

1.4 Gesellschaftliche und jugend-soziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik

Hans-Georg Ziebertz

Religiöse Lernprozesse finden in einem gesellschaftlichen Kontext statt, der entscheidende Rahmenbedingungen vorgibt. Das Kapitel thematisiert diesen vor allem als vielgestaltigen, pluralistischen Kontext. Gefragt wird, was es bedeutet, in einer modernen pluralistischen Gesellschaft aufzuwachsen. Die Entwicklung der Religiosität bleibt von den gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen nicht unberührt. Einige Konturen der Religiosität Jugendlicher werden nachgezeichnet. Die Pluralität kann für die Planung religiöser Lernprozesse ein Problem sein, sie enthält aber auch besondere Chancen. Ein entschieden kommunikativ-dialogischer Religionsunterricht erscheint als geeignete Antwort auf die weltanschauliche Pluralität der Gegenwart.

Von den vielen Herausforderungen, vor denen die Religionsdidaktik steht, konzentrieren wir uns in diesem Kapitel auf einige gesellschaftliche Aspekte. Religiöses Lernen findet nicht in einem Sonderbereich statt. Religionsunterricht wird von Lehrkräften gegeben, die Mitglieder dieser Gesellschaft sind, er findet in der öffentlichen Einrichtung ›Schule‹ statt, und er wird von Schülerinnen und Schülern besucht, die in diese Gesellschaft hineingeboren wurden. Von der Gesellschaft und ihrer Kultur geht eine grundlegende Prägung aus, sodass gefragt werden muss, was die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für religiöse Lernprozesse sind und welche Herausforderungen sich daraus für die Religionsdidaktik ergeben.

Das Kapitel problematisiert zunächst die Schwierigkeit, zu einer angemessenen Diagnose der Gegenwart zu kommen (1). Es zeigt Dimensionen der modernen Gesellschaft auf (2) und lenkt den Blick auf ein spezifisches Merkmal: die Pluralität (3). Im Anschluss daran wird gefragt, von welchen besonderen Problemlagen ›Aufwachsen heute‹ gekennzeichnet wird. Die Überlegungen machen einmal mehr klar, dass von ›der‹ Jugend keine Rede sein kann (4). Die Notwendigkeit zur Differenzierung stellt sich ohne Einschränkung auch im religiösen Feld. In einer pluralistischen postmodernen Gesellschaft bleibt die Religionsausübung nicht unverändert. Gefragt wird, wie die Religiosität der Kinder und Jugendlichen beschaffen ist, die Partner in religiösen Lernprozessen sind – denn welche Ziele man auch immer im Unterricht verfolgt: an einer realistischen Einschätzung der Ausgangssituation geht kein Weg vorbei (5).

1. Wahrnehmungsprobleme

Der Versuch, ein ›Zeitfoto‹ zu schießen und etwas Verbindliches über die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen religiöser Bildung zu sagen, braucht eine Vorbemer-

kung. Wir leben zwar alle in ein und derselben Welt, aber wir nehmen sie unterschiedlich wahr. Die Welt ist für unterschiedliche Menschen *unterschiedlich*. Was wir im Folgenden als Herausforderung der gegenwärtigen Gesellschaft für die Religionsdidaktik bezeichnen, ist das Ergebnis einer Perspektive, von der sich andere unterscheiden können. Versuchen wir klarzumachen, worum es geht. Bei der Problematisierung der modernen Gesellschaft in theologischen oder kirchlichen Texten trifft man nicht selten auf Vergleiche ›heute‹ und ›früher‹. Der Tenor ist etwa so: Die Rahmenbedingungen, als Christ zu leben und junge Leute in den christlichen Glauben einzuführen, waren ›früher‹ besser. Die Gesellschaft war dem Christentum gegenüber aufgeschlossener und das von den Kirchen vertretene Christentum war gesellschaftlich akzeptierter. Christliche Bezüge waren in der Politik, der Kultur und in der Wirtschaft (*soziale* Marktwirtschaft) üblich. ›Heute‹ hingegen haben wir es mit einer Zeit zu tun, die manche als ›religionsfeindlich‹, andere zumindest als ›religiös indifferent‹ (gleichgültig) bezeichnen. Ein entschiedenes öffentliches Bekenntnis zum christlichen Glauben ist die Ausnahme. Die heranwachsende Generation ist nur noch zum Teil (genauer: zu einem stets kleiner werdenden Teil) kirchlich sozialisiert und engagiert.

Diese Einschätzung ist biografisch und historisch nachvollziehbar. Die Generation, die zwischen den Weltkriegen geboren wurde und den kirchlichen Frühling (Zweites Vatikanisches Konzil) erlebt hat, kann mit einem nüchternen Blick auf die heutige Situation von Kirche, Glaube und Gesellschaft kaum zu einem anderen Urteil kommen. Auch wenn nicht alle gleichermaßen ›Abbruch‹ diagnostizieren und das Ende des christlichen Abendlandes kommen sehen, ist ein gravierender gesellschaftlicher Wandel unübersehbar. Im Hinblick auf eine zeitadäquate religionsdidaktische Ausbildung kommt es aber darauf an, sich der Relativität dieser Erfahrung bewusst zu sein. Die jungen Leute zwischen 20 und 25 Jahren, die heute Theologie und Religionsdidaktik studieren, kennen den Verweis auf eine andere (bessere, einfachere?) Zeit nur aus der Literatur, vielleicht von ihren Eltern oder Theologieprofessoren. Dies gilt noch verstärkt für die Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 19 Jahren. Sie alle sind unter Bedingungen aufgewachsen, in denen es eher selbstverständlich ist, dass die Nachbarn am Sonntagmorgen zwar auch ihr Auto an der Kirche parken, dann aber ›auf die Joggingstrecke‹ gehen. Kinder und Jugendliche werden diese Beobachtung kaum als negativ oder positiv verbuchen, denn sie können auf der Basis ihrer eigenen Lebenserfahrung keinen historischen Vergleich anstellen. Es ist eben so, dass manche mehr und andere weniger (oder gar nichts) mit Religion und Kirche zu tun haben. Wenn die ältere Generation ›Indifferenz‹ diagnostiziert, ist für Jüngere oft nicht nachvollziehbar, wo die Probleme liegen. Für die jüngere Generation ist die Situation weltanschaulicher Pluralität eine Selbstverständlichkeit. Sie erleben religiöse Wahlfreiheit, und sie erwarten nicht, dass eine Entscheidung ›für‹ oder ›gegen‹ mit sozialen Konsequenzen verbunden sein könnte. Pluralität ist Normalität.

Religionsdidaktisch ist dieser Befund nicht ohne Bedeutung. Der Erfolg von Lernprozessen hängt mit davon ab, wie es gelingt, die lebensweltlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene religiöse Welteinschätzung generalisieren, laufen sie unter Umständen Gefahr, Fremdheit zu produzieren. Für die jüngere Generation gibt es keinen Zeitpunkt vor 20, 30 oder 40 Jahren, der in dem Sinne ›normativ‹ wäre, dass von ihm aus bewertet werden könnte, was sich verbessert oder verschlechtert hat. Was zählt, ist das Hier und Heute und die Zukunft. Für die Religionsdidaktik ergibt sich daraus, an den Möglichkeiten anzusetzen, die sich gegenwärtig ergeben, und Ziele zu formulieren, die von den aktuellen

Bedingungen ausgehen, so wie Heranwachsende sie selbst erleben. So missverständlich diese Formulierung auch sein mag: Wie christliche Religiosität heute und in Zukunft gelebt werden kann, ist nicht aus der Vergangenheit ableitbar. Es gilt, in unserer Zeit neue Wege zu finden, die religiöse Dimension der Wirklichkeit kommunikativ zu verflüssigen und christliche Sprachangebote zu erschließen.

2. Moderne pluralistische Gesellschaft

Wie also unsere Zeit auf den Punkt bringen? In den 1980er und 1990er Jahren war der Begriff »Postmoderne« in aller Munde: ein schillernder Begriff, dessen Konjunktur vorüber zu sein scheint. Allerdings hat die Diskussion um die Postmoderne konzeptuell zusammengefasst, was sich in den Jahren zuvor als Einsicht herausgestellt hatte, dass nämlich Pluralität ein Grunddatum der modernen Gesellschaft ist. Um diese Feststellung zu begründen und ihre Konsequenzen herauszuarbeiten, wird auf einige Argumente eingegangen, die von Vertretern der Postmoderne vorgetragen wurden. Seit Ende des 20. Jahrhunderts ist der Begriff »Globalisierung« zu einem breit rezipierten Konzept aufgestiegen, sodass wir darauf im Anschluss eingehen.

»Moderne« oder »Postmoderne«?

Als »postmoderne Moderne« hat Wolfgang Ivers (1994) seine Analyse der Gegenwart überschrieben. Er meint, dass das Konzept »Postmoderne« im Zusammenhang mit dem Konzept »Moderne« zu verstehen ist. Unter »Moderne« wird in wirtschaftlicher Hinsicht die Ablösung agrarischer und die Herausbildung industrieller Gesellschaften verstanden. Politisch brechen die feudalen Machtstrukturen des Mittelalters zusammen und es entstehen »Gesellschaften« mit demokratische(re)n Konturen. Geistesgeschichtlich markiert die Aufklärung eine Zäsur. Die Betonung der Rationalität und der Vernunft, die Proklamierung des autonomen Individuums usw. machen eine neue Weise des »In-der-Welt-Sein« möglich. Im 19. Jahrhundert ist die »Moderne« Ideologie und Angriffspunkt. Als Ideologie steht sie für unaufhaltsame Progression, Industrielle Revolution, Technikgläubigkeit und Konzentration auf ökonomischen Fortschritt (Ökologie war noch kein öffentliches Thema). Es kommt zur Hochschätzung (bisweilen Überschätzung) der menschlichen Möglichkeiten, dass alles machbar und die Welt zu beherrschen sei. Traditionen verzeichnen einen Wertverlust, wenn sie sich nicht anpassen und im Tempo des Fortschritts mithalten. Sie werden bekämpft und lächerlich gemacht, wo sie sich nicht dem Fortschrittsdiktat unterwerfen. Insbesondere die katholische Kirche hat sich in dieser Spannung erfahren und zwischen 1850 und 1950 gleich mehrfach den »Modernismus« attackiert. Sie wurde angegriffen und hat sich gewehrt. Sie hat sich aber sicher auch deswegen gegen die Veränderungen aufgebäumt, weil sie den Verlust des Einflusses auf die öffentliche Meinung und die persönliche Lebensführung gut gespürt hat. Erst das Zweite Vatikanische Konzil (1962–1964) hat ein neues, partnerschaftlicheres Kirche-Welt-Verhältnis geschaffen.

»Moderne« ist gewissermaßen ein »Sammelbegriff« für die oben skizzierten Erscheinungen, deren Prozess wohl kaum an ihr Ende gekommen ist. Darüber hinaus besteht ein weiter Konsens in der Wissenschaft, die Postmoderne nicht als ein neues Zeitalter zu proklamieren (Bulhoff 1995; Kasper 1997). Für die Skizze der gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen religiöser Bildungsprozesse sind vielmehr die reflexiven

Beobachtungen interessant, die aus »postmoderner« Perspektive angeboten werden. Sie kommen im Folgenden in analytisch-beschreibender Absicht zur Sprache. Damit lehnen wir uns an eine verschiedentlich vorgetragene Definition an, die »Postmoderne sei die reflexiv zu sich selbst gekommene Moderne« bzw. die »Aufklärung der Moderne über sich selbst«. Dieses Verständnis meint, dass der postmoderne Blick die Licht- und Schattenseiten der Moderne aufdeckt, dass er den positiven Verweis auf die Dynamik der Moderne ebenso einschließt wie den negativen auf die »Verluste«. Wir erkennen heute, dass der Versuch, die Natur zu beherrschen, zu verbesserten Lebensgrundlagen geführt hat, aber auch zur Ausbeutung von Ressourcen, zur Möglichkeit der atomaren Verseuchung, zum Multiplizieren (Klonen) des Menschen usw. Vom wissenschaftlichen und technischen Fortschritt haben viele Menschen profitiert, aber das Fortschrittsversprechen kann nicht flächendeckend eingelöst werden; es gibt die vernachlässigte Peripherie. Vielen Menschen in Europa geht es ökonomisch relativ gut, aber das gute Leben wird nicht allen zuteil – in Europa und anderswo. Viele fallen durch die Maschen und scheitern, Reichtum und Gerechtigkeit verteilen sich nicht gleichmäßig, und die Kluft zwischen Arm und Reich wird größer. Humanität ist heute in vielen Verfassungen fest verankert und einklagbar. Zugleich wurde der Humanitätsanspruch der Moderne durch viele schreckliche Kriege desavouiert. Was ist von der »Höherbildung« des Menschen zu halten, wenn Auschwitz nicht verhindert werden konnte? Diese und ähnliche Erfahrungen stellen sich einer unkritischen Haltung gegenüber der Moderne in den Weg. Klar ist, dass es keinen Weg zurück zur Vormoderne gibt. Eine kritische Reflexion der Moderne scheint geboten, denn Modernitätspessimismus allein bietet noch kein zukunftssträchtiges Konzept.

Perspektiven und Kritik der »Postmoderne«

Die Postmoderne hat viele Väter und Mütter, und es gibt viele Entwürfe, was Postmoderne eigentlich sei (vgl. Ziebertz 1999a). Einer der prominentesten Vertreter postmodernen Denkens ist Jean-François Lyotard (1984). Ein entscheidendes Konzept in seiner Beschreibung der Postmoderne ist »Heterogenität«: legitime Vielfalt. Der deutsche Philosoph Wolfgang Ivers (1994) spricht von »radikaler Pluralität«. Diese Pluralität betrifft Weltanschauungen und Lebensorientierungen ebenso wie Stile und Schulen in der Kunst, der Architektur usw. Nach Lyotard kann es in der Postmoderne nicht mehr gelingen, die Vielfalt auf eine gemeinsame Wurzel zurückzuführen. Jeder Versuch muss scheitern, innerhalb dieser Vielfalt ein uniformierendes Prinzip zur Geltung zu bringen. »Einheit« ist ein Kennzeichen der Vergangenheit. Lyotard spricht von »Meta-Erzählungen«, durch die eine »Einheit des Wissens« zustandegebracht wurden. Diese Meta-Erzählungen beinhalten die alles legitimierenden Leitideen, die das Wissen steuern (Lyotard 1984; vgl. dazu die prägnante Darstellung bei Türk 1990, 63ff; auch Ivers 1994, bes. 169–184). Meta-Erzählungen implizieren Uniformisierung. Solche Einheitswünsche sind nach Lyotard überholt, weil sie (empirisch gesehen) an der postmodernen Verfasstheit der westlichen Gesellschaften scheitern bzw. scheitern *werden*. Sie sind aber auch in normativer Hinsicht überholt, d.h. solche Wünsche *sollen* scheitern!

