N12<526351260 021
ubTÜBINGEN

neukirchener

# Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer, Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers und Friedrich Schweitzer

Band 10
1993

Neukirchener

# Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer, Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers und Friedrich Schweitzer

Band 10
1993

Neukirchener

© 1995
Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,
Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow
Satz und Druckvorlage: DER BUCHMACHER Martin Koch, Düsseldorf
Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG
ISBN 3-7887-1508-1
ISSN 0178-3629

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Jahrbuch der Religionspädagogik:** (JRP)
- Neukirchen-Vluyn: Neukirchener
ISSN 0178-3629
Erscheint jährl. - Aufnahme nach Bd. 1. 1984 (1985)
Bd. 1. 1984 (1985) -
NE: JRP

UNIV. BIBL. TÜBINGEN

ZA 6517 - 10

# Inhalt


**1 Thema 1: Religion der Jugend wahrnehmen**

1.1 Situationsberichte

1.1.1 Anna-Lena Frey
Hat Religion bei Jugendlichen ausgespielt? Beobachtungen und Erfahrungen in Tübingen ..... 3

1.1.2 Jürgen Schwochow
Religiöse Praxis im Freiraum kirchlicher Jugendarbeit. Erfahrungen mit Jugendlichen in ostdeutschen Gemeinden ..... 11

1.2 Artikel

1.2.1 Ralph Sauer
Religiöse Phänomene in den Jugendkulturen ..... 17

1.2.2 Anton A. Bucher
»Nicht einmal Gott kann sich leisten, altmodisch zu sein«. Jugend und Religion in empirisch-individualpsychologischer Sicht ..... 31

1.2.3 Volker Drehsen
Alles andere als Nullbock auf Religion. Religiöse Einstellungen Jugendlicher zwischen Wahlzwang und Fundamentalismusneigung ..... 47

1.2.4 Friedrich Schweitzer
Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit ..... 71

1.3 Aus der Praxis für die Praxis

1.3.1 Wilhelm Behrendt
»Ist das nicht geile Musik?« Kinder entdecken ihre Geschichte ..... 89

1.3.2 Fritz Dorgerloh
Die Religion der Jugendkultur in der kirchlichen Jugendarbeit Ostdeutschlands ..... 95

**2 Thema 2: Ohne Hoffnung erziehen?**

2.1 Erfahrungsbericht

2.1.1 Curt Stauss
Hoffnung angesichts der Zukunft? Erfahrungsbericht aus der kirchlichen Friedensarbeit in Ostdeutschland ... 105

2.2 Artikel

2.2.1 Peter Fauser
Zukunft als Dimension pädagogischen Handelns. Ein Versuch im Anschluß an Schleiermacher ..... 113

2.2.2 Peter Biehl
Zukunft und Hoffnung in religionspädagogischer Perspektive ..... 125

2.2.3 Ingo Baldermann
Hoffnungsgeschichten für Kinder. Ein Gespräch mit Sten Nadolny ..... 159

**3 Problemhorizonte**

3.1 Roland Degen
»Deutschland den Deutschen!« Nationalismus und Rechtsextremismus in theologisch-pädagogischer Sicht ... 173

3.2 Christoph Bizer
Die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts. Zur evangelisch-religionspädagogischen Diskussion in Niedersachsen ..... 189

3.3 Götz Doyé
Religion in der Schule. Anfangserfahrungen in Brandenburg ..... 201

**4 Literaturberichte und Rezensionen**

4.1 Karl Ernst Nipkow
Postmoderne Fluchten – Glaube zwischen Fundamentalismus und Relativismus. Ein Gespräch mit Hartmut von

Hentig. Rezension von H. v. Hentig: Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992 ..... 213

4.2 Johann-Christoph Emmelius
Religiöse Elementarerziehung. Ein Bericht über ausgewählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren (Teil 2) 223

4.3 Franz-Heinrich Beyer
Religionspädagogik 1993. Ein Literaturbericht ..... 245

1.3.2 Henlig. Rezension von H. v. Henlig: Glaube, Religion, Kirche
der Aufklärung. Intellektuelle Religion 1993 213
Die Religion der Jugend
arbeit Ostdeutschlands

1.4 Johann-Christoph Emmelius
Religiöse Elementarerziehung. Ein Bericht über ausge-
wählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren (Teil 3) 217

4.3 Franz-Heinrich Beyer
Religionspädagogik 1993. Ein Literaturbericht 245

2.1.1 Curt Strauss
Hoffnung angesichts der Zukunft? Erfahrungsbericht aus
der kirchlichen Friedensarbeit in Ostdeutschland 105

2.2 Artikel

2.2.1 Peter Faulner
Zukunft als Dimension pädagogischen Handelns. Ein
Versuch im Ausschluß an Schleiermacher 113

2.2.2 Peter Biehl
Zukunft und Hoffnung in religionspädagogischer Per-
spektive 125

2.2.3 Ingo Baldermann
Hoffnungsgeschichten für Kinder. Ein Gespräch mit Sven
Nadolny 159

3 Problemhorizonte

3.1 Roland Degen
»Deutschland den Deutschen!« Nationalismus und Rechts-
extremismus in theologisch-pädagogischer Sicht 173

3.2 Christoph Bizer
Die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts. Zur
evangelisch-religionspädagogischen Diskussion in Nie-
dersachsen 189

3.3 Gotz Doyé
Religion in der Schule. Anfängererfahrungen in Brandem-
burg 201

4 Literaturberichte und Rezensionen

4.1 Karl Ernst Nipkow
Postmoderne Phänomene – Glaube zwischen Fundamentalis-
mus und Relativismus. Ein Gespräch mit Hermann von

# Thema 1

# Religion der Jugend wahrnehmen

1.1.1

Anna-Lena Frey

# Hat Religion bei Jugendlichen ausgespielt?

## Beobachtungen und Erfahrungen in Tübingen

### 1 Bezeichnende Erfahrung einer Jugendpfarrerin

Die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen zum Verhältnis Jugend und Kirche bzw. Religion weisen weitgehend in die gleiche Richtung: *Bei Jugendlichen ist ein breites Interesse an religiösen Fragen zu finden bei gleichzeitig deutlicher Distanz zur institutionalisierten Religion.*

Versuche ich diese Ergebnisse an meinen Erfahrungen als Jugendpfarrerin zu verifizieren, stoße ich auf Schwierigkeiten. Das erste – die *Entfremdung von der Kirche* – erlebe ich in massivem Maße: Gottesdienste, selbst Jugendgottesdienste, locken nur noch die »ganz Treuen« an, MitarbeiterInnen lassen sich nur mit größter Mühe finden, und selbst diese erleben Kirche oft als einengend und gängelnd (»ständig müssen wir wegen Kleinigkeiten kämpfen; reden uns Leute 'rein, die keine Ahnung haben...«), die Gruppen in der Jugendarbeit werden immer kleiner, selbst in der sog. »Offenen Arbeit« sind vielerorts nur »Insider« anzutreffen. Evangelische Jugendarbeit erreicht im Bezirk Tübingen durchschnittlich bestenfalls 5% der Jugendlichen. Das zweite aber – *das Interesse an religiösen Fragen* – erlebe ich nur noch innerhalb der evangelischen Jugendarbeit. In der Begegnung mit »ganz normalen« Jugendlichen außerhalb christlicher Gruppen – wenn ich ihnen überhaupt einmal begegne – komme ich nie auf religiöse Fragen zu sprechen. Wir reden über Urlaubswünsche, Zoff mit Lehrern oder Eltern u.ä.; Religion und Glaube jedoch gehören nicht zu den »Tagesthemen«.

Aufgrund *meiner* Erfahrung kam ich also zu dem Schluß: *Religion ist out,* sie hat bei den meisten Jugendlichen ausgespielt.
Der hauptamtliche Mitarbeiter des ökumenischen Schülertreffs[1] widersprach mir: »Das stimmt nicht. Sie reden sehr wohl und immer wieder über religiöse Themen!«. Als er konkreter erzählte, wann und worüber sie sprechen, wurde mir klar: Religion ist eben kein Thema an sich, über das »man« einfach so spricht, sondern bricht an bestimmten konkreten Ereignissen und Erfahrungen auf (z.B. die Diskussion um das »Erlanger Baby«, der Besuch des Dalai Lama, Kirchentag, der Unfall des Klassen-

1 Ein von den katholischen und evangelischen Gesamtkirchengemeinden in Tübingen getragenes Schülercafe in der Nähe von drei Schulen; Öffnungszeiten: 8.00 bis 14.00 Uhr (seit 1979). Näheres s.u. Abschnitt 3.

kameraden, Tod oder Trennung der Eltern, Zukunftsperspektive o.ä.). Täglich mit den Jugendlichen zusammen, bekommt er immer wieder mit, was sie wirklich persönlich berührt. Bei meinen nur sporadischen und kurzen Begegnungen stoße ich aber nicht in diese (religiösen) Bereiche vor. Wenn ich also die Fragen Jugendlicher kennen und mit ihnen ins Gespräch kommen will, muß ich in ihrer Lebenswelt präsent sein. Bezeichnenderweise bin ich aber als Jugendpfarrerin nicht in der Lebenswelt Jugendlicher präsent. Und ich frage mich, wieviele kirchliche MitarbeiterInnen (haupt- und ehrenamtlich) überhaupt aus ihren kirchlichen Räumen und Gruppen herauskommen und sich über längere Zeit auf Jugendliche einlassen, um so dann auch in den Situationen, in denen religiöse Fragen aufbrechen, dabei zu sein.

Als Pfarrvikarin in der Schülerkontaktarbeit Tübingen[2] hatte ich von 1985-1989 die m.E. einmalige Chance, eine Jugend- und Schülerarbeit zu tun, die gerade dies ernst nimmt: Jugendlichen in ihrer Lebenswelt begegnen und sie dort begleiten und nicht nur warten, bis sie in »meiner« Welt auftauchen. Vor allem aus dieser Zeit stammen meine folgenden Beobachtungen und Überlegungen.

## 2 Die Diskrepanz zwischen der Lebenswelt Jugendlicher und kirchlichem Handeln

2.1 Die »*Individualisierung (bzw. Pluralisierung) von Lebensentwürfen*[3]« stellt Jugendliche einerseits in eine faszinierende Freiheit, andererseits vor eine große, manchmal überfordernde Herausforderung: Sie können weitgehend über ihr Leben selbst entscheiden, *müssen* es nun aber auch. Bei dieser Aufgabe beobachte ich zwei unterschiedliche Muster:

a) Sie suchen an den verschiedensten Orten nach Orientierung und formen aus unterschiedlichen Normen und Werten ihr eigenes Wertesystem. Es gibt nicht mehr das *eine* System. Alles kann etwas Wahres beinhalten und hilfreich sein. Dabei ist Kirche und Religion nur noch ein Angebot unter Hunderten. So können noch viele sagen: »ich glaube schon an Gott«, aber sie verbinden damit kaum mehr spezifisch christliche Inhalte. »Meine Religion ist, was ich habe. Es ist meine persönliche Religion, und das ist was anderes als das Christentum.« (F., 18 Jahre.)[4]. Wo ich noch vor 15 Jahren harte Diskussionen über wahr oder nicht wahr erlebte, erlebe ich heute vielmehr ein freundliches, interessiertes Austauschen von Meinungen. Dabei fragen die Jugendlichen nicht nach religiöser *Lehre*, sondern nach religiösem *Erlebnis*. »Wie erlebst du denn diesen Gott, was bringt's dir ganz konkret?« Gerade dieses Angebot religiösen Erlebens macht die charismatischen Gruppen sehr attraktiv. »Da geht eben was ab, da passiert wirklich etwas!« ( Mitarbeiterin, 17 Jahre).
b) Andere weichen der Herausforderung aus, die Verantwortung für ihren Lebensentwurf selbst zu übernehmen, indem sie sich in ein ganz klares Orientierungsnetz hineinbegeben.

2 Näheres s.u. Abschnitt 3.
3 *I. Holzapfel* (Hg.), Auf weiten Raum gestellt (aej. SB 14), Stuttgart 1990, 12 ff.
4 Zitate ohne nähere Quellenangaben entstammen eigenen persönlichen Gesprächen anläßlich dieses Artikels.

Hierarchisch autoritär strukturierte Gruppen gewinnen an Anziehungskraft. Im kirchlichen Bereich sind es Gruppen wie z.B. die TOS (Tübinger Offensive Stadtmission, eine 1989 gegründete charismatische Gemeinde), die besonders unter jungen Erwachsenen starken Zulauf haben. »Die beziehen wenigstens Stellung, da weiß ich endlich, woran ich bin. Da sind Leute, die mir sagen können was richtig ist« (Student, 21 Jahre).

Ich meine, wir haben noch zu wenig pädagogisch, theologisch und seelsorgerlich darüber nachgedacht (und noch weniger Konzepte entwickelt), wie wir Jugendlichen in dieser Spannung zwischen der Sehnsucht nach Orientierung und der Herausforderung eigenverantwortlicher Lebensgestaltung begegnen können. Entweder fühlen sie sich allein gelassen oder mit geschlossenen, bevormundenden Systemen konfrontiert.

2.2 Im Umgang mit dem Überangebot von Möglichkeiten, denen sich die Jugendlichen sowohl bezüglich der Werte und Normen als auch der Freizeitgestaltung gegenüber sehen, entwickeln immer mehr die »Überlebensstrategie«: *was bringt's mir heute*. Aus Angst, etwas zu verpassen, fällt ihnen die Festlegung auf ein Angebot schwer. »So viel wie möglich mitnehmen« ist nicht nur eine Devise für die Wochenendgestaltung (der Besuch von bis zu drei Parties an einem Abend ist nichts Besonderes). Ich beobachte dieses »Hopping« auch im religiösen Bereich. Zahlreiche junge Erwachsene wechseln von einer religiösen Gruppierung zur nächsten, »wenn ihnen etwas nicht mehr so gefällt oder anderswo besser gefällt«. Dabei wird sehr häufig *»Instant-Befriedigung«* gesucht, das Erlebnis muß direkt geboten werden. Kriterien dabei sind die Wärme der Gemeinschaft und ob und wieviel »da abgeht«. Konflikte und die Mühe, selbst mitzugestalten, werden gescheut.

Im Gespräch mit KollegInnen erlebe ich wenig positive Ansätze, wie Kirche und Jugendarbeit diesem Verhalten begegnen kann. Das Klagen und die Abgrenzung gegenüber Gruppen wie der TOS stehen im Vordergrund. Eine solche »Defensivstrategie« setzt natürlich keine Energie frei, um echte Alternativen zu entwickeln. Wo und wie können wir aber Orte bieten, an denen das »Wort« zum religiösen Erlebnis wird, wo Wärme und Gemeinschaft erfahrbar sind? Unsere Gottesdienste werden jedenfalls von den Jugendlichen nicht als solche Orte erlebt.

2.3 In Übereinstimmung mit den bundesweiten Durchschnittswerten treffen wir auch in Tübingen 30 bis 50% der Jugendlichen in *Ein-Kind-Familien und unvollständigen Familien* an. Die mit dieser *Einzel-sozialisation* zusammenhängenden geringeren kommunikativen und sozialen Grundfähigkeiten werden in zunehmendem Maße spürbar. Wenn Jugendliche die Erfahrung mitbringen, daß Streit und Konflikt meist zur Trennung führen, wenn zu Hause kaum mehr miteinander geredet wird, wenn sie nicht lernen mußten, ihren Platz unter mehreren zu finden und zu behaupten, dann braucht es nicht zu wundern, wenn ich z.B. auf Freizeiten sehr viel mehr als noch vor fünfzehn Jahren auf das Einüben solcher Fähigkeiten Wert legen muß, die für eine Gemeinschaft Grund-

voraussetzung sind: Gesprächsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kompromißbereitschaft u.ä. Hier kann ich heute kaum mehr etwas voraussetzen. Dieser veränderte familiäre Hintergrund wirkt sich aber auch direkt auf das Verständnis biblischer Inhalte aus.

Dazu das folgende Beispiel: ein Wochenende mit sieben Jugendlichen; fünf haben schon die Trennung der Eltern erlebt. Wir reden über das Gleichnis vom »verlorenen Sohn«. J. (17 Jahre) wirft ein: »Das stimmt doch gar nicht, nicht der Sohn verläßt den Vater, sondern der Vater verläßt den Sohn!« Die Grunderfahrung einer verläßlichen Beziehung, auf deren Hintergrund Glaube als Vertrauen in einen verläßlichen Gott eher kommunizierbar ist, fehlt weitgehend.

Bevor wir bestimmte Inhalte vermitteln können (bzw. um sie zu vermitteln), müssen wir solche (Grund-)Erfahrungen ermöglichen, die dann eventuell auf eine transzendente Wirklichkeit hin transparent gemacht werden können. Wie kann denn die Rede vom Leib Christi für Menschen verständlich werden, wenn sie noch selten erfahren haben, was Gemeinschaft ist? Wie kann Gott als Vater (und Mann) für Jugendliche eine positive Vorstellung sein, wenn sie den Vater noch nie oder eben als den verlassenden erlebt haben und bis zum zehnten Lebensjahr fast nur unter Frauen aufgewachsen sind? Aber immer noch steht auch in der Jugendarbeit die Vermittlung des »Wortes« im Vordergrund. »Wann kommt ihr endlich zum Eigentlichen?«, so wurde ich als Pfarrvikarin häufig kritisch hinterfragt. Und selbst bei der Verkündigung des »Wortes« werden nur selten diese hermeneutischen Schwierigkeiten berücksichtigt.

2.4 Auf dem Hintergrund dieser rückläufigen Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit ist für mich auch der Wandel im Freizeitverhalten verständlich: *Freizeitkonsum statt Freizeitgestaltung*. Angebote, die weniger Beziehungs- und Gemeinschaftsfähigkeit erfordern und dennoch Erlebnis vermitteln wie Discos, Konzerte, Festivals u.ä., haben große Anziehungskraft.

So war es z.B. nicht möglich, SchülerInnen zu gewinnen, beim Abschiedsfest für den Leiter des Schülertreffs (er war drei Jahre lang fast täglich mit ihnen zusammen gewesen und hatte viele persönliche Beziehungen aufgebaut) einen Programmbeitrag einzubringen. Hundert Schüler kamen, aber keiner war fähig, selbst etwas mitzugestalten.

In der evangelischen Jugendarbeit haben wir jedoch fast nur Angebote, die eine hohe Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit bzw. -bereitschaft erfordern. Auf Freizeiten und in Gruppenstunden wird von den Jugendlichen meist eigenes Engagement im Gespräch und Programm erwartet und vorausgesetzt. Wie kann aber die Wirklichkeit der Jugendlichen und unser – m.E. dennoch berechtigter – pädagogischer und theologischer Anspruch vermittelt werden? Wenn wir auch noch in Zukunft Jugendliche erreichen wollen, kann es kein einfaches Entweder-Oder geben.

## 3 Schülerkontaktarbeit[5] und Schülertreff – Jugendarbeit in der Lebenswelt der Jugendlichen

### 3.1 Zwei Erfahrungen in der *Schülerkontaktarbeit* veranschaulichen die Notwendigkeit eines Umdenkens in der Jugendarbeit:

a) Ich soll Schülerkontaktarbeit in Tübingen machen. Mit diesem Auftrag trat ich im Herbst 1985 mein Pfarrvikariat an. Wie fange ich an, wo starte ich, wie lerne ich Jugendliche kennen? Ich traf hervorragende äußere Bedingungen an: ideale Räume, genügend Geld, Kletter- und Kajakausrüstung. Was lag näher, als Plakate an den Schulen aufzuhängen und zu Kajak- und Kletterunternehmungen einzuladen (damals in Tübingen einmalige Angebote)? Doch niemand meldete sich – wirklich niemand. Ich erzählte einer Schülerin (18 Jahre, Verantwortliche in einem Schülerbibelkreis) von dieser mir damals unbegreiflichen Erfahrung. Sie sagte: »Klar, das versteh ich! Wär' ich auch nicht gekommen. Da kenn' ich doch niemand. Weiß' doch nicht, wer das ist!«
Selbst wenn wir versuchen, in der Konkurrenz hervorragender Freizeitangebote mitzuhalten, werden wir also nicht mehr wahrgenommen. Jugendliche wollen die Leute kennen oder gehen nur mit Freunden zusammen. Die Leute der Kirche/Jugendarbeit sind aber nicht bekannt; und Kirche ist kein Ort mehr, wo »man« hingeht. Die Frage ist nun: Wie können Jugendliche heute Kirche kennenlernen, wenn »man« von dieser nichts mehr erwartet? – Nur, wenn diese sich auf den Weg macht und zu den Jugendlichen hingeht, sich in ihre Welt hineinbegibt, dort für sie erlebbar wird. Erst so kann wieder Interesse auch an dem geweckt werden, was wir vermitteln wollen.
b) Am letzten Tag vor den Ferien sitze ich frustriert vor der Schule auf der Treppe – geplante Freizeit, keine TeilnehmerInnen! Ich spreche zwei mir bekannte Mädchen an, ob sie nicht doch noch mitfahren wollen. »Nee – aber wir machen zu viert eine Radtour um den Bodensee, willst Du nicht mit?« Ich fahre mit; und in diesen Tagen kommen wir immer wieder auch über religiöse Fragen ins Gespräch. Erst nachdem ich Abschied von meinen eigenen Angeboten genommen habe und bereit war, an ihrem Leben teilzunehmen, wurde eine Begegnung möglich.

Diese beiden Beispiele machen den Ansatz der Schülerkontaktarbeit deutlich. MitarbeiterInnen machen sich auf den Weg, wagen sich aus den kirchlichen Räumen hinaus, begeben sich an die Orte, wo sich die Jugendlichen aufhalten (zum einen ist das die Schule[6], die immer mehr

5 Die Schülerkontaktarbeit in Tübingen (SKAT) ist aus der seit 1972 bestehenden Partnerschaft zwischen Young Life (YL), einer amerikanischen, interdenominellen christlichen Jugendarbeit, und der Evangelischen Landeskirche in Württemberg hervorgegangen. Mit der SKAT wurden wesentliche Erfahrungen mit einer »beziehungsorientierten Geh-Struktur« gemacht, die eingegangen sind in die theologische und konzeptionelle Weiterentwicklung im Bereich der Jugendarbeit.
Zur Geschichte, zur theologischen und konzeptionellen Grundlegung dieser Arbeit vgl: *Evangelisches Jugendwerk in Württemberg* (Hg.), »Gehet hin...« aber wie? Arbeitshilfe zur Kontaktarbeit. 10 Jahre Schülerkontaktarbeit Tübingen, Stuttgart 1988.
6 Das Verhältnis zwischen Schule und Jugendarbeit wurde in den vergangenen drei Jahren in dem vom Kultusministerum und vom Evangelischen Jugendwerk in Württemberg in gemeinsamer Verantwortung getragenen Projekt »Jugendarbeit und Schule« reflektiert. In dieses Projekt sind wesentlich auch Erfahrungen und Überlegungen aus der SKAT eingeflossen. Andererseits haben die Überlegungen aus diesem Projekt den »Spielraum« für die Kontaktarbeit erweitert.
*Evangelisches Jugendwerk Württemberg* (Hg.), Lebensräume öffnen. Neue Schritte zum kreativen Miteinander von Jugendarbeit – Schule – Gemeinde. Dokumentation örtlicher

Zeit der Jugendlichen in Anspruch nimmt, zum anderen sind das bestimmte Treffpunkte – Kneipen, Kino, Disco, Sportveranstaltungen u.ä.). Hier versuchen sie, mit Jugendlichen in Kontakt zu kommen, nicht über Einladungszettel o.ä., sondern einfach dadurch, daß sie dabei sind, sich »druntermischen«. Am natürlichsten geschieht das, wenn man etwas gemeinsam tun oder erleben kann (Teilnahme im Schulchor oder in einer Sport-AG, Mitwirken bei Projekttagen, Schulfest o.ä.). Sie lassen sich auf diese Lebenswelt ein und suchen dort nach neuen Wegen, um die Jugendlichen in ihrer Auseinandersetzung mit ihren Lebensthemen zu begleiten. Dabei geht es nicht um eine »Anbiederung«, sondern darum, den Jugendlichen »innerlich so zur Seite treten zu können, daß man ihnen nahe ist, ohne sie zu überwältigen.[7]« Es geht darum, Vertrauen zu gewinnen und gehört zu werden (gemäß des Young-Life-Grundsatzes »winning the right to be heard«). Dabei erlebe ich, wie gerade für Jugendliche wichtig ist, als Person wahrgenommen zu werden und nicht nur als »potentielle TeilnehmerInnen oder MitarbeiterInnen«.

So bohrt eines der drei Mädchen nach, mit denen ich mich nach der Fahrradtour in unserem Offenen Angebot verabredet habe: »Aber das ist doch sicher nicht alles, was du tun mußt, einfach nur Zeit haben, an der Schule rumzuhängen. Du hast doch sicher eine bestimmte Aufgabe?« Sie kann es kaum fassen, daß ich wirklich nur dazu da bin, ›rumzuhängen‹ und Zeit für sie und mit ihnen zu haben. Ich erkläre ihnen, daß ich auch für die Mitarbeiter verantwortlich bin und Zeit für Gremien brauche. »Ja, dann sind wir also deine Arbeit!?« Es klingt irgendwie enttäuscht... Ich versuche zu erklären, daß das gerade das Schöne an meinem Beruf ist, daß ich Arbeit und Privates nicht so trennen kann. »Dann bin ich aber nur eine von vielen, zu denen du Kontakt hast?« Ich merke: Sie möchte in mir nicht nur einem »Amtsträger«, sondern einer Freundin begegnen, sie als einzelne möchte für mich wichtig sein.[8]

Erleben Jugendliche, daß sie für andere Menschen so wichtig sind, daß diese sich in ihre Lebenswelt hineinbegeben, ohne sie für etwas vereinnahmen zu wollen, entsteht auch bei ihnen die Bereitschaft und der Wunsch, deren Lebensbereich kennenzulernen. Nun lassen sie sich auch wieder einladen. Nun nehmen sie unsere Angebote wahr, weil sie mit uns zusammen sein wollen. Kletter- und Kajaktouren, Fahrradfreizeiten oder einfach das wöchentliche Offene Angebot: Wichtig ist bei allem der persönliche, familiäre Charakter, bei dem die Beziehungen und das gemeinsame Erleben und nicht ein Programm im Vordergrund stehen.

»Manche Wochenendunternehmungen arteten zu wahren Abenteuern aus, von denen wir und unsere Freunde heute noch schwärmen. Eine Gemeinschaft entstand, in der sich wie von

Projekte. Pilotprojekt Jugendarbeit und Schule 1989-1992, Stuttgart 1992. Es werden verschiedene gemeinsame Projekte zwischen Schule und kirchlicher Jugendarbeit beschrieben.

7 *K.E. Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1992, 92.

8 Arbeitshilfe zur Kontaktarbeit, 13.

selbst Gespräche ergaben. Wir wurden gefragt, warum wir sowas machen, warum wir so leben, so denken. Dann konnten wir antworten, zwar nicht so gut vorbereitet, aber umso echter.«[9]

3.2 Der *ökumenische Schülertreff* ist ein ideales Bindeglied zwischen der direkten Kontaktarbeit und den Freizeitangeboten. Hier können sie sich in den schulfreien Stunden aufhalten, Hausaufgaben machen, Kleinigkeiten essen und trinken, miteinander reden – eine echte Marktlücke in Tübingen. Die Person des Hauptamtlichen ist für die SchülerInnen ein sehr wichtiges »Continuum«.

»Im ›Schüli‹ kann man einfach sein, und der Walter hört auch immer zu. Hier kann man so richtig abfrusten. Der darf dann auch mal sagen, was unsere Meinung oder Sicht der Dinge korrigiert.« So erlebt eine achtzehnjährige Schülerin im Schülertreff Kirche als einladende, aber nicht aufdringliche Kirche, Kirche als Lebensräume anbietende und Freiräume lassende Kirche.

Die MitarbeiterInnen der Kontaktarbeit verbringen auch hier viel Zeit, trinken Kaffee mit SchülerInnen, spielen Backgammon, unterhalten sich über die Tagesereignisse. Ist einmal Vertrauen gewachsen – dies geschieht jedoch in der Regel nicht bei einer einmaligen Begegnung –, bringen die Jugendlichen auch ihre tieferen Lebensthemen ein. Themen zu diskutieren, Fragen zu äußern, die sie sonst nur selten anzusprechen wagen, dazu brauchen sie einen solchen vertrauten Ort und vertraute Personen. Die Angst, in der Clique das Gesicht zu verlieren, ist im Alltag doch recht groß. Hier kommt den MitarbeiterInnen manchmal die »Funktion« zu, die Cliquenstruktur »aufzubrechen«. Hier gibt man sich dann nicht mehr unbedingt eine Blöße, wenn man über Religion redet; Toleranz und Offenheit werden möglich.
Mit diesem praktizierten Lebensstil des Hingehens soll die Hinwendung Gottes in Jesus Christus zu den Menschen in ihren Alltagsvollzügen ernstgenommen und soll einem Verkündigungsauftrag entsprochen werden, der verbale und nonverbale Äußerung umfaßt und so »Wort- und Lebenszeugnis« miteinander verbindet.

*Anna-Lena Frey* ist Bezirksjugendpfarrerin in Tübingen.

9 Arbeitshilfe zur Kontaktarbeit, 16.

1.1.2

Jürgen Schwochow

# Religiöse Praxis im Freiraum kirchlicher Jugendarbeit

## Erfahrungen mit Jugendlichen in ostdeutschen Gemeinden

Das Wahrnehmen religiöser Phänomene in der weiteren Entwicklung von Jugendkultur und kirchlicher Jugendarbeit setzt voraus, daß vorlaufende Erfahrungen und Prägungen zur Kenntnis genommen werden. Darum wird in dem Beitrag die zurückliegende Entwicklung in der evangelischen Kirchlichen Jugendarbeit auf dem Gebiet der ehemaligen DDR skizziert.

Der Anspruch Kirchlicher Jugendarbeit, einen Freiraum in der Ordnung des »realexistierenden Sozialismus« der DDR zu eröffnen, hatte eine doppelte Zielrichtung. Er wandte sich einmal gegen die staatliche Bevormundung, daß allein die SED-nahe Jugendorganisation »Freie Deutsche Jugend« berechtigt und in der Lage sei, Jugendarbeit für alle Bevölkerungsgruppen zu treiben. Die Einschränkung der Arbeit der Kirchen auf die religiöse Erziehung des bereits kirchlich sozialisierten Nachwuchses wurde somit zurückgewiesen. Der »Freiraum-Anspruch« evangelischer Jugendarbeit verwehrte aber andererseits auch den Kirchen eine unmittelbare Vereinnahmung Heranwachsender in das innerkirchliche Traditions- und Ordnungsgefüge. Zugleich geschahen immer wieder Grenzüberschreitungen: Mitarbeiter brachten eigene Erfahrungen aus dem politischen Alltag, so wie auch Wahrnehmungen bei Heranwachsenden mit ihren Alltagsproblemen in gelegentliche Gespräche mit Kultur- und Jugendpolitikern, häufiger jedoch mit Kirchenleitungen und Landessynoden ein. Ab Mitte der siebziger Jahre gab es zunehmend Kontakte zu Künstlern, die selbst zunächst nicht kirchlich orientiert waren:

»Unter dem Druck des SED-Regimes trafen wir uns bei gemeinsamen Aufgaben und Aussagen bezüglich der zu bewahrenden und zu erkämpfenden menschlichen Werte. ...Man kam gemeinsam zu überraschend neuen und verblüffend alten Wahrheiten.«, stellt Matthias Luckner, der medienpädagogische Referent des Kirchenbundes fest. Die sich im Freiraum entwickelnde Szene beschreibt er dann nüchtern: »Wir lebten in einem Ghetto und waren in erster Linie Selbstversorger, d.h. ambitionierte Mitarbeiter und Jugendliche schrieben Texte, Lieder und Stücke, entwarfen Szenarien für Pantomime, Tanz und Schattenspiel. Die volkskünstlerischen Äußerungen waren in erster Linie authentisch.«[1]

1 *M. Luckner*, Zur Situation kultureller Jugendbildung in den Kirchen der ehemaligen

Alltagsleben und Jugendkultur waren aber auch ständig und zunehmend intensiver von dem Medienimport durch Rundfunk, Fernsehen und Literatur beeinflußt. Was zunächst in den privaten Nischen wirkte, wurde zunehmend Allgemeingut durch den offiziellen Import von amerikanischen und westeuropäischen Film- und Musikproduktionen. Den hohen Stellenwert von Musikhören (Rang 1), aber auch von Literatur (Rang 2-10 je nach Alters- und Sozialschicht) belegen Studien des offiziösen Leipziger Zentralinstituts für Jugendforschung.
Unter den beliebtesten Büchern wurden 1989 vor der Grenzöffnung von Jugendlichen Eco's »Der Name der Rose« und Aitmatow's »Die Richtstatt« am häufigsten genannt. Beide Bücher führten die jugendlichen Leser an Leitfiguren mit religiösen Anschauungen und Haltungen heran. Demgegenüber war offiziell eine eher ablehnende bis feindliche Bewertung der Religion in Ideologie und Schule bis zum Herbst 1989 gültig.[2] Jugendliche nutzten den von Sanktionen und oft auch von Wertungen freien Raum Kirchlicher Jugendarbeit, um religiöse Fragen anzusprechen und – in geringerer Häufigkeit – um religiöse Lebenspraxis zu erproben. Dabei fiel auf, daß die Arbeit an biblischen Texten und an Werten des Glaubens eher die Norm als die Praxis Kirchlicher Jugendarbeit prägte.
Während Jugendliche dieses besondere Profil der Jugendgruppen einforderten, klagten Mitarbeiter über Desinteresse der Heranwachsenden bei der Realisierung eben dieses Anspruches. In diesem Spannungsfeld wurden die Gruppenabende, Bibelrüstzeiten, Fahrten und Großveranstaltungen durchgeführt.

Dabei war unter vielen Mitarbeitern die Religionskritik Barths und Bonhoeffers verinnerlicht, wie sie Kehnscherper anmahnt: »Wird nicht deutlich, daß es im Reden Jesu von Gott letztendlich um uns selbst ... geht, erstarrt alles Reden von Gott zur Formel ... Vielleicht wäre es eher angebracht, im Zusammenhang mit dem biblischen Bilderverbot auch über ein dreißigjähriges Schweigegebot über alle religiösen Grundworte nachzudenken als weiterhin wie selbstverständlich ... von Gott zu reden.«[3]
Oftmals eher durchlitten, aber dennoch akzeptiert war von den Verantwortlichen als Rahmenbedingung die kirchliche Orientierung der Jugendarbeit, die V. Kreß fast provokativ zum konzeptionellen Fundament erhebt:
»Evangelische Jugendarbeit bekennt sich zur Kirche. Das Bekenntnis zur Kirche zum Maßstab evangelischer Jugendarbeit zu erheben, scheint einigermaßen gewagt. ...Auch das heutige Erscheinungsbild von Kirche ist für junge Menschen noch immer oft wenig anziehend. ...Zunächst ist an das gesellschaftliche Umfeld zu denken, in dem wir evangelische Jugendarbeit treiben. Es gibt evangelische Jugendarbeit nur als Teil der Gesamtarbeit der Kirche. Diese äußere Bedingung tut uns gut. Sie nötigt die sachbezogen experimentierfreudige evangelische Jugendarbeit, sich auf den Anspruch der Tradition der Kirche einzulassen. ... Die eigentlich entscheidende Einsicht liegt aber auf einer noch viel tieferen Ebene. Das Reich Gottes, um das es der evangelischen Jugendarbeit, wie auch immer, geht, ist ein unsichtbares Reich. Die Kirche ist sichtbar. Was am Evangelium stichhaltig ist,

DDR, in: Die Einheit und ihre Folgen. Tagungsdokumentation der *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung*, Remscheid 1991, 24ff.
2 Vgl. Jugend-Literatur-Information 16 (1990) 2,36ff.
3 *G. Kehnscherper*, Der Unterricht in der Gemeinde, in: HPT (B) 3, Berlin 1978, 131.

messen junge Leute darum natürlicherweise an der Kirche. Sicher ist das ein sehr wechselseitiger Vorgang.«[4]

Orientiert auf einen notwendigen kirchlichen Bezug, doch zugleich inspiriert von der religionskritischen Haltung theologischer Väter prägte große Offenheit den Freiraum Kirchlicher Jugendarbeit: Sensibilität für die Haltung religionslos aufgewachsener Jugendlicher und Verständnis für die religiöse Tradition der Kirche. So konnten Impulse auch aus nicht-christlichen Religionen aufgenommen, aktuelle Fragen mit religiöser Dimension bedacht und die Tragfähigkeit traditioneller oder jüngerer kirchlicher Frömmigkeit ausprobiert werden. Je nach Grad der kirchlichen Sozialisation der Heranwachsenden selbst oder ihrer Jugendleiter wurden Symbole, Gesänge, Liturgie- und Gebetsformen, biblische oder andere religiöse Texte oder auch die Sakramente in das Gruppenleben einbezogen oder zu besonderen Veranstaltungen erprobt. Man suchte nach Wegen, die eigenen Wünsche und Hoffnungen auszudrücken, manchmal auch um ohne Worte zu zeigen, welche Sehnsucht oder welche Angst den persönlichen, gesellschaftlichen oder kirchlichen Alltag bestimmen. Der verbreiteten Sprachlosigkeit sollte etwas entgegengesetzt werden. In Liedern sowie in Gebeten und Texten, die für öffentliche Veranstaltungen formuliert wurden, wurde gesagt, was nicht überspielt oder verdrängt werden durfte. Entgegen der das eigene Leben beschneidenden Fremdbestimmung bemühten sich einzelne und Gruppen, das jeweilige Lebensgefühl und die aktuellen Beobachtungen in ein Wechselspiel zu bringen mit traditionellen Bildern, mit Bibelworten und christlicher Musik. Einflüsse von Jugendreligionen, charismatischen und fundamentalistischen Strömungen kamen eher in kleinen Gruppen zum Tragen. In der Breite der Jugendarbeit wirkte die Durchmischung und mancherorts das Aufgehen von Gemeindejugendarbeit und örtlicher Friedens-, Ökologie- und Menschenrechtsbewegung ineinander. Die Grenzen zur Jugendarbeit und -kultur wurden hier fließend, weil diese Bewegungen zunächst zwar Jugendliche, später aber alle Altersgruppen erreichten. Wenn im Blick auf die Kirchliche Jugendarbeit in der DDR von »vagabundierender Religiosität« zu sprechen ist, dann am ehesten im Zusammenhang mit diesen neuen politischen Bewegungen.

Daneben ist eine mehr kulturelle Entwicklung zu beschreiben, die sich jedoch zu keiner Zeit speziell auf Heranwachsende beschränkte: Orgelmusiken und Kirchenkonzerte, die Mitwirkung auch vieler junger Leute in Chören, der Besuch von Kirchen in Urlaubsgebieten sowie die Benutzung religiöser Schriften und Motive durch nichtchristliche Schriftsteller und Sänger. Ein frühes Beispiel ist Heinz Kahlau:
»Gott ist nicht da –
Es gibt kein Paradies

4 *V. Kreß*, Maßstäbe evangelischer Jugendarbeit – aber welche?, in: Bibelhilfe 1981 A, Berlin 1980, 105f.

nach diesem Jammertal.
Kein jüngstes Gericht
findet statt.
Gott ist nicht da.
Gott ist nicht da?
Kein jüngstes Gericht
findet statt?
Es gibt kein Paradies nach diesem Jammertal?«[5]

Immer mehr Heranwachsende beteiligten sich Ende der siebziger / Anfang der achtziger Jahre an kirchlichen Großveranstaltungen wie Kirchen- und Jugendtagen, Bluesmessen, liturgischen Rocknächten und Friedenswerkstätten. Ob dieses Phänomen als Ausdruck religiöser Suche zu werten ist oder eher den Defiziten der staatlich reglementierten Kultur- und Jugendarbeit geschuldet ist, müßte eigens untersucht werden. Festzustellen ist schon jetzt eine Verschiebung in den achtziger Jahren: Während in der Polarisierungsdebatte der Jugendarbeit der siebziger Jahre für Ost und West gleichermaßen eine »gemeinde-bezogene, jesus-bezogene, gemeinschafts-bezogene und gesellschafts-bezogene« Frömmigkeit konstatiert wurde[6], muß man in den achtziger Jahren von einer Dominanz gemeinschafts- und gesellschaftsbezogener Frömmigkeit infolge der Aufnahme von Impulsen der Reich-Gottes- und der Befreiungs-Theologie in der Jugendarbeit der ostdeutschen Landeskirchen sprechen. Hier sind wohl über die politische Freiraum-Funktion hinaus die Kirchen als Bereiche erlebt worden, in denen Gotteserfahrung und Verpflichtung zur Weltverantwortung ineinandergingen.
Eine spezielle Jugendveranstaltung, die jährlich im Brandenburger Dom zum Ferienende stattfand, soll als Beispiel beschrieben werden.

Mit dem Treffen »Singe deine Lieder – sprich deine Sprache« wurden seit 1977 verschiedene Anliegen aufgenommen: Heranwachsende konnten den Freiraum finden, um sich in selbstverfaßten Liedern und Texten zur Sprache zu bringen, sie sollten beim gemeinsamen Gesang und Gebet, aber auch beim Zuhören und Miteinanderreden Gemeinschaft und Orientierung finden, sie konnten zugleich ein religiös geprägtes mittelalterliches Gebäude als »Lebens- und Zufluchtsort«wahrnehmen. Klage und Anklage, das Suchen nach Sinn und die Expression von Lebensgefühl hatten ihren Platz neben meditativer Betrachtung, dem Warten in der Stille der Meditation zur Nacht, aber auch in Mahlfeiern, Predigtteilen und Gebeten des Morgengottesdienstes. Die Aufnahme religiöser Bilder und Formen gehörte selbstverständlich zum Repertoire, tauchte jedoch in den selbsverfaßten Texten nicht zu häufig auf.

»Freund Hein, eines Tages wirst du kommen
und du nimmst mich bei der Hand,
wird das Licht von mir genommen,
und du führst mich ins andre Land.
Du wirst sagen: ›Komm, vertrau mir.

5 *H. Kalau*, Gott ist nicht da, aus: Bögen, ausgew. Gedichte 1950-1980, Berlin 1981, 178.
6 *E. Eltzner* und *C. J. Wizisla*, Frömmigkeitsentwicklungen in der evangelischen Jugendarbeit, zit. nach: *M. Affolderbach* (Hg.), Praxisfeld: Kirchliche Jugendarbeit, Gütersloh 1978, 118.

Jetzt kenn ich allein den Pfad
durch die Nacht. Nur ich kenn die Tür.‹
Und du führst mich in die Stadt.
Ich hoff doch, du wirst kommen,
nicht mir deiner eisgen Hand ...
wird das Licht von mir genommen,
darf ich dann wohl ins andre Land?«[7]

In der Regel kamen jedoch eher die täglichen Verletzungen und Hoffnungen der jungen Leute zur Sprache.[8] Lieder mit ausdrücklich religiösem Gehalt bildeten eher die Ausnahme. Es beteiligten sich die meisten Jugendlichen zwar an den Teilen der Treffen, wo Lieder vorgetragen, besprochen und miteinander gesungen wurden, aber nur ein erkennbar kleinerer Teil war bei der Meditation zur Nacht und dem Morgengottesdienst mit der Domgemeinde zugegen. Diese eher traditionellen Formen religiösen Lebens, die eine Einführung und Eingewöhnung erfordern, haben mehr ihren Platz in vertrauten und überschaubaren Gruppen. Ein Jugendmitarbeiter beschrieb für eine Arbeitshilfe des Landesjugendpfarramtes ein »Experiment für ein Jahr«. Er berichtete, daß in der Friedensdekade 1985 im Prenzlauer Jugendkeller täglich um 6.30 Uhr Morgenandachten mit jeweils 20 – 25 Jugendlichen gehalten wurden. Im Folgejahr wurde diese Andachtsreihe verbunden mit einem täglichen gemeinsamen Frühstück und der Verabredung weniger liturgischer Grundelemente und einer symbolischen Handlung. Zum Abschluß der Dekade wurde verabredet, über ein Jahr wöchentlich einmal diese Morgenandachten weiterzuführen.[9]

Ähnlicher Erfahrungen wurden vielerorts bei Bibelrüstzeiten gemacht. Bei Wanderrüstzeiten, beim ökumenischen Jugendkreuzweg und anläßlich verschiedener Gedenktage wurde die Tradition von Pilgerwegen und Prozessionen wiederentdeckt. Als Symbol hat das umkämpfte prophetische Bildwort von den »Schwertern zu Pflugscharen« Sinn, Hoffnung und Gemeinschaft gestiftet. Es stand für Offenheit und Verbindlichkeit im Engagement junger Christen in den achtziger Jahren.

Die Ausstrahlungskraft der Kerzensymbolik, der Friedensgebete und Mahnwachen in den Veränderungen zum Ende der achtziger Jahre sollen hier nur erwähnt werden, um an anderer Stelle genauer untersucht zu werden.

Probleme, die überall in Europa christliche Jugendarbeit zu einer schwierigen Aufgabe machen, sind auch in den Kirchen der DDR bekannt gewesen: Viele Jugendliche tauchten nur vorübergehend in den Gruppen auf – ein Symptom für die Beziehungslosigkeit von inzwischen mehreren Generationen in Folge zu traditionellen Formen kirchlicher Religiosität. Zugleich bleibt festzuhalten, daß auch nach 40 Jahren gezielter atheistischer Propaganda und Bildungsarbeit mit der religiösen Ansprechbarkeit vieler Jugendlicher zu rechnen ist und Mitarbeiter in der Kirchlichen Jugendarbeit in der DDR dennoch auf die prägende Kraft weniger gleichwohl aber tragfähiger religiöser Erfahrungen setzen können.

7 *Christoph Kluge*, Leipzig 1985.
8 Text und Auswertungen nach den Tagesheften der Brandenburger Singetreffen, Archiv des Landesjugendpfarramts Potsdam.
9 Vgl. Arbeitsmaterial des Landesjugendpfarramts-Archiv.

So konnten innere und äußere Spannungssituationen für die Jugendarbeit in den ostdeutschen Kirchengemeinden als produktive Herausforderung angenommen und gestaltet werden. Gegenwärtig wären solche Spannungen eher wahrzunehmen zwischen den allgemein geltenden individualistischen Orientierungen und erbarmungslosem Wettbewerbsdenken einerseits und einer eher gemeinschaftsbezogenen und in gesellschaftlichen Nöten sich engagierenden Frömmigkeit andererseits. Heranwachsende brauchen wohl weiterhin alternative Erfahrungen zum sie umgebenden Lebensstil, und sie brauchen Freiräume, die ihnen Möglichkeiten eröffnen, sich von ihrer Umgebung abzuheben. Die Dialektik von Freiheiten und Vorgaben, die solche Spielräume bietet, macht Auseinandersetzungen und Lernvorgänge möglich. So werden jeweils eigene Lebensmöglichkeiten entdeckt und die den Heranwachsenden gemäße Identität entwickelt. Mehrheitlich in unserer Zeit akzeptierte Normen können punktuell und auf Probe durchbrochen werden, wenn u.a. kirchliche Jugendarbeit lebendige religiöse Erfahrung ermöglicht, die die Sehnsucht nach Gemeinschaft und die Verantwortung für alles Lebendige stärkt. Zu dieser Verantwortung und Gemeinschaft gehören die Armen der Zweidrittel-Gesellschaft bei uns und die der Zweidrittel-Welt global, aber auch die Einbeziehung von Tier – Mensch – natürlicher Umwelt. Die Gewährung von Freiräumen und die Begleitung bei deren Inanspruchnahme scheinen auch in einem Umfeld nötig zu sein, das kulturelle, religiöse und politische Freiheit formal gewährleistet.

Jugendarbeit der Kirchen und Gemeinden wird auf die Bewahrung und Weiterentwicklung einer eigenen Identität nicht verzichten können, wenn sie weiterführen will, was sich in den ostdeutschen Kirchengemeinden entwickelt und bewährt hat. Sie wird ihre Wurzeln im Evangelium von der die Menschen und alle Verhältnisse verändernden Liebe Gottes in Jesus sehen können und zugleich ihren Emanzipationsanspruch gegenüber kirchlichem Traditionalismus festhalten, um jungen Leuten fremde, faszinierende und nicht alltägliche Lebens- und Glaubenserfahrungen zu eröffnen. Jugendliche Sehnsucht nach Orientierung und ganzheitlichem Leben sollte nicht religiösen bzw. politischen Fundamentalisten einerseits, esoterischen Unternehmen andererseits überlassen bleiben. Gemeinsames Leben in einem von der Gemeinde Jesu gewährten und behutsam gestalteten Freiraum kann weiterhin ein wichtiges Angebot für junge Leute in Ostdeutschland sein. Das erfordert jedoch auch bei der Gewinnung und Ausbildung ehrenamtlicher und beruflicher Mitarbeiter, deren Motivation durch eigene religiöse Erfahrungen, ihrer Einübung gemeinsamen spirituellen Lebens und ihrer biblisch-theologischen Bildung Aufmerksamkeit zu schenken.

*Jürgen Schwochow* ist Gemeindepfarrer in Potsdam; von 1982-1992 war er Landesjugendpfarrer der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg für die Mark Brandenburg.

## 1.2 Artikel

### 1.2.1

Ralph Sauer

# Religiöse Phänomene in den Jugendkulturen

In diesem Beitrag wollen wir religiöse Phänomene in den verschiedenen Jugendkulturen aufspüren. Welche Phänomene können wir als religiöse qualifizieren? – eine heute auch unter Religionssoziologen und Jugendkundlern sehr umstrittene Frage, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Auch in der Religionspädagogik gibt es keinen Konsens darüber, was unter Religiosität und Religion zu verstehen ist. In dieser schwierigen Situation kann eine Umschreibung dieses Phänomens hilfreich sein, die J. B. Metz vorgeschlagen hat. Er versteht *Religion als Unterbrechung und Überbietung dessen, was den gewöhnlichen Alltag bestimmt. Religion als Auszug aus dem Bestehenden und routinehaft Vollzogenen*, wobei es durchaus auch innerweltliche Formen der Unterbrechung und Transzendenz geben kann. Mit Hilfe dieses begrifflichen Instrumentariums wollen wir uns auf Entdeckungsreisen innerhalb der Jugendkulturen begeben und nach Chiffren der Transzendenz Ausschau halten.

## 1 Konkrete Heiligtümer junger Menschen

Im Rahmen des Aachener Katholikentages im Jahre 1986, der mit einer Wallfahrt zu den im Dom aufbewahrten vier Stoffreliquien verbunden war, wurden Jugendliche des Bistums gebeten, das, was ihnen persönlich heilig, für ihr Leben bedeutsam ist, einzuschicken und ihre Wahl zu begründen. Daraus wurde eine Ausstellung »Heiligtümer Jugendlicher« zusammengestellt, die auch über den Katholikentag hinaus noch längere Zeit zu besichtigen war. Andere haben diese interessante Initiative aufgegriffen und sie in ihren Regionen durchgeführt. Für die »Heiligtumsfahrt« 1993 in Aachen wurden Kinder und Jugendliche des Bistums ebenfalls gebeten, einen »Teppich von Aachen« entstehen zu lassen, der sich aus den individuellen »Heiligtümern« der Kinder und Jugendlichen zusammensetzen sollte.[1]

1 Heiliges unterwegs. Zwischen Teddybär und Kreuz. Heiligtümer von Kinder und Jugendlichen. Eine Arbeitshilfe, herausgegeben von der *Abteilung Kirchliche Jugendarbeit der Hauptabteilung Gemeindearbeit des Bischöflichen Generalvikariates Aachen*, Aachen 1992.

Erwachsene Besucher waren erstaunt darüber, was alles sich ihren Augen hier darbot: Das sollen Heiligtümer sein, wo doch ihre Blicke auf sehr profane, ja in ihren Augen banale Dinge fielen: Liebesbriefe, Halskreuz, Zottel, eine Muschel, Teddybären, abgetragene Turnschuhe. Dazu schrieb ein Jugendlicher:

»... ich glaube, mir ist auch nichts heilig. Weil mir das Wort ›heilig‹ viel zu sehr an dieser goldüberladenen Kirche hängt, an dieser für mich fälschlichen Anbetung Heiliger, mit der ich nichts anzufangen weiß. ... Gleichzeitig könnte ich aber auch sagen, unendlich viel ist mir heilig; der Sonnenstrahl, der jetzt auf meine Hand fällt, die Gedanken an eine ›Matze‹ oder die Murmel in meiner Tasche. ... Vielleicht sagt jetzt jemand, ist paradox, was der da schreibt! Und gerade das Paradoxe, das Suchen nach meinen Gedanken und Meinungen, nach den Augenblicken der Ruhe, in denen ich einfach bin und Gott selbstverständlich ist, das ist mir wahrscheinlich heilig.«

Ein Mädchen schrieb: »Heilig ist, wenn Du jemand wahnsinnig gerne hast und an ihn glaubst.« Was bei den Exponaten und den beigefügten Kommentaren auffällt, ist, daß es sich meist um alltägliche, profane Dinge handelt, denen aber eine über den Alltag hinausführende, ihn unterbrechende Bedeutung beigemessen wird. Der älteren Generation ist ein Begriff des Heiligen vertraut, der im Gegensatz zum Profanen verwendet wird; das Heilige wird vom profanen Alltag abgehoben, dieser wird davon ausgegrenzt. Die jungen Leute übernehmen diese Trennung zwischen profan und sakral nicht, das *profanum* wird für sie tendenziell zum *sacrum*. Man spricht vom »heiligen Diesseits« (H. Barz).

Weiterhin fällt auf, daß das Heilige in seiner welthaften Gestalt erscheint; hier begegnet uns eine säkulare Religiosität, von der D. Bonhoeffer bemerkte: »Religion kann auch in weltlich-unauffälliger Form erfahren werden, nicht als Einbruch einer Überwelt in diese Welt, kann sich in ganz säkularen Mustern artikulieren, nicht in sakralen. Etwa, wenn sich das Leben der Menschen nicht in persönlichen Interessen erschöpft, sondern wenn er übergreifende Werte kennt.[2]« Wieweit spiegeln diese »Heiligtümer« eine jugendliche Religiosität wider? Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten. Der kürzlich verstorbene Bischof von Aachen, K. Hemmerle, tut sich in der Kommentierung dieser Ausstellung schwer. Behutsam fragt er, ob bei diesen Exponanten nicht eine andere Dimension ins Leben hineinspiele, die »dem bloßen Zugriff von Nutzen und Konsum« entzogen sei. Kostbare Erinnerungen sind mit diesen Gegenständen verbunden, die für den Besitzer eine Tiefendimension enthalten. Bewegen wir uns hier bereits im Raum der Religion oder erst in seiner Vorhalle? Für die Jugendlichen zumindest hat alles das, was sie für die Ausstellung bereitgestellt haben, eine lebenswichtige Bedeutung: Es gibt Dinge, die heil machen »gegen die Wunden der Zeit«, wie sich ein Jugendlicher ausdrückte.[3]

2 Zitiert nach *H.G. Pöhlmann*, Gottesdenker. Prägende evangelische und katholische Theologen der Gegenwart. 12 Porträts, Hamburg 1984, 111.
3 *U. Deller* und *R. Wentzler*, Zwischen Teddeybär und Kreuz. Bericht von einer Ausstellung »Heiligtümer Jugendlicher«, KatBl 111 (1986), 912-915.

## 2 Grenzerfahrungen

D. Bonhoeffer hatte in seinen Gefängnisbriefen eindringlich davor gewarnt, Gott am Rande menschlicher Existenz anzusiedeln, ihn nur dort wirken zu lassen, wo wir mit unseren menschlichen Kräften am Ende sind. Bonhoeffer wendet sich leidenschaftlich gegen die Vorstellung von Gott als einem »Lückenbüßer«, der unsere menschliche Schwäche ausnutzt, um seine Macht zu demonstrieren. Daher behauptet er kategorisch: »Gott ist mitten in unserem Leben jenseitig.[4]« Und T. Moser beschuldigt Gott, er sei ein »rachsüchtiger Lückenbüßer«. »Du gedeihst in den Hohlräumen sozialer Ohnmacht und Unwissenheit.«[5]
Theologisch kann man gegen diese einseitige Position Bonhoeffers einwenden, daß angesichts von Angst, Schuld, Not und Tod der Mensch Gott nicht nur in der Mitte, sondern auch an den Grenzen seines Lebens begegnet, da er sich hier besonders seiner Schwächen und Grenzen bewußt wird. Insofern gehören die sog. Grenzsituationen zu den Existentialien menschlichen Lebens, worauf zu Recht die Existenzphilosophie hingewiesen hat, ganz besonders K. Jaspers. Überraschenderweise wenden sich viele Jugendliche in Notsituationen, wenn sie nicht mehr weiter wissen, an Gott. Es sind die gleichen, die vorher im Gespräch ihre Zweifel angemeldet haben: »Den Typ, ob's den überhaupt gibt, das ist die Frage, die ich mir zur Zeit stell.« Ein Gott, der Hitler nicht verhindern kann und auch nicht den von ihm verschuldeten Opfern geholfen hat, erweist sich als ziemlich ohnmächtig, ja hilflos. Gleichwohl wendet dieses Mädchen sich in Notsituationen an den vorher als »zweideutig« apostrophierten Gott. Abends im Bett denke sie manchmal irgendwie an Gott, wenn ihre Eltern sich gestritten haben oder sie sich mit ihren Geschwistern. Gott als persönlicher Nothelfer hat eine reale Bedeutung: »Wenn nichts mehr hilft, wenn's hart auf hart kommt, dann stürz ich mich in den Glauben. ... Gott helf mir«, so wird gebetet und danach: »Danke, Gott.[6]« Aber diesem Gott wird im Leben normalerweise nur eine »Nebenrolle« zugewiesen, während die »Hauptrolle« Personen in der unmittelbaren Lebenswelt spielen. Wenn die Beziehung zu diesen »Hauptpersonen« aber problematisch werden, dann wird Gott wieder relevant, spielt er die »Hauptrolle«. Religionssoziologisch könnte hier von »Kontingenzbewältigung« durch Religion gesprochen werden.[7] Man kann fragen, ob der von Bonhoeffer angeprangerte »Lückenbüßer Gott« damit nicht zurückgekehrt ist.

4 Zitiert nach *Pöhlmann*, Gottesdenker, 182.
5 *T. Moser*, Gottesvergiftung, Frankfurt a.M. [3]1977, 23.
6 *H. Schmid*, Nachts, wenn ich Bauchschmerzen hab ... Religiosität von Arbeiterjugendlichen. Empirischer Zugang und Konsequenzen für den Religionsunterricht, München 1987.
7 *H. Lübbe*, Religion nach der Aufklärung, Graz u. a. 1986.

## 3 Die Fantasiewelt

Fantasy- und Science-fiction-Geschichten üben auf junge wie auch erwachsene Menschen eine große Suggestion aus. Der amerikanische Soziologe und Theologe A. Greeley meint, »daß viele Menschen geradezu süchtig sind, solche Geschichten zu sehen und zu hören, weil sie mit ihrem eigenen Leben zu tun haben.«[8] Zwei Themen stehen im Mittelpunkt dieser Geschichten: Tod und Auferstehung. Wie in alten Märchen wird in diesen Geschichten die Botschaft vermittelt, daß letztlich das Leben dieser Welt gut ist, daß das Leben stärker ist als der Tod. Somit werden uralte religiöse Themen auf fantastische Weise behandelt.

»Vielleicht wissen die Autoren dieser Phantasiegeschichten viel mehr über die Tiefen der menschlichen Seele als ihre klugen Kritiker. ... Unsere Fantasie sagt uns auf intuitive Weise, daß es zur menschlichen Natur gehört, Hoffnung zu haben, an das Gute zu glauben, das Böse für überwindbar zu halten, der Liebe zum Sieg zu verhelfen.«[9]

In der Science-Fiction-Literatur wird der Alltag überstiegen, entgrenzt, und der Leser stößt in neue utopische Räume vor. Hier bemächtigt sich ein anderes Zeitgefühl des Menschen, das ein Eingreifen in die bereits vergangene Geschichte und ihre Veränderungen ermöglicht, ja es läßt gelegentlich die Zeit überhaupt stillstehen. Die utopische und fantastische Welt hat ihre eigene Sinnstruktur und Gesetze, die als Alternative zur Alltagswelt empfunden werden, aber dennoch auf diese bezogen bleiben. Unübersehbar ist die Nähe zur religiösen Sinnprovinz, dies erklärt die große Anziehungskraft, die diese Literatur vor allem auf junge Menschen ausübt.[10]
Zusätzlich zur Fantasy- und Science-Fiction-Literatur und ihrer Verfilmung gibt es auch Fantasy- und Sciene-Fiction-Rollenspiele, die bei Jugendlichen sehr begehrt sind. Der Bericht eines 15jährigen Gymnasiasten vermittelt ein anschauliches Bild:

»Meine Freunde und ich treffen uns ziemlich regelmäßig, mindestens einmal in der Woche, in unterschiedlicher Zusammensetzung. Häufig sind auch Leute aus der zwölften und dreizehnten Jahrgangsstufe dabei. Es gibt auch überregionale Spielertreffen, bei denen regelrechte Turniere ausgetragen werden. ...
Ich besitze inzwischen eine riesige Spielesammlung von Regeln, Abenteuern, Figuren, Zusätzen und Büchern, die bestimmt mehrere tausend D-Mark wert ist. Obwohl ich schon seit dreieinhalb Jahren regelmäßig spiele, bin ich noch immer völlig begeistert. Der Lerneffekt bei diesen Spielen ist auch sehr groß. Man lernt viel Englisch, Geschichte, und auch die Phantasie wird angeregt. Außerdem zeichnet und malt man viel. Meine Eltern waren früher besorgt, daß ich durch diese Spiele den Bezug zur Wirklichkeit verlieren könnte, aber inzwischen habe ich sie davon überzeugt, daß sie für mich Entspannung und Unterhaltung

8 *A. Greeley*, Religion in der Popkultur, Graz/Wien/Köln 1993, 74ff.
9 Ebd., 75f.
10 *J. Mörth*, Die andere Wirklichkeit. Elemente einer religiösen Sinnstiftung in der Science-Fiction-Literatur, ÖZS 93 (1985) H. 1/2, 85-103.

bedeuten. Es macht einfach Spaß, sich in diese Situation hineinzuversetzen. Einerseits in die Strategien, aber auch in das damalige Leben oder irgendwelche technischen Errungenschaften und Lebensformen in der Zukunft. Ich versetze mich zwar völlig in die Spielzeit, aber nach Spielende befinde ich mich wieder ganz auf dem Boden der Wirklichkeit.«[11]

## 4 Die rituelle Dimension

Unübersehbar ist die Auswanderung der Jugend aus den großen Kirchen; Mißtrauen gilt gegenüber jeglicher Institution, vor allem dann, wenn diese sich ihrem Autonomiestreben widersetzt, wie dies besonders für die katholische, hierarchisch gegliederte Kirche zutrifft. Die Kirche wird weitgehend mit ihrer institutionellen Erscheinungsform gleichgesetzt, die andere, sakramental-mystische Seite wird anscheinend nicht mehr erfahren. Selbst unter den sonntäglichen jugendlichen Kirchgängern wächst die Zahl derjenigen, die der Kirche distanziert gegenüberstehen. Das ist eine neue Entwicklung, die bei den Predigern noch viel zu wenig Beachtung gefunden hat.[12]

Die ansonsten der Kirche distanziert bis fremd gegenüberstehenden Jugendlichen können jedoch der rituellen Dimension der Kirche durchaus einige Bedeutung abgewinnen. So füllen sich an den kirchlichen Hochfesten (Weihnachten, Karfreitag, Ostern, Pfingsten, Erntedankfest, Allerheiligen) die Kirchen mit jungen Christen. Diese Festtagskirchgänger stufen sich selbst als regelmäßige Kirchgänger ein, sie wollen eine lose Verbindung zur Kirche durchaus aufrechterhalten. Die sogenannten Passageriten werden von der Mehrzahl der getauften jungen Christen noch erbeten. 62 % der Ledigen wollen auf jeden Fall eine kirchliche Trauung, wenn sie heiraten, die Frauen mit 67 % noch mehr als die jungen Männer mit 58 %.

Trotz der großen Konkurrenz, denen sich heute die Großkirchen auf dem religiösen Markt der Möglichkeiten ausgesetzt sehen, haben sie noch ein rituelles Monopol, das ihnen bislang keiner streitig machen konnte, sieht man einmal von der Jugendweihe in den neuen Bundesländern ab, die sich dort weiterhin großer Anziehungskraft erfreut.

H. Barz lenkt in seiner Untersuchung unseren Blick auf ein Phänomen, das in anderen vergleichbaren Erhebungen nicht auftaucht: Bei der Frage nach »auratischen Orten« wurden Kirche und Dome als Orte mit besonderer Ausstrahlung genannt. In ihnen können Jugendliche zur Ruhe kommen und sich »über wichtige Dinge Klarheit verschaffen«. Die Größe und Erhabenheit des Raumes weckt in ihnen Ehrfurcht: »Man kommt sich ganz klein vor.« Zugleich dienen diese Gebäude aber auch der

11 Heiliges, 34.

12 *G. Schmidtchen*, Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen, Opladen 1992, 167.

Selbstbegegnung, »vermitteln das Gefühl, daß ich mir ganz nahe bin.[13]« So ambivalent auch diese Ergebnisse, so subjektiv und reduziert die Erwartungen der jungen Menschen an kirchliche Kulthandlungen sein mögen, es ist nicht zu übersehen, daß die rituelle Dimension des Religiösen für sie bedeutsam ist. Daraus ergibt sich die Frage an die Pastoral, wie die Gottesdienste an den Hochfesten und die Kulthandlungen an den Lebenswenden vollzogen werden müßten, damit die junge Generation davon auch im Inneren sich betroffen fühlt. Hier geht es um die schwierige Balance zwischen einer adressatengemäßen Verkündigung und Kulthandlung und der Treue zur gewachsenen Tradition. Benötigen wir nicht für diese jungen Menschen eher präkatechumenale Gottesdienste, die sie nicht überfordern, sondern ihnen einen Zugang zum gefeierten Geheimnis eröffnen?[14]

## 5 Die Musik

Der in Genf und Oxford lehrende Kulturwissenschaftler G. Steiner hat mit einer These große Aufmerksamkeit erregt:[15] Was Sprache ist und wie Sprache funktioniert, beruht letztlich »auf der Annahme einer Gegenwart Gottes«[16]; dabei wird Sprache umfassend verstanden. Der Satz, der für unsere Fragestellung von zentraler Bedeutung ist, lautet:

»Ich glaube, daß der Bereich der Musik im Zentrum des Bereichs der Sinnerfahrung des Menschen steht, des Zugangs des Menschen zur metaphysischen Erfahrung (oder seiner Enthaltsamkeit auf diesem Gebiet). In unserer Fähigkeit, in Musik Form und Sinn zu komponieren und darauf zu reagieren, liegt das Mysterium der Conditio humana begriffen.«[17]

Steiner erinnert an einen Ausspruch von C. L. Strauß, »daß die Erfindung von Melodie das höchste Mysterium des Menschen ist.« Auch wenn seine Ausführungen sich auf die anspruchsvolle Literatur und Kunst beziehen, spart er dennoch die populäre Kunst nicht ganz aus: »Für viele Menschen ist Musik die Religion gewesen, an die sie glauben. In den Ekstasen von Pop und Rock wird die Überschneidung schrill bemerkbar.«[18]. In die gleiche Richtung zielen die Überlegungen des amerikanischen Theologen und Soziologen A. Greeley, der die These vertritt: »Auch die populäre Kultur ist ein theologischer Ort (locus theologicus), wo wir Gott begegnen können.[19]«

13 *H. Barz*, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern (Jugend und Religion 2), Opladen 1992, 58f.
14 Vgl. *R. Sauer*, Brauchen wir eine Liturgie für Fernstehende?, KatBl 116 (1991) 563-567.
15 *G. Steiner*, Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? Mit einem Nachwort von *B. Strauß*, Der Aufstand gegen die sekundäre Welt. Bemerkungen zu einer Ästhetik der Anwesenheit, München/Wien 1990.
16 Ebd., 13.
17 Ebd., 16.
18 Ebd., 285.
19 *Greeley*, Religion, 9. Weitere Literatur s. *H.-G. Heimbrock*, Didaktik des klangvollen Ohres über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, EvErz 43 (1991) 459-471.

Gilt dies alles auch für die Musikrezeption heutiger Jugendlicher, soweit sie sich von der Pop- und Rockmusik in den Bann schlagen lassen? Ist es erlaubt, auch darin einen *locus theologicus* zu erblicken, oder bescheidener ausgedrückt, dürfen wir hier vielleicht Ansätze zu Transzendenzerfahrungen vermuten, die den Alltag unterbrechen und den Wunsch nach dem anderen, ja auch nach dem ganz Anderen wecken?
Musikhören steht an erster Stelle der Freizeitbeschäftigung junger Menschen. Bis zu fünf Stunden am Tag wird Musik gehört, sei es auf der Straße, in der Bahn oder zu Hause in den eigenen vier Wänden. 61 % aller jungen Leute halten die Rockmusik für ihre Musik, dabei gehört ihre Vorliebe der Rockmusik aus dem angelsächsischen Raum (Beat, Rock, Rock'n Roll, Folkrock, Hardrock, Heavy-Metal, Black-Metal und Popmusik), die bis zu 80 % gehört wird, während der deutsche Schlager und die E-Musik bei der jungen Generation nur auf geringes Interesse stoßen. Nur wenige von ihnen praktizieren diese Musik, die Mehrzahl konsumiert sie lediglich. Für 73 % der 1980 von Allensbach befragten Jugendlichen muß es die Rock-Musik in einer idealen Welt geben.

»Rock ist die neue Religion, die dich auf die Knie zwingt«, verkündet die Sängerin Alannah Myles. Dabei richtet sich beim Hören dieser Musik die primäre Aufmerksamkeit auf den Sound, den Musikklang und erst in zweiter Linie auf den Text. »Die Musik macht den Erfolg einer Rockgattung aus. Der Text wird, wenn überhaupt, erst registriert, wenn die Musik angekommen ist.« Damit die Musik den jugendlichen Hörer erreicht, bedarf es einer poppigen Gestaltung der Plattenhülle, braucht man einen Star, der die Jugendlichen in seinen Bann zieht, eine Lichtorgie, die Gefühle weckt. Der Auftritt des Stars bei Musikfestivals unterliegt einer bis ins einzelne geplanten Dramaturgie.

Es gibt aber auch nicht wenige Rockmusiker und Rockgruppen, die anspruchsvolle Texte präsentieren, z. B. B. Dylan und B. Springsteen. Viele dieser Songs enthalten eine religiöse Thematik, wenn auch meist indirekter Natur, wie es das Lied der erfolgreichen irischen Rockband U 2 aus Dublin zeigen kann:

»Dort wo die Straßen keinen Namen tragen«

Ich möchte weglaufen.
Ich möchte mich verstecken.
Ich möchte die Mauern in mir einreißen,
Die mich gefangen halten.
Ich möchte ausbrechen
Und Feuer fühlen:
Dort, wo die Straßen ohne Namen sind.
Ich möchte das Sonnenlicht auf meinem Gesicht spüren.
Sehen, wie die Nebel sich rasch heben.
Ich erwarte Schutz vor dem giftigen Regen:
Dort, wo die Straßen keine Namen haben.
Wo die Straßen namenlos sind.
Wo die Straßen keine Bezeichnung besitzen.
Noch errichten wir unserer Liebe Standbilder,

Um sie dann niederzubrennen.
Doch wenn ich dorthin gehe,
Gehe ich mit euch/dir
(Mehr kann ich nicht tun).

Die großen Städte versinken
Unsere Liebe verrottet langsam.
Niedergeworfen sind wir, hinweggefegt
vom Wind,
In den Staub getreten.
Ich werde euch einen Ort zeigen
Hoch droben in der Felsenwüste:
Dort, wo die Straßen keine Namen tragen.

Wo sie keine Namen haben,
Ohne Namen sind,
Noch bauen wir Liebe auf,
Um sie zu vernichten.
Doch wenn ich dorthin gehe,
gehe ich mit euch/dir
(Das ist alles, was ich/wir tun kann/können).«[20]

Die widersprüchliche Stimmung, die dieses Lied durchzieht, ist typisch für viele Texte dieser Musikgattung. Die angesprochenen Bilder wie Straße, Weg, Wüste, Flamme, Wegweiser, Gefangenschaft, Aufbruch, Schutz, Liebe können Assoziationen zu biblischen Texten wecken, z. B. zu Exodus, Schöpfung, Propheten; auch eine Verbindung zu Wallfahrten bietet sich hier an.

Was fasziniert junge Menschen an dieser Musik und deren Texten? Ein Aachener Berufsschüler beschreibt seine Reaktion auf diese Musik so:
»Den ganzen Tag arbeiten wir, die ganze Woche. Freizeit haben wir nur wenig. Dufte Musik in der Freizeit hilft uns, einmal nicht an Arbeit zu denken. Herr, wir danken dir für alle dufte Musik.«
Und ein anderer bekannte:
»Musik spielt in meinem Leben eine wichtige Rolle. Es gibt manche Songs, die scheinen alle meine Gefühle freizusetzen. Bestimmte Akkorde in einem Lied machen mir jedesmal eine Gänsehaut, wenn ich sie höre. Bei anderen Liedern kann ich kaum die Tränen zurückhalten. Mein größtes Vergnügen ist meine Gitarre, denn da kann ich mit meinen beiden Händen Musik machen. Wenn ich spiele, kann mein Zimmergenosse mich nicht ansprechen; ich bin dann in einer anderen Welt.«

Immer wieder klingt bei Äußerungen Jugendlicher der Gedanke an, die Musik unterbreche den Alltag, sie sehen sich in eine andere schönere Welt versetzt, in der sie sich glücklich fühlen: »Irgendwie kann ich sagen, daß ich irgendwie ziemlich unheimlich glücklich bin«, meinte eine 18jährige. Zugleich drückt sich in dem Musikerleben eine stumme Opposition gegen die Welt der Erwachsenen aus, gegen eine auf Leistung, Erfolg und Gewinn ausgerichtete Gesellschaft, in der Gefühle und

20 U 2, The Joshua Tree, Ariola, 1987.

Stimmungen unterdrückt werden. Dazu eignet sich besonders gut die Rockmusik, deren Wurzeln in der Gospel-Musik und in den rhythmischem Blues liegen.
Seinerzeit war der Gospel-Gesang die einzige Möglichkeit für die Schwarzen, gegen ihre Versklavung und die ungerechten Verhältnisse zu protestieren. Diese Musik kann das ausdrücken, was Heranwachsene fühlen und empfinden, ihre Sehnsüchte, Ängste und Frustrationen. Mit Hilfe der von ihnen bevorzugten Musik wollen junge Leute einer Welt entfliehen, die ihnen fremd, kalt und bedrohlich vorkommt, sie möchten mit einer anderen, schöneren Kontakt aufnehmen. Kann darin nicht aber auch eine Fluchterscheinung liegen? Man möchte sich dieser Welt und der damit verbundenen Verantwortung entziehen. Huldigen hier die Jugendlichen nicht auf narzißtische Weise dem Lustprinzip und verweigern sich der Realität? Darüber hinaus sind sie Opfer einer psychologisch raffiniert betriebenen Werbestrategie der Musikindustrie, die in den Jugendlichen eine zahlungskräftige Klientel entdeckt hat. Hier erfolgt das, was J. Habermas als »die Kolonisierung der Lebenswelt« junger Menschen bezeichnet.
Diese Musik weckt bei jugendlichen Hörern auch religiöse Gefühle:

»Wissen Sie«, sagte ein 17jähriger Schüler, »wenn ich meine Popmusikplatten zu Hause höre, muß ich immer darüber nachdenken, warum ich bin, warum es die Welt gibt, ob es Gott gibt usw. Dann führe ich ein richtiges Gespräch darüber! Nur weiß ich oft nicht, ob ich das Gespräch mit mir selbst oder einer größeren personalen Wirklichkeit, mit Gott, führe?«
Ein anderer sagt:
»Wenn ich mich in mein Zimmer einschließe und mir eine tolle Platte auflege, dann kann ich ganz für mich allein sein. Ich will nicht, daß mich jemand dabei stört, weil ich während des Hörens der Musik an vieles in bezug auf mein Leben und meine Einstellung dazu denken kann. Ich träume einfach vor mich hin. Nach der Musik fühle ich mich wie neugeboren. Ich sehe das Leben dann oft mit neuen und anderen Augen ..., und vor allem kommen mir in diesen Stunden am ehesten Gedanken in bezug auf Gott und meinen Glauben.«

Ist es wirklich abwegig, eine Verbindung zwischen der Rockmusik und der Religion herzustellen? Kardinal Ratzinger wirft dieser Musik vor, hier herrschten »rhythmische Ekstase, Suggestion oder Betäubung und subjektive Gefühlsseligkeit« vor. »Sie ist vermittelt durch Ekstase und Rausch und wird damit zu einer dem Rauschgiftkonsum verwandten Selbsterlösungsreligion.[21]« Der Kardinal leugnet zumindest nicht die religiöse Dimension dieser Musik, nur verbannt er sie aufgrund seiner im Anschluß an R. Guardini gebildeten Auffassung vom objektiven Gehalt der Liturgie aus dem Gottesdienst, der »eine Initiative von oben her« sei. Ähnlich negative Stimmen erreichen uns aus dem evangelikalen Lager;

21 *J. Ratzinger*, Liturgie und Kirchenmusik. Eröffnungsvortrag beim VIII. Internationalen Kirchenmusikkongreß, Rom 1985, MS (D) 89 (1986) 3-12, hier 8, 10.

hier lauten die Vorwürfe: »Musik für liturgische Playboys«, »Poesie für Gartenzwerge«, »primitive Gotteslästerung«.[22]
Wenn der kirchenmusikalische Geschmack am strengen Kanon des gregorianischen Chorals oder an der Barockmusik geschult ist, dann muß jegliches Verständnis für das neue geistliche Liedgut (Sacro-Pop) fehlen, das mittlerweile auch zum Ärger der meisten Kirchenmusiker Eingang in den Jugendgottesdienst und gelegentlich sogar in den Gemeindegottesdienst und in den Kirchentag gefunden hat. Eine Theologie, die nicht *für* das Volk konzipiert, sondern mit dem Volk entworfen wird, nimmt zur Kenntnis, daß in der Rock- und Popmusik das zum Ausdruck kommt, was junge Leute heute bewegt, ihre Ängste, Wünsche und Sehnsüchte, daß ihre Sprache körperlicher, sinnlicher, erotischer ist, daß sie mit Hilfe dieser Musikform versuchen, ihr Leben zu bewältigen. Diese Musik regt junge Menschen an, auf Anhieb mitzusingen und ihr Leben in den Gottesdienst einzubringen. Ist das nicht aber auch ein Bestandteil des Gottesdienstes, der nicht nur einen objektiven Charakter besitzt? Hinter der herben Kritik von Kardinal Ratzinger und von anderen verbirgt sich eine bestimmte Auffassung von Liturgie, die heute keineswegs mehr unumstritten ist.
Ein anderes Argument richtet sich gegen die vermutete religiöse Dimension in der Rock- und Popmusik, indem sie die okkulten und satanischen Elemente in der Heavy-Metal-Musik bzw. Black-Metal-Musik anprangert. 1968 gilt als das Geburtsjahr des sog. Heavy-Metal-Stils, der inzwischen 10 % der gesamten Rockmusik ausmacht, aber nur ein Zehntel dieses Hardrocks beschäftigt sich ausdrücklich mit okkulten und satanischen Praktiken. Einige dieser Gruppen bekennen sich offen zum Satanismus. Ein Lied der bekannten Rockgruppe Kiss (Kings in Satan Service) lautet:

»Ich wurde von einem Dämon erzogen, vorbereitet, wie dieser zu herrschen. Ich bin der Herr des öden Landes; ein Mann dieser Zeit aus Stahl. Ich rufe die Dunkelheit nach meinem Wohlgefallen. Und ich befehle dir, niederzunknien vor dem Gott des Donners, dem Gott des Rock'n Roll.«
Einige berühmte Rockmusiker verstehen sich als Anhänger des Satanisten Allister Crowly (1875-1947), des führenden Satanisten unseres Jahrhunderts, der sich als die Reinkarnation des Tieres 666 bezeichnete. Der Einfluß dieser schrillen Musik soll keineswegs unterschätzt werden, auch wenn die Fachleute darüber streiten, ob die satanische Rockmusik schädlich sei oder lediglich Unterhaltungswert besitze. Eine Pilotstudie unter Jugendlichen, durchgeführt an der Freiburger Universität von einem Forschungsteam unter Leitung von J. Mischo, konnte nachweisen, daß 14 % der im Bistum Trier von ihren Religionslehrern befragten Jugendlichen die Musik von Rockgruppen mit okkulten und satanischen Hintergrund anhörten.[23]

22 *A. Malessa*, Beaten oder Beten? Rockmusik und evangelikale Kritik, in: *P. Bubmann* und *R. Tischer* (Hg.), Pop und Religion. Auf dem Weg zu einer neuen Volksfrömmigkeit?, Stuttgart 1992, 140-146, hier: 140.
23 *J. Mischo* u.a., Ergebnisse der Pilotstudie »Okkultpraktiken bei Jugendlichen«. Eine Umfrage bei Lehrern im Bistum Trier, Albert-Ludwig-Universität, Pädagogisches Institut, Januar 1988.

Die größte Gefahr geht nicht so sehr von den vordergründigen, zur Rebellion gegen die Erwachsenenwelt aufrufenden Texten aus, sondern liegt im Rhythmus und den verschlüsselten Botschaften, die an die niederen Instinkte im Menschen appellieren und sexuelle Erwartungen hervorrufen. Warum Jugendliche sich von dieser Musik angezogen fühlen, geht aus den Äußerungen eines 16jährigen Jungarbeiters hervor:

»Man geht auf solche Konzerte wegen der Musik und der Show, die einem da geboten wird, z. B. Lichtshow, Gitarrensolos, Trommelsolos, Anbetung ... Es wird vom Leben nach dem Tod erzählt, wie manche leiden müssen oder manche sich in ein wildes Tier verwandeln und Jagd auf Menschen machen, um sie zu zerfleischen, um das Blut zu trinken, das ihren Haß stillt; um in der Hölle überleben zu können, muß man mit dem Bösen leben.«

Junge Menschen strömen in Scharen zu Festivals, wo Kapellen wie »Masters of Rock« spielen. Bei dem Lied »Highway to Hell« singen sie begeistert und mit Inbrust mit und sagen: »Ich bin auf dem direkten Weg zur Hölle. Halt mich nicht auf!«
Die Sympathie für diese Form von Hardrockmusik offenbart die ganze Ambivalenz jugendlichen Musikerlebens, deren religiöse Dimension in der Rock- und Popmusik alles andere als eindeutig ist. Erinnert sei an die Hinweise von W. James, wonach Religion die Menschen auch krank machen, in Abgründe stürzen kann. In diesen Abgrund kann die Heavy-Metal-Musik führen, wenn sie als blutiger Ernst im wahrsten Sinne des Wortes aufgefaßt wird, und dafür gibt es erschreckende Beispiele, die von psychischen Deformationen solchen Musikgenusses berichten.
Gleichwohl steht dieses eine Prozent innerhalb der Rockmusik nicht für die gesamte Gattung, von daher verbietet sich eine generelle Ablehnung und Bestreitung ihrer oft mehr indirekten religiösen Dimension. Auf diese weist ja schon die Herkunft dieser Musik aus dem Gospelgesang und dem Blues der Schwarzen hin, die authentische religiöse Qualität haben. Viele Rockmusiker kommen aus baptistischen Kirchen und haben von dort ihre Inspiration bezogen. Seit den 80er Jahren fanden religiöse Themen immer stärker Eingang in diese Musik, sie erfährt förmlich einen Boom an religiöser Thematik. Schon vor seiner Bekehrung zum christlichen Glauben griff B. Dylan religiöse Themen auf, ihm folgten C. Richard, C. Stevens, die irische Band U 2, Van Morrison, Prince mit seiner Love-sexy-Theologie und P. Simon mit seinem Song »Graceland«: »But I have reason to believe that we all are received in Graceland.«

Es gibt sicher viel Oberflächliches, ja sogar Primitives in dieser Musik zu entdecken, nicht weniges entspringt einem ausgeklügelten wirtschaftlichen Kalkül, dennoch kann man seine Augen nicht vor den vorhandenen religiösen Elementen in dieser populären Musik verschließen. Dabei darf allerdings auch nicht der synkretistische Umgang mit der Religion übersehen werden, der für die Postmoderne bezeichnend ist und der auch dieser Musik seine Züge aufprägt. Hier werden Bestandteile aus den unterschiedlichsten religiösen Traditionen zusammengestellt und miteinander vermischt, daher kann R. Tischer sie als »Pop-Re-

ligiosität« bezeichnen.[24] So braucht es auch nicht zu verwundern, wenn junge Menschen besonders auf diese Musik »abfahren«.

## 6 Religionspädagogische Konsequenzen

### 6.1 Sensibilität für die »Spuren der Engel«

Entgegen allen Unkenrufen von totaler religiöser Indifferenz in den Reihen heutiger Jugendlicher konnten wir in den verschiedenen Jugendkulturen durchaus religiöse Elemente bzw. Dimensionen von Religiosität entdecken. Das entspricht der »unsichtbaren Religion«, die Luckmann als geistige Signatur unserer Gesellschaft offengelegt hat.[25] Sie ist daher leicht zu übersehen, wenn man sich von traditionellen Vorstellungen über Religion und Religiosität leiten läßt. Die Religionslehrerin und der Religionslehrer müssen schon genauer und vor allen Dingen vorurteilsloser hinschauen, um die religiösen Elemente zu entdecken. Sie müssen auch Entdecker sein.[26] Sie müssen eine Sensibilität für die »Spuren der Engel« (Berger) oder für die Transzendenzchiffren (Jaspers) in der Jugendszene entwickeln, aber auch im eigenen Leben; denn immer noch trennen wir das Sakrale vom Profanen, reservieren wir dem Heiligen besondere Räume und Zeiten, die fernab vom Alltag liegen. »Die wahren Mysterien« sind für K. Marti »weder eleusinisch oder tibetanisch, weder transzendent noch okkult, sondern alltäglich.[27]«

Von den Heranwachsenden können wir lernen, den Alltag mit anderen Augen zu betrachten, ihm mehr abzugewinnen, als der äußere Augenschein vermuten läßt; auch dieser kann zum Ort werden, wo Gott sich zeigt. Wenn Gott in Jesus Christus den Alltag auf sich nimmt – denn schließlich zeigte sich Jesus als ein ganz gewöhnlicher Mensch mit ganz gewöhnlichen Lebensgewohnheiten, ohne daß er in der Alltagswelt ganz aufging –, dann kann auch diese immer wieder durchscheinend werden für das Reich Gottes, für das Reich der Freiheit, Liebe und Gerechtigkeit.

### 6.2 Die Konfrontation zwischen alltagsweltlichen Symbolen und Glaubenssymbolen

Am Beispiel, wie junge Menschen heute Musik aufnehmen und darin aufgehen, wurde die Ambivalenz dieser Alltagserfahrungen und der darin enthaltenen verborgenen religiösen Dimension erkennbar: Das Musikerlebnis kann lediglich den Versuch darstellen, dem Alltag mit all

24 *R. Tischer*, Postmoderner Symbolismus im Bereich der Rock- und Popmusik, in: *Bubmann/Tischer*, Pop, 52.
25 *T. Luckmann*, Die unsichtbare Religion. Mit einem Vorwort von *H. Knoblauch*, Frankfurt/M. 1991.
26 *St. Nadolny*, Die Entdeckung der Langsamkeit, München [13]1989.
27 *K. Marti*, Aphorismus zum All-Tag, in: *Ders.*, Zärtlichkeit und Schmerz, Darmstadt/Neuwied 1991, 39.

seinen Problemen und Anforderungen entfliehen zu wollen, ja es kann sogar Ausdruck einer narzißtischen Sehnsucht nach Verschmelzung sein oder sogar Einfahrtstor des Satanismus. Andererseits kann diese Musik die jungen Menschen auch sensibel machen für die Mißklänge unserer Gesellschaft und in ihnen die Sehnsucht nach einem anderen, besseren Leben wecken, das nicht mehr Menschenhand sein Dasein verdankt, sondern nur als Geschenk entgegengenommen werden kann. Aber selbst dort, wo beim Hören musikalischer Klänge sich des Menschen Staunen und Freude, ja vielleicht sogar Ehrfurcht bemächtigt, gelangt der Hörer nun nicht aufgrund einer inneren Logik sogleich vor das Geheimnis dessen, den wir Christen Gott nennen. Auch heute würden Jugendliche vielmehr dieses Geheimnis auf synkretistische Weise interpretieren. Sie sind eher geneigt, an »irgendetwas Überirdisches, für immer Verborgenes, etwas Übersinnliches« zu glauben, mit dem sie auf pantheistische Weise eins werden wollen. Diesem Geheimnis den Namen zu geben, der über alle Namen erhaben ist, und im Antlitz Jesu Christi offenbar geworden ist, dazu sind sie nicht ohne weiteres bereit, wie die Untersuchungen von H. Barz uns deutlich vor Augen geführt haben.[28]

Mit Hilfe von Glaubenssymbolen könnten im Unterricht, aber auch in der Gemeindearbeit und der kirchlichen Jugendarbeit die Zweideutigkeiten und Entfremdungen der Alltagssymbole aufgedeckt und die damit verbundenen Ängste aufgearbeitet werden. Durch die Konfrontation mit Symbolen aus der christlichen Glaubenswelt erfahren die anfänglich vagen und noch diffusen Transzendierungsversuche eine Konkretisierung. Sie gewinnen an Konturen, und so erhält die Transzendenz ein »personales« Antlitz, sie wird für den jungen Menschen ansprechbar, was erst aufgrund der Offenbarung in Jesus Christus möglich geworden ist.

Zu der verwendeten Symbolsprache des Glaubens gehören nicht nur die Bibel, die christliche Kunst, die Liturgie, die Symbole der Glaubenslehre (»Symbola« genannt), sondern auch, ja vielleicht sogar vornehmlich, gläubige Menschen, die durch ihr Zeugnis eines gelungenen Lebens zu einem sprechenden Glaubenssymbol geworden sind. Gerade heute lebende Christen können für Schüler und Schülerinnen ein eindrucksvolles Glaubenssymbol sein, z.B. ein bekannter erfolgreicher Sportler, der sich öffentlich zu seinem Glauben bekennt, ein Rockmusiker, der sich bewußt als Christ versteht, oder ein sozial engagierter Christ, der sich in den Dienst der Gesellschaft stellt und bereit ist, für andere Verantwortung zu übernehmen. Begegnungen mit solchen Menschen hinterlassen, wie die Erfahrung im Unterricht gezeigt hat, tiefe Eindrücke[29], sie können sonst

28 *Barz*, Postmoderne Religion, 123ff.

29 *M. Ackermann* schildert in seinem Buch »Rocky. Der Mann mit der Maske, Wuppertal [7]1988, 27-79, welch tiefen Eindruck der einstige Rockstar Rocky, mit bürgerlichen Namen Gerhard Bauer, auf Hamburger Schüler gemacht hat, denen er seinen Lebensweg und seine Bekehrung zum Christentum erzählt hat. Die fünfzehnjährige Sara schildert ihre Eindrücke von der Begegnung mit Rocky in der Schule: »Ich habe auch zu den Menschen gehört, die

religiös kaum ansprechbare Jugendliche nachdenklich stimmen und ihren Blick weiten und ihr Herz öffnen, so daß es vielleicht zu einer echten Begegnung mit dem ewigen Du kommt[30]; denn nach einem Wort von M. Buber »blicken wir in jeder Sphäre, durch jedes uns gegenwärtig Werdende an den Saum des ewigen Du, vernehmen wir aus jedem ein Wehen von ihm, sehen wir in jedem das Ewige an, in jeder Sphäre nach ihrer Weise.«

Dr. *Ralph Sauer* ist Professor für katholische Religiospädagogik an der Universität Osnabrück / Standort Vechta.

*Abstract*
The question for religious elements in youth cultures implies first the question how to define religion and religiousness. According to J.B. Metz religion can be understood as an interruption of the customary world of life and as longing for another and richer life. Using this distinction we cast our look at the diversity of religious elements in different youth cultures. Some of them are exemplarily considered: the »sacred objects« of young people, the seeking after God in so-called »Grenzsituationen« (extreme situations), the attraction of fantasy- and science fiction-literature and -games, the appreciation of the ritual dimension. The adoption of music by young people is considered more detailed, because in rock and pop music life can be experienced as being ecstatic, nay occasionally as establishing sense. In the same way we have a look on the ambivalent character of adolescent religiousness. Finally conclusions for the religious education are be drawn: Teachers of religious education should build up a rich sensivity for the adolescent social environment (Lebenswelt) and its hidden religious elements. If the still vague transcendence attempts of young people should be outlined as attempts of Christian transcendence, the confrontation of adolescent everyday life symbols with symbols of Christian faith is required in religious education.

Gerhard nach seinem Äußeren und seiner Vergangenheit beurteilt haben. Jetzt weiß ich, daß nur das Innere zählt. Ich glaube, daß Gerhard ein ganz großer Beweis dafür ist, daß, auch wenn man tief gegangen ist, der Weg zu Gott offen bleibt. Auch wenn er krank ist, muß er im Innern doch glücklich sein, seinen Weg zu Gott zu gehen« (ebd., 78).

30 Wie eine solche Konfrontation von Alltagssymbolen mit Glaubenssymbolen im Unterricht erfolgen könnte, habe ich im letzten Kapitel meines Buches aufzuzeigen versucht, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg 1990, 131-192. Vgl. dazu auch *P. Biehl*, Zur Didaktik religiöser Symbole, in: *Ders.*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn (WDL 6) 1989, 154-195.

1.2.2

Anton A. Bucher

# »Nicht einmal Gott kann sich leisten, altmodisch zu sein«[1]

## Jugend und Religion in empirisch-individualpsychologischer Sicht

»Jugend und Religion« bewährt sich als ein Dauerbrenner. Die ersten Versuchspersonen in der wissenschaftlichen Religionspsychologie waren, zu Beginn dieses Jahrhunderts, Jugendliche, die Nestoren wie Hall und Starbuck anvertrauten, wie sie ihre Konversion, ihr »Religionserwachen« erlebt hatten.[2] In den folgenden Jahrzehnten wurde das Verhältnis der Jugend zur Religion, jeweils verschieden intensiv, immer wieder untersucht. Barz listet immerhin 63, qualitativ jedoch sehr unterschiedliche Erhebungen auf[3], »ohne Anspruch auf Vollständigkeit«; in der Tat ließ er zahlreiche bedeutende Studien, so die von Bohne, Leitner, Gruehn u.a., unberücksichtigt.[4]

»Jugend und Religion« geriet und gerät nach wie vor in die Schlagzeilen: »Jugend. Der Satanskult breitet sich aus«, war jüngst im ›Spiegel‹ zu lesen[5]; jeder zehnte Jugendliche praktiziere spiritistisches Gläserrücken – so hieß es am 1.6.1988 in der ›Bunte(n)‹. Und noch nicht lange ist es her, daß die sogenannten Jugendreligionen die Gemüter bewegten, obgleich diesen, sachgerechter als »religiöse Sondergruppen« bezeichnet, auch Erwachsene angehör(t)en.[6] Jugend beschäftigt, aus verständlichen Gründen, auch die Kirchen: »Tendenz fallend. Das Verschwinden von Kirche und Christentum in der Jugenkultur«, betitelte

1 Michael, 15 Jahre.

2 *E.D. Starbuck*, Religionspsychologie. Empirische Entwicklungsstudie religiösen Bewußtseins, Leipzig 1909, bes. 210-229; *G.St. Hall*, Adolescence. Its Psychology, New York & London 1911 (erstmals 1904), 281-362.

3 *H. Barz*, Religion ohne Institution? Jugend und Religion 1, Opladen 1992, bes. 46-50. Während diese »Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung« einen guten Überblick vermittelt, ist die von Barz selbst durchgeführte Untersuchung mit so vielen Fragwürdigkeiten behaftet, daß von der »erste(n) umfassende(n) empirische(n) Bestandsaufnahme zum Thema ›Jugend und Religion‹ seit 30 Jahren«, wie er selber behauptete (Postmoderne Religion. Jugend und Religion 2, Opladen 1992, 23) , nicht die Rede sein kann.

4 *G. Bohne*, Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit, Leipzig 1922; *H. Leitner*, Psychologie jugendlicher Religiosität, München 1930; *W. Gruehn*, Die Frömmigkeit der Gegenwart. Grundtatsachen der empirischen Psychologie, Münster 1956, bes. 372-414.

5 Spiegel 47 (1993), H.20, 128f.

6 Dazu den instruktiven Überblick von *E. Schmitz* und *S. Friebe*, Die »Neuen Jugendreligionen« – öffentliche Akzeptanz und Konversionsmotive, in: *E. Schmitz* (Hg.), Religionspsychologie, Göttingen 1992, 253-262. Bezeichnend für einen pathologisierenden Umgang mit diesen religiösen Gruppen: *Schweizerischer Beratungsdienst Jugend und Gesellschaft* (Hg.), Religion im Untergrund. Die religiösen Randgruppen Jugendlicher in der Schweiz, Einsiedeln 1975.

Copray[7] eine Übersicht über die aej-Studie von Barz; (kirchliche) *Jugend*arbeit ist schon längst professionalisiert.

Warum dieses intensive Interesse an »Jugend und Religion«? Nicht nur von seiten professioneller GlaubensvermittlerInnen, sondern auch von den Medien? Warum so oft Katastrophentöne, emotionale Diskurse, Kontroversen, wie sie sich weder beim Thema »Religion und Kind« – ist's hier nicht viel niedlicher? – noch bei »Erwachsene und Religion« einstellen? Steht dahinter nicht ein bestimmtes Bild von Jugend, eine »Katastrophentheorie der Adoleszenz«[8], gemäß der die Heranwachsenden, weil die Veränderungen diskontinuierlich, ja abrupt erfolgten, »emotional überfordert«, »revolutionäre Hitzköpfe«[9], unbesonnen, »narzißtisch«[10], sexuell eher promiskuitiv und in religiösen Belangen einerseits kritisch, ja zerstörerisch der elterlichen Religion gegenüber seien, andererseits gefährdet, »in Teufels Küche« zu geraten[11] oder dann irgendeinem Guru hörig zu werden?
Jedweder Beschäftigung mit »Jugend und Religion« hat infolgedessen nicht nur die Gretchenfrage vorauszugehen: »Wie hältst Du's mit der Religion?«, sondern vielmehr auch die: »Wie hältst Du's mit der Jugend?«. Wie ist jeweils das Bild von Jugend beschaffen[12] – dessen Ontogenese differentialpsychologisch nachzuzeichnen ein reizendes Forschungsvorhaben wäre und das, wie immer es ausgemalt sein mag, die Wahrnehmung und Interpretation von (auch religiös relevanten) Situationen mit Jugendlichen entscheidend prägt? Wer in der Jugend – ganz im Sinne der Romantik – den Garant einer besseren Zukunft sieht, die Pioniere einer weniger entfremdeten Lebenswelt, prophetische Erneuerer auch der Kirche[13], wird jugendliche KirchentagsbesucherInnen, wenn sie auf freien Plätzen ausgeflippt tanzen, anders wahrnehmen als wer das Jugendalter für chaotisch hält, für ungezügelt, ja es sogar – wie ein renommierter Psychiater zu Beginn dieses Jahrhunderts – in die Nähe des Pathologischen stellt.[14]
Um zu verhindern, daß entlarvende Stereotype in die Thematik »Jugend und Religion« hineinprojiziert werden, kann versucht werden, die The-

7 KatBl 117 (1992) 629-645.
8 Dazu *O. Ewert*, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Stuttgart 1985, 26-46.
9 Beispiele aus *L. Kaplan*, Abschied von der Kindheit, Stuttgart 1988, 43; vgl. auch *D. May* und *Ph. May*, Teenage Beliefs, Oxford 1991, die gleich zu Beginn ihres lesenswerten Buches feststellen: »There is no shortage of negative stereotypes about adolescents«.
10 Auch die Ziehe'sche Typisierung der Jugend ist problematisch: *H.J. Roth*, Narzißmus, Weinheim 1990, bes. 197-250.
11 Dazu *H. Wiesendanger*, In Teufels Küche. Jugendokkultismus. Gründe, Folgen, Hilfen, Düsseldorf 1992.
12 Dazu *H.H. Muchow*, Jugend und Zeitgeist. Morphologie der Kulturpubertät, Reinbek 1962; *N. Copray*, Jung und trotzdem erwachsen, Band 1, Düsseldorf 1987, 71f.
13 Paradigmatisch *A. Biesinger* (Hg.), Jugend verändert Kirche, München 1989.
14 *O. Mönkemöller*, Das pathologische Kind, in: *M. Lobsien*, Experimentelle und praktische Schülerkunde, Leipzig/Berlin 1916, bes. das Kapitel »Die geistigen Störungen der Pubertätszeit«, 261-264.

matik so wahrzunehmen, wie sie sich jeweils dem Individuum selber präsentiert. Genau dies ist mit dem zugegebenermaßen mißverständlichen Terminus »individualpsychologisch« gemeint. Er bezieht sich weniger auf die von Adler begründete dritte Richtung der Tiefenpsychologie (die das Individuum wesentlich positiver sieht als die Konfliktpsychologie Freuds), sondern besagt, daß jedem Individuum, und damit auch dem Jugendlichen, positiv zugemutet wird, auch Psychologe im allgemeinen, Religionspsychologe im besonderen zu sein, und damit berufen, zur Thematik Wesentliches zu sagen.

Zunächst (1) skizziere ich, wie dieser am Subjekt orientierte Ansatz, der sich darum bemüht, soziale Wirklichkeit (wozu das Sinnsystem Religion nach wie vor gehört) auch aus der Perspektive hier und heute lebender Menschen zu rekonstruieren, in den Sozialwissenschaften an Renommee gewonnen hat. Die Notwendigkeit eines solchen Zugangs speziell zu »Jugend und Religion« versuche ich (2) zu untermauern, indem an zwei aktuellen Strängen dieses Diskurses gezeigt wird, daß sie die Subjektivität Jugendlicher verfehlen (können), weil sie deren Perspektive kaum in Rechnung stellen. Sodann (3) äußern sich jugendliche LuzernerInnen selber zum Problemfeld »Jugend und Religion«. Mit den Beispielen ist um so weniger beabsichtigt, einen repräsentativen Querschnitt zu bieten, als die ProbandInnen aus einem traditionell katholischen Milieu stammen, das sich in den letzten Jahrzehnten tiefgreifend zu verändern begonnen hat. Norddeutsche LeserInnen mögen es vielleicht nicht für möglich halten, daß sich Jugendliche des Jahres 1993 zur Religion so äußern; aber die Beispiele wollen ja vor allem dafür sensibilisieren, auf Jugendliche hinzuhören, weil sie über ihre je eigenen (impliziten) Alltagstheorien zur Religion verfügen, die ihr (religiöses) Bewußtsein wesentlich prägen. Insofern ist auch dieser Aufsatz »a very small contribution to the business of letting adolescents speak for themselves«[15].
Um den möglichen Eindruck zu entkräften, Religionspädagogik müßte sich fortan bloß mit subjektiven Theorien beschäftigen, wird anschließend (4) auf bewährte wissenschaftliche Theorien hingewiesen, die dazu beitragen können, adäquater zu verstehen, wie Jugendliche hier und heute Religion verstehen.

## 1 »Vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild

In den Sozialwissenschaften hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel vollzogen, den Groeben und Scheele bereits 1977 auf die Kurzformel brachten, die als Kapitelüberschrift treffend ist.[16] Während innerhalb des behavioralen Paradigmas der Mensch in erster Linie – wie es oftmals entlarvend heißt – Versuchsobjekt ist, an dem die (Verhaltens-)Theorien getestet werden, derer sich der Wissenschaftler bewußt sei, wohingegen der Proband als auf Reize bloß reagierendes Passivum aufgefaßt wird, beabsichtigt das »epistemologische Paradigma«, den Menschen »als Gegenstand ... der Psychologie analog zum Bild

15 *May* und *May*, Teenage Beliefs, 9.
16 *N. Groeben* und *V. Scheele*, Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts, Darmstadt 1977.

des Wissenschaftlers von sich selbst zu realisieren: als Hypothesen generierendes und prüfendes Subjekt«[17].

Vorbereitet war dieser Paradigmawechsel nicht nur durch den Symbolischen Interaktionismus, das Studium »naiver Psychologien« durch Fritz Heider[18] sowie die kognitive Wende speziell in der Psychologie[19], sondern auch durch die hierzulande erst später bekannt gewordene ›Psychology of Personal Constructs‹ von Kelly, zu deren Grundannahmen zählt, »daß sich der einzelne Mensch, jeder auf seine persönliche Weise, eher wie ein Wissenschaftler verhält, der immer den Lauf der Dinge, in die er verwickelt ist, vorherzusagen und zu kontrollieren versucht«[20]. Der Mensch (und zwar schon das kleine Kind[21]) ist demnach nicht nur (konditioniertes) Produkt von Um- und Mitwelt, sondern ein aktives, offenes Wesen, das seine (soziale) Welt in gewisser Hinsicht neu hervorbringt. Permanent entwickelt er »subjektive Theorien«, »Alltagstheorien« bzw. »person-bezogene Kognitionen«[22], um mit ihnen Welt zu begreifen, und wodurch sie zugleich ausgebaut und differenziert, modifiziert oder – wenn sie sich nicht mehr bewähren – wieder preisgegeben werden.

Als methodologische Konsequenz ergibt sich, »auch die Interpretationen und Deutungen der sozialen Realität durch die Individuen (»subjektive Realität«) methodisch kontrolliert zu erfassen«[23]. Hierzu bieten sich in erster Linie »qualitative Forschungsmethoden« an, die in den letzten Jahren eine förmliche Renaissance erlebt haben und eine ihrer Aufgaben darin sehen, »subjektiv gemeinten Sinn« nachzuvollziehen[24].

Dabei muß man sich jedoch davor hüten, subjektive Theorien den wissenschaftlichen gleichzusetzen, was auf psychologistische Fehlschlüsse hinausliefe. Nicht alles, was subjektiv so wahrgenommen wird, ist faktisch auch so, davon ganz zu schweigen, daß es auch so sein soll. Gerade wenn Alltagstheorien als in »Analogie« zu wissenschaftlichen Theorien stehend gewürdigt werden[25], gilt es – wie bei der Analogie – auch die Unähnlichkeiten –

17 Ebd., 22.

18 *F. Heider,* The Psychology of Interpersonal Relations, New York 1958 (dt. Die Psychologie der interpersonalen Beziehungen, Stuttgart 1977).

19 Vorzüglich *H. Gardner,* Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft, Stuttgart 1992.

20 *G.A. Kelly*, Die Psychologie der persönlichen Konstrukte, Paderborn 1986, 18.

21 Dazu *M. Dornes*, Der kompetente Säugling, Frankfurt/M. 1993; *M. Bennet* (Hg.), The Child as Psychologist. An Introduction to the Development of Social Cognition. New York u.a. 1993.

22 *N. Groeben u.a.*, Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen 1988; *H. Hierdheis* und *T. Hug*, Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien, Bad Heilbrunn 1992.

23 *K. Hurrelmann*, Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: *ders.*, Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit, Weinheim 1986, 21.

24 *S. Lamnek*, Qualitative Sozialforschung 1: Methodologie, München/Weinheim 1988, bes. 33. Als Einführung: *Ph. Mayring*, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1990.

