

Glaubenskommunikation
Reihe
zeitzeichen
Band 48

Begründet von:

Günter Jerger (†), Albert Biesinger, Thomas Schreijäck,
Werner Tzschetzsch

Herausgegeben von:

Dr. theol. Michael Schüßler

Professor für Praktische Theologie, Tübingen

Dr. theol. Dr. phil. Klaus Kießling

Professor für Religionspädagogik, Katechetik und Didaktik
sowie für Pastoralpsychologie und Spiritualität, Frankfurt a. M.

Dr. theol. Thomas Schreijäck

Professor für Pastoraltheologie, Religionspädagogik und
Kerymatik, Frankfurt a. M.

Christina Brügge

Beziehungsorientierte Religionsdidaktik

Von interdisziplinären Einsichten zu Entwürfen eines
dialogischen Religionsunterrichts

Matthias Grünewald Verlag

VERLAGSGRUPPE PATMOS

PATMOS
ESCHBACH
GRUNEWALD
THORBECKE
SCHWABEN
VER SACRUM

Die Verlagsgruppe
mit Sinn für das Leben



Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation, Universität Bonn 2020

Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.gruenewaldverlag.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagabbildung: © die Schnappschützen, Köln

Druck: CPI books GmbH, Leck

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7867-3238-9

Inhalt

1. Einleitung	13
1.1 Wissenschaftliche Vorüberlegungen und Orientierung	13
1.1.1 Erkenntnisleitendes Interesse	14
1.1.2 Forschen mit dem religionspädagogischen Vierschritt	21
1.1.3 Darstellung des Forschungsprozesses	23
1.2 Problemfokussierung: Religionspädagogik in der Postmoderne – Orientierung und Sichtung des lebensweltlichen Problems	24
1.2.1 Das Individualisierungstheorem	27
1.2.2 Religiöse Individualisierung und Pluralisierung	29
1.2.3 Die Postmoderne als Chance	33
1.3 Untersuchungsgegenstand: Grundannahmen, Problemfokussierung, Forschungsschwerpunkte und Zielsetzung	35
1.3.1 Grundannahmen: Postmoderne Herausforderungen	35
1.3.2 Problemfokussierung: Beziehung und Beziehungslernen vor dem Hintergrund postmoderner Vieldeutigkeit, Individualisierung und Pluralisierung	38
1.3.3 Makro-, Meso- und Mikroebene von Religiosität	39
1.3.4 Religiöser Lernprozess als kommunikatives und interaktives Beziehungslernen	40
1.3.5 Didaktische Strukturprinzipien	47
1.3.6 Hypothese/Ziel	48
1.4 „Beziehung“ als Grundgedanke der Religionspädagogik: Aspekte der Elementarisierung	48
1.4.1 Erschließung der Sache für die Person: Theologische Aspekte von Beziehung	51
1.4.2 Erschließung der Person für die Sache: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Beziehung	53
2. Befunde und Modelle der Beziehungsforschung	57
2.1 Ausgangssituation und Referenzrahmen: Paradigmenwechsel in den Erfahrungswissenschaften vor dem Hintergrund der Postmoderne	58
2.1.1 Risikogesellschaft und reflexive Modernität (Beck)	59

2.1.2	Enttraditionalisierung und Patchwork-Identität (Keupp)	61
2.2	Befunde und Modelle der psychologischen Beziehungsforschung	63
2.2.1	Erkenntnisse der psychologischen Kindheitsforschung oder die Bindungstheorie der Früh-, Kleinkind- und Kindheitsforschung	65
2.2.2	Kritik der Mutter-Kind-Dyade	71
2.2.3	Individuation als dynamisches Feld vielfältiger Beziehungen	74
2.3	Befunde und Modelle der sozialgeschichtlichen Familienforschung und Sozialisationstheorie	82
2.3.1	Beziehung und Sozialisation	90
2.3.2	Herausforderungen einer zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit	91
2.4	Befunde und Modelle der kulturwissenschaftlichen Beziehungsforschung	96
2.4.1	Gesellschaftliche Normalvorstellungen und Ausdifferenzierungen von Familie	100
2.4.2	Kulturelle Semiose als Beziehungsnetz	104
2.4.3	Offene Rollenskripte familiärer Beziehungen	106
2.4.4	Exkurs: Kultur als Referenzrahmen von Beziehungserfahrungen	109
2.5	Befunde und Modelle der medienwissenschaftlichen Forschung	116
2.5.1	Medienkindheiten in digitalen Beziehungsnetzen	117
2.5.2	Pädagogische Aspekte der Mediensozialisation	120
2.6	Befunde und Modelle der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung	126
2.6.1	Schule als 'Beziehungstätte'	126
2.6.2	Peter Petersen: Das Kind der Gemeinschaft	130
2.6.3	Autonomie und Beziehung	133
2.7	Wissensgenerierung: Postmodern an der Postmoderne forschen	139
2.7.1	Das religionspädagogische ‚Fernglas‘ – interdisziplinäre Wissensintegration	141
2.7.2	Kontingente Wissenschaftsorientierung	146
2.7.3	Kontingente Lebensorientierung	148

2.8	Versuch eines ersten Fazits: Religionspädagogik und interdisziplinäre Beziehungsforschung	150
2.8.1	Beziehungsforschungen – ein Überblick	152
2.8.2	Religionspädagogische Rezeption der Einzelperspektiven	153
2.8.3	Entwicklung einer Grundoption: Konturen einer beziehungsorientierten Religionsdidaktik	155
3.	Beziehungstheologische und dialogisch-kommunikative Begründungsmuster der Religionspädagogik	157
3.1	Biblich-theologische Grundzüge: von der Beziehung Gottes zu den Menschen in der Bibel	159
3.1.1	Beziehung im Alten Testament	160
3.1.2	Beziehung im Neuen Testament	164
3.1.3	Exkurs: Die paulinische Beziehungstheologie	168
3.1.4	Das Alte Testament als Wahrheitsraum des Neuen Testaments: Beziehungen zum jüdischchristlichen Gott ...	173
3.2	Systematisch-theologische Interpretationen: Des Menschen Liebe aus Gottes Gnaden	175
3.3	Philosophische Einsichten: Dialogische Beziehung	180
3.3.1	Beziehung in Martin Bubers religions- und erziehungsphilosophischen Schriften	183
3.3.2	Exkurs: Die Beziehung zum Anderen bei Emmanuel Levinas	188
3.3.3	Grundbegriffe einer Philosophie der Beziehung	190
3.3.4	Verhältnis zu den humanwissenschaftlichen Perspektiven auf Beziehung	191
3.3.5	Offenheit des Dialogkonzepts als Kritik und Chance des Beziehungsbegriffs	195
3.4	Beziehung, Erziehung und Bildung: Konstituenten und Anforderungsprofil einer dialogisch-interpersonalen Pädagogik	201
3.4.1	Dialogphilosophie und (Reform-)Pädagogik	202
3.4.2	Beziehungsdimensionen der Pädagogik	205
3.4.3	Exkurs: Zum Begriff des ‚pädagogischen Bezugs‘	215
3.5	Schule als Ökosystem und Beziehungsfeld	221
3.5.1	Survival of the Fittest? Oder: Schule als Leistungs- und Selektionssystem	222

3.5.2	Beziehungsorientierung als kritisches Korrektiv der Leistungsorientierung	226
3.6	Versuch eines zweiten Fazits: Religionspädagogik und die normativen Fundamente einer Beziehungstheologie	230
4.	Grundlagen und Weiterentwicklungen der beziehungsorientierten Religionsdidaktik	235
4.1	Gegenwartsbedeutung einer beziehungsorientierten Religionsdidaktik	238
4.1.1	Empirische Erkenntnisse zum Verhältnis von Religiosität und Beziehung bei Jugendlichen	240
4.1.2	Die Grundlagen einer Religionspädagogik der Beziehung nach Egon Spiegel	244
4.1.3	Reinhold Boschkis Fundierung einer beziehungsorientierten Religionsdidaktik	247
4.2.1	Von der Beziehungsorientierung zur Beziehungskompetenz	250
4.2	Modi eines beziehungsorientierten Religionsunterrichts:	
Entdeckung, Dialog, Kooperation und Konflikt	254	
4.2.1	Beziehungen entdecken	256
4.2.2	Beziehung im Dialog erschließen	257
4.2.3	Beziehungen durch Kooperation vertiefen	260
4.2.4	Beziehungen im Konflikt bewähren	261
4.2.5	Beziehungsmodi als Ergänzung der Beziehungsdiskussion nach Boschki	264
4.3	Drei Themenfelder einer beziehungsorientierten Religionspädagogik	266
4.3.1	Beziehungsprobleme als Anforderungsprofil des Religionsunterrichts	267
4.3.2	Lernen in der Postmoderne als Lernen im Fragment	276
4.3.3	Beziehungskompetenz der Lehrkraft im unterrichtlichen Handlungsfeld	282

5. Beziehungsdimensionen und -modi des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I – exemplarische Unterrichtsentwürfe	291
5.1 Elementarisierung als didaktisch-methodischer Ansatz und hermeneutischer Zugangsschlüssel	292
5.1.1 Elementarisierung und Beziehungsorientierung	297
5.1.2 Elementare Zugänge der Lernenden in der Sekundarstufe I 302	
5.2 Beziehung zu sich selbst und zu Gott: Ein Elementarisierungsversuch der schülerfernen Kommunikationsform 'Gebet'	305
5.2.1 Elementare Strukturen der Gottesbeziehung	305
5.2.2 Elementare Wahrheiten der Gottesbeziehung	307
5.2.3 Elementare Erfahrungen der Gottesbeziehung	309
5.2.4 Elementare Lernformen der Gottesbeziehung	311
5.3 Beziehung zur Welt: Elementarisierung der biblischen Schöpfungserzählungen	314
5.3.1 Elementare Strukturen der Schöpfungserzählungen	315
5.3.2 Elementare Wahrheiten der Schöpfungserzählungen	318
5.3.3 Elementare Erfahrungen der Schöpfungserzählungen	320
5.3.4 Elementare Lernformen für Schöpfungserzählungen	321
5.4 Beziehungen zu anderen Menschen: Elementarisierung des christlichen Liebesverständnisses	324
5.4.1 Elementare Strukturen des Zwischenmenschlichen	324
5.4.2 Elementare Wahrheiten des Zwischenmenschlichen	329
5.4.3 Elementare Erfahrungen des Zwischenmenschlichen	333
5.4.4 Elementare Lernformen des Zwischenmenschlichen	337
6. Beziehungsorientierte Religionsdidaktik: Rückblick und Ausblick	343
6.1 Soziale Dimensionen der Beziehungsorientierung	344
6.2 Theologische Dimensionen der Beziehungsorientierung	348
6.3 Beziehungsorientierung im Religionsunterricht	351
Literaturverzeichnis	355