Für Lyotard verfügte die Moderne in der Vergangenheit über drei große Meta-Erzählungen. Sie beinhalteten jeweils drei generalisierende Ansprüche auf einheitliche Weltdeutung, die alle drei gescheitert sind: erstens die Aufklärung mit dem Versprechen der Emanzipation der Menschheit von politischer und religiöser Unterdrückung – aber die Hoffnungen wurden enttäuscht; zweitens

der Idealismus mit der Auffassung eines zielgerichteten und vernunftgesteuerten Aufbaus von Kultur und Gesellschaft – aber der Erkenntnisoptimismus des Idealismus wurde Lügen gestraft; drittens der Historismus als Versuch der Sinnfindung durch eine Interpretation des Geschichtlichen – aber er hat die Ambivalenz (wenn nicht sogar die zerstörerischen Folgen) des Fortschrittsglaubens eingestehen müssen. Nicht nur diese drei Universalansprüche sind gescheitert, sondern mit ihnen ist jeder Anspruch auf Uniformisierung zurückzuweisen.

Empirisch gesehen *werden* Uniformisierungsversuche scheitern, weil sich die gesellschaftliche Entwicklung geradezu in die Gegenrichtung einer Ent-Uniformisierung bewegt – und zwar angetrieben von den neuen Technologien (vgl. Türk 1990). Die neuen Technologien sind ein Beispiel für den Weg von der Einheit zur Vielheit, indem sie alle Informationen in kleinste Teile zerlegen. Einmal zerlegt, sind sie in hohem Maße variabel, d.h. sie können in höchst unterschiedliche Systeme eingefügt werden. Dieser Prozess, die Zerlegung und die Möglichkeit der variablen Einsetzbarkeit der zerlegten Teile in unterschiedliche Systeme, sprengt jedes Einheitsdenken. Für Lyotard ahmt die Kultur nach, was die Industrie vormacht. Eine Folge ist, dass leitende Ideensysteme zusammenbrechen, dass alle Sprachspiele erlaubt sind, dass alle Handlungsmuster gleichrangig nebeneinanderstehen und dass sich Lebensweisen und Wertmaßstäbe einer Wahrheitsprüfung entziehen. Einheitsansprüche müssen zwangsläufig an der postmodernen Verfasstheit westlicher Gesellschaften scheitern.

Normativ gesehen *sollen* Einheitsansprüche scheitern. Ihr Zusammenbrechen ist für Lyotard eine positive Entwicklung, denn es sei ein Gewinn, wenn heute kein Erkenntnis- und kein Lebensmuster Vorrang vor einem anderen beanspruchen könne. Mit ihrem Ende könne heute keine Form der geistigen Unterdrückung mehr legitimiert werden. Dort, wo auf der Welt dennoch der Versuch gemacht werde, Einheitsmodelle zu schaffen, sei die Folge »Krieg«. Lyotard wörtlich: »Wir haben die Sehnsucht nach dem Ganzen und Einem, nach der Versöhnung von Begriff und Sinnlichkeit, nach transparenter und kommunizierbarer Erfahrung teuer bezahlt. Hinter dem allgemeinen Verlangen nach Entspannung und Beruhigung vernehmen wir nur allzu deutlich das Raunen des Wunsches, den Terror ein weiteres Mal zu beginnen, das Phantasma, die Wirklichkeit zu umschlingen, in die Tat umzusetzen. Die Antwort darauf lautet: Krieg dem Ganzen ...« (zit. nach Welsch 1994, 272). Für Lyotard bezeugen totalitäre Systeme der Rechten und Linken bis in die Gegenwart die Richtigkeit seiner Schlussfolgerung. Erkenntnismäßig und politisch gehe es um die Aufkündigung der Totalität. Die Gesellschaft überlebt, wenn sich die unterschiedlichen Gruppen wechselseitig Respekt vor ihrer Andersartigkeit bezeugen.

Nicht der empirische Befund, dass die Pluralität radikaler wird, ist umstritten, sondern die normative Position, dass die Heterogenität in sich selbst ein Wert sei. Empirisch gesehen gibt es auch für Jürgen Habermas (1981) keinen Weg zurück in eine Einheitsgesellschaft bzw. Einheitskultur. Aber er setzt die Verpflichtung dagegen, Übereinstimmungen zu finden. Vielheit um der Vielheit willen sei ein gefährlicher Standpunkt, er könne zu einem Rückfall *vor* die Moderne führen, zu einem Rückfall in die Irrationalität. Im »Projekt der Moderne« sieht er die Übereinkunft, zivilisatorischen Fortschritt zu wollen (man kann auch negativ formulieren: dass wir Auschwitz *nicht* mehr wollen). Wenn man dieses Projekt will, dann »geht nicht alles«. Habermas anerkennt, dass die plurale Gesellschaft einen unbestreitbaren Freiheitszuwachs für den Einzelnen erbracht hat. Negativ konstatiert er, dass plurale Gesellschaften fundamentalistische und neoliberale Positionen begünstigen. Fundamentalisten hegen Totalitätsansprüche, Neoliberale

begünstigen ein »Anything goes«, sie sind daher für Habermas in historischer Hinsicht ein Zynismus.

Für Habermas gibt es keinen Rückweg in die Einheit, aber die Differenz soll nicht »unbearbeitet« stehenbleiben. Mit dem »Projekt der Moderne« ist implizit die Pflicht und die Notwendigkeit der konsensus-orientierten Kommunikation verbunden. Konsensorientierung gehe erstens der Kommunikation voraus, denn ohne die Hoffnung, dass Verständigung möglich sei, ist Kommunikation sinnlos. Konsens sei zweitens das Ziel von Kommunikation, weil Menschen in einer komplexen Gesellschaft nicht ohne einheitsstiftendes Handeln überleben können. Die »Technik« der Verständigung ist für Habermas der Perspektivenwechsel, also die wechselseitige Fähigkeit, die jeweils andere Positionen zu rekonstruieren und von der übergreifenden gemeinsamen Lebenswelt her eine gemeinsame Position zu finden. Hier zeigt sich eine scharfe Gegenstellung zu Lyotard, denn für Lyotard haben konsensorientierte Diskursansätze den Konkurs des Pluralismus zum Ziel. Sie sind auf Vereinnahmung und Totalisierung ausgerichtet.

Globalisierung

Globalisierung bezeichnet den Prozess der Ausdehnung des Lebens-, Erfahrungs- und Arbeitsraums des Menschen und der Gesellschaften auf den Horizont der Welt hin, wobei gleichzeitig eine Verengung auf das Hier und Jetzt zu beobachten ist (Hermans 2003). Hermans nennt dies die parallele Explosion und Implosion des Raumes, was an der Entwicklung des Internets anschaulich wird: Ereignisse, die man über das Internet wahrnimmt, sind ein Teil des eigenen Horizontes. Ereignisse, die in den weitesten Winkeln der Welt vor sich gehen, sind Teil des Raumes, in dem man selbst lebt. Das Internet hat alle Informationen von ihrer räumlichen Bindung befreit und damit den Raum verengt auf das Hier und Jetzt (Wagner 2000, Klawitter 2000).

Das Konzept Globalisierung steht mit dem Konzept Postmoderne in Spannung. Weitgehende Übereinstimmung besteht, dass Globalisierung die Moderne beeinflusst. Während Giddens (1999) Globalisierung als Transformation der Moderne in Richtung Postmoderne interpretiert, führt Globalisierung für Heelas (1996) zu einer Intensivierung des Modernisierungsprozesses. Mit dem Konzept Globalisierung wird auf zwei Entwicklungen aufmerksam gemacht, die eine gegenläufige Tendenz aufzuweisen scheinen: zum einen die Kraft der Rationalisierung, Ordnung und funktionalen Differenzierung, zum anderen die Kraft der Unkontrollierbarkeit aller Prozesse in der Gesellschaft, der »Unordnung« und der *Dedifferenzierung*. Im Konzept der Globalisierung werden diese beiden Phänomene analysiert und es wird geltend gemacht, dass sich Theoretiker der Postmoderne vor allem mit dem zuletzt genannten Phänomen beschäftigen. Für Vertreter des Globalisierungsdenkens ist es evident, dass beide Kräfte durch die gleichzeitige Ausdehnung und Verengung des Raumes an Intensität gewonnen haben. Dies führt dazu, dass Menschen die Fragmentierung, Veränderlichkeit und Kontingenz des Lebens stärker erleben. Fünf Prozesse (vgl. dazu Hermans 2001), die starken Einfluss auf Religion und Religiosität, speziell im Blick auf die Entwicklung der Identität Jugendlicher haben, verdeutlichen die gesellschaftlich-kulturelle Dynamik:

- *Deinstitutionalisierung*: Institutionen verlieren die Kontrolle über das Verhalten und die Einstellungen von Menschen, dadurch vergrößern sich die Möglichkeiten der eigenen Wahl. Dies gilt besonders für religiöse Institutionen (Kirchen). Seit mehreren Jahrzehnten spricht man davon, dass sich die institutionelle Bindung der Religiosität

innerhalb der jungen Generation in Europa abschwächt (Davie 2000). Dies gilt nicht nur für das Christentum, sondern auch für andere Religionen wie den Islam – wenn auch in geringerem Ausmaß (Sandt 1996). Entwicklungspsychologisch korrespondiert der Prozess der Deinstitutionalisierung mit der Jugendphase, in der ohnehin eine Abgrenzung gegenüber Institutionen stattfindet. Daher kommt Deinstitutionalisierung Jugendlichen entgegen, weil die soziale Verbindlichkeit institutionell getragener Glaubensüberzeugungen nachlässt. Andererseits ist Deinstitutionalisierung mit dem Verlust von Sicherheit und Stabilität verbunden, weil Institutionen nicht mehr die Verantwortung für individuelle Lebensentwürfe übernehmen können, diese Verantwortung müssen Jugendliche selbst übernehmen.

- **Detraditionalisierung:** Religiöse und kulturelle Traditionen verlieren in einer globalen Gesellschaft die Autorität für die individuelle Lebensgestaltung. Herkömmliche Traditionen sind an kleine Räume gebunden (Gemeinde, Familie usw.). Mit der Entgrenzung der Räume im Zuge der Globalisierung werden diese Traditionen infrage gestellt, zudem kommen Menschen in Kontakt mit anderen (fremden) religiösen und kulturellen Traditionen. Zum einen werden herkömmliche Traditionen relativiert, und es verstärkt sich das Gefühl, dass man auch anders hätte wählen können. Positiv ist, dass Jugendliche aufgrund der Detraditionalisierung aus unterschiedlichen Identifikationsangeboten auswählen können. Zum anderen finden sie keine Tradition vor, an der sie fraglos anschließen können, sodass mit dem Verlust allgemeiner Verbindlichkeiten auch der Verlust von individueller Sicherheit und Orientierung einhergeht.
- **Pluralisierung:** Die westliche Gesellschaft war wohl zu kaum einer Zeit religiös und kulturell nicht pluralistisch, jedoch hat der Prozess der Globalisierung die Pluralisierung intensiviert. Jugendliche kommen zunehmend in Kontakt mit kulturellen und religiösen Traditionen, die nicht dem christlichen Kulturkreis entstammen. Damit ist z.B. die Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven auf den Menschen, das Leben und die Welt verbunden. Die religiöse und kulturelle Pluralität beinhaltet für Heranwachsende die Möglichkeit, in ihrer Identitätsentwicklung auf ein Maximum verschiedener Identitätsmuster zurückgreifen zu können. Damit steigt die Chance individueller Verwirklichung. Auf der anderen Seite relativiert Pluralität durch den Wegfall gültiger Orientierungspunkte die eigene religiöse und kulturelle Beheimatung.
- **Individualisierung:** In der globalen Gesellschaft nimmt die Konformität der Mitglieder innerhalb einer Gruppe zunehmend ab (Luhmann 1989) und das Bewusstsein des Einzelnen ist zunehmend fragmentiert. Umgekehrt erwartet die Gesellschaft von ihren Mitgliedern, dass sie ihre eigene Lebensgestaltung selbst in die Hand nehmen. Jugendlichen bietet diese Erwartung die Möglichkeit, sich gemäß ihrer eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu entwickeln. Sie sind nicht nur in die individuelle Gestaltung ihrer eigenen Identität entlassen, sie wird sogar normativ von ihnen erwartet. Die Do-it-yourself-Biografie ist aber zugleich eine Risiko-Biografie (Beck/Beck-Gernsheim 1996). Mit der Freiheit der Wahl ist Verantwortung verbunden, bis hin zur Möglichkeit, eine falsche Wahl zu treffen. Dies kann das Bewusstsein von Ich-Identität erschweren.
- **Homogenisierung:** In der globalen Welt gibt es zahlreiche Prozesse der Homogenisierung (z.B. in Bezug auf Mode, Musik, Nahrung, Ökonomie usw.). Jugendliche adaptieren diese Homogenisierungen, weil sie ihnen die Möglichkeit eröffnen, Zugehörigkeit zu erfahren. Zugleich versuchen sie, Selbstdarstellung zu inszenieren. Im religiösen Feld sind Prozesse von Homogenisierung und individueller Abgrenzung bei event-

artigen Veranstaltungen wie Weltjugendtagen und an spirituellen Orten wie Taizé zu beobachten. Jugendliche gleichen sich einerseits an, widersetzen sich andererseits der Identifizierung mit einer Gruppe.

Für die Struktur und Funktion von Religion sind die fünf kulturellen Dynamiken der Globalisierung von Bedeutung, weil sie dem Einzelnen einen Freiheitsraum eröffnen, in dem Selbstverantwortung zu einem Schlüsselbegriff wird, zum anderen machen sie deutlich, warum Institutionen und Traditionen ihre traditionelle Autorität verlieren. Für die Identitätsentwicklung in einer globalen und damit zwangsläufig multikulturellen Gesellschaft stellt sich dabei die Frage nach dem »Eigenen« und dem »Fremden« in besonderer Schärfe.

