

# Konzeptionelle, unterrichtspraktische und katechetische Perspektiven religiöser Bildung

*Ulrich Kropač / Uto Meier / Klaus König*

Dieser Band präsentiert in erster Linie analytische und materialorientierte Beiträge, die Fragen nach der Signatur, den Quellen und der Form gegenwärtiger Religion und der Religiosität von jungen Menschen darstellen und reflektieren. Das breite Spektrum zeigt einerseits, wie disparat und vielgestaltig die Daten, Hintergründe und Einschätzungen sind, es lassen sich andererseits auch Linien ziehen, die sich aus dem Zusammenspiel von Religiosität und gebundenen sowie ungebundenen Religionskulturen ergeben.

Die Herausgeber wollen solche Linien als Perspektiven für die konzeptionelle Arbeit der Religionspädagogik, Aspekte der Unterrichtspraxis sowie die Gestalt einer zukünftigen Katechese verdeutlichen. Dieses Vorhaben fußt auf hermeneutischen Voraussetzungen:

- Da die Perspektiven sich primär auf die Beiträge beziehen – auf sie verweisen die in Klammern gesetzten Namen von Autorinnen und Autoren –, können sie nicht das gesamte Feld religiöser Bildung berücksichtigen. Sie wählen aus und setzen Akzente.
- Die Herausgeber dokumentieren ihre Sicht der Beiträge, sie formulieren aus ihrer subjektiven religionspädagogischen Arbeit Perspektiven, die sie für wichtig und bedenkenswert halten. Von daher beanspruchen die hier gezogenen Konsequenzen nicht, einen religionspädagogischen Konsens wiederzugeben, sie verstehen sich vielmehr als anregende Diskussionsbeiträge.
- Die Form ist bewusst knapp gehalten, um weitere Ausarbeitungen in den unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfeldern zu initiieren. Diese Aufforderung machen sich die Herausgeber auch selbst zu eigen.
- Die Perspektiven beziehen sich zwar grundsätzlich auf den gesamten Band, je nach Arbeitsfeld sind aber Bezüge zu einzelnen Beiträgen in unterschiedlicher Dichte und Häufigkeit erforderlich. Die getroffene Positionierung schließt ein, dass andere Rezipientinnen und Rezipienten andere Akzente setzen.

Alle, die sich an der Diskussion um Perspektiven religiöser Bildung beteiligen wollen, sind herzlich eingeladen – gerne auch direkt:

ulrich.kropač@ku.de

uto.meier@ku.de

klaus.koenig@ku.de

## 1. Konzeptionelle Perspektiven

### 1.1 Religiositätsbegriff

Als wissenschaftlicher Theorie der Praxis religiösen Lehrens und Lernens ist es der Religionspädagogik aufgegeben, sich Rechenschaft über den von ihr zugrunde gelegten Religionsbegriff zu geben. Wenn es zu den Grundsignaturen postmoderner Gesellschaften gehört, dass zwischen Religion und Religiosität eine signifikante Differenz besteht (Streib), muss dieser Befund in die Formulierung eines religionspädagogisch tragfähigen Religionsbegriffs an zentraler Stelle integriert werden. Wie könnte dies geschehen?

Die Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität ist weder theologisch noch religionspädagogisch ein Novum. In der katholischen Religionspädagogik wird seit den 1970er-Jahren zwischen einem engen und einem weiten Religionsbegriff unterschieden, was der Absicht geschuldet war, über den christlichen Glauben hinaus auch außerkirchliche Religiosität in den Blick zu nehmen. Die Differenzierung geht auf Paul Tillich zurück, der unter Religion im weiteren Sinn das Ergriffensein von einem Unbedingten, unter Religion im engeren Sinn den religiösen Vollzug innerhalb einer Glaubensgemeinschaft verstand. Die Öffnung des Religionsbegriffs dokumentiert auch der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht von 1974. In ihm wird Religion als eine spezifische Dimension des individuellen und sozialen Lebens beschrieben. Als Kurzdefinition wird vorgeschlagen: „Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“<sup>1</sup>. In der Folgezeit wurden verschiedene Begriffspaare verwendet, um die Volatilität des Religionsbegriffs auszudrücken: religiös im engeren Sinn – religiös im weiteren Sinn; subjektive Religion – objektive Religion; (individuelle) Religiosität – (institutionelle) Religion usw. (Kohler-Spiegel).

Um die Komplexität jugendlicher Religiosität zu fassen, bedarf es eines weiten Religionsbegriffs. ‚Weit‘ ist allerdings ein verschwommenes Prädikat. Dessen Leistungsfähigkeit kann durch einen *diskursiven Religionsbegriff* präzisiert werden (Streib, Jäggle). Dieser geht auf Joachim Matthes zurück. Für ihn sind Religion und Religiosität keine dinghaften, sondern „*diskursive Tatbestände*“, was bedeutet, dass sie sich erst im „gesellschaftlichen Diskurs konstituieren“<sup>2</sup>. Angewandt auf religiöse Erfahrungen bedeutet dies: Eine bestimmte Erfahrung ist nicht ‚an sich‘ religiös, sondern sie verdient dieses Prädikat erst dann, wenn sie ein Subjekt in seiner Selbstreflexion im Rückgriff auf eine schon vorhandene „kulturelle Programmatik“<sup>3</sup> als religiös begreift. Dabei können insbesondere Vorstellungen aus den großen Weltreligionen als „kulturelle Programmatiken“ dienen.

<sup>1</sup> Synodenbeschluss 1974, 2.3.

<sup>2</sup> Matthes, Suche 129.

<sup>3</sup> Ebd. 132.

Der Vorzug eines diskursiven Begriffs von Religiosität besteht darin, dass er sowohl die Eigenständigkeit von Subjekten beim Entwurf religiöser Deutungsoptionen als auch deren Kreativität in der Produktion überraschender Interpretationen und außergewöhnlicher Sprachmuster würdigen kann. Mit ihm kommen neue Formen von Religiosität in den Blick, für die andere Religionsbegriffe, in erster Linie substantiale, blind sind. Streib und Gennerich haben vorgeschlagen, diesen Religionsbegriff in zweifacher Weise zu spezifizieren, um das Feld jener Erfahrungen, die unter dem Vorzeichen eines diskursiven Religionsbegriffs als religiös betrachtet werden, nicht konturenlos werden zu lassen.<sup>4</sup> Als religiös sollen nur solche Erfahrungen gelten, in denen erstens eine Transzendierung des Alltags enthalten ist und die sich zweitens – im Sinne Tillichs – durch ein unbedingtes Betroffensein (,ultimate concern‘) auszeichnen. Ein so konfigurierter diskursiver Religions- bzw. Religiositätsbegriff dürfte sich als geeignetes Instrumentarium zur Exploration jugendlicher Religiosität eignen, weil er verschiedene Vorzüge in sich vereinigt:

- Er respektiert den Primat des Individuums in seiner Selbstdefinition von ,religiös‘.
- Andererseits wird ein theologisches Korrektiv eingezogen, indem mit ,Transzendenzbezug‘ und ,Unbedingtheitscharakter‘ Kriterien benannt werden, die religiöse Erfahrungen vom anderen abheben. Damit wird zugleich die religionspädagogische Theoriebildung der 1970er-Jahre fortgeschrieben.
- Indem nach Matthes zur Beschreibung des religiösen Selbstkonzepts der Rückgriff auf „kulturelle Programmatiken“ gehört, sind als Quellen für die Ausformung individueller Religiosität nicht nur die großen Weltreligionen, sondern verschiedenste Formen der Präsenz und Verarbeitung von Religion in der Kultur in Anschlag zu bringen.

