</sup>*

#### 0. Gliederung

Menschsein und Glauben vollziehen sich unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen (1). Diese sind zu reflektieren, bleibt doch der Religionsunterricht davon nicht unberührt. Auf ihn wirken die Erfahrung der Präsenz von Religion und Kirche in der umgebenden Gesellschaft (2) sowie die religiöse Sozialisation (3). Heranwachsende antworten darauf mit vielfältigen Ausdrucksformen von Religiosität (4), welche durchaus zur Hoffnung Anlass geben, dass in der nachwachsenden Generation Sinnstiftung weiterhin gelingen kann. Der Religionsunterricht in der Schule kann solche Prozesse theologisch begründet und pädagogisch verantwortet unterstützen (5).

#### 1. Zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation

*Vorbemerkung:* Ich gehe davon aus, dass wir – Sie hier im nachkommunistischen Polen und ich im wiedervereinten Deutschland – uns in einer gesellschaftlichen Situation befinden, deren Gemeinsamkeiten, aber auch Ungleichzeitigkeiten und Entwicklungstendenzen zu reflektieren für Religionspädagogik wichtig ist. Gemeinsames gründet in christlichen und kulturellen Wurzeln, in schmerzhaften Erfahrungen (von polnischen Teilungen bis zum Überfall auf Polen zu Beginn des Zweiten Weltkrieges), aber auch im erhofften Zusammenleben im gemeinsamen Haus Europa. Vermutlich unterscheiden sich die Entwicklungsperspektiven für beide Länder nicht wesentlich, auch wenn eine gewisse Ungleichzeitigkeit durch unterschiedliche Entwicklungsschritte und Geschwindigkeiten im (post-)industriell-kommunikativen Komplex und in der gesellschaftlichen Wertstruktur nicht zu verkennen ist. Meine Frage lautet: Was folgt aus der gegenwärtigen Situation für die gesellschaftliche Präsenz von Glaube und Kirche, für die Lebensgestaltung und Sinnarbeit vor allem der Heranwachsenden und für die Aufgaben des Religionsunterrichts?

*Ausgangspunkt* meiner Überlegungen sind die m.E. gleichen gesellschaftsstrukturellen Entwicklungen, denen sich beide Gesellschaften kaum entziehen können: Beschleunigte Entwicklung in Richtung Informationsgesellschaft, Globalisierung und im Gefolge Individualisierung, mit dem Risiko neuer Benachteiligung von gesellschaftlichen Gruppen nach dem Grad der Partizipation an diesen Prozessen.

*Informationsgesellschaft:* Der rasante, gewinnorientierte, ja aggressive Ausbau der Informationsmedien (Telekommunikation, Internet) wird in den entwickelteren Gesellschaften sehr bald alle Informationen für die verfügbar machen, die über die Zugangsvoraussetzungen technischer und persönlicher Art verfügen; da dies längst nicht alle sind, führt dies zu neuen Ungleichheiten. Für Bildungsprozesse ergeben sich neue Herausforderungen, besonders der Sichtung und Bewertung von Informationen, bis

<sup>1</sup> Vortrag am Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Christliche Pädagogik (Prof. Dr. hab. Jerzy Ba-growicz, Uniwersytet Nikolaja Kopernika, Torun, Polen, am 7. November 2000.

hin zur Bewältigung der Entsinnlichung von Erfahrung durch computerbasierte Wissensbestände und virtuelle Welten.

*Globalisierung:* Das kritischste Moment der Globalisierung ist nicht die weltweit zugängliche Information, auch nicht so sehr die weltweit gespannte Konkurrenz um die Ressourcen, sondern die freie Fluktuation des Kapitals um unseren Globus. Die Kapitalflüsse sind derzeit nur von Gewinnmaximierung gesteuert. Wenn es nicht gelingt, über internationale Steuerungsmechanismen eine Mindestkontrolle über dieses frei vagabundierende Geld zurückzugewinnen, können Volkswirtschaften ausschließlich durch Kapitalentzug über Nacht ins Chaos gestürzt werden, mit gravierenden Folgen vor allem für die Systeme Bildung, Krankenversorgung und Altersvorsorge. Hier ist politisches Handeln einzufordern; Politik darf sich nicht schlicht der Globalisierung unterwerfen.

*Individualisierung:* Mit dem Schwinden gesellschaftlich verankerter allgemeiner Sinnwelten und subjektiv orientierender Sozialisationskontexte sowie dem daraus folgenden Zwang jedes einzelnen zur Entscheidung in fast allen Lebensbereichen lösen sich auch herkömmliche Lebensmuster als Identitäts- und Lebenslauf-Bilder auf. Daraus folgen Privatisierung, vor allem aber Individualisierung der Lebenskonzepte: Jede und jeder einzelne wird zum Schmied des eigenen Glücks. Als Beispiel hierfür können Muster des Zusammenlebens genannt werden: traditionelle Ehe und Familie, aufeinander folgende Ehen mit Eltern und Kindern aus verschiedenen Beziehungen, „Ehe“ ohne Trauschein, Single-Existenz, *living-apart-together*, Wohngemeinschaft, Lesben- und Schwulen-Paare. Das entscheidende dabei ist, dass für die Wahl oder nicht-Wahl einer Lebensform keine Sanktionen mehr folgen; auch Kirchenaustritt gilt gesellschaftlich als normal.<sup>2</sup> Alles ist *gleich gültig*, gleich wichtig, aber ganz schnell auch *gleichgültig*, sprich: egal, mit der Folge, dass Menschen kaum noch nach außen darstellen, was ihnen besonders wichtig ist, weil dies ja kaum jemanden interessiert. Sie handeln einfach entsprechend ihren Entscheidungen, reden aber nicht mehr darüber. Eine Wirklichkeit aber, die nicht mehr besprochen wird, wird brüchig und verschwindet langsam. Dies hat gravierende Folgen für die Orientierung Heranwachsender, die kaum noch in eine wertkritische Auseinandersetzung (s.u.) verwickelt werden und selbst vor der Aufgabe von Flickenteppich-Identität (patchwork-identity) und Biographie-Bastelei (bricolage) stehen.

*Globalisierungsverlierer:* Wenn man in die Werbung hineinhört oder Börsennachrichten schaut, scheint es im Zusammenhang von Globalisierung und Individualisierung nur Gewinner zu geben: Endlich stehen allen alle Informationen zur Verfügung, endlich kann jeder in Freiheit seine Lebensformen selbst wählen und jenseits jeder Bevormundung gestalten. Es zeigt sich aber, dass das Ergreifen dieser Möglichkeiten – ob es Chancen sind, kann sich nur im Einzelfall erweisen<sup>3</sup> – persönliche und materielle Res-

<sup>2</sup> Vgl. K.-F. Daiber, Die Zukunft der Volkskirche. Einige Vermutungen aus soziologischer Perspektive nicht nur den Protestantismus betreffend, in: *Lebendige Seelsorge* 37 (1986), 192-200.

<sup>3</sup> R. Hitzler/A. Honer, Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung, in: U. Beck/E. Beck-Gernsheim (Hg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/M 1994, 307-315, 307: „Diese biographischen Freisetzung zeigen sowohl einen Gewinn an – den Gewinn an Entscheidungschancen, an individuell wählbaren (Stilisierungs-)Optionen – als auch einen Verlust – den Verlust eines schützenden, das Dasein überwölbenden, kollektiv

ourcen voraussetzt, über die bei weitem nicht jeder verfügt. Bei den persönlichen Ressourcen sind es besonders die, die über einen geringeren Bildungsgrad verfügen, bei den materiellen Ressourcen besonders kinderreiche Familien, die an dem neuen Segen nicht partizipieren können und als Globalisierungs- und Individualisierungsverlierer einer neuen Armut entgegen gehen – bereits hier in den modernen Gesellschaften, aber vor allem scharf getrennt in den sog. Entwicklungsländern.

