

Junge Menschen in Afrika zwischen Set-Setál, Boul-Falé und Xóslou

Missionsdidaktische Aspekte religiösen Lernens

Von Engelbert Groß, Eichstätt

1. Religiöses Lernen: eine missionsdidaktische Leitkategorie?

1.1 Die Frage nach dem Begriff »Missionsdidaktik«

»Die katholische Kirche machte sich im Jahre 1965 bei ihrem 2. Vatikanischen Konzil neu bewußt, daß sie von Gott zur Völkerwelt gesandt ist und daß sie dem Auftrag ihres Stifters gemäß das Evangelium allen Menschen zu verkünden hat (Ad gentes, 1): Sie sei als Gesandte unterwegs, ihrem Wesen nach sei sie missionarisch (ebd.2).

Da diese fundamentale Tatsache im System der Glaubenslehre und in didaktischen Handreichungen zum Religionsunterricht (z.B. Religionsbüchern) kaum akzentuiert vorgebracht wird; da es heute schwierig ist, für die missionarische Aktivität der Kirchen und der einzelnen Christen allseits anerkannte Gründe zu geben und gegen den sog. Absolutheitsanspruch des Christentums arge Aversion unter Lehrern und Schülern besteht; da es aus vielerlei Gründen bei Lehrenden und Lernenden ein Unbehagen an der Mission gibt (z.B. die Vorwürfe: koloniales Denken, christliche Überheblichkeit, Bekehrungsfixiertheit, Ablenkung von den wirklichen Problemen in unserer Welt, fehlende Toleranz); da angesichts des ›Abschmelzens des konfessionellen Milieus‹ sowie der Freisetzung heutiger Kinder und Jugendlicher ›aus den sozialen Bindungen und Sinnbezügen der konfessionellen Milieus‹¹ das Postulat ›Missionierung und Evangelisierung‹ bloß für die sog. Missionsländer – und nicht auch auf uns selber hin – paradox und widersprüchlich wäre, seien hier – obwohl es selten eine Disziplin ›Missionstheologie‹ in der Ausbildung der Religionslehrer gibt – ausdrücklich missionsdidaktische Grundregeln zum Studium für die Praxis angeboten.«²

¹ K. Gabriel, *Jugend, Religion und Kirche: Sozialempirische Bestandsaufnahme*, in: R. Göllner/B. Trocholepczy (Hg.), *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven*, Freiburg – Basel – Wien 1995, 21.

² E. Gross, *Missionsdidaktische Grundregeln*, in: E. Gross/K. König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 203–223.

Darin erblickten wir die Notwendigkeit, dem heutigen Religionsunterricht auch missionsdidaktische Grundregeln anzubieten. Damals, 1996, wurde der – ja nicht problemlose – Begriff des *Missionsdidaktischen* gewählt, um primär und ausdrücklich die Dimension »Weltkirche« mitzuformulieren sowie um die Dimension des für Christsein konstitutiven Missionarischen deutlich zu artikulieren. Nicht um einen überholten Begriff »Missionierung« in fragwürdige Restauration zu bringen, und erst recht nicht, um angesichts des Problems »Mission unter Beschuß«³ in evangelikaler Reaktion gegen theologische, sozialwissenschaftliche, politische oder pädagogische Konzepte anzugehen, die für ein Christwerden und Christsein in Afrika, Asien, Lateinamerikas, Ozeanien oder Osteuropa relevant sein könnten.

Es erscheint sachlich erstens von Belang, daß man in der kirchlichen Unterweisung – Religionsunterricht in der öffentlichen Schule eingeschlossen – sich einen Begriff von kirchlicher Mission zu machen vermag. Dieser didaktischen Grundregel eignen zwei Elemente: (1) Schmerz und Sehnsucht als didaktischen Suchschlüssel missionsdidaktischer Arbeit sehen und realisieren; (2) den Missionauftrag der Kirche in seinem heutigen Verständnis darstellen. Die genannte Grundregel läßt sich konkretisieren in (A): Mit Schülerinnen und Schülern heutige Missionsmethoden, die »Gottes Sympathie für alle Völker der Erde« deutlich machen wollen, erforschen; in (B): Mit Schülerinnen und Schülern karitative, diakonische Konzepte und Aktivitäten der Kirchen sichten. Es erscheint sachlich zweitens wichtig, sich der Grundfragen in der modernen Debatte um den kirchlichen Missionauftrag vergewissern zu können. Dieser zweiten didaktischen Grundregel gehören die folgenden Elemente zu: (1) sich mit dem Paradigma vom edlen Wilden und der unberührten heilen Welt konfrontieren – eine in der Begegnung mit heutigen, nicht selten zivilisationskritischen Jugendlichen entwicklungspsychologisch bedeutsame Maßnahme; (2) kirchliche Missionierung in den Perspektiven von Akkulturation, Akkommodation, Inkulturation, Interkulturalität und Kontextualisierung darstellen – eine angesichts pauschaler Missionskritik und entsprechender Negierung jeder Plausibilität von Mission, die bei den Schülerinnen und Schülern in nicht geringem Umfang anzutreffen sind, ratsame Maßnahme differenzierenden Denkens, Urteilens und Redens. Schließlich erscheint sachlich wesentlich und triftig, die dem Missionsthema eigene Spannung »Ferne – Nähe« didaktisch gestalten zu können. In dieser dritten Grundregel stecken drei wichtige Elemente: (1) mit gegen die Missionsthematik gerichteten Abwehrmechanismen und Widerständen der Schülerinnen und Schüler umgehen; (2) das Ferne im Nahen, das Nahe im Fernen transparent machen; (3) Repräsentationen des Fernen organisieren.⁴

1.2 Die Frage nach dem Begriff »Religiöses Lernen«

Der skizzierten Antwort auf die Frage nach dem Begriff »Missionsdidaktik« ist unschwer zu entnehmen, daß die Annahme berechtigt ist: Hier ist ein Bereich gegeben, in dem sich religiöses Lernen ereignen kann.

³ Vgl. A. Holzhausen (Hg.), *Mission unter Beschuß. Missionspraktiker antworten auf kritische Fragen*, Neuhausen – Stuttgart 1996.

⁴ Vgl. zum Ganzen: Anm. 2.

Definition, Ziel, Elemente und Aspekte desjenigen Prozesses, der hier »Religiöses lernen« genannt ist, seien im folgenden in ihrem grundsätzlichen Begriff skizziert.

DEFINITION: Lernen ist ein Veränderungsprozeß – aus Unfähigkeit wird Fähigkeit. Beim Durcharbeiten von Fragen und im Umgang mit Wissen (in Antizipation, Simulation, Partizipation und Szenarien) bereitet sich der Lernende darauf vor, in neuen Situationen handeln zu können.

Im Prozeß »Religiöses Lernen« bearbeiten, probieren und proben Lernende die großen Fragen ihres Menschseins, und sie tun dies im Dialog mit der religiösen Tradition, vornehmlich in Korrespondenz mit der christlichen Überlieferung.

Erläuterung: Ob die Grundfragen nach Glück, Gerechtigkeit, Tod, Transzendenz, Schuld, Frieden, Schicksal, Sinn u.a. aus der individuellen Situation der Lernenden oder ihrem gesellschaftlichen Umfeld oder der religiösen Überlieferung stammen, ist offen und häufig kaum alternativ zu entscheiden. Die drei Quellen stehen nebeneinander und bringen ihre Frage- und Bearbeitungsformen wechselseitig in den Lernprozeß ein.

ZIEL: Demnach beabsichtigt religiöses Lernen eine Kompetenz, die auf der Basis religiöser Überlieferung mit Grundfragen argumentativ umgehen, sie in Ausdrucksformen umsetzen und aus ihrer Bearbeitung Handlungsoptionen und Handlungsfähigkeit gewinnen kann.

Erläuterung: Der argumentative Umgang meint: sich Grundkenntnisse aneignen, sich mit Gegenpositionen auseinandersetzen, eigene Orientierungen plausibel machen. Religiöse Feste, Gebet, Meditation sowie das große Ensemble kreativer Möglichkeiten (Sprache, Kunst, Musik, Spiel usw.) sind mögliche Ausdrucksformen, die Bearbeitung von Grundfragen in eine Form zu bringen. Handlungsoptionen bedeuten weniger direkte Handlungsanweisungen, sondern ethische Grundlagen; sie können in Konflikten ggf. auch gegen gesellschaftliche Trends wirksam werden.

ELEMENTE: Um diese Kompetenzen anzuzielen, muß religiöses Lernen

- Wahrnehmungsfähigkeiten erhöhen, indem es Wirklichkeit für etwas durchsichtig macht, das diese Wirklichkeit umgreift oder transzendiert,
- Fähigkeiten zu Informationsgewichtung und Informationsprüfung sowie Deutungskompetenzen vertiefen, indem es mit einer tradierten Welt- und Sinnsicht vertraut macht, die aus religiöser Erfahrung stammt,
- Modelle anbieten und Konflikte durcharbeiten, in denen Religion als Aufforderung zu bestimmten Lebensgestaltungen erschlossen wird.

Erläuterung: Diese Ebenen besitzen keine festgelegte Reihenfolge, nach der etwa zuerst Wahrnehmung sensibilisiert werden müßte, um dann zu geänderten Deutungs- und Handlungskompetenzen zu gelangen. Die Wechselbeziehungen sind vielmehr so dicht, daß der Lernprozeß auf jeder Ebene beginnen kann.

ASPEKTE: Je nach Lernort (Familie, Schule, Gemeinde, Erwachsenenbildung) und Voraussetzung (kirchliche Einbindung, religiöse Erziehung, Indifferenz, Plura-

lismus usw.) akzentuiert religiöses Lernen den Bereich der Information über Religion, den des Glaubenlernens und den der religiösen Entwicklung unterschiedlich.

Erläuterung: – Im religiösen Lernprozeß wird über Ursprünge, Inhalte, Ausdrucksgestalten und Praktiken (individuell, sozial) der Religionen informiert. Die Auswahl der Inhalte berücksichtigt die Situation und Fragen der Lernenden sowie die Ziele gleichermaßen.

– Zwar ist Glauben nicht lehrbar, aber ohne Lernen lassen sich die inhaltlichen und praktischen Dimensionen des Glaubens nicht aneignen. Religiöse Lernprozesse können Glauben unterstützen, wenn er sich als aktive Integration in eine Glaubensgemeinschaft oder als Entfaltung und Vergewisserung eines persönlichen, religiösen Kerns versteht.

– Die Entwicklung religiöser Urteilsfähigkeit betrifft die Frage, wie die Wirklichkeit einer Transzendenz auf das individuelle und soziale Leben bezogen wird. Ob der Mensch der Transzendenz ohnmächtig unterworfen ist, sie beeinflussen kann, von ihr getrennt existiert oder sich in seiner Freiheit und Identität durch sie gegründet sieht, sind ausgewählte Basisstrukturen, welche die persönliche Religiosität und die Begegnung mit tradierter Religion entscheidend prägen. Religiöses Lernen will mit Hilfe der genannten Elemente an der Entwicklung der Urteils- und Handlungsfähigkeit arbeiten.⁵

Ein in dieser Weise verstandenes religiöses Lernen kann im Bereich des Missionsdidaktischen, das in unserem Begriffssinne – vgl. 1.1 – eine beachtliche »Schnittmenge« mit dem Feld des interkulturellen Lernens aufweist, sehr interessante und die Schülerinnen und Schüler betreffende Prozesse in die Wege leiten, sich den großen Fragen des Lebens zu stellen.⁶

2. Zwei Zeugnisse aus Senegal als existentielles Argument

2.1 Der Weg zum Begriff »Existentielles Argument«

Unserer Erörterung zu religionsdidaktischen Aspekten interkulturellen Lernens im missionsdidaktischen Bereich werden Interviews mit zwei jungen Leuten aus Senegal zugrunde liegen. Unter statistisch-empirischem Blick erscheinen diese beiden

⁵ Diese von Klaus König entworfene Bestimmung des Begriffs »Religiöses Lernen« stammt aus der Arbeit des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik der Religionslehre in der Theologischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt, der für die Zeit vom 13. bis zum 16. 10. 1999 einen Internationalen Religionspädagogischen Kongreß »Weltkirche erleben – voneinander lernen – Erde bewohnbar machen« in der Universität Eichstätt vorbereitet, u.z. unter anderem aus Anlaß des 40-jährigen Jubiläums der »Internationalen Studienwoche über Missionskatechese« 1960 in Eichstätt. Vgl. E. Gross, *Erneuerung der katechetischen und pastoralen Kirche in der Perspektive der Inkulturation. Aspekte einer Untersuchung in Senegal*, in: ZMR 80 (1996), 216–221.