Gelegentlich wurde vorgeschlagen, bei der Erforschung jugendlicher Religiosität auf den Begriff ,Religiosität‘ zu verzichten und stattdessen den Terminus ,Spiritualität‘ zu verwenden (Streib, Sura/Rosenstock), weil Religiosität von Jugendlichen häufig mit Kirchlichkeit gleichgesetzt und damit abgelehnt wird. Tatsächlich kann es auf der Ebene praktischer Settings ein Gewinn sein, nach der Spiritualität junger Menschen zu fragen. Auf der Theorieebene jedoch sollte der Begriff ,Religiosität‘ keinesfalls aufgegeben werden. Er steht in enger Verbindung mit dem Religionsbegriff, was ihn teilhaben lässt an dessen Definitionsschwierigkeiten, aber auch an dessen über Jahrhunderte gewachsenen Bedeutungsnuancen. Umgekehrt verfügt der Spiritualitätsbegriff zwar über eine gewisse Unverbrauchtheit, der sehr vage Wortgebrauch und die großen Unschär-

<sup>4</sup> Vgl. *Streib/Gennerich*, Jugend 14–16.

fen hinsichtlich der damit angezielten Sache dürften ihn als eine Vokabel auf der Reflexionsebene noch problematischer machen, als es der Religions- bzw. Religiositätsbegriff ist.

## 1.2 Religiöse Bildung im Religionsunterricht: Gegenstand, Konzeption, Gestalt

Über die längste Zeit seines Bestehens konnte der schulische Religionsunterricht eine mehr oder weniger intensive religiöse Sozialisation bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern voraussetzen, was Konsequenzen für den unterrichtlichen Zugriff auf die Themen des Religionsunterrichts hatte: Es wurde davon ausgegangen, dass Schüler/-innen religiöse Erfahrungen oder wenigstens Erfahrungen im Umgang mit kirchlich gebundener Religion in den Unterricht einbringen, mithin Religion nicht nur aus der Beobachter-, sondern immer auch schon aus der Teilnehmerperspektive kennen.

Diese Fundamente sind heute weitgehend zerbrochen. Explizite religiöse Sozialisation geschieht nur mehr in einer Minderzahl der Familien, wie auch kirchliche Angebote nur mehr einen immer kleiner werdenden Teil von Kindern und Jugendlichen erreichen. Dennoch kommen junge Menschen nicht ohne religiöse Sozialisation in die Schule. Träger dieser religiösen Sozialisierung sind allerdings *sie selbst*. Religiöse Selbstsozialisation geschieht u. a. in der Begegnung mit Popkultur, die als Ausdruck für die Sehnsucht moderner Menschen nach rituell-religiöser Erfahrung gelesen werden kann (Mattig); im Umgang mit Computerspielen, die weit mehr sind als Erlebnissonderwelten für junge Menschen, nämlich Erlebnis- und Erfahrungsräume für menschliche Grunderfahrungen (Bohrer); durch das Eintauchen in Filme, die Identifikationsflächen für existentielle Erfahrungen bieten (Ostermann, Kumher).

Religiöse Bildung in der Schule sollte aufgrund der gegebenen religionssoziologischen Lage definitiv davon Abstand nehmen, eine bestimmte vorgängige kirchlich-religiöse Sozialisation vorauszusetzen. Was es in Sachen Religion zu lernen gibt, lernen Schüler/-innen im Religionsunterricht (Husmann) – was im Übrigen analog für alle anderen Fächer ohnehin gilt. Aus dieser einfachen Forderung ergeben sich aber weitreichende Konsequenzen für den Religionsunterricht in dreierlei Hinsicht:

- 1) GEGENSTAND: Ein zukunftsfähiger Religionsunterricht in der Schule bezieht sich zum einen auf die Konfession, der die teilnehmenden Schüler/-innen angehören, sowie auf andere Konfessionen und Religionen, nimmt mithin Maß an ‚objektiver‘ Religion. Er wendet sich aber auch, und dies nicht nur im Ausnahmefall, religiösen Phänomenen außerhalb angestammter religiöser Areale zu, weil diese Religionskultur mehr und mehr jenen Ort darstellt, an dem Schüler/-innen nichtintentional ihre ‚subjektive‘ Religiosität bilden (Minten). Der Gegenstand des Religionsunterrichts, unscharf als ‚Re-

ligion‘ bezeichnet, umfasst somit vier Dimensionen: die – in der Regel zugeborene – Konfession der Schüler/-innen, andere Konfessionen und Religionen, individuelle Religiosität und die Religionskultur.<sup>5</sup>

- 2) KONZEPTION: In dem Maße, in dem die konfessionelle Identität der Schüler/-innen schwindet und die eigene Religion zur Fremdreigion wird, nimmt Religionsunterricht vermehrt Züge einer Religionskunde an.<sup>6</sup> Daraus folgt aber nicht, dass ein solcher Unterricht emotions- und erfahrungslos sein muss und sich auf die Darstellung und Beurteilung religiöser Phänomene zurückzieht. So setzen performative Ansätze darauf, dass Schüler/-innen Erfahrungen mit den Vollzügen gelebter institutionalisierter Religion sammeln. Damit situieren sie sich allerdings ausschließlich im Bannkreis ‚objektiver‘ Religion; für die Erfahrungen junger Menschen, die an nonformalen Orten religiöser Bildung wie Popkultur, Computerspiele, Fernsehen, Filme, Cyber-Welt usw. vermittelt werden (Pirner), bleiben sie blind. In solchen Medienerfahrungen zeigen sich Grundmuster menschlicher Existenz Erfahrung und tun sich ‚große Fragen‘ auf, darunter auch religiöse (Minten, Kumher). Selbst wenn die religionskundlichen Anteile in einem solchen Unterricht deutlich zunehmen, muss er also nicht in das religionswissenschaftlich geprägte Konzept eines ‚Religionsunterricht als Information‘ der 1970er-Jahre umschlagen.
- 3) GESTALT: Damit ist die Frage nach der Organisationsform religiöser Bildung bzw. nach der Angemessenheit konfessionellen Religionsunterrichts in der Zukunft aufgeworfen. Dass sich das Konfessionalitätsprinzip immer weniger konsequent durchhalten lässt, zeigen Modelle konfessioneller Kooperation sowie mehr oder weniger geduldete Formen ‚ökumenischen‘ Unterrichts im Schulalltag. Die Frage nach der konfessionellen Bindung des Religionsunterrichts unterbietet aber die tatsächliche Problemlage. Welche religiöse Bildung soll konfessions-, aber eo ipso nicht religionslosen (im Sinne eines weiten Religionsbegriffs) Schülerinnen und Schülern zuteilwerden?<sup>7</sup> Und wenn religiöse Bildung Teil allgemeiner Bildung ist, muss es dann nicht einen Religionsunterricht ‚für alle‘ geben? In jedem Fall wird sich das konfessionelle Modell im Blick auf den Gegenstand, die Konzeption und die Adressaten verändern müssen, will es langfristig Bestand haben. Die konsequente Ausfaltung des Religionsbegriffs in vier Dimensionen, wie oben vorgeschlagen, sowie die explizite Einladung an nichtkonfessionelle Schüler/-innen, am Religionsunterricht teilzunehmen, könnten Schritte auf diesem Weg sein. Ob der konfessionelle

<sup>5</sup> Vgl. König, Religion 160–175.

