



# Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenzloser Moderne

## Was vom schulischen Religionsunterricht bleiben sollte, wenn sich alles ändert

Silvia Habringer-Hagleitner

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
silvia.habringer@ph-linz.at*

INGEREICHT JÄNNER 2020

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie religiös-spirituelle Bildung in öffentlichen Bildungskontexten stattfinden kann. Zur Beantwortung diskutiert die Autorin in einem ersten Schritt die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen für professionelle religiös-spirituelle Bildungsprozesse, wobei sie exemplarisch die zwei gesellschaftsanalytischen Ansätze „liquid modernity“ (Z. Bauman) und „transzendenzlose Moderne“ (R. Schmidtkunz) heranzieht. Beide Ansätze beschreiben Phänomene, die belastende Auswirkungen auf Kinder haben. Vor diesem Hintergrund erläutert sie die Chancen des Religionsunterrichts als emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen: Verbundenheitserfahrungen durch existenzielle Kommunikation, empathisch-solidarisches Einander-Zuhören, Übungen zu Stille und Achtsamkeit, weltpolitisches Denken und Handeln lernen, in Offenheit nach den letzten Dingen und Geheimnissen von Welt und Himmel fragen dürfen ... leisten einen Dienst an der nächsten Generation.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** religiös-spirituelle Bildung, professioneller Religionsunterricht, emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen, Bildungsbegriff, transzendenzlose Moderne, liquid modernity

### 1. Einleitung

Wie in vielen europäischen Ländern wird auch in Österreich immer wieder neu die Frage nach der religiösen Bildung in der Schule gestellt. Soll weiterhin religiöse Bildung in öffentlichen Bildungskontexten stattfinden? Wenn ja, welche inhaltlichen Ausrichtungen und welche organisatorischen Rahmenbedingungen soll es dafür geben (Gmoser & Weirer, 2019)? Der folgende Beitrag richtet sein Augenmerk auf die ersten beiden Fragen und sucht nach einer bildungstheoretischen Begründung für das Fach Religion, die zuerst bei einer soziologisch-gesellschaftsanalytischen Betrachtung ansetzt.

Unbestritten ist im Rahmen öffentlicher Bildung der Anspruch, dass religiöse und spirituelle Bildung – in welcher schulorganisatorischen Form auch immer – professionell angelegt sein muss. Bildungsprofessionalität – so die erste These dieses Entwurfs – zeichnet sich durch die gesellschaftlich-sozialwissenschaftliche Verortung ihrer Anliegen und Bildungsinhalte aus. In einem ersten Schritt wird daher – noch vor allen pädagogisch-didaktischen Überlegungen – nach aktuellen soziologischen und gesellschaftsanalytischen Erkenntnissen zum Leben und Denken von Menschen heute gefragt. Welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen findet religiöse und spirituelle Bildung gegenwärtig vor? Welche „Götter und Mythen“ beherrschen die gegenwärtige Welt und welche Auswirkungen hat dies auf Kinder und Jugendliche? Welche geistige Atmosphäre umgibt die Schülerinnen und Schüler gesellschaftlich? Diese Fragen werden in der Religionspädagogik als andauernde Suchprozesse verstanden, welche in professionell gestalteten Bildungsprozessen immer neu zu stellen sind. Sie können im Rahmen dieses Beitrages nur ansatzweise und beispielhaft beantwortet werden. Dazu werden diverse gesellschaftsanalytische Ansätze herangezogen, allen voran die Ausführungen des Soziologen Zygmunt Bauman zur „liquid modernity“ – im Deutschen als „flüchtige Moderne“ übersetzt (Bauman, 2003). Zygmunt Baumans Analysen zeigen gesellschaftliche Grundängste sowie globale Bedrohungen auf und können für die Auswirkungen der Moderne sensibel machen. Als Ergänzung dazu werden neuere Erkenntnisse des Soziologen Andreas Reckwitz (2017) angeführt, der sich konkret mit modernen Lebensstilen und damit verbunden mit Erziehung und Schule auseinandersetzt. Da für die Religionspädagogik speziell auch religionssoziologische und religionsphilosophische Beschreibungen der Gegenwart grundlegend sind, wird des Weiteren in diesem ersten Abschnitt auf das Phänomen einer „transzendenzlosen Moderne“ eingegangen, wie sie von der Theologin und Journalistin Renata Schmidtkunz (2019) beschrieben wird. Schmidtkunz gelingt es im Duktus einer Suchenden – beziehungsweise auf Hans Joas, Hannah Arendt, Zygmunt Bauman u.v.a. – aufzuzeigen, wie an die Stelle Gottes die scheinbar alternativlose Logik der Finanzmärkte getreten ist und wie Profiterzielung und Effizienz Werte wie Barmherzigkeit und Mitgefühl verdrängen und gesellschaftliche Solidarität zersetzen.

Im Rahmen dieses ersten Abschnitts wird auch danach gefragt, welche Auswirkungen diese gesellschaftlichen Phänomene einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne auf Kinder und Jugendliche haben können. Dazu werden Ergebnisse aus der Erziehungssoziologie und der Psychologie ebenso zusammengetragen wie Aussagen von Religionslehrerinnen und -lehrern und eigene Alltagsbeobachtungen.

Der zweite Abschnitt dieses Beitrags geht von der These aus, dass professioneller Religionsunterricht einer bildungstheoretischen, gesellschaftlich relevanten Begründung bedarf und fragt nach einer solchen. Dabei wird auf das Konzept des Gegenlernens des Fundamentaltheologen Jürgen Werbick (1989) ebenso zurückgegriffen wie auf den von Karl-Ernst Nipkow (1990) interpretierten abendländischen

kritischen Bildungsbegriff. Aus dieser Bezugnahme leitet sich die Hypothese ab, dass Religionsunterricht emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen in einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne anbieten kann.

Der dritte Abschnitt baut weiter auf dieser Hypothese auf und fragt danach, inwiefern dies bislang im Religionsunterricht mit Hilfe diverser religionspädagogischer Ansätze gelungen ist und auch weiter gelingen kann. Es werden vier Aspekte eines emanzipatorisch-befreienden Gegenlernens im Religionsunterricht vorgestellt. Als Grundlage für die Entwicklung dieser vier Aspekte dient ein kompetenzorientiertes Bild von Kindern und Jugendlichen. Hinter diesem Vorgehen steht die These, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer subjektiv angelegten Spiritualität grundsätzliche Offenheit und auch Kompetenzen für ein solches Gegenlernen mitbringen. Beispielhaft wird dies durch originale Aussagen von Lernenden zu ihrem Erleben im Religionsunterricht belegt.

## 2. Leben in flüchtiger und transzendenzloser Moderne mit ihren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche

### 2.1 Leben in der „liquid modernity“

Zygmunt Bauman (1925-2017) war einer der wichtigsten Soziologen der letzten Jahrzehnte. Die Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Moderne und Postmoderne führte Bauman zur Entwicklung des Begriffs der „liquid modernity“. Die englische Erstausgabe seines wohl wichtigsten Werkes ist 2000 erschienen und wurde 2003 unter dem Titel „Flüchtige Moderne“ ins Deutsche übersetzt. Bauman zeigte in diesem und weiteren Werken (2007, 2008, 2009) auf, wie sich im Zuge der Moderne und Postmoderne Unsicherheit und Ungewissheit, Orientierungsnot und der Zwang zur Flexibilität breit gemacht haben. Wir leben in einer Welt, in der sich ständig Überraschendes, nicht Vorhersehbares ereignet. Die alten Ordnungs- und Wertesysteme sind zerfallen und haben keine Gültigkeit mehr. Sie werden abgelöst von Fragmenten, von kurzfristigen Hypes, welche die Massen in den Bann ziehen. Diese Ungewissheit – so Bauman – betrifft den Bereich des Ökonomischen und wirkt sich in der Folge auf den Bereich des Berufslebens aus. Die Zeiten, in denen man einen in jungen Jahren erlernten Beruf in einer einzigen Firma ausübt, sind vorbei. Bauman bezieht sich in diesem Zusammenhang in seinen Schriften immer wieder auf Richard Sennet (1998) und dessen Rede vom „flexiblen Menschen“, der gegenwärtig gefragt ist und für den eine langfristige Planung nicht mehr möglich ist. Dies wiederum beeinflusst die privaten Lebensentscheidungen, wovon Partnerschaften und Kinder existenziell betroffen sind. Die Gewissheit, mit Fleiß und Arbeitseifer eine sichere berufliche Position erlangen zu können, gibt es nicht mehr. An die Stelle der einstigen Mittelklasse ist auch in entwickelten Ländern das Prekariat getreten. Die Angst, aus der Gewinnergesellschaft ausgeschlos-

sen zu werden, betrifft inzwischen eine breite Schicht. Bauman beschreibt, wie der Begriff Fortschritt inzwischen für viele nicht mehr für Optimismus und Zukunft steht, sondern Bedrohung verheißt:

Jetzt steht er für die Bedrohung durch unablässige, unausweichliche Veränderung, die statt Ruhe und Frieden nichts als Dauerkrisen und Anspannung verheißt und uns keine Pause gönnt. Der Fortschritt hat sich in eine Art endloses, ununterbrochenes ‚Reise nach Jerusalem‘-Spiel verwandelt, bei dem ein Augenblick der Unaufmerksamkeit zum unumkehrbaren Ausscheiden, zur unwiderruflichen Exklusion führt. (Bauman, 2008, S. 20)

Die Angst vor dem „Abgehängt-Werden“ oder Zu-spät-Kommen hat inzwischen gesellschaftlich um sich gegriffen. An mehreren Stellen beschäftigt sich Bauman mit den Ängsten, die das Leben in der flüchtigen Moderne auslöst. Angst – so Bauman – ist ein Kapital, aus dem sich politisch und wirtschaftlich Profit schlagen lässt, weshalb sie ständig weitergeschürt wird:

Und im Kampf der Massenmedien um Einschaltquoten sind Berichte über Bedrohungen der persönlichen Sicherheit ein bedeutender, vielleicht der bedeutendste Aktivposten geworden, so dass das Kapital der Angst ständig aufgestockt wird und dessen Wert für politische und Werbezwecke weiter steigt. (a.a.O., S. 22f)

Bauman bezeichnet diese stets im Hintergrund lauernernde Angst als hinterhältigen Dämon, der sich aus der Unsicherheit der Gegenwart und der Ungewissheit der Zukunft nährt. Diese wiederum haben ihren Ursprung in einem Gefühl des Ausgeliefertseins (a.a.O., S. 43). Ein Aspekt, der Unsicherheit und das Gefühl des Ausgeliefertseins begünstigt, ist – so Bauman – die zunehmende Trennung von Macht und Politik:

Die bisher existierenden Möglichkeiten des modernen Staates, effektiv zu handeln, verlagern sich zunehmend in den politisch unkontrollierten globalen (und in vielerlei Hinsicht exterritorialen) Raum, während die Politik, also die Fähigkeit, Ziel und Richtung des Geschehens zu beeinflussen, außerstande ist, auf globaler Ebene effektiv zu agieren, da sie nach wie vor lokal ausgerichtet ist. Das Fehlen politischer Kontrolle lässt die neu entfesselten Kräfte zu einer Quelle tiefer und im Prinzip unbezählbarer Ungewissheit werden (...). (a.a.O., S. 8)

Durch den Abbau staatlicher Sicherungssysteme gegen Schicksalsschläge und individuelles Scheitern verschwindet auch die Attraktivität des kollektiven Handelns und die sozialen Grundlagen gesellschaftlicher Solidarität werden untergraben. Eine „Solidaritätskrise“ muss demzufolge auch in Europa diagnostiziert werden

(Landau, 2016). Zwischenmenschliche Beziehungen – so Bauman – werden immer brüchiger und als vorübergehend betrachtet. Dass der Einzelne den Unwägbarkeiten des Waren- und Arbeitsmarktes ausgesetzt ist, fördert die Spaltung, nicht die Einheit einer Gesellschaft und begünstigt eine wettbewerbsorientierte Einstellung. Einsamkeit in der individualisierten Selbstoptimierungsgesellschaft ist die Folge. Teamwork dient bestenfalls einer temporären Strategie, die aufgegeben werden muss, sobald ihre Vorteile verbraucht sind. Der Begriff Gemeinschaft verliert an Bedeutung. Die Gesellschaft wird zunehmend als „Netzwerk“ mit einer unendlichen Fülle möglicher Permutationen gesehen, nicht mehr als festgefügte Struktur (Bauman, 2008, S. 9). Eine besondere Ausdrucksform der „liquid modernity“ sieht Bauman in der Kultur des Konsumismus:

Die Aufgabe der Konsumenten und das Hauptmotiv, das sie dazu bringt, unablässig dem Konsum zu fröhnen, ist folglich die Aufgabe, sich aus der grauen und langweiligen Unsichtbarkeit und Nichtigkeit emporzustemmen, damit sie sich von der Masse der ‚mit gleichem spezifischen Gewicht schwimmenden‘ Objekte unterscheiden. (Bauman, 2009, S. 21)

Gleichzeitig bietet die Kultur des Konsumismus so etwas wie ein Gemeinschaftsgefühl, ein Gefühl dazuzugehören – zumindest in der Zeit, in der die Konsumenten sich in den Konsumtempeln aufhalten:

In ihren Tempeln finden die Konsumenten-Käufer etwas, das sie in der richtigen Welt umsonst suchen: das angenehme Gefühl, dazuzugehören – das gute Gefühl der Sicherheit, Teil einer Gemeinschaft zu sein. (Bauman, 2003, S. 119)

Die Konsumgesellschaft bezieht ihre Triebkraft und ihre Eigendynamik aus der Unzufriedenheit, deren Produktion sie meisterhaft beherrscht. Ein anderer Motor ist die Angst, nicht mithalten zu können und ausgeschlossen zu werden aus den kommunikativen Netzwerken. Heinrich Geiselberger, der Lektor Zygmunt Baumans, zeigt auf, dass der Begriff der „Überflüssigen“ in den letzten Jahren für Bauman zentral und wichtig wurde: Im Rahmen kapitalistischer Modernisierung, „wo Menschen im neoliberalen Kapitalismus immer stärker auf ihre ökonomische Rolle reduziert werden, gibt es natürlich auch Menschen, die aus ökonomischer Perspektive überflüssig sind, weil man mit ihrer Arbeitskraft keinen Profit mehr generieren kann“ (Gutzeit, 2017). Solche „Überflüssigen“ und Abgehängten gibt es sowohl in den westlichen Industriegesellschaften, aber auch auf anderen Kontinenten, wo Menschen komplett überflüssig werden, weil die Wirtschaft, in der sie gearbeitet haben, zusammenbricht und man sie nicht mehr braucht. Dies wiederum sei einer der Hauptmotoren für die gegenwärtige globale Migrationsbewegung. Für Menschen in den westlichen Gesellschaften werden Flüchtlinge und Migranten sym-

bolisch zu wandelnden Mahnmalen: Sie repräsentieren die reale Möglichkeit des Verlustes von Arbeit, Heimat, Familie. Das Phänomen Flucht und Migration kann die Angst vor dem eigenen Abstieg evozieren. Die Außenseiter erinnern die Etablierten, wie leicht auch sie aus ihrem vermeintlich sicheren Kokon herausfallen könnten.

Gerade die entwürdigende und hoffnungslose Situation der schwächsten unter den 'Zurückgebliebenen', der Flüchtlinge und Asylsuchenden, beschreibt Bauman mit historischem Weitblick. Ihr unwiderruflicher Ausschluss aus der Gesellschaft ist, laut Bauman, eine der wenigen Formen des Dauerhaften, das die flüchtige Moderne zuließ. (Ehret, 2008)

Zygmunt Bauman zeichnet also ein düsteres Bild der gegenwärtigen postmodernen Gesellschaft. Auswege daraus sieht er in einem verstärkten Bemühen um die Integration von Migranten, statt Parallelgesellschaften entwickeln zu lassen, um staatliche Sicherheit der sozialen Systeme, welche notwendige Gegensteuerungsmittel in Zeiten der Ungewissheit und Unsicherheit sind. Nicht ein Mehr an Kontrolle und Überwachung zur Absicherung gegen Terror seien notwendig, sondern mehr sicherheitsbietende und solidarische Maßnahmen.

## 2.2 Leben in transzendenzloser Moderne

Es ist die Sorge angesichts beobachtbarer gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, welche die Journalistin und Theologin Renata Schmidtkunz antrieb, ein Buch mit dem Titel „Warum wir wieder mehr Transzendenz brauchen“ (2019) zu schreiben. Ähnlich wie Zygmunt Bauman konstatiert auch Schmidtkunz, dass wesentliche Pfeiler demokratischer Staaten, wie etwa das Prinzip der Sozialstaatlichkeit, zunehmend in Frage gestellt und ausgehöhlt werden. Schmidtkunz zeigt auf, wie politische Ausrichtungen, die dem neoliberalen Kapitalismus verpflichtet sind, Oberhand gewinnen und ihre Mythen alltagssprachlich verkündet werden: „Die Menschen könnten nicht länger in den ‚sozialen Hängematten‘ liegen. Leistungsfähig sei nur, wer in ständiger Konkurrenz zu anderen lebe.“ (Schmidtkunz, 2019, S.9) So lauten Beispiele der neoliberalen Sprechweise. Eine Leitidee neoliberalen Denkens ist die Rede von der Alternativlosigkeit. Schmidtkunz ortet die Geburtsstunde dieses nachhaltig wirksamen Mythos in einer Rede der britischen Premierministerin Margret Thatcher, welche im Mai 1980 davon sprach, dass es zu den dringend notwendigen Einsparungsmaßnahmen keine Alternative gäbe. „Damit war das sogenannte TINA-Syndrom (There Is No Alternative) geboren, und diese seither von vielen Politikerinnen und Politikern gebetsmühlenartig wiederholte ‚Alternativlosigkeit‘ sickerte über die Jahre und Jahrzehnte in die Gehirne der Menschen in ganz Europa ein.“ (a.a.O., S.11f.) Ein weiterer wichtiger Baustein im

Neoliberalismus sei das „Diktat der Effizienz“ (a.a.O., S. 12). Evaluierung und Qualitätskontrolle mutierten zu Beherrschungsinstrumenten zugunsten der Ökonomie, ein ausgeprägtes Nutzen- und Gewinndenken griff um sich unter dem Motto: „Was nichts bringt, wird nicht mehr gemacht.“ (a.a.O., S. 13) Der Siegeszug des Neoliberalismus hat ökonomische und politische Veränderungen gebracht, sich aber auch auf die Rolle des Individuums in diesen Strukturen ausgewirkt. Aus Bürgerinnen und Bürgern, welche für demokratische Rechte demonstrierten und aufstanden, wurden Konsumentinnen und Konsumenten: Menschen, deren Hauptziel der Konsum ist und die das Konsumieren als ihre Lebensaufgabe sehen, dabei aber innerlich leer ausgehen. Schmidtkunz zitiert in der Folge den rumänisch-ungarischen Philosophen Gáspár Miklós, der den Verlust von Vertrauen in unserer Gesellschaft beklagt und das Abhandenkommen der Idee von Gemeinwohl. Es gebe keinen Glauben mehr an Freiheit und Gerechtigkeit. „Die Tradition ist zerstückelt, die Zukunft existiert nicht. Also, was wollen wir?“ (zit. n. Schmidtkunz, 2019, S. 18) Anders als Bauman bringt Schmidtkunz die Dominanz der neoliberalen Mythen, die Rede von der Alternativlosigkeit in Zusammenhang mit dem Religionsverlust, der in den westlichen Industriestaaten zu verzeichnen ist: „Der Himmel ist leergeäumt, die Gottheiten haben ausgedient.“ (Schmidtkunz, 2019, S. 19) Im Zuge der Moderne mit ihrer Absolutsetzung von rationalem und wissenschaftsorientiertem Denken wurde der Idee, dass Gott der Urgrund allen Seins sein könnte, Abbitte geleistet und der Mensch als alleiniger Erschaffer und Gestalter von Welt positioniert. Der am Ende des 19. Jahrhunderts schließlich diagnostizierte „Tod Gottes“ hat – so Schmidtkunz – wirklich stattgefunden. „Und dieser Tod hat nicht zuletzt mit unseren ökonomischen und technologisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen und Rahmenbedingungen zu tun.“ (ebd.) Intellektualisierung und Rationalisierung haben dazu geführt, dass Transzendenz als Denkkategorie in der westlichen hochentwickelten Gesellschaft zunehmend verschwunden ist. „Modern ist, wer glaubt, dass man bis ins Äußerste etwas anderes tun kann, als sich an Gott und höhere Gewalten hinzugeben. Der moderne Mensch will die höhere Gewalt nicht erliden, sondern sein.“ (Sloterdijk, zit. n. Schmidtkunz, 2019, S. 46f) Dazu gehört die Haltung, sich die Welt verfügbar zu machen.