*„Die Beziehung zwischen Herz und Herz,
zwischen Seele und Seele,
zwischen dem Menschen und seinem Schöpfer.“
William James*

1. Einleitung

„Beziehung ist für Menschen ein emotional bedeutsames Geschehen; sie hat etwas mit ihren ureigensten Lebensvollzügen zu tun, mit ihrem Verständnis zu sich selbst und zu anderen. Beziehung verweist in die Tiefe menschlicher Existenz, ist emotional nichtneutral und bestimmt über die Qualität des Austausches der Menschen untereinander.“¹

Die Beziehung stellt einen *Leitbegriff der Religionspädagogik* dar. Beziehungen sind dabei zunächst einmal ein Phänomen, das in allen Bereichen menschlichen Lebens gleichermaßen zu beobachten ist. So ist auch Bildung, Schule und Schulunterricht nicht ohne diesen grundlegenden Leitbegriff zu denken. Um das oben aufgeführte Zitat nun spezifischer auf den Religionsunterricht umzulegen, macht eine Umformulierung genau dies auch für die unterrichtliche Tätigkeit in Schule deutlich: „[Religionsunterricht] verweist in die Tiefe menschlicher Existenz, ist emotional nichtneutral und bestimmt die Qualität des Austausches der Menschen untereinander.“ Konkret bedeutet dies:

„Religiöse Bildung ist der umfassende Begriff (...). Er umgreift sowohl die Subjekte des Lernens (Selbstbildung) und deren Verstehensvoraussetzungen als auch die Inhalte, die Ziele und die Bedingungen des Lehrens und Lernens. Der Bildungsbegriff hat immer eine emanzipatorische Komponente: Religiöse Bildung will den Menschen zur Mündigkeit befähigen. Wichtig ist es, den Begriff der ‚Bildung‘ nicht auf die Themen und Inhalte (also den zu vermittelnden ‚Stoff‘) zu verengen (...).“²

1.1 Wissenschaftliche Vorüberlegungen und Orientierung

Mein persönliches Interesse am Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit hat sich während meines Lehramtsstudiums entwickelt, im Rahmen meines Engagements in der kirchlichen Jugendarbeit vertieft und vor dem Hintergrund der alltäglichen Unterrichtspraxis (Referendariat und Verbeamtung an einem Gymnasium im Regierungsbezirk Köln) in ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse verwandelt. Das im Eingangszitat formu-

¹ Boschki, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (Zeitchichen 13), Ostfildern 2003, 106.

² Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik (Einführung Theologie), Darmstadt 2017, 14.

lierte pädagogische Prinzip, wonach religiöse Bildung den Menschen zu Mündigkeit befähigen will, gab und gibt mir Orientierung und Mut, um die Aufgabe einer solchen Forschungsarbeit angehen und durchhalten zu können.

Das Grund- und Leitprinzip ‚Mündigkeit‘ ist insofern das Movens geworden, als dadurch manche ‚Durststrecken‘ langwieriger und mühevoller Recherchen in der Forschungsliteratur überstanden werden konnten und das Ziel von Forschung überhaupt nicht aus dem Blickfeld geriet.

1.1.1 Erkenntnisleitendes Interesse

In diesem Zusammenhang war für mich die Definition des wissenschaftlichen bzw. des erkenntnisleitenden Interesses durch Jürgen Habermas hilfreich und wegweisend. Im Unterschied nämlich zu einem bloß persönlich motivierten Interesse an einem Gegenstand oder einer Aufgabe orientiert sich das wissenschaftliche Interesse

„allein an jenen objektiv gestellten Problemen der Lebenshaltung, welche durch die kulturelle Form der Existenz als solche beantwortet worden sind. Arbeit und Interaktion schließen Lern- und Verständigungsprozesse ein; und von einer bestimmten Entwicklungsstufe an, müssen diese in Form methodischer Forschung gesichert werden, wenn der Bildungsprozess der Gattung nicht in Gefahr geraten soll.“³

Wenn Mündigkeit und die Förderung der individuellen Entwicklung, zusammengefasst unter dem Begriff der ‚Subjektwerdung‘⁴, Zielkategorien des Bildungsprozesses (im umfassenden Sinne des Wortes) sein sollen, müssen die „Probleme der Lebenshaltung“ (Habermas) von Individuen und sozialen Gruppen kritisch, d.h. in methodisch angeleiteter und nachvollziehbarer Form analysiert werden, um anschließend Problemlösungen zu entwickeln und praktisch zu erproben⁵.

³ Habermas, Jürgen, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main ⁹1988, 242.

⁴ Vgl. Schröder, Bernd, Religionspädagogik (Neue theologische Grundrisse), Tübingen 2012, 232–248. Dort zu „Subjektwerdung fördern“ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns.

⁵ Vgl. Luhmann, Niklas, Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt am Main 1997, 11–29; ebenso Luhmann, Niklas, Das Erziehungssystem und die Systeme der Umwelt (1996). In: Schriften zur Pädagogik, Frankfurt am Main 2004, 209–244.

Das pädagogische Leitprinzip ‚Mündigkeit‘ gewinnt dann an Verbindlichkeit, wenn es aus einem Theorie-Praxis-Zusammenhang abgeleitet und kritisch auf diesen Konnex bezogen wird. Habermas hat diesen Zusammenhang folgendermaßen beschrieben:

„Das ‚Erkenntnisinteresse‘ ist deshalb eine eigentümliche Kategorie, die sich der Unterscheidung zwischen empirischen und transzendentalen Bestimmungen so wenig fügt wie der zwischen motivationalen und kognitiven. Denn Erkenntnis ist weder ein bloßes Instrument der Anpassung eines Organismus an eine wechselnde Umgebung, noch ist sie der Akt eines reinen Vernunftwesens und als Kontemplation den Lebenszusammenhängen ganz enthoben.“⁶

Erkenntnisse ergeben sich folglich in einer Mischung aus Erfahrung und reflexiver Erschließung. Sie sind prozedural und an die Entwicklung der erkennenden Person gebunden. Diese verbindet aus Sicht von Habermas die Erkenntnis mit dem Konzept des Lernens:

„Die Erfahrung der Reflexion artikuliert sich inhaltlich im Begriff des Bildungsprozesses, methodisch führt sie zu einem Standpunkt, von dem aus die Identität der Vernunft mit dem Willen zur Vernunft zwanglos sich ergibt. In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung: denn der Vollzug der Reflexion weiß sich als Bewegung der Emanzipation. Vernunft steht zugleich unter dem Interesse an Vernunft. Wir können sagen, daß sie einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse folgt, das auf den Vollzug der Reflexion als solchen sieht.“⁷

Ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse führt folglich dazu, inwiefern die in einer sozialen oder pädagogischen Praxis *subjektiv* registrierten Probleme oder Defizite als *objektiv* gestellte Probleme erkannt und in einem methodisch festgelegten Rahmen bearbeitet werden. In diesem Zusammenhang spricht Habermas von einem Erkenntnisinteresse, das „auf die Lösung von Systemproblemen überhaupt“⁸ zielt.

Pädagogische Modelle zielen in diesem Sinne auf die Lösung von Problemstellungen im Schul- und Bildungssystem. Zielvorstellungen wie Mündigkeit, Emanzipation und Chancengleichheit können als konstitutive

⁶ Habermas, Erkenntnis und Interesse (s. o. Anm. 3), 243.

⁷ Ebd., 244.

⁸ Ebd., 242.

Prinzipien zahlreicher pädagogischer Modelle der Moderne gelten. Allerdings sind solche Leitvorstellungen in der Geschichte der modernen Pädagogik immer wieder kontrovers diskutiert, unter bestimmten politischen Umständen auch angefeindet oder bekämpft worden.⁹ Aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive definiert D. Benner solche Prinzipien und Leitvorstellungen als pädagogische Grundgedanken, deren „Aussagen für alle pädagogischen Tätigkeiten und für die gesamte Erziehungswissenschaft gelten oder doch Geltung beanspruchen können.“¹⁰ Benner betont in diesem Zusammenhang, dass pädagogische Grundgedanken keine willkürlich gesetzten Erziehungsideale sind, sondern systematisch aus der pädagogischen Theorie und Praxis entwickelt werden müssen. Selbst wenn sich Leitvorstellungen wie Mündigkeit, Autonomie, Freiheit und Gerechtigkeit usw. auch in anderen Verwendungszusammenhängen (z. B. Politik) finden, muss ihre Begründung aus der Pädagogik selbst abgeleitet werden. Im Unterschied zu einem Erziehungsideal, das „als eine überzeitliche Wesensbestimmung unseres Daseins“¹¹ legitimiert wird, leiten sich pädagogische Grundgedanken aus der Theorie und Praxis von Erziehung ab. In der Geschichte der modernen Pädagogik hat die „systematische Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens“¹² eine wichtige Rolle gespielt. Mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert löste sich die

„Reflexion über pädagogisches Denken und Handeln schrittweise aus ihrer linearen Abhängigkeit von vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnungen [...] die Pädagogik begann, innerhalb der menschlichen Gesamtpraxis und des Nachdenkens über die Bestimmung des Menschen für sich eine den anderen Praxen nicht nachstehende, sondern prinzipiell gleichrangige Bedeutung zu beanspruchen.“¹³

Die Pädagogik wurde nach ihrer Befreiung von staatlich-gesellschaftlicher und kirchlicher Bevormundung nicht nur eine selbständige Wissenschaft, sondern sie beanspruchte fortan, auch eine kritische Wissenschaft zu sein. Selbstverständlich hat die Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts diesen

⁹ Vgl. dazu die Kontroversen über die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts bei *Oelkers, Jürgen*, Reformpädagogik. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim 2010, 783–806.

¹⁰ *Benner, Dietrich*, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim 2015, 20.

¹¹ Ebd., 21.

¹² Ebd., 22.

¹³ Ebd., 22 f.