⁶ Vgl. zum Begriff »Die großen Fragen«: R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995. Ders.: *Fragen und Nachdenken mit Kindern. Neue Impulse auf dem Weg zu einer »Religionspädagogik der Frage«*, Aachen 1997.

dokumentarischen Äußerungen von Insidern logischerweise nicht repräsentativ. Doch das besagt keineswegs, daß sie nicht von Belang sind. Unbeachtet der Tatsache, daß das, was in den beiden Interviews an Wirklichkeit aufgezeigt wird, möglicherweise auch in einem statistischen Befund hätte erwiesen werden können, erblicke ich in diesen zwei Dokumenten wissenschaftstheoretisch jeweils ein mitgeteiltes *Existentielles Argument*. Diesen Begriff hat im Jahre 1971 der – früh verstorbene – Münsteraner Erziehungswissenschaftler Jürgen Henningsen⁷ geprägt. Die Ursprungssituation dieser Begriffsprägung liegt in der pädagogisch nicht unerheblichen Tatsache, daß das Ehepaar Henningsen schließlich, als sich herausgestellt hat, daß es – nach dem inzwischen siebenjährigen Sohn Kai – keine »eigenen« Kinder mehr bekommen kann, drei Kinder aus unterschiedlichen Erdteilen adoptiert hat.

Der erziehungswissenschaftlich arbeitende Vater beschreibt die Ursprungssituation des Begriffs »Existentielles Argument« so (und auch dieses Beispiel ist für interkulturell bzw. missionsdidaktisch inszeniertes Lernen interessant):

Ohne Aufsehen geht es nicht ab, wenn der Verein in den Bus steigt oder kollektiv Einkäufe macht.

»Gehören *die* zusammen?« Eine ältere Dame betrachtet die gleichgemusterten Pullover und die verschieden gelockten Köpfe. »Ja«, lächelt meine Frau, »die haben sogar denselben Vater.« Die ältere Dame erinnert sich an ihre Schulkenntnisse über Chromosomen und denkt sich ihr Teil.

»Gehören *die* zusammen?« Eine ältere Dame betrachtet die gleich gemusterten Pullover und die verschieden gelockten Köpfe. »Ja«, lächelt meine Frau, »das sind vier Kinder von vier Müttern und vier Vätern.« Die ältere Dame erinnert sich an ihre Illustriertenkenntnisse über Gruppensex und denkt sich ihr Teil.

»Sind Sie Kindergärtnerin?« fragen die Verkäuferinnen des Warenhauses, die plötzlich viel Zeit haben. »Nein«, sagt meine Frau, »das sind meine eigenen.« Hm.

»Ich«, erklärt unsere energische dreijährige Gudrun, »bin eine Türkin. Und der Ivo ist Koleaner. Und Ulf ist ein Neger. Kai, Mutti und Vati sind nix Besonderes.« [...]

Vier Geschwister, dieselbe Sprache sprechend, zusammengesetzt aus acht verschiedenen Chromosomensätzen und vielen historischen Daten: ohne Bismarcks Europapolitik, den Ersten Weltkrieg, das Münchner Abkommen, den Zweiten Weltkrieg, die Entwicklungshilfe wäre der Verein nicht zusammengekommen. [...]

Wie funktioniert das in der Familie? »Wir sind bei einer Frau aus dem Bauch gekommen, und dann hat die Mutti uns geholt.« Und die Rassen? Ulf betrachtet tief sinnig seine helle Fußsohle – »Wie bei Gudrun«, konstatiert er. Auch seine hübsche Negerpuppe kann das Bewußtsein, Minorität zu sein, nicht ganz ausgleichen, und Vatis Indoktrination, Farbige seien schöner, kommt gegen die von der Straße importierte Erfahrung nicht an: Kinder kommen von weiter her, um einen »richtigen kleinen Neger« zu sehen, und Spaziergänger(innen) meinen besondere Vorurteilslosigkeit penetrant aufdringlich demonstrieren zu müssen: »Wie süß! Ein richtiger Krauskopf.«

Kai erkannte, als das Lernkollektiv komplett war, eine Besetzungschance für sein geliebtes Michael-Ende-Buch: »Jetzt haben wir alle zusammen; Ulf ist Jim Knopf, ich bin Lukas der Lokomotivführer, Gudrun ist die Prinzessin Li Si, und Ivo ist der Kaiser von China.« Daß ihm der Sieben-Jahres-Abstand zu den drei Kleinen die Chance gibt, mit seinen Eltern exklu-

⁷ J. Henningsen, *Kai Gudrun Ulf Ivo*, in: *erziehung* 4 (1971), Nr. 9, 12–13; abgedruckt in: J. Henningsen; *Kommunikation zwischen Fußnote und Feuilleton*, Weinheim 1972, 47–52. Zitiert wird nach der Buchfassung.

siv Englisch zu sprechen, wenn diplomatische Rücksichten das erfordern, hat nicht nur sein Englisch gefördert.

Die weitere Familie hatte natürlich einen etwas schwierigeren Lernprozeß zu absolvieren: zuerst die Türkei, na ja, kein »richtiger Enkel«, aber immerhin ein Mädchen, hübsch – und sehr bald die Kunst, Großeltern sogar am Telephon um den Finger zu wickeln, virtuos beherrschend. Dann der Kongo – ogottogott, wenn das nur gutgeht, war denn das nötig, wie konntet Ihr bloß – aber, mit Max Frisch: »Man kann ein Kind, das einmal da ist, nicht aus der Welt denken.« Ein Jahr später Asien und der Beweis, daß für europäische Mentalitäten »gelb« der Komparativ zu »schwarz« ist. Aber Zahn für Zahn lächelt auch der Ivo solche Hindernisse weg.⁸

Die Ausführlichkeit dieser Darstellung zur Ursprungssituation der Begriffsbildung »Existentielles Argument« legitimiert sich sowohl formal als auch inhaltlich.

Inhaltlich impliziert die Situation ein wirksames, auch missionsdidaktisch bedeutungsvolles Element, nämlich das Problem des Fremden, des Andersartigen, des Fernen, des Exotischen sowie die Frage nach einer Erziehung zu einem wünschenswerten Umgang mit diesem Phänomen. Die geschilderte Situation postuliert religionsdidaktisch und speziell missionspädagogisch, mit Schülerinnen und Schülern in der Selbstverständlichkeit ihres Alltags Lücken, Brüche und Knoten zu entdecken; Routinen zu unterbrechen; Vertrautes fremd zu sehen; Neues in Bekanntes einzuführen. Wenn auf der lebensbereichlichen biographischen Spur der Schülerinnen und Schüler durch eine solche Witterung von Fragmenten Schmerz und Sehnsucht zum Vorschein kommen, wenn es ihnen dabei möglich werden sollte, Schmerz und Sehnsucht auch bei anderen wahrnehmen zu können, dann zeigt sich hier ein wichtiger didaktischer Schlüssel für religiöses Lernen, bei dem der Lernende Subjekt sein darf und ein solches Lernen erschlossen werden kann, das ein Von-einander-Lernen zwischen den Kirchen des Nordens/Westens und denen des Südens/Ostens darstellt: im gemeinsamen Schmerz über das nicht vorhandene Paradies und in der einigenden Sehnsucht nach der Neuen Erde und dem Neuen Himmel – gewonnen durch das unterrichtlich bewußtgemachte Erleben und Erfahren der jeweiligen Fragmente.⁹

Formal legitimiert sich die ausführliche Darstellung der Ursprungssituation des Begriffs »Existentielles Argument« dadurch, daß wir mit Jürgen Henningsen aus ihr anschaulich und plausibel zugleich jene Perspektiven gewinnen können, die dieser Begriff ermöglicht.

2.2 Die durch den Begriff »Existentielles Argument« bereitgestellten Perspektiven

Jürgen Henningsen hat zutreffend durchschaut, daß es dominierende Blicke auf Wirklichkeit gibt und daß da herrschende Ansichten von Realität sind, die ein erstaunliches Merkmal aufweisen: Zeitgenossen meinen nämlich beharrlich, es handle sich bei diesen Ansichten um pure Tatsachen, die man simpel »sehen« könne, z.B.:

⁸ Ebd., 47–49 i.A.

⁹ Zum Aspekt »Schmerz und Sehnsucht«: vgl. H. Luther, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 167, 251, 256. Zur Subjektorientierung im Religionsunterricht: vgl. G. Hilger, *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*, in: E. Gross/K. König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9–19.

daß Asiaten falsch sind und Neger stinken, daß es eine »Stimme des Blutes« gibt, daß Verwandtschaft durch Abstammung¹⁰ definiert wird usw...¹¹ Solchen Vorurteilen gegenüber habe sich die statistisch-empirisch orientierte Wissenschaft als »offenbar relativ folgenlos« erwiesen: »eine Feststellung, die von Wissenschaftlern höchst ungern gehört wird, weil ihre politische Konsequenz wäre, daß man Wissenschaft, will man ernstlich aus dem Elfenbeinturm hinaus, anders aufziehen müßte als heute.«¹² Ein wissenschaftliches Aufweisen von psychologisch oder soziologisch gewonnenen Einsichten in die Genese und Praxis von Vorurteilen gegen Andersartige und Andersgläubige hat sich bislang kaum als erzieherisch wirksam erwiesen, und empirisch erhobene Trends zum Problem von Fremdenhaß und Gewalttätigkeit gegen (nahe) Ferne zeigten sich als diesbezüglich hartes Wissen pädagogisch meistens folgenlos. Deswegen plädiert J. Henningsen in der Erziehungswissenschaft für den »Beweis«, der durch Existenz geführt wird.¹³ Er ist grundsätzlich anders als der wissenschaftliche Beweis, und J. Henningsen ist sich des mit diesem Postulat gegebenen methodischen Problems sehr bewußt. Darum begründet er: »Der Rekurs auf das existentielle Argument, in methodologischer Hinsicht ein Rückschritt, ist nur zu rechtfertigen, wenn das wissenschaftliche Argument gesellschaftlich nicht durchschlägt.«¹⁴

Das erscheint mir in puncto »Schmerz und Sehnsucht: die Ahnung, daß wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen, weil wir Fragmente aus Vergangenheit und Fragmente aus Zukunft so beherrschend in uns und um uns haben« in der Tat gegeben zu sein. Wenn diese Grundannahme stimmt, dann bedarf es weniger der Statistiken und der wissenschaftlichen empirischen Beweise, sondern es braucht eher das Bekenntnis, den Roman, das Gedicht und das Lied, die Musik und den Film. Es ist – wenn es zu einem religiösen Lernen unter missionsdidaktischem Aspekt kommen soll, das nicht folgenlos und unwirksam bleibt – nötig, unseren Kindern und Jugendlichen Erfahrungen (nicht Informationen darüber) zu ermöglichen, etwa in der Begegnung mit dem Andersartigen und Andersgläubigen am didaktischen Ort des Bekenntnisses, der Dichtung, der Kunst. Wer hier dem anderen, dem Fremden, dem Fernen begegnet¹⁵, der kann in einen echten religiösen Lernprozeß geraten.¹⁶ Die Begegnung des Lernenden mit den Bekenntnissen und Zeugnissen von Djibril Bâ und Jean-Noël Sene verstehe ich als Lernweg, der im Rekurs auf das Existentielle Argument, der im Rückgriff auf den »Beweis«, der durch Existenz geführt wird, gegangen wird.

¹⁰ Zur theologischen Dimension der »Verwandtschaft durch Abstammung« vgl.: R. E. Brown, *Der Messias in der Krippe. Versuche über die drei biblischen Weihnachtsgeschichten*, Würzburg 1997, 48, 64: ein missionsdidaktisch bedeutsamer Aspekt ist hier angesprochen.

¹¹ Vgl. J. Henningsen, a.a.O., 50.

¹² Ebd., 49.

¹³ Ebd., 50.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Für Lehrende fruchtbar erscheint eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff von Begegnung, wie ihn Martin Buber dargestellt hat, z.B.: M. Buber, *Das dialogische Prinzip*, 5. Aufl., Heidelberg 1984. Vgl. auch U. F. Schmälzle, *Begegnung*, in: LThK 2, 3. Aufl., 139f. Als Element einer Didaktik der Religionen: vgl. St. Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995, 57–59.