Aus der Unverfügbarkeit, Unantastbarkeit, Heiligkeit wird Rundumverfügbarkeit, Machbarkeit bis ins Innerste unseres Seins und eine Profanität, die alles, was uns umgibt, selbst die Poesie, eindimensional macht. (Schmidtkunz, 2019, S. 47)

Wie viele Theologen (u.a. Hull, 2000; Halbmayr, 2009) verweist auch Schmidtkunz auf eine Ökonomisierung des Weltverstehens:

An die Stelle Gottes ist die Logik der Finanzmärkte getreten. Sie verlangt Gehorsam von uns. Nicht Barmherzigkeit, Nächstenliebe und Mitgefühl sind die Tugenden der



Gegenwart, sondern die Einsicht in die naturrechtlich anmutende Notwendigkeit der Profiterzielung und Effizienz. (Schmidtkunz, 2019, S. 47)

Die Folge dieser „absoluten Welt“ ist ein Erleben von Eintönigkeit, das sich breit macht. Die absolute Welt macht ihre Bürger phantasielos und daher leicht beherrschbar, sie nützt jenen, die Heilsversprechen verkaufen und von den Konsumenten leben: „Es gibt keine Alternative, sagen sie, aber leg dir doch einfach ein besseres Handy zu... Mit einem Wort: Konsumiere! Sie machen den Konsum zum einzigen Zeichen unserer Lebendigkeit.“ (a.a.O., S. 48)

Eine weitere Spielform von Ersatzreligion im Projekt der Moderne und Spätmoderne sei jene der Digitalisierung aller Lebensbereiche, welche fundamentale Konsequenzen für ethische und humane Fragestellungen hat. „Data-ismus“ ersetze den Gott der Jahrtausendalten, religiösen Traditionen. Transhumanismus trete an die Stelle von Humanismus und erweitere die Grenzen der intellektuellen physischen und psychischen menschlichen Möglichkeiten mithilfe neuer Technologien:

Der Glaube an den Fortschritt ist das Gebot der Stunde. Die Unvollkommenheit des Menschen, die im Laufe der Geschichte der Religionen kultiviert wurde, wird von den Silicon-Valley-Digitalisten durch das Versprechen der unfehlbaren künstlichen Intelligenz ausgemerzt. (a.a.O., S. 51)

Gott wird durch Big-Data ersetzt. Schmidtkunz zeigt in ihrem Buch auf, welche Folgen das Denken von Transzendenz für das Leben von Menschen auch heute noch haben könnte:

Transzendenz zu denken, sich darin zu üben, davon auszugehen, dass es einen Bereich gibt, der jenseits unseres Verstehens und unseres Einflusses ist, bedeutet neben vielem anderen auch, Distanz zum Weltgeschehen zu bekommen. Es ist eine Distanz, die befreien kann von jenen Trieben, die unsere Welt und die Menschheit im Moment zu zerstören drohen. Es ist eine Distanz, die befreien kann von dem Wunsch, alles alleine zu besitzen, dem Wunsch, die Welt und was auf ihr wächst und existiert, nicht teilen zu wollen. (a.a.O., S. 19f)

Schmidtkunz verwendet das Wort Transzendenz im Sinne dieser menschlichen Geistesbewegung: als ein Denken an oder über etwas, das die vorfindliche Wirklichkeit übersteigt und den Prozess des Überschreitens, des Weiterschreitens ermöglicht. Sie sieht darin eine große Chance für den modernen Menschen, zu innerer Freiheit und Selbstbestimmung zu gelangen (a.a.O., S. 21). „Denn was gedacht ist, kann so auch Wirklichkeit werden.“ (a.a.O., S. 22)



## 2.3 Auswirkungen der Phänomene flüchtiger und transzendenzloser Moderne auf Kinder und Jugendliche

### 2.3.1 Auswirkungen der flüchtigen Moderne auf Kinder und Jugendliche

Was Zygmunt Bauman als „liquid modernity“ diagnostiziert, hat im Leben von Kindern konkrete – allerdings je nach sozialem Umfeld unterschiedliche – Auswirkungen (vgl. dazu auch Habringer-Hagleitner, 2018, S.35–40). Der Soziologe Andreas Reckwitz verweist in seinem Buch „Die Gesellschaft der Singularitäten“ auf diese divergierenden Auswirkungen: „Während die akademische Mittelklasse ihre Erziehungs- und Bildungsbemühungen intensiviert und verfeinert, stehen auf der anderen Seite die ‚Bildungsverlierer‘ und die ‚Problemschulen‘, in denen sich die neue Unterklasse konzentriert.“ (Reckwitz, 2017, S.331) Kinder und Jugendliche sehen sich konfrontiert mit verunsicherten Eltern und Erwachsenen, die sich fragen, auf welche Zukunft hin sie ihre Kinder erziehen sollen. Die Angst der Eltern vor dem gesellschaftlich-ökonomischen Ausschluss ihrer Kinder führt vor allem in der akademischen Mittelklasse zu einem gesteigerten Drang der Förderung und „Besonderung“ des Nachwuchses, so Reckwitz. Aus der Masse herausstechen, mit besonderen Fähigkeiten die anderen in den Schatten stellen und damit im Wettbewerb um gute Jobs erfolgreich sein zu können – dafür tun vor allem akademische Mittelschichtseltern inzwischen viel, was Kinder und Jugendliche zeitlich und emotional unter Druck setzen kann. In der Erziehungssoziologie wird jener anspruchsvolle Erziehungsstil der neuen Mittelklasse als „intensive Elternschaft“ oder „concerted cultivation“ (Annette Lareau) beschrieben (ebd.).

Das einzelne Kind, so die Vorstellung, ist von Geburt an in seiner Besonderheit bestmöglich zu fördern. Über die Förderung der emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiv-argumentativen Kompetenzen hinaus erhalten die Kinder in den akademischen Familien eine Vielzahl diverser Anregungen. (ebd.)

Die spätmoderne Erziehungspraxis ist ein „Singularisierungsprogramm des Kindes“ (ebd.) – nicht das Durchschnittliche und Allgemeine wird angestrebt, sondern das Besondere. Das stellen auch österreichische Religionslehrerinnen und -lehrer fest, die 2019 u. a. zu den gegenwärtigen Herausforderungen von Kindern befragt wurden:

Und wir haben Eltern, die dauernd glauben sozusagen, die Kinder sind hochbegabt (...) das ist für einen Klassenlehrer sehr lästig teilweise, die Kinder müssen gefördert und gefördert und gefördert werden. Also das sozusagen: "Was wird einmal aus meinem Kind werden?", oder: "Welche Karriere macht mein Kind einmal?", das fängt bei manchen Eltern eindeutig in der Volksschule an, weil da müssen sie sofort die Besten sein, und Englischkurs und so weiter. Also das sind die Herausforderungen der Kinder, dass sie unter Druck sind eigentlich. (Ritzer et al., 2020, Interview III\_9)

Die Folge ist eine für die Kinder vielfach durchgeplante Freizeitgestaltung und durchgetaktete Zeitstruktur, die in Freizeitstress münden kann:

Wir haben auch Kinder, die in der Woche viel zu viel zu tun haben und dadurch nicht mehr Zeit für sich selber haben. Und das ist ein unheimlicher Leistungsdruck. (...) Ich unterrichte in vielen Schulen, acht. In einer anderen Schule habe ich Kinder, die müssen schon als Siebenjährige zwei Sprachen lernen. Oder, da habe ich jetzt wieder ein Kind, das muss am Sonntag die Muttersprachen-Schule besuchen. Irgendwann muss einmal aus sein. Also, das geht nicht. Der Leistungsdruck wird viel zu hoch. Der Freizeitstress und Leistungsdruck. (Ritzer et al., 2020, Interview VIII\_10)

Spätestens mit dem Schuleintritt sehen sich Kinder einem Wettlauf um das Besser-Sein ausgesetzt. Das zweckfreie Sein tritt in den Hintergrund, jemand sein heißt, plötzlich etwas können müssen, was andere festlegen. Jemand sein heißt jetzt andere überholen: Konkurrenz statt Kooperation, Angst zu versagen statt vertrauen dürfen, dass man etwas gemeinsam mit anderen schaffen kann (Habringer-Hagleitner, 2018, S. 37).

Vertreter/-innen von Medizin und Psychologie warnen inzwischen vor den Auswirkungen der „liquid modernity“ auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen:

Die Seele österreichischer Kinder leidet immer öfter: Depressionen, Angststörungen und Autismus nehmen rasant zu. Jedes zehnte Kind ist hyperaktiv, ebenso viele leiden an krankhafter Furcht. In nur drei Jahren stieg die Zahl der verschriebenen Antidepressiva für Zehnjährige laut Hauptverband um mehr als 50 Prozent. Rund 100.000 Kinder in Österreich sind psychisch schwer angeschlagen, schätzt die Expertenorganisation „Politische Kindermedizin“: Der Leistungsdruck ist zu stark, gleichzeitig fehlt immer öfter der familiäre Rückhalt. Viele können sich nicht mehr richtig artikulieren, oft fehlt die Fähigkeit zur Empathie, sie schlagen, trotzen oder kapseln sich ab. Schulärzte sind immer häufiger mit psychosozialen Problemen konfrontiert, für deren Lösung sie nie ausgebildet wurden. Schulpsychologen beklagen, dass sie wegen der Masse der Störungen nur noch die schwersten Fälle übernehmen können, aber sogar dafür fehlen die Ressourcen. (Rainer, 2011; vgl. auch Fröhlich, 2018)

Wenn sich die Verunsicherung akademischer Mittelklasseeltern besonders in der Intensivierung von Bildungsförderung äußert, so äußert sich die Angst, nicht mithalten zu können, bei Eltern aus sozial benachteiligten Milieus (der neuen Unterklasse, wie es Reckwitz nennt) oftmals in verstärkter Konsumorientierung und in dem Bemühen, ihren Kindern möglichst alle materiellen Wünsche zu erfüllen. Da-

mit überlassen die Eltern ihre Kinder der verführerischen Logik der Werbeindustrie. Dazu mag ein Beispiel aus meinem eigenen pädagogischen Handlungsfeld dienen (Habringer-Hagleitner, 2018, S. 36): In einer zweiten Volksschulklasse ereiferte sich der Großteil der Jungen für Star Wars-Karten und Star Wars-Legospielzeug und zeigte sich als begeisterte Experten des galaktischen Kampfes. Auf meine Frage, was denn das Tolle an Star Wars sei, antwortete ein Schüler: „Dass man da immer was kaufen kann!“ Hier hat der heimliche Lehrplan der Werbe- und Spielzeugbranche bereits erfolgreich und nachhaltig Wirkung gezeigt. Selbst ein Kind, das selber noch niemals Star Wars-Produkte gekauft hat, begreift die Botschaft: Das Glück liegt im Akt des Kaufens. Dass dieses Glück kurzlebig ist und etwas kostet, ist ganz im Sinne der neokapitalistischen Religion. Die Werbeindustrie macht vor den Kinderzimmern keinen Halt, im Gegenteil: Kinder sind bevorzugte Adressaten von Werbung. Die Angst von Eltern, ihre Kinder könnten aus den modernen Entwicklungen – wie auch jenen der medialen und digitalen Welt – ausgeschlossen werden, bringt viele dazu, schon jungen Kindern digitale Geräte zu kaufen. Damit sie aus dem sozialen Netz mit den Freunden nicht rausfallen, bekommen sechsjährige Volksschulkinder Smartphones geschenkt. Dass der freie Zugang zu den digitalen Kommunikationsformen ihre Kinder verändern und neue Probleme mit sich bringen wird, ist den meisten Eltern zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst.