25 *B. Thommen*, Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler, Bern u.a. 1985, 88.

beispielsweise hinsichtlich der empirischen Validierung, des theoretischen Reflexiongrades, der inneren Konsistenz etc. – in Rechnung zu stellen.

## 2 »Jugend und Religion« – ohne Jugendliche?

Daß es gleichwohl notwendig ist und bleibt, »Jugend und Religion« auch subjektorientiert anzugehen[26], wird im folgenden an zwei Beispielen verdeutlicht:

– an der nicht seltenen (Über-)Deutung jugendkultureller Phänomene als (implizit) religiöse;

– an der (Medien-)Diskussion über den sogenannten Jugendokkultismus.

Der Aufsatztitel ›Die religionspädagogische Relevanz von abgetragenen Turnschuhen‹[27] steht pars pro toto für das nicht seltene Unterfangen, Elementen der Jugendkultur, auch wenn sie (zunächst) profan erscheinen, eine religiöse, ja theologische Dimension zuzuschreiben. Aber wie plausibel es auch ist, beispielsweise den emanzipatorischen Symbolgehalt abgetragener Turnschuhe zur Sprache zu bringen, so fragwürdig ist es, als »äquivalentes Symbol« alsbald das Kreuz ins Spiel zu bringen, zumal dann, wenn die jeweiligen Jugendlichen sich ausdrücklich als »nicht religiös« verstehen.[28] Erfolgt so nicht eine zwar weiche, ja wohlwollend gemeinte Okkupation? Zwar vermag sie den Repräsentanten des jeweiligen Religionssystems zu beruhigen: Jugendliche sind eben doch religiös, auch wenn sie es nicht wissen, auch wenn sie wähnen, es nicht zu sein. Aber sein eigentliches Problem – daß er und sein Sinnsystem an Plausibilität eingebüßt haben – wird so verschleiert. Solche Deutungen können an der Subjektivität nicht weniger Jugendlicher – die ernstzunehmen ein individualpsychologischer Zugang gerade bemüht ist – vorbeigehen: Sie unterstellen ihnen, etwas zu sein, was sie vielleicht waren, aber nicht (mehr) sind oder sein wollen. – Damit wird nicht im entferntesten bestritten, daß Jugendliche, wenn ihnen aufgezeigt wird, daß ihre lebensweltlichen Symbole ähnliche Erfahrungen zusammenballen wie

26 Aus religionspädagogischer Sicht wird dies entschieden gefordert: *B.F. Hofmann*, Die Religiosität der Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsplanung rekonstruieren, CPB 106 (1993) 208-211; *H. Schmid*, »Was Dir das Leichteste dünket.« Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: *G. Hilger* und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 224-237.

27 *H. Schmid*, in KatBl 110 (1985) 498-507; vgl. auch *R. Sauer*, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg i.Br. 1990.

28 Eine kleine empirische Reminiszenz: Von 650 Jugendlichen im Kanton Luzern (repräsentativ für die 14- bis 16jährigen) verstehen sich 26% als »nicht religiös«, 25% kreuzten auf dem Polaritätenprofil zwischen »religiös« und »nicht-religiös« an, die übrigen im Bereich »religiös«, 13% bei »sehr religiös«. Die Geschlechtsvariable erklärt 3% der Varianz (Mädchen eher »religiös«); am meisten Varianz – jedoch bloß 5% – erklärt die Variable »Stadt-Land«.

die der tradierten Religionen, durchaus einen neuen Zugang zu ihnen finden können.

Dezidiert nicht-religiösen Jugendlichen eine zumindest implizite Religiosität zuzuschreiben, dies erinnert an die in der katholischen Theologie geführte Diskussion über die »anonymen Christen«[29]. Gewiß hat sie entkrampfend gewirkt, beispielshaft im Dialog mit dem modernen Atheismus. Sie hat aber auch – nicht zu Unrecht – die Kritik auf sich gezogen, »elegant die ganze gutwillige Menschheit über die dünne Papyrusbrücke einer theologischen Konstruktion durch die Hintertür in die ›heilige römische Kirche‹ einzuführen«[30]. – Vielmehr wäre der Tatsache nüchtern ins Auge zu blicken, daß viele Jugendliche sich nicht mehr als explizit religiös verstehen – auch wenn in der Sicht eines transzendentaltheologischen Ansatzes Gott selbst hier mit am Werke ist und bleibt.

Ein zweites Beispiel ist der sogenannte »Jugendokkultismus«. Insidern zufolge sei er zwar schon wieder out.[31] Gleichwohl drang er breit in die Medien und ins Alltagsbewußtsein ein, vielfach im Sinne eines Schreckenszenarios: »Immer mehr Schüler verfallen dem Okkultismus«, zitierten die Christlich-Pädagogischen Blätter einen in den ›Oberösterreichischen Nachrichten‹ erschienenen Artikel.[32] Schulklassen seien »bereits zur Hälfte ›verseucht‹ ... das Ergebnis sei immer das gleiche: eine physische Abhängigkeit mit Realitätsverlust, mit einer tödlichen Sucht durchaus vergleichbar ...«. Die breite Akzeptanz solcher Hiobsbotschaften läßt sich ohne ein negatives Bild der Jugend, das durch tiefsitzendes Mißtrauen geprägt ist, nur schwerlich erklären.
Denn empirische Untersuchungen lassen das Schreckensgespenst der okkultsüchtigen und satansgläubigen Jugend alsbald zusammenschrumpfen[33], seien es quantitative Erhebungen, die ein weit geringeres Ausmaß an spiritistischer Praxis aufdeckten[34], seien es qualitative Studien[35], die den Nachweis lieferten, daß spiritistische Praktiken – wenn überhaupt – beileibe nicht nur aufgrund von Persönlichkeitsdefekten oder Krisen vollzogen werden, sondern vielfach aus Neugierde oder wegen des Wunsches, auch einmal dabei gewesen zu sein.

Vor allem zeigte ein Ausschnitt aus einer Befragung von 650 Luzerner Jugendlichen, daß diese das Klischee der angeblich okkultismusgefährdeten Jugend entschieden zurückwiesen. Nur 10% würden der im Fragebogen vorgelegten Aussage eines Politikers zustimmen, wonach »die Jugend zum Teufel (gehe), weil so viele Jugendliche spiritistische Handlungen begehen würden«. Ein Drittel wies dies als »Verallgemeinerung« zurück: *»Das stimmt nicht,*

29 *K. Rahner*, Die anonymen Christen, in: Schriften zur Theologie 3, Einsiedeln u.a. 1965, 545-554.
30 *H. Küng*, Christsein, München 1974, 89f.
31 *W. Reimer*, Gibt's echt Geister? Pädagogik 2/1992, 18.
32 CPB 103 (1990) 86.
33 Dazu den Überblick von *H. Streib*, Geheimnisumwitterte magische Blüten. Jugendokkultismus im Spiegel empirischer Untersuchungen, Ev Erz 45 (1993), 111-128.
34 Beispielsweise *U. Müller*, Ergebnisse einer Umfrage unter bayerischen Schülern und Schülerinnen zu Okkultismus und Spiritismus, Regensburg 1989 (N = 4676).
35 Dazu *F. Hunfeld* und *Th. Dreger*, Magische Zeiten. Jugendliche und Okkultismus, Weinheim 1990; *W. Helsper*, Okkultismus – die neue Jugendreligion?, Opladen 1992.

*es gibt auch anständige Jugendliche, an denen sich die Erwachsenen ein Beispiel nehmen könnten«* (m. 16). Weitere 20% hätten den Politiker, dieser Behauptung wegen, förmlich beschimpft. Immerhin 12% der Antworten ließen sich der Kategorie »differenzierte Motive« zuordnen, beispielsweise: *»Deshalb geht die Jugend nicht gleich zum Teufel. In diesem Alter versucht man oftmals vieles aus und versucht sich selbst zu finden«* (w, 17).[36]

Wären solche Erhebungen rechtzeitig durchgeführt und bekannt geworden, hätte das Medienspektakel Jugendokkultismus wohl kaum so vom Stapel gezogen werden können; das Klischee, nach den Jugendsekten seien es nun Spiritismus und Satanismus, die die Jugend massiv bedrohten, wäre wohl kaum entstanden. Es bleibt abzuwarten, welches religiöse Gefahrensyndrom als nächstes auf die Adoleszenz ›losgelassen‹ wird. Zu wünschen ist jedoch, daß das speziell in der (Medien-)Diskussion um den Okkultismus wieder einmal mehr manifest gewordene negativ-mißtrauische Bild der Jugend (selbst-)kritisch hinterfragt wird.

## 3 Jugend und Religion – aus ihrer Sicht

Zahlreiche Jugendliche sind fähig, Phänomene wie ihren angeblichen Okkultismus zu reflektieren; desgleichen haben sie auch zum Themenbereich »Jugend und Religion« implizite oder Alltagstheorien entwickelt, die in Rechnung zu stellen der religiösen Erziehung dringend zu raten ist.[37] Indizien dafür sind auch Aufsätze, die jüngst 95 nominell katholische Luzerner SchülerInnen zum Thema »Jugend und Religion – spontane Gedanken« verfaßt haben :

»Ich habe das Gefühl, daß Jugend und Religion sich immer mehr voneinander entfernen. In Gottesdiensten sieht man wenig Jugendliche, meistens werden die Kirchen sonntags nur von Erwachsenen besucht. Ich glaube, daß es einigen Jugendlichen egal ist, was der Pfarrer vorne mitteilen will. Aber das muß nicht der Fehler der Jugendlichen sein. Die Gottesdienste werden teilweise langeweilig gestaltet. Die Kirche kommt den Jugendlichen manchmal zwar entgegen, was die Gottesdienstgestaltung anbelangt, aber es scheint nicht sehr gut zu klappen.
Vielleicht schließen sich Jugendliche deshalb Sekten an, weil ihnen unsere Gottesdienste und unser Glauben nicht entspricht. Vielleicht suchen Jugendliche aber auch die »wahre« Religion und treten somit einer Sekte bei.
Die Jugend macht vermehrt, was sie will. Früher war das anders: damals sagte die Kirche, was recht und was falsch sei. Das finde ich völlig unmenschlich. Leider herrscht die Kirche heute noch in gewissen Ländern darüber, wie man sich verhalten soll, was man darf und was nicht. Ich finde, die Kirche muß um die Jugendlichen kämpfen, aber nicht so.
Die Kirche muß viel mehr für die Jugendlichen tun (z.B. Week-ends, Gottesdienste für Jugendliche ...), sie aber zu nichts zwingen. Aber auch die Jugendlichen müssen sich mehr mit der Kirche beschäftigen. Oft sieht man als Jugendlicher an der Kirche und der Religion

36 Ausführlicher: *A. Bucher,* Was halten Jugendliche von ihrem Okkultismus, KatBl 118 (1993) 212-216.
37 Vgl. auch die Textsammlung von *R. Schuster,* Was sie glauben? Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.

nur das Negative. Man sollte sich auch über das Gute der Religion im Klaren sein. Nur wenn sich Kirche und Jugend einen Schritt näher kommen, kann der große Graben dazwischen verkleinert oder sogar eliminiert werden. – Stefan, fast 15«.

Die Stellungnahme ist bemerkenswert differenziert. Einerseits argumentiert Stefan aus der Perspektive und im Interesse der Jugend, die die Kirche – mit der er Religion offensichtlich gleichsetzt – zusehends weniger attraktiv finde; andererseits warnt er vor einer pauschalisierend negativen Sicht der Kirche und plädiert für eine gegenseitige Annäherung. Er benennt klare Gründe, warum Jugendliche der Kirche eher fernbleiben und warum »Sekten« Zulauf haben; er bringt Vorschläge, wie die Malaise der Kirche verringert werden könnte; er steht dem allem nicht passiv gegenüber, sondern deutet und reflektiert – ein impliziter (Kirchen-)Soziologe gleichsam.
Das Schicksal eines individualpsychologischen Zuganges zu »Jugend und Religion« ist es jedoch, verallgemeinernden Aussagen prinzipiell mißtrauen zu müssen. Denn dem obigen Beispiel kann folgendes gegenübergestellt werden:

»Jugend und Religion – das ist Baffangulo für Kenner!!!! – stop – interessiert mich alles einen Dreck – stop – Sex, Girls, Bier, Gun's Roses – stop«,

so ein Sechzehnjähriger, der in der gleichen Gegend aufgewachsen ist wie Stefan. Über Religion macht er sich lustig; zentral scheint für ihn vielmehr Hedonistisches zu sein, wobei offenbleiben muß, wie ernst er dies meint. Zumindest vordergründig scheint er dem gängigen Klischee des genußsüchtigen, augenblicksorientierten und antireligiösen Adoleszenten zu entsprechen. Nicht behaupten kann man dies jedoch von folgendem Fall:

»Religion – ein Wort, viele Gebiete. Ich glaube an ein höheres Wesen. Nicht unbedingt als eine Person, sondern an irgendetwas – vielleicht eine Wolke, Luft? Ich glaube, daß dieses Wesen – ich nenne es »Gott« – versucht, die Welt, so gut es geht, zu erhalten. Aber diesen Gott darf man nicht für alles verantwortlich machen. Wo finde ich dieses Wesen? Sicher nicht in unserer katholischen Kirche, wo einem genau vorgeschrieben wird, wie man sich zu benehmen hat, wo man seine Gefühle nicht ausdrücken kann. Die ganze Kirche finde ich total unrealistisch...«

Die 15jährige Franziska bekennt sich ausdrücklich zu einer religiösen Haltung und zum Glauben an Gott, den sie sich nicht mehr personal (anthropomorph?) vorstellt. Aber sie besteht entschieden darauf, dieser Gott könne in der katholischen Kirche nicht gefunden werden. Infolgedessen könnte sie als »religiös«, jedoch »nicht kirchlich« charakterisiert werden. Desgleichen die 14jährige Barbara:

»Ich glaube an Gott, gehe aber nicht in die Kirche ... Zu Hause bete ich für mich. Ich bete für Hilfe und Kraft. Wenn ich allein bin, habe ich meine Ruhe. Ich sehe den Sinn nicht, wenn ich in der Kirche bin, fühle ich mich beobachtet.«

Solche Beispiele sprechen auch dagegen, generell von einer »ungläubigen Jugend« zu sprechen, was beispielsweise der besorgte Brief von Friederike Kügler »an meine ungläubigen Kinder« insinuierte, dessen Veröffentlichung in der Zeitschrift »Christ in der Gegenwart« hohe Wellen schlug.[38] – Das folgende Beispiel zeigt, daß Jugendliche auch ausdrücklich kirchliche Haltungen einnehmen können:

»Ich finde es schade, daß bei uns immer nur so wenig Jugendliche in die Kirche gehen, denn die Kirche ist interessant und schön. Ich glaube, wenn die Kirche nicht so lange ginge, und modernere Lieder gesungen würden, würde sie mehr Jugendliche gewinnen. Viele Jugendliche meinen, daß wenn man in die Kirche geht, das gar nichts bringt. Viele Jugendliche verlieren den Glauben an Gott und steigen aus.«

Toni (15) identifiziert Religion mit Kirchlichkeit und ist ihr gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, bedauert er doch den Auszug seiner Altersgenossen. Gleichwohl hindert ihn dies nicht, das Papsttum entschieden zu kritisieren: *»Der Papst ist etwas vom doofsten in der Religion ... Er lebt wie vor 100 Jahren und meint was er sei. Vielen Jungen mißfällt das.«*

Dieses Beispiel verdeutlicht, daß es simplifizierend ist, von »kirchennahen Jugendlichen« zu sprechen[39]; vielmehr müßte noch einmal differenziert werden zwischen durchgängig Kirchennahen und solchen, die sich zwar mit der Pfarrei oder der Ortskirche verbunden fühlen, die amtliche Kirche, wie sie in den Medien präsentiert wird, jedoch ablehnen – eine Problematik, die im Katholizismus akuter sein dürfte.

Wieder anders liegt der Fall eines neunzehnjährigen Berner Rekruten. In einem Gespräch mit dem Armeeseelsorger, den er mitunter provokativ zum ›richtigen‹ Glauben zu bringen versuchte, behauptete er, in seiner Kirche (einer im Kontext der Pfingstgemeinde stehenden Gruppe) hätten sich Wunder ereignet. Ein Prediger habe, Jesus um Beistand anrufend, den offenen Unterschenkelbruch eines Glaubensbruders binnen weniger Minuten heilen können, indem er die Hände auf die Verletzung legte. Er erzählte von einer streng religiösen Sozialisation in einem Berner Alpental; auch entfaltete er ein Welt- und Selbstbild, das ganz und gar um Jesus kreist, der ihn vom Tod – in diesem Leben – durch die Wiedergeburt der Erwachsenentaufe ins eigentliche Leben geleitet habe. Wem dies nicht zuteil werde, der sei für immer und ewig verloren[40].

38 Dazu *M. Plate* (Hg.), Ungläubige Jugend? Briefe und Bekenntnisse, Freiburg i.Br. 1987.
39 So *Barz*, Jugend und Religion 2, 32.
40 Dazu *G. Schmid,* Im Dschungel der neuen Religiosität, Zürich 1992, 41-54.

Fundamentalistische Jugendliche gibt es jedoch auch im katholischen Bereich; nicht nur die schwarzgekleideten Theologiestudierenden, die das zweite Vatikanum als pastoral relevant für die Sechzigerjahre relativieren, sondern auch Mädchen, die sich ein asketisches Jungfräulichkeitsideal zu eigen machen bzw. – etwa in der Mitgliedschaft zum Opus Dei – zu eigen machen lassen.[41]

Von einem individualpsychologischen Ansatz aus bestehen infolgedessen schwerwiegende Bedenken, das Verhältnis von Jugend und Religion auf einen Nenner bringen zu wollen. Damit teilt er die Skepsis der (profanen) Jugendforschung gegenüber den »Jugendtypologien«, zumal wenn sie weniger anthropologisch gewichtet sind als vielmehr historisch kontingente generationentypische Tendenzen zusammenbündeln, beispielhaft Schelsky, der 1957 von der »skeptischen« Generation sprach[42]. Aber auch die Trennschärfe von Typisierungen wie »kirchennahe«, »religiöse« oder – so bei Barz – »häretische« Jugendliche[43] erweist sich als fraglich. Hinsichtlich dieser Bezugsgrößen kann nicht von einem jeweils identischen oder zumindest vergleichbaren Vorverständnis ausgegangen werden. Während für den einen »Religion« wesentlich in »Kirchlichkeit« besteht, grenzt ein anderer sie dezidiert von dieser ab; während in einem Fall »Kirchlichkeit« auf die Kirche als ganze bezogen wird, so in einem anderen bloß auf die Pfarrei oder die Jugendgruppe etc. Ein individualpsychologischer Zugang zu »Jugend und Religion« fällt infolgedessen unweigerlich differentialpsychologisch aus. Gilt nicht auch hier: »Keiner wie der andere«, wie unlängst eine Einführung in die Differentialpsychologie betitelt wurde[44], deren Aufgabe es ist, zu beschreiben und zu erklären, wie und warum Menschen sich hinsichtlich ausgewählter Merkmale unterscheiden. Dies sollte nicht voreilig als weiterer Beleg für die noch zu erörternde Individualisierungsthese dienstbar gemacht werden – auch wenn eine entsprechende neue religionssoziologische Publikation den bezeichnenden Titel »Jede/r ein Sonderfall?« trägt.[45] Vielmehr ist von einem individualpsychologischen Standpunkt aus auch in relativ homogenen sozioreligiösen Kontexten

41 Dazu den ausgezeichneten, für einen individualpsychologischen Zugang zur Religion beispielhaften Erlebnisbericht von *K. Steigleder*, Das Opus Dei – eine Innenansicht, Zürich u.a. [4]1991, 59-108.

42 Dazu *D. Baacke*, Die 13- bis 18jährigen, Weinheim [2]1979, 19-23; anders *W. Jaide*, Jugendforschung und Jugendtypologien, in: *J.H. Knoll* und *J.H. Schoeps* (Hg.), Die zwiespältige Generation, Sachsenheim 1985, 166-176.

43 Hinter der Qualifizierung postmodern religiöser Jugendlicher als »Häretiker« bei Barz steht zwar *P. Berger*, Der Zwang zur Häresie, Frankfurt/M. 1980; gleichwohl ist der Terminus dann problematisch, wenn es nicht zur Erfahrung von Heranwachsenden gehört, sich – was »Häresie« wesentlich besagt – von einem weltanschaulichen System abgespalten zu haben.

44 *J. Asendorpf*, Keiner wie der andere. Wie Persönlichkeitsunterschiede entstehen, München 1988.

45 *A. Dubach* und *J. Campiche*, Jede/r ein Sonderfall? Religion in der Schweiz, Zürich 1993.

von einer erheblichen Bandbreite an religiösen Haltungen auszugehen, die nicht zuletzt lebensgeschichtlich bedingt sind.
Damit gerät ein individualpsychologischer Zugang unweigerlich in die Nähe des *biographischen* Ansatzes, wie er in der Religionspädagogik und –psychologie der letzten Jahre an Renommee gewonnen hat[46]. SeelsorgerInnen und Unterrichtende kann er dafür sensibilisieren, daß hinter jedem Menschen eine einmalige und unverwechselbare Lebensgeschichte liegt, die sich ins Gesicht ebenso eingräbt wie in die kognitiven Strukturen und emotionalen Schemata: »Biographie ist kohärent und systematisch, und sie organisiert Handlung, Kognition und Emotion«[47].

Vielen Jugendlichen ist dies bewußt, vermögen sie doch zu schildern, wie sie sich in religiöser Hinsicht entwickelt bzw. – neutraler formuliert – Veränderungen durchgemacht haben[48], so der fünfzehnjährigen Fabian:
»Sehr viel früher habe ich noch alles wortwörtlich genommen, geglaubt und gestaunt. Aber ich habe mich auch entwickelt. Ich ging so jeden zweiten Sonntag in die Kirche. Heute gehe ich nur noch, wenn ich unbedingt muß, etwa so zweimal im Jahr«.

In individualpsychologischer Sicht kann das Verhältnis »Jugendliche – Religion« nicht statisch und als jeweils abgeschlossen betrachtet werden; vielmehr ist es mannigfaltigen lebensgeschichtlichen Transformationen unterworfen.

## 4 Subjektive Sichtweisen von Jugend und Religion im Lichte allgemeiner Theorien

Ein individualpsychologischer Zugang zu »Jugend und Religion« schließt aber nicht aus, auch Theorien mit nomologischem Geltungsanspruch heranzuziehen. Im Gegenteil: Zahlreiche Theorien speziell aus der Religionspsychologie ermöglichen es, subjektive Sichtweisen von Religion, wie kurz anskizziert, adäquater zu verstehen und mit ihnen gleichsam entkrampfter umzugehen. Angezeigt sind in erster Linie Theorien der menschlichen Entwicklung im allgemeinen[49], der religiösen im besonderen. Denn nicht nur »die autobiographische Rekonstruktion besitzt

46 *F. Schweitzer,* Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension pädagogischer Biographieforschung, ZP 38 (1992) 235-252; *W. Sparn* (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh 1990.
47 *G. Noam*, Selbst, Moral und Lebensgeschichte, in: *W. Edelstein u.a.* (Hg.), Moral und Person, Frankfurt/M. 1993, 183.
48 Umfassender *A.A. Bucher*, Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien, RpB 21/1988, 65-94.
49 Empfehlenswert *A. Flammer*, Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, Bern u.a. 1988.

entwicklungspsychologische Voraussetzungen«[50], sondern auch die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Jugend und Religion.

*Kognitive Entwicklung:* Zweifellos verfügt ein Grundschulkind über weniger Möglichkeiten, sein Verhältnis zur Religion zu reflektieren. Im prä- und noch im konkret-operatorischen Stadium bezieht es seine diesbezüglichen Urteile von konkreten Episoden, seien sie (emotional) positiv gefärbt (*»Kirche ist schön. Die Frau* [Leiterin eines Kindergottesdienstes] *hat mir Kuchen gegeben«*), oder dann negativ: *»Da kann man nicht spielen, immer still sein, still sein, immer, immer still sein«* – so die sechsjährige Tochter des Verfassers nach unterschiedlichen Erlebnissen.

Demgegenüber eröffnen die Strukturen formaloperatorischer Intelligenz, wie sie Piaget zufolge zu Beginn der Adoleszenz formiert werden, die Möglichkeit, Jugend und Religion auch losgelöst von konkreten Episoden – die aber speziell hinsichtlich der affektiven Einstellung nicht zu unterschätzen sind, d.h. auf konzeptueller Ebene zu thematisieren. Auch dies begegnet in den SchülerInnenaufsätzen wiederholt: Die VerfasserInnen betreten gleichsam die Ebene religiöser Metakognition[51], von der aus beispielsweise die Funktion von Religion und Kirche durchschaut werden kann: »Die Kirche nützt, von mir aus gesehen, einen Glauben aus, den jeder Mensch hat« (m 15); oder: *»Ich finde die verschiedenen Religionen trotzdem gut. Sie halten die Menschen (meistens) zusammen.«* Die Formation der formaloperatorischen Intelligenz zieht darüber hinaus den Rückgang anthropomorpher sowie konkret physikalischer Glaubensvorstellungen nach sich. Sie ermöglicht, diese in ihrer symbolisch-metaphorischen Struktur zu durchschauen. Religion kann fortan explizit als ein vom Menschen geschaffenes Symbol- bzw. Sinnsystem begriffen werden. Dies birgt aber die von Nipkow zu Recht angemahnte Gefahr in sich, »Einbruchstelle für den Verlust des Gottesglaubens« zu sein[52]: er sei ja nur Symbol.

*Identitäts- und religiöse Entwicklung:* Die mittlerweile klassische Theorie der Epigenese der Ich-Identität von Erikson[53] ebenso wie die strukturgenetische Theorie des religiösen Urteils von Oser und Gmünder[54] akzentuieren für das Jugendalter die Prozesse der Identitätsfindung bzw. der Formation von Ich-Autonomie. In diesem Zusammenhang besonders relevant ist die Stufe 3 des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder, die typischerweise in der Adoleszenz erreicht wird. In ihrem Zentrum steht die Selbstbestimmung des Menschen, der nicht mehr mit direkten Interventionen von seiten eines Göttlichen rechnet, sei dies belohnend

50 *Schweitzer*, Lebensgeschichte, 245.
51 *F. Schweitzer* und *A. Bucher*, Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung, in: *A. Bucher* und *K.H. Reich* (Hg.), Entwicklung von Religiosität, Fribourg 1989, bes. 142f.
52 *K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott, München 1987, 69.
53 *E. Erikson*, Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1988.
54 *F. Oser* und *P. Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh $^{3}$1992.

oder bestrafend, sei dies behütend oder bedrohend, wie dies auf den beiden ersten Stufen dieser Entwicklungstheorie noch der Fall ist.

Zahlreiche Ausführungen Jugendlicher über ihr Verhältnis zur Religion gruppieren sich in der Tat um das in erster Linie psychologisch und weniger geistesgeschichtlich oder philosophisch veranschlagte Strukturelement »Selbstbestimmung«. *»Warum sich immer Gedanken machen, wie die Jugend zu Gott steht?«*, fragt die 15jährige Claudia und liefert die Antwort gleich nach: *»Das hängt von jedem selber ab ... was dann weiter geschieht, soll jeder selber entscheiden können«.* In diesem Zusammenhang auch zu nennen ist die Insistenz auf die eigene Meinung: *»Ich gehe zum Beispiel jetzt, wo ich häufiger eigene Meinungen habe, viel weniger zur Kirche«.*

Von daher wird verständlich, daß Kirche, wenn als fremdbestimmend und autoritär wahrgenommen oder erlebt, mitunter heftig, wenn nicht pamphletisch kritisiert wird: *»Ich finde es nicht gut, daß ein einziger Papst und zwölf Kardinäle die ganze Welt regieren! Die Kirche sollte demokratisch sein«* – so für nicht wenige MitschülerInnen der vierzehnjährige Armin. Widerstand ruft aber auch der Druck von seiten der Eltern hervor, zumindest gelegentlich den Gottesdienst zu besuchen: *»Man (meine Eltern) zwingt mich, in die Kirche zu gehen. An jedem Festtag. So verleidet einem doch die Kirche. Es ist ein Zwang«*, berichtet der 15jährige Urs und bestätigt damit genau das, was Niggli in einer größeren quantitativen Untersuchung über religiöse Sozialisation in der Familie festgestellt hat: Religiöser Zwang verhindert religiöse Entwicklung und führt vielfach zu religiöser Indifferenz.[55]
Entwicklungspsychologische Theorien, die subjektive Sichtweisen Jugendlicher über Religion verständlicher machen können, sind aber ihrerseits beeinflußt von soziokulturellen und geisteshistorischen Entwicklungen, die den Gegenstand von *Gesellschafts- und Geschichtstheorien* bilden. Fast unumgänglich ist es, das Individualisierungstheorem[56] auch auf die subjektiven Konzeptionen des Verhältnisses Jugend und Religion zu beziehen.[57] Dieses Theorem ist zweifellos angemessener als das der Säkularisierung, obgleich dieses in der jüngsten Shell-Studie – selbstkritischen Bedenken zum Trotz – in Anschlag gebracht worden ist.[58]
Auch der strukturgenetische Ansatz von Oser und Gmünder, der als auch theologisch relevanter Versuch zu würdigen ist, Religiosität und die Folgelasten von Aufklärung und Modernisierung gleichsam zu versöhnen – in der Form einer wesentlich durch Autonomie dominierten

55 *A. Niggli,* Familie und religiöse Erziehung in unserer Zeit. Eine empirische Studie über elterliche Erziehungspraktiken und religiöse Merkmale bei Erzogenen, Frankfurt/M. 1988.
56 *U. Beck,* Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986; *P. Berger,* Der Zwang zur Häresie, Frankfurt/M. 1980; *Th. Luckmann*, Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M. 1991 (amerikanisches Original 1967).
57 So auch *D. Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, bes. 4, 22f.
58 *J. Eiben*, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe, in: *J. Zinnekker* (Red.), Jugend 92, Band 2, Opladen 1992, bes. 91.

Zielvorstellung religiöser Entwicklung – fügt sich nahtlos in das Individualisierungstheorem ein[59], wird doch ausdrücklich nicht mehr von einem »Heiligen Kosmos«, sondern vielmehr davon ausgegangen, daß sich Religiosität in den unterschiedlichsten (Glaubens-)Inhalten konkretisieren kann.

Durchgeschlagen hat die Tendenz zur Individualisierung auch in den herangezogenen Aufsätzen der SchülerInnen. Nicht nur deshalb, weil die interindividuellen Differenzen in der Sicht von Religion und Jugend förmlich ins Auge springen, sondern auch deshalb, weil jeweils weniger auf ein verbindliches religiöses System als vielmehr auf die eigene Subjektivität rekurriert wird. Insgesamt erweist sich das Anliegen, subjektive Theorien auch im Bereich der Religion nicht nur zu rekonstruieren, sondern sie – zumindest vorläufig – auch »gelten zu lassen«[60], als ermöglicht durch Aufklärung, Modernisierung und Individualisierung.

Vor diesem Hintergrund liegen Prognosen über die Zukunft religiöser Systeme auf der Hand, sofern sie den neuzeitlichen Individualisierungsschub zu wenig in Rechnung stellen, indem etwa kein prinzipiell gleichberechtigter Zugang zu den Ämtern geschaffen oder keine demokratische Mitbestimmung eingeräumt wird[61]. Auch sie können bei den Jugendlichen in aller, für den (katholischen) Theologen schmerzhaften Deutlichkeit nachgelesen werden, so beim 15jährigen Michael:

»Der Papst ist zwar körperlich erst etwa 80 Jahre alt, geistig aber mindestens 2000 Jahre. Und wie soll die Kirche jung wirken, wenn ihr irdisches Oberhaupt uralt ist. Sie sollte sich deshalb auch nicht beklagen, wenn plötzlich keine Priester mehr da sind. Es gibt ja sehr viele Priester, die jung sind (geistig jung). Aber die können doch nicht immer etwas total anderes als der Papst predigen. Ich bin nicht sicher, aber mir wurde immer gesagt, daß Gott alles steuern kann. Demzufolge ist Gott also auch altmodisch. Ich wage das zu bezweifeln, denn in dieser Zeit könnte es sich eigentlich niemand leisten – nicht einmal die Kirche oder Gott – altmodisch zu sein. Die führenden Leute in der Kirche sind es trotzdem. Deswegen sehe ich die Kirche in Gefahr. Denn wer will schon einer altmodischen Organisation angehören?«

Wie wir gesehen haben, fielen keineswegs alle Stellungsnahmen der Jugendlichen dermaßen hart und niederschmetternd aus. »Altmodisch« jedoch begegnet redundant und fügt sich gut in religionssoziologische Diagnosen ein. Es bleibt abzuwarten, ob Barz mit seiner Prognose einer »anhaltende(n) antiinstutionalistischen Grundtendenz« Recht behalten wird.[62] Oder lassen sich nicht auch Institutionen wie die Amtskirche

59 Nach *B. Kosak*, in einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel »Postmoderner Zeitgeist« in rh 3/1993, 58-63, bildet diese Theorie »im Zusammenhang der Überlegungen zu Moderne und Postmoderne ein überzeugendes Modell« (58f).
60 *H. Zwergel,* Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht, in: *G. Hilger* und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits, München 1993, 45.
61 Bereits 1970, als 1200 Jugendliche der Erzdiözese Paderborn zu ihren Erwartungen an die Kirche befragt wurden, traten an die 60% für »völlige Demokratie und Mitbestimmung« ein; dazu *J. Scharrer* (Hg.), Was die Jugend von der Kirche erwartet, Limburg 1971, 74-78.
62 *Barz*, Jugend und Religion, 172-175.

verändern, motiviert von der verjüngenden Kraft des Heiligen Geistes, auf die zu hoffen niemandem verwehrt ist?

Was kann ein individualpsychologischer Zugang zu »Jugend und Religion« leisten? Seine Stärke liegt darin, für die Vielfalt (religiöser) Biographien und Einstellungen zu sensibilisieren, die zugegebenermaßen Folgelast der neuzeitlichen Individualisierungsschübe ist. Als kritisches Korrektiv fragwürdiger Verallgemeinerungen bleibt er in der Erforschung der ausgesprochen facettenreichen Thematik »Jugend und Religion« unverzichtbar. Vor allem aber versteht er sich als Anwalt des je einzelnen Subjekts (das ohne ein Du zwar nie hätte werden können), dessen Ich jedoch – dem Glauben des Psalmisten zufolge – Gott von allem Anfang an bekannt war (Psalm 139).

*Anton A. Bucher* ist Professor für Katechetik und Religionspädagogik an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Salzburg.

*Abstract*

In the last years the attitudes of adolescents to religion have been described mainly as negative both in the mass media and in many academic studies. In contrast to that an individual-psychological approach as outlined in this essay investigates how religion presents itself to the individual. The results of such a question are much more differentiated. They show that anticlerical attitudes of adolescents can not be generalized. Moreover young people often criticize the (Roman catholic) church with its rigid traditions from the point of view of a modern and living religiousness. On this background an individual-psychological approach which interprets itself as advocate of the individual can be able to make plain in which way the relationship between adolescents and religion depends on manyfold biographic transformations.

1.2.3

Volker Drehsen

# Alles andere als Nullbock auf Religion

## Religiöse Einstellungen Jugendlicher zwischen Wahlzwang und Fundamentalismusneigung

### 1 Jugend als avantgardistische Trägergruppe einer Renaissance des Religiösen?

Nach wie vor bereitet Erwachsenen das pittoreske Erscheinungsbild Jugendlicher nicht geringe Schwierigkeiten: »Nachrichten über die ›Jugend von heute‹ klingen oft wie Expeditionsberichte aus einem exotischen Land; seltsame Stämme werden vorgefunden von den Forschern und mit deutlicher Erregung geschildert: die grünhaarigen Punker, wie sie in Ledermontur durch die Fußgängerzonen rasen, die sogenannten Popper, die man offenbar an den Kaschmirschals und an der ›Watte im Hirn‹ erkennt, und natürlich jede Menge Hausbesetzer, Rocker, Kernkraftgegner. Eine fremde, sehr schwer auseinanderzuhaltende Masse scheint das zu sein, die mitten unter den Erwachsenen lebt, aber so wenig mit ihnen zu tun hat, daß man in regelmäßigen Abständen sogar einen ›Dialog‹ organisieren muß.«[1] Mit ironischer Akzentsetzung wird hier beschrieben, wie die Problematik der Jugend offensichtlich auch ein Problem ihrer Wahrnehmung, ihrer Abschätzung, bis hin zu Untertönen einer Abschätzigkeit ihr gegenüber, enthält: »Je rätselhafter Einstellungen und Verhaltensweisen junger Menschen von heute werden, um so mehr gerät dieser junge Mensch als Objekt der Forschung ins Blickfeld der Humanwissenschaften.«[2]
Auch in der Kirche besteht gewöhnlich nur mangelhafte Gelegenheit, nähere und aufschlußreiche Bekanntschaft mit diesem exotischen Volksstamm zu machen: Jugendliche fehlen in der Kirche weitgehend, ja glänzen geradezu durch radikale Absenz: »Allgemein zeigen die Befragungsergebnisse sehr deutlich: Ältere Evangelische sind in jeder Hinsicht ›kirchentreuer‹ als jüngere ...«[3] Festzustehen scheint jedenfalls, daß sich

1 *H. Riehl-Heyse*, Diese jungen Fremden. Mitten in der Erwachsenenwelt zeigt sich eine eigenständige Kultur der Gleichaltrigen, SZ vom 28/29.11.1981.
2 *R. Bleistein*, Zur Sinnproblematik junger Menschen, StZ 175 (1983) 45.
3 *J. Hanselmann, H. Hild* und *E. Lohse* (Hg.), Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1984, 32. Ähnliche Ergebnisse sind bereits der ersten EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung zu entnehmen: *H. Hild* (Hg.), Wie stabil ist die Kirche?, Gelnhausen 1974. – Vgl. auch die Übersicht bei *G. Läm-*

Jugendliche durch besondere Kirchgangsabstinenz auszeichnen. Zu Verhaltensweisen, Vorstellungswelten und Wertschätzungen, die in unserem kulturellen Kontext übereinstimmend als »kirchlich-religiös« angesehen werden, weisen sie offenbar die größte Distanz und meiste Berührungsangst auf.[4] Doch dies ist offensichtlich nur die eine Hälfte des Bildes. Andererseits machen Aufsehen erregende Phänomene die Runde: Seit dem Ende der 60er Jahre Arten und Abarten der sog. »neuen Jugendreligiosität« mit Verhaltensauffälligkeiten, die deutlich von der bürgerlichen Vorstellungswelt abweichen – eine seltsame Kontamination aus gesellschaftspolitischen Gruppen und sozialen Bewegungen, die sich in Sachen Frieden, sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Bewahrung der Weltschöpfung engagieren, mit innerkirchlichen Protest- und Initiativgruppen; Ereignisse wie Taizé oder das »Konzil der Jugend« (1974, 1992); Drewermann-Aufläufe und ein ständig steigender Zustrom junger Menschen zu den Kirchentagen auf protestantischer wie katholischer Seite; schließlich die Wiederentdeckung religiöser Dimensionen, Motive und Themen in Literatur, Kunst und (Pop-)Musik als vielsagende Indikatoren einer religiösen Aufbruchstimmung; insgesamt weithin orientiert an Lebensformen und Denkweisen eines »Christentums außerhalb der Kirchen«, mit denen anscheinend das Versprechen oder die Erwartung verbunden ist, daß hier offen gebliebene Glaubwürdigkeitslücken noch am ehesten zu schließen seien.

Auf der einen Seite besteht also die Diagnose, wir hätten es bei den Horden der Jugendlichen mit einem extrem säkularisierten Stamm zu tun; auf der anderen Seite die Diagnose, mit den Jugendlichen ständen uns gleichsam Vorreiter einer Renaissance des Religiösen ins Haus. Gemünzt auf die allgemeine Gesamtlage der Religion kann geradezu von einem Paradox gesprochen werden: »Die Religion befindet sich einerseits (als kirchliche Religion, V.D.) im Zerfall, andererseits (als außerkirchliche Religion, V.D.) im fanatischen Wildwuchs.«[5] Wo aber

*mermann*, »Jung sein heißt, auf der Suche sein ...«. Beobachtungen zu empirischen Untersuchungen über die Beziehung der Jugend zu Religion und Kirche, in: *R. Hanusch* und *G. Lämmermann* (Hg.), Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. Anstöße zur Theorie und Praxis kirchlicher Jugendarbeit, München 1987, 111-124. *I.* und *W. Lukatis*, Jugend und Religion in der Bundesrepublik Deutschland, in: *U. Nembach* (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Frankfurt/M. 1987, 107-144.

4 Vgl. *A. Feige*, Kirche auf dem Prüfstand. Die Radikalität der 18-20jährigen. Biographische und epochale Elemente im Verhältnis der Jugend zur Kirche – ein Vergleich zwischen 1972 und 1982, in: *J. Matthes* (Hg.), Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage »Was wird aus der Kirche?«, Gütersloh 1990, 65-98.

5 Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 13.11.88. Die Diskussion über die religiöse Jugendszene hat besonders in kirchlichen Kreisen und Gremien sowie in den Massenmedien nicht zuletzt aufgrund der sensationsheischenden Publikation der in ihrer Auswertung und Präsentation höchst problematischen aej-Studie durch H. Barz neuerlichen Auftrieb gewonnen. Vgl. hierzu die mehr an »Felix Krull« als an seriöse wissenschaftliche Publikationspraxis erinnernden Bände von *H. Barz*, Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung (Jugend und Religion 1), Opladen 1992; *ders.*, Post-

Wildwuchs herrscht, da tummelt sich die Jugend offenbar gewöhnlich im Übermaß: Erleben wir mit ihr also nur die Spitze eines Eisberges, an dem das »Schiff, das sich Gemeinde nennt«, in absehbarer Zeit sein Titanic-Trauma erfahren wird? Kommt der Jugend gar eine Avantgardefunktion zu, mit der sie gewissermaßen bereits vorweg darstellt, was nach einer Wachablösung durch kommende Generationen für alle zu befürchten oder doch zumindest zu erwarten steht? Das Verhältnis von Jugend und Religion – in welcher Ausprägung auch immer – gehört in jedem Fall in den allgemeineren Problemkontext »Religion und moderne Gesellschaft« hinein, in dem sich die Dinge mit ihrer Differenzierung zunehmend auch größerer Mehrdeutigkeit nähern. So ist im Einzelfall nur schwer zu entscheiden, was bei der alarmierenden Feststellung einer jugendlichen Kirchenentfremdung gleichsam auf das Konto einer ganz normalen Jugendentwicklung zu buchen ist, und welchen Schuh sich sozusagen die Kirche selbst als Mitverursacherin eines defizitären oder gestörten Nicht-Verhältnisses anzuziehen hat. In Betracht werden wohl beide Aspekte kommen, die sich gewissermaßen wechselseitig verstärken: Zum einen eine kirchliche Distanz bei der Jugend als Folge einer ausgeprägten Emanzipationsbestrebung, bei der auch das Verhältnis zur Kirche in Mitleidenschaft gezogen wird; zum anderen eine mehr oder minder radikale Kirchendistanz als das von Kirchen selbst, wenn nicht allein, so doch mitverschuldete Resultat eines Entfremdungsprozesses, der es der Jugend unter den Lebensbedingungen der modernen Gesellschaft und ihrer Kultur zunehmend schwerer macht, gerade in der Kirche ihren Ort, ihre Einbindung, gar eine Heimat zu finden.

## 2 Gibt es eine besondere Jugendreligiosität? oder: Die Anverwandlung des Religiösen im Zeichen autonomer Subjektorientierung

### 2.1 Sozialisierte Religion im Blickfeld jugendlicher Ablösungs- und Selbstfindungsprozesse

*Entwicklungspsychologische Aspekte*

Die Brisanz des Themas »Jugend und Kirche« ist auf das Engste mit der Brisanz der entwicklungspsychischen Phasen von Pubertät und Adoleszenz verbunden, also mit dem mehr oder weniger normalen, manch-

moderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern (Jugend und Religion 2), Opladen 1992; *ders.*, Postsozialistische Religion (Jugend und Religion 3), Opladen 1993. Eine umfassende Dokumentation der Auseinandersetzung um die aej-Studie findet sich jetzt in: aej.ST 2 (1992). Reputierlich hingegen sind die Forschungsberichte von *K.E. Nipkow*, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, ZP 27 (1981) 378-402; sowie *ders.*, Volkskirche und neue Religiosität, in: *P. Fiedler* u.a. (Hg.), Studientexte Funkkolleg »Religion«, Weinheim, Gütersloh und Düsseldorf 1985, 407-425.

mal auch reichlich enervierenden Heranwachsen Jugendlicher in die Welt der Erwachsenen.

Es geht in dieser Loslösungs- und Adoleszenzphase um den »krisenhaften Übergang zwischen der elterlich vorgeformten Identitätsgestalt des Kindes« und der »Übernahme einer beruflich und gesellschaftlich akzeptierten Identitätsform des Erwachsenen«[6]. Diese Phase der intellektuellen, moralischen und sozialen Umorientierung wird normalerweise als ein in zwei Phasen zerfallender Entwicklungsprozeß geschildert: in die Ablösung der Pubertät und in die Selbstfindungsphase der Adoleszenz. Der Vorgang besteht mithin zunächst in der puberalen Ablösung vom Elternhaus und von den dadurch repräsentierten Lebenswelten und –werten; eine Loslösung, kritische Durchleuchtung und Distanzierung von der Tradition, die bis dahin Eltern und andere Sozialisationsagenten vermittelt und dargestellt haben. *R. Döbert* und *G. Nunner-Winkler* beschreiben diese »negative« Phase in ihrem Kern folgendermaßen: »Die Funktion der Auseinandersetzung mit der kulturellen Tradition besteht ... darin, die dogmatischen Gehalte der alten Rollenidentität (des elternabhängigen Kindes, V.D.) von ihren partikularen Bindungen an die elterliche Autorität endgültig zu befreien, um so erst eine auf die Ebene des Gesamtsystems (der Gesellschaft, V.D.) bezogene Neustabilisierung der Identität zu ermöglichen«[7] – und zwar durchaus in einer Vielzahl komplexer Bezüge.
In diesem Loslösungsprozeß liegen die Symptome einer eigentümlich autistischen Selbstzentrierung begründet, deren Auswüchse und Verhaltensweisen wir gewöhnlich als »typisch pubertäres Verhalten« erkennen. Loslösung und Selbstbezogenheit sind dabei unabgeschlossene Prozesse, da es »weniger um die bloße Negation der kulturellen Tradition und ihrer Autorität (geht), als vielmehr um eine kritische Distanzierung von ihrem dogmatischen Anspruch, um eine Hypothetisierung ihrer Gehalte, um derart ein tentatives Durchspielen der in ihr verborgenen sinnstiftenden und identitätsbildenden Möglichkeiten zu eröffnen. Erst diese hypothetisierende Distanzierung von Tradition ermöglicht dann ihre, die Identitätsbildung befördernde, Reorganisation.«[8]

In den Horizont dieses kritischen und stellenweise wohl auch äußerst labilen Prozesses der Reflexion und Hinterfragung geraten gewöhnlich mit den sozialen und kulturellen Gegebenheiten auch die religiös sozialisierten Bestände: die Kirche weithin als unangemessen wahrgenommene Manifestation von Religion, – gemessen an den zentralen Diskursivitätsregeln und -werten des kritischen Bewußtseins, des Freiheits- und Autonomieanspruchs sowie der protektionsfreien Wahlmöglichkeiten. Diese Gestalt kirchlich präformierter Religiosität wird gleichsam auf einen Prüfstand befördert, wird behaftet auf ihre Wahrhaftigkeitsansprüche und Glaubwürdigkeit und dabei nicht selten als mehr oder weniger gründlich diskreditiert empfunden: »Kirche wird als Institution der

6 *H. Luther*, Kirche und Adoleszenz. Theoretische Erwägungen zur Problematik des Konfirmandenunterrichts, ThPr 14 (1979) 172. Zur allgemeinen Adoleszenz-Problematik vgl. *P. Blos*, On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation, New York 1953; *R. Döbert* und *G. Nunner-Winkler*, Adoleszenzkrise und Identitätskrise. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1975; *R. Döbert*, *J. Habermas* und *G. Nunner-Winkler* (Hg.), Entwicklung des Ichs, Köln 1977. Zum Zusammenhang von Religiosität und Adoleszenzentwicklung vgl. neuerdings die aufschlußreiche Studie von *A. Scholl*, Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh 1992.
7 *Döbert* und *Nunner-Winkler*, Adoleszenzkrise, 44.
8 *Luther*, Kirche und Adoleszenz, 176.

Erwachsenengesellschaft erlebt und erfahren, von denen sich Jugendliche im Interesse einer eigenständigen Identitätsbildung abzulösen versuchen ... Die offiziellen kirchlichen Inhalte (Lehren) werden als alltags- und biographiefern empfunden, der Kommunikationsstil und die Erwartungshaltung ›der‹ Kirche als eher bevormundend und einengend.«[9]
Es sind also die protektionistischen Ansprüche einerseits sowie die nunmehr als mehrdeutig und widerspruchsvoll erfahrenen Erscheinungsbilder der kirchlichen Religionsgestalt andererseits, denen im Prozeßverlauf der Adoleszenz ihre vormals weitgehend kritiklose Kindheitsidentifikation, ihre ungebrochene Selbstverständlichkeit und Bindungskraft genommen wird. Die Herausbildung einer eigenen, wenn auch über das Jugendalter hinaus unabgeschlossen bleibenden Identität vollzieht sich als empfindlicher Balanceakt zwischen individueller Wert- und Lebensanschauungsakzeptanz einerseits sowie intersubjektiver Wert- und Lebensanschauungsbindung andererseits. Und er entwickelt sich nicht unabhängig von den allgemeinen Turbulenzen, die sich aus der Spannung zwischen Ohnmachtsgefühl und Machbarkeitsträumen, zwischen Fortschrittsglaube und Risikoängsten, zwischen Ideologieanfälligkeit und kultureller Irritation infolge brüchig bis widersprüchlich gewordener Sinndeutungsmuster ergeben. Kirche erscheint hier vielfach als Teil einer Erwachsenenkultur, die nicht mehr an sich selbst glaubt.

## 2.2 Religiosität und Jugendkultur im Aufbau einer eigenen sozialen Lebenswelt

*Soziologische Aspekte*

Jugendkultur erscheint infolgedessen als das Orientierungs- und Verwirklichungsfeld einer teils alternativen, teils zur Erwachsenenwelt nur aparten Lebensführung, deren Möglichkeiten – sowohl der Form als auch den Gehalten nach – sich nicht im jeweils empfangenen Sozialisationserbe erschöpfen.

Unter »Jugendkultur« verstehen wir gewöhnlich das selbstbestimmte Milieu Jugendlicher, in dem jede Bevormundung seitens Erwachsener mehr oder weniger erfolgreich abgewehrt werden kann. Es umfaßt einen Freiraum, in dem Erkenntnisse und Erfahrungen zum Zuge kommen, die in der Alltagswelt der Erwachsenen weitgehend ihren Selbstverständlichkeiten, ihrer Routine, ihren Gewohnheiten und ihrem Opportunismus zum Opfer gefallen sind. Aber er umfaßt auch die Freiheit zu jugendeigener Neuschöpfung von Lebensstilen, von Selbstdarstellungsarten im Modus der Mode, des Jargons, der Musik, des Konsums, der Provokationsmittel, der Kunst, des Habits, des Identitätsdesigns. Jugendkultur meint die altersspezifische Durchgestaltung, auch das Styling des eigenen (zwar nur zeitweiligen, wohl aber als Plausibilitätsfeld der jeweiligen Bezugsgruppe zentral bedeutsamen) Lebensmilieus,

9 *H. Luther*, Jugend/Jugendliche, in: *Chr. Bäumler* und *N. Mette* (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven, München und Düsseldorf 1987, 218-227 (Zitat: 224f).

das sich mit insiderhaftem Gruppenjargon lapidar und provokant gegen alle Interventionsversuche seitens Erwachsener abzugrenzen weiß.[10]

Das kritische Verhältnis Jugendlicher zur kirchlich organisierten Religion sowie die zuweilen spektakulär dramatisierten eigenen Erscheinungsformen einer Art selbstfabrizierten Religiosität sind weder einfach vom Himmel gefallen noch als bloßes Ergebnis jugendlichen Obstruktionsgebarens zu verstehen. Vielmehr hängt beides – die kritische Distanz zur Kirchlichkeit und die konstruktiv-kreative Kultur einer relativ selbständigen Religionsszene andererseits – aufs engste mit der problematischen Lebensphase der Adoleszenz, aber auch mit den sozialkulturellen Veränderungen einer weitgehend verselbständigten Lebenswelt der Jugendlichen zusammen. Sowohl in entwicklungspsychologischer als auch in kultursoziologischer Hinsicht zielt Jugend auf eine relativ wahl- bzw. konsum-autonome, prinzipiengeleitete und von der Erwachsenenwelt emanzipierte, auch die religiösen Dimensionen umfassende, den höchst eigenen Lebenserfahrungen angemessene Herausbildung einer Ich-Identität, die sich in einem dialektischen Prozeß zwischen Ablösung und Neubindung konstituiert.[11] »Ablösung« meint: die Distanznahme zu den Institutionen der Erwachsenenwelt, zu denen weitgehend auch (wenngleich nicht nur!) die Kirche gezählt wird. Der Ablösungsprozeß findet nicht selten eine »Ausdrucksform, in der sich ein Teil der Jugend mit der herrschenden Kultur der Erwachsenengesellschaft auseinandersetzt, sei es als Protest (und Aufbruch), sei es als Rückzug (und Flucht)«[12]. Neubindung hingegen bedeutet, daß Jugendliche zeitweilig in einer eigenen Jugendkultur ihren angestammten Ort finden, in einer Jugendkultur, deren Unübersichtlichkeit und Buntscheckigkeit alles mögliche nachzusagen ist, nur nicht dies, daß bei ihrer Ausgestaltung die traditionsverhafteten Kirchen eine maßgebliche Rolle spielten, obwohl ihnen andererseits selbst in der Jugendszene auf bestimmte Weise durchaus hohe, intensive und ernsthafte Erwartungen entgegengebracht werden: »Religion und Kirche stellen sicher nicht die zentralen Gestaltungsfaktoren des Denkens und Handelns von Jugendlichen heute dar... Von ihrer völligen – oder auch nur weitgehenden – Bedeutungslosigkeit für die junge Generation kann aber in unserer Ge-

10 Zur Jugendkultur vgl. *D. Baacke*, Jugend und Subkultur, München 1972; *ders.*, Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim 1987. *N. Copray*, Jugendkultur, in: *M. Affolderbach* und *H. Steinkamp* (Hg.), Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz, Düsseldorf und München 1985, 155-172.

11 Vgl. *A. Feige*, Jugend und Religiosität, Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage Nr. 41-42/93 zur Wochenzeitung »Das Parlament« vom 8.Oktober 1993, 5: Hier wird der »Autonomieanspruch« und »Souveränitätswille« der Jugend charakterisiert als Bestrebung, die sich »dem theologisch und hierarchisch domestizierten Institutionenraum« entzieht und »von einer freien Aneignung ästhetischer Ausdrucksformen« geprägt ist.

12 *H. Luther*, Konkurrenz Jugendreligion; in: *Hanusch* und *Lämmermann* (Hg.), Jugend, 132-140 (Zitat: 134).

sellschaft auch heute nicht die Rede sein.«[13] Jugend im Verhältnis zu Religion und Kirche – das ist »ein weites Feld«, könnte Fontanes alter Briest auch hier zurecht anmerken; prima vista scheinen an dieser Situation tatsächlich zwei Umstände bemerkenswert zu sein:

1. Die jugendspezifische kritisch-emanzipative Distanz zur Kirchlichkeit versperrt offenbar nicht zugleich auch in gleicher Weise überhaupt den Zugang zu religiösen Deutungssystemen der Gesellschaft und Gegenwartskultur. Die jugendliche Verweigerung gegenüber der Kirche beruft sich auf deren Glaubwürdigkeitslücke, wie sie sich als Theorie und Praxis christlich-religiöser Existenz in altersspezifischen Erfahrungshorizonten darbietet: »Die Entfremdung der Jugend von der Kirche ist also nicht auf ein Desinteresse an Fragen der Religion und des Glaubens zurückzuführen, sondern auf enttäuschende und enttäuschte Erfahrungen mit dem Kommunikationsstil der Institution Kirche, von dem Jugendliche sich als Subjekte nicht ernstgenommen fühlen.«[14]
2. Sowohl die beschriebene Distanznahme zur Kirche als auch die manifeste Bedürftigkeit einer erfahrungsbezogenen Religion sind durchaus keine ausschließlichen Eigenarten einer bestimmten Altersphase.[15] Es gilt vielmehr umgekehrt, daß diese Lebensphase der Adoleszenz sozusagen 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. Wenn dies zutrifft, dann wäre es allerdings hohe Zeit, das kirchenkritische Potential »der« Jugend von jedem Makel der Devianz oder Defizienz zu befreien und den pejorativen Unterton fallenzulassen, der nach wie vor die Beschreibung der religiösen Einstellungen und Haltungen von Jugendlichen nach Maßgabe eines rigiden Kirchlichkeitsstandpunktes bestimmt. 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 auch zunehmend mehr kirchendistanzierte Erwachsene kritisch den Finger legen.

## 3 Sozialtypen der Religiosität Jugendlicher in kritischer Distanz zur Kirchlichkeit

### 3.1 Differenzierungen in der symbiotischen Distanz zur Kircheninstitution

Die einst im Jugendalter jeweils erfahrene Kirche wird von jungen Erwachsenen überwiegend als ein höchst zwiespältiges Erlebensfeld in Erinnerung behalten. Die religiöse Praxis, Vorstellungswelt und

13 *Lukatis*, Jugend und Religion, 136. Vgl. auch *A. Feige*, Kirchenmitgliedschaft in der BRD, Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeiten im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990; *H.J. Petsch*, Religion und Identität im Jugendalter. Überlegungen im Anschluß an empirische Untersuchungen, ThPr 4 (1975) 250ff.
14 *Luther*, Jugend/Jugendliche, 226.
15 »Signale eines Bedürfnisses nach individuell-emotional lebbarer, alltagsästhetischer Religiositätspraxis ohne den Anspruch auf konsistente theo-logische Stimmigkeit, aber mit dem Verlangen nach lebenspraktisch-authentischer Integrierbarkeit« mögen zwar bei Jugendlichen besonders intensiv vorhanden sein, prägen aber nicht minder einen Großteil der Erwachsenenreligiosität. Vgl. *Feige*, Jugend, 6.

Selbsteinschätzung Jugendlicher schwankt infolgedessen zwischen Distanz und Anerkennung, kommt über die Grenzen einer nur partiellen Übereinstimmung kaum hinaus. Deutlich wird dies besonders in der radikalen Kirchenabstinenz der 18-24jährigen, die in einer früheren Studie von H.-O.Wölber denn auch prompt pauschal als »Religion ohne Entscheidung«[16], in anderen Fällen als »neutralisierte Religion«[17] charakterisiert wurde. Tatsächlich gibt diese Generation jedoch eher gleichermaßen Signale der Distanz, der Ambivalenz wie auch der Zustimmung zu erkennen, wo es um ihre Mitgliedschaftsbereitschaft, Austrittsneigung und ihr Verbundenheitsengagement geht.[18]

a) Alle verfügbaren Daten über die kirchliche Religiosität Jugendlicher bestätigen zunächst den Schluß, daß Jugendliche nicht weniger als Erwachsene vor allem zur rituellen Praxis der Kirche auf deutliche Distanz gehen und somit eine allgemeine Tendenz widerspiegeln.

Die Gottesdienstpraxis bei der Gesamtgruppe der 14-24jährigen Jugendlichen ist schwächer ausgeprägt als bei den Erwachsenen (5% gegenüber 11%); dabei weist die Altersgruppe der 21-24jährigen eine größere Radikalität der Kirchgangsabstinenz auf (82%) als die noch 15-17jährigen (62%). Erst in späteren Lebensjahren wird der Gottesdienstbesuch wieder häufiger praktiziert: »Offenbar erlangt das Merkmal Gottesdienstbesuch erst in dem Alter strukturierende Kraft für Einstellungen, in dem die Jugendlichen nicht mehr gebunden durch elterliche Vorschriften, lokale Gewohnheiten oder eingeschliffene Routine zur Kirche gehen, sondern aus freien Stücken.«[19] Freilich nehmen Jugendliche hier nur quantitativ mehr ein Recht in Anspruch, was qualitativ auch die rituelle Praxis der Erwachsenen kennzeichnet: den Gottesdienstbesuch mehr oder weniger unter protestantisch ausdrücklichem Freiheitsvorbehalt geschehen zu lassen.[20] Dieser Freiheitsvorbehalt wird offensichtlich dann besonders geltend gemacht, wenn mit der herrschenden Gottesdienstpraxis enttäuschende Erfahrungen verbunden sind: sei es als kommunikatives Interpretationsdefizit bei der erwarteten Vermittlung von christlich-religiösen Aussagen mit alltäglich-problematischen Lebenserfahrungen; sei es als ästhetisches Erfahrungsdefizit beim liturgischen Feiercharakter des Gottesdienstes, der besonders im protestantischen Bereich immer wieder als Inbegriff einer verbal-intellektuell-dogmatisch bestimmten Monokultur erlebt wird; sei es schließlich – aufgrund der spezifischen Zusammensetzung und Rollenerwartung des Kreises der »Kir-

16 *H.-O. Wölber*, Religion ohne Entscheidung, Göttingen 1959.

17 So im Anschluß an *Th.W. Adorno* (Der autoritäre Charakter, Bd.2, Amsterdam 1969, 342ff): *D. Stoodt*, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: *K.W. Dahm*, *N. Luhmann* und *D. Stoodt*, Religion – System und Sozialisation, Darmstadt und Neuwied 1972, 189-237, bes. 220ff.

18 Zum Folgenden *A. Feige*, Erfahrungen mit Kirche, Hannover 1982. Vgl. auch: *Ders.*, Jugend und Religion, in: Handbuch der Jugendforschung, $^{2}$1992; *ders.*, Orientierung am Unbestimmten? Die Kirche als problematischer Erfahrungsraum bei der Frage Jugendlicher nach ihrer Identität als Christ. Kirchensoziologisch-empirische Aspekte des Religiösen in unserer Gesellschaft, EvErz 37 (1985) 582-596.

19 *W. Fuchs*, Konfessionelle Milieus und Religiosität, in: *A. Fischer* u.a. (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich (Shell-Studie '85), Bd.1, Opladen 1985, 265-304 (Zitat: 277).

20 Vgl. hierzu *P. Cornehl*, Art. Gottesdienst, VIII. Evangelischer Gottesdienst von der Reformation bis zur Gegenwart, TRE 14 (1990) 54-85; *ders.*, Teilnahme am Gottesdienst. Zur Logik des Kirchgangs – Befund und Konsequenzen; in: *Matthes* (Hg.), Kirchenmitgliedschaft, 15-54; *J. Matthes*, Gottesdienst und Gesellschaft, Vortrag auf der Generalsynode der VELKD, Malente 14.-18.Oktober 1990.

chentreuen«[21] – als soziales Integrationsdefizit.[22] Ausdrücklich ausgenommen von solcher Enttäuschung sind gemeinhin spezifische Jugendgottesdienste.

b) Sind also auf dem Gebiete der rituellen Kirchenpraxis – und zwar sowohl der öffentlichen Gottesdienste als auch der privaten, wenn auch häufig standardisierten Gebete – deutliche Signale der Distanz unübersehbar, so stellt sich die Lage im Bereich der kirchlich-religiösen Einstellungen, Einschätzungen und Verbundenheitsgefühle zwar ebenfalls spannungsgeladen, aber auch schon mehrdeutiger dar: Die differenzierten Stellungnahmen gegenüber den Traditionsbeständen reichen von »nur« prinzipieller Übereinstimmung bis zu dezidierter Ablehnung. Persönliche Gottesvorstellungen bilden einen wesentlichen Bestandteil der elementaren Sinnvergewisserung – auch bei Jugendlichen[23]. Allerdings müssen hier einige Einschränkungen und Differenzierungen berücksichtigt werden:

Die entfalteten Gottesbilder sollen Antwort geben auf die Fragen nach dem Lebenssinn, nach dem Umgang mit widerfahrenem Leid und offensichtlicher Ungerechtigkeit, nach Ursprung und Entwicklung von Schöpfung und Natur, nach Sinn im Sterben und Tod; und die Gottesbilder sind dementsprechend mit den konkreten lebensgeschichtlichen Erfahrungen aufs engste verbunden. Es herrscht Skepsis gegenüber jeder Art von »Gottesvergiftung«, Mißtrauen gegenüber jeder Art zugemuteten abstrakten, d.h. mit den Voraussetzungen lebensgeschichtlicher Erfahrung nicht zu vermittelnden Transzendenzabsolutismus'; Kritik gegenüber jeder Art von angesonnener Glaubensaussage, die ihr Gottesbild nicht als »kompromißlose Anwaltschaft für Menschlichkeit«[24] auszugeben versteht. Im Konfliktfall steht das naturwissenschaftliche Weltbild so wenig zur Disposition wie Gottesvorstellungen, die sich nachaufklärerisch mit einem autonomen Menschenbild legiert haben. Was kirchliche und akademische Theologie dazu anzubieten pflegen, unterliegt weitgehend einer selbstmächtigen Kompatibilitäts- und Glaubwürdigkeitskontrolle und kann sozusagen diesseits von Religions- und Kirchenkritik keinen sakrosankten Geltungsschutz mehr beanspruchen. Der Spannung zwischen institutionell bereitstehenden (dogmatischen wie ethischen) Sollvorgaben und individuell-subjektiv bestimmter Akzeptanzbereitschaft unterliegt jeder bestimmter Versuch einer organisierten religiösen Sozialisation, jede gezielte Anstrengung christlicher Glaubensvermittlung; sei es wie im Fall der Religionspädagogik die Glaubensvermittlung zwischen den Generationen; sei es die zwischen Kirchennahen und Kirchendistanzierten wie im Fall der Erwachsenenpädagogik oder »Volksmission«. Es gibt freilich so etwas wie neuralgische Punkte der Tradierung zentraler Topoi christlicher Überlieferungsgeschichte, die im religiösen Mentalitätsbestand Jugendlicher besonders deutlich zutagetreten: das christologisch entfaltete Gottesbild (solus Christus), an dessen Stelle sich vielfach jesuanische Wunschvorstellungen und Milieuchristologien gesetzt haben; die konkreten Vorstellungen des christlich-eschatologischen Auferstehungsglaubens; die teils wegen ihres ver-

21 Hierzu *R. Köster*, Die Kirchentreuen, Stuttgart 1959.
22 Vgl. *V. Drehsen*, Erosion – Auswanderung – Selbstparalysierung. Vermutungen über Schwund und Distanz protestantischer Kirchenbindung, in: *F.W. Graf* und *K. Tanner* (Hg.), Protestantische Identität heute, Gütersloh 1992, 205-222.
23 *K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.
24 *Nipkow*, Erwachsenwerden, 89. Vgl. hierzu insgesamt auch *W. Harenberg* (Hg.), Was glauben die Deutschen? München 1968; sowie die aktualisierte Umfrage »Abschied von Gott. *SPIEGEL-Umfrage*: Was glauben die Deutschen?«, in: Der Spiegel 25/1992, 36-57; *R. Schuster* (Hg.): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.

meintlich quietistischen Charakters als unzumutbar, teils wegen ihrer abstrakten Ausformulierung als völlig unverständlich empfundene paulinische Kreuzestheologie; schließlich die zentralprotestantische Rechtfertigungsbotschaft, die nicht selten mißverstanden wird als religiöse Legitimationsfigur einer emphatisch willkommenen Leistungsverweigerung.

Gleichwohl ist unter Jugendlichen die Zahl derer, die sich aufgrund solcher Distanz als »unreligiös« oder gar »atheistisch« einschätzen, erstaunlich gering. »Religiös« bedeutet in der Jugendsemantik vielmehr so viel wie eine allgemeine, die Einzelaussagen nicht blanko unterschreibende, sondern eher im Prinzipiellen übereinstimmende Akzeptanz der christlich geprägten Glaubensüberzeugungen – freilich mit punktuellen Zustimmungsverweigerungen etwa bei einer real-konkretistischen Auslegung der »Jungfrauengeburt«, des Schöpfungsberichtes oder der Satisfaktionslehre. Christentum und Kirche haben in den Augen Jugendlicher nach wie vor eine lebensbestimmende Bedeutung, besonders im ethischen Bereich. Auch dann, wenn ihnen die Art und Weise, wie Kirchen ihrem Auftrag jeweils nachkommen, im Großen und Ganzen als »teilweise ziemlich unmodern« oder »nicht mehr ganz zeitgemäß« erscheint, soll auf das Christentum »prinzipiell« nicht verzichtet werden. Im Hinblick auf eine konkret sachliche Problemlösungskompetenz allerdings werden die christlichen Institutionen wohl nicht ganz zu Unrecht recht skeptisch beurteilt.[25] Kirche erscheint wünschenswert als willkommener Faktor der Beeinflussung und Richtungsprägung des allgemeinen religiösen und ethischen Klimas, verfällt aber sofort einem tiefen Mißtrauen, wenn sie darüber hinaus protektionistisch bevormundend einzugreifen versucht: Das Leben birgt im Mehrheitsbewußtsein Jugendlicher keinen unverfügbaren Sinn in sich, wenn es ihm nicht aufgrund autonomer Einsichten und Entscheidungen beigelegt wird.

c) Dieser Autonomievorbehalt bestimmt auch Mitgliedschaft, Verbundenheitsgefühl und Engagementbereitschaft. Jugendliche stehen der Möglichkeit zum Kirchenaustritt mit weit weniger Vorbehalten und Hemmungen gegenüber als Erwachsene. So verwundert es nicht, wenn die Quote der Nichtmitglieder bei Jugendlichen um 2,3% höher liegt als bei Erwachsenen. Der mögliche Kirchenaustritt wird hier sozusagen nüchterner kalkuliert, als weniger ideologisch befrachtet angesehen und entsprechend leichter realisiert, besonders eben in der kirchenkritisch radikalisierten Gruppe der Jugendlichen.[26] Aber er wird auch nicht mehr als Gelegenheit zur öffentlichen Gesinnungsdemonstration wahrgenommen. Unbeschadet solcher Befunde besteht gleichwohl ein hoher Erwartungsdruck gegenüber dem diakonischen und gesellschaftspolitischen Engagement der Kirchen. Hinsichtlich ihres seelsorgerlichen und pädagogisch-beratenden Handelns allerdings wird mißtrauisch darüber ge-

25 Vgl. *W. Pittkowski*, Evangelisch – Katholisch – Konfessionslos, in: *J. Matthes* (Hg.), Kirchenmitgliedschaft, 265-312.
26 *Feige*, Kirche auf dem Prüfstand, 65-98.

wacht, daß hier nicht die Voraussetzungen autonomer Lebensführung und Selbstentfaltung verletzt werden. Auch die im Durchschnitt bei Jugendlichen mit 41% höher als bei der Befragtengesamtheit (34%) liegende Mitarbeits- und Engagementbereitschaft ist gewöhnlich an die Kondition geknüpft, daß ihre Verwirklichung mit den jeweils persönlichen Neigungen und Fähigkeiten vereinbar sein muß.
In der Erinnerung junger Erwachsener konzentrieren sich die möglicherweise auch »positiven« Erfahrungen mit innerkirchlicher Sozialisation vor allem auf drei Gebiete: auf den schulischen Religionsunterricht, auf die kirchliche Jugendarbeit und auf den Konfirmandenunterricht, einschließlich der persönlichen Erfahrungen mit dem Konfirmator.

83% der von Feige Befragten akzeptieren den schulischen Religionsunterricht als ein willkommenes Forum der kritischen Reflexion über Kirche und Religion; er erscheint als ein Ort, an dem sich die auf Kirche und Religion bezogenen Argumentationsmuster kennenlernen, einüben und kritisch erproben lassen, sofern er sich bevormundender Indoktrination und andringlicher Missionierung zu enthalten vermag[27]. Eine positive Grundeinstellung herrscht im allgemeinen auch gegenüber dem erfahrenen Konfirmandenunterricht: Während man hier weitgehend plausibel mit Konkretionen biblischer Aussagen konfrontiert worden ist, die persönliche Überzeugungskraft des Konfirmators erleben konnte und vor allem das Gemeinschaftserlebnis mit den Gleichaltrigen (besonders bei Konfirmandenfreizeiten) nachhaltige Eindrücke gezeitigt hat, bildete sich oft eine gegenteilige kirchenkritische Einstellung gegenüber dem gleichzeitig obligatorischen Gottesdienstbesuch heraus. Positive Erinnerungen wiederum verbinden sich oft mit den Erlebnissen der kirchlichen Jugendarbeit, obwohl deren Bedeutung mit zunehmendem Alter immer mehr abnimmt. Aber auch hier bestimmt Ambivalenz weitgehend das Erinnerungsbild: Gerade die Jugendarbeit erscheint im Rückblick als Konfliktfeld; in Auseinandersetzungen mit Kirchenleitungsgremien trat häufig genug eine gängelnde, kontrollierende, zensierende, wenn nicht überhaupt machtbewußte Kirche in Erscheinung.

## 3.2 Kirchlichkeit als offenes System ohne Kirche

Erfahrungen einer anderen Gestalt von Religiosität, gleichsam einer im Unterschied zum parochialen und regionalen Erscheinungsbild der Kirche alternativen, nämlich wahrhaft *religionsfähigen* Kirche sind insbesondere mit dem evangelischen Gesamtkunstwerk »Kirchentag« verbunden. An dieser protestantischen Wallfahrt läßt sich denn auch exemplarisch zeigen, daß sich religiöse Sozialisation nicht nur im Rahmen gezielt pädagogischer Maßnahmen und institutionell vorgegebener Infrastrukturen vollzieht, sondern auch die Gesamtheit eines Erlebnis- und Erfahrungsfeldes umfaßt, in dem Sinnorientierung vermittelt und erlebt, bestärkt und praktiziert werden kann. Die paradigmatische Bedeutung dieses Ereignisses für unsere Thematik leuchtet ein, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß der Deutsche Evangelische Kirchentag vor allem von Jugendlichen dominiert wird, die sich im Alter von 18 bis 28 Jahren

27 *Feige*, Erfahrungen mit Kirche, bes. 24ff sowie hier anschließend *V. Drehsen*, Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts; in: AevRu.T 88, Erlangen 1989, 2-45.

befinden, meist eine höhere formale Bildung genießen oder genossen haben und auf irgendeine Weise in der kirchlichen Jugendarbeit verankert sind.[28] Auf diese Gruppe der Jugendlichen wirkt das Kirchentagserlebnis vor allem aus drei Gründen eine große Faszination aus.

### *3.2.1 Integration von Glaubenspraxis und Lebenswelt*

In den Augen der Besuchermehrheit erscheint der Kirchentag als ein Forum der gelungenen Verknüpfung von christlichen Glaubensfragen und gesellschaftspolitischer Problemartikulation. Glaube tritt hier nicht als eine privat parzellierte, vom Erfahrungsfeld des privaten und öffentlichen Alltags separierte Lebenssicht in Erscheinung, sondern als eine Art religiöse Daseinsorientierung, in die auch politische, gesellschaftliche und allgemeinkulturelle, ja künstlerische Dimensionen ausdrücklich einbezogen sind. Fokussiert auf die persönliche Identitätsproblematik des Menschen unserer Zeit verschränken sich hier die unterschiedlichsten Thematiken der Lebenserfahrung mit Grundaussagen christlicher Glaubensüberzeugung. Insofern stellt der Kirchentag »die Sozialgestalt einer eindeutig an das kirchliche Christentum gebundenen Minderheit mit gesellschaftskritischer Orientierung« dar und wird von der Mehrheit der (jugendlichen) Besucher auch so erlebt: »Das Leben verliert ein Stück seiner Segmentierung, es gewinnt für einen Augenblick gleichsam die Dimension der Ganzheit zurück.«[29]

### *3.2.2 Offener »Werkstatt«-Charakter*

Was den Kirchentag für die Mehrzahl der Jugendlichen besonders attraktiv erscheinen läßt, erschöpft sich aber nicht nur in seiner thematischen Signatur. Es ist zugleich auch die Form seiner Selbstpräsentation und Gestaltung, die spezifischen jugendkulturellen Stilelementen entgegenkommt: ein Erscheinungsbild von Kirche gewissermaßen in ihrer ursprünglichen nicht-autoritären Gestalt, mehr Kunstwerk als Kirchenveranstaltung, mit Freiräumen für unzensierte Ausdrucks- und Gestaltungsfreude, manchmal mehr vom Zweifel bestimmt als von definitiven Organisations- und Orientierungserfordernissen her strukturiert. Jugendeigene Accessoirs erregen hier sowenig Anstoß wie faszinierende »Modethemen«. Über lebensreformerische Ansätze vermag man sich ebenso zu informieren, wie man andererseits seine eigenen Ansichten zum »Markt der Möglichkeiten« tragen kann. In Werkstätten wird

28 Zum Kirchentag vgl. *A. Feige, I.* und *W. Lukatis*, Jugend auf dem Kirchentag, in: *T. Schmieder* und *K. Schuhmacher* (Hg.), Jugend auf dem Kirchentag, Stuttgart 1984, 11-154; sowie ebd. die Beiträge von *M. Affolderbach* (Der Eindruck einer anderen Kirche. Über das Interesse Jugendlicher am Kirchentag, 155-170), *F.E. Anhelm* (Kirchentag als Experimentierfeld, 171-180) und *K.-F. Daiber* (Kirchentag als Sozialgestalt von Religion. Einige religionssoziologische Überlegungen, 285-300). *A. Feige, I.* und *W. Lukatis*, Kirchentag zwischen Kirche und Welt, Berlin 1985.

29 *Daiber*, Kirchentag, 294.

gebastelt, wortwörtlich und im übertragenen Sinne: an der Ausdrucksästhetik der eigenen religiösen Weltanschauung. Nicht definitive Antwortvorgaben und Systemkonformität, sondern Erfahrungsangemessenheit und tentative, zuweilen auch riskante Experimente stehen im Mittelpunkt. Dies alles erzeugt den Eindruck, daß hier eine flexible Sozialgestalt verwirklicht wird, die dem ausgeprägten Autonomieverlangen Jugendlicher Rechnung trägt, ihre Ansprüche auf Reflexion und Erprobung respektiert und Entfaltungen ohne rigiden Verpflichtungszwang zuläßt.

### *3.2.3 Transzendierender Festcharakter*

Zum besonderen Erlebnis des Kirchentages gehört auch sein außerwerktäglicher Festcharakter, nicht nur dadurch, daß er selbst als Ereignis schon etwas Außeralltägliches darstellt, sondern auch durch die bewußte und intensive Einbeziehung von praktisch-ästhetischen Ausdruckselementen, die im gewöhnlichen Frömmigkeitsleben der Gemeinden weithin verschüttet bleiben: Tanz und inszeniertes Ritual, angereicherte Liturgie und Elemente des Theaters, Spiel und Musik, Ekstase und Spontaneität finden als spirituelle Ausdrucksmomente ihren Raum[30] – jenseits einer puritanischen, zensierenden, domestizierenden und kanonisch verdrängenden Verbotsschilder konventioneller Kirchlichkeit, deren »Ästhetik« ansonsten, wenn überhaupt, unter einer wuchtigen Woge der trivialen Verkitschung, des geistlichen Kunstgewerbes, bestenfalls unter den routinisierten Kunstansprüchen eines kultivierten Bildungsbürgertums zu ersticken droht. Nichts gegen Bach und Händel, Schütz und Purcell! Aber der ästhetische Geschmack Jugendlicher findet sich hier wohl ebensowenig erschöpfend repräsentiert wie in den zum Teil atemlos banalen Liedchen, die uns neuerdings immer mehr als neues evangelisches Liedgut schmackhaft gemacht werden sollen. Der Kirchentag bietet also Jugendlichen in seiner thematischen Integrationsfähigkeit, in seiner Werkstattgestalt und in seinem produktionsästhetischen Festcharakter für einen Augenblick ein Mehrheitsforum derer, die sich sonst in ihren kirchlichen Heimatgemeinden als konflikterprobte Minoritäten, wenn nicht gar Außenseiter vorkommen.

## 3.3 Von Satan zu Drewermann: Konturen eines freien kulturellen Marktes religiöser Sinndeutungsofferten

Jenseits von kirchlicher Tradition, Institution und dogmatischer oder ethischer Domestizierung hat sich eine Vielfalt religiöser Gruppierungen und Bewegungen ausgebreitet, die insgesamt Tendenzen eines de-institu-

30 Zur liturgischen und spirituellen Bedeutung dieser Dimension vgl. den nach wie vor eindrucksvollen Beitrag von *E. Lange*, Was nützt uns der Gottesdienst? (1973), in: *ders.*, Predigen als Beruf, Stuttgart 1976. 83-95; wieder in: *A. Beutel, V. Drehsen* und *H.M. Müller* (Hg.), Homiletisches Lesebuch. Texte zur heutigen Predigtlehre, Tübingen $^{2}$1988, 332-340.

tionalisierten Verhältnisses zur Religion aufweisen. Der Spannungsbogen reicht von charismatischen und fundamentalistischen Richtungen bis zu »ökumenisch«-synkretistischen Gruppierungen; ein Bezug zur Kirchlichkeit läßt sich hier – thematisch wie sozial – oft nur mit entsprechender Großherzigkeit ausmachen.[31]

### *3.3.1 Religion in Kunst, Musik und Literatur: Kulturelle Diffusionen der Szene-Religiosität*[32]

Während sich vor allem die midlife-crisis geplagten Mütter halbwüchsiger Kinder den Balsam Drewermannscher Populartheologie mit dem wohlverträglichen Wirkstoff Jungscher Tiefenpsychologie und poetisch verkitschter Märchen-, Märtyrer- und Mythen-Erinnerungen verschreiben, dröhnt sich der Nachwuchs mit den nicht immer dissonanten, wohl aber meist lauten wie montonen Klängen seiner Lieblingspopgruppen voll. Wo früher im entsprechenden Alter noch Hermann Hesse, in weniger behüteten Elternhäusern auch Jack Kerouac oder Allen Ginsberg die für die eigene Lebensgeschichte identifikationsfähigen Geschichten erzählt haben, werden heute die »action«-Schablonen der Lebensgestaltung von den Programmen der game-boys vorgegeben. *R. Döbert* hat in solchen und ähnlichen Phänomenen Symptome der Sinnverweigerung und Reflexionsvermeidung ausgemacht: eine Art Sinnstiftung ohne Sinnsystem, in der »action« die beteiligten Individuen völlig absorbiert, sich selbst trägt und alle Fragen nach dem Sinn des augenblicklichen Handelns abschneidet, zugleich aber auch »erfolgreich vor der drohenden Sinnlosigkeit« überhaupt schützt. Jedenfalls phasenweise konstatiert Döbert bei der Jugend einen Säkularisierungssieg auf ganzer Ebene: Unsere Gesellschaft erlaubt es, schreibt er im Hinblick auf die Identitätsproblematik, »die Gesamtbiographie so zu arrangieren, daß sich die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt nicht stellt, oder daß das Leben als sinnvoll empfunden wird, ohne daß religiöse Deutungssysteme irgendeine Rolle spielen.«[33] Was den Erwachsenen rastlose Berufsarbeit, Karriereplanung und Freizeitgestaltung, Konsum und hingebungsvolle Pflege eines glücklichen Familienlebens ist, erfüllt bei Jugendlichen nicht selten in der Gestalt von Alltagsflips, Drogentrips, Musikgedröhne, action als Videospiel oder – unter verschärften Desorientierungsbedingungen der Gesellschaft – zunehmenden Gewaltausbrüchen die gleiche Funktion.

31 *Nipkow*, Volkskirche, 230-253.
32 Vgl. zum Folgenden vgl. insbesondere *P.-M.Pflüger* (Hg.), Religiöse Erfahrung im Ausbruch aus den Traditionen, Stuttgart 1976. *R. Sauer*, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg 1990. *R. Döbert*, Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen; in: *W. Fischer* und *W. Marhold* (Hg.), Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1978, 52-72.
33 *Döbert*, Sinnstiftung, 65.

Das mögen insgesamt erwägenswerte Hinweise sein. Doch nicht alle Phänomene, die vorschnell dem Bereich einer »Sinnstiftung ohne Sinnsystem« zugeschlagen werden, sind damit angemessen erfaßt. Als Beispiel mag die Musik-Szene der Jugendlichen gelten, zum einen, weil dieses zentrale jugendeigene Ausdrucksmedium nun tatsächlich als eine Art »funktionales Äquivalent« für Religion in jeder von Erwachsenen präformierten Weise dienen kann, wenn beispielsweise die Rituale der Rockmusik, Woodstock u.ä., gleichsam liturgische Züge einer Wallfahrt tragen. Zum anderen aber auch, weil sich gerade hier Konturen nicht nur eines funktionalen, sondern auch substantiellen Äquivalentes zur vorfindlichen Religiosität erkennen lassen: »Besinnt man sich auf den kultischen Ursprung der Musik, der erst seit der Neuzeit aus unserem Bewußtsein geschwunden ist, dann braucht es uns nicht zu verwundern, wenn das Musikerlebnis junger Menschen heute quasireligiöse Züge trägt. Die Unterscheidung zwischen pseudoreligiösen und authentischen religiösen Gefühlen fällt dabei nicht immer leicht.«[34]

Religiöse Elementarbedürfnisse finden hier gleichermaßen ihren akzeptablen Ausdruck wie ein zivilisations- und religionskritisches Lebensempfinden. Nina Hagen, Herbert Grönemeyer oder Marius Müller-Westernhagen, von Joe Cocker, Milva oder Tina Turner ganz zu schweigen, erreichen jeweils mit einer Konzerttournee durch Deutschland unter ihren Besuchern (und Schallplattenkäufern) mehr Jugendliche als z.B. der Berliner Kirchentag. Daß Grönemeyer in schönster Harmonie mit 150 000 Konzertbesuchern »keine innere heimat, keine heimat mehr« zu besingen vermag und die Aussage seines Liedes (wie auch viele seiner anderen Lieder) ausdrücklich mit religiösen Gehalten füllt, gibt der religiösen Bedürftigkeit ebenso einen jugendästhetischen Ausdruck, wie es die Suche nach »religiösen Potentialen« jenseits von vorfindlichen Dogmen, Traditionen und Institutionsgestalten erkennen läßt. Andere Rockgruppen treten unter Namen auf, die zugleich ein religiöses Programm darstellen oder zumindest religiöse Zentralfragen thematisieren: »Destruction« gehört dazu oder »Napalm Death«, »Holocaust« und »Iced Earth«, »Funeral Nation« und »Faith No More«, »Exodus« und »Trust«, »Kingdom Come« und »Rainbow«, »Paradise Lost« ebenso wie »Paradise Now«.

Entscheidend für die Rezeption solcher und anderer religiös durchsetzter »Kultur«-Angebote dürfte es sein, daß hier nicht in der »Sprache Kanaans« gesungen wird, nicht im betulich-binnenkirchlichen Dogmenjargon, sondern unter dem Rückgriff auf heterogene Sprachwelten eine – freilich nicht immer gelingende – immer aber als authentisch empfundene Verbindung zwischen religiöser und lebenswelteigener Erfahrung herzustellen versucht wird. Das Beispiel ist von paradigmatischer Bedeutung: Fern von kirchlich oder andersreligiös organisierter Religion hat sich so etwas wie der Kulturmarkt einer freien, gewissermaßen sich nach Angebot und Nachfrage formierenden, de-institutionalisierten Religiosität herausgebildet, die gleichwohl – wenn auch mit minimalem Verbind-

34 *Sauer*, Mystik des Alltags, 83. Vgl. hierzu insgesamt auch *P. Bubmann* und *R. Tischer* (Hg.), Pop & Religion. Auf dem Weg zu einer neuen Volksfrömmigkeit?, Stuttgart 1992.

lichkeitsgrad – so etwas wie eine jugendlichen Bedürfnissen entgegenkommende Plausibilitätsstruktur aufweist: Konturen einer – wenn auch häufig nur sporadisch – gemeinsamen Lebensform, die Ausdruckskultur einer sinnorientierten, die religiösen Dimensionen umfassenden Lebensführung, in der religiöse Bedürftigkeiten auch ohne bewußte Entscheidung für einen verbindlichen religiösen Sozialkörper zu ihrem Recht kommen. Das Ausmaß dieser verflüssigten Religiosität ist uns statistisch so gut wie unbekannt; seine Plausibilität lebt von zufälligen Eindrücken und unbestreitbarem Augenschein.[35]

### *3.3.2 Gruppenorganisierte Religionsszene: Sekten, Kulte und soziale Bewegungen*[36]

Weit spektakuläreres Aufsehen haben allerdings in jüngster Zeit straffer organisierte Formen einer außerkirchlichen und kirchendistanzierten Religiosität erregt: die Sekten der Szene sogenannter neuer Jugendreligionen.

Im Unterschied zur publizistischen Furore, die solche Erscheinungen in der Presse, in den elektronischen Medien, v.a. aber auf dem Buch- und Broschürenmarkt gemacht haben, dominieren sie allerdings »quantitativ wie qualitativ keineswegs Bewußtsein und Praxis der weit überwiegenden Mehrheit« Jugendlicher.[37] In flächendeckenden repräsentativen Studien tauchen sie infolgedessen auch nur am Rande auf.[38] Auch die Psycho- und Therapieangebote, die im Sog der New-Age-Proklamation in jüngster Zeit eine Konjunktur erlebt haben, spielen für Jugendliche so gut wie keine Rolle.[39] Bedürfnisse nach individuellen, spirituellen, psychologischen, esoterischen und/oder körperzentrierten Hilfestellungen der Selbsterfahrung, Selbstdeutung und Umgangstechniken werden von Jugendlichen jedenfalls nicht bei den weitgehend hochkommerzialisierten Gestaltungs- und Praxisformen zu stillen versucht, die gemeinhin unter der Flagge »Neue Religiöse Bewegungen« segeln; da mit der Inanspruchnahme solcher Angebote in der Regel hohe finanzielle Kosten verbunden sind, kann der Befund nicht weiter verwundern. Wenn sich überhaupt Jugendliche (wie übrigens dann auch wieder ganz alte Menschen) in diese Szene verirren, dann sind sie am ehesten bei dogmatisch und normativ streng disziplinierten Gruppierungen anzutreffen, die im Spektrum der Neuen Religiösen Bewegungen allerdings eine Minderheitenrolle spielen: bei einigen Bibelsekten wie z.B. die »Freien Charismatiker«, in der Scientology Church oder in der »Vereinigungskirche«.

35 Vgl. hierzu *Th. Vogel*, Frieden – Freude – Eierkuchen, in: *Evangelische Zentrale für Weltanschauungsfragen* (Hg.), Jugend der 80er Jahre: Stimmen zur Lage, Arbeitstexte Nr.24, 11/83. 33-38.

36 Vgl. *Feige*, Jugend und Religion, sowie *G. Schmidtchen*, Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der BRD, Freiburg 1987.

37 *Feige*, Jugend und Religion, 387.

38 Vgl. besonders *Schmidtchen*, Sekten und Psychokultur, sowie *Feige*, Jugend und Religion, 386ff.

39 *Feige*, Jugend und Religion; *Lukatis*, Jugend und Religion. – Zum New-Age-Phänomen vgl. *J. Eiben*, Sekten, Kulte, Kultbewegungen. Formen nichtkirchlicher Religiosität in Deutschland und Europa, in: *H. Meulemann* und *A. Elting-Camus* (Hg.), Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa. Tagungsband 2 des 26. Deutschen Soziologentages, Düsseldorf 1992, Opladen 1993, 462-465. *H. Knoblauch*, Das unsichtbare neue Zeitalter. ›New Age‹, privatisierte Religion und kultisches Milieu, KZS 41 (1989) 504-525.

Quantitativ unbedeutend sind schließlich für Jugendliche auch die Deutungssyndrome und Praktiken des Okkultismus und Satanismus.[40] Zwar besteht nach Auskunft einer Lehrerbefragung[41] unter Jugendlichen ein hohes unterrichtliches Thematisierungsinteresse (85%) bei gleichzeitg hohem Bekanntheitsgrad einschlägiger Praktiken, aber nur eine geringe Partizipations- oder Zustimmungsbereitschaft (1-2%). Okkulte Praktiken gelten gemeinhin unter Jugendlichen nicht als geeignete Mittel der persönlichen Problembewältigung oder Deutungsmöglichkeit. Das Interesse an ihnen scheint sich weitgehend auf Neugier, Unterhaltung, auf den Reiz des Außergewöhnlichen und Exotischen zu beschränken. 61% der Befragten interessieren sich für den Wahrheitsgehalt der okkulten Botschaften.

## 3.4 Exkursionen ins Erfahrungsfeld lebensgeschichtlicher Religiosität[42]

Die bislang noch spärlichen Ansätze zur Auswertung biographischer Dokumente, Briefe, Tagebücher etc. zeigen, daß Kirchendistanz oder gar Abkehr von der Kirche keineswegs den Schluß zulassen, Areligiosität stelle für Jugendliche eine reale Alternative dar. Nach wie vor ist Religiosität auf eine ebenso differenzierte wie ambivalente Weise ein relevantes Thema Jugendlicher, und mit aller Vorsicht läßt sich hinzufügen: Religion ist auch für Jugendliche in erster Linie Christentum, obwohl das Interesse, die Neugier gegenüber Fremdreligionen bei Jugendlichen sehr viel deutlicher ausgeprägt ist als bei Erwachsenen. Aber Christentum meint in der Perspektive Jugendlicher immer glaubwürdig gelebtes, in persönlicher Überzeugung angeeignetes, nicht so sehr akademisch gelehrtes oder herkömmlich gewohntes Christentum. Es herrscht hier vielfach der Primat der Ethik gegenüber der Dogmatik, der persönlichen Gewißheit gegenüber der objektiven Sicherheit, der privaten Glaubwürdigkeit gegenüber dem offiziellen Geltungsschutz. Gegenüber den Repräsentationsformen des Christentums verhält man sich weitgehend selektiv, und entscheidend ist nicht die dogmatische Kohärenz, systemische Konformität oder traditionale Kontinuität, sondern die Kompatibilität mit persönlichen Erfahrungen.

Entsprechend fällt auch der thematische Paradigmenwandel gegenüber herkömmlichen Katechismusthemen aus: Individualitätsbedeutsame Themen spielen eine ungleich größere Rolle als kosmisierte christliche Globalaussagen zur Welt- als Heilsgeschichte. Die Aneignung, Uminterpretation oder auch Abstoßung christlicher Traditionsstücke vollzieht sich – auf Wissensebene wie auf Handlungsebene – vorwiegend im Suchhorizont der individuellen Selbst-, Welt- und Wirklichkeitsorientierung. Religiosität wird gleichsam auf subjektiv anverwandelbare Motive und Werte, Kraftquellen und Wegmöglichkeiten zurückgenommen, gleichzeitig aber in ihrer allgemeinen Integrations- und Ideologiesierungsfunktion kritisiert oder ganz einfach indifferent verabschiedet. Dieser an lebensgeschichtlicher und lebensweltlicher Erfahrung orientierte Umgang mit Religion darf aber nicht als privatistische

40 Vgl. zum Folgenden *W. Helsper*, Okkultismus – Die neue Jugendreligion? Fallrekonstruktionen zum Magischen und Okkulten in der Jugendkultur, Opladen 1991; *J. Mischo*, Okkultpraktiken Jugendlicher. Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen, in: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen-Materialdienst Stuttgart, 3/1989, 65ff.

41 *Mischo*, Okkultpraktiken.

42 *Nipkow*, Erwachsenwerden, sowie *Schuster* (Hg.), Was sie glauben, und v.a.: *W. Sziegaud-Roos*, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: *I. Behnken* (Red.), Jugend in Selbstbildern. Jugend und Erwachsene '85, Bd.4, Opladen 1985, 334-386.

Weltflucht mißverstanden werden. Gesucht wird im Gegenteil meist Engagement und Commitment in glaubwürdiger, persönlich vertretbarer Gestalt. Man sucht die bessere Welt inmitten dieser Welt und will für sie Verantwortung übernehmen, auch wenn das Feld des Engagements nicht die Kirche ist, sondern die Gruppe der Gleichgesinnten und Gleichbetroffenen. Gemeinsam wird hier die je eigene religiöse Entwicklung gerade in ihrer Unabgeschlossenheit und Verbesserlichkeit als Kontinuität gesehen. Religiöse Schlüsselerlebnisse im Sinne von Konversionen sind unter Jugendlichen hingegen relativ selten; häufiger besteht das Interesse an einer Kontinuität, die als wesentliches Moment eben auch dies umfaßt: die Emanzipation von traditioneller Religion, v.a. in der Form einer Kirchlichkeit, die man weithin für unverbesserlich hält. Gerade im Blick auf sich selbst wird Identität von Jugendlichen als ein dynamischer Prozeß begriffen, nicht aber als Resultat ideologischer Sistierung: Identität meint hier die reflexive Fähigkeit zur Selbstidentifizierbarkeit im ständigen Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem anderen, dem Alternativen.

## 4 Bedingungen und Merkmale jugendlicher Religiosität und Kirchendistanz

### 4.1 Unhintergehbare Voraussetzungen moderner Gesellschaften: Religiöser Pluralismus und der Zwang zur Häresie

Unsere kulturelle und damit auch religiöse Situation ist allgemein gekennzeichnet durch eine Universalisierung von Mehrdeutigkeiten und »Häresien«, durch den ständigen Wandel und ständige Wanderungen im intra- wie interreligiösen Ausmaß. Wir sind dadurch ebenso konfrontiert mit Obsoletheitsempfindungen wie mit vorbehaltsreichen Anerkennungen von differenten religiösen Manifestationsformen als Sinndeutungsofferten. Kirchliche Instanzen haben mit der Durchsetzbarkeit ihres christlichen Absolutheitsanspruches zugleich das Monopol auf kulturelle Geltung verloren. Anstelle der Normierungskraft von ererbten Traditionen, zufallendem Schicksal, eingeschliffener Gewohnheit und institutionellem Geltungsanspruch, der teilweise mit Mitteln der Zwangsvollstreckung eingeklagt werden konnte, solange Formen der Kirchenzucht und sozialen Kontrolle noch funktionierten, ist auch auf religiösem Gebiet die Expansion von Wahlmöglichkeiten, Interpretationskonkurrenz, Angebotsvielfalt getreten. So verwandelt sich Schicksal und Determination zunehmend in Wahl und Entscheidung. Dadurch hat sich die Zahl der allgemein geduldeten Lebensweisen ebenso vervielfältigt wie die Zahl der möglichen Glaubensvorstellungen oder Wert- und Weltanschauungsüberzeugungen.

Diese Pluralisierung der Handlungsfelder und Plausibilitätsstrukturen durch die immer gleichzeitige Präsenz von möglichen Alternativen zwingt zu einem höheren Grad an Reflexivität. Denn deren intersubjektive Geltung läßt sich nur dann noch gewissermaßen vortheoretisch durchhalten, wenn ich sie absolut setze, losgelöst von den Begründungserwartungen anderer. Setze ich mich jedoch diesem Legitimationsdruck aus, bedeutet dies zugleich in einem elementaren Sinne die Relativierung, nämlich das In-Beziehung-setzen meiner Überzeugung zum Geltungsanspruch anderer Überzeugungen. Überzeugungsgewißheit kann unter den Bedingungen der geschilderten Situation aber nicht mehr von außen kommen;

vielmehr haben sich die Gewißheitsgründe nach innen, in die einsichtsvolle, begründungspflichtige Subjektivität verlagert. Auch religiöse Gewißheit ist immer weniger durch die Konformität gegenüber äußeren Sinnvorgaben zu gewinnen, wenn es immer mehr an der Kongruenz mit der eigenen inneren Erlebnisgeschichte mangelt. Einmal verdichtete und in bestimmter Weise verkörperte Erfahrungen, wie sie nach ihrer Logik Traditionen, Institutionen und Symbolisationen darzustellen beanspruchen, gelten nicht mehr von vornherein als selbstverständlich und vermögen individuelle Erfahrungen mitsamt ihren lebensgeschichtlichen Ausdrucksmöglichkeiten auch nicht mehr zu domestizieren.[43]

Die Vielzahl möglicher Erfahrungen und die Mehrdeutigkeit zuhandener Interpretationsangebote nötigen jeweils zur Unterscheidung der Ursprungserfahrungen von deren (theoretisch und praktisch vielfältig möglichen) reflexiven Ausdrucksgestalten. Es ist diese Einsicht, die übrigens in voller Klarheit bereits F. Schleiermacher in seinen Reden »Über die Religion« herausgearbeitet hat, die P.L. Berger dazu veranlaßt hat, von einem moderngesellschaftlichen »Zwang zur Häresie« zu sprechen[44]. »Identität« wird uns heute nicht mehr verpaßt, sondern wir müssen sie nach eigenen Veranlagungen und Möglichkeiten, nach bestem Wissen und Gewissen erst finden, müssen sie wählen. Identität bildet sich heraus, wenn wir Glück haben, als eine relative Kontinuität der Lebensgeschichte und relative Konsistenz der eigenen lebensweltlichen Erfahrungen angesichts der Brüche, Kakophonien und Dissonanzen der uns umgebenden Kultur – nicht zuletzt durch die Wahrnehmung von möglichen Distanzierungen zu ihr. Eine Form der Distanzierung besteht eben in der Individualisierung von Religion, die nicht länger nur als eine Möglichkeit der individuellen Abweichung erscheint, sondern gleichsam strukturell aufgenötigt ist – mit all den Ambivalenzen, Widersprüchen und Unebenheiten, die damit impliziert sind:

Einerseits erfahren wir angesichts dieser Mehrdeutigkeit einen ungeheuren Zuwachs an Freiheit, Flexibilität, Bereicherung und Offenheit; andererseits sind damit aber auch Unsicherheiten, Irritationen, Orientierungsverluste, Entfremdung und Versuchungen zur Flucht nach hinten (Nostalgie) oder nach vorn (Utopie) verbunden. Beide Möglichkeiten bieten sich jeweils als Optionen dar: Optionen der Zustimmung, Optionen der Ablehnung, Optionen, die in besonderer Schärfe von jedermann, vor allem aber von sozialen Gruppen wahrzunehmen sind, die sich gleichsam in einem geschützten Raum, in einem »Moratorium«

43 Zum Zusammenhang von Biographie und Religion vgl. *W. Gräb*, Rechtfertigung von Lebensgeschichten. Erwägungen zu einer theologischen Theorie der kirchlichen Amtshandlungen, Pth 76 (1987) 21-38. *Ders.*, Arbeit an Lebensdeutungen. Religionspädagogische Überlegungen zur gegenwärtigen Lage und Aufgabe des Religionsunterrichts, EvErz 42 (1990) 266-277; *A. Grözinger*, Seelsorge als Rekonstruktion von Lebensgeschichte, WzM 38 (1986) 178-188. *H. Luther*, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabgeschließbarkeit von Bildungsprozessen, ThPr 20 (1985) 317-338; *Nipkow*, Erwachsenwerden. *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987 sowie die Beiträge in *W. Sparn* (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh 1990.

44 *P.L. Berger*, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1980.

der riskanten Identitätsfindung bewegen, wie es der kritischen Jugendphase und auch einer weitgehend tolerierten Jugendkultur gemeinhin zugestanden wird.

## 4.2 Psychosoziale Dispositionen und jugendspezifische Optionsmerkmale

Auf dem Hintergrund der geschilderten differenzierten Religionslage lassen sich idealtypisch vereinfacht zwei tendenziell entgegengesetzte, tatsächlich aber gleitend ineinander übergehende Umgangsarten ausmachen, die jeweils in psychologisch charakteristischer Weise auf unterschiedlich problematisch empfundene Situationswahrnehmungen reagieren und entsprechend auch religiöse Richtungstypen herausbilden. Hieran wird noch einmal deutlich, wie sehr jugendspezifische Religiosität, ja Religiosität überhaupt, mit gesamtgesellschaftlichen Problemlagen verwoben ist.

### *4.2.1 Fundamentalistische Neigung*

Ein mehr integrativer Typ trägt dabei tendenziell Züge der Pluralismusverweigerung. Ihn prägt allgemein ein Unverständnis gegenüber den Unhintergehbarkeiten der Moderne: Drohender Sinnverlust und Anomie-Erfahrungen sind denn auch die neuralgischen Punkte, die eine spezifisch religiöse »Bewältigung« herausfordern. Kirchenkritische Akzente erhält diese Haltung dadurch, daß sie sich »in einer dem Zeitgeist (profillos) angepaßten und den Säkularisierungstendenzen (kampflos) nachgebenden Volkskirche« nicht heimisch fühlen kann[45]:

Sie geht auf Distanz zum tatsächlichen oder vermeintlichen Mangel an allgemein verpflichtender Orientierung und Verbindlichkeit, der sich auf die Ansprüche der Subjektivität, Privatheit und Individualität beruft; geht ebenso auf Abstand zur mangelnden Eindeutigkeit, die gewöhnlich auf lasziven Pluralismus und laxe Moral innerhalb der Kirche selbst zurückgeführt wird; geht schließlich gegen religiöse Überfremdung an: gegen die tatsächliche oder vermeintliche Überlagerung »eigentlich« religiös-spiritueller Dimensionen durch politische Interessen, sozialen Anpassungsdruck und psychische Surrogate. Das »Heil« wird hier mehrheitlich in einer Regression gesucht: im Rückgriff auf vermeintlich vorneuzeitliche Traditionen, die noch durch keine Liberalisierungstendenz in ihrem Geltungsanspruch geschwächt waren; die durch die unangefochtenen »essentials« einfacher, fundamentaler Wahrheiten zugleich für eine Eindeutigkeit sorgten, an der sich nunmehr nicht nur feststellen läßt, wer dazugehört und wer davon ausgeschlossen ist, sondern die auch als Grundlage dazu dienen kann, das ganze Leben im Sinne des fundamentalistischen Kanons zu orientieren, zu normieren und zu strukturieren; insbesondere auch für das politische Handeln gilt hier der unmittelbare Geltungsanspruch der religiösen Wahrheit – und nicht umgekehrt hat sich die religiöse Wahrheit nach politischen Opportunitätsansprüchen zu richten. Schließlich erscheint in fundamentalistischer Perspektive das eigene Glaubenssystem als Inbegriff der eigenen religiösen Wurzeln: Es formuliert die unverzichtbaren Herkunftsbedingungen, die zugleich die Grammatik des heilsgeschichtlichen Weltlaufs festlegen. Wer sich ihm

45 *Luther*, Konkurrenz Jugendreligion, 137.

entgegenstellt, wird als Verschwörer enttarnt, als Unbelehrbarer an den Pranger gestellt und ist nur im Sinne eines Missionierungsopfers noch kommunikationswürdig[46].

Doch auch fundamentalistische Orientierung verdankt sich nicht einfach einer ungebrochen erhaltengebliebenen Traditionalität. Sie ist nicht einfach Ergebnis einer ohne Umwege möglichen Regression in die gute, alte Zeit. Fundamentalistische Orientierung ist vielmehr darin höchst modern, daß man sich unter den Bedingungen der mehrdeutigen Pluralität und Subjektivität zu ihr eigens entscheiden muß: Sie verdankt sich Bedingungen, die sie zugleich bekämpft; so wird beispielsweise die allgemein geltende Wertrelativierung nur durch subjektive Entscheidung zu bestimmter Verbindlichkeit außer Kraft gesetzt; und der Geltungsanspruch gilt nur solange und soweit, wie sich Menschen dazu entscheiden können. Ob und wieweit eine solche bestimmte Entscheidung das Resultat einer bestimmten psychischen Disposition darstellt, namentlich der ödipalen Konfliktproblematik, der Autoritätsauseinandersetzung und damit verbundenen Wertkonflikte, mag hier nur als Frage angesprochen sein[47].