¹⁶ Daß das *Existentielle Argument* im Sinne J. Henningsens auch für wissenschaftliche Fragestellungen einen zum mindesten heuristischen Wert hat, sei hier nicht weiter verfolgt.

Am 10. Oktober 1997 hat Djibril Bâ die Situation von Kindern und Jugendlichen beschrieben.¹⁷ *Djibril Bâ*, 30 Jahre, geboren und aufgewachsen in Senegals Hauptstadt Dakar, Vater: Chef des Botanischen Gartens der Naturwissenschaftlichen Fakultät/Biologie der Universität Dakar, Erstgeborener in einer Geschwisterreihe von sieben Kindern, Studium der Politik- und Wirtschaftswissenschaft, tätig in der Verwaltung des Hopital Traditionnel de Keur Massar. Djibril Bâs Text umfaßt 60 Druckzeilen.

Am 19. Oktober 1997 hat Jean-Noël Sene die Situation von Kindern und Jugendlichen in seinem Land dargestellt.¹⁸ *Jean-Noël Sene*, 28 Jahre, geboren in Nianing, aufgewachsen bei seiner Großmutter in Mbour, Vater: Fischer, Drittgeborener in einer Geschwisterreihe von fünf Kindern, Studium der Germanistik, tätig als Deutschlehrer in Kaffrine. Der Zeugnistext Jean-Noël Senes umfaßt 132 Druckzeilen.

3. Der Inhalt der Zeugnisse: die Situation der Kinder und Jugendlichen in Senegal

3.1 Das Zeugnis des Djibril Bâ

Das Zeugnis des Djibril Bâ läßt sich folgendermaßen systematisieren: Was die – Kinder und Jugendliche in Senegal betreffende – Problemvielfalt und Problemdichte angeht, sieht D. Bâ einen nicht aufzuhaltenden linearen Anstieg von den achtziger Jahren her in das kommende Jahrtausend hinein.

Dieser Krisensituation gegenüber ist die Jugend anfangs passiv begegnet. Sie hat gar nicht reagiert. Sie hat die Krise geschehen lassen.

Doch schließlich sind punktuelle Aktionen geschehen. Dazu zählt z.B. die Set-Setál-Bewegung. Set-Setál ist eine Vokabel aus der Wolof-Sprache, die in Senegal – neben der Amtssprache des Französischen – zur offiziellen Sprache erklärt worden ist. Set-Setál bedeutet saubermachen. Dabei hat es sich damals am Ende der achtziger Jahre im Ansatz um Maßnahmen gehandelt, mit denen Jugendliche von sich aus auf die Fehlleistungen der Müllabfuhrgesellschaften reagiert haben. Der in den Städten sich auf den Straßen und zwischen den Häusern häufende Müll, sein Anblick, sein Gestank und seine Gesundheitsschädlichkeit brachten die Jugendlichen dazu, die Städte mit lebhaften Farben auszuschnücken. Set-Setál ist auch jene Maßnahme junger Leute in Dakar, die dazu geführt hat, daß ein ganzes Stadtviertel einen neuen Namen bekommen hat. In Dakar hat es ein Viertel gegeben, das Hurum-Buki – zu deutsch: Gebiet der Hyänen – geheißen hat. Es handelte sich um eine Gegend, in der Drogen, Prostitution und Verbrechen herrschten. Dieses Viertel ist von Jugendlichen saubergemacht worden: sie haben sich allerlei einfallen lassen und die Huren vertrieben, die heimlichen Bars zerstört, das Rotlichtmilieu aufgelöst. Hurum-Buki, das

¹⁷ Der Text befindet sich im Archiv des Autors.

¹⁸ Der Text befindet sich im Archiv des Autors.

Reich der Hyänen, trägt heute einen neuen Namen, und der lautet Sant-Yalla, zu deutsch: Dank sei Gott.

Die Set-Setál-Bewegung ist zwar nur von kurzer Dauer gewesen, doch sie hat unter den Jugendlichen das Bewußtsein erzeugt, daß sie etwas Wirksames gegen Krisenmomente tun können, und daß es Spaß machen kann: z.B. das Set-Setál, auch wenn es für den, der mitmacht, nicht immer ungefährlich ist. Die Erinnerung an das Set-Setál hat immer wieder einmal zu Aktivitäten gegen die Krise ermuntern können, so daß die anfängliche Passivität der Jugendlichen nicht mehr wirklich dominierend geworden ist. Im Gegenteil: es ist inzwischen eine breite soziale Bewegung entstanden, die man Boul-Falé nennt. Dieses Wolof-Wort stellt grammatikalisch einen Imperativ dar, und der kann semantisch sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein, wie Jean-Noël Sene in seinem Zeugnis mitgeteilt hat. In positiver Konnotation meint Boul-Falé: Beunruhige dich nicht! Dreh nicht durch! In negativer Konnotation bedeutet es: Pfeife darauf! Das soll dir egal sein! Nach übereinstimmender Interpretation des Boul-Falé-Phänomens unter den Kindern und Jugendlichen durch D. Bâ und J.-N. Sene ist hier an eine Grundeinstellung zu denken, die ganz und gar gegenwartsbezogen, gegenwartsverhaftet, gegenwartshörig ist.

Boul-Falé äußert sich in drei Bereichen und Formen: im leiblichen Bereich, im musikalischen Bereich und im akkulturativen Bereich.

Boul-Falé im Leiblichen: Für die Heranwachsenden sind ihr Körper, seine Pflege, sein Aussehen, seine Instrumentalisierung zu wünschenswerten Zwecken von eminenter Bedeutung. Starksein und Schönsein gelten als herausragende ersehnte Werte, und diese – gegebenen oder bei sich als real angenommenen – Werte zeigen sie, führen sie gern vor, tragen sie zu erwünschten Adressaten. So drängt es sie z.B. an die Strände. Sie flanieren dort in der fixen Gewißheit ihres Stark- und Schönseins und sind dabei erfüllt von »der geheimnisvollen Hoffnung, eine Touristin als passende Partnerin zu heiraten«, oder in der fixen Überzeugung, die »Verlockung für einen reichen Homosexuellen darzustellen«. Das eine und das andere »würde die Lösung von allerlei Problemen bedeuten«, denken sie – vor allem wäre es eine Lösung des Grundproblems, und das heißt: Überleben.

Boul Falé im Musikalischen: Die Musik dieser Heranwachsenden klingt hart, sie hat eine metallene und originelle Sprachgestalt. Die Kinder und Jugendlichen zeigen sich rap-süchtig. Sie stellen sich anpassungsgierig und einfallsreich zugleich bei ihren in Lied und Tanz realisierten Choreographien dar. Diese musikalischen Aktivitäten erscheinen allerdings »stets verbunden mit der Hoffnung – wie wahr! –, auf diese Weise eine internationale Laufbahn starten und Senegal verlassen zu können«.

Boul-Falé im Akkulturativen: Die Kinder und Jugendlichen haben eine »exzessive Vorliebe für amerikanische Gewohnheiten«. Sie sind fasziniert vom amerikanischen Vorbild der Anstrengung und des Einsatzes. Sie möchten ihren amerikanischen Traum auch leben können, doch das ist in Senegal schlechterdings unmöglich. Darum gibt es in diesen Heranwachsenden »den unerschütterlichen Willen, in die USA auszuwandern«. »In der Zwischenzeit sind Jeans, Sportschuhe und T-Shirts mit namhaften Schlagwörtern und Bildern schwarzamerikanischer Idole in Kraft.« D. Bâ wertet dieses Phänomen in der jungen Generation, der er sich noch etwas zu-

gehörig fühlt und vor allem über seine jüngeren Geschwister sehr verbunden ist, als Identitätsfindung: »Letzten Endes hat die Jugend mit der Originalität in ihrer Kleidung, in ihrem Diskurs und in ihrer Botschaft ihre Identität gefunden.«

Diese Kinder und diese Jugendlichen des Boul-Falé – in seiner körperbezogenen, musikalischen, akkulturativen Verwirklichung – inmitten ihrer dramatisch schlimmen und sich verschlimmernden Krise werden von D. Bâ positiv eingeschätzt, und zwar in fünffacher Weise. (1) Die Heranwachsenden sind inzwischen gekennzeichnet von einer schier »aufdringlichen Besorgnis, eine Arbeitsstelle zu finden«. (2) Sie wollen Xóslou machen. Dieses Wolof-Wort bedeutet: ertragen, sich entwirren, sich ordnen, findig und schlau sein. Nach Auskunft von J.-N. Sene entspricht die Vokabel dem französischen »débrouillardise«, und das meint: Gestrüpp ausreißen, entrümmern, aufklären, sich zu helfen wissen. Ein anschauliches Beispiel für das Xóslou-machen der Jugendlichen habe ich im Jahr 1997 bei einer Autofahrt zwischen Mbour und Fatick erlebt. Die Straße weist an mehreren Stellen breite und tiefe, nicht umfahrbare Löcher auf. Jugendliche haben sich zusammengesetzt, um an diesen gefährlichen Punkten etwas Hilfreiches gegen dieses Problem zu unternehmen. Sie haben sich Fahnen gemacht, mit denen winkend sie herannahende Autofahrer auf die Gefahrenstelle aufmerksam machen. Sie haben an den Rand der Straße Sand gekarrt, und sie füllen von dorthier mit Schaufeln die Löcher immer wieder neu auf, denn die durchfahrenden Personautos und Lastkraftwagen wirbeln den Sand stets aus den Löchern hinaus. Durch ein freundliches und unaufdringliches Handzeichen bitten die Jugendlichen um ein paar Münzen zur Finanzierung ihres realisierten Xóslou. (3) Die Heranwachsenden erweisen sich als solche, die das, was sie haben, mit Freunden teilen. (4) Diese Kinder und Jugendlichen sind bestrebt, ihrer kritischen Situation nicht pessimistisch, nicht weinerlich, nicht mürrisch zu begegnen. (5) Diese Jugendlichen erblicken im religiösen Raum ein Feld, auf dem sie sich engagieren dürfen; ein Feld, von dem aus sie auf die argen und gegen sie gerichteten Verhältnisse reagieren lernen können. »Die Jugendlichen sind vermehrt in der Kirche und in der Moschee.«

In diese xóslou-orientierte Einstellung von Heranwachsenden hinein wirkt in der Einschätzung D. Bâs das Verhalten maßgeblicher Agenten des Staates negativ, kontraproduktiv, provozierend und destruktiv. Im Zuge der Popularisierung des Wahlkampf Schlagwortes »Sopi« – zu deutsch: Veränderung – wurden den heftig umworbene jungen Menschen immer wieder »goldene Berge versprochen«, doch diese »Versprechen wurden nie eingehalten«. Auf diese Weise werde eine neue Jugend hergerichtet: Diese gibt sich ausländerfeindlich, zeigt eine Verhaltensweise, »die ärgerlicherweise der sprichwörtlichen senegalesischen Gastfreundschaft widerspricht«. Diese neue Jugend zeigt sich zudem unsicher und gewalttätig. Ihre Opfer werden »friedliche Bürger, denen Schmuck und Geld weggenommen wird«, und jugendliche Delinquenten bedrohen einen mit blanker Waffe.

Diese neue Jugend, die da im Kommen ist, resultiert aus »der sozialen und aus der politischen Verantwortungslosigkeit der Erwachsenen«. Die Eltern sind nicht mehr imstande, ihre vielen Kinder durchzubringen, so daß die Kinder sehr früh »rücksichtslos an sich selbst ausgeliefert« sind. Dieser fatale Zustand hängt ursächlich zu-

sammen – so D. Bâ – mit jener politischen Verantwortungslosigkeit, die dem Land eine verheerende Option für politische und wirtschaftliche Strukturen vorgesetzt und verordnet hat, so daß in der Hörigkeit z.B. dem Internationalen Währungsfonds und der Weltbank gegenüber ein »Anstieg der Arbeitslosigkeit ohnegleichen« passiert ist, und die betrifft Jugendliche anders als Erwachsene: »Jugendliche geraten auf die schiefe Bahn«. Jugendliche auf der staatlich vorgelegten schiefen Bahn: darin erblickt D. Bâ die neue Jugend.