<sup>6</sup> Vgl. Englert, Religionsdidaktik 207–217, bes. 213–216; Porzelt, Religionsunterricht 125–137.

<sup>7</sup> Vgl. Kropač, Lernen 79–90.

Religionsunterricht – aller grundgesetzlichen Absicherung zum Trotz – in Zukunft das Leitmodell religiöser Bildung in der Schule bleiben wird, bedarf einer intensiven Diskussion. Modellversuche in anderen Ländern, wie etwa der Schweiz, können hier Anregungen geben.<sup>8</sup>

### 1.3 Zum Verhältnis von Kognition und Emotion

In seiner Analyse des Problems, warum der Religionsunterricht so wenig Ertrag für die Arbeit der Schüler/-innen an ihrer eigenen Religiosität abwirft, äußert Rudolf Englert die Vermutung, dass der Religionsunterricht nicht genügend kognitive Herausforderungen im Umgang mit theologischen Fragen biete.<sup>9</sup> Er laufe nicht Gefahr, „seine Schüler/innen intellektuell zu *überfordern*, sondern sie zu *unterfordern*“<sup>10</sup>. Um der attestierten Wirkungslosigkeit des Religionsunterrichts entgegenzutreten, müssten theologische Wahrheitsansprüche und Argumente so aufbereitet werden, dass sie einen erkennbaren Gewinn für die Auseinandersetzung mit Fragen lieferten, die auch für heutige Schüler/-innen von Belang seien.

In der Tat: Wenn – bildungstheoretisch betrachtet – Religion einen eigenen und unverzichtbaren Modus der Welterschließung darstellt, kann ihr Bildungswert nur unter der Bedingung voll zur Geltung gebracht werden, dass die der Religion eigene Rationalität und Wahrheit im Religionsunterricht entfaltet werden.<sup>11</sup> Dies verpflichtet ihn notwendig (aber keinesfalls ausschließlich) auf den Aufbau theologischen Wissens und auf das Einüben theologischen Denkens und Argumentierens.

Entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass Jugendliche zu anspruchsvollen Reflexionsleistungen in der Lage sind. Diese werden von ihnen aber nur dann erbracht, wenn eine entsprechende Motivationslage gegeben ist. Damit steht die Frage nach der Relevanz von Emotionen im Raum – eine Thematik, die sowohl theologisch als auch religionspädagogisch als unterbelichtet zu gelten hat; zu Unrecht, denn es gibt gute Gründe, warum Emotionen im Religionsunterricht einen legitimen Platz beanspruchen können:

- 1) LERNPSYCHOLOGISCHER ASPEKT: Religiöses Lernen ist auf emotional relevante Lernsettings angewiesen (Kohler-Spiegel). Dies gilt nochmals mehr, wenn Lernen explizit biografiebezogen erfolgen soll, versammeln sich in der Biografie eines Menschen nicht nur Kenntnisse und Erkenntnisse, sondern auch Erfahrungen und Gefühle. Symbolisch-ästhetische Ausdrucksformen des Religiösen im Unterricht können die Emotionalität von Schülerin-

<sup>8</sup> Vgl. hierzu *Helbling/Kropač/Jakobs*, Religionsunterricht.

<sup>9</sup> Vgl. *Englert*, Religion 21–35, bes. 21–27.

<sup>10</sup> Ebd. 27.

<sup>11</sup> Vgl. *Kropač*, Religion 66–83.

nen und Schülern anregen und so eine Brücke zu religiösen Fragen und Themen schlagen (Hobelsberger).

- 2) **EXISTENTIELLER ASPEKT:** Emotionen haben den Charakter einer Unterbrechung (Gennerich). Ihr Auftreten signalisiert, dass alltägliche Routinen außer Takt geraten sind. Solche Situationen werfen Fragen auf und verlangen nach Deutung. Emotionen markieren sensible Momente, in denen existentiell relevante Deutungen von Menschen freigelegt werden. Diese können im Religionsunterricht mit religiösen Wirklichkeitsdeutungen in ein Gespräch kommen. Dabei muss aber offenbleiben, ob es gelingt, einen Mehrwert der religiösen Deutungsperspektive gegenüber der alltagsweltlichen der Schülerin bzw. des Schülers zu plausibilisieren.
- 3) **LEBENSWELTLICHER ASPEKT:** Popkultur, Videos, Filme, Computerspiele etc. bieten Hörerlebnisse, Bilder, Narrationen an, in denen existentielle Grunderfahrungen in einer Weise thematisiert werden, die nicht nur die kognitive, sondern auch – und vor allem! – die emotionale Seite von (jungen) Menschen anspricht. Obwohl in Rechnung zu stellen ist, dass sich Erleben anders gestaltet, wenn es durch solche Medien im Religionsunterricht angeregt wird, kann es doch für ‚große Fragen‘ aufschließen. Diese wiederum lassen sich auch als religiöse Themen identifizieren und in ein Gespräch mit den Deutungsangeboten von Religion bringen (Ostermann, Kumher).

**FAZIT:** Spielt die Emotionalität für die Rezeption und Aneignung von Religiösem bei jungen Menschen eine entscheidende Rolle, wird der Religionsunterricht auf Emotionen nicht verzichten können. Umgekehrt verliert sich Religiöses in Empfindungen, wenn nicht die kritische Reflexion als Daueraufgabe zu ihr hinzutritt.

## **2. Unterrichtspraktische Perspektiven**

Unterricht in einem Fach ist dem Gegenstandsbereich verpflichtet, der dem Fach seinen Namen gibt. Religionsunterricht bearbeitet das Phänomen Religion und berücksichtigt dabei eine Breite, die das Phänomen in seinen Grundstrukturen repräsentiert. Die schulische Wahrnehmung von Religion hat sich in den letzten Jahrzehnten verbreitert, sodass sich religiöse Bildung wandelt. Wurde Religion lange Zeit mit ihrer konfessionskirchlichen Dimension identifiziert, haben zunächst der Blick auf die andere Konfessionskirche, dann der Bedeutungszuwachs weiterer religiöser Traditionen und nun sowohl die Wanderung des Religiösen in kulturelle Gestalten als auch die mannigfaltigen subjektiven Rezeptionen religiöser Elemente die Grundlage und Ausrichtung religiöser Bildung sukzessive verändert. Da das Fach Religion seine – bis heute weitgehend geltende – vor allem juristisch geprägte Konstruktion in einer Zeit erhielt, in

der die bekenntnisorientierte, konfessionskirchliche Ausrichtung unumstritten war, muss jede Veränderung der religiösen Lage zu didaktischen Neuorientierungen führen. Denn die Erweiterungen traten nicht additiv zur konfessionskirchlichen Ausrichtung hinzu, sondern modifizieren den Blick auf das Fach insgesamt. Die didaktische Diskussion stand und steht bislang in den meisten Bundesländern unter der Voraussetzung, die konfessionelle Signatur des Religionsunterrichts trotz der Veränderungen der religiösen Ausgangslage nicht anzutasten. Dies bildet den Rahmen, der für die inhaltliche Diskussion sowohl einer Ökumenedidaktik wie auch einer interreligiösen Didaktik mitverantwortlich ist. Dieser Rahmen kommt verstärkt zur Geltung, wenn der Blick über die gebundenen religiösen Traditionen hinaus auf die unterrichtspraktische Relevanz von ungebundener Religionskultur gerichtet wird. Da das Fach Religion in seiner konfessionellen Ausrichtung auf einem Vorrang tradierter, gebundener Religion basiert, muss gefragt werden, in welchem Verhältnis gebundene und ungebundene Religionskulturen künftig im Unterricht stehen. Wenn die ungebundenen Religionskulturen in ihrer Bedeutung für die Generierung von Weltbildern bei Jugendlichen zunehmen werden, ist der Primat gebundener Religion so zu modifizieren, dass beide Ausprägungen von Religion unterrichtspraktisch sowohl eine gewisse Eigenständigkeit erhalten als auch sich in unterschiedlicher Dichte aufeinander beziehen.