### *4.2.2 Ökumenischer Pluralismus und synkretistische Bricolage*

Ein mehr transformativer Typ trägt hingegen tendenziell Züge der Traditions- und Orthodoxieverweigerung. Ihn kennzeichnet im Allgemeinen ein Unverständnis gegenüber dem Bedeutungswert religiöser Traditionen und christlicher Überlieferungsgeschichte. Dieser Orientierungstyp entzündet sich weniger an Anomie-Erfahrungen als vielmehr an den Entfremdungserfahrungen, in denen etwa die Herausbildung von Identität durch Autonomieeinschränkung (Repression) und persönliche Entfaltung durch Zwang und Routine bedroht erscheinen.[48]

Gerade der Ruf nach Allgemeinverbindlichkeit, Eindeutigkeit und religiös konsequenter Unverwechselbarkeit (christliches Proprium) gilt hier als Inbegriff einer versuchten Zwangsintegration, die weder mit guten (aufgeklärten) Gründen bejaht noch unter den unhintergehbaren Bedingungen der modernen Gesellschaft durchgesetzt werden kann. Die Geltung religiöser Sinnmuster verdankt sich ihrer jeweils subjekiven Anverwandlung, der Wahl, die man aufgrund eigener Erfahrungen und Einsichten trifft und anderen nicht in gleicher Weise aufzwingen kann, ohne zugleich deren Glaubens- und Gewissensfreiheit zu

46 Zum Fundamentalismus vgl. *H. Hemminger* (Hg.), Fundamentalismus in der verweltlichten Kultur, Stuttgart 1991; *Chr.J. Jäggi* und *D.J. Krieger*, Fundamentalismus. Ein Phänomen der Gegenwart, Zürich 1991; *G. Kepel*, Die Rache Gottes. Radikale Moslems, Christen und Juden auf dem Vormarsch, München 1991; *G. Küenzlen*, Feste Burgen – Fundamentalismus und die säkulare Kultur der Moderne, Evangelische Zentrale für Weltanschauungsfragen Materialdienst 55/1992, 313-326; *Th. Meyer* (Hg.), Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft, Frankfurt/M. 1989; *M. Riesebrodt*, Fundamentalismus als patriarchalische Protestbewegung, Tübingen 1990; *F. Stolz* und *V. Merten* (Hg.), Zukunftsperspektiven des Fundamentalismus, Fribourg 1991.

47 Vgl. hierzu *Luther*, Jugend/Jugendliche, und *Nipkow*, Neue Religiosität.

48 *H. Faber*, Gott in vaterloser Gesellschaft. Analysen und Perspektiven zur Unkirchlichkeit, München 1972.

vergewaltigen. Es ist ein nicht zu unterlaufendes Datum des neuzeitlichen Subjektivierungsprozesses, daß nicht nur kulturelle Weltdeutungsmuster, sondern auch religiöse Sinnsysteme in verschiedenen Formen auf dem religiösen Markt den Wahlentscheidungen möglicher Klienten zu Gebote stehen; und dies umso mehr, je größer z.B. durch Fernsehen, Reisen und andere Fremdkontakte unsere Möglichkeiten sind, auf diesen Markt auszugreifen.[49]

Intersubjektive Geltung kommt nur durch intersubjektive Kommunikation zustande, durch einen Prozeß der wechselseitigen Verständigung, wobei Einverständnis Einsicht in die Andersartigkeit des Anderen voraussetzt. Und auch die Bereicherung der eigenen Spiritualität, eine Steigerung, Intensivierung und Entfaltung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten droht zum faden Geschmack zu verkommen, wenn sie allein durch eine »willkürliche Zufuhr neuer religiöser Techniken und Praktiken« erfolgen soll – entstammten sie nun dem methodi(sti)schen Arsenal christlicher Frömmigkeitstradition oder der Werkzeugkiste psychagogischer Fertigkeiten. Bereicherung erfährt das religiöse Leben nur, wenn es nicht in der eigenen Provinzialität zu ersticken droht, sondern sich zur hermeneutischen und ästhetischen Vermittlung von christlich-religiöser Überlieferungsgeschichte und moderner Lebenswelt fähig erweist[50]. Daß diese Vermittlung von lebensweltlicher Erfahrung und religiösem Ausdruck zuweilen auch jenseits der Grenzen der eigenen Herkunftsreligion gesucht und erprobt wird, wenn es um die ganze Welt, das ganze Leben, den ganzen Menschen geht, macht den zuweilen synkretistischen Charakter dieses Typs von Frömmigkeitsorientierung aus und deutet wohl darauf hin, daß es in der eigenen Religionsgeschichte an kritischen Punkten zu Sistierungen und Verholzungen, zu Verschüttungen und Verdrängungen gekommen ist, die ihre Unglaubwürdigkeit und Wandlungsunfähigkeit bedingen. Auch dieser Einstellung mögen wiederum bestimmte psychische Dispositionen, ein bestimmtes Sozialisationserbe zugrundeliegen: eine narzißtisch-hedonistische Grundorientierung, in der das Verständnis für den funktionalen Wert von Institutionen und Traditionen zugunsten egalisierter Beziehungsmuster, individualisierter Verkehrsformen und liberalisierter Erziehungspraktiken abhanden gekommen ist. Jedenfalls ist damit die Alternative angedeutet hinsichtlich dessen, was man religionspädagogisch verstärken oder abschwächen wollen kann.

49 Vgl. hierzu *V. Drehsen*, Die Anverwandlung des Fremden. Über die wachsende Wahrscheinlichkeit von Synkretismen in der modernen Gesellschaft, in: *H.-G. Ziebertz* (Hg.), Interreligiöses Lernen, Weinheim 1993. 1-30; *W. Greive* und *R. Niemann* (Hg.), Neu glauben? Religionsvielfalt und neue Strömungen als Herausforderung an das Christentum, Gütersloh 1990; *H.P. Siller* (Hg.), Suchbewegungen. Synkretismus, kulturelle Identität und kirchliches Bekenntnis, Darmstadt 1991.

50 Vgl. hierzu etwa *E. Lange*, Chancen des Alltags. Überlegungen zur Funktion des christlichen Gottesdienstes in der Gegenwart, Stuttgart 1965.

### 4.3 »Die Freiheit eines Christenmenschen«

Die Grundlage beider Religiositätstypen, die hier nur idealtypisch vereinfacht kontrastiert werden konnten, ohne das breite Spektrum dazwischenliegender Schattierungen und Mischungen differenziert zu bedenken, scheint insgesamt gleichermaßen in einem kritischen, problematischen Verhältnis zur Aufklärung über Religion zu stehen: Es herrscht hier wie dort weitgehend ein Miß- oder Unverständnis über die Historizität religiösen Glaubensausdrucks vor. Tatsächlich gehört es zum unverzichtbaren Erbe des Protestantismus, daß in der modernen Christentumsgeschichte der religiöse Glaubensgrund von seinem sozialkulturellen Glaubensausdruck zu unterscheiden ist. Nicht zuletzt in dieser Unterscheidbarkeit besteht die »Freiheit eines Christenmenschen«: Erlaubt sie es doch, sich gerade wegen der gemeinsamen Berufung auf den alle Christen gleichermaßen bestimmenden Glaubens*grund* wechselseitig hinsichtlich der Vielfalt des Glaubens*ausdrucks* im Denken und Handeln, in Erfahrung und Verhalten gegenseitig die größtmögliche Freiheit einzuräumen. Und gemeinsam im christlichen Glaubensgrund verdankte Freiheit ist soviel wert, wie sich unterschiedliche Individuen und Gruppen über ihre religiöse Lebensgestalt jeweils zu verständigen wissen: die Synkretisten mit den Fundamentalisten, die Kirchentreuen mit den Kirchendistanzierten, sogar die Erwachsenen mit den zuweilen ach so exotischen Jugendlichen.

Dr. *Volker Drehsen* ist Professor für Praktische Theologie an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

*Abstract*

Religious attitudes of young people are all in all characterized by a contradictory result: On the one hand radical versions of church abstinence can be found; on the other hand there are overrepresentatively marked forms and contents of religiousness which have taken up in the social environment (Lebenswelt) and the biography of adolescents. It is connected with the puberal-adolescent stage of separation and self-finding and with the youth-specific social-cultural emvironment that a wide varied range of differently situated forms of religiousness developed. Their partly syncretistic, partly fundamentalistic tendencies equally raise questions for the indispensable historicity of the expression of religious faith on the conditions of social modernness at all.

1.2.4

Friedrich Schweitzer

# Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik

## Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit[1]

Die Krisensignale aus der Jugendarbeit, aber auch aus Religions- und Konfirmandenunterricht sind nicht zu überhören. Beklagt werden Desinteresse und nachlassende Ansprechbarkeit von Jugendlichen, eine geringe Beteiligung an den Angeboten der Jugendarbeit sowie allgemein die Erfolglosigkeit religionspädagogischer Bemühungen. Der Religionsunterricht funktioniere nicht mehr. Was diesem Unterricht begegne, so heißt es von Lehrerseite, sei zunehmend die »Kälte‹ von Nichtreligion«[2]. Im folgenden will ich fragen, ob und wie diese Krisensignale religionspädagogisch als Herausforderung aufgenommen werden können. Mit diesem Interesse wende ich mich an die sozialwissenschaftliche Jugendforschung: Was kann sie zum Verständnis dieser Situation beitragen? Und welche Antwortmöglichkeiten ergeben sich daraus für die Religionspädagogik?

Das Verhältnis zwischen Jugendforschung und Religionspädagogik ist allerdings weder so geklärt noch ohnehin so problemlos, daß die Ergebnisse der Jugendforschung einfach aufgenommen werden könnten. Zunehmend kritische Äußerungen zur sozialwissenschaftlichen Jugendforschung sowie der Versuch, eine eigene religionspädagogische Jugendforschung zu konzipieren, verweisen vielmehr auf die Notwendigkeit, vorab grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Jugendforschung anzustellen.

Im ganzen konzentriere ich mich dabei auf die *sozialwissenschaftlich-soziologischen* Untersuchungen zu Jugend sowie besonders zu Jugend und Religion. Für die *psychologische* Jugendforschund und deren Implikationen für die Religionspädagogik verweise ich auf frühere Veröffentlichungen[3]. Im vorliegenden Jahrbuch sind die entsprechenden Ergebnisse von A.A. Bucher und V. Drehsen dargestellt worden. Sie sollen im folgenden nicht wiederholt, sondern in konzeptionell-praktischer Perspektive aufgenommen werden.

1 Erweiterte Fassung der Antrittsvorlesung in Mainz, FB Ev. Theologie, am 18.11.1993.
2 *W. Bergau*, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen – Ursachen und Folgen, in: Die neuen Schüler – Jugend ohne Gott? (AevRU[H]), Hannover 1989, 17-46, 46.
3 Vgl. bes.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München $^{2}$1991; Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

## 1 Religionspädagogik und Jugendforschung – Grundsätzliche Überlegungen zu ihrem Verhältnis

### 1.1 Die Religion der Jugendforschung – Kritische Rückfragen aus religionspädagogischer Sicht

Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung in Deutschland, daß sie die Bedeutung von Religion für das Jugendalter von vornherein als gering erachtet.[4] Religion oder Religiosität – beide Begriffe verwende ich hier im selben Sinne – werden schon bei der Datenerhebung vernachlässigt oder bestenfalls in sehr begrenzter Weise berücksichtigt. Diese Behandlung von Religion scheint sich einem simplen Säkularisierungsdenken zu verdanken, das in zwei Varianten vertreten wird: Die *konservative* Religionsforschung etwa des Allensbacher Instituts für Demoskopie beschränkt sich auf die Kirchlichkeit.[5] Sie stellt ein nachlassendes Interesse an Kirche fest und beklagt dies als einen Verlust an Werten und Religion. Die *liberale* Jugendforschung hingegen konzentriert sich auf Jugendstile und lebensweltliche Sinnentwürfe, fragt aber nicht nach deren religiösem Gehalt.[6] Beide Varianten gehen damit nicht nur an den religionspädagogischen und theologischen Auffassungen von Religion vorbei – sie widersprechen auch den eigenen sozialwissenschaftlichen Standards. Denn insbesondere die Religionssoziologie hat sich von einlinigen Säkularisierungsthesen längst gelöst.[7] Statt dessen geht sie nun aus von einem modernisierungsbedingten Wandel der Religion und sieht dessen Folgen vor allem in der Aufwertung einer individuellen und privaten Religion, die im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Individualisierung zu deuten sei. Diesen individualisierten Formen von Religion wäre nun genauer nachzugehen, eben mit den Mitteln der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Daß dies bislang unterbleibt, führt zu einer in der Sache nicht zu begründenden Lücke.

4 So auch das Urteil des Jugendforschers *D. Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-26: »Die etablierte Jugendforschung trägt wenig bei zum Fragenkomplex ›Jugend und Religion‹« (3). Auch die einschlägigen Überblicksdarstellungen von *S. Keil*, Religiöse Überzeugungen und kirchliche Partizipation der Jugend, in: *R. Nave-Herz* und *R. Markefka* (Hg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Frankfurt/M. 1989, 665-679, *A. Feige*, Jugend und Religion, in: *H.-H. Krüger* (Hg.), Handbuch der Jugendforschung, Opladen $^{2}$1993, 543-558, können sich im wesentlichen nur auf die auf Religion bezogenen Spezialuntersuchungen stützen.

5 S. etwa *E. Noelle-Neumann* und *R. Köcher*, Die verletzte Nation. Über den Versuch der Deutschen, ihren Charakter zu ändern, Stuttgart 1987.

6 Dazu gehört heute der Großteil der deutschen Jugendforschung. Im folgenden soll das Gemeinte am Beispiel der Shell-Studien belegt werden.

7 Als erste haben dies Anfang der 60er Jahre J. Matthes und Th. Luckmann gesehen; in der Theologie ist dann besonders auf die Arbeiten von T. Rendtorff hinzuweisen: vgl. den Überblick bei *A. Feige*, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990 (Lit.).

Ein instruktives Beispiel bilden hier die weithin wahrgenommenen *Shell-Studien*. Nachdem in der Studie von 1981 Religion überhaupt keine Rolle spielte und dies schon damals zu kritischen Rückfragen führte, wurde 1985 ein begrenzter Fragenteil zu Religion aufgenommen. Untersucht wurde besonders die *Kirchlichkeit*. Die Ausprägung einer individuellen Religion wurde zwar festgestellt, dann aber nicht weiter beachtet. Zur Rechtfertigung dieser überholten Vorgehensweise wird das zirkuläre Argument angeführt, daß schließlich eine *allgemeine* und keine *speziell* auf Religion zentrierte Jugendstudie geplant gewesen sei.[8] Nur: Wie will man über eine (möglicherweise) allgemeine oder nur beschränkte Bedeutung von Religion eigentlich befinden, solange man sie gar nicht genauer untersucht?
Ehrlicherweise berichten die Autoren an anderer Stelle, daß sie zu ihrer eigenen Überraschung feststellen mußten, wieviel Jugendliche religiöse Interessen artikulieren, und zwar selbst dann, wenn man sie gar nicht danach fragt. In der 85er-Studie hat dies zu einem eindrücklichen Kapitel über »religiöse Vorstellungen« Jugendlicher geführt.[9] In der Studie von 1992 hingegen bleibt nur das ausdrücklich schlechte religionssoziologische Gewissen[10], weil eine genauere Untersuchung der religiösen Orientierungen erneut unterlassen wurde.
Einer der Hauptautoren, J. Zinnecker, sieht allerdings nach wie vor »eine gewisse Berechtigung« für die »eingegrenzte Fragerichtung«: Kirche und kirchliche Riten gehören für ihn zu den »gesellschaftlichen Bezugsinstitutionen«, die die Jugendlichen »anleiten und zugleich sozial kontrollieren« – wobei die »Annahme« leitend sei, »daß im Zuge gesellschaftlichen Wandels die integrierende Kraft der Bezugsinstitutionen nachläßt«[11]. Diese jugendtheoretische Begründung mag für die Untersuchung der *Kirchlichkeit* Jugendlicher überzeugen. Zur Rechtfertigung dafür, die *nicht-kirchengebundene* Religiosität Jugendlicher auszublenden, trägt sie freilich nichts bei.

Eine mögliche Reaktion auf dieses Defizit der Jugendforschung liegt darin, in der Religionspädagogik überhaupt die Hoffnung auf die Jugendforschung aufzugeben. In diesem Sinne ist unlängst die Forderung erhoben worden, die Religionspädagogik solle nun ihre eigene empirische Forschung betreiben.[12] Aber auch diese Form einer religionspädagogischen Jugendforschung ist nicht ohne Probleme: Zum einen besteht die Gefahr einer Engführung durch die Auftraggeber; zum anderen kann die Ausgliederung des Themenbereichs Religion aus der allgemeinen Jugendforschung auch so verstanden werden, daß Religion sogar in der Sicht der Religionspädagogik lediglich einen Sonderbereich darstelle, der nur einen kleinen Teil der Jugendlichen betrifft – was die entsprechenden Vorbehalte von Jugendforschern weiter verstärken würde.

8 *W. Fuchs*, Konfessionelle Milieus und Religiosität, in: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 1, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Opladen 1985, 265-304, 265.
9 *W. Sziegaud-Roos*, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: Jugendliche und Erwachsene '85, Bd. 4, 334-386.
10 Offen ausgesprochen bei *J. Eiben*, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell. Bd. 2, Opladen 1992, 91-104, 91.
11 *J. Zinnecker*, Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen, in: *G. Hilger* und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 112-146, 114f.
12 *H-G. Ziebertz*, Jugendforschung und Religionspädagogik, KatBl 116 (1991) 708-712; zur weiteren Diskussion vgl. *K.E. Nipkow*, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: *Hilger* und *Reilly* (Hg.), Religionsunterricht, 183-223.

Welche Gefahren der Engführung auftreten können, wenn von interessierter Seite Vorgaben für die in eigener Regie betriebene Jugendforschung gemacht werden, zeigt exemplarisch eine Studie, die unlängst im Auftrag der evangelischen Jugendarbeit durchgeführt wurde. Nicht zuletzt steht hier eine vom Auftraggeber vorformulierte schematische Aufteilung der Jugendlichen[13] (in »Kirchenferne«, »Häretiker«, »politisch-diakonische« und »missionarisch-biblische« kirchennahe Jugendliche) dem sonst möglichen Erkenntnisgewinn im Wege. Statt theologisch-empirischer Forschung in eigener Regie erschiene mir deshalb eine *interdisziplinäre* Kooperation als Ziel.[14] Die Jugendforschung könnte dafür sorgen, daß die Religionspädagogik keiner binnentheologischen oder binnenkirchlichen Engführung unterliegt. Umgekehrt könnte die Religionspädagogik gewährleisten, daß religiös bedeutsame Aspekte in der Jugendforschung nicht weiter übergangen werden.

## 1.2 Zur möglichen Bedeutung der Jugendforschung für die Religionspädagogik

Bislang steht hier für die Religionspädagogik an erster Stelle die Erwartung, von der Jugendforschung etwas über die Sinn- und Wertorientierungen heutiger Jugendlicher zu erfahren. Gefragt wird nach religionspädagogischen Anknüpfungspunkten – nach der sog. *religiösen Ansprechbarkeit* der Jugendlichen.

Eine zweite, schon anspruchsvollere Möglichkeit kann demgegenüber als *kritische Funktion* der Jugendforschung bezeichnet werden. Empirische Untersuchungen dienen dann weniger der Identifikation von Anknüpfungspunkten als vielmehr der Korrektur eigener Vorurteile. Dieser Funktion der Jugendforschung kommt grundsätzliche Bedeutung zu. Denn wie kaum eine andere Gruppe in der Gesellschaft dienen Jugendliche als Projektionsfläche für gesellschaftliche Ängste. *Die Jugend* wird als primärer Träger gesellschaftlich angstbesetzter Merkmale wahrgenommen, während diese Merkmale – wie etwa die Neigung zu Gewalt – tatsächlich in der Gesellschaft als ganzer verbreitet sind, nicht nur bei Jugendlichen, sondern ebenso und noch mehr bei Erwachsenen.

Beispiele für solche Vorurteile sowie für die heilsame Korrekturwirkung empirischer Forschung lassen sich auch in der Religionspädagogik finden. So bestand etwa um 1980 eine Zeitlang die Befürchtung, daß »die Jugend« sich massenhaft den – fälschlich so bezeichneten – »*Jugendreligionen*« zuwenden werde. Als Hauptursache des Übels, dem es zu wehren gelte, wurden die neuen religiösen Gruppierungen und Strömungen angesehen. Empirische Studien haben dieses Bild entschieden in Frage gestellt: Quantitativ gesehen ist die Reichweite entsprechender Gruppierungen gering. Angesprochen fühlen sich weniger Jugendliche als vielmehr jüngere und ältere Erwachsene. Und soweit Jugendliche beteiligt sind, liegen

13 *H. Barz*, Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern (Teil 2 des Forschungsberichts »Jugend und Religion« im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland), Opladen 1992, 31: »Die Unterteilung...wurde vom Auftraggeber... vorgegeben«. Zur (kritischen) Rezeption dieser Studie: Jugend und Religion. »Wer glaubt denn heute noch an die Sieben Gebote« (aej-StudT. 2/92).

14 Zur weiteren Diskussion *F. Schweitzer*, Praktische Theologie, Kultur der Gegenwart und die Sozialwissenschaften – Interdisziplinäre Beziehungen und die Einheit der Disziplin, in: *K.E. Nipkow*, *D. Rössler* und *F. Schweitzer* (Hg.), Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog, Gütersloh 1991, 170-184.

die Gründe in der Regel eher in den pädagogischen und religionspädagogisch-kirchlichen Zusammenhängen, in denen die Jugendlichen aufgewachsen sind und die sie als defizitär erfahren.[15]

In der Gegenwart ist ein ähnlicher Aufklärungsvorgang im Blick auf den wiederum fälschlich so genannten *»Jugendokkultismus«* zu verzeichnen. Schreckensmeldungen vom angeblichen Siegeszug des Satanismus können angesichts neuerer empirischer Befunde nicht aufrechterhalten werden. Auch die verbreitete Auffassung, daß Okkultismus dort auftrete, wo Kirche und Religion aufgrund von Säkularisierung an Boden verloren hätten, erweist sich als unhaltbar. Die tatsächliche Verbreitung erscheint wiederum gering. Darüber hinaus sind es vor allem kirchennahe Jugendliche, die sich ansprechen lassen. J. Eiben stellt fest[16], daß religiöse Formen wie der Okkultismus »keine Alternative im Sinne der Entkirchlichungsthese darstellen«, sondern als »eine Erweiterung des kirchlich-religiösen Spektrums« anzusehen seien. Und in seiner Spezialstudie kommt W. Helsper[17] zu dem Ergebnis, nicht das *Fehlen* religiöser Sozialisation liege okkulten Neigungen zugrunde, sondern eine *überstarke religiöse Sozialisation*. Demnach geben okkulte Praktiken den Jugendlichen eine Möglichkeit, ihren Protest gegen das Elternhaus und deren einengende Religion provokativ zu inszenieren.

*Wahrnehmungshilfen* für die Religionspädagogik, in *konstruktiver* wie in *kritischer* Hinsicht, darin liegt nach dem bislang Gesagten der Nutzen, den die Religionspädagogik aus der Jugendforschung ziehen kann. Vergleichsweise wenig beachtet erscheint mir hingegen eine dritte Möglichkeit, die allerdings auch eine weit größere Herausforderung in sich schließt. Bei dieser Möglichkeit geht es nicht mehr bloß um die Jugendlichen, deren Ansprechbarkeit in Frage steht, und auch nicht mehr um einzelne Vorurteile. Statt dessen muß sich die Religionspädagogik selbst, in ihren Grundannahmen und in der Gestaltung ihrer Handlungsfelder, *in Frage stellen lassen*. Sie wird in Frage gestellt durch den Wandel des Jugendalters, auf das sie sich beziehen will.

Schon seit den 70er Jahren ist es auch in Deutschland üblich, das Jugendalter als eine geschichtliche und geschichtlich wandelbare Größe aufzufassen. Seither wird von der »Entdeckung« oder sogar »Erfindung« des Jugendalters gesprochen.[18] Dabei bedingen und bestimmen die sich ebenfalls geschichtlich verändernden gesellschaftlichen Institutionen den geschichtlichen Wandel des Jugendalters mit – angefangen bei der Schule, aber auch im Privatraum der (Klein-)Familie oder bei der Jugendarbeit. Allerdings gewinnt die Jugendkultur dabei eine zunehmend eigene Dynamik, die es ausschließt, daß sich diese Kultur beliebig durch

15 *K.E. Nipkow*, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen, ZP 27 (1981) 379-402; *A. Feige*, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover $^{2}$1982, 43; *G. Schmidtchen*, Sekten und Psychokultur, Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg u.a. 1987.

16 *J. Eiben*, Kirche, 95; vgl. auch *Barz*, Postmoderne Religion, 229ff sowie *J. Mischo*, Okkultismus bei Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Mainz 1991.

17 *W. Helsper*, Okkultismus. Die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen 1992, 25, 163ff.

18 Bahnbrechend war dabei die Untersuchung von *Ph. Ariès*, Geschichte der Kindheit, München 1975.

pädagogische Institutionen formen ließe.[19] Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung pädagogischer Institutionen und den Gestalten des Jugendalters ist also bekannt. Nur selten werden daraus aber weiterreichende Konsequenzen gezogen[20], wie ich sie hier für die Religionspädagogik konkretisieren möchte.

Angesichts der historischen Befunde ist nach dem *Passungsverhältnis* zwischen bestimmten, sich historisch einstellenden *Gestalten von Jugend* auf der einen und den in einer Gesellschaft vorhandenen (pädagogischen) *Angeboten* auf der anderen Seite zu fragen. Nur bestimmte Angebote »passen« zur jeweiligen Gestalt von Jugend, und vor allem passen sie *mehr* oder *weniger*. Manches trifft die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in hohem Maße, anderes geht daran von vornherein vorbei – wobei beides seine Ursache nicht in Tageslaunen oder wechselnder Mode hat, sondern im strukturellen Gefüge institutioneller und altersgruppenbezogener Zusammenhänge. Von der Passung zwischen institutionellem Angebot und jeweiliger Jugendgestalt hängt es ab, ob oder in welchem Maße sowie mit welchen Konsequenzen Angebote wahrgenommen werden. So setzt beispielsweise eine bündisch organisierte Form von Jugendarbeit voraus, daß Jugend als eine relativ freigesetzte, zu Selbstorganisation fähige und motivierte Lebensphase historisch sich herausgebildet hat. Entsprechende Formen von Jugendarbeit haben denn auch zu der Zeit ihre Blüte erlebt[21], als – zu Beginn des 20.Jahrhunderts – eine Kulturpubertät u.a. aufgrund der nun wirksam durchgesetzten Schulpflicht und des Verbots von Kinderarbeit allgemein üblich geworden war.

Die Religionspädagogik muß sich deshalb fragen, ob die heute für Jugendliche verfügbaren Angebote der heutigen Gestalt des Jugendalters noch entsprechen. Wenn gegenwärtig erneut ein Strukturwandel des Jugendalters beobachtet wird, so kann dies auch bedeuten, daß die bislang vorherrschenden religionspädagogischen Konzeptionen veralten und daß eine neue Ungleichzeitigkeit entsteht zwischen den religionspädagogischen Angeboten und den Realisierungsmöglichkeiten der Jugend.

19 So bes. *J.R. Gillis*, Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Weinheim/Basel 1980.

20 Grundlegend dazu *J.S. Coleman*, Die Zukunft für Kinder und Jugendliche, in: *F. Schweitzer* und *H. Thiersch* (Hg.), Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1983, 57-77.

21 Zur Geschichte der Jugendarbeit s. *F.J. Krafeld*, Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim/Basel 1984; *J. Jürgensen*, Vom Jünglingsverein zur Aktionsgruppe. Eine Geschichte der evangelischen Jugendarbeit, Gütersloh 1980.

## 2 Religionspädagogische Brennpunkte der Jugendforschung

In diesem Teil will ich versuchen, Ergebnisse der Jugendforschung auf die Religionspädagogik zu beziehen. Beabsichtigt ist eine religionspädagogische Lektüre oder Deutung der Jugendforschung, und zwar unter dem Aspekt möglicher Herausforderungen für die Religionspädagogik.

### 2.1 Der Strukturwandel des Jugendalters als religionspädagogische Herausforderung

In der Jugendforschung wird gegenwärtig von einem *Strukturwandel* des Jugendalters und von einer *Entstrukturierung* gesprochen. Gemeint sind grundlegende Veränderungen, denen das Jugendalter in seiner Gesamtgestalt unterworfen ist: Seine Hauptmerkmale seien ebenso ins Rutschen geraten wie seine zeitliche Abgrenzung im Lebenszyklus.

Gleichsam *nach unten*, zur Kindheit hin, wird es immer schwerer, feste Grenzen zu markieren. Die früher zur Abgrenzung zwischen Kindheit und Jugendalter herangezogenen physiologischen und psychologischen Kennzeichen wie das Einsetzen der körperlichen Reifungsvorgänge haben sich als beweglich erwiesen. Der Zeitpunkt der Menarche etwa hat sich in Ländern der Westlichen Welt im Verlauf von weniger als hundert Jahren um drei bis vier Jahre nach vorn verschoben. Vormals jugendkulturelle Stile treten schon in der ersten Lebensdekade auf, und auch die Verselbständigung gegenüber den Eltern setzt bereits in dieser Zeit ein. Zusammenfassend wird von einer *Verkürzung von Kindheit* gesprochen sowie von einem entsprechend *früheren Einsetzen des Jugendalters*. Das Jugendalter reicht, bei fließenden Grenzen, immer dichter an die erste Lebensdekade heran[22].
Gleichsam *nach oben*, im Verhältnis zum Erwachsenenalter, kann von klaren Grenzen noch viel weniger die Rede sein. Schon seit über zwanzig Jahren wird diskutiert, ob auf das Jugendalter überhaupt noch das Erwachsenenalter folge oder ob nicht vielmehr mit einer »Postadoleszenz« als neuem Lebensalter zu rechnen sei[23]. Außer Frage steht jedenfalls, daß das Ende des Jugendalters – schon aufgrund der verlängerten Schulzeit – mehrheitlich kaum vor der dritten Lebensdekade erreicht wird[24].
Zugleich haben die gesellschaftlichen Veränderungen auch die gleichsam inneren Merkmale des Jugendalters nachhaltig in Frage gestellt. Als klassisch angesehene Jugendtheorien (T. Parsons) verstehen das Jugendalter noch als eine Übergangszeit, die vermittelnd zwischen Kindheit und Arbeitsleben eintrete, weil der Erwerb entsprechender Qualifikationen gesichert werden müsse. In dem Maße, in dem (Jugend-)Arbeitslosigkeit den Übergang ins Arbeitsleben unsicher werden läßt und sich ein Wandel von den herkömmlichen Lebensberufen hin zu der Erwartung mehrfacher beruflicher Veränderung im Sinne beständiger Flexibilität und Mobilität vollzieht, vermag die Beschreibung des Jugendalters als Vorbereitung auf das Erwerbsleben jedenfalls subjektiv nicht mehr zu überzeugen.
Dabei ist weiter zu bedenken, daß die *Gliederung des Lebenslaufs* im ganzen *in Bewegung geraten* ist. Das Verständnis des Jugendalters als Übergangszeit setzt ja in seiner einfachsten Gestalt lediglich drei Lebensalter voraus: Kindheit, Jugendzeit und Erwachsenenalter. Nun

22 Diskussion bei *W. Fuchs*, Jugend als Lebenslaufphase, in: Jugendliche und Erwachsene '85. Bd. 1, 195-264; *M. du Bois-Reymond* und *M. Oechsle* (Hg.), Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase, Opladen 1990.
23 Zur Diskussion *Fuchs*, Jugend, 237ff.
24 Vgl. ebd. 216ff: Die Mehrheit der Jugendlichen erreicht das Ende der Schulzeit (einschließlich schulischer Berufsausbildung) erst mit 18-20 Jahren.

treten aber innerhalb des Erwachsenenalters immer deutlicher weitere Übergänge und Lebensphasen ins Bewußtsein. Angefangen von der ersten beruflichen und familiären Etablierungsphase im dritten und vierten Lebensjahrzehnt über die Midlife-Crisis in der fünften und sechsten Lebensdekade bis hin zum Prozeß des Austritts aus dem Erwerbsleben werden schon in der Zeit vor dem Ruhestand immer mehr Übergänge und Abgrenzungen gefunden. Und neuerdings ist auch das Alter zunächst selbst als eigene Lebensphase entdeckt und dann in eine Mehrzahl unterschiedlicher Phasen untergliedert worden: Man spricht von »neuen Alten«, den »jungen Alten«, »mittleren Alten« usw. – Eine solche Sicht des Erwachsenenalters hat zwangsläufig Folgen für die Wahrnehmung von Jugend: Angesichts der zahlreichen Übergänge, die nun zu einer Normalbiographie gehören, läßt sich das Jugendalter schwerlich noch als *die* Übergangszeit verstehen. Statt dessen rückt das Jugendalter ein in die Reihe vielfältiger Übergänge, die ihm vorausliegen und die ihm folgen.

Die damit beschriebenen Entstrukturierungsvorgänge folgen insgesamt dem Gefälle einer *Individualisierung*, in der vielfach überhaupt das Kennzeichen heutiger Jugend gesehen wird.[25] Individualisierung ist allerdings keine jugendspezifische Erscheinung. Es handelt sich um die für moderne Gesellschaften überhaupt typische Form von Vergesellschaftung.[26] Jugend als individuelle Übergangszeit verliert hier ihren Ausnahmestatus – *Übergänge werden zur Normalität des Lebens zu jeder Zeit.*

Was bedeutet der Strukturwandel des Jugendalters nun für die *Religionspädagogik*? Diese Frage soll so aufgenommen werden, daß die auf Jugend bezogenen religionspädagogischen *Handlungsfelder* im Blick auf ihr (Passungs-)Verhältnis zu der *veränderten Gestalt von Jugend* erörtert werden: Auf welche Gestalt von Jugend ist die religionspädagogische Angebotsstruktur implizit oder explizit zugeschnitten? Welche (unausgesprochenen) strukturellen Voraussetzungen enthält das auf Jugend bezogene religionspädagogische Programm?

Den deutlichsten Bezug auf eine bestimmte Jugendgestalt verkörpert die *Konfirmation*. Nach Auffassung mancher Jugendforscher[27] hat die Einführung der Konfirmation geschichtlich gesehen zur Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase beigetragen: Sie hat ein für damalige Verhältnisse weit hinausgeschobenes Ende des Jugendalters markiert, und damit hat sie die Lebensphase Jugend stabilisiert. Insofern ist die Konfirmation selbst Teil der Sozialgeschichte von Jugend im modernen Sinne. In eben dieser Verknüpfung mit einer nur noch im *traditionellen* Sinne *modernen* Gestalt von Jugend liegt heute ihre Schwierigkeit. Denn der Zeitpunkt der Konfirmation fällt nicht mehr mit den Fahrplänen des Jugendalters zusammen: Die Pubertät setzt bereits weit früher ein, und

25 So etwa auch *W. Schefold* und *W. Hornstein*, Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung, ZP 39 (1993) 909-930, 912.

26 Nach *U. Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986; zur religionspädagogischen Diskussion vgl. *W. Simon*, Religiöse Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung, TThZ 101 (1992) 281-301.

27 *M. Mitterauer*, Sozialgeschichte der Jugend, Frankfurt/M. 1986, 62, 34ff.

die Schulzeit reicht um Jahre über die Konfirmation hinaus. Eine Markierungsfunktion für einen auch lebensgeschichtlich hervorgehobenen Zeitpunkt kommt der Konfirmation nicht mehr zu.[28]
Ein deutliches Pendant besitzt die Verlängerung des Jugendalters sodann im *Religionsunterricht*. Dieser Unterricht ist gleichsam mit dem Jugendalter mitgewachsen. Historisch gesehen wird der Religionsunterricht für ältere Schüler in dem Maße zum Thema, in dem der Schulbesuch im frühen 20. Jahrhundert für große Teile der Jugendlichen auch über das Alter von 13 oder 14 Jahren hinaus zur allgemeinen Erfahrung geworden ist.[29] Die damit prinzipiell mögliche Passung zwischen dem schulischen Religionsunterricht in der heutigen Gestalt verlängerter Jugend wirft allerdings eigene Probleme auf: Der Religionsunterricht hat nicht nur teil an der Schule, sondern hat auch teil an der *Verschulung des Jugendalters*. Deshalb ist zu fragen, wie er dieser Verschulung entkommen oder wenigstens begegnen kann.

Dazu kommt, daß auch der schulische Religionsunterricht nicht weit genug reicht: Wird die religionspädagogische Aufnahme des verlängerten Jugendalters an die Schulzeit gebunden, dann endet mit der Schule auch das religionspädagogische Angebot. Für die *Jugendzeit der dritten Lebensdekade* ist kein entsprechendes Angebot verfügbar – es sei denn, daß Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung hier eintreten, was aber nicht ohne weiteres der Fall ist. Der traditionelle Schwerpunkt der Jugendarbeit liegt bei Jugendlichen im Alter unter 20 Jahren, und die Erwachsenenbildung konzentriert sich auf das mittlere und das höhere Alter. Für das späte Jugendalter im Sinne der Postadoleszenz besteht eine Lücke. Wenn gerade für dieses Lebensalter ein Bruch im Verhältnis zu Kirche festzustellen ist[30], so kann dies wohl nicht einfach auf ein religiöses Desinteresse in der Postadoleszenz zurückgeführt werden. Zumindest muß kritisch gefragt werden, ob darin nicht auch eine Distanz der Kirche gegenüber den zum Teil unkonventionellen Lebensformen und –stilen dieser Altersgruppe zum Ausdruck kommt.

Damit komme ich zur Situation der *Jugendarbeit*, die im Vergleich zu Religions- und Konfirmandenunterricht allerdings nur schwer zu überblicken ist. Ihre Strukturen sind vielfältiger und lassen sich nicht auf einen Nenner bringen. Ich bediene mich deshalb einer einfachen Typologie – nicht mit dem Anspruch, damit repräsentativ *die* Jugendarbeit

28 Diese These habe ich weiter entfaltet in meinem Beitrag: Wer sind die Konfirmanden? Neuere Forschungsergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung und religiösen Entwicklung im Konfirmandenalter, PTh 83 (1993) 119-136. Anders *H. Luther*, der die Konfirmation als Abschluß der Kindheit verstehen will, vgl. – auch mit kritischen Kommentaren – *H. Luther*, *Ch. Bäumler* und *W. Neidhart*, Theologie der Konfirmation – Henning Luthers letzte Thesen und Fragen, ThP 27 (1992) 193-209.
29 Dazu *Schweitzer*, Die Religion des Kindes, 252ff.
30 Als Spezialstudie *A. Feige*, Kirche auf dem Prüfstand: Die Radikalität der 18-20jährigen. Biographische und epochale Elemente im Verhältnis der Jugend zur Kirche – ein Vergleich zwischen 1972 und 1982, in: *J. Matthes* (Hg.), Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage »Was wird aus der Kirche?«, Gütersloh 1990, 65-98; weiterhin *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Der Dienst der Evangelischen Kirche an der Hochschule. Eine Studie im Auftrag der Synode der EKD, Gütersloh 1991.

zu erfassen, sondern in der Absicht, Voraussetzungen und Konsequenzen *bestimmter* Formen von Jugendarbeit sichtbar zu machen.

Von den in der Literatur häufig verwendeten Typisierungen[31] weiche ich dabei insofern ab, als ich mich nicht am inhaltlichen Profil, das in der Regel in der Dimension *politisch vs. missionarisch* wahrgenommen wird, orientiere. Statt dessen soll hier, die unterschiedlichen Inhaltsprofile übergreifend, die soziale Organisationsform im Vordergrund stehen. In diesem Sinne unterscheide ich zwischen Angeboten mit *festen Gruppen* (vornehmlich in der Gemeinde) und Angeboten mit *offener Struktur* (vornehmlich in einer größeren Region).
Wie oben bereits erwähnt, liegt die Wurzel der in festen, auf Dauer angelegten Gruppen organisierten Jugendarbeit historisch in der bündischen Tradition besonders des frühen 20.Jahrhunderts. Sie setzt eine bestimmte Gestalt von Jugend voraus. Am besten gerecht wird sie einer Jugend, die sich als von den Erwachsenen abgegrenzte, aber selbst deutlich konturierte Lebensphase erfährt und die sich mit einer eigenen Jugendkultur darstellt. Eben damit beruht sie auf Voraussetzungen, die heute weithin nicht mehr existent sind. – Eine offene Form von Jugendarbeit hingegen, die ohne definierte oder dauerhafte Zugehörigkeiten auskommt, fügt sich leichter mit einer Situation, in der die Lebensphase Jugend an Kontur verliert und eine Jugendkultur als Einheit nicht mehr festzustellen ist. Weiterhin entspricht sie der Verfügbarkeit von Freizeit bei Jugendlichen, die noch nicht für den eigenen Lebensunterhalt verantwortlich sind.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß der Strukturwandel des Jugendalters Herausforderungen für alle religionspädagogischen Handlungsfelder in sich schließt – Herausforderungen, die m. E. verstärkt wahrgenommen werden müssen.

Trotz seiner anderslautenden Bezeichnung soll im vorliegenden Zusammenhang der *Kindergottesdienst* zumindest erwähnt werden. Auch er ist vom Strukturwandel des Jugendalters betroffen. Herkömmlicherweise reicht er in die Zeit hinein, die wegen der Vorverlagerung von Adoleszenz nunmehr dem Jugendalter zugerechnet werden muß. Der These vom früheren Ende der Kindheit entspricht die Beobachtung, daß der Kindergottesdienst sich lebensgeschichtlich gesehen ebenfalls in ein früheres Alter verlagert.[32] Die Kinder im Kindergottesdienst werden gleichsam immer jünger, die Arbeit mit den älteren und ältesten Kindern des Kindergottesdienstes wird schwieriger oder fällt, mangels Beteiligung, überhaupt aus.

## 2.2 Das Auseinandertreten individueller und kirchlicher Religion: Religionspädagogik zwischen Kirchenbindung und Kirchendistanz

Die übergreifende Tendenz, auf die die Jugendforschung der 80er Jahre verweist, liegt im Auseinandertreten von individueller und kirchlicher Religion. Die Kirchenbindung der Jugendlichen wird schwächer, die Teilnahme an kirchlichen Veranstaltungen vom Gottesdienst bis zur Jugendarbeit ist gering. Gleichzeitig bleibt bei den Jugendlichen aber, in

31 Für die Überwindung der herkömmlichen Typisierungen spricht sich auch aus *T. Schmieder*, Jung sein und evangelisch. Bericht über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit (aej.SB 8), Stuttgart 1984, 97ff. (»Rückblick auf die Polarisierungsdebatte«).
32 *G. Adam*, Kindergottesdienst, in: *ders.* und *R. Lachmann* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 279-313, 279.

Gestalt von Sinn- und Orientierungsfragen sowie in der Form privater religiöser Praxis wie dem Beten oder dem Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod, ein deutlich religiöses Interesse bestehen[33]. Von einem Prozeß, der einfach als Säkularisierung zu bezeichnen wäre, ist nicht auszugehen. Was institutionell als Säkularisierung und Religionsverlust wahrgenommen wird, ist individuell gesehen als Wandel von Religion zu deuten. Zu konstatieren ist ein *Nachlassen der Kirchlichkeit* und zugleich eine *bleibende Religiosität*. Bei den individuellen Religionsformen wurde in den 80er Jahren sogar eine (leichte) Zunahme festgestellt[34], die auch mit einem positiveren Bild von Kirche einhergeht[35], ohne daß sich dies in einem veränderten Teilnahmeverhalten niedergeschlagen hätte.

Die Religion Jugendlicher ist in hohem Maße individualisiert, und sie ist privatisiert. Eine Verbindung mit den Gemeinschaftsformen von Kirche oder kirchlicher Jugendarbeit wird höchstens punktuell gesucht. Auch alternative Gemeinschaftsbindungen, sei es von neo-religiösen Gruppen oder in der okkulten Szene, werden in der Regel nicht eingegangen. Untersuchungen zu den religiösen Interessen kirchlich nicht gebundener Jugendlicher[36] verweisen auf eine unter der alltäglichen Oberfläche verborgene Religion, auf allgemeine Sinnfragen sowie auf elementare Lebensfragen z.B. nach Gottes Hilfe in höchster Not, besonders angesichts eines frühen oder unerwarteten Todes. Verbreitete Glaubenshaltungen etwa im Blick auf das Leben nach dem Tod bleiben inhaltlich diffus. Sie sind weder (bewußt) nicht-christlich, noch sind sie christlich gefüllt.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß Kirche für Jugendliche einen von ihrer eigenen Teilnahme gleichsam unabhängigen Repräsentationswert besitzt, der auch für die nicht-kirchliche Religion bedeutsam bleibt. Viele kirchenferne Jugendliche halten die Kirche für unverzichtbar. Die Vorstellung einer Gesellschaft ohne Kirche findet bei den Jugendlichen zumindest in der alten Bundesrepublik kaum Zustimmung.[37]

Religiös bedeutsame Lebensfragen brechen für Jugendliche auch außerhalb der für gewöhnlich als religiös angesehenen Zusammenhänge auf. Diese Lebensfragen besitzen zumindest insofern eine enge Verwandtschaft mit Religion, als es auch hier um Sterben und Tod, um das Ganze des Lebens sowie – etwa bei »Krieg und Frieden« oder »Ökologie« – um das Ende der Welt im Sinne einer bewohnbaren Erde geht. Der nach wie vor hohe Stellenwert,

33 Über die bislang genannte Literatur sowie besonders den Beitrag von *V. Drehsen* im vorliegenden Band hinaus verweise ich auf die Darstellung von *I.*und *W. Lukatis*, Jugend und Religion in der Bundesrepublik Deutschland, in: *U. Nembach* (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Frankfurt/M. u. a. 1987, 107-144, und die Untersuchung von *G. Schmidtchen*, Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen. Opladen 1993, bes. 155ff.

34 *Eiben*, Kirche, 102f.

35 *Schmidtchen*, Ethik, 162.

36 Als solche Studien, die auch kirchlich nicht gebundene Jugendliche einschließen, vgl. *K.E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987; *W. Sziegaud-Roos*, Vorstellungen, *F. Schweitzer* und *A.A. Bucher*, Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung, in: *A.A. Bucher* und *K.H. Reich* (Hg.), Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung, Freiburg/Schweiz 1989, 121-147; *H. Schmid*, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989. Etwas anders gelagert ist die für den Zusammenhang von Adoleszenzkrise und Religion aufschlußreiche Studie von *A. Schöll*, Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh 1992.

37 *Schmidtchen*, Ethik, 162.

den diese Themen für Jugendliche besitzen, zeigt an, wo heute Lebensfragen dringlich werden.[38]

Wie ist die verstärkte Herausbildung einer nicht-kirchlichen Religion religionspädagogisch zu beurteilen? Welche Handlungsperspektiven werden von den Befunden der Jugendforschung gestützt? Liegt das Ziel in einer möglichst weitreichenden kirchlichen (Wieder-) Einbindung der Jugendlichen, oder soll sich die Religionspädagogik ihrerseits bewußt auf die Seite der Jugendlichen schlagen, um gemeinsam mit ihnen ihre Identität im kritischen Gegenüber zur Kirche zu finden? – In der Praxis ist heute wohl beides zu finden, etwa als kirchlich-missionarische Jugendarbeit oder als Religionsunterricht, den die Unterrichtenden in »symbiotischer Distanz« zu Kirche[39] gestalten. – Beide Handlungsorientierungen stehen aber in der Gefahr, zu kurz zu greifen: Auch ein noch so engagiert missionarischer Ansatz erreicht heute schon aufgrund der erheblichen Vorbehalte Jugendlicher gegen jeden Versuch, sie zu missionieren, nur einen sehr begrenzten Teil der Jugend. Weiterhin steht einer stärkeren Bindung an Kirche die tief verwurzelte Distanz im Verhältnis zu allen Institutionen entgegen.[40] – Ein kritischer Religionsunterricht hingegen, der auf Distanz zur Kirche bleibt, scheint einem großen Teil der Jugendlichen entgegenzukommen. Im Gesamtprofil religionspädagogischer Angebote ist heute der schulische Religionsunterricht für Jugendliche am leichtesten zugänglich. Aus der Teilnahme an diesem Unterricht *können* zwar Verpflichtungen hinsichtlich eigener religiöser Identifizierung und Werthaltungen erwachsen, aber im Rahmen der staatlichen Schule *müssen* sie es *nicht*.

Diese zunächst theoretisch formulierte Erwartung wird durch empirische Ergebnisse gestützt. Offenbar erfahren Jugendliche den Religionsunterricht tatsächlich als ein Angebot, das ihnen in seiner Offenheit entgegenkommt.[41] Um so mehr muß dann aber eine seit etwa Mitte der 80er Jahre verstärkt sich artikulierende Krisenwahrnehmung auf seiten der Religionslehrerinnen und Religionslehrer erstaunen. In eben dem Zeitraum, für den sozialwissenschaftliche Jugendstudien eine »gewisse

38 Programmatisch *M. Veit*, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, JRP 1 (1985) 3-28; vgl. auch *H. Schmid*, Die religionspädagogische Relevanz von abgetragenen Turnschuhen, KatBl 110 (1985) 498-507; *R. Sauer*, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube. Eine Spurensuche, Freiburg u.a. 1990.

39 So *A. Feige*, Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkskirchliche Strukturen, in: *ders.* und *K.E. Nipkow*, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988, 5-62, 41.

40 Zur weiteren Diskussion im Blick auf die Jugendarbeit *F. Schweitzer*, Sinnsuche Jugendlicher in Distanz oder Nähe zur Kirche?, in: *M. Affolderbach* und *R. Hanusch* (Hg.), Was wird aus der Jugendarbeit? Zu den Perspektiven eines kirchlichen Arbeitsfeldes (aej.SB 13), Stuttgart 1990, 81-103.

41 Pointiert herausgearbeitet hat dies *Feige*, Kirchenmitgliedschaft, 373.

Umkehrung« des Säkularisierungstrends[42] beobachten und von einem verstärkten religiösen Interesse sprechen, scheinen die in der Schule Unterrichtenden beinahe das Gegenteil wahrzunehmen: Sie sehen einen »neuen Schüler«, einen vollständigen »Traditionsabbruch« und ein »Verschwinden« christlicher Tradition.[43] Religionsunterricht mit solchen Jugendlichen sei fast unmöglich geworden.

Wie ist diese Spannung zwischen den Ergebnissen der Jugendforschung und den Wahrnehmungen der Unterrichtenden zu erklären? Sind die sozialwissenschaftlichen Ergebnisse unzuverlässig? Handelt es sich bei den Unterrichtserfahrungen um Einzelfälle? Liegt es an den Lehrplänen und Unterrichtskonzeptionen[44], die an den neu und verstärkt hervortretenden religiösen Interessen der Jugendlichen vorbeigehen? Oder machen sich hier Generationsunterschiede bemerkbar – zwischen einer Lehrergeneration, die entscheidende Prägungen zu einer Zeit erhalten hat, in der andere religiöse Orientierungen im Vordergrund standen als bei heutigen Jugendlichen? – All dies mag eine Rolle spielen. Kein Zweifel kann aber bestehen, daß der Religionsunterricht seine besondere Chance der Offenheit für die individuelle Religion Jugendlicher nur in dem Maße realisieren kann, in dem er diese Religion tatsächlich wahrzunehmen vermag. Eine solche Wahrnehmungsfähigkeit steht heute in der Religionspädagogik offenbar noch nicht zu Gebote. M.E. gehört sie zu den zentralen Herausforderungen, die sich aus der Jugendforschung ergeben.

## 2.3 Jugend und Religion in der früheren DDR: Religionspädagogik vor offenen Fragen

Ob das Gesagte auch für die neuen Bundesländer gilt, läßt sich nicht ohne weiteres sagen. Zunächst ist festzuhalten, daß in den neuen Bundesländern eine Jugendforschung, die der in den alten Bundesländern vergleichbar wäre, bislang nicht existiert. Es gibt zwar Daten, die in mancher Hinsicht auch über die religiösen Orientierungen der Jugendlichen zu DDR-Zeiten Auskunft geben, aber diese Daten sind spärlich, und sie sind unter deutlich anderen Gesichtspunkten erhoben worden.[45] Dazu kommen dann die im Rahmen der neuesten Jugendstudien gesammelten Angaben, die aber – wie oben dargestellt – gerade in religiöser Hinsicht nur wenig Tiefenschärfe besitzen.

Soweit Untersuchungsergebnisse verfügbar sind[46], stimmen sie in einem

42 *J. Zinnecker* und *A. Fischer*, Die wichtigsten Ergebnisse, in: Jugend '92. Bd. 1, 213-306, 238.

43 *Bergau*, Traditionsabbruch, bes. 21ff; vorsichtiger ders., Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen, EvErz 39 (1987) 636-654.

44 So jetzt verschiedene Beiträge in *Hilger* und *Reilly* (Hg.), Religionsunterricht.

45 Zur allgemeinen Charakterisierung vgl. jetzt den kritischen Überblick von *Schefold* und *Hornstein*, Pädagogische Jugendforschung.

46 Neben den bereits genannten Beiträgen von Eiben und Barz s. vor allem *G. Lange*, Religiöses Bewußtsein DDR-Jugendlicher, in: *W. Friedrich* und *H. Griese* (Hg.), Jugend und Jugendforschung in der DDR. Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den 80er Jahren, Opladen 1992, 154-162; *N. Basic*, Der Zusammenhang zwischen Religiosität und anderen Variablen bei Jugendlichen aus Ost und West, in: *Deutsches Jugendinstitut*, Schüler an der Schwelle zur Deutschen Einheit. Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West, Opladen 1992, 128-136.

deutlich von den alten Bundesländern *unterschiedenen Bild* überein. Vier Aspekte lassen sich hervorheben:

– Erstens bilden die kirchennahen Jugendlichen der (Prozent-)Zahl nach eine kleinere Gruppe. Nur etwa 20% der Jugendlichen rechnen sich selbst im weitesten Sinne der Kirche zu.
– Zweitens sind die der Kirche Fernstehenden säkular geprägt. Eine individuelle oder private Religion ist bei ihnen, jedenfalls an Hand der im Westen als bedeutsam erwiesenen Merkmale, nicht festzustellen.
– Drittens ist die Grenze zwischen den kirchlichen und den nicht-kirchlichen Jugendlichen aber auch in den Neuen Bundesländern fließend: Religion gibt es auch dort außerhalb der Kirche, aber im Vergleich zu den alten Bundesländern nur in geringerem Maße.
– Viertens schließlich haben kirchennahe Jugendliche in den Neuen Bundesländern einen anderen Stil: Im Westen erscheinen kirchliche Jugendliche in ihrer Lebenshaltung als gesellschaftlich eher angepaßt – im Osten hingegen weisen kirchlich orientierte Jugendliche eher nicht-konventionelle Züge auf.

Von erheblichem Gewicht sind aber insgesamt die *bisher nicht geklärten Fragen*. Eine offene, sich auf die Sinn- und Wertorientierungen der Jugendlichen einlassende Jugendforschung steht noch aus. Erst sie könnte darüber Aufschluß geben, wie die Lebensziele dieser Jugendlichen aussehen, woher sie diese Ziele beziehen und wie sie sie begründen. Dabei ist auch zu bedenken, daß die verfügbaren Daten aus den Jahren bis 1991 stammen und daß die Entwicklung auf mittlere und längere Sicht so kurz nach der Vereinigung noch gar nicht abzusehen war. Welche Orientierungen beispielsweise werden diejenigen Jugendlichen einmal ausbilden, die den DDR-Staat nur noch als Kinder erlebt haben – was ja beispielweise schon für die Konfirmanden und Konfirmandinnen des Jahres 1994 zutrifft?

Mit einiger Gewißheit steht zu erwarten, daß die bildungs- und ausbildungsinstitutionelle Anpassung der neuen an die alten Bundesländer in absehbarer Zeit zu *biographischen Strukturidentitäten* führt: Die Lebensläufe der Jugendlichen werden sich einander angleichen. – Vermutlich werden sich die Voraussetzungen der Religionspädagogik im Jugendalter im Osten aber dennoch zumindest für erhebliche Zeit anders darstellen als im Westen. Die konzeptionellen Überlegungen im folgenden sind deshalb in erster Linie für den Westen formuliert. Für den Osten können sie nicht mehr sein als ein Anstoß, der in eigenen Überlegungen weiterzuführen wäre.

## 3 Konzeptionelle Perspektiven: veränderte Angebotsstrukturen, Inhalte und Kompetenzen

Konzeptionelle Perspektiven setzen eine Klärung nicht nur von Bedingungen, sondern auch von religionspädagogischen Zielen voraus. Da ich eine ausführliche Zieldiskussion hier nicht mehr führen kann, begrenze ich mich auf solche Aspekte, die mir angesichts des Gesagten unmittelbar plausibel erscheinen.

### 3.1 Zur Notwendigkeit veränderter Angebotsstrukturen

Die am weitesten reichenden Fragen brechen wohl durch die Überlegungen zum Verhältnis zwischen der heutigen Gestalt von Jugend und den religionspädagogischen Angeboten für Jugendliche auf. Deshalb setze ich an dieser Stelle ein. Die Bedeutung solcher Strukturfragen wird heute zwar gesehen, aber ihr Gewicht wird noch bei weitem unterschätzt.[47]

Als zentrale Aufgabe erscheint die Suche nach Möglichkeiten, für bestimmte, durch den Wandel des Jugendalters neu entstandene oder neu akzentuierte Lebensabschnitte und Lebenslagen angemessene religionspädagogische Angebote zu eröffnen. Diese Aufgabe ist nicht nur deshalb so dringlich, weil das Fehlen solcher Angebote die Kirchendistanz Jugendlicher weiter verstärkt – und zwar nicht aufgrund von Säkularisierungsprozessen, sondern als Folge einer Ungleichzeitigkeit auf seiten von Religionspädagogik und Kirche. Die Notwendigkeit neuer Strukturen erwächst aber viel mehr noch aus der Situation der Jugendlichen selbst. Denn die Situation, in der durch den gesellschaftlichen Wandel und durch die Individualisierung neue Lebenslagen entstehen, ist in sich selbst krisenhaft. Sie verlangt vom einzelnen eine Bewältigung, an der zumindest ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen zu scheitern droht[48].

So stellt sich im Blick auf die »neuen« Abschnitte des Jugendalters die Frage, ob und wie zielgruppenspezifische Angebote entwickelt werden können, die sich ausdrücklich an die Jugendlichen der entsprechenden Altersgruppe wenden. Das gilt etwa für die 10-13jährigen, die heute gleichsam *zwischen* Kindheit und Jugendalter durchfallen, sowie für die Postadoleszenz als Lebensphase *zwischen* Jugend und Erwachsenenalter.

Im Blick auf das *mittlere Jugendalter* wirft vor allem die Individualisierung Probleme auf, und zwar für die Jugendlichen ebenso wie für die Jugendarbeit. Die geringe Zahl der Jugendlichen, die sich heute in der kirchlichen Jugendarbeit engagieren, dürfte u.a. darauf zurückzuführen sein, daß diese noch immer mit festen Gruppen in Verbindung gebracht wird. Dieses Bild kann den Zugang erschweren – vor allem für solche Jugendliche, die keine definierte Form der Zugehörigkeit anstreben oder sie gerade meiden wollen.

Allerdings kann angesichts der mit der Individualisierung ebenfalls verbundenen möglichen *Isolation* das Angebot einer beständigen *Zugehörigkeit*, die nicht von der manchmal brüchigen Grundlage persönlicher Sympathien abhängig ist, in neuer Weise attraktiv werden. Voraussetzung dafür ist freilich die Wahrnehmung neuer Akzente: Die Anforderungen an den persönlichen Gehalt von Beziehungen in solchen Gruppen wachsen in dem Maße, in dem sie einer verstärkten Isolation in der Gesellschaft gegenüberstehen. Die bewußte Pflege der Beziehungsdimension wird deshalb zu einer eigenen Herausforderung für die gruppenbezogene Jugendarbeit.

47 Vgl. z. B.: Beobachtungen und Anregungen zur Situation, Grundlagen und Perspektiven evangelischer Jugendarbeit im westlichen Teil Deutschlands. Ein Arbeitspapier der *Jugendkammer der EKD* (EKD-Texte 43), Hannover 1992, das solchen Fragen zwar einen kleinen Abschnitt widmet, aber offenbar noch keine grundsätzliche Bedeutung beimißt (vgl. 27ff). Ähnliches gilt für die katholische Stellungnahme: Leitlinien zur Jugendpastoral, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Bonn 1991; zur weiteren Diskussion vgl. das Themenheft der Zeitschrift *Diakonie* 6/1992.

48 Z.B. *H. Bilden* und *A. Diezinger*, Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten, ZP 30 (1984) 191-207.

In den Zusammenhang der Jugendarbeit gehört ferner eine stärkere Kooperation mit der Schule. Eine solche Kooperation zwischen *Schule und Jugendarbeit*[49] besitzt Vorteile für beide Seiten. Die Jugendarbeit kann mit dazu beitragen, daß die Schule nicht auch noch die Freizeit immer weiter verschult: Indem die Jugendarbeit in der Schule und in Zusammenarbeit mit der Schule eigene Akzente zu setzen weiß, wirkt sie der Gefahr einer solchen Verschulung entgegen. Umgekehrt kann die Jugendarbeit die Jugendlichen in der Schule an dem Ort erreichen, an dem diese Jugendlichen einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen und an dem existentielle und manchmal existenzbedrohende Probleme aufbrechen.

Schließlich ist an die veränderte Bedeutung der *Konfirmation* zu erinnern sowie an die Notwendigkeit, die Aufgaben der Konfirmandenarbeit neu zu fassen. Wenn die Konfirmation durch den Wandel der Lebensalter ihre mögliche Funktion der Markierung eines lebenszyklischen Einschnitts verliert – eben weil dieser Einschnitt als Übergangspunkt zum Erwachsenenalter so nicht mehr existiert, dann ist es konsequent, die Konfirmandenarbeit stärker als langfristige Begleitung auszulegen. Die Konfirmation kann nicht mehr als Abschluß der religiösen Sozialisation in Familie und Schule angesehen werden. Sie wird vielmehr in starkem Maße selbst Teil der religiösen Sozialisation und enthält nun, angesichts der Kirchen- und Gemeindeferne vieler Eltern, die Chance einer bewußt gestalteten »Erstbegegnung« mit Kirche. Diese Chance wird freilich nur in dem Maße genutzt, in dem Kirche tatsächlich als Lebensraum für Jugendliche erfahrbar wird.[50]

## 3.2 Alltags-, Lebens- und Erfahrungsbezug religionspädagogischer Inhalte

Der Religionsunterricht ist nach dem Gesagten (bes. 2.2) in neuer Weise gefragt. Seine Chance liegt in der Offenheit für kirchlich nicht gebundene Religion – an der Nahtstelle zwischen den individuellen und kirchlichen Formen des Christentums. Offenbar gelingt es diesem Unterricht derzeit aber nur sehr bedingt, eine Brücke zwischen der christlichen Tradition und der Lebenswelt oder Religiosität heutiger Jugendlicher zu schlagen. Das gilt, den vorliegenden Berichten zufolge, selbst für die am weitesten fortgeschrittenen religionspädagogischen Modelle. Weder Korrelation noch Elementarisierung gelten noch als gangbarer Weg.

Angesichts der von der Jugendforschung beschriebenen Individualisie-

49 Erste Ansätze dazu enthalten die Hefte der Reihe »Gemeinde und Schule«, die seit 1989 vom RPI-Loccum herausgegeben werden; vgl. jetzt auch *M. Weingardt* (Hg.), Lebensräume öffnen. Neue Schritte zum kreativen Miteinander von Jugendarbeit – Schule – Gemeinde. Dokumentation örtlicher Projekte. Pilotprojekt »Jugendarbeit und Schule« 1989-1992, Stuttgart [3]1993 sowie: Inner- und außerschulische Jugendbildung im Dialog. Beiträge der Konsultation »Lebensräume öffnen: Neue Schritte zum kreativen Miteinander von Jugendarbeit – Schule – Gemeinde«, Stuttgart 1993.

50 *J. Matthes*, Kirche und Jugend in der Bundesrepublik Deutschland, in: *M. Affolderbach* und *H.-U. Kirchhoff* (Hg.), Miteinander leben lernen. Zum Gespräch der Generationen in der christlichen Gemeinde. Empfehlungen der Jugendkammer und Dokumente der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1985, 98-113, hat zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß in dieser historisch neuen Situation, in der die Kirche die religiöse Erziehung nicht mehr einfach der Familie als Hauptträger überlassen kann, eine große Herausforderung für kirchliche Strukturen liegt. Konnte sich die Kirche bislang leisten, daß im »institutionellen Teil des volkskirchlichen Systems ... Jugend als gewachsene Realität, als Lebenswelt nicht« vorkommt, weil die »Institution Kirche ... vorrangig eine Erwachsenenwelt« ist, so sei dies nun nicht mehr länger möglich. Dies sei »das strukturelle Grundproblem im Verhältnis der Institution Kirche zur Jugend: sie hat sie nicht, sie muß sie sich holen – oder zu ihr hingehen« (107).

rung von Religion gibt es zu einem alltags-, lebens- und erfahrungsbezogenen Religionsunterricht aber keine Alternative. Das Ziel religionsdidaktischer Reformen kann heute nur darin liegen, die Korrelations- und Elementarisierungsversuche offener und flexibler zu gestalten. Mit curricular vorgegebenen Korrelationsschemata oder Problem- bzw. Elementarisierungskatalogen kann ein Bezug auf individualisierte und privatisierte Religion jedenfalls nicht gelingen.[51]

Weiterhin werfen der Wandel der religiösen Sozialisation und die Kirchendistanz vieler Jugendlicher die Frage auf, ob und wie der Religionsunterricht selbst zu einem Ort von Erfahrung und Praxis werden kann. Eine allein theoretisch-abstrakte Erschließung von Glaube und Religion ist wenig aussichtsreich – für die Jugendlichen erwachsen daraus noch kaum Anstöße oder Hilfen. Schule und Unterricht sollen und können nicht an die Stelle von Kirche, Gemeinde oder Elternhaus treten, und religiöse Erfahrungen können in der Schule nicht inszeniert werden. Aber auch wenn diese Grenze beachtet wird, bleibt die Möglichkeit für ein praktisches Lernen, wie es die Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert versucht hat und wie es heute, in veränderter Form, wieder aufzunehmen wäre. – Dies gilt im übrigen auch von der Schule her: Wenn es zutrifft, daß Schule sich heute als Lebens- und Erfahrungsraum verstehen muß, dann kann sich der Religionsunterricht von dieser Aufgabe schwerlich dispensieren. Vielmehr muß sein Beitrag zu einer solchen Schule neu bestimmt werden, was von der Religionspädagogik derzeit kaum geleistet wird. Das Problem einer Verschulung von Religion muß neu diskutiert werden.

### 3.3 Wahrnehmungsfähigkeit als religionspädagogische Kompetenz

Den beschriebenen Veränderungen bei den religionspädagogischen Aufgaben entspricht als weitere Voraussetzung eine verstärkte Wahrnehmungsfähigkeit im Blick auf die Jugendlichen. Offenbar werden die Sinnfragen, Sinnorientierungen und religiösen Praxisformen Jugendlicher heute weithin übersehen, in der Theorie ebenso wie in der Praxis. Wenn die individuellen und privaten Formen von Religion aber immer weiter zunehmen, dann wird deren Aufnahme und Deutung zu einer eigenen religionspädagogischen Grundaufgabe. Wer die Jugendlichen sind und welche Erfahrungen und Erwartungen sie in den Religions- und Konfirmandenunterricht mitbringen, kann nicht mehr als bekannt vorausgesetzt werden. Es muß vielmehr eigens und individuell und vor allem immer wieder neu *wahrgenommen* werden.

Die Individualisierung des Jugendalters bringt es dabei mit sich, daß auch die sozialwissenschaftliche Jugendforschung immer weniger zu verallgemeinerbaren Aussagen gelangen kann. Auch der Rückgriff auf die Jugendforschung kann deshalb eine angemessene Wahrnehmung der Jugendlichen noch nicht gewährleisten. Schon der notwendig allgemeine Charakter solcher Theorien läßt eine bloße Anwendung auf den Einzelfall gar nicht zu. Daher ist es am Ende vor allem das *eigene religionspädagogische Sehen und Denken*, das heute neu gefragt ist und

51 Zur weiteren Diskussion sowie zu den Thesen im folgenden s. *F. Schweitzer*, Erfahrung – Dialog – Verantwortung: RU in der Schule für morgen, KatBl 119 (1994) 245-255.

das deshalb als persönliche Kompetenz ausgebildet werden muß.[52] Dazu fordern uns die Jugendlichen heraus. Denn ihre Religion ist nicht einfach verschwunden, auch wenn sie einer oberflächlichen oder institutionszentrierten Betrachtung notwendig verborgen bleibt.

*Abstract*
This article is aimed at constructive perspectives for religious education arising from current research on youth and religion. The relationship between youth studies and religious education is analyzed in order to identify focal aspects for religious education. Changes of adolescence within human development are considered with special emphasis on their consequences for attitudes towards church and religion in West and East Germany. Finally practical perspectives for religious education in various fields are described.

52 Ein Beispiel für solche Wahrnehmungsfähigkeit bietet *Ch. Bizer*, Jugend und Religion, PTh 81 (1992) 166-180. – Zum weiteren Zusammenhang der Frage nach religionspädagogisch angemessenen Wahrnehmungs- und Forschungsmethoden s. jetzt *Comenius-Institut* (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993.

1.3.1

Wilhelm Behrendt

# »Ist das nicht geile Musik?«

## Kinder entdecken ihre Geschichte

Wie lassen sich Jugendkultur und Religionsunterricht auf einen Nenner bringen?

Daß Jugendliche mit Religion nichts zu tun haben wollen, ist ein alter Hut. Die einen nennen das ganz einfach Traditionsabbruch und suchen nach neuen Anknüpfungspunkten, um die Jugendlichen zurückzugewinnen für die Sache des Religionsunterrichts. Andere beklagen erst gar nicht einen Verlust, sondern setzen bei dem an, was die Jugendlichen in den Unterricht mitbringen, werten dies auf, indem sie darin eine eigene Kultur sehen und die Jugendlichen in ihrer Eigenheit bestärken. Wie der Religionsunterricht auf diese Weise Jugendliche aufnimmt und ihren Weg finden läßt, ohne dabei seine eigene Sache aus dem Spiel zu lassen, davon soll hier die Rede sein.

Doch wo setzt Jugendkultur an, und wie äußert sie sich im Trend der gesellschaftlichen Veränderungen? Ich bin selber gespannt bei der Übernahme eines fünften Schuljahrs in der Gesamtschule, was die neuen Schüler und Schülerinnen aus der Grundschule mitbringen. Was ist bereits an religiösem Vorverständnis da, und welche kulturellen Ausprägungen sind zu beobachten? Ich greife nicht auf die Rede von einer »veränderten« Kindheit zurück, sondern lasse die Schüler eigene Vorstellungen entwickeln und vortragen:

Die erste Geschichte im Religionsunterricht, die sie an das Krankenbett eines Mitschülers heranführt, ist ihnen nicht fremd. Sie lesen und spielen mit verteilten Rollen und im Perspektivenwechsel die Geschichte vom »barmherzigen« Mann aus Samaria. In der Perspektive dessen, der unter die Räuber gefallen ist und am Boden liegt, reden die Kinder über ihre eigenen Erfahrungen von Unbarmherzigkeit: Ihre Hilfeschreie werden nicht gehört, sie werden als Kinder nicht ernst genommen, wenn sie am Boden liegen: »Stell dich doch nicht so an!« »Das ist doch gar nicht so schlimm!«

Diese und andere Sätze, die weitere Verletzungen ahnen lassen, sind Erfahrungen von Ohnmacht in einer Gesellschaft, deren Religion ich hier vereinfacht »Kultur der Stärke« nennen möchte. Schwächen zu zeigen und Angst zu haben, sind Zeichen von »Kindlichkeit«, die möglichst

schnell abzulegen sind. Entsprechend reagieren meine Fünftkläßler auf die gerade abgeschlossene Phase ihrer Kindheit der ersten vier Grundschuljahre, indem sie sich davon zu distanzieren versuchen. Ihre lauten und manchmal auch gewalttätigen Äußerungen verstehe ich als Anpassung an die Stärkeren, an die Welt der Erwachsenen, als einen Versuch, selber stark sein zu wollen. Zugleich verbergen sich darin die ohnmächtigen Schreie: Es ist der Wunsch, die eigenen Ohnmachtserfahrungen zu kompensieren.
Wie kann ich als Religionslehrer diesen Aspekt im Unterricht aufnehmen, handelt es sich doch um eine elementare religiöse Erfahrung dessen, der am Boden liegt: schreien und nicht gehört werden?

Verweigerte Annahme, fehlender Zuspruch, auf sich selbst zurückgeworfen und angewiesen sein, das sind Momente, die die Lebensgeschichte und Lebensumwelt von Kindern heute prägen. Was liegt da näher, als diese Kinder aufzurichten und sie stark zu machen, sie Strategien üben und lernen zu lassen, die es ihnen ermöglichen, ihre Ängste und Schwächen nicht aus der Perspektive des Stärkeren beurteilen zu müssen, sondern ihnen die Chance zu geben, ihren eigenen Weg zu finden und auch zu gehen. Ich kann und muß als Religionslehrer im Kontext von Schule meinen Beitrag dazu leisten und ihnen Möglichkeiten aufzeigen, daß sie diesen eigenen Weg auch selber entdecken, daß sie ihre eigene Sprache finden, daß daraus eine ihnen eigene Kultur entsteht, die sie auch gegen gesellschaftliche Trends durchhalten. Als Lehrer und Erwachsener kann ich als Wegbegleiter diesen Weg ein Stück mitgehen.

So kann Unterricht für Schülerinnen und Schüler Erfahrung von Annahme, von vorbehaltloser Akzeptanz und Wertschätzung sein. Es bleibt Aufgabe der Schule, Kinder stark zu machen. Ob die Weihnachtsgeschichte dazu einen Beitrag leisten kann?

## Alle Jahre wieder

Wenn Kinder in Deutschland Weihnachten feiern, dann tun sie das im Überfluß. Sie bekommen viel geschenkt, werden mit Geschenken überschüttet. Konsumrausch und Weihnachtsrummel verdecken das Weihnachgeschehen. Alle Jahre wieder ...
Und jedes Jahr wieder die Frage im Religionsunterricht: was mache ich diesmal in der Adventszeit? Wie bringe ich meinen Schülern rüber, daß noch andere Dimensionen in der Geschichte von Bethlehem stecken, ohne dabei einen moralischen Unterton beizumischen und ihnen den Spaß an den Dingen, die vielleicht ihre Weihnachtsfreude ausmachen, zu verderben? Wie erzähle ich von Jesu Geburt, ohne den Zeigefinger zu erheben und sie darüber belehren zu wollen, daß wir als Christen Weihnachten feiern, weil Gott in Jesus Mensch geworden ist? Wie können Kinder im Alter von 10 und 11 Jahren (im fünften Schuljahr) diese Geschichte selber erfahren? Wie können sie die Botschaft selber entdekken, ohne daß ich sie als Lehrer mit der Erwartung konfrontiere, daß sie lesen oder schreiben oder gar reden müßten? Ich nehme mich als Lehrer

zurück und gebe meiner Klasse die Chance, sich die Weihnachtsgeschichte spielend zu erarbeiten.

## Doch kein Krippenspiel

Die Kinder bringen unterschiedliche Spielerfahrungen aus der Grundschule mit. Die Weihnachtsgeschichte zu spielen, ist ihnen nicht fremd.

Zumindest läßt sich eine Mädchengruppe auf ein Rollenspiel ein, ein Spiel, in dem diejenigen zu Wort kommen, von denen Lukas nichts erzählt: Marias Schwester, Josephs Bruder, der vierte König und der Hirte, der bei den Schafen bleiben muß, während die anderen nach Bethlehem laufen. Das ist ein Spiel mit vorgegebenen Rollen, wie es im Lehrbuch steht: eigene Rollen können hinzuerfunden, die Texte frei gesprochen oder auch verändert und die Szenen mit allem drum und dran in Eigenregie entworfen werden. Die Mädchen sind mit Eifer dabei, verteilen die Rollen, reden und diskutieren, streiten und proben und bringen mit viel Spaß und ebensoviel Aufregung die Sache auf die Bühne. Und wo bleiben die Jungen?

»Das sind doch Kindergeschichten! Das ist doch Mädchenkram! Wir machen doch nicht bei einem Krippenspiel mit! Wir sind doch keine kleinen Kinder mehr! Und überhaupt, wer glaubt denn schon daran?« Die Jungengruppe in meiner 5. Klasse protestiert energisch und will sich auch nicht so recht auf das Weihnachtsthema einlassen. Die Geschichte ist ihnen einfach zu kindlich. Sie wollen sich davon distanzieren. Sie möchten auch mit den Mädchen nicht gemeinsame Sache machen. Das ist nicht ihre Geschichte.

## Mary and Joe

Was tun? Ich lasse sie eigene Geschichten erfinden, lege sie dabei jedoch nicht auf das Weihnachtsthema fest, mache ihnen Mut, das aufzuschreiben, was sie denken und sagen und vielleicht auch am letzten Schultag vor Weihnachten auf die Bühne bringen wollen. Ich lasse ihnen Zeit und gebe ihnen Spielraum.

Ein selbst gezeichneter Comic findet das Interesse der anderen Jungen: Englische Sprachfetzen (die Schüler haben gerade begonnen, Englisch als erste Fremdsprache zu lernen) sind in den Sprechblasen zu finden. Sie machen deutlich: Wir können mehr als die Grundschüler, wir verfügen über neue Mittel, uns in der Welt der Erwachsenen auszudrücken – ohne Zweifel ein Erfolgserlebnis aus dem Englischunterricht, das stark macht: »Come on, Joe!« Joe knurrt: »Halt die Klappe, Mary!« Hier kommt der Konflikt zwischen den Mädchen und den Jungen in der Klasse andeutungsweise zum Ausdruck: Josef will mit Maria nichts zu tun haben! Und damit sind wir mitten in der Weihnachtsgeschichte. Laute Musik ist zu sehen und auch zu hören: Josef und Maria mit einer Hi-Fi-Anlage in der Herberge (5-Sterne-Hotel: ein Hotelzimmer, ein Bett und anzügliche Sprüche beim Lesen dieser Szene). Und dann der Rausschmiß: Maria und Josef spielen die Lieblingsmusik der Schüler. Sie haben die Stereoanlage zu weit aufgedreht, der Wirt beschwert sich, die Menschen schreien sich an, Mary and Joe müssen gehen.

## Kein Platz in der Herberge

Der Religionslehrer kennt die Musik nicht, den Erwachsenen ist sie zu laut, und die Eltern mögen sie vielleicht nicht. In dieser Szene spiegelt sich eine Alltagserfahrung der Jungen, deren Musik niemand hören will, deren Lautstärke und Aufdringlichkeit keiner leiden mag, deren anzügliche Witze die Erwachsenen weit von sich weisen.

Es ist die wiederholt gemachte Erfahrung von Ablehnung, die Erfahrung, als kleiner Junge nicht akzeptiert, beiseite gedrängt, abgeschoben zu werden. Da hilft nur ein Mittel, um auf sich aufmerksam zu machen: die Musik laut aufdrehen ...
Vielleicht gibt es auch die eigene Stereoanlage fürs eigene Zimmer zu Weihnachten geschenkt: Aber doch bitte nicht stören! Wir Erwachsenen wollen unsere Ruhe haben! Die Erfahrung des Abgestelltseins durch ein perfekt eingerichtetes und elektronisch voll durchgestyltes Kinderzimmer mache ich immer wieder bei Hausbesuchen zu meinem eigenen Erschrecken: Die Medien bieten in beiden Richtungen, für Eltern und Kinder, die Möglichkeit, sich abzuschotten, sich einzuigeln, sich einzubunkern.

## Jesu Geburt im Bunker

Szenenwechsel: Der nächste Ort ist ein Bunker, in den sich die Jugendlichen (im Comicstrip: Maria und Josef mit Walkman) zurückziehen. Kein Stall, ein Bunker, der Schutz bietet und abseits liegt, ein Ort, wo die Jugendlichen sicher vor den Erwachsenen sind, sich austoben und ihre Musik ungestört hören können, eigentlich ein idealer Ort ...
Doch daß es diesen sicheren Ort nicht gibt, ist bereits Aussage des nächsten Comicbildes: Der Bunker soll bombardiert werden. Alltagsbilder aus dem Kriegsgeschehen, miterlebt auf dem Fernsehschirm, werden bemüht, um die Bedrohung deutlich werden zu lassen. Maria und Josef, mit denen sich die Jungen inzwischen identifizieren, werden von den Erwachsenen nicht in Ruhe gelassen, werden von ihnen bedroht. Wieviel Gewalt muß auf die Jugendlichen von den Erwachsenen ausgeübt werden, daß sie sich vor ihnen in einem Bunker zurückziehen und schützen müssen? Und wieviel mehr Gewalt steckt in der Vorstellung von der Bombardierung dieses Bunkers? Und nun geschieht das Außerordentliche: Gerade hier und jetzt in der Situation der Bedrohung wird Jesus geboren ...

Kann man deutlicher von Jesu Geburt sprechen, als die Jugendlichen es hier getan haben, indem sie die Aussage, daß Gott in den Ohnmächtigen und Schwachen Mensch wird, in ihre Sprache übersetzt haben?

## Krippenspiel 2000

Nun sind die Jungen voll dabei. Der Comicstrip ist noch gar nicht fertig gezeichnet und zu Ende gedacht, aber alle wollen jetzt unbedingt »ihre« Geschichte spielen. Sie setzen die bisherigen Bilder in Spielszenen um und wollen ihr Stück nun auch auf jeden Fall am letzten Schultag vor

den Weihnachtsferien aufführen. In Ermangelung eines eigenen Titels für ihre Geschichte wird das Stück als Krippenspiel angekündigt, aber ins Jahr 2000 verlegt, um die Distanz zu wahren. Die selbst ausgedachte Comicvorlage eines Jungen ist zur gemeinsamen Sache der Gruppe geworden. Die Geschichte wird gemeinsam weiterentwickelt, weitere Szenen entstehen in den Köpfen der Schüler und werden heiß diskutiert: Wie spielen wir Jesu Geburt? Alle sind mit Leidenschaft dabei, verteilen die Rollen, niemand wird ausgelassen (wer übernimmt denn den Esel? Wer will nicht viel sprechen?); bei aller Ernsthaftigkeit, mit der die Jungen jetzt an die Proben gehen, fällt es ihnen noch schwer, in ihre Rolle zu schlüpfen und diese im Spiel beizubehalten. Ein bißchen komisch ist ihnen schon dabei, sie suchen nach einer Möglichkeit der Annäherung. Das Ortsschild deutet die Entfernung an: noch 10 Kilometer bis Bethlehem. Und dann hat Josef den Esel vergessen und muß den ganzen Weg noch mal zurück.

## Jesus als Rocker

Szene für Szene wird geprobt und diskutiert. Dann spielen die Jungen Jesu Geburt: Ort des Geschehens ist der Bunker unter einer Schulbank. Die Geburt geht ganz unkompliziert vor sich: Jesus springt unter einer Bettdecke hervor und ist einfach da. Die himmlischen Heerscharen (alle Jungen tanzen) begleiten das Ereignis mit lauter und harter Rockmusik, der Engel zum Hirten: »Ist das nicht geile Musik? Ein neuer Rocker mit Namen Jesus ist auf die Welt gekommen!« Jesus tanzt zu dieser Musik und macht sich für die Kinder stark, ist einer von ihnen und wird Anführer der jugendlichen Rockerbande.

Die 10- und 11-jährigen Jungen haben die Weihnachtsgeschichte in ihre Kultur übersetzt und Jesus für sich in Anspruch genommen: Jesus steht auf ihrer Seite, nimmt für sie Partei gegen die Erwachsenen, die ihre Musik nicht mögen, die sie nicht verstehen wollen. Ihre Musik ist jetzt Trumpf und anerkannt. Sie sind an ihrem Ziel angelangt und haben erfahren dürfen, daß der Religionsunterricht sie ernst nimmt und ihnen Raum gibt, sich selbst darzustellen, ihren Protest deutlich zu machen und ihre Wünsche zu nennen. Die Weihnachtsgeschichte hat ohne Pädagogisierung im selbstentwickelten Spiel bei den Jungen viele Dinge an die Oberfläche transportiert, die zu ihrem Selbstbewußtsein beigetragen haben. Sie konnten sich auf die Bühne wagen, ohne ihr Gesicht zu verlieren. Ihr Krippenspiel ist kein Kinderspiel mehr ...

## Herodes im Kerker

Die Jungen sind so begeistert dabei, daß sie die Geschichte weiterspielen wollen. Die Auseinandersetzung mit rechter Gewalt ist ihr Thema in der Szene mit Herodes. Hier gibt es erst mal einen ordentlichen Streit um die Rolle des Herodes: Einen Kindermörder will niemand spielen. Wie könnte man Herodes noch darstellen? Herodes als Neonazi oder als

rechter Diktator, der diese wilden Kinder mit ihrer lauten und linken Musik nicht abkann, findet als Rollenbeschreibung Zustimmung, aber spielen und sich mit dieser Rolle identifizieren will sich erst recht niemand. Wir suchen gemeinsam eine Lösung für die weiteren Szenen. Im Gespräch, im Streit, im chaotischen Ausprobieren findet ein Vorschlag Zustimmung: Herodes wird auch zu einem Rockmusiker gemacht, der in Jesus eine Konkurrenz fürchtet. Herodes läßt Jesus ergreifen und vorführen. Dabei entdecken beide, daß ihre Vorliebe für ihre Musik allgemein nicht erwünscht ist, ja, daß sie nicht erwünscht sind. Also verbünden sie sich nun gegen die Erwachsenengesellschaft, der starke Machthaber und der neue Anführer jugendlicher Rockerbanden. Verbündung als mögliche Konfliktlösung. Aber das Spiel geht weiter, und der Konflikt kommt an anderer Stelle: Beide werden von der Polizei ergriffen und ins Gefängnis gesteckt. Und jetzt entdecken die Jungen die Macht ihres Jesus, der nicht nur zusammen mit seinem jetzigen Freund Herodes aus dem Gefängnis ausbricht (die Polizisten müssen dabei ohnmächtig und tatenlos zuschauen, die Erwachsenen sind jetzt gegenüber den Kindern in der unterlegenen Situation), sondern mit seiner Musik, mit seiner Botschaft die Jugendlichen aus der Vorherrschaft der Erwachsenen befreit. Die Jungen feiern ein Freudenfest. Sie haben sich Gehör verschafft. Sie haben ihre Weihnachtsgeschichte gespielt und sich dabei auf neue Erfahrungen einlassen können. Sie haben ihre Geschichte entdeckt.

## Die eigene Geschichte buchstabieren

In der hier inszenierten Weihnachtsgeschichte setzen sich die Jungen nicht nur mit der Kultur der Erwachsenen auseinander, sondern erzählen von sich selbst und ihren Ohnmachtserfahrungen. Sie nehmen die Geschichte für sich in Anspruch, indem sie sie als eigene und gemeinsame Geschichte neu buchstabieren: in der Sprache des Protestes, in der Sprache ihrer Musik, mit den Bildern, die sie selber mitbringen, in denen sie agieren, mit den Bildern, die der Lukastext zur Verfügung stellt. Die biblische Geschichte gibt ihnen Raum, nicht bei der eigenen Ohnmachtserfahrung stehen zu bleiben, sondern eigene Wege auszuprobieren, vom Boden aufzustehen. Daß sie dabei gleichzeitig erfahren, daß sie gemeinsam stark sind, ist ein weiterer Schritt auf diesem Weg. Der Religionsunterricht kann helfen, so die eigene Geschichte Schritt für Schritt zu buchstabieren und Kindern damit eine Perspektive gemeinsamen Handelns zu eröffnen. Religionsunterricht und Jugendkultur bleiben keine voneinander getrennten Bereiche, wenn die Jugendlichen in ihrer Kultur ernst genommen und bestätigt werden. Die Sprache der Annahme ist dabei eine elementare Voraussetzung.

*Wilhelm Behrendt* ist Fachberater für Evangelische Religion an Gesamtschulen in Niedersachsen.

1.3.2

Fritz Dorgerloh

# Die Religion der Jugendkultur in der kirchlichen Jugendarbeit Ostdeutschlands

## 1 Wie steht es mit Jugendkulturen im Raum der ehemaligen DDR?

Es ist nicht weit her mit der Religion in der Jugendkultur in dem Gebiet der ehemaligen DDR. Wie es ebenso mit der Jugendkultur nicht weit her war und vielleicht noch ist. Jugendkultur und Religion sind erstickt und eingeebnet worden in den 40 Jahren. Die Jugendkultur wurde staatlich verordnet und war durch Prämissen der sozialistischen Politik und die Bildungsziele der Partei bestimmt. Das bedeutete, daß eine eigenständige und sich selbständig entwickelnde Jugendkultur kaum wachsen konnte. In der FDJ selbst, die die Mittel und Möglichkeiten dazu durchaus gehabt hätte, verhinderten Dogmatismus, Starre und die politischen (wie übrigens auch handfeste ökonomische) Vorgaben das Entstehen einer von den Jugendlichen selbst entwickelten Freizeitkultur. Wo sie abseits des alleinherrschenden Jugendverbandes dennoch entstand, wurde sie entweder usurpiert (wie bei der zunächst als »westlich dekadent« abgelehnten Rock- und Popmusik) oder verdrängt und erstickt, auf jeden Fall aber behindert.

## 2 Wie steht es mit einer Religion der Jugendkulturen?

Will sich kirchliche Jugendarbeit auf die Religion, oder besser: auf die Religiosität Jugendlicher beziehen, muß sie von dem ausgehen, was sie vorfindet. Ich unterscheide drei Arten von Jugendkulturen und frage nach der jeweils dort vorfindlichen Religion bzw. Religiosität.

2.1 Sofern man in den von der FDJ organisierten und gelenkten Jugendgruppen von einer Jugendkultur sprechen kann, so muß man sie in den Clubhäusern, in den Sportgruppen, Ferienlagern und Einsätzen junger FDJler, etwa an der Erdöltrasse in der Sowjetunion oder in »befreundeten Ländern«, suchen. Nicht zu vergessen die Weltfestspiele, die manche Jugendliche stark beeinflußt haben.[1] Religion galt dabei

1 Über die Alltagswelt Jugendlicher in der FDJ informiert jetzt gut: Die neuen Länder:

natürlich grundsätzlich als obsolet. Es war ja gerade eines der erklärten und immer wieder verfolgten Ziele, die Religion als »unwissenschaftlich« zu diffamieren, sie zu bekämpfen und, wenn irgend möglich, zu ersetzen. Dennoch gab es in dieser Jugendszene – wie generell im Sozialismus – religiöse Versatzstücke. Zum Teil wurden sie, wie die Jugendweihe und die sozialistische Namensgebung (die sich nie richtig durchgesetzt hat), bewußt an die Stelle religiöser Feste und Formen gesetzt, und sie übernahmen damit z.T. auch deren Funktionen.

Nicht zu übersehen waren religiöse Elemente auch bei den Aufmärschen, Sportfesten, Vereidigungen der Rekruten und bei Staatsfeiern. Fahnen, Symbole, Festrituale, »heilige« Bilder der Gründer und Repräsentanten des Kommunismus lassen sich als Nachahmungen religöser Kulthandlungen und Feste deuten. Der Einfluß der über die Sowjetunion hereingekommenen Erbstücke orthodoxer Religiosität müßte noch untersucht werden (z.B. bei den »roten Ecken« in den Klubhäusern und Parteizentralen, die den Ikonen der Kirchen und der Wohnungen in Rußland ähnelten).

Selbst wenn viele Jugendliche das alles nur routinemäßig und manche auch mit Widerwillen mitmachten, sind sie doch davon geprägt und mitbestimmt. Das zeigt das Weiterleben der Jugendweihe auch nach dem Niedergang des Sozialismus. Das zeigt die Leicht-Gläubigkeit gegenüber Idolen und Symbolen der Macht.
Neben dieser offiziellen und offiziell präsentierten Jugendarbeit mit ihrer quasireligiösen Ideologie gab es sicher auch in den Lagern, bei Feten und Festen und den Arheitseinsätzen echte, spontane Festlichkeit, jugendkulturelle Lebensformen und Ansätze von religiösem Empfinden, auch wenn man sich dagegen verwahrt hätte, sie so zu kategorisieren.

2.2 Neben der offiziell und staatlich verordneten Jugendarbeit gab es auch das »normale« Leben Jugendlicher in den unterschiedlichen Orten und Zeiten, das sich in Peergroups, Straßengruppen, Freundschaften und im Raum der Familien abspielte und entwickelte. So total der Anspruch des Staates auf die Jugend war, so wenig konnte er diesen Anspruch überall durchsetzen. Die in den wenigen Freiräumen und im privaten Bereich angesiedelte Jugendkultur war bestimmt durch westimportierte Jugendmusik und Jugendmode (gegen die anzukämpfen die Partei nach vielen mißlungenen Versuchen aufgab), durch private Vorlieben und Hobbies und durch familiäre Traditionen.

Religiöse Züge in dieser von der Alltagsnormalität geprägten Jugendszene sind schwer auszumachen. Natürlich ging man nicht zur Kirche, noch hielt man etwas vom Glauben an Gott. Viele waren der Mühe enthoben, Kirche ablehnen zu müssen, da sie ihr kaum begegneten. Religion kam in der Öffentlichkeit nicht vor, da sie ja auch aus dem Schulbereich und den Ostmedien völlig ausgeblendet war. Ob und wieweit außerhalb von Kirche Spuren einer Alltagsreligiosität vorhanden waren, müßte noch überprüft werden. Bei sensiblen

Rückblick und Perspektiven (Jugend '92 3), hg. vom *Jugendwerk der Deutschen Shell*, Opladen 1992.

Jugendlichen und in Grenzsituationen kam die Frage nach dem Sinn und dem Ziel des Lebens wohl auf. Normalerweise ergab sich eine Lebenskonzeption für die Jugendlichen jedoch durch den vorgezeichneten und vorgeschriebenen Lebensweg. In Peergroups entwickelte sich durchaus so etwas wie Riten, Gesten und eigene Formen der Sprache. Man verlor sich in Musik bestimmter Gruppen und geriet bei den wenigen Rockkonzerten, die genehmigt und total überfüllt waren, in Rausch und Ekstase. Für wenige bot die Kulturszene, vor allem die Dichtung, eine Öffnung in ein Darüberhinaus. Orgelkonzerte waren häufig vorwiegend von Jugendlichen besucht. Insgesamt aber kann man die Gleichförmigkeit, die Stupidität und Enge dieser Jugendnormalität kaum überschätzen.

2.3 Davon unterschieden kann von einer eigenen Jugendkultur in den Nischen der Kirche gesprochen werden. Dort findet sich, in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlichen Ansätzen, reine Freizeit-Jugend-Kultur, die die DDR-Normalität für die wenigen, die zu ihr Zugang hatten, überbot. Vor allem die Möglichkeiten einer relativ ungehinderten und unzensierten Kommunikation untereinander und mit Erwachsenen boten Jugendlichen andere Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Diese Jugendkultur war eo ipso religiös bestimmt, wenn man auch unterschiedliche Formen und Intensitäten von Religiosität unterscheiden muß. Vieles, was unter der Flagge der Religion lief, war allerdings oft einfach Form und Ausdruck von Jugendlichkeit, vieles kann man der Kunst, Kultur und dem Zeitgeist zurechnen. Auf der anderen Seite gab es – etwa bei Friedensgruppen am Rande der Kirche – religiöse Formen, die von der offiziellen Kirche als nicht genuin christlich, auf jeden Fall als nicht kirchlich legitim angesehen wurden.
Sicher hat sich in der Jugendszene seit der Wende 1989 einiges geändert. Dennoch muß man mit einer längerfristig weiterlaufenden Prägung Jugendlicher in dem oben beschriebenen Erfahrungshorizont rechnen, zumal er durch inzwischen mindestens zwei Elterngenerationen weiterhin vermittelt wird.

Eine Renaissance der Religion oder gar einer christlichen Kirchlichkeit ist nicht zu erwarten. Zu sehr ist ein Mißtrauen gegen Religion und ein Desinteresse an Kirche verinnerlicht. Das stellt den beginnenden Religionsunterricht und die kirchliche Jugendarbeit vor besondere Aufgaben. Es geht dabei m.E. darum, verschüttete und verkommene Formen von Religiosität wiederzuentdecken und wiederzubeleben. Daß dabei christlich-kirchlich geprägte Frömmigkeit ebenfalls profitiert, ist zu hoffen, sollte jedoch nicht vorrangiges Ziel sein.

## 3 Entwicklung und Belebung von Religiosität als Aufgabe kirchlicher Arbeit

Die Religiosität des New Age, neue Sekten und okkulte Praktiken haben sich bei Jugendlichen in den neuen Bundesländern (noch) nicht durchsetzen können.[2] Sie werden es ebenso schwer haben wie die

2 Befürchtungen, die Gegenteiliges besagen, werden zwar immer wieder geäußert. Dennoch würde ich an der Feststellung so festhalten.

etablierten Religionen. Kirchlicher Jugendarbeit könnte die Aufgabe zufallen, in sorgsamer und verantwortungsvoller Weise Religiosität neu zu beleben, wenn sie es denn tun kann, ohne in den Verdacht zu geraten, verdeckt Mission treiben zu wollen. Sie sollte es in diakonischer Verantwortung tun, um Menschlichkeit zu befördern, wie sie in der Vergangenheit soziale oder politische Aufgaben aufgegriffen hat, die ihr zufielen.

### 3.1 Voraussetzungen und Entscheidungen

Ich setze voraus, daß Religion und Religiosität mehr umfaßt als das, was wir als christlich-abendländische Frömmigkeit und Kirchlichkeit oft absolut setzen. Dies zu erkennen und anzuerkennen könnte gerade in der Situation der neuen Bundesländer helfen, nach Formen und Weisen von Religion in der Alltagswelt derer zu suchen, die sich entschlossen haben, die christliche Religion abzulehnen und sich von der Kirche zu distanzieren.

Ich setze voraus, daß Religiosität zwar nicht bei allen Menschen gleichmäßig ausgeprägt ist, daß sie aber eine allen Menschen grundsätzlich gegebene Möglichkeit ist. Denn religiöse Erfahrungen sind nicht nur besonders religiös veranlagten Menschen vorbehalten. Das hieße für die oben beschriebene Situation, daß eine Aufgabe darin besteht, religiöse Phänomene als solche zu benennen, zu beschreiben und damit als Religion erfahrbar zu machen. Ich setze voraus, daß der Glaube an Gott nicht unabdingbare Voraussetzung für Religion sein muß, sondern daß auch da von Religion gesprochen werden kann, wo der Claube an einen Gott, wie er in der christlichen Religion ausgeprägt ist, fehlt oder verloren gegangen ist. H. Holzhey hat darauf hingewiesen, daß der Begriff Transzendenz deshalb heutzutage so geeignet scheint, Religöses zu benennen, weil er das Objekt der religiösen Beziehung nicht namhaft macht. »Im Aufhänger Transzendenz erscheint so eine Verfallsform der Gottesidee, eine Verfallsform mit dem Anspruch auf Offenheit für das unverkürzte religiöse Phänomen.«[3] Das bedeutet, daß die Wiedergewinnung bzw. Erneuerung von Religiosität nicht gebunden ist an die Ermöglichung, von Gott zu reden und an einen Gott zu glauben. Das eröffnete für viele Menschen im östlichen Deutschland Wege zu religiöser Erfahrung, denen weiterhin absurd erscheint, als moderne Menschen an Gott zu glauben.

Ich entscheide mich, den Begriff Religion sehr weit zu fassen und religiöse Phänomene überall dort zu vermuten und zu suchen, wo Menschen die Begrenztheit ihres Seins und Lebens transzendieren, wo sie sich danach sehnen und darum bemüht sind, sich als Teil eines Ganzen, Umfassenden zu begreifen und darin einzubetten bzw. sich immer wieder darin einzufinden. Ich vermute, daß Religion nicht nur eine menschliche Möglichkeit ist, sondern zur Menschlichkeit beiträgt. Die Erfahrung aus der DDR-Zeit, wie sehr Menschen abstumpfen und verkümmern können, denen neben manchem anderen dieser Nährboden entzogen wurde, läßt mich danach Ausschau halten, ob und worin sich für sie Religion neu entdecken, entfalten und beleben läßt, ohne daß ich

3 *H. Holzhey*, Transzendenz, in: Psychologie der Kultur 1 (Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts), Weinheim 1986, 4.

ihre atheistische Prägung mißachte und ohne daß ich sie nötige, den Weg in die Moderne rückgängig zu machen.

### 3.2 Der Wald und das Blumenkreuz

Ein Jugendpfarrer, der in Magdeburg versucht, in offener Weise und mit viel Gesprächsbereitschaft kirchliche Jugenarbeit in einer weithin entkirchlichten Stadt zu machen, hat Jugendliche gefragt, was sie gerne gemeinsam machen würden. Sie haben sich »Wald« gewünscht. Er sei, so berichtete er mir, mit ihnen in den Wald gefahren, habe dort gezeltet, die junge Försterin habe mit ihnen einen ökologisch orientierten Spaziergang gemacht, und sie haben Wildschweinbraten gegessen. Die Jugendlichen (14- bis 17jährige) fanden das toll. Ich frage mich, was die Jugendlichen mit dem Stichwort »Wald« gemeint hatten. Aufmerksam gemacht auf »auratische Orte«[4], überlege ich mir, ob dieser Wunsch nicht auch anderes und mehr beinhaltete, als der Pfarrer angenommen und verwirklicht hat. Haben auch Großstadtjugendliche eine Ahnung von dem, was Wald im Märchen, in der Vergangenheit der Völker und im Erleben von Kindern bedeutet? Und wenn sie es nicht mehr haben, könnte der Jugendpfarrer es ihnen vermitteln? Wie wäre diese Fahrt verlaufen, wenn er mit ihnen die Stille und Unheimlichkeit des Waldes erspürt hätte, wenn er ihnen ein Waldmärchen erzählt hätte und die Gestalten, die im Märchenwald lebten, lebendig geworden wären? Hätte er an dem Alter einer Eiche anschaulich gemacht, was sie erlebt hat und in welche Zeit sie uns zurückführt, und hätte er ihnen die Tiefendimension der Erde vermittelt, die nicht nur Boden ist, nicht nur verseucht, nicht nur Heimat von Ameisen, sondern mehr, dann wäre es eine andere Fahrt geworden. Ich ahne nicht und wage nicht zu beurteilen, ob eine solche Gestaltung gelingen kann und was man dazu tun muß, damit sie gelingt. Aber ich wünsche mir, daß wir Erfahrungen dieser Art machen und vermitteln.

Eine andere Pastorin, die sich beklagte, daß ihre Mädchen auf dem Dorf nicht an thematische Arbeit heranzubekommen seien, erzählte von dem Blumenkreuz. Sie hatte es, einer Eingebung folgend, für eine Andacht auf den Boden der Kapelle gelegt, ein Kreuz aus Blumen gestaltet. Ihr berichtete eine Gemeindehelferin, bei der die Mädchen im Sommer darauf bei einer Fahrt teilnahmen, daß sie beim Abschlußabend darauf bestanden hätten, ein Kreuz aus Blumen auf den Boden zu legen, ohne sagen zu wollen und zu können, was es damit auf sich habe.

Sicher, das Kreuz ist ein christliches Symbol und Zeichen. Aber haben die Mädchen es als solches aufgenommen? Und ein Kreuz, das aus Blumen besteht, ist nur schwer mit dem zu verbinden, was für Christen das Kreuz ausmacht und beinhaltet. Aber das Kreuz, etwa als Schmuck an einer Halskette getragen, war zu DDR-Zeiten gebräuchlich und wurde, sehr zum Unverständnis der so Angegriffenen, von übereifrigen Lehrern mit Hinweis auf das

4 *H. Barz*, Postmoderne Religion (Jugend und Religion 2), Opladen 1992, 58ff.

christliches Wahrzeichen abgelehnt und verpönt. Ich kann nur vermuten, was Jugendliche mit solch einem Blumenkreuz verbinden, und die Pastorin hat nicht danach gefragt. Was mich dabei beschäftigt, ist, daß das Kreuz durch die Umgebung, durch die Einführung und die Situation zum Bedeutungsträger wurde, daß die Mädchen es durch Wiederholung aufnahmen und damit so etwas wie einen Ritus und Traditionsansatz stifteten.

### 3.3 Transzendieren

Transzendieren, so wie es Holzhey beschreibt[5], bringt auf den Begriff, was Religiosität in vieler Hinsicht ausmacht: das Überschreiten einer Schwelle, einer Grenze, ein Darüber-hinweg-Steigen, ein Nach-jenseits-Gelangen.

Dabei trennt Grenze »nicht nur Verschiedenes, sondern Verschiedenartiges, wie das Undenkbare vom Denk- und Sagbaren, das Unendliche vom Endlichen, das Sein vom Seienden, den Grund von den Gründen, das umfassende Ganze vom Teilhaften u.s.w.«[6] Im Überschreiten, das immer wieder geschehen muß und nie abgeschlossen ist, wirkt das Transzendente, wie immer es auch zu beschreiben ist, auf das zurück, woraus ich zum Überschreiten ansetze. Der Wald wird wieder Natur, Baumbestand und ökologisches Problem, wenn ich aus dem Ur-Wald zurückkomme, aber er ist nicht mehr derselbe. Tranzendieren könnte ein Schlüsselwort für das sein, was wir unter dem Begriff Religiosität suchen. Ich überschreite die Grenze Zeit in die Vergangenheit ebenso wie in die Zukunft. Ich überschreite die Grenze meines engbegrenzten Lebens hin zu Erfahrungen anderer, vor mir und nach mir Lebender. Ich erhebe mich über die Begrenzung Raum. Ich tauche in mich selbst hinab, etwa in der uralten religiösen Praktik der Meditation und überschreite damit die Grenze, die mich von mir selber trennt.

Es ist mir klar, daß das nur Richtungsanweisungen sein können, und wir selbst, die wir kirchliche Jugendarbeit machen, in dieser Hinsicht oft ebenso unerfahren sind wie die meisten Jugendlichen.

### 3.4 Riten – Rhythmus – Rituale

Neben dem Versuch, transzendierende Erfahrungen zu ermöglichen, stellt sich aus meiner Sicht die Aufgabe, mit Jugendlichen und für Jugendliche Formen von Religiosität zu entwickeln, die ein Gefüge ergeben, in dem sie leben können. Wiedererkennen, Wiederholen, Wiederkehr sind Grundelemente von Religion. Darum gilt es, einfache rituale Prozesse zu entwickeln, die ein Sich-Wiedereinfinden, ein Sich-Wiedereinfügen in Vorgegebenes für Jugendliche ermöglichen. Bei den Mädchen, die das Blumenkreuz wieder auslegen wollten, ist für mich dieses unbewußte Verlangen nach Widerholung erkennbar. Sie wollen sich dessen, was für sie bedeutsam geworden war, wieder vergewissern, es in einer neuen Situation und nach einiger Zeit wieder erproben und damit vertiefen und sich zu eigen machen. Andachten, Tischgebete und Gottesdienste, die unter anderem auch diese Funktion haben, sind außer Mode gekommen. Bei länger bestehenden Gruppen entwickeln sich jedoch auch im profanen Bereich Riten und Rituale, die die gemeinsame

5 *Holzhey*, Transzendenz, 4ff.
6 Ebd., 6.