Die Flüchtigkeit von Konsumgütern und konsumorientierter Massenkultur, wie sie uns heute begegnet, kann kein dauerhaftes Gefühl von Sicherheit, Gemeinschaft oder Orientierung bei Kindern und Jugendlichen erzeugen (Habringer-Hagleitner, 2014). So zog beispielsweise im Juli 2016 plötzlich ein neues Mobile-Game Millionen Kinder und Jugendliche in seinen Bann und weltweit bevölkerten Pokémon Go-Spieler mit Blick auf ihr Mobilgerät die Straßen und suchten nach virtuellen Fantasiewesen. Mobilfunkanbieter sponserten Pokémon Go-Parties, zu welchen tausende Menschen kamen. In Linz etwa organisierte die OÖN am 16.08.2016 eine derartige Party vor dem Landhaus und die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren darüber glücklich: „Es ist so toll, plötzlich mit so vielen unbekannt Menschen zusammen zu sein, die alle dasselbe Interesse haben. Du kannst dich sofort mit jedem darüber unterhalten. Es ist eine richtige Gemeinschaft!“, so schwärmte ein Jugendlicher. Die Aussage rührt an, weil sie deutlich macht, wonach sich auch Pokémon Go-Spielerinnen und Spieler letztlich sehnen: nach Verständigung und Gemeinschaft. Nur neun Tage später, am 25. August 2016, titelt der Standard: „Pokémon Go“-Hype ist vorbei. Das populäre Mobile-Game verlor im zweiten Monat zwölf Millionen aktive Spieler. Die Geschwindigkeit, mit der heute also Interessensgemeinschaften zerfallen können, Verständigung versiegt, ist nicht mehr zu überbieten. Pokémon Go konnte keinen dauerhaften Halt im Leben von Kindern und Jugendlichen geben, es wurde längst von anderen neueren Spielen und Attraktionen abgelöst.

### 2.3.2 Auswirkungen der transzendenzlosen Moderne auf Kinder und Jugendliche

Auch die Phänomene von Religionsverdunstung, Säkularisierung oder – wie Schmidtkunz es nennt – „Transzendenzlosigkeit“ wirken sich auf das Leben von Kindern aus. Wenn Kinder, die mit einer Offenheit für transzendente Wirklichkeit, für die Frage nach dem Geheimnisvollen und Mystischen auf die Welt kommen, im Laufe ihres Größerwerdens merken, dass diese Fragen und Einsichten für die Erwachsenen belanglos sind, passen sie sich dem Mainstream an und setzen wie die Großen auf die Logik des Sicht- und Zählbaren. Mit Doris Wagner-Reisinger lässt sich von einer „spirituellen Vernachlässigung“ (Wagner, 2019, S. 81ff) sprechen, welche Kinder und Jugendliche in einer transzendenzlosen Moderne erfahren. Spirituelle Vernachlässigung findet sich dort, wo Kindern der Raum für Phantasie, für eigenständige kreative Auseinandersetzung mit Welt, für Kommunikation über existenzielle Fragen und eigenes Denken vorenthalten wird. Spirituelle Vernachlässigung geschieht dort, wo Kinder und Jugendliche nur mit ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und ihrer Leistungsbereitschaft zählen, sie aber mit ihren Schwächen, ihrem Scheitern und Zweifeln alleingelassen werden. Wenn es keine Alternative zum „alles-selbst-und-alleine-Können-Müssen“ gibt, wenn es keine Alternative zum „selber-seines-Glückes-Schmied-Sein“ gibt, dann geraten Kinder und Jugendliche unter Druck, den sie manchmal nur durch Flucht in die Krankheit auflösen können.

Die Erfahrungen, die in einer transzendenzlosen Moderne gemacht werden können, bleiben oberflächlich und beliebig einerseits, andererseits sehen sich Kinder einer Überfülle an Konsum- und Medienreizen ausgesetzt. Der Polit-Philosoph Jürgen Manemann (2013) benennt als Kennzeichen unserer gegenwärtigen Gesellschaft den Mangel an tiefer und den Überfluss an platter Diesseitigkeit:

Ist die Erfahrung aber zerstört, so der Psychoanalytiker Ronald D. Laing, wird das Verhalten zerstörerisch. Sowohl der aktive als auch der passive Nihilismus weisen auf einen radikalen Erfahrungsverlust hin. Kinder müssen in einer medialen Konsumwelt voll äußerer Reizüberflutung einen Reizschutz mobilisieren. Je stärker dieser Schutz wird, umso weniger gehen Eindrücke in verarbeitete Erfahrung über. (S. 91)

Die Dauermobilisierung eines Reizschutzes gegenüber der Umwelt führt zu einer allenfalls rudimentären Ausbildung von Empathiefähigkeit. Ohne Empathie, ohne Mitgefühl, kommt Erfahrung und ohne Erfahrung Sinn abhanden. Die Gefahr der erfahrungslosen Austrocknung von Kinderseelen in einer Kultur der Konzentration auf das Mehr-Haben-Wollen, des Cool-Sein-Müssens und Leisten-Müssens, um Anerkennung zu erzielen, diese Gefahr droht flächendeckend allen Kindern (Habringer-Hagleitner, 2014, S. 363).

### 3. Was Religionsunterricht in flüchtiger und transzendenzloser Moderne leisten kann: emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen

Fasst man die Ergebnisse der soziologisch-gesellschaftsphilosophischen Betrachtungen aus dem ersten Abschnitt zusammen, so zeigen sich gesellschaftliche Entwicklungen und Grundstimmungen sowie Denkmuster, die ein angstfreies menschliches Leben, ein Leben mit Zuversicht und Selbstbewusstsein, ein Leben in Freiheit und innerer Selbstbestimmung für die gegenwärtige Generation von Schülerinnen und Schülern in Frage stellen. Bewusstwerdung dieser Entwicklungen durch Bildung kann zumindest ansatzweise Wege aus der Fremdbestimmung deutlich machen. Religionspädagogik weiß sich einem solchen befreienden, emanzipatorischen Bildungsbegriff verpflichtet und verortet sich in einer entsprechenden Bildungstheorie. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Ein seit Jahrzehnten wirksames Prinzip religionspädagogischen Handelns besteht in dem grundlegenden Verständnis, dass religiöse Bildung im Sinne von Glauben-Lernen ursächlich mit Leben-Lernen zusammenhängt und daher verknüpft werden muss (Bitter, 1987, S. 917–930). Lehren und Lernen im Religionsunterricht knüpft also bei dem an, was Schülerinnen und Schüler gesellschaftlich und persönlich erfahren und erleben – demzufolge auch an den Erfahrungen einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne. Ein anderes – fundamentaltheologisch begründetes Prinzip ist jenes, das von Jürgen Werbick (1989) als „Gegen-Lernen“ bezeichnet wird; gemeint ist damit die kritische, nachhaltig wirksame Auseinandersetzung mit einengenden Mythen und Logiken, welche die gegenwärtige Gesellschaft und ihre Kulturen prägen:

So ist das Glaubenlernen, da es den Glauben als heilsame Alternative nahebringen will, seinem Wesen nach ein ‚Gegen-Lernen‘; als solches muss es den Lernenden dazu befähigen, die vielfältigen Beeinflussungen, denen er immer schon ausgesetzt ist, so weit als möglich zu durchschauen und die jeweils vorherrschenden Plausibilitäten kritisch zu prüfen. (Werbick, 1989, S. 32)

Die gegenwärtige Religionspädagogik ist demnach herausgefordert, deutlich zu machen, wo dieses Gegenlernen heute anzusetzen hat: etwa im Thematisieren der lauernden Angst vor dem Abgehängtwerden und all den damit verbundenen Phänomenen, im Bewusstmachen jener latenten, bewusst gesteuerten Unzufriedenheit, die in Konsumismus führt, der einen letztlich seelisch leer ausgehen lässt oder auch in einem achtsamen Bewusstmachen der je persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten, was wiederum zu einem alternativen, selbstbestimmten Handeln bestärken kann. Dass dieses „Gegenlernen“ dem Religionsunterricht immer wieder gelungen ist, zeigen nicht nur Studien aus den letzten Jahrzehnten (z. B. Bucher, 1996). Auch aktuelle Berichte von Schülerinnen und Schülern über ihren erlebten Religionsunter-

richt bestätigen dies (z. B. Bauinger, Habringer-Hagleitner & Trenda, 2020) und sollen im anschließenden dritten Kapitel dieses Beitrags zur Sprache gebracht werden.

Seit der Würzburger Synode (1974) steht der schulische Religionsunterricht aus Sicht der katholischen Kirche unter dem Anspruch, Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit Welt- und Menschenbildern sowie in ihrer eigenständigen, persönlichen Glaubensentscheidung zu begleiten (Deutsche Bischofskonferenz, 2001). Sowohl in der evangelischen wie in der katholischen Religionspädagogik wird ab den 1970er Jahren mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff gearbeitet. Der evangelische Theologe und Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow (1990) entfaltet diesen Begriff im Rekurs auf die abendländische Bildungstradition in fünf Merkmalen, die auch in einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne ihre (selbst-)bildende Wirkung haben können. *Erstens* wird Bildung ein *herrschaftskritisches Merkmal* zugeschrieben, das seinen *Blick auch auf die Opfer in Geschichte und Gegenwart* lenkt. Eine Bildung nach Auschwitz dürfe nicht mehr einzig auf Erfolg und Optimierung hin orientiert sein, sondern müsse die individuellen und gesellschaftlichen Niederlagen und das Scheitern der Menschen wahrnehmen und behutsam durcharbeiten (Orth, 1990, S. 247). Gegenwärtig bedeutet dies beispielsweise, sich kritisch auseinanderzusetzen mit einer um sich greifenden gegenwärtigen „Fremdenangst“, die dazu angetan ist, neue Opfer zu produzieren. Zu thematisieren sind dabei die Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, denn „sie bieten sich geradezu als Sündenböcke an, in denen man das Schreckgespenst einer aus den Fugen geratenen Welt symbolisch vernichten kann“ (Bauman, 2007, S. 14). Wie eine solche Bildungsarbeit – auch im Kontext des Religionsunterrichts – didaktisch umgesetzt werden kann, zeigt der Religionspädagoge und TZI-Lehrende Matthias Scharer in seinem Buch „Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute“ (2019). Er bezieht sich darin auch auf die Analysen Baumans.