## 2.1 Ungebundene Religionskulturen als eigenständige Faktoren im Religionsunterricht

Eine eigenständige Bearbeitung von Elementen ungebundener Religionskultur im Religionsunterricht sieht in ihnen nicht eine Vorform, einen Hinweg oder einen Einstieg in die Thematisierung von Gehalten aus der gebundenen Religionstradition. Sie bilden vielmehr Aspekte des Phänomens Religion, die z. B. unter phänomenologischen Gesichtspunkten wahrgenommen, mit inhaltlichen Fragestellungen bearbeitet und deren Wirkungen beurteilt werden können. Einige skizzenhafte didaktische Leitlinien konkretisieren diese Absicht.

- Gegenwärtig verstehen Jugendliche Religion ganz überwiegend in einem engen Sinn als tradierte Religion (Husmann, Jäggle). Wenn man es in einer pointierten Formel aussagen will, ist Religion das, was innerhalb der Mauern von Kirchen, Moscheen, Synagogen und Tempeln geschieht. Sie vollziehen damit den religionssoziologischen Befund einer segmentförmigen Institutionalisierung des Religiösen nach, der sich im Christentum als Verkirklichung beschreiben lässt, und belegen eigene einschlägige Orientierungsversuche in konsequenter Weise eher mit den Begriffen Glaube oder Spiritualität (Streib). Die Erarbeitung ungebundener Religionskulturen trägt dazu bei, diese Verengung des Phänomens Religion aufzubrechen und differenziertere Wahrnehmungen zu initiieren. Dies ist

für eine gebildete Auseinandersetzung mit Religion notwendig, weil religiöse Bildung reflexive Standards – die Möglichkeit Religion zu befragen, zu bedenken und auch zu kritisieren – nicht nur auf gebundene Formen der Religion, sondern auf die gesamte Breite des Phänomens beziehen muss. Durchaus parallel zur Bearbeitung gebundener Religion kommen auch für die Wahrnehmung ungebundener Religionskulturen unterschiedliche didaktische Arbeitsformen zum Einsatz. Da Jugendliche unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen Ausprägungen ungebundener Religionskultur praktizieren, wechseln Außenperspektiven mit Innenansichten. Daraus folgt u. a., dass die Innenperspektive nicht durch die Lehrenden repräsentiert sein muss. Zudem wird auch hier Religionsunterricht exemplarisch arbeiten, indem er die Mannigfaltigkeit ungebundener Religionskulturen ordnet und sie z. B. nach ihrer medialen Präsenz (Sura/Rosenstock) oder ihrer jugendkulturellen Erscheinungsform (Pirner) auswählt.

- Die großen religiösen Traditionen besitzen gegenwärtig einen beschränkten Einfluss auf die religiöse Sozialisation von Jugendlichen. Für die Entwicklung von Weltbildern greifen junge Menschen auf den offenen Raum kultureller Gestaltungen zurück, deren weltbildhafte und religiöse Implikationen eher nebenbei, im Spiel, durch Schauen und Hören angeeignet werden (Bohrer, Sura/Rosenstock). Religiöse Bildung, die solche Aneignungsprozesse unberücksichtigt lässt, ist in der Gefahr, den Charakter einer Sachkunde Religion<sup>12</sup> zu erhalten, die im besten Fall gründlich über tradierte Religionen informiert, aber nicht den Anschluss an vorhandene Formen der Orientierung, des Selbstaudrucks und subjektiv gewonnener Weltbilder sucht. Religionsunterricht, der ungebundenen Religionskulturen einen eigenständigen Stellenwert zuerkennt, hat demgegenüber die Möglichkeit, Jugendlichen einen Ort der Selbstaufklärung zu bieten. Dafür leitet Unterricht die Lernenden unter Berücksichtigung weiter Religionsbegriffe oder Kategorien aus Religionswissenschaft und Theologie an, Details ihrer kulturellen Praxis unter religiösen Aspekten zu verstehen. Religion kommt hierbei nicht primär als inhaltlicher Gegenstand zur Sprache, sondern als hermeneutischer Horizont, der neben anderen Horizonten eine spezifische Analyse subjektiver oder gemeinschaftlicher Begegnung mit Kultur ermöglicht. Dies betrifft nicht nur die Bilder, Texte und Erzählungen, denen Jugendliche in verschiedenen Medien begegnen, relevant sind vielmehr auch rituell-kultische Praxisformen (Mattig). Die hermeneutische Signatur solchen Unterrichts geht fehl, wenn sie unter pejorativen Vorzeichen gestaltet wird oder kulturelle Praxis religiös vereinnahmen will. Allerdings wird eine religiös ambitionierte Analyse Aspek-

<sup>12</sup> Vgl. Englert, Religionsdidaktik.

te eines kulturellen Zeugnisses oder einer Praxis hervorheben, die ohne sie im Dunkeln bleiben (Ostermann). Deshalb sind gerade solche Materialien unterrichtspraktisch bedeutsam, die nicht auf den ersten Blick Elemente religiöser Tradition mehr oder weniger modifiziert zitieren, sondern deren Bild-, Erzähl- oder Handlungsgerüst Dimensionen beinhalten, die erst durch eine religiös formierte Fragestellung erfahr- und deutbar werden. Da Bildung auch meint, die Kultur, in der junge Menschen aufwachsen, differenziert zu verstehen, um an ihr reflektiert teilhaben zu können, partizipiert eine analytische Bearbeitung ungebundener Religionskultur an diesem Bildungsauftrag.

- Das Paradigma der Kinder- und Jugendtheologie zeigt, wie Lernende Potentiale und Fähigkeiten für das Nachdenken über religiöse Fragen in den Religionsunterricht mitbringen. Dies gilt auch für Heranwachsende, die keine klassische religiöse Sozialisation in Familie, Schule und Gemeinde durchlaufen haben, sondern ihr Weltbild auf sehr verschiedene Weise konstruieren, wobei Medien eine wichtige Rolle einnehmen. Ein Religionsunterricht, der ungebundene Religionskulturen und ihre Rezeption durch die Lernenden als einen eigenständigen Bereich bearbeitet, trägt dazu bei, die Inhalte, Fragen und mögliche Leerstellen in der jugendlichen Sicht auf Mensch und Welt zu zeigen. Es wird deutlich, wovon junge Menschen fasziniert und schockiert sind, was sie für heilig und für nebensächlich halten, wie sie weltbildorientierte Zusammenhänge herstellen und was sich in diese Konstrukte nicht einbeziehen lässt. Wenn Jugendliche Religionsunterricht als den Ort begreifen, der zu einem Nachspüren, Nachdenken, Zur-Diskussion-Stellen und Kritisieren solcher Konstrukte einlädt und befähigt, dann erweist sich dieser Unterricht als ein theologisch relevanter Prozess. Er verdeutlicht, wie von ungebundener Religionskultur her über Gott und die Welt nachgedacht wird. Den Eigensinn und Eigenwert dieses Denkens gilt es ernst zu nehmen, wenn das Fach seinen allgemeinbildenden Charakter auf eine Grundlage stellt, die Religion als ein breit existierendes Phänomen begreift.