Erfahrung bezeugen und festhalten und in Sätzen zum Ausdruck kommen wie: »Bei uns wird immer, wenn einer Geburtstag hat ... «

Eine Schwierigkeit für Arbeitslose ist offenbar, daß ihre Zeit zu einem Brei zerfließt, weil sie nicht durch die Anforderungen der Arbeitszeit rhythmisiert wird. Deshalb war ein Argument des Potsdamer Jugendhauses, ein Arbeitslosenfrühstück einzurichten: Dann müssen sie wenigstens donnerstags zu einer bestimmten Zeit aus dem Bett und wissen, warum sie aufstehen!

Einen Rhythmus setzen gegen das Zerfließen von Zeit, die sonst nur durch Fernsehserien, die Fußballsaison oder zufällige Termine strukturiert wird. Das müssen ja keine großartigen Zäsuren sein. Riten brauchen Gemeinschaft und deuten über den Augenblick hinaus. Die Aufmärsche, Weihehandlungen in der DDR-Gesellschaft haben versucht, diesen Sinn zu stiften. Für einige Menschen mag das gelungen sein. Jugendliche haben oft mehr geahnt als durchschaut, daß deren Sinn dürftig und ein mühseliges Konstrukt war. Jetzt aber, nachdem sich auch dieses alles verabschiedet hat, stehen sie leer da. Sinn und Verankerung aber braucht der Mensch und eine Vergewisserung, wenigstens ab und zu. Es wird mühselig sein, für die, denen der Zugang zur christlichen Religion weiterhin verschlossen ist, Rituale aufzubauen, zumal Stetigkeit und die dafür notwendige Zeit fehlen. Aber wenigstens Elemente der Wiederkehr sollten wir dort einpflanzen, wo sie sich ergeben.

Bei einer Fahrt z.B. könnte der Tag und die Nacht durch jeweils einfache Rituale ins Bewußtsein gehoben und Erwachen und Abschiednehmen begangen werden. Rituale der Begrüßung und der Versöhnung können entstehen und in einer Gruppe eine Zeitlang Bestand haben. Das heißt nicht, daß ich das künstlich und gewaltsam einführe. Ich muß nur darauf achten und aufmerksam dafür sein, was Jugendliche selbst spontan oder auch anfangsweise ritualisiert entwickeln. Auch wenn Kirchen für sie zunächst noch fremd bleiben, können Orte und wiederkehrende Handlungen zu Ritualen zusammenwachsen.

So jedenfalls stelle ich mir das vor. Viel ist damit nicht gewonnen, und Religion entsteht auf diese Weise nicht, aber Religiosität kann gepflegt werden und damit Menschlichkeit ein Stück weit Boden gewinnen. Dabei zeigen Rituale in der rechten Szene, die dafür bekannt und anfällig ist, allerdings, daß ihr Sinn vagabundieren kann und es darauf ankommt, Rituale da zu verwurzeln, wo sie der Seele und dem Leben zugute kommen.

## 4 Christlicher Glaube und allgemeine Religiosität

Wenn ich für die Pflege und Förderung einer so allgemeinen und weit gefaßten Religiosität plädiere, muß ich mich fragen, wie das zusammengeht mit dem, was kirchliche Jugendarbeit – und das meint christliche Jugendarbeit – treibt und vertritt. Zum einen meine ich, daß auch

kirchlicher Jugendarbeit die Pflege und Übung ihrer Frömmigkeitstradition gut ansteht und daß sie nach der Zeit, in der dererlei scheel angesehen wurde, wieder Aussicht hat, angenommen und von Jugendlichen integriert zu werden. Zum anderen halte ich dafür, daß sowohl die Länge der Tradition als auch die Sinntiefe und das personale Gottesgegenüber in der christlichen Religion den himmelweiten Unterschied ausmachen, der zwischen der Frömmigkeit der christlichen Kirchen und dem besteht, was ich als Religiosität im Blick habe. Dennoch will und kann ich sie nicht geringschätzen, sondern sie ist eine Anstrengung wert, der sich kirchliche Jugendarbeit, als der zur Zeit in den östlichen Bundesländern Deutschlands dafür prädestinierten gesellschaftlichen Kraft, nicht entziehen sollte.

Pfarrer *Fritz Dorgerloh* ist theologischer Direktor des Burckhardthauses, Bereich Potsdam/Berlin.

# Thema 2

# Ohne Hoffnung erziehen?

kirchlicher Jugendarbeit die Pflege und Übung jener Frömmigkeitstradition gut ansteht und daß sie nach der Zeit, in der sie vergessen wurde, wieder Aussicht hat, angenommen und von Jugendlichen integriert zu werden. Zum anderen halte ich dafür, daß sowohl die Länge der Tradition als auch die Symbole und das transzendente Gottesgeschehen in [illegible] machen, der zwischen der Freiheit der christlichen Kirchen und dem besteht, was ich als Religiosität im Blick habe. Dennoch will und kann ich sie nicht geringschätzen, sondern sie ist eine Anstrengung wert, der sich kirchlicher Jugendarbeit, als der zur Zeit in dem deutschen Bundesländern Deutschlands dafür prädestinierten gesellschaftlichen Kraft, nicht entziehen sollte.

*Pfarrer Fritz Dorgerloh* ist theologischer Dezernent des Landesjugendpfarramts, Bereich Fortbildung/Medien.

2.1.1

Curt Stauss

# Hoffnung angesichts der Zukunft?

Erfahrungsbericht aus der kirchlichen Friedensarbeit in Ostdeutschland

1

Sollten die Kerzen der friedlichen Revolution 1989 doch nicht bloß ein Symbol – Zeichen für die Kraft der Schwachen –, sondern in einer eigentümlichen, beinahe kuriosen Weise das Werkzeug der gewaltfreien Umwälzung im Osten Deutschlands gewesen sein? Die eine Hand hielt die Kerze, die andere schützte die Flamme vor dem Novemberwind; so waren beide Hände daran gehindert zu schlagen ... Ein Erfahrungsbericht aus der kirchlichen Friedensarbeit der ostdeutschen Kirchen muß auf solche Gedanken kommen, denn er muß sich der Frage stellen, wie die Friedfertigkeit der sanften Revolution im Herbst 1989 und die Gewaltbereitschaft Jugendlicher im Osten Deutschlands in den letzten Jahren zusammenpassen. Sollte die kirchliche Friedensarbeit, insbesondere die vielen Bemühungen um eine Erziehung zum Frieden, zwar bis zum Herbst 1989 ausgereicht haben, in den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen aber nicht mehr greifen? Oder sind es ganz andere, die jetzt schlagen, als jene, die damals demonstrierten? Das will nur teilweise einleuchten – zumindest was die öffentliche Duldung der Schläger angeht. Auch durch die Brechung aller gesellschaftlichen Erfahrungen im Herbst 1989 hindurch soll nach den Effekten der kirchlichen Friedensarbeit gefragt werden: Wer wurde erreicht? Und wie, und wie intensiv, wurden die geprägt, die da erreicht worden sind?

2

Kirchliche Friedensarbeit stellte sich zu DDR-Zeiten als nicht völlig erfolglose Arbeit dar. Die Zahl der Bausoldaten stieg von Jahr zu Jahr. Das Bewußtsein unter Jugendlichen, vormilitärische Übungen zumindest als potentielle Wehrdienstverweigerer nicht mitmachen zu können, wuchs. Die Diskussion, die bei der individuellen Gewissensentscheidung – 5. Gebot contra Wehrpflicht – begonnen hatte, wurde Jahr um Jahr in einem weiteren friedensethischen und friedenspolitischen Horizont fortgesetzt.

Dabei war der Weg von zahllosen Umtauschaktionen für Kriegsspielzeug bei kirchlichen Gemeinde- und Kinderveranstaltungen bis hin zur Orientierungshilfe in Fragen des Wehrdienstes oder zum Arbeitspapier »Erziehung zum Frieden« nicht so weit wie der von einer individuell verstandenen christlichen Friedensverantwortung zur Absage an Geist, Logik und Praxis der Abschreckung, die die Synode des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR 1982 aussprach.
Es gab eine Art friedensethischen Fortschritt, befördert durch Zeichen und Zeichenhandlungen wie »Schwerter zu Pflugscharen« oder den Olof-Palme-Friedensmarsch 1987. Eine lange Zeit binnenkirchlich anmutende Debatte erreichte immerhin das Niveau, das ihrem Anspruch entsprach, politikfähig christliche Verantwortung aussprechen zu wollen; Überwindung der Abschreckungslogik und des Blockdenkens, Aufbau vertrauensbildender Maßnahmen und Stärkung der KSZE, einseitige Abrüstungsschritte, Bemühungen um die Vorbereitung von Rüstungskonversion, erste Überlegungen zu christlichen Friedensdiensten und immer wieder die Suche nach konsensfähigen theologischen Begründungen für die friedensethischen Aussagen von Synoden wie auch für die Aktionen von Friedensgruppen, all das sind Stichworte auf dem Weg der kirchlichen Friedensarbeit in der DDR. Die Einsicht, daß die Bergpredigt entgegen dem alten Verdikt, mit ihr sei kein Staat zumachen (Bismarck) bzw. keine Politik (H. Schmidt), in einer hochgerüsteten Welt von unmittelbarer friedenspolitischer Relevanz ist, gehörte zu den Überraschungen gerade für Theologen.
Allerdings ist einzuräumen, daß – von einzelnen ökumenischen Konferenzen abgesehen – die Gesprächspartner oft nicht erreicht wurden, die eigentlich angesprochen werden sollten. Auch hier hinterließen die unterdrückte Öffentlichkeit in der DDR und die weithin erfolgreichen Kontaktverbote bzw. -verweigerungen von Politikern, Militärs und Wissenschaften ihre provinzialisierende Wirkung.
Dem Herbst 1989 unmittelbar voraus ging die Ökumenische Versammlung in der DDR. Nicht allein die Tatsache, daß in einem bis dahin beispiellosen Dialog die kirchliche Leitungsebene, die Basis (von Gruppen und von Gemeinden) und Experten die aktuellen Weltprobleme in ihrer DDR-spezifischen Gestalt diskutierten, sondern ebenso, daß die 12 Ergebnistexte an zahllosen Orten und in vielen, auch nichtchristlichen, Gruppen diskutiert wurden, erklärt die Sprengkraft dieser Ökumenischen Versammlung und macht sie zu einem wichtigen Schritt auf dem Weg zu Veränderungen in der DDR. Es ist naheliegend, daß zahlreiche Formulierungen aus den Ergebnistexten der Ökumenischen Versammlung in den Programmen der neuen Parteien und Bürgerbewegungen, später freilich auch bei alten Parteien, auftauchen – ebenso wie nicht wenige Mitglieder der Ökumenischen Versammlung dann als Politiker und Politikerinnen bekannt werden. Die Ergebnistexte 4 und 5 »Der Übergang von einem System der Abschreckung zu einem System der po-

litischen Friedenssicherung und Orientierungen und Hilfen zur Entscheidung in Fragen des Wehrdienstes und der vormilitärischen Ausbildung«[1] lesen sich wie Zusammenfassungen der Erfahrungen kirchlicher Friedensarbeit.
Lebensberatung und Friedenserziehung, bewußtseinsbildende Arbeit, zeichenhafte Aktionen und die Friedensgebete, die zuerst in den Friedensdekaden (stets 10 Tage im November zu demselben Motto und in unzähligen Gemeinden) seit 1980 gehalten wurden – sie haben viele Menschen mit der christlichen Friedensbotschaft und in ihrem Mittelpunkt mit dem Gewaltverzicht Gottes so in Verbindung gebracht, daß Gewaltverzicht auch politisch immer vernünftiger erschien.
Welche Erfahrungen sind festzuhalten? Was müssen wir für die kirchliche Friedensarbeit neu lernen? Und, die schwerste Frage, woraus ist Hoffnung zu gewinnen?

3

Friedfertiges, konfliktabbauendes Verhalten, gewaltfreier Widerstand ist in der kirchlichen Friedensarbeit im Osten Deutschlands nicht trainiert worden. Möglicherweise liegt hier einer der Gründe dafür, daß die kirchliche Friedensarbeit nach 1989 so wenig nachhaltig wirkt. Jedenfalls war der gewaltfreie Herbst 1989 auf dieser Ebene nicht vorbereitet!
Welche Erfahrungen also bleiben festzuhalten? Sechs Erfahrungen seien genannt. Da ist zunächst die Absichtslosigkeit in der Seelsorge zu nennen: Weil eine Not deutlich wurde, individuell wie gesellschaftlich, nahmen die Kirchen eine Stellvertreterfunktion für gesellschaftliche Öffentlichkeit wahr und nutzten die offenen Kirchen. Gruppen sind entstanden und damit Geborgenheit, die Erfahrung von Solidarität, gemeinsamem Lernen und Stärke. Aktionen und Symbole wurden gefunden, am kräftigsten wirkt bis heute die Abbildung des sowjetischen UNO-Denkmals mit dem Text des Propheten Micha. Die Perspektive kirchlicher Friedensarbeit war immer das Reich Gottes, ihr Ort diese Welt, auf der das Kreuz stand. Diese Ortsangabe mit dieser Perspektive schützte vor zerstörender Ungeduld wie vor Resignation; die Spannung zwischen Perspektive und Ort auszuhalten, geschah durch das Gebet, (das in nicht wenigen Kirchen 10 Jahre lang wöchentlich gehalten wurde). Kirchliche Friedensarbeit wurde darauf aufmerksam, daß die Motivation dieses Einsatzes geklärt werden muß: Ist es die Angst, etwa beim Protest gegen die Stationierung weiterer Kurzstreckenraketen, nun selbst

1 Die Texte sind nachzulesen in: Ökumenische Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Dresden – Magdeburg – Dresden. Eine Dokumentation, Januar 1990 bei Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste.

bedroht zu sein? Oder ist es gar die kirchliche Verstärkung politisch-nationalistischer Ziele? Oder ist es das Bekenntnis: Christus hat alle Mächte unter seine Füße getan? Wer nach der Motivation fragt, entdeckt die Aufgabe der Gewissensbildung. Nicht wenige junge Männer, die den in DDR-Zeiten schwereren Weg der Bausoldaten gingen, fragten vor allem, wie sie um den bewaffneten Dienst herumkommen könnten. Gewissensbildung, Gründe für eine Gewissensentscheidung interessierten sie wenig, und entsprechend gering war ihr Durchhaltevermögen, wenn der Druck der Militärbehörden begann; einige revidierten nach einigen Tagen Gefängnis das, was sie für ihre Entscheidung gehalten hatten.

4

Wo kann die kirchliche Friedensarbeit nicht an Erfahrungen anknüpfen? Was ist so anders geworden, daß es neu gelernt werden muß? Eine junge Frau antwortet darauf: »Die militärische Bedrohung ist geringer geworden. Die alltägliche Bedrohung ist gewachsen. Und die stärkste Bedrohung ist die Ich-Bezogenheit vieler Menschen.« Was meint sie? Sie spürt eine veränderte Bedrohung. Sie gehört zu der Generation von DDR-Kindern, die im Kindergarten mit aus Papier gebastelten Schutzmasken Atomalarm übten. Ihre Eltern erzählten ihr, daß sie nachts manchmal aufschrie;
Atomkrieg gehörte zum Wortschatz der Fünfjährigen. Die Kriege jetzt sind weiter in die Ferne gerückt, trotz der täglichen Nachrichten nicht unmittelbar bedrohlich. Das ist aber der Alltag im Gegensatz zum DDR-Alltag; sie hat stets ein Spray bei sich, wenn sie abends unterwegs ist, nachdem sie zweimal überfallen wurde. Und sie hat Angst davor, sich mit dem Reizgas nicht angemessen wehren zu können, einen Angreifer vielleicht nicht nur abzuschrecken, sondern ihm bleibende Schäden zuzufügen, Augenverätzungen beispielsweise. Inwiefern aber ist Ich-Bezogenheit bedrohlich für sie? Sie sagt: nicht nachdenken, nicht handeln, sich nicht verantwortlich fühlen, das hat zur Folge: Es gibt viel weniger Druck von unten. Die Ich-Bezogenheit zeigt sich im Verschwinden von Gruppen. Während das Netzwerk von Basisgruppen in der DDR gut 200 Gruppen umfaßte, werden jetzt kaum noch 30 gezählt. Mit den Gruppen fehlen gemeinschaftliche Visionen.
Anderes ist gar nicht anders geworden – aber in den Dimensionen so verändert, daß kirchliche Friedensarbeit neu lernen muß. Zum Beispiel Kinderspielzeug: Während in der DDR die Proteste sich gegen Spielzeugpanzer richteten, müßten sie jetzt gegen den Markt aktiv werden, auf dem Videospiele einen Atomkrieg gewinnen lassen, der Markt aber ist da und so schwer angreifbar wie jeder Mythos. Auch nicht anders geworden, aber in den Dimensionen verändert und in der Wahl der

Mittel geschickter geworden ist die Militärbürokratie: Ernst S. hat Mitte der 80er Jahre in der DDR den Wehrdienst verweigert. Die Inhaftierung blieb ihm wie den meisten jungen Männern nach 1985 erspart. Dann gehörte er zu den ersten Neubundesbürgern, die aufgrund einer DDR-Musterung in die Bundeswehr einberufen wurden. Nicht so sehr das rechtlich fragwürdige Verfahren als vielmehr des Desinteresse der Bundeswehr an den Motiven seiner Verweigerung wurde das Problem. Nachdem er, der als Krankenpfleger arbeitete, sich mit dem zuständigen Standortkommandeur verständigen konnte, mußte er vor den Feldjägern immer neue Verstecke suchen. In dem mit starker öffentlicher Beteiligung geführten Prozeß wurde er zu zwei Jahren Gefängnis auf Bewährung verurteilt – und zugleich mit erneuter Einberufung bedroht, so daß er das zweite Mal straffällig hätte werden müssen, wenn er seiner Überzeugung treu bleiben wollte. Der Hinweis, daß in demselben Gerichtssaal wenige Wochen zuvor die ersten Mauerschützen verurteilt worden waren, weil sie einem Befehl und nicht ihrem Gewissen gefolgt waren, während Ernst S. nun verurteilt werden soll, weil er einem Befehl nicht folgt, sondern seinem Gewissen, verfing beim Richter nicht. Erst recht war dem Gericht nicht einleuchtend, daß die Verweigerung des Wehrdienstes sich nicht auf das System der DDR bezog, sondern prinzipiell auf jede Armee – und dieselben Argumente waren zu erfahren: Er zeige damit, daß er das System nicht verteidigen wolle, es also nicht für unterstützenswert halte ...

Ein anderer junger Mann, der schon als 14jähriger in kirchlichen Umweltveranstaltungen durch profunde Kenntnisse auffiel und dem aus politischen Gründen wie auch den beiden zuvor erwähnten jungen Leuten das Abitur verweigert wurde, nahm einen Beschluß der Synode des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR ernst: Wenn nicht erst der Einsatz von Massenvernichtungswaffen, sondern schon die Herstellung gegen Gottes Willen ist, dann muß die in der DDR zum Tabu-Thema gemachte Uranförderung im Wismut-Gebiet (etwa zwischen Gera und Zwickau gelegen) untersucht werden. Die unter äußerster Zurückhaltung recherchierten Organisationsstrukturen, die Fördertechnologie, die Verwendung in sowjetischen Atomkraftwerken zur Herstellung waffenfähigen Materials, die gesundheitlichen und ökologischen Folgen der Uranförderung waren bis dahin nirgends dargestellt worden, schon gar nicht kritisch. Die innerkirchlich veröffentlichte Publikation »Pechblende«[2] wurde vom Staatssicherheitsdienst für höchst bedrohlich gehalten; Einschüchterungsversuche, Kontakt- und Reiseverbote, Berufs- und Ausbildungsbehinderungen nahmen zu. Der Verfasser hat sich nicht einschüchtern lassen. Seine Vorträge gehörten zu den wichtigen Sachbeiträgen bei Friedensseminaren, in Umweltgruppentreffen und bei der

2 In überarbeiteter Fassung: *Michael Beleites*, Altlast Wismut, Frankfurt/M. 1992.

Ökumenischen Versammlung. An dem zunächst abgelegen erscheinenden Thema Uranförderung wurde deutlich, daß ein Friedensthema nicht abgelöst von anderen Problemen diskutiert, erst recht nicht bearbeitet werden kann; die Integration von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, die Entdeckung, die zum Konziliaren Prozeß führte, wurde durch die »Pechblende« exemplarisch deutlich – und damit wurde zugleich deutlich, daß Friedenserziehung auch Umwelterziehung und Erziehung zu mehr Gerechtigkeit sein muß.

5

Woraus wächst Hoffnung? Hoffnung ist nicht aus den Tatsachen zu gewinnen – mit diesem (kreuzestheologisch begründeten) Satz ist die Friedensbewegung im Osten wie im Westen in die Phase der Resignation nach der Raketenstationierung im Herbst 1983 gegangen. Ist es leichter zu sagen, woraus Hoffnung *nicht* wächst?

Sie wächst nicht aus einem noch so geprägten Gewissen, wenn das ein provinzielles Gewissen ist. Sie wächst nicht aus der Kalkulation der Gewinnchancen im öffentlichen Streit um Medienaufmerksamkeit. Das muß betont werden, weil ostdeutsche Aktive der kirchlichen Friedensarbeit rasch gelernt haben, danach zu fragen, ob ein Vorhaben mehrheitsfähig, kampagnefähig und mediengerecht sei. Hoffnung wächst auch nicht aus der institutionellen Veränderung von Friedensaktivitäten – wie überhaupt der institutionellen Präsenz, der anstelle der bisher üblichen personalen Präsenz in wichtigen Bereichen der Gesellschaft erheblich zu viel zugetraut wird. Militärseelsorge und Zivildienst sind zwei Felder dieses Streites.

Woraus ist Hoffnung zu gewinnen? Zunächst ist ein *Gestaltwandel von Hoffnung* zu beschreiben. Während die 68er mit einer weitreichenden Vision einer veränderten Gesellschaft angetreten sind, einer Vision, die viele gesellschaftliche Bereiche neu zu beschreiben versuchte, sind die Visionen danach bescheidener geworden: zum ersten durch die Kritik mittelständischer revolutionärer Eliten; zum zweiten durch die Diskussion der Mittel, die den Weg zum erstrebten Ziel immer wichtiger werden ließen; zum dritten aber durch die wachsende Skepsis, welche globalen Ziele überhaupt noch gehofft werden können, wobei die Grenzen des Wachstums in einer Reihe von Warnsignalen das wichtigste Thema sind.

Hoffnung ist vom Blick auf eine Vision, antezipatorisch, zu einer Alltagsarbeit geworden. Die Spannung zwischen der erstrebten Zukunft und der unerfreulichen Gegenwart nicht zu entspannen, indem man entweder in die Zukunft flüchtet (die gewalttätige Variante heißt seit biblischen Zeiten Apokalyptik) oder sich etabliert, sondern diese Spannung auszuhalten, das etwa heißt nun Hoffnung – und das ist ungefähr auch der

Begriff von Hoffnung, der im Neuen Testament gebraucht wird. Jugendliche haben mit einer erschütternden Abgeklärtheit (»Diese Welt ist sowieso nicht zu retten.«) Umweltarbeit geleistet oder sich an Aktionen gegen die Einleitung von Abwässern in Flüsse beteiligt usw. Das Luther zugeschriebene Wort von dem Apfelbäumchen klang auf einmal, etwa seit Anfang der 80er Jahre, gar nicht mehr betulich. Niemand von diesen jungen Leuten hatte Camus' Mythos von Sisyphos gelesen. Aber sie entdeckten Sinn und Würde im nächsten Schritt. Ihre Hoffnung sprachen sie nicht fromm aus. Der lange Atem aber schien ihnen aus dem zu kommen, was die Alten die Hoffnung auf das Reich Gottes nennen.
Wachsende Skepsis gegen Worte – und es gab gute, klare Worte von Synoden – und Aufmerksamkeit auf's Verhalten, darauf, ob eine/r »echt« ist, sind kennzeichnend für die jungen Menschen, die sich auch jetzt an der Friedensarbeit beteiligen. Erwachsene, die »echt« sind, an denen man sich reiben kann, sie sind eine Hoffnung für die Erziehung. Jochen Garstecki, katholischer Theologe und Friedensforscher beim Bund der Ev.Kirchen in der DDR, sagte bei der Eröffnung des Olof-Palme-Friedensmarsches am 2. September 1987 in Ravensbrück: »Dieses Kreuz soll uns daran erinnern, daß wir auf einem Pilgerweg unterwegs sind. Es ist das unzweideutige Zeichen: Es zeigt uns, wie Versöhnung und Frieden unter Menschen möglich werden. Es ist das unterscheidende Zeichen: Es macht aus Demonstranten, die für den Frieden marschieren, Pilger, die um den Frieden bitten. Es ist das verpflichtende Zeichen: Es richtet unsere Gedanken, Absichten und Worte an der Art Jesu aus, Frieden zu machen. Wir dürfen das Kreuz nicht umdrehen und zum Schwert werden lassen, weder in Gedanken, noch Worten, noch Werken.«[3]

*Curt Stauss* ist evangelischer Pfarrer in Lauchhammer.

3 Abgedruckt in: *Joachim Garstecki*, Zeitansage Umkehr, Radius-Verlag Stuttgart 1990, 76f. Eine lesenswerte Darstellung kirchlicher Friedensarbeit ist die Studie von *Eberhard Kurth*, Wider die Militarisierung der gesellschaft: Friedensbewegung und Kirche in der DDR, Konrad-Adenauer-Stiftung Forschungsbericht 35, Juni 1984.

2.2.1

Peter Fauser

# Zukunft als Dimension pädagogischen Handelns

## Ein Versuch im Anschluß an Schleiermacher

Pädagogisches Handeln und Zukunft stehen erziehungspraktisch ebenso wie erziehungstheoretisch in einem notwendigen inneren Zusammenhang: Ohne die Erwartung, das Heranwachsen der Jüngeren berge unausgeschöpfte Möglichkeiten menschlicher Entwicklung, eröffne also mit dem generativen Wechsel einen Weg in die Zukunft, und zwar einen Weg, der, wie der Mensch selbst, als unfestgelegt erscheint, ohne diese Erwartung könnten wir nicht von »pädagogischem Handeln« sprechen. Die Zukunft erscheint dabei für den einzelnen wie für die Menschheit als ganze als unfestgelegt, nicht nur als ungewiß, also offen für Entscheiden und Gestalten. Dem entspricht es, pädagogisch von der Bildsamkeit , von einer Bestimmung des Menschen zur Freiheit[1] auszugehen und anthropologisch, mit Schleiermachers Worten, von einer »Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen«.[2]

Im ersten Abschnitt des folgenden Versuchs fasse ich diesen pädagogisch-anthropologischen Rahmen einer Theorie der Erziehung, die auch das pädagogische Handeln einschließt, mit dem Begriff der »generativen Praxis«[3] (1). Von diesem Begriff her wird sodann das Zukunftsproblem als ethisches Problem bei Schleiermacher erörtert (2). Seine Argumentation wendet sich gegen eine instrumentelle Betrachtung der Erziehung, bezieht sich also auf eine Fortschrittsvorstellung, wie sie für die klassische Moderne bis heute wirksam geworden ist. Heute, am Ausgang der Moderne, muß das Problem der Zukunft pädagogisch allerdings – im Lichte einer ökologischen Radikalisierung der Ethik – neu bestimmt werden (3). Nicht zuletzt verändert sich damit auch unser Denken über das Verhältnis von Handeln und Zeit (4).

## 1 Erziehung als generative Praxis

Was ist gemeint, wenn Erziehung als »generative Praxis« bezeichnet wird? Schon der Begriff der »Praxis« soll hervorheben, daß Erziehung

1 Ich lehne mich hier an eine Formulierung von Dietrich Benner an. *D. Benner*, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim und München 1987, 56ff.

2 *F. Schleiermacher*, Pädagogische Schriften, hg. von *E. Weniger* unter Mitwirkung von *T. Schulze*. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München [2]1966, 19.

3 Schultheoretisch habe ich diesen Begriff entwickelt in *P. Fauser*, Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. Unveröff. Habilitationsschrift, Tübingen 1991.

nicht als bürokratisch oder technisch durchregulierter Vollzug von Tätigkeiten aufgefaßt werden kann, die, wie Teilaufgaben in Verwaltung und industrieller Produktion, durch objektive Normierungen weitgehend vorbestimmt sind. Vielmehr ist Erziehung eine Wirklichkeit, die sich, mit einer Formulierung von Aloys Fischer, »im täglichen Umgang von selbst erzeugt«, eine Art Experiment auf Dauer.[4] Der Begriff des Generativen will zunächst dies unterstreichen. Erziehung ist zukunftsoffen, im Guten wie im Schlechten, es gibt im Wechsel der Generationen, so Schleiermacher, »ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen«.[5] Erziehung überschreitet ständig selbst ihren Status quo, in dieser formalen Hinsicht dem freien Spiel, der öffentlichen Meinung, dem Gespräch vergleichbar. Der Begriff des *Generativen* ist sodann in besonderer Weise auf das Generationenverhältnis bezogen, auf die ethische Qualität des intergenerativen Wechsels. Erik Erikson, der den Lebenszyklus als eine Folge von entwicklungskritischen Übergängen gefaßt hat, beschreibt mit dem Begriff der *Generativität* eine Aufgabe der älteren Generation, nämlich das »Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation«.[6] Dem entspricht in ethischer Hinsicht die Tugend der Fürsorge, verstanden als »sich erweiternde Sorge für das, was durch Liebe, Notwendigkeit oder Zufall erzeugt wurde«.[7] Die Älteren sehen sich der Herausforderung gegenüber, angesichts der Unausweichlichkeit des Todes nicht zu verzweifeln, sondern zu einer Haltung der generativen Solidarität zu finden. Diese Haltung erlaubt es, die eigene Erfahrung für die Jüngeren als Fundus, nicht als Gehäuse zwingender Erwartungen und Auflagen, und das eigene Abtreten von der menschlichen Bühne als Freigabe, nicht als strafendes Verlassen der Jüngeren zu verstehen und zu leben. Der Begriff der generativen Praxis schließt so betrachtet neben der generativen Offenheit als zweites wesentliches Moment die generative Verantwortung ein; Verantwortung bedeutet aber immer eine Bindung des Handelns oder eine Beurteilung des Handelns nach rational ausweisbaren ethischen Maßstäben.

Was bedeuten nun *generative Offenheit* und *rationale Bindung*, wenn sie als Momente der Erziehung für die jüngere und die ältere Generation gesondert betrachtet werden? Im Blick auf die jüngere Generation wird das Moment der Offenheit üblicherweise mit den Begriffen Entwicklung, Bildsamkeit oder Lernen bezeichnet. Besonders dann, wenn Lernen nicht eng als rezeptive, sondern weit als aktiv-konstruktive Leistung aufgefaßt wird, kann man im Lernen das wesentliche Movens für die Offenheit des

4 *A. Fischer*, Erziehung als Beruf (1921); in: *K. Kreitmair* (Hg.): Aloys Fischer. Leben und Werk (Bd.2), München 1950, 31-72.

5 *F. Schleiermacher*, Pädagogische Schriften 1, 9.

6 *E. Erikson*, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (1959). Frankfurt/M. 1973, 117.

7 *E. Erikson*, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse (1964), Stuttgart 1966, 119 (im Original hervorgehoben).

generativen Wechsels sehen.[8] Lernen ist dann diejenige Tätigkeit, die das Vorgefundene kraft seiner konstruktiv-schöpferischen Eigenart nicht einfach sich aneignet, sondern durch Erneuerung fortbildet. Im Lernen überschreiten die Jüngeren ihren eigenen Entwicklungsstand ebenso wie den der Gesellschaft.[9] Nehmen wir sodann das pädagogische Handeln als Tätigkeit der Älteren in den Blick, die sich auf das Lernen bezieht: Dem konstruktiv-schöpferischen – dem generativen – Grundzug des Lernens bei den Jüngeren entspricht von der Seite des pädagogischen Handelns, also den Älteren, das, was Rousseau als »negative Erziehung« auf den Begriff gebracht hat. Pädagogisches Handeln ist demnach nicht unmittelbar bewirkend auf das Lernen gerichtet – das würde den konstruktiven oder selbsttätigen Charakter des Lernens aufheben –, vielmehr muß pädagogisches Handeln erwartungsoffen sein und die Eigenbewegung des Lernenden helfend und klärend unterstützen.

Unter dem Aspekt der »generativen Offenheit« betrachtet, steht das Handeln der Älteren aber nicht nur unter dem Anspruch der Erwartungsoffenheit und der unterstützenden Begleitung, sondern auch unter einem herausgehobenen ethischen Anspruch: Generative Offenheit schließt für den einzelnen wie für die menschliche Gemeinschaft als ganze immer auch die Möglichkeit ein, daß die Zukunft durch die menschliche Praxis nicht zum Besseren, sondern zum Schlechteren führt. Es gilt also, das Gute zu suchen und dafür einzutreten. Die Neugeborenen sind aber noch ohne Urteil und Erfahrung über Gut und Böse, deshalb obliegt den Älteren die primäre Verantwortung dafür, daß – durch Behüten, Gegenwirken, Unterstützen[10] – die Möglichkeiten einer Entwicklung zum Guten gestärkt und die Gefahren einer Entwicklung zum Schlechteren eingeschränkt werden. Die rationale, ethische Bindung als das zweite Moment der generativen Praxis, wird also zuerst der älteren Generation abverlangt, nicht allein für das eigene Handeln, sondern anwaltschaftlich für das Lernen der Nachwachsenden, und, faßt man Erziehung nicht als direktes Einwirken, sondern als unterstützendes Handeln auf, für die förderliche Qualität der Kommunitäten und darüber hinaus der Umwelten, in denen das Lernen der Jüngeren stattfindet. Angesichts dieser Verantwortung für die ethische Qualität der Kommunitäten erweist sich pädagogisches Handeln grundsätzlich als auch politisch gehaltvoll.

Vom Lernen der Jüngeren her betrachtet, bildet der rationale, ethische Gehalt des Handelns die wesentliche Qualität eines Erwartungshorizonts, eines Zusammenhangs von Institutionen, zu denen der einzelne sich durch sein Lernen in ein freies und damit verantwortungsträchtiges Verhältnis setzen soll. Die Älteren sind so gesehen Teil des moralischen

8 Vgl. dazu: Lernen. Ereignis und Routine, Jahresheft IV des E. Friedrich Verlags, Velber 1986.

9 Klaus Prange bezeichnet das Verhältnis zwischen Erziehung und Lernen von hier aus als »pädagogische Differenz«. Damit soll herausgehoben werden, daß Lernen nicht einfach das Gegenstück zum Lehren, oder allgemein, zum pädagogischen Handeln darstellt, also dessen Folge im streng kausalen Sinne, sondern über die Erziehung hinausgeht. *K. Prange*, Erziehung im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

10 Andreas Flitner nennt die entsprechenden Handlungsweisen in Anlehnung an Friedrich Schleiermacher »Behüten-Auswählen der Lebenswelt«, »Gegenwirken-Mitwirken« sowie »Unterstützen-Verstehen-Ermutigen«. *A. Flitner*, Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung (1982), München $^{2}$1986.

und sozialen Erfahrungsraumes, in dessen Kontext die Jüngeren sich bilden. Rational geklärte Bindungen, tragende Überzeugungen, oder, wie Erikson diese nennt, die »vitalen Tugenden«, müssen so gesehen »aus dem Zusammentreffen sich entfaltender Fähigkeiten mit bestehenden Institutionen in jedem Leben und in jeder Generation neu hervorgehen.«[11]

Ich fasse diesen Abschnitt zusammen. Betrachtet man Erziehung als generative Praxis, d.h. als eine Praxis, die den Zukunftsbezug als konstitutiv einschließt, dann lassen sich analytisch drei Ebenen unterscheiden: diejenige des Lernens des einzelnen, die Ebene der Erziehung i.e.S. als pädagogisches Zusammenwirken, als bildender Umgang von einzelnen Jüngeren und Älteren miteinander, und die Ebene der menschlichen Gemeinschaft. Das pädagogische Handeln läßt sich wesentlich als anwaltschaftlich-vermittelnde Leistung aufassen und auf der mittleren Ebene ansiedeln. Es ist die Aufgabe von Erziehern und Lehrern, zwischen dem Lernen des einzelnen und der Entwicklung der Gesellschaft zu vermitteln. Diese Vermittlung unterliegt notwendigerweise einem ethischen Anspruch: Auf der einen Seite, zum Lernen hin, besteht die Aufgabe der Erziehung in einer größtmöglichen Förderung aller humanen Fähigkeitsdimensionen des einzelnen. Das bedeutet für jeden Augenblick der Erziehung, daß unter den sich bietenden Lernmöglichkeiten diejenigen gewählt werden müssen, die, verglichen mit anderen Möglichkeiten, zu einer besseren menschlichen Entwicklung führen. Pädagogisches Handeln muß beim Lernen des einzelnen die besseren Möglichkeiten im Auge haben; wo es dies aufgibt, ist die Erziehung zu Ende. Diese Forderung gilt aber nicht nur im Blick auf die Bildung des einzelnen, sondern auch im Blick auf die Entwicklung der menschlichen Gemeinschaft. Diese bildet die Umgebung, die Ökologie des Lernens, und ihre humane Qualität ist – um so mehr, je mehr Lernen als Selbsttätigkeit gedacht wird – für die Qualität des Lernens ausschlaggebend. Im Idealfall muß also pädagogisches Handeln beides zugleich leisten, zur humanen Verbesserung der menschlichen Gemeinschaft beitragen durch die richtige Förderung des Einzelnen. Sowohl im Blick auf das Lernen des einzelnen wie im Blick auf die Gesellschaft insgesamt muß pädagogisches Handeln die Frage nach den besseren Möglichkeiten, nach der Stärkung von Freiheit, Humanität, Gerechtigkeit, immer wieder aufwerfen und beurteilen. Schleiermacher hat von hier aus die Aufgabe der Erziehung bestimmt. »Die Erziehung soll so eingerichtet werden, ...daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.«[12] Im Blick auf die Leistung der Jüngeren beschreibt Erikson diese Qualität der generativen Praxis als »echte Anpassung«: »Die echte Anpassung wird tatsächlich mit der Hilfe getreuer Rebellen aufrechterhalten, die sich weigern, sich an ›Bedingungen‹ anzupassen, und im Dienst einer *wieder-herzustellenden Ganzheit* eine Empörung kultivieren, ohne die die psychosoziale Evolution und all ihre Institutionen dem Untergang geweiht wären.«[13]

## 2 Zukunftsbezug als ethisches Problem bei Schleiermacher

Wer über Erziehung und Zukunft nachdenkt, stößt dabei auf eine ethische Grundspannung, die für die Erziehung als Thema der Moderne insgesamt charakteristisch ist und auch beim Verhältnis zwischen Erziehung und Zukunft zutage tritt. Die ethische Grundspannung besteht darin, daß Erziehung aus einer Übermacht der älteren Generation, die zugleich

11 *Erikson*, Einsicht und Verantwortung, 1966, 130.
12 *Schleiermacher*, Pädagogische Schriften, 31 (im Original hervorgehoben).
13 *Erikson*, Einsicht und Verantwortung, 1966, 144 (Hervorhebung im Original).

eine Unterworfenheit der jüngeren bedeutet, zu Freiheit und eigener Verantwortung der jüngeren führen soll. Erziehung ist (zumindest) für Kinder und für die Gesellschaft im ganzen unausweichlich, und sie ist unausweichlich asymmetrisch, weil sie der Gesellschaft und den Erwachsenen Entscheidungen, Handeln und Verantwortung für die Kinder abverlangt und den Kindern diese Vorgaben zumutet.[14] »Es ist notwendig«, so formuliert Wilhelm Flitner diesen pädagogischen Grundwiderspruch, »die Kinder zu regieren, zu beherrschen, zu bevormunden in irgendeinem Maß. Es ist ein unvermeidlicher, wiewohl auch ärgerlicher Tatbestand, irgendwie ethisch dubios.«[15] Ethisch dubios ist dieser Tatbestand, weil die Erwachsenen nicht umhin können, advokatorisch zu handeln, also künftige Interessen und künftige eigene Stellungnahme der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen vorwegzunehmen – ohne wissen zu können, wie diese künftigen Stellungnahmen tatsächlich ausfallen und worauf sich die eigenen Interessen der Jüngeren richten werden.

Friedrich Schleiermacher hat, im Aufbruch der Moderne, für das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft in der Erziehung eine ethische Maxime aufgestellt, die auf diesen Grundwiderspruch reagiert und die pädagogische Paradoxie sozusagen ethisch auf den Begriff bringt. Die Erziehung sei nicht befugt zur »Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen«.[16] Schleiermacher wendet sich damit gegen eine Vorstellung der Erziehung, die für die klassische Moderne, nicht zuletzt für die Schule, als typisch angesehen werden kann: Typisch für die »klassische Moderne« ist die Vorstellung, die Entwicklung des einzelnen und die Entwicklung des Menschengeschlechts könne wie eine lineare Höherentwicklung gedacht werden. Unterstellt, wir könnten die Bewegungsgesetze dieser linearen Entwicklung erkennen, so folgt aus dieser Unterstellung die Fiktion einer technomorphen Pädagogik, deren ratio darin besteht, durch das pädagogische Handeln heute die Bedingungen einer künftigen Entwicklung schaffen zu wollen. Dies ist aber weder technisch noch ethisch gerechtfertigt. Technisch nicht, weil es in der Erziehung keine Wirkungssicherheit im kausaltechnologischen Sinne gibt – wir wissen nicht zuverlässig, welche Folgen unsere Einflußnahme auf die Jüngeren hat. Wir wissen nicht, wie sie mit unserem pädagogischen Handeln lernend umgehen, und wir wissen nicht, wie die Welt morgen aussieht. Ethisch verfehlt ist eine solche technomorphe oder normative Pädagogik, weil sie zwischen den Generationen den wechselseitigen Anerkennungszusammenhang aufhebt, auf dem allein Recht und Freiheit menschlicher Kommunitäten gründen können. – Schleiermacher fordert daher: »Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung zur Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist.«[17] Das ethische Dilemma, in dem sich der Erzieher sieht, wird dabei allmählich aufgehoben, wenn im Lauf der Entwicklung Erfahrung, Zeitbewußtsein und Urteilsvermögen des Zöglings wachsen und die »Zustimmung des Zöglings für die Rücksichtnahme auf die Zukunft gegeben ist«. Methodisch gesehen, muß die Erziehung eine Form finden, die der ethischen Maxime Schleiermachers Rechnung trägt. Schleiermacher nennt hier das Spiel und die Übung. Im Spiel sieht er die Tätigkeit, die »Befriedigung des Moments

14 Teilweise greife ich in diesem Abschnitt zurück auf *P. Fauser*, Pädagogische Freiheit in Schule und Recht, Weinheim 1986, bes. 16 ff und 113 ff.
15 *W. Flitner*, Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Z.f.Päd. 25(1979) 499-504, 500.
16 *Schleiermacher*, Pädagogische Schriften 1, 1966, 46.
17 Pädagogische Schriften 1, 48.

ohne Rücksicht auf die Zukunft« gewährt, in der Übung die Beschäftigung, die sich »auf die Zukunft bezieht«. Zeitlich soll allmählich das eine durch das andere abgelöst werden. »Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet.[18]«

Beeindruckend ist nicht nur die anthropologische Treffsicherheit, mit der Schleiermacher die Dialektik von Spiel und Übung erkennt: den potentiellen, gleichsam zwanglosen Ernst des Spielens, seine freundliche Nähe zum Lernen, und das Moment von spielerischer Freiheit, den das »Üben« auch in der strengsten Form konzentrierten Trainings noch wahren kann. Beeindruckend ist auch die schulpädagogische Evidenz dieser Position: Demnach sollte im Laufe der Schulzeit neben das spielende Lernen – mit dem ganzen Spektrum freier und gebundener Spiele – allmählich mit immer größerem Gewicht die Form eines selbstbestimmten Arbeitens und strenger Übung treten.[19]

## 3 Zukunft als ethisches Problem heute

Zu fragen ist nun, ob sich die Ausgangslage am Beginn der Moderne, auf die Schleiermacher mit seiner Problemstellung reagiert, noch Gültigkeit besitzt. Ich meine damit dies: Schleiermacher antwortet mit seiner Forderung, die Erziehung müsse auch den gegenwärtigen Moment achten und für diesen befriedigend sein, auf ein pädagogisches Risiko, das typisch ist für den Beginn der Moderne. Dieses Risiko besteht darin, den wissenschaftlich-technisch induzierten Fortschrittsglauben der Moderne, den Glauben an die Herstellbarkeit der Zukunft, auch auf die Erziehung zu übertragen. Man könnte sagen, Schleiermacher wehrt mit einem ethi-

18 Pädagogische Schriften 1, 50.

19 Eine schlichte und falsche Folgerung aus der Schleiermacherschen Denkfigur könnte die heutige Medien-Gegenwart als eine spielgesättigte Bildungs- und Lernwelt einschätzen – die Welt der Spiele boomt auf beispiellose Weise; daran ist nicht zu zweifeln. Kinder und Jugendliche sehen sich heute einer überwältigenden Fülle von Spielangeboten gegenüber, und auch die Schule hat längst das Spiel als pädagogisches Mittel aufgenommen. Und nicht nur das: Auch Erwachsene werden, zumindest außerhalb der Berufsarbeit, aber auch im Raum der beruflichen Fort- und Weiterbildung, zum Spielen angehalten und eingeladen. Wett- und Leistungsspiele bilden das Grundmuster der erfolgreichsten Fernsehsendungen (d.h. gewährleisten die höchsten Einschaltquoten). Insbesondere mit der Entwicklung der elektronischen Datenverarbeitung ist eine Spielumwelt von ganz neuer Qualität und Fülle entstanden. Vermutlich wird dieser Prozeß die Schule erheblich verändern, auch wenn wir Richtung und Umfang dieser Veränderung heute noch nicht angemessen beurteilen können. Freilich wird das heutige Spielen von Kindern und Erwachsenen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Vielfach wird man darin nicht Formen des Lernens und der Bildung sehen, sondern Wucherungen eines ungebremsten Reiz- und Unterhaltungskonsums. Kulturkritische Analysen wie diejenige von Neil Postman gehen davon aus, daß mit dem Fernsehen das Ende der Kindheit beginnt, weil die Wissensgrenzen zwischen Erwachsenen und Kindern verschwinden, und sie sehen in den Unterhaltungssendungen, die sich an Erwachsene wenden, umgekehrt eine »Infantilisierung« der Erwachsenen. Vgl. *H. v. Hentig*, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien 1993, bes. 26ff, und *N. Postman*, Das Verschwinden der Kindheit (1982), Frankfurt/M. 1987.

schen Argument, mit dem Recht der Jüngeren auf Selbstbestimmung und auf erfülltes Leben, den ideologischen Sog von Wissenschaft und Technik ab. Heute haben sich die Fronten gedreht: Wir sind in Gefahr, nicht die Gegenwart der Zukunft zu opfern, sondern die Zukunft in der Gegenwart zu verspielen. Obwohl Politik, Wirtschaft, Industrie und privater Konsum – nicht weniger das Bildungswesen – im großen und ganzen praktisch noch immer der »klassischen Moderne« verhaftet sind und auf weitere Steigerung des allgemeinen Konsumniveas setzen – in Deutschland und Europa nicht zuletzt kräftig angeheizt durch den Nachfrageschub infolge der deutsch-deutschen Vereinigung –, sind heute doch kaum mehr ernstzunehmende Zweifel an den Grenzen des Wachstums und an der drohenden Erschöpfung der natürlichen Ressourcen möglich.

Die Szenarien sind unterschiedlich. Ulrich Beck hat dem Begriff der klassischen Moderne als Industriegesellschaft den Begriff der »Risikogesellschaft« entgegengesetzt.[20] Das zentrale Argument lautet: »In der fortgeschrittenen Moderne geht die gesellschaftliche Produktion von *Reichtum* systematisch einher mit der gesellschaftlichen Produktion von *Risiken*. Entsprechend werden die Verteilungsprobleme der Mangelgesellschaft überlagert durch Probleme und Konflikte, die aus der Produktion, Definition und Verteilung wissenschaftlich-technisch produzierter Risiken entstehen.«[21] Die Gewinne der technisch-wissenschaftlichen Moderne werden zunehmend durch Risiken und Nebenfolgen aufgezehrt, der Nachteil wächst schneller als der Nutzen. In der Folge verändern sich auch die Theorien und Modelle der Modernisierung. »An die Stelle von *Linearitäts*modellen (...) fortschrittsgläubiger Immer-weiter-Modernisierung treten vielfältige und vielschichtige Argumentationsfiguren der *Selbstveränderung*, *Selbstgefährdung*, *Selbstauflösung* von Rationalitätsgrundlagen und Rationalisierungsformen *in* den (Macht-)Zentren industrieller Modernisierung, und zwar als unkontrollierbare (Neben-)Folge der Siege verselbständigter Modernisierung: *Die Ungewißheit kehrt zurück.*«[22]

Was bedeutet nun die gewandelte Wahrnehmung der Moderne für das pädagogische Handeln, was hat sich gegenüber der Ausgangslage Schleiermachers verändert? Zunächst: Die »Linearitätsmodelle« einer technisch-wissenschaftlich herstellbaren Zukunft sind zwar faktisch wirksam, aber im Diskurs der Moderne nicht mehr beherrschend. Die These von der Rückkehr der »Ungewißheit« erinnert an Schleiermachers These, die Zukunft könne gesellschaftlich »ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen«, mit sich bringen. Allerdings bezieht sich diese Erwartung auf einen wesentlich anderen Horizont als den Schleiermachers. Schleiermacher hat die menschlichen Gemeinschaften, vor allem den Staat, im Auge, denn »dieser besteht durch nichts anderes fort als durch menschliche Handlungen«.[23] Schleiermacher denkt an einen möglichen Niedergang der Menschenwelt; eine existenzbedrohende Schädigung der Natur durch den Menschen ist für ihn unvorstellbar.

20 *U. Beck*, Risikogesellschaft, Frankfurt/M. 1986.
21 A.a.O., 25.
22 *U. Beck*, Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt/M. 1993, 97 (Hervorhebungen im Original).
23 *Schleiermacher*, Pädagogische Schriften 1, 12.

Deshalb wäre es eine Fehldeutung, sein Plädoyer für die Gegenwart so aufzufassen, als ließe sich damit etwa eine Ausbeutung menschlicher und außermenschlicher Ressourcen zulasten der Zukunft rechtfertigen. Im Gegenteil: Seine Maxime hat vor allem den Sinn, eine – erst künftig im vollen Sinne der Mündigkeit mögliche – freie Selbstbestimmung der Jüngeren dadurch zu schützen, daß diese künftige Selbstbestimmung nicht durch eine doktrinäre Erziehung in der Gegenwart beschnitten wird. Eine Einschränkung gegenwärtiger Befriedigung für die Zukunft wird von ihm nicht ausgeschlossen; ausgeschlossen wird dies nur als von außen aufgezwungener Verzicht. So gesehen hat die Maxime Schleiermachers ihr Recht nicht verloren. Vielmehr bedarf sie heute einer ökologischen Radikalisierung. Es geht heute nicht nur um die künftige Selbstbestimmung der jetzt lebenden jüngeren Generation, sondern um die Sicherung der natürlichen Grundlagen der Existenz künftiger Generationen. Die wildgewordene Moderne betreibt aus dieser Perspektive nicht eine Instrumentalisierung der Gegenwart für die Zukunft, sondern einen Verbrauch der Zukunft aller zugunsten der Gegenwart weniger.[24]
In seinem auf Kant gegründeten Entwurf einer ökologisch erweiterten praktischen Philosophie argumentiert *Otfried Höffe* im Blick auf das Recht künftiger Generationen auf eine unverbrauchte Natur – unter Anerkennung des Umstandes ungeklärter Grundsatzprobleme einer advokatorischen Ethik – auf folgende, wie ich finde, plausible Weise: »Menschen gibt es selbst bei vorsichtiger Schätzung schon seit einigen Zehntausenden von Generationen. Wer großzügig ist, läßt für die Zukunft eine ebenso lange Zeitspanne; wir sind bescheidener und nehmen nur einen Bruchteil an, einige hundert Generationen. Gerecht wäre nun, wenn jeder Generation dieselbe Zuwachsrate an Umweltbelastung bzw. Verschlechterung der Natur eingeräumt wird. Man sieht leicht, daß eine auch nur geringe Zuwachsrate schon nach wenigen Generationen zu Verhältnissen führt, unter denen wir nicht würden leben wollen.«[25]

Dem Argument liegt der Kategorische Imperativ zugrunde, d.h. in diesem Fall die Frage, ob sich die Maxime des Handelns der heutigen Generation ohne Einschränkung der Rechte künftiger Generationen verallgemeinern läßt. Das ist nicht der Fall – und es ist auch nicht der Fall, wenn wir an die Stelle der Generationen die »Erste« und die »Dritte« Welt setzen. Zwei Beispiele aus einer Studie des Wuppertaler Instituts für Klima, Umwelt, Energie mögen genügen: (1) Die sog. »defensiven« Ausgaben zur Beseitigung von Schäden an Umwelt und Lebensqualität, die durch die Produktion verursacht werden, werden in Industrieländern auf etwa 12% des Bruttosozialprodukts (BSP) geschätzt. »12% Folgekosten entsprechen 1989 in Westdeutschland etwa 268 Mrd. DM, die ausschließlich für die Schadensbeseitigung unseres

24 Die eher zynische Frage, ob wir angesichts unserer Konsumfülle von einer *erfüllten* Gegenwart sprechen können, will ich nicht ausführen; klar ist indessen, daß Schleiermacher unter einer befriedigenden Gegenwart nicht die Überwältigung durch eine Unterhaltungs-, Informations- und Konsumindustrie verstanden hat, sondern das Spiel als Form selbstbestimmter zweckfreier Tätigkeit.
25 *O. Höffe*, Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt, Frankfurt/M. 1993, 184f.

Wohlstands investiert worden sind. Diese Summe ist höher als das gesamte BSP von Ländern wie Argentinien, Ägypten, den Philippinen oder auch etwa Norwegen; weltweit übertrifft sie das jeweilige BSP von ca. 85% aller Länder.«[26] (2) »Allein in Nordrhein-Westfalen fahren mehr Autos als in ganz Afrika, in Schleswig-Holstein mehr als in der VR China und in Rheinland-Pfalz mehr als in Indien.«[27] Eine ökologische Wende unserer Kultur und ihrer Politik, die auf die tatsächliche Bedrohung der Zukunft realistisch antwortet, ist nur schwer vorstellbar.

Pädagogisch gesehen liegt das abzuwehrende Grundrisiko im Blick auf das Verhältnis zwischen Gegenwart und Zukunft nicht in der pädagogischen Aufopferung eines gegenwärtigen Moments für einen zukünftigen, sondern in der politischen Aufopferung der Zukunft zugunsten der Gegenwart. Man könnte diese Lage so deuten, daß die Unterscheidung zwischen den Ebenen des Lernens, der Erziehung und der Gesellschaft, wie sie für das pädagogische Denken und die pädagogischen Institutionen der Moderne grundlegend ist, sich nicht mehr aufrechterhalten läßt, weil die ökologische Problematik alle Lebensbereiche durchdringt: »Umwelt« ist überall, ebenso wie Information. So gesehen bedeutet die Radikalisierung des ökologischen Problems zugleich eine universelle Politisierung der Gesellschaft. Das »Grundrisiko« am Ende der Moderne läßt sich somit nicht pädagogisch lösen. Gleichwohl sind ökologische Fragen und damit Fragen der Politik aufgrund ihrer universellen Präsenz für alle Bereiche der Bildung und Erziehung von herausragender Bedeutung.[28] Die Ausarbeitung einer ökologisch erweiterten pädagogischen Ethik allerdings bleibt ein Desiderat.

## 4 Schlußbetrachtung: Handeln und Zeit

Eine ökologische Erweiterung der politischen und pädagogischen Ethik verlangt nicht zuletzt auch eine Ausweitung unseres zeitlichen Horizonts, vor allem aber eine qualitative Revision der klassisch modernen Zeitvorstellung im pädagogischen Denken. Beim Lernen bilden für Schleiermacher noch die Kindheit und Jugendzeit des Einzelnen den zeitlichen Horizont. Heute sehen wir das Lernen als lebenslangen Prozeß. Beim pädagogischen Handeln weitet sich der Blickwinkel auf mindestens zwei Generationen aus, auf der Ebene der Gesellschaft bzw. des Staates kommen viele Generationen in den Blick; bei einer heute notwendigen ökologischen Erweiterung der Problemstellung geht es um die Menschheit und

26 *R. Bleischwitz* und *H. Schütz*, Unser trügerischer Wohlstand. Ein Beitrag zu einer deutschen Ökobilanz, Wuppertal [2]1993, 10.
27 Ebd.,18.
28 Dies zeigt sich u.a. daran, daß bei einem praktischen Lernen im Bereich der politischen Bildung ökologische Projekte trotz oder wegen ihrer Konfliktträchtigkeit eine große Rolle spielen. Zahlreiche Beispiele hierzu aus dem Projekt »Demokratisch Handeln. Ein Förderprogramm für Schule und Jugendarbeit« der Akademie für Bildungsreform und der Theodor-Heuss-Stiftung in: *P. Fauser*, *H. Luther* und *K. Meyer-Drawe* (Hg.), Verantwortung. Jahresheft X des E. Friedrich Verlags, Seelze 1992.

darüber hinaus auch um die Naturgeschichte oder Evolution als den ökologischen Kontext der Menschheitsentwicklung.
Der Horizont des Handelns hat sich verändert. Um diese Veränderung in zeitlicher Hinsicht zu beleuchten, werde ich nun abschließend zunächst drei Modelle der Wahrnehmung der Zeit – ein physikalisches, ein historisches und ein pragmatisches – skizzieren, um sodann zu fragen, wie wir die Zeit aus der heutigen Perspektive am Ausgang der Moderne erleben.

Zunächst: Physikalisch erscheint Zukunft im wesentlichen als Abschnitt auf der wie ein Zahlenstrahl gedachten Zeitachse, der an Vergangenheit und Gegenwart als weiterer Abschnitt in der gleichen Richtung anschließt. Anders als bei dieser Betrachtungsweise, bei der wir die Zeit und mit ihr die Zukunft durch eine Gerade versinnbildlichen und von außen betrachten, begeben wir uns bei einer historischen Auffassung von Zukunft in die Gerade hinein. Als Handelnde sehen wir uns dabei selbst in einem Punkt, der das Jetzt repräsentiert, mit dem Rücken zur Vergangenheit. Bei dieser Betrachtungsweise erschient uns die Zukunft entsprechend der älteren Bedeutung des Worts als etwas, was (ebenfalls im räumlichen Sinne) vor uns liegt oder, genauer, wie das Wort ursprünglich ausdrückt, von vorn auf uns zukommt, uns also entgegentritt und Widerfahrnisse birgt.[29] Die *physikalisch* geprägte Betrachtung konstruiert die Zeit als einen Verlauf, den wir nicht aufhalten und umkehren, wohl aber in Abschnitte einteilen und messen, also gleichsam von außen beobachten können in der Illusion, die Zeit »gehe vorüber«, ohne jemals aufzuhören. Die *historisch* bestimmte Betrachtungsweise sieht uns als einer Ereignisfolge ausgeliefert – die Zeit »nimmt uns mit«. Im Verhältnis zur Totalität der Geschichte erscheint dabei das menschliche Handeln freilich als kontingent. Wir wissen nicht, was auf uns zukommt, und erkennen erst, was vorüber ist. Dem entspricht das Bild des Menschen, der sich mit dem Rücken zur Zukunft im Strom der Geschichte bewegt, in Richtung auf die Zukunft blind ist und erkenntnisfähig nur im Verhältnis zu dem, was bereits vergangen und also nicht mehr zu verändern ist.
Wie erscheint im Unterschied dazu die Zukunft, wenn wir in einer *pragmatischen* Sichtweise am Standpunkt des Handelns festhalten? Als Handelnde wenden wir den Blick in die Zukunft. Das Vergangene bringen wir mit als einen Fundus von Erwartungen und Erfahrungen, aus denen der Horizont der Gegenwart konstitutiert wird und in dessen Zusammenhang die objektive Welt im Hinblick auf die Voraussetzungen und Bedingungen des Handelns in den Blick kommt: nicht nur als Totalität von einschränkenden Bedingungen, sondern primär als Ressource eigener Gestaltung. In dieser Sicht erscheint »Zukunft« nicht als Inbegriff schicksalhafter Widerfahrnisse, die uns begegnen, sondern als Raum möglichen Handelns. Für die Wahrnehmung dieses Möglichkeitsraums ist nicht die Unterscheidung des zeitlichen Früher und Später oder des räumlichen Vor und Hinter, sondern die Unterscheidung zwischen dem Wirklichen und dem Möglichen wesentlich. Damit erscheint die Zukunft als etwas, was durch das Handeln erschlossen wird. Durch das Handeln wird das aus der Sicht der Gegenwart erst Mögliche wirklich. Als Handelnde sind wir Miterzeuger der Zukunft im Sinne der noch offenen menschlichen Geschichte. Dies setzt voraus, daß wir die gegenwärtige Wirklichkeit durch unsere Vorstellungskraft zur möglichen Zukunft überschreiten, uns frei machen vom Druck der Realität. Dieser Fähigkeit zur intentionalen Überschreitung der Gegenwart in die Zukunft hat Hannah Arendt anthropologisch den menschlichen Willen zugeordnet. Sie begreift den Willen als das »Organ des menschlichen Geistes für die Zukunft«.[30] Der Wille nimmt die Welt nicht als Objekt der Erkenntnis, sondern als ein Projekt möglichen Handelns.

29 Vgl. *J. Grimm* und *W. Grimm*: Deutsches Wörterbuch (Lizenzausgabe des Deutschen Taschenbuch Verlages) Bd. 32, München 1984, 476ff.
30 *H. Arendt*, Vom Leben des Geistes. Bd.2, Das Wollen, München 1979. Auch bei meinem Verständnis des Handlungsbegriffs folge ich im wesentlichen Hannah Arendt. Vgl.: *H. Arendt*: Vita activa oder Vom tätigen Leben. (Amerikanischer Originaltitel: The Human Condition. University of Chicago Press, 1958.) Stuttgart 1960, Neuausgabe München 1981 ($^{4}$1985).

Die für die vorliegenden Überlegungen vielleicht wichtigste Differenz zwischen den drei hier unterschiedenen Zeitvorstellungen – der physikalischen, der historischen und der pragmatischen – ergibt sich aus ihrem Bezug auf Kontinuität und Diskontinuität. »Die physikalische Zeit fließt gleichmäßig, so wie ihr schon die antike Philosphie und von neuem die naturwissenschaftliche Erkenntnis seit dem Spätmittelalter die Attribute von Gleichmaß und Dauer zuerkannten. Die historische Zeit hingegen ist bestimmt vom Gegensatzpaar aus Kontinuität und Diskontinuität, aus Rückgriffen, Traditionen, Verbindungen und Epochenmarken. Gewisse Kontinuitäten, so sagt es die mehr oder minder tragfähige Übereinkunft der Interpreten, brechen dabei ab im *Epochenwandel*.«[31] Der pragmatische Zeitbegriff schließlich resultiert aus der Erwartung, der Mensch sei der Kontinuität und Diskontinuität in Natur und Geschichte nicht ohnmächtig ausgeliefert, vielmehr könne er sich die Kausalität der Natur technisch nutzbar machen und die historische Diskontinuität als Offenheit der Geschichte politisch ausmünzen. Die klassische Moderne setzt mit ihren Linearitätsmodellen auf den Ebenen des Lernens, der Erziehung und der Politik ebenso wie in Technik und Wissenschaft darauf, die Diskontinuitäten – auch diejenigen, die durch Evolutionstheorie und Quantenphysik der Natur zugedacht werden – durch die Macht einer instrumentellen Vernunft überwinden zu können.[32]

Schleiermacher setzt an die Stelle des technischen Fortschrittsmodells ein ethisches, die Möglichkeit des Steigens und Sinkens der menschlichen Verhältnisse sieht er überwindbar durch eine ethische Selbstbindung des Lernens, des pädagogischen Handelns und der Politik, wodurch instrumentelle Fremdbestimmung und Rückfälle gleichermaßen verhindert werden. Das Linerarmodell wird zu einem Spiralmodell oder einer dialektischen Vorstellung der Selbstaufhebung zum Besseren. Auch Schleiermacher deutet Ungewißheit als Unfestgelegtheit; er vertraut auf die orientierende Kraft der moralischen Einsicht – und auf die Beständigkeit der inneren und äußeren Natur. Pädagogisches Handeln ist daher als eine Tätigkeit zu verstehen, die »im Anfange erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentscheidenheit der anthropologischen Voraussetzungen.«[33]

Die Wiederkehr der »Ungewißheit« und der Verfall linearer, spiralförmiger oder dialektischer Fortschrittsmodelle, schließlich auch der Vorstellung einer unerschütterlichen, allenfalls zyklisch variierenden Fortexistenz der Natur, läßt sich auch als Veränderung unserer Zeitvorstellung und, mit ihr, unseres Zukunftsverständnisses deuten, die nach dem Durchgang durch die klassische Moderne sich wieder mehr älteren und von dem modernen Zeitverständnis sich unterscheidenden Vorstellungen zuwendet und möglicherweise dahin führt, daß wir Ungewißheit nicht

31 *F. Seibt*, Die Zeit als Kategorie der Geschichte und als Kondition des historischen Sinns, in: *H. Gumin* und *H. Meier* (Hg.), Die Zeit. Dauer und Augenblick (Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung 2), München/Zürich 1989, 145-188, 151.
32 *J. Habermas*, Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M. 1968.
33 *F. Schleiermacher*, Pädagogische Schriften 1, 19 (im Original hervorgehoben).

mehr als Unfestgelegtheit, als Spielraum des Handels auffassen, sondern mehr und mehr das menschliche Handeln selbst als Faktor in der Geschichte ansehen müssen, der weder technisch noch ethisch die Diskontinuität bewältigt, sondern vielmehr die Kontingenz steigert, auf die Natur als ganze ausdehnt und von den Kontinuitätserwartungen der antiken und der modernen Welt nichts mehr übrigläßt. Es tritt dann neben der physikalischen, der historischen und der pragmatischen eine apokalyptische Zeitvorstellung hervor.

In einer Analyse der »Zeit als Kategorie der Geschichte« faßt Ferdinand Seibt diesen Übergang wie folgt zusammen: »Einen Fortschritt im Entwicklungsgang registriert der Blick über anderthalb Jahrtausende europäischer Geschichte zweifellos: Jahrhundertelang war unsere Geschichte eingefügt in die religiöse Deutung der Zeit nach einem Anfang und nach einem Ende. Und wie diese Deutung auch allmählich zurücktrat, wirksam blieb doch dabei noch immer der geheimnisvolle Bericht vom Anfange der Welt, von der Erschaffung aus dem Nichts, vom Paradies, vom Sündenfall und von der darauffolgenden immerwährenden Unvollkommenheit der Kinder Evas. Das menschliche Tun, im persönlichen Erlebniskreis wie in der Bindung an größere Gemeinschaften, mochte davon belastet werden, tröstlich war der Ausblick auf den Gang der Erlösung, auf die Erfüllung der Sehnsüchte nach Harmonie. Freilich, dieser Weg führt über die Schwelle der Apokalypse. Bis vor wenigen Jahren, bis 1945, war diese kosmische Katastrophe der Menschheit von außen angesagt.
Seitdem hat der Mensch die Apokalypse säkularisiert. So scheint es unserem Gegenwartsbewußtsein, daher rührt unsere Zukunftsangst in doch wohl einer neuen, einer bisher ungekannten Anschaulichkeit und Stärke. Wir leben, merkwürdig genug, mit dieser Angst vor der Apokalypse aus Menschenhand. Vielleicht drückt sie unsere aufgeklärte Welt schwerer als unsere Ahnen die Angst vor dem Antichrist. Vielleicht wissen wir uns deshalb, in der Angst vor uns selber, auch dem alten Pessimismus über die menschliche Unvollkommenheit wieder stärker ausgeliefert. Vielleicht haben wir so, aus Angst vor der menschlichen Unvollkommenheit, ein Stück des alten Zeitbewußtseins auf gewandelte Art wieder vor Augen.«[34]

*Peter Fauser* ist Professor für Schulpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

*Abstract*
Proceeding from the concept of education as a generating practice (»generative Praxis«) and subsequent to Schleiermacher, the problem of future is defined as an ethical problem for educational acting. At the beginning of the age of modern spirit (Moderne) Schleiermacher objects to an instrumental concept of education – to a concept of progress that has become significant for the classical modern spirit till today. Now, at the end of the age of modern spirit, the problem of future has to be defined for education in a new way, faced with an ecological radicalization of ethics. That changes not least our concept of the relation between acting and time.

34 *F. Seibt*, Die Zeit als Kategorie der Geschichte, 151.

2.2.2

Peter Biehl

# Zukunft und Hoffnung in religionspädagogischer Perspektive

*Ingo Baldermann gewidmet*

Utopien haben keinen »Sitz im Leben« der Gesellschaft und Politik mehr.[1] Seit dem Ende des bürokratischen Sozialismus und der Zweiteilung der Welt in Ost und West wird der »Abschied von Utopien« gefordert. Weil ihre Zukunftsbilder eng mit den politischen Utopien verknüpft waren, ist die Pädagogik in diese Entwicklung einbezogen. Wegen der *Zeitlichkeit der Bildungsprozesse* ist jedoch auch abgesehen von der jeweiligen Aktualität die Zukunft eine Dimension pädagogischen und religionspädagogischen Handelns und einer entsprechenden Theorie.

Unter *Bildung* verstehen wir den lebenslangen Prozeß der Subjektwerdung des Menschen im Kontext *menschlicher* Lebensverhältnisse.[2] Das Subjekt gewinnt die Freiheit des Denkens und Handelns und damit seine Zukunftsfähigkeit im Medium eines Allgemeinen. Nicht nur das Subjekt, sondern auch die Welt, in die hinein es sich entwirft, sind veränderungsbedürftig. Bildung ist ein praktisches Verhältnis zur Zukunft.

(Religions-)pädagogisches Handeln als Förderung, Begleitung und Erneuerung des Bildungsprozesses steht unter der Herausforderung, die Zukunft des einzelnen wie der Welt zu antizipieren. Pädagogisches Handeln ist ohne den prinzipiell riskanten Vorgriff auf Zukunft gar nicht möglich[3]. Ein solcher Vorgriff setzt eine gemeinsame Verständigung darüber voraus, welche Zukunft *wünschbar* ist. Pädagogisches Handeln antizipiert eine Welt, wie sie sein *könnte*, ohne über die Zukunft verfügen zu können. Ist wegen der Zeitlichkeit der pädagogischen Prozesse, die auf Entwicklung zielen, die Zukunft eine Dimension pädagogischen Handelns, dann ist die Pädagogik in der Situation des Zerfalls materialer politischer Utopien darauf angewiesen, den Weg zu eigenen *pädagogischen* Utopien zu suchen. Sie bedarf schon deshalb wenigstens der Zukunftsbilder, »weil, ihre eigene Zeitlichkeit immer neu einen Anfang

1 In der satirischen Erzählung »Unkenrufe« von *G. Grass*, (Göttingen 1992, 183) berichtet ein Philosophiestudent ausgerechnet der Universität Bremen über seine Arbeit: »›Wir nehmen jetzt Bloch auseinander. Na, diese Utopiescheiße. Bleibt nichts von übrig.‹«

2 Vgl. dazu genauer: *P. Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 124ff.

3 Vgl. *K. Mollenhauer*, Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen, Die Deutsche Schule 73 (1981) 68-78, hier: 68.

setzt und das andere möglich sein läßt ... Die Pädagogik bedarf daher für ihre Arbeit nicht einer Vision, weil sie sich politisch versteht, sie erzeugt vielmehr Visionen, weil sie pädagogisch ist, und ihr Alltag beglaubigt sie immer neu, wenn auch nur auf Widerruf«.[4] Die Pädagogik kann in *historisch* gerichteter Fragestellung die Entwicklung pädagogischer Utopien vom Ende des 17. Jahrhunderts an verfolgen[5]; sie wird dabei theologische Spuren in ihrem Denken entdecken, denn im Blick auf die Erziehung des Menschen war der Gedanke der *Vollendung* denkbestimmend.[6] Sie kann aber auch in *systematischer* Fragehinsicht der Kategorie des »Neuen« nachgehen, auf die sich pädagogische Utopien stets bezogen haben. Diesen Weg geht der Heidelberger Pädagoge Micha Brumlik. Er entfaltet die These, daß Bildungsprozesse einen extremen Fall dessen darstellen, was sich als »Entstehen des Neuen« bezeichnen läßt. In diesen Prozessen geht es nämlich um das Entstehen des Neuen in seiner ausgeprägtesten Form, nämlich in der Form von Individuen. Die Möglichkeit pädagogischer Utopien bemißt sich an der Frage, ob das Neue, das jede Individualität ist, in einem Prozeß der Praxis entsteht oder in einem Prozeß der Technik hergestellt werden kann.[7] Brumlik bezieht sich vor allem auf das handlungstheoretische und individualitätsbezogene *Konzept der »Natalität«* Hannah Arendts.

»Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu machen, d.h. zu handeln«.[8] Die pädagogische Utopie, die in dieser Konzeption des Neuen steckt, zielt nicht darauf, die Neuankömmlinge so oder anders zu formieren, sondern vielmehr darauf, *»den Neubeginn, der sie sind,* vor den Zumutungen und Ansprüchen des schon Bestehenden zu schützen«.[9] Das »Neuankommen« von Menschen ist die Voraussetzung aller Pädagogik. Arendt hat die bildungstheoretischen Implikationen ihrer Konzeption selbst nicht ausgeführt. Eine solche Ausführung hätte vor allem zu berücksichtigen, daß jedes Neugeborene zwar einen neuen Anfang darstellt – nach einer alten jüdischen Erwartung kann mit jedem Kind der Messias geboren werden –, aber es ist noch nicht in der Lage, an der Sprache zu partizipieren, die wichtigste Voraussetzung, um im vollen Sinne des Begriffs »handeln« zu können.

4 *H.-E. Tenorth*, Kritik alter Visionen – Ende der Utopie? ZP 38 (1992) 525-528, hier: 527f. Mit der Frage einer spezifisch pädagogischen Utopie wird allerdings der Grundgedanke der »klassischen Utopie« abgewandelt; dieser ist: »die rationale Konstruktion optimaler, ein glückliches Leben ermöglichender *Institutionen* eines Gemeinwesens, bestehenden Mißständen als kritischer Spiegel vorgehalten« (*W. Kamlah*, Utopie, Eschatologie, Geschichtsteleologie, Mannheim 1969, 23). In realen Utopien können Leitlinien für verantwortliches pädagogisches Handeln entworfen werden.

5 Diesen Weg geht *J. Oelkers*, Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie, in: *Ders.*(Hg.), Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit, 28. Beih. der ZP, Weinheim/ Basel 1992, 77-98.

6 Vgl. *J. Oelkers*, Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: *N. Luhmann* und *E. Schnorr* (Hg.), Zwischen Anfang und Ende, Frankfurt/M. 1990, 24-72.

7 Vgl. *M. Brumlik*, Zur Zukunft pädagogischer Utopien, ZP 38 (1992) 529-545, hier: 531.

8 *H. Arendt*, Vita Activa oder Vom tätigen Leben, München 1981, 15.

9 *Brumlik*, Zukunft, 543.

Brumlik sieht die Lösung des Problems in einer Form pädagogischen Handelns, »die das Heimischwerden der Fremdlinge in der Welt nicht um den Preis einer Festschreibung dieser Welt erzielt, sondern auch dem pädagogischen Handeln selbst jene Offenheit bewahrt, die ihm durch seine Konfrontation mit einem neuen Menschen vorgegeben wird«.[10] Es ist das Verdienst Brumliks, Neuheit und Offenheit als pädagogisch-systematische Kategorien in einer Situation des Zerfalls politischer Utopien bewahrt zu haben. Wir wählen die Frage nach der *Bestimmung der Kategorie Novum* zum *Leitfaden* unserer Überlegungen in (1) theologischer und (2) religionspädagogischer Hinsicht. Wir erweitern die Fragestellung jedoch darauf, wie Ohnmachtserfahrungen, die durch das schon Bestehende hervorgerufen werden, aufgebrochen, wie Alltagserfahrungen unterbrochen und überboten werden können.

Gleichwohl sollte auch die Konzeption der Natalität in der Religionspädagogik weiterverfolgt werden. Das metaphysische Denken des Abendlandes hat sich bis zu M. Heideggers »Sein und Zeit« fast ausschließlich an dem Tatbestand der Sterblichkeit entzündet. »Natalität« ist für die Erschließung der Zukunft von gleicher Bedeutung. In anthropologischer Hinsicht sind Präzisierungen gegenüber der Konzeption Arendts erforderlich. Gerade die Widerfahrnisse von Geburt und Tod, also des Eintritts in die Zeit und des Austritts aus der Zeit, zeigen, daß das erste und das letzte Wort für uns nicht das eigene Handeln hat.[11] Niemand kann sich selbst das Leben geben; er kann es nur empfangen und annehmen. Die *Geschöpflichkeit* des Lebens neuankommender Menschen ist die Voraussetzung auch der Religionspädagogik. Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, verweist auf das *Ineinander von Empfangen und Aktivität*, das in jeder menschlichen Handlung steckt. Nennt das Neue Testament das *Kindsein* als Eingangsvoraussetzung des Reiches Gottes, so ist dieses Ineinander von Empfangen und Aktivität im Blick. Gerade unter dem Gesichtspunkt der religiösen Bildung ist darauf zu bestehen, daß Subjektwerdung nicht durch Technik hergestellt werden kann und der Aufwachsende vor den Zumutungen und Ansprüchen des schon Bestehenden zu schützen ist. Spontaneität, Kreativität und Selbsttätigkeit möglichst optimal zu fördern, ist Ausdruck einer angemessenen pädagogischen Utopie. Andererseits vollzieht sich religiöse Bildung – wollen wir nicht auf eine fragwürdige Theorie »natürlicher Religiosität« zurückgreifen – in der Auseinandersetzung mit religiösen Symbolwelten. Sie sind auf die kreative Weiterentwicklung seitens der »Neuankommenden« in dieser Welt angewiesen, so wie diese auf dem langen Weg der Subjektwerdung auf den kreativen Umgang mit religiöser Sprache angewiesen sind.

## 1 Die Religionspädagogik vor unterschiedlichen Eschatologieentwürfen

Die Frage Brumliks, wie Neues beginnt, ist unter theologischem Aspekt vor allem in der Eschatologie zu erörtern. Da es *die* Eschatologie nicht gibt, steht die Religionspädagogik vor der Notwendigkeit, eine exemplarische Auswahl von Eschatologieentwürfen zu treffen. Dabei werden ihre eigene Geschichte und ihr gegenwärtiges Interesse eine Rolle spie-

10 Ebd.
11 Vgl. *W. Kamlah*, Philosophische Anthropologie, Zürich 1972, 37f.

len. Die Position Rudolf Bultmanns, in der es um die Zukunft der Existenz geht, hat die Diskussion der Nachkriegszeit bis in die 60er Jahre hinein auch in der Religionspädagogik bestimmt (Stallmann, Stock, Otto). Jürgen Moltmanns »Theologie der Hoffnung« – sie erweitert die Perspektive auf die Zukunft der Welt – wurde wegen ihrer großen Bedeutung für die Sozialethik in der problemorientierten Phase der Religionspädagogik vielfach zur Klärung ihres Selbstverständnisses in Anspruch genommen.
Als dritte Position wählen wir das Eschatologiekapitel der gerade erschienenen »Systematischen Theologie« Wolfhart Pannenbergs; es handelt sich nicht nur um eine der für die gegenwärtige Theologie repräsentativen Positionen, sie entspricht in ihrem Bemühen, theologische Aussagen zugleich anthropologisch auszuweisen, religionspädagogischen Erfordernissen.
Für die Bestimmung des Verhältnisses von Eschatologie und Religionspädagogik ist folgendes allgemeine Kriterium zu benennen: Das Handeln der Religionspädagogik vollzieht sich im »Vorletzten«, nicht im »Letzten«. Ihre Praxis kann aber im »Vorletzten« der Zukunft Gottes *gleichnishaft* Raum geben.[12] Daher scheiden eschatologische Entwürfe aus, die Letztes und Vorletztes in ausschließlichem Gegensatz sehen, für die »das Natürliche« kein theologisch zu bedenkendes Thema mehr ist.[13] Da (religions-)pädagogisches Handeln ohne Vorgriff auf Zukunft nicht möglich ist, die Zukunft aber angesichts der ökologischen Krise zum Problem wird, ist die Frage nach der Zukunft der Schöpfung der hermeneutische Schlüssel zum Verständnis der Eschatologie.

## 1.1 Eschatologische Existenz heute

*Bultmann* hält die Einsicht Karl Barths aus der zweiten Auflage seines »Römerbriefs« fest, begründet sie neu und führt sie weiter.[14] Das eschatologische Handeln Gottes bedeutet Gericht über die »Welt« und den Menschen, der sich aus ihr heraus versteht. Dieses Gericht wird als je gegenwärtiges Geschehen erfahren, das nicht »chronologisch« zu bestimmen ist, sondern uns in dem jeweiligen »kairos« trifft, der durch das Wort Gottes qualifiziert wird. Christus selbst ist das Eschaton, das uns in diesem Wort begegnet; er ist das letzte Wort, das Gott gesprochen hat und sprechen wird. Während Barth später den futurischen Aspekt, der das Ende von Welt und Geschichte betrifft, zur Geltung bringt, begrün-

12 Vgl. *D. Bonhoeffer*, Ethik, München [8]1975, 128ff. Bonhoeffer spricht davon, daß vom Letzten her ein gewisser Raum für das Vorletzte offengehalten wird (141); umgekehrt gilt, daß im Vorletzten ein Raum für das Letzte offenzuhalten ist. Das geschieht durch »Wegbereitung«.
13 Vgl. ebd., 135. Bonhoeffer erörtert das Problem der Bildung im Rahmen seiner Darstellung des natürlichen Lebens (vgl. ebd., 199f).
14 Zu Barths Eschatologie vgl. *F. Beißer*, Hoffnung und Vollendung (HST 15), Gütersloh 1993, 123ff; *G. Oblau*, Gotteszeit und Menschenzeit, Neukirchen-Vluyn 1988.

det Bultmann die präsentische Eschatologie vor allem anhand des Johannesevangeliums[15] und der Paulusbriefe.

Bultmann kann nicht bestreiten, daß Paulus die jüdischen Hoffnungsbilder, die sich auf das Ende der Geschichte beziehen, beibehält; die entscheidende eschatologische Wende ist seiner Meinung nach aber bereits mit Kreuz und Auferstehung Jesu eingetreten. Denn die Wende der Weltzeiten hat sich vollzogen, als Gott seinen Sohn sandte (Gal 4,4). Für die Glaubenden ist das Alte vergangen, »siehe, es ist alles neu geworden« (2Kor 5,17). Schon jetzt können sie in der Freiheit der Kinder Gottes leben (Gal 4,1ff); sie gehören nicht mehr dieser Welt an, sondern existieren eschatologisch. Das Heil, Gerechtigkeit und damit Freiheit (vgl. Röm 14,17), ist *vergegenwärtigt* und auf den *einzelnen* bezogen. Für Paulus ist Christus das Ende der Geschichte wie des Gesetzes (Röm 10,4). Damit ist die Geschichte in der Eschatologie untergegangen; diese hat den Sinn als Ziel der Geschichte verloren und wird als Ziel des individuellen Seins verstanden. Das Entscheidende ist nicht mehr die weiterlaufende Weltgeschichte, sondern die Geschichte, die jeder einzelne selbst erfährt. Bei Paulus wurde das Phänomen der »echten Geschichtlichkeit menschlichen Seins« erstmals erschlossen.[16]

Johannes hat den Gedanken von der *Gegenwart* des durch Jesus schon gebrachten Lebens radikal durchgeführt; er verzichtet nämlich auf die apokalyptische Zukunftseschatologie. Totenauferstehung und Gericht sind bereits mit dem Kommen Jesu Gegenwart geworden (Joh 3,19); die Glaubenden sind bereits auferstanden (Joh 5,24f). Auch Johannes blickt hinaus auf den Tod der Glaubenden, auf die künftige Vollendung ihres Lebens. Er beschreibt diese aber in gnostischer Vorstellungsweise, wenn Jesus den Seinen verheißt, sie in die himmlischen Wohnungen zu holen (Joh 12,2f).

Bei Paulus wie bei Johannes wird die *Zwischenzeit* zwischen dem Kommen Jesu und der Vollendung nicht nur chronologisch, sondern vielmehr sachlich bestimmt, indem sie das befreite Leben durch die Dialektik des »Nicht mehr« und »Noch nicht« charakterisieren. Wir sind in unserem eschatologischen Sein der Welt entnommen – »entweltlicht« und damit zur echten Weltlichkeit befreit – aber »es ist noch nicht offenbar, was wir sein werden« (1Joh 3,2).[17]

Das dialektische Verhältnis von Gegenwart und Zukunft ist damit erkannt: Erfüllung der Gegenwart bedeutet zugleich ihre Bestimmtheit durch die Zukunft. Das gilt entsprechend für das Gottesverständnis: Der gegenwärtige Gott ist zugleich der kommende Gott, der den Menschen von seiner Gebundenheit an seine Vergangenheit befreit und für die Zukunft öffnet.[18] In dieser Erkenntnis ist für Bultmann auch der Sinn der mythologischen Hoffnungsbilder erfaßt, insofern sie dem einzelnen den Sieg über den Tod verheißen. Für den, der offen ist für die Zukunft als die Zukunft des kommenden Gottes, hat der Tod den Schrecken verloren,

15 *R. Bultmann*, Die Eschatologie des Johannes-Evangeliums (1928), in: *Ders.*, Glauben und Verstehen 1, Tübingen [9]1993, 134ff.

16 *R. Bultmann*, Geschichte und Eschatologie im Neuen Testament, in: *Ders.*, Glauben und Verstehen 3, [4]1993, 102; vgl. *ders.*, Geschichte und Eschatologie, Tübingen 1957, 51: Der Glaubende ist nämlich »befreit zum echten geschichtlichen Leben, das heißt zur selbständig-verantwortungsvollen Entscheidung je in den Begegnungen des Lebens«.

17 Vgl. ebd., 53-57.

18 Vgl. *R. Bultmann*, Die christliche Hoffnung und das Problem der Entmythologisierung, in: Ebd., 81-90, hier: 90.

und er kann von dieser Zukunft als der Erfüllung seines Lebens reden. Bultmann verzichtet also nicht auf den futurischen Aspekt der Eschatologie; er bezieht ihn jedoch nur auf die Geschichte des Menschen als Person, nicht auf die Weltgeschichte oder die Vollendung der Schöpfung. Zu der radikalen Offenheit der Zukunft gegenüber gehört für Bultmann auch der Verzicht auf alle Bilder von dem Leben, das Gott schenkt. Er beruft sich dafür auf Röm 8,24 und Luthers Auslegung dieser Stelle in seinen Vorlesungen über den Römerbrief: »Die christliche Hoffnung weiß, daß sie hofft, sie weiß aber nicht, was sie erhofft«. Die Zukunft kann nur »als das ständige Voraussein Gottes« verstanden werden, dem die ständige Offenheit der christlichen Existenz entspricht.[19]

Anhand der Arbeiten Bultmanns zum Verhältnis von Eschatologie und Geschichte läßt sich herausarbeiten, daß das *Verständnis von Bildung* als Wahrnehmung der Verantwortung für das eigene Sein in Freiheit angesichts der offenen Zukunft erstmals im Rahmen neutestamentlicher Eschatologie erschlossen wurde. Einmal erschlossen, kann es auch außerhalb des christlichen Glaubens angeeignet werden. Die Offenheit für die Zukunft versteht sich jedoch nicht von selbst[20], sondern ist Ausdruck bestimmter geschichtlicher Erfahrung: Die radikale Offenheit der Existenz entspricht der ›reinen Zukunft‹ Gottes. Aus der Zukunftsoffenheit lassen sich keine Kriterien für die Gestaltung bzw. Veränderung des Lebenszusammenhanges ableiten, in dem der Bildungsprozeß sich vollzieht.[21] Die Kategorie Novum wird streng eschatologisch im Hinblick auf die Existenz des einzelnen bestimmt (vgl.2Kor 5,17). Die Eschatologie hat aber keine unmittelbar normative Bedeutung für die Ethik oder das religionspädagogische Handeln. Die Erfahrung reiner Zukünftigkeit (adventus) wird nicht mit innerweltlich planbarer Zukunft (futurum) vermittelt. Vorstellungen von Entwicklung und Vollendung, wie sie frühe pädagogische Utopien kennzeichneten, sind angesichts der bereits vollzogenen eschatologischen Wende irrelevant geworden. Für die Frage, welche humane Zukunft wirklich wünschenswert sei, ist nach Bultmanns Ansatz die Theologie nicht mehr zuständig. Die Hoffnung hat keine Inhalte mehr. Hoffnungsbilder, wie sie Paulus in ständigen Variationen entfaltet[22], können zur Bemächtigung der reinen, prinzipiell unverfügbaren Zukunft führen. Andererseits entfaltet das Neue Testament eine Fülle von Bildern und Geschichten, um die Hoffnung lebendig zu halten und zu stärken, und beschränkt sich nicht auf das bloße »Daß« der christli-

19 *R. Bultmann*, Das Urchristentum im Rahmen der antiken Religionen, Zürich $^{2}$1954, 227f.

20 Zur Kategorie der Offenheit vgl. außer Brumlik *K. Prange*, Pädagogik als Erfahrungsprozeß 1, Stuttgart 1978, 196.

21 Darin ist die Konzeption Bultmanns der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verwandt. Vgl. *Brumlik*, Zukunft, 543f.

22 Zur Entwicklung der paulinischen Eschatologie vgl. *G. Bornkamm*, Paulus, Stuttgart 1969, 225ff.

chen Hoffnung. Um die mythologischen Hoffnungsbilder für die Gegenwart zu erschließen, ist es erforderlich, sie auf ihre leitenden Symbole hin zu interpretieren. Lebendige Symbole können Zukunft eröffnen und sich wechselseitig kritisieren, wenn sie sich verselbständigen.
Wollten wir eine religionspädagogische Utopie entwickeln, die dem Eschatologieverständnis Bultmanns korrespondiert, gerieten wir sachlich in die Nähe Brumliks: Sie besteht darin, das Personsein des einzelnen zu schützen und seine Zukunft offen zu halten, möglichst optimale Bedingungen dafür zu schaffen, daß die jeweilige Gegenwart nicht entleert, sondern als erfüllter Augenblick in seiner Bestimmtheit durch die Zukunft gelebt werden kann.

### 1.2 Hoffnung für die Welt

*Jürgen Moltmann* legt in seiner »Theologie der Hoffnung« alles Gewicht darauf, daß uns in der Auferweckung des Gekreuzigten zukünftiges Heil verheißen ist, dessen Verwirklichung noch aussteht. Wie bei Bultmann ist auch bei ihm die Eschatologie nicht ein Thema neben anderen, sondern sie läßt alle Themen in einem neuen Licht erscheinen. »Das Eschatologische ist ... schlechthin das Medium des christlichen Glaubens«.[23] Die Leidenschaft des Hoffens verdankt Moltmann Calvin, des Hoffens, das den *Widerspruch* zwischen dem Verheißungswort und der durch Leiden und Tod gezeichneten Wirklichkeit schmerzhaft erfährt und den christlichen Glauben geradezu »zukunftssüchtig« macht.[24] Der Glaube ist das Fundament, auf dem die Hoffnung ruht; sie aber hat den Primat.[25] Moltmann betont den Zukunftsaspekt so stark, um (wie Bultmann) eine Eschatologie für die Gegenwart zu entwerfen, aber eine Eschatologie, die im Lichte der angesagten Zukunft »Impulse für die Verwirklichung von Recht, Freiheit und Humanität« freisetzt.[26]

Der zentrale Begriff der *Verheißung* ermöglicht es Moltmann, die Theologie des Alten und Neuen Testaments zu vermitteln.[27] »Eine Verheißung ist eine Zusage, die eine Wirklichkeit ankündigt, die noch nicht da ist.«[28] Sie greift aber nicht nur voraus in den geschichtlichen Vorraum des Real-Möglichen, sondern das Mögliche und damit das Zukünftige entsteht aus dem Verheißungswort Gottes und geht damit über das Real-Mögliche hinaus.[29]

Quelle der geschichtlichen Bewegung ist der »Gott der Verheißung«, der ›von vorn‹ auf den Menschen zukommt und seine Treue offenbart. Sein

23 *J. Moltmann*, Theologie der Hoffnung, München [6]1966, 12.
24 Vgl. ebd., 15.
25 Vgl. ebd., 16.
26 Ebd., 17.
27 Diese Tendenz mit noch stärkerem Bezug auf das Alte Testament finden wir in der gerade erschienenen Eschatologie von *F.-W. Marquardt*, Was dürfen wir hoffen, wenn wir hoffen dürften?, Bd. 1, Gütersloh 1993, 151ff. Die biblischen Verheißungen werden als »Materie für christliche Eschatologie« verstanden.
28 *Moltmann*, Theologie, 92.
29 Vgl. ebd., 76.

Wesen ist also nicht seine Absolutheit an sich, sondern »die Beständigkeit seiner Treue«, mit der er sich in der Geschichte seiner Verheißung als »derselbe« offenbart.[30] Moltmann ist nicht wie Bultmann an einer vertikalen Unmittelbarkeit der Gegenwart des Glaubens zu Gott, an der Geschichtlichkeit, interessiert, sondern er fragt nach der *Beständigkeit* der Geschichte in horizontaler Erstreckung, nach dem Durchhaltenden, Bleibenden, worauf Hoffnung gerichtet werden kann. In diesem Sinne fragt der *angefochtene* Glaube nach der Treue Gottes.[31]

Das Ostergeschehen ist das Fundament der Theologie der Hoffnung. Theologie läßt sich eigentlich nur noch als Auferstehungstheologie vertreten, und zwar »als Eschatologie der Auferstehung als der Zukunft des Gekreuzigten«[32]. Einerseits ist das Ostergeschehen die »eschatologische Verbürgung« von Gottes Verheißung, andererseits weist es über sich hinaus »in die kommende Offenbarung der Herrlichkeit Gottes«[33]. Aussagen über das universale Ende der Geschichte finden sich nur selten. Moltmann versteht Eschatologie nicht als Spezialfall allgemeiner Apokalyptik. Der Akzent der Darstellung liegt daher auf den Verheißungen, die im Vorschein die Zukunft des Gekreuzigten erhellen, die Zukunft der Gerechtigkeit, des Lebens und der Freiheit des Menschen.[34] Moltmann bezieht die Eschatologie auf die Erfahrung der Geschichte und die geschichtliche Praxis der Christenheit, noch nicht auf die Schöpfung. Es ging ihm damals um die Zusammenschau von geschichtlicher Befreiung und eschatologischer Erlösung in der Perspektive »schöpferischer Nachfolge«.[35] Diese vollzieht sich in gemeinschaftsstiftender, rechtsetzender und ordnender Liebe; sie wird ermöglicht »durch die Aussicht der christlichen Hoffnung auf die Zukunft des Reiches Gottes und des Menschen«[36]. Die Hoffnung setzt zur *Kritik und Veränderung der Gegenwart* an, und zwar in der schrittweisen Verwirklichung eschatologischer Rechtshoffnung, Humanisierung des Menschen und des Friedens mit der Natur.[37]

Moltmann wahrt wie Bultmann die qualitative Differenz zwischen Gott und Welt. Gott bleibt der Geschichte voraus, stiftet sie, gibt ihr eine unendliche Zukunft. Während Bultmann die Unverfügbarkeit der Zukunft hervorhob, setzt nach Moltmann das Kommen Gottes »schöpferische Erwartung« (Bloch) und verändernde Impulse frei. Die Rede von der Zu-

30 Ebd., 129.
31 Vgl. *J. Moltmann*, Exegese und Eschatologie der Geschichte, in: *Ders.*, Perspektiven der Theologie, München/Mainz 1968, 57-92, hier: 91f.
32 *Moltmann*, Theologie, 74.
33 Ebd., 182.
34 Vgl. ebd., 185ff.
35 Vgl. *J. Moltmann*, Theologie der Hoffnung, in: *J.B. Bauer*, Entwürfe der Theologie, Graz/Wien/Köln 1985, 235-257, hier: 242. Moltmann beschreibt hier den gesellschaftlichen und politischen Kontext, in dem das Buch entstanden ist. Zur Zukunft der Schöpfung vgl. jetzt: *J. Moltmann*, Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre, München 1985, 116f.
36 *Moltmann*, Theologie, 309.
37 Vgl. ebd., 303. Vgl. *J. Moltmann*, Der gekreuzigte Gott, München 1972, 308ff.

künftigkeit Gottes muß daher immer wieder auf bestimmte historische Situationen bezogen werden, um ihre Zukunftsmöglichkeiten zu erschließen.[38]

*Neues* beginnt durch die Verheißung Gottes, die im *Widerspruch* zu dem schon Bestehenden steht und den Menschen für eine Zukunft öffnet, die sich nicht mehr aus der Verlängerung der Vergangenheit ergibt. Die Kategorie Novum eröffnet zugleich Geschichte in neuen, unbekannten Möglichkeiten. Die Eschatologie setzt bei Moltmann Ethik aus sich heraus[39]; diese hat »die Gestalt einer praktischen Wissenschaft von der Zukunft«[40]. Entsprechendes hätte von einer *religionspädagogischen Handlungstheorie* zu gelten. Es kommt nicht darauf an, gelegentlich *über* Hoffnung zu reden, sondern Verheißung wahrzunehmen und *aus* Hoffnung zu denken wie zu handeln. Hoffnung und Planung werden nicht mehr in eine falsche Alternative gesetzt. Hoffnung ist der Weg in die Zukunft, die kommt, Planung der Weg in die Zukunft, die sich entwickelt. Die Hoffnung wird produktiv in der *Rückkoppelung* an geschichtliche Erfahrungen und planendes Handeln.[41] Die Verheißung des Neuen läßt menschliche Vernunft kreativ werden. Wir können Entwürfe wünschenswerter Zukunft durchspielen und kritisch auf das heute Mögliche beziehen.

Eine *religionspädagogische Utopie*, die Impulse aus dem Eschatologie-Entwurf Moltmanns produktiv aufnimmt, kann sich nicht nur auf das Indiviuum beziehen; sie hat zugleich den gesellschaftlichen und politischen Kontext, in dem sich Bildung als Subjektwerdung in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit vollzieht, in den Blick zu nehmen. Moltmann nennt *Kriterien* für eine hoffende Umgestaltung menschlicher Lebensverhältnisse: schrittweise Minderung von Armut, Gewalt, rassischer und kultureller Entfremdung, industrieller Naturzerstörung; unbedingte Entschlossenheit zur Gerechtigkeit, Freiheit, Anerkennung anderer, zum Frieden mit der Natur.[42]

Die Verheißungen des Reiches Gottes, »Zukunft des Lebens«, »Gerechtigkeit« und »Freiheit des Menschen«, werden nicht aus der Geschichte extrapoliert, sondern sie bringen die Zukunft Gottes antizipierend in die Gegenwart hinein. Sie haben ihren Grund in der Auferstehung, gewinnen ihre Konkretion in der Beziehung auf die Verkündigung und Lebenspraxis Jesu. Die Verheißungen des Reiches Gottes markieren die Perspektive, in der die »Schlüsselprobleme« unserer Zeit (Klafki) theologisch ausgelegt werden können.

38 Vgl. *W.-D. Marsch*, Zukunft, Stuttgart/Berlin 1969, 103.
39 Die Eschatologie begründet nicht die Ethik, sondern tritt wie in dem Entwurf von Marquardt selbst als normative Ethik auf. Dieser Sachverhalt ist theologisch umstritten.
40 *J. Moltmann*, Die Kategorie *Novum* in der christlichen Theologie, in: *Ders.*, Perspektiven, 174-188, hier: 183.
41 Vgl. *Ders.*, Hoffnung und Planung, ebd., 251-268.
42 Formulierungen in Anlehnung an *Moltmann*, Der gekreuzigte Gott, 306ff.

Moltmanns Entwurf bietet ferner eine Lösung für das strittige *Problem von Offenheit und hoffender Vorwegnahme der Zukunft*. Der Mensch ist als zeitliches Wesen auf Zukunft ausgerichtet; das hoffende Offensein entspricht dieser Richtung. Seine (poetische) Einbildungskraft greift in die noch ungewordene Zukunft vor, um sie in Bildern und Geschichten vorwegzunehmen und zu gestalten. Da diese die Zukunft auch verstellen können, müssen sie *zerbrechen* und über sich hinausweisen. Von dieser Einschätzung der Einbildungskraft her läßt sich eine *religionspädagogische Grundaufgabe* beschreiben: die Einbildungskraft bedarf der Inspiration und Erneuerung durch das Angebot von Mythen, Bildern und Symbolen. Diese sind zu verstehen als »Vorspiele der Zukunft«, »als Vorentwürfe und Anreize unserer eigenen lebendigen Phantasie«.[43] Dementsprechend fordert Moltmann nicht ihre existentiale, sondern ihre eschatologische Interpretation, durch die eine Gegenwelt der Hoffnung zur heute erlittenen Realität aufgebaut wird. Die Spannung zwischen Realität und Widerspruchshoffnung setzt die Kreativität des Menschen frei.[44] Von Kritikern ist oft bemerkt worden, daß Moltmann den Verheißungsbegriff einseitig auf Zukunft hin akzentuiert; dadurch bestehe die Gefahr, daß die Christologie in der Eschatologie aufgeht.[45] Aus religionspädagogischen Gründen ist ein weiterer Gesichtspunkt hervorzuheben. C. Colpe hat zwei Formen von Religion unterschieden, eine mythisch rückwärtsgewandte und eine messianisch zukunftsbezogene Form.[46] Moltmann hat die messianische Form so stark hervorgehoben, daß das Grundbedürfnis des Menschen nach Beheimatung gegenüber dem Bedürfnis nach Auszug und Sendung unberücksichtigt blieb. Dieser Vorgang führte zu entsprechenden Gegenbewegungen in der Jugend. Soll religiöse Erfahrung ihren Bezug zum Alltag nicht verlieren, wird man beide Formen von Religion in ihrer dialektischen Spannung begreifen müssen.

### 1.3 Eschatologie und Anthropologie

*Wolfhart Pannenberg* gehört zu den Theologen des 20. Jahrhunderts, die alle Lebensäußerungen des christlichen Glaubens und die Theologie insgesamt konsequent eschatologisch auslegen. Wir stoßen bei ihm auf einen wesentlichen Grundzug gegenwärtigen Redens von Gott, nämlich auf den Zukunftsbezug: Gott ist die »Macht der Zukunft«. Für ihn ist jedoch charakteristisch, daß er diese Aussage *universal* ausweitet. Gott

43 *J. Moltmann*, Das Experiment Hoffnung, München 1974, 41.
44 Vgl. ebd., 42. Zum Problem der Hoffnungsbilder vgl. *Marquardt*, Was dürfen wir hoffen, 125: Eschatologie ist kategorial theologische Ästhetik, nicht Lehre von der Erkenntnis, sondern von der Wahrnehmung des Wirklichen. Das Sinnliche ist das Element der Eschatologie«.
45 Vgl. *W.-D. Marsch* (Hg.), Diskussion über die »Theologie der Hoffnung«, München 1967.
46 Vgl. *C. Colpe*, Das Phänomen der nachchristlichen Religion in Mythos und Messianismus, NZSTh 9 (1967) 42-87.

wird als die sich in Zukunft durchsetzende einheitsstiftende Macht der Wirklichkeit verstanden.[47] Die Liebe Gottes ist »der Ursprung alles Geschehens«[48].

Pannenberg entwickelt den Schöpfungsgedanken neu aus der Perspektive des Eschaton; Zentrum einer eschatologisch orientierten Lehre von der Schöpfung ist eine neue Auffassung von der schöpferischen Liebe Gottes. Hintergrund dieser theologischen Erörterungen ist die Botschaft Jesu vom kommenden Reich, das als solches gegenwärtig ist. Jesus, der in seiner eschatologischen Verkündigung im Zusammenhang der Geschichte Israels und vor dem universalgeschichtlichen Horizont gesehen werden muß, antizipiert das Ende der Geschichte. Diese Antizipation wird in seiner Auferweckung bestätigt. In ihr hat sich die Gottheit Gottes als die einheitsstiftende Macht des Ganzen vorweg ereignet. Dementsprechend ist Gott kein in sich selbst ruhendes Seiendes, »sondern er ist selbst die Zukunft seiner kommenden Herrschaft«[49]. Durch die Vorwegereignung der kommenden Herrschaft in der Auferweckung Jesu wird es dem einzelnen möglich, »die Ganzheit seines eigenen Lebens zu gewinnen, indem er sich mit allen Menschen auf diese Mitte bezogen weiß«.[50] Ihnen ist hier der Zugang zu ihrer menschlichen Bestimmung zum künftigen Leben erschlossen. Pannenberg entfaltet den Gottesgedanken in Korrelation zur Christologie und Anthropologie.

Ausgangspunkt der anthropologischen Reflexion, die die universalgeschichtliche Sicht begründen soll, ist die auch empirisch ausweisbare *Weltoffenheit* des Menschen. Der Mensch kann über alles Vorfindliche in unendlicher, durch nichts Endliches zu stillender Angewiesenheit hinausfragen und setzt damit ein Gegenüber jenseits aller Welterfahrung voraus, für das die Sprache den Ausdruck »Gott« hat.[51] Die Weltoffenheit öffnet dem Menschen den Blick für die Zukünftigkeit der Zukunft; sie treibt ihn immer wieder dazu, sich an die Zukunft zu wagen und seine Bestimmung erst noch zu suchen. Sie zwingt ihn auch, die Frage nach sich selbst über den Tod hinaus voranzutreiben. »Wie die weltoffene Bestimmung des Menschen dazu führt, über die Welt hinaus das Gegenüber Gottes zu denken, so zwingt sie auch, ein Leben über den Tod hinaus zu denken«.[52]

Über den Tod hinaus zu hoffen, ist für Pannenberg also ein menschliches Existential. Die den Menschen letztlich bestimmende Hoffnung bezeichnet er als »Gott«. Pannenberg treibt also die Analyse anthropologischer Phänomene soweit voran, daß sie vom Gottesgedanken her (als *Frage*

47 Vgl. *W. Pannenberg*, Theologie und Reich Gottes, Gütersloh 1971, 17.
48 Ebd., 24.
49 Ebd., 28. Bestimmt die Zukunft die Erfahrung der Gegenwart, dann ist damit die konventionelle Weltsicht, die Gegenwart und Zukunft als Fortsetzung des Vorhandenen, Bestehenden auffaßt, aus den Angeln gehoben. Auch die antizipatorische Struktur des Christusgeschehens nimmt Pannenberg als Schlüssel für das Verständnis der Wirklichkeit als ganzer in Anspruch. So versteht er die als «unbewußte Zielstrebigkeit der Lebensvorgänge gedeuteten Erscheinungen« als Antizipationen von Zukunft (ebd., 25). *Die Kategorie der Antizipation ist ein Schlüsselwort der Theologie Pannenbergs.* Vgl. dazu: *W.Pannenberg*, Metaphysik und Gottesgedanke, Göttingen 1988, 76ff.
50 *W. Pannenberg*, Was ist der Mensch?, Göttingen $^{3}$1968, 103.
51 Vgl. ebd., 11.
52 Ebd., 33.

nach Gott) gedeutet werden können. Dabei wird die christliche Rede von Gott aber nicht direkt eingeführt, sondern vermittelt über die Religionsgeschichte. Sie stellt den Prozeß dar, in dem sich das vom Menschen erfragte Gegenüber fortschreitend offenbart. In ihr ist die göttliche Wirklichkeit als *strittige* am Werke, so daß sie als »Weg Gottes zu seiner Offenbarung« zu verstehen ist.[53] Christliche Gotteserkenntnis ist auch nach Christus immer nur vorläufige Erkenntnis, *Vorgriff* auf die definitive Wahrheit Gottes.

