

Religion und Erwachsenwerden – die Aufgaben von Religionsunterricht und Jugendarbeit

Religion und Erwachsenwerden? Worauf zielt diese Fragestellung? Doch wohl kaum auf die Behauptung, Religion und Erwachsenwerden schlossen sich heute stärker aus als zu früheren Zeiten. Wenn man das Erwachsenwerden an dem lebensgeschichtlichen Gewinn personaler Selbständigkeit festmacht, an zunehmender Unabhängigkeit von den emotiven, kognitiven, religiösen, ökonomischen Vorgaben und Mitgaben der primären Sozialisationsinstanzen, der Familie vor allem, des sozio-kulturellen Milieus, in dem man aufwächst, dann ist von diesem Vorgang des Selbständigwerdens, von diesem Vorgang Autonomie die Religion gleichermaßen wie die übrigen Faktoren der Persönlichkeitsbildung mitbetroffen. Dann steht zu erwarten, daß auch die Religion eine Entwicklung durchläuft, innerhalb deren das Individuum sich zunehmend auf sich selbst stellt und sich nach Maßgabe seines Autonomiebewußtseins auch zu dem ihm in der Kindheit vermittelten oder jedenfalls sozio-kulturell präsenten religiösen Vorstellungen verhält. D.h. das Individuum wird sie nicht mehr akzeptieren wie vorgegeben, durch Geschichte und kulturelle Umwelt vermittelt, sondern es wird sich in reflexive Distanz zu diesen Vorstellungen begeben, nach den Bedingungen ihres Zustandekommens fragen, sie nach Maßgabe des eigenen Verstehens und ihrer Plausibilität für die eigene Lebensführung aneignen oder auch abweisen. Religion und Erwachsenwerden? Das Problem, das mit dieser Frage heute bezeichnet ist, entsteht nicht allein aus der neuen Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von Religion im Prozeß der Lebensgeschichte. Es entsteht zunächst vielmehr aus sozialisationsrelevanten Veränderungen, die die Formation gegenwärtiger religiöser Kultur insgesamt prägen. Diese sozialisationsrelevanten Veränderungen betreffen die Abschwächung der primären Tradierungsinstanzen religiöser Symbolkultur, zu denen noch nie die Kirche und auch nicht die Schule gehörten, sondern die in die Familie und das die Lebenswelt mitprägende konfessionelle Milieu gefallen sind. Die Kirche ist als auf Religion spezialisierte Tradierungsinstanz immer davon abhängig gewesen, daß sie dabei auf die kulturelle Abstützung im Sozialisationsprozeß rechnen konnte. Und auch der Religionsunterricht ist als Element des auf Erziehung spezialisierten Bildungssystems darauf angewiesen gewesen, daß er auf die sozio-kulturelle Vermittlung einer religiösen Symbolkultur außerhalb der Schule bereits rechnen konnte. Ein durch vielfältige Faktoren, vor allem durch die langanhaltende wirtschaftliche Prosperität, die Mobilität der Bevölkerung und die Allpräsenz der visuellen Medien heraufgeführter Wertewandel hat jedoch die Prägekraft kultureller Traditionen und so auch der sozio-kulturell tradierten christlichreligiösen Symbolkultur mehr und mehr aufgerieben. Dies muß nun jedoch nicht heißen, daß mit einem religiö-

sen Selbstdeutungsinteresse von Kindern und Jugendlichen heute nicht mehr zu rechnen sei. Läßt sich der gesellschaftliche Wertewandel unter die Formel bringen: Von den „Pflicht- und Akzeptanzwerten zu den Selbstentfaltungswerten“ (H. Klages), so steht vielmehr auch die Form, unter der sich das religiöse Interesse heutiger Heranwachsender formuliert, unter der Dominanz dieser Selbstentfaltungswerte. Sie geben heute auch den kulturellen Kontext vor, innerhalb dessen Schule und Kirche, Religionsunterricht und Jugendarbeit ihre Aufgabe begreifen müssen. Die Leitfrage von Kirche und Schule muß heute sein, wie sie als auf Religion und auf Bildung spezialisierte Institutionen für heutige Heranwachsende im Prozeß von deren Erwachsenwerden zu einem solchen Ort werden können, an dem deren Selbstdeutungsinteresse auf tragfähige, motivkräftige Deutungsangebote auftrifft.

Eben als ein solcher Ort ist die Kirche für heutige Heranwachsende weithin nicht mehr im Blick. Ihr religiöses Selbstdeutungsinteresse, das nicht erloschen ist, findet seine Symbolisierung anderswo: In der Musikkultur vor allem, in den visuellen Medien, in der Ästhetisierung der Warenwelt, die immer auch die Inszenierung der eigenen Individualität erlaubt. Die Religion ist für heutige Jugendliche nicht verschwunden, sie hat sich lediglich aus der Familie und dem traditionellen konfessionellen Milieu hinausverlagert. Und die Art und Weise, in der sie in der Kirche vor allem gemacht wird, ist für sie uninteressant, biographiefremd. Gottesdienste werden zwar immer noch gefeiert, aber nicht in der Kirche sondern z.B. während einer Prozession zum „Chaos“-Konzert von Herbert Grönemeyer.