3.2 Das Zeugnis des Jean-Noël Sene

Wenn Jean-Noël Sene seine Geschwister in Nianing, die Mädchen und Jungen seiner Verwandtschaft, die Schülerinnen und Schüler in seinen ehemaligen Schulen in Mbour und Thiès, die Studierenden in Dakar und Saint Louis, seine eigenen Schüler in Kaffrine sowie die Heranwachsenden in der Metropole und in den anderen großen Städten sich in den Blick holt, dann sieht er diese Kinder und Jugendlichen in einem Netz von diversen Schwierigkeiten und Problemen gefangen. Er sieht sich gezwungen, von fünf bedrückenden Problemkomplexen zu erzählen, in denen die um ihn herum Heranwachsenden festsitzen. Sie erscheinen ihm arretiert in Erziehungsproblemen der Erwachsenen, in Sozialproblemen der Familien, in Schulproblemen der Kinder, in der Amerikanisierung der Umwelt, in den wirtschaftlichen Problemen des Landes und der Leute, in den Gesundheitsproblemen der Gesellschaft und in Problemen frühzeitiger sexueller Aktivitäten. Aus diesen komplexen Bereichen seien hier aufgrund der Darstellung J.-N. Senes einige Aspekte angesprochen.

(1) Erziehungsprobleme der Erwachsenen: Senegal ist kinderreich. Über die Hälfte der Bevölkerung ist jugendlich, unter 25 Jahren. Die Eltern müssen ums Überleben dieser vielen Kinder kämpfen. Sie müssen sich allerhand einfallen lassen, sie zu ernähren und zu kleiden. Diese Situation des landesweiten Elends bestimmt J.-N. Sene nicht nur materiell. In seiner Sicht hat die Elendssituation nicht bloß materielle Armut erzeugt, sondern auch emotionale, existentielle, personale Verarmung in die Familien gebracht. Die Mädchen und Jungen müssen nicht allein Materielles entbehren, sondern auch das Willkommensein, die Zuwendung, die Liebe seitens der Eltern.

Diese Ellipse des Elends mit ihren zwei schmerzenden Brennpunkten erzeugt in den Familien eine Fülle pädagogischer Probleme, die ihrerseits aus sozialen Krisen stammen, und diese gründen vielfach in wirtschaftlicher Not.

Kinder leiden unter dem negativen sozialen Klima zu Hause, das weithin aus der Arbeitslosigkeit und dem Armsein resultiert. Es gibt Streit, weil das Elend zu Hause die emotionale Situation laufend erhitzt und die soziale Atmosphäre dauernd vergiftet. Die Kinder haben Hunger. Sie können sich nicht satt essen. Sie fühlen sich lästig. Sie halten das nicht aus. Sie machen Krach. Sie laufen weg. Sie suchen das, was sie brauchen, anderswo.

Es kommt – andersherum – ebenfalls vor, daß in ihrer Ausweglosigkeit Eltern ihre Familie verlassen und die Kinder und Jugendlichen sich selbst überantworten.

Beides löst das soziale und pädagogische Problem der Fakh-Men aus. »Fakh« – ein Wort der Wolofsprache – heißt: abreisen, abhauen, weglaufen. Die Fakh-Men, die Straßenjungen, versuchen, das, was sie brauchen – Materielles und Emotionales –, sich auf den Straßen zu besorgen. »Und bei dem Versuch, ihre eigenen Bedürfnisse zu bestreiten, unterliegen viele dem Diebstahl. Hier ist ihnen das Tor zum Umgang mit der Droge und in die Kriminalität hinein ganz offen.« Auf diese Weise werden soziale Probleme laufend zu sozialpädagogischen Herausforderungen.

Eine Art, das ökonomische, soziale und pädagogische Elend zu Hause zu mildern, sehen manche Eltern darin, eine alte Gewohnheit zu diesem Zweck zu nutzen. Es gibt eine gute Tradition, in der sich die solide gastliche – und ökonomisch immer schon nicht unwichtige – Sozialität der Großfamilie und Sippe spiegelt, und die besteht in der Sitte, daß Großeltern, Tanten, Onkel, Paten oder Patinnen die kleine Tochter oder den kleinen Sohn von Verwandten zu sich nehmen. Diese psychisch, sozial und erzieherisch riskante Maßnahme wurde gewagt, weil sie auf dem Boden gesicherten Vertrauens und guter Freundschaft geschah. Dieser Tradition bedienten sich immer schon Eltern, die unter argen Bedingungen leben mußten. Doch nun hat sich diese Art, die Tradition zu nutzen, stark vermehrt. Eltern suchen, Kinder loszuwerden. Erfahrungsgemäß – so J.-N. Sene – kann diese Maßnahme für die betroffenen Kinder positive oder negative Folgen haben. Es kommt vor, daß die neue Umgebung »über bessere Lebensbedingungen verfügt«, sowohl im Materiellen als auch im Emotionalen. Es ist aber »leider oft der Fall«, daß sich so ein Kind in der neuen Umgebung (auch) nicht entfalten kann, daß es nicht willkommen ist, daß es sich diskriminiert fühlt. »Endergebnis: Irritation, Revolte, Abhauen und Vagabundieren« – also Fakh-Men-»Karriere«.

Eine andere Art, die wirtschaftlichen, sozialen und erzieherischen Schwierigkeiten zu Hause zu mildern, erblicken manche Eltern darin, daß sie Kinder in die Obhut eines Marabout¹⁹ schicken. Bei ihm lernen sie nicht nur islamisches Gedankengut kennen, sondern programmatisch lernen sie ebenfalls das Leiden, die Demut, das Armsein.²⁰ Zum Programm dieses Erziehungskonzepts gehört es, daß der Marabout seine Schüler zum Almosensammeln aussendet. Sie werden zu diesem Zweck geschult, und die Kinder sind imstande, methodisch geschickt die Leute in den Straßen um milde Gaben anzugehen. Sie haben gelernt, effektiv Mitleid zu erregen. Diese Kinder in den Straßen bilden die Scharen der Talibé, der Bettelnden. J.-N. Sene zufolge werden sie immer zahlreicher und sind inzwischen »an jeder Ecke in der Stadt zu treffen«.²¹ Sie

¹⁹ Es wird sich bei den hier gemeinten Marabouts nicht um religiöse Führer in den großen und einflußreichen muslimischen Bruderschaften handeln, sondern um einfache Marabouts, die sich dadurch auszeichnen, daß sie lesen und schreiben können, die Leute mit islamischen Gebeten und Glaubensvorstellungen bekannt machen, als Heiler und als Zeremoniäre bei Geburt, Beschneidung, Hochzeit, Beerdigung tätig sind. Sie – wie auch die großen Marabouts – fungieren in einem sozialen, religiösen, politischen, wirtschaftlichen System, das auf Abhängigkeitsverhältnissen und blindem Gehorsam basiert. Dies wirkt sich auch auf das Problem aus, das wir soeben im Blick haben.

²⁰ Es geht also um die Internalisierung einer existentiellen Grundhaltung, die stark machen soll, Elend auszuhalten und sich in ihm mit wenigem an Materiellem und mit wenigem an Emotionalen zurechtzufinden.

²¹ Ich vermute aufgrund eigenen Erlebens, daß die Gruppe der Talibé-Kinder sich längst nicht mehr bloß aus Schülern von Marabouts rekrutiert, sondern daß »unkontrolliert« Scharen armer Kinder als Talibé herumlaufen.

sind zum Problem geworden, das immer mehr als übel, anstößig, ärgerniserregend, schockierend gilt. J.-N. Sene vermerkt eine diesbezügliche UNICEF-Maßnahme, diese herumlungern den bettelnden Kinder in einen Daara zu integrieren. Ein Daara ist ein großes Zentrum, in dem es islamischen Unterricht (Koran) gibt, doch in solch einem Bildungszentrum können sich die Kinder vielfältigen Aktivitäten widmen und vieles lernen; und es gilt bei den Organisatoren die Erwartung, daß diese Kinder bald zu mehr imstande sein werden, als nur »ständig die Hand offenzuhalten«.

Angesichts des beschriebenen »Disengagements der Eltern« versuchen viele Kinder und Jugendliche auf eine spezifische Weise zu reagieren: Sie organisieren sich, um etwas zu unternehmen, das ihre Situation verbessert. Sie tüfteln aus, wie sie legal etwas Geld verdienen können. Sie setzen alles daran, sich zu beschäftigen und nicht herumzulungern. Sie möchten sich aktiv mit »Armut, Arbeitslosigkeit, Delinquenz, Kriminalität, Drogen, Müßiggang, Analphabetismus usw. auseinandersetzen«. Sie betätigen sich als Schnitzer, Verkäufer, Kunsthändler, Chauffeur, Fischer, Mechaniker, Fußball-, Basketballspieler, Handwerker usw... . Sie machen Xóslou, und sehen in ihrer momentanen zufälligen Tätigkeit »ein Sprungbrett« zu einer anderen, besseren, sinnvolleren Tätigkeit, immer sich das ambivalente »Boul-Falé« vorsagend: »Beunruhige dich nicht, dreh nicht durch!« und »Pfeife darauf, es soll dir egal sein!«

(2) Schulprobleme der Kinder: 70 % aller Senegalesen sind Analphabeten. Schule stellt darum ein wichtiges Erfordernis dar. Das sehen auch die meisten Kinder und Jugendlichen so. »Die große Sehnsucht ist und bleibt die Einschulung.« Dennoch gehen viele nicht zur Schule. Die Eltern sind in ihrer wirtschaftlichen Not nicht imstande, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Zum einen brauchen sie, wenn sie auf dem Land leben, die Kinder für alltägliche Arbeiten zu Hause und für Gelegenheitsjobs, die etwas Geld bringen; zum anderen könnten sie nicht bezahlen, was ein Schüler braucht: Stifte, Hefte, Bücher usw... .

Wenn man mit J.-N. Sene zusätzlich bedenkt, daß es in vielen Häusern polygame Strukturen gibt – und ihnen zufolge viele Kinder – und Eltern, die der Vielzahl ihrer Kinder das, was diese materiell und emotional brauchen, nicht geben können, dann erblicken wir eine große Zahl von Heranwachsenden, die »Opfer der Polygamie« sind: als Nichtschüler sind sie Polygamieopfer, mit der Folge, daß sie leben müssen mit dem »Verlust an Leitlinien«, mit dem »Verlust an Referenzen«.

Ein weiteres Phänomen: »Ein sehr großes Drama ist die Tatsache, daß die Kinder und Jugendlichen so früh die Schule verlassen«: »Müßiggang«, »Laster«, in der Folge davon »Arbeitslosigkeit«. Zugang zu Arbeit und Zugang zu einer Bildungseinrichtung sind dann bloß noch ein »Traum«.

(3) Amerikanisierung der Umwelt: Im Zeugnis des J.-N. Sene wird vorausgesetzt, was das heißt: »Hier weiß man genau, was american way of life bedeutet.« Bezüglich des hier gemeinten Verhaltensstils heißt es: »Die Kinder und Jugendlichen sind immer zur Nachahmung bereit. Sie sind wirklich begabt auf diesem Gebiet«, nachdem sie sich von den Medien diese Lebensart haben zeigen lassen.²² Diese in den Augen der

²² Mir scheint, diese auffallende Neigung zur Imitation mag auch darin begründbar sein, daß diese Heranwachsenden der postkolonialen-neokolonialen Zeit in der Regel kaum solche kulturellen Quellen zur Verfügung haben, aus deren Nährstoffen sie eine weniger imitierte Identität würden aufbauen und pflegen können.

»alten Leute« befremdliche Art der Jugendlichen, dazusein und sich zu präsentieren, wird von der älteren Generation kopfschüttelnd und zornig kritisiert: die Kinder und die Jugendlichen sind frech und unhöflich. Als sie einmal auf den Präsidenten der Republik Geschosse geworfen haben, hat dieser die Jugend seines Landes pauschal als »ungesund und verdorben« bezeichnet – »und diese Beleidigung, diese Beschimpfung vergißt und verzeiht die Jugend nicht«.