3. Pluralität als Herausforderung

Die gesellschaftstheoretischen Überlegungen liefern eine Reihe von Konzepten, die für eine Analyse der Voraussetzungen religiöser Bildung unerlässlich sind. Freilich, Theorien sind nicht einfach eine Spiegelung der empirischen Wirklichkeit, sondern immer auch eine Hypothese über diese Wirklichkeit. Über die Reichweite und Gültigkeit dieser Zeitdiagnosen wird gestritten (Ziebertz/Riegel 2008b). Sie zu prüfen und über sie zu entscheiden, würde dieses Kapitel sprengen und wäre dem Charakter eines religionsdidaktischen Lehrbuchs unangemessen. Unbestritten ist, dass die Pluralität ein entscheidendes Kennzeichen der gegenwärtigen Welt ist, ganz gleich, ob man sie als Moderne, Postmoderne oder globalisierte Moderne bezeichnet. Es liegt auf der Hand, dass die Reichweite der Pluralität für die meisten Religionen, aber nicht nur für sie, ein Problem ist. Wie sollen sie mit der Pluralität umgehen, wenn sie doch einen mehr oder minder exklusiven Wahrheitsanspruch vertreten? Wie soll, um es für die christliche Religionsdidaktik konkret zu machen, glaubhaft von Christus als dem universalen Erlöser gesprochen werden, wenn strukturell von Pluralität auszugehen ist, d.h. wenn andere Religionen den gleichen Anspruch erheben? Daher verwundert es nicht, dass manche in der Pluralität die Dynamik angelegt sehen, dass letztendlich alles auf ein »Anything goes« hinausläuft. Ist der Anspruch, unter diesen Bedingungen von christlich-religiöser Bildung zu sprechen, nicht immer schwieriger aufrechtzuerhalten? Sicher gibt es objektive Bedingungen, die mehr oder weniger günstig sind, aber es kommt auch auf die Einstellung gegenüber diesen Bedingungen an. Religionsdidaktiker sollten ein nüchternes Verhältnis zur Pluralität entwickeln (vertiefend: Schweitzer/Englert/Schwab/Ziebertz 2001). Daher ist Pluralität nicht (nur) als Problem, sondern vielmehr als Aufgabe und Herausforderung zu begreifen. Drei Aspekte sollen kurz benannt werden.

Unumkehrbarkeit der Pluralität

Zumindest auf absehbare Zeit muss von der *Unumkehrbarkeit* der Pluralität ausgegangen werden. Modernen Gesellschaftstheorien ist kaum zu widersprechen, wenn sie aufzeigen, dass sich das von starker Einheit geprägte mittelalterliche Weltbild, in dem alle Lebensbereiche von einem überwölbenden christlichen Weltbild geprägt wurden, unwiderruflich aufgelöst hat. Die Moderne hat zu einer Verselbstständigung der gesellschaftlichen Funktionen geführt. Politik, Ökonomie, Rechtswesen, Medizin und Kultur unterliegen nicht mehr der Kontrolle durch die Religion, sondern etablieren sich nach eigenen

Gesetzen. Religion ist zu einem Teilbereich neben allen anderen geworden. Aus der Perspektive »Pluralität als Problem« kann diese Entwicklung bedauert werden. Pluralität als Herausforderung zu verstehen kann bedeuten, die universale Kraft zur Lebens- und Weltgestaltung, die der christlichen Religion eigen ist, in Lernprozessen so zur Sprache zu bringen, dass Heranwachsende eine religiöse Weltsicht in ihr Weltbild zu integrieren lernen. Es ist der Tribut an die Individualisierung, die Fähigkeit zur Integration von Lebenseinstellungen *im* Individuum entwickeln zu helfen. Die individuelle Integration von Weltbildern kann nur unter der Voraussetzung von Pluralität angestrebt werden. Schülerinnen und Schüler müssen ihr Jugendchor-Ich, ihr Fußball-Ich, ihr Schüler-Ich usw. und deren jeweilige Sprach- und Denkformen zusammenbringen mit dem Religiositäts-Ich. Letzteres kann nicht »gegen« Ersteres durchgesetzt, sondern muss vermittelt werden. Für die Planung religiöser Lernprozesse heißt das, die Notwendigkeit solcher Integrationsprozesse in den Schülerinnen und Schülern mitzubedenken. Der Prozess, Religiosität in den Plural der Lebensperspektiven zu integrieren, kann erleichtert werden, wenn eine lebensweltliche Kontextualität der Unterrichtskommunikation erreicht wird. Religionsdidaktische Kompetenz kann sich heute nicht allein in der Kenntnis fach- und unterrichtswissenschaftlicher Aspekte erschöpfen. Sie schließt eine Kenntnis der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ein. Religionslehrerinnen und -lehrer, die nicht wissen, welche Altersgruppen welche Schuhe tragen, welche Musiktitel die Charts anführen, welche Zeitschriften oder Bücher gerade aktuell sind und welche Computerspiele auf den Wunschzetteln stehen, können diesen Vorgriff auf eine Integration von Religion in den Lebensentwurf kaum entwickeln (→ II.2).

Pluralität von Religion

Ein zweiter Aspekt betrifft die Normalität der *Pluralität von Religion*. Diese Pluralität kann auf unterschiedlichen Ebenen lokalisiert werden:

Die *erste* Ebene betrifft den Plural der Religionen (http://www.remid.de/remid_info_zahlen.htm). Im deutschsprachigen Raum ist zunehmend bewusst geworden, dass der Islam neben dem Christentum die zweitgrößte Religion darstellt. Etwa vier Millionen Menschen in Deutschland sind Muslime. In vielen Bundesländern hat man auf die große Zahl muslimischer Kinder und Jugendlichen mit der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts reagiert. Das Judentum ist zwar zahlenmäßig wesentlich kleiner (ca. 200.000), aber es ist gerade wegen der deutschen Vergangenheit in der Öffentlichkeit präsent. Für den christlichen Religionsunterricht stellt die Beziehung zum Judentum die vielleicht größte Herausforderung dar, denn noch immer wird um ein angemessenes Verhältnis zur historischen Schuld gerungen. Die übrigen großen Religionen sind eher in den großen Städten sichtbar. Unabhängig von der zahlenmäßigen Präsenz ist das Vorhandensein verschiedener Religionen für den Religionsunterricht eine Herausforderung. Es ruft die Frage auf, wie in unserer Zeit angemessen mit der Heterogenität der Wahrheitsansprüche umgegangen werden kann, die diese Religionen verkörpern (→ III.11).

Die *zweite* Ebene betrifft die Pluralität innerhalb des Christentums. Seit der Trennung der Ost- und Westkirche 1054 hat es eine zunehmende Differenzierung in eine Vielzahl christlicher Kirchen gegeben. Die Reformation im 16. Jahrhundert ist ein weiteres zentrales Ereignis, aber der Differenzierungsprozess setzte sich fort, sowohl im protestantischen als auch im katholischen Bereich. Heute gibt es über 300 Kirchen und Gemeinschaften, die sich auf das Evangelium berufen und sich als christlich verstehen.

Diese Form der Pluralität erlegt dem Religionsunterricht auf, die christliche Ökumene zu einem festen Bestandteil religiösen Lernens zu machen.

Die *dritte* Ebene betrifft die Pluralität innerhalb einer Konfession. Der römische Katholizismus weist kulturell sehr unterschiedliche Ausprägungen auf, denkt man etwa an Polen oder die Niederlande, Italien oder Deutschland, Europa oder Nordamerika und Lateinamerika. Selbst innerhalb der deutschen Ortskirche treten Differenzen deutlicher zutage, wie etwa im Zusammenhang mit der Debatte um den Verbleib katholischer Beratungsstellen im staatlichen Beratungssystem (in den Jahren 1998–2000), der Diskussion über das Kirchenverständnis in »Dominus Jesus« (August 2000), der Erlaubnis zur Feier der Messe nach lateinischem Ritus (Juni 2007), der Wiedereinführung der früheren Fürbitte für die Juden in der Karfreitagsliturgie (»damit sie Jesus Christus erkennen, den Heiland aller Menschen«; 2008) und der Aufhebung der Exkommunikation der Bischöfe der Priesterbruderschaft St. Pius X. im Januar 2009. Die Pluralität der Ansichten erstreckt sich nicht nur auf ein Gegenüber von Klerus und Laien, sondern sie geht »quer« durch alle Reihen. Das heißt, dass auch konfessionelle Identität heute nicht mehr »außerhalb« von Pluralität gedacht werden kann.

Die *vierte* Ebene religiöser Pluralität betrifft das Auseinandertreten von Kulturchristentum, kirchlichem Christentum und individueller Religiosität. Mit »Kulturchristentum« ist gemeint, dass in öffentlich vertretenen Überzeugungen und Lebenseinstellungen vielfach christliche Spuren enthalten sind, ohne dass sich diese durch eine Bindung an die Kirche legitimieren. Als »kirchliches Christentum« gelten Haltungen und Lebenspraxen mit einem direkten Bezug zur Kirche. »Individuelle Religiosität« ist schließlich eine Bezeichnung für die je spezifische religiöse Einstellung und Praxis von Menschen. Es hat wahrscheinlich zu keiner Zeit eine individuelle Religiosität gegeben, die mit kirchlicher Lehre bzw. Dogmatik völlig deckungsgleich gewesen wäre. Volksreligiosität oder Mystik waren beispielsweise immer vielgestaltig und standen nicht selten in Spannung zur »offiziellen« Religion der Kirche. Zusätzlich sprechen wir heute von »säkularer Religiosität«, die sich in Zusammenhang mit Sportevents, Musik, Körperkult etc. zeigen kann. Es gibt also die vielen Religionen, die Vielgestaltigkeit des Christentums, die Pluralität innerhalb einer Konfession und die kulturelle Ausdifferenzierung von Religion, und diese vier Ebenen religiöser Pluralität spannen einen Horizont auf, vor dem sich religiöses Lernen ereignet. Diese »Religion im Plural« macht Lernprozesse nicht unmöglich, die in eine bestimmte religiöse Tradition einführen wollen. Aber sie verlangt, dass man sich auf konstruktive Weise mit dem Plural auseinandersetzt.

Pluralität als Pluralismus

Die Gewährwerdung der Pluralität markiert eine weitere Herausforderung für religiöse Lernprozesse, nämlich die Frage nach einem angemessenen Umgang mit der Pluralität. Der Vorschlag dieses Kapitels geht dahin, *Pluralität als Pluralismus* zu entwickeln (Heil/Ziebertz 2002). Pluralität kennzeichnet demnach das »ungeordnete« Nebeneinander vieler Einstellungen und Verhaltensweisen, Pluralismus das bewusste Umgehen mit Pluralität. Pluralität ist ein unhintergebares Faktum, aber Pluralität ist nicht unbedingt selbst ein Wert. Pluralität eröffnet dem Einzelnen Wahlmöglichkeiten und gewährt eine Zunahme individueller Freiheit. Pluralität kann aber auch sehr fragil sein, etwa im Ausbleiben eindeutiger und verlässlicher Orientierungsmuster und Sicherheiten. Aber nicht nur dieser Aspekt, sondern auch die grundsätzliche Frage, »was zählt« im Leben des Einzelnen und im Zusammenleben insgesamt, zwingt zu einem pluralistischen Umge-

hen mit Pluralität. Es ist nicht alles gleich-gültig und es soll nicht alles gleich-gültig sein. In diesem Sinne betonen Habermas und Welsch zu Recht die Notwendigkeit, inmitten der Vielheit Momente der Einheit (Übereinstimmung) zu suchen. Im Blick auf schulisches Lernen liegt die Herausforderung darin, die Pluralität wahrzunehmen und nicht auszublenden. Pluralität kann auch nicht stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler in Einheit überführt werden. Bildung geschieht vielmehr im Bewusstsein von Differenz (vgl. → I.5), also dann, wenn die Analyse dessen, was vorfindbar und was wünschbar ist, selbst als Gegenstand des Lernens begriffen wird. Konflikte über das, was Geltung beanspruchen darf, sind normal. Schülerinnen und Schüler müssen Verfahren kennenlernen können, wie gewaltfrei Einigung herbeigeführt werden kann. Wichtig ist dabei,

- mehrdeutige Situationen aushalten zu können (Ambiguitätstoleranz),
- grundlegende Argumentationsstile und -verfahren zu erlernen,
- die Fähigkeit zu entwickeln, die Perspektive des/der Anderen zu verstehen, darauf eingehen zu können, und gegenüber den Argumenten Anderer lernbereit zu sein,
- das Vermögen zu erwerben, kulturell präsenste Traditionen bei der Lösung heranzuziehen, und
- die Kompetenz zu entwickeln, Übereinkunft feststellen zu können, aber auch mit Ergebnissen leben zu lernen, die keine Übereinstimmung erbracht haben.

Der Religionsunterricht muss sich diese Aufgaben zu eigen machen, wenn er einen Beitrag zur allgemeinen Bildung der Schule leisten will. Aber auch in religiöser Hinsicht ist ein pluralistisches Durcharbeiten der religiösen Pluralität geboten. Der Unterricht hat Anteil an der Aufgabe, die dem Christentum permanent gestellt ist: immer wieder in der Geschichte musste die Kirche unter den Bedingungen ihres jeweiligen kulturellen Kontextes und in Vergewisserung mit der Vergangenheit bestimmen, was der christliche Glaube ist und was er den Menschen sagen will. Eine subjektorientierte Religionsdidaktik stellt den Schülerinnen und Schülern nicht nur das Ergebnis vor, sondern beteiligt sie an solchen hermeneutischen Prozessen. Diese Akzente des hermeneutischen und problemorientierten Religionsunterrichts sind immer noch aktuell (→ I.3.5.; I.3.7).

4. Aufwachsen in der Pluralität

Fachdidaktiken erliegen leicht der Gefahr, die eigenen Inhalte so weit in den Vordergrund zu rücken, dass der Eindruck entsteht, bei Lernprozessen drehe sich alles um – in unserem Fall – Religion und Glaube. Für Kinder und Jugendliche ist der Religionsunterricht aber nur ein Fach neben anderen, und er ist – in der allgemeinen Wahrnehmung – kein zentrales Fach. Aber abgesehen davon stellen sich in der Kindheit und Jugendphase elementare Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen, die nicht auf bestimmte Schulfächer bezogen werden können, die aber schulisches Lernen insgesamt beflügeln oder erschweren (Fend 1988). Einige ausgewählte Aspekte sollen zur Sprache kommen.