Was die Religion anbetrifft, so sind Kirche und Schule dabei heute sozusagen in der gleichen Ausgangsposition, daß sie auf die kulturelle Vermittlung einer religiösen Symbolkultur durch die primären Sozialisationsinstanzen von Familie und konfessionellem Milieu gleichermaßen kaum noch rechnen können. So dürfte sich denn auch diejenige Arbeitsteilung verbieten, wonach es in der Kirche und ihrer Jugendarbeit um die Vermittlung existentiell relevanter religiöser Erfahrung und in der Schule und ihrem Religionsunterricht um deren reflexive Aufarbeitung zu gehen hätte. Da die Tradierung der religiösen Symbolkultur nicht mehr unmittelbar als in den Sozialisationsprozeß eingeschlossen verläuft, ist sie vielmehr mit ihrer reflexiven Durchdringung, d.h. der eigenaktiven Beobachtung ihres Zustandekommens, vermittelt, in der Kirche und ihrer Jugendarbeit ebenso wie in der Schule und ihrem Religionsunterricht. So wird denn auch die Unterscheidung zwischen der in der Kirche gelebten Religion und der im Religionsunterricht reflektierten Religion heute zugleich immer auch unterlaufen. Beides liegt jeweils ineinander. Immer geht es um den Aufbau und die Entdeckung einer religiösen Symbolkultur, an deren Zustandekommen sich die im Prozeß des Erwachsenwerdens zum Autonomiebewußtsein erwachenden Individuen als die beteiligten Subjekte selber tätig erfahren können.

Denn was ist Religion? Sie ist keine Sache, nicht das materiale Substrat bestehender biblisch-kirchlich überlieferter Vorstellungsgehalte. Sie ist ein Vollzug, die Verarbeitung lebensgeschichtlich relevanter Transzendenzerfahrungen. Und die entscheidende Frage ist, welche überlieferten, bzw. neu sich bildenden Deutungsmu-

ster von der Art sind, daß sie die Funktion der Religion erfüllen, also zum Gewinn einer die personale Identität mit formierenden religiösen Selbstdeutungskultur beitragen. So sagt es nicht nur die Theorie der Religion, so wird Religion heute alltagsweltlich auch gemeinhin verstanden.

Sowohl der Religionsunterricht der Schule wie die Jugendarbeit der Kirche müssen zunächst und vor allem jedenfalls dessen eingedenk sein, daß es zu den die gegenwärtige Religionskultur hierzulande kennzeichnenden Merkmalen gehört, wonach „Religion“ weitgehend als kirchenunabhängige, existentielle Dimension des eigenen Lebens verstanden wird. Alle neuen Befunde belegen übereinstimmend diese zunehmende Individualisierung und Pluralisierung des religiösen Verhältnisses. Die religiöse Sinndimension wird in ihrer Relevanz für das eigene Leben nicht so sehr bestritten. Aber die kirchlich repräsentierte und tradierte Glaubensüberlieferung dient kaum noch als Orientierungshorizont in den subjektiv wichtigen Fragen der Lebensdeutung und Handlungssteuerung. Sofern heutige Jugendliche sich als religiös einschätzen oder sich zu ihren ethischen Wertmaßstäben äußern, tun sie dies vorrangig unter Berufung auf die eigene Subjektivität. Es ist das eigene Ich, das sich mit seinen Autonomieanmutungen und seinem um Selbstverwirklichung bemühten Glücksstreben als letzter Bezugsrahmen für die Wahl religiöser Sinnannahmen und ethischer Handlungsmaximen geltend macht. Die individuelle Subjektivität und deren auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gehende Sinnintentionen bilden diejenige Instanz, die auch über die lebenspraktische Relevanz der überlieferten Glaubensinhalte und Verhaltensnormen des Christentums entscheidet. Wenn es einen Zugang auch noch zur überlieferten Welt des Christentums gibt, dann unter heutigen Jugendlichen selten nur noch nach Maßgabe dessen, was die Kirche dafür als verbindlich erachtet.

Der Zugang zum Christentum steht für heutige Jugendliche jedenfalls im Zeichen ihrer individuellen Zustimmungsbereitschaft. Sofern die Kirche in ihrer gesellschaftlich institutionalisierten Gestalt auf dem überkommenen Anspruch besteht, die Institution für das ethisch-religiöse Orientierungswissen in der Gesellschaft zu sein, muß sie deshalb auch mit besonders heftiger Ablehnung rechnen. Gerade dann, wenn die Kirche an gesamtgesellschaftlich verbindlichen Interpretations- und Normierungsansprüchen festhält, erfährt sie im Rekurs auf das Recht individueller Selbstbestimmung auch und gerade in religiös-ethischen Fragen unverhohlene Kritik. Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage nach der Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit neu. Sie stellt sich heute neu, nicht wie es am Leitfaden der Säkularisierungsthese vielfach schon diskutiert worden ist – wegen der unspektakulären „Verdunstung“ des Christentums aus den außerkirchlichen gesellschaftlichen Bezügen, aus der Familie vor allem und aus den sozio-kulturellen Milieus. Die sozialisationsrelevanten Veränderungen haben zwar – ausgelöst durch die deutsche Vereinigung – den Religionsunterricht zuletzt wieder zum öffentlichen Streitfall gemacht. Bei näherem Zusehen zeigt sich jedoch, daß dabei vor allem die Probleme eines verzögerten Modernisierungsschubs auf dem Gebiet der ehemaligen DDR diskutiert werden. Das Gesellschaftssystem der ehemaligen

DDR hat eben aufgrund seines gewaltsam behaupteten Weltanschauungsmonopols lediglich den kirchlichen Zugang zum Christentum (begrenzt) offengelassen, den individuellen und dabei auch immer kulturell vermittelten Zugang zu ihm jedoch wirksam unterdrückt. Im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Modernisierung, wie sie sich in der bundesrepublikanischen Gesellschaft nach 1945 durchgesetzt hat, ist es jedoch diese Individualisierung, nicht aber die unter dem Stichwort „Säkularisierung“ heraufbeschworene Religionslosigkeit, die als ein dominantes Merkmal der modernen Religionskultur anzusehen ist. Nicht der Ausfall christlich-religiöser Sozialisation im Elternhaus und auch nicht der Abbau von Kirchlichkeit als Ausdruck eines gesellschaftlich erwartbaren Sozialverhaltens stellen heute die größte Herausforderung für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und die Jugendarbeit der Kirche dar. Diese sozialisationsrelevanten Veränderungen haben deren Durchführung zwar zweifellos erschwert. Aber die sehr viel tiefer greifende Nötigung zur Umbestimmung der nun gestellten Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit resultiert daraus, daß es heute auf Seiten derer, die an ihnen teilnehmen sollen, die sich in ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit zumeist bereits voraussetzende Subjektivität ist, die über den ihr eigenen Zugang zu religiösen Sinndeutungsangeboten und ethischen Orientierungsvorgaben auch selber zu entscheiden beansprucht. Der Zugang zum Christentum will, wenn er denn zustandekommt, nicht der traditionell vorgegebene und kirchlich geregelte, sondern der selber gefundene und erworbene sein.