Der medial und im »Modell« auf der Straße durch die Kinder und Jugendlichen wahrgenommene Amerikanismus läßt vielen jungen Leuten – vor allem auf dem Lande – ihr Leben langweilig erscheinen. Sie wollen Abwechslung, und dafür brauchen sie Geld. »Vielen ist das schnelle und leichte Geld in der Stadt lieber als lebenslängliche Arbeit auf dem Feld unter glühender Sonne. So verlassen jährlich Hunderte von Jugendlichen ihre Dörfer – in der Hoffnung, in der Stadt Arbeit und Geld zu bekommen, und dort warten nur Enttäuschungen, bittere Erfahrungen auf sie.« Der kindliche und jugendliche kritiklose Blick auf den american way of life macht sie meinen, dieser Lebensart eigne eine verblüffende und wohltuende Leichtigkeit des Aneignens und Beibehaltens: solch ein Leben schenkt sich, es muß nicht erarbeitet werden. Die Folge davon ist, daß »die Tugend der Arbeit« nicht mehr »kultiviert« wird, daß die jungen Leute »nicht mehr schwitzen« wollen, daß sie »einen Hang zum Faulenzen« entwickeln. Der hier abhanden gekommene »Glaube an eigene Kraft« macht die Heranwachsenden würdelos, sagt J.-N. Sene.

(4) Gesundheitsprobleme: Das ist ein sehr langes Kapitel, weil Kinder und Jugendliche so arg vielen Krankheiten völlig schutzlos preisgegeben sind – denn »Gesundheit hier in Senegal ist sehr teuer. Man muß viel Geld, ja wirklich eine Menge Geld ausgeben. Und so etwas kann sich der durchschnittliche Senegalese überhaupt nicht leisten.«

Angesichts dieser schieren Unmöglichkeit baut nun immer mehr die Hoffnung der Menschen auf die sog. traditionelle Medizin, denn sie erscheint bezahlbar.²³

(5) Probleme aufgrund frühzeitiger sexueller Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen: J.-N. Sene bezeugt aus seinem eigenen Umfeld und aus der gegenwärtigen Gesamtsituation, daß »die Jugendlichen früh sexuell aktiv werden«: »Mit 14 oder 17 ist man Mutter oder Vater. Ohne Arbeit, ohne Geld. Das Kind aber will leben, braucht Ernährung.« Es erscheint mir nötig, darauf hinzuweisen, daß J.-N. Sene hier nicht das Phänomen der Prostituierten im Blick hat, sondern daß er eine Veränderung im Sexualverhalten der Heranwachsenden generell beschreibt. Er registriert, daß blutjunge Mädchen und grüne Jungen miteinander gehen und rasch Mutter oder Vater werden. Diese Tatsache hat sich normalisiert. »Solche Sachen skandalisieren keinen mehr. Sie sind seitens der Gesellschaft banalisiert«, und diese Banalisierung ihrerseits vermehrt wiederum Faktum und Problem, daß Kinder Kinder bekommen.

²³ Eine beispielhafte Vorreiterrolle bei der Wiedergewinnung traditioneller phytotherapeutischer Heilkunde hat das »Hopital Traditionnel de Keur Massar« gespielt, das von Prof. Dr. Yvette Parès und Joro Bâ, dem Vater des Djibril Bâ, gegründet worden ist und 1980 unter der Regie des Guerrisseur Dady Diallo seine Arbeit aufgenommen und sich vor allem der Kinder angenommen hat und annimmt. Vgl. E. Gross, *Konsequenter Religionsunterricht: Aktion und Projekt. Praxis des Christlichen in theologischer, pädagogischer und didaktischer Perspektive*, Donauwörth 1994, 257–270.

In diesem Problemkomplex findet sich auch noch eine andere Tatsache, die nicht nur hier eine Ursache hat, sondern deren Ursachen ebenfalls in den skizzierten Erziehungsproblemen der Erwachsenen, in den Schulproblemen der Kinder und in der Amerikanisierung des Umfeldes liegen. Es ist dies die Tatsache, daß sich »viele Jugendliche« prostituieren. Kinder- und Jugendlichenprostitution ist einmal Ausdruck und Praxis früher sexueller Aktivität. Sie ist aber auch Folge von und Reaktion auf Gegebenheiten, die sich in den genannten drei anderen komplexen Problemen befinden.

4. Allianz zwischen den Heranwachsenden in Senegal und Deutschland in den »großen Fragen« als ein Ziel religiösen Lernens

4.1 Die Fraglichkeit der Selbstverständlichkeit des Alltags und die Ahnung der Möglichkeit des ganz anderen sehen und realisieren lernen

Vor einiger Zeit wurden vier Jugendmagazine²⁴, die in ein und derselben Woche zum Kauf auslagen, analysiert.²⁵ Dabei ist in diesen Zeitschriften der Kinder und Jugendlichen ein Weltbild aufgewiesen worden, das die Welt als eine verschaltete darstellt: abgeschotteter Himmel, zugemauerter Überstieg, verstopfte Transzendenz. Diese Zeitschriften zeigen ein ausschließlich mit sich selbst beschäftigtes Erdenrund, eine von sich selbst faszinierte Banalität, eine sich selbst befriedigende Immanenz. In dem, was da in Text und Bild und Sound vom die Welt einschalenden Gewölbe herab von den Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen ist, zeigen sich etwa acht Botschaften: (1) *Menschsein*: die Mode macht's; (2) *Persönlichkeit werden*: der Körperkult bringt's; (3) *erfülltes Leben*: dafür sind »Action-trips« und »Fun-camps« »echt unheimlich knallig«; (4) *Zweck und Sinn des alltäglichen Schaffens*: die Pilgerreise ins Stadion, die Wallfahrt unters Gewölbe der Rock-Halle, »in concert«-Sein, Anbetung der Stars; (5) *Lebenswunsch*: im Heiligtum der Sterne mitleben dürfen, z.B. als Kameramann, (6) *Reiz und Würze, Anspruch und Freiheit des Daseins*: das »Liebeskarussell«; (7) *Heilung und Heil*: das findest du in der »Psycho-Station« und deren Suggestion »It's easy to be a winner«, »Ich mach', was ich will – und ich will es jetzt!«; (8) *Kontakt und Kommunikation*: gegen Isolation und Einsamkeit bietet dir das kommerzielle Sortiment alle Mittel, die du brauchst.²⁶

Diese acht Botschaften, die vom die Welt einschalenden Gewölbe herunter an die Kinder und Jugendlichen ergehen, betreffen anthropologisch hoch bedeutsame Probleme der Heranwachsenden. Sie zielen auf deren »große Fragen«, nämlich das Suchen nach Mensch sein, Persönlichkeit werden, erfülltes Leben finden, Lebenssinn haben, nach Sehnsucht, Freiheit, Heil und Gemeinschaft.

²⁴ Popcorn 5/1992, Mädchen 10/1992, Bravo 18/1992, Bravo-Girl 10/1992.

²⁵ Der Inhalt dieser Analyse ist eingebracht in die Meditation »Die Sprengung der Schale. Versuch einer Annäherung an die Wirklichkeit des Advent«, in: E. Gross, *Ein Leuchten weiter als der Himmel. Weihnachtsgedanken*, Freiburg – Basel – Wien 1995, 9–29.

²⁶ Redewendungen aus den Jugendzeitschriften sind als Zitation kenntlich gemacht.

Die Jugendzeitschriften beschäftigen sich – so ist zu konstatieren –, indem sie die »großen Fragen« der Kinder und Jugendlichen laufend thematisieren und mit den auf diese Fragen bezogenen Botschaften die Heranwachsenden bedienen, im Bereich jener Grundfragen, die im Prozeß des religiösen Lernens bearbeitet, probiert und geprobt werden. In bemerkenswert sicherer Witterung treffen diese Jugendmagazine das, was die Heranwachsenden brauchen.

Wer als Kirche bzw. Agent der Kirche in Gemeinde und Schule wissen will, wer heute die Kinder und Jugendlichen wirklich sind, welche Erwartungen, Erlebnisse, Erfahrungen sie mitbringen, der darf heute dies nicht mehr als bekannt voraussetzen; der muß das vielmehr eigens und individuell bei jedem Kind, bei jedem Jugendlichen wahrzunehmen suchen, und dies immer wieder neu, aktuell, frisch.²⁷ Unvoreingenommenes, neugieriges, erspürendes Studium dessen, was die Heranwachsenden lesen, darf als eine der Maßnahmen gelten, Wahrnehmungsfähigkeit als religionspädagogische Kompetenz zu gewinnen.

Zwar präsentieren die genannten Zeitschriften die sensibel und exakt bemerkten »großen Fragen« der Kinder und Jugendlichen und die Botschaften auf diese Grundfragen als Kritzeleien und Zeichnungen auf der »Innenseite der Schale«²⁸, als Text praller Immanenz, als Bescheid über verstopfte Transzendenz, doch die thematisierten »großen Fragen« selber kämen dann, wenn sie die Selbstverständlichkeit des Alltags als fraglich erleben ließen und die Ahnung der Möglichkeit des ganz anderen wach machten, in religiöses Lernen hinein.²⁹ Die »großen Fragen« können trotz der sie klein haltenden Botschaften voller Diesseitigkeit und Banalität in Kindern und Jugendlichen entscheidende Differenz Erfahrungen durchbrechen machen. Im »Modus des Schmerzes oder im Modus der Sehnsucht«³⁰ verspürt der Heranwachsende: das Hier und das Jetzt sind nicht genügend; da klafft eine bemerkenswerte Differenz zwischen Gewordenem und Möglichem; es steht die Treue zu dem, was ist, gegen die Treue zu dem, was sein könnte und verlorengegangen oder erhofft ist.

Derartige schmerzende oder sehnsüchtige Differenz Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in ihren »großen Fragen« sind nicht einfachhin als subjektivistisch-egoistisch zu denken. Der Schmerz über Verlorenes und noch Ausstehendes kann sich nämlich gerade auch und besonders im Anblick des anderen entwickeln.³¹ Der Blick ins Gesicht des leidenden anderen »wird hier im Schmerz zur Quelle, nach dem einzelnen Subjekt zu fragen«, dessen Antlitz den Jugendlichen so schmerzt:

²⁷ Vgl. »Wahrnehmungsfähigkeit als religionspädagogische Kompetenz« bei: F. Schweitzer, *Jugend und Religion in Deutschland – ein Überblick*, in: U. NEMBACH (Hg.): *Jugend – 2000 Jahre nach Jesus. Jugend und Religion in Europa II. Bericht vom 2. internationalen Göttinger religionssoziologischen Symposium*, Frankfurt a.M. – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien 1996, 19.

²⁸ Vgl. zum Problem »Offenwerden für Transzendenz« auch das Gedicht »Im Ei« von G. Grass, *Gleisdreieck*, in: *Gedichte und Kurzprosa* (Studienausgabe Bd. 11), Göttingen 1994, aus dem die Metapher »Schale« genommen ist. – Hervorhebung im Zitat von E. G.

²⁹ Vgl. H. Luther, *Religion im Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 246.

³⁰ Ebd., 249.

³¹ H. Luther (ebd. 312) verweist diesbezüglich mit Recht auf: E. Levinas, *Die Spur des Anderen*, Freiburg – München 1983; *Die Zeit und der Andere*, Hamburg 1984; *Wenn Gott ins Denken einfällt*, Freiburg – München 1985; *Totalität und Unendlichkeit*, Freiburg – München 1987.

konkrete Gesichter von Kindern und Jugendlichen zwischen Set-Setál, Boul-Falé und Xóslou. »Aber auch das Gefühl der Sehnsucht muß sich nicht auf die Selbstsorge beschränken, sondern kann sich im Angesicht des anderen [...] zum Verlangen für den anderen radikalieren. Sie ersehnt die Erlösung des anderen ohne Hoffnung für sich.«³² Henning Luther erblickt den Schmerz und die Sehnsucht als einander verschwistert: in beiden komme die Ahnung auf, daß wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen; daß es da ein ersehntes erfüllendes Jenseits des schmerzlich mickrigen Diesseits gibt; daß eine beglückende, faszinierende, spannende Transzendenz sich auftut.

Schmerz und Sehnsucht, wie sie von H. Luther hier als Kennzeichen des Subjekts notiert worden sind, können den Kindern und Jugendlichen die Ahnung bringen, »daß es anders – und besser – sein könnte«.³³ Diese Gefühle gründen im erlebten, erlittenen, erfahrenen Alltag der Heranwachsenden – und lösen sich zugleich vom Alltag, indem sie »Endlichkeit gerade nicht im Modus des bloßen Einverständnisses oder der resignativen Hinnahme, sondern vom Gedanken der Erlösung her«³⁴ zur Sprache bringen, vom – die verschalt erscheinende Welt transzendierenden und den Menschen in bergende Weite hinein befreienden – Prozeß der Erlösung aus thematisieren.³⁵

Schmerz und Sehnsucht der Kinder und Jugendlichen thematisieren – bei Licht besehen – Kontingenzerfahrung unter dem Leitgedanken der Erlösung.