In diesem Band stehen schulpflichtige Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt. Wenn wir von »Jugend« sprechen, meinen wir vor allem die Altersspanne der durchschnittlich 6- bis 19-Jährigen. Eine Erweiterung des Altersbereichs gibt es im Blick auf die Berufsschule. Dem wird durch Verweise auf die angestrebte Berufstätigkeit bzw. auf das junge Erwachsenenalter Rechnung getragen.

Kindheit im Wandel

Bereits einer der großen Inspiratoren der Pädagogik, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), warb dafür, die Kindheit nicht nur als ein Durchgangsstadium zum »vollen« Menschsein zu verstehen, sondern als einen eigenen Lebensbereich mit eigenen Gesetzen. Kindern müsse dieselbe Würde zukommen und dieselbe Hochachtung entgegengebracht werden wie Erwachsenen auch. Das 20. Jahrhundert ist als »Jahrhundert des Kindes« ausgerufen worden – und nachweislich hat die Kindheit insbesondere im letzten Drittel des Jahrhunderts einen rasanten Wandel erfahren. Mit dem Modernisierungsschub der 1960er und 1970er Jahre wurde bewusst, dass die allgemeine Reform der Gesellschaft (z.B. Demokratisierung) Konsequenzen haben müsse für den Umgang mit Kindern (vgl. Fölling-Albers 2005). Es wurde gefragt, worin das Spezifische der Kindheit liege und wie man es fördern könne. Es wurde aber auch bewusst, dass das zukünftige Leben der Kinder immer weniger voraussehbar war und kaum an der Gegenwart abgelesen werden kann. In diese Zeit fallen eine Reihe von negativen Gegenwartsdiagnosen. Man konstatiert den Verlust sozialer Beziehungen, den Ausfall der Eltern und der Schule als Erziehungsinstanzen und veränderte Ernährungsgewohnheiten. Man beobachtet ein verändertes Spielverhalten der Kinder, sieht mit Sorge geringeres Spielen im Freien und einen Mangel an Bewegung, der Fernsehkonsum wird kritisch evaluiert und ebenso die Verplanung der Zeit. – Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass manch pessimistische Diagnose tatsächlich verifiziert werden konnte. Allerdings zeigte sich im Nachhinein, dass es sich keinesfalls um übergreifende Trends handelte. Parameter der Beurteilung waren nicht selten Idealisierungen der eigenen Kindheit, die sich freilich unter veränderten Bedingungen als untauglich erweisen mussten.

Bis in die 1990er Jahre hatte die Pädagogik die Phase der Kindheit vor allem aus sozialisationstheoretischer Perspektive betrachtet. Sozialisation ist (im Gegensatz zur Individuation) ein von der Gesellschaft her gedachtes Konzept, Kindheit und Jugend sind darin Übergangsphasen zum vollen Erwachsensein. Neben der Sozialisationsperspektive gewinnen seit den 1990er Jahren konstruktivistische Ansätze an Bedeutung, die darauf aufmerksam machen, dass Kindheit immer auch ein Konstrukt ist. Zum einen konstruiert die Gesellschaft ein Image der Kindheit, zum anderen konstruieren die Kinder selbst ein Bild von sich und der Welt. Zum gegenwärtigen Image der Kindheit scheint es zu gehören, dass klassische Vorstellungen vom »Kinderglück« einer Konzeption der Erwachsenen-Ähnlichkeit Platz gemacht haben. Fölling-Albers (2005) spricht von Entgrenzungsprozessen zwischen Erwachsenen und Kindern. Erwachsene gehen, allein oder mit Kindern, in Erlebnisparks und haben Freude daran. Kinder benutzen, wie ihre Eltern, das Handy zur Kommunikation mit Spielkameraden und zu Terminabsprachen. Auch wenn diese Darstellung überzieht und nicht auf soziale und schichtenspezifische Unterschiede eingeht, illustriert sie doch den Wandel der Kindheit. Kindheit ist nicht die Vorbereitung auf das spätere »volle« Leben, das bis dahin Abstinenz und Aufschub verlangt. Viele der Erlebnis- und Aktivbereiche, von denen Erwachsene Gebrauch machen, sind für Kinder potenziell zugänglich und umgekehrt.

Veränderungen lassen sich besonders auf dem Gebiet der Familie ausmachen (Nave-Herz 1994). Kinder werden immer früher an Entscheidungen über ihre Lebensorientierung beteiligt. Sie dürfen nicht nur, sondern sie sollen und müssen bereits selbstständig über eine Vielzahl sie betreffender Fragen entscheiden. Sie tun dies im Übrigen auch auf dem Gebiet der Religion (Niggli 1988). Der vergrößerte Bewegungsspielraum ist jedoch nicht unbegrenzt. Eltern und Kinder bedienen sich vorhandener Themen- und Sym-

bolvorräte und lassen den Einbezug von Traditionen (z.B. der christlichen) und den sie verkörpernden Institutionen (Kirchen) durchaus zu. Das geschieht selbst dann, wenn die Selbstverortung in Distanz zur Kirche beschrieben wird. Insgesamt gilt, dass heutige Eltern dazu neigen, reglementierende Interventionen zugunsten einer stärkeren Selbstbestimmung der Kinder zu vermindern. Bevorzugt werden Selbstentfaltungswerte wie Autonomie und Selbstständigkeit, nicht aber Pflichtwerte wie Disziplin und Unterordnung.

In der Familienstruktur hat sich seit den 1960er und 1970er Jahren der Trend zur Ein-Kind-Familie fortgesetzt. Auf der einen Seite fehlen Sozialkontakte mit Geschwisterkindern, auf der anderen Seite kompensieren die Eltern die geringere soziale Kontaktfläche mit hoher emotionaler Zuwendung. Die meisten Kinder fühlen sich in ihren Familien sehr wohl. Die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kindern scheint bedeutsamer zu sein als die Quantität. Die Kleinheit der Familie hat des Weiteren zur Folge, dass entsprechende Konflikte und Konfliktlösungserfahrungen mit Geschwistern ausfallen, allerdings kompensiert die Schule zunehmend dieses Defizit, was nicht selten als »Disziplinproblem« diagnostiziert wird. In der Schule treffen Kinder auf »Gruppen«, während im privaten Freizeitbereich oft die Paarbeziehung als »Spielbeziehung« vorherrscht (vgl. Fölling-Albers 2005).

Die Kindheit ist nicht zuletzt durch die Kommerzialisierung der Freizeit und die Revolution im Medienbereich verändert worden. Was die Kommerzialisierung betrifft, sind neben die klassischen Jugendgruppen Event-Clubs und Anbieter mit künstlerischem, musikischem und sportlichem Programm getreten; selbst der Nachhilfebereich, der in der nachmittäglichen Freizeit angesiedelt ist, hat sich zu einem befragten Markt entwickelt. Auch wenn diese Kosten meist von den Eltern getragen werden, kommen Kinder und Jugendliche inzwischen als Konsumenten in den Blick. Die Kaufkraft der 6- bis 17-Jährigen wird auf 9 Milliarden Euro geschätzt, das entspricht 900 Euro pro Kind/Jugendlicher pro Jahr. Freizeitclubs, der Computer- und Handy-Bereich sowie der Musiksektor werben um die jungen Kunden. Nicht ohne Grund wird in den von Heranwachsenden gern gesehenen privaten Sendern massive Produktwerbung betrieben. Auch hier gilt wieder, dass das Bildungsniveau der Familie und das damit in der Regel verbundene Einkommen nach wie vor ein Steuerungsmittel für eine Reihe von Konsuminteressen ist.

Brinkmann (2008, 40–42) spricht in seiner Studie von sieben Merkmalen, die Kindheit heute prägen. Kindheit ist erstens Klassenkindheit, d.h. Kinder sind nach ihren sozialen Herkunftsmilieus unterscheidbar und mit unterschiedlichen Chancen ausgestattet; Kindheit ist zweitens eine städtische bzw. stadtbezogene Kindheit, die gekennzeichnet ist durch den Verlust von elementaren Erfahrungen mit einer natürlichen Lebensgrundlage; Kindheit ist drittens Schulkindheit, also eine altersgruppenspezifisch segregierte Zuordnung von Kindern in »Lernschnellstraßen«, die das Optimierungsgebot einer profitgesteuerten Ökonomie bereits im Kleinen vollzieht; sie ist viertens Kinder-Kindheit, d.h. Kindheit in der altershomogenen Gruppe der Gleichaltrigen, die niemanden über oder unter sich haben; fünftens ist Kindheit Familienkindheit, die in hohem Maße in die familiäre Beziehungsdynamik eingebunden ist, d.h. ökonomisch sind Kinder eine Belastung, emotional sind sie Sponsoring; sechstens ist die Kindheit pädagogisiert, sie wird von Erwachsenen überwacht und eine umfassende wissenschaftlich geordnete Fürsorge ist Kindern gewiss; schließlich ist die Kindheit nicht mehr mit Zukunft verknüpft, denn Kinder können sich ihrer Zukunft nicht mehr sicher sein.

Die Möglichkeiten einer kindspezifischen Kindheit führen zur Bildung spezieller »Reservate«, um die sich Politik und Ökonomie, Pädagogik, Schule und Medien kümmern. Die Modernisierung der Kindheit führt zu Balanceakten »zwischen Naturwüchsigkeit und Vergesellschaftung, zwischen

Selbstregulierung und Kolonisation, zwischen Schutzlosigkeit und Rechtsfähigkeit, zwischen existenzieller Not und (relativem) Wohlstand ...« (Brinkmann 2008, 44). Die Pädagogisierung der Kindheit erweist sich als Wohltat und Plage.

Individuelle Entwicklungsaufgaben in der Jugendphase

In älteren Handbüchern wusste man genau zu bestimmen, wann die Jugendzeit beginnt und wann sie endet. Die Jugendphase wurde als eine »Zwischenphase« verstanden, die sich dadurch auszeichnet, dass ein Jugendlicher kein Kind, aber auch noch nicht erwachsen ist. Das Konzept »Jugend als Zwischenphase« definiert Jugend vom Endzustand der Erwachsenen her. Als Ziel dieser Phase gilt der Übergang vom Kind-Sein zur Erreichung jener vollen Kompetenz und Verantwortlichkeit, die Erwachsenen eigen ist. In Anlehnung an Erik Erikson ist der Begriff des Moratoriums populär geworden, der auf die Vorläufigkeit des Jugendstatus hinweist. Eine zeitliche Eingrenzung von Kindheit und Jugend ist schwierig. Mädchen und Jungen erleben zum Beispiel die Pubertät früher als die Generationen ihrer Eltern und Großeltern. Heranwachsende, die ihre Schul- und Berufsausbildung abgeschlossen haben, sind heute wesentlich älter. Einerseits verlängert sich die Zeit der Abhängigkeit von den Eltern, andererseits sind Heranwachsende geistig und körperlich so weit entwickelt, dass sie auf eigenen Beinen stehen können. Das Ende der Jugendphase wird zeitlich hinausgeschoben. Dazu kommt ein anderes Phänomen, dass nämlich »Jugend« als genereller Wert gesellschaftlich Beachtung findet. Es ist nicht mehr nur die Werbung, die mit »Jugendlichkeit« ihre Produkte besser verkaufen will, sondern alle Generationen scheinen inzwischen dem Sog der Jugendlichkeit zu erliegen. »Gesundbrunnen«, »Aktiv-Sport« und »Wellness« sind Verheißungen, denen ältere Menschen folgen, die freilich über einen entsprechenden Geldbeutel verfügen müssen.

Aktuelle Jugendtheorien fragen nach den Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung für die Lebensorientierung Jugendlicher. Die Annahme lautet, dass die Jugendphase einem Wandel unterworfen ist und immer weniger die Kennzeichen eines Moratoriums hat, sondern zu einer eigenständigen Lebensphase geworden ist. In dieser Lebensphase ist eine Reihe von individuellen Entwicklungsaufgaben zu meistern. Jugendliche durchlaufen eine wechselvolle Entwicklung:

- Sie erfahren, wie sich ihr Körper verändert, aber auch die eigene Wahrnehmung des eigenen Körpers. Sie müssen lernen, eine Beziehung zu ihrem Körper zu finden und ihre Körperlichkeit zu akzeptieren. Das fällt nicht immer leicht, insbesondere dann nicht, wenn eine Kluft zwischen eigenem Aussehen und geltenden Schönheitsidealen diagnostiziert wird.
- In der Pubertät stellt sich weiterhin die Aufgabe, die eigene Geschlechtsrolle zu finden und zu festigen. Diese Leistung ist nicht identisch mit der Akzeptanz der Körperlichkeit. Unter Geschlechtsrolle versteht man ein kognitives Konzept, dass den biologischen Befund (entweder Mädchen oder Junge zu sein) übersteigt und vermischte Legierungen von »männlich« und »weiblich« zulässt (→ III.6).
- Ein sehr entscheidendes Problem ist in der Jugendphase die Entwicklung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins. Wer man selber ist, zeigt sich unter anderem daran, für wen die anderen einen halten. Selbstwertgefühl, Beziehungsfähigkeit und sozialer Status sind voneinander abhängig. In Beziehungsnetze eingebettet zu sein und im schulischen und außerschulischen Leben sichere soziale Statuszuweisungen zu empfangen, verstärkt das Selbstwertgefühl junger Leute. Soziale Beziehungen zu

Altersgenossen sind dabei besonders relevant. Virtuelle Beziehungen sind zunehmend von Bedeutung. Es ist jedoch fraglich, ob virtuelle Peergroups Kommunikation aus leibhaftigen Beziehungen qualitativ ersetzen können.

- In der Jugendphase weitet sich des Weiteren der Bewegungsradius aus. Jugendliche erkunden ihren Ort in der Gesellschaft. Dazu gehören Fragen wie: Zielt das eigene Leben auf Ehe und Familie? Welcher Beruf bzw. welche Berufsausbildung soll gewählt werden? Kommt ein Studium infrage? Welche Fachrichtung ist die richtige?
- Die Erkundung des eigenen Platzes in der Gesellschaft schließt des Weiteren ein, sich der zunehmenden persönlichen Verantwortung bewusst zu werden. Öffentliches Handeln hat Konsequenzen, und in problematischen Situationen »verhält« sich die Gesellschaft anders als eine Familie. Jugendliche müssen lernen, für ihr Handeln einzustehen.
- Schließlich entwickelt sich in der Jugendzeit das persönliche Wertesystem. Grundlegerend ist hier der Einfluss der Familie, aber oftmals schon in der Grundschule merken Kinder, dass es alternative Überzeugungen gibt, denen gegenüber man sich positionieren muss. Heranwachsende müssen lernen, für Standpunkte einzustehen und Gegenmeinungen auszuhalten. Sie müssen aber auch lernen, anderen Einstellungen toleranter und nicht rigoristisch gegenüberzutreten. Das persönliche Wertesystem ist entwicklungs-fähig. Gerade in der Kinder- und Jugendzeit gibt es eine erhöhte Sensibilität für Wertfragen. Schule und Religionsunterricht können, sollen und müssen die Entwicklung begleiten und fördern (→ III.9).