Anspruch nicht immer erfüllt.¹⁴ Im Unterschied zur damaligen Zeit, in der pädagogische Leitvorstellungen wie Mündigkeit, Freiheit und Gerechtigkeit als politisch gefährlich eingestuft werden konnten, sind solche Grundgedanken heute ‚unverdächtig‘, bisweilen sogar ‚unverbindliche Floskeln‘.¹⁵ Es wird also darauf ankommen, die pädagogische Verbindlichkeit und die kritischen Potenziale einer Religionspädagogik zu erschließen, die auf dem Grundgedanken der Beziehung basiert. Dabei steht die religionspädagogische Verortung dieses Leitbegriffes in und aus einem äußerst komplexen Theorie-Praxis-Zusammenhang im Vordergrund.

Mit Blick auf die religionspädagogische Forschung wird sich schlussfolgern lassen, dass das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse a) der Analyse von Problemen in der Praxis (Religionsunterricht, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung usw.) und b) der Entwicklung von Problemlösungsmodellen (ätiologische Modelle bis hin zur Entwicklung von Konzepten für die praktische Arbeit auf religionspädagogischen Handlungsfeldern) gilt. Die religionspädagogische Forschung steht – im Sinne von Jürgen Habermas – *immer* unter dem Spannungsbogen des Theorie-Praxis-Zusammenhangs¹⁶. Patentrezepte zur Lösung der von Habermas so bezeichneten Systemprobleme wird man angesichts der Kom-

¹⁴ Vgl. Gerstner, Hans-Peter und Wetz, Martin, Einführung in die Theorie der Schule (Grundwissen Erziehungswissenschaft), Darmstadt 2008, 57–61. Vor allem S. 57: „Die liberalen Ideen, wie sie in aller Unterschiedlichkeit Humboldt, Hegel und Herbart zu Beginn des 19. Jahrhunderts formulierten, wurden nach und nach durch konservatives Gedankengut ersetzt, das eine Frontstellung sowohl gegen die Ideen der Aufklärung als auch den bürgerlichen Liberalismus verband.“ Gerstner und Wetz weisen in diesem Zusammenhang auf die rigiden preußischen Schulgesetze hin, wonach der Unterricht die Werte des Patriotismus, des Anstandes, Gehorsames und christlicher Sittlichkeit vermitteln sollte. In jedem Fall müssen, wie die preußischen Schulbehörden anordneten, unheilvolle Einflüsse des Zeitgeistes und maßlose Forderungen des Pöbels und der Demagogen aus den Schulen verbannt werden.

¹⁵ Vgl. ebd., 132 ff.

¹⁶ Vgl. Boschki, Einführung in die Religionspädagogik (s. o. Anm. 2), 14: „Religionspädagogik will Menschen begleiten und unterstützen, die religiös lehren und lernen, und reflektiert religiöse Bildungsprozesse. Religionspädagogik kann eher praktisch orientiert sein und die konkreten Lernprozesse im Blick haben. Hier spricht man vielfach von Religionsdidaktik (...) oder von religionspädagogischem Handeln. Religionspädagogik ist aber auch eine wissenschaftliche Disziplin. Sie versucht in einer Pendelbewegung zwischen Theorie und Praxis („Theorie-Praxis-Zirkel“) die Praxis religiösen Lehrens bzw. Lernens mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren und gleichzeitig die Theorie (theologische Entwürfe, Glaubenstradition, pädagogische Ansätze, Bildungstheorie, sozialwissenschaftliche Erkenntnisse etc.) auf die Praxis hin und von der Praxis her zu durchdenken. Dabei hat sie wissenschaftstheoretisch gesehen immer zwei grundlegende Perspektiven, die zwei fundamentalen Bezugswissenschaften zugeordnet sind: Theologie und Sozialwissenschaften.“; siehe auch Seip, Jörg, Der weiße Raum. Prolegomena einer ästhetischen Pastoraltheologie (Praktische Theologie und Kultur 21), Freiburg im Breisgau 2009, 363. Seip fasst diese zirkuläre Struktur in der Formel einer „Praktik der Kritik und Kritik der Praktiken“ zusammen.

plexität der Probleme kaum erwarten können. Im Kern ist die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin immer mit den Herausforderungen konfrontiert, die ihr durch die Wirklichkeit religionspädagogischen Handelns begegnen und als Aufgabe gestellt sind.

Der aktuelle Diskurs innerhalb der Religionspädagogik und der religionspädagogischen *scientific community* (Hochschulen, Fachinstitute, Akademien) hat zweifelsohne eine beachtliche Theoriedynamik in Gang gesetzt. Vor dem Hintergrund neuer Probleme (vgl. 1.2. der vorliegenden Untersuchung) hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass die klassischen Modellbildungen bzw. Handlungskonzepte der Religionspädagogik revidiert, wenn nicht grundlegend erneuert werden müssen.

Auffällig ist aber, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher ein Nebeneinander religionsdidaktischer Prinzipien¹⁷ innerhalb der Religionspädagogik zu beobachten ist. Damit ist gemeint, dass, wo früher Konzepte miteinander konkurrierten, nun mehrere Modelle gleichsam koexistieren.¹⁸ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es offener denn je, in welchem Umfang und auf welche Weise sich religionspädagogisches Theoriewissen etwa in didaktische Modelle oder aber in didaktische Handlungskompetenz umsetzen lässt. Vieles deutet darauf hin, dass die Zeit der großen verbindlichen Systementwürfe auch in der Religionspädagogik abgelaufen zu sein scheint. Innerhalb der religionspädagogischen Forschung wird dieser Schwund an Verbindlichkeit und Konsens inzwischen zumeist als Chance, in jedem Fall aber als Herausforderung und nicht nur als Verfall begriffen.

Die gegenwärtigen Diskurse in der Religionspädagogik zeichnen sich teilweise „durch ein hohes Maß an Selbstreflexivität“¹⁹ aus. Möglicherweise führt diese selbstreflexive Suchbewegung mittelfristig zu einer neuen

¹⁷ Vgl. *Leimgruber, Stephan, Hilger, Georg und Kropač, Ulrich*, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2015, 41–69, hier 61.

¹⁸ Je nach didaktischem Leitprinzip (z. B. Subjekt-, Problem-, Lebenswelt-, Erfahrungsorientierung u. Ä.) oder inhaltlichen Schwerpunkten (Bibel, Kirche und Gemeinde, Ethik und Umwelt u. Ä.) können die diversen Modelle unterschiedlich gruppiert, z. T. zugeordnet oder voneinander abgesetzt werden. Rudolf Englert hat darüber hinaus eine Sortierung nach Antwortversuchen auf gegenwärtige Herausforderungen des Religionsunterrichts vorgeschlagen (vgl. *Englert, Rudolf*, Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz. In: Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard und Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 247–258). Selbst klassische Modelle (Katechese, Bibeldidaktik usw.) der Religionspädagogik werden wiederentdeckt und in modifizierter, aktualisierter Weise benutzt (vgl. beispielsweise die Re-Katechetisierung im Ansatz von *Biesinger, Albert* und *Schmitt, Christoph*, Gottesbeziehung. Hoffnungsversuche für Schule und Gemeinde, Freiburg im Breisgau 1998).

¹⁹ *Boschki, Reinhold*, Einführung in die Religionspädagogik (Einführung Theologie), Darmstadt 2008, 87.

Standortbestimmung der Religionspädagogik a) im Kontext der (Praktischen) Theologie, b) im Spektrum der Sozial- und Erziehungswissenschaften und c) innerhalb des institutionellen Rahmens von Kirche und Staat. Diese Standortbestimmung der Religionspädagogik ist nicht beliebig, setzt sie doch eine epistemologische Reflexion über Inhalte, Methoden, Ziele, Erkenntnisinteressen und Disziplingeschichte voraus.²⁰

Mit Reinhold Boschki können u. a. folgende Schwerpunkte der aktuellen Diskurse über den epistemologischen Standort der Religionspädagogik²¹ aufgeführt werden:

1. Frage nach dem Verhältnis der Religionspädagogik zur Theologie (vor allem ‚Praktische Theologie‘) und zu den Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaften; grundsätzlich zeichnet sich hier ein Konsens ab, wonach „sich die Religionspädagogik auf die Disziplinen der Theologie ebenso wie die der Sozialwissenschaften“²² bezieht, „wobei sich die beiden Perspektiven wechselseitig kritisch ergänzen und korrigieren“²³;
2. Frage nach der Selbständigkeit der Religionspädagogik; grundsätzlich ist die Religionspädagogik keine „bloße ‚Anwendungswissenschaft‘ für theologische Erkenntnisse oder Vermittlungsinstanz religiöser Einsichten, sondern als Wissenschaft mit eigener Erkenntnisproduktion“²⁴ zu verstehen. Die Religionspädagogik hat eine Methodologie *sui generis* und beansprucht von daher, dass ihre Forschungsergebnisse für die Gesamtpraxis religiöser Bildung, religiösen Lehrens und Lernens in gesellschaftlichen Kontexten oder Institutionen relevant sind und -*vice versa*- „auch auf die theologischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen“²⁵ zurückwirken;
3. Frage nach der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis; grundsätzlich besteht in der religionspädagogischen Forschung ein Konsens darüber, dass die „Religionspädagogik auf die Praxis gelebten und gesuchten Glaubens verwiesen“²⁶ und, wenn man es so formulieren

²⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftliche Grundlagen. In: Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller und Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München ²2006, 46–49. Nach Schweitzer steht die Disziplin- und Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik seit der Aufklärung im Zeichen der Kontroverse, ob „die Religionspädagogik zur Theologie oder eher zur Pädagogik“ [ebd., S. 47] gehört. In verschiedenen konvergenz- und divergenztheoretischen Modellen ist hier eine dynamisch-dissipative Zuordnung der Religionspädagogik möglich geworden.

²¹ Vgl. Boschki, Einführung in die Religionspädagogik (s. o. Anm. 19), 86–89.