## 2.2 Beziehungen zwischen gebundenen und ungebundenen Religionskulturen

Religionsunterricht wertet beide Religionskulturen als analoge Gestaltungen von Religion. Dies berücksichtigt das Alter und den Reichtum tradierter Religion ebenso wie den Zauber des Anfangs ungebundener Religionskultur. Während die großen Religionen also Inhalte, Praktiken und Rationalitätsformen vorgeben, können Elemente ungebundener Religionskultur darauf in eigener, transformierender Weise aufbauen. Diese erste Verhältnisbestimmung gibt einen Rahmen an, in dem sich unterrichtlich Bezüge realisieren lassen.

- Filme, Musiktitel und Spiele thematisieren menschliche Grundfragen und Emotionen nach Hoffnung, dem Umgang mit dem Bösen, mit Einsamkeit und Tod und fragen auch, was absolut ist oder gilt (Kohler-Spiegel, Gennerich). Sie leiten zu einer bestimmbareren Form von Wahrnehmung der eigenen Welt an, indem sie einzelne Erfahrungen, Aufgaben und Ziele des Lebens ästhetisch gestalten oder von der Imagination anderer Welten her beleuchten. Wenn sie im Religionsunterricht als Impulslieferant (Sura/Rosenstock), Türöffner (Ostermann) oder Zugang (Kumher) dienen, um in tradierter Religion vergleichbare Gehalte zu bearbeiten, dann ergibt sich daraus auch ein bestimmter Modus der Präsentation tradierter Religion. Unterricht wird deutlich erarbeiten, wie überlieferte Religionen Mensch und Welt wahrnehmen, welche existentiellen Grundfragen sich stellen und wie sie durch religiöse Überlieferung in eigener, auch provokanter Weise bearbeitet werden. Dabei zeigen das Wachstum wie der Erfolg ungebundener Religionskultur die Themen, mit denen sich Jugendliche gegenwärtig auseinandersetzen (Minten). Sie bilden eine Erfahrungsgrundlage, um tradierte Religion zu thematisieren und zu plausibilisieren. Insofern erhält das religionsdidaktische Prinzip der Korrelation eine weitere Möglichkeit der Ausgestaltung: In einem Wechselverhältnis stehen Elemente religiöser Überlieferung in ihrer praktischen und inhaltlichen Gestalt und Elemente ungebundener gegenwärtiger Religionskultur in ihrer Rezeption durch Jugendliche. Das Scharnier bilden Fragen und Erfahrungen, die durch beide Religionskulturen auf je eigene Weise und in eigenen Formen bearbeitet werden. Im Unterricht haben die Lehrenden als Experten tradierter Religion die Aufgabe, überliefertes Material korrelationsfähig zu präsentieren. Die Jugendlichen als Experten ihrer kulturellen Praxis stellen Beziehungen beider Materialebenen her. Auf diese Weise öffnen die kulturellen Zeugnisse nicht nur eine Tür für die Gehalte tradierter Religion, sondern religiöse Überlieferung eröffnet auch Deutungen und Perspektiven für die kulturelle Praxis.
- Die gegenwärtige ungebundene Religionskultur wächst in einem Kontext, der schon durch Religion geprägt ist. Deshalb beziehen sich viele ihrer Elemente auf Tradition, indem sie zitieren, verfremden, Themen aufgreifen und eigene Verknüpfungen in neuen Erzähl- und Bildwelten herstellen. Dadurch entstehen nicht Abbilder der Überlieferung, sondern intendierte oder sich beiläufig ergebende Transformationen, die sich im Modus der Unterhaltung, der Freizeitbeschäftigung oder einer anderen kulturellen Kategorie präsentieren. Da sowohl die religiös ungebundenen Inhalte und Formen als auch die Orte ihrer Erscheinung für Lernende unerwartet sind, benötigt Unterricht Wege, die das Entdecken des Unerwarteten ermöglichen. Je nach dem Modus der Sichtbarkeit bieten sich zwei Vorgehensweisen an, die beide Religionskulturen aufeinander beziehen: Ist der Transformations-

mationsgehalt des Religiösen in kulturellen Zeugnissen hoch (Ostermann, Bohrer, Kumher), benötigen die Lernenden Grundkenntnisse von Bildern, Texten, Praktiken und Themen aus tradierter Religion – ggf. schon in unterschiedlichen Versionen aus der Überlieferung –, um sie in anderer, neuer Gestalt aufzuspüren. Sie diskutieren dann ihren Charakter und werden z. B. zu weiteren Vergleichen oder zur Suche nach ähnlichen Modifikationen in anderen Medien angeregt. Fällt dagegen der religiöse Gehalt unmittelbar oder auf den zweiten Blick auf (Rosenstock, z. T. Minten), kann Unterricht bei der Sichtung und Analyse des kulturellen Zeugnisses beginnen, um den religiösen Gehalt dann auf seine tradierten Vorgänger oder Ursprünge zu beziehen. Ob die entdeckten Transformationen originell, weiterführend und gehaltvoll oder platt und harmlos sind, hängt an Beurteilungskriterien und den Kontexten ihrer Rezeption. Eindeutige Vorgaben kann es hier – mit Ausnahme der Kritik an z. B. allzu gewaltbetonter Darstellung – kaum geben. In einer umsichtigen, mehrperspektivischen Diskussion solcher Kriterien zeigt sich die Qualität von Religionsunterricht.

- Eine vergleichende Bearbeitung gebundener und ungebundener Religionskulturen kann einen Anlass bieten, die zivilisationsprägende Dimension religiöser Tradition mehrdimensional zu bearbeiten, die in Mitteleuropa in erster Linie durch das Christentum erfolgt. Dies sei an einem Beispiel skizziert: Für viele junge Menschen spielen die sozialen Medien eine wichtige Rolle. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten der Kommunikation und der (Selbst-)Darstellung. In ihrem Gebrauch drückt sich u. a. der Wunsch aus, gesehen und beachtet zu werden. Werde ich wahrgenommen, dann bin ich wer.<sup>13</sup> Dabei wird bewusst und manchmal auch gewollt akzeptiert, dass die Autorinnen und Autoren von Texten und Bildern die Deutungshoheit über das veröffentlichte Material an die bunte Gruppe der Rezipientinnen und Rezipienten abgeben. Je vielfältiger das Eigene gesehen und gedeutet wird, desto deutlicher kann ich mich meiner selbst vergewissern, auch wenn mich die Sichtbarkeit angreifbar und verletzlich macht. Thematisiert Religionsunterricht dieses Begehren, kommt in einer religiösen Aufarbeitung ein Aspekt christlicher Anthropologie in den Blick, der den Menschen als eine von Gott her unbedingt wahrgenommene und gewürdigte Person charakterisiert.<sup>14</sup> Es lassen sich unterschiedliche biblische Perikopen als erzählerische Entfaltung oder theologische Grundsätze als Begründung dieser Anschauung des Menschen in den Unterricht einbringen. Die Fragen der Lernenden lauten dann: Wie bemerke ich die Unbedingtheit

<sup>13</sup> Vgl. *Stoellger*, Was sich rechnet 49–51.