Die hier skizzierten Aspekte können bei einzelnen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich intensiv erfahren werden und unterschiedlich problematisch sein. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, neben ihren fachspezifischen Interessen die körperliche und geistige Gesamtentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Blick zu behalten. Für Religionslehrerinnen und -lehrer haben diese Probleme darüber hinaus fachinhaltliche Qualität. In allen diesen Fragen geht es um die Herausbildung des »Ich«. Dem Ich, dem einzelnen Menschen, den Gott »bei seinem Namen« gerufen hat, gilt in der christlichen Glaubensauffassung die besondere Aufmerksamkeit Gottes. Von dieser Aufmerksamkeit erzählt der Religionsunterricht. Er wird umso glaubhafter, je mehr es ihm gelingt, diese Sorge spürbar werden zu lassen.

Allgemeine Herausforderungen in der Jugendphase

Jugendliche am Beginn des 21. Jahrhunderts wachsen in einer Gesellschaft auf, die hohe Anforderungen an die Selbstorganisation des Einzelnen stellt. »Aufwachsen heute« kann nicht mehr mit festen Traditionen und »sicheren« sozialen Einbindungen rechnen. Dieser Prozess der Entstrukturierung bedeutet, dass es immer weniger (und immer weniger klar definierte) Standards gibt, nach denen Jugendliche ihr Leben gestalten können. Dennoch irren Kinder und Jugendliche mehrheitlich nicht orientierungslos im Strom der Pluralität herum. Die gegenwärtige Situation ist vielmehr ambivalent. Sie kennt von allem ein »mehr« und ein »weniger«; ein »so« und ein »so nicht«. Für den Umgang mit Heranwachsenden bedeutet dies, den Differenzierungsgrad der Lebensbedingungen adäquat einzuschätzen und endgültig von einem eindimensionalen Bild »der« Jugend Abschied zu nehmen. Differenzierung ist auch geboten, wo die Pluralität jugendlicher Einstellungen, Moden, Verhaltensweisen etc. schon selbst als Problem gedeutet wird, wo Pluralität als ein Indiz für »Verfall« verstanden wird. Diese

Auffassung verkennt, dass *Unterscheidung* eine zentrale Aktivität der Jugendphase ist. Jugendliche setzen sich von anderen ab, zunächst von den Eltern und der Familie, dann von Lehrern und Mitschülern, später von bestimmten Moden und Gruppenströmungen usw., um sich als ein »individuelles Selbst« zu erleben. Individualität wird erfahren, wenn man sich unterscheidet. Das Interessante ist nun, dass die Folge keineswegs eine völlig heterogene Jugendkultur ist. Vielmehr zeigen sich Trends, die sichtbar machen, wie Jugendliche Individualität in der Pluralität zu entwickeln versuchen – und zwar *in Referenz* zu gesellschaftlichen Institutionen und Traditionen und nicht etwa gegen sie.

Es scheint, dass in der gegenwärtigen Jugendkultur Einstellungen und Handlungen integriert werden, die nicht selten als exklusiv betrachtet wurden. In der Shell-Jugendstudie (Jugend 2000 I, 93ff) werden eine Reihe solcher Ambivalenzen genannt. Einige sollen stellvertretend herausgegriffen werden:

- In der Gesellschaft und unter Jugendlichen gelten Werte wie Risikobereitschaft, Spontaneität und Mobilität. Gleichzeitig sind Loyalität und Verlässlichkeit, ja selbst Heimatliebe hoch im Kurs, d.h., es ist nicht alles Moment-Entscheidungen unterworfen und »gleich variabel«.
- Gesellschaftlich ist individuelle Selbstständigkeit unerlässlich, ebenso die Kraft und das Vermögen, sich durchsetzen zu können. Es wäre aber falsch, daraus abzuleiten, junge Leute verträten die Werte einer Ellbogengesellschaft. Vielmehr finden Vertrauenswürdigkeit, Authentizität und Glaubwürdigkeit hohe Anerkennung, ebenso werden die Suche nach Ausgleich und Solidarität als wichtig eingeschätzt.
- Die Gesellschaft unterstützt Werte wie Kreativität und Schnelligkeit. Man trifft aber genauso auf eine Befürwortung von Disziplin und Beharrlichkeit.
- Ein zentrales Prinzip der modernen Gesellschaft ist Flexibilität. Was in der Schule und im Berufsleben unerlässlich sein kann, hat nicht unbedingt ein negatives Pendant im privaten Bereich. Flexibilität führt nicht zwangsläufig zu punktuellen Beziehungen, sondern immer noch stehen langfristige Bindungen im engeren und weiteren Beziehungsbereich an der Spitze. Bei aller Flexibilität bleibt die Aufgabe, sich in bestehende Verhältnisse einzuordnen.
- In der Gesellschaft ist die Bedeutung externer Kontrollsysteme gemindert. Unter Jugendlichen kommt es aber nicht zwangsläufig zu grassierender Selbstsucht und einer Zunahme devianten Verhaltens. Vielmehr wird die Kontrolle internalisiert. Die Wahl und Entscheidung, die man trifft, wird von innerer Kontrolle begleitet. Es wächst die Bedeutung interdisziplinär-problemlösenden Denkens. Dies wird umso wichtiger, wie geschlossene Systeme und klare Sinngebungen entfallen. So wird das ganze Leben zu einem »Projekt«.

Folgt man Shell-Studien, haben Jugendliche insgesamt ein eher positives Bild von sich, von der Welt um sie herum und von ihrer persönlichen Zukunft. Mit dem »eher« wird ein Durchschnittswert erfasst. Dieser Wert schließt ein, dass es auch ein »weniger« gibt. Durchschnittlich überwiegt eine positive Sichtweise, eine Leistungsorientierung und -bereitschaft. Ein Moment aus Ulrich Becks (1999) Analyse der Risikogesellschaft (die oft zitiert und ebenso oft kritisiert wurde) ist wohl kaum strittig: Die moderne Gesellschaft ermöglicht einen Zuwachs von Freiheit, aber sie gibt keine Garantie, dass der Zuwachs persönlich positiv erfahren wird und produktiv umgesetzt werden kann. Um

nur einige Beispiele zu nennen: Es gibt eine enge Verbindung von Schule und Berufschancen. Der Selektionsdruck reicht bereits bis in die dritte Grundschulklasse hinab, wo die Weichenstellung für die weiterführenden Schulen in den Blick kommt. Nicht alle Schülerinnen und Schüler stecken diesen Druck leicht weg. Die einschlägige Literatur zählt die psychosozialen Kosten auf: Kopfschmerzen, Nervosität, Schlafprobleme, Magenschmerzen usw. Es ist zwar direkt einsichtig, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen Top-Ziele erreichen können. Dennoch ist ein Scheitern individuell tragisch und es muss letztendlich *persönlich* verarbeitet werden. Je mehr hochwertige Bildungsabschlüsse zur Norm werden, desto stärker wird der Verdrängungswettbewerb, der nicht nur einzelne Schülerinnen und Schüler betrifft, sondern ganze Schulformen wie die Hauptschule. Die Sorge nimmt zu, dass die Hauptschule zum Sammelbecken für die »Verlierer« wird, die nicht mithalten können (vgl. dazu Lenz 1994). Diese »Ambivalenz« der gegenwärtigen Situation muss im Auge behalten werden, auch wenn der Gesamtbefund in eher positivem Licht erscheint.

Beitrag des Religionsunterrichts

Die Leistung der heutigen Heranwachsenden, sich in diesen Spannungsfeldern zurechtzufinden und darin eine (Überlebens-)Strategie zu entwickeln, kann nicht hoch genug veranschlagt werden. Schulisches Lernen, einschließlich des Religionsunterrichts, muss sich immer wieder klarmachen, dass Bildung in einem umfassenden Sinne nicht nur über die Fachinhalte geschieht. Sie schließt allgemeine alters- und entwicklungsbezogene Zyklen ein, die nicht nur eine individualistische, sondern auch eine soziale und gesellschaftliche Seite haben. Der Religionsunterricht ist gefordert, nach seinen Möglichkeiten dazu beizutragen, dass die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen oder entwickelt werden können (vgl. Keupp 1994):

- Der Religionsunterricht muss die unterschiedliche Verteilung materieller Ressourcen erkennen und sollte sensibel sein gegenüber Benachteiligungen, die aus materieller Ungleichheit erwachsen.
- Der Religionsunterricht sollte die »Freisetzung« bejahen, aber ihre sozialen Folgen erkennen und ein Abdriften in die Vereinzelung durch den aktiven Aufbau von sozialen Netzen flankieren (z.B. durch Gruppen- bzw. Projektarbeit; Einbezug von Jugendgruppen usw.).
- Der Religionsunterricht sollte die Bedingungen der ausdifferenzierten Gesellschaft nicht künstlich beschönigen und vereinfachen, sondern dem Alter und der Entwicklung angemessene Möglichkeiten schaffen, »Wahlentscheidungen« und »Aushandlungsprozesse« einüben zu können.
- Der Religionsunterricht sollte eine Wertschätzung der Individualität erkennen lassen und Jugendlichen Hilfen geben, zwischen buntem Patchwork-Ich und rigider Persönlichkeit eine Balance zu finden.
- Der Religionsunterricht kommt an einem lebensweltlich orientierten Ansatz nicht vorbei. Wenn er auch kein Urvertrauen zum Leben vermitteln kann, sollte es ihm doch daran gelegen sein, dass Schülerinnen und Schüler das Leben bejahen, sich über Prinzipien für geglücktes Leben austauschen, Hoffnungsquellen aufspüren und Sinn entdecken können.

Wenn sich Menschen in der Retrospektive positiv an ihren Religionsunterricht erinnern, sprechen sie meist von guten Erfahrungen in den genannten Bereichen (Bucher 2000). Das sollte Lehrende ermutigen, im Religionsunterricht für solche aufbauenden Qualitäten offen zu sein.

5. Religiosität der Lernenden

Wenden wir uns nun der religiösen Ansprechbarkeit von Jugendlichen zu. Es ist zu erwarten, dass die individuelle Frömmigkeit von der Dynamik der pluralen und globalisierten Gesellschaft beeinflusst wird. Wie steht es um die Religiosität Jugendlicher? Die nachfolgende Beschreibung kann keine umfassende Darstellung bieten, sondern beschränkt sich auf die Illustration einiger Befunde.

Religion im Wandel

Die Shell-Jugendstudien der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass rund 25 Prozent der Jugendlichen in Deutschland kein kirchliches Bekenntnis haben. Dabei muss man die Situation in West- und Ostdeutschland unterscheiden. Nach der 15. Shell-Jugendstudie von 2006 sind im Westen 12 Prozent und im Osten 79 Prozent ohne Kirchenmitgliedschaft. Freilich ist hierbei zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche in der Regel der Konfession der Eltern angehören und noch nicht eigenständig über ihre Kirchenmitgliedschaft befinden. Wenn somit 79 Prozent westdeutscher Jugendlicher Mitglied einer Kirche sind, sagt dies nur bedingt etwas über ihre tatsächliche religiöse Orientierung aus. Der Anteil Jugendlicher islamischen Glaubens liegt bei etwa 4,5 Prozent und ist steigend. Der Befund, dass die gegenwärtige Lebenswirklichkeit von Jugendlichen nicht mit einigen wenigen Schlagworten hinreichend beschrieben werden kann, gilt auch für den religiösen Bereich. Die Pluralität zeigt sich in der Pluralisierung des religiösen Feldes, genauer: im Auseinandertreten von christlichen Kulturmustern, kirchlich geprägter Christlichkeit und individueller Religiosität. Solange diese Differenz nicht im Blickfeld war und (mehr oder weniger) von einer Einheit dieser Dimensionen ausgegangen wurde, konnten sich Untersuchungen zur Religiosität auf Parameter wie Gottesdienstbesuch, Gottesglaube, Gebetspraxis usw. beschränken. Damit schien Religiosität erschöpfend erfasst. Um die religiösen Einstellungen und religiöse Praxis heute angemessen zu bestimmen, muss der Blick darüber hinausgehen. Selbst die ansonsten wertvollen Shell-Jugendstudien sind in diesem Punkt nach wie vor defizitär.

Die Problematik einer Identifikation von Religion und Religiosität mit kirchlichem Christentum hat mehrere Facetten:

- Zum einen kommen die Dynamik des religiösen Feldes und die breite Präsenz religiöser Phänomene nur unzureichend oder gar nicht in den Blick. Man richtet sich auf einen bestimmten Ausschnitt in der Annahme, damit »alles« erfasst zu haben.
- Diese reduzierte Perspektive führt zweitens zu empirischen Befunden, die kontinuierlich einen Rückgang kirchlicher Bindung und kirchlich bezogener Frömmigkeit messen. Dies korrespondierte mit der »Antithese« von Religion und Moderne, wonach die weitere Modernisierung der Gesellschaft allmählich zum Verschwinden von Religion führen wird. Der Mainstream der theologischen und religionssoziologischen Theoriebildung hat diesen Wandel als Säkularisierungsprozess interpretiert.

- Zum dritten folgt daraus ein religionsdidaktisches Defizit, weil kaum neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden, die sich gerade auf die Kommunikation zwischen Religiosität und christlicher Religion richten könnten.

Für Konzepte religiösen Lernens in der Schule ist es nicht ohne Bedeutung, ob wir von Säkularisierung im Sinne eines allmählichen religiösen Verdunstungsprozesses reden, oder ob wir von einer Vielgestaltigkeit von Religion und Religiosität ausgehen. Stehen wir vor der Schwierigkeit, überhaupt einen gleichsam »alphabetisierenden« Zugang zu religiösen Fragen entwerfen zu müssen, oder aber können wir vom Vorhandensein eines »religiösen Alphabets« ausgehen? Stimmt es, dass die kirchlich vertretene Religion an Bedeutung verliert? Werden religiöse Überzeugungen individualisierter? Werden die individuellen Religionsstile inhaltlich unbestimmter und diesseitiger und weisen sie vermehrt eine synkretistische Gestalt auf? Haben wir es insgesamt mit einer religiösen »Unmusikalität« zu tun, oder gibt es Lichtblicke und hoffnungsvolle Anknüpfungspunkte für religiöse Lernprozesse? Der Einbezug empirischer Befunde steht somit unmittelbar in dem Verwendungszusammenhang, neue religionsdidaktische Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Die empirischen Daten, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegen, wurden in mehreren zum Teil international angelegten Forschungsprojekten am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität Würzburg erhoben. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der 10. und 11. Klasse in sieben deutschen Städten. Die Gesamtergebnisse für die deutschen Befragten sind in dem Band Ziebertz/Riegel (2008b) enthalten, die internationalen Ergebnisse in den Bänden Ziebertz/Kay (2005), Ziebertz/Kay (2006) und Ziebertz/Kay/Riegel (2009).

