

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *engagement 25* (2007), *Zeitschrift für Erziehung und Schule*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Auf der Suche nach der eigenen Religion. Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft in: *engagement 25* (2007), (*Zeitschrift für Erziehung und Schule*), pp. 279–286

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *engagement 25* (2007), *Zeitschrift für Erziehung und Schule* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Auf der Suche nach der eigenen Religion. Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft in: *engagement 25* (2007), *Zeitschrift für Erziehung und Schule*, S. 279–286

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Auf der Suche nach der eigenen Religion. Religiöse Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft

Clauß Peter Sajak

Abstract

Kinder, Jugendliche und Erwachsene gewinnen ihre Anregungen für die Entwicklung religiöser Identität heute vor allem aus einer durch die Globalisierung massiv ökonomisierten und deshalb medialisierten Welt. Die Ergebnisse empirischer Jugendforschung zeigen deutlich, wie sehr die Entwicklung einer postkonventionellen Religion, in der diffuse Restformen von Religiosität mit esoterischen Glaubensformen synthetisiert werden, zum Normalfall in unserer Gesellschaft geworden ist. Ist es dann überhaupt noch sinnvoll, religiöse Bildungsangebote konfessioneller Natur, sei es durch einen entsprechend organisierten Religionsunterricht oder aber mit einer katholischen Schule in kirchlicher Trägerschaft, vorzuhalten? Welchen Beitrag können konfessionelle Schulen heute zur religiösen Identitätsbildung junger Menschen leisten?

„Ich habe zeitlebens die Religion gesucht, die mir zukäme...“ – Als der Schriftsteller Hermann Hesse (1877-1962) in der Rückschau seinen Lebensweg als eine große und lebenslange Suche nach der ihm zukommenden Religion beschrieb, setzte jener politische wie gesellschaftliche Wandel der westlichen Welt gerade erst ein, den man später in der philosophischen Reflexion als Anbruch der Postmoderne bezeichnen sollte. Folglich ist Hermann Hesse in seiner synkretistischen Sinnsuche sicher keine exemplarische Gestalt seiner Epoche, wohl aber der Vorreiter einer nun heranwachsenden Generationen, für welche die postkonventionelle Konstruktion der eigenen Religion im Kontext von Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung zur zeit- und epochetypischen Aufgabe geworden ist. Hermann Hesse schrieb damals weiter: „... denn obwohl ich in einem Hause von echter Frömmigkeit aufgewachsen bin, konnte ich doch den Gott und den Glauben, der mir dort angeboten wurde, nicht annehmen. [...] Mein Weg war es, zuerst ganz individuell suchen zu müssen, das heißt vor allem mich selber suchen und mich, soweit mir das gegeben war, zur Persönlichkeit bilden zu müssen. [...] Später habe ich manche Jahre die indischen Gottvorstellungen besonders geliebt, dann allmählich die Klassiker der Chinesen kennen gelernt, und ich war schon lange nicht mehr jung, als ich allmählich begann, mich wieder mit dem Glauben vertrauter zu machen, in dem man mich erzogen hatte. Dabei hat das klassische katholische Christentum eine Rolle gespielt, aber ich fand mich getrieben, auch die protestantischen Formen des Christentums neu kennen zu lernen, und manches Gute und Fördernde ist mir dann aus der jüdischen Literatur zugekommen [...].“ (Hesse 1974, 137-138). Voraussetzung für diese Sinn- und Glaubenssuche waren bei Hesse noch ein gründliches Studium von kultur- und religionsgeschichtlicher Darstellungen sowie die intensive Auseinandersetzung mit den religiösen Quellentexten. Heutige Jugendliche und Erwachsene gewinnen ihre Anregungen für die Konstruktion und Entwicklung religiöser Identität vor allem aus einer durch die Globalisierung massiv ökonomisierten und deshalb medialisierten Welt, über deren Zeugen- und Überlieferungsqualität sich trefflich streiten lässt. Nichtsdestotrotz – oder vielleicht gerade deshalb – scheinen diese vielfältigen Impulse heutige Menschen zu einer ähnlichen „Suche nach der eigenen Religion“ anzuregen, der man mit dem Etikett „Esoterik“ oder dem Vorwurf des oberflächlichen Synkretismus nur schwerlich gerecht wird. Die empirische Jugendforschung zeigt deutlich, wie sehr die Entwicklung einer postkonventionellen Religion zum Normalfall in unserer Gesellschaft geworden ist. So konstatiert Thomas Gensicke in der jüngsten Shell-Studie zwar eine weit verbreitete Religiosität unter den befragten Jugendlichen, muss aber zugleich einräumen, „dass weiter-

gehende Formen von Religiosität, wie sie den großen Religionen zuzuordnen sind, von Jugendlichen deutlich weniger bekannt werden“ (Jugend 2006, 206). Vielmehr würden die Jugendlichen heute vor allem diffuse „Vor- oder auch Restformen von Religiosität“ (ebd.) vertreten, die sich dann auch in beliebiger Weise mit parareligiösen Glaubensformen wie Geister- oder Sternenglaube verbinden ließen. Und in der unter Leitung von Hans-Georg Ziebertz erstellten Jugendstudie „Religiöse Signaturen heute“ unterscheiden die Autoren zwischen fünf Typen religiöser Orientierung, von denen lediglich einer als traditionell „kirchlich religiös“ bezeichnet werden kann. Diesem gehören nur noch 16,7 % aller befragten Jugendlichen an, während auf die „christlich-autonomen“, die „konventionell-religiösen“ und die „autonom-religiösen“ Jugendlichen, die alle an religiöser Autonomie und Selbstbestimmung orientiert sind, die große Mehrheit von 68 % der Befragten entfällt (vgl. Ziebertz et al. 2003, 394).

Wenn dem nun so ist, ist es dann überhaupt noch sinnvoll, religiöse Bildungsangebote konfessioneller Natur, sei es ein entsprechend organisierter Religionsunterricht oder aber eine Schule in kirchlicher Trägerschaft, vorzuhalten? Oder machen diese Angebote eigentlich nur noch für die „happy few“ der kirchlich-orientierten Jugendlichen Sinn? Welchen Beitrag leisten konfessionelle Schulen tatsächlich zur religiösen Identitätsbildung junger Menschen heute? – Im folgenden Beitrag soll diesen Fragen nachgegangen werden: Dabei gilt es zuerst einmal, durch eine Sichtung des aktuellen Diskurses um die religiöse Identität die Begriffe und Anschauungsformen der Identitätsforschung zu ordnen (1.). Danach soll im Rahmen der entwicklungspsychologischen Kategorien die religiöse Identitätsbildung als biographischer Prozess und als lebenslange Aufgabe beschrieben werden (2.). Diese Aufgabe ist nicht zu bewältigen ohne eine intensive Identitätsarbeit, zu der die konfessionellen Bildungsangebote als Reservoirs kultureller Stories und Praxen einen wichtigen und entscheidenden Beitrag leisten können. Mit dieser Aufgabenzuweisung soll die Rolle und Funktion katholischer Schulen in einer religiös pluralen Gesellschaft beschrieben werden (3.)

Identitätsbildung: Produkt oder Selbstverortung?

Metaphern aus dem Bereich der Textilien sind zurzeit en vogue, wenn es um die Beschreibung und modellhafte Anschauung jener eigentlich hermetischen Vorgänge und Prozesse geht, mit der sich die Identitätsforschung beschäftigt. So ist der von Heiner Keupp (1989) geprägte Begriff des „Crazy Quilt“ bereits zum geflügelten Wort geworden, während der Begriff der „Textur-Bildung“, den Beate-Irene Hämel (2007) aus dem literaturwissenschaftlichen Diskurs in die Religionspädagogik übertragen hat, den Anfang einer noch zu führenden Debatte um religiöse Identitätsbildung und ihre religionsdidaktischen Konsequenzen bilden könnte. Beide Metaphern, *Quilt* wie *Textur*, markieren einen Paradigmenwechsel in der Identitätsforschung, indem sie die Vielschichtigkeit, die Mehrdimensionalität und die Vergänglichkeit von personaler Identität sowie die Komplexität und Kontingenz ihres Entstehens anklingen lassen. All diese Eigenschaften stehen im Kontrast zu den Charakteristika von Identitätskonzepten der klassischen Moderne, die – exemplarisch bei Erik H. Erikson (1973) und Jürgen Habermas (1976) – die Identitätsbildung als einen kontinuierlichen und linearen Prozess menschlicher Persönlichkeitsentwicklung verstehen. So definiert Erikson in seinem zum Klassiker avancierte Werk *Identität und Lebenszyklus* eine solche Identität als das im Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation entstandene subjektive Empfinden der eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum braucht, „um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“ (Erikson 1973, 123). Da in diesem Konzept der Phase der Adoleszenz mit dem Konflikt zwischen Identität und Identitätsdiffusion eine Schlüsselstellung zukommt, hat sich im Zusammenhang mit Eriksons Ansatz die Vorstellung einer abgeschlossenen, zumindest aber in Grundzügen konstruierten Identität am Ende des Jugendalters durchgesetzt. Gerade dies wird aber in jüngeren Konzepten, die Identität eben