Angesichts dieser Situation gilt es die Frage nach der Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit neu zu stellen. Und zwar so, daß nun genau die individuell in Anspruch genommene religiöse Selbstbestimmungsfähigkeit es ist, an deren Ort sie zur Verhandlung steht. Das heißt, leitend darf in beiden Fällen nicht mehr der Gesichtspunkt der Einübung und Einfügung in das vorgegebene christliche Symbolsystem und dessen rituelle Praxis sein. Wichtige Elemente der durch die Welt des Christentums repräsentierten Symbolkultur sind zwar aus der Gesellschaft nicht gänzlich verschwunden, wie sich an den den Jahresrhythmus bestimmenden kirchlichen Festen zeigt und wie es sich an der nach wie vor hohen Taufbereitschaft der Eltern und an der Konfirmationspraxis zeigt. Aber dieser christlich-religiöse Sinnhorizont ist nur selten noch von einer persönlichkeitsformierenden Dominanz und Geschlossenheit, so daß der Vorgang des Erwachsenwerdens, das Entstehen von Autonomiebewußtsein, die Nötigung aus sich entlassen könnte, sich kritisch-reflexiv an der durch die prägende religiöse Sozialisation mitgegebenen Symbolwelt abarbeiten zu müssen. Die in entwicklungs- und kognitionspsychologischer Hinsicht entworfenen Stufenmodelle religiöser Entwicklung versuchen sich zwar immer noch dem Problem zu stellen, wie der Übergang von einem konventionellen zu einem postkonventionellen Glauben gewonnen werden kann, ohne daß die religiöse Entwicklung im Vorgang des Erwachsenwerdens gänzlich abbricht. Ihre Grundannahmen dürften jedoch in religionssoziologischer Hinsicht gerade noch einmal zu überprüfen sein. Viel spricht doch dafür, daß religiöse Entwicklung heute generell auf einem eher postkonventionellen Niveau verläuft, eben weil, von der frühen

Kindheit angefangen, christlich-religiöse Deutungsangebote als Alternative Ver-satzstücke (z.B. neben Märchen, Kinderfernsehen und Rockmusik) einer sich nar-rativ und spielerisch entfaltenden, jedenfalls keineswegs mehr geschlossenen reli-giösen Symbolkultur in den Erziehungsprozeß eingegeben sind. So gesehen macht dann das religiöse Urteil, wenn es sich schließlich auf das eigene Autonomiebe-wußtsein stellt, lediglich für sich selber explizit, was für die Begegnung des Indivi-duums mit religiösen Vorstellunggehalten, wie sie ihm symbolisch und narrativ vermittelt worden sind, von Anfang an gegolten hat, nämlich daß sie eher beiläufige Elemente in einer plural verfaßten, unterschiedliche Deutungsangebote offerie-renden Medienwelt gewesen sind.

Will man heute eine tragfähige Perspektive für Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit entwickeln, so darf *man sich nicht mehr an einer Hermeneutik der Vermittlung oder Einübung orientieren*, darf man vorrangig nicht mehr danach fra-gen, wie sich die vorgegebenen Lehren und Verhaltensweisen der Kirche an die Heranwachsenden weitergeben lassen. Aus der Perspektive der Heranwachsenden ist insbesondere das kirchlich institutionalisierte Christentum ohnehin eine indivi-duell unfrei machende und somit eher abzulehnende Einrichtung. Gegen die Kir-che und das mit ihr weitgehend doch immer in eins gesetzte Christentum wird dagegen das eigene Ich als letzte Sinninstanz auch in ethischen und religiösen Fra-gen mobilisiert. *An die Stelle einer Hermeneutik der Vermittlung muß daher eine Hermeneutik der Aneignung treten*, die darauf setzt, daß die Inhalte der christli-chen Religion, die in ihm beschlossene ethisch-religiöse Lebensdeutung, gerade der tiefergreifenden Rekonstruktion derjenigen individuellen Autonomieanmutung dient, die jeder heute in religiösen Fragen immer schon für sich in Anspruch neh-men möchte. Was mit einer solchen Hermeneutik der Aneignung, wonach die christlich-religiösen Deutungsangebote gerade der Selbstverständigung der von den Heranwachsenden bereits in Anspruch genommenen individuellen Freiheit dienen möchte, will ich im folgenden etwas näher zu zeigen versuchen. Ich nehme dabei meinen Ausgang vom Religionsunterricht der Schule, um schließlich auch die Auf-gabe kirchlicher Jugendarbeit in derselben Perspektive zu begreifen. Am Leitfaden einer Hermeneutik der Aneignung frage ich zunächst jedoch noch einmal nach der Formation des religiösen Interesses heutiger Jugendlicher.