Kulturelle und religiöse Pluralität als Reichtum

Zunächst soll das Makro-Niveau in den Blick genommen werden: Die Gesellschaftsdiagnosen der Postmoderne und der Globalisierung haben die Bedeutung der Pluralität hervorgehoben. Wie beurteilen Jugendliche die kulturelle und religiöse Pluralität? Ist sie etwas Positives, Negatives, oder hat sie keine Bedeutung für die eigene Lebensgestaltung?

Die empirischen Resultate sprechen da eine eindeutige Sprache (Ziebertz/Riegel 2008b, 265–266): Jugendliche haben eine überwiegend positive Haltung zur kulturellen und religiösen Pluralität der modernen Gesellschaft. Zwischen 70 und 80 Prozent der Befragten geben an, dass sie in der Pluralität einen Wert sehen. Weniger als 10 Prozent der Befragten lehnen diese positive Einschätzung ab. Vielfalt gibt dem Leben Farbe, und sie setzt das eigene Denken in Gang. Von Vorsicht gegenüber der Pluralität oder Überforderung bzw. Orientierungsproblemen aufgrund der Pluralität ist in diesen Ergebnissen nichts zu spüren.

Religion: weder richtig »out« noch richtig »in«

Im Kontext des Säkularisierungsdenkens ist die Ansicht, Religion befinde sich insgesamt auf einem Rückzug in die private Bedeutsamkeit, ein Gemeinplatz. Der allmähliche Bedeutungsverlust von Religion wird mit der Veränderung der modernen Welt in Verbindung gebracht, die durch Rationalität und nicht durch Mythos gesteuert wird. Religion und Modernität gelten demnach eher als Antipoden.

Jugendliche sind Menschen dieser Zeit und es kann erwartet werden, dass ihre religiöse Praxis und ihre religiösen Einstellungen ein Spiegelbild der allgemein vorfindbaren

Auffassungen in der Gesellschaft sind. Die Gesellschaft behandelt Religion als ein ambivalentes Thema. Auf der einen Seite sind viele Menschen bereit, die Leistung der Religion in Diakonie und Caritas und hinsichtlich der Individualseelsorge zu wertschätzen, auf der anderen Seite sind ihnen manche moralischen Vorstellungen zu antiquiert. Bei der katholischen Kirche kommt hinzu, dass die hierarchische Struktur als zu wenig demokratisch empfunden wird. Im Zusammenhang mit religiös motivierten Terrorakten ist eine ganz neue Vorsicht entstanden, dass nämlich Religion für destruktive Interessen instrumentalisiert werden kann. – Wie beurteilen Jugendliche das Verhältnis von Religion und moderner Welt, ist Religion noch zeitgemäß oder ist sie ein Relikt der Vergangenheit?

Ob Religion und moderne Gesellschaft zusammenpassen, ist für die befragten Jugendlichen schwer zu entscheiden. Eindeutig ablehnend oder zustimmend äußerte sich nur ein kleiner Prozentsatz, die Antwortmöglichkeiten für leichte Ablehnung und leichte Zustimmung wurden von jeweils etwa einem Viertel der Befragten genutzt, und die Mittelposition »teils-teils« kreuzten 30 bis 47 Prozent der Befragten an. Im Ergebnis bedeutet dies, dass die Jugendlichen keine eindeutige Antwort geben möchten, ob Religion in die moderne Zeit passt oder nicht (Ziebertz/Riegel 2008b, 259–261).

Negativer fällt der Befund dagegen aus, wenn nach der Bedeutung der Kirche für den modernen Menschen gefragt wird. Während es hinsichtlich des Stellenwerts von Religion bei den befragten Jugendlichen keine Eindeutigkeit gibt, zeigt sich, was die Kirche betrifft, eine leicht negative Bilanz. Der Mehrheit der Jugendlichen erscheint Kirchlichkeit im Kontext der Moderne als prekär. Zwar meinen nach der 15. Shell-Jugendstudie (Hurrelmann u.a. 2006) zwei Drittel der Befragten, dass es prinzipiell gut sei, dass es die Kirchen gebe, aber ebenso viele Jugendliche antworten, dass sie mit dem, was die Kirchen sagen und ausstrahlen, nicht viel anfangen können. Dass es eine erhebliche Entfremdung der Kirche von der Lebenswelt vieler Menschen gibt, haben auch die sogenannten Milieustudien gezeigt (vgl. Milieuhandbuch 2006; Wippermann/Calmbach 2008): Sie sprechen von zehn Milieus, die auf einer Matrix angeordnet sind. Vertikal unterscheidet das Milieukonzept zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht, horizontal zwischen traditioneller Orientierung, Modernisierung und Neuorientierung. Die Anwendung der Milieuforschung auf den religiösen Bereich hat gezeigt, dass vor allem Menschen aus der bürgerlichen Mitte, die Konservativen und die Traditionsverwurzelten einen Bezug zur Kirche haben, während andere Milieus (z.B. Materialisten, Hedonisten, Postmaterielle, Experimentalisten und Performer) von der Kirche nicht erreicht werden. Jugendliche sind jedoch stärker in den letztgenannten Milieus zu finden als bei den Konservativen und Traditionsverwurzelten, denen es vor allem um Bewahrung und Erhalt des Status quo geht. Aus diesen Untersuchungen geht eine doppelte Problematik hervor: Die Kirchen sind nur in wenigen Lebenswelten beheimatet und in diesen Milieus sind Jugendliche eher nicht anzutreffen.

Während der Religion allgemein also einige Chancen eingeräumt werden, in der modernen Welt bestehen zu können, sieht man die Kirche eher auf einem problematischen Weg des Bedeutungsverlustes. Die Daten belegen, dass junge Leute Religion keineswegs generell ablehnen und als Relikt aus einer vergangenen Zeit betrachten. Aber sie sind skeptisch, wie die Zukunft von Religion beschaffen sein wird. Religion als ein allgemeines Phänomen ist ein Gegenstand, zu dem man weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ steht. Ob es weiterhin ein menschliches Bedürfnis nach Religion geben wird und welche Rolle dem christlichen Glauben in der Zukunft zukommen wird, ist für viele jedoch eine offene Frage. Es ist nicht ausgemacht, weder in positiver noch in negativer Hinsicht, wohin die Reise gehen wird.

Religiöse Sozialisation in der Familie

Die ersten entscheidenden religiösen Einflüsse finden in der Familie statt. Daher muss uns die Frage beschäftigen, wie religiös die Elternhäuser sind, aus denen Jugendliche stammen. Die folgenden drei Aspekte können diese Frage nicht umfassend beleuchten, aber sie geben einige wichtige Hinweise (vgl. dazu Ziebertz/Riegel 2008b, 290).

Da ist zum einen die Gläubigkeit der Eltern. Interessant ist, dass sich die dazu befragten Jugendlichen ein klares Urteil zutrauen, denn die mittlere Antwortkategorie »teils teils« ist am schwächsten ausgeprägt (rund 7 Prozent). Bei der Einschätzung ihres Vaters halten sich die negativen und positiven Antwortkategorien die Waage: Etwa gleich viele Jugendliche erleben den Vater als nicht gläubig und als gläubig. Bei der Mutter gibt es häufiger die Einschätzung, dass sie gläubig ist: Rund 60 Prozent der befragten Jugendlichen halten die Mutter für gläubig und etwas mehr als 30 Prozent nicht.

Die Antworten der Jugendlichen auf die Frage, wie wichtig es den Eltern ist, dass die Kinder deren Glauben übernehmen, spiegeln zwei Befunde wider: Zum einen erfahren die Befragten ihre Eltern nicht als besonders stark in der religiösen Erziehung. Rund 65 bis 70 Prozent der Jugendlichen antworten, dass es den Eltern nicht wichtig sei, dass sie deren Glauben übernähmen. Etwa 27 bis 35 Prozent verstehen ihre Eltern so, dass diese es gern hätten, wenn die Kinder ihnen im Glauben folgen würden. Es sind somit nach der Einschätzung der Jugendlichen rund zwei Drittel der Eltern, die auf eine Erziehung im Glauben keinen Wert legen, bei etwa einem Drittel ist das der Fall. Auch hier werden die Mütter als die religiös Aktiveren erlebt, denen mehr an Glaubensbildung gelegen ist. Dieses Ergebnis bestätigt zahlreiche andere Studien, in denen bei Frauen eine höhere Religiosität gemessen wird.

Schließlich wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie von den Eltern gedrängt werden, an religiösen Veranstaltungen (z.B. Gottesdiensten) teilzunehmen: Väter wie Mütter bestehen in der Regel nicht darauf, dass die Kinder zum Gottesdienst mitgehen. Der Wert von rund 3 Prozent belegt, dass in den Familien kein derartiger Zwang ausgeübt wird. Knapp 20 Prozent der Väter und 27 Prozent der Mütter lassen aber durchscheinen, dass sie es gerne hätten, wenn ihre Kinder mitgehen würden. Zwei Drittel der Mütter und drei Viertel der Väter lassen ihren Kindern jedoch völlige Freiheit.

Religiöse Praxis

Die spannende Frage ist nun, zu welchen »Ergebnissen« das familiäre religiöse Klima führt. Für wie religiös bzw. gläubig halten sich die befragten Jugendlichen und welche religiöse Praxis haben sie?

Wenn man Jugendliche auf ihre Religiosität anspricht und fragt: »Bezeichnest du dich selbst als religiös?«, ist das Ergebnis ernüchternd (vgl. Ziebertz/Riegel 2008b, 291). Als »religiös« bezeichnet sich nur ein Viertel der Jugendlichen, 31 Prozent antwortet unentschieden (»unsicher«) und etwa 45 Prozent der Befragten verneinen diese Frage. Etwas anders sieht das Bild aus, wenn man nach der Gläubigkeit fragt. Hier antworten 46 Prozent der Jugendlichen zustimmend, 26 Prozent sind unsicher und 27 Prozent verneinen diese Frage, d.h. sie halten sich nicht für gläubig. Der Unterschied zwischen beiden Fragen ist offenkundig: Jugendliche bezeichnen sich eher als gläubig denn als religiös. Zusätzliche Kreuzvergleiche erlauben eine Erklärung: Jugendliche interpretieren die Frage nach ihrer Religiosität vor allem als eine Frage nach der kirchlich gebundenen Religionsausübung. Hingegen ist Gläubigkeit für sie der offenere Begriff. »An etwas glauben tut doch jeder«, lautet einer der Kommentare, die auf entsprechende offene Fragen gegeben werden.

Nach der Shell-Studie »Jugend 2000« besuchen durchschnittlich 17 Prozent der Jugendlichen in Deutschland regelmäßig einen Gottesdienst. Bei katholischen Jugendlichen sind es etwa 25 Prozent. Ziebertz/Riegel (2008b) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis: Hier sind es 18 Prozent der Befragten, die mindestens einmal monatlich einen Gottesdienst besuchen, 21 Prozent ab und zu und rund 60 Prozent geben an, maximal ein- bis zweimal pro Jahr bzw. überhaupt nicht an Gottesdiensten teilzunehmen.

Wird eine nicht formalisierte religiöse Praxis im Gebet oder der Meditation mehr gepflegt? Das Ergebnis bietet keine Überraschung (Ziebertz/Riegel 2008b, 292): Eine aktive Gebetspraxis haben rund 23 Prozent der Befragten, 21 Prozent nur manchmal und rund 55 Prozent beten eher nicht. Noch seltener meditieren Jugendliche. 83 Prozent der Befragten geben an, so gut wie nicht zu meditieren. Ebenso wie der formalisierte Gottesdienst werden auch diese nicht formalen Möglichkeiten religiöser Praxis nur gering genutzt. In der Shell-Studie »Jugend 2000« hatten 27 Prozent aller befragten Jugendlichen (unter den katholischen Jugendlichen: 26 Prozent der Jungen und 44 Prozent der Mädchen) eine regelmäßige Gebetspraxis bekundet.

Während Gebet und Gottesdienst demnach nur von einer Minderheit gepflegt werden, ändert sich das Bild bei der Frage nach der Bedeutung der Religion an den Lebensübergängen: Heirat, Kindertaufe und Begräbnis. Dies sind Ereignisse, die zwischen 60 und 70 Prozent der jungen Leute in und mit der Kirche feiern möchten. Am wenigsten möchten sie auf kirchlichen Beistand bei einem Begräbnis für nahestehende Personen verzichten. In der Shell-Studie »Jugend 2000« gaben 60 Prozent der Jugendlichen an, kirchlich heiraten zu wollen (ebenso bei Ziebertz/Riegel 2008b, 290–291). Nimmt man nur die katholischen Befragten aus der Shell-Studie, sind es 70 Prozent der Jungen und 84 Prozent der Mädchen, die eine kirchliche Hochzeit wünschen. Das Resultat fällt damit anders aus als die zuvor dokumentierten Befunde: Die klassischen kirchlichen Angebote der Lebenswenden-Rituale sind für die Jugendlichen bedeutsam. Dieser kirchlich-religiösen Praxis begegnen die Heranwachsenden nicht negativ, sondern mehrheitlich positiv.

Religiöse Erfahrungen

In der Definition von Religiosität, wie sie Glock und Stark (1965) vorgenommen haben, werden fünf Dimensionen genannt: die intellektuelle Dimension (Wissen), die ideologische Dimension (Glauben), die rituelle Dimension, die Erfahrungsdimension und die Konsequenzdimension. Die ideologische und rituelle Dimension sind oben bereits angesprochen worden. Im Folgenden geht es um die Erfahrungsdimension, zu der den Befragten fünf Aussagen mit je drei Antwortdimensionen vorgelegt wurden (siehe Übersicht S. 98). In der ersten Antwort geben die Jugendlichen an, ob jemand, der von einer solchen Erfahrung spricht, glaubhaft ist, d.h. ob es für sie realistisch ist, dass ein Mensch eine derartige Erfahrung machen kann. Die zweite Antwort betrifft die Befragten selbst: Haben sie eine solche Erfahrung bereits gemacht? In der dritten Antwort geben die Jugendlichen an, ob sie solche Erfahrungen für wünschenswert halten.