Wenn der in den Zeugnissen des Djibril Bâ und des Jean-Noël Sene dokumentierte alltägliche Schmerz sowie die in ihnen belegte alltägliche Sehnsucht der Heranwachsenden Senegals uns »auf die Spur der Subjekte«³⁶ gesetzt und damit in den Alltag gebracht haben, der die Kinder und Jugendlichen ins normal gewordene Notvolle zu kapern, ins vertraut geratene Minimum zu verhaften, ins falsch versöhnte Mangelhafte zu ködern tendiert, dann fördert dies bei uns eine Missionsdidaktik, welche – im Hinhören auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden und im Hellhörigwerden für die in diesen Bedürfnissen steckenden tieferliegenden Wünsche und Verletzungen – die Kinder und Jugendlichen Senegals und Deutschlands zusammenbringt: in einer Allianz des Schmerzes und der Sehnsucht angesichts der jeden einzelnen bedrängenden »großen Fragen«.

Es wäre die hier postulierte Missionsdidaktik für das religiöse Lernen der Heranwachsenden eine solche Religionsdidaktik, welche nicht ohne Tränen der Trauer und nicht ohne Seufzer der Hoffnung ist, wenn sie Kinder und Jugendliche zur Sprache kommen heißt; und welche die Heranwachsenden in ihrem Schmerz und in ihrer Sehnsucht gerade nicht verloren hat, sondern aufsucht.³⁷

Das – in den von D. Bâ und J.-N. Sene vorgebrachten Zeugnissen aus der Situation senegalesischer Kinder und Jugendlichen gelieferte – existentielle Argument aus Schmerz und aus Sehnsucht korrespondiert mit den »großen Fragen« deutscher Her-

³² H. Luther, a.a.O., 250.

³³ Ebd., 247.

³⁴ Ebd., 250.

³⁵ Vgl. Röm 8,22ff.

³⁶ H. Luther, ebd., 251.

³⁷ Vgl. ebd., 252.

anwachsender, wie sie sich z.B. in den analysierten Jugendzeitschriften erkennen lassen. Diese faktische Korrespondenz ist Voraussetzung und Impetus, als Ziel religiösen Lernens die erwähnte Allianz des Schmerzes und der Sehnsucht zwischen Kindern und Jugendlichen hier und dort anzugehen. Wer diesen didaktischen Impetus aufgreift, der wird die folgenden Aspekte in den Blick nehmen:

1. Schmerz und Sehnsucht – bei sich und anderen: bei Kindern und Jugendlichen in Senegal zum Beispiel – nicht spurlos versickern lassen³⁸, sondern lernen, beides zur Sprache zu bringen!

Diese Option erscheint in der Schule problematisch, denn in ihren Lehrplänen gibt es keinen Platz für »die Spur der Subjekte«, für Schmerz und Sehnsucht.³⁹ Hier hat deswegen der Religionsunterricht eine wichtige und harte Aufgabe im Schulganzen.

2. Das Anstieren des Klischees vom »gesunden, glatten, schönen, keimfreien und erfolgreichen Leben«⁴⁰ und des Stereotyps der Erfolge und Siege, der Befriedigungen und Beruhigungen aufgebengunsten des offenen Blicks für Lücken, Brüche, Knoten; für das, was unbefriedigt läßt; für ungestilltes Hoffen; für Enttäuschungen und Niederlagen lernen!

Diese Option bringt Religionsdidaktik und Missionsdidaktik dazu, im Lernen an und mit den »großen Fragen« – gegen Trends in Staat, Gesellschaft und Schule – Leben nicht definitorisch platt als Leistung sowie die eigene Biographie nicht punctum als erfolgreiche Planung einer kontinuierlichen zu meisternden Lebenskarriere zu verstehen. Diese Option holt im existentiellen Argument die Diskontinuität und Diskrepanz in der eigenen und in der Lebensgeschichte des anderen in Sicht: das Setäl ebenso wie das Boul-Falé und das Xóslou darin.

3. Die »Entschärfung der transzendierenden Impulse von Religion« sowie die »Stilllegung der Beunruhigung durch das ganz andere«⁴¹, das Eindeutigmachen des Alltags stören lernen zugunsten von Anspitzen dieser Impulse, von Vermittlung solcher Beunruhigung, von Mehrdeutigmachen des Alltags durch »Einübung in die Sehschule neuer Praxis«⁴²! Den gläubigen Blick auf die Geschlossenheit verschalter Diesseitigkeit »durch eine Provokation produktiver Unterbrechungen [...] irritieren«⁴³! Durch eine offensive Einladung zu religiösen Lernprozessen in den fraglos hingegenommenen Alltag eingreifen lernen! Kinder und Jugendliche »aus den Geleisen vorfabrizierten [...] Lebens [...] herauszulocken (zu pro-vozieren)«⁴⁴ lernen!

Dieser Aspekt hat seine auch spezifisch missionsdidaktische Bedeutung u.a. dadurch, daß die hier intendierte Irritation des unbefragten Alltäglichen einen ihrer didaktischen Orte dort hat, wo Heranwachsende unterschiedlicher Kulturen und Reli-

³⁸ Ebd., 255.

³⁹ Vgl. zum hier relevanten Problem der Vertreibung der Gegenwärtigkeit aus der Schule: H. Rumpf, *Die übergangene Sinnlichkeit*. Drei Kapitel über die Schule, München 1981, 163ff.

⁴⁰ H. Luther, a.a.O., 256.

⁴¹ Ebd., 246.

⁴² R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985, 386.

⁴³ Ebd., 377.

⁴⁴ Ebd.

gionen zusammentreffen – zum Beispiel in heutigen Schulen Deutschlands, in denen Schülerinnen und Schüler aus katholischen italienischen, spanischen, portugiesischen Herkunft, aus muslimischen türkischen, tunesischen, marokkanischen Abstammungen, aus fernostreligiösen vietnamesischen, pakistanischen, srilankanischen Ursprüngen, aus christlichen, islamischen, naturreligiösen afrikanischen und lateinamerikanischen Wurzeln zusammen lernen mit deutschen Kindern und Jugendlichen. Dieses Beieinander stellt eine grundsätzliche Möglichkeit dar, Lernende zu provozieren, die eigenen Plausibilitäten anfragen zu lassen, das bisherige Sinnsystem ins Wanken zu bringen, sich auszutauschen und dabei sich zu entprovinzialisieren und den Horizont auszuweiten.⁴⁵

Das, was hier prinzipiell ausgesagt ist, ist auch missionsdidaktisch spezifisch zu sagen: Als Schülerin und als Schüler bringt mir ein derartiger Austausch nicht nur generell eine mögliche Irritation meiner bisherigen Einstellung und eine mögliche Horizonterweiterung und neue Plausibilitäten, sondern innerhalb dieses Lernrahmens kann es mir im besonderen passieren, daß das mir begegnete prinzipielle Religiössein des anderen mein eigenes Nichtreligiössein in Frage stellt und mich zum Wahrnehmen von Rissen, Ritzen, Fenstern und Türen in der mir bisher verschalt erschienenen Welt treibt, so daß mein bislang areligiöses Sinnsystem ins Wanken gerät und Offenheit für religiöse Botschaft entsteht.

4.2 In virtuellen Diskursen Solidarität in Schmerz und Sehnsucht grundlegen lernen

Jean-Noël Senes Zeugnis sowie das daraus zu eruiende Existentielle Argument zeigen in senegalesischen Kindern und Jugendlichen Schmerz und Sehnsucht, die in jungen Menschen rumoren, die – mit Djibril Bâ formuliert – zwischen Set-Setál, Boul-Falé und Xóslou in ihren »großen Fragen« stecken.

Eine diesbezügliche Allianz der Heranwachsenden hier mit denen dort könnte missionsdidaktisch in virtuellen Diskursen grundgelegt werden. Unter einem virtuellen Diskurs verstehe ich – mit Wolfgang Nieke – einen solchen Diskurs, in welchem der Inhaber einer (anderen) Position nicht real anwesend ist, sondern virtuell dabei ist, indem einer der Teilnehmenden diese (fremde) Position des nicht real anwesenden existentiell überzeugten Partners im Prozeß der Dissenzüberwindung referiert.⁴⁶

In einem derartigen virtuellen Diskurs⁴⁷ müssen natürlich die Argumente der real nicht anwesenden Betroffenen zugänglich sein. Ein solcher Zugang kann »bei Fra-

⁴⁵ Vgl. St. Leimgruber, a.a.O., 131, der in der hier skizzierten Gegebenheit einen Anstoß zu interreligiösem Lernen erblickt.

⁴⁶ W. Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Reihe: Schule und Gesellschaft Bd. 4, hg. von F. Hamburger/M. Horstkemper/W. Melzer, K. J. Tillmann, Opladen 1995, 186.

⁴⁷ Des Diskurses Bindungskraft besteht W. Nieke zufolge »in einer eigentümlichen zwanglosen, aber selbstbindenden Übereinkunft der Diskursteilnehmer auf der Grundlage der Zustimmung aller zu den als richtig oder bindend bestimmten Ergebnissen eines solchen Diskurses« (Ebd., 152). Vgl. J. Habermas, *Wahrheitstheorien*, in: H. Fahrenbach (Hg.), *Wirklichkeit und Reflexion*. FS für W. Schulz, Pfullingen 1973, 240. Vgl. zum Thema »Diskurs« im ganzen: K.-O. Apel, *Transformation der Philosophie*, Bd. 2: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, Frankfurt 1976.

gen, in denen die Grenzen von Kulturen überschritten werden müssen, nicht mehr ohne weiteres unterstellt werden⁴⁸. Es ist also nötig, daß der real nicht anwesende andere authentisch repräsentiert wird. Zu diesem Zweck sind Zeugnisse wie die des Djibril Bâ und des Jean-Noël Sene und die ihnen eigenen *Existentiellen Argumente* zu besorgen und in den Diskurs zu bringen. Diese eingeholten Zeugnisse sind beim Wort zu nehmen. Das zu betonen ist wichtig, denn es darf nichts in sie hineingelesen werden, was nicht darin ist. Das liefe auf versteckte Gewaltanwendung hinaus – und der schließlich erreichte Konsens wäre bloß ein scheinbarer.⁴⁹ Die stellvertretende Berücksichtigung der Betroffenen muß inhaltlich tatsächlich den von *ihnen* geäußerten Schmerz und die in *ihnen* wirkende Sehnsucht zur Sprache bringen, soweit das stellvertretend möglich gemacht werden kann.

Daß ein derartiger virtueller Diskurs auf Biegen oder Brechen einen Konsens anzielen muß, ist aus vielerlei Gründen kritisch zu sehen. Diese Gründe können hier nicht verhandelt werden. Realistisch – bezüglich der lernenden Annäherung an Solidarität mit dem Schmerz und der Sehnsucht der anderen – werden solche Ziele sein, die nicht der Illusion erliegen, die Deutungs-, Wert- und Lebensmuster der anderen, Fernen, Fremden müßten von unseren Kindern und Jugendlichen völlig verstanden und gänzlich akzeptiert werden, sondern korrespondieren mit einer Einsicht in die grundsätzlich gegebene und nicht aufhebbare Unvermeidlichkeit einer durch die je eigene Kultur geformten Sichtweise.⁵⁰ Eine solche Perspektive wird dem Umgang mit dem anderen und Fremden nicht Gewalt antun und helfen, daß unsere Kinder und Jugendlichen den Konflikt sich widersprechender Weltdeutungen und Lebensmuster auch tragen und aushalten lernen und nicht zu fragwürdiger, weil indifferenzistischer⁵¹ Interreligiosität drängen, denn der der Kirche konstitutiv gegebene Missionsauftrag führt diese Kirche(n) heute nicht bloß »mit anderen Religionen zusammen«⁵², sondern auch in andere Religionen hinein.