<sup>14</sup> *Langenhorst*, Sprachkrise.

der göttlichen Wahrnehmung und Würdigung? Muss man das glauben, damit es für einen selbst Realität wird? Was bringt das für diejenigen, die sich mit diesem Glauben schwertun? Geht Unterricht auf diese Fragen ein, kann er die kulturprägende Aufgabe thematisieren, die sich aus dem Grundsatz unbedingter Wahrnehmung ergibt. Sie besteht darin, für eine Kultur der Anerkennung der Person auf zwischenmenschlicher, vor allem aber auch auf sozialer, institutioneller und juristischer Ebene einzutreten. Unter welchen Voraussetzungen dies bisher ge- oder auch misslungen ist, wie sich dies im Einzelnen ausgestaltet, was dies für die Entfaltung von Individualität und z. B. für den Umgang mit Beeinträchtigung bedeutet, müsste exemplarisch erarbeitet werden. Auf diese Weise lässt sich thematisieren, wie Religion über Fragen individueller Spiritualität hinausgeht und sich als (Religions-)Kultur realisiert.

### 3. Katechetische Perspektiven

#### 3.1 ‚Postkirchlichkeit‘ als Ausgangslage – Transkirchlichkeit als Chance

In seiner epochalen Demokratietheorie „Postdemokratie“ von 2008 verweist der britische Politikwissenschaftler Colin Crouch<sup>15</sup> auf das Phänomen, dass – etwa ab Mitte der 1970er-Jahre – gesellschaftliche Eliten und ‚normale‘ Bürger in den westlichen Demokratien auseinanderdriften, näherhin, dass diese sich gar nichts mehr sagen können, weil die res publica von den Kommunikationsprofis, den Lobbyisten, den Medienmächten und natürlich von den kommerziellen Interessen der allmächtigen Ökonomie bestimmt wird und die wesentliche Selbstbestimmung der Bürger/-innen und die Sprache dieser postdemokratischen Technokratie mit ihrer Zentralkategorie der ‚Alternativlosigkeit‘ inhaltsleer wurden wie die Wahlplakate, die nur noch vom besseren Weg sprechen, darüber ein hübsch lächelndes Gesicht. Wahlen tendieren – so Crouch – zu Castingshows und beugen sich den populistisch schnellen Kurzzeitlösungen. Die wirklichen Fragen und Probleme der Bürger/-innen, aber auch ihre Erfahrungen und Lösungsvorschläge würden kaum noch aufgegriffen. Weil aber Demokratie ganz wesentlich vom fairen Austragen von Widersprüchen bestimmt ist, kommt es zur inneren Emigration aus Demokratie und politischer Institution und es dominiert der Rückzug ins Private und Individuelle. Der wesentliche Dialog mit den Verantwortungsträgerinnen und -trägern zur Artikulation eines besseren Weges entfällt, weil ‚die da oben‘ ja nicht mehr ‚die da unten‘ verstehen.

<sup>15</sup> Crouch, Postdemokratie.

Diese Analyse zeigt erstaunliche Parallelen zu einer – pointiert formulierten – ‚Postkirchlichkeit‘ heutiger Jugend, die nur noch gering in substantiellem Austausch mit der Kirche als Institution im Gespräch steht, wie die Kirchen die realen Lebens- (und Glaubens-)konzepte der Jugend als wenig hilfreich für eine Weiterentwicklung ihrer selbst begreifen.

### 3.2 Jugendlichenreligiosität heute – jenseits der Kirchen und ohne sie: Der ‚spiritual turn‘ und die De-Institutionalisierung des Glaubens

Nicht nur die Religionssoziologie der Erwachsenen zeigt auf, dass die Selbstbeschreibung von Individuen als ‚religiöse Person‘ kontinuierlich abnimmt; in Deutschland bezeichnen sich in 2012 (nur) noch 51 % als ‚religiös‘ (2005 waren es noch 60 %), so die seriöse Analyse des *Global Index of Religiosity and Atheism*, erhoben von WIN-Gallup international.<sup>16</sup> Auch einschlägige Jugendstudien weisen auf weitergehende Emigrationen der Jugendlichen aus den verfassten Kirchen hin: Sie belegen (Streib) ferner überzeugend den Paradigmenwechsel zu einem ganz weiten Spiritualitätsverständnis (im Westen), das sich als antinom zu einem religiös-kirchlichen und institutionell (ab)gesicherten Selbstkonzept begreift. Mit dem Terminus ‚Shopping for faith‘ kann diese individualisierte und stark erfahrungs- wie erlebnisorientierte Suchbewegung nach Sinn und Transzendenzerfahrung gut umschrieben werden, die anscheinend die entlastenden Aspekte tradierter Religion in ihren institutionellen Formen nicht mehr wahrnehmen kann oder will. Ähnliches gilt für die Lernorte (Pirmer): Es zeigt sich, dass non-formale Lernsettings nicht nur für Identitätsbildung, sondern auch für religiöse Verortungen ‚stilprägend‘ geworden sind.

Eine erweiterte Diagnose heutiger Jugendlichenreligiosität (Gennerich) erkennt darüber hinaus, dass weniger rationale Evidenz – in Gestalt konsistenter theologischer Rede – einen wünschenswerten Erlebnisgehalt für eine religiöse Verortung bei jungen Menschen generiert, sondern Emotionen als konstruktive Unterbrechungen notwendig sind, um existentielle Deutungen und Sinnkonstruktionen überhaupt Grundzulegen; von (lebens-)relevanter Identifikation ganz zu schweigen. Mit dem Hinweis auf eine (universelle?) Sehnsucht nach Transzendenz – aus der Ritualtheorie gewonnen in der Analyse ritueller Grenzüberschreitungen – eröffnet eine ethnologisch fundierte Pädagogik (Mattig) einen ganz anderen Verstehenszugang zum traditionell religiös konnotierten und an Form und Institution gebundenen Kult und Ritus der Kirchen: Die Popkulturen der Moderne können nun als Korrelate für „Überschreitungen“ begriffen werden. Denn anscheinend kann die klassische Liturgie keine vertikalen und

<sup>16</sup> Vgl. die Zusammenfassung in: <http://www.wingia.com/web/files/news/14/file/14.pdf> (Stand: 29. Januar 2015).

horizontalen Grenzerfahrungen mehr entgegenhalten. Entsprechend zeigen Analysen der real existierenden Jugendliturgielandschaft (Hahnen, Mendl) „den Höhepunkt des christlichen Lebens“ (Sacrosanctum Concilium Nr. 10) als in Ästhetik, Musikgebrauch und Textgebrauch entschieden jugendfern und für viele existentiell irrelevant, ganz abgesehen davon, dass die Zahlen des Gottesdienstbesuches bei christlichen Jugendlichen kontinuierlich zurückgehen. Interessanterweise nehmen gleichzeitig die Besuchszahlen bei säkular-religiösen Feiern wie Popkonzerten oder Sport-Events bei jungen Menschen zu. Entsprechend kritisch wird der Exodus des jungen Volkes Gottes aus dem Sonntagsgottesdienst über eine defizitäre Inklusion von Verstehenshorizonten der Jugendlichen erklärt (Mendl), weil zu wenig Lebensweltbezug, Jugendsprache und Gemeinschaftserfahrung in den Lobpreis des Höchsten integriert wird.