Entsprechendes gilt von der *Glaubensgewißheit*. »Sie hat als Gottesgewißheit immer auch antizipatorischen Charakter wegen des darin mitgesetzten Vorgriffs auf die Vollendung des eigenen Lebens und der Weltwirklichkeit«. Sie steht in einer Spannung zum weitergehenden Prozeß der Erfahrung und bleibt darum der Anfechtung ausgesetzt.[54]

In dem breit ausgeführten Eschatologiekapitel seiner »Systematischen Theologie« (Kap. 15) »Die Vollendung der Schöpfung im Reiche Gottes« werden die Ansätze aus der Frühzeit konsequent weitergeführt. Wie bereits in dem kleinen Büchlein von 1971 erkennbar[55], ist die Eschatologie nicht nur als Thema eines einzelnen Kapitels der Dogmatik konzipiert, sondern sie bestimmt »die Perspektive für das Ganze der christlichen Lehre«.[56] Auch hier wird die Zukunft Gottes beschrieben als »der schöpferische Ursprung aller Dinge in der Kontinuität ihres Daseins und zugleich (als) der letzte Horizont für die definitive Bedeutung und also für das Wesen aller Dinge und Ereignisse«.[57] Menschen und Dinge existieren auf dem Wege ihrer Geschichte in der Zeit nur durch *Antizipation* dessen, was sie im Lichte ihrer letzten Zukunft sein werden.[58] Die eschatologische Zukunft Gottes, der Eintritt der Ewigkeit in die Zeit, ist aber bereits allem Zeitlichen, das dieser Zukunft vorhergeht, *schöpferisch gegenwärtig*.

Auch die Wahrheit der Offenbarung Gottes in Jesus Christus hat antizipatorischen Charakter; sie ist abhängig vom tatsächlichen Anbruch der Zukunft des Reiches Gottes und kann als gegenwärtig nur verkündigt werden unter der Voraussetzung seines Kommens.[59] Die Zukunft des Reiches Gottes ist also »der Inbegriff der christlichen Hoffnung«.[60] Die Totenauferstehung und die Vollendung seiner Herrschaft über die Schöpfung ist Folge-

53 Vgl. *W. Pannenberg*, Gottesgedanke und menschliche Freiheit, Göttingen 1972, 46.
54 *W. Pannenberg*, Systematische Theologie 3, Göttingen 1993, 193. Im Blick auf das Gewißheitsproblem des christlichen Glaubens hat Pannenberg seine Aussagen aus der Frühzeit bereits 1978 modifiziert. Vgl. *Ders.*, Wahrheit, Gewißheit und Glaube (1978), in: *Ders.*, Grundfragen systematischer Theologie 2, Göttingen 1980, 226ff. Nach dem Neuansatz beruht die Gewißheit des Glaubens auf der Selbstbeglaubigung der göttlichen Wahrheit, nicht mehr auf der Vermittlung eines Wissens außerhalb des Glaubens.
55 Vgl. *Pannenberg*, Theologie und Reich Gottes. Das Eschatologiekapitel findet sich im 3. Band der Systematischen Theologie, 569ff.
56 Ebd., 572f.
57 Ebd., 573.
58 Vgl. ebd., 649.
59 Vgl. ebd., 573.
60 Ebd., 569.

wirkung des Kommens Gottes. Diese Herrschaft ist schon offenbar geworden in der Auferweckung Jesu; diese ist »Antizipation der endzeitlichen Auferstehung der Toten«[61] und damit abhängig von der tatsächlichen Ankunft der Gottesherrschaft.
Wie Wirken und Geschick Jesu wesentlich Antizipation der Gottesherrschaft waren und hinsichtlich ihrer Wahrheit vom endgültigen Kommen derselben abhängen, so hängt die ganze christliche Lehre an der Zukunft des Kommens Gottes selbst.[62]

Moltmann blieb der Wort-Gottes-Theologie Barths und Bultmanns darin nahe, daß er jede Bewahrheitung des Verheißungswortes *an* menschlicher Erfahrung ablehnte und die Verheißung vor allem als *Widerspruch* zur vorhandenen Wirklichkeit beschrieb. Für Pannenberg begründet die Verheißung Hoffnung[63]; aber die bloße Berufung auf Verheißungen, die als Verheißung Gottes *behauptet* werden, reichen zur Begründung der Eschatologie nicht aus.[64] Erforderlich ist vielmehr der *anthropologische Ausweis* für die Themen der Eschatologie. Anthropologische Argumentation, die allerdings nicht mit schlüssigen Beweisen arbeitet, bildet die Basis, auf der die *Allgemeingültigkeit* der christlichen eschatologischen Hoffnung erwiesen werden kann.[65] So stellt sich Pannenberg der Aufgabe, seine Grundthese anthropologisch zu verifizieren, daß *das eschatologische Heil*, auf das die Hoffnung gerichtet *das tiefste Verlangen der Menschen und aller Kreatur erfüllt*, obwohl es alle unsere Begriffe übersteigt.[66]

Hoffnung kann als Ausdruck des sog. Urvertrauens betrachtet werden; aber dieses Grundvertrauen kennt noch keine Differenzierung zwischen Ich und Umgebung, daher kann die Hoffnung auf eine zukünftige Lebenserfüllung noch nicht ihr charakteristisches Profil gewinnen.[67] Es gehört zu seiner Weltoffenheit, daß der Mensch zu »einer künftigen Wesensverwirklichung« unterwegs ist, die alles gegenwärtig Vorhandene übersteigt.[68] Darum sind Menschen zu immer neuen Hoffnungen trotz Enttäuschung und Verzweiflung bereit. Die Hoffnung hat ambivalenten Charakter.[69]

Pannenberg stimmt Moltmann darin zu, daß die christliche Hoffnung nicht aus gegenwärtigen Erfahrungsgegebenheiten extrapoliert werden kann. Aber die Verheißung Gottes, die Hoffnung begründet, wird nicht ausschließlich als Gegensatz zur vorhandenen Wirklichkeit erfahren; sie

61 Ebd., 651.
62 Vgl. ebd., 573.
63 Vgl. ebd., 196.
64 Vgl. ebd., 582.
65 Vgl. ebd., 584.
66 Vgl. ebd., 569. Pannenberg bezeichnet es als einen allgemein ausweisbaren anthropologischen Befund, »daß die Wesensbestimmung des Menschen in der Endlichkeit seines irdischen Lebens nicht zu endgültiger Erfüllung kommt«, und hält es von daher »von der Struktur des Menschseins her« für notwendig, »sich so oder so eine Erfüllung seiner Bestimmung, und zwar der Ganzheit seines Daseins, über den Tod hinaus vorzustellen« (Grundzüge der Christologie, Gütersloh 1964, 79, 82).
67 *Pannenberg*, Theologie und Reich Gottes, 196f.
68 Ebd., 198.
69 Vgl. ebd., 198.

nimmt vielmehr die ihres Zieles noch ungewisse Tendenz des Menschen auf künftige Wesensverwirklichung auf. Gott ist ja von Anfang an Schöpfer des Menschen. Daher präzisiert seine Verheißung diese Tendenz, orientiert sie auch um, übergeht sie aber nicht. Wenn sie nicht dem tiefsten Verlangen und wahren Bedürfnis des Menschen entgegenkommen würde, würde die Berufung auf göttliche Verheißung gerade ihren Verheißungssinn verlieren.[70] Da die Hoffnung auf Vollendung aber alles übersteigt, »was durch eigenes Tun im Rahmen des normalen Laufs der Welt möglich ist«, handelt es sich um eine Hoffnung wider alle (von der normalen Erfahrung gerechtfertigte) Hoffnung.[71] Da die Bewahrheitung der Rede von eschatologischer Hoffnung an Erfahrungen, die prinzipiell jeder machen könnte, durch anthropologische Argumentation[72] religionspädagogischen Erfordernissen entgegenkommt, betrachten wir auch den zweiten Argumentationsgang. Pannenberg bezieht sich auf Karl Rahner, der den wichtigsten Beitrag zur anthropologischen Begründung und Interpretation eschatologischer Aussagen vorgelegt hat.[73]

Grundlegend für Rahner ist, daß der Mensch als geschichtliches Wesen auf Zukunft bezogen ist, und zwar auf die Zukunft eschatologischer Vollendung, die als solche verborgen ist. Handelt es sich um die Zukunft des Heils als »die Vollendung des *ganzen* Menschen«, dann ist das Wissen von dieser Zukunft schon für die Gegenwart des menschlichen Lebens konstitutiv.[74] Es kann sich nämlich als fragmentarische Realität nur im Lichte eines Wissens um die mögliche Ganzheit verstehen. Daher sind eschatologische Inhalte nicht etwas Zusätzliches zum Selbstverständnis, »sondern ein inneres Moment an ihm und seiner aktuellen Gegenwart ... und *aus ihr heraus*«.[75] Weil der Mensch immer Individuum und Wesen der Gemeinschaft ist, muß die Ganzheit des Menschen und seines Heils den Menschen als personal geistiges Wesen wie als leibliches Wesen und seine Welt umfassen. Eschatologie, die die Aussagen der Anthropologie in den Modus der Vollendung transportiert, ist daher »allgemeine und individuelle Eschatologie«.[76]

Interessant ist die Modifikation, die Pannenberg gegenüber dieser Konzeption vornimmt. Anthropologische Erwägungen dieser Art können – darin wirkt sich Pannenbergs Neuansatz von 1978 im Blick auf das Gewißheitsproblem aus – keine Gewißheit über das eschatologische Heil vermitteln, sie können lediglich zu einer der fragmentarischen Realität des menschlichen Lebens komplementären *Idee* seiner Vollendung führen.[77] Zur Begründung eschatologischer Aussagen genügt daher nicht

70 Vgl. ebd., 200.
71 Ebd.
72 Vgl. zu diesem Problem *P. Biehl*, Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem, in: *Ders.*, Erfahrung, 53ff.
73 Vgl. *K. Rahner*, Theologische Prinzipien der Hermeneutik eschatologischer Aussagen, in: *Ders.*, Schriften zur Theologie 4, Zürich u.a. 1960, 401-428; ebenso in: *Ders.*, Zur Theologie der Zukunft, München 1971, 28-52 (wir zitieren nach dieser Ausgabe).
74 Ebd., 37.
75 Ebd., 37.
76 Ebd., 47.
77 Vgl. *Pannenberg*, Systematische Theologie, 586.

die Extrapolation des mit dem Menschen als geschichtlichem Wesen gegebenen Wissens in die Zukunft der Heilsvollendung. Umgekehrt ist die Antizipation, das Hereinwirken der Zukunft des kommenden Gottes in die Gegenwart erforderlich, um Glaubensgewißheit zu ermöglichen. »Der Extrapolation von dem im geschichtlichen Selbstverständnis des Menschen enthaltenen Wissen um seine mögliche Ganzheit (sein Heil) her auf deren mögliche Vollendung hin kommt in Jesus Christus die umgekehrte Bewegung aus der Zukunft Gottes auf den Menschen hin entgegen.«[78] Erst durch diese *komplementäre Bewegung* wird christliche Hoffnungsgewißheit begründet. Sie ist auch maßgeblich für die Erschließung christlicher Hoffnung in den Handlungsfeldern der Praktischen Theologie. Durch elementare anthropologische Reflexion wird das mit der menschlichen Existenz gegebene Hoffnungswissen, die Frage nach der Ganzheit, nach der Identität mit der Bestimmung freigelegt und auf die Verheißung Gottes bezogen. Umgekehrt fällt von der Verheißung der Zukunft Gottes her ein überraschendes Licht auf menschliche Hoffnungsgestalten, die aktualisiert, umorientiert, überboten und auf die endgültige Verheißung gerichtet werden.

Gerade der Versuch Pannenbergs, den anthropologischen Ausweis für die Themen der Eschatologie zu erbringen, widerspricht dem Ansatz *F.-W. Marquardts*, der mit seinem Eschatologie-Entwurf die Dialektische Theologie bewahren und weitertreiben will und christliche Eschatologie »als christliche *Lehre von der Weltrevolution*« bestimmt.[79] Christliche Hoffnung und Hoffnung als Daseinsprinzip stehen unvermittelbar gegenüber. Christliche Hoffnung kann nicht »als Verlängerung von Grunderfahrungen des Menschseins ins Christliche hinein entwickelt werden. Die *menschliche* Hoffnung entspricht der *Erfahrung des Mangels*, die *christliche* dagegen der Verheißung und *den Verheißungen Gottes*, aus reiner Positivität also, nicht aus Negativität.«[80]

Moltmann hat gegenüber der Entzeitlichung der biblischen Eschatologie in der Dialektischen Theologie Barths und Bultmanns deren futurischen Sinn wieder herausgearbeitet, aber die Themen endzeitlicher Eschatologie nicht eigens entfaltet.[81] Das geschieht in Pannenbergs Eschatologiekapitel unter *vier Aspekten*:

An *erster* Stelle steht die anthropologische Frage, die sich angesichts des Todes stellt, die Frage des einzelnen nach einer Zukunft über den Tod hinaus (»Tod und Auferstehung«). Weil das Individuum mit der Gesellschaft und der Welt verflochten ist, weitet sich *zweitens* die anthropologische Frage zum gesellschaftlichen und kosmologischen Problem: Im Reiche Gottes wird die menschliche Gesellschaft und die Schöpfung vollendet; die Überwindung des Antagonismus von Individuum und Gesellschaft wird in der Gemeinschaft des Menschen mit dem ewigen Gott durch den Geist realisiert (»Reich Gottes und Ende der Zeit«).

78 Ebd., 587.
79 *Marquardt*, Was dürfen wir hoffen, 19, vgl. 49.
80 Ebd., 28, vgl. 77.
81 Die Themen endzeitlicher Eschatologie entfaltet *J. Moltmann* in seiner Christologie: Der Weg Jesu Christi, München 1989, 297ff. In diesem Zusammenhang findet eine neue Auseinandersetzung mit der Apokalyptik statt.

*Drittens* stellt Pannenberg dar, daß die eschatologische Vollendung Gottes, der an seinem Schöpferwillen festhält, für den einzelnen sowohl Gericht als auch ewiges Heil in sich schließt (»Das Gericht und die Wiederkunft Christi«). *Viertens* stellt sich Pannenberg dem Problem der Theodizee und dem Problem der Überwindung des Bösen und der Übel durch Gott selbst. Erst durch die eschatologische Vollendung der Welt wird Gott sich selbst definitiv als der wahre Gott und Schöpfer seiner Geschöpfe und die Wahrheit der Offenbarung seiner Liebe endgültig erweisen.[82] Wir werden zu fragen haben, welche dieser Themen Entsprechungen bei den Jugendlichen haben (vgl. 2.1).

Pannenbergs Eschatologiekapitel – Abschluß und zugleich Höhepunkt seiner dreibändigen »Systematischen Theologie« – stellt zweifellos einen der bedeutensten Entwürfe endzeitlicher Eschatologie der Gegenwart dar; er zeichnet sich dadurch aus, daß die gerade auf diesem Gebiet schwierige Bewahrheitung theologischer Aussagen an anthropologischen Sachverhalten konsequent durchgehalten wird. Dadurch wird die besondere Rede von Gott als Macht der Zukunft so mit Erfahrung vermittelt, daß ihr Universalität und Allgemeingültigkeit zukommt. Pannenberg erfüllt damit die Aufgabe einer vernünftigen Rechenschaftsabgabe über den »Grund der Hoffnung« (vgl. 1Petr. 3,15).

Die Überzeugungskraft der Argumentation hängt weitgehend davon ab, wieweit man bereit ist, das universalgeschichtliche, jetzt heilsgeschichtlich präzisierte Gesamtkonzept Pannenbergs zu akzeptieren. Dieses setzt ein bestimmtes Verständnis vom Ende der Geschichte, das ihre Ganzheit konstituiert, voraus. Bis zum Ende der Geschichte steht die endgültige Offenbarung noch aus. Ihre Wahrheit kann in Form der Antizipation in der Gegenwart vertreten werden. Die wichtigste Gegenfrage besteht darin, ob nicht Gottes ganzes Heil in Jesus Ereignis und darin für uns und für die Welt verborgene Realität wurde, so daß wir hoffen können, das verborgene, aber stets unteilbar gegenwärtige Heil endgültig zu empfangen.[83]

Wir haben die Prämissen der Dogmatik Pannenbergs als Hypothese gelten lassen und wahrgenommen, wie er die Themen der Eschatologie zur Geltung bringt.[84]

### 1.4 Religionspädagogische Konsequenzen

Die christliche Hoffnung hängt an einem bestimmten *Inhalt*, und sie ist zugleich eine *Erwartungshaltung*, die das Leben auf die Zukunft ausrichtet. Als zentralen Inhalt der christlichen Hoffnung bestimmt Pannenberg das *Reich Gottes*.[85]

Dieser Sachverhalt ist aus religionspädagogischen Gründen deswegen von Bedeutung, weil das Symbol »Reich Gottes« anthropologischer Interpretation zugänglich ist und in der

82 Vgl. *Pannenberg*, Systematische Theologie, 11.
83 Vgl. *C.H. Ratschow*, Art. Eschatologie VIII. Systematisch- theologisch, TRE 10, 334-363, hier: 351. Vgl. *G. Ebeling*, Dogmatik des christlichen Glaubens 3, Tübingen 1979, 385ff, bes. 444.
84 Ähnlich hat *E. Jüngel* die Aufgabe formuliert in seiner Auseinandersetzung mit Pannenberg: Nihil divinitatis, ubi non fides, ZThK 86 (1989) 204-235, hier: 207.
85 Das ist in der Geschichte der christlichen Eschatologie nicht selbstverständlich. Vgl. *Pannenberg*, Systematische Theologie, 569ff.

Überlieferung von der Botschaft Jesu einen konkreten »Sitz im Leben« gewonnen hat. Damit bleibt das Symbol der Widerständigkeit der Geschichte ausgesetzt und vor dem Vorwurf reiner »Fiktionalität« bewahrt.[86]

Schöpfung und Reich Gottes stehen in ursprünglicher Beziehung zueinander. Es besteht weitgehend Konsens in der gegenwärtigen Theologie, daß das Kommen des Reiches Gottes die Vollendung *dieser* Schöpfung durch eine (geschichtstranszendente) Tat Gottes *an* der Welt bedeutet. Nicht die Vernichtung der Schöpfung ist also das Ziel, auf das sich die Hoffnung ausrichtet, sondern ihre Befreiung (Röm 8,21), ihre Erneuerung. *Vollendung* heißt, daß Gott die Beziehung zum Anfang nicht abbricht, sondern den Weg mit seiner Schöpfung zu Ende geht und die irdische Geschichte der Schöpfung in seine ewige Geschichte aufnehmen wird.[87] Pannenberg spricht in diesem Zusammenhang gelegentlich von der ökologischen Krise[88], er ist aber stärker an dem Problem der Vollendung der Geschichte interessiert. Der Eschatologie-Entwurf von Christian Link setzt in dieser Beziehung die Akzente anders. Die Frage nach der Zukunft der Schöpfung ist in seinem Entwurf der hermeneutische Schlüssel zum Verständnis der Eschatologie.[89] Er entspricht damit auch religionspädagogischen Erfordernissen (vgl.2.1).
Pannenbergs Konzeption kommt der Aufgabe einer *theologischen Interpretation des Bildungsverständnisses* in besonderer Weise entgegen. Das hat einen Grund in seiner Rezeption Hegels. Der Prozeß der Bildung vollzieht sich nach Pannenberg als Gewinnung der Identität unter Beteiligung des Menschen. Für die mögliche Ganzheit des individuellen Daseins ist die Idee der Totalität der Welt unerläßlich. In dem Wissen um die Identität in der Entfremdung wird die Idee der Ganzheit der Welt schon antizipiert; denn mit der Identität wird die Frage virulent, wo das einzelne Subjekt seinen Ort im Weltzusammenhang findet. Im Christentum wird die religiöse Frage nach der Ganzheit der Welt in der Erwartung des Reiches Gottes thematisiert. Die Eschatologiekonzeption läßt sich also unmittelbar auf das Bildungsproblem beziehen, und zwar auf die Subjektwerdung *im Medium eines Allgemeinen*. Hegels Einsicht, daß es »die Bestimmung der Individuen ist, ein allgemeines Leben zu führen« (Rechtsphilosophie, § 258), findet eine Entsprechung darin, daß die christliche Hoffnung »der Sache Gottes in der Welt verbunden ist, die das Heil der ganzen Menschheit zum Ziele hat und nur in diesem weiten

86 Das Symbol läßt sich im Kontext der Botschaft Jesu konkret auslegen, etwa als Durchsetzung der Gerechtigkeit Gottes.
87 Vgl. *Chr. Link*, Schöpfung (HST 7/2), Gütersloh 1991, 582ff; *W. Joest*, Dogmatik 2, Göttingen 1986, 629ff; *F. Beißer*, Hoffnung, 327ff. *J. Becker* versucht auch für die Verkündigung Jesu zu erweisen, daß sie die Kontinuität der Schöpfung voraussetzt (Mt 8,11 par). Vgl. *W.H. Schmidt* und *J. Becker*, Zukunft und Hoffnung, Stuttgart u.a. 1981, 100.
88 Vgl. *Pannenberg*, Systematische Theologie, 635.
89 Vgl. *Link*, Schöpfung, 455ff. Von weitreichender Bedeutung ist m.E. Links Kritik an dem Weltbild der Apokalyptik, mit dem es zu brechen gilt (vgl. ebd., 586ff).

Rahmen auch das Ich des Glaubens umfaßt«.[90] Die zeitliche wie die ewige Bestimmung des individuellen Daseins kann nicht von der Frage nach der Bestimmung der menschlichen Gemeinschaft isoliert werden.[91] Das Reich Gottes als Eintritt der Ewigkeit in die Zeit vollendet die Bestimmung des Individuums und die der Menschheit, versöhnt beide. Es ist allerdings zu beachten, daß Pannenberg ein spezifisch theologisches Bildungsverständnis entwickelt, wenn er den Bildungsprozeß als ein Gebildetwerden durch Gott versteht. Er muß daher zwischen Bildung und Erziehung unterscheiden.[92]

Pannenberg nimmt das Symbol »Reich Gottes« zur *Begründung der Ethik* in Anspruch.[93] Die Eschatologie hat aber für die Ethik keine unmittelbar normative Funktion, sondern die auf das Kommen des Reiches gerichtete Erwartungshaltung hat für das Handeln eine *kritisch-distanzierende* Funktion, indem sie es in die Perspektive der Vorläufigkeit stellt, und eine *orientierende* wie *ermutigende* Funktion. Das gilt entsprechend für ein hoffend gestaltendes Handeln, das den Kontext menschlicher Lebensverhältnisse, in dem sich Bildung vollzieht, zu verändern sucht. *Kriterien* dafür, wie das Menschengerechte in den sozialen Strukturen und Problemen der Gesellschaft realisiert werden kann, entwickelt Pannenberg nicht; daher wird die Orientierungsfunktion der Eschatologie für das Handeln nur vage umrissen.

Die ausgewählten drei Ansätze zur Eschatologie stimmen darin überein, daß sie die gesamte Theologie konsequent eschatologisch interpretieren; sie stellen die theologische Bezugsmitte und die Themen der Eschatologie aber völlig unterschiedlich dar; auch die ethischen Impulse, die aus den eschatologischen Aussagen gewonnen werden, sind verschiedenartig.[94] Die größten Differenzen zwischen den Konzeptionen Bultmanns einerseits und Moltmanns wie Pannenbergs andererseits bestehen darin, daß Bultmann – dem Wirklichkeitsverständnis seines Lehrers Wilhelm Herrmanns entsprechend – nur Aussagen für theologisch sachgemäß hält, die das Verhältnis Gottes zum Menschen betreffen; die Rede von einem endzeitlichen Handeln Gottes an der Schöpfung hält er für mythologisch. Insgesamt lassen sich folgende *Entwicklungstendenzen* beobachten: Gegenüber der frühen Dialektischen Theologie wird die Zukünftigkeit und Zeitlichkeit der Eschatologie hervorgehoben[95]; der Horizont eschatologischen Denkens erweitert sich von der eschatologischen Existenz des einzelnen über das Ende der Geschichte zur Vollendung der Schöp-

90 *Pannenberg*, Systematische Theologie, 203.
91 Vgl. ebd., 591.
92 Vgl. *W. Pannenberg*, Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen, in: *Ders.*, Grundfragen, 207-225, hier: 222ff.
93 Vgl. *Pannenberg*, Theologie und Reich Gottes, 63ff. Vgl. dazu *T. Rendtorff*, Ethik 1, Stuttgart u.a. 1980, 146f.
94 Vgl. zu diesem Problem *H.G. Ulrich*, Eschatologie und Ethik, München 1988.
95 Vgl. dazu auch *Marquardt*, Was dürfen wir hoffen, 120ff.

fung; die falschen Alternativen zwischen präsentischer und futurischer, personal und universal gerichteter Eschatologie werden überwunden; das Kommen des Reiches Gottes bedeutet nicht Weltvernichtung, sondern Erneuerung der Schöpfung.
Da die eschatologischen Entwürfe die Lebensäußerungen des christlichen Glaubens insgesamt betreffen, haben sie Relevanz für das Selbstverständnis der Religionspädagogik und eine entsprechende Handlungstheorie. Wie für die Ethik kann die Eschatologie für die Religionspädagogik – abgesehen von theologischen Gründen – wegen ihres zugleich pädagogischen Charakters keine normative Funktion gewinnen.[96]
Die *Erfahrung der Neuheit* hängt sowohl bei Pannenberg als auch bei Moltmann an der *Verheißung*; sie vermittelt nach Pannenberg[97] die Zukunft des Reiches Gottes mit den auf Zukunft ausgerichteten Erfahrungen der Gegenwart. Im Sinne dieser Verheißung ist jeder Mensch auf das hin anzusprechen, was er sein *könnte*. Pädagogisch gewendet bedeutet das: Jeder Heranwachsende hat ein Recht, so zu sein, wie er geworden ist; zugleich hat er ein Recht darauf zu werden, was er seiner Bestimmung nach sein *könnte*. Dieser Grundsatz schließt ein, daß ihm die im Sozialisationsprozeß enteigneten Möglichkeiten durch Hoffnungssprache wieder zugespielt werden.
Die erörterten Sachverhalte haben – vermittelt durch das Bildungsverständnis – indirekt Bedeutung für die Didaktik. In kritischer Rück-Sicht auf die theologischen Entwürfe kann eine spezifisch religionspädagogische Utopie entwickelt werden. Darüber hinaus sollte die Didaktik nicht ohne systematisch-theologische Reflexion eschatologische Texte der Bibel und Erfahrungen Heranwachsender »kurzschließen«.

## 2 Religionspädagogisches Handeln als Stärkung und Erneuerung der Hoffnung

Das Ereignis des Kommens Gottes in dem Menschen Jesus von Nazareth als dem Grund der Verheißung hat im Neuen Testament zu einem »Sprachereignis« (E. Fuchs) geführt; es hat einen Reichtum an Hoffnungssprache evoziert, deren indirekte Wirkungen noch in der zeitgenössischen Literatur wahrzunehmen sind. Der kreative Umgang mit biblischer Hoffnungssprache trifft bei Lernenden nicht auf eine offene Erwartungsstruktur. Diese ist vielmehr bereits geprägt durch höchst ambivalente Erfahrungen. Unser Leben schwingt hin und her zwischen Existenzangst und Vertrauen, Trennungsangst und Hoffnung, Gewissen-

96 Vgl. dazu genauer *Biehl*, Erfahrung, 210ff, bes. 221ff. Die Eschatologie hat Bedeutung für die fundamentale Erfahrungsgewißheit, die ethischen Entscheidungen vorausliegt. Die Kriterien und erst recht die praktischen Maximen dieser Entscheidungen haben sich vor dem rationalen Anspruch des Sachgemäßen wie dem des Menschengerechten auszuweisen.
97 Vgl. *Pannenberg*, Systematische Theologie, 587.

sangst und Mut zum Wagnis, Angst vor der Zukunft und hoffender Annahme des Lebens.[98] Psychologisch betrachtet bildet sich Hoffnung in der frühen Kindheit als Gegenkraft aus, um Trennungen und Verluste ertragen zu können. Das Hoffenkönnen hat dabei eine eigene Geschichte; es ist an die Erfahrung gebunden, daß sich durch hinreichend gute Bezugspersonen in unserer Kindheit Hoffnungen oft genug erfüllt haben.
Die genannten Ambivalenzen lassen sich durch Lernprozesse nicht überwinden. Es lassen sich nur möglichst optimale Bedingungen schaffen, unter denen es möglich wird, daß Angst in Hoffnung «aufgehoben« wird. Die *religionspädagogische Grundaufgabe* besteht also darin, durch ein entsprechendes Angebot von Hoffnungssprache die in der frühen Kindheit ausgebildete Hoffnung so zu stärken und zu erneuern, daß die Gegenkräfte möglichst stärker werden als die Grundängste, die unser Leben mitbestimmen.[99]
Wir sollten es allerdings unter religionspädagogischen Gesichtspunkten nicht bei der Beschreibung der Selbsttranszendenz des menschlichen Lebens (Pannenberg) und der ambivalenten Grunderfahrung bewenden lassen, sondern die persönlichen und übergreifenden Hoffnungen wie Befürchtungen der Jugendlichen möglichst genau erfassen. Eine Hilfe dazu bieten die Ergebnisse der empirischen Jugendforschung.

## 2.1 Zukunftsorientierungen heutiger Jugendlicher

Von einer apokalyptischen Grundstimmung, wie man sie vor zehn Jahren meinte diagnostizieren zu können, kann bei der Mehrheit der Jugendlichen in Ost und West keine Rede sein. Hinsichtlich der Zukunft des eigenen Lebens sind in den alten Bundesländern 60%, in den neuen Ländern 51% »eher zuversichtlich»; in den neuen Ländern tritt Skepsis (»gemischt, mal so – mal so«) häufiger auf (45% bzw. 36%), düstere Zukunftsperspektiven sind insgesamt selten (3% bzw. 4%). Was »das Leben in unserer Gesellschaft« angeht, sind sogar 76,4% in den neuen, 70,6% in den alten Ländern im Blick auf die Zukunft »eher zuversichtlich«.[100]

98 So beschreibt *F. Riemann* die vier Grundängste und die entsprechenden Gegenkräfte (Angst, in: *H.J. Schultz* (Hg.), Psychologie für Nichtpsychologen, Stuttgart 1974, 57-67, vgl.bes. 60).
99 In christlicher Erfahrung werden die genannten Spannungen nicht aufgelöst, sondern ausgetragen. Kommt es zu der unableitbaren Erfahrung, daß die Ambivalenz in der *Gewißheit* aufgehoben ist, dann ist das eine Folge der Offenbarung Gottes als des unbedingt verläßlichen Grundes. Von dieser Gewißheit der Hoffnung läßt sich theologisch strenggenommen nur im Singular reden; es ist eine bestimmte Hoffnung, die im Ostergeschehen gründet und sich allein auf den gerecht sprechenden Gott richtet.
100 Vgl. *H.-U. Kohr*, Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen, in: Jugend `92, Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Bd. 2, Opladen 1992, 145-168 hier: 160. Ein Vergleich der Shell-Studien von 1981, 1985 und 1992 zeigt im Hinblick auf die Zukunftsorientierungen erhebliche Unterschiede. Die Jugendlichen reagieren empfindlich wie ein Seismograph auf gesellschaftliche Veränderungen.

Eine andere Untersuchung aus demselben Jahr bestätigt dieses Ergebnis: 54% blicken eher zuversichtlich und optimistisch auf ihre persönliche Zukunft (im Osten 47%). Die persönlichen Hoffnungen und Ziele der Jugendlichen betreffen vor allem den Erhalt des Arbeits- oder Studienplatzes (Ost 66% / West 33%), den beruflichen Erfolg (Ost 33% / West 36%) und die Partnerschaft/Familie (Ost 33% / West 34%). Während von der Westjugend darüber hinaus der Wunsch nach Gesundheit, persönlichem Glück, Frieden (9%) und Umweltschutz (9%) genannt werden, haben im Osten Wünsche wie eine eigene Wohnung oder soziale Sicherheit (17%, 10%) eine große Bedeutung. Nach wie vor gelten Umweltprobleme (West 33% / Ost 17%) und Arbeitslosigkeit (Ost 38% / West 21%) als die größten Befürchtungen der Jugendlichen.[101]

Als Ergebnis einer Schülerumfrage aus den Jahren 1977-1980 konnte festgestellt werden: Die Jugendlichen blicken mit Besorgnis, zum Teil mit gravierenden Ängsten in die Zukunft. An erster Stelle steht die Angst vor Umweltzerstörung und Krieg. Es überwiegt die Skepsis, ob die Erwachsenen überhaupt bereit und in der Lage sind, die erforderliche Wende zu vollziehen.[102] 1992 stehen die Umweltprobleme immer noch ganz oben in den Interessen Jugendlicher. Sie zeigen sich betroffen und sehen die Probleme differenziert. Ihre Forderungen sind rigoros. Sie sind kritisch in der Beurteilung von »Umweltverhalten«, nehmen sich selbst aber nicht aus der Verantwortung heraus. Sie sind sich auch der Schwere anderer gesellschaftlicher Probleme (Arbeit und Wohnen) bewußt. Wenn sie dennoch zuversichtlich im Blick auf ihre *persönliche* Zukunft sind, liegt das daran, daß die Jugend glaubt, diese Probleme besser lösen zu können, wenn sie selbst erst »das Sagen« hat.[103]
Die Shell-Studie gibt darüber hinaus Aufschlüsse über *die Zeitorientierungen Jugendlicher*. Die Analyseergebnisse verweisen auf zwei deutlich unterscheidbare Muster.

(1) Das häufigere Muster ist gekennzeichnet durch einen starken *Gegenwartsbezug*, der aktiv-hedonistischer, aber auch passiv-fatalistischer Prägung sein kann. Es ist meistens verbunden mit einer *»eigendestrukturierten Zukunftsorientierung«* (Cavalli). Die Zukunft ist ein zu erforschender Raum offener Möglichkeiten. Wichtig für diesen Typ ist es, in jedem Augenblick die Möglichkeit alternativer Entscheidungen zu haben; jeder Lebens*plan* ist eine Bedrohung der Identität. Angestrebt werden vielmehr offene Perspektiven zu Gegenwart und Zukunft. »Typische Lebensorientierungen sind persönlicher Nutzen oder Spaß und das eigene Erleben in der Gegenwart. Die Lebensziele sind häufig noch eher offen, konkrete Vorstellungen und Lebenspläne existieren (noch) nicht.« Die Zukunftsperspektiven sind bei diesem Muster zwar mehrheitlich optimistisch, doch Skepsis ist hier größer als bei dem zweiten Typus.[104]
(2) Der zweite Typus zeigt eine *»eigenstrukturierte Zukunftsorientierung«* (Cavalli). Die eigene Zukunft erscheint planbar, ist das Resultat eigener Entscheidungen. Das Subjekt fühlt sich als handelnde Person, die in einem selbstgesteckten Ziel die Identität sieht. Die Lebens-

101 Vgl. *Chr. Heiliger* und *K. Kürten*, Jugend '92: Ergebnisse der IBM-Jugend-Studie, in: Institut für empirische Psychologie (Hg.), Die selbstbewußte Jugend, Köln 1992, 68-156, hier: 73ff.
102 Vgl. *D.Boßmann*, Zukunftserwartungen der Jugend, Tübingen 1982, 189.
103 Vgl. *Heiliger/Kürten*, Jugend, 123, 154f.
104 *Kohr*, Zukunftsorientierungen, 165, vgl. 149f.

ziele sind häufiger konkretisiert, sie sind längerfristiger als bei dem ersten Typus. Die Zukunftsorientierung ist deutlich karrierebezogen. Das Leben wird als Aufgabe begriffen, die es zu meistern gilt.[105]

Die Religion der Jugendlichen bleibt bei der Shell-Studie und der IBM-Studie weitgehend ausgeblendet. Die mit Aufsätzen arbeitende Schülerumfrage kam zu dem Ergebnis, daß eine nicht unbedeutende Teilgruppe (nur) in der Rückbesinnung auf christliches Denken und Handeln ein friedliches Miteinander der Völker und Nationen gewährleistet sah. Wichtig war diesen Jugendlichen jedoch vor allem die individuelle Orientierung an Gott, durch die allein man hoffen könne, am Leben nicht irre zu werden.[106]

Für die Gegenwart wird vielfach auf die aus methodischen Gründen umstrittene Studie von H. Barz zurückgegriffen.[107] *Subjektivierung* kennzeichnet den Umgang der Jugendlichen mit dem Wahrheitsverständnis und den ethischen Orientierungen. Der offenen Zukunfts- und Gegenwartsperspektive entsprechen *»offene« religiöse Deutemuster*, die den Jugendlichen ermöglichen, ihre lebenspraktischen Probleme zu bewältigen und sozialen wie individuellen Sinndefiziten zu begegnen.[108] 34% der jüngeren evangelischen Kirchenmitglieder haben Erfahrungen mit religiösen, esoterischen, spirituellen Praktiken und Weltanschauungsangeboten außerhalb der Kirche gemacht. Ein reges Interesse an – im weitesten Sinne – religiösen Fragen hat »zu vielfältigem Suchen, Ausprobieren, Sammeln von Erfahrungen geführt«.[109] Die Untersuchungen stimmen also darin überein, daß Jugendliche religiöse Angebote in offenen Suchprozessen unter dem Gesichtspunkt ihrer subjektiven Bedürfnisse aneignen.

Nach unseren Erfahrungen ist es jedoch fraglich, ob die weiterreichende Eudämonismusthese von Barz, für ihn Ausdruck einer »neuen Eschatologie«, für alle Jugendliche zutrifft.[110] Das Thema »Wie ich mir die (meine) Zukunft vorstelle« bzw. »Die Welt nach dem Jahr 2000: meine Ängste – meine Träume« läßt sich in den Lerngruppen vor Ort differenziert und aktuell erkunden. Es wird sich herausstellen, ob das private Glück »zur einzigen Instanz« (Barz) geworden ist oder ob Jugendliche Engagement für die Erhaltung der Umwelt, für Frieden und Überwindung des Hungers erkennen lassen, ein Engagement, das eine religiöse Dimension hat.[111]

105 Vgl. ebd., 166.
106 Vgl. *Boßmann*, Zukunftserwartungen, 188.
107 Vgl. *H. Barz*, Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern, Opladen 1992. Vgl. dazu die Rezension von *F. Schweitzer*, EvErz 45 (1993) 360-363.
108 Vgl. *A. Schöll*, Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise, Gütersloh 1992, 301ff.
109 Fremde Heimat Kirche. Ansichten ihrer Mitglieder. Studien- und Planungsgruppe der EKD. Erste Ergebnisse der dritten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 1993, 11.
110 Vgl. *Barz*, Religion, 255.
111 Vgl. *G. Kittel*, Die Welt nach dem Jahr 2000: meine Ängste – meine Träume, EvErz 45 (1993) 315-324, hier: 315, mit Hinweisen auf eine Befragung in einer Bielefelder Realschule (Klassen 8-10) im Sommer 1991.

*Die große subjektive Brisanz der Frage »Was kommt nach dem Tod?« bei Jugendlichen und die engagierten Fragen nach der Zukunft der Erde angesichts der ökologischen Krise sprechen für die Möglichkeit der Erschließung entsprechender Themen futurischer Eschatologie.*[112]
Die Suche nach geeigneten Themen für religiöse Lernprozesse wird der Herausforderung der Religionspädagogik durch die Ergebnisse der Jugendforschung noch nicht gerecht. Selbst wenn Barz mit der Eudämonismusthese nicht in dieser Ausschließlichkeit recht hat, läßt sich die eschatologische Perspektive des christlichen Glaubens, die alle seine Lebensäußerungen betrifft, nur schwer erschließen.[113] Betroffen ist das Bildungsverständnis insgesamt. Die *Tendenz zur Subjektivierung* führt dazu, daß die Kommunikation die Güte von Bildungsereignissen bestimmt. Die Inhalte der Kommunikation geraten in den Hintergrund. Die »Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung« im Bildungsvorgang erhält Vorrang vor der Frage nach der Wahrheit. Ein solches Authentiziäts-Konzept favorisiert das Bildungs*moment* gegenüber dem Gesamtvorgang, der von der klassischen Bildungstheorie als zukunftsgerichtete, sinnvolle Kontinuität gedacht wurde.[114] *Das Allgemeine der Bildung tritt angesichts des Subjektivismus in den Hintergrund.* Die Bildungstheorie wird den Bedingungen der Gegenwart vermutlich nur gerecht, wenn sie berechtigte Momente postmodernen Denkens dialektisch in sich aufnimmt, etwa die Einsicht, daß die Wahrheit ihren Ort in einem Prozeß hat, an dem der »subjektive Faktor« entscheidend beteiligt ist. Besonders das Authentizitäts-Konzept (Authentizität versus Wahrheit) aber würde das dialektische Bildungsverständnis, von dem wir ausgegangen sind, sprengen. Wird die Sachebene zugunsten der Beziehungsebene übermäßig vernachlässigt, kommt es nicht mehr zur Härte der Auseinandersetzung mit mir selbst, mit dem anderen und der Welt, dann ist kraftvolle Selbstrücknahme um besserer Wahrnehmung natürlicher und geschichtlicher Zusammenhänge sowie um besserer Erkenntnis willen nicht mehr möglich. In diesem Fall aber wäre die Bildung der Herausforderung der Zukunft nicht mehr gewachsen. Die Jugendforschung kann die Ausgangsbedingungen von Bildungs- und Lernprozessen zu bestimmen helfen, sie hat aber keine normative Funktion im Hinblick auf die Zielvorstellung der Bildung. In ihre Bestimmung gehen geschichtliche Erfahrungen und Antizipationen künftiger Möglichkeiten ein. Die Pädagogik ist nicht nur Anwalt der aktuellen Bedürfnisse und Interessen des Subjekts, sondern auch die seiner Zukunft, die mit der Zukunft der *einen*

112 Auch unter den »okkulten Potentialen des Alltags« nimmt der Tod eine prominente Rolle ein (vgl. *Barz*, Religion, 253, 229ff). Im Unterricht sollte daher die biblische Vorstellung von der Auferstehung der Toten mit anderen religiösen (»Wiedergeburt« bzw. »Reinkarnation«) und philosophischen Vorstellungen verglichen und – im Sinne Pannenbergs – ihre Überlegenheit in anthropologischer Hinsicht herausgearbeitet werden.
113 Diese Schwierigkeit läßt sich bereits an dem Verhältnis der beiden Teile dieses Beitrages zueinander ablesen.
114 Vgl. *K.Mollenhauer*, Korrekturen am Bildungsbegriff?, ZP 33 (1987) 1-20, hier: 17.

Welt zusammenhängt. Die Pädagogik versucht, durch ihr Handeln ihre Utopie schrittweise zu verwirklichen. Sie besagt unter religionspädagogischer Perspektive, *daß durch die transformatorische Kraft poetischer und religiöser (Hoffnungs-)Sprache und durch gelebte Alternativen der Kreislauf der Aussichtslosigkeit durchbrochen und Neues erfahren werden kann.*

Der Bildungsbegriff hat eine *regulative Funktion* gegenüber der Didaktik. Aber welche Didaktik ist der Ausgangssituation des unspektakulären »Verdunstens« des Christentums (Barz) gewachsen? Es wird eine Didaktik sein müssen, die induktiv, teilnehmerorienriert verfährt, weil sie keine bestimmten religiösen Vorstellungen voraussetzt, aber die im Bereich der Alltagserfahrungen bereits wirksamen religiösen Motive, Alltagsmythen und Symbole thematisiert und sich auf die Dialektik von Wahrheit und Falschheit einläßt. Denn die »Sache«, um die es der religiösen Bildung geht, ist immer schon beim Subjekt – und sei es in der offenen Frage nach dem, was dem Leben Grund, Sinn, Identität und Freiheit verleiht. Sie ist teilnehmerorientierte Didaktik, weil sie sich auf die realen Ängste, Leiden, Sehnsüchte, Wünsche und Hoffnungen der Heranwachsenden einläßt und ihre Selbsttätigkeit und ihren offenen Suchprozeß fördert. Didaktische Reflexion stellt jedoch fest, daß Ängste und Leiden verdrängt, Sehnsüchte, Schmerz und Hoffnung enteignet werden, daß neue expressive Sprache fehlt, angeeignete Riten und Symbole Warencharakter gewinnen. Es sind daher *befreiende* Symbole, Bilder und Geschichten gelingenden Lebens, gelebte Alternativen erforderlich, die die Ohnmachtserfahrung durchbrechen und die die Hoffnung vermitteln können, daß das Leben trotz der Bedrohung noch eine Aussicht hat und daß es eine Zukunft gibt, die Heranwachsende mitgestalten können. Da solche Geschichten, Bilder und Symbole nicht beliebig erfunden werden können, greifen wir auf ästhetische und religiöse Inhalte zurück, deren ambivalente Wirkungen wir aufgrund ihrer Geschichte einschätzen können und von deren *Qualität* für die Ich-Entwicklung und für das Wirklichkeitsverständnis wir überzeugt sind. Es werden Inhalte oder inhaltliche Anlässe sein, die im Sinne eines Identifikations*angebots* die Fähigkeit zu einem selbstbestimmten, solidarischen Handeln fördern. Sollen diese Angebote eine befreiende, zukunftserschließende Wirkung entfalten können, dürfen sie nicht funktionalisiert und in subjektiver Beliebigkeit angeeignet werden, sie sollten vielmehr in ihrer Eigenständigkeit und Widerständigkeit wahrgenommen werden, so daß sie die Alltagserfahrungen verfremden, unterbrechen und überbieten. Dabei kann die biblischen und literarischen Texten implizite Didaktik zum Zuge kommen; durch das Mittel der Fiktion wird eine Überraschung oder ein Schock ausgelöst, der den gewohnten Lebenszusammenhang unterbricht und für den Augenblick eine Einstellungsänderung möglich macht. Im Schulalltag wird eine solche gesteigerte Wahrnehmung von Wirklichkeit in ästhetischer und religiöser Erfahrung nur noch

*Ausnahmesituation* sein können[115], von der vielleicht eine schrittweise Veränderung der Schulkultur ausgehen kann. Eine kritische Auseinandersetzung mit Religion setzt wenigstens Vorerfahrungen mit ihren Lebensformen voraus. Diese knappe Kennzeichnung der Didaktik läßt bereits erkennen, daß die Leitvorstellung einer »Glaubensvermittlung«, die Jugendliche oder Erwachsene zu Empfängern von Glaubensinhalten macht, unangemessen ist.[116] Gleichwohl ist m.E. die hermeneutische Kategorie der Vermittlung – recht verstanden – sachgemäß, um den *Prozeß der wechselseitigen Erschließung* von Lebenserfahrungen und Hoffnungsgeschichten, Bildern, Symbolen, in denen bestimmte Erfahrungen verdichtet sind, zu beschreiben.[117] In diesem Prozeß durchdringen und verändern sich die Erfahrungen; die elementare Wahrheit, die sich in dem Prozeß herausstellen kann, umgreift Subjekt und »Sache«. Indem die Lernenden ihre Erfahrungen produktiv ins Spiel bringen, erweitert sich die Bedeutungsfülle christlicher Symbole, so wie diese umgekehrt durch ihren Verheißungscharakter neue Hoffnungen und Erwartungen entbinden können.

So schreiben Kinder eines 3. Schuljahres Jesu große Vision von einer Erde, auf der wirklich Gottes Wille geschieht, fort. An der Tafel stehen die Sätze: »Weinende werden lachen, Hungernde werden satt, Sanftmütige werden die Erde besitzen, Traurige werden getröstet.« Die Kinder tragen ihren Traum in das Bild ein: »Bäume werden wieder gesund, Tiere werden getröstet. Die Rauhen werden sanft«. Später werden die Träume der Hoffnung zusammengefaßt: »Wenn das Reich Gottes kommt, werden wir sein wie die Träumenden«.[118] Die Kinder formulieren im Gegenzug zur Gewaltgeschichte ihres Lebenszusammenhangs und zur Leidensgeschichte der Kinder anderer Regionen Träume und tragen sie in das Symbol des Reiches Gottes ein; dadurch geraten sie in das Licht einer Hoffnung, die den Kindern hilft, damit zu leben.

Dem Symbol werden damit neue Bedeutungen zugeschrieben, es wird als lebendiges Symbol in Anspruch genommen; andererseits verändert es die Lebensperspektiven der Betroffenen, weil es in Beziehung gesetzt wird zur Person Jesu.[119]

115 Th. Ziehe spricht von »inselgleichen Erfahrungen im Meer der Alltäglichkeit«. Solche Inseln könnten Verdichtungserfahrungen in der Gegenstandsdimension, Auratisierungserfahrungen in der Geselligkeitsdimension und Bedeutsamkeitserfahrungen in der Selbstwertdimension sein. Solche erfüllten Erfahrungen in der Gegenwart sind die beste Vorbereitung auf die Zukunft. Vgl. *Th. Ziehe*, Optionen und Ohnmacht – Zur Modernisierung jugendlicher Lebenswelten, Loccumer Pelikan 2/1993, 9-13, hier: 13; vgl. *ders.*, Zeitvergleiche, Weinheim/ München 1991.

116 Diese Art der Vermittlung hat W. Hildesheimer (Tynset, Frankfurt/M. 1967, 71) auf unübertreffliche Weise geschildert: Die Männer Gottes sitzen auf Kisten, »in denen die Antworten lagern, wohlverpackt, um in die Welt hinausgeschickt zu werden«.

117 *K. Goßmann*, Die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts in Westdeutschland, EvErz 45 (1993) 518-532, hier: 526, fordert eine »Hermeneutik der Aneignung« von den Lernenden her.

118 *I. Baldermann*, Reich Gottes – Hoffnung für Kinder, Neukirchen-Vluyn 1991, 22-25.

119 *Baldermann* spricht allerdings nur im Hinblick auf das Brot von einem Symbol (vgl. ebd., 149).

2.2 Kreativer und reflexiver Umgang mit Hoffnungssprache

Ingo Baldermann beschreibt sein Projekt als »eine Art von Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung«[120]; Heranwachsenden muß Hoffnungssprache geliehen werden, ihr Wortschatz muß erweitert, ihre Grammatik bereichert werden; die Sprache der Träume will gelernt sein. Solche Träume stehen in Spannung zum institutionellen Handlungsraum der Schule. Es kann sich um Tagträume handeln, die eine rückwärtsgewandte Funktion haben, die durch Schulstreß verursachten Monotoniezustände mit der Reaktivierung primär-narzistischer Phantasien abzuwehren und so einen wunschbestimmten Idealzustand des Selbst wiederherzustellen (»Ich möchte frei sein wie ein Vogel und über alles einfach hinwegfliegen.«). Träume können jedoch auch – angeregt durch poetische oder religiöse Sprache – die vorwärtsgewandte Funktion wahrnehmen, in der Phantasie Möglichkeiten der Zukunft durchzuspielen und Verhaltens- bzw. Handlungsalternativen zu erproben. Piaget, Watzlawick u.a. haben in ihren Untersuchungen gezeigt, daß Kinder über eine im frühen Lebensalter noch laut werdende innere Sprache verfügen, die nicht angepaßt, sondern leicht abweichend ist.[121] Wird diese Fähigkeit zur Distanzierung gegenüber einem eindimensionalen Verständnis der Wirklichkeit durch die Formulierung eigener Träume – schon Kinder bringen dabei durchaus weiter ausgreifende Hoffnungen zur Sprache – fortlaufend gefördert, kann die probeweise Identifizierung mit den poetisch bearbeiteten Träumen und Hoffnungsgeschichten anderer gelingen. Wir bereichern unsere Sprache durch eine *Metapherübung* (»Hoffnung ist für mich wie...«: »...ein grüner Zweig am abgestorbenen Baum«; »...eine Pflanze, die durch den Asphalt bricht«). Veranlaßt durch diese Bildsprache betrachten wir eine Yuccapalme und gewinnen einen ersten Zugang zur Hoffnungssprache Israels (Jes 11,1). Jeder wählt sich aus einer umfangreichen Sammlung von Fotos ein Bild aus, das für ihn Hoffnung zum Ausdruck bringt, und schreibt dazu ein Gedicht, eine Geschichte, eine Assoziationskette. Die Jugendlichen sehen die Zukunft an als Ergebnis eigener Entscheidungen oder als einen zu erforschenden Raum[122]; Zukunft wird in jedem Fall aus der Gegenwart extrapoliert und nicht hoffend in die Gegenwart hineingezogen. Um Jugendlichen ein Verständnis der Zukunft im Sinne dessen, was kommt und was antizipiert werden kann (»adventus«), zu erschließen, sind neben biblischen dichterische Texte erforderlich. »Ein literarischer Text kann gerade als Entwurf alternativer, fiktiver Welten die Selbstverständlichkeiten einer

120 Ebd., 24.

121 Vgl. *H. Hillmann*, Alltagsphantasie und dichterische Phantasie, Kronberg 1977, 171. Auch die Kunst der Kinder zeigt, daß sie die Möglichkeit haben, erfüllte Zeit und erlebten Raum ursprünglich zu erfahren. Bei den Künstlern ist diese Möglichkeit »professionell« geworden.

122 Vgl. *Kohr*, Zukunftsorientierungen, 158. Die erste Möglichkeit (Zukunft geplant) wählen die meisten Jugendlichen (ca. 25%), die zweite (Zukunft offen, positiv) wählen etwa 20%; nur 1% sieht die Zukunft offen, aber fatalistisch.

eingespielten Lebensform entsichern, neue Möglichkeiten des Selbstverständnisses und des Verständnisses von Wirklichkeit überhaupt eröffnen und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.«[123] Hoffnung kann damit beginnen, daß wir Alternativen zu den eingespielten Lebensformen wahrnehmen. Diese Möglichkeit poetischer Sprache wird noch gesteigert, wenn sie im Hinblick auf die Zukunft, die kommt, die innovatorisch kritische Kraft freisetzt, Gewalt, Unrecht und Leiden des Lebenszusammenhangs aufzudecken. Poetische Sprache kann so Widerspruchshoffnung zur gegebenen Wirklichkeit entbinden, wie Moltmann das für die biblische Verheißung beschreibt. *Daß durch die transformatorische Kraft dieser Sprache immer wieder Ohnmachtserfahrungen aufgebrochen und neue Horizonte eröffnet werden können, ist Inhalt religionspädagogischer Utopie.*

Aufschlußreich in diesem Zusammenhang ist eine »Ästhetik der letzten Dinge«, die die Nichtdarstellbarkeit des Endes als stärkste Herausforderung an die ästhetische Vernunft begreift.[124]

Als ein Beispiel aus diesem Bereich wählen wir *»Der dritte Traum«* von Günter Eich, der durch die Ausländerfeindlichkeit neue Aktualität gewonnen hat.[125]

Das Hörspiel »Träume« besteht aus insgesamt fünf kurzen Hörszenen. Zu jedem Traum finden sich knappe Vorbemerkungen, die genaue Orts- und Zeitangaben enthalten. Die Träume sind in fast allen Erdteilen lokalisiert, sie haben sich in den Jahren 1947-1950 ereignet. Die Träume sind durch Vorsprüche lyrisch-hymnischer Art verbunden; sie enthalten Hinweise, die für die Deutung der Träume wichtig sind. »Von einer Stunde X, deren es bekanntlich sehr verschiedene geben kann«, träumte ein australischer Automechaniker 1950 – heißt es zu Beginn des dritten Traums. Auch der Vorspruch spielt auf die Stunde X an; in ihr »werde ich dennoch denken, daß die Erde schön war...«.[126] Der Traum handelt von einer Familie, der durch die Nachbarin mitgeteilt wird, daß der Feind kommt. Zunächst beruhigt man sich, daß er nicht ihr Haus meint. Dann hört man ein tappendes Geräusch in der Nacht, Pochen an der Tür. Man fragt sich, warum er gerade sie ausgewählt hat; vielleicht weil sie glücklich waren. In letzter Minute flieht die Familie. Sie darf nichts mitnehmen; denn der Feind hat es verboten. Aber die kleine Tochter hat die Puppe mitgenommen, »weil sie sie lieb hat«.[127] Sie haben sich damit ins Unrecht gesetzt, und alle sind froh, daß sie es getan haben. Man braucht einen »Sündenbock«. Die Familie wird aus dem Dorf verjagt. »Landfremdes Gesindel« ruft man ihnen nach; »ihr gehört nicht mehr zu uns«.[128]

Die Deutung des Traums hängt davon ab, was unter dem »Feind« zu verstehen ist, der aussieht »Wie ein grüner Schein in altem Holz, wie ein Schein nachts auf der Uhr«[129], der Augen hat, »als wären sie blind«, und die dennoch Angst machen.[130] Er ist wie eine anonyme Macht dargestellt, die durch die Angst gesteigert wird, die sie verbreitet und die ihr entgegengebracht wird. Was der ›Feind‹ tut, wird als unabänderlich, als einfach verhängt

123 *H. Peukert*, Über die Zukunft von Bildung, Frankfurter Hefte extra 6 (1984) 129-137, hier: 134.
124 Vgl. *Chr.L. Hart Nibbrig*, Ästhetik der letzten Dinge, Frankfurt/M. 1989, 9. Thema dieser Ästhetik ist der Tod.
125 *G. Eich*, Fünfzehn Hörspiele, Frankfurt/M. 1966, 67-73.
126 Ebd., 66.
127 Ebd., 72.
128 Ebd., 72f.
129 Ebd., 69.
130 Ebd., 71.

hingenommen. Keiner fragt nach Sinn oder Unsinn, Recht oder Unrecht. Genau das aber ist nach Meinung des Autors erforderlich, wie die Vor- und Nachsprüche zeigen. »Seid unbequem, seid Sand, nicht Öl im Getriebe der Welt!«[131]

Bei dem Versuch einer ersten Gesamtdeutung kann als »Sitz im Leben« die Situation einer jüdischen Familie im Dritten Reich angenommen werden. Viele Einzelzüge lassen sich von dieser Situation her deuten, andere nicht. Ein neuer möglicher »Sitz im Leben« könnte die Situation einer radioaktiv verseuchten Familie sein, vor der in Richland die Nachbarn ängstlich ihre Kinder warnen.[132] Das Hörspiel ist aber auch für andere Deutungsmöglichkeiten offen. Unter dem Eindruck des Feindes büßen alle ihre Menschlichkeit ein, identifizieren sich mit dem Feind. »Ihr habt euch schnell umgestellt«, sagt der Vater zur Nachbarin.[133] Aber sie haben alle Angst, »man darf es ihnen nicht übel nehmen«.[134] Am Ende sind die Ausgestoßenen, die ins Freie, ins Helle geraten, die Reicheren. Die Eltern haben ihre Kinder. »Und Elsie ihre Puppe« – Symbol der Liebe.
Muß die Liebe »auswandern«, weil sie keinen Raum mehr hat in unserer Gesellschaft? Die Intention des Autors wird deutlich: Angesichts der sich in Angstträumen Geltung verschaffenden »Stunde X« schärft er unbedingte Verantwortlichkeit ein[135]:

»Wacht auf, denn eure Träume sind schlecht! Bleibt wach, weil das Entsetzliche näher kommt. Auch zu dir kommt es, der weit entfernt wohnt von den Stätten, wo Blut vergossen wird...«.[136] »Nein, schlaft nicht, während die Ordner der Welt geschäftig sind! ... Tut das Unnütze, singt die Lieder, die man aus eurem Mund nicht erwartet!«[137]

Appell an den Willen, aber auch Vertrauen auf die verwandelnde Kraft poetischer Sprache. Es wird zum Umdenken, zur Umkehr aus der Todespraxis in die Lebenspraxis aufgerufen.
Wir lesen das Hörspiel mit verteilten Rollen oder nehmen es auf Tonband auf, achten dabei darauf, wie die akustischen Mittel eingesetzt werden. Wir interpretieren es anhand von Leitfragen und schreiben den Traum so um, daß er bei uns heute spielen könnte. Wir suchen weitere eschatologisch gestimmte Texte heutiger Schriftsteller, um spannungsvolle Kontexte bilden zu können, und stoßen auf die Kurzprosa von Marie Luise Kaschnitz »Steht noch dahin«.[138]

131 Ebd., 88.
132 *R. Jungk*, Die Zukunft hat schon begonnen, Reinbek 1963, 81f berichtet von dieser Begebenheit aus Richland, wo sich in der Nähe Plutoniumwerke befinden; sie zeigt auffällige Parallelen zum dritten Traum.
133 *Eich*, Hörspiele, 71.
134 Ebd., 73.
135 *E. Bloch* hat behauptet, daß sich in Tagträumen ein »Noch-nicht-Bewußtsein« zeige, eine Vorwegnahme von Zukunft, die noch nicht da ist.
136 *Eich*, Hörspiele, 87.
137 Ebd., 88.
138 Vgl. *I. Drewitz* (Hg.), Hoffnungsgeschichten, Gütersloh 1979, 170f.

»...Ob wir nicht noch die Zellenklopfsprache lernen, den Nächsten belauern, vom Nächsten belauert werden, und bei dem Wort Freiheit weinen müssen. Ob wir uns fortstehlen rechtzeitig auf ein weißes Bett oder zugrundegehen am hundertfachen Atomblitz, ob wir es fertigbringen mit einer Hoffnung zu sterben, steht noch dahin, steht alles noch dahin«.

In ganz anderer Darstellungsweise wird auch hier der Augenblick eines Angsttraumes angesichts von Leidenserfahrungen zur Sprache gebracht, auch hier findet sich indirekter Protest gegen den Verlust der Menschlichkeit. »In Erschrecken und Angst und im stillen Widerstand zwar keine Tröstung, wohl aber eine Hoffnung. Keine Gewißheit, aber wenigstens die Möglichkeit der Hoffnung.«[139] Keine christlich begründete Hoffnung, keine Verheißung, es ist noch nichts entschieden, aber gerade diese Offenheit fordert zum Widerspruch heraus.

## 2.3 Das Reich Gottes als Hoffnungssymbol

Der Rückblick auf die systematisch-theologische Reflexion zeigt, daß wir durch den kreativen Umgang mit den elementaren Gebärden von Angst und Hoffnung sowie mit Dichtung die Dimension christlicher Hoffnung nur indirekt erreicht haben. Christliche Hoffnung ist bereits anwesend in der (unideologischen) Wahrnehmung des Leidens und des Verlustes, in der Sehnsucht nach Freiheit und dem Widerstand gegen die Hoffnungslosigkeit. Damit auf diese Erfahrungen ein neues Licht fallen kann, *verschränken wir zwei Lernwege*. Wir wählen (mit Pannenberg) als zweiten Ausgangspunkt das Reich Gottes als zentralen Inhalt christlicher Hoffnung, und zwar in der geschichtlichen Ursprungssituation der Verkündigung Jesu. Das Symbol »Reich Gottes« wird von heutigen Jugendlichen nicht mehr unmittelbar verstanden, sondern es muß durch *Erzählung* eingeführt werden.

Wir beginnen mit einer Gegenüberstellung der Botschaft und Lebenspraxis Johannes des Täufers und Jesu; denn sie verkörpern Grundeinstellungen der kommenden Zukunft gegenüber, die sich in völlig anderer Ausprägung bis heute finden.

»Johannes kam, aß nicht, trank nicht, und man sagt: ›Er ist besessen!‹ Der Menschensohn kam, aß und trank, und man sagt: ›Sieh da, ein Fresser und Weinsäufer, ein Freund der Zöllner und Sünder!‹« (Mt 11,18f par). Die Treffsicherheit der Beobachtung beider Gestalten konkretisiert sich in der Gegenüberstellung von Askese und fröhlichem Mahlgenuß und in der Verspottung der beiden Grundhaltungen. Die strenge Askese bzw. die genußfreudige Schöpfungszugewandtheit entsprechen unterschiedlichen Einstellungen der kommenden Zukunft gegenüber. Johannes verkündet: »Bringt Frucht, der Umkehr angemessen! Aber wähnt nicht, ihr könntet bei euch sagen: zum Vater haben wir (doch) Abraham ... Schon liegt die Axt an der Wurzel der Bäume; jeder Baum nun, der nicht gute Frucht bringt, wird abgehauen und ins Feuer geworfen« (Mt 3,8-10 par). Die Zukunft ist nicht mehr dem Menschen als eigene Möglichkeit in die Hand gegeben. Er hat nur das nahe Gericht vor sich, es sei denn, er kehre um, bringe Frucht und lasse sich taufen (vgl.Mk 1,4 parr).[140]

139 *H. Stock*, Evangelientexte in elementarer Auslegung, Göttingen 1981, 79 in Anlehnung an *K. Krolow*.
140 Vgl. *Becker*, in: *Schmidt/Becker*, Zukunft, 95ff.

In diese Ausgangsposition hinein verkündigt Jesus die Nähe des Reiches Gottes als Annahme des Verlorenen durch den Schöpfer und feiert mit den Armen, die eigentlich keine Zukunft haben, den »Einstand« des Reiches Gottes. Das Reich Gottes ist zunächst eine futurische Größe, deren endgültiges Kommen noch aussteht (vgl.Mk 10,15.25; 14,25). Man muß für sein Kommen beten (Lk 11,2). Es wird als Heilsmahl erhofft (Mt 8,11 par). Es qualifiziert aber die Gegenwart bereits als Heilszeit (vgl.Mk 1,15 par; Lk 6,20 par u.ä.); denn wo Jesus es feiert und in seinen Taten vorwegrealisiert, da ist es in unmittelbarer Gegenwart da. »Wenn ich mit dem Finger Gottes die Dämonen austreibe, dann ist die Gottesherrschaft zu euch gekommen« (Lk 11,20; vgl. Mt 12,28). In dieser Tat der Befreiung hat die Zukunft des Reiches die Gegenwart schon eingeholt. Sie ist nicht etwas noch Ausstehendes, so daß man Zeit und Ort berechnen könnte. »Die Gottesherrschaft kommt nicht so, daß man sie beobachten kann. Man wird auch nicht sagen: Siehe hier, oder: dort. Denn siehe, die Gottesherrschaft befindet sich in eurem Wirkungsbereich« (Lk 17,20f). Vermutlich handelt es sich um ein indirektes Selbstzeugnis Jesu: In seinem Wort und in seiner Tat ist das Reich Gottes schon zu den Menschen gekommen. In seiner Antwort auf die Täuferfrage (»Bist du, der da kommen soll...«) qualifiziert er die Zeit seines Redens und Handelns als Heilszeit, indem er sie als Zeit der Erfüllung typischer endzeitlicher Erwartungen darstellt: »Blinde sehen und Lahme gehen, Aussätzige werden rein und Taube hören, Tote stehen auf, und Armen wird das Evangelium gepredigt; und selig, wer sich nicht an mir ärgert« (Mt 11,5f). Das Warten auf die Endzeit ist abgelöst durch Erfahrung endzeitlichen Geschehens, das Jesus repräsentiert. Darum fallen angesichts seiner Person letzte Entscheidungen über Heil und Unheil.
Er preist die selig, die ihn sehen (Lk 10,23f). So hat Jesu Reich-Gottes-Verkündigung nicht mehr den Klang einer Vertröstung auf eine ferne Zukunft und einer geheimnisvoll ausgemalten Jenseitsvision wie bei den Apokalyptikern seiner Zeit. Er hat vielmehr »die Zukunft von den himmlischen Wolken heruntergeholt und sie zur Angelegenheit der täglichen Gegenwart gemacht«.[141] So steht das Heute schon ganz im Licht der Zukunft (Lk 4,21). Die eschatologischen Mahlfeiern Jesu als Situation der Annahme der Verlorenen sind konstitutiv für seine Verkündigung. »Können Hochzeitsgäste während der Hochzeitsfeier fasten?«, fragt er rhetorisch (Mk 2,19). Die Verlorenen werden in eine neue Heilsgemeinschaft integriert, und die Beendigung des Hungers und die Umkehrung von Weinen in Lachen gehören zum Kennzeichen des Reiches Gottes (vgl.Lk 6,20f). Es ist wahrscheinlich, daß Jesus einen Teil seiner Gleichnisse anläßlich solcher Mahlfeiern gesprochen hat, um sein Verhalten als das Wirklich- und Wirksamwerden Gottes zu beschreiben (vgl.Lk 15,1-3). Denen, die da meinen, die Sammlung der Entrechteten sei doch nur ein

141 *M. Machovec*, Jesus für Atheisten, Stuttgart u.a. 1972, 101.

kümmerlicher Anfang im Blick auf das Reich Gottes, sagt er Gleichnisse wie das vom Säemann und vom Senfkorn. In der Tat, ein unscheinbarer Anfang; aber eben auf diesen Anfang kommt es an, er hat es in sich. Jesus ist sich der Zukunft Gottes gewiß, und von diesem Ende her gesehen ist auch der unscheinbare Anfang eben dessen Anfang.[142] Das Reich Gottes kommt »von selbst« (vgl Mk 4,28); aber dadurch gewährt es dem Menschen Zeit, das in der Gegenwart Nötige zu tun. Gerade dadurch, daß Jesus das kommende Reich ganz in die Gegenwart hineinzieht, gewährt er die Möglichkeit des neuen Seins in ihr, des Ortswechsels vom Haben zum Sein. So ist Jesu Wort und Verhalten Ansage der neuen Zeit des Reiches Gottes. Er sagt die neue Zeit an, weil das Reich Gottes im alltäglichen Leben da ist. Glaube ist der praktische Gehorsam, der sich sagen läßt, was jetzt an der Zeit ist, nämlich alles an die Liebe zu wagen, weil Gott das Werk seiner Liebe durchsetzt. Zu diesem praktischen Gehorsam gehört heute ein gemeinsames Handeln in der Perspektive von Frieden, Gerechtigkeit und Integrität der Schöpfung.

Bei Johannes dem Täufer steht das bedrängende, unmittelbar bevorstehende Gericht im Zentrum, dem der einzelne nur durch Umkehr entkommen kann. Er *droht* also mit dem nahe bevorstehenden Unheil. Jesus *ermutigt* seine Hörer, sich auf den unscheinbaren Anfang des Reiches Gottes in seinem Wort und seiner Tat einzulassen und mit ihm der Zukunft gewiß zu sein. Er *verlockt* sie, Teilnehmer seines Festes der Hoffnung mit den Armen zu werden. Aufgrund der Erfahrung dessen, was sie an Sein *gewonnen* haben, können sie loslassen und teilen, also ihre Lebenspraxis verändern. Diese unterschiedlichen Einstellungen der kommenden Zukunft gegenüber arbeiten wir klar heraus, denn sie bestimmen in veränderter Situation den Streit um die notwendige Umkehr zum Leben angesichts der weltweiten Ausbeutung der Natur, des Hungers in der Welt und der Sorge um den Weltfrieden. Die Aufgabe wird zunächst darin bestehen, den Jugendlichen durch Erzählungen eine »originale Begegnung« (Roth) mit der unverwechselbaren Botschaft des Mannes aus Nazareth zu ermöglichen.

*Zwei Formen von Erzählungen* bieten sich an. I.Baldermann erzählt die Geschichte Jesu unter der Pespektive der Hoffnung angesichts der Bedrohung unserer Tage; der persönliche und politische Kontext ist daher immer gegenwärtig.[143] Er hält sich nicht nur an authentische Jesus-Worte, sondern an die Erzählungen der Evangelien; er fragt nach den einfachen Formen der Überlieferung zurück und bedient sich aller Wahrnehmungsmöglichkeiten, um diese Formen durch Erzählung zu entfalten. Die Erzählungen sprechen Kinder wie Erwachsene unmittelbar an und vermögen Hoffnung angesichts von Ohnmachtserfahrungen zu

142 Vgl. den überzeugenden Unterrichtsvorschlag von *Baldermann*, Gottes Reich, 28f. Vgl. für die Sekundarstufe II *K. Wegenast*, Hoffnung?!, EvErz 36 (1984) 202-219, hier: 210ff. Dort befinden sich auch Hinweise auf ältere religionspädagogische Literatur zu unserem Thema (217).

143 *I. Baldermann*, Der Himmel ist offen. Jesus aus Nazareth: eine Hoffnung für heute, München/ Neukirchen-Vluyn 1991; zur Einführung in unsere Thematik eignen sich die ersten drei Kapitel.

entbinden. Sie entsprechen also der hier verfolgten Intention genau. Bei G.Theißen handelt es sich um historische Jesusforschung in erzählender Form.[144] Er stellt die nach strengen Regeln der historischen Forschung ermittelten Einzel-Worte und Gleichnisse fast unkommentiert in den durch Erzählung entfalteten Kontext der damaligen Zeit. Der Forschungsprozeß wird erzählend wiederholt. Wie die Forschung bleibt auch das »Bild Jesu« strittig. Die Jugendlichen werden also in einen Streit um die Auseinandersetzung Jesu hineingezogen. Wie bei Baldermann steht das Reich Gottes, das aus Hunger, Armut und Unfrieden befreit, im Zentrum. Für unsere Thematik eignen sich die vorzüglichen Kapitel »Menschen an der Grenze« und »Eine Frau protestiert« (in Auswahl) besonders gut. Wir untersuchen die Textgrundlage und gestalten – um die Selbsttätigkeit der Jugendlichen zu fördern – die Erzählung in eine Leseszene oder ein Hörspiel um.

Wir konfrontieren die Einstellung Jesu zur Zukunft mit den eigenen Hoffnungsgeschichten und dichterischen Texten. Wir lernen zu unterscheiden zwischen der Zukunft, für die wir etwas tun müssen, und der Zukunft, die wir nur hoffend erwarten können.
In der Sekundarstufe II kann der Streit um die angemessene Einstellung der Zukunft gegenüber anhand provozierender Texte und mit Hilfe einer *Pro- und Contra-Diskussion* zugespitzt werden.

Verhindert gerade die Verheißung Gottes, an der nach christlichem Verständnis unsere Hoffnung hängt, die notwendige Umkehr? »Wir müssen, theologisch gesprochen, auf diese letzte ... Selbstentäußerung hinaus: auf die Entäußerung von der garantierten Zukunft. Nur wenn wir sie verlieren, werden wir sie gewinnen; nur wenn wir handeln, als gäbe es sie nicht, wird sie uns – vielleicht – zufallen«.[145]

Hoffnung läßt sich wie Vertrauen nicht argumentativ einlösen. Sie braucht die Stärkung durch das Fest, die Dramatisierung durch Ausdruckshandlungen wie Tanz, Pantomime, Rollenspiel und sie braucht immer wieder »Verlockungsmodelle« alternativer Lebenspraxis. Sie gedeiht nicht in neuer Gesetzlichkeit, sondern in einem Klima, in dem gemeinsam neue Lebensdimensionen *gewonnen* werden.
Wir feiern daher ein *Hoffnungsfest* mit einem einfachen ökologischen Mahl, singen Hoffnungslieder[146], erzählen entsprechende Geschichten, gestalten Hoffnungsgedichte durch abstrakte Formen und Farben[147] oder stellen Hoffnung in einer Pantomime dar.

144 *G. Theißen*, Der Schatten des Galiläers, München 1986.
145 *C. Amery*, Das Ende der Vorsehung. Die gnadenlosen Folgen des Christentums, Reinbek 1974, 205.
146 Z.B. »Wir träumen einen Traum« aus: Mein Liederbuch – für heute und morgen (tvd 8100N).
147 *Hilde Domin*
Nicht müde werden

Nicht müde werden
sondern dem Wunder
leise
wie einem Vogel
die Hand hinhalten.
(in: *Drewitz* (Hg.), Hoffnungsgeschichten, 164)
Röm 8,38f
Ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben ... weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges ... kann uns scheiden von der Liebe Gottes, die in Christus ist, unserem Herrn.

Wir betrachten und fühlen die winzigen Samen eines Baumes und den gewaltigen Baum, der daraus entstanden ist, hören Jesu Gleichnis vom Senfkorn (Mk 4,30-32) und pflanzen gemeinsam einen kleinen »Hoffnungsbaum«. Wir hören den Ausspruch, der Martin Luther zugeschrieben wird: »Wenn ich wüßte, daß morgen die Welt unterginge, würde ich heute noch ein Apfelbäumchen pflanzen«. Wir überlegen, wie Hoimar von Dithfurth das Luther-Wort in Anspruch nimmt[148] und konfrontieren es mit dem Gedicht von Gottfried Benn:

Was meinte Luther mit dem Apfelbaum? (1950)

Mir ist es gleich – auch Untergang ist Traum –
ich stehe hier in meinem Apfelgarten
und kann den Untergang getrost erwarten –
ich bin in Gott, der außerhalb der Welt
noch manchen Trumpf in seinem Skatblatt hält –
wenn morgen früh die Welt zu Bruche geht,
ich bleibe ewig sein und sternestet –

meinte er das, der alte Biedermann
und blickt noch einmal seine Käte an?
und trinkt noch einmal einen Humpen Bier
und schläft, bis es beginnt – frühmorgens vier?
Dann war es wirklich ein sehr großer Mann,
den man auch heute nur bewundern kann.[149]

Die Überschrift fordert den Leser heraus, dem Verständnis des Wortes von Luther selbst auf die Spur zu kommen und dem Gedicht gegenüberzustellen. Das Wort vom Apfelbaum kann wörtlich, übertragen (der Mensch ist wie ein Baum) oder als ein Hoffnungsbild verstanden werden.[150]

Die anhand des Traumes Jesu vom Reich Gottes herausgearbeitete Differenz im Verhältnis zur Zukunft hat zugleich Bedeutung für das Bildungs- und Erziehungsverständnis. Zur Zukunftsfähigkeit des Menschen gehören nicht nur das notwendige Wissen um Fakten und die Einsicht in den

148 *H.v. Dithfurth*, So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit, Hamburg/Zürich 1985, 7: »Die Hoffnung, daß wir noch einmal, und sei es um Haaresbreite, davonkommen könnten, muß als kühn bezeichnet werden. Wer sich die Mühe macht, die überall erkennbaren Symptome der beginnenden Katastrophe zur Kenntnis zu nehmen, kann sich der Einsicht nicht verschließen, daß die Chancen unseres Geschlechts, die nächsten beiden Generationen heil zu überstehen, verzweifelt klein sind«.

149 *G. Benn*, Gedichte in der Fassung der Erstdrucke, Frankfurt/M. 1982, 376.

150 Zum Kreuzesbaum als Hoffnungssymbol vgl. die Unterrichtsversuche in *P. Biehl* unter Mitarb. v. *U. Hinze u.a.*, Symbole geben zu lernen II, Neukirchen-Vluyn 1993, 188f, 191ff.

Verantwortungszusammenhang der Generationen[151], sondern ursprünglicher noch Befreiungserfahrungen in der Gegenwart und die Erneuerung der Einbildungskraft, die von der transformatorischen Kraft religiöser Rede lebt. Sie wendet sich nicht in erster Linie mit Appellen an unseren Willen, sondern setzt uns Bilder unserer Befreiung und einer wünschbaren Zukunft vor.

*Abstract*
Starting from the recent question for a specific educational utopia, by means of three exemplarily selected approaches of eschatology (Bultmann, Moltmann, Pannenberg), it is discussed how in each case the categoria »Novum« is defined and how, faced with the experience of powerlessness, the New can arise. From a theological view the experience of the New is joined to the *promise* which mediates the future of God's kingdom (adventus) with the future-orientated experience of the present (futurum). From the perspective of religious education the young people's orientations with regard to the future as established by empirical research are considered. The results indicate an interest in specific topics of future eschatology (death, future of the earth). In learning processes the experience of powerlessness and apathy can be overcome by the transforming energy of poetical and religious language, and new horizons can be opened. This educational utopia can be realized step by step in adopting, interrrupting and surpassing the everyday exeperience of young people.

151 Das Reich Gottes zielt auf eine universale Gemeinschaft aller Menschen in Beziehung zu Gott, in der alle Unterschiede zwischen Rassen, Völkern und Klassen überwunden sind. In dieser eschatologischen Perspektive rückt die Menschheit heute zu einer »universalen Verantwortungsgemeinschaft« (Huber/Tödt) zusammen.

2.2.3

Ingo Baldermann

# Hoffnungsgeschichten für Kinder

## Ein Gespräch mit Sten Nadolny

Daß wir nach Hoffnungsgeschichten fragen und daß wir mit dieser Frage an die Bibel herangehen, kennzeichnet unsere Situation. Die Frage der Hoffnung ist zu einer Kernfrage für alle geworden, die in einem pädagogischen Bezug stehen. Wir fragen nach Hoffnung für die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir zu tun haben, weil sie in eine Welt hineinwachsen, die schon unbewohnbar geworden sein kann, noch ehe sie überhaupt Gelegenheit hatten, erwachsen zu werden. Die Unbewohnbarkeit der Erde ist nicht mehr nur die Ausgeburt einer wilden katastrophenfreudigen Phantasie, sondern sie wird uns von Hochrechnungen präsentiert als das unausweichliche Ende eines sich immer mehr beschleunigenden ruinösen Prozesses, aber sie ist auch denkbar, ja machbar geworden als das Ergebnis einer vielleicht morgen schon eintretenden Katastrophe.

Jeden Tag begegnen den Kindern wie uns in den Nachrichten des Fernsehens Bilder, die uns zeigen, daß der erste Akt der Katastrophe schon begonnen hat. Anders als unsere Väter können wir es nicht mehr als selbstverständlich ansehen, daß »die Weltgeschichte – wie jeder Zurechnungsfähige überzeugt ist – weiter laufen wird«. So schrieb es Rudolf Bultmann in seinem berühmten Entmythologisierungsaufsatz, als schon in Mitteleuropa – 1941 – die Generalprobe für die Apokalypse begonnen hatte. Ich werde nicht vergessen, daß ich als Hitlerjunge damals trotzig mitsang, ich würde »weiter marschieren, wenn alles in Scherben fällt«. Ich sang es auch noch im Frühjahr 1945, feldgrau verkleidet, mit einer Panzerfaust im Arm, auf einem Lastwagen, der uns Fünfzehnjährige zur Front fuhr. Das ist mir wie ein Gleichnis: Die Welt meiner Kindheit lag schon in Scherben, aber ich sang das Lied ihrer Zerstörer.

Heute klingen die Lieder der Zerstörung anders, nach Eleganz und Wohlstands-Selbstverständlichkeit, nach Optimismus und Wachstum, nach hohem Lebensstandard und schönem Leben. Was können wir heutigen Kindern sagen, damit sie nicht das Lied derer singen, die ihre Welt zerstören? Die Lieder der Zerstörung waren damals der Rausch, der die Verzweiflung betäuben sollte. Aber muß nicht verzweifeln, wer heute das Ausmaß der Zerstörung und der Bedrohung wahrnimmt? Womit müssen wir unsere Kinder ausstatten, damit sie sehen und doch nicht verzweifeln?

Lernziel: Widerstandsfähigkeit

Wir dürfen ihnen um Himmels willen nicht die Fähigkeit zu blindem Glauben anerziehen; was der anrichtet, haben wir in der Hitlerzeit erfahren. Unsere Kinder brauchen eine Hoffnung, die nicht blind macht, sondern sehend, die sie auch nicht um ihr Leben betrügt, sondern sie desto intensiver leben läßt, die nicht beruhigt, sondern belebt, die nicht vertröstet, sondern wirklich tröstet, die sie nicht gefügig macht, sondern widerstandsfähig.

Wie läßt sich solche Hoffnung vermitteln? Alles hängt an der Glaubwürdigkeit, aber was heißt das hier? Es reicht jedenfalls nicht mehr, dabei nur an meine Überzeugungskraft zu denken. Ich kann meine Hoffnung dadurch geradezu unglaubwürdig machen, daß ich sie anderen aufzureden versuche, gar noch Kindern. Hoffnung läßt sich auch nicht nach der Container-Methode als Wissen vermitteln. Autoritäre wie stofforientierte Formen der Vermittlung sind für die Hoffnung kontraproduktiv. Nicht einmal als Problemlösungspotential läßt sie sich glaubwürdig anbieten: »Der Auferstehungsglaube ist nicht die Lösung des Todesproblems«, schreibt Dietrich Bonhoeffer in der Haft[1].

Aus der Ästhetik kennen wir den unlösbaren Zusammenhang von Inhalt und Form. Die Übereinstimmung von Form und Inhalt begegnet uns dort als Postulat für die Produktion wie für die Interpretation von Kunstwerken. Dies gilt aber nicht nur für die künstlerische, sondern auch für andere Arten der Vermittlung, für das Lehren und Lernen überhaupt, und mir will scheinen, als habe es hier, also in der Didaktik, seine größte Dringlichkeit. In angstbesetzten Lernprozessen läßt sich das Befreiende des Evangeliums nicht begreifen, in der Form des Redens-über Gott nichts von der tröstlichen Wirklichlichkeit seiner Nähe, in der Form des Imperativs nichts von der Überwindung der Angst in der Erfahrung der Geborgenheit.

Nun hat die Form des Erzählens offensichtlich eine besondere Affinität zur Sache der Hoffnung. Theologisch ist das ein Gemeinplatz, aber der Zusammenhang bekommt überraschend scharfe Konturen, wenn ich ihn von außerhalb der Theologie anleuchte. Dazu verhilft mir *Sten Nadolny* in seinen Münchener Poetik-Vorlesungen über »Das Erzählen und die guten Absichten«[2]. Für ihn, den Entdecker der »Entdeckung der Langsamkeit« und den Erzähler von »Selim oder Die Gabe der Rede«, ist das Erzählen »vor allem ein Teil der lebenswichtigen Arbeit, die das menschliche Gehirn überhaupt leistet: Narrativierung, die Herstellung eines nachvollziehbaren Zusammenhangs, sei er nun ›real‹ oder ›fiktiv‹. Eine grundlegende Arbeit, die jeder tut, der lebt. Nur wer einen Zusammen-

1 Widerstand und Ergebung, Neuausgabe München 1970, 307.
2 München 1990.

hang erkennt oder die Chance, ihn herzustellen, steht morgens aus dem Bett auf.«[3]

Walter Hartmann meinte offenbar den gleichen Zusammenhang, wenn er – vor einem Menschenalter schon – feststellte: »Wer handeln soll, muß sich zuvor erzählen lassen.«[4] Nur wissen wir inzwischen sehr viel genauer, wieviel dazu gehört, nicht einfach liegenzubleiben. Wir leben in Zeiten, in denen es schon als ein Akt der Hoffnung beschrieben werden kann, morgens auch nur aus dem Bett aufzustehen. Morgens im Bett liegenzubleiben, ist jedenfalls Symptom einer heraufziehenden Depression, und »die Herstellung eines nachvollziehbaren Zusammenhangs« erscheint bei Sten Nadolny als die einzige Möglichkeit, ihr zu begegnen, auch wenn ich ihn mir selber erzählen muß.

Auch aus einer ganz anderen Perspektive läßt sich eine ähnlich grundlegende Bedeutung des Erzählens ausmachen: *Neil Postman* stellt der lähmenden Wirkung der Informationsflut, die aus den Fernsehkanälen auf uns ausgeschüttet wird und in der »wir uns zu Tode informieren«, die Notwendigkeit einer »glaubwürdigen Erzählung« gegenüber, die »der Vergangenheit Bedeutung zuschreibt, die Gegenwart erklärt und für die Zukunft Orientierung liefert«[5] – auch dies eine Variante des Hartmannschen Grundsatzes. Postman markiert den entgegengesetzten Punkt am Horizont: Ihm geht es um das Zurückgewinnen einer großen menschheitlichen Erzählung, Sten Nadolny um die ganz alltägliche Arbeit, »die jeder tut, der lebt«, wenn er oder sie Zusammenhänge wahrnimmt. Zwischen ihnen stehen wir mit unseren bescheidenen Versuchen, Kindern mit den Geschichten der Bibel auch etwas von ihrer Hoffnung zu vermitteln.

Der weite Horizont, in dem wir uns da auf einmal finden, hilft uns, von unserem Tun nicht zu klein zu denken. Unsere biblischen Geschichten schlagen ja gerade den Bogen von den ganz einfachen alltäglichen Erfahrungen zur großen Menschheitsgeschichte. Darin liegt, wenn wir *Erich Auerbach* folgen, ihre Einzigartigkeit: Zu der Art, wie hier Episoden aus der Welt der kleinen Leute als Vorgänge erzählt werden, an denen das Geschick der Welt hängt, gibt es in der antiken Literatur schlechthin nichts Vergleichbares.[6]

Nun wird in merkwürdigem Unisono auf allen genannten Feldern des Erzählens Glaubwürdigkeit gefordert. Eine Erzählung ohne Glaubwürdigkeit ist ohne Gewicht, sie bewegt nichts. Ich kenne das Problem der Glaubwürdigkeit als ein sehr schwer faßbares Problem des unterrichtlichen Erzählens, seiner Erfolge oder Mißerfolge, seiner Akzeptanz oder Ablehnung. So suche ich nach Bundesgenossen, die mir helfen, das Problem der Glaubwürdigkeit einmal anders zu formulieren als aus dem

3 A.a.O., 77.
4 Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung; in: EU 16 (1961) 169.
5 DIE ZEIT 41/1992, 61.
6 Erich Auerbach, Mimesis, Bern $^{2}$1959, zeigt das an der Geschichte von der Verleugnung des Petrus; dort: 44ff.

innertheologischen Disput heraus. Und wieder stoße ich auf Sten Nadolny, der selbst mit Theologie gar nichts zu tun haben will, aber seine Überlegungen zur »Glaubhaftigkeit« klingen mir, als seien sie auf die Geschichten des Religionsunterrichts gemünzt.

## Die guten Absichten

Sten Nadolny geht ins Gericht mit den »guten Absichten«: Sie seien, sagt er, »bei der erzählerischen Fortbewegung die häufigste Unfallursache.«[7] Als ich den Titel wahrnahm, habe ich aufgehorcht, weil mir sofort die absichtsvoll konstruierten Vorlesegeschichten einfielen, aus alten Beispielsammlungen und auch aus neuen. Die guten Absichten gucken ihnen sozusagen aus allen Knopflöchern und machen sie ungenießbar, selbst wenn ich diese Absichten an sich für gut halte und die Erzählerin oder den Erzähler durchaus schätze. Freilich gibt es Unterschiede der Penetranz; die meisten dieser Geschichten aus älteren Sammlungen sind schon auf den ersten Blick für uns schwer erträglich, andere, modernere, werden es erst bei mehrfachem Gebrauch. Kinder jedenfalls sind erstaunlich sensibel; sie wittern die guten Absichten offenbar schon von ferne und reagieren entsprechend.
Aber was ist denn nun eigentlich das Schlechte an den guten Absichten, so fragen wir Sten Nadolny. Sind sie nicht einfach gut? »Das sind sie,« sagt er, »kein Zweifel. Nur erreicht ein Roman sie allemal nur dann, wenn er gelingt, und dazu trägt das Gutgemeinte nicht bei... Gegen sie selbst ist nichts zu sagen, man kann und soll gute Absichten haben, sie sind ja geradezu Säulen unseres Gemeinwesens. Nur hat eben leider der Erzähler mit ihnen... seine Schwierigkeiten.«[8] Und er fügt hinzu: Das scheine ihm eigentlich noch verharmlosend gesagt, denn »die guten Absichten halten mehr bereit als nur kleine Belästigungen. Sie sind die Spitze des Eisbergs, auf dem wir alle wohnen.«[9]

Ich versuche, diesem Gedanken auf der Spur zu bleiben; das ist bei dem Einfallsreichtum und der Spontaneität eines Sten Nadolny nicht einfach. Aber vielleicht hilft er mir, mein Unbehagen gegen die in ihren politischen und theologischen Absichten so sympathischen, doch mit einer schwer erträglichen Offensichtlichkeit auf diese Absichten hin konstruierten Geschichten deutlicher zu artikulieren. Ich habe zuweilen versucht, den Unterschied, um den es hier geht, als den von authentischem und fiktionalem Erzählen zu erfassen, doch auch im Bereich fiktionalen Erzählens gibt es ganz und gar Authentisches, glücklicherweise; alles, was wir »große Literatur« nennen, gehört ja wohl dazu; und auf der Seite der sogenannten »wahren« Geschichten gibt es solche von unerträglicher Penetranz.

Sten Nadolny kreidet diesen Erzählungen vor allem eines an: daß sie von dem erwünschten Ergebnis her konstruiert sind. Er beruft sich dabei auf

7 Nadolny, Das Erzählen, 43.
8 Nadolny, 45f.
9 Nadolny, ebd.

Christoph Hein und vergleicht dieses Verfahren etwa mit gefälschten Wahlergebnissen. »Solche Geschichten werden dann didaktisch, fade, vor allem vorhersehbar. Die Figuren, die Menschen, die da vorkommen, sind eher Exempel, sie leben nicht.«[10] Es schmerzt mich, daß er ein Wort, das ich sehr hoch schätze, zur negativen Charakterisierung benutzt; »didaktisch« wird gleichgesetzt mit »fade«. Wer weiß, möchte ich erwidern, was für einen Unterricht er erlebt hat! Aber ich verstehe schon gut, was er meint: »vor allem vorhersehbar« – eben deshalb werden ja biblische Wundergeschichten für die Kinder immer so uninteressant, weil ihr Ausgang für sie von vornherein feststeht.

Daß es Geschichten sind, in denen keine lebenden Menschen vorkommen, sondern nur Charaktermasken, Exempel, das ist ihre eigentliche Schwäche. Ich erinnere mich, wie wir uns in der Friedensarbeit immer wieder ermahnt haben, die Gegner als lebendige Menschen wahrzunehmen, nicht nur als Charaktermasken. Für uns war das damals der Punkt, an dem wir unsere eigene Glaubwürdigkeit gefährdet sahen; offenbar ist das beim Erzählen nicht anders.

Worum es eigentlich in der Frage der Glaubwürdigkeit geht, zeigt Sten Nadolny an den großen Stories der Menschheitsgeschichte: »Sie nehmen ihre große Glaubhaftigkeit für viele Menschen deshalb an, wirken deshalb so nachhaltig, weil sie nicht einfach als Imperativ daherkommen, sondern uns die Welt zu ›erzählen‹ scheinen«.[11] Auf einmal entdecken wir, daß wir es in den Fragen glaubwürdigen Erzählens auch mit der Spannung von Gesetz und Evangelium zu tun haben. Sten Nadolny hat mit Theologie ebensowenig im Sinne wie mit Didaktik, aber seine Poetik ist voll von beidem. Die konstruierte, dadurch nicht glaubwürdige Erzählung ist deshalb so schwer erträglich, weil sie immer auch zugleich gesetzlich ist; das habe ich noch nirgendwo so deutlich gelesen.

Gilt das so, dann muß es auch in der Umkehrung stimmen: Eine Geschichte, die wirklich Hoffnung stiften will, darf nicht konstruiert sein, nicht didaktisch, fade, vorhersehbar; es muß eine authentische Geschichte sein, aber was heißt das? »... wenn etwas Mut macht, einen Mut, der anhält und der kämpfen kann, dann sind es gelungene Geschichten und nicht gutgemeinte, will sagen: Geschichten mit selbständiger Wahrnehmung, nicht solche, die alles schon von woanders her ›wissen‹. Wer Menschen den Rücken stärken will, sie ermutigen will, sie selbst zu sein und ihr Glück zu suchen, der erzähle keine Programmgeschichten zum guten Zweck, sondern –...« nun wird es spannend! Ich bekenne, daß ich genau das in meinem Unterricht auch will: Kindern den Rücken stärken und sie ermutigen, sie selbst zu sein. Worauf also soll ich achten beim Erzählen? »... der spinne ein Garn, das den Beobachtungen, Gedanken

10 Nadolny, 59.
11 Nadolny, 78.

und Phantasien, so wie sie in seinem Kopf wohnen, wahrhaftig und rücksichtslos folgt.«[12]

Die Wahrhaftigkeit einer Erzählung, die sie glaubwürdig macht, ist also etwas anderes als Tatsachentreue. Ich soll den »Beobachtungen, Gedanken und Phantasien« wahrhaftig und rücksichtslos folgen, so wie sie in meinem Kopf wohnen. Das Problem der Wahrhaftigkeit liegt also hier nicht im Sinne der klassischen Definition zwischen res und intellectus, zwischen der Sache und meiner Wahrnehmung, sondern auch die Phantasie hat ihre eigene Wahrheit und ihre eigene Konsequenz. Meine Phantasie gehört zu mir, sie macht einen wesentlichen Teil meines Lebens aus, auch meiner Arbeit; auch wenn ich ihr folge, bin ich dem Leben auf der Spur; und darum offenbar geht es bei der gelungenen, Mut machenden, Hoffnung stiftenden Erzählung.

Mit ganz ähnlichen Argumenten hat sich etwa auch Harry Mulisch zur Wehr gesetzt, als er nach der Botschaft seines Romans »Die Entdeckung des Himmels« gefragt wurde: »Ich habe nicht angefangen zu schreiben mit einer abstrakten Idee im Kopf. ... die Botschaft, die man aus dem Buch herausliest, war nicht etwa schon bei mir da... man schreibt Personen und konkrete Szenen. Die Personen haben Meinungen,« aber der Leser muß beachten, »daß ihre Meinung nicht meine Meinung ist«[13]. Mir fällt ein, daß die gleiche Problemanzeige schon in Jochen Kleppers Tagebuch steht, wenn er dort am 22.August 1933 notiert: »Man darf der Situation, in der man lebt, nicht selbst den Sinn geben wollen. Am allerwenigsten in religiöser Hinsicht. Am allerwenigsten ein Schriftsteller, der ja mit dem Bau von Lebensgeschichten vertraut ist. Gott ist kein Schriftsteller.«[14]

Die Geschichte von David und Goliath, die ich Kindern gern als eine Hoffnungsgeschichte erzählen möchte, ist also nicht schon deshalb unglaubhaft, weil mir der Hinweis IISam 21,19 sagt, daß der Kampf zwischen David und Goliath historisch so nicht stattgefunden hat. Beim Erzählen erst entscheidet es sich, ob es eine glaubhafte oder eine fadenscheinig aus theologischen Postulaten konstruierte Geschichte ist. Ihre Glaubwürdigkeit ist noch nicht dadurch gesichert, daß sie in der Bibel steht; auch die stärksten biblischen Erzählungen könnten uns beim Erzählen zu unglaubwürdigen »Programmgeschichten« geraten. Ja, streng genommen macht die exegetische Methode, die wir gelernt haben, mit ihrer Konzentration auf die theologische Aussage eines Textes jede biblische Erzählung zu einer solchen Programmgeschichte, die dem Verdacht unterliegt, eben aus guten (nämlich theologischen) Absichten konstruiert zu sein.

Jetzt, meine ich, sind wir der Wahrheitsfrage so auf der Spur, wie sie sich beim Erzählen stellt. Benutzen wir die Erzählung nur als Verpakkung für theologisch richtige Aussagen, so ist die Erzählung nicht nur

12 Nadolny, ebd.
13 So im Gespräch mit Ulrich Faure in der FR.
14 *J. Klepper*, Unter dem Schatten Deiner Flügel. Aus den Tagebüchern der Jahre 1932-1942, Stuttgart 1955, 101.

überflüssig,[15] sondern schädlich, weil nach den Kriterien der erzählerischen Wahrhaftigkeit unglaubwürdig. Denn beim Erzählen ist ein Wahrheitsanspruch ganz anderer Art im Spiele als wenn ich theologische Aussagen mache. Die Aussage behauptet: So ist es richtig, so ist es immer. An diesem Maßstab gemessen, machen alle biblischen Wundergeschichten, macht aber auch eine Erzählung wie die von David und Goliath eine unglaubwürdige Aussage. Doch nur die konstruierten Erzählungen behaupten dies: So ist es richtig, so ist es immer; die glaubhaften Erzählungen sagen etwas völlig anderes: So haben es Menschen erfahren, so etwas kannst du auch erfahren! Die Erzählung kann auch noch dringlicher sprechen: So etwas wirst du auch erfahren, du kannst dich darauf verlassen! Doch den nur richtigen Aussagen entzieht sich die Hoffnung, jedenfalls die lebendige Hoffnung.
Offenbar ist das Erzählen *die* Sprachform der Hoffnung. Denn immer verbindet sich beim Erzählen die Verarbeitung vergangener mit der Erwartung und Vorwegnahme künftiger Erfahrungen, und dabei verschwimmen die Konturen der äußeren Bilder mit denen der inneren, die tatsächliche Wirklichkeit mit der der Träume und Phantasien. Weshalb sonst sollte ich den Kindern die Geschichte von David und Goliath erzählen?

## Eine Geschichte gegen die Angst vor den Großen

Es ist eine echte Mutmachgeschichte, eine Geschichte gegen die Angst der Kleinen vor den Großen. Es ist eine Geschichte, die aus Erfahrungen erzählt wird, die wir in der Geschichte Israels deutlich erkennen können, in ihrer Selbstbehauptung gegen die militärisch weit überlegenen Philister. Aber die Erzählung macht daraus die Begegnung von zwei einzelnen, freilich Repräsentanten eines Konflikts zwischen Gemeinschaften, den sie aber als einzelne bestehen müssen. Ähnlich erleben die Kinder die Bedrohlichkeit der »Großen«, vor denen sie sich fürchten, als einen strukturellen Konflikt, dem sie aber, wenn er akut wird, als einzelne ausgeliefert sind.
Es ist freilich keine ungefährliche Geschichte. Sie kann uns beim Erzählen an mehreren Stellen einfach umkippen. Die Geschichte vom Triumph des Kleinen über den Großen endet in einem Blutrausch. Für die damaligen Hörer sind die erschlagenen Philister das Siegel auf die Befreiung. Für uns heute können Erschlagene nicht mehr als Symbol der Befreiung

15 Einen solchen Umgang mit den biblischen Geschichten setzen die »Mainzer Thesen zum RU in der Grundschule« (Gert Otto / Hans Rauschenberger) offenbar voraus, wenn sie am Ende verlangen, »stets die Rückfrage zu stellen: Ist der Umweg über den biblischen Text nötig zur Erhellung der Situation des Kindes...?« in: *W.G. Esser* (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen 3, München 1972, 223.

dienen. Das ist nicht einmal eine Sache christlicher Überzeugung, sondern einfacher Menschlichkeit. Sie verbietet uns, so zu erzählen.
Der andere gefährliche Punkt ist viel schwerer zu fassen. Es kann ganz leicht geschehen, daß mir die Geschichte unter der Hand zu einer entmutigenden Erzählung wird. Ich muß nur den David ein wenig zu glaubensstark zeichnen. Ich muß noch nicht einmal so dick auftragen wie Anne de Vries in seinem Großen Erzählbuch: »Gottes Kraft war sein Panzer, der Glaube war sein Helm... David kannte keine Angst, er fühlte: Gott war ihm ganz nahe. Ruhig und ernst antwortete er...«[16]. Wenn mir seine Zuversicht nur ein bißchen zu selbstverständlich gerät, gibt es auf einmal keine Möglichkeit mehr zur Identifikation. Auf einmal steht mir auch David als ein Riese gegenüber, ein Riese des Glaubens und des Mutes, und die Geschichte läßt mich meine Kleinheit und Armseligkeit doppelt erfahren. Und wieder hängt damit zusammen, was wir bei Sten Nadolny als das Geheimnis der gelungenen Erzählung wahrgenommen haben: Nur wenn ich wahrhaftig erzähle, in Konturen, die den Strukturen meiner Erfahrung kompatibel sind, sie wohl auch überbieten, aber doch mit den Füßen auf dem gleichen Boden stehen bleiben – nur dann kann die Erzählung wirklich zu einer Geschichte der Hoffnung werden, zu einer Mutmachgeschichte.

Die Geschichte beginnt mit einer Konfrontation der Kleinen mit den Großen: Die haben sich drohend versammelt, in furchterrregender Bewaffnung, vor der Haustür Israels. »Sie versammelten ihr Heer« – wieviel Angst und Schrecken löst diese Drohgebärde bei denen aus, die friedlich da wohnen. Sie müssen sich rüsten für einen Kampf, den sie gar nicht wollen, in dem sie von Anfang an die Schwächeren sind. Ich muß mir die Szene so vergegenwärtigen, mit meinem Erschrecken vor der Gewalt, mit meiner Angst, als der viel Schwächere in eine brutale Auseinandersetzung hineingezogen zu werden, sonst komme ich falsch in die Geschichte hinein. Eine farbige Schilderung antiker Schlachtreihen rückt die Geschichte in eine Distanz, aus der sie nicht wieder zurückzuholen ist; ich kann jetzt den Fortgang behaglich als Zuschauer wie vor dem Bildschirm vefolgen. Ich merke, daß es Impulse aus dem Bibliodrama sind, die mir helfen, den Anfang der Geschichte anders zu sehen.
Sie müssen versuchen, die schwer Bewaffneten daran zu hindern, ins Land einzudringen; sie dürfen nicht alles einfach ihrer rohen Gewalt ausliefern. Aber was sie ihnen entgegenstellen, ist nicht viel mehr als eine Menschenkette. Die anderen weiden sich an ihrer Schwäche: Jeden Tag kommt einer von ihnen, ein riesiger Kerl, auf sie zu und läßt lässig seine Waffen spielen, und wo er der Menschenkette nahekommt, weicht sie zurück; so schrecklich ist sein Anblick, den die Erzählung genau beschreibt. Er spielt das Spiel, das die Großen so gern mit den Kleinen spielen; die Demütigung in der Erfahrung der eigenen Angst und Schwäche verstärkt er wortreich durch triefenden Hohn.
Die Gegenhandlung beginnt ganz unten. David wird als der Kleinste von acht Brüdern vorgestellt. Er wird vom Vater geschickt, um den älteren Brüdern Verpflegung zu bringen, erlebt und begreift dort die Demütigung und den Hohn, fragt nach und muß sich von seinem großen Bruder zurechtweisen lassen. Das alles ist so meisterhaft gezeichnet, so treffend und zugleich so hintergründig, daß es auch Kinder Schritt für Schritt zur Identifikation mit dieser Rolle einlädt.

16 A. de Vries, Großes Erzählbuch der biblischen Geschichten, Bd. 1, Konstanz 1969, 216.

Dann kommt er durch sein beharrliches Fragen vor den König, der unter den Kleinen als der Größte gilt; der will ihn erst abhalten, doch David erzählt, wie er schon als Hirte zu kämpfen gelernt hat. Da bietet der König ihm jedenfalls seine Rüstung an, womöglich ist er der einzige, der überhaupt über einen solchen Schutz verfügt; und der Kleine legt sie an und versucht darin zu gehen, aber es will nicht gelingen. Mit welch unerhörter Meisterschaft ist diese Szene geschildert, erheiternd noch in einem so bitter ernsten Kontext! Der Kleine läßt all die gutgemeinte ängstliche Fürsorge hinter sich, er weiß zu kämpfen, sucht sich glatte Steine für seine Schleuder und geht dem Gewaltigen entgegen, der sich mit schwerer Rüstung vom Kopf bis zu den Füßen unverwundbar wähnt; er selbst ganz ungeschützt, nur mit dem Namen Gottes im Kopf, der heißt: Ich bin da, ich will mit dir sein; treffsicher trifft er den riesigen Feind an seiner einzig verwundbaren Stelle, und der stürzt in seiner ganzen Länge zu Boden. Seine Kumpanen, völlig verstört, suchen das Weite; die anderen jubeln und setzen ihnen nach: Jetzt sind sie frei!