Die Generation der heute über 40jährigen ist *mit diesem Übergang konfrontiert*, von dem aber nur wenige Aspekte reflektiert werden können: Neben den Veränderungen in Arbeitswelt und Alltag macht uns Älteren – Eltern, Lehrer oder Erzieher, die wir uns mit einer nach überkommenen Wertmustern herausgebildeten „sicheren Identität“ erfahren – die Begegnung mit den „bunt-kreativen Patwork-Identitäten“ Probleme, wir empfinden sie oft als Provokation: „diffus, chamäleonhaft und ´ohne Tiefe´ erlebt, als modische Varianten der Anpassung an die bestehenden Verhältnisse“<sup>4</sup>. Ich selbst erfahre mich hier durchaus ambivalent: Theoretisch weiß ich durchaus, dass jungen Erwachsenen oft kaum etwas anderes übrig bleibt, als zusammenzubasteln, was sich an Lebensmöglichkeiten zeigt, weil verlässliche Planung auf der Basis selbst einer guten Berufsausbildung selten möglich ist; irgendwie kommen sie schon durch. Begegne ich aber einem solchen Menschen, der dies tatsächlich tut, der sich Zeit läßt, herauszufinden, was es neben Berufsanforderung noch gibt, der sich durch eine biographische Auszeit (Moratorium) die Erfüllung eines Wunsches gönnt, auch wenn er nicht zielstrebig in eine Berufskarriere einzumünden scheint – dann also erfahre mich als ungeduldig, messe ihn an meinen Wertvorstellungen, werte ihn sogar als faul oder nicht belastbar ab, so dass der mögliche Eigenwert der anderen Entscheidung gar nicht in den Blick kommt.

Wir rühren hier an unsere *Einstellung zu Pluralität*, zum Anderssein des Anderen. Der innengeleitete, prinzipienorientierte Mensch traditionellen Musters stellt die Wahrung der Prinzipien häufig über konkrete Erfahrungen und die Erscheinungsweise der einzelnen Person; er steht damit dem autoritären Charakter nahe. Demgegenüber sieht Heiner Keupp „in den zeitgenössischen Identitätsmustern ein bedeutsames *Potential für eine kritische Eigenständigkeit* (Hervorh. H.Z.). Ich sehe in ihnen durchaus auch ein hoffnungsvolles Potential der sozialen Erneuerung. Der klassische Sozialcharakter, der ´Prinzipienmensch´, hat seine Autonomie ganz wesentlich aus der Konkurrenz zu anderen entwickelt, zum eigenen Vater, zu anderen im Leistungskampf um die Plätze an der Sonne. ... In den neuen Identitätswürfen ist dieser Konkurrenzgesichtspunkt wesentlich weniger dominant, und die kommunikative Verbindung mit anderen hat einen deutlich höheren Stellenwert.“<sup>5</sup>

Hier wird eine *Umorientierung* deutlich: Sie ist von der Einstellung getragen, den Heranwachsenden in ihrer Situation etwas zuzutrauen, und zugleich von dem Gefühl: es wird in solchem hoffenden Zutrauen und identifizierenden, zugleich wertkritischen

und individuell verbindlichen Sinn-Daches.“ – Ich beziehe mich durchgängig auf „Riskante Freiheiten“, weil hier leicht zugänglich die relevanten Theorie-Aspekte diskutiert werden; vgl. aber auch H.-G. Ziebertz in diesem Band.

<sup>4</sup> Heiner Keupp, Ambivalenzen postmoderner Identität, in: Riskante Freiheiten, 336-350, 346.

<sup>5</sup> Ebd.

Begleiten von Entwicklungen etwas für die Menschen gutes herauskommen. Biblisch gesprochen: „Sorgt euch nicht!“

Gibt es für solche Zukunftshoffnung gesellschaftsstrukturelle Stützen? Dass es hier noch mehr um Hoffnung als bereits um Wirklichkeit geht, zeigt der Blick auf die Integrationsfähigkeit hochindividualisierter Gesellschaften: Diese können nicht mehr durch einen problematisch gewordenen Werte-Kosmos und auch nicht durch verbrauchs- und konkurrenzorientierte Teilhabe am Wohlstand integriert werden. Integration und Zusammenhalt sind aber unverzichtbar, will ein Gemeinwesen nicht zerfallen und möglicherweise in Barbarei<sup>6</sup> abgleiten. Integration scheint deshalb nur noch möglich, „wenn es gelingt, die Menschen für die Herausforderung zu mobilisieren und zu motivieren“ (Hervorh. H.Z.), die im Zentrum ihrer Lebensführung präsent sind (Arbeitslosigkeit, Naturzerstörung usw.). ... Integration wird hier also dann möglich, wenn man nicht versucht, den Aufbruch der Individuen zurückzudrängen – sondern wenn man, im Gegenteil, daran anknüpft und aus den drängenden Zukunftsfragen neue, politisch offene Bindungs- und Bündnisformen zu schmieden versucht: *projektive Integration*.<sup>7</sup>

Da es Kraft braucht, diese Herausforderung aufzunehmen, ist das Ergebnis ungewiss: „Nachtraditionale Gesellschaften können nur im Experiment ihrer Selbstdeutung, Selbstbeobachtung, Selbstöffnung, Selbstfindung, ja Selbsterfindung integrierbar werden. Ihre Zukunft, Zukunftsfähigkeit, Zukunftsgestaltung ist der Maßstab für ihre Integration. Ob dies gelingt, bleibt allerdings fraglich. Vielleicht erweist sich am Ende doch, daß Individualisierung und Integration einander tatsächlich ausschließen?“<sup>8</sup>

Es gibt aber *Ankerpunkte für die gesuchte Zukunfts- als Hoffnungsfähigkeit*. Sie zeigen sich z.T. schon in konstruktiven Veränderungen z.B. in der Arbeitswelt ab. „Vielleicht könnte die moralische Qualität von Arbeit – das meint: die Berücksichtigung von Sinnbezügen, das Interesse am Erhalt der inneren und äußeren Natur und die Herstellung diskursiver Kommunikation in der Arbeit – ein derartiger Kristallisationspunkt sein. Keine Belege, wohl aber erste Indizien, daß es dafür subjektive Voraussetzungen gibt, sind die Befunde über die beträchtliche ökologische Sensibilität von Arbeitern und hochqualifizierten Industrieangestellten... oder die Hinweise ... über die Entstehung eines postkonventionellen Moralbewußtseins...“<sup>9</sup>

Aber auch in der individuellen Lebensgestaltung gibt es Anknüpfungspunkte, wenn beobachtet wird, dass immaterielle Gesichtspunkte für Lebensqualität eine zunehmende Rolle spielen: „Zum Beispiel, daß die Verfügbarkeit über 'eigene Zeit' höher bewertet wird als mehr Einkommen und mehr Karriere, weil Zeit der Schlüssel ist, der das Tor zu den Schätzen aufschließt, die das Zeitalter des eigenen Lebens verspricht: Gespräch, Freundschaft, Für-sich-sein, Mitgefühl, Spaß usw.“<sup>10</sup>

<sup>6</sup> U. Beck, Nationalismus oder das Europa der Individuen, in: Riskante Freiheiten, 466-481, 478f.; vgl. aber schon den Horizont Kritischer Theorie bei Th.W. Adorno und M. Horkheimer.

<sup>7</sup> Riskante Freiheiten, 34f.

<sup>8</sup> Ebd., 36.

<sup>9</sup> M. Baethge, Arbeit und Identität, in: Riskante Freiheiten, 245-261, 253f.

<sup>10</sup> U. Beck, Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, in: U. Beck (Hg.), Kinder der Freiheit, Frankfurt/M 1997, 9-33, 18.