Konstruktiv beweisen die (wenigen!) Jugendkirchen Deutschlands (Hobelsberger), dass sakrale Räume sehr wohl den ‚Gap‘ zwischen Jugend und institutionellem ‚Raum der Kirche‘ (in des Wortes mehrfacher Bedeutung) schließen können, wenn sie Kirche als Ort des Angebotes und des Vorschlage(n)s sowie der intensiven Partizipation vorstellen; und dies in den Symbolwelten der Jugendlichen, in ihrer Sprache, mit ihrer Musik und unter Integration ihrer – stufenspezifischen – religiösen Fragen wie Ausdrucksformen und Ausdrucks-handlungen.

Rekurriert man auf einen diskursiven Religionsbegriff, wie es die Herausgeber dieses Bandes empfehlen, so können gleichwohl spannende Felder religiöser ‚(Selbst-)Bildung‘ in neuen (religiösen und spirituellen) Räumen identifiziert werden, wo eine Pastoral (mit!) der Jugend durchaus ihre Chance ergreifen kann. Allerdings muss dann auch die notwendige Abgrenzung von immanenter Selbsttranszendenz<sup>17</sup> und transzendierendem Glaubensvollzug erreicht werden. Im Kontext der derzeitigen ‚Shopping-for-faith-Kulturen‘ müssen die Korrektive für einen einzufordernden ‚Transzendenzbezug‘ und seines ihm inhärent eigenen ‚Unbedingtheit-Postulates‘ – ganz im Sinne der Umkehrforderung des Evangeliums (Mk 1,15) – zur Verfügung gestellt werden, die selbst aber bewusste Differenzkriterien brauchen. Was ist im Popkonzert nur Ich-Erweiterung im kollektiven Symbiose-Rausch? Was wäre eine Begegnungserfahrung mit einem allumfassenden transzendenten Du? Auf der Ebene kognitiver Orientierung muss daher neben einer Kompetenz zu seriöser Religionskritik auch eine Fähigkeit zu differenzierender Religiositätskritik aufgebaut werden.

<sup>17</sup> Im Sinne von Hans Joas, der basierend auf William James die Selbsttranszendenz als ersten Schritt für eine Glaubenserfahrung versteht, als „Herausgerissen werden über die Grenzen des Selbst, einer Befreiung von der Fixierung auf mich selbst“. Joas, Religion 17.

Konzeptionell muss um die Differenz eines ‚learning from religion‘ im Gegensatz zu einem ‚learning in religion‘ gewusst werden, das darüber hinaus noch eines ‚learning about religion‘ als kognitiver Voraussetzung bedarf. Wer nichts weiß, kann nichts verstehen und auch nicht urteilen und hat es so schwer, sich zu positionieren und sich dann zu identifizieren.

Es ist schon – um diese Analysen an einem Beispiel zu verdeutlichen – ein relevanter Unterschied zwischen der Gemeinschaftserfahrung des neuen europaweit zunehmenden „Sunday-Assembly-movement“<sup>18</sup> (und ihrem Credo: „Live better, help often and wonder more“) und einer christlichen Gottesdienstfeier zu konstatieren, auch wenn die Musik, die Songs, das Gemeinschaftsgefühl wie auch das obligate Spenden an eine liturgische Handlung erinnern lassen, diese aber letztlich eben nur suggerieren. Es fehlen bei den neuen „Sunday Assemblies“ (oft auch „Messen für Atheisten“ genannt)<sup>19</sup> eben der Bezug und die Beziehung zu jeglicher Transzendenz<sup>20</sup>.

Dennoch muss ernst genommen werden, dass anscheinend das gemeinsame Feiern mit Ausdrucksformen eigener (und akzeptierter!) Formen von Selbsttranszendierung eine große Attraktivität darstellt, die anscheinend nachhaltige Zugänge zu relevanten Erfahrungsräumen bei Erwachsenen und Jugendlichen eröffnet.

Aber auch ohne „Sunday Assembly“ zeigen sich spannende Räume spiritueller Dimensionen ‚extra ecclesiam‘, wenn man etwa religiöse Deutungskonzepte in Computerspielen untersucht (Bohrer) und diese ko-religiösen Welten Jugendlicher ernst nimmt, bei denen kosmologische Fragen, ethische Probleme und insgesamt Auseinandersetzungen mit menschlichen Grunderfahrungen für diese faszinierend zu Wort kommen. Diese Räume stehen bisher gänzlich unter dem Generalverdacht häretischer Selbstexkommunikation, jedenfalls in der Wahrnehmung von Kirchenleitungen.

Die hier möglichen Ansatzpunkte für selbsttranszendierende Diskurse bleiben allerdings ihrer Spiellogik verhaftet und bedürfen fraglos einer kritischen Reflexion über nicht-dualistische Sichtweisen von Welt und Mensch und Selbst, wie sie etwa im Neuen Testament tradiert werden. Ähnlich weisen verwandte Medienanalysen (Kumher, Ostermann, Rosenstock) überzeugend nach, dass in Fantasyfilmen, überhaupt in Helden- und Erlösersagas filmischer Art erhebliches Akzeptanz-Potential zur Eröffnung religiöser Fragestellungen verborgen

<sup>18</sup> Vgl. die erhellende Reportage in ZEIT-online von *Schmidt*, Jubeln ohne Gott.

<sup>19</sup> Die derzeit exponentiell in europäischen Großstädten zunehmen.

<sup>20</sup> Dabei betont Gründer Jones selbst, wie sehr er christliche Gottesdienste immer genossen habe: das Singen, die Geschichten und die Gemeinschaft, die dort entstehe. „Aber ich dachte mir: Wenn ich in meinen Schuhen einen Stein finde, schmeiß ich ja auch nicht die Schuhe weg, sondern den Stein“, erklärt er. „Also flog bei unserer Assembly einfach Gott raus.“ (*Jones*, Jubeln) Es bleibt die Frage: Geht das, Gottesdienst ohne Gott?

liegt. Medien, die religiöse Diskurse initiieren und die die tatsächlichen existentiellen (Selbst-)Bildungsversuche junger Menschen in ihrer je eigenen Rezeption auf den Weg bringen (können), sollten daher nicht a priori als unchristliche Sujets begriffen werden, wenn in ihnen keine explizite religiöse Rede dominiert.

Dennoch, auch hier gilt, dass diese autonomen religiösen Suchbewegungen die verstörende Irritation der ‚Counter-Narratives‘ von Gottes Alterität (in den Narrativen der Hl. Schrift) brauchen, um eine wirklich religiös-transzendierende Positionierung anzubahnen, damit die vorgeformten medialen (oft dualistischen) Deutungs- und Sinnangebote nicht nur affirmiert die Jugendlichen stehen lassen.

Hollywood-Lösungen tendieren bekanntlich mehrheitlich zur apokalyptisch end-gültigen Vernichtung des Bösen schon in dieser Zeit, das Neue Testament tradiert jedoch eher die alternative Irritation, dass Vergebung das Böse aufhebt, dass Gott es über Gerechten und Ungerechten regnen lässt. Und wenn schon die biblischen Schriften von der Apokalypse sprechen, dann eben eschatologisch.

Eine Jugendpastoral, die sowohl Lebensweltbezüge wie christliche Alternativen vorschlagen will, wird um diese Einladung zur Irritation nicht herumkommen und darf sie auch nicht ausblenden.

Kirchliche Jugendarbeit wäre so Begleitung in den realen Räumen ihrer religiösen Suchbewegungen, aber dann eben auch die Eröffnung von Chancen, um die anderen Gesichter des unbekanntes Letztgültigen – in den Sprach- und Handlungsformen der traditionellen Vorgaben – wenigstens wahrnehmen zu lernen.