Was habe ich hier aufgeschrieben? Nicht die Erzählung selbst, nur ein Grundgerüst, von dem ich bei meiner Erzählung ausgehen kann, aber auch bei der Arbeit am Bibliodrama oder bei der Impulssuche für das Unterrichtsgespräch. Es ist viel mehr als nur ein Einstieg oder ein Aufriß. Ich habe mir Rechenschaft gegeben, wo und wie ich mit den Kindern in die Geschichte hineinkomme, welche Erfahrungen sie beschwört und welches die (emotionale) Klangfarbe ist, in der ich sie instrumentieren muß, wenn etwas von ihrem lebendigen Atem hinüberkommen soll. Ich habe mir verboten, sie in die unendliche Ferne antiker Schlachtenschilderungen abzuschieben, und auch, mit David einen Glaubenshelden zu präsentieren, der uns jede Möglichkeit der Identifikation verweigert. Ich habe versucht, sie so wahrzunehmen, daß sie gerade auch an diesen beiden kritischen Punkten mit meinen eigenen Erfahrungen (und mit denen der Kinder, soweit ich sie mit meiner Phantasie erfassen kann: hier scheint mir der Kern der geforderten »Phantasiearbeit« zu liegen) kompatibel bleibt. In diesem Vorgang des Konzipierens sehe ich alles beschlossen, was Sten Nadolny als die Wahrhaftigkeit der Phantasie und Harry Mulisch als das Eigenleben der Figuren reklamieren.
Kompatibel heißt aber mehr, als daß alles Erzählte schon in meinen Erfahrungen enthalten sein müßte. Wenn narrativieren heißt, Zusammenhänge herzustellen, dann liegt die Kreativität beim Erzählen offenbar gerade darin, daß ich mich nicht nur im Bereich des schon allemal so Geschehenen bewege, sondern die Erfahrungen mit der von ihnen entbundenen Sehnsucht, die erlittenen Verletzungen mit dem Traum der Heilung, die Ausweglosigkeit mit der Ahnung einer Lösung zu einem neuen Erfahrungsmuster verbinde: das erst macht das Erzählen zu einem Entwurf der Hoffnung.

All das, was bei Steinwede zu lernen ist über das Entfalten Schritt für Schritt[17], behält dann, beim Erzählen, seine Gültigkeit, aber erst auf der Basis dieser elementaren Verstehensarbeit. Ich sehe darin den Kern narrativer Exegese, erzählend überhaupt erst den Zugang zu öffnen.

17 *D. Steinwede*, Zu erzählen deine Herrlichkeit, Göttingen 1965, 149ff.

## Wundergeschichten als Hoffnungsgeschichten

An diesem Punkt, in der Frage nach dem narrativen Zugang, entscheidet es sich auch, ob etwa die neutestamentlichen Wundergeschichten fade und »didaktisch«, eben »Programmgeschichten« unserer guten Absichten bleiben oder ob sie die Chance haben, für Kinder zu Hoffnungsgeschichten zu werden. Da darf uns der blinde Bettler Bartimäus (Mk 10,46ff) nicht zu einer Gestalt orientalischer Folklore degenerieren, als ob nicht unsere Kinder täglich mit dem ganzen Elend des Bettelns und der nervösen Ratlosigkeit der Vorübergehenden konfrontiert würden! Und ich muß auch nicht Blindekuh spielen lassen, damit die Kinder begreifen, was ein Blinder fühlt, sondern ich muß sie mit hineinnehmen in seinen Mantel, wie sie sich so oft zurückziehen möchten ins Dunkel, wo sie nicht mehr den Blicken der anderen standhalten müssen.

Auch Jesus können wir nicht wie eine Figur aus dem theologischen Begriffslexikon präsentieren: »Jesus war der Messias, das wußte Bartimäus wohl; der Sohn Davids war er, der sein Reich wieder aufrichten würde«[18]. Erklärungen helfen hier gar nichts; solche Leitbegriffe der Hoffnung können nur von der ihnen innewohnenden Sehnsucht her begriffen werden, das heißt: sie müssen emotional erschlossen werden, und das kann nur mit Geschichten geschehen.

Gewiß ist »Davidssohn« ein messianischer Titel, aber damit ist er noch nicht erklärt; erst von der Davidsgeschichte her gewinnt er Farbe. Was geht da in der Finsternis des Bartimäus vor, wenn er nach einem neuen David schreit? Schreit er nach dem, der den übermächtig drohenden Riesen mit einer Handbewegung zu Boden streckt? der sein Schaf noch aus dem Rachen des Löwen zu retten wußte? Auf einmal wird mir deutlich, daß die Geschichte von Davids Kampf mit Goliath im Grunde schon eine messianische Geschichte ist, ja eigentlich *die* exemplarische messianische Geschichte, die gerade Kindern die messianische Hoffnung auch emotional erschließen kann.

Das Bild der Großen, die drohend auf mich zukommen, verbindet beide Geschichten. Den Schrei nach dem Davidssohn durch den Messiastitel zu erklären, beendet das Gespräch, noch ehe es begonnen hat; beziehen wir ihn dagegen zurück auf die Goliatherzählung, eröffnen wir den Kindern damit ein weites Feld eigener Wahrnehmungen: Der neue Davidssohn vermag mit den drohenden Großen noch ganz anders fertigzuwerden als der David der Goliathgeschichte: Ein Wort von ihm verwandelt sie, aus Feinden werden sie auf einmal zu Freunden – und das ist es eigentlich, wonach die Kleinen sich sehnen.

Wir können die Probe auch mit anderen Wundergeschichten der Evangelien machen: Sie alle öffnen sich in überraschender Weise für Erfahrungen und Sehnsüchte der Kinder. Ich selbst muß allerdings sagen: Erst die Arbeit mit Kindern an den Psalmen hat mich überhaupt dafür sensibilisiert.[19] Aber so wie die Kinder dort ihre eigene sprachlose Angst und ihre Sehnsucht nach Frieden und Geborgenheit in den Psalmen formuliert fanden, erkenne ich sie nun auch in den Wundergeschichten wieder. Es war wirklich eine arrogante Rede unter Religionspädagogen, zu

18 *A. de Vries*, 166.
19 *I. Baldermann*, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn $^{3}$1992.

sagen, die Bibel sei schließlich kein Buch für Kinder; wenn ich an Mk. 10,14 denke, kann ich nur sagen: Jedenfalls auch die Geschichten der Evangelien gehören zuallererst den Kindern; und das als hermeneutisches Prinzip für das Erzählen zu nehmen, öffnet die Geschichten für ganz unerwartete neue Einblicke.

Ich versuche es schließlich auch mit dem Schluß der Bartimäus-Geschichte: Was, willst du, soll ich tun? Sagt Bartimäus jetzt: Herr, daß ich wieder sehen kann! – dann bin ich mit einem Ruck wieder auf die Geleise der vorhersehbaren Selbstverständlichkeiten eingebogen, und die Kinder mit ihren Erwartungen finden sich neben, nicht mehr in der Geschichte. Aber der griechische Text erzählt hier gar nicht so glatt das Erwartete. Was er will, heißt nur in einem sehr übertrtagenen Sinn »wieder sehen«; eigentlich sagt der Text: Er will »aufblicken«, wie die Frauen, als sie den vom Grab abgewälzten Stein entdecken, er will seine Augen aufheben können, den gesenkten Blick heben, Auge in Auge den anderen begegnen. Und jetzt sagt er nicht mehr Davidssohn, sondern »Rabbuni«; das Wort erscheint nur noch einmal Joh. 20,16 im Munde der Maria Magdalena, es ist ein Wort wie eine Umarmung. Und schließlich sagt er auch nicht einfach »daß«, sondern »damit ich aufblicken kann«. Das wird gern grammatisch eingeebnet, aber es ergibt einen anderen Sinn: Er sagt nicht, was er sich jetzt wünscht, sondern er erklärt, warum er so unbeirrbar geschrien hat.
Und genau darauf antwortet Jesus: »Es war dein Glaube, der dich gerettet hat«, dein zähes Festhalten an der Hoffnung, du wärest sonst im Schlamm versunken. Auf einmal sind wieder Psalmenworte gegenwärtig, die dieses Festhalten in Sprache fassen; die ganze Geschichte hallt von ihnen wider: Meine Seele will sich nicht trösten lassen. Ich schreie, und du antwortest nicht. Warum hast du mich verlassen? Zunächst ist das Wort »Glaube« für die Kinder noch viel zu allgemein. Doch sie selbst können uns helfen, genauer zu sagen, was Jesus hier meint: Dein ... hat dich gerettet! Was immer in die Lücke paßt, kann als Konkretion dessen gelten, was »glauben« heißt; das Neue Testament kann in solchem Zusammenhang gar von Dreistigkeit (Lk 11,8) sprechen. Ein Lückentext ist noch immer ein guter Impuls für ein Unterrichtsgespräch; im Grunde sind all unsere Hoffnungsgeschichten nichts anderes als Lückentexte.

Was geschieht in dem Wort Jesu? Scharf übersetzt müßte es heißen: Es war dein Glaube, der dich gerettet hat! Dieser Helfer erzeugt keine neue Abhängigkeit, sondern er stellt den Geretteten auf die eigenen Füße, und der benutzt sie, um ihm – nun aus eigenem Entschluß – nachzufolgen.

Dr. *Ingo Baldermann* ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität-Gesamthochschule Siegen.

*Abstract*
We ask for narratives of hope because this generation is, much more than any former and for its own surviving, dependent upon a hope which does not only ask to wait. From Sten Nadolny we can learn that narrative has a natural affinity to hope, but it can be destroyed by the »good intentions« of the narrator. If the biblical narratives are told in an authentic way and not as programmatic stories, they establish a surprising nearness to the experience and to the longings of children.

# 3

# Problemhorizonte

3.1

Roland Degen

# »Deutschland den Deutschen!«

## Nationalismus und Rechtsextremismus in theologisch-pädagogischer Sicht

### 1 Von Hoyerswerda bis Solingen »Deutschland schwierig Vaterland« (Annäherungen)

Wo nächtliche Brandflaschenwerfer gegen Asylbewerberunterkünfte vorgehen und faschistisch sich gebärdende Marschtrupps tagsüber die Öffentlichkeit nicht scheuen, sind Zorn, Entsetzen und öffentlicher Protest angemessene Reaktionen. Wenn es in der öffentlichen Berichterstattung solcher Randale jedoch nur zu plakativen Äußerungen reicht, die sympathisierenden, oft verbürgerlichten Rechtsextremismen mit ihren sprachlichen Erkennungsmarken von der »nationalen Überfremdung« oder der »Ausländer-Überdosis« dabei kaum in den Blick kommen und Ursachenforschung unterbleibt, wird man sich seiner Erregung nicht schämen müssen und sich dennoch um ein subtileres Herangehen bemühen.

Noch vor wenigen Jahren schienen die vom Kalten Krieg beeinflußten Interpretationsmuster geeignet, die dreinschlagenden Deutschland-den-Deutschen-Rufer zu erklären, die Schuld der jeweils anderen Seite zuzuschieben und kritische Rückfragen an das eigene System so abzuwehren. In der DDR-Spätzeit, wo sich Überfälle auf Ausländer und jüdische Friedhöfe nicht mehr verschweigen ließen, wurde dies westlichen Einflüssen zugeschrieben und als allgemeines »Rowdytum« (hart) bestraft, weil in der sozialistischen Gesellschaft »bei uns keine soziale Basis für faschistisches Gedankengut besteht".[1] Nicht sein konnte, was nicht sein durfte.

Als wenig später im nunmehr vereinten Deutschland plötzlich Städtenamen wie Hoyerswerda und Rostock zu Schlagzeilenbegriffen rechtsextremistischer Gewalt wurden, schien dies umgekehrt für einige westdeutsche Beurteiler der Beweis zu sein, wie faschistische Leitbilder gerade im angeblichen Sozialismus unbeschädigt blieben und 1945 im

1 Dresdner Zeitungsmeldung zu einem Skinhead-Prozeß im März 1988; Wiederabdruck Dresdener Neueste Nachrichten 30.10.1993 (S. 6). Vgl. hierzu auch *J. Maaß,* Die verschwiegene Gewalt, in: Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen e.V. Brandenburg und Berlin (o.J.), Interkulturelle Beiträge 5,4.

Osten nur ein »menschenverachtendes Terrorsystem« ein ähnlich geartetes abgelöst habe, womit man selbst nichts zu schaffen hatte.
Doch als der rechtsextreme Ungeist 1992/93 auch in Westdeutschland brutal zuschlug und ostdeutsche Symbolnamen durch Mölln, Hünxe und Solingen zu ergänzen waren, zerbrachen die simplifizierenden Ost-West-Zuweisungsmuster. Die Einsicht wuchs, in eigenen gesellschaftlichen Zusammenhängen intensiver nach systemimmanenten Ursachen solcher Gewalt zu suchen. Rund 2.300 erfaßte rechtsextreme Gewalttaten allein 1992[2] – bei steigender Tendenz – verdeutlichen, daß es sich hierbei nicht lediglich um Randvorgänge in wenigen Städten handeln konnte – das statistisch kaum erfaßbare, aber erhebliche Sympathisantenpotential in der Bevölkerung noch nicht einmal mitgerechnet.
Als Reaktion auf diesen Schock riefen viele nach mehr Polizei, staatlicher Macht und Änderung der Asylgesetzgebung. Sie übernahmen damit unbewußt Argumente der rechtsextremen Marschierer, die auf ihre Weise von einem Machtapparat träumten, der »endlich durchgreift« und »Ordnung schafft«. Andere versuchten die innergesellschaftlichen Aspekte dieses Themas durch den Entlastungsversuch auf nationalistische Entwicklungen in Nachbarländern herunterzuspielen oder appellierten an Kirche und Schule, den gesellschaftlichen Grundwertekonsens intergenerationell entschiedener zu sichern. Wieder andere sahen in der »linken Aufklärung« der 68er Generation die Ursache für heutige rechte Jugendgewalt[3] – was schon deshalb kaum überzeugen konnte, weil dieses die ostdeutschen Phänomene nicht erklärt.

Zu den Reaktionen auf die Zeitungsmeldungen gehörten 1992/93 rasch entwickelte sozialpädagogische Aktionen, schulische Curricula und Lehrplanüberprüfungen, um der rechtsextremen Gewalt beizukommen, die inzwischen auch in vielen Schulen angekommen war[4]. Die unabhängig von derartigen Aktionen einsetzenden empirischen Untersuchen zu nationalistischen Einstellungen Jugendlicher in Ost- und Westdeutschland brachten dabei Verblüffendes an den Tag. Die nationalistischen und hitlerfreundlichen Einstellungen 15jähriger Jugendlicher in der DDR lagen – anders als dort stets behauptet – 1990 statistisch keineswegs unter der Zahl vergleichbarer westdeutscher Schuljugendlicher – im Gegenteil. Dabei bestand der Stolz der DDR-Volksbildung doch gerade darin, im Sinne von »Antifaschismus« und »internationaler Solidarität und Völkerfreundschaft« derartige Einstellungen für immer beseitigt zu haben und sie schulisch nicht erneut zuzulassen.

2 Nach Angaben der Bundesbehörden in: Deutsche Lehrerzeitung 25/1993 (4. Juniausgabe), 10 (*W. Seiring*, Wenn Jugendliche gewalttätig werden ...) und: *U. Backes*, Aufbruch aus der Reaktion, EK 26 (1993) 330.
3 *K. Adam,* Erziehung mit Nebenfolgen (Frankfurter Allgemeine Zeitung 5.3.93, S. 1), in: Neue Sammlung 33 (1993)205f. Anders *H. v. Hentig,* Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt. Eine Auseinandersetzung mit der These, die Jugendgewalt von rechts sei eine Folge der linken Aufklärung, in: Neue Sammlung 33 (1993) 171ff; *A. Foitzik,* Antiautoritäre Saat? Herkorr 47 (1993) 325ff.
4 Umfangreiche Materialinformationen u.a. im Zusammenhang des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung veranstalteten Fachtagung »Gewalt in der Schule« (Berlin-Glienicke 24.-26.3.1993).

Hierbei sind einige Befragungsergebnisse besonders signifikant: 1990 wird »Ich bin stolz, Deutscher zu sein« in der noch existierenden DDR von 63,9 % der Befragten bejaht (BRD: 47,9 %). Die Formulierung »Mich stören die vielen Ausländer bei uns« bestätigen 41,6 % der befragten 15- bis 16jährigen Großstadtjugendlichen (BRD: 30,1 %). Die Zustimmung zum Nationalsozialismus ist deutlich geringer, jedoch in der Ost-West-Relation ähnlich: »Für Hitler empfinde ich (große) Bewunderung« bejahen in der Noch-DDR 10,1 % (BRD: 7,6 %)[5]. Ohne an dieser Stelle unterschiedliche Analysemöglichkeiten erörtern zu können, zeigt doch die in derartigen Zahlen erkennbare Differenz zwischen schulisch intendierten und tatsächlichen Einstellungen am Beispiel DDR, den »geheimen Lehrplan« auch außerschulischer gesamtgesellschaftlicher Prozesse besonders dort zu beachten, wo die gesellschaftliche Wirklichkeit offenkundig nicht mehr von dem gedeckt wird, was die Schule (und andere) als Wahrheit von dieser Gesellschaft behaupten. Wo die Wahrheit der Schule in diesem Sinne gegen die Wahrheit gesellschaftlicher Alltagserfahrungen steht, entwertet sie sich selbst.

Betrachtet man zudem, wie Nationalismus und Nationalsozialismus in Lehrplänen und –büchern der DDR besetzt waren, so fällt auf, daß durch das Schema marxistisch-leninistischer Geschichtsinterpretation das zu Begreifende nur zu schnell zu allgemeinen historischen »Gesetzmäßigkeiten« verkam. Indem Hitler u. a. durch das Leitwort »Faschist« zu einer abstrakten Unmensch-Formel ohne Biographie geriet und alle Entwicklungen in ein formalistisches Klassen-Schema gepreßt wurden, verzichtete man weitgehend darauf, derartige Prozesse durch personal-soziale Betrachtungsperspektiven konkret verstehen zu können. Die leidenschaftliche Abwehr derartiger Sichtweisen in der DDR-Pädagogik[6] machte Lernen an dieser Stelle formalistisch und insofern ungewollt ineffektiv. Ohne in das Gegenteil lediglich ideengeschichtlicher Betrachtung oder zeit- und gesellschaftsloser Individualisierungen zu verfallen, die sozioökonomische Zusammenhänge ausblenden, wäre im Sinne des Exemplarischen noch immer Th.W. Adornos Intentionen zu folgen: »Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.«[7]. Wie sich zeigte, können Schulbuch-Intentionen gegen ihre Absichts-Interessen stumpf werden und sich im gesellschaftlichen Alltag in ihr Gegenteil verkehren. Dies nötigt dazu, die Ursachen für Einstellungen und Haltungen auch bei diesem Thema in den Erfahrungen lebensgeschichtlicher und gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zu suchen, zu denen freilich auch schulische und kirchliche Lernorte gehören.

5 *Deutsches Jugendinstitut*, Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit. Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West, Opladen 1992,117.

6 *R. Degen*, Antifaschistische Erziehung in der DDR, in: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989) 158ff (bes. 162ff).

7 *Th.W. Adorno*, Gesammelte Schriften Band 10.2. Kulturkritik und Gesellschaft II (Erziehung nach Auschwitz), Frankfurt/M. 1976,676.

Die Umfrageergebnisse weisen daneben jedoch noch auf einen anderen Sachverhalt hin: Die ost- und westdeutschen Sympathien für Fremdenfeindlichkeit decken sich nicht mit den Zustimmungen zum historischen Nationalsozialismus (Hitler). Folglich wird man ausländerfeindliche Stimmungen nicht kausal von bewußten nationalsozialistischen Überzeugungen ableiten können. Die Vulgärmeinung, rechtsradikaler Schläger = Neonazi, die sich freilich durch das faschistische Gehabe dieser Gruppen rasch einstellen kann, verunklärt eine sachgemäße Betrachtungsweise und Reaktion. Die Gleichung ausländerfeindliche Aktion = Neonazismus verdeckt die komplexen lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen mit ihren Ambivalenzen, die zu Ausländer-Raus-Haltungen verführen, aber zur pseudomoralischen Rechtfertigung und Ausbildung eines Wir-Gefühls offenkundig ideologische Versatzstücke benötigen. Die des Hitlerstaates bieten sich dabei als besonders geeignet an.
Die Dringlichkeit, sich bei den pädagogischen Aspekten dieses Themas den gesellschaftlichen Ambivalenzen zu stellen, ergibt sich daher nicht nur daraus, daß Haltungen und Verhaltensweisen nicht aus Schul- und Lehrplan-Intentionen linear abgeleitet werden können, sondern auch dadurch, daß nationalistische Schlacht-Rufe (die hier makaber-buchstäblich zu verstehen sind) nur bedingt etwas über das Verhältnis zum historischen Nationalsozialismus aussagen.

## 2 Desintegration und Identitätsverlust (Ursachenerkundung)

Für die theologisch-pädagogische Betrachtung nationalistischer Einstellungen kann es nicht genügen, die Ursachen dafür lediglich pauschal nicht näher beschriebenen gesellschaftlichen Sachverhalten zuzuschreiben, um danach das Thema auf konventionelle Weise als »Unterrichtsstoff« abzuhandeln. Unterricht würde so kaum den Ort erreichen, wo »das Feuer brennt«. Wird das Thema jedoch im umfassenden Lebensalltag mit seinen soziokulturellen Veränderungen wahrgenommen, zeigt sich bald, daß die Jugendlichen selbst und wir Erwachsenen ein Teil des Themas sind. Deshalb wird man jede reduktionistische Verkürzung zu vermeiden haben, die an solchen Zusammenhängen nicht interessiert ist. Für theologisch-pädagogische Betrachtungsperspektiven wird das beispielsweise bedeuten, gesellschaftspolitische Grundfragen und Sozialisationsbedingungen junger Menschen nicht auszublenden, wo es um rechtsextreme Verhaltensweisen geht und Schule und christliche Gemeinde nicht lediglich als Vermittlungsinstitutionen für »Stoffe« oder Geborgenheitsnischen zu verstehen.

Besonders die Untersuchungen W. Heitmeyers machen darauf aufmerksam, »daß Desintegration einen zentralen Aspekt zur Klärung von Gewalt darstellt. Desintegration meint dabei vor allem Auflösungsprozesse in zumindest drei Dimensionen ... Sie betreffen (a) die Auflösung von Beziehungen zu anderen Personen oder Institutionen, (b) die Auflösung der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen, (c) die Auflösung der Verständigung über gemeinsame Norm- und Wertvorstellungen.«[8]

8 *W. Heitmeyer*, Desintegration und Gewalt, in: Päd. Zentrum (Hg.), Schule ohne Gewalt 1, Berlin 1992,3.

Um eine solche Grundthese nicht kulturpessimistisch mißzuverstehen, ist festzuhalten, daß Desintegration nur dort als Verlust und damit mögliche Voraussetzung von Gewalt gelten kann, wo sie die Chancen neuer Beziehungen, Partizipationen und Sinnperspektiven nicht zu entdecken vermag. Und dies nötigt zur Frage, ob die Systeme und Strukturen unserer Gesellschaft – einschließlich Schule und Kirche – genügend Möglichkeiten eröffnen, die hierfür wichtigen Annahme-, Mitwirkungs- und Orientierungserfahrungen zu vermitteln. Der Schärfe des abschließenden Urteils Heitmeyers wird man sich deshalb zu stellen haben: »Um neue, tragfähige Re-Integrationserfahrungen zu etablieren, wird es nicht ohne tiefgreifende Einschnitte in zentrale Abläufe dieser durchkapitalisierten Gesellschaft gehen. Die politische Bereitschaft dazu ist außerordentlich skeptisch zu beurteilen. Andere Wege werden m. E. in erster Linie desintegrierende Wirkungen mit gewalteskalierenden Folgen haben.«[9]

Auch wenn ökonomiebestimmte Erklärungsmuster für das Entstehen rechtsextremer Gewalt allein nicht ausreichen, erscheint doch einleuchtend, daß Erfahrungen gesellschaftlicher Ungleichheit und Entwertungen ein destruktives Aggressionspotential freisetzen, zu dessen Legitimation eine gewaltorientierte Ideologie der Ungleichheit zweckdienlich sein kann. Die erfahrene gesellschaftliche Kränkung wird auf diese Weise zurückgezahlt und mit Rechtfertigungsargumenten versehen. So gesehen ist die sich faschistisch gebende Gewalt zum Bestehenden gerade keine Alternative, weil sie aus einigen nicht eingelösten Verheißungen von Demokratie, freier Entfaltung des Individuums und Gleichheit aller Menschen radikalisierte Konsequenzen zieht und aus der Marginalisierungserfahrung antidemokratische Selbstdurchsetzungen propagiert, die ihrerseits Ungleichheiten und Opfer schaffen.
Selbstachtung des Individuums stellt sich dabei her, indem die eigene Unterlegenheit kollektive Formen sucht, damit neue Unterlegene gewaltsam produziert und so Siegermentalitäten schafft. Überlegenheitsgefühle verstärken sich, indem der einzelne in der Gruppendisziplin Gleichgesinnter und im damit gegebenen Ausgeschlossensein der Vielen seinen sonst nicht erlebbaren Statuswert erfährt, welcher der ständigen Demonstration durch Aktionen, Symbole und Riten bedarf. Die Leistungsideologie der kritisierten Gesellschaft findet in diesen Gruppen keine Alternative, sondern lediglich eine perverse Reproduktion. Dem herrschenden Konkurrenzsystem, in welchem man nicht mithalten kann, wird letztlich entsprochen, indem man aus Schwachen, Fremdem und Fremden – auch wenn sie längst einheimische Nachbarn sind – Bedroher macht und sie »ausschaltet«. Wo man bei den »Hast du was, dann bist du was«-Strategien der warenorientierten Leistungsgesellschaft nicht mithalten kann, legt es sich nahe, das eigene Geltungsdefizit durch »Haßt du was, dann bist du was« zu kompensieren.

9 *Heitmeyer*, Desintegration, 16. Dazu auch *R. Pahnke*, Rechtsextremismus und Gewaltbereitschaft von Jugendlichen, Die Christenlehre 45 (1992) 546ff.

Da Haß und Gewalt sich als begründungspflichtige Verhaltensformen erweisen und sich auch für das Individuum Legitimationszwänge ergeben, erscheint die Zuflucht zu einem »verluderten Sozialdarwinismus« und dem Kampfparolenarsenal nationalsozialistischer »Vorbilder« sozialpsychologisch verständlich.
Um hierbei nicht in zu kurz greifende Urteils-Konsequenzen und pädagogische Lösungsrezepte zu verfallen, wären solche Identitäts-Stabilisierungsversuche in den Zusammenhang lebensgeschichtlicher Entstrukturierungen mit ihren Sinn-Erosionen zu stellen. »Während die sozialstrukturelle Differenzierung und die hiermit zusammenhängende Enttraditionalisierung von Lebensformen zu einer enormen Ausweitung von Individualisierungsmöglichkeiten geführt haben, erhöhen Erfahrungen sozialer und räumlicher Mobilität, die Konfrontation mit den Folgen zunehmender Arbeitsteilung und Fragmentierung gesellschaftlicher Tätigkeiten sowie die Durchmarktung der Gesellschaft die Erfahrungen der Ersetzbarkeit und Austauschbarkeit. ... Es kommt eben alles darauf an, wie Individuen unter diesen Bedingungen die Erfahrung der eigenen Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit ihrer Person machen.«[10]

Wo gesellschaftliche Differenzierungsprozesse in der »neuen Unübersichtlichkeit« nicht mehr durchschaut werden und dieses mit diffusen Selbstwert-Verlusterfahrungen einhergeht, können nationale Stimmungen und davon geprägte neue Heimatmentalitäten als soziale Bindemittel ambivalente Trost- und Vergewisserungsfunktionen übernehmen. Wenn dabei die Selbstdarstellungs- und Verwirklichungschancen des Individuums durch verläßliche Sozialbeziehungen und als sinnvoll erlebte berufliche Arbeit gefährdet sind, wird die Basis sozialer Identität und Kommunikation beschädigt. Wie sich zeigt, ist deshalb drohende Arbeitslosigkeit gegen den Eindruck, den die Massenmedien hierbei meist vermitteln, keineswegs nur als Einkommens-Härtefall für die unmittelbar davon Betroffenen zu verstehen.
In derartigen Beobachtungen dürfte ein Schlüssel nicht nur für neue Gewalt und wachsende Kriminalität generell, sondern für die unvermutet eskalierenden rechtsextremen Stimmungen in den neuen Bundesländern liegen. Die Verstehen verhindernde Schematisierung von rassistischer Gewalt zu Klassenkampfbegriffen in der DDR-Schule, auch das latente Weiterwirken des Antisemitismus nach 1945 durch den propagierten Antizionismus der SED-Antiisrael-Politik, zudem das Verweigern von Mitschuld (weil sich die DDR generell als »Antifaschismus« definierte und deshalb mit der Zeit vor 1945 nichts gemein zu haben meinte[11]) können neofaschistische Gewalt und ausländerfeindliche Aktionen nach der »Wende« 1989 jedoch nur teilweise erklären. Wesentlicher dürften die jahrzehntelang eingeübten Isolierungen der DDR und die auch innenpolitischen Ausgrenzungen von anderem und Andersartigen sein - auch

10 *W. Heitmeyer u. a.*, Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher, Weinheim/München 1992, 20.
11 *U. Wiegmann,* Zur Funktion des curricularen Vergleichs autoritärer Erziehungsverhältnisse: Juden und jüdische Geschichte in Lehrplänen und Lehrbüchern der letzten 6 Jahrzehnte, Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 234ff.

Angehörige »befreundeter Länder« lebten in der DDR weitgehend kaserniert –, wodurch interkulturelle Kommunikation in der Gesellschaft verhindert und die verordnete »Völkerfreundschaft« durch die Realitäten weithin konterkariert wurden.

Wenn gesellschaftliche Desintegration und Identitätsbrüche – zumal, wenn sie mit unerwarteter Plötzlichkeit erfolgen – eruptive Gewalt auslösen und diese sich Legitimationsideologien verschafft, dürften vorrangig die radikalen gesellschaftlichen Veränderungen in Ostdeutschland und Osteuropa nach 1989 mit ihren ambivalenten Befreiungs- und Verunsicherungserfahrungen den demonstrativen Rechtsextremismus erklären. Die plötzliche »Wende« von der formierten zur individualisierten Gesellschaft läßt die – durchaus makabren – Geborgenheitskonventionen zerbrechen und (Konkurrenz-)Ängste entstehen. Der Zusammenbruch der Sinnorientierung »Sozialismus«, und das Verstricktsein der Eltern- und Lehrergeneration in belastete Vergangenheit wären hierbei ebenso zu benennen wie der nicht vermutete Wegfall von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, die »Abwicklung« ganzer Industrien, Lebensgeschichten und kommunikativer Vernetzungen als Kontingenzerfahrung[12] – trotz aller Befreiungen.

Bei rasch zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung sind die Erfahrungen komplex und widersprüchlich. Monokausale Erklärungsmuster für rechtsextreme Gewalt auch in ihren unauffällig-verbürgerlichten Formen erweisen sich als unzureichend. Auffallend ist, daß sich die lauten und leisen Rechtsradikalen Ostdeutschlands nachträglich unbewußt auch als »gute« DDR-Schüler erweisen, indem sie den verinnerlichten SED-Staat nach seinem Zerbruch weiterhin spiegeln: Innenstabilisierung und Selbstaufwertung eines schwachen Systems durch demonstratives Anderssein, »Parteidisziplin« unter Gleichgesinnten und Feindbildprojektion nach außen mit entsprechenden Sündenbock-Mechanismen. Aber derartige Muster entstanden nicht erst nach 1945 in der DDR.

In den empirischen Untersuchungen zeigt sich männliche Dominanz im ost- und westdeutschen Rechtsextremismus seit langem. »Das Geschlechtsspezifische ist eines der auffallendsten Phänomene der Aggressionen gegen Ausländer.«[13] Wenn hierzu auch weiterhin Forschungsbedarf besteht, dürften die Auflösung der kulturgeschichtlich

12 Der (hektographierte) Zwischenbericht der Bundesregierung »Offensive gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit« (Stand 02/93) wird (S. 5) den Ursachen ostdeutscher Jugendgewalt nur bedingt gerecht, wenn er zwar »SED-Diktaturschäden«, »Individualismusaufprall« und »totalen Umbruch« benennt, aber die sozio-ökonomischen Prozesse nach 1989 weitgehend ausblendet und beklagt, daß die ostdeutsche Jugend »ungeübt in Selbstorganisation und autonomer Jugendkultur« sei.

13 *F. Wixforth,* Gegen den Männlichkeitswahn. Rechtsextreme Gewalt fordert Jugendarbeit heraus, in: EK 26 (1993) 410.

entstandenen traditionellen Männerrolle mit ihren Leistungs-, Disziplin- und Überlegenheitstugenden und die auch mit der Frauenemanzipation gegebenen Verunsicherungen ein Mitauslöser spezifisch männlichen Rechtsextremismus' sein.

In dem Maße, »wie überkommene geschlechtsspezifische Orientierungsmarken verschwimmen oder gar zerplatzen und gleichzeitig keine neuen Bezugspunkte der ideographischen Entwicklung und sozialen Plazierung erkennbar werden, stellen sich Gefühle herben Verlustes ein und kann der Aufbau und Erhalt personaler und sozialer Identität um so mehr mit Blick nach hinten durch ein Verlegen auf prämoderne Formen der Geschlechterverhältnisse zu sichern gesucht werden«.[14]
In diesem Zusammenhang wäre der neuerliche Hinweis auf Hannah Arendt zu beachten, die eskalierende Gewalt – ohne dabei der Geschlechterspezifik nachzugehen – als Kehrseite einer hochentwickelten Zivilisation des Machbaren beschreibt. Groll entsteht gegen alles Unveränderliche und Fremde, »was den Stolz auf unsere zivilisatorische Allmacht kränkt«.[15] Nicht Gesellschaftskrisen und »Sozialabbau« (»Wort des Jahres« 1993) allein sind dann für die dreinschlagende Gewalt verantwortlich, sondern auch jene Fortschrittsideologie, die den Menschen als (männlichen) homo faber versteht. Als Ingenieur und Gärtner macht er sich »die Erde untertan«, indem er sie als seine neue Welt plant, herstellt und dabei durch Ausreißen des »Unkrauts« und »Gifteinsatz« das Unerwünschte zum Verschwinden bringt.

## 3 Angenommen im Shalom Gottes (Theologische Leittendenzen)

Mit den bisherigen Überlegungen wird sich auseinandersetzen müssen, wer dem angemessen begegnen will, was sich hinter nächtlichen Brandanschlägen – aber auch den meist übersehenen »Anschlägen im Nadelstreifenanzug« mittels Sprache als »Durchrassung« oder »ethnische Säuberung« (»Unwort des Jahres« 1992) – verbirgt, will er nicht statt des Feuers den Rauch löschen. Eine theologische Besinnung darf hierbei keine Alibiaufgabe übernehmen, nicht ins bloß Moralisch-Appellative abgleiten und die soziokulturellen und ökonomischen Realitäten nicht mittels Theologie kaschieren wollen. Die Kriterien christlichen Glaubens werden sich vielmehr gerade diesen Sachverhalten zu stellen haben. Sie vermögen dabei inhaltliche Perspektiven zu eröffnen, ohne die pädagogisches Handeln an dieser Stelle nicht auskommt – bis in unterrichtliche Vollzüge hinein.
Obwohl in der neueren Theologiegeschichte mit Hilfe biblischer Begriffe wie »Schöpfung«, »auserwähltes Volk«, »Bann«, »Heiliger Krieg« u. a. biologistisch-völkisch interpretierbare Ordnungstheologien und gefährliche Irrationalismen mit Folgen gegen »Artfremdes« entstehen konnten, sind die volksbiologistischen, ausgrenzungskulturellen Begründungstendenzen neuzeitlicher Staaten nur bei oberflächlicher Betrachtung aus biblischen Zusammenhängen abzuleiten. Im Entstehungsprozeß der he-

14 *W. Heitmeyer u. a.,* Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie,32.
15 *W. Gode,* Groll der Moderne / Gewalt – die Rückseite unserer Zivilisation, LM 32 (1993) 11.

bräischen Bibel geriet die Grunddefinition des Menschen nicht zufällig an den Anfang – als Vorzeichen für alles Weitere –, die ihn als weder kulturell noch rassisch mißzuverstehendes Ebenbild des Schöpfergottes beschreibt, der einzig und allmächtig genannt wird und damit alles Kulturelle und Gesellschaftliche relativiert und entgrenzt (Gen 1,27). Im unmittelbaren Beziehungsverhältnis zu diesem Gott haben universale Menschenwürde und Menschenrechte ihren Grund.
Israel als »auserwähltes Volk« hat sich in diesem Begriff vor Gott zu bewähren und muß vor der ständigen Gefahr, diese Aufgabe und Verheißung zum selbstsicheren Überlegenheitsstatus gegen andere zu mißbrauchen, durch den prophetischen Protest immer wieder gewarnt werden. Die Texte wehren sich insgesamt gegen eine geschönt-heroische Israelverklärung, indem sie die Geschichte von Gottes Volk immer auch als Schuld- und Ungehorsamsgeschichte formulieren.
Der dem scheinbar widersprechende Bann (Dtn 7) erweist sich in den damaligen Zeitvorstellungen als die radikale Absage an alles, was diese umfassende Zusage des Gottes Israels und die »Ehe« zwischen Gott und dem Volk bedrohen könnte. Im Sinne einer universalen Heilsperspektive findet am Ende der Zeiten nicht ein rassisch, zivilisatorisch oder religiös überlegenes Sondervolk die Bejahung Gottes, sondern – über die hebräische Bibel hinaus – die ökumenische Fülle der Völker (Jes 2,1ff; 60,1ff; Röm 3,29ff; Apk 21,24ff u.a.). Gottes Geschichtsziel besteht nicht in vorentschiedener oder heilsegoistischer Ausgrenzung anderer. Angesichts kriegsbedingter Flüchtlingsströme in den altorientalischen Großreichen werden deshalb bereits jetzt die Fremden in die eigene Sozialgesetzgebung einbezogen und der Schutz für sie und die sozial Schwachen aufgrund von Dtn 10,17f (Lev 19,33f) in jeder neuen geschichtlichen Situation erneut eingeschärft.

»Im Entbieten des Friedensgrußes wird der Fremde in den Bereich des Shalom aufgenommen. Das bedeutet für ihn Sicherheit, Ruhe, Obdach und Stillung von Hunger und Durst. Die Gastfreundschaft dem Fremden gegenüber bedeutet dessen Aufnahme in den Lebenskreis des Shalom, der sonst nur die Familie oder Sippe umschließt; die universale Bedeutung des ›Friedens‹ wirkt sich darin aus, daß der kleine fest begrenzte Kreis ... eine unbegrenzte Weite hat.«[16]

Das Neue Testament macht allein die Jesusbindung zur Voraussetzung seiner Gemeinde »aus aller Welt Zungen«. Die Dynamik von Gottes Geist sprengt dabei alle Grenzen von Sprache, nationalem und religiösem Herkommen (Act 2). In spannungsvoller Konsequenz (Beschneidungsthematik) hat hierbei für Paulus weder das Jude- noch Griechesein konstitutive Bedeutung (Gal 3,27ff). »Das Christentum enthält von An-

16 *C. Westermann,* Forschung am AT, in: *Ders.*, Gesammelte Studien 2, München 1974, 209.

beginn ein multikulturelles Experiment.«[17] An die umfassenden Transformationsleistungen der jüdisch-christlichen Überlieferung in andere Denk- und Sprachkategorien durch die Jahrhunderte, wobei christliche Identität in Entgrenzungsprozessen je neu entsteht, wäre hierbei ebenso zu erinnern wie daran, daß die Antizipation des bisher Fremden dabei immer wieder zu kulturellen Gettoisierungen und Ausgrenzungen führt. Die Christenheit kann mit der umfassenden Welt-Liebe Gottes nicht Schritt halten.

J.B. Metz fordert aufgrund der biblischen Imperative »Aufwachen, die Augen öffnen« und das »Du sollst dir kein Bildnis machen« eine »Ethik der Konvivialität« und eine »Kultur der Empfindlichkeit«. »Warum gilt der Fremde spontan als Gefahr? ... Weil wir ... nicht ihm begegnen, sondern unserm Bild von ihm und darin noch einmal uns selbst.«[18] Insofern ist die Christenheit aufgerufen, in den unterschiedlichen Gesellschaften die Sicht-Provinzialismen aufzubrechen und das Fremde mit dem Eigenen geschwisterlich zu verbinden, weil es in der einen Welt Gottes nur eine Gottebenbildlichkeit gibt.

Auch die Goldkreuze auf Kathedralen als Zeichen der Auferstehung Christi begründen keinen Kult von Besiegungsgewalt, sondern setzen das Kreuz in Geltung, das neue Kreuzigungen und Sündenbock-Strategien ausschließt - entgegen belastenden Mißverständnissen in der Christentums-Wirkungsgeschichte. Auch vergoldet bleibt das Kreuz das Zeichen des Geschicks Jesu, Symbol von Dulden und Leiden Gottes und der Menschen und zugleich Symbol von Versöhnung und Protest.

Trotz des Sündenbocks am Kreuz werden in Zeiten von Verunsicherung und Bedrohung neue Entlastungsopfer gesucht: »Die Juden sind zwar die bevorzugten Sündenböcke der mittelalterlichen Gesellschaft, aber zu Perioden intensiver Verfolgung kommt es fast stets dann, wenn die Gemeinschaft ... in der Krise ist. Die Menge schiebt die Verantwortung für ihre Verlegenheit auf ohnmächtige Opfer ... die Kollektivität schafft sich so die Illusion, irgendwie die Herrschaft über ihr Schicksal zurückzugewinnen.«[19]

Zunächst begegnen solche Mechanismen in unterschiedlichen Kulturen in mythologischer Form. Erst in der modernen entsakralisierten Produktion von Opfern bedarf es (schein-)wissenschaftlicher Legitimationsanstrengungen und kollektiver irrationaler Emotionserzeugungen, da der alte Zauber der Mythen verflogen ist und der Sündenbock-Opfermechanismus durchschaubar wurde.

Der jüdisch-christliche Entfeindungs- und Entfremdungsimpuls erfolgte – wie die biblischen Texte zeigen – nicht in einer isolierten Kultraum- oder Lehrhaus-doctrina, sondern im Lebensalltag. In Fest und Feier, in öffentlicher Rechtsprechung, im familiären Weitertragen der Überlieferungen und im prophetischen Protest in der Menge hatte diese Befreiung und Erneuerung ihre Ursprungssituation. In der Annahme der Ausgestoßenen und Unterlegenen, im Lob des Samariters und der Chance für

17 *J.B. Metz*, Das Christentum und die Fremden, in: *C.T. Scheilke* und *P. Schreiner* (Hg.), Interkulturelles Lernen (Im Blickpunkt 12), Münster 1993, 144.
18 *Metz*, Das Christentum und die Fremden, 145.
19 *R. Girard*, Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhängnisses, Freiburg/Basel/Wien 1983 (Franz. Original 1978), 126.

Zöllner und Abgeschriebene im Wirken Jesu, in seinen Zeichenhandlungen und Parteiergreifungen in den Konfliktsituationen damaligen Lebens setzte sich dieses fort. Dieser lebensweltliche Ursprung nicht nur von Erneuerungstheologie, sondern von Erneuerung verbietet es, heutige Erneuerungen lediglich in ab- und ausgegrenzten, didaktisierten Lerninstitutionen oder verinselten (kirchlichen, schulischen oder familiären) Geborgenheitsnischen zu suchen. Das biblische »Mitten in der Lebenswelt« hat Konsequenzen – auch pädagogischer Art.

Bevor diesen nachgegangen werden soll, ist latente Theologie noch an anderer Stelle aufzuzeigen, weil dies zum Verständnis erregender Gegenwartsentwicklungen unverzichtbar erscheint: Aus dem sich christlich verstehenden Universalismus des Mittelalters entstand der säkulare neuzeitliche Nationalstaat, in dem Begriffe wie »Volk«, »Nation«, »Blut und Boden« oder »Klasse« irrationale Ersatzbegriffe für einstige christliche Orientierungsinhalte werden konnten. Als Reaktion auf den Modernisierungsschub der Neuzeit mit ihrem Wegfall vorgegebener einheitsstiftender Sinnwerte entstanden Remythisierungen des Staates mit Staatsparteien und –führern, die ihrerseits Legitimationsideologien und Kult-Versatzstücke benötigten und oft auf perverse Weise »Religion im Erbe« verwalten.

Dabei hatte der Nationengedanke zunächst erhebliche emanzipatorische Bedeutung, da er gegen den feudalen Ständestaat die unterschiedlichen Gesellschaftsschichten in einer neuen kulturellen Identität miteinander verband. Chancen für alle schienen in der »Volksgemeinschaft« gegeben. Die nationale Idee hat deshalb nicht zufällig im Zusammenhang mit der Revolution 1789 eine erhebliche politische Schubkraft entwickelt und etwa in der Überwindung des von Napoleon besetzten Europa die befreiende und antifeudale Einigungsbewegung u.a. in Deutschland, Italien befördert. »Das Heraufkommen des Nationalismus um die Wendung vom 18. zum 19. Jahrhundert zeigt, daß den Menschen damals zum großen Teil die Vereinzelung unheimlich war, in die sie durch die Auflösung der mittelalterlichen Ordnung geraten waren. Sie suchten tatsächlich nach Selbstrechtfertigung und Selbsterhöhung durch Zugehörigkeit zu einer geliebten und geachteten Gemeinschaft von Menschen.«[20]

Ohne Herder, Schleiermacher, Fichte u.a. mit ihren Beiträgen für neue haltgebende Orientierungen in den Kategorien von nationaler Individualität und »Volksgeist« für die späteren Instrumentalisierungen verantwortlich zu machen, lag jedoch gerade in den Irrationalismen der Romantik ein Stimmungspotential, das sich z.B. um 1933 bedenkenlos ausnutzen ließ. Auch hier stoßen wir auf die Problematik von Identität, Sinnkrise und religiöser Ersatzfunktion des Nationalen. Eine Konstellation, die sich in nicht vergleichbarer Situation – jedoch wiederum als irrationales Nationalphänomen – seit 1990 gegen die osteuropäischen Parteidiktaturen emanzipatorisch, zugleich aber im Zusammenbruch mit der sinnstiftenden Großreich- und Sozialismusutopie im Bürgerkriegsgemetzel als pervers erweist. »Die Genese eines neuen Abkoppelungsnationalismus, der in der Auseinandersetzung mit den von den Supermächten zusammengehaltenen bzw. zerfallenden übernationalen Bündnissen seine spezifische Qualität erhält, ist zu beobachten. Die Nation und mit ihr der Nationalstaat wird Fokus der kollektiven Identität.« Doch »Nationen sind vorgestellte Gemeinschaften, und ihre Traditionen sind meist zum Zweck der Nationwerdung erfunden.«[21]

20 *W. Schweitzer,* Der entmythologisierte Staat, Gütersloh 1968, 324.
21 *K.-R. Korte,* Nationalstaaten und europäische Integration: Gegensatz oder Ergänzung, in: Politische Bildung 25 (1992) 25.

Wo dieser identitätsstiftende Mythos vom sinngebenden Nationalstaat nicht mehr gelingt und die grenzenüberwindende Idee vom »gemeinsamen Europäischen Haus«, der »Einen Welt« und dem »Vereinten Europa« zu wenig bergende und alltagspraktische Erfahrbarkeit enthält, wächst die Gefahr, daß das verletzte Ich in irrationaler Selbsthilfe im Gruppen-Ich seinen Halt sucht und zu Gegenschlägen ausholt.

## 4 Entzaubern und Annahmeerfahrungen ermöglichen (Lernort-Aufgaben)

Pädagogische Intentionen, die dem Beschriebenen entsprechen wollen, werden sich nicht als generelle gesellschaftliche Problemlöser überfordern dürfen und keine willfährige Bereitschaft zeigen, sich Schuldsprüche von Politik und Wirtschaft zudiktieren zu lassen. Sozial-, Schul- und Gemeindepädagogik können nicht mitübernehmen, was in den Aufgabenkatalog anderer gehört, haben jedoch – zumal bei dieser Thematik – spezifische »Schularbeiten« zu leisten.
Die gesellschaftliche Aufgabe, in deren Rahmen Erziehung und Bildung ihre Funktion haben, läßt sich lapidar benennen: Annahmeerfahrungen stiften, in denen es möglich wird, ohne Angst verschieden zu sein – wobei sich Abgrenzungsideologien und Feindbilder entzaubern lassen. Deshalb greifen Lernintentionen zu kurz, die das Rechtsextremismusthema auf sachkundliche Informationen verengen, nur das Stoffpensum etwa über die Zeit des Nationalsozialismus erweitern und nationalistische Argumente mit bloßen Gegenargumenten versehen, wo doch solche Argumente zumeist lediglich Legitimationskrücken für anderes sind. Daß das unterrichtliche Beurteilen von Argumenten weniger über nationalistische Epochen als vielmehr über sozial und biographisch bedingte Entstehungsmuster solcher Haltungen im Rahmen besonders schulischer Arbeit dennoch wichtig sind, wird damit nicht bestritten.

Am Ende eines zornigen Beitrages H. v. Hentigs zur rechten Gewalt stimmt dieser einer Formulierung P. Goodmans zu: »Im Grunde gibt es nur eine ›richtige‹ Erziehung – das Aufwachsen in einer Welt, in der zu leben sich lohnt.« Und v. Hentig folgert: »Weil wir die Welt nicht haben, in der es sich zu leben lohnt, substituieren wir Pädagogik und predigen Werte. Ich bin überzeugt: je mehr wir das Heil der Gesellschaft darin sehen, die Kinder und Jugendlichen auf bedeutende Worte einzuschwören und den gegebenen Verhältnissen anzupassen (›sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist‹), statt die Welt und uns selber so zu verändern, daß die Jungen ... zu vernünftigen, verantwortlichen, freundlichen Erwachsenen werden können, um so höher werden am Ende die Kosten der Zerstörung, des Verbrechens, der Neurose, des Unglücks sein, die wir zu zahlen haben.«[22]
Diese Betroffenheit führt freilich bei v. Hentig nicht zu Lähmung oder Verweigerung von Pädagogik, sondern zu kritischen Rückfragen. Zum Beispiel:

22 *Hentig,* Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt, 192.

– Wie sollen Verantwortungssinn und Bereitschaften in gesellschaftlichen Bezügen für das Ganze bei jungen Menschen entstehen, wenn diese immer stärker die Erfahrung des Nichtgebrauchtwerdens machen?
– Welche Bewährungsmöglichkeiten für sie wären der marktorientierten Konsum- und Wohlstandsvermehrung entgegenzusetzen, ohne daß dafür lediglich konventionelle Muster wie Militär und Wehrersatz, Arbeitsdienst usw. angeboten werden?
– In welcher Weise ist Arbeit neu zu definieren, damit Arbeitslosigkeit nicht als Verbannung in der Gesellschaft erfahren werden muß und der Ruf nach Freizeiteinrichtungen nicht zur Alibibeschäftigung für nicht vorhandene Aufgaben verkommt?
– Wie werden Schule und Politik (Kirche und Familie) und die dafür Verantwortlichen glaubwürdig, um nicht durch selbstgefällige Machterhaltungsstrategien das Vertrauen junger Menschen zu verspielen und dadurch Gleichgültigkeit oder Gegenschläge – mit welchen Legitimationsargumenten auch immer – zu verursachen?[23]

Die in unserer Gesellschaft vorhandenen Kultur- und Lerninstitutionen werden daraufhin zu befragen sein, ob sie die Erfahrung von Angenommensein nicht mit stofforientierten Leistungsmessungen verwechseln, ob sie Lebenssinn und Bejahung auch im Versagen bieten und nicht nur Kenntnisquantitäten vermitteln. Die Institutionen mit ihren Kommunikationsstrukturen sind zu befragen, ob sie schöpferische Kommunikation ermöglichen und die Jungen in den Erwachsenen Menschen begegnen, die zu ihnen und den Inhalten stehen, für die sie Verantwortung tragen. Fällt dieses aus, dürfte kaum verwundern, wenn ein rechtsextremer Brandstifter schließlich vor dem Richter seine Schlägergruppenzugehörigkeit mit »mein Leben hat wieder einen Sinn« begründet.[24]
Auch wenn die Schulforschung die »Wirkung von Schule auf die Schüler auf etwa 10 Prozent schätzt« und »die Ansprüche, die an Schule gestellt werden, ... ihre Möglichkeiten überfordern«[25], darf sie es nicht bei Informationsvermittlung und der Auseinandersetzung und Systematisierung von Inhalten belassen – so sehr das auch ihre Hauptaufgabe sein dürfte. Wenn in diesem Zusammenhang der Religionsunterricht nicht zur abgegrenzten Kirchennische in der Schule und kirchliche Arbeit mit Jugendlichen in den Gemeinden nicht zur »Flucht an den Altar« oder in ein fernes Bibelland verkommen sollen, werden gerade sie von ihren Voraussetzungen her sich dieser Aufgabe stellen und Fachisoliertes öffnen. Dabei hätten Schule und christliche Gemeinde innerhalb ihrer unterschiedlichen strukturellen Möglichkeiten – und diese bewußt überschreitend – die Begegnung mit Andersartigem und Fremden nicht nur zu tolerieren, sondern herbeizuführen, didaktisch zu öffnen und dabei neue Einsichten und Erfahrungen entstehen zu lassen.

23 Frei nach *v. Hentig*, Aufwachsen in einer Welt, in der sich zu leben lohnt, 187ff.
24 *M. Lemke,* Hakenkreuz auf dem Schülerklo. Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern, EK 26 (1993) 328.
25 *W. Nieke* und *G. Hansen* in: Interkulturelle Bildung, in: *C.T. Scheilke* und *P. Schreiner* (Hg.), Interkulturelles Lernen, 83.

Zur religionspädagogischen Sensibilität angesichts meist latenter Fremdenfeindlichkeit wird es gehören, laut werdende Parolen und entsprechende ideologische Versatzstücke daraufhin abzuhören, was die Sprechenden damit wirklich sagen wollen. Die angemessene Antwort darauf ist meist nicht lediglich ein Argument, sondern ein Begleitprozeß, der Vergewisserungen ganzheitlicher Art enthält und unmittelbare Begegnungen mit dem einschließt, was fremd ist. Nicht nur argumentative Einsicht, auch affektive Betroffenheit schafft Erfahrungen und motiviert zu weiterer Auseinandersetzung.
Der herkömmliche Schulalltag ist auf derartige Aufgaben deshalb schlecht vorbereitet, weil in ihm der »Inlandprimat« dominiert, Ausländerkinder durch Sprachvermögen und meist geringen Sozial- und Integrationsstatus defizitär erscheinen müssen und so ein Empfinden für die Gleichwertigkeit von Kulturen weitgehend nicht zustande kommt.[26] Das Schulumfeld verstärkt allein schon durch die aggressive Botschaft gefährlicher Sprachbilder (»das Boot ist voll«, »Asylanten-Flut«, »Zeitbombe« u.a.) den Diskriminierungseffekt. Eine Kultursituation, die sich etwa in Konzertsälen, Theatern, Bibliotheken und Kunstgalerien völlig anders darstellt, wo das außerdeutsche Erbe sehr viel selbstverständlicher ist. Was in derartigen Kulturinstitutionen bewußt vermieden wird – die Reduktion auf Deutsches –, bestimmt jedoch weitgehend unsere Alltagsmentalität. Insofern haben wir es mit einer gespaltenen Kultursituation zu tun.

Sofern Schule in dem allen überfordert ist, hätte sie zumindest ansatzweise Beziehungen zu vermitteln, um Annahme- und Akzeptanzerfahrungen für die Betroffenen zu ermöglichen. Freiräume und Freizeiten, Projekte, Aktionen und Reisen mit interkulturellen und intergenerationellen Begegnungen sind in anderen strukturellen Gegebenheiten dafür vermutlich eher gegeben als unter den Bedingungen konventioneller Schule. Dennoch: Im Unterschied zu Familien, Verbänden und Kirchgemeinden hätte die Schule die Chance, daß sie die meist erheblichen sozialen, weltanschaulichen, kulturellen und ethnischen Unterschiede des Schulumfeldes zusammenfaßt, die gesellschaftliche Situation darin unmittelbarer spiegelt und die Schule oder Schulgruppe durch ihre Zusammensetzung sich dabei selbst zum Thema wird. Aber in welchem Maße läßt der Schulalltag mit seinen Zwängen diese Situation nicht nur als zu tragende Last, sondern als Chance für unmittelbare Kulturbegegnung zu?

Wo religionspädagogische Bemühungen solche Begegnungen mit Fremden und dem (auch konfessionell) Fremden anstreben und dabei die Realitäten der Gruppe selbst zum Thema gehören, verringert sich der Wissensvorsprung des Lehrenden, weil die vorhandenen unterschiedlichen Erfahrungen in der Gruppe zählen und erzählt werden können. Kunstunterricht wäre hierbei von Bedeutung, und Gestaltungsversuche legen sich nahe, in denen Kinder und Jugendliche »ihren Ängsten und

26 *H. Bausinger,* Migration aus der Sicht der Sozialwissenschaften, in: K. Barwig und D. Mieth (Hg.), Migration und Menschenwürde. Fakten, Analysen und ethische Kriterien, Mainz 1987, 13ff.

Bedrängnissen, aber auch ihrer Faszination zum Themenkreis Gewalt, Ausländerfeindschaft und Neofaschismus gegenständlich Ausdruck« geben könnten.[27] »Runde Tische« als Elemente demokratischer (Schul-) Kultur hätten in Klassenräumen Bedeutung, zumal, wenn die Beziehungsmuster der Lerngruppe von Spannungen dieser Art betroffen sind. Lernvorgänge müssen an dieser Stelle kaum künstlich vorkonstruiert werden.

Bei einer Thematik, in der Religionspädagogik und Sozialpädagogik sich ohnehin zueinander wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse verhalten, wird es nötig, schulische und kirchliche Lernorte für Umfelderfahrungen im Ort oder Stadtteil zu öffnen, Beziehungen zu hier Tätigen aufzunehmen und das Sonderweltdasein vorhandener Lernorte zu entgrenzen.

Wenn es um gewalttätigen Extremismus und seine Siegermentalitäten geht, kann die Rolle des Fernsehens nicht ausgeklammert werden, das solche Emotionen durch permanente Brutalisierungsprogramme massenwirksam stützt. Dabei dürfte sich nicht nur die durch das Medium gegebene Erziehung zur Passivität und das durch ständige Gewöhnung veranlaßte Abtrainieren von Empathie mit den Gewaltopfern - als Abendbrotunterhaltungsprogramm - auswirken, sondern die indirekt vermittelte verkehrte Welt-Anschauung: Der Raffiniertere und Schießschnellere im Film gewinnt fast immer; Gewalt löst alle Probleme, und die Opfer und ihr Schicksal werden ausgeblendet. Oder will uns das Fernsehen unfreiwillig so in aller Entstellung dennoch beibringen, daß der uns vorgeflimmerte Durchsetzungs- und Stärkekult unsere Welt letztlich zeigt, wie wir sie in Erfahrung bringen? Gründe, die dafür sprechen, derartige Programme mit ihren »Botschaften« auch unterrichtlich zu untersuchen.

Daneben bleiben andere unterrichtliche Aufgaben für Religionsunterricht und kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendliche bestehen. Um prophylaktisch fremdenfeindlichen Infizierungen vorzubeugen und Gewaltfaszinationen und Mythenbildungen zu entzaubern, wäre z.B. bewußtzumachen, wie gering allen Bedrohungsszenarien zum Trotz der tatsächliche Ausländeranteil in den neuen Bundesländern ist[28], welche erheblichen Migrationsquantitäten um 1945 im zerstörten Deutschland bewältigt wurden und daß in einer Welt zunehmender Interdependenzen und Verflechtungen die ideologiegestützten »Mauern« und Ausgrenzungen immer anachronistischer werden. Leicht ist zu zeigen, daß die deutsche Kultur ihre Prägungen weitgehend den Impulsen anderer Landschaften verdankt, daß gerade die deutsche Geschichte von überschaubaren regionalen Identitäten lebt und das Nationalstaatliche ein junges Produkt – aber ein gefährlich zu instrumentalisierendes – deutscher Geschichte ist.

Wenn es um den spezifischen Beitrag christlichen Glaubens in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen geht, wären biblische und andere Zeugnisse christlicher Überlieferung nach dem Orientierungspotential zu befragen, das sich in ihnen als »geronnene Erfahrung« verdichtet hat. Dabei könnten die damaligen Konflikte, denen sich diese Zeugnisse verdanken, eine didaktisch wichtige Verfremdung zu unserer Situation

27 *I. Rovó* und *G. Schreiner,* Mit ausländerfeindlichen Jugendlichen Gespräche am Runden Tisch führen? Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule, Pädagogik und Schulalltag, 48 (1993) 427.

28 So betrug z.B. der Ausländeranteil im Freistaat Sachsen 1993 - Studenten und Asylbewerber mitgerechnet - lediglich 1,2% der Gesamtbevölkerung (epd Landesdienst Ost 63/1993,6 vom 12.08.1993).

bieten. Die biblischen Texte verschweigen dabei das Schuldigwerden nicht, lassen Kriterien erkennen und zeigen die Geschichte »von unten« – sogar wo sie von Königen handeln – aus der Sicht der »Mühseligen und Beladenen«, der Abgeschriebenen und Ausgestoßenen. Das Kreuz selbst ist das Gegenzeichen zu Gewaltfaszination und neuer Sündenbockproduktion. Insofern läßt sich an solchen Überlieferungen »das Alphabet der Hoffnung buchstabieren« (*I. Baldermann*), wenn auch die Wirkungsgeschichte dieser Überlieferung immer wieder solche Hoffnung verstellte und Fremdheiten, Ausgrenzungen und Sündenbock-Opfer herstellte.

Derartige unterrichtliche Erkundungsprozesse haben in den unterschiedlichen Lernort-Zusammenhängen von Schule und christlicher Gemeinde Bedeutung, wenn sie nicht als bloße Bibeltextablieferung und kirchliche Pflichtübung – zumal in der Schule – in Szene gesetzt werden. Die Überlieferungen selbst zeigen (vergangene) Erfahrungen, die neue Erfahrungen ermöglichen wollen. Deshalb sind die Texte an den Folgen interessiert, die sie auslösen – als Fortschreibung in Bestätigung, Ergänzung, Einspruch oder Widerstand.

Sinnvoll sind solche Erschließungen und Fortschreibungen freilich nur unter der Voraussetzung, daß sie eingebettet sind in die umfassende Vergewisserungserfahrung junger Menschen: »Die Welt, und das heißt: meine Umwelt, in der ich lebe, auch die Schule, ist nicht fertig. Ich kann etwas an ihr verändern. Ich kann eingreifen. Ich kann Spuren hinterlassen. Mein Beitrag ist wichtig. Ich werde hier gebraucht.«[29]

*Abstract*
Notwithstanding the use of fascist idols right-extreme violence cannot be causally deducted from National Socialist attitudes. The causes are rather much more the increasing social differentiation processes of society in which the individual tries to compensate its experience of desintegration and unworthiness by status-assuring self-upgrading within a violent group identity. Against that it seems not to be sufficient just to refer, in the context of education, to the biblical intention of overcoming hostility and to God's universal shalom. On the basis of these theological conditions it is rather important to offer the experience of acceptance and participation in an unfinished environment to the individual.

29 *G. Becker,* Über das Lernen von Gewaltverzicht und Friedfertigkeit, Neue Sammlung 33. (1993) 328.

3.2

Christoph Bizer

# Die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts

## Zur evangelisch-religionspädagogischen Diskussion in Niedersachsen[1]

### 1 Ein Ratschlag aus Braunschweig

Nach Jahren trügerischer Ruhe ist die Diskussion aus den 60er, 70er Jahren wieder da. In Niedersachsen begann sie mit einem Diskussionspapier vom Februar 1991; es plakatierte die alte Frage aufs neue: »Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule?« »Braunschweiger Ratschlag« nannte sich die Vorlage[2] und erhob mit der Perspektive von der Schule auf den Religionsunterricht einen geradezu reformatorischen Anspruch.

Mit dem »Ansbacher Ratschlag« hatte 1524 die Herausbildung evangelischer Bekenntnisse begonnen. Diese Konnotation besagt: In der Tradition, in der damals A wie Ansbach gesagt wurde, ist heute B wie Braunschweig zu sagen. Bekenntnis: mutig die neuen konstitutiven Bedingungen für die Religionsausübung bestimmen? Aber es ist doch schon B gesagt gewesen, 1934 unseligen Angedenkens, von W. Elert und P. Althaus, in einem Ansbacher »Ratschlag«: »Als Christen ehren wir ... jede Ordnung ...« und »... ist die Kirche vor die Aufgabe gestellt, ihre eigene Ordnung immer aufs neue zu überprüfen ...«. Dazwischen freilich: »... danken wir als glaubende Christen Gott dem Herrn, daß er unserem Volk in seiner Not den Führer als ›frommen und getreuen Oberherrn‹ geschenkt hat.«[3]

Das Zitat Städtenamen + »Ratschlag« hebt 1991 das Ausgeführte augenzwinkernd durch doppelte Archaisierung auf, macht dem Leser die Allgemeingefährlichkeit lutherischer Berufung auf Tradition sinnfällig, lockt ihn zugleich – und zwar in ihrem Namen – auf den Boden des Vernunftarguments und zielt in dieser Weise als »Ratschlag« auf die Verbindlichkeit des öffentlich geführten Diskurses. So gepflegt geht es unter niedersächsischen Lutheranern zu!

1 Für den Rahmen, in den diese Diskussion eingebettet ist, verweise ich auf den Literaturbericht von *H.F. Rupp*, Religionspädagogik 1992, in: JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 204-211.

2 *M. Hahn*, *M. Linke*, *H. Noormann* (verantwortlich für die Formulierung), Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? Braunschweiger Ratschlag vom 8. Februar 1991 aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Reinhard Dross. Am bequemsten zugänglich im Themenheft »Religionsunterricht und Konfessionalität«, EvErz 45 (1993) 10-22.

3 *K.D. Schmidt* (Hg.), Die Bekenntnisse und grundsätzlichen Äußerungen zur Kirchenfrage, Bd 2: Das Jahr 1934, Göttingen 1935, 102-104.

Zum Vergleich: Der Schleswig-Holsteinische Religionslehrerinnen- und Religionslehrerverband brachte es in diesem Zusammenhang nur zu einer »Stellungnahme« (»Religionsunterricht in Gefahr«, Juni 1991); die Brandenburger ließen ihr Ministerium ein »Grundsatzpapier« mit lebensreformerischem Imperativ herausgeben (Gemeinsam leben lernen. Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religion«, Oktober 1991), und die Vereinigung evangelischer Religionslehrer in Hamburg e.V. gab ihrer Verlautbarung im Februar 1993 staatstragend den Rang einer Denkschrift: »Memorandum zum Religionsunterricht«.[4]

Was ratschlagen die Braunschweiger, wovon gehen sie aus, wie argumentieren sie? Die Autoren werben für eine Position; sie haben sich zu einem *Wir* zusammengeschlossen.[5] Positionalität bedingt Personalität. Dieses *Wir* erlebt Schule und Religionsunterricht. Es legt seine Erfahrungen gegliedert dar und öffnet sie kommunikativ. Es macht von religionspädagogischer, soziologischer, kirchenamtlicher und theologischer Literatur Gebrauch; im Spiegel von Wissenschaft reflektiert es seine Situation auf gegenwärtiges und zukünftiges Handeln. Das *Wir* läßt den Leser an Ratlosigkeiten und Schlüssen, an Erwägungen und Abwägungen teilhaben und lädt ein, gegenwärtig gelingende (folglich von mißlingender unterschiedener) Praxis pragmatisch aus den Fesseln von Hemmnissen zu befreien und perspektivisch in mitgestaltete Zukunft zu überführen. Mithin: der Ratschlag bildet den Unterricht ab, den er meint.

Das wirkt auf das Papier zurück. Die Unabgeschlossenheit der Urteilsbildung, die Betonung der Subjektivität (»Wir erleben«) und die kommunikative Offenheit geraten teilweise in das Licht bemühter, strategisch kalkulierter Anpassung.

Das zentrale Hemmnis sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, näherhin die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit »den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7,3 GG), durch die der Unterricht »in eine kontraproduktive Spannung geraten ist« (10). Nach der Erwägung eines ersten Lösungsvorschlages (Verfassungsänderung, Allgemeiner Religionsunterricht nach Balz-Otto und Otto 1991) und eines zweiten (durch Neuinterpretation von Art. 7,3 GG ein Lernbereich »Religion, Ethik, Philosophie«, nach Doedens), der am Widerstand der Kirchen scheitern dürfte, lautet pragmatisch der dritte Vorschlag, mit den Kirchen die Verfassungsbestimmung interpretativ so fortzuentwickeln, daß der Religionsunterricht sich interkonfessionell, interreligiös/interkulturell auf die Lebenswelt der Schüler hin öffnet: ein Religionsunterricht, der (noch?) auf der Grundlage von Art. 7,3 GG seine »Offenheit« programmatisch und verbindlich erklärt und so die »Einladung ... für alle« Schülerinnen und Schüler glaubwürdig aussprechen kann.

4 Alle Dokumente: EvErz 45 (1993) 22-25.25-29.29-34.

5 Für diese charakteristische Darstellungsform ist auch auf das Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, Religionsunterricht in der Schule, Sept. 1992, zu verweisen, u.a. in: EvErz 45 (1993) 34-44. Die 12 Thesen sind nach dem Schema »Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der ... Deshalb soll er / braucht er / muß er« aufgebaut.

## 2 Der Ruf nach einem »Allgemeinen Religionsunterricht«

»Allgemeiner Religionsunterricht«, »Religionsunterricht für alle« hier als Programm – und dort Art. 7,3 GG als unverrückbarer *rocher de bronce*, vor dem alle neuen Wege enden. Die Fragestellung erinnert an die Ausgangslage Ende der 60er Jahre. Damals hatte der Rat der EKD überraschend schnell auf eine Welle von Abmeldungen der Schüler und Schülerinnen vom Religionsunterricht reagiert und 1971 die »'Grundsätze der Religionsgemeinschaften' nach evangelischem Verständnis« neu interpretiert: anstelle von kirchlichen Lehrsätzen und Dogmen das biblische Zeugnis von Jesus Christus, dessen Auslegung »auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens« geschieht; Auseinandersetzung »mit den verschiedenen geschichtlichen Formen des christlichen Glaubens« und »mit nichtchristlichen Religionen« und »Überzeugungen«, »um den eigenen Standpunkt und die eigene Auffassung zu überprüfen« und »Andersdenkende zu verstehen«; schließlich eine pädagogische »Gestaltung des Unterrichts«, die »Interpretation« und »Dialog« einübt.[6] Das war für die damalige Zeit ein beachtlicher Kompromiß, der den damals gelingenden evangelischen Religionsunterricht gestützt und tendenziell auch für »Andersdenkende« geöffnet hat.

Bei Betrachtung der Oberfläche scheint diese Lösung zwanzig Jahre lang gehalten zu haben; eine lange Zeit. Unter der Oberfläche hat sich in dieser Zeit vieles verändert: die Schulwirklichkeit und das Selbstverständnis der Schule; das faktisch wirksame Verständnis von Bildung zielte zusehends auf die Schwerpunkte Ausbildung und gesellschaftliche Verwertung. Die gesellschaftliche Konstruktion von Jugend hat sowohl den Anpassungsdruck als auch Freiheit und Last der Individualität verstärkt. Die Erosion des evangelischen Landeskirchentums hat konfessionelles Bewußtsein in der Schülerschaft nahezu schwinden lassen. Das Auseinandergehen der Schüler in jeweils ihre Sparten von »Religion« und die wachsende muslimische Minderheit in der Schülerschaft hat durch seine wirksame, immer wiederholte inartikulierte Sprache eine eigene Wahrheit geschaffen, nämlich, daß »Religion« in der Schule in einen Rahmen von Partikularität gehöre.

Die Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts hat sich im System der Schule schleichend verändert – Unterschiede von Ort zu Ort und von Schule zu Schule eingeräumt. Die pädagogischen, theologischen und psychischen Anforderungen an die Religionslehrer und -lehrerinnen sind für diejenigen gewachsen, die das Fach engagiert unterrichten und falscher Routinierung widerstehen. Die Schere zwischen eigener Religio-

6 Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 7. Juli 1971. In: *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, Gütersloh / Heidelberg 1972, 119ff, 124. Vgl. die entschiedene Wiederaufnahme des damaligen Textes bei *K.E. Nipkow*, Religionsunterricht und Konfessionalität im religiösen Pluralismus. Evangelisches Verständnis und pädagogische Verantwortung, in: Glaube und Lernen 8 (1993), 146-157.153f. »Vermittlung des christlichen Glaubens« hat im EKD-Text auf dem damaligen hermeneutischen Hintergrund eine Bedeutung wie: Einführung und Aufscheinen lassen von dem, worum es bei christlichem Glauben geht.

sität und im Unterricht bearbeitbarer Religion hat sich weiter aufgetan. Geprägte Formen, an denen evangelisches Christentum in seiner Spezifität wahrgenommen und gestaltet werden könnte, stehen dem Unterricht immer weniger zu Gebote; allein die Widerstände, die vor einer unterrichtlichen Bezugnahme auf die Bibel zu überwinden wären! Vorausgesetzt, ein Religionslehrer hat ein Verhältnis zu seinem eigenen Christentum, dann pflegt er es in seinem Beruf, indem er es *nicht* artikuliert. Er wird es in seiner Gesinnung oder in seinem Engagement für die Schülerinnen und Schüler suchen. Es findet keine Gestalt. Die Selbstorganisation der Kirche unterstützt den Religionsunterricht fachlich, für die Religionslehrer und -lehrerinnen selbst hat sie kein Organ entwickelt.

»Allgemeiner Religionsunterricht« – wenn die Generation der Fünfzigjährigen in dieser Lage die alte Parole von damals hört, verbindet sie damit die Erinnerung an die auch in den 60er Jahren lange verschleppte Krise; sie erinnert sich an schnellen und langsam verlöschenden ideologischen Aufbruch und schließlich an langwieriges Lernen, das glatte theoretische Konzepte und widerspenstige Schul- und Kirchenwirklichkeiten pragmatisch übereinbringen mußte. Die Parole löst die besorgte Frage aus: Ist die Krise wieder da?[7]
»Allgemeiner Religionsunterricht« – die jüngere Generation hört die Parole heute neu. Die strukturellen Probleme des Religionsunterrichts, die sie im Schulalltag durch persönlichen Einsatz ausgleicht oder ausgleichen müßte, werden durch das Wort z.T. benannt und in eine schulpolitische Handlungsperspektive gerückt. Nur Art. 7,3 GG und die kirchlichen Oberbehörden scheinen entgegenzustehen!

Der Anstoß aus Braunschweig hat in dieser Konstellation in Niedersachsen gewirkt. Das war vorbereitet durch die Diskussion um die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, speziell in Brandenburg. Die diesbezüglichen (westdeutschen!) Voten von Balz-Otto / Otto und Stock sind für den Braunschweiger Ratschlag wichtige Bezugsgrößen. Verstärkend wirkte auf die regionale Diskussion vor allem das Hamburger Memorandum ein, sowohl Hamburg als auch Braunschweig haben die Diskussion ihrer Vorlage auch selbst organisiert. Die kommunikative Strategie gehört mit zum Geschäft. In Hamburg fand eine Akademietagung statt (Oktober 1992)[8], in Braunschweig ein Symposion (Nov. 1992)[9], an dem neben Lehrern und Lehrerinnen vor allem geladene Vertreter von Schul- und Kirchenbehörden, von Instituten und Hochschulen teilgenommen haben. Ein Schwerpunkt der niedersächsischen Lehrerfortbildung auf interkulturellem Lernen verstärkte – zumal in Fortbildungsveranstaltungen – die Konnotation »interreligiös«. Dagegen setzten das Religionspädagogische Institut in Loc-

7 Nur ein Beleg für viele: *K. Goßmann*, Religionsunterricht in der Diskussion, in: CI-Informationen. Mitteilungen des Comenius-Instituts 1/1993, 1: »1990 ...: ›Der (westdeutsche) Religionsunterricht ... in keiner Krisensituation‹ ... Spätestens seit 1990 ... eine Diskussion ..., die diese Krise aufdeckt.«
8 Dokumentiert in: EvErz 45 (1993) 145-211.
9 Dokumentiert in: AevRU(H) 51/1993, 17-118.

der katholischen Kirche über engere Kooperation. Über die Verhandlungen ist auf einer Synode berichtet worden.[11]

## 3 Das Bild von der Kirche

Würden die Kirchen heute die »Übereinstimmung« des Religionsunterrichts mit ihren »Grundsätzen« aufgeben, hätten wir morgen einen »allgemeinen Religionsunterricht« an den Schulen. Er wäre rechtlich so konstruiert, daß sich kein Schüler und kein Lehrer davon abmelden könnten. »Religion« wäre inhaltlich von den Bindungen an die Kirchen befreit, aber zugleich durch die Brille der allgemeinen Schulgeistigkeit gesehen und in diese eingeordnet. Die schulinternen Schwierigkeiten wären beseitigt. Überdies wären viele Lehrerstunden und -stellen eingespart, weil sich die Parallelität der konfessionellen Religionsunterrichte nebeneinander und zum alternativen Unterricht erübrigte.
Auch das Braunschweiger Papier verhält sich bei aller Sympathie zum »Allgemeinen Religionsunterricht« Otto'scher Prägung zögerlich. Die Rückbindung an die Grundsätze der Kirchen gewährt innerhalb der Schule – auch – einen Freiraum gegen gesellschaftliche »Herrschaftsansprüche« und staatliche Instrumentalisierung der Bildung. Diese Freiheit kommt dem pädagogischen Handeln der Schule im Ganzen zugute. Nicht an systematisch tragender Stelle, aber doch deutlich genug, wird in Anlehnung an *J.B. Metz* die Zukunftsperspektive erwogen, daß »wir« eines Tages »die Freiheit des Glaubens auf der Grundlage der biblischen Überlieferung im Zusammenhang von Zeugnis und Dienst der Kirche auch in der Schule (wieder) als wertvolles Gut zu schätzen lernen« (15f).

Die im Zitat genannte Kirche ist nicht die landeskirchlich verfaßte, sondern ein »Christentum« (12f), das in einem »Erneuerungsprozeß die Inspirationskraft der biblischen Überlieferung wiederentdeckt, um die Irrationalismen unserer Lebensverhältnisse zu erkennen und ihnen entgegenzutreten« (13), in ökumenischer Geschwisterlichkeit. Religion ist »als kritisches Potential« (12) zu sehen. Das gilt nicht für die Kirche, die für sich Rechtsräume in Anspruch nimmt. Die ›Landeskirche‹ und die erneuert-inspirierte Kirche stehen nicht in einem dialektischen Verhältnis, sondern in einer prospektierten zeitlich-linearen Abfolge. Ist begrifflich hier die alte Antithetik von einer ›Kirche des Geistes‹ und einer ›Kirche der rechtlichen Verfaßtheit‹ im Spiel?

Ich bitte den strapazierten Leser, den Braunschweiger Ratschlag mit mir noch auf sein Kirchen- und Christentumsverständnis hin zu bedenken. Es treten dabei wieder für religionspädagogische Diskussionen typische Elemente zutage.

10 *B. Dressler*, Stellungnahme zum Braunschweiger Ratschlag, Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 1/1991, 32-35.
11 *E. Kampermann*, Zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Bericht vor der Landessynode im Mai 1993, Loccumer Pelikan 2/1993, 39-41.

## 4 Das Braunschweigische christliche Wir

Das Wir, das in der Braunschweigischen Vorlage formgebend spricht, redet als »wir Christen« (13). Dem *Nos christianum* steht ein angeredetes »Sie« gegenüber: »die Kirchenleitung und die Landesregierung« (17). Das Wir bittet die Sie »nachdrücklich«: »Öffnen Sie die trennenden Schranken zwischen Schüler/innen evangelischer, katholischer und anderer Konfession«. »Befreien Sie Kolleg/innen aus der Rechtsunsicherheit ...«. Das Nos Christianum bittet die Mächtigen für Getrennte und Rechtsunsichere, interzessorisch (wie in der alten Dogmatik Christus Gott-Vater).

Die Bitten stehen zur Realität in einem Unverhältnis. Die Schüler werden in verschiedene Religionsunterrichte geschickt; das ist deshalb ärgerlich, weil sie sich glücklicherweise nicht durch Schranken getrennt wissen. Die rechtlichen Regelungen für die Teilnahme am Religionsunterricht der jeweils anderen Konfession sind derart unsinnig, daß sie oft mit stillschweigender Duldung sogar bischöflicher Oberbehörden unterlaufen werden: Aber ist »Rechtsunsicherheit« in diesem Zusammenhang nicht ein starkes Wort?

Ich interpretiere das Pathos so: Das christliche Wir intercediert aus *theologischen* Gründen, es nährt sich aus dieser Aufgabe. Manche Steine des Ärgernisses in diesem Papier finden so ihre Erklärung: das Bild von einer Kirchenleitung, die den Religionsunterricht dogmatisch normiere, als Verfassungsprivileg (zur Nachwuchsgewinnung) zäh verteidige und der »Vielfalt gesellschaftlicher Denkrichtungen ... mit katechetisch-affirmativer Attitüde begegnen« wolle[12] (13).
Im Gegensatz dazu liegt dem »Wir« daran, »die christliche Botschaft im gleichberechtigten Dialog mit alten und neuen Botschaften für ein gelingendes Leben zur Geltung zu bringen« (15): die starken suchenden Persönlichkeiten, die sich ohne institutionelle Sicherungen, der Lebensdienlichkeit verpflichtet, aufs Spiel setzen. Der Religionsunterricht ist als Ort der konkurrierenden dialogfähigen freien Geister konzipiert und erscheint selber, auf sich gestellt, als eine Art Kirche des Geistes. Er muß – der urchristlichen Botschaft verpflichtet – die Zusammengehörigkeit aller Menschen selber abbilden (14) und deshalb in der Geste des Selbstverzichts allen alles sein.

Entsprechend die Analyse von Christentum. Es ist in seiner Gestalt als »Konvention« »Konfessionsbewußtsein« und darüber hinausgreifend als ein Umfeld von »Lebensorientierung« aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgezogen, »tendenziell« zur »Fremdreligion« und zu *einer* Stimme »im Konzert pluralisierter und individualisierter Lebensentwürfe« geworden. Diesem polyphonen Konzert gelte das Interesse der Schüler. Ihre »Neugier« richte sich »weniger auf den Gott der Protestan-

12 B. Dressler (vgl. Anm. 9) hat sich darüber zu Recht empört.

ten und Katholiken (oder der Christen überhaupt) als vielmehr auf die grundsätzliche und kritische Frage nach der befreienden Kraft religiöser Deutungen ihrer Hoffnungen, Ängste und Konflikte« (11f).

Ich lese genau: »Befreiende Kraft« ist nicht Schülersprache, sondern Sprache des christlichen Wir. Es setzt hier Kirchensprache voraus. An die Stelle der »befreienden Kraft des Evangeliums« ist die der »religiösen Deutungen« getreten. Hingelenkt auf die Existentialien deuten die Schüler sich selbst, indem sie grundsätzlich und kritisch nach der »Kraft« fragen, die eingebrachten religiösen Deutungen innewohnen könnte. Woher beziehen die Autoren dieses »befreiend«? Ist Befreiung durch Kritik gemeint? Und wo, bitte, lägen ›gegenüber‹ von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi die Kriterien der Kritik? Ich könnte mir vorstellen, daß an dieser Stelle Befreiungserlebnisse der Autoren, die weiland auf Universitäten die existentiale Interpretation gewährt hat, zum Postulat für die Schülerneugier geworden sind.[13]

Das Evangelium ist evangelisch ohne Deutungsarbeit nicht zu haben; aber religiöse Deutungsformulare implizieren nicht das Evangelium, weil es ohne den konkreten Vorgang seines Zukommens auf Menschen nicht zu haben ist. Die Autoren hingegen gehen noch 1991/92 von einem Christentum aus, das an Überzeugungen, Deutungen und reflexiven Dialogen festgemacht ist. Ekklesiologisch konzipieren sie Kirche antiinstitutionell-liberal. Das protestantisch bewußte Wir lebt davon, daß es sich an der institutionellen Kirche abarbeitet, der es sich geschichtlich verdankt.

Es ist nicht in Frage zu stellen, daß Religion methodisch zu befragende konkurrierende Deutungsformulare enthält. Das Problem ist, wie unterrichtlich-elementar Inhalt und Grund aufweisen, aus dem sie entwickelt werden. Die Braunschweiger Vorlage abstrahiert trotz ausführlicher Rede von »Erfahrung« (19f) von den sperrigen Elementen konkreter Religionsausübung: von Begehungen wie z.B. Beten und Segnen, von der Macht von Symbolen und der Kraft von Riten, obwohl formalpädagogisch unter der Rubrik »Erfahrung« der Rahmen für entsprechendes Lernen skizziert ist (19f). Das Spannungsverhältnis von evangelisch-christlicher Religion und Schule wird tendenziell nivelliert. Religion ist dem Wirklichkeitsverständnis der Schule und deren Geistigkeit eingepaßt. Es wird von der Schule auf Religion hin, aber nicht gleichzeitig von gegenwärtig gelingend ausgeübter Religion auf die Konzeptionen von Schulehalten hin gedacht.

13 Zu dieser Deutung paßt der hohe Stellenwert, den die Autoren der biblischen Überlieferung einräumen. Die existentiale Interpretation konnte bei ihren Jüngern voraussetzen, daß an Kreuz und Auferstehung etwas dran sei, und hat dann »kritisch« interpretiert. Vgl. die Argumentation im geradezu orthodoxen Schema von notitia und assensus: Das Christentum besteht aus Fakten (das Faktum der versöhnten Welt), die »anzunehmen« und dann »in einer lebendigen Beziehung zu leben« sind (14 im Zitat von *G. Casalis*).

## 5 Der evangelisch-religionsgemeinschaftliche Grundsatz: die Rechtfertigung des Gottlosen

Die weitere Diskussion fokusierte sich im Problem der Konfessionalität.[14] Der Ertrag, einseitig formuliert in der theologischen Färbung meines Christentums: Konfessionen sind nicht verabsolutierte Teilbereiche, deren Integration erst das Ganze ergäbe,[15] sondern sie machen das unfaßbare Ganze perspektivisch zugänglich, durch aktive Gestaltung in unabdingbarer geschichtlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Standortbedingtheit. Wer die Konfession überspringt, erhascht vom Ganzen nicht einmal einen Schemen. Evangelisch-christliche Konfessionalität baut sich von ihrem spezifischen Zugang zur christlichen Religion her auf; sie geht von prinzipieller Glaubens- und Gottlosigkeit der Menschen aus.

Das Evangelium, theologisch modellhaft als »Rechtfertigung des Gottlosen« rekonstruiert, stellt sich als ein kommunikativer Zusammenhang dar, der sich zum »Einsteigen« anbietet. Die verheißende Christusgestalt artikuliert – im Medium von menschlicher Sprache – eine tragende und verläßliche Verheißung von Gott her, so daß an ihr Glauben entstehen könnte. Möglicherweise findet ein Nicht-Glaubender – also ein Gottloser, der keinen Gott hat – daran einen Glauben (und sei es auch nur für einen kurzen Moment) und bringt es damit zum christlichen Gott. Sowohl der Akt des Einlassens auf die Zusage als auch inhaltlich die Verheißung selbst gewähren nicht nur Freiheit und sind in dieser Weise erfahrbar, sondern sie machen sich selber religiös zu Ursprung und Grund von Freiheit. Die Rechtfertigung gilt »ohne des Gesetzes Werke«, dem Zuhörenden, ›so wie er ist‹. Die später als innere Einstellung beschriebene Toleranz ist hier im Kern des religiösen ›Gottesgeschehens‹ angelegt.

Erfahrung mit der religiösen ›Kultur‹, die hinter diesem Modell steht, erlaubt es dem Nichtglaubenden, sein Nichtglauben zu reflektieren und in weiter getriebener Reflexion mögliches Glaubenwollen überhaupt

14 Nur weniges sei genannt: *H. Noormann*, Konfessionalität des Religionsunterrichts – historische Rechtsfigur oder kritisch-didaktisches Prinzip? Eine unfertige Studie zur historischen Ortsbestimmung eines »ökumenisch verantworteten, offenen Religionsunterrichts für alle«; *B. Dressler*, Was bedeutet Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts für das Rollenverhalten des Religionslehrers? Beides in: AevRU(H) 51/1993, 43-87.88-92. Die Themenhefte EvErz 45 (1993), H. 1 und 2 (mit Beiträgen von *B. Pieroth* [Verfassungsrecht], *R. Zacharias* [Aus der Perspektive des Fachseminars] und von den Pädagogen *G. Becker*, *H.-K. Beckmann* und *P. Fauser*). Ohne Gespür für den Problemdruck in der Schule und mit undifferenzierten Alternativen *H.-G. Pöhlmann*, Indoktrination oder Freiraum? Zur Debatte um die Ablösung des konfessionellen Religionsunterrichts durch einen neutralen Religionskundeunterricht, Loccumer Pelikan 1/1993, 34-36. Eine reife Frucht dieser Diskussion ist der Anm. 6 genannte Aufsatz von *K.E. Nipkow*.

15 *F. Schweitzer*, Problemhorizonte und Perspektiven religionspädagogischer Reform. Fragen zur Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts, in: EvErz 45 (1993) 100-105. Der allgemeine Religionsunterricht denkt »von einem universalistischen Integrationsmodell aus« (104).

wahrzunehmen. Der evangelische Christ ist immer auch Nichtchrist und steht folglich mit allen Nichtchristen in Solidarität.
Die Reflexion erstreckt sich auf das Ich und zugleich auf die konkrete Gestalt der »im Namen Christi« ausgearbeiteten, ihm zukommenden Verheißung. Das Ich beteiligt sich daran, daß die Verheißung und ihr Gott diejenige Gestalt bekommt, die sein spezifisches Glaubensbedürfnis aufnimmt und vertieft: Das ›allgemeine Priestertum‹ aller, die Glauben wollen, begründet eine Mitverantwortung für das eigene Glauben oder Nichtglauben.

Das ist der Punkt, an dem konkrete christliche Religionsausübung und moderne Subjektivität und Reflexivität übereinkommen. Von hier her ist das Einlassen auf Religion ein Vorgang von Bildung und Selbstkultivation. Das ist auch der Punkt, an dem kirchendistanzierte Volkskirchlichkeit, die aus weiter Ferne damit rechnet, daß ein tragend-verläßlicher Gott einmal wichtig gewesen sei und wieder werden könnte, als evangelisches Christentum mit der Kirche locker verbunden bleibt – und sich auch noch weiter entfernen kann.

Auf diesem Grundriß behauptet die an ihre Grundsätze gebundene evangelische Kirche, daß ›ihr‹ konfessioneller Religionsunterricht ein »Religionsunterricht für alle« sei. Er setzt nicht Gläubigkeit voraus, auch nicht beim Lehrer. Aber er arbeitet mit allen, die sich dazu verstehen, daß an der jeweiligen gesellschaftlichen und biographischen Situation und im »Dialog« mit dem umgebenden Spektrum von Religion mögliche Glaubenssehnsucht und mögliche verantwortbare Verheißungen auf Glauben hin Gestalt bekommen. Damit wird »Religion« gelehrt. Ein evangelischer Religionsunterricht, der nicht so angelegt ist, daß er nach Anlage und Durchführung »für alle« sein kann, hat sich von seiner konfessionellen Grundlage entfernt, sei es in missionarischem Eifer, sei es in Verliebtheit in Säkularität. Soweit das Modell.

## 6 Der evangelisch-katholische Religionsunterricht

Das evangelische Christentum ist dafür verantwortlich, daß das Profil seines Religionsunterrichts in der Schule deutlich bleibt. Die Weite seines Religionsunterrichts ist in der Schule nicht über alle Zweifel erhaben. Evangelisch – katholisch – muslimisch: Werden die Religionsunterrichte laufend durch Organisation und Recht als partikulare »Bereiche« definiert und von Schülern und Lehrern so verstanden, ist die Organisationsgestalt zu ändern; sie präjudiziert das unterrichtete Christentum inhaltlich. Von der evangelischen Seite wird der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als überfällig angesehen. Das ist zu wenig und zu unverbindlich. Auch widerstrebende bischöfliche Oberbehörden kommen um einen gemeinsamen evangelisch-katholischen Religionsunterricht nicht mehr herum. Wenn sie sich jetzt verweigern, gefährden sie die gültige Verfassungsgrundlage für den Religionsunterricht

insgesamt und arbeiten faktisch einem Allgemeinen Religionsunterricht in die Hände.

Zusammenfassend drei wesentliche Gründe:

1. Das pädagogische Credo der modernen Schule heißt Reflexivität: aus vielen Optionen für sich begründet wählen und die Wahl diskursiv verantworten. Der konfessionelle Unterricht wird als Reduktion vor Augen liegender Lernoptionen wahrgenommen. Wenn »Luther« unterrichtlich nicht zugleich von evangelischen und katholischen Schülern erarbeitet wird, wird »Luther« von vornherein mit »Dogmatismus« identifiziert. Die Unterrichtsorganisation insinuiert, katholische Schüler z.B. seien nicht in der Lage, ihr Verständnis der Messe gegen etwaige Mißverständnisse einer evangelischen Lehrerin durchzusetzen.

2. Die konfessionelle Trennung der Religionsunterrichte beschädigt das Bild des Religionslehrers, als sei er nicht fähig, sich in andere christliche Konfessionen einzuarbeiten, einzudenken, einzufühlen – bis an die natürlichen Grenzen. Dieses Bild prägt rückwirkend wieder die Religionslehrer. Wer von ihnen versteht sich auf das je andere Christentum? Neue Anstrengungen in Lehrerausbildung und -fortbildung stehen an.

3. Die getrennten Religionsunterrichte werden den Verdacht nicht los, eben doch der kirchlichen Nachwuchspflege zu dienen. Die katechetischen Aktivitäten evangelischer Kirchen verweisen in ihrer Kümmerlichkeit stumm auf den Religionsunterricht: Er sei es, der im Grunde kirchlich zu sozialisieren habe. Wer denn sonst? Ein Teil der religiösen Sprachlosigkeit des evangelischen Religionsunterrichts hängt damit zusammen, daß die Kirche in ihrem Umfeld nicht öffentlich Auskunft gibt, was es denn um sie als Kirche sei. Sie fällt hinter die Differenzierung von Predigt und Unterricht zurück; Lehrer und ältere Schüler sind kirchlich ohne Gesprächspartner. So wirkt Art. 7,3 GG faktisch doch als Privileg, das eigene Anstrengungen erspart. Dagegen verstehe ich heute Art. 7,3 GG als Begründung einer Treuhänderschaft. Ein gemeinsamer evangelisch-katholischer Religionsunterricht, den die Rückbindung an die (verschiedenen) »Grundsätze« verpflichtet, unterrichtet Religion kompetent von innen her und bleibt doch jederzeit von anderen Standpunkten her reflexiv. Evangelisches und katholisches Christentum öffnen sich damit in ihren Zugangsweisen zu sich und zur gemeinsamen Lebenswelt pädagogisch zur Exemplarizität.

Aus diesen Gründen kann das Ziel nicht die Zusammenarbeit zwischen Fachkonferenzen und interkonfessionelle Lehrerfortbildung sein,[16] sondern ein gemeinsamer Religionsunterricht, in dem evangelische Lehrer auch katholisches Christentum unterrichten (und umgekehrt) und sich dabei transparent halten. Nur ein solcher Unterricht kann Religion

16 Das Mäuslein, das am 15. Sept. 1993 aus dem Berge kroch. *Kampermann, E. / Klöppel, W.*, Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen, Loccumer Pelikan 4/4 (1993) 28f.

treuhänderisch für alle Schüler anbieten und dennoch an Art. 7,3 GG zurückgebunden sein. Ingenieure des TÜV prüfen die Autos in staatlichem Auftrag »für alle«. Staatlich geprüfte Lehrer, die im Zusammenhang mit ihrer Religionsgemeinschaft stehen und sich dort für Religion sensibel halten, erschließen in der Schule ihre und andere Religion.
Die Rückbindung des Religionsunterrichts an die Religionsgemeinschaften nimmt die Kirchen in Pflicht. Zu ihrer Treuhänderschaft gehört, daß sie ihre »Grundsätze« ständig auf Schule hin, inzwischen auf gemeinsamen Religionsunterricht hin ausarbeiten, damit sich nicht weniger grundsätzliche kirchentümliche Gewohnheiten unter sie einschleichen. Die Grundsätze sind dem kollegialen Mitdenken der »andersgläubigen« Religionslehrer nachvollziehbar zu halten und von den Kirchen – wie längst üblich – der eigenständig verantworteten pädagogischen Vermittlung anzuvertrauen. Den Kirchen wird durch einen gemeinsamen Religionsunterricht die Entscheidung, sich unterrichtbar zu halten, neu abverlangt.

3.3

Götz Doyé

# Religion in der Schule

## Anfangserfahrungen in Brandenburg

Mit Beginn der Wiedererrichtung des Landes Brandenburg wurde durch die Kirchen[1] mit Blick auf die Verfassung und das Schulgesetz die Geltung von Artikel 7 III GG eingefordert. Bereits im Juli 1990[2] hatte die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (EKiBB) sich in einem Beschluß der Kirchenleitung dafür ausgesprochen, Religions- und Ethikunterricht als alternative Pflichtfächer in den Schulen Brandenburgs einzuführen. Das zuständige Landesministerium, speziell die frühere Ministerin Marianne Birthler und in dieser Sache mit gleicher Konsequenz ihr Nachfolger, Minister Resch, wollte bildungspolitisch eine andere Lösung des Themas Religion in der Schule erreichen. Unterschiedliche Rechtsgutachten halten z. Z. offen, ob auch Art. 141 GG für die Regelung des Religionsunterrichtes in Anspruch genommen werden kann oder ob auch für Brandenburg Art. 7 III GG verbindliche Rechtsform ist. Die angestrebte politische Vereinigung der Länder Berlin und Brandenburg ist dabei sicher nicht ohne Bedeutung.
Um »unter Wahrung der unterschiedlichen Rechtsauffassungen und daraus abgeleiteter Positionen zum Religionsunterricht« endlich zum Schuljahr 1992/93 »den Beginn des Evangelischen Religionsunterrichts und die Mitwirkung der Kirche im Modellversuch an Schulen im Land Brandenburg zu ermöglichen«[3], wurde zwischen dem Land und der EKiBB am 9. Juli 1992 ein »Gemeinsames Protokoll« unterzeichnet. Aus diesem Kompromiß ergaben sich für das Schuljahr 1992/93 zwei Formen von

1 Im folgenden wird nur von der evangelischen Kirche gesprochen, da die katholische Kirche bisher keine Übereinkunft mit dem Land gefunden hat und damit für die beginnende Praxis eines RU in Brandenburg ohne Bedeutung ist. Sie arbeitet in dem im April 1993 vom Ministerium berufenen »Gesellschaftlichen Beirat« für den Modellversuch im Beobachterstatus mit.

2 *D. Reiher,* Religionsunterricht im Land Brandenburg, ChrL 46 (1993) 170-172. Reiher zeichnet die Streitgeschichte der Jahre 1991 und 1992 zwischen der EKiBB und dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg nach.

3 »Gemeinsames Protokoll über die Besprechung zwischen Vertretern der Landesregierung von Brandenburg und der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg am 9. Juli 1992 in Potsdam zur Durchführung des Evangelischen Religionsunterrichtes und zur Mitwirkung der Evangelischen Kirche im Modellversuch »Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion« im Schuljahr 1992/93«, abgedruckt im Werkstattheft 9 des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg (PLIP): Lebensgestaltung/Ethik/Religion, Modellversuch in Brandenburg. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis, 1993, 25f.

Religionsunterricht: Religionsunterricht in alleiniger Verantwortung der Kirche außerhalb der Stundentafel, aber in den Räumen der Schule und finanziell vom Land gestützt, und Religionsunterricht im Modellversuch »Lebensgestaltung/Ethik/Religion« (LER).
Da das Gemeinsame Protokoll nur für ein Jahr Vereinbarungen regelte, war eine ungewisse Grundlage für die weitere Gestaltung des Religionsunterrichtes gegeben. So sind die Anfangserfahrungen mit Religion in den Schulen Brandenburgs überlagert von bildungs- und kirchenpolitischen Spannungen. Inzwischen wurde weiter verhandelt und »das Gemeinsame Protokoll vom 9.07.1992 am 6.07.1993 ergänzt und fortgeschrieben. Die EKiBB wird sich danach bis Ablauf des Schuljahres 1994/95 am Modellversuch »Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion« beteiligen. Landesregierung und EKiBB gehen davon aus, »daß Religionsunterricht auch nach Ablauf des Modellversuchs in den Schulen stattfinden wird.«[4]

## Religionsunterricht in der Verantwortung der Kirche

Eine Grundschule in Potsdam, ausgetretene Flure, ramponierte Wände und Türen, insgesamt sehr renovierungsbedürftig: Im hinteren Gebäudeteil nutzt die städtische Musikschule Räume. Bei meinem Gang mit der Tochter durch das Vorderhaus kommen wir an einer offenen Tür vorbei. Es ist kurz vor 15.00 Uhr. Meine Tochter hält mich an. In dem Raum brennt eine Kerze, Poster mit Bibelworten hängen an der Wand, in einer Ecke ist eine Weihnachtskrippe aufgebaut mit Esel und Engeln und allem, was dazugehört. Es ist Adventszeit. Der Raum unterscheidet sich in seiner Atmosphäre deutlich von der schulischen Umgebung. Eine Frau begrüßt uns. Es stellt sich heraus, daß sie eine Katechetin der Stadtgemeinde ist und in dieser Schule seit drei Monaten Religionsunterricht gibt. Der Direktor hat ihr einen eigenen »Fachraum« zur Verfügung gestellt. Die Kinder der Gruppe sind gerade gegangen. In vier Gruppen unterrichtet sie insgesamt 49 Mädchen und Jungen im Anschluß an den Schulunterricht. Auf meine Frage, was sie mit den Kindern im Religionsunterricht mache, verweist sie auf die Adventszeit. Einige Kinder der Gruppe hätten noch nie etwas mit der Kirche zu tun gehabt. Sie kennen keine Lieder und Geschichten. Andere wären schon länger in der Christenlehre. Sie habe den Vorteil, sich diesen Raum eigenständig gestalten zu können. Die Kinder sollen doch merken, daß hier nicht nur der Kopf angestrengt wird. Sie nutzt ihre Erfahrungen als Katechetin. Es wird viel gesungen und gebastelt, Advents- und Weihnachtsgeschichten erzählt, geredet und gespielt. Den Kindern mache es Spaß.

Seit Schuljahresbeginn 1992/93 besteht im Land Brandenburg also die Möglichkeit, evangelische Religion durch kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erteilen. In dem Gemeinsamen Protokoll vom Juli 1992 heißt es dazu:

»1. An den Allgemeinbildenden Schulen kann Religionsunterricht in allen Schulformen- und -stufen im Schuljahr 92/93 erteilt werden. Der Religionsunterricht ist offen für alle

4 Bericht der Kirchenleitung der EKiBB vor der Synode 16.-21.11.93, Punkt 1.2. Religionsunterricht.

Schülerinnen und Schüler. Die Erteilung des Unterrichts beginnt in der Regel zum Schuljahreswechsel oder zum Schulhalbjahr.
2. Die Erteilung von Religionsunterricht bedarf einer kirchlichen Beauftragung (Bevollmächtigung) durch das Konsistorium der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg.
3. Die Schulen unterstützen die von der Kirche mit der Erteilung von Religionsunterricht Beauftragten (Lehrkräfte des ev. Religionsunterrichts) bei der Information über den Religionsunterricht.«

Quantitativ ist die Anwesenheit des Faches Religion in Brandenburgs Schulen z.Z. eher unbedeutend. Von den ca. 1.200 Schulen im Land wurde im Schuljahr 92/93 an 44 Schulen eigenständiger RU angeboten. Dennoch ist auch im Land Brandenburg damit ein wichtiger Schritt getan: Religion beginnt im schulischen Bildungszusammenhang einen Platz zu gewinnen. Die Zeit der Tabuisierung und Ausgrenzung von Religion und Kirche ist vorbei, bei aller Schwierigkeit gegenwärtiger Praxis. Durch die Fortschreibung des Protokolls bis zum Schuljahr 94/95 und die Zusicherung des Landes, auch über den Modellversuch hinaus Religionsunterricht zu gewährleisten, ist es zu einer Ausweitung auf knapp 100 Schulen gekommen.
Auffallend ist die Verteilung der 44 Schulen auf die Schulformen: 28 Grundschulen, 3 Sonderschulen, 13 Oberschulen (meist Gymnasien). Wie ist der hohe Anteil der Grundschulen zu bewerten, da sich die ostdeutschen Kirchen noch 1990 verabredet hatten, zunächst zugunsten der gemeindlichen Christenlehre nur in der Sekundarstufe mit Religionsunterricht zu beginnen? Bis auf Thüringen hat das in den neuen Bundesländern dazu geführt, daß nur in Ausnahmen in den Grundschulen Religion unterrichtet wird.
Bei dem hohen Anteil von Grundschulen macht sich eine Option der Katechtinnen bemerkbar. Die Grundschule in Brandenburg mit den Klassen 1 bis 6 entspricht in der Altersgruppe ihrer eigenen Berufserfahrung. Es dürfte auch eine Rolle spielen, daß LER auf die 7. und 8. Klassen konzentriert ist und RU in der Grundschule damit ein eigenes Arbeitsfeld darstellt. Auch ist die Beteiligung der Kinder/Jugendlichen in den höheren Klassen deutlich geringer als in den Grundschulklassen. Da dies auch seit langem die Erfahrung des ehemals »westlichen« Teiles (Berlin) war, gab es für die Entscheidungsgremien der nun einen Kirche keine Veranlassung, die Grundschule auszusparen.

Für die Entwicklung war nicht unwichtig, daß schon 1990 einige Katechetinnen ihre Christenlehre in das Schulhaus als Unterrichtsort verlegten, da die Verkehrsverhältnisse im ländlichen Gebiet zwischen den Dörfern schlecht sind und durch die Schulbusse die Kinder zentral in Schulen zusammengefaßt werden. Aus dieser Praxis ist an einigen Schulen »nahtlos« aus der Christenlehregruppe Religionsunterricht entstanden. Die durch das Gemeinsame Protokoll ermöglichte Praxis, RU in alleiniger Verantwortung der Kirche als zusätzliches Unterrichtsangebot anzubieten, paßt zu dieser Entwicklung. Der Unterricht findet zahlenmäßig z.T. größere Resonanz als die Christenlehre in der Gemeinde. Nach Angaben der Landeskirche gibt es im Schnitt an den 28 Grundschulen je 2 bis 4 Gruppen mit jeweils 12 bis 14 Schülern.

Ob sich ein eigenes Angebot von Religionsunterricht in der Sekundarstufe II einrichten lassen wird, ist derzeit offen, wäre aber für die Beförderung des Religionsunterrichts bedeutungsvoll. Eine Gruppe von zwanzig Lehrerinnen und Lehrern hat 1992 eine dreijährige Weiterbildung für das Unterrichtsfach Religion im Ev. Bildungszentrum begonnen. Eine weitere Gruppe von zwanzig hat 1993 begonnen. Deutlich ist bereits im ersten Jahr geworden, daß nicht genügend Unterrichtskräfte für den RU gewonnen werden können, um ihn nennenswert auszuweiten. Die Bereitschaft von Lehrern, einen kirchlichen Unterricht in der Schule zu vertreten, ist kaum ausgeprägt und macht einen Dialog mit Eltern und im Kollegium nötig, was manche scheuen. Die zahlenmäßig kleine »Gemeinschaft Christlicher Lehrer und Erzieher« (GCLE) in Brandenburg hat sich zwar als stützende Gruppe bewährt, viel wird jedoch daran hängen, ob es gelingen wird, Schule und Kirchengemeinde über das Thema Bildung in ein Gespräch zu bringen. Die nach wie vor verbreitete gegenseitige Sprachlosigkeit und verinnerlichte Beziehungslosigkeit zwischen Kirche und Schule in Ostdeutschland gibt keine Motivation, sich als Lehrer der Aufgabe des Religionsunterrichtes zu stellen. Zudem dürfte die Zahl der einer christlichen Kirche zugehörigen Lehrkräfte in Brandenburg nicht sehr groß sein.