1. Die Formation des religiösen Interesses heutiger Jugendlicher

Worum muß es in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit aus der Perspek-tive heutiger Heranwachsender gehen? Sie müssen die Erwartung aufnehmen, daß es in ihnen zur Klärung der Fragen kommt, die sie selbst an die Religion haben. Ein Ort der offenen Kommunikation über religiöse und ethische Fragen müssen sie sein, ein Ort vor allem, an dem die eigene Subjektivität zu ihrem Recht kommt, unverstellt, unbelastet insbesondere durch die vermeintlich immer schon fertigen Antworten, die die christliche Tradition, die Kirchen vor allem, bereitstellen.

Man kann sich diese Erwartungslage sehr schön klar machen, wenn man die Äußerungen studiert, die Schüler/innen in beruflichen Schulen in Württemberg zum Thema „Gott“ geschrieben haben, und die Robert Schuster 1984 in einer Sammlung zugänglich gemacht hat.

Was an diesen Äußerungen zunächst und vor allem auffällt, das ist das Drängen auf das Recht der Subjektivität in religiösen Dingen überhaupt.

„Gott muß meiner Meinung nach jeder für sich selbst definieren. . . Deshalb finde ich, daß jeder seinen Gott selber suchen soll, wie er ihn nennt“, schreibt einer. Oder, weil radikaler, von der Frage bestimmt, ob es ihn überhaupt gibt, ein anderer: „Man sollte sich einen eigenen Gott nicht suchen, aber erdenken. . . Ich finde, jeder sollte das glauben, was er denkt.“

Was zweitens auffällt, ist die kritische Abgrenzung vor allem von der Kirche.

„Reden von Gott in der Kirche oder sonstwo halte ich für unsinnig, denn im Prinzip wird dort verkündet, was der Pfarrer oder der Kirchenrat will“. Die Kirche steht für die von einer fremden Autorität verwaltete und durch ihre Geschichte vielfach korrumpierte Religion. Die Kirche, ihre Gottesdienste und sonstigen Veranstaltungen sind jedenfalls kaum im Blick für das, was man in religiösen Dingen selber will. Mehr als von aller durch den Pfarrer in der Kirche geschehen Verkündigung hat man jedenfalls davon – und hier dürfte sich eine positive Erfahrung eben aus dem Religions- bzw. Konfirmandenunterricht niedergeschlagen haben – „wenn man die Bibelsprüche für sich selbst in die heutige Zeit überträgt“.

Was in diesen Äußerungen – drittens – auffällt, ist das Drängen auf die Lebensdienlichkeit. Ob ich – alle negativen Erfahrungen mit der Kirche und allen durch die wissenschaftliche Aufklärung bedingten Zweifelsfragen zum Trotz – möglicherweise doch an Gott glauben kann, entscheidet sich an der Lebensdienlichkeit solchen Glaubens. Der Glaube an Gott ist so viel wert, wie er der Selbstvergewisserung dient. „Es ist oft gut, wenn man etwas hat, woran man glauben kann, denn dann glaubt man wieder an sich selbst“. Allerdings, merkwürdig genug, es sitzt dabei der Zweifel tief, daß solcher Gottesglaube zwar hin und wieder möglich wird, ich dann aber vielleicht doch nur dem eigenen Selbst begegne: „Manchmal glaube ich an Gott, aber vielleicht ist das nur mein persönlicher Gott“. Eine Unsicherheit, aus der deutlich der Mangel an Gelegenheit zu religiöser Kommunikation spricht.

Diese Äußerungen von Schülern über ihr Verhältnis zur Religion lassen wie im Brennpunkt wesentlichen Strukturmerkmale gegenwärtiger Religionskultur noch einmal erkennen. Sie zeigen, daß die Schüler/innen zwar ein bestimmtes Bild von Kirche und Christentum mit sich herumtragen. All dem, was sie mit Kirche und Christentum verbinden, wird aber keine starke Prägekraft für das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen mehr zuerkannt. Und über die Frage, was man eventuell selbst damit anfangen kann, darüber entscheidet die Erfahrung, die bewirkt, daß sich ein eigener Zugang dazu eröffnet oder eben auch nicht.

In der Perspektive Heranwachsender stellt sich die Aufgabe von Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit demnach so dar, daß sie folgende drei Bedingungen zu erfüllen haben:

- I. daß das Recht der Subjektivität seine Anerkennung findet, also der Autonomieanmutung im Umgang mit den religiösen Gehalten Rechnung getragen wird,
- II. nicht die traditionale, wie auch immer kirchlich sanktionierte Fassung der religiösen Gehalte über ihr gegenwärtiges Verständnis vorweg schon entscheidet, die Jugendlichen sich vielmehr in einen offenen Verstehensprozeß und Kommunikationszusammenhang hineingenommen finden und
- III. die Selbstgewißheit stiftende Relevanz der Religion für die eigene Lebensführung deutlich wird.

Zusammenfassend kann man sagen, Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit wollen als Orte erfahren werden, an denen ein offenes Suchen möglich ist. Als Institutionen der Freiheit, wo es gerade nicht um Belehrung und Bekehrung, um autoritative Verpflichtung auf eine vorweg schon feststehende Wahrheit geht, sondern wo eine problemoffene Selbstreflexion menschlichen Lebens möglich ist, wo diese Selbstreflexion durch die Konfrontation mit tragfähigen religiösen Deutungsangeboten auch noch einmal tiefergelegt werden kann.