Sowohl auf der gesamtgesellschaftlichen wie auf der persönlichen Ebene braucht es also eine hohe Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit der Bereitschaft, selbst zukunfts-fähig zu werden, d.h. Visionen zu entwickeln, Kräfte zu mobilisieren und bereit für Handeln zu sein. Hierzu ist nötig, was bisher *Bildung der Persönlichkeit, belastbare Identität* geheißen hat. Diese Persönlichkeit und Identität als *post-konventionelle Identität*<sup>11</sup> muß sich nun aber, obgleich unter den Verdacht autoritärer Struktur gestellt und freigesetzt wie entblößt von Sinnstützen, unter einem verstärkten Risiko des Scheiterns selbst herstellen, ohne dass wir schon wissen, wie diese Quadratur des Kreises gelingen kann. Damit kehrt das *Wertproblem* auf der persönlichen und gesellschaftlichen Ebene *in seiner unausweichlichsten Form* wieder, ja es ist endlich dort angekommen, wo es hingehört, *in den Entscheidungsraum der Person*: Befreit von den Stützen der Traditionen und Institutionen, wird Wertnahme zur eigentlichen Nagelprobe der Zukunftsfähigkeit nachtraditionaler hochindividualisierter Gesellschaften. In Termini der postmodernen Moderne formuliert, heißt dies: Es geht keineswegs um ein beliebiges *anything goes*. Es geht nach wie vor um Wahrheit und Wert, nur nicht im dogmatisch vorab entschiedenen Modus. Vielmehr wird im Geltenlassen der Wahrheiten der Wahrheitswert als Lebensmöglichkeit herausgearbeitet, ohne dem anderen mit Exkommunikation aus der Diskussion zu drohen. Letztendlich geht es um Gerechtigkeit in einem radiakeln Sinne.<sup>12</sup>

Ein nochmaliger Blick auf Pluralität kann deutlich machen: Als Erfahrung der Gegenwart sollte nicht Pluralität das Problem sein, sondern im *global village* das *mögliche Verschwinden von Pluralität*, ehe sie richtig wahr-genommen ist. Fremdenfeindlichkeit und fundamentalistische Tendenzen sprechen dafür, dass Pluralität als Chance von Lebensmöglichkeiten subjektiv nur schwach verankert ist, wohingegen *Uniformierung* der Lebensbedingungen der Logik des Marktes und der Macht des Geldes entspringt und somit strukturell fast ungebrochen wirksam, ja unausweichlich scheint. Die *Option* lautet also: Vor die Frage gestellt, wem gegenwärtig der Vorrang einzuräumen sei, einem Einheitsbedürfnis oder der Bereicherung durch Vielfalt, ist für Vielfalt zu plädieren. Dabei geht es nicht um Beliebigkeit, eine „Buntheit von Varianten“ (Lyotard), sondern um engagierten Streit um die in der Vielheit beschlossenen Möglichkeiten. Dieser Streit ist nur dann fruchtbar, wenn er auf dem Boden einer rational sich ausweisenden Position geführt wird und *zugleich* den anderen nicht einfach folgenlos toleriert, sondern im Entdecken seines Wertes als Partner ernst nimmt. Darin vollzöge sich ein Schritt voran auf dem Weg zum Menschen und zu einem Mehr an Humanität. Eine solche Bereicherung der Lebensmöglichkeiten durch die verschiedenen Sichtweisen des Lebens könnte für religiöse wie mythische und künstlerische Weltdeutungen ein Doppeltes bedeuten: Im Abrücken von dogmatischen Positionen könnten sie im

<sup>11</sup> Vgl. J. Habermas, Individuierung durch Vergesellschaftung, in: Riskante Freiheiten, 437-446, 444: „Eine um alle normativen Dimensionen verkürzte, auf kognitive Anpassungsleistungen reduzierte Ich-Instanz bildet zwar eine funktionale Ergänzung zu den mediengesteuerten Subsystemen; aber sie kann die sozial-integrativen Eigenleistungen, die eine rationalisierte Lebenswelt den Individuen zumutet, nicht ersetzen. Diesen Forderungen würde nur eine *postkonventionelle Ich-Identität* (Herv. H.Z.) genügen. Und diese kann sich nur im Zuge einer fortschreitenden Individualisierung herausbilden.“

<sup>12</sup> Vgl. W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Berlin <sup>5</sup>1997, 244 u. ö.

Diskurs der pluralen Rationalität wieder ernst genommen werden.<sup>13</sup> Auch die religiöse Weltdeutung könnte so in ihr Eigenrecht zurückfinden. Der Konjunktiv, ja Optativ erfordert, die Bedingungen hierfür eigens zu reflektieren.

## 2. Präsenz von Religion und Kirche in der umgebenden Gesellschaft<sup>14</sup>

Zunächst hat *Individualisierung*, das Schwinden der Einflüsse von Traditionen und Institutionen, auch vor der Kirche nicht halt gemacht; auch *Glauben* wird zunehmend zur Sinngebungsleistung der Subjekte in Freiheit, freilich „riskant“ zwischen Gelingen und Scheitern. Kirchliche Herrschaftsstrukturen und Denkverbote erzeugen zusätzliche Widersprüche und erschweren für Gläubige konstruktive Lösungen.

Auch als *Institution* sieht sich Kirche mit der Frage konfrontiert, „was geschieht, wenn das Individuum aufhört, die Institutionen zu beglaubigen, die das Individuum beglaubigen“. Die Dauerreflexion der Institutionen interessiert außer den Institutionenkern und Wissensbewahrern niemanden mehr. „Dieses moderne Individuum hat mit den Institutionen, von denen wir Sozialwissenschaftler sprechen, ungefähr soviel zu tun wie ein Bergbauer im Mittelalter mit dem Gott, über den die Scholastiker stritten. ... Dieses banale Individuum hat irgendwo auf dem Weg in die Moderne seinen institutionellen Faden verloren.“<sup>15</sup>

Im Blick auf die Aufgabe von Kirche in Geschichte und Gesellschaft, vor allem aber im Blick auf religiöse Vermittlungsprozesse interessieren die *Störungen kirchlicher Präsenz* in der Gesellschaft und in der subjektiven Wahrnehmung besonders.

In der *äußeren Wahrnehmung* gerät kirchliche Präsenz in vielfältige Konkurrenzen: Neben den Kirchen stehen die Glaspaläste der Banken und die Wallfahrtsorte der Kunst als Museen; neben Prozessionen die kommerziell inszenierten Events, ob als *love-parade* oder *rave-party*; neben der liturgisch (mittlerweile auch) inszenierten Papstmesse die professionellere Feier der Eröffnung von (olympischen) Spielen.

Für die *innere Wahrnehmung* spielt die *Besetzung bestimmter Themen* eine bedeutendere Rolle: Bei der Sorge um die Schöpfung als Umwelt konkurriert z.B. Greenpeace, in der Einheit von Programm und Aktion ungleich wirksamer als bloße kirchliche Appelle. Themen, die zu einer bestimmten Zeit von der Kirche konstruktiv vertreten worden sind, wandern im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung in andere Bereiche, werden selbstverständlich und damit nicht mehr mit Kirche assoziiert.

Dies hat zur Folge, dass für die Kirchen oft nur die Themen, für die sich sonst niemand zuständig fühlt, als *unbequeme Einreden* übrigbleiben: Schutz des Lebens; verantwortete Sexualität und Beziehung; Auseinandersetzung mit Schuld und Fehlbarkeit der Freiheit; Einstehen für die Benachteiligten und Armen mit der Bereitschaft zu teilen. Diese Themen zeigen bei den Menschen – nicht nur im Zuge der problematischen Geschichte der Kirche mit den Errungenschaften der Neuzeit (Syllabus und Antimodernisteneid) und den damit (zumindest in Deutschland) einhergehenden eingewurzelt

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 196.

<sup>14</sup> Vgl. F.-X. Kaufmann, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989; K. Gabriel, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, (Q.D. 141) Freiburg/Br. u. a. <sup>6</sup>1998.