Analysieren wir im Folgenden die rechte Spalte mit den Ja-Antworten. Die ersten drei Aussagen betreffen die Erfahrung, dass Gott Menschen helfen kann, dass durch Gott ein Gefühl der Geborgenheit entsteht und dass die Erfahrung Gottes Sicherheit vermittelt. Zwischen 77 und 85 Prozent der Jugendlichen meinen, dass solche Erfahrungen möglich sind und dass Menschen, die davon berichten, etwas Authentisches aussagen. Rund 30 Prozent weniger, also zwischen 35 und 55 Prozent der Jugendlichen geben an, dass sie solche Erfahrungen bereits gemacht haben. Dieser Prozentsatz liegt über dem Wert

des Gottesdienstbesuchs und der Gebetspraxis. Noch einmal 15 bis 25 Prozent weniger antworten, dass sie sich solche Erfahrungen wünschen würden. Aufschlussreich ist, dass religiöse Erfahrungen dieser Art nicht als etwas Verschrobenes oder Lächerliches betrachtet werden, sondern als eine reale Möglichkeit. Noch entscheidender ist, dass 15 bis 25 Prozent der Befragten angeben, dass sie sich solche Erfahrungen wünschen, sie aber noch nie gemacht haben. Bei den folgenden zwei Aussagen setzt sich diese Tendenz fort, allerdings auf einem wesentlich niedrigeren Niveau. Die Erfahrung, dass Gott in einer konkreten Situation geholfen hat sowie die Erfahrung der Nähe Gottes haben nur 15 bis 22 Prozent der Jugendlichen gemacht, aber doppelt so viele würden sich diese Erfahrungen wünschen.

Bedeutung religiöser Erfahrungen

Item	Häufigkeit %		
	nein	unsicher	ja
<i>Manche Menschen sagen, ihr Glaube hätte ihnen schon oft geholfen, in bestimmten Situationen nicht zu verzweifeln.</i>			
1. Glauben Sie, dass das stimmt?	6,1	8,5	85,4
2. Würden Sie sich diese Hilfe auch wünschen?	25,7	19,5	54,8
3. Erfahren Sie einen solchen helfenden Glauben?	53,7	22,8	23,5
<i>Manche Menschen sagen, dass der Glaube ihnen ein Gefühl der Geborgenheit gibt, das mit dem Verstand nicht erklärt werden kann.</i>			
1. Glauben Sie, dass das stimmt?	6,9	12,5	80,6
2. Würden Sie sich dieses Gefühl auch wünschen?	30,9	26,3	42,8
3. Haben Sie diese Geborgenheit selbst schon erfahren?	54,0	22,4	23,6
<i>Manche Menschen sagen, dass ihnen die Religion eine Sicherheit im Leben gibt, die sie sonst nicht hätten.</i>			
1. Glauben Sie, dass das stimmt?	10,3	12,8	76,9
2. Würden Sie sich dies auch für sich selbst wünschen?	38,9	25,7	35,4
3. Erfahren Sie diese Sicherheit selbst?	52,6	27,4	20,0
<i>Manche Menschen sagen, dass Gott ihnen in einer konkreten Situation geholfen hat.</i>			
1. Glauben Sie, dass das stimmt?	24,1	23,2	52,7
2. Würden Sie sich diese Hilfe auch wünschen?	26,1	18,1	55,8
3. Haben Sie Gottes Hilfe schon einmal konkret erfahren?	54,1	23,7	22,2
<i>Manche Menschen sagen, dass sie durch ihren Glauben die Nähe Gottes erfahren haben.</i>			
1. Glauben Sie, dass das stimmt?	20,5	24,2	55,3
2. Würden Sie sich dies auch für sich selbst wünschen?	41,6	27,6	30,8
3. Erfahren Sie diese Nähe Gottes selbst?	59,5	26,0	14,5

N = 1896–1918; Quelle: RaLP Project (Religion and Life Perspectives): Ziebertz/Riegel 2008b, 292–293

Was aus diesen Aussagen hervorscheint, ist ein deutliches Erfahrungsdefizit. Zum einen kann es bedeuten, dass Jugendliche solche Erfahrungen tatsächlich nicht gemacht haben, zum anderen, dass sie über kein Vokabular verfügen, Erfahrungen als religiöse Erfahrungen zu deuten. Diesem Befund wird religionspädagogisch Aufmerksamkeit gewidmet werden müssen. Diese wenigen Hinweise zeigen, dass die gegenwärtige religiöse Situation durchaus Handlungsspielräume für religiöses Lernen eröffnet. Es ist jedoch eine berechtigte Frage, ob es sich beim Religionsunterricht um einen geeigneten Ort handelt, um religiöse Erfahrungen zu machen. Möglicherweise sind hier außerschulische Handlungsfelder stärker gefragt (→ II.12).

Gottes- und Weltbild

Für die Planung religiöser Lernprozesse ist auch die »Inhaltlichkeit« gegenwärtiger religiöser Einstellungen von Bedeutung. Wenn empirische Untersuchungen zum Inhalt individueller Religiosität nur kirchlich-christliche Begriffe erfragen, wird die Bedeutung, die diese Begriffe im Gesamt der Einstellungen haben, nicht erfasst. Daher ist allgemeiner und breiter anzusetzen. Studien, die über kirchlich-christliche Begriffe hinausgehen, zeichnen ein relativ einheitliches Bild. Für junge Leute heute ist das Wort »Gott« bzw. »das Göttliche« ein kaum definierbares Geheimnis. Die überwiegende Mehrheit meint, dass keine Religion einen exklusiven Anspruch auf die Bestimmung besitzt, wer oder was Gott oder das Göttliche sei. Die verschiedenen Religionen werden als der sichtbare Ausdruck einer gemeinsamen höheren Macht verstanden.

In der Tabelle S. 100 sind einige Aussagen zusammengestellt, die einen Einblick in das Weltbild Jugendlicher geben. Die letzten vier Aussagen haben eine erkennbar christliche Konnotation. Im ersten Block fallen drei Aussagen auf, die von der Mehrheit der Befragten abgelehnt werden. Dabei handelt es sich um nihilistische, atheistische und religionskritische Aussagen. Die Aussagen, dass das Leben keinen Sinn hat, dass es keinen Gott gibt und dass Gotteskonzepte benutzt werden, um Menschen zu manipulieren, teilen nur wenige Jugendliche. Sie sind sich fast einig, dass eine pragmatische Lebenseinstellung die beste sei. Was das Leben bedeutet und welchen Sinn es hat, muss der Mensch selber festlegen. Das Leben ist, was der Einzelne daraus macht. Zu den agnostischen Auffassungen, nach denen die Frage der Existenz Gottes nicht entschieden ist, verteilen sich die Jugendlichen annähernd gleich stark auf alle Antwortkategorien. Die übrigen Aussagen bejaht jeweils eine leichte Mehrheit. Das gilt für deistische Items (dass es eine höhere Macht gibt), für universalistische (Gott übersteigt die Konzepte, die einzelne Religionen anbieten) und für metatheistische (gegenüber der Größe Gottes ist menschliche Erkenntnis Fragment). Zwischen 56 und 74 Prozent der Jugendlichen befürworten solche Vorstellungen. 55 bis 64 Prozent der Befragten stimmen naturalistischen und kosmologischen Weltbildern zu. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Bestreitung religiöser Weltbilder von den Befragten nicht geteilt wird. Zuallererst ist ihr Weltbild pragmatisch ausgerichtet, im Zentrum steht dabei die eigene Leistungsfähigkeit, Sinn zu produzieren. Religiöse Weltbilder werden akzeptiert, wenn diese »undogmatisch« konturiert sind, d.h. wenn sie einen universalistischen Rahmen aufspannen, der nicht sogleich durch konkrete Glaubensinhalte begrenzt wird.

Bei den vier christlich konnotierten Items, in denen Gott in christlich-biblicher Diktion vorgestellt wird, ist offensichtlich, dass bei allen Aussagen eine Mehrheit der Befragten ablehnend reagiert. Die stärkste Ablehnung erfährt die Aussage »Es gibt einen Gott, dessen Reich im Kommen ist«, der nur 10 Prozent der Befragten zustimmen. Allerdings

muss einkalkuliert werden, dass manche Schülerinnen und Schüler hierbei nicht an die Botschaft des Evangeliums vom Reich Gottes denken, sondern möglicherweise an ein sehr konkretes herrscherliches Erscheinen in der Welt einschließlich einer Landnahme. 21 Prozent der Jugendlichen stimmen der Aussage zu: »Gott ist für mich der Gott der Bibel.« Die Zustimmung wächst auf 26 Prozent, wenn die personale Komponente Gottes angesprochen wird, Gott als ein Du, der sich kümmert (»Es gibt einen Gott, der sich um jeden Menschen persönlich kümmert«). Die höchste Zustimmung mit 32 Prozent bekommt die Aussage »Es gibt einen Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat«. Diese Prozentwerte entsprechen einer früheren Studie unter bayerischen Gymnasiasten (Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003). Die Ablehnung dieser vier Aussagen erreicht Prozentwerte von 40 bis 59 Prozent, zwischen 21 und 31 Prozent der Befragten kreuzen die mittlere Antwortvorgabe an (»unsicher«).

Christliches Gottesverständnis und allgemeines Weltbild (Auswahl von Aussagen)

Konzept	Item	Häufigkeit %				
		Starke Ablehnung	Ablehnung	Nicht sicher	Zustimmung	Starke Zustimmung
Pragmatisch	Was das Leben bedeutet, muss jeder mit sich selbst ausmachen	0,9	3,3	6,9	32,0	56,9
Deistisch	Es gibt so etwas wie eine Höhere Macht, ohne die die Welt nicht wäre	11,5	11,8	20,5	28,4	28,0
Universalistisch	Der eine Gott wird in den verschiedenen Religionen unterschiedlich benannt	4,6	6,4	14,4	34,0	40,6
Metatheistisch	Gott oder das Göttliche lässt sich nicht in Worte fassen	5,3	9,7	25,3	35,1	24,8
Naturalistisch	Unser Leben wird letzten Endes bestimmt durch die Gesetze der Natur	3,6	12,1	20,1	38,5	25,9
Kosmologisch	Unsere Erde ist entstanden aus dem Zusammenwirken kosmischer Kräfte	8,1	8,5	28,2	31,4	23,8
Nihilistisch	Das Leben hat meiner Meinung nach wenig Sinn	62,1	20,5	7,4	6,4	3,6
Agnostisch	Ich weiß nicht, ob es einen Gott oder ein Höheres Wesen gibt	14,5	18,6	20,6	26,5	19,8
Atheistisch	Es gibt keine Höhere Macht	40,6	22,5	19,3	8,3	9,3
Religionskritisch	Die Menschen haben Gott erfunden, um ihre Verantwortung auf ihn abzuschieben	29,8	24,9	18,9	17,7	8,7
Christlich	Gott ist für mich »der Gott der Bibel«	29,4	22,9	27,3	15,5	4,9

Christlich	Es gibt einen Gott, dessen Reich im Kommen ist	34,7	23,9	31,0	6,3	4,1
Christlich	Es gibt einen Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat	23,7	15,5	29,4	21,0	10,6
Christlich	Es gibt einen Gott, der sich um jeden Menschen persönlich kümmert	32,2	20,3	21,1	15,1	11,3
N = 1876–1920; Quelle: RaLP Project (Religion and Life Perspectives): Ziebertz/Riegel 2008b, 207–210						

Als Fazit lässt sich festhalten, dass eine pragmatische Welt- und Lebenseinstellung dominiert. Kaum relevant sind nihilistische, religionskritische und atheistische Einstellungen. Von den Aussagen, die einen religiösen Inhalt haben, unterstützen Jugendliche deistische, universalistische und metatheistische Vorstellungen, während eindeutig christliche Konnotationen eher abgelehnt als befürwortet werden. Insgesamt wird ein Wandel zu einer anonymen Vorstellung von Gott bzw. dem Göttlichen beobachtet. Gott ist nicht unterwegs in und mit der Geschichte der Menschen, sondern allenfalls eine Erstursache. Die Beziehung des Menschen zur Welt und zum Göttlichen ist unpersönlich. Ein zweiter Wandel betrifft die Relativierung religiöser Inhalte in Bezug auf die Religionen, einschließlich des Gottesglaubens. Man findet, dass die Religionen oberflächlich gesehen unterschiedliche Formen und Inhalte gebrauchen, während es ihnen aber auf der Tiefenstruktur um das Gleiche geht. Daher verkörpern Religionen immer nur unvollkommen und relativ das universal Göttliche. Diese Komponente des Weltbildes basiert auf der Vorstellung eines unendlich transzendenten göttlichen Horizonts aller Wirklichkeit. Drittens reklamieren Jugendliche zunehmend Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer religiösen Weltsicht. Es ist für sie immer weniger ein Problem, ob und in welchem Umfang die eigene Sicht mit der Auffassung einer verfassten Religion korrespondiert oder nicht.

Typologie der Religiosität von Jugendlichen

Die hier präsentierten Ergebnisse können nur ein begrenztes Licht auf die empirische Situation werfen. Zum genaueren Studium muss auf die angegebene Literatur verwiesen werden. Umso relevanter ist der Versuch, über einzelne Befunde hinaus eine Typologie zu erstellen. Dabei lassen sich fünf Formen der Religiosität voneinander unterscheiden (vgl. dazu Ziebertz/Riegel/Kalbheim 2004).