Das *zweite Grundmerkmal* besteht für Nipkow im *Zueinander von Bildung und Utopie* (Nipkow, 1990, S. 34f), denn Bildung sei nie „bloß Schulung und Zurichtung für die Wirklichkeit, wie sie ist, sein sollte, sondern immer auch Bildung für eine Lebenswirklichkeit, wie sie sein könnte“ (a.a.O., S. 35). Genau hier kann die Bewusstmachung der gegenwärtigen „transzendenzlosen Moderne“, wie sie Schmidtkunz beschreibt, ansetzen und zu einem Denken in Alternativen ermutigen. Das Aufzeigen von hoffnungsgebenden neuen Lebensentwürfen gehört essenziell in einen gegenwärtigen Religionsunterricht.

Das *dritte Merkmal* dieses emanzipatorischen Bildungsbegriffes liegt in seiner *Subjektorientierung*. Hier rückt der reflektierende und fühlende, seine Umwelt selbsttätig gestaltende und handelnde Mensch in den Blickpunkt; Mündigkeit und Selbstverantwortung werden zum zentralen Anliegen (ebd.). Gegenwärtiger Religionsunterricht setzt bei der Subjektorientierung an, wobei er zugleich die Brüchigkeit der Subjekthaftigkeit in einer flüchtigen Moderne thematisiert. Subjektorien-

tierung wird in gegenwärtigen Trends zur Selbstoptimierung ebenso pervertiert wie in der in social-media-gängigen Verobjektivierung des eigenen Körpers unter dem Anspruch der permanenten Selbstinszenierung. Die Rede von der Würde der eigenen Person unabhängig von Leistung, Aussehen und Outfit kann hier zu einer Gegenrede werden, die auch zu einem Gegenlernen führen kann. Subjektorientierung im Religionsunterricht bedeutet auch, die Frage der Kinder und Jugendlichen nach ihrem Ort und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft aufzugreifen und mit ihnen danach zu fragen, wo sie ihre Fähigkeiten gut und hilfreich einsetzen können. Ein solches religionspädagogisches Vorgehen versteht sich als diakonisches Empowerment gegen eine flüchtige Moderne, die den Kindern und Jugendlichen mit dem gesellschaftlichen Ausschluss, dem „Überflüssig-Sein“ droht und ihnen suggeriert, bestenfalls als Konsumentinnen und Konsumenten nützlich zu sein.

Als viertes Grundmerkmal wird ein kritischer Umgang mit Tradition und Überlieferung postuliert – ein Anliegen, das gerade im Kontext religiöser Überlieferungen von zentraler Bedeutung ist. Befreiend-emanzipatorischer Religionsunterricht befragt die religiösen Schriften, die liturgischen Bräuche und gängigen Theologien nach ihren für Kinder und Jugendliche bestärkenden bzw. unterdrückenden Konnotationen und macht diese bewusst. Schülerinnen und Schüler werden in der Folge ermutigt, ihre eigene theologische Rede zu entwickeln und ihre eigene Glaubenssprache zu finden.

Als fünftes Bildungsmerkmal nennt Nipkow den Zusammenhang von Bildung und Verständigung: „Bildung heißt: Leben im Gespräch“ (a.a.O., S. 37). In einer von Pluralität und Vielfalt geprägten Gesellschaft ist die Gefahr der Abschottung, des „Unter-sich-bleiben-Wollens“ beobachtbar. Deshalb sind das Bemühen um Verständigung und Dialog sowie offenes Miteinanderreden religionspädagogisch zentrale Anliegen. Um mehr und Genaueres voneinander erfahren und sich im offenen Gespräch begegnen zu können, dafür wurden in der Religionspädagogik dialogische und auch interreligiös-interkonfessionelle Modelle entwickelt – die allerdings in der konkreten Schulwirklichkeit – zumindest was das interreligiöse Lernen betrifft – noch auf stärkere Umsetzung warten.

Wenn – so lässt sich zusammenfassend sagen – Religionsunterricht in seiner Auseinandersetzung mit Religion und Spiritualität diese fünf Merkmale eines emanzipatorisch-befreienden Bildungsbegriffs integriert, kann er zu einem Lernen anstoßen, das Schülerinnen und Schüler für ein Leben unter den Bedingungen flüchtiger und transzendenzloser Moderne stärkt und sie zu ihrem eigenen Weg ermutigt.



#### **4. Religions- und Spiritualitätsbildung als emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen zu belastenden gesellschaftlichen Phänomenen und Mythen der Spätmoderne – und wie dies bereits gelingt**

Wie schulische Bildung insgesamt, so darf auch der Religionsunterricht nicht mit Anforderungen überfrachtet werden. Religiös-spirituelle Bildung kann nicht allein lösen, was gesellschaftlich an Problemen für Kinder und Jugendliche produziert wird. Aber – und dies soll im Folgenden ansatzweise dargestellt werden – Religionsunterricht hat schon in den letzten Jahrzehnten Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit herausfordernder Weltwirklichkeit und ihren Fragen zur Sinnfindung und persönlichen Identitätsbildung gefördert und wird dies auch weiter tun können. Grundlage dafür waren theologisch und religionspädagogisch fundierte Modelle, die auch auf Grund der gesellschaftlich latenten Infragestellung des Faches entwickelt wurden. Einen guten Überblick über diese Entwicklung bietet Claudia Gärtner in ihrem Buch „Religionsunterricht – ein Auslaufmodell?“ (Gärtner, 2015). Sie nennt darin sieben zentrale Dimensionen religiöser Bildung in postmoderner Gegenwart: die philosophische, hermeneutische, ethische, spirituelle, symbolisch-ästhetische, liturgische und communiale Dimension (a.a.O., S. 17–97).

Das hier postulierte emanzipatorisch-befreiende Gegenlernen setzt bei dem an, was Kinder in ihrer Spiritualität von klein auf mitbringen, was in ihnen angelegt ist und gepflegt werden will. Dieses Vorgehen stützt sich auf die These, dass emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen im Sinne der Kinder und Jugendlichen ist, weil es mit ihnen dorthin führt, wo ihre zutiefst menschlichen Sehnsüchte angerührt werden und wo sie auch kompetent sind: in ihrem Beziehungsbewusstsein, ihrer Sehnsucht nach dem unverzweckten Dasein-Dürfen, ihrer Fähigkeit, existenzielle und kritische Fragen zu stellen, ihrer Weltgestaltungslust, ihrer Sehnsucht nach Frieden und Gerechtigkeit, ihrer Hoffnungsfähigkeit. Da diese Aspekte von kindlicher Spiritualität und von Spiritual Care hier nicht näher ausgeführt werden können, sei aus der inzwischen breiten, weltweiten Forschung zu Children's Spirituality beispielhaft auf einen Artikel verwiesen: Die Australierin Vivienne Mountain (2011, S. 261–269) benennt vier Qualitäten kindlicher Spiritualität:

1. Living based in relationship (Beziehungsorientierung, Beziehungsbewusstsein, Bewusstsein von Verbundenheit)
2. Living in vulnerability (Verwundbarkeit, Verletzlichkeit und Bedürftigkeit – Angewiesenheit)
3. Living in imagination, creativity and play
4. Living in openness and hope

In Resonanz auf diese vier Qualitäten sollen im Folgenden vier Aspekte religiös-spiritueller Bildung beschrieben werden, die in einem gut geführten Religionsunterricht berücksichtigt wurden und die auch hinkünftig Chance zu einem Gegenlernen in flüchtiger Moderne sein können. Dabei wird stichwortartig auf religionspädagogische Modelle verwiesen, die für das jeweilige Anliegen hilfreich sein können.

#### 4.1 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeit und Raum für Verbundenheit, Anteilnahme und offene biografische Kommunikation

Kinder und Jugendliche kommen mit ihrer Beziehungsorientiertheit und ihrer Sehnsucht nach Verbundenheit in die Schule. Damit stellen sie eine flüchtige Moderne mit ihren unverbindlichen Beziehungsmustern in Frage. Religionsunterricht kann Zeit und Raum für die Thematisierung dieser Sehnsucht bieten – ebenso wie für konkrete Erfahrungsmomente von Verbundenheit mit anderen. Es sind religionspädagogische Ansätze, wie jene der kommunikativen Theologie (Scharer, 1995; Scharer & Hilberath, 2002) oder einer subjektorientierten Religionspädagogik (Kunstmann, 2018; Bahr, Kropac & Schambeck, 2005) welche einen Religionsunterricht begründen, in dem die Lebenserfahrungen der Lernenden zum Ausgangspunkt für existenzielle Kommunikation werden. Die Lehrenden gestalten eine beziehungs bereite Lernumgebung und sind offen für die Individualität der Lernenden: Offen-anteilmehmende Fragen sind die Hintergrundmelodie eines solchen Unterrichts. „Wer bist du? Was bringst du mit auf die Welt? Was begeistert und fasziniert dich? Was sind deine Hoffnungen, Träume, Ängste – wohin zieht es dich? Was ist deine Sehnsucht, deine Leidenschaft, deine innere Bestimmung: dein Auftrag in dieser Welt?“ Die ehrliche Anteilnahme an der Eigen-Art der Schülerin, des Schülers ermutigt zum biografischen Erzählen, zur Reflexion eigenen Geworden-Seins. Religionsunterricht kann zum Gesprächsraum werden: von Angesicht zu Angesicht, jenseits der jeweiligen digitalen Blase oder kommunalen Abschottung. Die Erfahrung des in einer heterogenen Schulklasse einfach Da-Sein-Dürfens, des offenen Gehört-Werdens und Erzählen-Dürfens wird von Schülerinnen und Schülern als wohltuende Gegenerfahrung zu sonstigen Alltagserfahrungen in der Schule geschätzt. Als Beispiel kann hier die Reflexion eines Oberstufenschülers aus einem Leistungssportgymnasium dienen:

In fast allen Fächern in der Schule wird das Zwischenmenschliche nicht nur vernachlässigt, eigentlich ist es praktisch nicht vorhanden. Der Leistungsdruck, der für viele von uns im Sport allgegenwärtig schien, durchzog somit auch unseren Schulalltag. Es geht immer besser, schneller, weiter. (...) Damals dachte ich, dass man sich Respekt und Wertschätzung erst verdienen muss. Aber dann kam dieser Religionslehrer. Ohne uns zu kennen, ohne über uns irgendetwas zu wissen, brachte er uns Respekt und Wertschätzung entgegen (...). Besonders gerne erinnere

ich mich an die erste Stunde nach den Ferien oder generell nach einer längeren Schulpause zurück. Wir machten jedes Mal einen Sesselkreis und jede Schülerin und jeder Schüler konnte über die Dinge sprechen, die sie oder er in dieser Zeit erlebt hatte. Jeder nutzte ausnahmslos diese Gelegenheit, um etwas zu erzählen, oft waren es irgendwelche sportlichen Erfolge oder ein toller Urlaub. Für viele von uns waren dies die seltenen Momente, wo man sich mit den anderen freuen oder einfach für einen kurzen Augenblick stolz sein konnte. Denn wie es im Leben eines Nachwuchs-Leistungssportlers so ist, geht es nach einem Turnier gleich weiter, da bleibt einfach keine Zeit sich über Erreichtes zu freuen. Manche Nachrichten waren jedoch nichts, worüber man sich freuen konnte. Oft wurde auch über Verletzungen oder bittere Niederlagen oder Verluste gesprochen. Kaum zu glauben, aber auch nach solchen Berichten gab es ebenso schöne Momente, als die Zuhörerinnen und Zuhörer versuchten demjenigen oder derjenigen wieder Mut zu machen. Diese kurzen Augenblicke, wo man die eigenen Erfahrungen mit anderen teilen kann, sind extrem wichtig. Man erfährt Respekt, Wertschätzung und Mitgefühl, Nächstenliebe. (Willnauer, 2020, S.87–89)

Religionsunterricht kann – wie in diesem Fall bei einem Schüler – so nachhaltig wirken, dass er diese Sätze zwei Jahre nach seiner Matura niederschreibt. Er deutet sein Lernen im Religionsunterricht als Gegenlernen zu einer gesellschaftlichen Haltung, in der auf Leistung, Effizienz und Verwertbarkeit gesetzt wird. Wenn im Religionsunterricht, wie in diesem konkreten Beispiel, gegenseitige Anteilnahme und Unterstützung erfahrbar wird, wird dies zu einer wohltuend-heilsamen Generenerfahrung in einer Welt der Selbstoptimierung und des Einzelkämpfertums. Verwundbarkeitsbewusste Subjektorientiertheit und Stärkung der eigenen Persönlichkeit sind in einer flüchtigen Moderne, in einer Zeit von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit diakonisches Handeln: Dienst an den Schülerinnen und Schülern, der von ihnen auch als solcher geschätzt wird. So schreibt etwa Irma Sutkovic im Jahr ihrer Reifeprüfung über den muslimischen Religionsunterricht, den sie besucht hat: „Durch den RU habe ich auch die Möglichkeit gehabt, meine Persönlichkeit weiterzuentwickeln.“ (Sutkovic, 2020, S. 86)

#### 4.2 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeit für „slow down“ und Stille

Die flüchtige Moderne, wie sie Zygmunt Bauman beschreibt, ist auch eine erschöpfte Moderne (Han, 2016). Dass inzwischen bereits Schülerinnen und Schüler und Adoleszente von Burn-Out betroffen sind (Hohm & Jacobs 2019), kann als Alarmsignal gelten und lässt in Medizin und Psychologie zunehmend nach Achtsamkeits- und Meditationsübungen greifen. Eine „Pädagogik der Achtsamkeit“ (Altner, 2009) hat auch im schulischen Unterricht da und dort Einzug genommen und findet bei Lehrpersonen und Lernenden Anklang (Gärtner, 2015, S. 62; Jennings, 2017). Der Re-

ligionsunterricht war schon vor diesen Entwicklungen ein Ort, in welchem Schülerinnen und Schüler zur Ruhe kommen konnten und wo meditative Elemente und Stillephasen in den Unterricht eingebaut wurden (z. B. Boxhofer, 2018, S. 207f). Es sind „Gegenerfahrungen“ des „Zu-Sich-Kommens“, in denen Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie einfach da sein dürfen, ohne etwas leisten und tun zu müssen. Beispielsweise beschreibt die Lehrerin Sibylle Trawöger, wie sie im katholischen Religionsunterricht in einer Modeschule von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse regelmäßig gebeten wurde, den Stundenanfang mit einer Stilleübung und einer geführten Meditation zu beginnen (Trawöger, 2020, S. 79). In der gegenwärtigen Zeit unaufhaltbarer Reizüberflutung kann die Einübung achtsamer Wahrnehmung des Körpers, des Atems und der Sinne zu einem existenziellen Dienst an den Schülerinnen und Schülern werden. Wenn in Management- und Businesskreisen inzwischen erkannt wurde, dass Innehalten, kontemplative Auszeiten, Stille und Meditation zu einer besseren Lebensqualität, einem gesünderen Leben und mehr Freude verhelfen, dann sollte die Schule hier mindestens gleichziehen, allen voran der Religionsunterricht. Wie dies im Rahmen konfessionellen Religionsunterrichts und hochschulischer Ausbildung von Religionslehrpersonen gelingen kann, wird von Pädagoginnen und Pädagogen der unterschiedlichsten Schulstufen in dem Buch „Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch“ dargelegt (Caloun & Habringer-Hagleitner, 2018). Mit der Schulung des Blicks nach innen, mit Methoden der Entschleunigung wird ein Gegenlernen zu Phänomenen der Müdigkeitsgesellschaft, des immer Schneller und immer Mehr, des „Alles-kommt-auf-dich-und-dein-Tun-an“ ermöglicht. Im Anschluss an Anton Buchers Definition von Spiritualität als Verbundenheit mit sich selbst, mit den Mitmenschen, mit der Natur und dem Transzendenten wird in diesem Buch – wie in anderen mystagogischen Ansätzen darauf verwiesen, dass sich Kinder nach der Verbundenheit mit dem Transzendenten sehnen (Ebner, 2018). Für Kinder in der Primarstufe ist es daher – vorausgesetzt sie werden sensibel darin begleitet – ein Leichtes, mit dem Göttlichen in Kommunikation zu treten. Viele Beispiele von Kindergebeten belegen dies, u. a. auch jenes eines oberösterreichischen Volksschülers:

Gott, staunenswert sind deine Werke, / weil du mich noch nie im Stich gelassen hast, / weil du immer hinter meinem Rücken stehst, / weil du mein Held bist, / weil ich dich immer sehen kann, wenn ich an dich denke, / weil du mir Kraft fürs ganze Leben gibst, / weil du immer bei uns bist und / weil ich dich spüren kann. Filip (Wagner, 2020, S. 19)

Die spezifische, unverwechselbare Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es daher, nach dem Transzendenten, nach den Alternativen, dem die Wirklichkeit überschreitenden neu Hoffnung Gebenden zu fragen und auch nach der möglichen Verbundenheit mit dem Transzendenten. Wie kann ich Gott erfahren? Wie kann

ich mit Gott in Verbindung kommen? – das sind Fragen, die im Religionsunterricht auch hinkünftig thematisiert werden müssen. Die erfahrungsbezogene und reflexive Auseinandersetzung mit der je eigenen Spiritualität führt im Religionsunterricht auch zur Einübung in die Kommunikation mit dem Transzendenten (Gärtner, 2015, S. 64). Mystagogische Modelle der Religionspädagogik, wie sie u. a. Mirjam Schambeck (2006) entworfen hat, können dazu fundierte theologische Grundlagen liefern.

#### 4.3 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeiten für Auseinandersetzung mit welt- und gesellschaftspolitischer Wirklichkeit sowie Inspiration für kreativ-aktive Weltgestaltung

Kinder und Jugendliche sehnen sich nach Verbundenheit, nach Sicherheit bietenden Beziehungen, sie wollen aber auch weltgestaltend an ihrer Umwelt und an politischen Entwicklungen Anteil nehmen (z. B. Hüther & Hauser, 2012). Sehnsucht nach Gerechtigkeit und Frieden in der Welt, die Sorge um die Zukunft der Erde ist Kindern und Jugendlichen nicht erst anzutrainieren, sie bringen alles bereits in die Schule mit. Die FridaysForFuture-Bewegung ist ein aktueller Ausdruck dieses Mitgestaltungswillens. Religionsunterricht greift die Sehnsucht nach einer neuen Welt auf und thematisiert mit den Schülerinnen und Schülern herrschende Ungleichheitsstrukturen sowie die Ausbeutung von Natur und Umwelt. Die im Christentum verankerte Reich-Gottes-Idee beispielsweise eröffnet neue Sichtweisen auf Gegenwart und Zukunft und bringt eine Hoffnungsperspektive ins Spiel, die einer transzendenzlosen Moderne mit seiner Rede von der Alternativlosigkeit fehlt. Ein auf Transzendenz und Reich Gottes ausgerichtetes Denken und Leben kann vielmehr „in die dekonstruktive Kraft relativierenden Bewusstseins und in die schöpferische Kraft transzendierenden Denkens einüben“ (Gärtner, 2015, S. 226). Gesellschaftskritisches Hinterfragen im Religionsunterricht kann schon ab der Primarstufe in eine prophetische Haltung einüben. Die Sprache des Widerstands und der Hoffnung wird geübt, was sich in folgendem Beispiel zeigt. Im Rahmen des Lehrplanthemas „Bewahrung der Schöpfung“ wurde in einer vierten Schulstufe die Haltung des amerikanischen Präsidenten Donald Trump thematisiert und die Kinder begannen, sich vorzustellen, selber Präsidentin oder Präsident zu sein und eine Rede zu halten:

„Präsident Jonas“ für eine bessere Welt!

In vielen Ländern ist Krieg. Passen wir auf, dass es bei uns nicht passiert!

Wir müssen Krieg vermeiden!

Das Leben ist nur ein Leben, wenn wir alle daran teilnehmen.

Wir zerstören mit zu vielen Abgasen, wie zum Beispiel von Autos, Flugzeugen, Atomkraftwerken, usw. die Welt, wie sie einmal war.

Wir müssen auch an das denken, was einmal sein wird.  
 Viele Menschen haben für uns etwas getan.  
 Jetzt müssen wir für unsere Nachfahren etwas tun! (Wagner, 2020, S. 20)

Schön zeigt sich in diesem Text die Bewusstheit von Verbundenheit mit allen Menschen, auch mit den Vorfahren und Nachkommen, welche kindlicher Spiritualität eigen ist.

Mit der Thematisierung von Weltverantwortung, noch mehr mit Unterrichtsprojekten zu konkreter Weltgestaltung, die im Religionsunterricht durchgeführt werden, kann ein Gegenlernen zu Ungewissheit, Unsicherheit und Zukunftsangst in Gang gesetzt werden: Das Reich Gottes ist schon angebrochen, Kinder und Jugendliche können teilhaben an der Vision: „Wir schaffen das!“. Gerade in den letzten Jahren erleben Entwürfe einer politischen Religionspädagogik eine Renaissance (z. B. Grümme, 2009; Könemann, 2018; Könemann & Mette, 2013; Roebben, 2011). Die Bewusstmachung und Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements, das sich auf den eigenen (christlichen) Glauben begründet, war und ist Teil von Religionsunterricht (Könemann, 2018, S. 22). Alternativerzählungen von menschlichem Engagement gegen Ungerechtigkeit, Ausgrenzung und Zerstörung der Umwelt sind zentraler Bestandteil einer Religionspädagogik der Hoffnung, wie sie in flüchtiger und transzendenzloser Moderne nötig ist. Empowerment durch Bestärkung und durch kritisches Hinterfragen von gesellschaftlichen Mythen und Vorgaben wird möglich.

#### 4.4 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeit für kritisches Fragen, miteinander Nachdenken und Freiraum für eigenständiges Denken

„Warum gibt es Krieg?“, „Warum gibt es arme und reiche Menschen?“, „Was ist Freiheit?“, „Warum streiten sich Menschen?“, „Wie ist die Liebe entstanden?“, „Gibt es Gott wirklich?“, „Warum gibt es so viele Gedanken?“, „Wer bin ich?“, „Wer sind meine Freunde?“ Mit diesen und vielen weiteren Fragen kommen Kinder Tag für Tag in die Schule. Kinder und Jugendliche sind wachstumsorientiert und wollen die Möglichkeit haben, eigene Positionen und Gedanken entwickeln zu dürfen. Dass Religionsunterricht genau dafür Zeit und Raum bietet, schätzen Schülerinnen und Schüler. So schreibt Irma Sutkovic, eine muslimische Schülerin:

Wenn ich an den Religionsunterricht denke, dann spüre ich nur positive Gefühle in mir. Es ist nämlich das einzige Fach, wo man sich als Schüler mit seinem Glauben befassen kann und gleichzeitig andere Glaubensrichtungen kennenlernt. Im Religionsunterricht kann ich mein Wissen selbst weiterentwickeln und mich mit Fragen wie dem Sinn des Daseins beschäftigen, was für meine Selbstfindung sehr wichtig ist. (Sutkovic, 2020, S. 86)

„religious in diversity“ – so betiteln drei ehemalige Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke zu ihrem Religionsunterricht und betonen, wie gut sie es fanden, dass unterschiedliche Meinungen und Ansichten im Religionsunterricht entwickelt werden konnten und akzeptiert wurden. Die Möglichkeit, Glauben und Gott auch kritisch betrachten zu dürfen, war für sie wichtig:

Unser Religionsunterricht war geprägt von Vielfalt. Vielfalt in den Themen, die wir im Religionsunterricht behandelt haben, und Vielfalt in den Ansichten der Schüler und Schülerinnen. (...) Wie so oft hat es unser Religionslehrer geschafft, uns zu zeigen, dass sich der Grundgedanke der Religion in vielen Aspekten unseres Lebens widerspiegelt. Weiters hat er uns nahegebracht, dass die Kirche nicht nur aus dem Glauben an einen bärtigen Mann im Himmel besteht, wie wir uns ihn oft vorstellen, sondern vielmehr Gott die Liebe in uns Menschen ist. Dennoch wurde uns vermittelt, dass wir Gott und den Glauben auch kritisch betrachten dürfen. (Reiter, Rößl & Schuhmann, 2020, S.91 und S.93)

Religiöse Traditionen kritisch betrachten zu können ist ebenso Ziel von schulischer Religions- und Spiritualitätsbildung wie das offene Philosophieren und Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern. Kinder- und jugendtheologische Ansätze haben in den letzten 20 Jahren wichtige Anregungen für die schulische Religionsbildung gegeben (Büttner, Freudenberger-Lötz, Kalloch & Schneider, 2014). Sie werden von Lernenden und Lehrpersonen gleichermaßen als bereichernd geschätzt, weil damit ein gegenseitiges voneinander Lernen möglich wird. Dies zeigt u.a. folgendes Beispiel: Eine Volksschülerin berichtet über ihre Lernergebnisse und die Lehrerin als Resonanz darauf über ihre Dankbarkeit den Kindern gegenüber:

... Ich habe gelernt, dass der Tod und die Trauer zum Leben gehören. Auch wenn es weh tut und ich wütend und zornig bin, (...) weiß ich jetzt, was ich tun kann, dass es mir besser geht. Ich habe im Religionsunterricht gelernt, mit meiner Trauer, Wut und Zorn umzugehen.“ In solchen Momenten stehe ich sprachlos vor der Klasse und bewundere diese kleinen Persönlichkeiten für ihre Erkenntnisse, die so manch Erwachsener noch nicht gefunden hat. Dann bin ich dankbar, dass ich Religion unterrichten und junge Menschen auf ihrem Lebensweg begleiten darf. (Auinger, 2020, S.33)

Religionsunterricht gibt Raum und Zeit für das Fragenlernen, für kognitiv-kritische Auseinandersetzung mit existenziellen und gesellschaftlichen Themen und wird dabei von den Schülerinnen und Schülern zugleich als persönliche Lebenshilfe erfahren. Als „Safe Space“ bezeichnet Alina Danilkow ihren erlebten Religionsunterricht, in welchem sie kognitive Herausforderung und persönliche Stärkung erfahren hat:



Diese Professorin brachte mir in diesen zwei mal 50-Minuten-Einheiten pro Woche so viel mehr bei als lediglich das Suchen von Bibelstellen oder die Liturgie der zentralen Feste. Sie erweiterte meinen Horizont mit Fragen wie „Was ist Freiheit?“ oder „Was ist der Tod?“. Sie ließ mich aktuelle gesellschaftliche Themen und Probleme genauer betrachten und hinterfragen und sie ließ mich erkennen, dass in mir als Schülerin, als Tochter, als Schwester, als Frau, einfach als Mensch so viel mehr steckt als diese nagende Angst, die mir auf Schritt und Tritt folgte, sobald ich das Schulgebäude betrat. (Danilkow, 2020, S. 94)

Das im Religionsunterricht erfahrene Gegenlernen wird von Alina Danilkow direkt angesprochen. Sie erlebte Empowerment im Kontext eines gesellschaftskonformen Schulsystems, das Leistungsdruck für junge Menschen bereithält.

## 5. Conclusio

Professioneller Religionsunterricht – so die erste These dieses Beitrags – nimmt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, welche sie in der aktuellen Gesellschaft machen, als Ausgangspunkt für die Entwicklung inhaltlicher Anliegen im Unterricht. Dazu ist es notwendig, neueste soziologische und gesellschaftsphilosophische Erkenntnisse heranzuziehen. Beispielhaft wurde dies in einem ersten Schritt durch die Rezeption der Analysen Baumanns zu den Phänomenen einer „flüchtigen Moderne“ versucht. Diese produziere – angetrieben u. a. von einer globalen neoliberalen Marktlogik – Unsicherheit, Ungewissheit für die Zukunft sowie den Zwang zur Flexibilität und fördere die Angst vor dem „Abgehängtwerden“, dem Überflüssig-Sein und dem gesellschaftlichen Ausschluss. Als Symbolträger für die aus den Fugen geratene Welt werden Flüchtlinge und Fremde gesehen, dämonisiert und abgewehrt. Neben einem Gefühl des Ausgeliefertseins durch die zunehmende Trennung von Macht und Politik werden auch zwischenmenschliche Beziehungen immer brüchiger und als vorübergehend betrachtet. Ersatz für verloren gegangene Gemeinschaftserfahrungen bieten die Götter und Mythen der Konsumwelt, die kurzfristig für die Dauer eines Shoppingevents das Gefühl geben, dazuzugehören. Gleichzeitig lebe der moderne Konsumismus von einer künstlich produzierten dauernden Unzufriedenheit und einem Gefühl der Leere, welches durch den neuerlichen Konsum beruhigt werden will.

Gesellschaftsphilosophisch wurde in einem zweiten Schritt auf die Rede einer „transzendenzlosen Moderne“ eingegangen, wie sie von der Theologin und Journalistin Renata Schmidtkunz im Anschluss an verschiedene Philosophinnen und Philosophen und Künstlerinnen und Künstler vorgestellt wird. Transzendenzlosigkeit wird von ihr als Alternativlosigkeit des Denkens und Handelns begriffen, welches den Menschen klar zu machen versucht, dass sie keine Wahl hätten und sich dem System anzupassen hätten. Die Götter und Mythen einer neoliberalen Leistungs-

gesellschaft heißen Effizienz, Profit, Schnelligkeit, Anpassungsfähigkeit, angebetet werden Big Data und Machbarkeit. Demgegenüber gehe in einer transzendenzlosen Moderne der Glaube an Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität verloren, ebenso wie eine selbstbestimmte, konsumunabhängige innere Lebendigkeit. Fasst man die Ergebnisse der soziologisch-gesellschaftsphilosophischen Betrachtungen aus dem ersten Abschnitt zusammen, so zeigen sich gesellschaftliche Grundstimmungen und Denkmuster, die ein angstfreies menschliches Leben, ein Leben mit Zuversicht und Selbstbewusstsein, ein Leben in Freiheit und innerer Selbstbestimmung für die gegenwärtige Generation von Schülerinnen und Schülern in Frage stellen. Die Auswirkungen einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne können für Kinder und Jugendliche schwerwiegend sein und bis zu psychischen Krankheiten führen, die aus Ängsten, übermäßigem Leistungsdruck und fehlenden sicherheitsbietenden Bindungen entstehen. Professioneller Religionsunterricht – so die Grundthese dieses Beitrags – wird vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt und geplant. Bildungstheoretisch fundiert und aus der jeweiligen Glaubenstradition begründet fragt Religionsunterricht nach alternativen, ermutigenden Perspektiven.

Der zweite Abschnitt dieses Beitrags sucht daher nach einer bildungstheoretischen Fundierung von Religionsunterricht und findet diese im Konzept eines auf Erfahrungslernen basierenden emanzipatorisch-befreiendem Gegenlernen. Daran anschließend wird die Hypothese entworfen, dass Religionsunterricht ein solches Gegenlernen zu einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne anbieten kann. Anhand der fünf von Karl Ernst Nipkow vorgestellten Bildungsmerkmale des abendländischen kritischen Bildungsbegriffs wird dargestellt, wie ein solches Lernen Themen der flüchtigen, transzendenzlosen Moderne im Bildungsgeschehen aufgreifen kann. Das erste herrschaftskritische Merkmal, welches seinen Blick auf die Opfer in Geschichte und Gegenwart lenkt, fördert – um nur ein Beispiel zu nennen – eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Fremdenangst und den Ressentiments gegenüber Flüchtlingen. Das zweite Bildungsmerkmal besteht im Zueinander von Bildung und Utopie und kann – in Gegenrede zu einer „transzendenzlosen Moderne“, die auf eine vorgegebene Wirklichkeit zurichten will – nach hoffnungsgebenden neuen Lebensentwürfen suchen. Der Traum von einer anderen Wirklichkeit, das Wachhalten einer Utopie- und Hoffnungsfähigkeit gehört essenziell zu einem gegenwärtigen, diakonischen Religionsunterricht. Subjektorientierung, das dritte Bildungsmerkmal dieses emanzipatorischen Bildungsbegriffes, verhilft dazu, in einer flüchtigen Moderne mit Kindern und Jugendlichen die Frage nach ihrem Ort und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft aufzugreifen. Ein solcher Religionsunterricht sucht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach deren Fähigkeiten, Begeisterungen und Leidenschaften und danach, wie sie diese für sich selber und andere sinnvoll einbringen und umsetzen können. Diakonisch wird damit ein Empowerment gegen eine flüchtige Moderne angestrebt,

die den Kindern und Jugendlichen mit dem „Überflüssig-Sein“ droht und sie zu bloßen Konsumentinnen und Konsumenten degradiert. Das vierte Merkmal zeigt sich in einem kritischen Umgang mit (religiöser)Tradition und Überlieferung und sucht mit Hilfe des Modells des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern/Jugendlichen nach einer neuen und persönlich authentischen theologisch-spirituellen Sprache. Dialogisch und kommunikativ setzt das fünfte Merkmal kritischer Bildung an: „Bildung heißt: Leben im Gespräch“ (Nipkow). Die Suche nach Verständigung ist zentrales Anliegen eines Religionsunterrichts in einer von Pluralität und Vielfalt geprägten Gesellschaft, in der die Gefahr der Abschottung, des „Unter-sich-bleiben-Wollens“ beobachtbar ist.