Nach den Erfahrungen eines Jahres mit dem neuen Fach scheint die Einführung von Religion in den Grundschulen leichter zu gelingen als in der Oberstufe. Klar ist geworden, daß der Unterricht in den nächsten Jahren fast ausschließlich von den Katechetinnen und Katecheten getragen werden muß. Was das angesichts der wenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld bedeutet, ist noch nicht abzusehen. Gelingt es nicht, RU als ordentliches Lehrfach in schulischer Verantwortung zu begründen und wird die durch die Kirche begonnene Praxis nach Berliner Beispiel sich als die bleibende Rechtsform in Brandenburg entwickeln, so wird viel schärfer als in anderen ostdeutschen Kirchen die Frage einer eigenen Arbeit mit Kindern in der Gemeinde zur Entscheidung anstehen. Neben der religionspädagogischen Begründung eines kirchlichen Unterrichts in der Schule wird die finanzielle Sicherung des katechetischen Dienstes in den Gemeinden und einer Ausbildung und Qualifizierung entscheidendes Gewicht gewinnen.

## Religion im Lernbereich »Lebensgestaltung/Ethik/Religion«

Der Modellversuch LER verdankt sich u.a. einer Vorstellung von Schule, die einen Raum bietet, »in dem das persönliche Leben, die Erfahrungen und Bedürfnisse, die Befindlichkeiten und Gefühle der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen, wo Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Werten und Kulturen Gegenstand der Auseinandersetzung und des Gespräches sind.[5]« Auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit der DDR-Schule, die dies alles gerade ausschloß, hatten entsprechende Erwartungen an Schule eine große Anziehungskraft gerade bei denen, die Reli-

5 Gemeinsam leben lernen. Grundsatzpapier des Ministeriums zum Modellversuch, inzwischen mehrfach veröffentlicht, zuletzt: EvErz 45 (1993) 25-29.

gion als Bildungsinhalt neu in die Schule bringen wollten. Die Erprobung eines eigenen Lernbereiches zunächst für drei Jahre sollte Einsichten bringen, ob die religiöse Dimension des Lebens in anderer Weise in den Bildungsprozeß der Schule integriert werden könnte als durch Übernahme westdeutscher Praxis eines konfessionellen RU. »Das Bildungsministerium ist der Auffassung, daß die weltanschauliche Trennung von Schülerinnen und Schülern insbesondere in einem Lernbereich, in dem es um wesentliche Fragen des Lebens und menschlichen Zusammenlebens geht, den Herausforderungen der Gegenwart nicht mehr gerecht wird.[6]« So wurde der Lernbereich für alle Schülerinnen und Schüler der ausgewählten Klassen 7 und 8 verpflichtend eingeführt. Es bestand die Hoffnung, daß sich die Kirchen mit ihrer religionspädagogischen Professionalität einbringen würden in die Gestaltung und vor allem auch inhaltlichen Durchdringung dieses Experimentes im Prozeß einer beginnenden Schulerneuerung in Ostdeutschland. Denn die inhaltliche Klärung des Leitbegriffes »Religion« in einem Lernbereich und eine didaktisch qualifizierte alltagsweltliche Aufschlüsselung von Religion im Blick auf alle Schülerinnen und Schüler wäre für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung in dem Modellversuch. Im Zuge der Kompromißfindung veränderte sich jedoch 1992 der ursprüngliche Ansatz des Lernbereiches an entscheidender Stelle. Es wurde eine Aufteilung in Integrations- und Differenzierungsphasen eingeführt, um dem Wunsch der Kirche nachzukommen, erkennbarer einen eigenen Anteil im Lernbereich als Religionsunterricht zu verantworten. In der Integrationsphase bleibt die Klasse beisammen, in der Differenzierungsphase kann gewählt werden zwischen Religion und Lebensgestaltung/Ethik. In den 16 Schulen (von den 41 am Versuch beteiligten Schulen), in denen die evangelische Kirche durch Katechetinnen, Pfarrer oder Gemeindepädagogen im Schuljahr 92/93 mitarbeitete, haben sich sehr unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit ergeben, stark abhängig von den beteiligten Personen. Durch die Verständigung bis zum Schuljahr 94/95 ist die Mitarbeit auf 29 Schulen erweitert worden.

Es gibt kirchliche Mitarbeiterinnen, die allein den Differenzierungsteil verantworten und kaum einen Gesprächszusammenhang mit den Lehrerinnen haben, die für den Integrationsteil verantwortlich sind, was für die Gestaltung eines Lernbereichs unbefriedigend sein muß. Dann gibt es Schulen, an denen kirchliche Mitarbeiter mit den Lehrern zusammen in einem Team arbeiten und eine eigentliche Differenzierung bisher ausfällt, da der kirchliche Mitarbeiter in fast allen Stunden anwesend und beteiligt ist. Andere Varianten wiederum bedeuten, daß gemeinsam geplant, aber getrennt unterrichtet wird. Das erste Jahr hat gezeigt, daß die unterrichtsorganisatorischen Probleme erheblich sind und es noch zu keiner befriedigenden schulpraktischen Lösung für die Differenzierung gekommen ist. Zugunsten der Erprobung könnten unterschiedliche Praxismodelle auch hilfreich sein, sie müßten aber begleitet und reflektiert werden.

6 Gemeinsam leben lernen, 26.

Für die Lehrerinnen und Lehrer, die sich für den Lernbereich bei bereits laufendem Modellversuch weiterbilden müssen, bestehen deutliche Schwierigkeiten, die religiöse Dimension von Lebensfragen und Schülersituationen zu erschließen, wie es für den Lernbereich erforderlich wäre. So verwundert es nicht, daß sie mehrheitlich den Leitbegriff Religion als Religionskunde interpretieren.

Für die Auswahl der je zwei Lehrkräfte durch die Modellschulen selbst gab es nur die Vorgabe, keine früheren Lehrer des Faches Staatsbürgerkunde zu benennen. Auf dem Hintergrund der Tabuisierung von Religion in Schule und Lehrerbildung in der DDR-Volksbildung sind Rückfragen an die Qualifizierung der Lehrkräfte berechtigt. Es ist zu fragen, inwieweit sie in der Lage sind, gemeinsames Lernen in Aufnahme der Lebenssituationen der Jugendlichen didaktisch so zu strukturieren, daß die aktuellen Lebensfragen sich öffnen für Sinnfragen und dabei die in Alltagssituationen möglicherweise manifesten religiösen Sinndeutungen und Lebensformen entschlüsseln und einer Reflexion in der Klasse zugänglich machen. In diesem Sinne war die ursprüngliche Konzeption des Lernbereiches angelegt und durch den Begriff Religion gekennzeichnet. Die EKiBB strebte demgegenüber ein alternatives Pflichtangebot der ordentlichen Lehrfächer Religion und Ethik an, was als Kompromiß zu der Aufgliederung des Lernbereichs in Integrations- und Differenzierungsphase führte. Bei unterschiedlicher Rechtsauffassungen sind sich aber alle Beteiligten darin einig, daß Religion ein unverzichtbarer Bestandteil allgemeiner Bildung ist. Was dies jedoch für ostdeutsche Schulentwicklung bedeutet, ist für das Land Brandenburg weiterhin offen und dürfte ein allgemeines Problem von Schule in einer pluralistischen Gesellschaft bedeuten.

Im ersten Jahr sammelten sich im Durchschnitt 12 Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges (bei zwei oder drei parallelen Klassen), die sich als Religionsgruppe konstituierten, wo eine Differenzierung angeboten wurde. Wie reagierten die Jugendlichen auf das Angebot von Religion unabhängig vom Differenzierungsteil? Sie verhielten sich mehrheitlich so, wie es bei ca. 80% einer konfessionslosen Bevölkerung und nach 40jähriger Aussparung des Themas Religion aus der Schule bzw. einer allein negativ besetzten Information zu erwarten war: Die Jugendlichen erkennen in einer religiösen Lebenspraxis oder religiösen Weltsicht nichts Bedeutsames für ihr Leben.

»Die Mehrzahl der Schüler kommt gern zum LER-Unterricht. Die Inhalte bestimmen wir meist auf Wunsch der Schüler. Themen wie Partnerschaft, Sexualität und Gruppenverhalten sind besonders gefragt. Gegenüber religiösen Themen herrscht bei den Schülern allerdings ziemlich große Ablehnung. Solche Inhalte flechten wir in andere Themen ein, so daß nicht gleich abgeblockt wird, oder behandeln sie zu den Kirchenfesten.« So urteilt eine Lehrerin nach ihrer Erfahrung im Modellversuch[7]. Eine andere Lehrerin urteilt über ihre 7. Klasse am Gymnasium so: »Wir müssen die Religion durch die Hintertür hereinschmuggeln, sonst kann

7 Potsdamer Neuste Nachrichten, 13.04.93.

man sie den Schülern nicht verkaufen.« Welches Verständnis von Religion und von der eigenen pädagogischen Arbeit wird hier sichtbar? Zu den Themenvorschlägen heißt es: »Sexualität, Alkohol, Werbung und Fernsehen sind Themen, die die Jugendlichen auf den Plan gesetzt haben – Schuld, Gewissen und Seele sind Vorschläge, die von Lehrerseite hinzukommen.«[8]

Positiv gewendet könnte diese Situation bedeuten: Religion im Pflichtlernbereich LER verpflichtet die Lehrerin und den Lehrer, erste Begegnungen mit Religion auch für diejenigen zu ermöglichen, denen dieses Stichwort völlig uninteressant, zumindest nicht lebensrelevant erscheint oder negativ besetzt ist. Die Interessenlage der Jugendlichen ist auf lebenspraktische Themen gerichtet. Offen ist, inwieweit die Lehrer oder die wenigen christlichen Schüler in den Klassen die religiöse Sicht bei den verhandelten Lebensfragen elementar und lebensrelevant in den Lernprozeß einzubringen in der Lage sind. Damit wird ein Problem sichtbar, das die Konstruktion des Differenzierungsteiles betrifft. Wenn im Differenzierungsteil die Mehrheit der Jugendlichen Lebensgestaltung/Ethik wählen, welche lebensrelevanten Probleme werden dann im Religionsunterricht verhandelt und welche in Lebensgestaltung/Ethik? Sind z. B. die Themen Sexualität, Partnerschaft oder Fernsehen keine Themen des RU? Das scheint der Lehrerin nicht ganz klar zu sein, die von einem Gegenüber solcher Themen zu »religiösen Themen« spricht. Diese Schwierigkeit weist einerseits hin auf den ursprünglichen Ansatz des Lernbereiches, in dem themenbezogen differenziert werden sollte und nicht zwischen Religion einerseits und Lebensgestaltung/Ethik andererseits. Bei der gemeinsamen Verhandlung des Themas Sexualität z.B. wäre es durchaus sinnvoll, sich in einem Kurs oder in einer Lerngruppe den christlichen Zugängen zum Thema unterrichtlich zuzuwenden. Ein ausgegliederter Differenzierungsteil leistet offenbar der Vorstellung Vorschub, es gebe ausgesonderte religiöse Themen, die nur für eine Minderheit bildungsrelevant sind. Andererseits spricht aus dem Urteil der Lehrerin ein verengtes Verständnis von Religion, und dies kann ein Hinweis sein auf die mangelnde eigene Auseinandersetzung mit Religion.

Schon die Anfangserfahrungen des ersten Jahres haben also das Problem zugespitzt: Was meint Religion im Lebenszusammenhang Schule für alle Schülerinnen und Schüler? Gibt es eine Beschäftigung mit Religion, die allen zumutbar ist und zum Bildungsauftrag der Schule gehört? Gibt es ein Recht aller Mädchen und Jungen (im Sinne von Art. 4 GG), mit dem Thema Religion befaßt zu werden, um in der Vielfalt des Lebens zurechtzukommen, sowohl mit den kulturellen Prägungen als auch mit den Lebensauffassungen und Lebensformen anderer Menschen, die mit ihnen in der Gesellschaft zusammenleben? Die Annahme bei der Konzipierung des Lernbereiches war, daß sich der Prozeß der eigenen religiösen Identi-

8 Berliner Morgenpost, 8.04.93.

tätsbildung innerhalb einer auf Dialog angelegten gemeinsamen Lernbewegung vollziehen kann. Es wird zu beobachten sein, wie sich Verstehen religiöser Lebensformen vollzieht und was angesichts einer Zusammensetzung der Schulklassen von im Durchschnitt ca. 80% Kindern und Jugendlichen ohne religiöse Bindung und Vorerfahrung Bildungsmitverantwortung von Kirchen heißt. Die Anfangserfahrungen mit Religion in den Schulen Brandenburgs verschärfen Fragestellungen, die dringend allgemeiner religionspädagogischer Bearbeitung bedürfen.

Schon jetzt richten sich gelegentlich Gedanken auf die Zeit nach dem Modellversuch. Der Minister hat vor der Synode der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg im Frühjahr 93 bereits eine Option ausgesprochen: Der Modellversuch soll nicht verstanden werden als »Vorwegnahme vollendeter Tatsachen«, wohl aber als ein »Versuch, einen neuen Zugang zu Fragen und Problemen junger Menschen in dieser Zeit zu gewinnen. Ich bin sicher, daß ev. Kirche und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sich mit vielen Lehrkräften an dieser Stelle treffen. Erst am Ende der Versuchsphase wird zu entscheiden sein, ob LER in dieser oder einer anderen Form auch als Pflichtfach Eingang in die brandenburgischen Schulen findet. Dies sage ich, auch wenn die Landesregierung mit der festen Absicht angetreten ist, nach erfolgreichem Probedurchlauf von LER den Regelbetrieb folgen zu lassen. Jetzt bereits abschließende Bewertungen vorzunehmen, wäre dennoch verfrüht und verfehlt. Es sollte unser gemeinsames Anliegen sein, dem Modellversuch zum Erfolg zu verhelfen, auch wenn wir uns in manchen Fragen vielleicht nicht einigen können.«[9]

Damit ist noch einmal die im Grundgesetz in Art. 7 festgeschriebene gemeinsame Verantwortung von Staat und Kirche für Religion in der Schule angesprochen. Ob sich diese gemeinsame Verantwortung anders als in der Ausprägung eines konfessionell bestimmten und damit nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler relevanten Unterrichtes schulisch so gestalten läßt, daß einerseits die beiden Verantwortlichkeiten klar begrenzt und darin profiliert erhalten bleiben, andererseits Religion für alle Schülerinnen und Schüler bildungsrelevant wird, ist eine über die Grenzen Brandenburgs hinaus lebhaft interessierende Frage.

## Religionsphilosophische Schulwoche

Hingewiesen sei zum Abschluß auf eine andere Form, Religion in den Schulen Brandenburgs zum Gegenstand gemeinsamen Lernens zu machen. Es handelt sich um zeitlich begrenzte, thematisch konzentrierte und in Zusammenarbeit von Kirchengemeinde und Schule vorbereitete Schulaktivitäten. Mit Schulwochen und ähnlichen Veranstaltungen werden Arbeitsformen aufgenommen, die sich einerseits der pädagogischen Möglichkeiten von Schule bedienen, den fach- und stundengeteilten Unterricht zu verändern zugunsten zusammenhängender Reflexion und Arbeitszeiten. Andererseits speist sich dieses Vorhaben aus Erfahrungen,

9 Synodenmaterialien.

wie sie besonders 1990 gemacht wurden: Kirchliche Mitarbeiter waren eingeladen, in Schulen über Kirche, Gott und die Welt zu reden und einen ersten Informationsbedarf zu befriedigen. Geblieben sind davon Vorstellungen gemeinsamer Angebote, erwachsen aus der Nachbarschaft von Kirche und Schule. Als Vorteil hat sich ergeben, daß sie jeweils generell offen für alle Schülerinnen und Schüler sind, die gemeinsame Trägerschaft praktisches Lernen ermöglicht und Konfessionsgrenzen keine Rolle spielen müssen.

Beispielsweise hatte die religionsphilosophische Schulwoche in einem Gymnasium in Potsdam der Schülerpfarrer in Brandenburg, eine Jugendgruppe einer Kirchengemeinde und der Direktor und eine Lehrerin des Gymnasiums vorbereitet.[10] Die hohe Beteiligung der Jugendlichen an den Vorträgen und den Gruppengesprächen bestärkte die Initiatoren, vergleichbare Angebote zu planen.

Religion gehört im Land Brandenburg seit der politischen Vereinigung Deutschlands zu den bildungs- und kirchenpolitischen Streitthemen. Die Anfangserfahrungen sind nicht entmutigend, weisen aber auf einen hohen Klärungsbedarf. Daß Religion zum Bildungsauftrag der Schule gehört, sollte im Interesse der Schülerinnen und Schüler unbestritten sein. Offen ist nach wie vor, wie dem zu entsprechen ist.

Dr. *Götz Doyé* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Comenius-Instituts / Arbeitsstelle Berlin.

10 *K. Fischer,* Bericht über eine religionsphilosophische Schulwoche, ChrL 45 (1992) 504-507.

# 4

# Literaturberichte und Rezensionen

4.1

Karl Ernst Nipkow

# Postmoderne Fluchten – Glaube zwischen Fundamentalismus und Relativismus

## Ein Gespräch mit Hartmut von Hentig

Rezension von H. v. Hentig: Glaube. Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992, 142 S.

Ein Buch, das einen förmlich von vorn anspringt und in jeder Hinsicht Fluchten verbietet, das ist Hartmut von Hentigs großer Essay über den Glauben, über das, was ihn verhindert oder verfälscht, die »Fluchten aus der Aufklärung«, und was ihn auf seinem Weg der Wahrhaftigkeit bedingt, der für den »erwachsenen Menschen ... heute über die Aufklärung führt« (36). Der Essay ist mehreres in einem: provozierend, weil er schonungslos brandmarkt, konstruktiv, weil er neben die Kritik die Position stellt, bekenntnishaft-persönlich ohne fromme Penetranz, man kann bei allem frei durchatmen. Glaube ist nämlich im Zeichen eines freien Christentums angesagt in diesem sehr protestantischen Buch eines »Christen« (132f), der sich zugleich als »einen Aufklärer, Pädagogen und verantwortlichen Bürger in einer Demokratie« bezeichnet (12). Werden damit bezeichneten Zusammenhang angesichts früherer Veröffentlichungen vergegenwärtigt, erhält einen ersten Zugang und versteht, was von Hentig erschrecken muß; es rührt an das Grundinteresse seines Lebens und Schaffens.

## I

1960 gibt unser Autor zwei amerikanische Bildungsdokumente in eigener Übersetzung heraus, den Rockefeller- und den Conant-Report; es war wohl das erste Mal, daß ich auf seinen Namen stieß. Die beiden Berichte verbinden, zusammengenommen, zwei Prinzipien miteinander, die »Würde des Einzelnen« und die ihn »bewegenden und verpflichtenden Ideale«.

Das erste umschließt als subjektiv zumutbaren und beanspruchbaren Kern »Selbstbestimmung«, das Leitwort der Untersuchung über »Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft« in »Systemzwang und Selbstbestimmung« (1968). Das zweite zielt auf Demokratie als Lebensform, und sie ist nur durch die Bereitschaft und Fähigkeit zur »Verständigung« einzulösen, die Leitkategorie der wissenschaftskritischen Hauptschrift »Magier oder Magister?« (1972). In einer Demokratie, einer freien, offenen und gerade darum zugleich auf Verständigung angewiesenen Gesellschaft ist es keinem gesellschaftlichen Subsystem erlaubt, sich zu isolieren und so den öffentlichen »Verständigungsprozeß« zu behindern, anstatt »zuerst und zumeist auf die Förderung der öffentlichen, durch Selbstkritik gesicherten Rationalität zu achten und auf deren Funktion für ein leidlich freies Gemeinwesen...« (1972, 11).

Unsere jüngste Schrift wendet das Grundmodell mit seinen beiden Leitprinzipien auf Religion und Kirche an. Freiheit und Verständigung finden in unserer Zeit nicht mehr zusammen, zumal nicht im religiösen Bereich. »Nichts verstört mich ... mehr als die Wahrnehmung, wieviele Menschen sich der Verständigung verweigern, der Verständigung über die Voraussetzungen der Gemeinsamkeit unseres Lebens. Sie haben sich die Meinungsfreiheit wie einen Kettenpanzer angelegt; der erklärte Pluralismus unserer Zivilisation scheint sie der Rechenschaft für ihre Lebensweise zu entheben...« (12). Die Spitze der Kritik trifft einen indeterministischen Begriff von Freiheit, der als Wahlfreiheit lediglich formal gefaßt ist und hinsichtlich seiner Inhalte beliebig wird. Solche Menschen »verkennen, wie wenig beliebig ihre Freiheit in der einen, zusammengewachsenen, humanisierten Welt ist«, wenn sie jeden für sich wählen und leben lassen wollen nach dem Motto »wir kommen um so besser miteinander aus, je gleich-gültiger es ist« (13). Verurteilt wird der Geist der »Postmoderne« (10), der die Verschiedenartigkeit als solche zur Norm erhebt: »So wie es ist, so soll es auch sein« (ebd.). Jetzt triumphiert »selbstbewußt die Kontingenz, die Willkür, die Widersprüchlichkeit, die Individualität, die Privatheit menschlicher Existenz« (ebd.). Man kümmert sich nicht um die verständige und verständliche Rechenschaftsabgabe, das »*logon didonai*« (15), das allein eine »gemeinsame Welt« der »Wachenden« (Heraklit) fördern kann, und genau »*darum* erschreckt mich der Rückzug so vieler, vor allem junger Menschen in die Gehege der Innerlichkeit, ins Herz der Finsternis, in die Verweigerung, Rechenschaft zu geben« (ebd.).

Mit den letzten Metaphern ist das engere Thema erreicht, die postmodernen religiösen »Fluchten« aus selbstbestimmter und gemeinsamer Verantwortung. Schon das erste Kapitel zählt die verschiedenen Fluchten auf: »in das Disney-Land ›New Age‹ ..., auf die Spielwiesen der postmodernen Ästhetik, Ethik, Epistemik; in die Freiheit durch Individuation; in die bergenden Höhlen des Okkultismus; ins Sektierertum; in den Fundamentalismus; in den politischen Radikalismus.« »Rechtgläubigkeit, Erwähltheit« und alle anderen Phänomene »gedeihen auf der Verachtung, die der ›Zeitgeist‹ für die Verständigung-mit-Hilfe-des-Verstandes hegt« (16). Das Ergebnis: Entweder verfällt man »dem Sog der Seelenlehren, dem Glück des Fundamentalen, der unbefragbaren Heilsgewißheit – oder der zynischen Gleichgültigkeit« (20). Glaube ist – mit Recht – zwischen beidem, zwischen Fundamentalismus und Relativismus hindurch auszuspähen, als etwas, was persönlich unbedingt gilt und zugleich öffentlich vermittelbar bleiben sollte; denn: »In unserer Welt ist Religion nicht Privatsache; es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist ...« (24).

Das Problem ist mit dem ersten Kapitel exponiert, und auch das Ergebnis des zweiten haben wir bereits vorweggenommen: Aufklärung und Glau-

be müssen und dürfen sich nicht prinzipiell widersprechen. Dies gilt freilich nur unter zwei Bedingungen, nämlich »einer Klärung auf *beiden* Seiten« (35). Aufklärung bestimmt von Hentig als »die ständige Prüfung des Denkens durch das Denken«, um so auch die »Grenzen der verstandesmäßigen Erklärung auszumachen« (ebd.). Eine analoge Selbstklärung nun ist als komplementäre Bedingung auch von den Glaubenden zu erwarten, just sie aber fehlt – nach Meinung von Hentigs.
Nachdem im zweiten Kapitel die Begriffe »Glaube« und »glauben« sprachgeschichtlich und umgangssprachlich aufgehellt worden sind mit dem Ergebnis: Glaube ist »gewagte Wahrheit«, »subjektive Gewißheit« (26) und »Einstand durch Handeln« (27), nachdem ferner anschließend geschichtliche Erinnerungen und eigene Beobachtungen dem Phänomen der »Glaubenserfahrung« gegolten haben (29ff), endet das Kapitel mit einer »Überzeugung«, der für alles Weitere eine Schlüsselfunktion zukommt. Das Gewicht der Aussage wird durch den persönlichen Hinweis hervorgehoben, daß »monatelanges Nachdenken« hinter ihr stehe: »Die Frage, was auf der Seite des Glaubens dem Gebot der Gemeinverständlichkeit am hartnäckigsten widersteht, endet vorläufig in der Überzeugung: Es ist die Berufung des Glaubens auf eine besondere Glaubenserfahrung. Diese erscheint als etwas Hermetisches, Nichtvermittelbares. Das müßte so nicht sein« (36) – in der Tat nicht!

»Hermetisch« verweist auf das, was am Glauben der notwendigen Verständigung diametral widerspricht. Entspricht aber dies Moment nicht dem Glauben als »subjektiver Gewißheit« (s.o.), könnten Leser zurückfragen, und damit dem anderen leitenden Prinzip von Hentigs neben dem der Verständigung, das ihm genauso wichtig ist? Der Essay ist von der Berufung auf die individuelle Person durchzogen, auch gerade auf seine eigene (134, 138 u.a.). »Mein Glaube hängt von mir ab« (139), so auch ganz am Schluß.

Der Anfang des nächsten, dritten Kapitels macht ebenfalls die Subjektivität des Glaubens stark. Schleiermacher und Rousseau werden als Kronzeugen dafür angeführt, daß Glaube mit dem ersten »*Offenheit und Freiheit*« verlange, mit dem zweiten »*Selbstprüfung und Wahrhaftigkeit*« (52). Für Schleiermacher werden die Begriffe »Glaube«, »unmittelbares religiöses Selbstbewußtsein« und »Erfahrung« bekanntlich zu Synonyma, woran ich erinnern darf. Was also trennt von Hentigs Beanspruchung von Subjektivität von jener religiösen Subjektivität, die er verwirft?

Der Unterschied in der Auffassung des Subjektivitätsverständnisses wird in den Ausführungen durchaus deutlich, aber nicht scharf genug begrifflich expliziert. Ähnliches gilt für die innere begriffliche Differenzierung des Rationalitätsverständnisses. Was zurückgewiesen wird, ist die Verwendung des Begriffs der Glaubenserfahrung als Terminus für cine »besondere« Erfahrung (36), nämlich durch »Offenbarung«: »Es ist uns geoffenbart, und es ist erfahrbar – jedem, der die falsche Selbstherrlichkeit des menschlichen Verstandes aufgibt« (34). Diese hermetische Selbstbeschreibung wird angeprangert, weil sie andere ausschließt und sich selbst der Überprüfung entzieht. An einer Stelle fällt das Wort von den

»Weltanschauungs-Autisten« (36). Dem Wort »Autist« korrespondieren im gleichen Bedeutungsgefälle die negativ gebrauchten Begriffe »Individualität« (19, schade!) und »Privatheit« menschlicher Existenz (ebd.) sowie Freiheit durch »Individuation« (16).

Diese unsystematisch verwendeten Bezeichnungen sollen ein Ich umschreiben, das sich nicht mehr allgemein verständlich machen kann und will und noch dazu von anderen die gleiche Unterwerfung verlangt. So stehen sich mithin gegenüber: das nur scheinbar freie glaubende Subjekt, das sich tatsächlich aber in der geschlossenen Gemeinschaft selbst preisgegeben hat, und das glaubende Subjekt, das immer wieder sich selbst und jeden religiösen Anspruch von außen prüft – der Standpunkt von Hentigs, der auch seine generelle Distanz zur Kirche als Institution verständlich macht. Kurz: Es geht ihm – protestantisch – um eine radikale Selbständigkeit im Glauben.

Wenn von Hentig ebenso unsystematisch von »ratio«, »Rationalität«, »rationalistisch«, »Vernunft«, »Verstand« spricht, gilt eine ähnliche Unterscheidung. Im ersten Falle hat sich das religiöse Subjekt einer letztlich nur intern gültigen Logik dogmatischer oder sektiererischer religiöser Argumentation und Sprache überantwortet. Im zweiten Falle ist es auf eine uneingeschränkte Kommunikation aus, die allerseits »Erkennbarkeit«, »Stimmigkeit« und »Beweis« (im Sinne von Begründungen) in der religiösen Rechenschaftsabgabe voraussetzt (36f). Das zweite Kapitel schließt mit dem Satz: »Erkennbarkeit, Stimmigkeit, Beweis kann der gering achten, der dem Herrn selber begegnet ist« (37).
Bis zum Ende dieses Kapitels gewinnt der Leser den Eindruck, daß für von Hentig der Hauptgegner die irrationale New-Age-Religiosität in ihren Spielarten ist: »die Anfälligkeit auch der Institution Kirche für verschwommene Ganzheitlichkeit, für ›Glauben durch die Sinne‹, für die Selbstvergessenheit im Bad der Gemeinschaft« wird nur beiläufig erwähnt (33). Im dritten Kapitel und massiv im vierten steigern sich die Ausführungen zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit »der« Kirche, ihrer Theologie, ihrer Verkündigungspraxis und auch ihrer Religionspädagogik.

Das dritte Kapitel ist mit »Natürliche oder geschichtliche Offenbarung?« überschrieben. Es setzt mit Schleiermacher und Rousseau ein als schon erwähnte Spiegelung des eigenen erkenntniskritischen neuzeitlichen Standpunkts, blickt dann auf Augustin zurück, wegen der »Wahrnehmung des eigenen Scheiterns« und der »Demut des Verstandes« (53, im Original kursiv), um nach dem Religionsphilosophen Rudolf Otto auch anhand eines modernen Theologen, Gerhard Ebeling, die Ausgangsfrage des Kapitels – die leitende Frage schlechthin – zu prüfen: Wie gelingt es heute, »die Glaubenserfahrung in die Allgemeinheit einzuholen«? (38). Die mißtrauische Beurteilung bereitet die spätere Gesamtkritik vor. Jeder zitierten Aussage Ebelings folgt von Hentigs Vermutung auf dem Fuße, ob nicht ein Satz wie »Der einzige Beweis des Glaubens ist der Glaube selbst« »nun leider doch wieder eine hermetische Sache daraus macht«, eine sich abschließende Offenbarung (58).
Zusammengefaßt: Von Hentig will die Zirkelstruktur theologischer Rede aufbrechen. In der zur Zeit vor allem in den USA ausgetragenen großen Diskussion zwischen den zwei Lagern einerseits der neoaristote-

lisch-partikularisierend argumentierenden Verteidiger des Rückbezugs von Erkenntnis, Ethik und Religion auf partikulare Lebensformen und Sprachspiele und andererseits der Verteidiger einer universalistisch beanspruchten Vernunft mit dem Interesse an breitester Verständigung, ethisch wie religiös in der ›Einen Welt‹, steht von Hentig klar auf der zweiten Seite. Was wirft er der Kirche vor, wie sieht er sie? Warum kommt sie ins Spiel bei der Analyse der postmodernen Religiosität? »Der Rückfall in die Esoterik könnte eine Folge metaphysischer Auszehrung sein« (21), und eben diese sei der Kirche anzulasten. In der durch die Kirche verursachten »spirituellen Krise« (105) gedeihe vermutlich – »möglicherweise die Hauptquelle« – die irrationale religiöse Geisterwelt (ebd.). Zunächst der Rundumeindruck:

»Die Konzentration von Religion auf den Gottesdienst am Sonntag oder an einigen hohen kirchlichen Feiertagen, auf Religionsunterricht und Konfirmation, auf Taufe, Hochzeiten, Beerdigungen – verwaltet und dargestellt durch eine bestimmte Menschengruppe – ist vielleicht selber schon die Folge einer falschen Auffassung von ihr; vor allem aber hat sie falsche Folgen: Religion wird zum Ausnahmeereignis und dadurch einerseits mit gesteigerten Erwartungen aufgesucht, andererseits zu allerlei Pomp verführt. Sie ist in einem Zustand dauernder Aufgeblähtheit, nicht nur wo sie im Ornat einherschreitet, sondern auch da, wo sie ins Leben herabsteigt. Was immer die Entzauberung der Welt verschuldet hat, die spirituelle Entkräftung des Glaubens, die Emaskulierung (! Vf.) des Geistes ist in erster Linie denen anzulasten, die ihn hauptberuflich verbreiten« (80), also wohl der Pfarrerschaft, Religionslehrerschaft, Theologenschaft, der kirchlichen Mitarbeiterschaft im weitesten Sinne des Wortes.

Die sofort folgende spezielle Auseinandersetzung behandelt nacheinander, »was die Annahme des Glaubens erschwert«; es sind sechs Momente:

die »sich verselbständigende Glaubenssprache«, die »Aufstellung von reinen Lehren«, »Moralisierung«, »eine angestrengte Theologisierung des Glaubens«, »munteres *soul engineering*«, »apokalyptische, rationalistische, simplistische Ersatzreligionen« (81).

Eigens abgehoben, faßt von Hentig siebtens jene »Glaubenszumutungen« ins Auge, die dem modernen, religiös fragenden Menschen von heute besonders zu schaffen machen:

»erstens Vorstellungen: die Auferstehung des Fleisches, die Unsterblichkeit der Seele, das ewige Leben, die Trinität, Christus – Gottes Sohn, sein Kreuzestod zur Sühnung unserer Schuld, ›dies ist mein Leib, dies ist mein Blut‹; und zweitens Institutionen: die Kirche selbst, die sich in alles einmischende, rechthabende, urteilende, verurteilende Stellvertreterin Gottes, die Sakramente (vor allem die Kindstaufe), das Priestertum« (104, s.auch 38f).

## II

Ich habe das Buch Hartmut von Hentigs nicht nur ›mit großem Interesse‹ gelesen; das ist leider die übliche Allerweltsfloskel bei der wechselsei-

tigen Kenntnisnahme von Veröffentlichungen geworden, sondern ich stimme gerade als Theologe, als Religionspädagoge und auch als Pädagoge und Bürger der Grundthese des Buches nachdrücklich zu; sie ist auch meine eigene. Es ist der Zusammenhang von »Bildung – Glaube – Aufklärung«. Ich kann dies vertreten, ohne mich verbiegen zu müssen, auf der Grundlage der Reformation und ihrer Weiterentwicklung durch die Aufklärung hindurch, mit derselben Anlehnung an Schleiermachers Bündnis von Freiheit, Glaube und Reflexion, mit derselben Bejahung der Wahrhaftigkeit in der Prüfung des eigenen, persönlich begehbaren religiösen Wegs bei Rousseau und nicht zuletzt im Wissen um die Anfechtungen des Glaubens durch das Leben und durch das Denken, wofür bei von Hentig der Name Augustins steht. Überhaupt hat mir nichts stärker das »Ja , so sollte es sein« über die Lippen gebracht (auch weil es mit den Befunden über die nicht nur gleichgültigen, sondern oft auch verzweifelt-erwartungsvollen Jugendlichen übereinstimmt) wie das, was unter den Rubriken vorgetragen wird: »Zweifel« haben dürfen, die »Schwierigkeiten« des Glaubens ernst nehmen, eine »gemeinsame Sprache« finden und auf »Verständigung« setzen an den Grenzen des Verstehens und der Toleranz. Um so schwerer fällt es mir darum auch, umstandslos in der gleichen Weise bereits den Beschreibungen, nicht nur den Angriffen zu folgen, in die unterschiedslos das Ganze der Kirche und ihrer Mitarbeiterschaft eingeschlossen wird.

Welche Kirche meint von Hentig, wenn er von ihr als der »Stellvertreterin Gottes« mit einem »Priestertum« spricht? Die evangelische Kirche erkennt weder das eine noch das andere an; an diesem Kirchenverständnis hat sie gerade ihren eigenen Weg erstritten.

Welche Theologie meint von Hentig? Mit ihm zusammen ist vielmehr festzustellen: Wo evangelische Theologie »durch die Aufstellung von reinen Lehren« (81) sich zu erkennen geben möchte, verkennt sie ihre Aufgabe gröblich. Dasselbe gilt für eine »dogmatische Bestreitung des Agnostizismus, des Rationalismus, der wissenschaftlichen Erkenntnisse« (105). Hentig argumentiert auf viele Seiten hin als ein protestantischer Christ und wiederholt besonders hinsichtlich der mit Recht für sehr schwierig vorgeführten theologischen »Vorstellungen« ganze Epochen der evangelischen Theologiegeschichte, spätestens seit J. S. Semler und F. Schleiermacher, die bereits zwischen »Glaube« und geschichtlich bedingten »Glaubensvorstellungen« unterschieden und die Notwendigkeit ihrer »Übersetzung« zum Programm gemacht haben. Was von Hentig mehrfach zur Aufgabe der »Übersetzung« sagt (104), ist in der Epoche der liberalen Theologie zu Anfang und in der hermeneutischen Theologie in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts zur permanenten Aufgabe geworden, die selbstverständlich neben Gelungenem auch Mißlungenes stets mit eingeschlossen hat.

Um den wahren Grund der »spirituellen Krise« (105) zu erreichen, muß man jedoch noch über das Sprach- und Übersetzungsproblem hin-

ausgehen. Das Glauben-Können ist in der Sache schwer geworden, wegen der Gottesfinsternis angesichts der unsäglichen, unverständlichen Leiden unserer Zeit. Genau um diesen Punkt kreist auch Hentigs Nachdenken, bewegt sich seine eigene, unsere gemeinsame Not. Um hier redlich weiterzukommen, nutzt ein postmodern aufgeputztes Methodenrepertoire in der Tat nichts. Allerdings greift auch eine Pauschalanklage der Kirche und ihrer Mitarbeiterschaft fehl, weil sie impliziert, daß, wenn alle es nur anders und besser machen würden, jene Grundsituation gelöst werden könnte. Darum markiert auch der nächste Punkt eine falsche Front.

Was versteht unser Autor unter »Offenbarung«, wenn er sie als »besondere«, unzugängliche Erfahrung den zugänglichen, mitteilbaren Erfahrungen gegenüberstellt?

Nur angedeutet sei, daß neuere Theologen »Offenbarung« als »Erschließungserfahrung« fassen (I.T. Ramsey, E. Herms), die in verstehbaren Kategorien beschreibbar ist und um der Kommunikation des Evangeliums willen verständlich beschrieben werden muß. Die Vergewisserung der Glaubenswahrheit vollzieht sich für den einzelnen auf derselben Ebene, die von Hentig einnimmt, die der Erfahrungen unseres Lebens. Glaube ist »eine Erfahrung, die wir mit der Erfahrung machen«. Sie ist insofern zwar eine »neue Erfahrung«, die die scheinbaren Evidenzen unseres Alltags erschüttern kann (E. Jüngel), die aber darum nicht irrational und inkommunikabel wird.

Die Rückfragen und Differenzierungen wollen klären, nicht beschönigen; denn: Von Hentigs Text entlarvt – gerade auf dem Boden der erkannten Gemeinsamkeiten, zu denen auch gehört, daß sich unser Autor innerhalb der Geschichte des Christentums, besonders des Protestantismus, befindet, nicht außerhalb –, daß theoretische theologische Intentionen nicht genügen, schon gar nicht zur Selbstrechtfertigung, wenn die Praxis der Kirche das Selbstverständnis von Kirche und Theologie verdunkelt, verzerrt oder geradezu verfälscht.

Das Kapitel 4 zur Frage »Ist Glaube lehrbar?« enthält als das ausführlichste auch eine Auseinandersetzung mit der Religionspädagogik, die nach von Hentig auf den Zug der postmodernen Kreativitätsübungen und Ganzheitssehnsüchte aufgesprungen ist (98ff). Solche Entwicklungen müssen in der Tat diskutiert und gegebenenfalls kritisiert werden, gar kein Zweifel.

Hentig brandmarkt sodann mit Recht eine moralisierende kirchliche Verkündigung und Pädagogik, muß sich aber zurückfragen lassen, wo für ihn die Auseinandersetzung mit ethischen und politischen Fragen zulässig ist und wo nicht. Die Kirchen werden wegen ihrer mutigeren und vernünftigeren Positionen im Vergleich zum Staat gelobt, z.B. zum »konziliaren Prozeß« (101). Aber sind demgegenüber »Männerprobleme, Frauenprobleme, Altenprobleme, Generationenprobleme, Beziehungsprobleme, Selbstfindungsprobleme«, über die als »wahre Füllhörner« auf Akademietagungen Häme gegossen wird (98), generell minder wichtig?

Betroffen macht mich die Enttäuschung von Hentigs über den Auftakt der Synodalveröffentlichung der EKD-Synode von 1988 über »Glauben heute. Christ werden – Christ bleiben« (86ff). Ich habe an der Schrift mitgearbeitet. Angeprangert wird der indikativische Stil, der idealisierend feststellt, was Christen sind. Hermetik hat in der Tat sehr viel mit Sprache zu tun. Ich weiß noch, wie die indikativische, »definitorische« Redeweise begründet wurde. Sie sollte in einfachen, sicheren Sätzen der gemeinsamen Vergewisserung dienen.

Ich habe an einem anderen Ort, im Kapitel über Jugendliche in Kirche und Gesellschaft, zwei Grundformen kirchlicher Jugendarbeit und religionspädagogischen Handelns dargestellt (in: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, 1990). Einerseits behält eine »Hermeneutik des schon gegebenen Einverständnisses im Glauben« mit einer »Didaktik des Einübens, Einstimmens und Mitvollzugs« ihr Recht, sonst würde man ein Grundbedürfnis gläubiger Menschen in allen Religionen verkennen. Wenn aber die Kirchen nicht Sekten werden sollen, brauchen sie noch etwas anderes, eine »Hermeneutik des nicht vorhandenen und erst zu suchenden Einverständnisses« mit einer »Didaktik der offenen Suche und kritischen Auseinandersetzung«: prüfenden Diskurs im Dialog mit konkurrierenden Denkmodellen statt wechselseitiger assertorischer Vergewisserung. Diese Hermeneutik und Didaktik entspricht einem Typus von Theologie, der sich in Sprach- und Denkstil anders als die von Hentig vor Augen stehende Dogmatik und Systematische Theologie (K. Barth und F. Gogarten sind darum hierfür nicht mehr repräsentativ, 93ff) der zeitgenössischen Sprachanalytik, Evolutionstheorie, Naturphilosophie und Ethik ausführlich aussetzt.

Von Hentig wählt sich als seine religionspädagogischen Beispiele solche aus, die zum ersten Grundtypus gehören. Sein Hauptbeispiel ist der Jugendkatechismus »Durchblicken« von F. Gutsche und H.B. Kaufmann (1988, bei von Hentig 70-76). Er dient als Grundlage der Detailkritik an einer vereinfachenden, »unangefochten« frommen Anweisungsliteratur (70). Man könnte manches zum Detail erwidern. Ist ein Satz wie »Indem sich Christen um Sterbende kümmern, setzen sie Zeichen dafür, daß alles Leben von Gott kommt« (mit dem Hinweis auf den motivierenden »Glauben an den Auferstandenen«), ein brauchbarer Beleg für anstößige »Suggestionen/Beschwörungen« (71)? Das gibt es doch, und nicht nur in der Diakonie. Im Prinzip aber ist etwas Anstößiges völlig richtig gesehen, die Gefahr, daß man im Sprechen, Denken und Verhalten in der Gruppe der religiös Gleichgestimmten und -gesinnten bleibt.

Die beiden Hermeneutiken gehen zusammen mit den Situationen immer wieder ineinander über. Dies geschieht dann, wenn im ersten Falle der Gläubige durch biographische Erschütterungen aus dem Einverständnis herausfällt, während im zweiten Falle trotz solcher Belastungen plötzlich das Schreckliche doch ausgehalten werden kann. Dies kann passieren, wenn die »zweite Ungeheuerlichkeit«, die neben der der »Schöpfung« für von Hentig persönlich »das eigentliche Wunder« in seiner »Lebens-Erfahrung« ausmacht, »Glauben« schafft: »die Person und das Leben Jesu« (135). Unbeantwortbare Fragen werden unerwartet ertragbar. So ist denn Glaube hier und dort, immer wieder im Wechsel zwischen Zuversicht und Anfechtung. Beide Hermeneutiken und Didaktiken sind ineinander verflochten; Zweifel und Unglaube bleiben des Glaubens Weggenossen.
Ich nehme an, hoffe es zumindest, daß die Mehrheit in der Religionslehrerschaft über Glaube und Unglaube nicht methodisch durch »soul engineering« verfügen, den Glauben

machen will. Davon, daß durch den Religionsunterricht Religion zum »Ausnahmeereignis« wird (80), kann ebenfalls keine Rede sein. »Gesteigerten Erwartungen« (ebd.) ist nachdrücklich mit von Hentig entgegenzutreten. Für den katholischen Synodenbeschluß von 1974 ist es bereits »ein Gewinn, wenn die Schüler beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder unsinnig halten«.

Die religionspädagogischen Grundsätze von Hentigs kann ich uneingeschränkt teilen; neu sind sie nicht. Sie werden »Mathetik« genannt, um das »Lernen« zu betonen (106); sie seien keine »Didaktik«, die auf das »Lehren« aus sei, wenngleich die erste die zweite dann auch wieder im Sinne einer »gute(n)« Didaktik einschließe (107). Genau die Absicht, entdeckendes und selbständiges Lernen zu ermöglichen, statt von oben zu belehren, steht hinter den Bemühungen der nahezu gesamten evangelischen und katholischen Religionsdidaktik der Gegenwart.
Im einzelnen sind von Hentigs Grundsätze vor allem Beiträge zur Elementarisierungsdiskussion: viel vom Glauben »erzählen lassen«, auf den Glauben hören, »der schon ›da ist‹« (108); wo »Glaubenslosigkeit« ist, »Anlässe, Gelegenheiten, Herausforderungen« zum eigenen Aufmerken geben; geduldig sein, nichts überstülpen. Das Reden über den eigenen Glauben »dem Einwand, dem Unverständnis und auch dem Unwillen des Ungläubigen« aussetzen. Ich unterstreiche besonders die elementarisierende Konzentration auf die wenigen »großen, von der Wissenschaft und dem öffentlichen Diskurs nicht zu beantwortenden Fragen«, die nach Anfang und Ende, Tod, Leiden, Schuld (109ff). Sie bewegen sich rund um die Frage nach Gott als der für manche immer noch großen Vermutung, wie Untersuchungen belegen.
Was ist abschließend zu dem organisatorischen Vorschlag von Hentigs zu sagen: »Biblische Geschichte« für Acht- und Neunjährige auf freiwilliger Basis ohne Bindung an die Kirchen, Religionsunterricht in Form von »freiwillige(n) Arbeitsgemeinschaften« in der »Mittelstufe«, »Wahlkurse zur Religionswissenschaft, Religionsphilosophie und Kirchengeschichte« in der Oberstufe (115)? Er widerspricht klaren Positionen von Hentigs an anderen Stellen, z.B. daß Religion »Teil unserer Kultur« sei, die man ohne sie nicht versteht, und daß die »allgemeine Bildung auch eines Atheisten in unserer Welt ... nicht ›allgemein‹ sein (kann), wenn sie die Religion ausspart« (113). In freiwilligen Arbeitsgemeinschaften statt ordentlichen Lehrfächern wird sich Religion als Moment der allgemeinen Bildung ›verlaufen‹. Ganz im Gegenteil brauchen wir einen eigenständigen Wahlpflichtbereich mit der Fächergruppe des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts und eines künftigen Islamunterrichts, mit Durchlässigkeit und Kooperation und sehr viel mehr ökumenischem und interreligiösem Lernen.
Der Essay Hartmut von Hentigs steht und fällt nicht mit diesem Vorschlag, dessen Verwirklichung übrigens seinerseits so etwas wie ein »Ausnahmeereignis« voraussetzen würde: die Person unseres Autors in

seiner unbequem-erfrischenden, freimütig-freiheitlichen Wahrhaftigkeit, für die ich ihm am meisten danke.

Dr. Dr. *Karl Ernst Nipkow* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

4.2

Johann-Christoph Emmelius

# Religiöse Elementarerziehung

## Ein Bericht über ausgewählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren (Teil 2)

*Herrn Professor Dr. Martin Tetz in Verehrung und Dankbarkeit*

### Vorbemerkung

Der in JRP 9 (1993) begonnene Bericht wird hier fortgesetzt. An die seinerzeit beschriebene Vorgehensweise halte ich mich auch jetzt: rigorose, subjektive Auswahl aus der erschienenen Literatur – thematische Präsentation, diesmal in fünf Abschnitten. Ein bereits konzipierter Abschnitt über religiöse Elementarerziehung als Thema in Unterricht und Ausbildung ist aus Platzgründen entfallen.

### 1 Religiöse Vorerfahrungen, Aussagen, Bilder der Kinder

Religiöse Erziehung im Kindergarten steht in Praxis und Theorie vor grundlegenden Ausgangsfragen: Kennen wir eigentlich die Kinder, mit denen zusammen wir leben und lernen wollen? Haben wir ein Gespür für die Dimensionen ihrer Lebenswelt, ihrer Bedürfnisse und Vorerfahrungen? Nehmen wir auf, was die Kinder mitbringen und was sie beschäftigt – im Blick auf Gott, auf Jesus, auf die Bibel, auf Gesetz und Evangelium?
Die angesprochenen Fragen können in einem sehr weiten, die Entwicklung und Sozialisation im Kindesalter generell umfassenden Horizont behandelt werden (vgl. dazu die unter 5.1 erwähnten Titel). Ich konzentriere mich hier auf einige Veröffentlichungen, die den religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen im spezifischen Sinn gewidmet sind.

1.1 In ihrem viel zitierten Aufsatz über die selbständigen Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, zeigt *Hetzer* an kommentierten Kinderäußerungen, daß schon Kinder vor der Schule die Vorgaben der Erwachsenen keineswegs bloß reproduzieren, sondern zum Gegenstand spontaner, kreativer, selbständiger Denkbemühungen machen können. Das jüngste der von Hetzer berücksichtigten Kinder ist die dreijährige Betty mit ihrem Versuch, die Allgegenwart Gottes zu begreifen. Hetzer plädiert dafür, die Spontaneität und Eigenständigkeit der Kinder gerade in Fragen der Religion und des Glaubens nicht zu unterdrücken, sondern

anzuregen: durch Interesse, verständnisvolles Zuhören und behutsames Ermutigen.
Hetzers Beispiele entstammen einem Kontext lebendiger christlicher Tradition. Ihre Ausführungen behalten jedoch ihr Recht, auch wenn der Kontext heute ein anderer ist.

1.2 Anfang der 70er Jahre befragte *Hahn* über 700 Kinder aus ersten und vierten Schuljahren »über ihr religiöses Wissen und ihre religiöse Vorstellungswelt« (Hahn 1974, 46; die Angabe »über 100« beruht auf einem Versehen). Dabei kam er u.a. zu folgenden Ergebnissen:
In den Städten haben die meisten Kinder von Gott, Jesus, der Kirche u.ä. erst im RU der Schule gehört; von Ausnahmen abgesehen werden aus dem Elternhaus »religiöse Vorstellungen nicht mehr mitgebracht« (ebd., 46). Auf strikte Ablehnung stoßen Katechimuswahrheiten: »Das sind für sie Leerformeln ... « (ebd., 46). Diese Beobachtungen besagen allerdings nicht, daß Stadtkinder an religiösen Fragen generell uninteressiert sind. Im Gegenteil, gerade bei von traditionellen Vorstellungen freien Kindern ist u.U. ein sehr intensives, hintergründiges Fragen festzustellen.

In kleinstädtischen und ländlichen Schulen sind traditionelle Vorstellungen, insbesondere über Gott als Schöpfer, noch stärker verwurzelt – freilich mit abnehmender Tendenz: Die Nivellierung zwischen Land und Stadt schreitet voran.

Hahn zieht aus diesen Ergebnissen eine Reihe von Konsequenzen. Der Grundtenor dabei: »Der ›religiöse Leerraum ist *nicht* ein Nachteil, sondern, recht genutzt, eine Chance für einen ›offenen‹ RU« (ebd., 46).

1.3 Hahns Untersuchung bezieht sich auf Schulkinder in Hessen Anfang der 70er Jahre. Inwiefern hilft sie mir, wenn ich Jahre später anderwärts mit Kindern zu tun habe? Genau in diese Lücke tritt das von *Johannsen* und *Ulrich* entwickelte Befragungsmaterial (*Johannsen* und *Ulrich* 1979). Es ist für die Hand von Lehrkräften erster Schulklassen bestimmt und will sie in die Lage versetzen, die religiösen Vorstellungen und Vorkenntnisse jeweils ihrer Klasse selbst besser kennenzulernen.

Das Befragungsmaterial besteht aus zwölf Tafeln mit jeweils fünf oder sechs Bildern zu den Bereichen Gottesvorstellungen, Kenntnisse über Jesus und religiöse Praxis / religiös begründetes Sozialverhalten. Jeder Bildtafel ist eine Frage zugeordnet, die mündlich formuliert und von den Kindern durch Aufkleben selbsthaftender Punkte beantwortet wird.

Johannsen und Ulrich beschreiben, wie eine Befragung durchgeführt werden kann, wie die Ergebnisse aufgenommen werden können und welche weiteren Möglichkeiten es gibt, mit dem Bildmaterial zu arbeiten (vgl. ebd., 7-9). Ich halte ihre Ideen immer noch für hilfreich, auch wenn das Material teilweise erneuert werden muß.

1.4 Das von *Mühle*, *Franz* und *Emmelius* redigierte Heft »Gott in der Vorstellung von Kindern« (*Mühle* u.a. 1981) dokumentiert ein Projekt mit dem Arbeitstitel: »Beobachtung von Kindern im Rahmen der religionspädagogischen Arbeit des Kindergartens« (ebd., 4). Der Projektgruppe ist wichtig, daß Beobachtung kein isoliertes, sondern ein in die erzieherische Arbeit und Verantwortung eingebundenes Tun ist: »Beobachtung ist Korrektiv, Anregung, Kontrolle, Hilfe für das erzieherische Tun und insofern ein Faktor der pädagogischen Arbeit« (ebd., 4).
Die angestellten Beobachtungen beziehen sich vor allem auf die Frage: Welche Gefühle, Gedanken und Bilder verbinden Kinder mit dem Wort »Gott«? Zur Beantwortung dieser Frage werden verschiedene Wege beschritten: Wahrnehmen und Aufgreifen spontaner Äußerungen; Anregung von Äußerungen und Gesprächen durch Umweltgeschichten und Bilder, durch den Besuch einer Kirche oder Kirchenfotos; Aufgreifen spontan oder auf Anregung hin gemalter Bilder; Aufgreifen von Äußerungen bei der Arbeit mit Orffschen Instrumenten. Die Projektgruppe beschreibt das Vorgehen, dokumentiert beispielhafte Ergebnisse und stellt Überlegungen an, wie diese Ergebnisse in die religiöse Erziehung einbezogen werden können.

1.5 Es gibt Anzeichen dafür, daß das Wahrnehmen und Auswerten von Kinderäußerungen einen zunehmend festen Platz in der religionspädagogischen Arbeit des Kindergartens findet (vgl. *Sibal* und *Mühle* 1986; *Mühle* 1986; *Preußke* 1991; *Schlotterbeck* und *Golsch* 1991). Die generellen Sozialisationsbedingungen und die grundlegenden religionspädagogischen Perspektiven, in deren Rahmen dieses Interesse gehört, arbeitet *Mette* heraus (*Mette* 1983; 1992).

## 2 Hinweis auf Praxis-Literatur

Die Flut praktischer Arbeitshilfen – biblische Bilderbücher; Kinderbibeln; nichtbiblische Kinderbücher; Sammlungen von Umweltgeschichten und Märchen; Sammlungen von Liedern, Spielen, Gebeten; Fotomappen und Bildersammlungen; Kalender und Poster; Gottesdienstskizzen und Ideen für Kinderpredigten; didaktische Entwürfe zu biblischen Geschichten und christlichen Festen, zum Tages- und Jahreslauf, zu sozialen Erfahrungen und Herausforderungen der Umwelt; Erfahrungsberichte und Projektideen; Einzelvorschläge und thematische Netze ... – diese Flut ist von mir nicht mehr zu überschauen und sprengt die Grenzen dieses Berichts. Eine Liste ausgewählter Titel, die ich bei der Vorbereitung zusammengestellt habe, umfaßt ohne jeden Kommentar bereits 38 DIN A 4-Seiten (vgl. das Unternehmen einer »Literaturdatenbank« zur religiösen Elementarerziehung, von dem Pth 83 [1994], 89

berichtet wird). Das zeigt: Die Aufgabe religiöser Elementarerziehung hat ein exzeptionelles Ausmaß an Kreativität und Produktivität freigesetzt. Aber auch: Dies Feld war und ist ein enorm profitabler Markt. (Nicht immer gehen beide Trends Hand in Hand.)
Der Not gehorchend, aber auch zum Ausdruck vorsichtigen Protestes gegen das Vielzuviele, beschränke ich mich darauf, zwei Namen zu nennen: *Kees de Kort*, der für das neuentdeckte, von Angst befreite, kindgemäße Arbeiten mit biblischen Geschichten steht, und *Wolfgang Longardt*, den Repräsentanten des methodischen Reichtums und der thematischen Vielfalt elementarer religiöser Erziehung.

## 2.1 Kees de Kort

In einem Kindergarten, in dem das Erzählen biblischer Geschichten zur religionspädagogischen Arbeit gehört, findet man in aller Regel auch einige Bändchen der Reihe »Was uns die Bibel erzählt« (*Deutsche Bibelgesellschaft* 1968ff). Vielleicht darf man noch zugespitzter formulieren: *Daß* in vielen Kindergärten – und weit darüber hinaus – wieder biblische Geschichten erzählt werden, geht vermutlich zu einem beträchtlichen Teil auf das Hilfsangebot dieser Reihe zurück. Die Reihe – das sind ursprünglich 24, später 26 Bändchen, in drei verschiedenen Formaten verlegt, mit jeweils einer Geschichte bzw. einem Geschichtenkomplex: dargestellt in 12 meist doppelseitigen Bildern des niederländischen Künstlers Kees de Kort und mit knappem Text unterlegt – hat bei Kindern und bei Menschen, die mit Kindern arbeiten, einen außergewöhnlichen Erfolg gehabt und hat ihn noch jetzt. Ich vermute, dieser Erfolg hängt mit folgenden Merkmalen zusammen:
(1) Der Text ist elementar, auf Wichtiges konzentriert, verständlich. Die Bilder zeigen deutliche Konturen, deutlich voneinander abgehobene Farbflächen, keine ablenkenden Einzelheiten. Jede Doppelseite bietet nicht mehr als ein Bild.
(2) Durch die Farbgebung, durch Mimik und Gestik, durch die gewählten Formen und die sparsam beigefügten Details wird ein hoher Grad an Ausdrucksstärke erreicht.
(3) Die Personen werden nicht individuell, nicht naturalistisch, sondern eher puppenhaft-gleichförmig dargestellt. Gesichtszüge und Körperhaltungen drücken grundlegende Gefühle und Befindlichkeiten aus: Freude, Überraschung, Anstrengung, Angst. Die Personen sind auf diese Weise so offen dargestellt, daß Kinder beim Betrachten einen Phantasiespielraum haben, die Figuren beleben und sich selbst in sie hineinbegeben können.
(4) Die Bändchen haben einen idealen Umfang. Sie sind nicht so kurz, daß Interesse und Erwartung gar nicht erst aufkommen, nicht so lang, daß sie ermüden. Die Beschränkung auf jeweils *eine* Geschichte bzw. *einen* Geschichtenkomplex beugt dem konsumierenden Durchblättern vor und erleichtert die Einbeziehung in einen didaktischen Kontext.

Haben ein Medium oder ein Autor erst einmal Erfolg, so stellen sich nach den Gesetzen des religionspädagogischen Marktes bald Kinder, Kindeskinder und Ableger ein (vgl. *Deutsche Bibelgesellschaft* 1985 – 1987; 1990a; 1990b; *Hartenstein* 1979; *Weth* 1992; *de Kort* 1993). Im vorliegenden Fall ist allerdings ein Einspruch sachlich nicht gerechtfertigt, obwohl die Konzeption des Riesenbibelbuches (*Deutsche Bibelgesellschaft* 1990b) einige Fragen aufwirft. Besondere Anerkennung verdienen (a) die Diaserien (*Deutsche Bibelgesellschaft* 1968ff), weil sie die Arbeit in großen Gruppen möglich machen und den Handlungsradius erweitern; (b) die von Hartenstein ausgewählten 20 Poster, zusammen mit dem inhaltsreichen Begleitheft (*Hartenstein* 1979): Leser und Leserin sind überrascht, welche neuen Arbeitsmöglichkeiten durch die Vergrößerung, durch die Chance der Konzentration auf ein Motiv und durch die Idee einer thematischen Neukombination verschiedener Bilder hier erschlossen werden. (Zum Thema Kinderbibeln verweise ich auf die Kataloge von *Schindler* und *Jehle* 1979 und *Rosenau* 1991 sowie auf die Diskussion bei *Cordes* 1991.)

## 2.2 Wolfgang Longardt

Die religiöse Elementarerziehung der vergangenen 25 Jahre verdankt Longardt qualitativ und quantitativ eine kaum noch überschaubare Fülle praktischer Anregungen. *Straeck* hat in der Dankesschrift Longardts wichtigste Publikationen zusammengestellt (*Straeck* 1992, 376 – 369). Diese Liste ließe sich durch Longardts Beiträge zu Sammelwerken und Zeitschriften noch erheblich erweitern. Nur ein Hinweis: Longardt ist seit 1972 Schriftleiter der Zeitschrift »was und wie?«; in dieser Zeit ist kein Jahrgang ohne mehrere Beiträge aus seiner Feder erschienen.

Anstatt einzelne Publikationen Longardts vorzustellen, benenne ich einige seine Arbeitshilfen durchgehend charakterisierende Merkmale:

(1) Longardts Publikationen sind durchweg ausgesprochen praxisnah und praxisfreundlich. Man merkt ihnen an, daß sie aus der Praxis heraus entwickelt wurden oder in der Praxis erprobt sind.

(2) Longardt gelingt es ohne erkennbare Anstrengung, mit Erzieherinnen und Erziehern zu kommunizieren. Er denkt und plant aus authentischer Kenntnis des Kindergartens heraus und präsentiert seine Ideen so, daß sie sich bruchlos vermitteln lassen mit dem, was im Kindergarten alltäglich geschieht.

(3) Longardts Arbeitshilfen sind in aller Regel nach dem Bausteinprinzip konstruiert (vgl. *Longardt* 1976, 205). Demgemäß bevorzugt er ein spielerisches, assoziatives Lernen, das mehr ein Sich-annähern und Umkreisen ist als eine systematische Folge von Schritten.

(4) Longardt verfügt über die beneidenswerte Gabe, für Kinder geeignete Lieder oder Liedzeilen zu komponieren und zu texten.

(5) Ein Leitbegriff der Longardtschen Arbeitshilfen ist: Ganzheitlichkeit (vgl. z.B. *Longardt* 1974a, 28; 1976, 204). Sie wird in einem doppelten Sinn verstanden: Religiöse Elementarerziehung ist kein isolierter Spezialbereich, sondern sie ist in den Gesamtprozeß der Erziehung integriert; sie spricht ein Kind in allen seinen Existenzdimensionen an. Im Zusammenhang der Ganzheitlichkeit in dem zweiten Sinn spielt bei Longardt die Vielfalt kindgemäßer Lernvollzüge eine konstitutive Rolle.

(6) Longardt arbeitet selbstverständlich mit biblischen Geschichten, Symbolen und Motiven. Dabei vermeidet er jede Stoffülle und entzieht sich dem Zwang, dem Sachgehalt eines biblischen Abschnitts voll gerecht zu werden (vgl. *Longardt* 1976, 206).
(7) Religiöses Lernen ist für Longardt keine einlinige Bewegung von den Erwachsenen zu den Kindern, sondern ein wechselseitiger, dialogischer Vorgang. In »Ermutigung zum Glauben« wird an eindrucksvollem Material gezeigt, wie intensiv Erwachsene durch »die religiöse Lernkreativität der Kinder« (*Longardt* 1988, 129) angeregt und bereichert werden können.

Bewußt in Frageform möchte ich die Richtung einer möglichen Kritik andeuten: Ist hinreichend gewährleistet, daß die didaktische und methodische Vielfalt nicht zur Beliebigkeit wird? Wie kann im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes der unaufgebbare Beitrag des kognitiven und verbalen Lernens präzise bestimmt und dann auch guten Gewissens festgehalten werden? Wie verhält sich die Absicht, Erzieherinnen zur kreativen Eigenständigkeit anzuregen, zur Dichte der Publikationen (mit der jeweils unvermeidbaren Konnotation »unverzichtbar«)?

## 3 Expertenbefragung: Was ist religiöse Elementarerziehung?

Die Literatur zu Theorie und Begriff religiöser Elementarerziehung ist teilweise für ein wissenschaftliches Fachpublikum geschrieben, teilweise allgemeinverständlich gehalten. Bisweilen sind die Übergänge fließend. Ich betrachte Autorinnen und Autoren der Literatur aus beiden Rubriken als Experten. Für den vorliegenden Abschnitt habe ich fünf Experten ausgewählt, um ihnen jeweils die gleiche Frage vorzulegen: Was ist religiöse Elementarerziehung? Wie wird sie umgrenzt, definiert, beschrieben?

### 3.1 Reinmar Tschirch

Das Taschenbuch »Gott für Kinder« (*Tschirch* 1974), ein Buch in erster Linie für Eltern, ist in der 1. Auflage 1974, in der bislang letzten, 9. Auflage 1988 erschienen. Dieser anhaltende Erfolg kann durch formale und inhaltliche Merkmale begründet werden: Die sachlichen, klaren Ausführungen werden wiederholt zu schlüssigen Leitsätzen gebündelt; die einzelnen Kapitel können jeweils für sich verstanden werden; die Darstellung ist lebensnah. Vor allem aber: Tschirch zeigt, daß kritisches Denken und Gewissensfreiheit einer theologisch verantworteten christlichen Erziehung nicht entgegenstehen, sondern zu dienen vermögen. Ich fasse Tschirchs Position wie folgt zusammen:
(1) Tschirch grenzt sich ab von einem einseitig traditionsgesteuerten, festlegenden Verständnis von religiöser Erziehung – als Vermittlung kirchlich-konfessioneller Glaubensvorstellungen, als Einübung einer entsprechenden Frömmigkeitspraxis, als Durchsetzung einer religiös

gestützten rigiden Moral; er wehrt sich dagegen, religiöse Erziehung als einen Sonderbereich anzusehen, den man praktizieren, aber auch ausklammern kann (*Tschirch* 1981, 218f).
(2) Tschirch unterscheidet eine religiöse Erziehung im allgemeinen Sinn und eine spezifisch christliche Erziehung: »Religiöse Erziehung ist Erziehung, die es dem Kind ermöglicht und ihm hilft, den Anspruch des Unbedingten im Leben zu hören und sich ihm zu öffnen« (ebd., 219). Christliche Erziehung liegt demgegenüber erst da vor, wo das Unbedingte durch Bezugnahme auf christliche Symbole, auf christliches Glaubens- und Lebensverständnis inhaltlich bestimmt ist. Tschirch konstatiert: Ich kann christlich oder nicht-christlich erziehen, aber ich kann »schlechthin nicht nicht-religiös erziehen« (ebd., 219; vgl. *Tschirch* 1974, 10; 19f).
(3) Im Blick auf die christliche Erziehung arbeitet Tschirch einige formale und inhaltliche Strukturelemente heraus: (a) Kinder tragen den christlichen Glauben nicht als Anlage in sich. Sie müssen von anderen Menschen in den Glauben eingeführt werden (*Tschirch* 1974, 24ff). (b) Christliche Erziehung vollzieht sich vielfältig im Umgang von Eltern und Kindern, ohne daß ausdrücklich davon gesprochen wird, also gleichsam implizit (ebd., 26f; *Tschirch* 1981, 222f). Dennoch: Auch die sprachliche, explizite Ebene ist unverzichtbar. (c) Von dem Leitbild eines naiven, vorkritischen Kinderglaubens, der durch Lebenserfahrung und Zweifel zersetzt wird, ist Abstand zu nehmen. Für biblisches Verständnis gehören Zweifel und Glaube zusammen. (d) Christliche Erziehung ist in ihrem Kern der Versuch, ein Kind der ihm zugesagten Liebe Gottes, welche die Liebe seiner Eltern umschließt und übergreift, in Tat und Wort zu vergewissern: »Daß ein Kind sein Vertrauen im Leben da festbindet, wo es wirklich hält, statt falschen Sicherheiten nachzulaufen, daß es bei der Hoffnung bleibt, die nicht enttäuscht ..., daß es zur Liebe findet, die das Leben des anderen ... in verantwortliche Obhut nimmt« (*Tschirch* 1974, 31f; vgl. überhaupt ebd., 21ff).

### 3.2 Bernhard Buschbeck und Wolf-Eckart Failing

Dem Autorenteam *Buschbeck* und *Failing* ist mit seinem Arbeitsbuch (*Buschbeck* und *Failing* 1976) ein höchst eindrucksvoller Wurf gelungen: Auf dem Hintergrund ihrer Lehrtätigkeit haben die Verfasser das gesamte differenzierte Feld der religiösen Elementarerziehung nicht einfach dargestellt, sondern didaktisch strukturiert und methodisch für Lernprozesse in Aus- und Fortbildung erschlossen. Hochschuldidaktisch ist das ein wegweisender Versuch! Beide Autoren haben außerdem in mehreren Übersichtsartikeln zur religiösen Erziehung Stellung genommen. Hier einige Stichworte zu ihrem Konzept:
(1) Traditionell ist religiöse Elementarerziehung im evangelischen Bereich »vor allem geprägt durch frühe Begegnung mit biblischen Geschichten« (*Buschbeck* und *Failing* 1976, 93). Oder: Religiöse Sozialisa-

tion wird »mit einer bestimmten Form kirchlicher Sozialisation gleichgesetzt« (*Buschbeck* 1978, 408).

(2) Gegenüber dem traditionellen Verständnis arbeiten Buschbeck und Failing mit einem weitgespannten, funktionalen Religionsbegriff als Rahmen: »Religiöse Erziehung ist als ein Lernbereich aufzufassen, in dem es in einem weiteren Sinne um Normen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Institutionen und Ausdrucksformen von Religiosität geht« (*Buschbeck* und *Failing* 1975, 223; vgl. *Failing* 1972, 42f; *Buschbeck* 1978, 409). Religiöse Erziehung ist kein separater, isolierter Bereich von Erziehung, sondern eine Dimension des gesamten sozialpädagogischen Geschehens. Das Lernen in dieser Dimension vollzieht sich nicht anders als frühes Lernen überhaupt: »vor allem (aber keineswegs ausschließlich!) durch Imitation und Identifikation« (*Failing* 1972, 46). Religiöser Erziehung geht es weniger um abschließende Antworten als um das Initiieren von Suchprozessen (*Failing* 1972, 42; *Buschbeck* und *Failing* 1976, 119).

(3) In den weitgespannten Rahmen einer so verstandenen religiösen Erziehung werden behutsam christliche Impulse eingetragen.

(a) In seinem früheren Aufsatz faßt Failing die religionspädagogischen Überlegungen in zwölf Punkten zusammen. Zentral ist folgender Gedanke: Die religiöse Erziehung ist auf menschliche Grunderfahrungen der Wirklichkeit bezogen. Solche Grunderfahrungen werden über einzelne Situationen und deren kognitive und affektive, auf die Frage nach Sinn bezogene Verarbeitung gewonnen. »Innerhalb dieses Prozesses werden die Erfahrungen des Kindes ergänzt, vertieft oder in Frage gestellt durch überlieferte Erfahrungen anderer Menschen, wie sie im Alten und Neuen Testament niedergeschrieben wurden« (*Failing* 1972, 47f).

(b) In ihrem Arbeitsbuch skizzieren Buschbeck und Failing drei Wege (*Buschbeck* und *Failing* 1976, 118-135): Es geht um den Aufbau eines bestimmten Erziehungsklimas, um das Aufgreifen, Befragen und ggf. Erweitern von religiös relevanten Lebenssituationen und um die Vermittlung christlicher Überlieferung.

(c) 11 Jahre später ist die Sprache spürbar verändert. Failing formuliert – bezogen auf die gemeinpädagogische Arbeit mit Familien – vier Grundlinien: Förderung einer breiten Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Kommunikationsfähigkeit, bei der es vor allem »um eine Öffnung des Alltags für Transzendenz« geht (*Failing* 1987, 222); Vertrautmachen mit Symbolen und Einübung symbolischer Kommunikation; Anregung der Erwachsenen zu Authentizität im Blick auf die eigene Lebenslinie und die darauf antwortende eigene Religiosität; schließlich Förderung eines grenzüberschreitenden Gewissens: Den »menschheitlichen und schöpfungsmäßigen Horizont der biblischen Botschaft gilt es für Kinder zu erschließen.« (*Failing* 1987, 231)

Abschließend ein legitimes, aber kaum schon eingelöstes Desiderat: »Unumgänglich erscheint eine intensive Vorbereitung des kleinen Kindes ... auf den Tatbestand des gesellschaftlichen Pluralismus« (*Failing* 1972, 48).

3.3 Felicitas Betz

»Bewußtseinserweiterung in den göttlichen Bereich« (*Betz* 1976, 26), »Von der Fähigkeit, die Welt zu hintersinnen« (ebd., 49), »Das Aufscheinen Gottes vorbereiten« (ebd., 70) – mit diesen Überschriften deutet Betz ihr Konzept einer christlichen Erziehung an. Es hebt sich deutlich ab von der Vielzahl derjenigen Entwürfe, die die religiöse Erziehung primär von ihrer Nachbarschaft zur sozialen Erziehung her verstehen. Einige Stichworte dazu:

(1) Unter Bezugnahme u.a. auf das Pauluswort aus der Areopagrede (Apg 17, 27f) formuliert Betz: Christliche Erziehung hat »der menschlichen Bewußtseinserweiterung in den göttlichen Bereich hinein – der uns umgibt wie die Luft, die wir atmen – zu dienen« (ebd., 27). Es geht darum, die »ganze Wirklichkeit« zu begreifen, nicht bei der vordergründigen Wahrnehmung stehenzubleiben. In der christlichen Erziehung werden Kinder Schritt für Schritt dahin geführt, zu ahnen und dann gewiß zu werden, »daß hinter das Sichtbare geschaut, hinter das Hörbare gehört, jenseits des Fühlbaren gefühlt und des Schmeckbaren geschmeckt werden kann und daß alles Erfaßbare auf dieser Welt zu hintersinnen ist auf eine noch unbeschreibliche Möglichkeit hin, die dauernd im Herannahen, aber noch nicht vollends offenbar ist. Jesus nennt sie: ›Gottes Reich‹« (ebd., 28). Von einem anderen Paradigma her (vgl. ebd., 71) akzentuiert Betz geringfügig anders: »Unsere Kinder sollten einmal zu der Fähigkeit gelangen, sich in den alltäglichen Begebenheiten von Gott ansprechen zu lassen« (ebd., 73). Christliche Erziehung ist Sensibilisierung für Gott, Gottes Bereich oder Gottes Wirklichkeit.

(2) Auf welchem Weg können wir mit Kindern auf dieses Ziel zugehen? Betz gibt mehrere Hinweise: (a) Wichtig ist die eigene Ausrichtung des Erziehers auf die Wirklichkeit Gottes hin. Die Atmosphäre des Zusammenlebens muß offen sein für Unvorhersehbares und damit eben auch für Bekundungen Gottes (ebd., 29; 73). (b) Eine Hilfe bieten Geschichten. Betz spricht von biblischen Geschichten, aber vor allem von Märchen. Hier, bei den Märchen, schlägt deutlich ihr Herz (ebd., 38ff; 56ff). (c) Erzieher müssen Kindern die Möglichkeit »zu innerer Sammlung« einräumen (ebd., 75). In Hektik, aber auch in erzwungener Ruhe kann es zu einer Wahrnehmung Gottes nicht kommen. (d) Aus der inneren Sammlung heraus können die Kinder lernen, ihre fünf Sinne so zu gebrauchen, daß sie in tiefere Schichten dringen. »Unsere fünf Sinne wurzeln nämlich im Geist. Und je näher wir im Verlauf der sinnlichen Wahrnehmung der Geistwurzel kommen, um so umfassender wird das, was wir ... wahrnehmen können.« (Ebd., 78) Wichtig ist: Nicht zu schnell erklären oder analysieren, sondern einen Eindruck wirken lassen, zum Staunen führen, Empfindungen aussprechen lassen und auf diese Weise die Kraft der Phantasie beleben und das »Innerungsvermögen« (ebd., 32) stärken. (Ausgearbeitete Praxisbausteine zu dem Konzept von Betz finden sich bei *Betz*, *Becker* und *Kettler* 1973).

### 3.4 Hans-Jürgen Fraas

An programmatischen Stellen kennzeichnet Fraas die Intention seiner Überlegungen und den Charakter religiöser Erziehung im Kindergarten mit den Stichworten »integrativ« (*Fraas* 1973, 5; 1983, 7) bzw. »integriert« (*Fraas* 1987b, 374). Was damit gemeint ist, läßt sich von verschiedenen Seiten her entschlüsseln. Es geht Fraas um die Konvergenz der verschiedenen für die religiöse Erziehung relevanten Fragestellungen und Resultate der Humanwissenschaften mit der theologischen Reflexion; um die Einbindung verschiedener didaktischer und methodischer Ansätze der Religionspädagogik in einen Gesamtrahmen; um die Herstellung eines sachlich stimmigen Beziehungsgeflechts zwischen Identitätsentwicklung, Sozialisationsprozeß und dem Konstrukt der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens; schließlich um die Auslegung der religiösen Erziehung im Kindergarten als Implikat der Wahrnehmung des diakonischen Auftrags und als Dimension der sozialpädagogischen Arbeit.

Fraas' Integrationskonzept hat auf der einen Seite ohne Frage starke Überzeugungskraft; von ihm geht eine eindeutige apologetische Wirkung aus, was keineswegs schlicht ein Nachteil ist; es gibt den Blick frei auf überraschende Zusammenhänge und fundiert schlüssig Handlungskonsequenzen. Auf der anderen Seite ist jedoch auch die Warnung von *Josuttis* nicht zu überhören: »Störungen kann es an einem solchen Modell prästabilisierter Harmonie kaum noch geben. Es ist zu vermuten, daß in der Entfaltung einer solchen Position alles, was Divergenzen aufdecken, Spannungen annoncieren und Konflikte provozieren könnte, eingeebnet werden muß« (*Josuttis* 1984, 224).

Trotz notwendiger kritischer Rückfragen ist unbestreitbar, daß Fraas wie kein zweiter in den vergangenen 25 Jahren die wissenschaftliche Reflexion über religiöse Elementarerziehung angestoßen und vorangebracht hat. Ich beschränke mich darauf, seine Position anhand von zwei ausgewählten Textabschnitten zu rekonstruieren. Abschließend verweise ich auf einige zusammenfassende Formulierungen.

#### 3.4.1 Unterwegs zum Glauben (*Fraas* 1975)

(1) Religiöse Lernprozesse zielen nicht auf quantitative Erweiterungen unseres Wissens, auf eine »Art Sonderwissen supranaturaler Herkunft«, sondern auf einen neuen Sinnhorizont, auf eine neue Sichtweise der einen Wirklichkeit. Fraas spricht von einer »dimensionalen Erweiterung«: »Der Gläubige sieht nicht andere Dinge, sondern er sieht dieselben Dinge anders. Er sieht sie im Licht der Selbstoffenbarung Gottes« (ebd., 133).

(2) Der Glaube ist nach christlicher Überzeugung ein dem Menschen unverfügbares Geschenk Gottes. Der Glaube läßt sich nicht als Resultat von Erziehung verstehen. Er veranlaßt aber bestimmte Verhaltensweisen, stellt sich in Haltungen dar – und dem Aufbau solcher Haltungen kann Erziehung dienen.

(3) Die dem Glauben entsprechenden Haltungen, die das Ziel christlicher Erziehung sind, liegen im Schnittpunkt theologischer und humanwissenschaftlicher Betrachtung: Wenn die Haltungen dem Glauben entsprechen sollen, müssen sie im Horizont theologischer Explikation des Glaubens liegen; sollen sie reale Ausprägungen im Sozialisationsprozeß sein, müssen sie zugleich für die einschlägigen Humanwissenschaften faßbar und interpretierbar sein.
(4) Welches sind Haltungen, in denen sich christlicher Glaube artikuliert? Fraas bietet die Formel an: »Leben im Horizont der kommenden Gottherrschaft« (ebd., 135; 138). Darin sind zwei Elemente enthalten: das Leben im Gegenüber zu einem unbedingten Du, dem Du Gottes, und das Exodusmotiv als Überschreiten der jeweiligen Grenzen auf ein Neues hin im Zeichen der Verheißung Gottes. Ich exemplifiziere Fraas' Vorgehen stichwortartig im Blick auf den erstgenannten Aspekt: Die Mutter ist das erste Umgreifende, auf das ein Kind bezogen ist. Im Laufe der Entwicklung lernt das Kind, sich verschiedenen Menschen zuzuwenden; es bleibt dabei prinzipiell auf der Suche nach dem Umgreifenden, wie es die Mutter anfänglich repräsentierte.
Nach biblischem Verständnis ist Gott Partner des Menschen in einem unbedingten Sinn, damit Ermöglichungsgrund und Erfüllung menschlicher Partnerschaft. Fraas ortet den Schnittpunkt humanwissenschaftlicher und theologischer Betrachtung so: »Die Mutterbeziehung läßt sich sinndeutend von der Gottesbeziehung her interpretieren, und die Gottesbeziehung läßt sich in ihren psychischen Elementen von der Mutterbeziehung her verstehen« (ebd., 129). Für die religiöse Erziehung entwikkelt Fraas von diesem Schnittpunkt aus zwei Konsequenzen. Er skizziert ein in mehrere Schritte gegliedertes Konzept für den Aufbau einer Gottesbeziehung (ebd., 140), und er macht auf die Gefahr aufmerksam, daß ein Kind die von der Mutter enttäuschten Erwartungen ungebrochen auf Gott überträgt, Gott mithin »zu einer Art Ersatz-Mutter« wird (ebd., 141).

### 3.4.2 Glaube und Identität (*Fraas* 1983)

Ich beziehe mich auf einen kleinen Abschnitt aus dem der Identität gewidmeten Kapitel 2.1. Auch hier sucht Fraas nach der Möglichkeit, das humanwissenschaftliche Identitätsverständnis mit dem Gottesglauben zu verknüpfen. Ein Ansatz dazu bietet sich, »sobald und sofern die empirisch aufweisbare Entstehung von Identität auf ihren Ermöglichungsgrund hin befragt wird« (ebd., 52). Der Ermöglichungsgrund von Identität liegt in dem vorausgesetzten Sinnhorizont, welcher »im Gottesgedanken konkretisiert« wird (ebd., 53). Die Konvergenz, die Fraas argumentativ herstellt, läßt sich kaum enger denken: Identität, ein zentrales Problem des neuzeitlichen Selbstbewußtseins, impliziert, sofern es um ihre Begründung geht, die theologische Fragestellung. Und umgekehrt: Die religiöse Erziehung betreibt ihr ureigenstes Geschäft, wenn sie sich als Hilfe zur Identitätsfindung darstellt. »Sofern Erziehung Identität intendiert ist damit zugleich religiöse Erziehung als diejenige Dimension aller Erziehung ausgewiesen, die die Bedingungsstruktur von Identität zum Gegenstand hat« (ebd., 56). Oder anders: »Religiöse Erziehung schließt ich-fördernde soziale Erziehung ein, aber so, daß sie das Woraufhin und Worumwillen mitvermittelt« (ebd., 62f).
Auf diesem hier nur angedeuteten Hintergrund stellt sich Fraas der konstruktiven Aufgabe zu entfalten, wie sich identitätsbildende christliche Erziehung sachgemäß entfalten kann. Er

entwickelt ein in sich gegliedertes Konzept, das vier Dimensionen umfaßt: die Herstellung von sozialen Rahmenbedingungen; die sozialpädagogischen Vollzüge; die spezifisch religionspädagogischen Aufgaben (»In dem spezifischen System von Symbolen und Handlungen, in denen die christliche Glaubenserfahrung sich niedergeschlagen hat, werden die sozialen Beziehungen transparent und weisen auf den sie tragenden Grund hin.« ebd., 62); das Einüben in distanzierte und distanzierende Reflexion.

3.4.3 Abschließend verweise ich auf einige zusammenfassende Formulierungen: zur religiösen Sozialisation (*Fraas* 1987a, 109f; 155), zur christlichen Erziehung (*Fraas* 1987b, 374) und zur Aufgabe und Chance des kirchlichen Kindergartens: »Der kirchliche Kindergarten vermag dem Kind eine gute religiöse Grundorientierung zu geben, indem er Erziehung in Lebensgemeinschaft aus dem Rechtfertigungsglauben zu praktizieren und zugleich den Bedingungszusammenhang dieses Lebens- und Umgangsstils symbolisch zu repräsentieren sucht.« (*Fraas*, 1990, 196)

3.5 Karl Ernst Nipkow

Auf die Frage »Was ist christliche Erziehung?« antwortet Nipkow, indem er einerseits Erziehung auf den Glauben als die Mitte der christlichen Existenz bezieht, andererseits die christliche Bildungsverantwortung in einem weitgespannten Horizont mit bedenkt. Er definiert: »Christliche Erziehung ist auf der Grundlage des Glaubens als Erziehung *aus* dem Glauben Erziehung *zum* Glauben und Leben.« Als solche betrifft sie »das ganze ineinander verflochtene Verhältnis von Glaube *und* Leben in Kirche und Gesellschaft.« (*Nipkow* 1992, 263) Diese Grundbestimmung soll durch einige von Nipkow vorgenommene Unterscheidungen entfaltet werden.

(1) Nipkow unterscheidet einen engeren und einen weiteren Verantwortungskreis christlicher Erziehung. Während es im engeren Kreis darum geht, angesichts verschiedener Herausforderungen und im Kontext einer spirituellen Leere (vgl. ebd., 287ff; 291ff; 304f) zum Glauben zu verhelfen, ist christliche Erziehung im weiteren Kreis auf das Leben in der Gesellschaft im ganzen bezogen und aufgefordert, solidarisch mit anderen an einem »Beitrag zu einer humanen Kultur« (ebd., 278) zu arbeiten. Speziell auf den Kindergarten bezogen bedeutet diese Unterscheidung: Christliche Erziehung ist nicht allein eine Angelegenheit speziell der Religionspädagogik; zu ihr gehört auch die Wahrnehmung der sozialpädagogischen und allgemeinpädagogischen Aufgaben (vgl. ebd., 305ff; 313ff).

(2) Im Blick auf den engeren Verantwortungskreis christlicher Erziehung bzw. die speziell religionspädagogische Aufgabe lassen sich drei Dimensionen unterscheiden:

(a) Christlicher Glaube vermittelt sich zunächst im Lebenszusammenhang. In »Erwachsenwerden ohne Gott?« entwickelt Nipkow diese Dimension besonders elementar: Gott ist ein

»Gemeinschaftsereignis« (*Nipkow* 1987, 22), eine »Gefühlserfahrung« (ebd., 25) und eine »sprachliche Entdeckung« (ebd., 28).
(b) Gott ist auch eine »gedankliche Herausforderung« (ebd., 323). Nipkow konstatiert, daß diejenigen Fragen, die im Jugendalter über das Festhalten an Gott oder den Verlust des Gottesglaubens entscheiden, im Kern schon Kinder im Grund- und Vorschulalter beschäftigen. Glaubensvermittlung, die sich diesen Fragen stellt, bedarf theologisch argumentationsfähiger Erwachsener und geschieht in der Dimension gemeinsamen Nachdenkens: »Durch fragende Kinder bleiben wir suchende Erwachsene.« (*Nipkow* 1992, 328; vgl. 291-298)
(c) Eine dritte Dimension ist mit der Sensibilisierung des Gewissens gegeben (vgl. *Nipkow* 1987, 29-32; 1992, 287-291). Die Frage ist, ob Gott hier stärker Schuldgefühle weckend und belastend oder eher befreiend und tröstend zur Geltung kommt, ob – theologisch gesprochen – das Gesetz dominiert oder das Evangelium angemessen vom Gesetz unterschieden wird. »Nach wie vor gehören folgende Fragen in den Mittelpunkt: Was ist Gottes Gebot und was der Menschen Sünde heute (Gesetz)? Was aber ist zugleich unsere Hoffnung schon heute, und zwar nicht nur für uns persönlich, sondern für die Welt im ganzen (Evangelium)?« (*Nipkow* 1992, 291)

(3) Nipkow unterscheidet die relevanten Vorerfahrungen des Kindes, ggf. den privaten Gott, wie er sich in seiner Phantasie längst ausgeprägt hat, von der quasi offiziellen Gestalt der christlichen Botschaft, wie sie vom Kindergarten an weitergegeben wird. Wie verbinden sich unsere religionspädagogischen Angebote mit der individuellen Vorgeschichte des Kindes? »Für eine am Lebenslauf orientierte, die individuelle religiöse Lebenslinie ernstnehmende Religionspädagogik ist dies eine der ... Kardinalfragen« (*Nipkow* 1987, 40).
(4) Kann man Glauben lehren oder lernen? Nipkows Antwort: »Ja und Nein« (*Nipkow* 1992, 264). Daß ein Kind innerlich überzeugt wird und zu Gott eine vertrauensvolle, persönliche Beziehung gewinnt, steht nicht in der Macht des Erziehers. Darin stimmen pädagogische Erfahrung und theologische Reflexion überein. Wohl aber liegt es bei uns als Erziehern, »unserem eigenen Glauben *Ausdruck* zu geben, um dadurch die Kinder ... auf den Glauben aufmerksam zu machen« (ebd., 264; vgl. 269f).

## 4 Kirchliche Trägerschaft von Kindergärten

Der hohe Anteil kirchlich getragener Kindergärten verlor zu Anfang der 70er Jahre auch innerhalb der Kirche seine Selbstverständlichkeit. Das erklärte Interesse des Staates an einer Einbeziehung des Elementarbereichs in das öffentliche Bildungswesen nach dem Vorbild der Schule, die rückläufigen finanziellen Mittel der Kirche, die mit der Führung einer Kindertagesstätte vielfach verbundene hohe Arbeitsbelastung von Kirchenvorstand und Pfarramt, teilweise wohl auch die Enttäuschung über einen zu wenig sichtbaren Beitrag des Kindergartens zur christlichen Erziehung und zum Gemeindeaufbau – dies waren Ursachen, die die Diskussion darüber auslösten, ob überhaupt und gegebenenfalls in welchem Umfang die evangelische Kirche weiterhin die Trägerschaft

von Kindergärten übernehmen solle. Diese Diskussion setzt sich – teils heftiger, teils schwächer – bis in die Gegenwart fort. Auf einige Beiträge daraus soll hingewiesen werden.

4.1 Soll die evangelische Kirche Kindergärten unterhalten? Aus der Vielzahl der Auffassungen zu dieser Frage haben *Salzmann* und *Kaufmann* (*Salzmann* 1974; geringfügig modifiziert *Salzmann* und *Kaufmann* 1978; *Kaufmann* 1978, 107-109) vier Grundpositionen herausgearbeitet: *Position 1*: Der Kindergarten ist keine genuin kirchliche Aufgabe und sollte langfristig anderen Trägern, insbesondere dem Staat, übergeben werden. *Position 2*: Die Zahl der Kindergärten muß reduziert werden auf wenige qualifizierte Modelleinrichtungen. *Position 3*: »Die Kirche erfüllt mit der Unterhaltung von Kindergärten einen notwendigen gesellschaftspolitischen und gesellschaftsdiakonischen Auftrag.« (*Salzmann* 1974, 52) *Position 4*: Der Kindergarten ist eine missionarische Gelegenheit der Kirchengemeinde. Er dient der kindgemäßen Verkündigung des Evangeliums, der christlichen Erziehung, dem Gemeindeaufbau.

4.2 Welche Entscheidung kann und soll angesichts dieser Grundposition getroffen werden?
Im zweiten Teil seines Aufsatzes von 1974 vertritt Salzmann die Entscheidung der rheinischen Kirchenleitung. Sie verbindet Position 3 und 4. Das gesellschaftsdiakonische Engagement der Kirche wird grundsätzlich bejaht. Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß dieses Ja mit der inhaltlichen Ausrichtung des Engagements der Kirche steht und fällt: Christliche Erziehung ist unaufgebbarer Bestandteil evangelischer Kindergartenarbeit! Die Beteiligung der Kirche an den Aufgaben des Elementarbereichs ist also nur insoweit legitim, wie sie inhaltlich auf der Basis des christlichen Glaubens bzw. des biblischen Menschenbildes erfolgt. Dies wiederum ist abhängig von den Erzieherinnen, die dazu der Hilfe ihrer Gemeinde bedürfen.

Die von Salzmann vertretene Entscheidung der rheinischen Kirche setzt mithin vier Akzente: »1. die gesellschaftsdiakonische Aufgabe, 2. die inhaltliche Füllung im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung auf der Grundlage des christlichen Glaubens, 3. die Abhängigkeit dieser Ziele von den vorhandenen Mitarbeiterinnen, 4. die notwendige Qualifizierung der Mitarbeiterinnen durch verstärkte Fortbildung« (ebd., 61).

Im zweiten Teil ihres Beitrags von 1978 schlagen Salzmann und Kaufmann einen etwas anderen Weg ein. Sie reflektieren die vier Positionen in ihren Stärken und Schwächen. Ihre Argumentation läßt erkennen, daß sie die Positionen 3 und 4 für die am besten begründeten halten. Gleichwohl kommen sie zu dem Resultat: Keine Position kann absolut gesetzt und von zentraler Stelle aus für alle Einrichtungen einer Landeskirche verbindlich gemacht werden. Entscheidungen sind vielmehr nur so zu treffen, daß die berechtigten Argumente jeder Position jeweils vor Ort

auf die gegebene Situation bezogen und an ihr auf Tragfähigkeit und Relevanz hin überprüft werden.

Strukturell ganz ähnlich wird in einem Konzeptionspapier für Hannoversche Kindergärten argumentiert (*Ev. Landesverband für Kinderpflege Hannover* 1979). Die konzeptions- und situationsbedingte Vielfalt der Kindergartenarbeit wird eingeräumt. Zugleich werden jedoch mit der sozialen Ansiedlung und der christlichen Orientierung der Lernprozesse im Kindergarten zwei Grenzen markiert, jenseits derer entweder nicht mehr von einer sozialpädagogischen oder nicht mehr von einer kirchlichen Einrichtung geredet werden kann (vgl. ebd., 10).

4.3 *Lachmann* knüpft sachlich an die Arbeiten Salzmanns und Kaufmanns an und versucht, die Frage nach dem spezifischen Profil des evangelischen Kindergartens ein Stück weiter voranzutreiben. Dabei kommt er zu folgender Formulierung: Das entscheidend Unterscheidende evangelischer Kindergartenarbeit zu nichtkirchlicher Kinderarbeit »ist im umgreifenden Zielhorizont gemeinsamen Leben- und Glaubenlernens jene kommunikative Praxis, für die das Evangelische in Menschenbild und Norm- und Wertorientierung das tragende Grundverständnis im Lehr-, Lern- und Erziehungsgeschehen ... abgibt« (*Lachmann* 1987, 250). In die gleiche Richtung zielt eine Formulierung, die Lachmann von Mk 10, 13-16 her und im Anklang an Mette (vgl. *Mette* 1983, 175f; 295) gewinnt: Kindergartenarbeit muß darauf angelegt sein, »den Kindern die fundamentale Kurzformel des Evangeliums ›Gott liebt dich‹ als konkrete Erfahrung unbedingten Bejaht-, Erwünscht- und Angenommenseins vieldimensional zu vermitteln. Das wäre im Kindergarten praktizierte Kommunikation des Evangeliums, und darin genau hätte man das Proprium evangelischer Kindergartenarbeit zu sehen« (ebd., 236).

4.4 Die 19. Landessynode der Hannoverschen Landeskirche hat zwei für die Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft hochbedeutsame Feststellungen getroffen:
(1) »Kirchliche Kindergärten sind grundsätzlich offen für alle Kinder, auch für Kinder aus Elternhäusern anderer Konfessionen, anderer Religionen oder ohne kirchliche Bindung.«
(2) »Der Kindergarten ist Teil der Gemeinde, die ihn trägt. Er hat Anteil an der Verantwortung für Verkündung und Diakonie der Gemeinde« (*Ev.-luth. Landeskirche Hannovers* 1979, 99).
Dem sachlichen Verhältnis dieser beiden Aussagen geht *Nipkow* (*Nipkow* 1980, 2-6) nach. Er entwickelt dabei zwei orientierende Grundsätze:
(1) Es ist nicht nur faktisch so, sondern es ist auch legitim, daß kirchliche Kindergärten offen sind für alle Kinder eines bestimmten Einzugsbereichs. Kirche hat hier die Gestalt der dienenden, diakonischen Kirche (vgl. ebd., 5).
(2) Es ist der Kirche verwehrt, ihr Mitwirken an der öffentlichen Erziehung im Elementarbereich vereinnahmend, bedrängend oder aggressiv-missionarisch auszunutzen. Geboten ist vielmehr eine »offene Repräsentanz des christlichen Glaubens« (ebd., 5), die einerseits ein eindeutiges christliches Profil der Einrichtung anstrebt, ohne andererseits das Gewissen der Kinder zu verletzen, die Eltern zu bedrängen und die Erzieherinnen sachlich zu überfordern. Dies ist allemal eine Gratwanderung. Sie kann jedoch gelingen auf dem Wege »des freien Angebots, des Gesprächs zwischen den Betroffenen und des Spielraums für eine je individuelle Gestalt der Arbeit« (ebd., 6; vgl. *Lachmann* 1987, 240-243 und das in seinen Analysen und Anregungen gleichermaßen vorzügliche Heft *Comenius-Institut* 1979).

## 5 Neue Reformimpulse aus den 80er und frühen 90er Jahren

Nach einer Phase der Konsolidierung hat im Verlauf der 80er und in den frühen 90er Jahren eine neue Reformdebatte eingesetzt. Das Editorial von TPSP 1/1990 steht unter der Überschrift: »Die Kindergartenreform der 90er hat begonnen« (*Haug-Zapp u.a.* 1990, 1). In anderen Äußerungen ist von »der zweiten Zäsur öffentlicher Kindererziehung« nach derjenigen der 60er/70er Jahre (*Seehausen* und *Wehrmann* 1990, 3) oder von einem »neuen Modernisierungsschub« (*Bargheer* 1991, 195) die Rede. Worum geht es?

5.1 Seit den 70er Jahren sind einige Merkmale der Lebenssituation von Familien, speziell von Kindern, neu ins Bewußtsein oder in Erscheinung getreten, die sich zunehmend als kritische Herausforderung der öffentlichen Kindererziehung formieren. Ich verweise beispielhaft auf Veröffentlichungen, die die Sensibilität für diesen Fragekomplex geweckt und sich ihm thematisch gestellt haben (*von Hentig* 1975; *Thomas* 1979; *Neumann* 1981; *Hengst u.a.* 1981; *Preuss-Lausitz* u.a. 1983; *Postman* 1983; *Rolff und Zimmermann* 1985; *Hengst* 1985; *Mette* 1992) und nenne einige Stichworte, die in die Kindergartendebatte eingegangen sind. Es geht (1.) um die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Kindergruppen (Kinder mit Behinderungen; ausländische Kinder); (2.) um die Situation von Familien mit Kindern (Rückgang der Kinderzahlen; Ausdünnung verwandtschaftlicher und nachbarschaftlicher Netze; Position in der Gesamtgesellschaft; Pluralisierung familiärer Stile und Strukturen); (3.) um die engeren und weiteren Umweltbedingungen kleiner Kinder (alltägliche Raum- und Zeitorganisation; zunehmende Ausgrenzung aus relevanten Erfahrungsbezirken bei wachsender Integration in die Konsum- und Medienwelt, Betroffensein von globalen Bedrohungen); (4.) um die ausgeprägte Unübersichtlichkeit im Feld der Orientierungen. Ein Symptom, zugleich eine spezifische Herausforderung bilden das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (1.1.1991) und die auf diesem Hintergrund neugefaßten oder in Arbeit befindlichen Gesetze der Bundesländer.

Die genannten Herausforderungen werden von einer kritischen Revision der Kindergartenpraxis, wie sie sich aufgrund der Reform der 60er/70er Jahre herausgebildet hat, und einiger ihrer Grundannahmen flankiert. Kritisiert werden z.B. die Überschätzung der ersten Lebensjahre und der Bindung kleiner Kinder an *eine* Bezugsperson; die Vernachlässigung der kognitiven Aspekte der kindlichen Entwicklung; die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Förderkonzepte auf 4-bis 5jährige Kinder aus traditionellen Zwei-Eltern-Familien. Vor allem: »Man war bemüht, eine qualitative Förderung des Kindes im Kindergarten zu leisten. Auf diese Weise hat man eine Institution aufgebaut und die Zusammenhänge zwischen dieser Institution und anderen Systemebenen ... weitgehend vernachlässigt.« (*Fthenakis* 1991, 5)

5.2 Bei den Reformbemühungen lassen sich u.a. folgende Schwerpunkte ausmachen: (1.) Öffnung des Kindergartens nach innen wie nach außen (*Bundesvereinigung Ev. Kindertagesstätten* 1982; *Regel* und *Wieland* 1993); (2.) gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen (*Rose* 1990, 32f; 1991, 206; *Kebbe* 1992); (3.) Öffnung der Einrichtungen für Kinder verschiedener Nationalität und Religion (*Caritasverband* 1985; *Mühle* 1991, 221); (4.) längere, flexiblere Öffnungszeiten bzw. Ganztagsbetreuung (*Becker* 1990, 22f; *Vogt* 1990, 27f; *Kebbe* 1991b; *Pape* 1991); (5.) Entwicklung und Ausbau außerfamiliärer Betreuungsinstitutionen für Kinder von der Geburt an bis in die Schulzeit hinein (*Landesverband Bremen* 1990, 24-26; *Deutscher Caritasverband* 1990; *Fthenakis* 1991, 8-12; *Petersen* 1991, 12-16); dabei kann sowohl an eine bunte Vielzahl institutioneller und nicht-institutioneller Formen von Erziehung und Betreuung gedacht werden (*Diekmeyer* 1991, 21) als auch an die Überwindung überkommener Abgrenzungen unter dem gemeinsamen Dach eines ›Hauses für Kinder‹ (*Schüler* 1990; *Jampert u.a.* 1990; *Kebbe* 1991); (6.) Kooperation der Kindertageseinrichtung und der Eltern und überhaupt Einpassung der Einrichtung in die konkreten Gegebenheiten und Aktivitäten des Gemeinwesens (*Krug* 1990; *DJI-Projektgruppe Orte für Kinder* 1991; 1992a; 1992b).

5.3 Was kann die neue Reformdebatte für evangelische Kindergärten bedeuten? Wie können sich evangelische Kindergärten und die Religionspädagogik des Elementarbereichs in den neuen Reformprozeß einbringen? Eine angemessen differenzierte oder gar abschließende Antwort ist noch nicht möglich. Soviel jedoch ist eindeutig festzustellen: Die neue Reformdebatte verbindet sich nicht – wie die Debatte der 60er/70er Jahre – mit einer grundsätzlichen Infragestellung kirchlicher Mitarbeit im Elementarbereich. Vielmehr wird sie von kirchlichen Trägern und Mitarbeiterinnen lebhaft mitgetragen. Die Verweise unter 5.2 belegen das bereits und sollen durch den folgenden Hinweis ergänzt werden. Der *Ev. Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg* hat in einem Arbeitspapier und in einem Positionspapier (*Ev. Landesverband Württemberg* 1991a; 1991b) eine grundsätzliche Positionsbestimmung evangelischer Kindergartenarbeit vorgenommen. Außerordentlich schlüssig wird hier aus der Sicht eines evangelischen Trägerverbandes der Ertrag der ersten Reformphase zusammengefaßt und der bisher erreichte Stand der zweiten Reformphase repräsentiert. Die beiden Papiere sind eine gediegene Basis für alle weitere Arbeit am Thema. Vier Hinweise zur Charakteristik:

(1) Die Situation von Familien und Kindern heute wird detailliert gekennzeichnet (*ders.* 1991a, 8-14; 1991b, 5-12).

(2) Sorgfältig und differenziert entfalten die Autoren, worin der Auftrag der Kirche den Kindern und ihren Familien gegenüber besteht (ders. 1991a, 22-25).

(3) Zur Beschreibung des Inhaltes evangelischer Kindergartenarbeit wird auf die Begriffe »lebensnah«, » situationsorientiert« und »kindgemäß« zurückgegriffen. In diesen didaktischen Rahmen werden die Impulse christlicher Erziehung eingezeichnet (ebd., 30-35). Mit Recht wird ausgesprochen, daß in diesem Abschnitt der Ertrag der vorangehenden Reformphase dargestellt wird: »die inhaltliche Arbeit in den Einrichtungen..., wie sie sich vor allem seit den 70er Jahren entwickelt hat« (ebd., 6).
(4) Unter der Überschrift »Grundsätze der Organisation und Struktur des Kindergartens« wird zwischen dem Jetzt-Zustand und der »Entwicklung, die sich aufgrund der jetzigen Situation der Familien und Kinder anbahnt« (ebd., 27), unterschieden. Im ersten Falle geht es um die Merkmale des Standard-Kindergartens, im zweiten Falle um die Ansatzstellen einer möglichen Reform. Es wird das breite, auch sonst diskutierte Spektrum sinnvoller Veränderungen aufgeführt, wobei sich der Leser der schlüssigen Begründung kaum entziehen kann. Ist also absehbar, daß die Zeit des Kindergartens alter Art zu Ende geht? Das Positionspapier vermutet, daß der herkömmliche Regelkindergarten in vielen Fällen weiterhin berechtigt bleiben wird, daß er sich aber in vielen anderen Fällen »zu einem ›Haus für Kinder‹« weiterentwickeln muß (ders. 1991b, 18). Das Arbeitspapier resümiert: »Aus der mehr oder weniger geschlossenen Einrichtung, die vornehmlich der Förderung einer bestimmten umgrenzten Gruppe von Kindern dient, könnte sich eine Einrichtung entwickeln, die eine große Offenheit mit dem Angebot von gezielter Förderung und dem festen Rahmen einer Geborgenheit vermittelnden Ordnung verbindet« (ders., 1991a, 28f).

5.4 Auf die Strukturreformen und die neuen sozialpolitischen Zielsetzungen haben sich kirchliche Träger und Einrichtungen engagiert eingelassen, obgleich in der Praxis von Veränderungen großen Stils noch nicht die Rede sein kann. Was jedoch religiöse Elementarerziehung – oder vielleicht besser: elementare religiöse Erziehung – unter den geänderten Bedingungen besagen, wie sie sich konkret gestalten kann, ist noch undeutlich. Hier liegt eine notwendige, anspruchsvolle Reflexions- und Experimentieraufgabe für die nächste Zeit.