²² Ebd., 86.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., 87.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd.

möchte, auch angewiesen ist. Die Praxis religiöser Bildungsprozesse im weitesten Sinne des Wortes ist aber „nicht nur das Ziel, auf das hin religionspädagogisch gedacht wird, sie ist nicht nur das Endprodukt religionspädagogischen Nachdenkens, sondern die Praxis selbst hat eminente Aus- und Rückwirkungen auf die Theorie“²⁷. In dieser Hinsicht wird man marginalisierte Positionen innerhalb der Weltkirche (im Sinne der *ecclesia catholica*, aber auch der multikonfessionellen *Ökumene*)²⁸ bedenken und die Herausforderungspotenziale dieser Theologien (Befreiungstheologien Südamerikas, Afrikas und Asiens; feministische Position und Genderdiskurse über männliche und weibliche Stereotype innerhalb der verfassten Kirchen u. a.) ernst nehmen müssen; grundsätzlich sind vorschnelle Festlegungen auf eine Orthodoxie und/oder Orthopraxie kritisch zu bewerten;

4. Frage nach der Interdisziplinarität; die Theoriedynamik in den Geistes-, Sozial-, Human- und Kulturwissenschaften hat seit geraumer Zeit zu einem wissenschaftssystematischen Paradigmenwechsel geführt; in der wissenschaftlichen Theologie hat sich beispielsweise ein Trend zur Gleichberechtigung der theologischen Teildisziplinen durchgesetzt; angesichts der Multiperspektivität des Phänomens ‚Religiosität‘ versteht sich die Theologie heute als ein „Projekt, das in verschiedener Sprachgestalt und von verschiedenen Perspektiven her versucht, die Wirklichkeit Gottes und die Bedeutung der Religion für Welt und Mensch gedanklich zu durchdringen“²⁹; Interdisziplinarität als Strukturprinzip wissenschaftlicher Forschung trägt dieser Einsicht in die Komplexität der Untersuchungsgegenstände insofern Rechnung, als man hier auf Präsuppositionen verzichtet und von einer Indeterminiertheit aller Modellaussagen über die Wirklichkeit ausgeht.³⁰

Die vorgelegte Arbeit knüpft an die von Boschki benannten aktuellen Forschungsdiskurse der Religionspädagogik an, bleibt dabei aber stets der Praxis des Religionsunterrichts verpflichtet. Es geht hier also nicht um die Vertiefung und Aufbereitung der vier benannten Kategorien, wenn diese

²⁷ Ebd.

²⁸ Vgl. Schweitzer, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftliche Grundlagen (s. o. Anm. 20), 47: „Angesichts der Bemühungen um Ökumene und des Lebens in einer multikulturellen und religiösen Gesellschaft wächst derzeit auch das Interesse an konfessions- und religionspezifischen Auffassungen von Religionspädagogik, um auf diese Weise mögliche Gemeinsamkeiten auszuloten und bleibende Unterschiede zu erkennen.“

²⁹ Boschki, Einführung in die Religionspädagogik (s. o. Anm. 19), 87.

³⁰ Vgl. Newen, Albert und Schrenk, Markus A., Einführung in die Sprachphilosophie (Einführungen Philosophie), Darmstadt 2008, 144–149. Dort über die Indeterminiertheit der Referenz, der Übersetzung und wissenschaftlichen Theorien.

auch hier und dort innerhalb der unterschiedlichen Kapitel der Arbeit berührt werden, sondern vielmehr um ein konkretes Interesse aus der und an der religionsunterrichtlichen Praxis.

1.1.2 Forschen mit dem religionspädagogischen Vierschritt

Vor dem Hintergrund dieses erkenntnisleitenden Interesses der religionspädagogischen Forschung sind vier Schritte konstitutiv, um Theoriewissen über den Gegenstand oder das Problem im Sinne von Jürgen Habermas zu gewinnen und Wahrscheinlichkeitsaussagen über Problemursachen und Problemlösungsstrategien bzw. Handlungsoptionen zu formulieren.³¹

Diese vier Schritte sind grundsätzlich miteinander verbunden und bilden, metaphorisch gesprochen, eine Kaskade sich stufender Erkenntnisgewinnung, wobei die Evidenz der gewonnenen Aussagen über den Gegenstand der Forschung von Stufe zu Stufe durchaus modifiziert werden kann. Diese vier Schritte lassen sich folgendermaßen beschreiben:

1. Orientierung: Das Erfassen der Wirklichkeit wird entscheidend durch die Perspektive des Betrachtens (z. B. der Wissenschaftlerin und des Wissenschaftlers)³² bestimmt. Die Reflexion der subjektiven Perspektive ist folglich unerlässlich, um die eigene Position (Erkenntnisinteresse, wissenschaftliche Präferenzen, Auswahlkriterien der Erkenntnisgewinnung u. a.) kritisch zu befragen und gleichsam offenzulegen. Dabei gehe ich von der Grundannahme aus, dass es in den Sozial- oder auch Erziehungswissenschaften keine neutrale Meta-Perspektive auf die Wirklichkeit und deren Konfliktgegenstände geben kann³³; im Kern wird es

³¹ Vgl. *Boschki, Reinhold*, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik. In: Reinhold Boschki und Matthias Gronover (Hg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Berlin 2007, 25–47.

³² Trotz des Anliegens einer durchweg gendergerechten Sprache sind mir in den vielen Korrekturprozessen immer wieder Abschnitte aufgefallen, die die weibliche Form nicht berücksichtigen. An entsprechenden Stellen bitte ich um Nachsehen und wünsche mir, dass die Leserinnen und Leser sich wechselseitig um eine Ergänzung bemühen.

³³ Vgl. *Blasche, Siegfried*, Werturteil und Werturteilsstreit. In: Jürgen Mittelstraß (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Stuttgart 1996, 669–671, hier 670 f. Die ursprünglich von Max Weber vertretene These der Wertfreiheit der wissenschaftlichen, folglich auch der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis wurde im so genannten Werturteilsstreit zwischen den Vertretern des Positivismus [Mannheimer Schule, u. A. K. Albert] und der Kritischen Theorie [Frankfurter Schule, u. A. Horkheimer, Adorno und Habermas] kontrovers diskutiert; nach Auffassung der Kritischen Theorie gibt es keine ‚neutrale Position‘ gegenüber sozialen Problemen usw.; jeder Forscher bzw. jede Forscherin hat gegenüber dem Problem-/Erkenntnisgegenstand eine bestimmte Position [Werturteil] inne, die aber ideologiekritisch und selbstreflexiv dekonstruiert werden muss.

also darum gehen, die eigene Position gegenüber dem zu erforschenden Gegenstand ideologiekritisch zu untersuchen, um „Einsicht über den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse“³⁴ zu gewinnen. Dabei steht keineswegs nur die ‚Selbsthinterfragung‘ im Vordergrund. Vielmehr dient die Orientierung einer grundsätzlichen Standortbestimmung der wissenschaftlichen Ausgangssituation, zu der auch „die kirchlichen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen“³⁵ zu zählen sind.

2. Sichtung: Grundsätzlich stehen konkrete Individuen und soziale Gruppen im praktischen und theoretischen Blickfeld der Religionspädagogik; um die komplexe Wirklichkeit von Menschen erfassen zu können, muss die Religionspädagogik über ein hinreichendes Wissensrepertoire verfügen; religionspädagogische Forschung wird sich demzufolge „nicht Kategorien von außen aufdrängen“³⁶ lassen, sondern ihre Modellaussagen über die Wirklichkeit von menschlichen Individuen mit den Instrumenten und heuristischen Strategien „phänomenologischer, sozialempirischer, quantitativer, qualitativer, deskriptiver etc. Untersuchungsmethoden“³⁷ zu gewinnen versuchen; das Erkenntnis leitende Interesse dieser wissenschaftlichen Sichtung besteht einzig und allein darin, die „Lebenswelt der Subjekte zu begreifen, um ihre Verstehensvoraussetzungen und Lernbedingungen zu kennen.“³⁸
3. Urteilsfindung: Nach der Orientierung und Sichtung wird es darauf ankommen, die Befunde zu strukturieren und „vor dem Hintergrund der theologischen und pädagogischen Grundoptionen zu bewerten“³⁹; diese Urteilsfindung ist insofern ein synthetischer Schritt, als es hier um die „Etablierung einer theologisch wie sozialwissenschaftlich begründeten Kriteriologie“⁴⁰ geht. Diese erlaubt eine Interpretation der in der Forschung und Praxisevaluation gewonnenen Daten bzw. Erkenntnisse.
4. Konzeptentwicklung für die religionspädagogische Praxis auf diversen Handlungsfeldern: Die Erkenntnisse und Modelle haben keinen Selbstzweck, sondern sie sind für Handlungsoptionen geltend zu ma-

³⁴ Vgl. *Boschki*, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik (s. o. Anm. 31), 39.

³⁵ *Boschki*, Einführung in die Religionspädagogik (s. o. Anm. 2), 85.

³⁶ *Boschki*, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik (s. o. Anm. 31), 42.

³⁷ *Boschki*, Einführung in die Religionspädagogik (s. o. Anm. 2), 85.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ *Boschki*, Der phänomenologische Blick: „Vierschritt“ statt „Dreischritt“ in der Religionspädagogik (s. o. Anm. 31), 42.

chen⁴¹; die Konzeptentwicklung basiert zweifelsohne auf einem theoretischen Fundament, d. h. die in den Schritten 1 bis 3 (s. o.) gewonnenen Ergebnisse beeinflussen den gesamten Prozess der Konzeptentwicklung; die mit dem Konzept vorgelegten Handlungsoptionen sind aber nicht rigide oder normativ zu handhaben, sondern als Orientierung zu sehen und in der Praxis zu erproben; gerade vor dem Hintergrund der Interdisziplinarität und der Lebensweltorientierung der Religionspädagogik verstehe ich jede Konzeptentwicklung als einen offenen, d. h. kommunikativen und interaktiven Prozess, der sich im demokratisch-kooperativen Diskurs mit den Beteiligten und Betroffenen (Kolleginnen und Kollegen, Klientel von Schülerinnen und Schülern, Eltern usw.) entfalten kann.

1.1.3 Darstellung des Forschungsprozesses

Die religionspädagogische Forschung ist zwar auch Grundlagenforschung, als ihre ‚Königsdisziplin‘ betrachte ich aber die Konzeptentwicklung für die eigentliche religionspädagogische Praxis auf den diversen Handlungsfeldern (Schule, Kindergarten und Jugendarbeit, Erwachsenenbildung u. a.). Hinter jedem Konzept stehen theoretisches Wissen, Erfahrungen und Ideen; Konzeptentwicklung heißt zunächst Sammeln und Ordnen von normativen und empirischen Daten. Dieser Prozess gelingt nur, wenn man über die Lebenswelt einer Zielgruppe wirklich Bescheid weiß und imstande ist, verlässliche Aussagen über diese ‚Adressaten‘ und deren Probleme zu formulieren. Dazu ist – bei aller Empathie für die Menschen – eine „reflexive Distanz“ gegenüber emotionalen Bindungen unerlässlich.