<sup>15</sup> R. Hitzler/E.J. Koenen, Kehren die Individuen zurück?, in: Riskante Freiheiten, 447-465, 460f.

Vorurteilen gegenüber der Kirche – *ambivalente* Wirkungen. Sie verlangen als Einreden von den Menschen: eine Unterbrechung von gewohntem, nicht immer nur unreflektiertem Tun; ein Leiden an der erkannten Situation; schließlich Veränderung liebgewordener Verhaltensweisen unter Aufwendung an Energie, Ressourcen und Arbeit am Charakter. Dem begegnen viele Menschen mit Abwehr, wobei der eigene Abwehranteil nicht erkannt, sondern auf die Kirche negativ projiziert wird.

Kirchenmitglieder, die sich diesen Erwartungen stellen wollen, beobachten bei sich zusätzliche Hemmnisse: Sie erfahren, dass sie als verantwortlich handelnde Menschen in vielen Belangen in der hierarchisch strukturierten Kirche nicht wirklich ernst genommen werden. Sie haben zwar vielfältige Pflichten, aber wenig Mitbestimmungsrechte, was in demokratisch verfassten Gemeinwesen zu unaufhabbaren Widersprüchen führt, besonders da, wo z.B. die Verweigerung von Partizipation im Umgang mit Finanzen und Organisation keineswegs als gottgewollt begründet werden kann. Herrschaftsstrukturen und Machtsicherungsmechanismen der Kirche stehen damit selbst bei gläubigen Christinnen und Christen einer kraftvollen Identifikation und daraus folgender Motivübernahme zu entschiedenem Handeln im Wege. Die so erzeugten *kognitiven und emotionalen Dissonanzen* führen dazu, aus dem Felde zu gehen und seine unverzichtbaren Orientierungen dann ohne Kirche zu suchen. Konkret: Wie sollen Frauen ihr Engagement in der Kirche motivträchtig aufrechterhalten, wenn kaum Hoffnung besteht, dass die Männerkirche ihnen den notwendigen und theologisch auch möglichen Raum öffnet?

Die Frage lautet zumindest für die hier skizzierte gesellschaftlich-subjektive Situation: Wie kann die Gegenwarts- und Zukunftskraft des Glaubens in den Glaubenden vor systembestimmten und motivationsschwächenden Dissonanzen bewahrt werden? Wie kann es für gläubige KatholikInnen, statt an Kirche mitsamt ihren Repräsentanten zu leiden, (wieder) gelingen, Kirche als *gutes inneres Objekt* zu entwickeln und an ihm motivträchtig festzuhalten?

Diese überwiegend emotionale Aufgabe fordert nicht kuschelweiche Problemverdrängung. Die Annahmung der o.g. Themen, die als unbequeme Einreden empfunden werden, ist im Interesse der Humanität unverzichtbar.<sup>16</sup> Die geforderte Überwindung der inneren Dissonanzen bei den Gläubigen kann sich nur im *Verzicht auf autoritäre Vorgabe* und in *Anerkennung der Freiheitsmöglichkeiten der Gläubigen* vollziehen: Ihnen etwas zuzutrauen, ihnen statt mit Mißtrauen und Vorwürfen mit Zutrauen und Anerkennung zu begegnen, heißt: Es wird keineswegs auf Glauben, weder als *fides quae*

<sup>16</sup> Vgl. etwa U. Beck, Nationalismus oder das Europa der Individuen, 479, mit dem Szenario, wenn die globalen Herausforderungen „fabrizierter Unsicherheit“ nicht bewältigt werden: „Hier drohen nicht nur finale Katastrophen, auch die Utopien vom ‚neuen Menschen‘ sind noch lange nicht ausgestanden. Nochmals als Beispiel die Gentechnik: Fast alle erforschen und propagieren wohl diese neuen Techniken in dem festen Glauben, daß die Rassentheorien und ihr eugenischer Wahn auf immer in den Massengräbern des Naziterrors verschwunden sind. Aber die Eugenik, die droht, hat alle Kennzeichen einer finsternen Verschwörung abgelegt und das Kostüm von Gesundheit, Produktivität und Gewinnverheißung angelegt. Sie betritt in weißen Kitteln, mit Forschungsehrgeiz und den guten Absichten der Ärzte ausgestattet, im Willen der Eltern, das ‚Beste‘ für ihr Kind zu tun, die Bühne der Weltgeschichte. Was ist denn so schlimm daran, wenn Eltern ‚gesunde‘ Babies wollen? Wer will schon die genetische Bekämpfung von Erbkrankheiten verhindern? Dies sind Fragen, die einer *klinischen, kommerziellen, privaten Eugenik* die Tore öffnen.“

noch als *fides qua*, und auch nicht auf Werten verzichtet, sie werden vielmehr den Menschen als Fähigkeit und Würde zugesprochen; zugleich werden die Menschen unterstützt, nicht bevormundet, diese Würde auch leben zu können.

Es müßte also gelingen, von der bisherigen, oft blockierenden (Ge-)Wissens-Einrede zu einem Kompetenz anerkennenden Miteinander der Lebensgestaltung zu kommen: mit gleichberechtigten Partnerinnen und Partnern; mit unterschiedlichen Gaben und Kompetenzen; mit gemeinsamem Suchen nach Lösungen. Das Ergebnis wäre ein lebendig verankerter Beitrag im gesellschaftlichen Ringen um das gute Leben. Dann können sich bei den Gläubigen die eigenen konstruktiv-positiven Gestaltungsversuche des Lebens innerlich mit Glauben, Kirche und Zukunft, ja mit Erfahrungen, die Freude machen und Glück bringen, verbinden, statt immer nur in Leidenskontexte verwickelt zu werden. Die anstehenden Zukunftsfragen sind viel zu bedeutsam, als dass ein Zusammenwirken von Institutionen und Subjekten weiterhin durch autoritäre Strukturen verhindert werden dürfte.

Gerade postmoderne Gesellschaften mit dem Risiko allseitiger Beliebigkeit brauchen ein institutionalisiertes Gedächtnis des *humanum*. Kirche kann in diese prophetische Aufgabe einstimmen, wenn sie, statt überwiegend das schlechte Gewissen der Menschen zu sein – mit den skizzierten ambivalenten Folgen –, deren Leben mitgehend begleitet, den Menschen etwas zutraut. Für unsere Kirche kann das bedeuten, von mancher Verdunkelung Gottes in Strukturen der Macht und Herrschaft Abschied zu nehmen und der indirekten Mitteilung Gottes Raum zu geben: „Selig die Trauernden, sie werden getröstet werden.“ Das *passivum divinum* steht hier für Gotteserfahrung im Kontext radikal ernst genommener menschlicher Situation, welche als Gotteserfahrung nicht hergestellt werden kann, sich aber gleichwohl indirekt vollzieht, gleichsam in Ohnmacht mächtig wird. Mit *Evangelii Nuntiandi* heißt dies: Das Zeugnis des Lebens darf dem Zeugnis des Wortes vorausgehen.

Ein solches Verständnis von Kirche plädiert nicht für ein Kontrast-Modell, welches letztendlich von der Abwertung des anderen lebt, mit dem man nichts zu tun haben will, obgleich man ihm zeigen will, wie das wahre Leben aussieht. Die Einsetzung von Kirche in Gesellschaft und Geschichte muß sich mit den Menschen gemein machen; als Sakrament für die Menschen muß Kirche die menschliche Situation in sich aufnehmen, mit allen Spannungen und auch Unsicherheiten, aber auch Gelingendem.<sup>17</sup> Welche künftige Gestalt von Kirche sich daraus ergibt (Emergenz), können wir noch nicht wissen, müssen wir aber im Vertrauen auf den göttlichen Beistand vielleicht gar nicht wissen.