## Literatur

*F. W. Bargheer*, Kindergarten mit Profil und die Gemeinde, die ihn möglich macht, TPSP 99 (1991) 195-198.
*Chr. Becker*, Keine Reform des Kindergartens auf dem Rücken der Erzieherinnen, TPSP 98 (1990) 22-23.
*F. Betz* (Hg.), Erfahrung vorbereiten. Wege christlicher Erziehung heute. Handreichung für Eltern und Erzieher im Vor- und Grundschulbereich, München 1976.
*F. Betz, A. Becker* und *W. Kettler* (Hg.), Religiöse Elemente in der Vorschulerziehung (Zum Religionsunterricht morgen 5), München und Wuppertal 1973.
*H. Bewersdorff*, Leben – Lernen – Glauben. Gemeindepädagogische Fragen zum Kindergarten, TPSP 99 (1991) 199-201.
*R. Briel* (Hg.), Bedarfsgerechte Tageseinrichtungen für Kinder. Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen der Flexibilisierung von Kindergärten, Horten und Krippen (DCV-Materialien 11), Freiburg i. Br. 1988.

*Bundesvereinigung Evangelischer Kindertagesstätten* e.V., Öffnung des Kindergartens – Offener Kindergarten. Eine Stellungnahme, Nürnberg 1982.
*B. Buschbeck*, Religiöse Erziehung im Vorschulalter, in: R. Dollase (Hg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik 2, Düsseldorf 1978, 407-416.
*B. Buschbeck* und *W.-E. Failing*, Kirchliche Verantwortung im Elementarbereich (Kindergarten und Vorschule), in: HRP 3, 1975, 215-231.
*B. Buschbeck* und *W.-E. Failing*, Religiöse Elementarerziehung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, Gütersloh 1976.
*Caritasverband für die Diözese Limburg* – Referat Kindertagesstätten (Hg.), Ich heiße Fatma, und du? Das Zusammenleben ausländischer und deutscher Kinder im Kindergarten – Erfahrungen und Materialien (DCV-Materialien 7), Freiburg i. Br. 1985.
*H. Colberg-Schrader*, Die Kindergartenreform – eine Forschungstradition des DJI, DJI-Bulletin 22 (1992) 10.
*Comenius-Institut* (Hg.), Unser Kindergarten in der Gemeinde (Förderprogramm für den Kindergarten 6), Münster 1979.
*R. Cordes* (Hg.), Die Bibel als Kinderbuch (Dokumentationen. Veröffentlichungen der katholischen Akademie Schwerte 21), Schwerte 1991.
*Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Was uns die Bibel erzählt. Zeichnungen von Kees de Kort. 26 Bilderbücher. Große Serie im Format 20 x 20 cm; kleine Serie im Format 13 x 13 cm; einzelne Bücher im Pixiformat 10 x 10 cm; Farbdiaserie zu jedem der 26 Bilderbücher, Stuttgart 1968ff.
*Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Bibelbilderbuch. Zeichnungen von Kees de Kort. Gestaltung H. Hug, 5 Bände, Stuttgart 1985-1987.
*Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Meine Bilderbibel. Geschichten aus der Bibel in Bildern von Kees de Kort. Gestaltung H. Hug, Stuttgart 1990 (=1990a).
*Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Mein Riesenbibelbuch. Biblische Geschichten zum Anfassen. Zeichnungen von Kees de Kort, Stuttgart 1990 (=1990b).
*Deutscher Caritasverband* e.V. (Hg.), Die altersgemischte Gruppe für Kinder von 3 bis 15 Jahren. Bestandaufnahme und Perspektiven zu einer Angebotsform in Nordrhein-Westfalen (DCV-Materialien 14), Freiburg i. Br. 1990.
*Deutsches Jugendinstitut* e.V. – *Projektgruppe Orte für Kinder* (Hg.), Workshop: Alternative Formen der Kinderbetreuung – Weiterentwicklung von Kinderbetreuungsmodellen in Selbsthilfe und Institutionen (DJI Arbeitspapier 6-034), München 1991.
*Deutsches Jugendinstitut* e.V. – *Projektgruppe Orte für Kinder* (Hg.), Erste zentrale Arbeitstagung der Teilnehmerinnen aus Modellstandorten. Vorhaben, Methoden, Planung, Umsetzung (DJI Projekt Orte für Kinder 2/92), München 1992 (=1992a).
*Deutsches Jugendinstitut* e.V. – *Projektgruppe Orte für Kinder* (Hg.), Zweite zentrale Arbeitstagung der Teilnehmer/innen aus Modellstandorten. Öffnung, Vernetzung, Kooperation, Angebote für alle Kinder im Wohnumfeld (DJI Projekt Orte für Kinder 3/92), München 1992 (=1992b).
*U. Diekmeyer*, Neue Angebotsformen ohne Altersbegrenzung. Theorie und Praxis der altersübergreifenden Kindergruppen, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 17-21.
*Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Würtemberg* e.V., Situation, Auftrag, Möglichkeiten. Grundsätzliche Überlegungen zur Evangelischen Kindergartenarbeit. Ein Arbeitspapier, Stuttgart 1991 (=1991a).
*Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Würtemberg* e.V., Entwicklung der evangelischen Kindergartenarbeit. Positionspapier, Stuttgart 1991 (=1991b).
*Evangelischer Landesverband für Kinderpflege* e.V. *Hannover*, Der Evangelische Kindergarten. Darstellung seiner gegenwärtigen Situation und seiner Aufgaben. Entwurf, Hannover 1978; 2. Aufl. 1979.
*Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers*, Grundsätze für die Arbeit in evan-

gelischen Kindergärten / Kindertagesstätten und Kinderspielkreisen. Beschlossen von der 19. Landessynode am 23. Mai 1979, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 93 (1979) 98-101.
*W.-E. Failing*, Religiöse Sozialisation des Kleinkindes, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 42-49.
*W.-E. Failing*, Religiöse Erziehung in der Familie, in: HRP 3, 1975, 201-214.
*W.-E. Failing*, Religiöse Erziehung in der Familie, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 199-232.
*H.-J. Fraas*, Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973.
*H.-J. Fraas*, Unterwegs zum Glauben. Religiöse Erfahrung des Kindes im Horizont der anbrechenden Gottesherrschaft, Welt des Kindes 53 (1975) 132-145.
*H.-J. Fraas*, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.
*H.-J. Fraas*, Entwicklung und religiöse Sozialisation, in: HbRE 2, 1987, 106-118 (=1987a).
*H.-J. Fraas*, Elementarerziehung, in: HbRE 2, 1987, 368-378 (=1987b).
*H.-J. Fraas*, Die Religiosität des Menschen. Religionspsychologie (UTB 1578), Göttingen 1990.
*W.E. Fthenakis*, Familie heute – Angebote von gestern? Zum gegenwärtigen Dilemma außerfamiliärer Erziehung und Betreuung von Kleinkindern, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 4-11.
*A. Gerzer-Sass*, Neue Formen der Kinderbetreuung. Zur Verknüpfung von Institutionen und Selbsthilfe, DJI-Bulletin 22 (1992) 8-13.
*F. Hahn*, Gott ist ein Fremdwort, Radius 19 (1974) 46-48.
*M. Hartenstein* (Hg.), Was uns die Bibel erzählt. Zwanzig farbige Poster im Format 50 x 70 cm von Kees de Kort, mit einem Begleitheft von M. Hartenstein, Stuttgart und München 1979.
*E. Haug-Zapp u.a.*, Die Kindergartenreform der 90er Jahre hat begonnen, TPSP 98 (1990) 1f.
*H. Hengst u.a.*, Kindheit als Fiktion (edition suhrkamp Neue Folge 81), Frankfurt a.M. 1981.
*H. Hengst* (Hg.), Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer (edition suhrkamp Neue Folge 209), Frankfurt a.M. 1985.
*H. von Hentig*, Vorwort, in: Ph. Ariès, Geschichte der Kindheit, München und Wien 1975, 7-44.
*H. Hetzer*, Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, EvErz 23 (1971) 137-148.
*E. Hollmann*, Der Kindergarten darf keine Insel sein. Sieben Thesen über das Zusammenwirken unterschiedlich ausgebildeter Mitarbeiterinnen, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 23.
*K. Jampert* u.a., Das Kinderhaus – die pädagogische Perspektive? TPSP 98 (1990) 5-6.
*F. Johannsen* und *G. Ulrich*, Wo – glaubst du – ist Gott? Befragung von Schulanfängern zu ihren religiösen Voreinstellungen und Vorkenntnissen (Verbund der Katechetischen Ämter und Religionspädagogischen Institute Norddeutschlands [Hg.], Materialien zur religionspädagogischen Theorie und Praxis 8), Loccum 1979.
*M. Josuttis*, »Glauben heißt lernen«. Besprechung von H.-J.Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983, in: JRP 1, Neukirchen-Vluyn 1984, 223-232.
*H. B. Kaufmann*, Der Beitrag der evangelischen Kirche zur Entwicklung im Elementarbereich, in: H. Kratzert u.a. (Red.), Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978, 93-110.
*A. Kebbe*, Das Haus für Kinder – der Kindergarten der Zukunft? Konzeption und erprobte Modelle, Anregungen und Begründungen (TPSP extra 4), Bielefeld 1991 (=1991a).
*A. Kebbe*, (Red.), Wohin mit den Kindern? Ganztagsbetreuung von Kindern im Schulalter. Dokumentation der Fachtagung der Bremischen Evangelischen Kirche, Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten vom 25. bis 27. September 1991 (TPSP extra 8), Bielefeld 1991 (=1991b).
*A. Kebbe* (Red.), Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ein

Zwischenbericht nach 10 Jahren integrativer Praxis im Bereich der Bremischen Evangelischen Kirche. Dokumentation des Fachtags der Bremischen Evangelischen Kirche, Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten am 9. August 1992 (TPSP extra 11), Bielefeld 1992.

*K. de Kort*, Bildkarten zur Neukirchener Kinder-Bibel (=Weth 1989). Bildkartenserie Altes Testament mit 8 Karten. Bildkartenserie Neues Testament mit 8 Karten, Neukirchen-Vluyn 1993.

*M. Krug*, Sozialpolitik für Kinder, TPSP 98 (1990) 7-9.

*M. Krug*, Mehr Familie im Gemeindekindergarten. Ein Plädoyer für die Anerkennung von Familienrealität, TPSP 99 (1991) 204-205.

*R. Lachmann*, Evangelische Erziehung im Kindergarten, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Geimendepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 233-278.

*Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten Bremen*, Null- bis Sechsjährige in altersgemischten Gruppen, TPSP 98 (1990) 24-26.

*W. Longardt*, Neue Kindergottesdienstformen. Rissener Modelle in Planung und Praxis, Gütersloh und Freiburg i. Br. 1974 (=1974a).

*W. Longardt*, Spielbuch Religion. Für den Umgang mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. 80 Ideen, Praxisvorschläge und Werkstattskizzen, Zürich, Köln und Lahr 1974 (=1974b).

*W. Longardt*, Evangelisches Basisprogramm religiöser Früherziehung, W+W 5 (1976) 203-206.

*W. Longardt*, Ermutigung zum Glauben. Von und mit Kindern lernen (Praxisbuch Kindergarten), Freiburg i. Br. 1988.

*W. Longardt*, Leben im Jahreskreis. Bd. 1: Frühling und Sommer im Kindergarten; Bd. 2: Herbst und Winter im Kindergarten (Praxisbuch Kindergarten), Freiburg i. Br. 1991 (=1991a; 1991b).

*N. Mette*, Voraussetzungen christlicher Elemetarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983.

*N. Mette*, Macht Sozialisation Sinn? Kindheit in der Risikogesellschaft, EvErz 44 (1992) 199-210.

*H. Mühle*, *E. Franz* und *J. C. Emmelius* (Red.), Gott in der Vorstellung von Kindern. Beobachtungen und Anregungen aus der Kindergartenarbeit (Verbund der Katechetischen Ämter und Religionspädagogischen Institute Norddeutschlands [Hg.], Materialien zur religionspädagogischen Theorie und Praxis 9), Loccum 1981.

*H. Mühle*, Mit Kindern nach Gott fragen, TPSP 94 (1986) 79-90.

*H. Mühle*, Problemanzeigen an die Adresse der Kirchenleitung, in: H. Mühle, Religionspädagogische Materialien für den Kindergarten (TPSP extra 5), Bielefeld 1991, 16-18 (=1991a).

*H. Mühle*, »Eine Kirche ohne Kinder ist unvollständig ... «. Probleme der kirchlichen Kindertagesstättenarbeit am Beispiel der Ev. Kirche in Hessen und Nassau, TPSP 99 (1991) 210-212 (=1991b).

*K. Neumann* (Hg.), Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1475), Göttingen 1981.

*K. E. Nipkow*, Kind – Kindergarten – Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven, ZP 26 (1980) 1-12.

*K. E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (Kaiser-Traktate Neue Folge 6), München 1987.

*K. E. Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1992.

*Pädagoginnen u.a.*, Familienfreundliche Arbeitswelt – familienfreundliche Kindertagesstätte, TPSP 98 (1990) 12-14.

*I. Pape*, Veränderte Betreuungsformen und Frauensolidarität, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 32-36.

*G. Petersen*, Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 12-16.

*N. Postman*, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M. 1983; ungekürzte Ausgabe 1987.
*K. Preußke*, Wie sehen Kinder Gott – was erlebt Abraham mit Gott, W+W 20 (1991) 78-88.
*U. Preuss-Lausitz* u.a., Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim und Basel 1983; 2. Aufl. 1989.
*G. Regel* und *A. J. Wieland* (Hg.), Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort, Hamburg 1993.
*H.-G. Rolff* und *P. Zimmermann*, Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim und Basel 1985.
*H. Rose*, Die Öffnung eines integrativen Horts zum Stadtteil, TPSP 98 (1990) 32-33.
*H. Rose*, In der Regel gemeinsam ... Die Idee der Integration wird institutionalisiert, TPSP 99 (1991) 206-207.
*H. Rosenau*, Empfehlenswerte Kinderbibeln und Sachbücher zur Bibel – Vorentwurf –, hg. von H. G. Fritsche (Arbeitsgemeinschaft Nord-West der Deutschen Bibelgesellschaft e. V., Lutherstift Falkenburg), Ganderkesee 1991.
*W. Salzmann*, Der Kindergarten als Aufgabe der Kirche, TPSP 82 (1974) 51-62.
*W. Salzmann* unter Mitarbeit von *H. B. Kaufmann*, Auftrag und Angebot des evangelischen Kindergartens, TPSP 86 (1978) 103-115.
*R. Schindler* und *F. Jehle*, Neue Kinderbibeln. Beschreibung – Kritik – Empfehlungen (Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zürich), Zürich 1979.
*H. Schlotterbeck* und *D. Golsch*, Kindergartenkinder malen ihre Gottesvorstellungen. Ein Projekt aus dem evangelischen Kindergarten Blaubeuren-Asch, W+W 20 (1991) 88-91; 93-100.
*R. Schüler*, Vom Kindergarten zum »Haus der Familie«, TPSP 98 (1990) 36-37.
*H. Seehausen* und *I. Wehrmann*, Die zweite Kindergartenreform hat begonnen, TPSP 98 (1990) 3-4.
*B. Sibal* und *H. Mühle*, Mit Kindern aus anderen Religionen nach Gott fragen, TPSP 94 (1986) 66-68.
*B. Straeck* (Hg.), Gib uns Augen, daß wir staunend seh'n. Religionspädagogische Fragestellungen und Praxismodelle. Ein Dank an Wolfgang Longardt, Hamburg 1992.
*I. Thomas*, Bedingungen des Kinderspiels in der Stadt, Stuttgart 1979.
*R. Tschirch*, Gott für Kinder. Religiöse Erziehung – Vorschläge und Beispiele (Gütersloher Taschenbücher 83), Gütersloh 1974; 9. Aufl., 1988.
*R. Tschirch*, Religiöse Erziehung in der Familie. Religiöse Erziehung des kleinen Kindes, in: P. C. Bloth u.a. (Hg.), Handbuch der Praktischen Theologie 2, Gütersloh 1981, 218-229.
*H. Vogt*, Sozialpädagogische Betreuung im Schulalter, TPSP 98 (1990) 27-28.
*I. Weth*, Die Neukirchener Kinderbibel. Mit Bildern von Kees de Kort, Neukirchen-Vluyn 1988; 6. Aufl., 1992.

*Johann-Christoph Emmelius* ist Dozent für Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

4.3

Franz-Heinrich Beyer

# Religionspädagogik 1993. Ein Literaturbericht

1 Krisis des Religionsunterrichts in der Schule?
1.1 Zur Lebenswelt und zur religiösen Situation der Heranwachsenden
1.2 Zur religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen
1.3 Die Schule als Lebensort
1.4 Zur Konfessionalität des RU
1.5 Der Religionslehrer / die Religionslehrerin
1.6 Zur Vorläufigkeit religionspädagogischer Konzeptionen.
2 Konvergenz religionspädagogischer und praktisch-theologischer Perspektiven?
2.1 Symbol- und Sakramentendidaktik
2.2 Bibeldidaktik
2.3 Methoden in Religions- und Gemeindepädagogik
2.4 Gemeinde – gemeindenahe Handlungsfelder – Gemeindepädagogik
2.5 Ekklesiologische Rückfragen
3 Religiöse oder ethische Erziehung?
3.1 Religiöse Erziehung und christliche Erziehung
3.2 Gemeinsamer Lernbereich Religion-Ethik
3.3 Felder religiösen und ethischen Lernens
4 Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen? – Kontexte der Religionspädagogik
4.1 Die religionspädagogische Situation in den neuen Bundesländern
4.2 Der europäische Kontext
4.3 Religionspädagogik und Zeitgeschichte

Ein Literaturbericht ist stets subjektiv gefärbt. Er wird mitbestimmt von der fachlichen Perspektive seines Verfassers sowie von der ihm vorliegenden Auswahl aus den relevanten Publikationen. Diese allgemein anerkannten Umstände in Erinnerung zu rufen, erscheint in diesem konkreten Fall besonders notwendig. Der Verfasser des Berichts kommt aus den neuen Bundesländern, steht folglich auch nicht in der Situation, die Erfahrungen im schulischen Religionsunterricht miterlebt zu haben, und er erhebt nicht den Anspruch, die bisherige Theoriediskussion umfassend zu kennen. Der historische und lokale Kontext des Verfassers bestimmt naturgemäß nicht nur seine Sicht, sondern auch das Spektrum der ihm relevant erscheinenden Literatur. Von daher ist dieser Literaturbericht weniger als Kennzeichnung von Verstärkung vorhandener bzw. als Charakterisierung von neuen Problemaspekten der Diskussion zu lesen, sondern vielmehr als Momentaufnahme: Religionspädagogik 1993.

## 1 Krisis des Religionsunterrichts in der Schule?

In bemerkenswerter Quantität werden in dem Berichtszeitraum Probleme des praktizierten wie eines künftigen Religionsunterrichts in der Schule

verhandelt. Die vielfältig diskutierten Reformvorschläge liegen jetzt dokumentiert vor (EvErz, H. 1; *Goßmann u.a.*). Die anstehenden Herausforderungen und die möglichen Perspektiven werden in einer großen Zahl von Zeitschriftenbeiträgen erörtert, aber auch in einem Sammelband thematisiert (*Hilger/Reilly*) und monographisch behandelt (*Scholl*). Bemerkenswert ist im Zusammenhang dieser Diskussionslage das Erscheinen eines umfangreichen »Handbuch(s) zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen« (*Riess/Fiedler*).

## 1.1 Zur Lebenswelt und zur religiösen Situation der Heranwachsenden

Aufgrund der häufig festgestellten Vorläufigkeit religionspädagogischer Konzeptionen steht weniger die »Vermittlung« etwa des Glaubens, sondern die »Ermittlung von Möglichkeiten, aus Vertrauen und Hoffnung zu leben« im Vordergrund (*Langer,* 92). So hat die Religionspädagogik noch immer und jetzt verstärkt ein vehementes Interesse an Forschungsergebnissen zu Fragen von Kindheit und Jugend. Die unverzichtbare Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse (*Fraas a*) wird ergänzt durch Ergebnisse der Jugendforschung, die tiefgreifende Veränderungen des Heranwachsens deutlich machen. Die Stichworte »Verlängerung der Jugendphase« (soziokulturell selbständig / ökonomisch abhängig), »Verlängerung der Schulzeit« (Jungsein heißt Schüler sein), »Pluralisierung und Individualisierung der Sozialisationsweisen« (und ein damit einhergehender Wertewandel), aber auch die »Globalisierung« können als Signaturen des Jugendalters herausgestellt werden (*Münchmeier; Adam; Schweitzer a*). Veränderungen des Aufwachsens bedingen eine andere religiöse Situation von Kindern und Jugendlichen. Dabei sind die Ergebnisse von Befragungen nach religiös-institutioneller Praxis von Jugendlichen lediglich als ein Indikator zu sehen. Hier sind die Aussagen der durch quantitative Verfahren erlangten Ergebnisse begrenzt; sie sind zu ergänzen durch qualitative Verfahren.

Aufschlußreich ist das Ergebnis einer Fallstudie zum Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen: Deutlich wird die Entwicklung von einer Prägung des Familienlebens durch das kirchlich-konfessionelle Umfeld (Gemeinde; Amtsträger) hin zu einer fast instrumentell zu nennenden Inanspruchnahme der großen Konfessionen als Dienstleistungsangebot für die Bestätigung und Überhöhung des familienspezifischen Lebenszyklus (*Behnken/Zinnecker; Zinnecker*). Diese Koalition von Kirche und Familie trifft heute sicherlich nur mehr für eine Minderheit von Jugendlichen zu, ist gleichwohl ein wichtiges Indiz für die gewandelte Funktion, die Religion im individuellen wie im familialen und auch im gruppenspezifischen Bereich zukommt.

Der Individualisierungsschub als eine Signatur gegenwärtiger Jugendzeit, der die eigenene »Biographie als Leistung« einfordert, bedingt ein Auseinanderfallen der Erfahrungsbereiche auf zugleich kognitiver und sinnlicher Ebene. Die Bemühungen, Relationierungen zwischen diesen

Lebensbereichen herzustellen, können als synkretistisch bezeichnet werden (*Feige,* 8 unter Verweis auf V. Drehsen). Es geht dabei um einen nur selektiven Gebrauch von effektiv erscheinenden Geschichten, Ritualen oder Erfahrungen aus dem Vorrat der christlichen Überlieferung und den Traditionen anderer Religionen.
Die Erforschung von »Religion in der Lebensgeschichte« vermag am ehesten, Annäherungen an solche Prozesse zu ermöglichen. Dabei kommt der Lebenslaufforschung ein besonderes Gewicht zu (*Nipkow a*). Als Material für die Erforschung dieser Fragestellung kommen vorrangig Interviewprotokolle, aber auch dokumentierte Selbstaussagen in Betracht (*Nipkow a* – Anhang).

Mit der Dokumentation des Interviews der Margret E. (*Comenius-Institut*) ist dafür eine grundlegende Orientierung zur Verfügung gestellt. Indem verschiedene interpretative Zugänge zu den dokumentierten Äußerungen vorgestellt werden, wird deutlich, auf welche Fragen Antworten erwartet werden können und in welcher Reichweite. Die Dokumentation der Methoden und die selbstkritische und behutsame Kennzeichnung wahrscheinlicher Interpretationsergebnisse machen das Buch zu einem unentbehrlichen Grundlagenwerk. Biographie und Religion sind ein sehr komplexes, individuell konstituiertes Gebilde, das nie gänzlich aufgeklärt werden wird. Aber die annäherungsweise zu gewinnenden Einsichten über Entwicklung von Religion bzw. Glauben, über dafür förderliche oder eben blockierende Bedingungen und Erfahrungen sind gleichwohl unverzichtbar sowohl für die religionspädagogische als auch für die praktisch-theologische Arbeit. Und dies gilt nicht allein im Hinblick auf ein effektiveres Handeln, sondern ebenso für das Wahrnehmen von Verantwortung für das Gestaltbare, aber auch als heilsame Erinnerung an die Beschränkung des religionspädagogisch bzw. praktisch-theologisch »Machbaren«.

## 1.2 Zur religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen

Wichtige Aufschlüsse zur religiösen Entwicklung in Kindheit und Jugend gibt die nunmehr in deutscher Sprache vorliegende Studie von *K. Tamminen*. Hier sind in einer Langzeituntersuchung Heranwachsende von 7-20 Jahren zu ihren religiösen Erfahrungen und Vorstellungen befragt worden. Die Untersuchung bezieht sich auf Probanden in einer kulturell und religiös homogenen Region (Finnland).

Hilfreich sind die jeweils vorangestellten Definitionen der häufig gebrauchten zentralen Begriffe Religiosität (16), religiöse Entwicklung (22), religiöse Erfahrung (36), religiöse Glaubensvorstellung (75) und religiöses Denken (102). Weitere Fragen betreffen das Bibelkonzept, das Gotteskonzept, das Jesuskonzept, das Gebetskonzept sowie die Todeskonzepte der Heranwachsenden, bevor abschließend nach Konsequenzen von Religion für den Alltag, für das religiöse wie für das ethische Handeln gefragt wird. Dabei wird u.a. vermerkt, daß die Annahme einer Verknüpfung von engagierter religiöser Orientierung und einem positiven Selbstverständnis nicht bestätigt wurde (312), während eine auffallende Verbindung zwischen Religiosität und der Hervorhebung ethischer Verantwortlichkeit zu konstatieren ist, wobei aber bei diesen Relationen die mögliche Relevanz anderer Faktoren neben der Religion ausdrücklich angemerkt wird (314). Bei der Frage nach dem Gotteskonzept wird bei *Tamminen* auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ebenso verwiesen (206f), wie in der Schlußauswertung (328f).

Dieser wichtigen Frage nach einer geschlechtsspezifischen religiösen Entwicklung ist erstmals *F. Schweitzer* nachgegangen. Er stellt heraus, daß hierbei nicht den religiösen Inhalten allein, sondern insbesondere den Sozialisations- und Rezeptionsbedingungen wesentliche Bedeutung zukommt (*Schweitzer b,* 420). Der notwendigen Ausweitung der Forschungsperspektive dienen analytische Untersuchungen z.B. zum Unterrichtsprozeß bzw. zu Religionsbüchern (EvErz H. 4: Frauen: Religion und Sozialisation; *Mette c*, 182).

### 1.3 Die Schule als Lebensort

Die Schule mit ihrem Erziehungsauftrag steht als theoretischer Rahmen für den institutionalisierten RU (*Bucher a*). Der Ausfall der familialen Sozialisation, Technisierung, Mobilität und Mediatisierung als Determinanten der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, schließlich aber auch das fortschreitende Raumgreifen schulischer Beschäftigungen in Kindheit und Jugend und damit verbunden eine immer zunehmende Zeitspanne, in der der/die Heranwachsende überwiegend dem Einfluß von Gleichaltrigen ausgesetzt ist, lassen nach einem veränderten Denkmodell von Schule fragen. Die Weise, wie Schule in diesem Zusammenhang erfahren wird – von SchülerInnen ebenso wie von LehrerInnen –, ist nicht mehr nur eine gesellschaftspolitische, sondern bereits eine ethische Frage geworden.

Für eine denkbare Veränderung von Schule geben die Grundthemen der Reformpädagogik die Richtung an (*Flitner*). Die Schule müsse die – sich verstärkende – Ausgrenzung der Jugend aus Arbeits- und Erwachsenenleben rückgängig machen (*Hornstein*), sie müsse sich für das Leben öffnen mit allen didaktischen Konsequenzen (*Goßmann a*). Schule müsse denkbar sein als die »Möglichkeit eines Bündnisses der Älteren mit den Jüngeren im Interesse des Lebens und Überlebens« (*Stoodt*, 643). Die Konsequenz der skizzierten Entwicklung müsse in der Gestaltung von Schule als Erfahrungs- und Lebensraum für Kinder und Jugendliche erlebbar werden. Das schließt ein, daß ein erweitertes Lernverständnis Einzug hält. Dabei wird insbesondere der ästhetischen Wahrnehmung und den ihr eigenen Dimensionen besondere Bedeutung zukommen. Um dies zu ermöglichen, wird für eine »produktive Verlangsamung« der Lernprozesse plädiert: »Im Kontext ästhetischer Erfahrungen mit ihren produktiven, rezeptiven und kommunikativen Dimensionen (Poiesis, Aisthesis, Katharsis) ermöglicht gewollte Verlangsamung Räume für die Gestaltwerdung von Wahrnehmungen und Intuitionen für die aktive Aneignung auch des anderen und Fremden und für das Erproben von Spielräumen für eigene Entscheidungen« (*Hilger a,* 272). Damit werden genuine Anliegen religionspädagogischer Mitverantwortung für die Gestaltung von Schulkultur genannt.

Schule als Erfahrungs- und Lebensraum ist Herausforderung und gegebene Möglichkeit – nicht nur zur Begegnung mit anderen, sondern vor

allem auch zum Leben mit anderen, worin sowohl aktives Auseinandersetzen als auch kognitives Verarbeiten eingeschlossen sind. Die Stichworte »Integration« und »Interreligiosität« bezeichnen zwei solche Erfahrungsfelder.

In einem Dokumentationsband (*Adam/Pithan*) werden Praxismodelle von gelungenen Integrationsprojekten zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern zugänglich gemacht. Eine solche Integration kann nicht verordnet werden; sie muß angebahnt und gemeinsam von allen Betroffenen – SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) mitgetragen werden. Reichweite und Intensität sind dabei nicht objektiv fixierbar, sondern von der konkreten Situation abhängig. Die dabei möglichen Schritte führen dazu, nicht nur gelingende Integration – zumindest partiell – zu erleben, sondern auch Schule als Lebensort verändert wahrzunehmen. »Schule kann als Erfahrungs- und Übungsraum für Empathie, Verständnis sowie produktives Gestalten eines partnerschaftlichen Miteinanders durch eine entsprechende Gestaltung des Schullebens wie der Beziehungsebene im alltäglichen Unterricht aller Fächer grundlegende Motivationen und Fähigkeiten zu einer partnerschaftlichen Koexistenz vermitteln« (*Szagun,* 203). Unter einer solchen Perspektive wäre ein Religionsunterricht in konfessionellen Lerngruppen kontraproduktiv. Er wird daher auch überwiegend als konfessionell-kooperativer Unterricht durchgeführt (*Dohmen-Funke*).

Religionspädagogik hat ein vitales, in der biblisch-christlichen Tradition wurzelndes Interesse an einer solchen Gestaltung von Schule als Lebensort mitzuwirken, wo die Sensibilität für das Fremde und die notwendige Kompetenz, »über die ein Individuum verfügen muß, um in der Lage zu sein, andere in ihrem fremden Anderssein anzuerkennen und mit ihnen versöhnt zusammenzuleben«, ermöglicht wird (*Mette a,* 818).
Einer solchen Orientierung kommt nicht allein für die Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Schule – und gleichermaßen in der Gemeinde – Relevanz zu, sondern in noch verstärktem Maße für die Schule als Erfahrungsort von Interreligiosität. Sowohl in den Gemeinden, aber auch in konfessionellen Lerngruppen kann die Begegnung mit Fremdreligionen und anderen Glaubensprägungen nur sekundär vermittelt bzw. in punktuellen Begegnungssituationen erfahren werden. In der Schule jedoch kann Interreligiosität nicht allein erlebt werden; hier wird sie gelebt. Der Lebensort Schule ist der Ort originärer Interreligiosität, der Ort alltäglicher Begegnung und Auseinandersetzung mit dem/den anderen (*Goßmann b*).

### 1.4 Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts

Die Aktualität der Auseinandersetzung um die Frage der Konfessionalität des bzw. im Religionsunterricht zeigt sich in den jeweiligen Themenheften dazu von vier religionspädagogischen Zeitschriften (*EvErz,* H. 1; *GlLe,* H. 2; *ru,* H. 3; *KatBl,* H. 12). Hilfreich ist die Rückbindung des Begriffs Konfessionalität an den der Konfession (*Feifel*). Eine fundamentaltheologische Klärung des Begriffs Konfession erinnert daran, daß damit stets die Evangelizität und die Katholizität der christlichen Kirche inbegriffen ist (*Nipkow b*). So ist ein konfessionell verantworteter Unter-

richt streng von einem konfessionalistisch ausgerichteten Unterricht zu unterscheiden. Konfessionalität und Ökumenizität sind unabdingbare Größen eines gleichermaßen evangelisch wie katholisch verantworteten Unterrichts (*Schlüter*).

Ein in diesem Sinn verstandener konfessioneller RU wird als notwendiger Beitrag der Konfessionen gesehen. »Ein an die Glaubensgemeinschaften rückgebundener Religionsunterricht kann so in der Schule ein Moment der Vielfalt der Lebensgestaltung einbringen und Schule, die selbst in der Gefahr gesellschaftlicher Vereinnahmung steht, ein kritisches Potential für das Offenhalten des Menschseins und einen Erfahrungs- und Verantwortungsraum ganzheitlichen Lebens erschließen.« (*Zwergel b,* 87).

Eine konfessionelle Trennung des RU wird zunehmend als nicht mehr situationsadäquat angesehen: Diese Regelung stehe in Widerspruch

– zu pädagogischen Zielen (für die Kinder nicht nachvollziehbare Trennung in Lerngruppen);
– zu der Perspektive, die Schule als Lebensort erfahrbar werden zu lassen;
– zu den globalen Herausforderungen, die nur noch interkonfessionell bedacht und bearbeitet werden können (konziliarer Prozeß);
– zu einer Orientierung des RU an den Lebensfragen der SchülerInnen, die in der Mehrzahl nicht mehr spezifisch konfessionell geprägt sind.

Es haben sich daher unter dem Dach des Grundgesetzartikels 7,3 zumindest vier Positionsansätze herausgebildet (*Noormann*): 1. die (mono-)konfessionelle Position; 2. die konfessionell kooperative Position; 3. die ökumenisch-christliche Position; 4. die ökumenisch-interreligiöse Position. Insbesondere die sich inhaltlich nahestehenden Positionen eines konfessionell-kooperativen (*Nipkow a*; *Scholl*) und eines christlich organisierten ökumenischen Unterrichts (*Lachmann*; *Ritter a*) erhalten Zustimmung. Diese Modelle sind in Beziehung zu setzen zu den Rahmenbedingungen, die das Grundgesetz für den RU gibt, zu der lehramtlich-katholischen Auffassung von der konfessionellen Trias (Lehrender – Lehrinhalte – Lernende) sowie zu den Bedenken, auf diesem Wege würde eine dritte, nicht vorhandene Konfession etabliert bzw. es werde eine Religionskunde praktiziert, und beides sei nicht mit dem Grundgesetz vereinbar.

Hinsichtlich der grundgesetzlichen Regelungen werden Perspektiven für eine Realisierung eines kooperativen oder eines ökumenischen RU aufgewiesen, wobei es aus Gründen der Rechtssicherheit als notwendig erachtet wird, »daß die zuständigen Organe der jeweiligen Religionsgemeinschaft eine eventuelle inhaltliche Neuorientierung rechtsverbindlich zum Ausdruck bringen« (*Pieroth*, 205). Aus denselben Gründen ist an einer Bevollmächtigung der Lehrer festzuhalten. Somit bliebe die Konfessionalität des RU allein an der Konfessionalität der LehrerInnen fixiert. Die Forderung, daß in einem kooperativen RU ein gemischt-

konfessionelles Lehrerteam themenbezogen alternierend auftritt (*Pesch*), muß an den schulorganisatorischen Möglichkeiten gemessen werden. Die Ansprüche an die personale Kompetenz der LehrerInnen werden nicht vermindert, sondern extrem erhöht, wenn sie in ihrer Person die Standortbezogenheit (Konfessionalität) des RU garantieren.

So wichtig und begrüßenswert die Bemühungen um eine christlich-ökumenische Verantwortung der beiden großen Konfessionen für den RU sind, so dürfen doch angesichts der konfessionellen Situation nicht die zahlreichen ›kleineren‹ Konfessionen aus dem Blick geraten. Ob dabei eher an parallele Angebote von z.B. evangelischem, freikirchlichem, katholischem, orthodoxem oder auch ökumenischem RU gedacht werden soll (*Langer*), oder ob es eine berechtigte Hoffnung auf Ergebnisse von interkonfessionellen Gesprächen über einen von mehreren Konfessionen getragenen RU gibt, wird Gegenstand der Diskussion bleiben. Zugleich muß deutlich gesehen werden, daß eine Überschreitung des RU in konfessionellen Gruppierungen hin zu einem ökumenischen RU nicht allein die Vielzahl der Konfessionen berücksichtigen muß, sondern in der Situation einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft auch die anderen Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften als Determinanten religiösen Lernens ernst zu nehmen hat.

### 1.5 Der Religionslehrer / die Religionslehrerin

Im Zusammenhang der Diskussion zum RU werden den LehrerInnen in diesem Fach hohe Erwartungen und Ansprüche entgegengebracht. Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Veränderungen in der Lebenswelt der Jugendlichen, die veränderte Sicht der Schule, die wieder intensivierte Diskussion über Konfessionalität, Ökumene und Interreligiosität im RU, die Veränderungen der religionspädagogischen Konzeptionen – alles das sind Elemente, die veränderte Anforderungen an LehrerInnen stellen. So fehlt kaum einmal der Hinweis darauf, daß die bisherige Ausbildung von LehrerInnen diesen Anforderungen nicht mehr entspricht (*Blasberg-Kuhnke*). Insbesondere wird ein kooperativ-interkonfessionelles Studium der Theologie und der Religionspädagogik unter Einschluß interkonfessioneller Anerkennung von Studienleistungen angeregt (*Feifel*), und es werden »Postulate künftiger Religionslehrerausbildung« vorgelegt (*Scholl*).

Die gewachsenen Anforderungen an den/die LehrerIn als Person korrelieren mit dem Ergebnis einer Befragung von Lehrern, die sich zusätzlich für das Fach Katholische Religionslehre qualifizieren. Bei der Auswertung wird festgestellt, daß sie besonders ihrer Lehrerrolle eine hohe Bedeutung beimessen. »Professionellen RU zu erteilen, beinhaltet für sie den Anspruch, sich mit ihrer ganzen Person in den Unterrichtsprozeß einzugeben« (*Ziebertz/Hilger*, 84).

Das Erscheinen eines neutestamentlichen Arbeitsbuchs für Religionspädagogen macht das Bemühen deutlich, die Anforderungen an LehrerInnen in einer spezifischen Gestaltung von Studienmaterialien wirksam werden zu lassen. So wurde für das Arbeitsbuch »eine Auswahl von Themen getroffen, die für die religionspädagogische Arbeit eine elementare und exemplarische Bedeutung besitzen und Grundlagen schaffen für problemorientierte und symbolische Zugänge in der Praxis« (*Becker u.a.*, 11). Die Darstellung ist didaktisch strukturiert und motiviert zu vertiefender bzw. erweiternder Arbeit im Selbststudium.

Insgesamt erscheint es dringend notwendig, die Beschäftigung mit der Person des Lehrers / der Lehrerin sowohl unter Verschränkung von Lehrerforschung und Biographieforschung (*Nipkow a*, 208) als auch unter der Frage nach den anzustrebenden Kompetenzen auszuweiten auf Fragen der Ausbildung und entsprechende Veränderungen des Studienprogramms zu diskutieren und zu erproben. Dieses sollte in interkonfessioneller Kooperation unter verstärkter Einbeziehung der Religionswissenschaft sowie unter ausdrücklicher Berücksichtigung der Ausbildungsgänge für das Fach Ethik bzw. Philosophie geschehen.

### 1.6 Zur Vorläufigkeit religionspädagogischer Konzeptionen

Während die Konzeption der Elementarisierung weithin als hilfreiche und situationsentsprechende didaktische Orientierung Zuspruch erhält (*Theis*; *Zilleßen a*), ist das – insbesondere die jüngere katholische Religionspädagogik prägende – Konzept einer Korrelationsdidaktik zum Gegenstand der Diskussion geworden. Dabei ist sowohl von einer Verabschiedung dieser Konzeption die Rede (*Englert b*; *Reilly*) als auch davon, daß hier lediglich der genuin theologisch-hermeneutische Begriff Korrelation »unreflektiert den Rang einer ›Didaktik‹ oder einer ›Methodik‹ erhielt« (*Hilger b*, 829). In dieser Konstellation hat die Rede von einem »diakonischen RU« breite Zustimmung erfahren. Kriterium solchen Unterrichts, der als Lebenshilfe aus den Impulsen des christlichen Glaubens zu verstehen ist, müsse sein, daß – »wie in allen anderen Situationen der Diakonie – die primär Betroffenen mitsprechen dürfen bei der Ermittlung des ihnen Hilfreichen« (*Werbick b*, 457). Die Beobachtung, daß Diakonie als von Nebenabsichten freies Wahrnehmen von Not und Dasein bei Menschen durch das Eindringen der Dimension der Verkündigung zerstört werde, sowie eine konstatierte Unverträglichkeit des Ziels eines diakonischen RU mit dem Lernort Schule führten zu der Bezeichnung »koinonischer RU«, um so den Bezug auf Schule zu integrieren (*Blasberg-Kuhnke*). Schließlich wird im Blick auf die notwendige ökumenische Orientierung der Begriff »evangelisatorische Erziehung« ins Gespräch gebracht (*Schlüter*).

Die interessante Entwicklung der Diskussion, ausgehend von dem theologisch-hermeneutischen Begriff Korrelation hin zu in der Ekklesiologie verwurzelten Begriffen (Diakonie; Koinonia), ist damit sicherlich noch nicht zu Ende. Die Debatte zeigt, daß theologische Begriffe nicht direkt in den Bereich der Didaktik übernommen werden können, ohne ihre theologischen Implikationen kritisch wahrzunehmen. Insofern erscheint die Unterscheidung zwischen einem diakonischen und einem koinonischen RU nicht wirklich evident, da die ekklesiologische Begrifflichkeit ihr – legitimes – theologisches Eigengewicht behält und nicht per se didaktische Relevanz erlangt.

Auch in der protestantischen Diskussion wird das diakonische Moment betont, hier allerdings unter Bezugnahme auf den sozialethischen Begriff Gesellschaftsdiakonie. Ein solcher gesellschaftsdiakonischer Ansatz strebt an, »möglichst voraussetzungsarm mit Jugendlichen hoffentlich im Geiste Jesu von Nazareth zusammenzuleben und zu arbeiten, um die Menschen zu stärken und die Sache zu klären« (*Reents*, 11; die in dem Band enthaltenen Themen- und Unterrichtsentwürfe ermöglichen es, die Realisierung des gewählten Ansatzes zu verfolgen und zu kontrollieren).

## 2 Konvergenz religionspädagogischer und praktisch-theologischer Perspektiven?

Die verstärkten Bemühungen, die Lebenswelt der SchülerInnen in ihrer Relevanz für schulische Lernprozesse zu bedenken, das Wahrnehmen der Schule nicht nur als Lern-, sondern als Lebensort und eine daran anschließende Wahrnehmung von Schulseelsorge (*Dirmeier*), die Überlegungen zu den Spezifika der Lernorte Schule und Gemeinde (*Grethlein a*), die Konzeption einer Sakramentendidaktik, aber auch die Wahrnehmung der liturgischen Dimension in der Religionspädagogik (*Bitter*; *Grethlein c*), nicht zuletzt aber auch die Konsequenzen, die sich etwa von einem »diakonischen RU« her für eine Gestalt von Kirche/Gemeinde als notwendigem Erfahrungsraum ergeben – alle diese gemeinsamen Bezugspunkte weisen der Frage nach der Beziehung zwischen Religionspädagogik und Praktischer Theologie und – bezogen auf spezifische Handlungsfelder – zwischen religionspädagogischen und gemeindepädagogischen Perspektiven eine neue Aktualität zu.

### 2.1 Symbol- und Sakramentendidaktik

Mit dem Buch von *P. Biehl* liegt erstmalig eine protestantische Sakramentendidaktik vor. Es bietet eine Fortschreibung des im ersten Band gewonnenen symboldidaktischen Ansatzes und erweitert diesen. Die Erweiterung dieses Ansatzes um den Aspekt der Ritual- bzw. Sakramentendidaktik bedingt zunächst eine Klärung des Verhältnisses von Symbol und Sakrament, eine Klärung, die die traditionellen Dilemmata dieser Relation (Verhältnis zwischen Wort und Zeichen) zu überwinden vermag. Unter Rückgriff auf Luther, der die sakramentalen Zeichen als Präzisierung des Verheißungscharakters des Wortes verstand, gelangt *Biehl* zu dem Abendmahlsverständnis, das er als einen Modellfall für die Entwicklung einer sachgemäßen Sprachlehre des Glaubens sieht; es ist z.B. Prüfstein für ein angemessenes (realpräsentisches) Symbolverständnis, und es kann die Symboldidaktik veranlassen, die Dimension des darstellenden Handelns in ihren Ansatz zu integrieren« (28). Zunächst ist demnach noch einmal das Symbolverständnis zu klären. Dabei steht »das Kreuz Jesu als Symbol und Kriterium einer theologischen Symboltheorie«. Das Kreuz ist nicht Zeichen, es ist Ding – das Tötungsinstrument Jesu. Mit G. Bader verfolgt *Biehl* nun eine zweifache Bewe-

gung: »Die erste Bewegung beschreibt den Weg von der Sprache zum Ding, vom Wort vom Kreuz zum Kreuz, die zweite Bewegung den Weg vom Ding zur Sprache, vom Kreuz zum Wort vom Kreuz« (35). Das Verfolgen dieser Wege führt dazu, »sich nicht allein beim Wort zum Kreuz auf(zu)halten, sondern Stellvertretung, Tausch und Opfer einzubeziehen« (44). Aber: »Die hermeneutische Reflexion gibt hier mehr zu denken, als sich in Lernprozessen realisieren läßt« (ebd.).
Indem *Biehl* darauf verweist, wie am Kreuz Jesu der präzise Sinn des Symbols erkennbar ist – »Das Symbol ist ein Sprachgebilde, das Vorsprachliches, Bildhaftes umfaßt. In ihm wird Bild und Zerbrechen des Bildes zugleich wahrgenommen.« (53) – grenzt er sich von einer Zurückführung dieses Symbols auf eine archetypische Universalität ab und macht darauf aufmerksam, daß diese Unterscheidung nicht nur theoretischer Natur ist, sondern erhebliches Gewicht für eine didaktische Struktur hat (55). Wichtig bleibt die enge Verbindung von Erzählung, Symbol und Ritual.

Im folgenden werden »das Symbol Brot und das Abendmahl«, »das Symbol Wasser und die Taufe« sowie »das Symbol Kreuz« in interdisziplinärer Perspektive analysiert und dargestellt. Didaktische Zielperspektiven werden vorgeführt und kritisch erwogen. Kommentierte Unterrichtsberichte zu jedem der drei Themen aus der Sekundarstufe I (U. Hinze), aus der Kursstufe des Gymnasiums (R. Tammeus) und aus dem Konfirmandenunterricht (D. Tiedemann) sind Bestandteil der Kapitel.
Die in diesem Band realisierte Erweiterung der Unterrichtsberichte auf den Lernort Gemeinde (Konfirmandenunterricht) ist bezeichnend. Hinsichtlich der Symbole Brot und Wasser ist es nötig (und möglich), die Lernorte Schule und Gemeinde auf ihre jeweiligen spezifischen Möglichkeiten zu befragen (86f, 150). »Die verstehende Erschließung von Gottesdienst, Taufe und Mahl als Rituale vollzieht sich in der Interaktion mit der Gemeinde und hat daher ihren sachgemäßen didaktischen Ort im Konfirmandenunterricht« (227). Da den Ritualen in religiösen Lernprozessen eine wichtige Rolle zukommt – »Religion haftet am besten durch ihre Rituale« (229) –, da andererseits Rituale eine wichtige Funktion im Alltagsleben und in der Jugendkultur haben, fragt *Biehl* nach »befreienden Ritualen«, die im Zusammenhang der Sakramente zu sehen, aber nicht an die Gemeinde als Erfahrungsraum gebunden sind.

Zusammenfassend formuliert *Biehl* zwei religionspädagogische Grundaufgaben, die zugleich Kriterien zur Auswahl von Symbolen für didaktische Prozesse bereitstellen: »(1) Religionspädagogik hat die Aufgabe, Menschen helfend dabei zu begleiten, auf dem Grund der ihnen gewährten Person-Identität in Interaktion eine Ich-Identität zu gewinnen. (2) Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, Heranwachsende zu befähigen, die gemeinsame Lebenswelt mit Hilfe von Symbolen, Metaphern und Erzählungen unter der Perspektive der Verheißung Gottes zu deuten« (291). Bezüglich der Kriterien kommt angesichts des geschichtlichen Wandels der Frage nach der Zukunftsbedeutung der Symbole ein besonderer Rang zu. Abschließend wird von *Biehl* die Frage nach der möglichen »Resymbolisierung der zu Formeln erstarrten Glaubenssymbole« hinsichtlich einer »Glaubenslehre« mit ihren Implikationen als eine weitere Aufgabe

angesprochen (300). Die Relevanz dieser Fragestellung ist deutlich: »Der Streit um das Verständnis des Menschen wird im Streit um die leitenden Symbole ausgetragen, im Streit darum, welche Symbole sich am Ende als wahr erweisen« (306).

## 2.2 Bibeldidaktik

Die Bibeldidaktik könnte als der am wenigsten umstrittene Bereich der religionspädagogischen Arbeit dargestellt werden. Diese selbstverständliche Berücksichtigung der Bibel könnte aber unter kulturgeschichtlichem oder religionskundlichem Aspekt ebenso außerhalb des RU angesiedelt sein. So ist es immer wieder notwendig, kritisch nach dem Ort und nach der Funktion der Bibel sowohl in den Lehrplänen zum RU als auch in religionspädagogischen Konzeptionen zu fragen – wenn es denn nicht nur um die Erfüllung einer Pflichtaufgabe oder aber um einen geeigneten Fundus für mannigfache methodische Verfahren gehen soll.
Eine solche kritische Bilanz in weiterführender Absicht liegt in dem Grundriß der Bibeldidaktik von *H.K. Berg* vor. Sein Ausgangspunkt ist die Situation der SchülerInnen. Dort ansetzender biblischer Unterricht »muß sich als gemeinsame Suche von Lehrenden und Lernenden nach Hilfe und Orientierung verstehen« (37).

Die von Berg aufgezählten Lernchancen ergeben sich aus der Korrelation zu dem, was für die SchülerInnen als hilfreich und notwendig erschlossen wurde. Eine instruktive Übersicht über hermeneutische Verfahren und über Bemühungen, Grundlinien der biblischen Überlieferung zu verdeutlichen, mündet in die Formulierung von »sechs Grundbescheiden« oder heilsgeschichtlichen Abbreviaturen. In einem solchen Grundbescheid geht es darum, »die Sprachformen zu identifizieren, die Altes und Neues Testament selbst für die elementare Verdichtung von Glaubenserfahrungen und -traditionen verwendet« (76). Die Grundbescheide als Verdichtung von geschichtlichen Erfahrungen mit dem Handeln Gottes schließen eine Vielzahl von Erinnerungen und Geschichten ein und machen darum die heilvolle Geschichte präsent, sprechen Mut zu, fordern zum Engagement heraus (91). Auf einen historischen Abriß der Bibeldidaktik folgen Typisierungen von biblischem Unterricht, bibeldidaktischen Grundsätzen und Unterrichtsmethoden.

Dieser Grundriß ist ganz auf den Lernort Schule, auf die SchülerInnen dort bezogen. Ist darin ein Grund dafür zu sehen, daß z.B. die bestärkenden und entlastenden Momente der Bibel, daß etwa die Sprache des Lobes als Ausdruck von Freude hier kaum vorkommt?
Als elementare Sprachform bezeichnet *Baldermann* neben dem Klagen, das sich in der praktischen Arbeit immer wieder in den Vordergrund dränge, ausdrücklich auch das Loben. Die Sprache des Lobes ist die Sprache der ursprünglichen Freude am Leben; sie läßt die Kostbarkeit des Lebens wahrnehmen und macht sensibel für lebenzerstörenden Umgang in der Gesellschaft.

»Die Sprache des Lobes macht nicht dickfellig, sondern dünnhäutig. Wir müssen wissen, was wir tun, wenn wir Kinder und Jugendliche in dieser Sprache alphabetisieren« (739). *Baldermann* sieht darum Unterricht und Seelsorge ganz nahe beieinander.

Die Auseinandersetzung um die Rezeptionsbedingungen biblischer Textgattungen wird im Hinblick auf die Gleichnisse fortgeführt. Das Herausstellen einer kognitionspsychologisch begründeten Altersstufe für ein adäquates Gleichnisverständnis müsse für eine Gleichnisdidaktik, in der sich SchülerInnen und LehrerInnen in das Gleichnisgeschehen hineinverstrickt erfahren können, offen bleiben (*Mette b*). Auch die Ausführungen zu den alttestamentlichen Königsgeschichten und zu den neutestamentlichen Wundergeschichten unter didaktischen Aspekten sind hierzu zu zählen (*Halbfas*).
Hinzuweisen ist ferner auf die zahlreichen Veröffentlichungen, die vielfältige methodisch-didaktische Hinweise und Verfahren zur Auslegung und zur Gestaltung biblischer Texte zur Verfügung stellen (*Miller u.a.*) bzw. zu einem kritischen, problemorientierten Zugang sowohl zur biblischen Hermeneutik (*Tiemann*) als auch zu bestimmten Schlüsseltexten (*Büchner*) ermuntern.

## 2.3 Methoden in Religions- und Gemeindepädagogik

Der dritte Band der »Kompendien« (*Adam/Lachmann*) ist der Methodenfrage gewidmet. Neben einer Grundlegung werden die vier Gruppen Sozial- und Interaktionsformen, sprachorientierte und dann bildorientierte Unterrichtsmethoden sowie musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente in 21 Themenschwerpunkten dargestellt, die abschließend durch zwei stufenspezifische Problemstellungen (Sekundarstufe 2) ergänzt werden. Exemplarisch seien die Themen – Lernen außerhalb des Klassenzimmers, Prüfen, Umgang mit Kunst, audiovisuelle Medien, Spielformen, Meditation, Stille und Stilleübungen – genannt. Sind damit bereits neuere Gesichtspunkte aufgenommen, so gilt das ausgesprochen für zwei genauer zu würdigende Beiträge. Innovativ ist das Kapitel zum programmierten Lernen (*Ph. Wegenast*). Informationen zu Grundlagen und Grundbegriffen des programmierten Lernens und der programmierten Medien als Bestandteil der Lebenswelt von Jugendlichen sind Voraussetzung für die folgenden Erwägungen zu ihrem Einsatz in der Religionspädagogik. Dabei wird deutlich darauf hingewiesen, daß ein solcher Einsatz eine interdisziplinäre Bemühung um Voraussetzungen und mögliche Intentionen bedingt. Mit der Herausstellung dieser Aspekte ist der notwendige Diskurs über diese Frage eröffnet und durch die Präsentation der Informationen ermöglicht. Auch dem Bedenken des Liturgischen im RU (*Grethlein c*) kommt innovativer Charakter zu. Die Erinnerung an die theologisch fundamentale Bedeutung des Gottesdienstes sowie der Hinweis darauf, daß Jugendliche auf jeden Fall ritualisierte Formen suchen, fordern dazu auf, die bisher in der Religionsdidaktik ausgesparte liturgische Dimension angemessen zu berücksichtigen. Dieses kann aber nur im Bedenken sowohl der Differenz als auch der Konvergenz zwischen den Lernorten Schule und Gemeinde erfolgen. Zum besonderen Charakter dieses Kompendiums gehört die explizite

Berücksichtigung des Lernortes Gemeinde. Bei zehn der methodischen Themen wird ausdrücklich die Verwendung der Verfahren in der Gemeinde reflektiert.

Im Zusammenhang der Methodenfrage ist ferner hinzuweisen auf die elementaren Informationen dazu bei *Halbfas*. Ausführliche Studien zur bildnerischen Gestaltung von biblischen Geschichten und zahlreiche praktische Hinweise zu ihrer Realisierung bietet *Goecke-Seischab*.

## 2.4 Gemeinde – gemeindebezoge Handlungsfelder – Gemeindepädagogik

Es hat sich durchgesetzt, den Begriff »Gemeindepädagogik« zunächst für pädagogische Handlungsfelder in kirchlicher Mitverantwortung außerhalb des schulischen RU zu beziehen. Ein solches genuines Feld gemeindepädagogischer Verantwortung ist der Konfirmandenunterricht. Unter kritischer Aufnahme der Stufentheorien von Fowler und Oser hinsichtlich des Konfirmandenunterrichts und seiner Inhalte wird als Konsequenz daraus eine Verteilung des Unterrichts auf die zwei Lebensphasen Grundschulzeit und Pubertät vorgeschlagen (*Meyer-Blank*). Dabei fällt auf, daß weder eine Berücksichtigung bzw. Kooperation mit dem schulischen RU im Blick ist noch die Möglichkeit eines Gesamtkatechumenats erwogen wird, in der Konfirmandenunterricht nur eine Phase darstellen würde. Für die Frage des Verhältnisses zwischen Konfirmandenunterricht und RU gibt es eine mögliche Antwort: »Im Konfirmandenunterricht kann religiöses Leben vollzogen werden, während der Religionsunterricht die Aufgabe hat, über vollzogenes Leben zu reflektieren« (*Fraas b*, 102). Hier besteht das kirchliche Angebot in einer Hilfe bei der Identitätsfindung des/der Heranwachsenden. Das konstatierte Fehlen einer Gesamttheorie der religiösen Sozialisation läßt nach Ansätzen zu einem Gesamtkatechumenat insbesondere in den Gemeinden der neuen Bundesländer fragen. Wie weit das Postulat »Gemeinde ist von ihrer Verantwortung für die heranwachsende Generation durch die Einführung des Religionsunterrichts nicht entbunden« und: Es ist »ein umfassendes Bemühen der Gesamtgemeinde um den ganzen jungen Menschen in seiner heutigen Welt nötig, das wir konfirmierendes Handeln nennen« (*Köstlin*, 16) zu realisieren ist, wird wesentlich von der gelingenden Öffnung der beiden Lernorte Schule und Gemeinde füreinander abhängig sein. Kritischer Impuls für gemeindliche Bemühungen muß dabei die Freiheit des Schülers / der Schülerin sein, d.h. die Balance zwischen gemeindebezogenen (gemeindepädagogischen?) und zwischen angebotsorientierten, Raum und Zeit bereitstellenden Aktivitäten.

Bereits in diesem Zusammenhang wird die Schwierigkeit des Begriffs Gemeindepädagogik deutlich. So ist es hilfreich, daß unter dem Oberbegriff »Kirchliche Handlungsfelder« die Gemeindepädagogik eine eigenständige und systematische Darstellung erfahren hat (*Blühm a*). »Gemeindepädagogik ist die Theorie und Praxis der Bildungs-, Erziehungs- und Lern-

vorgänge, die sich aus dem Evangelium ergeben und für das Leben in der Gemeinde und ihren Dienst in der Welt von Bedeutung sind. Ihr Ziel ist es, in den christlichen Glauben einzuführen und zum Bekenntnis und zum Dialog zu befähigen« (42). Ein Spezifikum wird darin gesehen, daß die Gemeindepädagogik die Religionspädagogik ergänzt (33). Problemaspekte werden anhand der Themen – Gemeindebegriff, Kommunikation, Aufnahme humanwissenschaftlicher Aussagen sowie Hermeneutik der Geschichte – als Herausforderung an die Gemeindepädagogik erörtert. Der Beschäftigung mit dem Gemeindebegriff kommt eine Schlüsselfunktion zu. Zwischen Gemeinde als gegebenem Ermöglichungsraum (Menschen, Gebäude, Funktionsträger, Riten u.ä.) und Gemeinde als Ziel (wobei im Text immer die imperative Form begegnet: »Gemeindepädagogik soll..., Gemeinde muß...«) darf die theologische Dimension des Gemeindebegriffs – die Differenz zwischen ihrer Manifestation und dem Grund, dem sie sich verdankt – nicht verlorengehen (45).
Die dokumentierten Berichte von gelungener Integration im Konfirmandenunterricht und im Bereich der Gemeinde (*Adam/Pithan*, 219ff) sind genuine Bestandteile gemeindepädagogischen Nachdenkens.

## 2.5 Ekklesiologische Rückfragen

Überlegungen zu einer Vorstellung oder einer Vision von Kirche werden dann geäußert, wenn eine Situation als krisenhaft diagnostiziert wird. Das trifft ebenso zu hinsichtlich einer konstatierten »sozialen Umweltzerstörung« (*Kaufmann a*) wie angesichts der Transformation der Minderheiten-Kirchen in den neuen Bundesländern in den Status einer Volkskirche (*Biwald*). Rückfragen an die Kirche und an ihr Selbstverständnis gehören aber auch zu den Konsequenzen aus der analytischen Wahrnehmung von »Religion in der Lebensgeschichte« eines Menschen. Wie müßte Kirche erfahren werden können, damit Religion in der Lebensgeschichte eine stärkere, hilfreiche Relevanz erlangen könnte? »Wie also ist in der Kirche ... die Erfahrung religiösen Sinns möglich, der für seine Bildung auch auf entscheidbare Alternativen angewiesen ist?« und: »Welche kirchlichen, ... welche theologisch routinierten Situationsdeutungen bzw. symbolisch zwar typisierten, aber lebensfernen oder gar -feindlichen Relevanzbereiche müßten sich hier ändern?« (*Feige b*, 66). Als religionspädagogische Konsequenzen werden auch bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten gefordert: »die Erfahrung einer verläßlichen Gruppe, die Halt geben kann, und die Bestätigung eines selbstautorisierten Glaubens auch gegen die Kirche« (*Schweitzer d*, 119).

Es ist aber ebenso die Beschäftigung mit Ökumenizät oder Interreligiosität des RU mit der Zielperspektive einer Konvivenz, die dazu herausfordert, Kirche zu denken und Gemeinde in ihrer »Beheimatungs-Chance« (*Mieth*, 56) sehen zu lernen. Insbesondere aber ist es die Kennzeichnung des RU mittels ekklesiologischer Begriffe (Diakonie; Koinonia), die das Nachsinnen über eine denkbare und wünschenswerte Wahrnehmung der Kirche – als diakonische Kirche – unverzichtbar macht (*Werbick b*, 457). Stimmt also der Satz: keine Veränderung der Religionspädagogik ohne eine Veränderung der Ekklesiologie? Beide Größen sind stets aufeinander bezogen – über die personelle, konfessionelle Zugehörigkeit hinaus. Ein solches Bedenken, aber auch Fordern oder doch auch ein Träumen von Kirche bleibt eine unverzichtbare Aufgabe für theologisches Nachdenken, das dazu die religionspädagogischen Wahrnehmungen und Rückfragen substantiell benötigt. Umgekehrt hat die Religionspädagogik – und mit ihr die Praktische Theologie – eine solche entsprechende Denkbewegung um der Menschen und um der Kirche willen einzufordern. Zu den Umrissen

eines möglichen Bildes von Kirche, das für Heranwachsende, aber auch für ReligionslehrerInnen Relevanz haben könnte, sollten diese Aspekte dazugehören: eine partizipatorische, eine gesprächsbereite, eine annehmende, eine tolerante, eine bußfertige, eine einfache, eine kritisch engagierte Kirche (*Ziemer*).

## 3 Religiöse oder ethische Erziehung?

Erziehung ist ohne die ethische Dimension nicht denkbar. Das gilt gleichermaßen von christlicher Erziehung wie von religiöser Erziehung. Schwieriger ist die Frage nach der Verhältnisbestimmung zu beantworten. Ist das Ethische als der übergreifende Horizont anzusehen, zu dem eine christliche oder religiöse Erziehung (nur) einen Beitrag leistet? Oder aber impliziert religiöse Erziehung die ethische Dimension? Besondere Brisanz erhält die Fragestellung auf dem Feld der Ersatzfach-Problematik und der sich damit stellenden Alternative: religiöses oder ethisches Lernen. Aus dem Ungenügen an dieser Alternative und den damit verbundenen Aporien sind Modelle eines »gemeinsamen Lernbereichs Religion – Ethik« entstanden.

### 3.1 Religiöse Erziehung und christliche Erziehung

*G.R. Schmidt* unternimmt es, dezidiert herauszustellen, was christliche Erziehung ist. Sie ist »Erziehung, in deren Mitte die Bemühung steht, eine positive Einstellung zu Christentum und Kirche zu fördern« (213). In der europäischen Tradition teilen die christliche und die allgemeine Pädagogik sowohl anthropologische Grundprämissen und die daraus folgenden pädagogischen Ziele, Inhalte, Verfahren und Einrichtungen als auch allgemeinste ethische Werte. Die grundsätzlichen Unterschiede werden hinsichtlich des Sinnrahmens deutlich; und sie sind von daher konfliktträchtig (220). Solche Konflikte betreffen auch die Verhältnisbestimmung zu einer religiösen Erziehung, die als »in eine andere Religion einweisende Erziehung« oder aber als »hinweisende religiöse Erziehung« beschrieben werden kann (142ff). Widerstreitet die einweisende Erziehung prinzipiell einer christlichen Erziehung, so kann hinweisende religiöse Erziehung »Voraussetzungen für die kognitive, emotionale und existentielle Verarbeitung christlicher Impulse schaffen« (221). Der vorgelegten »Religionspädagogik als Pädagogik christlichen Glaubens« (11) ist eine beeindruckende, hilfreiche systematische Struktur eigen. Die Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik werden übersichtlich dargestellt und dann jeweils unter der Perspektive »Religiöse Sozialisation und Erziehung« sowie »Christliche Sozialisation und Erziehung« expliziert. Dabei wird in dem Resümee des ersten Kapitels ein Gefälle deutlich: »Erziehung ist damit im Kern religiöse Erziehung« (86). Religionsdidaktische Konsequenzen werden bewußt nicht ausgezogen; vielmehr versteht der Autor das Buch als eine Grundlegung dafür. Indirekt aber wird deutlich, daß eine Verstärkung der »von der Kirche

getragene(n) pädagogische(n) Einrichtungen« (221) in seiner Intention liegt.

Im Zusammenhang der Frage nach dem ethischen Lernen im RU wird gegenüber der Tendenz zur Reduktion von Religion auf Ethik auf die ästhetische Komponente der Religionspädagogik verwiesen. »Wie der Imperativ aus dem Indikativ, so ist die Ethik aus der Ästhetik abzuleiten« (*Fraas c*, 17). Ungewöhnliche und zugleich ermutigende Perspektiven können sich auf solchem erweiterten Fundament für ein ethisches Lernen auftun, das den Mut fördert, »sich korrigierbar festzulegen und entschieden der Verantwortung zu entsprechen«, und das darauf zielt, »angesichts des Scheiterns moralischer Bemühungen nicht das Fest zu verlassen, die Feier des Miteinanders ... des Lebens« (*Zilleßen b*, 70).

### 3.2 Gemeinsamer Lernbereich Religion – Ethik

Mit dem Brandenburger Modell eines gemeinsamen obligatorischen Lernbereichs »Lebenskunde – Ethik – Religion« gibt es ein exemplarisches Projekt, das entwickelt wurde, um die verschiedenen Aporien eines konfessionellen Unterrichts in der säkularisierten Gesellschaft der neuen Bundesländer, dem Ausfall jeglicher religiösen Bildung für eine Mehrheit der SchülerInnen sowie der sachlich nicht zu verantwortenden Alternative zwischen religiöser (mit ethischer) und ethischer (ohne religiöse) Erziehung zu überwinden. Leitender Gesichtspunkt dieses Modells ist ein »Unterricht über Lebensfragen« (*Eggers*; kritische Bemerkungen zum Modellversuch bei *Brune*).

Die Entwicklung von einem konfesssionellen RU zu einem »Lernbereich Ethik/Religion/Philosophie« wird auch unter den Bedingungen der alten Bundesländer – hier noch verstärkt durch das Element der Multireligiosität – gefordert und als Modell beschrieben. In einem gesellschaftlichen Diskurs solle Verständigung darüber erzielt werden, welche religiösen Traditionen und Gruppen in diesen schulischen Dialog der Traditionen einzubinden seien. »Dieser Lernbereich brauchte einen ›Rat der Religionsgemeinschaften‹, in dem alle am schulischen Dialog der Kulturen beteiligten Religionsgemeinschaften vertreten sein müßten«. Die Mitarbeit der Kirchen dabei verlangt eine »dialogische Konvivalität mit anderen Religionen« (*Doedens b*, 91f). Das konfessorische Element werde sich in der Offenheit und in der Verbindlichkeit bewähren müssen, mit der die am Lernprozeß Beteiligten nach Wahrheit und Lebenssinn suchen.

### 3.3 Felder religiösen und ethischen Lernens

Die Dringlichkeit der Problemstellung wird unterstrichen durch die Feststellung, daß das Wertbewußtsein eines Menschen für die Glaubensstruktur von entscheidender Bedeutung ist (*Mokrosch*, 148). Was es unter diesem Vozeichen bedeutet, daß Religionspädagogen nicht auf der Grundlage christlicher Glaubensüberlieferungen für Werte werben können, da der Glaubenshintergrund dafür fehlt, und daß sie andererseits das Fehlen einer bewußten Werte-Erziehung im Alltag in den meisten Fällen

voraussetzen müssen – das zu bedenken, sind nicht allein Religionspädagogen herausgefordert.

Als ein Modell dafür, wie religiöses, ethisches und ökumenisches Lernen ermöglicht wird, kann der konziliare Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung wahrgenommen werden. Gerade die in diesem Prozeß gegebene Verbindung von »universaler Symbolik mit einer umfassenden Wahrnehmung von Wirklichkeit« wird als die Möglichkeit für Menschen gesehen, »sich mit Teilen des Prozesses, auch versuchsweise und auf Zeit, zu identifizieren« (*H. Schmidt*, 48). Die Frage nach der Übertragbarkeit solcher Lernprozesse auf die Lernorte Schule und Kirche eröffnet Perspektiven, die aber genauer didaktischer Analyse und Planung bedürfen.
Zum Thema »Interkulturelles Lernen« ist umfangreiches Literaturmaterial bereitgestellt (*Scheilke u.a.*). Motivierende Erfahrungen und realisierbare Modelle interreligiösen Lernens liegen bereits vor. Dabei wird hinsichtlich der Klassenstufen 3 bis 6 weniger »eine kritische Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Religionen..., sondern die Erarbeitung gemeinsamer Wesenszüge« in den Vordergrund gestellt (*Jürgensen*).

Ein grundlegendes Buch zu Fragen der Sexualpädagogik motiviert dazu, nach der Verortung solcher lebensrelevanten Themen im religionspädagogischen bzw. im ethischen Bereich zu fragen. *Bartholomäus* wählt unterschiedliche Zugänge zum Thema Sexualität. Mittels einer »Typologie von Sexualitäten« und dem jeweiligen Zusammenhang von Lust und Liebe werden zugleich vorläufige Klärungen der beiden Begriffe vorgeführt. Dann wird das komplexe Thema in die Bezugspunkte der gegenwärtigen Sicht der Jugendphase eingezeichnet, einschließlich der Bedrohung von Jugendsexualität durch Aids. Nach einer »Kritik der christlich-bürgerlichen Sexualmoral« formuliert der Autor eine erste Position, eine »sinnenvielfältige Sexualität unter dem Vorrang der Liebe«, wobei die Sinnenvielfalt durch die Stichworte Identität, Beziehung, Lust und Fruchtbarkeit näher beschrieben wird (108). Die mit den ersten drei Stichworten bezeichneten Aspekte werden im folgenden umfassend expliziert. Dabei beeindruckt, daß eine gleichermaßen theologische und philosophische Grundannahme, wie die von der Einmaligkeit und Unverfügbarkeit der Person, nicht als apriorisches Datum vorausgesetzt, sondern aus dem interdisziplinären Bedenken der Sexualität sich als folgerichtig ergebend deutlich wird (137). Sexualität als Dimension des Menschseins und des Person-Werdens wahrzunehmen, läßt Sexualerziehung ihren Ort nur in nächster Nähe zum Gesamt von Erziehung anweisen (319). So schließt folgerichtig das Kapitel »Sexualität in der Lebensgeschichte« den Band ab.
Hingewiesen sei auf das Kapitel zum Thema Sexualität in dem Band »Sachwissen Ethik« (*Dannowski u.a.*).

Auch mit dem Thema Tod und Sterben ist eine Dimension des menschlichen Lebens bezeichnet. Zum Unterrichtsinhalt wird es nicht nur durch eine Lehrplanvorgabe, sondern durch seine Präsenz in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (*EvErz, H. 6: Tod und Trauer*). Zugleich aber ist das ein Thema, das für sie – und zwar bereits für Grundschüler – »ein entscheidendes Feld für eine entwicklungsgemäße ›Reifung‹ darstellt« (*Lämmermann*,

656). Von daher ist gerade dieses Thema dazu angetan, sowohl unter christlicher Perspektive als auch unter Berücksichtigung anderer religiöser Traditionen und weltanschaulicher Ausprägungen bearbeitet zu werden. Die religiös-weltanschauliche Situation in den neuen Bundesländern fordert zu einer expliziten Erörterung dieser Fragen förmlich heraus. Sowohl in »Sachwissen Ethik« (*Dannowski u.a.*) als auch in den Materialien »Zum Menschen« (*Böhrs u.a.*) wird die Frage der Endlichkeit jedoch nicht thematisch akzentuiert.
Zu dem Problemkreis Schwangerschaftsabbruch wird ein Unterrichtsprojekt zum Kurs »Christliche Ethik« dokumentiert (*Haueisen-Günther*). Das Thema begegnet ferner in Form eines Fallbeispiels in dem Arbeitsbuch »Sittliche Werte und Normen« (*Brehmer*). Auf weitere Themen sei nurmehr hingewiesen: »Fremde« (*Grix u.a.*); »Weltverständnis und Schöpfungsverantwortung« (*Sombeck u.a.*).

## 4 Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen? – Kontexte der Religionspädagogik

Die Sensibilität dafür, daß erziehungswissenschaftliche wie religionspädagogische Arbeit nicht ohne kontinuierliche Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes betrieben werden kann, ist deutlich feststellbar. In einer solchen kritischen Reflexion wird der mögliche Schutz vor einer Ideologisierung dieses Bereichs gesehen. Entsprechende Bemühungen hinsichtlich der zeitgeschichtlichen Kontexte in Deutschland sind in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen, aber auch in religionspädagogischen Veröffentlichungen zu beobachten.

### 4.1 Die religionspädagogische Situation in den neuen Bundesländern

Eine besondere Akzentuierung der Situation in den neuen Bundesländern bedarf einer Begründung, will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, die (noch?) bestehenden Unterschiede künstlich zu verfestigen. Aber zum einen hat die Geschichte des Erziehungs- und Schulsystems in der DDR einerseits und die Geschichte der Kirchen und ihrer Aktivitäten dort andererseits unübersehbare Wirkungen gezeigt, sowohl in der öffentlichen Meinung und in der Kultur als auch im Bildungssystem und insbesondere in biographischen Prägungen der Menschen, so daß die Bemühungen um eine Klärung der Situation, die Kolleginnen und Kollegen aus einem anderen Kontext ein Verstehen ermöglichen können, noch keinesfalls zu einem befriedigendem Abschluß gekommen sind. Zum anderen wird hier erst jetzt zunehmend deutlich, daß sich die Struktur »schulischer RU« keinesfalls als monolithische Größe darstellt, sondern sich in den alten Bundesländern in sehr differenzierten Gestalten realisiert (einschließlich der Regelungen für Berlin und Bremen). Damit stellt sich hier eine dreifache Aufgabe: Es geht (a) um das Nachzeichnen der historischen Entwicklungen 1945 – 1990. Sodann geht es (b) um die Analyse und Beschreibung der Situation von Heranwachsenden und ihrer Lebenswelten. Dann erst steht (c) die Beschreibung und Kenntnisnahme der Situation des RU sowie anderer religionspädagogischer Aktivitäten im Mittelpunkt, wobei sowohl der Aspekt der Situationsadäquatheit als

auch der einer berechtigten Regionalisierung Berücksichtigung finden sollten.

(a) Die historische Klärung ist unverzichtbar. Es geht insbesondere um das Verhältnis bzw. das (offizielle) Nicht-Verhältnis zwischen staatlicher Bildungspolitik und den Kirchen in der DDR (*Blühm a, b*). Dabei kann hinsichtlich der kirchlichen Unterweisung in den evangelischen Landeskirchen von zwei historischen und entsprechend konzeptionell verschiedenen Phasen gesprochen werden: Bis 1959 war die Christenlehre vorwiegend »kirchliche Unterweisung in der Gemeinde« anstelle des nicht vorhandenen RU; von 1960 bis 1989 verstand sich Christenlehre als »Kindergemeinde« und war »biblische Unterweisung in der Streitsituation« mit seelsorgerlichen und gemeindepädagogischen Schwerpunkten (*Reiher*, 469).

(b) Als biographisch relevante Folgen des Bildungssystems der DDR werden folgende gesellschaftliche Werte und individuelle Verhaltensmuster gezählt: Ideologisierung statt Realität; Normierung statt Kreativität; Kollektivierung statt Individualität; sowie: Assimilation gegen Phanthasie; Disziplin gegen Experiment; Statistik gegen Substanz (*Schleinitz*). Als Konsequenz dieser Analyse werden »Schwerpunkte des seelsorgerlichen Handelns« formuliert: Hilfen bei der Individuation; Provokation von Visionen; Legitimation jugendlicher Experimentierhaltung; das Bemühen stützen, dem persönlichen Glauben eine eigene Sprache zu verleihen; personale Vermittlung von Wahrheiten und Praktizierung von gemeinsamem Leben. Mit diesem Prospekt sind Anstöße gegeben, die auch für religionspädagogische Handlungsfelder relevant sind.

Es ist begrüßenswert, daß eine sozialwissenschaftliche Studie sich in einem Band gesondert mit der religiösen Situation der jüngeren Generation in den neuen Bundesländern befaßt (*Barz*). Dabei ist aber zugleich zu fragen, ob der gewählte Titel »Postsozialistische Religion« sowie auch einige Kapitelüberschriften mit ihrer journalistischen Tendenz dem Anspruch einer sozialwisssenschaftlichen Studie entsprechen. Vor allem aber ist zu bedauern, daß die in der Einleitung angesprochenen »Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Ost und West« (32) nirgendwo in der Studie als kritisches Potential zu erkennen sind. Interviewsequenzen werden lediglich zur Illustration des bereits postulierten Ergebnisses verwendet. Nicht einmal ist ein zusammenhängender Gesprächsgang dokumentiert, der es dem Leser ermöglichen würde, anhand der Relation zwischen Fragestellung und Antwortreaktion die semantischen Unsicherheiten wahrzunehmen. Der nicht nachvollziehbare Wechsel zwischen Ergebnissen der qualitativen Methode mit solchen quantitativer Verfahren verwirrt eher. So sind die interessanten Schaubilder wegen der fehlenden quantitativen Basis beinahe unverantwortlich. Was unter dem spezifischen Kapitel zur Jugendweihe ausgeführt wird, macht die problematische Tendenz dieses Bandes sehr deutlich: Ein Außenstehender schreibt über ein fremdes Phänomen für Außenstehende. Mit welchen Fragen wurde das Gespräch zu diesem Bereich stimuliert? Wenn der Begriff »postsozialistische Religion« eine andere Berechtigung als als den eines Korrespondenzbegriffs zu »postmoderne Religion« (Bd.2) haben soll, dann hinsichtlich des Phänomens der Jugendweihe und ihrer andauernden Attraktivität. Im übrigen fehlt jede Anschlußmöglichkeit einer postsozialistischen an eine sozialistische(?) Religion. Nur am Schluß wird eine kritische Rückfrage aufgrund des dargebotenen Materials geäußert. Die postsozialistische Religion werde »auf absehbare Zeit nicht bruchlos in der vom Westen vorgegebenen Kultur des individuellen Sinn-Bastelns

aufgehen« (216). Damit ist ein wichtiger Punkt bezeichnet, von dem aus rekonstruktive, analysierende Bemühungen ausgehen können. Dabei könnten möglicherweise die methodischen Zugänge zu »Religion in der Lebensgeschichte« (*Comenius-Inst.*) auf diesen dringend der Bearbeitung bedürftigen Bereich Anwendung finden.

(c) Aus den vielfältigen Fragen und Schwierigkeiten, die bei der Einführung des schulischen RU in den neuen Bundesländern auftreten, lassen sich die drei folgenden Bereiche als besonders prägnant herausstellen: (1) RU in der Schule wird vorrangig mit Kirche identifiziert, auch wenn er zu großen Teilen von weiterqualifizierten LehrerInnen unterrichtet wird. Im Vordergrund der Wahrnehmung steht nicht die Verbindung RU und Schule, sondern RU und Kirche (*Doyé*). (2) Die Frage der Vokation und der dafür von den Kirchen herangezogenen Kriterien bleibt ein Punkt mit großem Diskussionsbedarf (*Doyé*, 159; *Kaufmann a*, 295). (3) Die konfessionelle Trennung des RU trifft auf grundlegende Verstehensschwierigkeiten sowohl bei den aktiv daran beteiligten ›SchülerInnen; LehrerInnen; Eltern‹ als auch bei den passiv damit konfrontierten Personen ›SchulleiterInnen; Eltern‹ (*Doyé*, 158; *Grethlein b*, 407; *Simon*, 151).

Eine differenzierte, die evidenten Entscheidungspunkte sowohl in historischer als auch in regionaler Hinsicht nachzeichnende Studie verdeutlicht die Problemstellungen (*Simon*). Spezielle Darstellungen der regionalen Entwicklung vermitteln größere Erfahrungsnähe (*Hoenen*; *Martin b*) als ein bilanzierender Gesamtüberblick.

## 4.2 Der europäische Kontext

Angesichts der in der Situation des RU in Deutschland aufbrechenden Fragen und herausgefordert durch eine zunehmende Nähe der staatlichen und der kulturellen Systeme in Europa ist die Kennntnisnahme von Modellen religiöser Erziehung in europäischen Nachbarländern unverzichtbar. Dazu zählen sowohl Informationen über die Gesamtsituation (*Ohlemacher*; *Hemel*) als auch national (*Hautle*; *Lalanne*) bzw. regional differenzierte Situationsschilderungen. Dabei gilt den Berichten über den ökumenisch getragenen Religionsunterricht in den Schweizer Kantonen Bern (*Burri*; *Wegenast a*) und Zürich (*Beeli*) ein besonderes Interesse. Angesichts der europäischen Perspektive wird die Evidenz einer solchen Feststellung deutlich: Der RU muß »lernen und zur Kenntnis nehmen, daß kirchliches Christentum heute nur noch eine Spielart christlicher Religiosität ist« (*Hemel*, 181).

## 4.3 Religionspädagogik und Zeitgeschichte

Religionspädagogik kann eine kritische Rekonstruktion des Gewordenseins aus ureigenstem Interesse nicht entbehren. Insofern erfüllt die historische Dimension der Religionspädagogik eine unverzichtbare kritische Funktion. »Nicht nur die Konzepte, sondern auch die ihnen zugrundeliegenden Motive und sie bedingenden Konstellationen wie ihre Verwirklichung in alltäglicher Praxis, die Umsetzung der Ideen, ihre Verifikation und Falsifikation sind zu berücksichtigen« (*Ohlemacher* [Hg.], 8). Bei solchem Bemühen kommt der Nachzeichnung der religionspädagogischen Wege und Abwege in der Zeit des Nationalsozialismus besondere Aufmerksamkeit zu. Nur vor diesem Hintergrund können Konstellationen und Entwicklungen nach 1945 angemessen dargestellt und bewertet werden. Die in solcher notwendigen historischen Arbeit

gefundenen Methoden und Bewertungskriterien sollten hinsichtlich der Klärung der religions- und gemeindepädagogischen Entwicklung in der Geschichte der neuen Bundesländer zwischen 1945 und 1990 noch ausdrücklicher Berücksichtigung finden.

*G. Adam,* Zur Lebenssituation der zehn- bis sechzehnjährigen Schülerinnen und Schüler, ChrL 46, 3-15.
– und *R. Lachmann* (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen.
– und *A. Pithan* (Hg.), Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns, Münster.
– *u.a.*(Hg.), Religionspädagogische Jahresbibliographie, 7. Jg., Münster.
*I. Baldermann,* Seelsorge als Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung. Die Bibel als Anstoß, Inhalt und Weg der Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, in: *Riess/Fiedler*, 724-740.
*W. Bartholomäus*, Lust aus Liebe. Die Vielfalt sexuellen Erlebens, München.
*H. Barz*, Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern (Jugend und Religion 3), Opladen.
*G. Baudler,* Christlicher Religionsunterricht. Zur Grundlegung einer interreligiös-dialogischen, biblisch-christologisch fundierten Symboldidaktik, KatBl 118, 298-303.
*H. Bauer*, Ökumenischer Religionsunterricht – Elternwille?, EvErz 45, 90-96.
*G. Becker,* Religionsunterricht in der allgemeinbildenden Schule, EvErz 45, 154-169.
*U. Becker u.a.* (Hg.), Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart u.a.
*U. Becker,* Christliche Glaubenslehre im Spannungsfeld weltweiter Umbrüche, ChrL 46, 60-67.
*H.-K. Beckmann*, Religiöse Bildung als Auftrag für die öffentliche Schule oder für die Kirche?, EvErz 45, 229-241.
*B. Beeli,* Schritte zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Erfahrungen aus dem Kanton Zürich, KatBl 118, 128-131.
*I. Behnken* und *J. Zinnecker,* Kirchlich-religiöse Sozialisation in der Familie. Fallstudien zum Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen, in: *Hilger/Reilly,* 147-170.
*H.K. Berg*, Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden (Handbuch des Biblischen Unterrichts 2), München u.a.
*P. Biehl*, Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz: Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik (WdL 9), Neukirchen-Vluyn.
*G. Bitter,* Spirituelle Erziehung im Religionsunterricht? Kritische Anfragen in prospektiver Absicht, LKat 14, 5-14.
*R. Biwald,* Zurück zur Volkskirche?, ChrL 46, 332-339.
*Chr. Bizer,* Auf dem Weg zu einer praktischen Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen, in: *Riess/Fiedler*, 743-756.
*R. Blank* und *Chr. Grethlein* (Hg.), Einladung zur Taufe – Einladung zum Leben. Konzept für einen tauforientierten Gemeindeaufbau, Stuttgart.
*M. Blasberg-Kuhnke,* Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, rhs 35, 261-273.
*R. Blühm*, Gemeindepädagogik. in: *Ders.* u.a. (Hg.), Kirchliche Handlungsfelder: Gemeindepädagogik, Pastoralpsychologie, Liturgik, Kirchenmusik, Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart (Grundkurs Theologie 9), Stuttgart u.a., 9-59 (*Blühm a*).
–, Die staatliche Bildungspolitik und die evangelische Kirche in der DDR, ChrL 46, 238-256.(*Blühm b*).
– und *M. Onnasch*, Staat und religiöse Erziehung in der DDR, in: *H. Dähn* (Hg.), Die Rolle der Kirchen in der DDR. Eine erste Bilanz (Geschichte und Staat 291), München 1993 , 174-188.

*G. Böhrs u.a.*(Hg.), Vom Menschen, Hefte 1-3, Stuttgart u.a.
*K. Brehmer,* Sittliche Werte und Normen. Ein Arbeitsbuch (Philosophia Propaedeutica), Frankfurt/M.
*G. Brenner,* Weitere Verschulung der Jugendzeit? Wie kann die Gesellschaft auf den gewachsenen Betreuungsbedarf reagieren?, KatBl 118, 669-677.
*J. Brune* (Hg.), Freiheit und Sinnsuche. Religionsunterricht, Ethik, Lebenskunde in der pluralen Gesellschaft (Schriften der Diözesanakademie Berlin 9), Berlin u.a.
–, Sinnfindung in Freiheit – Katholischer Religionsunterricht und Lebensbildung, in: *Brune* (Hg.), 63-81.
*A.A. Bucher,* Begründung des Religionsunterrichts aus dem Auftrag der Schule?, LKat 14, 103-108 (*Bucher a*).
–, Was halten die Jugendlichen von ihrem Okkultismus? Bericht über eine Befragung, KatBl 118, 212-216 (*Bucher b*).
*F. Büchner,* Der Jude Jesus und die Christen (Studienbuch Religionsunterricht 3), Göttingen.
*G. Büttner,* Der mühselige Weg zur »zweiten Naivität«. Zur Halbfas'schen Symboldidaktik in der Grundschule, Rh, 268f.
*H.U. Burri,* Überlegungen zur neuen Kirchlichen Unterweisung in den ev.-reformierten Kirchen Bern-Jura, ChrL 46, 479-487.
*Comenius-Institut* (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh.
*Comenius-Institut u.a.* (Hg.), Unterrichtsmodelle und Materialien für den Religionsunterricht und die Gemeindearbeit. Birkacher Modelldatei, Jahres-Bibliographie 1992, Münster.
*H.-W. Dannowski u.a.* (Hg.), Sachwissen Ethik, Göttingen.
*P. Dietrich u.a.*, Jugendliche Mentalitäten in Brandenburg, ChrL 46, 232-238.
*U. Dirmeier*, Schulseelsorge. Gemeinde in der Schule oder Schule als Gemeinde?, KatBl 118, 687-690.
*F. Doedens,* Multikulturell: Einen Lernbereich Ethik/Religion/Philosophie entwerfen, ru 23, 88-92 (*Doedens a*).
–, Neue Modelle erproben – oder an veralteten Alternativen festhalten?, in: *Hilger/Reilly,* 316-323 (*Doedens b*).
*Chr. Dohmen-Funke,* Integrierter Religionsunterricht. Überlegungen aus sonderpädagogischer Sicht, in: *Hilger/Reilly,* 297-305.
*G. Doyé,* Zur ostdeutschen Situation des Religionsunterrichts, ChrL 46, 153-160.
*G. Eggers*, Lebensgestaltung-Ethik-Religion als schulischer Lernbereich. Das Brandenburger Modell, EvErz 45, 45-59.
*V. Eid,* Weitergabe »christlicher Moral« im Religionsunterricht, in: *Brune* (Hg.), 41-62.
*R. Englert,* Religiöse Bedürfnisse der Kinder. Ausgangspunkt für den RU an der Grundschule, KatBl 118, 844-851 (*Englert a*).
–, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Hilger/Reilly,* 97-110 (*Englert b*).
*W.G. Esser,* Warum heute alle religiöse Erziehung brauchen. Skizzen zum Hintergrund einer Religionspädagogik der Beziehung, KatBl 118, 304-313.
*P. Fauser*, Modernität und Religion. Eine schulpädagogische Stellungnahme zur Diskussion über den Religionsunterricht, EvErz 45, 97-100.
*E. Feifel,* Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, LKat 14, 95-102.
*A. Feige,* Jugend und Religiosität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B, 41-42, 3-8 (*Feige a*).
–, Margret E. und die Kirche: Zwischen spontan-individueller Religiosität und sich emanzipierender Distanz. Eine religionssoziologisch interpretierende Analyse zweier biographischer Interviews, in: *Comenius-Inst.*, 50-67 (*Feige b*).
*D. Fischer* und *G. Voigts*, Nachgetragene Erinnerungen. Ingeborg Röbbelen zum Gedenken anläßlich ihres 70. Geburtstages, EvErz 45, 471-479.
*A. Flitner,* Entwürfe für eine menschenfreundliche Schule unter den Vorzeichen der »Moderne«, in: *Hilger/Reilly,* 240-260.
*H.-J. Fraas,* Man muß einfach anders sein. Prozesse der Pubertät, in: *Riess/Fiedler*, 79-95 (*Fraas a*).

–, Konfirmation und Konfirmandenarbeit heute, ChrL 46, 95-105 (*Fraas b*).
–, Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung, JRP 9, 11-29 (*Fraas c*).
*K. Gebauer,* Veränderte Kindheit – veränderte Anforderungen an die Grundschule, Rh, 28-31, 118-123, 204-208, 264-267.
*M.L. Goecke-Seischab*, In Farben und Formen. Biblische Texte gestalten. 60 Vorschläge, München.
*K. Goßmann,* Die Schule Westdeutschlands und der Beitrag des Religionsunterrichts, ChrL 46, 141-147 (*Goßmann a*).
–, Die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts in Westdeutschland, EvErz 45, 518-532 (*Goßmann b*).
–, (Hg.), Zur Konzeption von Schulbüchern für das Fach Evangelische Religion in der gymnasialen Oberstufe, Comenius-Institut: Materialien und Berichte, Münster.
– *u.a.* (Bearb.), Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern (Im Blickpunkt 11), Münster.
*W. Gräb,* Der eigene Zugang zum Christentum. Überlegungen zur Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts, ThPr 28, 204-221.
*Chr. Grethlein,* Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, ThLZ 118, 571-586 (*Grethlein a*).
–, Schwarze Staatsbürgerkunde? Die religionspädagogische Situation im Osten, EK 26, 405-408 (*Grethlein b*).
–, Liturgische Elemente? in: *Adam/Lachmann*, 377-393 (*Grethlein c*).
*R. Grix u.a.* (Hg.), »Wenn ein Fremdling bei euch wohnt...«, Texte und Gedanken zur Verunsicherung, zum Fragen und zum Weiterdenken (Geschichte und Politik-Unterrichtsmaterialien), Frankfurt a.M.
*H. Halbfas*, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf.
*H. Hanisch,* Anpassungsoffenheit als religionspädagogisches Problem, GlLe 8, 158-172.
–, Gewalt – eine pädagogische Herausforderung im pädagogischen Alltag der Schule, ChrL 46, 426-441.
*R. Haueisen-Günther,* Themenschwerpunkt § 218. Aus einem Kurs in der Klasse 12/2 Christliche Ethik, JRP 9, 3-10.
*Ph. Hautle,* Ökumene und Religionsunterricht in der Schweiz, KatBl 118, 121-127.
*H.-G. Heimbrock,* Interreligiöses Lernen. Religionsunterricht in Deutschland zwischen Singularismus und Multikulturalität, EvErz 45, 573-586.
*R.E. Heinonen,* Zur Didaktik der kirchlichen Zeitgeschichte, in: *Ohlemacher* (Hg.), 189-206.
*U. Hemel,* Zur europäischen Situation ethisch-religiöser Erziehung – Religionsunterrichtliche Perspektiven, in: *Brune* (Hg.), 171-184.
*J. Henkys,* Pädagogik und Theologie in der »Pampaedia« des Johann Amos Comenius. Miniaturen – Strukturen, PTh 82, 72-79.
*G. Hilger,* Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: *Hilger/Reilly,* 261-279 (*Hilger a*).
–, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, KatBl 118, 828-830 (*Hilger b*).
– und *G. Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion, München.
– und *H.-G. Ziebertz*, Und dazu noch Religion unterrichten! Motive, Erwartungen und Befürchtungen von Nebeneinsteigern in Ost und West, KatBl 118, 14-27.
*R. Hoenen,* Religionsunterricht in der Kirchenprovinz Sachsen 1991/1992, JRP 9, 141-151.
*R.W. Hornstein,* Die Schule und die Erfahrung der Wirklichkeit. Pädagogische Reflexionen zu der Frage: Was soll aus der Schule werden?, KatBl 118, 664-668.
*E. Jürgensen* (Hg.), Jesus und Mohammed. Unterrichtsmodelle mit Texten, Liedern, Bildern für den Religionsunterricht 3.-6. Schuljahr (Feste und Gestalten im Jahreslauf 3), Lahr.
*H.-B. Kaufmann,* Einige Fragen aus Anlaß der Einführung des Religionsunterrichtes in den neuen Bundesländern, ChrL 46, 293-297 (*Kaufmann a*).
–, Einführung des Religionsunterrichtes in den neuen Bundesländern, ru 23, 113-116 (*Kaufmann b*).

–, Soziale Umweltzerstörung als Herausforderung an die christliche Gemeinde, ChrL 46, 524-534 (*Kaufmann c*).
*M. Klessmann,* Menschenbilder – Gottesbilder. Zum Verhältnis von Theologie und Psychologie im Religionsunterricht, PTh, 102-118.
*P.-Chr. Köstlin,* Zur Perspektive der gemeindlichen Arbeit mit Kindern, ChrL 46, 15-18.
*R. Lachmann,* Wenn die Kirchen nur wollten: Ökumenischer Religionsunterricht, EvErz 45, 500-504.
*St. Lalanne,* Einige Aspekte der französischen Katechese – Probleme, Forderungen, dynamische Gesichtspunkte, in: *Brune* (Hg.), 185-206.
*G. Lämmermann,* Über den Tod reden mit Grundschulkindern? Elemente einer didaktischen Analyse zum Thema, EvErz 45, 655-667.
*W. Langer,* Wie geht es weiter mit dem Religionsunterricht?, LKat, 89-94.
*J. Maier,* Katholische Kirche, Schule und Religionsunterricht im Dritten Reich, in: *Ohlemacher* (Hg.), 100-131.
*G. Martin,* Für eine freie Schule – deshalb Religionsunterricht, EvErz 45, 60-78 (*Martin a*).
–, Ein Schritt nach vorn: Religionsunterricht nach dem Grundgesetz in Thüringen und Sachsen, ru, 111-113 (*Martin b*).
*N. Mette,* Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht, KatBl 118, 815-823 (*Mette a*).
–, Nochmals: Gleichnisse – schon in der Grundschule? Anmerkungen zu einer nicht ausgetragenen Kontroverse, KatBl 118, 470-479 (*Mette b*).
–, Empirie, Theorie und Praxis. Vergleichende Durchsicht und Perspektiven, in: *Comenius-Inst.,* 176-185 (*Mette c*).
*M. Meyer-Blank,* Glauben im Kinder- und Jugendalter. Die Konfirmandenarbeit auf dem Hintergrund der kognitionspsychologischen Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder, EvErz 45, 561-573.
*G. Miller,* Vision eines dreistufigen Religionsunterrichts, KatBl 118, 831f.
– *u.a.* (Hg.), Von Babel bis Emmaus. Biblische Texte spannend ausgelegt, München.
*R. Mokrosch,* Lebensziele und Wertbewußtsein. Ein religiös-ethischer Zugang, in: *Comenius-Inst.,* 137-149.
*R. Münchmeier,* Lebensorientierungen und Perspektiven Jugendlicher in den neunziger Jahren, EvErz 45, 169-182.
*K.E. Nipkow,* Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft, EvErz 45, 532-545 (*Nipkow a*).
–, Religionsunterricht und Konfessionalität im religiösen Pluralismus. Evangelisches Verständnis und pädagogische Verantwortung, GlLe, 146-157 (*Nipkow b*).
–, Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: *Hilger/Reilly,* 183-223 (*Nipkow c*).
–,Erwachsenwerden mit oder ohne Gott, LKat, 109-114 (*Nipkow d*).
–,Orientierung im Glauben. Glaubenskrisen-Glaubensentwicklung-Glaubenshilfen, in: *Riess/Fiedler,* 500-517 (*Nipkow e*).
*H. Noormann,* Konfessionelle Kooperation oder ein freier Dienst der Kirchen an einem freien Religionsunterricht?, ru, 84-87.
*J. Ohlemacher* (Hg.), Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte (AzRP 9), Göttingen.
–, Religionsunterricht in Europa, ChrL 46, 325-332.
*O.H. Pesch,* Ökumene und Religionsunterricht. Anmerkungen zu den theologischen Voraussetzungen des Schulfaches Religion, EvErz 45, 182-196.
*B. Pieroth,* Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht, EvErz 45, 196-211.
*M. Pohlmann,* Als »Subjekte« überleben. Veränderte Wirklichkeit – veränderter RU in der Sek.-St.II. Thesen, Rh, 124-127.
*Chr. Reents* und *G. Gilhaus,* Religionsunterricht im 9. Schuljahr (Religionsunterricht in der Sekundarstufe I), Stuttgart u.a.
*D. Reiher,* Kirchliche Unterweisung in einer säkularen Gesellschaft. Erfahrungen aus den ostdeutschen Kirchen, ChrL 46, 465-470.

*G. Reilly,* Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Hilger/Reilly,* 16-27.
*R. Riess* und *K. Fiedler* (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh.
*G. Ringshausen,* Beiläufige Anmerkungen. Zur Aufgabe der Erforschung der »Religionspädagogik im Kontext der Zeitgeschichte«. in: *Ohlemacher* (Hg.), 207-217.
*W.H. Ritter,* Religionsunterricht hüben und drüben, ThLZ 118, 3-18, 107-126 (*Ritter a*).
–, Schule – Bildung – christlicher Glaube. Entwicklungen und Perspektiven in den 80er Jahren, DtPfrBl 93, 125-127 (*Ritter b*).
–, Schule – Bildung – Christlicher Glaube. Perspektiven in der evangelischen Diskussion der 80er Jahre, StZ, 413-422 (*Ritter c*).
*H.F. Rupp,* Religionspädagogik 1992. Ein Literaturbericht, JRP 9, 201-224.
*G. Sauer,* »Lasset die Kinder zu mir kommen«. Seelsorge am immer verletzlichen Menschen in Schulzeit und später Kindheit, in: *Riess/Fiedler,* 68-78.
*Chr. Scheilke u.a.* (Bearb.), Interkulturelles Lernen (Im Blickpunkt 12), Münster.
*G. Schleinitz,* Nachdenken und Vorausschauen aus der Nahdistanz. Die Krise der frühen Jahre in Ostdeutschland, in: *Riess/Fiedler,* 532-546.
*R. Schlüter,* Ökumenische Perspektiven eines bekenntnisgebundenen RU, KatBl 118, 811-814.
*H. Schmidt,* Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung. Der konziliare Prozeß als Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens, JRP 9, 31-50.
*G.R. Schmidt,* Religionspädagogik: Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen.
*N. Scholl,* RU 2000. Welche Zukunft hat der Religionsunterricht?, Zürich.
*F. Schweitzer,* Wer sind die Konfirmanden? Neuere Forschungsergebnisse zur Persönlichkeitsentwicklung und religiösen Entwicklung im Konfirmandenalter, PTh 82, 119-136 (*Schweitzer a*).
–, Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen, EvErz 45, 411-421 (*Schweitzer b*).
–, Problemhorizonte und Perspektiven religionspädagogischer Reform. Fragen zur Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts, EvErz 45, 100-105 (*Schweitzer c*).
–, Auf der Suche nach eigenem Glauben. Zur Glaubensentwicklung von Margret E., in: *Comenius-Inst.,* 104-120 (*Schweitzer d*).
*W. Simon,* Religionsunterricht in der Schule – Zur Entwicklung des schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, in: *Brune* (Hg.), 108-170.
*Th. Sombek u.a.,* Das Bild von der Welt in Naturwissenschaft und Theologie (Studienbücher Religionsunterricht 2), Göttingen.
*E. Stallmann,* Luther – Initiator protestantischer Bildung, Rh, 148-157.
*D. Stoodt,* Bund zwischen Älteren und Jüngeren. Umdenken im Blick auf »die neue Schule«, in: *Riess/Fiedler,* 630-647.
*H. Streib,* Geheimnisumwitterte magische Blüten: Jugendokkultismus im Spiegel empirischer Untersuchungen, EvErz 45, 111-128.
*A.-K. Szagun,* Integration fördern im Unterricht – aber wie?, in: *Adam/Pithan,* 201-218.
*K. Tamminen,* Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend (Forschungen zur Praktischen Theologie 13), Frankfurt a.M. u.a.
*J. Theis,* Religionsunterricht: Wege zu einem mündigen Glauben, rhs 35, 49-58.
*M. Tiemann,* Bibel kontrovers. Unterschiedliche Wege der Auslegung, Frankfurt a.M.
*L. Vergouwen,* Wachsen im Glauben, IKZ, 48-64.
*K. Wegenast,* Kirchliche Unterweisung in einer säkularen Gesellschaft am Beispiel des Berner Kirchengebietes, ChrL 46, 471-476 (*Wegenast a*).
–, Wie soll das zugehen mit der Praxisvorbereitung der Theologinnen und Theologen? Bemerkungen zum kirchlichen Vorbereitungsdienst in Sachen Unterricht, EvErz 45, 624-630 (*Wegenast b*).
*Ph. Wegenast,* Programmiertes Lernen und programmierte Medien – eine Lernform religiöser Erziehung?, in: *Adam/Lachmann,* 92-110.

*J. Werbick,* Brauchen wir religiöse Erziehung?, KatBl 118, 314-321 (*Werbick a*).
–,Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, KatBl 118 451-464 (*Werbick b*).
*S. Wibbing,* Realitäten des Religionsunterrichts am Beispiel des RU in Rheinland-Pfalz, ChrL 46, 148-153.
*M. Wohlrab-Sahr*, Zwischen Unsicherheitstoleranz und rigider Sicherung. Biographien Jugendlicher in der sich modernisierenden Moderne, in: *Hilger/Reilly,* 171-182.
*A. Wuckelt*, Partei ergreifen, parteilich sein. Feministische Herausforderungen an die Religionspädagogik – Ein Überblick, EvErz 45, 390-400.
*R. Zacharias*, Der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Zwischen Konfessionalität und innerer Schulreform, EvErz 45, 78-89.
*H.-G. Ziebertz,* Empirische Struktur von Unterrichtskonzepten, EvErz 45, 546-561.
– und *G. Hilger,* Lebensrelevanter Religionsunterricht. Zielorientierungen angehender ReligionslehrerInnen, in: *Hilger/Reilly,* 65-86.
*J. Ziemer,* Zwischen Ehrfurcht und Engagement. Die Vision einer Kirche für Kinder und Heranwachsende, in: *Riess/Fiedler,* 681-694.
*D. Zilleßen,* Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: *Hilger/Reilly*, 28-42 (*Zilleßen a*).
–, Wieviel Wert haben Werte? Ethisches Lernen im Religionsunterricht, JRP 9, 51-71.
*J. Zinnecker,* Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen, in: *Hilger/Reilly,* 112-146.
*H.A. Zwergel,* Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht, in: *Hilger/Reilly,* 43-57 (*Zwergel a*).
–, Konfessionalität des Religionsunterrichts – Ein Beitrag wider die Nivellierung der Lebensbereiche, in: *Brune* (Hg.), 82-107 (*Zwergel b*).

*Franz-Heinrich Beyer* ist Privatdozent an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.

*J. Werbick*, Brauchen wir religiöse Erziehung?, KatBl 112, 314-321 (*Werbick a*).
– Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts, KatBl 118 451-456 (*Werbick b*).
*S. Wibbing*, Traditionen des Religionsunterrichts am Beispiel des ZU in Rheinland-Pfalz, Chrl. 46, 109-113.
*M. Wonneberger-Sohr*, Zwischen Unsicherheitsvorsorge und neuer Sicherung. Biographische Lernprozesse in der sich verändernden Moderne, in: *Religi/Pädag*, 171-182.
*A. Wrobel*, Zahlen ergreifen, parteilich sein. Feministische Herausforderungen an die Religionspädagogik – Ein Überblick, EvErz 45, 390-400.
*J. Zachmann*, Der Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Zwischen Konfessionalität und neuem Laienideal, EvErz 45, 73-89.
*M.-O. Zerbst*, Diagnostische Strategien von Unterrichtsprozessen, EvErz 45, 545-561.
– und *G. Hilger*, Lehrerzentrierter Religionsunterricht. Fachdidaktische Begründungen religiöser Religionssichtweisen, in: *Hilger/Reilly*, 65-86.
*J. Zinter*, Zwischen Pluralismus und Engagement. Die Vision einer Kirche für Kinder und Erwachsene, in: *Klaus/Tadeus*, 681-694.
*D. Zilleßen*, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares Lernen? Ein religionspädagogischer Grundbegriff, in: *Hilger/Reilly*, 28-42 (*Zilleßen a*).
– Wieviel Wert haben Werte? Einfaches Lernen im Religionsunterricht, ABP 9, 51-54.
*F. Zimmermann*, Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen, in: *Hilger/Reilly*, 112-146.
*Th. Zwergel*, Glaubensvermittlung und Erfahrungsprozesse im Religionsunterricht, in: *Hilger/Reilly*, 43-57 (*Zwergel a*).
– Kontextualität des Religionsunterrichts – Ein Beitrag wider die Nivellierung der Lebensbereiche, in: *Bauer/Hg.*, 73-107 (*Zwergel b*).

*Franz-Josef Rüger* ist Privatdozent an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.