Die folgende Grafik soll die vier Schritte der religionspädagogischen Forschung gemäß der wissenschaftssystematischen Grundannahme eines Theorie-Praxis-Zirkels anschaulich darstellen:

In der Arbeit wirkt dies linear, aber wie die Pfeile verdeutlichen, greifen die o. a. Bereiche stets ineinander, gehen ineinander über und finden ihre Erweiterung in den je einzelnen Teilbereichen. Grundlage einer jeden Konzeptentwicklung für die (religions-) unterrichtliche Praxis ist eine konkrete Analyse der Bedingungen, der vorzufindenden Situation. Diese Bedingungen sind wesentlicher Bestandteil der weiteren Planung, werden theoretisch reflektiert, so dass eine Begründung für unterrichtliche Entscheidungen und Planungsschritte formuliert werden kann. Diese Begründung findet sich dann in einer Lernzielformulierung für den jeweiligen Unterricht, die Un-

⁴¹ Vgl. ebd., 43.



Abbildung 1: Darstellung des Forschungsprozesses

terrichtsreihe, die Unterrichtsstunde oder das Projekt. Der Prozess der Gestaltung der unterrichtlichen Praxis endet in einer Reflexion der Planung und nachhaltigen Evaluation für eine zukünftige Planung und Umsetzung.

1.2 Problemfokussierung: Religionspädagogik in der Postmoderne – Orientierung und Sichtung des lebensweltlichen Problems

„Unter dem Schlagwort Postmoderne werden seit den 1960er Jahren unterschiedliche Diagnosen der gegenwärtigen Gesellschafts-, Kultur- und Wissensverfassung vorgestellt und verhandelt. [...]. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen eine kritische Distanzierung von jeweils unterschiedlichen Konzepten der Moderne oder Modernität, so daß sich ein breites Spektrum postmoderner Selbstwahrnehmungen eröffnet: Von der Kritik des neuzeitlichen Rationalismus, der mit seinem technisch-herrschaftlichen Denken die ökologische Krise mit heraufbeschworen habe und daher einer Ergänzung in Gestalt eines nach-modernen, natur-mystischen Zeitalters bedürfe, über Postmoderne als einer pluralitätsfreundlichen Möglichkeit der Moderne selbst, die lediglich im Hinblick auf das als – totalitär bewertete – Denken in Einheiten (eine Geschichte, eine Vernunft) kritisch revidiert werden soll, bis hin zu häufig im Feuilleton bemängelten postmodernen Beliebigkeit, die sich als Entsprechung zu einer neuen, unübersichtlich gewordenen Zeit sehen läßt.“⁴²

⁴² Hartmann, Georg. Postmoderne. In: Christoph Auffarth (Hg.), Metzler-Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien, Stuttgart 2005, 48–50, hier 48 f.

Das obige Zitat führt insofern *medias in res*, als hier die mit dem Schlagwort bzw. Sammelbegriff Postmoderne verbundene und zugleich gebündelte Kritik an Sinnsystemen der Moderne prägnant formuliert wird.

Der Begriff Postmoderne hat seit einigen Jahrzehnten in den Diskursen der Geistes-, Sozial-, Human-, Kultur-, Kunst- und Medienwissenschaften Konjunktur, die zwar in der Begriffsgeschichte⁴³ nicht beispiellos, aber in ihrer Dauer und Intensität doch außergewöhnlich ist. Allein die Tatsache, dass die ‚Postmoderne‘ auf den Diskursfeldern derart vieler Wissenschaften eine zentrale, freilich oft kontrovers diskutierte Rolle spielt, kann als ein Beleg für die Bedeutung der mit diesem Begriff bezeichneten Phänomene oder Denkpositionen gelten. Auch wenn die Postmoderne-Debatte bis heute keine abschließende Klarheit über den Begriff Postmoderne erbracht hat, besteht m. E. in den wissenschaftlichen, interdisziplinär geführten Diskursen ein weitgehender Konsens darüber, dass der Sammelbegriff Postmoderne als eine Epochensignatur verstanden werden kann, die – trotz aller Unschärfe im Detail – doch auf Umbruchphänomene und Aporien der europäischen Moderne (seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert) hinweist.

Der Gebrauch des Begriffs der Postmoderne ist dabei durchaus ambivalent. In seiner normativen Verwendung, die insbesondere in philosophischen Diskursen vorzufinden ist, steht dieser für eine Ablösung moderner Rationalität. Aus empirisch-sozialwissenschaftlicher Perspektive dagegen geht es vielmehr um eine Signatur, die geeignet ist, eine Vielzahl unterschiedlicher gesellschaftlicher Prozesse unter einer einheitlichen Überschrift zu vereinen.

Als geistesgeschichtliches Phänomen steht die Postmoderne in einer komplexen Wechselbeziehung mit der Moderne selbst. Einerseits setzt die postmoderne Position die in der Moderne angelegte Kritik dogmatischer Sinnsysteme fort, andererseits wenden sich postmoderne Philosophen (z. B. Lyotard)⁴⁴ gegen einen sich unter Berufung auf unwiderlegbare Vernünftigkeit immunisierenden Rationalismus. Nach Auffassung W. Welschs steht die postmoderne Denkposition, wie sie unter anderem von Lyotard prä-

⁴³ Vgl. *Koselleck, Reinhart*, Vorwort. In: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart 2004, V–VIII, hier V. Nach Koselleck zeichnet sich Begriffsgeschichte dadurch aus, dass sie „die Sach- und Sprachgeschichten zu verknüpfen und beide miteinander zu vermitteln“ versucht. Begriffe lassen sich als „rein sprachliche Faktoren wie auch als Indikatoren sprachlicher und außersprachlicher Ereigniszusammenhänge und ihrer theoretisch oder empirisch erfassbaren Gegenstandsbereiche“ analysieren. Siehe dazu auch die begriffsgeschichtliche Forschungsarbeit von *Ros, Arno*, *Begründung und Begriff. Wandlungen des Verständnisses begrifflicher Argumentationen*, Hamburg 1990, (Band 3: Moderne), 1–22.

⁴⁴ Vgl. *Lyotard, Jean-François*, *Die Moderne redigieren*, Bern 1988.

sentiert wird, für eine Kritik des unkritisch gewordenen Rationalismus und seiner Folgen für Natur und Menschen:

„An der Tagesordnung ist nicht Vernunft, sondern Vernunftskritik. Und diese Kritik ist rigoros und umfassend. Die Vernunft wird repressiver Züge und zerstörerischer Wirkungen bezichtigt. Repressiv sei sie – so heißt es seit langem – gegenüber dem Individuellen; zerstörerisch sei sie – so sagt man heute im Besonderen – gegenüber der Natur. Zudem sei sie eurozentrisch, phallogozentrisch und konstitutiv blind für ihr Anderes. Ihre avancierteste, ja ihre Offenbarungsgestalt sei die Kriegstechnologie – und unsere vernunftsbestimmte Zivilisation führe im Grunde einen alltäglichen Bürgerkrieg gegen die Spezies Mensch.⁴⁵

Selbst wenn man diese dramatisierende Diktion Welschs ablehnt, kommt der postmodernen Analyse der *condition humaine* auf der Sachebene ein hohes Maß an Berechtigung zu.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung⁴⁶ besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass sich vor allem die hochentwickelten kapitalistischen Gesellschaften mit einer Vielzahl von ökonomischen, sozialen und soziokulturellen Wandlungsprozessen konfrontiert sehen. Spätestens seit den 1980er Jahren ist es in der sozialwissenschaftlichen Forschung deshalb zu einem Paradigmenwechsel gekommen. Die Krisen- und Umbruchprozesse in den postmodernen Gesellschaften (vor allem: Westeuropa, Nordamerika, Japan u. a.) sind mit zahlreichen Signaturen gekennzeichnet worden, nämlich: Pluralisierung⁴⁷, Individualisierung⁴⁸, reflexive Modernisierung⁴⁹ und Risikogesellschaft⁵⁰, um nur die wichtigsten Schlagwörter zu nennen.

⁴⁵ Welsch, Wolfgang, Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt am Main 1996, 30.

⁴⁶ Vgl. Beck, Ulrich, Vom Veralten sozialwissenschaftlicher Begriffe. Grundzüge einer Theorie reflexiver Modernisierung. In: Christoph Görg (Hg.), Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie, Darmstadt 1994, 21–43.

⁴⁷ Vgl. Müller, Hans-Peter, Die Pluralisierung sozialer Milieus und Lebensstile. In: Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde, Bonn 2012, 1–2. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/poli-tik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138455/die-pluralisierung-sozialer-milieus-und-lebensstile?p=all>, letzter Zugriff 08.03.2018.

⁴⁸ Vgl. Beck, Ulrich und Beck-Gernsheim, Elisabeth, Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt am Main ⁸2012, 10–41.

⁴⁹ Vgl. Beck, Ulrich, Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven „reflexiver Modernisierung“. In: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main 1996, 289–315; Giddens, Anthony, Risiko, Vertrauen und Reflexivität. In: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main 1996, 316–337; Lash, Scott, Expertenwissen oder Situati-

Mit diesem Begriffsinventar wird der Anspruch erhoben, die sozialen, soziokulturellen und mentalen Umbruchphänomene in postindustriellen Gesellschaften quasi auf einen theoretischen Nenner zu bringen. Obwohl meines Erachtens Sammelbegriffe und übergreifende Epochensignaturen oft Schlagwortcharakter haben und in ihrer Erklärungsreichweite unscharf wirken, sind die genannten Begriffe keine bloßen Modewörter oder beliebigen Konstrukte. In der quantitativen und qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung sind seit ca. drei Jahrzehnten eine Vielzahl von Daten erhoben worden, die tatsächlich auf gravierende Strukturveränderungen innerhalb der Gesellschaft hindeuten.⁵¹

1.2.1 Das Individualisierungstheorem

Die moderne Gesellschaft zeichnet sich, wie Ulrich Beck⁵² und Anthony Giddens ausführen, im Gegensatz zur vormodernen bzw. traditionellen Gesellschaft in erster Linie durch kontinuierliche technologische Innovationen und raschen sozialen Wandel aus, so dass auch das Individuum ständige Neudefinitionen seiner Rolle und seiner Identität vornehmen musste.⁵³

Vor allem der Begriff ‚Individualisierung‘ ist zu einem heuristischen Schlüsselbegriff sozialwissenschaftlicher Gegenwartsdeutung geworden. Obwohl das Individualisierungstheorem in seiner begrifflichen Trennschärfe in der Forschung durchaus umstritten ist,⁵⁴ bringt es doch diverse Phänomene der aktuellen Krisen- und Umbruchprozesse in spätmodernen Gesellschaften zum Ausdruck.

Ohne bereits in die detaillierte Erörterung und Analyse eingehen zu wollen, lässt sich so viel bereits an dieser Stelle sagen: Individualisierung steht makro- und mesosozologisch für die Erosion industriegesellschaftli-

onsdeutung? Kultur und Institutionen im desorganisierten Kapitalismus. In: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main 1996, 338–364.

⁵⁰ Vgl. Beck, Ulrich, Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit (Edition Zweite Moderne), Frankfurt am Main 2007, 55 ff.

⁵¹ Vgl. für die Zielgruppe Jugendliche die Überblicksdarstellung von Andresen, Sabine, Einführung in die Jugendforschung (Grundwissen Erziehungswissenschaft), Darmstadt 2005, passim.

⁵² Vgl. Beck, Ulrich, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main ²⁰2010, 12–21.

⁵³ Vgl. Giddens, Anthony, Tradition in der post-traditionalen Gesellschaft, in: Soziale Welt 44 (1993), 445–485.

⁵⁴ Vgl. Mertens, Gerhard, Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), 23–44.

cher Sozialformen (z. B. Arbeitermilieu) oder für die Auf- und Ablösung traditioneller kollektiver Identitäten (z. B. im katholischen Milieu).⁵⁵ Diese traditionellen Sozialformen und Milieus verliehen den Individuen insofern stabile Orientierungen, als der Einzelne hier in allen relevanten Lebensbereichen bestimmte Muster (Werte, Beruf etc.) vorfinden konnte.

Mikrosoziologisch bezeichnet das Individualisierungstheorem eine Reihe von sozialpsychologischen Umbruchphänomenen, die mit oszillierenden Begriffen wie Pluralität, Heterogenität und Fragmentierung aller Sinnangebote umschrieben werden. Nach Auffassung von Norbert Elias gilt der Spielraum der Selbstgestaltung der persönlichen Verantwortung als „ein gewichtiges Kriterium für das Ausmaß der Individualisierung.“⁵⁶ Im Zeitalter der Postmoderne habe sich, wie Elias es formuliert, die „Balance zwischen Ich und Wir“⁵⁷ zugunsten des Individuums verlagert. Der einzelne Mensch sei nun bei Entscheidungen über die Gestaltung zentraler Lebensbereiche (Partnerschaft, Bildung, Berufe u. a.) sehr viel stärker als noch vor einer Generation auf sich selbst verwiesen. Die Individualisierung führe zu einem impliziten und expliziten „Grundkonflikt des wir-losen Ichs“.⁵⁸

Vieles deutet darauf hin, dass der Individualisierungsschub in der Gesellschaft neue Belastungen und Konflikte für Menschen generiert. Elias verweist zum Beispiel darauf, dass hier Grundbedürfnisse der Individuen zu kurz kommen: „Der Konflikt zwischen dem natürlichen menschlichen Bedürfnis nach einer Gefühlsbejahung der eigenen Person durch andere Menschen [...] und dem eigenen Unvermögen, diesem Verlangen Genüge zu tun“⁵⁹ führt dazu, dass immer mehr Menschen vereinsamen und keine Lösung für ihre Probleme finden. Individualisierung und Pluralisierung sind wie Vorder- und Rückseite der einen Medaille, nur dass der einzelne Mensch in dieser diffusen Gemengelage seine Orientierung finden muss.

⁵⁵ Vgl. *Gabriel, Karl*, Die Erosion der Milieus. Ende der Arbeiterbewegung – Ende jeden politischen Katholizismus'. In: Heiner Ludwig und Wolfgang Schröder (Hg.), Sozial- und Linkskatholizismus. Erinnerungen – Orientierungen – Befreiungen, Frankfurt am Main 1990, 241–260; siehe auch *Müller, Hans-Peter*, Abschied von der Klassengesellschaft. In: Christoph Görg (Hg.), Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie, Darmstadt 1994, 120–140. Als Grundlage seiner Untersuchung dient Müller die Arbeit von *Luhmann, Niklas*, Zum Begriff der sozialen Klasse. In: Niklas Luhmann (Hg.), Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee, Opladen 1985, 119–162.

⁵⁶ *Elias, Norbert*, Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt am Main 1991, 243.

⁵⁷ Ebd., 272.

⁵⁸ Ebd., 272 f.

⁵⁹ Ebd., 268 f.

1.2.2 Religiöse Individualisierung und Pluralisierung

Dies gilt auch für die religiöse Dimension menschlichen Lebens. Lange Zeit galt Säkularisierung als ein Schlüsselbegriff, um die religiöse Entwicklung moderner, westlicher Gesellschaften zu charakterisieren.⁶⁰ Spätestens seit den Forschungsarbeiten von Dilthey, Max Weber und Troeltsch dient der Begriff der Säkularisierung (Säkularismus) „zur Beschreibung genealogischer Zusammenhänge von Phänomenen der europäischen Neuzeit in ihrem Verhältnis zur christlichen Tradition.“⁶¹ Mit diesem Terminus wurden die Phänomene wie „Entkirchlichung, Entchristlichung und Bedeutungsschwund von Religion und Religiosität überhaupt“⁶² beschrieben und erklärt. Die Zahlen der Kirchengaustritte schwanken zwar von Jahr zu Jahr, halten sich aber seit den 1990er Jahren auf einem relativ hohen Niveau.⁶³

Allerdings stellt sich heute die Frage, ob die Komplexität der Transformationsprozesse in der Vielzahl und Widersprüchlichkeit ihrer Erscheinungsformen tatsächlich mit dem kategorialen Begriff theoretisch bestimmt werden kann. Denn im Unterschied zu anderen Teilen der Welt scheint nur

⁶⁰ Die Termini Säkularisierung/Säkularisation und Säkularismus leiten sich von dem lateinischen Lexem *saeculum* für Zeitalter, Zeitgeist, Jahrhundert, Weltlichkeit ab (vgl. *Georges, Karl Ernst, Saeculum*. In: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Aus den Quellen zusammengetragen und mit besonderer Bezugnahme auf Synonymik und Antiquitäten unter Berücksichtigung der besten Hilfsmittel, Darmstadt 1998, 2247–2248). Seit der Französischen Revolution bezeichnet der Begriff Säkularisation ein politisches Programm, das den „Übergang kirchlichen Besitzes bzw. kirchlicher Herrschaftsrechte in weltliche Hände“ (*Ruh, Ulrich, Schulte, Christian und Sebott, Reinhold, Säkularisierung, Säkularisation, Säkularismus*. In: Konrad Baumgartner, Horst Bürkle, Klaus Ganzer, Walter Kasper, Karl Kertelge, Wilhelm Korff und Peter Walter (Hg.), *Lexikon für Theologie und Kirche, Freiburg im Breisgau* ³2009, 1467–1473, hier 1467) forderte. Um 1900 wurde diese politisch-staatsrechtliche Bedeutung der Termini erheblich erweitert, d. h. vor allem die Begriffe Säkularisierung und Säkularismus werden nun auch „auf geistig kulturelle und religiöse Entwicklungen vor allem in Bezug auf das Christentum angewandt“ (ebd.). Beide Begriffe werden im 20. Jahrhundert als „Kurzformel für die veränderte Rolle des christlichen Glaubens in der Moderne“ (ebd.) gebraucht.

⁶¹ *Zabel, Herman, Säkularisation, Säkularisierung*. In: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart 2004, 789–829, hier 789. Vgl. dazu auch *Lübbe, Hermann, Säkularisierung. Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs, Freiburg im Breisgau* ²1975, 20 f. Aus religionspädagogischer Perspektive deutet *Frisch, Hermann-Josef, Pluralismus und Individualisierung*. In: Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller und Karl Ernst Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München* ²2006, 269–291, diese Entwicklung.

⁶² *Ebertz, Michael N., Religion, Christentum und Kirche in den pluralen Gesellschaften Europas*. In: Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen, Darmstadt* 2005, 41–56, hier 41.

⁶³ Vgl. *Prokopf, Andreas, Neue Schläuche, alt gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?* In: Burkhard Porzelt und Ralph Güth (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster* 2000, 167–178.

Europa „der einzig wirkliche säkulare Kontinent“⁶⁴ zu sein. Mit Blick auf große Teile der islamischen Welt, Nord- und Südamerikas, Afrikas und Asiens lässt sich nicht von einem Prozess der Säkularisierung sprechen.

Und selbst für die deutsche Gesellschaft stellt sich die Frage, ob sie sich nicht eher in einem Prozess der Pluralisierung von Lebensentwürfen, Werten und auch religiösen Überzeugungen befindet. Es scheint vielmehr so zu sein, dass Religionsgemeinschaften ihre Weltdeutungen und Ansprüche weiterhin vertreten, diese jedoch erstens begründen müssen und diese zweitens auch im Falle ihrer Begründung nicht unumstritten bleiben:

„Die christliche Religion befindet sich daher in einem Wettstreit mit anderen Religionen und Weltanschauungen um die angemessene Deutung von empirischer Wirklichkeit, aber auch um Einfluss auf gesellschaftliche und kulturelle Prozesse. Für die individuelle Religionsausübung und die institutionelle Verankerung religiöser Bildung an der Schule sind die Veränderungen von großer Bedeutung, weil durch sie Lebensformen und Rahmenbedingungen für den Unterricht beeinflusst werden.“⁶⁵

Auf individueller Ebene hat dies zur Folge, dass immer weniger Menschen bereit sind, „ein geschlossenes System religiöser Wahrheiten und Praktiken in ungebrochener Kontinuität (Orthodoxie) oder erneuter Hinwendung (Neo-Orthodoxie) vollständig zu übernehmen.“⁶⁶ Es scheint so zu sein, dass immer mehr Menschen im Zuge der übergreifenden soziokulturellen Entwicklungen „Formen privatisierter Religiosität“⁶⁷ präferieren und deshalb „bestimmte Inhalte und Vollzüge des christlichen Glaubens“⁶⁸ akzeptieren, andere aber entweder ignorieren oder ausdrücklich verneinen. Individuen verhandeln ihre Religiosität im Angesicht unterschiedlicher Religionen, Konfessionen und Traditionen, so dass die persönlichen Glaubenshaltungen sich erheblich von der tradierten Orthopraxis unterscheiden können:

⁶⁴ *Martin, David*, Europa und Amerika. Säkularisierung oder Vervielfältigung der Christenheit – zwei Ausnahmen und keine Regel. In: Otto Kallscheuer (Hg.), *Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus*, Frankfurt am Main 1996, 161–180, hier 170.