Wer die soeben betonte Grenze für die Reichweite virtueller Diskurse für religiöses Lernen in acht hat, der wird in missionsdidaktischer Konkretisierung der Zielvorstellung »Solidarität in Schmerz und Sehnsucht grundlegen lernen« die folgenden differenzierten Ziele religiösen Lernens angehen können⁵³:

- (1) realistisches Erkennen des eigenen unvermeidlichen (und lebensnotwendigen, also legitimen) Ethnozentrismus;
- (2) konstruktiver Umgang mit der eigenen Befremdung (die angesichts des anderen aufkommt), durch den Irritation umgebildet werden könnte in Neugier und Abwehr in Faszination;

⁴⁸ W. Nieke, ebd.

⁴⁹ Für eine – bei virtuellen Diskursen ja gegebene – Konfrontation mit fremder Vernunft hat Peter Baltes Argumentationsregeln vorgeschlagen: P. Baltes, *Pädagogik als existentielles Handeln. Modelle der Bildung, Erziehung und Beratung*, Frankfurt 1988, 78f.

⁵⁰ Vgl. W. Nieke, a.a.O., 190.

⁵¹ Zur These »Hindus mögen bessere Hindus, Muslime bessere Muslime, Christen bessere Christen werden«: J. Ratzinger, *Das neue Volk Gottes. Entwürfe zu Ekklesiologie*, Düsseldorf 1969, 339–361, bes. 356.

⁵² So kritisch zu St. Leimgruber, a.a.O., 26, der der Mission der Kirche heute »Verkirchlichung« zugunsten eines – begrifflich unklaren – Geleites in das Reich Gottes abspricht.

⁵³ Vgl. W. Nieke, a.a.O., 200–212, wo es um interkulturelles Lernen geht.

(3) lebensförderliche Praxis von Toleranz, die anspruchsvoll dann werden kann, »wenn das Geltenlassen anderer Lebensformen und ihrer Wertgrundlagen die eigenen Gewißheiten so in Frage stellt, daß starke Abwehrimpulse die Entwertung der anderen Weltorientierungen zur eigenen Entlastung nahelegen«⁵⁴; Toleranz, die auch dann sehr niveauvoll erscheint, wenn sie – im Sinne Jürgen Blattners⁵⁵ – als Modus von Liebe verstanden wird;

(4) bejahte Akzeptanz von Religiosität, die hier Bewußtsein und Präsentation der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft bezeichnet; und die zu lernende Bejahung, die eigene Religiosität bewußt zu akzeptieren und bewußt zu zeigen, macht es notwendig, einen reflektierten Umgang mit jenem Fremdheitserlebnis einzuüben, das durch die Konfrontation der eigenen Religiosität mit andersartiger Religiosität und mit Unreligiosität ausgelöst wird und das Eigene provoziert;

(5) unideologische Betonung von Gemeinsamkeiten zwischen Religionen und Kulturen, von auffindbar konvergenten Prinzipien in ihnen; z.B. Realisierung von – Weite, Umfassendes und Gründendes ahnen lassenden – Lichtblicken und Botschaften in verschaltete Welten herein; z.B. gemeinsame Sorge der Religionen um das Überleben der Menschheit; z.B. Akzeptanz der Einstellung »Sprich du ein Gebet in deiner Religion, und ich werde ein Gebet sprechen, wie ich es kenne. Zusammen sprechen wir diese Gebete, und es wird etwas Schönes für Gott sein«⁵⁶;

(6) effektives Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbearbeitung, in weder aggressiven noch harmonisierungsversessenen Umgang mit Religionskonflikt und Religionsrelativismus;

(7) kreatives Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten wechselseitiger religiöser und kultureller Bereicherung, wobei erstens die Schwierigkeit zu beachten ist, daß die Bereitschaft gering sein wird, von jemandem, der ob seiner Religion geringgachtet ist, etwas in die eigene Lebensgestaltung zu übernehmen; wobei zweitens das Problem zu bearbeiten ist, die »Geschenke des anderen« zu operationalisieren (damit sie nicht in vager Gefühllichkeit und nichtssagender Stimmung verschwimmen); und wobei drittens zu veranschlagen ist, daß die in den eigenen Lebensstil zu übernehmenden fremden Elemente Orientierung in Schmerz und Sehnsucht des kindlichen und jugendlichen Alltags verbürgen müssen, daß zu ein und derselben Situation gegebene divergierende Deutungsmuster aber dem Kind und dem Jugendlichen die lebensbedeutsame Gewißheit des durch die eigene Religion kollektiv geschenkten und miteinander geteilten Deutungsmusters zerstören werden;

(8) gelebte Passage der Wir-Grenze in »ökumenischer« Verantwortung, während der die Wir-Grenze neu bestimmt wird und andere Konfessionen und Religionen in den Prozeß des religiösen Lernens einbezogen werden, in welchem die in Schmerz und Sehnsucht sich zeigenden »großen Fragen« der Heranwachsenden zueinander

⁵⁴ Ebd., 202.

⁵⁵ J. Blattner, *Toleranz als Strukturprinzip. Ethische und psychologische Studien zu einer christlichen Kultur der Beziehung*, Freiburg – Basel – Wien 1985.

⁵⁶ So wird ein Ausspruch der Gründerin der Missionaries of Charity, Agnes Gonxha Bojaxhiu – »Mutter Teresa« – (1910–1997), zitiert, in: N. Chawla, *Mutter Teresa. Die autorisierte Biographie*, München 1993, 224.

kommen sollten, weil Globalisierung definitiv wird und die Bedrohungen und Nöte der Kinder und Jugendlichen über die ganze Welt sich auszubreiten begonnen haben, und weil die zu lernende Solidarität auch mit dem Schmerz und der Sehnsucht der fremden Kinder und Jugendlichen in der Alltagsspur der Subjekte die Ahnung zu Bewußtsein bringt, daß wir uns auf dieser Erde nicht wirklich schon zu Hause fühlen, daß da Advent ist, daß da ein schmerzlich und sehnsüchtig erwartetes Neues Jerusalem verheißen ist, in dem die Tränen der kindlichen und jugendlichen Trauer und ihre Seufzer der Hoffnung ihr berechtigtes Ziel haben dürfen: frohe Botschaft für die unterm verschalteten Weltgewölbe hier ebenso wie für die zwischen Set-Setál, Boul-Falé und Xóslou dort; gute Nachricht, als verheißungsvolle Ahnung, vermittelt möglicherweise in virtuellem Diskurs.

4.3 Als Kirche das Dasein und Fragen der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen lernen

Das allgemein formulierbare religionsdidaktische Postulat der sog. Tradierung des Glaubens an die Kinder und Jugendlichen ist missionsdidaktisch u.a. spezifizierbar als Erfordernis leisen Zuhörens und stillen Wegeleites, des Ertastens von erstem Annähern und Verstehen von fremd klingenden »Glossolalien«, dem Verstehenshilfen und Realisierungsermutigungen aus überzeugenden Erfahrungen mit dem Evangelium angeboten werden. Solche Verstehenshilfen und derartige Realisierungsermutigungen heißen sowohl die Heranwachsenden unter dem hiesigen verschalt sich darstellenden Weltgewölbe als auch die Kinder und Jugendlichen zwischen Set-Setál, Boul-Falé und Xóslou jene »neue Grammatik« des Daseins lernen, die Klaus Hemmerle einmal so konjugiert hat: »*Ich bin* – Überschuß des Ich über das, was es macht und was man mit ihm macht. *Du bist* – Überschuß der Begegnung über das analysierbare und steuerbare Geflecht von Abhängigkeiten und Einflüssen. *Es gibt* – das »Mehr« der Schöpfung gegenüber dem Konstrukt. *Wir sind* – Gemeinschaft, die sich nicht erschöpft in der Summe der Subjekte, die nur durch Interessen und Funktionen verbunden sind, oder über das nivellierende Kollektiv. *Ihr seid* – Dialog, der die anderen weder vereinnahmt noch sich ihnen anpaßt, noch in der Abgrenzung erstarrt. *Sie sind* – der universale Horizont, die Leidenschaft für das Ganze, für alle, für die Menschheit.«⁵⁷ In dieser »neuen Grammatik« des Daseins erscheint das von Henning Luther formulierte »Anders«, »Besser«, »Mehr« nunmehr differenziert. Es ist in dieser »neuen Grammatik« ein realistischer missionsdidaktischer Ansatz zu erblicken, der in der Spur der kindlichen und jugendlichen Subjekte und also in deren alltäglichen Bezügen Religion als distanzierenden Kommentar zum Selbstverständlichen, zum unbefragt Normalen, zur Welt artikuliert, die nicht himmlisches Jerusalem ist.

Missionsdidaktisch geht es darum, in einem ersten Schritt Religion wirksam werden zu lassen als Vermittlung von Gewißheit der Ungewißheit, von Bergung im Un-

⁵⁷ K. Hemmerle, *Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Feldern kirchlichen Handelns*. Ausgewählte Schriften Bd. 4, Freiburg – Basel – Wien 1996, 337. Hervorhebungen durch E. G.

geborgenen, von Anfreundung mit dem Befremdlichen, von Beheimatung im Unbehausten⁵⁸, als Vermittlung einer greifenden Infragestellung der flachen und trivialen Alltagsbanalität und einer damit gegebenen Ermöglichung der Erlösung aus Verschaltungen der Transzendenz. Für diesen ersten Schritt, Religion wirksam werden zu lassen, darf mit guten Gründen eine gemeinsam agierende Phalanx all der Religionen postuliert werden, die den Menschen nicht in sich selber und in seinem Selbstgemachten eingeschlossen – und dadurch beschränkt, keuchend bedroht – halten.

In einem zweiten Schritt wird es missionsdidaktisch darum zu gehen haben, daß Zugänge dorthin gemacht werden müssen, wo jede Religion sich heutzutage den harten Opfermechanismen der Weltgesellschaft zu konfrontieren hat,⁵⁹ die uns in den dargestellten Zeugnissen des D. Bâ und J.-N. Sene so deutlich dokumentiert erscheinen. An der Linie eben dieser Konfrontation der Religionen mit den heute den Menschen zusetzenden gewalttätigen und zerstörerischen Opfermechanismen – z.B. des Opfer erzeugenden und vieles verschleiernnden Marktes⁶⁰ – zeigt sich, »daß unter den Großreligionen gerade die jüdisch-christliche Tradition von der technisch-szientistischen Rationalität am schärfsten in Frage gestellt und des totalitären Anspruchs bezichtigt wird.«⁶¹ Wenn an der Linie dieser Konfrontation sich die christliche Option vorzubringen hat. »Nicht zuerst sich haben, um nachher sich zu geben, sondern sich geben und im Geben entdecken, daß man sich hat: dies ist die paradoxe Weise des Weges, der Gott selbst ist, der die Liebe ist, die als erstes schenkt und nur im Schenken sich hat«⁶², dann wird sie Gott als den »Anwalt der Opfer«⁶³ vorzeigen müssen, als den, der nichts unversucht läßt, um die Opfer zu retten, und nur eines nicht tut: Gewalt anwenden.⁶⁴ Während dieses zweiten Schrittes, missionsdidaktisch Religion wirksam werden zu lassen, hätte es also – so möchte ich das Dargestellte weiterführen – um die religiös zu lernende Annäherung an die folgenden ineinander spielenden und sich gegenseitig umgreifenden Momente der – geoffenbarten! – Wirklichkeit zu gehen: »Transzendenz, die sich in Nähe, und Nähe, die sich in Transzendenz vermittelt – exklusive Absolutheit, die universale Weite verleiht, und universale Weite, die aus dem Ja zum absoluten Anspruch Gottes erwächst – Institution, die sich in gelebter Gemeinschaft beglaubigt, und gelebte Gemeinschaft, die sich an die Institution zurückbindet – derselbe Herr als die Herkunft und die Zukunft des Glaubens und so seine lebendige Gegenwart – Kreuz, das den Menschen zur Passion und aus der Passion zur höchsten Aktion befähigt, Kreuz Christi, in dem alles Kreuz der Menschheit ausgelitten ist und in dem wir zur Liebe motiviert sind, die das Kreuz

⁵⁸ Vgl. H. Luther, a.a.O., 216.

⁵⁹ Vgl. R. Schwager, *Offenbarung als dramatische Konfrontation*, in: R. Schwager (Hg.), *Christus allein? Der Streit um die pluralistische Religionstheologie*, QD 160, Freiburg – Basel – Wien 1996, 106.

⁶⁰ Vgl. ebd., 95.

⁶¹ J. Niewiadomski, *Begegnung von Religionen im weltzivilisatorischen Kontext*, in: R. Schwager, a.a.O., 94.

⁶² K. Hemmerle, a.a.O., 309.