nicht mehr als ein solches Produkt kontinuierlicher Entwicklung, sondern als eine in der Interaktion situativ gestaltete Selbstverortung verstehen, entsprechend kritisiert (vgl. Keupp 1997).

Stattdessen postuliert Keupp, dass Menschen in der neuen Zeit der unüberschaubaren Postmoderne „sich aus vorhandenen Lebensstilen und Sinnelementen ihre eigenen kleinen Sinnkonstruktionen [...] basteln“ (Keupp 1989, 63). Deshalb lässt sich sagen „dass Identitätsbildung unter den Bedingungen der Gegenwart etwas von diesem ‚Crazy Quilt‘ hat. Zu betrauern ist deshalb auch nicht der Verlust von Identität schlechthin, sondern allenfalls jener Typus, der sich entsprechend dem klassischen Quilt über seine Geordnetheit und Voraussehbarkeit definiert. Wir haben es nicht mit ‚Zerfall‘ oder ‚Verlust der Mitte‘ zu tun, sondern eher mit einem Zugewinn kreativer Lebensmöglichkeiten, denn eine innere Kohärenz ist der Patchworkidentität keineswegs abhanden gekommen“ (ebd., 63f.). Beate-Irene Hämel fasst dies in ihrer ausführlichen Darstellung des aktuellen Identitätsdiskurses unter den Begriff der ‚Selbst-Textur-Bildung‘: „Die Rede von der Identität als Projekt hat weiter ihre Berechtigung, nämlich als ein Selbstverhältnis, das als ein hermeneutischer Akt situativ in einem bestimmten Kontext – bzw. in einer *Kontextur* [...] – hergestellt wird und aus dem Interesse sich selbst zu verstehen und sich anderen verstehbar zu machen, gebunden ist. Weder *hat* jemand dieses Selbstverhältnis, noch kann jemand es in Gänze erreichen, vielmehr wird immer nur ein Teil davon repräsentiert“ (Hämel 2007, 132). Und Ulrich Riegel resumiert die aktuelle Diskussion um den Identitätsbegriff: „In der Summe legt der Diskurs der Identität eine Vorstellung nahe, die sich aus der interaktiven und narrativen Selbstverortung des Individuums erschließt“ (Riegel 2005, 83). Denn: „Jede Handlung und jede Äußerung ist ein potentieller Kandidat für die Identitätskonstruktion, denn Sie lassen sich daraufhin hinterfragen, inwieweit sie ins bisherige Selbstbild bzw. ins Bild des Interaktionspartners passt“ (ebd.). Zum anderen gilt: „Kohärenz und Kontinuität ergeben sich in Interaktionen jedoch nicht notwendig aus dem Handeln selbst heraus, denn jede Aktion ist polyvalent und bedarf der stimmigen Integration in die individuelle Lebensgeschichte“ (ebd.). Damit erweist sich die Identitätskonstruktion eben als *narrative Selbstverortung*.

Welche Konsequenzen haben diese neueren Modelle der Identitätsbildung für die Frage nach der Entwicklung religiöser Identität, die ja einen konstitutiven Bestimmungsgrund von individueller Identität darstellt (vgl. Schweitzer 2002b)? Hämel greift in ihrem Entwurf die Stoff-Metapher der „Textur“ auf, wenn sie für die religiöse Erziehung folgert: „Jugendliche Selbstbildung muss daher heute in besonderem Maß darauf zielen, zum Subjekt zu werden, das seine Realität produktiv (v)erarbeitet und seinen *Erzählfaden* spinnen kann. Religiöse wie spirituelle Selbstkonstruktion [...] verläuft verschieden, im Rückgriff auf Angebote, die hierorts vorrangig die christliche Religion bereitstellt, auf konservative, egotaktische Werte ebenso wie in der religionsförmigen Ästhetisierung des Alltags“ (Hämel 2007, 157). Und nach Riegel lässt sich die Vorstellung einer Identität als interaktive und narrative Selbstverortung „problemlos auf das Konstrukt einer religiösen Identität übertragen“ (Riegel 2005, 83). Dann „liegt der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf der Konstruktion identitätsrelevanter Handlungen und Erzählungen. Die Situation religiöser Pluralität, die diesen Perspektivenwechsel angestoßen hat, prägt dabei auch den Konstruktionsprozess selbst“ (ebd., 87). Dabei spielt sich die interaktive und narrative Selbstverortung jeweils zwischen zwei Polen ab, „die konstitutiv aufeinander bezogen sind: Narrativität versus Interaktivität, Einheit versus Vielfalt, Stabilität versus Dynamik, Originalität versus Reproduktion und Eigenes versus Fremdes. [...] Religiöse Identität im Sinn interaktiver und narrativer Selbstverortung geschieht als individueller Rückgriff auf eine kulturell präsente und symbolische Ordnung“ (ebd., 89f.). Für religiöse Bildungsprozesse bedeutet dies: Aneignung geschieht hier „in der gemeinsamen Auseinandersetzung um die Bedeutung des angesprochenen Traditionsstücks“ (ebd., 90). Dieses aber stellen Lehrerinnen und Lehrer, im Idealfall auch (Mit)Schülerinnen und Schüler zur Diskus-

sion. Entsprechend muss der katholische Religionsunterricht wie auch die katholische Schule in Zukunft verstärkt darüber nachdenken, „auf welche Art und Weise die historisch bewährten Geschichten und Überzeugungen des Christentums bei Kindern und Jugendlichen ins Spiel gebracht werden können“ (ebd.).

Religiöse Identitätsentwicklung: Ein lebensgeschichtlicher Prozess als lebenslange Aufgabe

Die jüngeren Ansätze der Identitätsforschung verstehen also die Identitätsentwicklung als lebenslangen, offenen Prozess und wollen deshalb eine Fixierung auf die Adoleszenz als die entscheidende Lebensphase der Identitätsbildung – paradigmatisch im Schema von Erik H. Erikson – vermeiden. Dadurch kommt dem, was in der Religionspsychologie als „religiöse Entwicklung“ bezeichnet wird, eine neue Bedeutung zu. Natürlich kennen auch die auf Piaget, Kohlberg und eben Erikson aufbauenden einschlägigen Modelle von Ronald Goldman, James W. Fowler, Fritz Oser und Paul Gmünder den Prozessbegriff: Auch hier wird die religiöse Entwicklung als eine lebenslange verstanden, die aber durch eine determinierte, invariante und hierarchische Stufenfolge in ihrem Verlauf festgelegt ist. Inzwischen werden diese Stufentheorien nicht nur mit Blick auf ihre empirische Validität (jüngst: Grom 2007, 177-181) hinterfragt, sondern auch unter der Fragestellung, inwieweit ihr lineares Fortschritts- und Aufstiegsschema der Rolle von Religion und Religiosität im postmodernen Lebenszyklus überhaupt noch angemessen ist. Der amerikanische Religionspädagoge Gabriel Moran (1983) ist einer der ersten gewesen, der den Entwicklungsbegriff in diesen Modellen hinterfragt hat. Für Moran ist der Entwicklungsbegriff mit Blick auf die Theorien Jean Piagets und Lawrence Kohlbergs noch akzeptabel, passt er doch bedingt zur Entwicklung des moralischen Urteils wie auch zum Aufbau kognitiver Denk- und Erkenntnisstrukturen. Für eine Beschreibung religiöser Strukturen ist er aber gerade deshalb ungeeignet. Gottesbilder und Glaubensvorstellungen per se sind nicht moralisch zu beurteilen. Zudem impliziert der Entwicklungsbegriff eine „Bewegung ohne Endpunkt“ (Moran 2000, 161). Als Ergebnis wirken viele Theorien der psychologischen Entwicklung „wie ein Fahrstuhl zum Dach eines Wolkenkratzers. Sie verbergen aber die Tatsache, dass man, wenn man nach oben kommt, vom Dach gestoßen wird“ (ebd., 174). Die Entwicklung von Religiosität aber darf man sich nicht als unendlichen Progressus, als „ladder to the sky“ (vgl. Moran 1987) vorstellen. Vielmehr ist sie ein mühsamer, lebenslanger Prozess, der aus Irrungen und Wirrungen, aus Umwegen und Sackgassen, aus Höhen und Tiefen besteht. Moran verwirft den Entwicklungsbegriff nicht, aber er ergänzt ihn deshalb durch den Begriff der „Bekehrung“ („Conversion“). Bekehrung ist das Moment, in dem durch Einhalten und Umkehr die ungezügeltere Dynamik der Entwicklung ihr Korrektiv erfährt: „Meiner Ansicht nach sind die moderne Idee der Entwicklung und die religiöse Idee der Bekehrung nicht nur vereinbar, sondern gar aufeinander angewiesen. Getrennt voneinander sind beide Ideen gefährlich.“ Damit wendet sich Moran auch gegen das evangelikale Verständnis von „Conversion“, das den amerikanischen Sprachgebrauch bestimmt. Bekehrung meint eben nicht ein einmaliges Erweckungserlebnis, denn diese „senkrecht nach unten führende Linie stoppt die ‚menschliche Entwicklung‘ oder beschränkt sie zumindest auf das Erdgeschoss eines zweistöckigen Gebäudes“. Vielmehr meint Bekehrung einen entscheidenden Perspektiv- und Richtungswechsel auf dem Weg der religiösen Entwicklung, wie er mehrfach im Kontext der postmodernen Identitätskonstruktion vollzogen wird. Versteht man religiöse Entwicklung als einen durch wiederholte Bekehrung und Entwicklung geprägten lebenslangen Prozess, dann sind die bisher in der Psychologie verwendeten Bilder nicht mehr zutreffend. Entwicklung ist dann keine horizontale Linie und auch keine zunehmend vertikale. Auch das dreidimensionale Bild der Spirale ist eigentlich nicht zureichend. Moran kommt zu dem Schluss: „Manchmal wird das Leben als Aufstieg wahrgenommen, manchmal als Vorwärts-Gestoßenwerden, manchmal als Zurückschwingen oder als Abwärtstrudeln.“ Entspre-

chend gilt für die Bilder: „Keines der drei ist einfach falsch, aber keines allein genug“ (ebd., 166).