⁶⁵ *Heil, Stefan* und *Ziebertz, Hans-Georg*, Pluralität und Pluralismus. In: Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller und Karl Ernst Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München ²2006, 270–274, hier 271.

⁶⁶ *Porzelt, Burkhard*, Individualisierte Religiosität. In: Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller und Karl Ernst Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München ²2006, 275–279, hier 277.

⁶⁷ Ebd., 278.

⁶⁸ Ebd.

„Eine quasi >monastische< Lebensgestaltung, die sich in einem weitgehend abgegrenzten religiösen Milieu ereignet, ist heute die Ausnahme. Menschen sind von pluralen Sinnsystemen umgeben, in denen eine plurale Identität mit verschiedenen, teils differierenden Teil-Identitäten fast der Normalfall ist.“⁶⁹

Allzu schnell wird diesbezüglich kritisiert, ob diese Phänomene privatisierter Religiosität eine Gefährdung des christlichen Glaubens, der sich immer in den verlässlichen Strukturen der *ecclesia visibilis* entfaltet hat, bedeuten können. Diese Aushandlungsprozesse zwischen verschiedensten Aspekten von Religiosität und Identität sollten allerdings nicht vorschnell als defizitär betrachtet werden, auch wenn sie notwendigerweise eine synkretistische Gestalt annehmen. Das Nebeneinander unterschiedlicher religiöser Codes verlangt von den Individuen vielmehr einen kreativen Umgang mit ihrer komplexen religiösen Umwelt.

„Um handlungsfähig zu sein, müssen Menschen unterschiedliche gruppenpezifische Sprachspiele, Einstellungen und Verhaltensformen koordinieren. [...] Das religiöse Sprachspiel ist nicht mehr ohne weiteres ein Metasystem („Baldachin“), das alle anderen überwölbt. Die Frage ist, ob und wie religiöses Lernen eine integrierende oder wenigstens stimulierende Funktion übernehmen kann.“⁷⁰

Im Religionsunterricht wird man in jedem Fall diese Erscheinungen der Individualisierung und Pluralisierung von Gesellschaft und Kirche thematisieren müssen. Die Verbindlichkeit der christlichen Botschaft und der kirchlichen Gemeinschaftsformen kann nicht verordnet, wohl aber in ihrem Verheißungscharakter entdeckt werden. Verbindlichkeit heißt nicht Uniformität, sondern gemeinsame Sinnsuche und Orientierung.

Denn auch für Jugendliche gilt, dass ihre religiösen Einstellungen oder Bindungen (z. B. Glaube an Gott) nach den Maßstäben kirchlicher Tradition oft unspezifisch oder ‚un-dogmatisch‘ sind. Gleichwohl machen zahlreiche empirische Untersuchungen deutlich, dass junge Menschen in ihrer Mehrheit religiös orientiert, an Glaubensfragen interessiert und gegenüber christlichen Werten (z. B. Nächstenliebe) positiv eingestellt sind.⁷¹ Atheistische Haltungen finden sich bei jungen Menschen relativ selten.

Die Religiosität junger Menschen kann als eine Sinnsuche beschrieben werden, deren Ziel offen ist. Die Bevorzugung alternativer Glaubensprak-

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Vgl. *Andresen*, Einführung in die Jugendforschung (s. o. Anm. 51), 94 ff.

tiken (z.B. Spiritualität) deutet vermutlich darauf hin, dass es tatsächlich einen Trend zur Entkirchlichung bzw. zur Entfernung von traditionellen Angeboten der Volkskirchen gibt. Allerdings zeigen die Befunde fast aller Erhebungen unter Jugendlichen, dass man nicht von einer Entchristlichung oder einem Bedeutungsschwund von Religion bzw. Religiosität bei jungen Menschen sprechen kann. Jugendliche grenzen sich zwar auch in ihrer Religiosität von Erwachsenen, ihren Eltern, Lehrern und anderen ‚Autoritäten‘ ab, aber die Bedeutung religiöser Sinnangebote ist in dieser Zielgruppe vergleichsweise hoch zu veranschlagen. Gerade in der Adoleszenz, einer auf besondere Weise sensiblen und konfliktreichen Phase der Identitätsentwicklung und -stabilisierung, suchen und benötigen junge Menschen emotionale, soziale und ideelle „Sicherheitsnetze“⁷², durch die das Selbstwertgefühl gestärkt, Zugehörigkeit erfahrbar und Orientierung gestiftet werden.

In der Gesamtheit ihrer Ausdrucksformen zeichnet sich die Religiosität junger Menschen durch ein hohes Maß an Individualität, Offenheit und Kreativität aus. Gleichzeitig sind diese Formen jugendlicher Religiosität aber auch instabil und anfällig für bedenkliche ‚Heilsbotschaften‘ (Sekten usw.). Der Begriff Säkularisierung eignet sich kaum zur Kennzeichnung der religiösen Situation in postmodernen Gesellschaften.⁷³ Individualisierung und Pluralisierung bringen hingegen diese Transformationsprozesse und Umbruchphänomene in Gesellschaft und Kirche auf den begrifflichen Nenner.

Die Orientierung des Religionsunterrichts an einem Grundgedanken und Leitbegriff wie Beziehung nimmt diese aktuellen Umbruchkrisen ernst und tritt in eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Aporien der Gegenwart ein:

„Individualisierte Religiosität zeigt sich in einer widersprüchlichen Vielfalt konkreter Spielarten, bis hin zur Selbstauflösung des erkennbar Religiösen. Den Subjekten religiöser Lehr- und Lernprozesse ein vorgeprägtes Muster von Religiosität zu unterstellen, würde dieser Unterschiedlichkeit kaum

⁷² King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adosleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften (Adoleszenzforschung 1), Wiesbaden ²2013, 119.

⁷³ Vgl. dazu die vorsichtige Bewertung bei Pollack, Detlef, Individualisierung statt Säkularisierung? Zur Diskussion eines neuen Paradigmas in der Religionssoziologie. In: Karl Gabriel (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, Gütersloh 1996, 57–85; ebenfalls Ebertz, Michael N., Kirche und Öffentlichkeit. Chancen und Grenzen. In: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Erosion des christlichen Glaubens? Umfragen, Hintergründe und Stellungnahmen zum „Kulturverlust des Religiösen“, Münster 2004, 15–27; Ebertz, Religion, Christentum und Kirche in den pluralen Gesellschaften Europas (s. o. Anm. 62).

gerecht. Stimmiger erscheint es auf vorschnelle religiöse Zuschreibungen verzichtend den ‚Lebensglauben‘ der Betroffenen in Zentrum religionspädagogischer Aufmerksamkeit zu rücken.⁷⁴

Die Leitvorstellung Beziehung ist eine heuristische Kategorie, um mögliche religionspädagogische Antworten auf die postmodernen, pluralen Umbrucherfahrungen zu entdecken und im Religionsunterricht diskursiv, kommunikativ und kreativ zu bearbeiten.

1.2.3 Die Postmoderne als Chance

Diese Dimension einer wachsenden Sinndiffusion stellt eine enorme Herausforderung für die Theologie und die Religionspädagogik dar. Der Begriff ‚Postmoderne‘ ist zur sozialwissenschaftlichen Signatur dieser umfassenden Veränderungsprozesse geworden. Dabei müssen diese nicht, wie häufig geschehen, nur als Problem wahrgenommen werden. Aus Sicht der eingangs ebenfalls erwähnten, postmodernen Philosophie können diese sogar als folgerichtige Emanzipationsbewegungen von nicht mehr zu rechtfertigenden modernen Vorstellungen verstanden werden.

Zentraler Angriffspunkt der postmodernen Kritik an der modernen Gesellschaft und Kultur ist deren Vertrauen auf den allgemeinen Fortschritt, auf universalistische Weltmodelle und Theorieentwürfe.⁷⁵ Die Prinzipien dieser Modernisierungsprozesse sind in den letzten Jahrzehnten (etwa seit den 1960er Jahren) in ihrer radikalen Konsequenz und Ambivalenz zum Tragen gekommen. Die Postmoderne beginnt da, wo die „kulturelle Moderne (...) ihre eigenen Aporien“⁷⁶ aus sich hervorbringt. Das, was im Verlauf der Moderne als Herausforderung, Aufgabe und Ziel galt, ist entweder als Illusion erkannt worden oder zum Stereotyp verkümmert.

In der Moderne wurden politisch-soziale Großprojekte (Emanzipation, Mobilität, soziale Sicherheit und Gerechtigkeit usw.) in Angriff genommen und zum Teil auch erfolgreich realisiert. Diese Errungenschaften der Moderne bilden das gleichsam selbstverständlich gewordene Fundament der sozialen Interaktion und Kommunikation in allen fortschrittlichen und demokratischen Gesellschaften. In der Postmoderne tritt nun aber die

⁷⁴ Porzelt, Individualisierte Religiosität (s. o. Anm. 66), 278.

⁷⁵ Vgl. insgesamt dazu bei Giddens, Anthony, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 1991; Harvey, David, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Cambridge 1993.

⁷⁶ Habermas, Jürgen, *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt* (1980). In: *Kleine politische Schriften*, Frankfurt am Main 1981, 444–464, hier 452.

Ambivalenz dieser Fortschritte zu Tage: die Menschen werden aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft – Klasse, Schicht, Familie, Geschlechterrollen – freigesetzt und zunehmend auf sich selbst, auf individualisierte Existenzformen verwiesen.⁷⁷

Das moderne Streben nach Universalität, Rationalität und Weltbeherrschung hat bildlich einen ‚Salto Mortale‘ vollzogen und wendet sich nun gegen das ‚Projekt der Moderne‘⁷⁸ selbst. Lyotard räumt ein, dass die Moderne und die unzähligen Modernisierungsprozesse einen enormen individuellen Freiheitsgewinn mit sich gebracht haben. Diese Ausweitung von Wahlmöglichkeiten ist aber um den Preis der Auflösung von Sinnsystemen und kollektiven Identitäten erfolgt. Auf den Sachverhalt der Postmoderne übertragen, bedeutet das: Die subjektive Verwirklichung von Individualität ist nicht nur eine Chance privater Lebensgestaltung, sondern eine gesellschaftlich bedingte Notwendigkeit (in postmodernen Gesellschaften). Für Lyotard ist die *condition postmoderne* ein geistiges Klima, das dem Einzelnen eine Vielzahl von möglichen Perspektiven für die Orientierung seines Handelns eröffnet. Es entsteht für das Individuum eine neue Vielfalt (bei Habermas als „Unübersichtlichkeit“ negativ konnotiert), eine subjektive Multiperspektivität „als Reaktion auf den Zusammenbruch der großen rationalistischen Philosophien der Geschichte und angesichts einer Vertrauenskrise gegenüber Technik und Wissenschaft.“⁷⁹

Einigkeit besteht im aktuellen Diskurs über die Postmoderne lediglich darüber, dass die modernen westlichen Gesellschaften seit den 1960er Jahren einen Umbruchprozess erfahren, dessen Auswirkungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abzusehen sind. Vor diesem Hintergrund einer ‚Vertrauens- oder Umbruchkrise der Moderne‘ verwundert es nicht, „in vielen postmodernen Konzepten (...) die Idee des permanent weg-schitternden Sinnes zu entdecken.“⁸⁰

⁷⁷ Vgl. Giddens, *The Consequences of Modernity* (s. o. Anm. 75), 113: „Trust in abstract systems is the condition of time-space distanciation and of the large areas of security in day-to-day life which modern institutions offer as compared to the traditional world. The routines which are integrated with abstract systems are central to ontological security in conditions of modernity.“

⁷⁸ Vgl. Habermas, *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt* (1980) (s. o. Anm. 76), 452 f. Habermas wendet sich gegen einen von ihm diagnostizierten ‚Irrationalismus‘ der sogenannten Postmoderne.

⁷⁹ Eco, *Umberto*, *Über Spiegel und andere Phänomene*, München 72002, 9.

⁸⁰ Ebd., 18.

1.3 Untersuchungsgegenstand: Grundannahmen, Problemfokussierung, Forschungsschwerpunkte und Zielsetzung

1.3.1 Grundannahmen: Postmoderne Herausforderungen

„Pluralität ist der Schlüsselbegriff der Postmoderne. Sämtliche als postmodern bekannt gewordenen Topoi – Ende der Meta-Erzählungen, Dispersion des Subjekts, Dezentrierung des Sinns, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Unsynthetisierbarkeit der vielfältigen Lebensformen und Rationalitätsmuster – werden im Licht der Pluralität verständlich. Pluralität bildet auch die Leitlinie aller fälligen Transformationen überkommener Vorstellungen und Konzepte. Diese postmoderne Pluralität ist jedoch nicht mit der geläufigen und gefälligen Oberflächen-Buntheit gleichzusetzen. Sie geht tiefer und greift in Basisdefinitionen ein. Sie ist anspruchsvoller und härter als der gängige ‚Pluralismus‘.“⁸¹

Auch wenn die Postmoderne-Debatte bis heute keine abschließende Klarheit über den Begriff ‚Postmoderne‘ gebracht hat, besteht in den wissenschaftlichen, interdisziplinär geführten Diskursen doch ein weitgehender Konsens darüber, dass die Epochensignatur ‚Postmoderne‘ auf Krisenphänomene und Aporien der Moderne hinweist. Die Postmoderne als ein soziokulturelles und sozialpsychologisches Phänomen kann durchaus als Fortsetzung und Radikalisierung der in der Moderne bereits angelegten Erkenntniskepsis und Repräsentationskrise gelten. Der Bruch mit dem einseitigen Rationalitätstopos und der Fortschrittsgläubigkeit der Moderne und ihrer „Projekte“ kennzeichnet postmoderne Denkpositionen.

Als philosophischer und ästhetischer Diskurs lehnt das postmoderne Denken nach Auffassung Lyotards die weder eingelösten noch einlösbaren Totalentwürfe von rationaler Ordnung und Beherrschung der Welt ab. Nach Lyotard wird die Moderne seit der Aufklärung durch Rahmen – bzw. Metaerzählungen bestimmt und ideologisch angeleitet. Diese, in den bürgerlichen Gesellschaften des 18. Jahrhunderts entwickelten ‚großen‘ Erzählungen von der Emanzipation der Menschheit, der Teleologie des Geistes, der Kausalität von Geschichte und Natur u. v. a. m. sind im 20. Jahrhundert endgültig hinfällig geworden. Der Mensch als denkendes und schaffendes Subjekt ist weder Zentrum der Welt noch Herr der Geschichte.⁸² Allein die

⁸¹ Welsch, Wolfgang, Unsere postmoderne Moderne, Berlin ⁷2008, XVII.

⁸² Vgl. dazu die Ausführungen zum Historismus bei Lyotard, Jean-François, Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien ⁷2012, 87–98. Lyotard beschreibt diesen als eine von drei Meta-Erzählungen der Moderne, der man heute „keinen Glauben mehr schenkt“ (ebd., 14).

bruta facta (Weltkriege, Holocaust, Genozide, Hiroshima usw.) des 20. Jahrhunderts markieren das Ende eines naiven Fortschrittsoptimismus:

„Meine Annahme besteht [...] darin, dass das Projekt der Moderne (die Verwirklichung der Universalität) nicht aufgegeben, vergessen, sondern zerstört, liquidiert) worden ist. Es gibt mehrere Modi der Zerstörung, mehrere Namen, die sie symbolisieren. (Auschwitz) kann als ein paradigmatischer Name für die tragische (Unvollendetheit) der Moderne genommen werden. [...] Wie können die großen Legitimationserzählungen vor diesem Hintergrund noch glaubwürdig erscheinen?“⁸³

Für Lyotard zeichnet sich postmodernes Denken durch einen Verzicht, ob erzwungen oder nicht, auf dogmatischen Objektivismus aus. Dieses Zerbrechen der modernen Wissenssysteme und Preisgabe des Fortschritts Glaubens werden aber nicht pessimistisch bewertet, sondern als Befreiung von Totalitarismen in Weltanschauung, Religion, Politik und auch Kunst gedeutet. Gleichwohl bedeutet die *condition postmoderne* auch Verlust von Sicherheit.

Die modernen Gesellschaften, deren Grundzüge sich nach der Aufklärung im 18. Jahrhundert formieren und im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert mehr und mehr durchsetzen, zeichnen sich durch „funktionale Differenzierung, (...) gesellschaftliche Komplexität und damit auch die Komplexität biographischer Entscheidungen“ aus; eine Folge dieser wachsenden Differenzierung besteht darin, dass „die religiöse Weltdeutung entscheidend relativiert“ worden ist, „wodurch den Gesellschaftsmitgliedern als Personen weit höhere Ambitionen biographischer Selbststeuerung gleichsam auferlegt worden sind.“⁸⁴ Die „Entscheidungskomplexität“ hat im Laufe der letzten Jahrzehnte zu tiefgreifenden Veränderungen und Krisen (aus der Perspektive der Individuen!) geführt. Vorgegebene biographische Muster, die ja die Lebensplanung bestimmt und abgesichert haben, sind brüchig geworden. Die „Anzahl und Verschiedenartigkeit sowie Wählbarkeit und Austauschbarkeit der Rollen, die eine Person innehat“⁸⁵, haben zugenommen. Dem Individuum sind durch das „Auseinanderdriften teilsystemischer Handlungsorientierungen“ (Berufswahl, Wertebildung, Gestaltung der Lebenswelt usw.) eigenverantwortliche Entscheidungen auferlegt worden. Grundsätzlich wird man davon ausgehen müssen, dass in vielen

⁸³ Lyotard, Jean-François, Randbemerkungen zu den Erzählungen. In: Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985, Wien 1987, 32–37, hier 33.

⁸⁴ Alle Zitate bei Schimank, Uwe, Flipperspielen und Lebenskunst. In: Herbert Willems und Alois Hahn (Hg.), Identität und Moderne, Frankfurt am Main 1999, 250–272, hier 251.

⁸⁵ Ebd.

Lebensbereichen das Individualisierungspostulat die Vorherrschaft ergriffen hat. Es gibt nur noch wenige „Weichenstellungen“⁸⁶ für den Lebensweg. Die Ambiguität dieser spät- oder postmodernen Individualisierung ist unübersehbar. Viele Anzeichen deuten darauf hin, dass „sich für die biographische Selbststeuerung des modernen Menschen eine gegenüber der immer schon gegebenen *conditio humana* deutlich gesteigerte Identitätsgefährdung“⁸⁷ ergeben hat.

Traditionelle, als göttlich, ständisch oder natürlich gedeutete „Lebenslaufnormierungen“⁸⁸ gehören in postmodernen Gesellschaften *de facto* der Vergangenheit an. Die Relativierung von normativen Vorgaben führt dazu, dass „wesentliche Ausgangs- und Zielpunkte gelingender Identitätsarbeit (insbesondere der Zielgruppe junger Menschen) sich verflüssigt haben und in ihrer personalen Konstruktion eine Art Vorläufigkeit und Brüchigkeit widerspiegeln. Die Diskussionen über die Postmoderne haben einen Ertrag erbracht: „Im Zentrum stehen Individualisierungs- und Subjektivierungsmomente sowie deren soziale Möglichkeits-, Erzeugungs- und Stabilisierungsbedingungen.“⁸⁹

Das Ende der großen Erzählungen der Moderne führt zu Paralogien und zu Sprachspielen im unendlichen Widerstreit der Diskursarten. Indem postmodernes Denken von der Unhaltbarkeit der in den ‚großen Erzählungen‘ vorausgesetzten Rationalität von Mensch und Geschichte ausgeht, plädiert es für das Disparate, Kontingente und Fragmentierte.

„Das postmoderne Wissen ist nicht allein das Instrument der Mächte. Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen. Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie der Erfinder.“⁹⁰

⁸⁶ Ebd., 257.

⁸⁷ Ebd., 258.

⁸⁸ Willems, Herbert und Hahn, Alois, Modernisierung, soziale Differenzierung und Identitätsbildung. In: Herbert Willems und Alois Hahn (Hg.), *Identität und Moderne*, Frankfurt am Main 1999, 9–29, hier 18.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Lyotard, *Das postmoderne Wissen* (s. o. Anm. 82), 16.