2. Der Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der Schule her betrachtet

Wenn wir nach der Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit fragen, so ist die Erwartungslage heutiger Heranwachsender das eine, worauf wir am Leitfaden einer Hermeneutik der Aneignung reflektieren müssen, das andere ist aber auch das Selbstverständnis, in dem sich Schule und Kirche ihrerseits begreifen. Was die Schule anbelangt, so muß sich der Religionsunterricht auch im Rahmen bildungstheoretischer und didaktischer Überlegungen begründen. Welches sind die Bildungsziele der Schule, und was hat die Religion damit zu tun? Wolfgang Klafki hat zuletzt den Versuch gemacht, das Bildungsverständnis der Schule für unsere Zeit so zu reformulieren, daß zugleich deutliche Entsprechungen zur Verfassung der gegenwärtigen Religionskultur ins Auge springen. Bildung muß nach Klafki „zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als seine Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“. Es geht unter dem Stichwort der Mitbestimmungsfähigkeit um die Wahrnehmung von Verantwortung für unsere gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Es geht unter dem Stichwort der Solidaritätsfähigkeit um die Wahrnehmung der Schwachen und Benachteiligten und um die Bereitschaft zum Einsatz für sie, um die Gerechtigkeit also in der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Und es geht schließlich unter dem Stichwort der Selbstbestimmungsfähigkeit darum, über die „je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ entscheiden zu können. „Bildung“ zielt also insgesamt auf die Konstitution individueller Handlungsfähigkeit in der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

An diesem Bildungsverständnis springt nicht nur ins Auge, wie sehr es sich bereits in ethischer Hinsicht, vor allem mit dem Ziel der Solidaritätsforderung, der Hinwendung zu den Schwachen, im Orientierungszusammenhang des Christentums bewegt. Es läßt ebenso erkennen, daß zur Konstitution von Selbstbestimmungsfähigkeit die Ausbildung eines je eigenen, urteilskräftigen Verhältnisses zu den Sinndeutungen religiöser Art hinzugehört. Selbstbestimmungsfähigkeit setzt die Klärung meines Verhältnisses zur Religion voraus, offensichtlich weil es in der Religion um dieses mein Selbst geht, das sich zu etwas soll bestimmen können, um den Grund meiner Freiheit also, um die handlungsorientierende Einsicht in das Von-Wo-Her und Worauf-Hin meines Daseins.

Daß im Rahmen dieses Verständnisses von schulischer Allgemeinbildung ganz allgemein von Sinndeutungen religiöser Art die Rede ist, daß hier von einem allgemeinen Religionsbegriff Gebrauch gemacht wird und nicht spezifisch vom christlichen Glauben geredet wird, braucht dabei nicht sonderlich zu irritieren. Es ist schließlich genau die spezifische Religionsgeschichte des Christentums in der Neuzeit, die zur Ausbildung und zum Gebrauch dieses allgemeinen Religionsbegriffs geführt hat. Dieser allgemeine, in den Folgen der europäischen Aufklärung sich ausbildende Religionsbegriff steht nicht für die Ablösung vom christlichen Glauben, sondern er bedeutet den Versuch, das Spezifische des christlichen Glaubens, seinen Beitrag zum Verständnis menschlicher Freiheit am Ort des Selbstverhältnisses, das wir sind, auszusagen. Es geht darum, deutlich zu machen, daß es mit dem christlichen Glauben um eine bestimmte Deutekultur menschlichen Daseins geht, um die Einsicht in den transzendenten Grund unserer Freiheit, um die im Evangelium erschlossene Beziehung zu dem Gott, durch den sich jeder Mensch bedingungslos anerkannt wissen kann, um den allgemeinen Grund individueller Selbstbestimmung. Dieser Sachverhalt hat sich schon im Bildungsverständnis der klassisch-humanistischen Pädagogik Ausdruck verschafft. Er kehrt auf kritisch-konstruktive Weise in den gegenwärtigen Versuchen, den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule zu formulieren, wieder. Es korrespondiert der Bildungsbegriff also mit der Grundeinsicht paulinisch-reformatorischer Rechtfertigungslehre. In Korrespondenz zur Rechtfertigungslehre denkt auch dieser Bildungsbegriff den Konstitutionszusammenhang handlungsfähiger menschlicher Subjektivität aus dem Grunde dessen, was ihr von jenseits ihrer selbst her immer schon zukommt. Die konstitutive Vorgabe vorbehaltloser Anerkennung (rechtsfertigungstheologisch gesprochen: um Christi willen) ist für das Werden des Menschen zu sich entscheidend, wie denn auch der Sachverhalt, daß er das ihm Zuvorkommende in freier Einsicht als konstitutiven Grund des eigenen Handelns sowohl zu rekonstruieren wie in seinen sozialetischen Konsequenzen selber zu realisieren vermag.

Als unverzichtbarer Beitrag der christlichen Religion zur schulischen Allgemeinbildung wird im Rahmen dieses Bildungsverständnisses demnach gerade der Sachverhalt erkannt, daß sie es ist, die die zur Selbstbestimmung und verantwortungsbereiter Lebensbewältigung findenden Menschen vor neurotischer Selbstabschließung und totalitärer Anmaßung bewahrt. Die Religion vermittelt das Bewußtsein

der Grenze. Im Blick auf die Welt: Sie läßt die Welt als verbesserliche wahrnehmen. Und im Blick auf mein Selbst: Sie läßt die eigene Freiheit an der des anderen ihre Grenze finden, weil sie sie als Gottes Geschenk für alle Menschen verstehen lehrt.

3. Die Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit vom Tradierungsauftrag der Kirche her gesehen

Wie eingangs schon gesagt, ist es noch nie so gewesen, daß die Kirche die primäre Tradierungsinstanz für die christliche Religion gewesen wäre. Die Kirche war vielmehr auf die Einbindung der christlich-religiösen Symbol- und Ritualkultur in den familiären Sozialisationsprozeß und das die Lebenswelt mitprägende konfessionelle Milieu angewiesen. Unter diesen Bedingungen einer gesamtgesellschaftlich abgestützten Teilnahme an der kirchlichen, vor allem gottesdienstlichen Religionsausübung, war religiöse Sozialisation denn auch weitgehend gleichbedeutend mit der Einfügung und Einübung der Heranwachsenden in die vorgegebene Sinnwelt der Religion, gleichbedeutend auch mit der Übernahme derjenigen lebensorientierenden Einstellungen, in denen die religiöse Sinnwelt ihre lebenspraktische Verbindlichkeit gewonnen hat. Religiöse Erziehung in einem zweckintentionalen Sinne, wie sie von Kirche und Schule unternommen wurde, baute auf diesem sozio-kulturellen Kontext auf. Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Jugendarbeit hatten in ihm diejenige Erfahrungsbasis, von deren Plausibilitätsstrukturen sie sich auch noch in der reflexiv-kritischen Distanzierung getragen wissen konnten. Die sozialisationsrelevanten Veränderungen, die im Zuge der die Nachkriegszeit prägenden progressiven gesellschaftlichen Modernisierung passiert sind, haben eben diese Klammer zwischen der Kirche als der auf Religion spezialisierten Tradierungsinstitution und den primären Sozialisationsinstanzen äußerst brüchig werden lassen. Die Tradierungskrise des Christentums ist das Resultat dieser brüchig gewordenen Klammer zwischen der Kirche und den die Weltansicht formierenden Faktoren der sozio-kulturellen Lebenswelt. Die Kirche hat ihre Biographienähe stark eingebüßt und das aus lebensgeschichtlichen Erfahrungen gleichwohl entspringende Sinndeutungsinteresse der Heranwachsenden findet sich inzwischen einem Markt vielfach konkurrierender religiöser Deutungssysteme, vom new age über das tradierte Kartenlesen bis hin zum Warenfetischismus der herrschenden Konsumkultur, ausgesetzt. Es handelt sich nun um eben diejenige Pluralität religiöser Deutungsangebote, denen gegenüber der einzelne sich als wählender, sein Autonomiebewußtsein gleichsam notwendig stilisieren müßender Konsument verhält. Und die Kirche, sie ist nun Teil dieses Marktes und kann auf diesem Markt keine Monopolstellung mehr beanspruchen. Sie muß sich vielmehr offensiv in die Konkurrenz hineinbegeben. Das heißt, sie muß ihrerseits versuchen, ein sozialisationsrelevantes Umfeld aufzubauen, wo motivkräftige, die Lebenseinstellung der Heranwachsenden mitprägende Erfahrungen mit der sich in Symbolen und Ritualen gestalt-

haft ausprägenden christlichen Religion und dem darin beschlossenen Lebensdeutungsangebot gemacht werden können. Von der Kirche her gesehen muß es deshalb die vorrangige Aufgabe ihrer Jugendarbeit und des Religionsunterrichts in den Schulen sein, daß Heranwachsende eben solche motivkräftige Erfahrungen mit der symbolischen Sinnwelt der christlichen Religion machen können. Wie kann das geschehen? Eben dadurch, daß Heranwachsende angesichts der Konkurrenz, in die diese Sinnwelt gesellschaftlich hineingeraten ist, entdecken, daß eine hilfreiche Deutungszuschreibung ans eigene Leben in ihr beschlossen liegt. Wie können sie dies entdecken? Dadurch, daß sie an einer motivkräftigen Inszenierung und gegenwartsrelevanten Rekonstruktion dieser religiösen Deutungsangebote selber beteiligt werden und dabei der persönlichen Überzeugungskraft derer begegnen, die sie dabei anzuleiten versuchen.

Diese Bestimmung der Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit wäre demnach mißverstanden, wollte man sie so interpretieren, als ob es nun allein auf die Person des Religionslehrers oder des Jugendgruppenleiters ankäme und darauf, daß es ihnen gelingt, möglichst gesinnungshomogene Gruppen zu bilden. So wichtig dies sein mag, entscheidender ist die Beachtung des Sachverhalts, daß die Kirche mit ihrer Bibel, ihren Liturgien und Theologien doch über eine reiche und nach wie vor tragfähige religiöse Symbolkultur verfügt, die lediglich in ihrer vor allem liturgischen Präsentation weithin unzugänglich geworden ist. Unzugänglich ist sie jedoch deshalb geworden, weil sie sich noch nicht hinreichend auf das Erfordernis umgestellt hat, das Sinnpotential ihrer Symbolwelt von den Jugendlichen auf der Basis des ihnen eigenen Autonomiebewußtseins rekonstruieren zu lassen. Daß da gerade nur dann etwas zu glauben ist, wenn es mir selber einleuchtet, ich es als wahr und für mein Leben hilfreich einzusehen vermag, eben dies ist noch längst nicht hinreichend zur didaktischen Maßgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit geworden.

Es ist dies diejenige Bestimmung der Aufgabe von Religionsunterricht und Jugendarbeit wie sie am Leitfaden einer Hermeneutik der Aneignung erfolgt. Die leitende Frage ist nun die, welcher Zugang zu den symbolischen Gehalten des christlichen Glaubens sich den Heranwachsenden unter den Bedingungen des ihnen eigenen psychologischen, kognitiven und religiös-moralischen Entwicklungsniveaus zu erschließen vermag. Weil es die sozialisationsrelevanten Veränderungen sind, die zu einer solchen Hermeneutik der Aneignung heute drängen, weil also mit einer unmittelbaren Einbindung des Erwachsenwerdens in eine prägende religiöse Symbolkultur nicht mehr zu rechnen ist, deshalb dürfte eine am Leitfaden der Hermeneutik der Aneignung sich entwickelnde Religionsdidaktik heute, wenn auch in unterschiedlichen Graden reflexiver Ausdrücklichkeit, immer im Spiel sein, sei es der Religionsunterricht der Schule oder die Jugendarbeit der Kirche, wo der Zugang zum Christentum ein eigener, also nicht allein traditional eingespielter bzw. verbauter zu werden vermag. Der didaktisch reflektierte Zugang tritt an die Stelle des immer brüchiger gewordenen Gewohnheitschristentums. Doch wie kann die Religionsdidaktik sich dieser Aufgabe konzeptionell und dann auch praktisch gewachsen zeigen?