Entsprechend hat Gabriel Moran in seinem religionspsychologischen Entwurf *Religious Education Development* ein alternatives Modell entwickelt, das zwar auch eine Stufenstruktur aufweist, diese aber im oben genannten Sinne anders definiert: Die Stufen beschreiben nun Situationen und Kontexte, die in der Biographie eines Menschen immer wieder auf- und abtauchen können. Auch der Auseinandersetzung mit den Essentials und Charakteristika von vertrauter wie fremder Religion kommt in Morans Modell eine entscheidende Rolle bei der Identitätsentwicklung zu. Sowohl in seiner eigentlichen Entwicklungstheorie als auch in seiner aus dieser Theorie resultierenden religionspädagogischen Handreichung integriert Moran die Auseinandersetzung mit anderen Glaubensvorstellungen als unverzichtbaren Bestandteil einer gesunden Glaubensentwicklung und Identitätsfindung. Besonders auf der zweiten Stufe seines Entwicklungsmodells, welche die Ausbildung des eigenen Glaubens im Jugendalter in der Spannung von Dekonstruktion („Disbelief“) und Konstruktion („Belief“) beschreibt, kommt der Begegnung und Auseinandersetzung mit fremden Religionen eine zentrale Rolle zu. Dies beginnt mit der bewussten Positionierung des älter werdenden Kindes im Raum einer bestimmten Religion (z. B. katholisch sein), die sich eben von anderen religiösen Räumen (protestantisch sein, jüdisch sein etc.) unterscheidet: „The apparent vagueness of being religious is replaced by the correctness of being a *Christian* (a Jew, a Muslim) and *religious* become separate and opposed“ (Moran 1983, 150). Die Dynamik und Dialektik der Adoleszenz birgt aber die unerbittliche Konsequenz, dass diese Position mit der gleichen Schärfe der Unterscheidung, Prüfung und Abweisung wieder in Frage gestellt wird: „This moment of development is not unbelief (a word that may not have any logically coherent meaning) but disbelief, a movement guided by what the person is fighting against. One begins disbelieving the very beliefs recently acquired because both in their form and content they are too limiting for the journey toward adulthood“ (ebd.). Eine Konsequenz dieser erneuten Befragung und Prüfung ist dann natürlich auch die Reflexion der eben gezogenen Grenze zwischen *Christian* und *religious*, also zwischen ‚meiner‘ Religion und der anderer. Dieser Prozess der Auseinandersetzung ist notwendig, um zur dritten Stufe des ‚bewussten Christ-sein bzw. Jude/Muslim-sein‘ zu gelangen. Um *Religiously Christian/Jewish/Muslim* zu sein, muss man zu einem qualitativ neuen Verständnis von Religion gelangen. Moran nennt dieses neue Verhältnis „in einer bestimmten Form religiös sein“ – im Gegensatz zur kindhaften Vorstellung, „eine bestimmte Konfession bzw. Religion zu besitzen“: „One no longer has a religion; one is religious in a particular way. To be religiously Christian today, one has to live in relationship, especially with an appreciation of Judaism and Islam“ (ebd., 153). Um als Erwachsener „bewusst religiös“ in der einen oder anderen Konfession bzw. Religion zu sein, muss man also zum einen den Glauben der eigenen Gemeinschaft aufnehmen, zum anderen aber eine Wertschätzung anderer Glaubensgemeinschaften in ihrem Verhältnis zu und in ihrer Bedeutung für die eigene Religion entwickeln: „Someone religiously Christian recognizes someone religiously Jewish, for example, as sharing common religious quest. Both quests can be seen as valid because the two groups are on the way even though the particularity of one’s own way is what is most valued“ (ebd.). Ein erwachsener Glaube zeichnet sich eben dadurch aus, einen eigenen Standpunkt entwickelt und konturiert zu haben, zugleich aber um Parallelen und Verbindungen mit anderen Glaubensvorstellungen zu wissen. In diesem Sinne ist die religiöse Kompetenz auf der Stufe des Erwachsenenglaubens eine Orientierungs- und Weltdeutungskompetenz, die gerade unterschiedliche religiöse Perspektiven und Dimensionen integriert. Dass diese Kompetenzstufe aber nicht einfach das Ergebnis eines linearen, aufsteigenden natürlichen Entwicklungsprozesses ist, sondern nur das Ergebnis eines dramatischen inneren Ringens und Abwägens sein kann, macht Moran deutlich, indem er den Übergang von der Stufe 2 *Acquiring a Religion* zu Stufe 3 *Religiously Christian* als „conversion“ bezeichnet: Hier findet nichts anderes als ein vollständiger Perspektivwechsel von der eigenen Religion

(„Our People's Belief“) zu den anderen Konfessionen und Religionen statt. Wer dieses Stadium erreicht hat, der ist auf der Stufe der *Parable* angekommen, auf der jener Ausgleich zwischen narrativen und rationalen Glaubenselementen stattgefunden hat und auf welcher der Mensch erkennt, dass das Leben eben nicht vollständig rational und berechenbar ist. Für Moran sind es gerade die Parabeln Jesu, die deutlich machen, dass die menschliche Existenz jenseits aller Rationalität von Kontingenzen, Paradoxien und scheinbaren Absurditäten gekennzeichnet ist. Diese dadurch auszuhalten, dass man auf die Weisheit der eigenen Religion und auf den unermesslichen Schatz anderer Religionen zurückgreifen kann, kennzeichnet deshalb das Stadium des reifen Erwachsenenglaubens (vgl. ausführlich: Sajak 2005).

Konfessionelle Bildungsinstitutionen: Räume der Auseinandersetzung und Aneignung

Was bedeutet dies nun für die Institutionen konfessioneller religiöser Erziehung, seien es der katholische Religionsunterricht oder – wie in unserem Fall – die Schulen in katholischer Trägerschaft?

Die Rezeption postmoderner Modelle von Identitätskonstruktion in der Religionspädagogik hat Ende der 1990er Jahre zu einer erneuten Debatte um die konfessionelle Gestalt des Religionsunterrichts geführt (vgl. die Darstellung bei: Feininger 2002 und Sajak 2004). So hat die evangelische Religionspädagogin Barbara Asbrand in einer viel beachteten Studie ausgehend vom Keuppschen Begriff des „Crazy Quilt“ die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts gefordert: Wenn Identitätsbildung ein lebenslanger, unabgeschlossener kreativer Prozess ist, scheine ein religiöser Schonraum, von dem man annimmt, in ihm entstehe eine konfessionelle Identität, die dann zur Grundlage von Dialog und Verständigung werden kann, nicht mehr nötig. Dann gilt: Identität entwickelt sich in der Begegnung mit dem Fremden, also auch mit der fremden Religion. Asbrand geht sogar noch einen Schritt weiter: Für sie fördert die frühe Trennung von Kindern in verschiedene konfessionelle Lerngruppen „ethnische bzw. nationalistische Identitätszuschreibungen, die im Gegensatz stehen zu den pädagogischen Bemühungen, das Zusammenleben der Kinder unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern“ (Asbrand 2000, 10-11). Ihr ist von Seiten anderer evangelischer Religionspädagogen allerdings vehement widersprochen worden. So kommt Friedrich Schweitzer in seiner Replik auf Asbrand zum genau entgegengesetzten Schluss: „Da Kinder von früh auf anderen Kindern mit einer anderen oder auch keiner Religionszugehörigkeit begegnen, brauchen sie immer auch eine Begleitung im Sinne von *Verständigung*. Da Kinder zugleich aber auch noch nicht über eine religiöse Identität verfügen [...], brauchen sie zugleich Möglichkeiten zu einer solchen *Identitätsbildung*“ (Schweitzer 2002a, 115). Deshalb entwickelt Schweitzer die Auffassung, dass „[...] Identitätsbildung und Verständigung bzw., um es mit den eher katholischen Begriffen zu sagen, Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt und parallel unterstützt werden müssen“ (ebd.). Schweitzer fährt fort: Gerade weil die Klärung von eigener Zugehörigkeit nicht in ausschließlich abstrakter Weise geschieht, sondern über Identifikation mit Erwachsenen, muss Bildung und Erziehung identifikatorische Sozialerfahrungen durch als Beziehungsfiguren dienende Erwachsene ermöglichen.

Schweitzers Position ist auch aus katholischer Perspektive anschlussfähig: Gerade weil religiöse Identitätskonstruktion – im Sinn interaktiver und narrativer Selbstverortung – als individueller Rückgriff auf eine kulturell präsente und symbolische Ordnung geschieht, braucht es Repräsentanten dieser Ordnung, welche „die historisch bewährten Geschichten und Überzeugungen des Christentums“ (Riegel 2005, 90) bei Kindern und Jugendlichen ins Aneignungsgeschehen hinein geben können. Katholische Schulen müssen folglich Agenturen religiöser und konfessioneller Tradition wie Kommunikation sein, in denen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, Identitäts- wie Differenzerfahrungen zu machen (vgl. Sajak

2007). In einer Zeit fortschreitender Säkularisierung und Entkirchlichung, in der der sonntägliche Gottesdienstbesuch und das Engagement in den Pfarrgemeinden in erschreckender Weise zurückgehen, sind es oft nur noch der konfessionelle Religionsunterricht und die konfessionellen Schulen, in denen junge Menschen dem christlichen Glauben in seiner katholischen Gestalt begegnen. Hier besteht noch die Chance, die christlichen Vorstellungen, Haltungen und Werte so in Bildungsprozesse einzuspeisen, dass die Konturierung und Entwicklung von religiöser Identität auch in einem katholisch-christlichen Habitus – sei er kirchlich-christlich, christlich-autonom oder auch konventionell-religiös – möglich werden kann. Das schließt natürlich nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler auch Perspektiven der Differenz zur katholischen Tradition entwickeln.

„Religiöse wie spirituelle Selbstkonstruktion [...] verläuft verschieden, im Rückgriff auf Angebote, die hierorts vorrangig die christliche Religion bereitstellt“ schreibt Beate-Irene Hämel (2007, 157). Die katholischen Bildungsagenturen – konfessioneller Religionsunterricht wie kirchliche Schulen – ermöglichen solche Angebote, die im Prozess narrativer Selbstverordnung anverwandelt werden können, sie liefern das ‚Garn‘, mit dem junge Menschen ihre je eigenen Erzählfäden zu einer Selbst-Textur (vgl. ebd.) verweben können. Dass sich dies lohnt, zeigt ein zweiter, nun abschließender Blick auf die Shell-Studie 2006: Diese konstatiert nämlich auch, dass ein hohes Niveau an kirchennaher Religiosität besonders bei den Jugendlichen sichtbar wird, deren Elternhäusern auch eine große Kirchennähe aufweisen und die Wert auf eine religiöse Erziehung legen (Jugend 2006, 224f.). Dies deckt sich mit Erkenntnissen empirischer Studien aus dem Bereich der religiösen Entwicklung: Hier hat die Auswertung einiger aktueller Studien aus den USA gezeigt, dass Jugendliche, für die im frühen Erwachsenenalter Religion eine große Bedeutung hat, auch später, mit zunehmenden Alter religiös interessiert und praktizierend bleiben (vgl. McCullogh et al. 2005; Grom 2007). Folglich scheinen die familiäre Sozialisation sowie die katechetische und schulische Bildungsarbeit eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der religiösen Identität zu spielen – gerade auch in der post-modernen Gesellschaft. Keiner diese Lernorte ist durch den anderen zu ersetzen. Aber alle können sie einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ihre religiöse Identität im Wissen um die katholische Tradition und Perspektive entwickeln können – auch in Zeiten zunehmender Pluralisierung.

Literatur

Asbrand, Barbara (2000): Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt a. M.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M.

Feininger, Bernd (2002): Zusammen Leben und Lernen im RU. Konfliktlinien in interreligiösen und interkonfessionellen Konzepten, in: ru. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 4/32, 140-144.

Grom, Bernhard (2007): Religionspsychologie. München 3. Aufl.

Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt a. M.

Hämel, Beate-Irene (2007): Textur-Bildung. Religionspädagogische Überlegungen zur Identitätsentwicklung im Kulturwandel, Ostfildern.

Hesse, Hermann (1974): Ausgewählte Briefe, Frankfurt a. M.

Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, hg. v. der Shell Deutschland Holding, Frankfurt/Hamburg.

Keupp, Heiner (1989): „Auf der Suche nach der verlorenen Identität“, in: H. Keupp/ H. Bilden (Hg.), Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, Göttingen, 47-70.

Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung, in: H. Keupp/R. Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt a. M., 11-39.

McCullogh, Martin E. et al. (2005): The Varieties of Religious Development in Adulthood. A Longitudinal Investigation of Religion and Rational Choice, in: Journal of Personality and Social Psychology 86, 79-89.

Moran, Gabriel (1983): Religious Education Development. Images for the Future, Minneapolis.

Moran, Gabriel (1987): No Ladder to the Sky, San Francisco.

Moran, Gabriel (2000): Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: G. Büttner/V. Dieterich (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 159-174.

Riegel, Ulrich (2005): Sich selbst finden im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen. Religiöse Identität als interaktive und narrative Verortung, in: Religionspädagogische Beiträge 54, 69-90.

Sajak, Clauß Peter (2004): Konfessionalität heißt nicht Konfessionalismus. Argumente für den Religionsunterricht in seiner bewährten Form, in: Katholische Bildung 105, 241-253.

Sajak, Clauß Peter (2005): Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive, Münster.

Sajak, Clauß Peter (2007): Identität und Differenz. Was katholische Schulen leisten können, in: Engagement 2/2007, 135-142.

Schweitzer, Friedrich (2002a): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Die Perspektive der Kinder, in: W. Weiße (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster/New York/München/Berlin, 107-119.

Schweitzer, Friedrich (2002b): Entwicklung und Identität, In: G. Bitter/R. Englert/G. Mille/K. E. Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 188-193.

Schweitzer, Friedrich (2003): Postmoderner Lebenszyklus und Religion, Gütersloh.

Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg i. Br.