⁶³ J. Niewiadomski, *Inkarnation als Inkulturation. Ein theologisches Triptychon*, in: P. Gordan (Hg.), *Evangelium und Inkulturation (1492–1992)*, Graz – Wien – Köln 1993, 37.

⁶⁴ Vgl. ebd., 45.

auszuhalten und zu wenden sucht – Kirche als unverfügbares, über alles menschliche Versagen hinaus endgültiges Heilszeichen, das doch danach drängt, in unserem Zeugnis beglaubigt zu werden.«⁶⁵

Missionsdidaktisch muß es dann in einem dritten Schritt, analog zum Ruf Jesu in die Bekehrung, darum gehen, an der für alle Menschen so entscheidenden Linie der Konfrontation der Religionen mit den uns heute umgebenden Opfersystemen die anderen Religionen herauszufordern: in eben jener dem Christentum und seinen Kirchen auferlegten Anwaltschaft für Opfer – und (in anderem Modus:) für Täter. Eine an solchen Glauben und seine Theologie gebundene Missionsdidaktik hat vor allem immer wieder die Frage zu stellen, wie die Religionen zu den verschiedenen Formen der Gewalt stehen, »welche Antwort sie für die Opfer der Gewalt haben und ob sie eine universale Gerechtigkeit glaubhaft machen können«⁶⁶. Diese missionsdidaktische Konstitution impliziert umgekehrt – weil in ihrer Mission die christlichen Kirchen nicht nur in der Nachfolge des Christus Jesus, sondern zugleich in der Nachfolge jener Jünger stehen, die versagt haben –, daß in religiösem Lernen zu realisieren ist, daß die Kirchen sich von den anderen Religionen kritisieren lassen müssen.⁶⁷

Missionsdidaktisch Religion in drei Schritten wirksam werden lassen: (1) Kinder und Jugendliche an jene »neue Grammatik« des Daseins hinführen, die eine erlösende Anfreundung mit dem Befremdlichen, dem »Anders« und »Mehr« vermitteln, aus Schmerz und Sehnsucht heraus erblickt; (2) mit Heranwachsenden an der Linie der heute akuten Konfrontation der Religionen mit den Opfermechanismen unseres Alltags realisieren, daß christlicher Glaube konstitutiv als »Anwalt der Opfer« geht; (3) mit Schülerinnen und Schülern die Religionen nach ihrer Reaktion auf die große Sünde des heutigen aggressiven und Menschen vernichtenden Opfermachens fragen.

Diese drei Schritte verlangen von einer Kirche, die religiöses Lernen intendiert, als Grundhaltung den jungen Lernenden gegenüber – und die Option für diese Einstellung muß als missionsdidaktisch fundamental gelten – dasjenige Ethos, das Klaus Hemmerle in seinen Gedanken zur Jugendpastoral so dargestellt hat: »Kirche hat, zugespitzt formuliert, zur jungen Generation zu sagen: Laß mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe«⁶⁸: in Deutschland, in Senegal, in der Weltkirche.

4.4 Als »Kinder der Freiheit« zur Allianz in der Einen Welt finden lernen

Unsere bisherigen Erörterungen zu einer heutzutage gültigen Missionsdidaktik haben erkennen lassen, daß sich diesbezüglich ein Konzept herauszubilden angefangen hat, in dem religiöses Lernen in der Einen Welt – in Deutschland, in Senegal und

⁶⁵ K. Hemmerle, a.a.O., 304.

⁶⁶ R. Schwager, a.a.O., 104.

⁶⁷ Vgl. ebd.

⁶⁸ K. Hemmerle, a.a.O., 329.

andernorts – sich am Schmerz und an der Sehnsucht der Kinder und der Jugendlichen entwickeln kann, die es kirchlicherseits bei den Heranwachsenden wahrzunehmen, zu lernen, zu beherzigen gilt: Mädchen, Junge, laß mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, damit ich, Kirche, daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe!

Dieses Konzept von Missionsdidaktik hat in seinem Zentrum also deutlich eine »Didaktik der Verheißung« für Kinder und Jugendliche in der heutigen Einen Welt, in der ihnen sowohl regionale als auch globale Opfermechanismen Gewalt antun, wie wir in den beiden senegalesischen Zeugnissen gut erkennen können.

»Kernstück einer religionspädagogischen Glaubenslehre ist eine Didaktik der Verheißungen, die unterrichtlich lehrt, Verheißungen Gottes so zu bedeuten und zu gestalten, daß an ihnen möglicherweise Glauben entstehen kann.«⁶⁹ Die hier geforderte Didaktik dreht sich um die den Schüler zuinnerst betreffenden und deswegen an ihn zu adressierenden »Verheißungen, daß Gott im Schlamassel zu dir hält, daß er seinen Frieden in deinem Leben beginnen läßt«⁷⁰. Eine solche »Didaktik der Verheißungen« wird von ihrem Charakter her immer wieder neu Such- und Entdeckungsbewegungen verursachen, in denen Lehrende und Lernende die sie umgebende Alltagswirklichkeit absuchen und abhören auf Signale dieser Verheißungen hin, auf Anzeichen der durchgesagten Menschenfreundlichkeit Gottes (Tit 3,4), auf diesen »Liebhaber des Lebens« (Weish 11,26) hin. Eine »Didaktik der Verheißungen« ist darum immer festgebunden an den Existenzbedingungen der Menschen: im Blick afrikanischer Theologien z.B. an Unterernährung, Kindersterblichkeit, Krankheiten, niedrigem Einkommen, Arbeitslosigkeit, Wohnungsmangel, Fehlen sozialer Sicherheit, von Hygiene, von Krankenhäusern, von Schulen; im Blick unserer Schüler hier z.B. daran, daß Menschsein an Mode gebunden, Persönlichkeitswerden an Körperkult festgemacht, erfülltes Leben an action-trips und fun-camps geschnürt, Sinn des alltäglichen Schaffens an die Pilgerreise ins Stadion, an In-concert-Sein und Anbetung der Stars gekoppelt, Lebenswunsch an das Mitleben im »Heiligtum« der Stars genötigt, Reiz und Würze, Anspruch und Freiheit des Daseins an fixe Sexualität geklammert, Heilung an die Psycho-Station und an deren Suggestion »It's easy to be a winner« verstrickt sowie Kontakte gegen Isolation und Kommunikation wider Einsamkeit an die Inanspruchnahme des kommerziellen Sortiments geknotet sind: hörig machend, knechtend, gängelnd, lähmend.

Da die Verheißungen stets Verheißungen in die jeweiligen existentiellen Situationen hinein sind, zwingt eine »Didaktik der Verheißungen« den Lehrenden in eine Analyse der Wirklichkeiten⁷¹. In der zu organisierenden Wahrnehmung der Schülerwirklichkeit gilt es nicht nur, den »Schlamassel« und die Friedlosigkeit genau zu sichten, sondern auch des Schülers Sehnen und Hungern und Brennen, Bangen und Seufzen und Schmerzen im Rahmen seines Alltags präzise aufzuspüren: sein Hin-

⁶⁹ C. Bizer, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 105.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ L. Boff, *Jesus Christus, der Befreier*, Freiburg – Basel – Wien 1986, 26.

greifen z.B. aufs echte Menschsein, auf Persönlichkeit werden, erfülltes Leben, Sinn des alltäglichen Schaffens, auf Lebenswunsch, auf Reize und Würze, Anspruch und Freiheit seines Daseins, auf Heilung, auf Kontakt und Kommunikation.⁷²

Missionsdidaktik als eine »Didaktik der Verheißung« für heutige Kinder und Jugendliche wird den Weg der Verheißung den Heranwachsenden in seinen drei konstitutiven Dimensionen zeigen: (1) Der Weg als Gottes Weg zu uns; (2) der Weg als Gehen, (3) der Weg als Weg zueinander. Diese Gleichzeitigkeit von Botschaft, Nachfolge und Gemeinschaft⁷³ ist für den Weg der Verheißung kennzeichnend, und ihre dritte Dimension provoziert Allianz unterwegs, Allianz in der Einen Welt, Allianz zwischen den Lernenden in Senegal, Deutschland und anderswo.

Doch diese Herausforderung trifft auf Heranwachsende, die sich weltweit ständig mehr als »Kinder der Freiheit« verstehen, und die deswegen oft als Ichlinge, Ansprüchlerische, Hedonisten und Solidaritätslose betrachtet werden. Diesbezüglich wird allerdings in der Sozialwissenschaft kritisch darauf hingewiesen, daß die Rede vom Werte-Verfall möglicherweise nicht stimmt, sondern daß wir es in Wirklichkeit mit einem Werte-Konflikt zu tun haben,⁷⁴ denn die Probleme, die sich den »Kindern der Freiheit« stellen, seien: »Wie kann die Sehnsucht nach Selbstbestimmung mit der ebenso wichtigen Sehnsucht nach Gemeinsamkeit in Einklang gebracht werden? Wie kann man zugleich individualistisch sein und in der Gruppe aufgehen? Wie ließe sich die Vielfalt der Stimmen, in die jeder einzelne zerfällt in einer unübersichtlichen Welt, zu einer politischen Stellungnahme und Tat, die über den Tag hinausweist, bündeln?«⁷⁵

Angesichts dieser Kernfragen heutiger Heranwachsender und angesichts diesbezüglicher Suchbewegungen – die sich auch in Senegal in den beschriebenen Jugendphänomenen Set-Setál, Boul-Falé und Xóslou deutlich zeigen – darf vielleicht mit guten Gründen vermutet werden: dort, »wo die Zwanghaftigkeit von Macht, die kalte Vertragsförmigkeit des Marktes, die Gefühlssteigerung der Liebe, die gütige Herablassung einseitigen Helfens nicht hinlangen oder nicht mehr akzeptiert werden und ihre Verbindlichkeit verlieren, findet Solidarität ihren Ort, als eine Binde- und Regelungskraft eigener Art: gefühlvoller als Verträge, aber nüchterner als Liebe; nicht in uneigennütziger Caritas sich verströmend, sondern Gegenseitigkeit des Beistands zumindest für eine unbestimmte Zukunft annehmend; beseelt vom Gedanken einer irgendwie verstandenen Gleichheit zwischen Gebern und Empfängern, trotz Differenzen zwischen ihnen und gleicher Notlage; aus freien Stücken zustande gekommen und wieder auflösbar.«⁷⁶

In – die Institutionen wie Staat und Kirche und Schule zur Panik treiben können – jugendlichen Präsentationen von Spaß-Sport, Spaß-Musik, Spaß-Konsum,

⁷² Vgl. E. Gross, *Dogmatikdidaktische Grundregeln*, in: E. Gross/K. König (Hg.), a.a.O., 132 f.

⁷³ Vgl. K. Hemmerle, a.a.O., 308.

⁷⁴ Vgl. U. Beck, *Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall*, in: U. Beck (Hg.), *Kinder der Freiheit*, Frankfurt a.M. 1997, 16.

⁷⁵ Ebd., 12.

⁷⁶ K. O. Hondrich/D. Koch-Arzberger, *Solidarität in der modernen Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1992, 114.

Spaß-Leben artikuliert sich – der hier zitierten Sozialwissenschaft zufolge – nicht eine Negation der Werte, sondern deren Wandel, und der geht vor sich über eine bunte »Rebellion gegen Stumpfsinn und Pflichten, die ohne Gründe, ohne daß man sich damit identifizieren kann, ausgeführt werden sollen«⁷⁷. Der Werte-Wandel vollzieht sich über Widerborstigkeit gegen Sklerotisierungen durch Institutionen, über Abwehr von Formalismen und Hierarchie, über Kurzfristigkeit, auch über Spontaneität und Freiwilligkeit sowie über den Vorbehalt, daß man sich allein da einsetzen mag, wo man auch Subjekt des Tuns sein kann.⁷⁸

Sollte diese Vermutung zur gegenwärtigen Grundeinstellung der Heranwachsenden stimmen, dann hätten wir damit eine auch missionsdidaktische Linie gesichtet, von der her Kinder und Jugendliche in Nord und Süd, aus Schmerz und Sehnsucht religiöses Lernen entwickelnd, sich füreinander zu interessieren anfangen, aufeinander zugehen, einander in ihren zermürbenden und zerstörerischen Opfermechanismen beistehen möchten.

⁷⁷ U. Beck, a.a.O., 14.

⁷⁸ Vgl. ebd., 18.