Dieses *Ergebnis* unserer Reflexion *konvergiert* mit dem oben bereits für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung formulierten Einsicht: Der Schritt auf ein Mehr an Humanität erfordert weiterhin Subjekt- und Wertarbeit, jedoch nicht in dogma-

<sup>17</sup> Vgl. M.N. Ebertz, Kirchenmitgliedschaft – ein Tauschverhältnis? In: ThPrQ 145(1997), 132-142, 138: „Während die Funktionsträger der Kirchen den Erfolg ihrer Erwartungen vor allem am Teilnahmeverhalten der Mitglieder und an der Befolgung kirchlicher Normen messen, konzentrieren sich die Erwartungen der Mehrheit der übrigen Kirchenmitglieder um den Gesichtspunkt, ob die kirchlichen Deutungsschemata und symbolischen Handlungen ihnen helfen, zu verstehen und selbst verstanden zu werden, ob sie ihnen helfen, ihre Interaktionen fortzuführen und ihre jeweilige Lebenssituation zu bestehen und festlich zu begehen“ ...“



tisch-autoritativer Vorgabe, die die Subjekte entmündigt, sondern in Anerkennung von Freiheit in Pluralität, die der Würde und Fähigkeit der einzelnen für Gestaltung von Leben und Zukunft Raum gibt, mit diakonisch gestützten förderlichen Strukturen für die Benachteiligten.

Will man die Realisierungschancen gesellschaftlicher und kirchlicher Veränderungen in die skizzierte Richtung einschätzen, muß freilich bedacht werden, dass es bisher auch die anderen gesellschaftlichen Groß-Institutionen wie Parteien, Gewerkschaften und Wissenschaften noch nicht geschafft haben, den gesuchten Übergang zu realisieren, sind sie doch auch weiterhin und weithin noch ihren traditional-autoritativen Handlungsmustern verhaftet. Der Weg von der Konkurrenz zur Kooperation ist auch dort noch weit.

### 3. Religiöse Sozialisation

Die bisherigen, eher als Grundoptionen formulierten Gedanken sollten sich auch im Kontext religiöser Sozialisation abbilden lassen; nur so können Optionen in die Subjekte „einwandern“. Der hier zur Verfügung stehende Raum läßt aber nur einige skizzenhafte Bemerkungen zu.

Wo die traditionellen Muster religiöser Sozialisation (Riten und Symbole, sakrale Inszenierungen und Katechismuswissen, geschlossene soziale Milieus und intergenerationale Verhältnisse) nicht mehr greifen, müssen sich andere Sozialisations- als „Tradierungs“-Formen herausbilden. Diese können da anknüpfen, wo sich weiterhin die wesentlichen Fragen der Menschen stellen: „... die Kontingenz des menschlichen Lebens stellt jeden einzelnen vor eine Fülle von Problemen, die bewältigt werden müssen, und zwar auch dann, wenn die dafür zur Verfügung stehenden religiösen Symbole nicht mehr in Anspruch genommen werden: das Problem etwa der persönlichen Identität, der Umgang mit Leid, die Frage nach der Gerechtigkeit in der Welt, die Frage nach der Zukunft, die Frage nach dem Menschen im Universum, die Frage nach den letztgültigen Normen, die Frage nach der Verantwortung der Natur gegenüber, die Frage nach der möglichen Verwirklichung von Frieden und Humanität. Was hier in einer nichtreligiösen Sprache thematisiert ist, war in der religiös fundierten Gesellschaft religiöse Thematik. Deshalb ist davon auszugehen, daß die ‚religiösen‘ Probleme bleiben, nur die Sprache sich gewandelt hat, d.h., daß sich die Frage nach den letzten Dingen häufig nicht mehr als religiöse Frage zu verstehen vermag.“<sup>18</sup>

Es gibt somit genügend Erfahrungsbereiche, in denen sich für Heranwachsende eine Auseinandersetzung mit Wert-Modellen vollziehen könnte. Wert-Kompetenz als Fähigkeit zur Wertnahme bildet sich aber nur heraus, wo, auch in religiöser Hinsicht, diese Auseinandersetzung an *Wahrnehmung* im Sinne von *Sehen*, vor allem aber auch von *Es gilt* festmachen kann: Wo Werte bzw. Modelle nicht mehr in sozial-emotional dichten Beziehungen (z.B. Familie oder *peer-group*) wahrgenommen werden können, kann man sich weder mit ihnen auseinandersetzen noch diese für sich übernehmen. Wenn aber z.B. bereits für Eltern die früheren bergenden Orientierungen symbolisch-rituellen Charakters geschwunden sind oder wenn die tradierten Antworten in

<sup>18</sup> K.-F. Daiber, Die Zukunft der Volkskirche, 193.

den neuen Herausforderungen nicht mehr greifen, bleibt statt der Darstellung von Werten nur die Darstellung von Unsicherheit oder das Schweigen.

Mir scheint die Hineinnahme der Heranwachsenden in die *Wertarbeit* der Älteren selbst ein Weg zu sein, wobei sich diese traditionellen Lebensalterszuordnungen je nach Problemlage durchaus umkehren könne. Dabei verändern sich Beziehung und Kommunikation: Komplementarität, die auf gegenseitiger Ergänzung und Erhalt von Unterschieden beruht, wird zunehmend in Symmetrie überführt, die sich durch das Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern auszeichnet.<sup>19</sup>

Im Übergang von der *Belehrung zur Teilhabe bzw. Partizipation* versuchen z.B. Eltern, ihr Leben stimmig zu gestalten. Sie berieseln aber die Heranwachsenden nicht permanent mit religiösen „Sprüchen“, vielmehr reden sie – mit Kindern in Erzählungen, mit Jugendlichen im Diskurs – in für sie *wichtigen Situationen* des Gelingens oder Scheiterns über ihre Motive, die Quellen ihrer Kraft zur Gestaltung oder zum Neuanfang, hier z.B. der biblischen Botschaft und kirchlicher Gemeinschaft. Dann kommen *biblische Botschaft* und Glaubenswissen nicht abgehoben und belehrend daher, sondern mit *konkreten Lebensfragen verknüpft*, an denen die Heranwachsenden das für Wertnahme unverzichtbare Moment erfahren: Das ist den für mich wichtigen Personen (*significant others*) bedeutsam, das gilt etwas bei ihnen.<sup>20</sup>

Freilich setzt diese stimmige Verknüpfung von Lebensgestaltung und begleitender Deutung die Überwindung o.g. Dissonanzen und darin der Schweigespirale und des Aus-dem-Felde-Gehens voraus. Es setzt auch voraus, dass die Sprache des Glaubens von einer theologischen Fachsprache als Elite-Sprache zu einer gläubigen Alltagssprache sich wandelt. Sie muß sich verbinden mit entscheidenden Situationen, in denen nicht nur Leid und Schmerz, sondern auch Gelingen und Glückserfahrung deutlich werden; eine Glaubenssprache, die nur Verzicht und Schuldgefühl transportiert, wird kaum die motivationale Kraft befreiender Erfahrungen erschließen, die für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben notwendig ist.

Entsprechend wird diese Glaubenssprache auch nicht am Kriterium der Vollständigkeit der ganzen und gesunden Lehre gemessen werden können. Vielmehr werden die, die in sozial-emotional dichten Beziehungen an ihrem Handeln und seinen Motiven Anteil geben und darin auch einen Weg zu gläubiger Sinnggebung öffnen, für die *eher spärlichen Schlüsselsituationen* dankbar sein und nicht sogleich den ganzen Katechismus daran hängen: Die Dichte einer existentiell-gläubigen Deutung muß nicht durch weitere Konditionale verwischt werden. Vielmehr darf auch hier darauf vertraut werden, dass mit wenigen Schlüsselerlebnissen ein Zugang für neue Situationen und weitere Herausforderungen eröffnet ist. – Neben Beispielen aus Lateinamerika, aber auch der „Solidarität“ in Polen wären unsere eigenen Lebenskontexte im Blick auf solche

<sup>19</sup> Vgl. P. Watzlawick, Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und „Wirklichkeit“, München/Zürich 1988, 16-30; vgl. auch H.A. Zwergel, Art.: Kommunikation, in: V. Rickers/N. Mette (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik (im Druck).

<sup>20</sup> Vgl. H.A. Zwergel, Zur ethischen Erziehung in der Grundschule, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, (Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93) Frankfurt/M 1994, 126-137; inzwischen 4. erw. Auflage 2000.

Schlüsselsituationen entlang den oben genannten weiterhin bestehenden Lebensfragen zu buchstabieren.

Zum Schluß der Überlegungen zur Sozialisation möchte ich noch auf das Konzept *Haltende Umwelt* eingehen: Wird Individualisierung und Subjektivierung bei Erwachsenen im Verhältnis zu den Heranwachsenden als schlichtes Gewährenlassen mißverstanden, führt dies zu Entstrukturierung und einer Entwicklung gleichsam nach dem Muster von Versuch und Irrtum. Besonders die psychoanalytische Psychologie lehrt uns aber, dass Strukturierungshilfen unverzichtbar sind; diese stehen nicht im Widerspruch zur Autonomieförderung, sie sind vielmehr deren notwendige Bedingung. Dem sucht das auf Winnicott zurückgehende Konzept der haltenden Umwelt Rechnung zu tragen.

Haltende Umwelten sind für die psychische Entwicklung und Gesundheit von elementarer Bedeutung und zeichnen sich dadurch aus, daß sie

- zuverlässig in der Nähe sind (Halt und Struktur geben; Grenzen ziehen),
- zum Loslassen ermutigen (entwicklungsförderlicher Impuls),
- in Krisen für Rückzugsmöglichkeiten erreichbar sind.<sup>21</sup>

Nicht nur Kinder und Jugendliche brauchen solche haltenden Umwelten, auch Erwachsene, Menschen in Beziehungen und Arbeitszusammenhängen, ja auch in religiösen und pädagogischen Institutionen.<sup>22</sup> Dieses Halten und Aus-Halten ist für die schulische Bearbeitung der immer häufiger auftretenden Aggressionen, die als ein Ausagieren (Re-Inszenierung) traumatischer Erfahrungen verstanden werden können, von grundlegender Bedeutung. Wer den anderen aufgrund einer über Selbsterfahrung und Supervision ermöglichte Reflexion der eigenen Verstrickung<sup>23</sup> aushält, ihn nicht mit eigenen Projektionen überlagert und/oder aus Enttäuschung Beziehung abbricht, ermöglicht dem Kind, vielleicht als Botschaft des Pädagogen zu entziffern und erstmals in seinem Leben zu erfahren: „Ich ertrage Deine Aggressionen, und unsere Beziehung zerbricht nicht daran.“ Nur diese Reaktion ermöglicht es dem Kind, sich nicht erneut unwert zu fühlen, sondern die erfahrene Verlässlichkeit des Pädagogen für seine Entwicklung zu nutzen. Grenzziehung und Halten als Kennzeichen äußerer Strukturbildung sind für die innere Strukturierung unverzichtbar.

#### 4. Ausdrucksformen von Religiosität bei Kindern und Jugendlichen

Auch wenn sich Jugendalter *nach unten* (zur Kindheit hin) wie *nach oben* (zum Erwachsenenalter hin) immer weniger abgrenzen läßt, wäre im Blick auf unsere religionspädagogische Aufgabe nun aufzuzeigen, dass es in der gegenwärtigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auch Anknüpfungspunkte gibt, die es rechtferti-

<sup>21</sup> Vgl. R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, 211; „Sie muß das Kind sicher halten (Bestätigung und Anerkennung), sie muß zur rechten Zeit loslassen (Hilfe bei der Ablösung, Widerspruch), und sie muß während der schwierigen Zeit in der Nähe bleiben.“

<sup>22</sup> Vgl. H.-G. Trescher/U. Finger-Trescher, Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung, in: U. Finger-Trescher/ H.-G. Trescher (Hg.), Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Mainz 1992, 90-116, 111.

<sup>23</sup> Ebd. 100f.

gen, dass die entwickelte positive Option tatsächlich realisiert werden kann. Zwar treten individuelle und kirchliche Religion immer weiter auseinander, aber die individuellen Formen von Religion zeigen deutlich Gestaltungsversuche, die als eigenständige, oben bereits als bedeutsam erkannte Subjektarbeit zu interpretieren sind. Die neueste Shell-Jugendstudie<sup>24</sup>, die die Situation in Deutschland abbildet, enthält vielfache Hinweise für solche Gestaltungsversuche Jugendlicher *unter erschwerten Bedingungen*.<sup>25</sup> Studien über die Situation in Polen könnten dies wahrscheinlich ebenfalls bestätigen. Ich will hier aber das Kirchenverhältnis Jugendlicher als Indikator für die Problemlage und als religionspädagogische Herausforderung heranziehen. Volker Drehsen bemerkt treffend, dass Kirchendistanz nicht auf bestimmte Altersphasen begrenzt ist, dass aber gleichwohl die Lebensphase der Adoleszenz „das Privileg genießt, solche Problemlagen und Möglichkeiten ihrer Bewältigung auf eigene Weise notfalls auch provokativ zum Ausdruck zu bringen und experimentell abzuarbeiten, die recht eigentlich gesamtgesellschaftliche, allgemeinkulturelle Problemlagen und Möglichkeiten widerspiegeln: Jugendreligiosität besitzt Indikationswert für eine defiziente Erwachsenenreligiosität. ... Nicht was Erwachsene ´der´ Jugend für ein Kirchenbild zu vermitteln hätten, wäre dann die Frage, sondern worin sich denn die Unzugänglichkeit und Unzulänglichkeit einer Kirche zu erkennen gibt, auf die immer mehr Jugendliche und mit ihnen zunehmend mehr kirchendistanzierte Erwachsene kritisch den Finger legen.“<sup>26</sup>

Was für Kirche aus den Erfahrungen sicher nicht nur von evangelischen „Kirchentagen“ zu lernen wäre, wären drei vermifßte und zugleich erwünschte Momente: „Integration von Glaubenspraxis und Lebenswelt“, „Offener ´Werkstatt´-Charakter“ und „Transzendierender Festcharakter“.<sup>27</sup>

Vielleicht können kirchlich-religiöse Praxen diese Wunschgestalt von Religiosität eher in sich aufnehmen, wenn neben parochiale eine Vielfalt weiterer kirchlicher Ausdrucksformen tritt: „... angefangen bei den Versammlungen zu Bachkonzerten oder passageren Veranstaltungen einer ´City-Pastoral´ über Kirchen- beziehungsweise Katholikentage, Wallfahrten und Betätigungen in caritativen Einrichtungen bis hin zum mobilen Kloster auf der Kirmes, zur offenen geistlichen ´Tankstelle´ der Kommunität in Burgund oder zu ´Mini-Taizés´.“<sup>28</sup>

<sup>24</sup> *Deutsche Shell (Hg.)*, Jugend 2000, 2 Bände; Gesamtkonzeption A. Fischer/Y. Fritzsche/W. Fuchs-Heinritz/ R. Münchmeier, Opladen 2000.

<sup>25</sup> Es lohnt sich hier durchaus, genauer hinzusehen; die Jugend erweist sich keineswegs als amorphe Masse, sondern z. B. in ihren Wertpräferenzen hoch differenziert; vgl. Jugend 2000, Bd. 1, 99-105 u. ff., die aus den Vorstudien empirisch gewonnenen Wertedimensionen: „Autonomie – Kreativität und Konfliktfähigkeit“; „Menschlichkeit – Toleranz und Hilfsbereitschaft“; „Attraktivität – Gutes Aussehen und materieller Erfolg“; „Modernität – Teilhabe an Politik und technischem Fortschritt“; „Authentizität – Persönliche Denk- und Handlungsfreiheit“; „Familienorientierung – Partner, Heim und Kinder“; „Berufsorientierung – Gute Ausbildung und interessanter Job“. Vgl. auch ebd., 138 u. ff., die ausgewogene Verteilung der Werttypen (Prozentanteile der Gesamtstichprobe in Klammern): Die „Distanzierten“ (17 %); die „Freizeitorientierten“ (16 %); die „Vielseitigen“ (25 %); die „Modernen“ (22 %) und die „Traditionellen“ (20 %).

<sup>26</sup> V. Drehsen, Alles andere als Nullbock auf Religion. Religiöse Einstellungen zwischen Wahlzwang und Fundamentalismus, in: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 10: Religion der Jugend wahrnehmen – Ohne Hoffnung erziehen?, Neukirchen-Vluyn 1995, 47-69, 53.

<sup>27</sup> Ebd., 58f.

Wenn Jugendliche ihre subjektive Religiosität ausformen, spricht dies für Sinnsuche und Gestaltungswille, auch für ein Gespür für Realität. Dafür steht auch, dass sie gerade nicht massenhaft den sog. Neuen Jugendreligionen nachlaufen und sich auch nur vereinzelt aus Neugier und Interesse am Kick dem Okkultismus zuwenden.<sup>29</sup>

## 5. Religionsunterricht in der Schule

Bei der Frage nach dem Religionsunterricht, der auch in Polen seit 1990 wieder in den Schulen erteilt wird,<sup>30</sup> müssen die bisherigen Erwägungen um ausgesprochen schul- und religionspädagogische ergänzt werden.

Unabhängig davon, ob der Religionspädagogik schon die Mittel zur Verfügung stehen, die Religiosität Jugendlicher angemessen wahrzunehmen, ist es für die oben geforderte Reflexionsfähigkeit des Subjekts und wegen der hohen Individualisierung jugendlicher Religion notwendig, diese mit fortschreitendem Alter selbst zum Gegenstand von Religionsunterricht zu machen: In der Wahrnehmung ihrer eigenen Religion können Jugendliche eine persönliche Kompetenz herausbilden,<sup>31</sup> mit der sie dann auch den Glauben, meist nur in bestimmten Aspekten, mit ihrem eigenen Leben verknüpfen können, aber nicht müssen. Doch darf diese Religion nicht zuerst *als Religion* wahrgenommen werden; es geht vielmehr zuerst um die Wahrnehmung ihres *Lebens*, ihrer Wünsche und Begrenzungen, ihres Protestes und ihres Hoffens, also um das, was die Gestaltungsversuche ihres Lebens ausmacht.

Kern- als Schlüsselthemen wurden dazu oben zureichend benannt. Die unverzichtbare *Anstrengung kognitiven Durcharbeitens* wichtiger Menschheits-Situationen könnte sich unter der Perspektive der Gefährdung bzw. Herstellung einer Kultur der Solidarität vollziehen, in der Heranwachsende sowohl eine Bedingung ihrer eigenen Zukunft wie einen Grundzug der Botschaft und Praxis Jesu erfahren können. Die zuge-mutete kognitive Anstrengung ist ein möglicher Weg zur individuell verankerten Entscheidung. Ohne dieses Durcharbeiten folgt notwendig das Gefühl des Alleingelassen-seins und entsprechend das Herumbasteln-müssen.

Wer Zukunft bewältigen will, muß sich aber auch auf´s Wünschen verstehen, könnte man in Abwandlung von Adorno formulieren. Es geht im Religionsunterricht über die kognitive Durchdringung hinaus vor allem auch um *emotionale Wachheit* gegenüber Situationen und den in ihnen beschlossenen Eigengesetzlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten. So können die Kinder Erfahrungen machen: „es geht nicht“, „so geht es nicht“ (Realitätserfahrung als Kontrasterfahrung), „es geht mir auf“ (Wirklichkeitserfahrung als Sinnerfahrung) und „es geht mich [unausweichlich] an“ (Wahrheitserfahrung als Motivationserfahrung).<sup>32</sup>

<sup>28</sup> M.N. Ebertz, 140.

<sup>29</sup> Vgl. Drehsen, 62f.

<sup>30</sup> Vgl. C. Rogowski, Die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland nach dem II. Vatikanischen Konzil, Paderborn 1995, 174-196; vgl. auch: B. Andonov, „Religionsunterricht würde die Rechte der Atheisten verletzen!“ Die Schwierigkeiten des orthodoxen Religionsunterrichts, im postkommunistischen Bulgarien wieder Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen zu werden, in: Religionspädagogische Beiträge 44/2000, 163-168.

<sup>31</sup> Vgl. F. Schweitzer, Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: JRP 10, 71-88, 87f.

Religionspädagogik und Religionsunterricht haben auch eine gute Tradition, im Sinne des *Gedächtnisses des Humanum* und gegen deutliche strukturelle Trends der Uniformierung des Menschen widerständige Motive aus der jüdisch-christlichen Tradition einzubringen als *Unterbrechung und Gegenlernen*. Aus einem wertschätzenden Umgang mit Pluralität wissen Religionslehrerinnen und Religionslehrer, dass angesichts der Menschheitsprobleme dieser Welt die große Ökumene der Religionen, ja die umfassende Ökumene der Menschen guten Willens unverzichtbar ist.

An dieser Stelle soll aber die hermeneutisch orientierte Reflexion religionsunterrichtlicher Möglichkeiten nicht weiter verfolgt werden. Sie hat in der Religionspädagogik eine gute, aber allein nicht zureichende Tradition. Ich gehe vielmehr auf die Ebene ausweisbarer Entscheidungen über.

Die aktuellsten Fragen werden im Zusammenhang der *Qualitätssicherung von Schule*<sup>33</sup> an den Religionsunterricht gestellt: Wann ist Religionsunterricht *guter* Religionsunterricht? Dahinter steht einmal die gesellschaftliche Erwartung, dass ein Ressourcen benötigendes Fach (staatliche Lehrerausbildung- und besoldung, schulische Infrastruktur etc.) ausweisen muß, ob es die gesteckten Ziele auch erreicht, wenn die Legitimationsfrage dieser Ziele vorab als geklärt betrachtet werden kann. Trägt der Religionsunterricht wirklich etwas zur Identitätsbildung der Heranwachsenden bei, was in allen Zielformulierungen beansprucht wird?

Die Religionspädagogik als Fachdidaktik muß eingestehen, dass sie auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung als Lehr-Lern-Forschung bisher kaum die Fragen richtig formuliert, geschweige Antworten gefunden hat.<sup>34</sup> Die permanenten Legitimationsdebatten haben die hermeneutische Linie und damit auch die Kräfte der Religionspädagogik überstrapaziert. Werden die anstehenden Forschungsaufgaben wahrgenommen, könnte es durchaus sein, dass Religionspädagogik als Fachdidaktik Religion künftig ihre Ziele bescheidener formuliert, dafür aber die Erreichbarkeit derselben gezielter abstützen kann.

Ein solches Forschungsbemühen wird nicht allein auf Lehr-Lern-Strategien hin ausgerichtet sein, vielmehr wären in den Forschungskontext auch deren spezifische Grenzen als Systembelastungen einzubeziehen: Wenn die TIMSS-Studie<sup>35</sup> für Japan hohe Effizienz des Mathematikunterrichts dokumentiert, gleichzeitig aber die Suizidrate an japanischen Schulen besonders hoch ist, wäre dieser Zusammenhang für religionspädagogische Lehr-Lern-Forschung unmittelbar relevant. Positiv formuliert: Die Sicherung von Humanität ist eine bleibende Herausforderung für den Religionsunterricht

<sup>32</sup> Vgl. G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich u.a. 1978, 28f.