Meine Antwort auf diese Frage ist, daß die Religionsdidaktik es lernen sollte, sich an einer Grundeinsicht neuprotestantischer Theologie in die spezifische Form einer den Bedingungen des neuzeitlichen Autonomiebewußtseins gerecht werden- den Gestaltwerdung von Religion zu orientieren. Dieser Einsicht, die paradigmatisch von Schleiermacher ausformuliert worden ist, entspricht es nämlich, daß die symbolischen Gehalte der christlichen Religion nicht unter dem Anspruch einer ewig geltenden Wahrheit stehen, sondern Geltung nur insofern beanspruchen, als sie sich als überzeugende Ausdrucksphänomene des eigenen religiösen Bewußtseins rekonstruieren lassen, bzw. das eigene religiöse Bewußtsein in ihnen eine ausdrucksfähige Gestalt gewinnt. Daß Autonomie, im Sinne des Selbstwählenkönnens, auch und gerade angesichts verschiedener religiöser Lebensdeutungsangebote, heute von Jugendlichen immer schon in Anspruch genommen wird, ist in der Sicht dieses neuprotestantischen Verständnisses von der mitteilbaren Gestaltwerdung der christlichen Religion dann keineswegs die Verhinderung derselben. Denken wir an den symbolischen Gehalt der paulinisch-reformatorischen Rechtfertigungslehre, so liegt in deren vom eigenen Autonomiebewußtsein gesteuerten Rekonstruktion vielmehr gerade die Chance für die Einsicht, daß es hier um ein bestimmtes Verständnis von dem in der Unbedingtheit göttlicher Anerkennung unmittelbar liegenden Grund individueller Freiheit geht. Wohl gemerkt, daraufhin, daß es in der christlichen Religion um den religiösen Grund des immer schon in Anspruch genommenen Freiheitsbewußtseins geht, sind die symbolischen Gehalte der christlichen Glaubensüberlieferung zu entschlüsseln. Sie werden zum je eigenen Glaubensinhalt nur in dieser Rekonstruktionsarbeit, die sie als Ausdrucksphänomene des Bewußtseins vom transzendenten, weltjenseitigen Grund der eigenen Freiheit verständlich macht. Wo daher das eigene Autonomiebewußtsein noch gar nicht erwacht ist, wird es deshalb zu einer sich so gestaltenden Rekonstruktionsarbeit auch gar nicht kommen können. Je nach religiös-moralischem Entwicklungsniveau dürften vielmehr auch die symbolischen Gehalte des Christentums auf eine Gottesvorstellung hin erschlossen werden, die Gott als allmächtig bedingende Macht oder als eine in Wechselwirkung mit dem Menschen sich verhaltende transzendente Größe denkt. Wo jedoch das eigene Autonomiebewußtsein erwacht ist, ist es gerade der christliche Gottesgedanke, der im Sinne der Realisierung kommunikativer Freiheit rekonstruierbar ist und im Aufbau eines solchen Freiheitsbewußtseins seine lebenspraktische Gestalt finden kann.

Am Leitfaden einer solchen Hermeneutik der Aneignung, die auf die freie Rekonstruktionsarbeit an den symbolischen Gehalten des Christentums durch die beteiligten Subjekte setzt, muß sich weder der Religionsunterricht der Schule noch die Jugendarbeit der Kirche als Ort der direkten Produktion christlichen Bewußtseins begreifen. Das ist schon oft betont worden. Sie sind aber auch nicht, was insbesondere im Blick auf den Religionsunterricht der Schule seltener betont wird, solche Orte, an denen es um die bloß rein sachliche, unpersönliche Information über die tradierten Symbolgehalte des christlichen Glaubens geht, um die historische Analyse und Kritik seiner biblischen Ursprungstexte, um die selektive Kenntnisnahme

seiner kirchlichen Überlieferungsbestände. Es geht vielmehr auch und gerade im Religionsunterricht der Schule um das eigene, persönlichkeitsbestimmende Selbstverhältnis zu diesen Gehalten, um die wirklichkeiterschließende Kraft der symbolischen Sinnwelt, um ihren konstitutiven Beitrag zur Selbstverständigung menschlicher Lebenserfahrung.