Im dritten Abschnitt des Beitrags wird der Hypothese, dass emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen im Religionsunterricht gelingen kann, weiter nachgefragt und sie wird anhand von konkreten Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu belegen versucht. Es wird gezeigt, dass emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen bei den (spirituellen) Fähigkeiten und Sehnsüchten von Kindern und Jugendlichen ansetzen kann. Emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen ist im Sinne der Kinder und Jugendlichen, weil dabei ihre zutiefst menschlichen Sehnsüchte angerührt werden. Sie werden dabei in ihrem Beziehungsbewusstsein, ihrer Sehnsucht nach dem unverzweckten Dasein-Dürfen, ihrer Fähigkeit, existenzielle und kritische Fragen zu stellen, ihrer Weltgestaltungslust, ihrer Sehnsucht nach Frieden und Gerechtigkeit, ihrer Hoffnungsfähigkeit bestärkt. Religionsunterricht kann sich inhaltlich mit seinem Anliegen des befreienden Gegenlernens auf Inhalte aus religiösen Schriften und Traditionen beziehen. Der christliche Religionsunterricht kann dies etwa tun, indem er auf die Frohbotschaft der biblischen Schriften zurückgreift: 366 Mal ist darin der tröstende Zuspruch „Fürchtet euch nicht!“ zu lesen, womit die Bibel zu einer starken Stimme gegen eine flüchtige Moderne mit ihrer hinterhältigen Angst vor der Zukunft und allem Fremden wird. Religionsunterricht – so zeigen die im dritten Abschnitt präsentierten praktischen Beispiele – kann Gegenlernen sein zu einer von Verunsicherung und Transzendenzlosigkeit durchdrungenen Moderne. Verbundenheitserfahrungen durch existenzielle Kommunikation, durch empathisch-solidarisches Einanderzuhören, anfanghaftes Einüben in Stille und Gebet, Da-Sein-Dürfen ohne Leistung erbringen zu müssen, weltpolitisch alternatives Denken und Handeln lernen und in Offenheit die Fragen nach den letzten Dingen und den Geheimnissen von Welt und Himmel stellen dürfen ... mit diesen Merkmalen leistet theologisch begründeter Religionsunterricht einen Dienst an der nächsten Generation. Ob dies auch in einem Unterrichtsfach Ethik oder einem rein religionskundlichen Unterricht möglich ist, sei dahingestellt und müsste bewiesen werden.

## Literatur

- Altner, N. (2009). *Achtsam mit Kindern leben: Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten. Ein Entdeckungsbuch – Mit einem Vorwort von Jon Kabat-Zinn*. München: Kösel.
- Auinger, C. (2020). Wenn ich an meine Lieblingsoma denke und ich dann ganz traurig werde. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 32–34). Salzburg: Pustet.
- Bahr, M., Kropac, U. & Schambeck, M. (Hrsg.). (2005). *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*. München: Kösel.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2009). *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauinger, R., Habringer-Hagleitner, S. & Trenda, M. (Hrsg.). (2020). *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag*. Salzburg: Pustet.
- Bitter, G. (1987). Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung. *Katechetische Blätter*, 112, 917–930.
- Bucher, A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck und Wien: Tyrolia.
- Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, Ch. & Schneider, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. München: Calwer.
- Boxhofer, A. (2018) Spiritualitätsbildung in multikulturellen Klassen der Primarstufe. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 203–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Danilkow, A. (2020). Safe Space. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 93–94). Salzburg: Pustet.
- Deutsche Bischofskonferenz. (2001). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Beschlüsse der Vollversammlung*. <https://www.dbk-shop.de/de/deutsche-bischofskonferenz/synodenteyxte/gemeinsame-synode-der-bistuemer/gemeinsame-synode-bistuemer-bundesrepublik-deutschland.html>
- Ebner, M. (2018). Zur spirituellen Kompetenz von Kindern: Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit? In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 63–82). Stuttgart: Kohlhammer.

- Ehret, U. (2008). Freiheit und Machtlosigkeit. Zu Zygmunt Baumans Studie "Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit". *literaturkritik.de.rezensionsforum*. <https://literaturkritik.de/id/12063>
- Fröhlich, S. (2018, 24. Oktober). Alarmierende Studie: Immer mehr Jugendliche sind psychisch krank. *Märkische Allgemeine*. <https://www.maz-online.de/Nachrichten/Wissen/Alarmierende-Studie-Immer-mehr-Jugendliche-sind-psychisch-krank>
- Gärtner, C. (2015). *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *ÖRF*, 27(1), 161–189.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutzeit, A. (2017). „Für Bauman war die Moderne kein eindeutiger Fortschrittsprozess“. Heinrich Geiselberger im Gespräch mit Angela Gutzeit. *Deutschlandfunk*. [https://www.deutschlandfunk.de/lektor-ueber-zygmunt-bauman-fuer-bauman-war-die-moderne.700.de.html?dram:article\\_id=376059](https://www.deutschlandfunk.de/lektor-ueber-zygmunt-bauman-fuer-bauman-war-die-moderne.700.de.html?dram:article_id=376059).
- Habringer-Hagleitner, S. (2014). Spiritualität von Kindern und was sie zu denken, forschen und tun aufgibt. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 162, 359–369.
- Habringer-Hagleitner, S. (2016). Leben und Glauben lernen mit Kindern in einer „liquid modernity“. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik*, 82, 80–84.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Spiritualitätsbildung in "Flüchtiger Moderne". In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 35–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbmayr, A. (2009). *Gott und Geld in Wechselwirkung. Zur Relativität der Gottesrede*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hombach, S. & Jacobs, L. (2019, 31. Jänner). Jung und ausgebrannt. Burn Out. *Zeit-Online*. <https://www.zeit.de/arbeit/2019-01/burnout-syndrom-berufsstart-ueberarbeitung-erschopfung-leistungsunfaehigkeit>.
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Albrecht Knaus.
- Hull, J. M. (2000). *Gott und Geld*. Berg am Irchel: Kik.
- Jennings, P. (2017). *Achtsamkeit im Klassenzimmer: Mit einfachen Strategien eine gute Lernatmosphäre schaffen*. Freiburg i. Br.: Arbor.
- Könemann, J. (2018). Plädoyer für eine politische Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 78, 15–23.
- Könemann, J. & Mette, N. (Hrsg.). (2013). *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. Ostfildern: Matthias Grünewald.

- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Landau, M. (2016, 15. August). Keine Flüchtlings-, sondern nur eine Solidaritätskrise. *Kleine Zeitung*. [https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5069101/AsylNotstand\\_Keine-Fluechtlings-sondern-nur-eine-Solidaritaetskrise](https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5069101/AsylNotstand_Keine-Fluechtlings-sondern-nur-eine-Solidaritaetskrise)
- Manemann, J. (2013). Ja zum Nichts? *Katechetische Blätter*, 2, 90–95.
- Mountain, V. (2011). Four links between Child Theology and children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 16, 261–269.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Orth, G. (1990). *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rainer, C. (2011, 21. Jänner). Seelenpein: Immer mehr Kinder erkranken psychisch. *Profil Online*. <https://www.profil.at/home/seelenpein-immer-kinder-280317> (letzter Download: 13.11.2020)
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reiter, L. S., Rößl, K. & Schuhmann, E. S. (2020). „religious in diversity“. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag*. Salzburg: Pustet.
- Ritzer, G., Dohr, M.-E., Drechsler, F., Edinger, S., Gilgenreiner, D., Habringer-Hagleitner, S., ... Ziniel, D. (2020). *Eule. Evaluierung der Einführung und Umsetzung des Lehrplans für katholische Religion in der Primarstufe. Erste Ergebnisse als Forschungsbericht*. Salzburg. [https://www.kph-es.at/fileadmin/user\\_upload/IRPB\\_Feldkirch/Downloads/Fortbildung/EULE\\_Forschungsbericht\\_final\\_25.3.pdf](https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/IRPB_Feldkirch/Downloads/Fortbildung/EULE_Forschungsbericht_final_25.3.pdf)
- Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin u.a.: LIT.
- Schambeck, M. (2006). *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*. Würzburg: Echter.
- Scharer, M. (1995). *Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Scharer, M. & Hilberath, B. J. (2002). *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*. Mainz: Matthias-Grünewald.
- Scharer, M. (2019). *Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Sohn) heute*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Sennet, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Schmidtkunz, R. (2019). *Himmlich frei. Warum wir wieder mehr Transzendenz brauchen*. Wien: edition a.



- Sutkovic, I. (2020). Aus dem Schatten treten oder: wozu mir der islamische Religionsunterricht verholpen hat. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 86–87). Salzburg: Pustet.
- Trawöger, S. (2020). „Man spürt ein Kribbeln in den Füßen oder im Bauch, manchmal hört man sogar sein eigenes Herz pochen“. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 79–81). Salzburg: Pustet.
- Wagner, D. (2019). *Spiritueller Missbrauch in der katholischen Kirche*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wagner, M. (2020). Präsidentin Lea will die Welt verändern. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 19–22). Salzburg: Pustet.
- Werbick, J. (1989). *Glaubenlernen aus Erfahrung: Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*. München: Kösel.
- Willnauer, A. (2020). Sternstunden – Liebe, Respekt und Wertschätzung, danach versuche ich zu leben. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 87–89). Salzburg: Pustet.

### Kurzbiografie

Habringer-Hagleitner, Silvia: HS-Prof. Mag. Dr. theol. habil., Hochschulprofessorin und Privatdozentin für Religionspädagogik; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Katholische Universität Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: spirituelle und religiöse Entwicklung in der frühen Kindheit, Religiosität und Biografie, Themenzentrierte Interaktion und Hochschuldidaktik.