<sup>33</sup> Vgl. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission hg. v. E. Terhart, Weinheim/Basel 2000; dazu auch der von der Zentralstelle Bildung der Dt. Bischofskonferenz angestossene „Konsultationsprozeß Lehramtsstudiengänge in katholischer Religion“. Vgl. auch H.A. Zwergel, *Zum Religionsunterricht morgen. Qualitätsanforderungen an schulische Lehr- und Lernprozesse*, in: Lupe (Fulda) 1/April 2000, 26-29.

<sup>34</sup> Vgl. H. Bayrhuber/C. Finkbeiner/K.-H. Spinner/H.A. Zwergel (Hg.), *Lehr-Lern-Forschung in den Fachdidaktiken*, erscheint 2001.

<sup>35</sup> Vgl. *TIMSS Highlights from the Primary Grades*. TIMSS International Study Center, Boston College; <http://timss.bc.edu>.

und auch für neue Ansätze von Schulpastoral – ich darf auf das Projekt von Theologie im Fernkurs, Würzburg<sup>36</sup> verweisen –, um gerade die Bedingungen für gedeihliche persönliche Entwicklung an den Schulen zu stützen, einen Umgang zu fördern, der die Flucht in den Suizid oder den Versuch den Heranwachsenden erspart.

Freilich interessiert dann doch, ob Religionsunterricht solch behauptetes persönliches Abstützen in schwierigen Lebenslagen tatsächlich erbringt; solche Fragen zu beantworten, braucht auch ein gewandeltes Verständnis von empirischer Forschung. Ein solches könnte sich für die Religionspädagogik entwickeln, wenn sie in das „Programme for International Student Assessment (PISA)“ einbezogen würde und über „Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Leseverständnis (reading literacy), Mathematik (mathematical literacy) und Naturwissenschaften (scientific literacy)“ hinaus<sup>37</sup> noch deutlicher die motivational-emotionalen Aspekte auch anderer Unterrichtsfächern (die „ohne Lobby“) in den Forschungszusammenhang gerückt würden.

Auch wenn Lehr-Lern-Forschung noch aussteht, lassen sich für die Erreichung der Ziele des Religionsunterrichts doch wichtige Erkenntnisse aus der *Unterrichtsforschung*, vor allem der *Grundschule*, heranziehen:

Nicht nur zur Autonomieförderung, sondern auch zur Bearbeitung von Fehlformen von Unterricht und seinen Störungen begegnet das Konzept *offene Lernsituationen*<sup>38</sup> bzw. *offener Unterricht*<sup>39</sup>, dessen Stichworte als Markierungspunkte lauten: von der Fremdsteuerung des Schülers zur Eigenverantwortung (für Klassenklima und Lernprozesse); anregungsreiche Lernumwelten und subjekt- und fähigkeitsorientiertes Lernen; Balance zwischen Strukturieren und Freigeben; Schülererfahrung eigener Wirksamkeit und Selbstwerterfahrung; sachangemessene Auseinandersetzung (Eigenart eines Werkstoffes, Struktur eines Sachbereichs, Bewältigung spezifischer Herausforderungen) mit Kompetenzmotivation als Selbstwertquelle; soziale Kompetenz und Aggressionsverzicht beim Austragen von Konflikten.<sup>40</sup>

Damit zeigt sich auch für den Religionsunterricht, dass Subjektorientierung und Autonomieförderung neben den Strukturierungshilfen haltender Umwelten sich schulpädagogisch und unterrichtlich abstützen lassen. Der Verzicht auf autoritäre Führung bedeutet weder ein Ableiten ins Gewährenlassen (*laissez faire*) noch ein Zurückgeworfensein auf bloße Appelle zum Autonomiegebrauch. Vielmehr folgt der Weg zur Autonomie den genannten Markierungspunkten. Damit muß auch Religionsunterricht schulpädagogisch und unterrichtlich verantwortet und professionell reichhaltig und anregungsreich gestaltet werden, um nicht durch Langeweile und Mangel an Gehalt nur negative Effekte zu zeitigen.

<sup>36</sup> *Theologie im Fernkurs*, Schulpastoral. Fort- und Weiterbildung. Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule, Studieneinheiten I bis X, Würzburg 1998ff.

<sup>37</sup> D. Kirchhoff, Grundschule und Schulleistungsstudien, in: Grundschule 6/2000, 25-29, 25f.; zu PISA vgl. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin im Internet: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>; vgl. dort das Stichwort: Fächerübergreifende Kompetenzen.

<sup>38</sup> H. Kasper (Hg.), *Lasst die Kinder lernen. Offene Lernsituationen*, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1989.

<sup>39</sup> W. Wallrabenstein, *Offene Schule – Offener Unterricht*. Ratgeber für Eltern u. Lehrer, Reinbeck b. Hamburg 1991.

<sup>40</sup> Vgl. H.A. Zwergel, Art.: Disziplin, in: *Lexikon der Religionspädagogik* (im Druck).

Dass Religionsunterricht in der Schule insgesamt zu Vielfalt als Bereicherung des Lebens beiträgt, soll hier nur erwähnt werden: In einer sich immer mehr uniformierenden Welt würde sein Verschwinden in der Schule einer Verarmung der Lebensbereiche Vorschub leisten.<sup>41</sup> Über die Versuche von *community education*, „Nachbarschaftsschule“, erhält er vielmehr neue Möglichkeiten, das Schulhaus mit benachbarten Lebensbereichen, hier konkret z.B. der Pfarrgemeinde, zu vernetzen und das Leben und Lernen in der Schule in der Spannung von Handlungsoption und Verwirklichung („Wie Menschen konkret leben und glauben“) zu bereichern.<sup>42</sup>

## 6. Ausblick

Für Religionspädagogik und Religionsunterricht folgt zuerst ganz nüchtern: Religionsunterricht wird, statt mit Emphase und oft vergeblich Glaubenstradition zu bemühen, um so mehr der Glaubensperspektive dienen, als er den Menschen dient: Pädagogisch verantwortlich und mit angemessenen unterrichtlichen Mitteln kann er subjektverankerte Entscheidungsfähigkeit fördern. In diesem Horizont kann über eher seltene Schlüsselerfahrungen auch Raum für gläubige Sinnggebung, ja gelegentlich auch für gläubige Lebens-Antwort offen bleiben.

Dahinter steht eine Einsicht und Grundentscheidung: Die Individualisierungstrends der Gesellschaft und die subjektivierenden Antworten der einzelnen Menschen bringen weder die Menschheitsfragen noch die Bereitschaft der Menschen, sich mit diesen auseinanderzusetzen, zum Verschwinden. Was schwindet, sind tradierte Orientierungsmuster und Handlungsformen. Deshalb bleibt als einziger Weg, in allgemeiner Perspektive wie für den Religionsunterricht, die Autonomie- und Freiheitsmöglichkeiten der Menschen sich entfalten zu lassen und darin zu subjektverankerten, aber auch in Gruppierungen hinein wirksamen Orientierungen zu kommen.

Die Option in der Glaubensperspektive lautet dann: Damit Kirche eine solche „Gruppierung“ bleiben und werden kann, muß sie Herrschaftsmuster verabschieden und hinderliche Dissonanzen abbauen. Kirche verliert dann vielleicht an Macht, was in paulinischer Tradition nicht ängstigen sollte. Dafür könnte sie aber (wieder) für Menschen „haltende Umwelt“ werden, in der sich dann auch die guten Geschichten Gottes mit den Menschen (als Exodus- und Propheten-Geschichten, als Erinnerung der Praxis Jesu) – vielleicht nur indirekt – motivierend ins Spiel bringen.

<sup>41</sup> Vgl. H.A. Zwergel, Konfessionalität des Religionsunterrichts – Ein Beitrag wider die Nivellierung der Lebensbereiche, in: J. Brune (Hg.), Freiheit und Sinnsuche. Religionsunterricht, Ethik, Lebenskunde in der pluralen Gesellschaft, Berlin/Hildesheim 1993, 82-107.

<sup>42</sup> Vgl. u.a. Wallrabenstein.