Dieser Sachverhalt hat sich neuerdings unter dem Stichwort „Symboldidaktik“ denn auch zurecht wieder verstärkt Aufmerksamkeit verschafft. Die „Symboldidaktik“ zielt schließlich auf die Erneuerung des Sinnverstehens der christlichen Symbolwelt durch die Freilegung des erfahrungsbezogenen, analogiegesättigten, individuell vielfältigen Zugangs zu ihr. Auch die Texte der Bibel, der christlichen Religionsgeschichte und der Theologie sind dann am Leitfaden dieser Einsicht in die an die Erfahrungssubjektivität gebundene Gestaltwerdung der christlichen Religion in den Unterricht einzubringen. Sie sind einzubringen nicht als etwas, woran Schüler so wie vorgegeben glauben sollen. Sondern sie sind einzubringen als Medien, an denen Schüler in individuell höchst vielseitigen, variablen Gestaltungs- und Aneignungsprozessen für sich erproben können, ob und wenn ja in welcher Form sie den durch diese Medien vergegenwärtigten religiösen Sinndeutungsgehalt menschlichen Lebens sich selber auf erhellende, weil der Selbstverständigung eigener Erfahrung dienenden Weise zuschreiben können. In der religionsdidaktischen Perspektive bedeutet die neuprotestantische Einsicht in die spezifischen Bedingungen einer dem individuellen Autonomiebewußtsein Rechnung tragenden Rekonstruktion der christlichen Symbolwelt somit genau die Freigabe des Rechts der Subjektivität. Sie findet sich freigesetzt zur Auslegung und Aneignung der symbolischen Glaubensgehalte, zur Einsicht in die Möglichkeit ihrer Ablösung von tradierten Gestaltungsformen, zur Realisation der Intention auf ihren Plausibilitätserweis im Kontext der eigenen Lebensführung. Es kann dann behauptet werden, daß es keineswegs nur durch die Lage des Christentums in der gesellschaftlichen Moderne gefordert scheint, daß es ebenfalls nicht nur den Intentionen der modernen (Reform-) Pädagogik, sondern durchaus dem unter Neuzeitbedingungen reformulierten Wesen des Christentums selber entspricht, wenn seine unterrichtliche Vermittlung darauf eingestellt wird, den jeweils eigenen, entwicklungsbezogenen Zugang zu ihm zu ermöglichen. Wir sind – gerade im Ausgang vom Selbstverständnis der evangelischen Kirche – beim Konzept einer Theologie und Pädagogik in sich vermittelnden Religionspädagogik angelangt. Sie konzentriert sich auf die Überlegung, wie religiöse Bildung in Schule und Kirche zu entwerfen ist, durch die sich Heranwachsende auf die ihnen eigene Weise erschließen kann, was am Christentum heute wesentlich ist bzw. inwiefern sein Inhalt ein individuell für sie glaubbarer werden kann. Es dürfte ein Bildungsprogramm zu entwerfen sein, daß auf die Gestaltungsproduktivität der Heranwachsenden selber setzt. Sie sollen nichts glauben müssen. Von einem solch ideologisch-doktrinären Zug ist es gänzlich frei. Glaube will für sie wachsen an dem, was ihnen als überzeugende Wahrheit im eigenen Leben – so Gott will – selber einleuchtet.

Religion in der Schule, Religion in der Kirche; Religionsunterricht in der Schule, Kindergottesdienst, Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit in der Gemeinde,

wo also liegt da der Unterschied? In meinen Augen lediglich in den lebensgeschichtlich und soziokulturell bedingten Veranlassungen, sich an ihnen beteiligt zu finden. Von der Sache her, worum es an diesen institutionalisierten Orten religiöser Kommunikation inhaltlich geht, ist da kein Unterschied. Denn, was ist die Kirche? Kein supranatural zu begreifender Ort göttlicher Offenbarung, keine Institution zur Verkündigung ewiger Wahrheiten, sondern der gesellschaftlich-institutionalisierte Ort zur Pflege und Fortentwicklung der durch die Christentumsgeschichte formierten religiösen Deutungskultur. Und was ist die Schule? Kein Ort zur Verpflichtung auf einen dogmatisch feststehenden Bildungskanon, keine Institution zur Indoktrination der Heranwachsenden auf eine vorgegebene Lebens- und Weltauffassung, sondern der gesellschaftlich institutionalisierte Ort zur kognitiven, moralischen und religiösen Selbstbildung von Kindern und Jugendlichen im Medium der tradierten Gehalte menschlicher Sinnkonstruktion.

Wenn Religion in Gestalt des Religionsunterrichts auch in der Schule explizit vorkommt, so aus der Einsicht in den Sachverhalt, daß sie als Verarbeitungsinstanz von Transzendenzerfahrungen einen konstitutiven Faktor der menschlichen Selbstbildung darstellt und sie sich am Leitfaden tradierter, in unserem geschichtlichen Kontext vorrangig christlicher Deutungsvorgaben zur lebensgeschichtlich fortschreitenden Verständigung über sich selber bringt. Genau darum geht es aber auch aller religiösen Bildung und Erziehung am Ort der Kirche, der Gemeinde. Wenn wir es mit der institutionellen Differenz von Kirche und Schule gleichwohl zu tun haben, und wir haben es ja mit ihr zu tun, so liegt darin ein Resultat der funktionalen Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft. Sie hat auch zur funktionsspezifischen Ausdifferenzierung der Religion, zu ihrer Verkirchlichung geführt. Diese Verkirchlichung ist Hand in Hand gegangen mit denjenigen sozialisationsrelevanten Veränderungen, die uns nun von der Biographieferne des kirchlichen Christentums und der reduzierten lebensgeschichtlichen Wahrscheinlichkeit, sich motivkräftig an ihm beteiligt zu finden, reden lassen. Religion am Ort des Bildungssystems, in der Schule, hat da heute größere Chancen, von Heranwachsenden überhaupt als konstitutives Element im lebensgeschichtlichen Prozeß ihrer Selbstbildung erkannt zu werden und im Kontext mit tragfähigen Deutungsangeboten zur symbolischen Ausarbeitung zu gelangen. Aber auch der Konfirmandenunterricht als relevantestes kirchliches Pendant darf da ja nicht vergessen werden. Verstehe ich die Religion im Blick auf das, was sie wesentlich ist, nicht von ihren primär oder sekundär gesellschaftlich institutionalisierten Repräsentanzen her, sondern als existentiellen Vollzug, der der institutionell bereitgehaltenen symbolischen, rituellen und diskursiven Darstellungsformen bedarf, dann werden die Grenzen zwischen diesen Institutionen, zwischen Kirche und Schule, jedenfalls äußerst fließend. Die entscheidende Frage ist dann ja gar nicht mehr die nach der Art des institutionellen Vorkommens von Religion, sondern die, was solches Vorkommen für die religiöse, die Unbedingtheitsdimension des eigenen Lebenssinnes betreffende menschliche Selbstbildung leistet. So wie die Dinge heute liegen, kann da eigentlich nur die verstärkte Anstrengung zur Kooperation von Kirche und Schule angesagt sein.