Empirisch stellt die musikalische Beheimatung – in hoher emotionaler Verdichtung – wahrscheinlich den stärksten Ort existentieller Enkulturation (auch in religiösen Fragen) für Jugendliche dar (Minten).

Nicht nur die Demenzforschung hat inzwischen herausgefunden, dass geeignete Lieder und eingeübte Gebete das Letzte sind, was mental zerfallenden Menschen noch bleibt am Ende ihres Lebens – und was sie vielleicht auch trägt. Insofern hat es eine gewisse Tragik, dass dieser hoch relevante Bereich starker Selbst-Bildung in pastoralen Konzepten nur schwach vertreten ist; Kirche ist hier relativ ‚draußen‘, obwohl dies – die Musik der Jugendlichen in ihren kontemporären Formen – der Ort und das Medium ist, wo intimste Liebe, große Überzeugungen und letzte Hoffnungen immer noch artikuliert werden. Glaube und Hoffnung und Liebe waren und sind aber immer noch die Grundtrias christlicher Existenzausrichtung, wenn 1 Kor 13 nicht als marginale paulinische Theologie abgetan werden soll.

Die starken expliziten und impliziten religiösen Konnotationen in großen Segmenten der gegenwärtigen Pop-Kultur haben daher auch Bedeutsamkeit für religiöse Orientierungssuchbewegungen (Minten), die man durchaus als ‚Fremdprophetie‘ sehen kann. Eine vorschnelle Kritik an der De-Institutionalisierung in der religiösen Sozialisation übersieht daher – nicht nur gelegentlich – ungewollte Verbündete.

### 3.3 „Extra ecclesiam nulla salus“ und transkirchliche „Neue Wege zur Wahrheit“, die „den unbekanntem Gott suchen“

Das florentinische Dogma von 1442 – „Extra ecclesiam nulla salus“ – kann zumindest für die Kirche seit dem Zweiten Vaticanum schwerlich mehr ein tragfähiges Prinzip sein für eine Theologie, die Gott auch als den versteht, der „auf Wegen, die er weiß, zum Glauben führen kann“ (Ad Gentes 7); und dies ganz unbenommen der einen Fülle in Christus Jesus, was im Konzil zur Position führt: „Denn nur durch die katholische Kirche Christi, die das allgemeine Hilfsmittel des Heiles ist, kann man die ganze Fülle der Heilmittel erlangen.“ (Unitatis reintegratio 3) Aber wie sieht es ‚hinter und neben der Kirche aus‘, wo die meisten Jugendlichen heute stehen?

Es kann daher durchaus hilfreich sein, die Anerkennungstheologie, die das Konzil gegenüber den nicht-christlichen Religionen entwickelte, auf implizite religiöse Such- wie Antwortbewegungen anzuwenden: „Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist.“ (Nostra aetate 2).

Aufgabe heutiger Pastoral wäre damit, eine Kriteriologie zu entwickeln, ob in den Lernorten post- und transtraditionaler Formen der vielen religiösen Suchbewegungen „Wahres“ und vielleicht auch „Heiliges“ verborgen ist; und dies in Entsprechung der Theologie von Lumen Gentium 16, wo es in Anspielung auf die Areopagrede des Hl. Paulus heißt: „Aber auch den anderen, die in Schatten und Bildern den unbekanntem Gott suchen, auch solchen ist Gott nicht ferne [...]“.

Die Metaphorik dieser inklusiven Theologie ist visionär: Derzeitige Jugendkulturen stehen unfraglich im Schatten der großen traditionellen Formen der Kirchen und sie sind erheblich dem ‚iconic turn‘ verpflichtet. Jugendkulturelle Selbstvergewisserungen im Sinne einer (auch religiösen) Identitätsbildung leben von Bildern, d. h. von Sprachbildern und von Bildern über sich und über ihre populären Ikonen.

Das Konzil geht aber über diese Idee eines anonymen Christentums hinaus und entwickelt einen Ansatz, der von vielen Autoren explizit (Minten, Pirner, Hobelsberger) und implizit (Mendl, Bohrer, Rosenstock, Ostermann, Kumher) als wegweisend erkannt wird: In der Pastoralkonstitution (Gaudium et Spes 44) spricht das Konzil der außerkirchlichen Welt zu, dass sie ihr viel verdankt: in den eigenständigen Kulturen und deren Geschichte, in Wissenschaft und ihrem Fortschritt, in den Sprachen und ihren Mentalitäten – sie alle tragen dazu bei, dass „neue Wege zur Wahrheit aufgetan werden [...]“.

Vielleicht kann sogar aus diesen theologischen Ansätzen die Suche junger Menschen nach ihrer eigenen tragfähigen Religiosität die traditional verfasste Religion – d. h. die Kirche in ihren Strukturen und Formen und Selbstkonzepten – ja selbst (mit-)entwickeln, auch wenn diese Jugendkulturen prima vista als

‚konträr‘ wahrgenommen werden. Bekennen doch die Konzilsväter selbst: „Ja selbst die Feindschaft ihrer Gegner und Verfolger, so gesteht die Kirche, war für sie sehr nützlich und wird es bleiben“ (Gaudium et Spes 44).

## Literatur

- Crouch, Colin*: Postdemokratie, Frankfurt a.M. <sup>10</sup>2013 (erstmalig erschienen 2008).
- Englert, Rudolf*: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
- Ders.*: Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde „Religion“? In: JRP 30 (2014), 207–217.
- Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u. a. (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013.
- Joas, Hans*: Braucht der Mensch Religion?, Freiburg i. Br. <sup>2</sup>2007.
- Jones, Sanderson*: Jubeln ohne Gott. Gemeinschaft erleben, Spaß haben, Gutes tun. Warum sich in England Atheisten zur Sonntagsmesse treffen. Reportage von Janek Schmidt. In: Die Zeit 42/2013, 20. Oktober 2013, online unter: <http://www.zeit.de/2013/42/atheisten-messe-england> (Stand: 31. Januar 2015).
- König, Klaus*: Religion im Religionsunterricht. In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u. a. (Hrsg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 160–175.
- Kropač, Ulrich*: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *Ders./Langenhorst, Georg* (Hrsg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 66–83.
- Ders.*: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90.
- Langenhorst, Georg*: Sprachkrise im ‚Theotop‘? Zur Notwendigkeit radikaler Neubesinnung religiöser Sprache. In: RpB 69/2013, 65–76.
- Matthes, Joachim*: Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: Sociologia internationalis 30 (1992) 129–142.
- Porzelt, Burkard*: Welcher Religionsunterricht passt zur Schule? Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts. In: JRP 30 (2014), 125–137.

- Schmidt, Janek*: „Jubeln ohne Gott. Gemeinschaft erleben, Spaß haben, Gutes tun. Warum sich in England Atheisten zur Sonntagsmesse treffen.“ In: Die ZEIT, 20. Okt. 2013, online unter: <http://www.zeit.de/2013/42/atheistenmesse-england> (Stand: 29. Januar 2015).
- Stoellger, Philipp*: Was sich rechnet und was sichtbar ist. Wundersame Wandlungen des Wirklichkeitsbegriffs als Horizont der Religionskulturen. In: JRP 30 (2014), 43–53.
- Streib, Heinz / Gennerich, Carsten*: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim / München 2011.
- Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i. Br. / Basel / Wien 1989, 123–152.