Christlich-kirchlich religiös	Etwa 15 Prozent der Jugendlichen verstehen sich selbst als religiös im Sinne des christlichen Glaubens, wie ihn die Kirche repräsentiert. Ihre Religiosität ist dem Inhalt und der Form nach deutlich kirchlich besetzt. Diese Jugendlichen unterschreiben die wesentlichen Glaubensinhalte der Kirche. Sie nehmen an kirchlichen Vollzügen teil und zählen zu den regelmäßigen Kirchgängern. Es ist keine Frage, dass sie ihren Glauben an die nächste Generation weitergeben wollen. Ihre Lebenseinstellung ist von kirchlichen Wertideen geprägt. Ihr Gottesbild enthält ein »Du«. Gott ist für sie der jüdisch-christliche Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat. Religiösen Synkretismus lehnen sie ab. Glaube ist für sie der offenbarte Glaube, wie ihn die Kirche lehrt.
-------------------------------	---

Christlich orientierte Religiosität	Etwa 25 Prozent der Jugendlichen weisen eine Religiosität auf, die in ihrer Form und dem Inhalt nach durch die christliche Tradition geprägt ist. Vergleicht man diese Gruppe mit der ersten, liegt der Unterschied vor allem darin, dass die christlich-orientierte Religiosität den kirchlichen Anspruch auf die Deutung des »Christlichen« nicht als normativ bindend empfindet. Die Kirche ist für sie zwar Trägerin dieser Tradition, ist es aber nicht exklusiv. Was man selbst über eine »christliche Lebenseinstellung« zu sagen weiß, zählt mindestens ebenso viel. Diese Gruppe betont den Anspruch auf religiöse Autonomie, findet jedoch die Inhalte und Formen ihrer Religiosität nach wie vor im Traditionsangebot der Kirche.
Religiös unbestimmt	Etwa 20 Prozent der Jugendlichen lehnen eine Beschäftigung mit religiösen Fragen nicht ab, aber sie identifizieren und verinhalten Religion nicht selbstverständlich mit dem kirchlichen Christentum. Gegenüber der institutionalisierten Religion (Kirchen) haben sie viele Fragen und Zweifel. Sie sehen kein Problem darin, christliche Inhalte mit anderen religiösen Einstellungen oder Praktiken zu verbinden. Ihr Gottesbild ist nicht geprägt durch die Inhalte der Offenbarungsbotschaft. Wenn es Gott gibt, dann ist Gott eine Chiffre für eine »höhere Macht« oder »kosmische Energie«, die dem Menschen absolut transzendent gegenübersteht. Und zugleich ist Gott etwas tief in einem selbst. Religiosität ist absolut transzendent und immanent. Die Religiosität dieser Jugendlichen ist unbestimmt und fragend, zweifelnd und offen.
Funktional religiös	Die Religiosität einer weiteren Gruppe von etwa 20 Prozent ist funktional geprägt. Eine Art Basisgewissheit scheint »agnostischen« Charakter zu haben: Es dominiert der Zweifel, ob das mit Gott und der Religion überhaupt wahr sein kann. Aber wenn es diesen Grundzweifel noch gibt, ist auch nicht ausgeschlossen, dass etwas Wahres daran ist. Mag sein, dass Gott und Glaube allein menschliche Konstruktionen sind. Aber solange diese Religion für mich eine Funktion hat, gibt es keinen Grund, gegen sie zu sein. Zum Beispiel formulieren diese Jugendlichen durchaus den Wunsch, an den Lebenswenden durch kirchliche Rituale begleitet zu werden. Eine religiös funktionale Perspektive, »Religion durchschaut zu haben«, geht heute nicht mehr zwangsläufig einher mit deren Ablehnung.
Nicht religiös	Schließlich haben wir es mit einer Gruppe von ebenfalls 20 Prozent der jungen Leute zu tun, die sich dezidiert als »nicht religiös« bezeichnet. Sie gehen nicht zur Kirche, beten nicht und lehnen die Vorstellung, es könne eine höhere Ordnung in dieser Welt geben, ab. Für sie sind Fragen, ob es eine Wirklichkeit gibt, die das empirische Leben übersteigt, gegenstandslos. Religion ist für sie kein ernsthaftes Thema. Sie glauben nicht, sie wollen auch nicht glauben und sie hadern nicht mit dieser Entscheidung. Sie haben die Kirche auch vom rituellen Beistand an den Lebenswenden entbunden. Entsprechend distanziert ist ihre Einstellung gegenüber religiösen Themen, sodass kaum mit Interesse und Gesprächsbereitschaft gerechnet werden kann.

Quo vadis?

Die empirischen Befunde verschärfen insgesamt die Frage, ob von einer post-christlichen Religiosität gesprochen werden muss, die sich weniger durch ein konkretes Bekenntnis auszeichnet als vielmehr durch ein allgemein religiös aufgeladenes Weltbild. Ein weiteres, nicht unbedeutendes Ergebnis der empirischen Religiositätsforschung ist, dass sich unterschiedliche inhaltliche Vorstellungen nicht ausschließen. Es ist die Regel, dass immer mehrere Dimensionen miteinander verbunden werden, die zusammen die Facetten einer religiösen Einstellung bilden. Gibt es die Renaissance einer »Religion«, die traditionell als »natürliche Religion« bezeichnet worden ist? Spätestens seit Rousseau steht der Religionsbegriff auf der Tagesordnung der Religionspädagogik. Es scheint, dass diese Thematik nach wie vor von Bedeutung ist.

Glaube wird zunehmend als etwas verstanden, was die Menschen selbst »herstellen« (müssen). Die Möglichkeit von Religiosität oder Glaube ist dementsprechend weniger die Folge einer Offenbarung, sondern das Produkt der Aktivität des Individuums. Im Rahmen der Freud'schen Religionskritik galt, dass man Religion »ablegen« konnte, wenn man sie »psychologisch durchschaut« hatte. Diese Konsequenz wird heute nicht mehr unmittelbar gezogen. Die Erkenntnis, dass Religion und Religiosität menschlich-konstruktive Anteile haben, kann als ein Kennzeichen religiöser Individualisierung gedeutet werden. Dieser Befund ist allerdings für christliche Theologinnen und Theologen nicht leicht verdaulich. Die Konsequenz lautet nämlich, dass nicht primär in der historisch überlieferten Glaubenstradition, der Offenbarung oder der Kirche der Brunnen und Rahmen für den persönlichen Glauben gesehen wird, sondern im eigenen Ich. Man muss davon ausgehen, dass diese Form der religiösen Individualisierung ein wesentliches Kennzeichen der heutigen Schülerpopulation (und darüber hinaus) ist. Das Machtgefüge zwischen kirchlich-institutionellem und persönlich-individuellem Wahrheitsanspruch hat sich eindeutig zugunsten des Individuums verlagert. Dies entspricht der allgemeinen Entwicklung der modernen Gesellschaften, in denen stets mehr Verantwortung auf die Schultern der Einzelnen verlagert wird. Der Anspruch auf Eigenverantwortlichkeit wird auch auf den religiösen Bereich ausgedehnt. Die religionspädagogische Herausforderung liegt darin, den zunehmenden Anspruch auf Selbstbestimmung konzeptuell aufzugreifen, d.h. ihn zu entwickeln anstatt zu bekämpfen.

Für den konfessionellen Religionsunterricht ist die Frage nach dem inhaltlichen Gehalt der Religiosität als auch nach der Kirchlichkeit ein virulentes Problem. In empirischen Studien der vergangenen Jahre wird bekräftigt, dass für die überwiegende Zahl der Jugendlichen der Zusammenhang von Religiosität und Kirche nicht zwingend ist. Religiöse Praxis und gläubiges Leben kann es geben, ohne kirchlich gebunden zu sein. In religionssoziologischer Hinsicht ist dieser Befund nicht ohne Dramatik. Nicht wenige Religionssoziologen meinen, dass Religion ohne Bezug zu religiösen Instituten auf Dauer nicht überlebensfähig ist, denn einer individuell konstruierten Religion fehle die soziale Einbindung und Absicherung durch eine Tradition, sodass sie zwangsläufig ausbluten müsse. Es gibt jedoch auch alternative Positionen, die meinen, dass Religiosität zwar außerhalb der traditionellen Religionsgemeinschaften möglich ist, dass aber auch diese von der religiösen Semantik Gebrauch machen, die kulturell zur Verfügung steht. In den deutschsprachigen Ländern (und in Westeuropa insgesamt) wird der kulturelle Vorrat immer noch weitgehend vom Christentum gespeist. Christliche Vorstellungen können selbst dann in die persönliche Religiosität übernommen werden, wenn man sich ansonsten von der kirchlich präsenten Religion distanziert.

Religiöses Lernen im Kontext religiöser Pluralität

In der Darstellung der empirischen Befunde konnten nicht mehr als einige Trends aufgezeigt werden. Die Resultate scheinen zu belegen, dass weder nur von Säkularisierungseffekten gesprochen werden kann noch dass es eine blühende (außer-)kirchliche religiöse Praxis gibt. Wir werden jetzt und in absehbarer Zukunft von religiösen Einstellungen im Klassenzimmer ausgehen müssen, die nicht mehr über einen Kamm zu scheren sind. Es ist offensichtlich, dass die Schülerschaft im Religionsunterricht bunt gemischt ist und dass die Facetten ihrer Religiosität pluriform sind. Die fünf beschriebenen religiösen Typen sind die Klientel des Religionsunterrichts. Dieser Befund unterstreicht einmal mehr, dass der Religionsunterricht vom Boden der Pluralität aus konzipiert werden muss. Religionslehrerinnen und -lehrer brauchen ein angemessenes Verhältnis zur Pluralität und einen verschärften Blick dafür, dass die Alternative »hundertprozentige kirchlich-gebundene Religiosität« versus »Unglaube« inadäquat geworden ist. Es gibt ein vielgestaltiges religiöses Suchen und Fragen, das nicht ohne Weiteres mit Inhalten und Formen der christlichen Tradition identisch ist.

Den religiösen Wandel in der Gesellschaft und beim einzelnen Menschen (Jugendlichen wie Erwachsenen) ernst zu nehmen, muss insgesamt zu einem sehr viel stärker kommunikativ-dialogischen Unterricht führen, in dem Befragen- und Hinterfragen-Können bereits selbst Prinzipien religiösen Lernens sind. Der Religionsunterricht der Zukunft wird nicht nur »Verständnis« vermitteln können, sondern zuallererst »Verstehensprozesse« anzielen müssen. In bestimmten Regionen findet der Religionsunterricht allein schon wegen der Zusammensetzung der Schülerschaft unter Bedingungen statt, die dem Modell eines »Religionsunterrichts für alle« nahekommen. Es ist daran zu erinnern, dass sich schon die Würzburger Synode dafür ausgesprochen hat, im Religionsunterricht auch die suchenden, fragenden und selbst die nicht gläubigen Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Die Synode ging allerdings davon aus, dass es sich um Einzelfälle handele. Einige Jahrzehnte später muss diese Einschätzung korrigiert werden. Wenn man nicht aus Gründen konfessionalistischer Engführung den Religionsunterricht auf die ohnehin Frommen beschränken will, liegt die Herausforderung darin, von mehr Heterogenität auszugehen – und zwar bereits schon *im Rahmen* der konfessionell verfassten Struktur. Gottfried Bitter schreibt den Kirchen sogar die Verantwortung zu, im Blick auf die nachwachsende Generation und die Kultur der zukünftigen Gesellschaft die Möglichkeit eines »Religionsunterrichts für alle« konstruktiv zu prüfen, und zwar im Sinne eines ordentlichen Unterrichtsfaches ohne Abmeldemöglichkeit (Bitter 1995b, 196).

Eine ehrliche und differenzierte Analyse der gegenwärtigen Herausforderungen darf nicht so tun, als betrafen gesellschaftliche Veränderungsprozesse allein die heranwachsende Generation. Auch die Religiosität der Lehrenden bleibt davon nicht verschont. Es wäre ein verzerrtes Bild, verstünde man Religionslehrerinnen und -lehrer als Garanten einer überzeitlichen christlichen Glaubenstradition, während Religiosität und Glaube bei Schülerinnen und Schülern verdunsten. Eine solche Grenzziehung ist empirisch nicht gedeckt. Erwartet werden darf, dass Lehrende es als Teil ihrer Professionalität begreifen, die eigene Religiosität zu reflektieren (→ II.6). Es ist letztlich auch ein Kennzeichen der persönlichen Glaubwürdigkeit, wenn es gelingt, die individuelle Religiosität bewusst in die Planung und Durchführung von Lernprozessen einzubeziehen und nicht der Frage auszuweichen, »wofür« man selber einsteht.

Religion und Religiosität ist heute ein »diskursiver Gegenstand«. »Sichere Überzeugung« und »Fragen und Zweifel« schließen sich darin nicht aus. Wenn auch in Zukunft

christlich-religiösen Überzeugungen Innovationskraft für das individuelle und kollektive Leben zugetraut wird, liegt die Herausforderung der religiösen Pluralität darin, sie, wie weiter oben ausgeführt, *pluralistisch* zu bearbeiten.

Zusammenfassung

Das Kapitel beginnt mit dem Hinweis, wie wichtig eine Selbstvergewisserung über den Blickwinkel ist, aus dem man die gegenwärtigen Voraussetzungen religiöser Bildung betrachtet. Die Ausführungen ermuntern, im Blick auf das Hier und Heute konstruktiv alle Möglichkeiten zu religiöser Kommunikation aufzugreifen und die Problemlagen mit zu reflektieren, die »Aufwachsen heute« kennzeichnen. Dazu sind religiöse Lernprozesse in den größeren Horizont eines allgemeinen Bildungsanspruchs zu stellen. Die Merkmale einer modernen globalisierten Gesellschaft können auf den ersten Blick als ein unüberwindbares Problem für religiöses Lernen erfahren werden; insbesondere die postmoderne Wertschätzung der Heterogenität und die Ablehnung jedes Einheitsdenkens scheint mit dem Inhalt und der Struktur des christlichen Glaubens zu kollidieren. Allerdings muss eingestanden werden, dass das religiöse Feld, einschließlich des Christentums, selbst bereits alle Kennzeichen einer ausdifferenzierten Pluralität aufweist. Die Darstellung der Religiosität Jugendlicher hat gezeigt, dass schon unter den Bedingungen des konfessionellen Unterrichts Pluralität faktisch präsent ist. Die Lösung kann daher weder darin liegen, der Pluralität auszuweichen, noch sie zu lassen, wie sie ist. Ein angemessener Umgang liegt darin, Pluralität pluralistisch zu bearbeiten, d.h. die Suche nach Übereinstimmung selbst als Gegenstand religiösen Lernens zu betrachten. Die Herausforderung, die der religiöse Wandel der Gegenwart für den Religionsunterricht darstellt, ist ein Umbau der Konzepte: vom Paradigma der Uniformität (mit Säkularisierung als Gegenstrom) zum Paradigma des Pluralismus (mit Fundamentalismus oder Indifferenz als Gegenstrom).

Lesehinweise

- Brinkmann, Wilhelm J. (2008): Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit, Augsburg.
- Heumann, Jürgen (2008): Stillstand oder Aufbruch? Zur Situation einer öffentlichen religiösen Bildung in Deutschland. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7, 124–135.
- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich (2008): Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg.