

## **Arbeit an Lebensdeutungen**

### **Religionspädagogische Überlegungen zur gegenwärtigen Lage und Aufgabe des Religionsunterrichts<sup>1</sup>**

Die Religionspädagogik ist ein Teil der Praktischen Theologie<sup>2</sup>, welche insgesamt ein Gefüge handlungssinnorientierender Theorien über die Vollzugsbedingungen und die Gestaltungsformen religiöser Praxis innerhalb und außerhalb der Kirche darstellt. Den Religionsunterricht in Kirche und Schule versucht die so als Teil der Praktischen Theologie verstandene Religionspädagogik deshalb unter Gesichtspunkten zu begreifen, die den inneren Zusammenhang dieses Unterrichts mit den gesellschaftlichen Erscheinungsweisen religiöser Praxis überhaupt erkennen lassen.

Einer der wesentlichen Gesichtspunkte, die diesen Zusammenhang deutlich machen, dürfte nun eben damit gegeben sein – diese These jedenfalls soll im folgenden plausibel gemacht werden – daß es dem Religionsunterricht in Kirche und Schule um die pädagogisch vermittelte „Arbeit an Lebensdeutungen“ geht. Unter diesem Gesichtspunkt – so könnte man sagen – nimmt der Religionsunterricht faktisch selber an derjenigen „Sache“ teil, um die es religiöser Praxis innerhalb und außerhalb der Kirche überhaupt geht. Denn, macht man das Erkennungsmerkmal religiöser Praxis eben daran fest, daß es in ihr um die lebensrelevante Anerkennung von Letztgültigem geht, so zielt sie schließlich auf eine jeweils eben von daher sich bestimmt wissende Deutung des Lebens. Ein solches, auf die Anerkennung von Letztgültigem zielendes Verhalten der Menschen ist aber nicht einfach als immer schon Gegeben da. Es impliziert vielmehr die – pädagogisch gesteigerte – Arbeit an der Aneignung derjenigen Inhalte, über die wir uns zurecht daran beteiligt und in Anspruch genommen wissen.

Nimmt der Religionsunterricht in Kirche und Schule auf spezifische Weise wahr, worum es religiöser Praxis überhaupt geht, dann dürfte dieses sein Spezifikum somit gerade darin liegen, daß er den kritischen Prozeß der Auseinandersetzung darüber explizit macht, was als Letztgültiges in Wahrheit gelten kann, welchen Protest es gegen alles Vorläufige provoziert bzw. welchen Trost es in ihm bereits zu erfahren gibt. Das heißt der Religionsunterricht in Kirche und Schule will verstanden sein als eine explizite, pädagogisch reflektierte, also auf den Gewinn lebensgeschichtlich wandelbarer Deutungsfähigkeit zielende Form einer solchen, die „Arbeit an Lebensdeutungen“ betreibenden Form religiöser Praxis.

---

<sup>1</sup> Vortrag vor dem Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Frankfurt am 27. 4. 1989.

<sup>2</sup> Vgl. W. Gräß, Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung. In: JRP 4/1987 (erschieden 1988), 43–74.

Jeder Versuch der Näherbestimmung von Sinn und Aufgabe des Religionsunterrichts steht freilich immer auch in Korrespondenz zur Einschätzung der sozial-kulturellen Situation von Religion und Kirche. Ich will deshalb so vorgehen, daß ich in einem ersten Teil etwas zu den Herausforderungen sage, vor denen der Religionsunterricht in Kirche und Schule meines Erachtens heute steht. Ich will dann in einem zweiten Teil kurz zeigen, wie die Religionspädagogik mit der Entwicklung vor allem ihrer religionsdidaktischen Konzeptionen auf diese Herausforderungen reagiert hat. Und in einem dritten Teil soll schließlich noch einmal erläutert werden, inwiefern mir diese religionspädagogischen Bemühungen am ehesten unter dem Titel einer „Arbeit an Lebensdeutungen“ beschreibbar erscheinen. Schließen möchte ich mit einem der Konkretion dienenden Hinweis auf einen Unterrichtsentwurf, der die schulische Arbeit an Lebensdeutungen zu dokumentieren vermag.

### **1. Die Herausforderung, vor der der Religionsunterricht heute steht**

Heinz Joachim Heydorn, der 1974 frühverstorbene Erziehungswissenschaftler an der Universität Frankfurt, der in den späten 60er Jahren aktiv an der Studentenbewegung beteiligt war, konnte in einem kurz vor seinem Tod veröffentlichten Text schreiben:

„Bildung versteht sich als fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selbst. Sie kann Überleben nur als Öffnung eines reicheren Lebens verstehen. . . . Die Revolution in Permanenz wird sich in Grenzen bewegen müssen, die durch die Drohung einer kollektiven Selbstvernichtung gesetzt sind. Dennoch bleibt die begründete Aussicht, daß unwiderstehbar Menschlichkeit wird. Die Gesellschaft muß so gebildet sein, daß sie ihr menschliches Ziel kennt und die Gefährdung, in der sie sich befindet. Zwischen Ziel und Gefährdung ist der Weg zu finden. Bewußtsein ist alles“<sup>3</sup>.

Aus diesen Sätzen wird deutlich, was die pädagogischen Theoriedebatten und praktischen Reformversuche während der späten 60er und frühen 70er Jahre, weit über akademische Fachgrenzen hinausgehend, angetrieben hat<sup>4</sup>. Es war das aus den Quellen bürgerlich-humanistischer Bildungstradition und neomarxistisch-revolutionärer Gesellschaftskritik gespeiste Vertrauen in die Humanisierung der Welt durch die Aufklärung der Menschen. „Bewußtsein ist alles“. Wo die Menschen zum Bewußtsein darüber kommen, welche befreienden Lebensoptionen aufgrund des erreichten Niveaus der Produktivkräfte faktisch realisierbar sind, dort werden sie sie auch im Kampf um politische und gesellschaftliche Veränderungen durchzusetzen wissen. Von dieser starken Zielvorstellung lebte damals vor allem die Päd-

<sup>3</sup> H. J. Heydorn, Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3. Frankfurt 1980, 282–301. 301.

<sup>4</sup> Vgl. K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation. München 1968; H. Moser, Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975; W. Klafki, Aspekte einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976; B. Clausen/H. Scarbath (Hg.), Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1979.

agogik. Menschen zu erziehen, das sollte heißen, sie fähig zu machen zur Erkenntnis ihrer möglichen Freiheit, sie erkennen zu lassen, wie sie selber zu Subjekten der Veränderung ihrer ökonomischen und politischen Verhältnisse werden können. Überleben wird möglich sein. Ein Überleben der Menschheit nicht einmal um jeden Preis, sondern so, daß zugleich die wahren menschlichen Bedürfnisse jedes einzelnen in der gegenseitigen Anerkennung aller befriedigt werden.

Auch die Theoriedebatten und Reforminitiativen in Praktischer Theologie und Religionspädagogik waren damals nicht nur ebenso heftig, sie waren weitgehend auch von denselben Motiven bewegt<sup>5</sup>. Auch und vor allem dem Unterricht in der christlichen Religion sollte es um seinen Beitrag zur Wahrnehmung freier Selbstbestimmung in der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse gehen. Er sollte dies leisten eben durch kritische Aufklärung über die religiös vermittelten und religiös fundierten Verhaltensweisen, die die Lebenspraxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bestimmen. Religionsunterricht sollte vor allem religionskritischer Unterricht sein. Denn, ist nicht die Kritik der Religion die Voraussetzung aller Kritik?

Dieser vorrangigen Zielrichtung gegenüber hat sich unsere Lage heute merklich verschoben. Was sich durchgehalten hat, das ist die Aufmerksamkeit auf die Doppelgesichtigkeit der Religion, auch der kirchlich etablierten christlichen Religion<sup>6</sup>. Das Symbolsystem der Religion, die Deutungsmuster, die sie zur Verarbeitung individueller und gesellschaftlicher Erfahrung bereitstellt, können Eigeninitiative gerade lähmen, in der Erzeugung eines falschen Bewußtseins den Protest befrieden, Herrschaft stabilisieren. Religiöse Symbole können aber auch, indem sie das andere zur gesellschaftlichen Realität und ihren Rationalitätsstandards darstellen, ein enormes Widerstandspotential enthalten. Hat sich in der theologischen und religionspädagogischen Praxisreflexion die Aufmerksamkeit auf diese Doppelgesichtigkeit der Religion und damit auch die religionskritische Fragestellung durchgehalten, so zielen ihre Impulse heute jedoch sehr viel stärker nicht auf die Kritik, sondern auf die Rettung der Religion<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Vgl. G. Otto, Art.: Religionsunterricht, in: G. Otto (Hg.), *Praktisch-theologisches Handbuch*, Hamburg 1970, 404–424; H. Halbfas, *Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche*, Düsseldorf 1971; B. Päschke, *Praktische Theologie als kritische Handlungswissenschaft*, in: *ThPr* 6/1971, 1–13; G. Otto, *Praktische Theologie als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis. Thesen zum Verständnis einer Formel*, in: *ThPr* 9/1974, 105–115; dersb., *Was heißt Religionspädagogik?*, in: *ThPr* 9/1974, 156–170; K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. 1, *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*. Gütersloh 1975.

<sup>6</sup> Vgl. J. Lott, *Religion in unserer Gesellschaft*, in: W. Böcker/ H.-G. Heimbrock/E. Kerkhoff (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*, Bd. 1, 1987, 10–21.

<sup>7</sup> P. Koslowski (Hg.), *Die religiöse Dimension der Gesellschaft*. Tübingen 1985; H. Lübke, *Religion nach der Aufklärung*. Graz u. a. 1986; H. Timm, *Diesseits des Himmels. Von Welt- und Menschenbildung – Facetten der Religionskultur*. Gütersloh 1988; H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf 1982.

Der Versuch zur Rettung der Religion scheint angezeigt angesichts gesellschaftlich bedingter Protestmotive wie angesichts eines individuell unausrottbaren Verlangens nach der Deutung des eigenen Lebens<sup>8</sup>. Der Kurswert der Religion steigt – theoretisch – mit dem Protest gegen die ökonomische und technologische Steuerung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhanges, gegen die Auflösung traditionaler, Verhaltens- und Erwartungssicherheit gewährender Lebensformen, gegen die Perspektivlosigkeit einer die lebensgefährlichen Risiken verharmlosenden Politik. Der Kurswert der Religion steigt ebenso mit der Aufmerksamkeit auf die auch durch technologische und ökonomische Rationalität nicht beantwortbare Frage nach dem Dasein, das wir selber sind, woraufhin wir uns verstehen können, in der Spanne unseres Lebens zwischen Geburt und Tod.

So steigt der Kurswert der Religion – theoretisch. Er steigt auf der Oberfläche einer weltumspannenden ökonomisch-technischen Infrastruktur in Gestalt der Sehnsucht nach Ritualen und Symbolen, in denen unsere Ängste und Hoffnungen, in denen unsere Vorstellungen vom und unsere Erwartungen ans Leben formulierbar und anderen kommunizierbar werden.

Ich sage jedoch bewußt, mit den gesellschaftlich bedingten Protestmotiven und den individuell bedingten Deutungsmotiven steigt der Kurswert der Religion theoretisch. Denn, dem entgegen steht – zumindest in unserem euro-amerikanischen Zivilisationskontext – zugleich die praktische Erfahrung vom immer noch fortschreitenden Zerfall eines die Vorstellungs- und Verhaltensweisen der Menschen tatsächlich prägenden religiösen Symbolsystems. Die ökonomisch-technologische Zivilisation hat die Integration der Gesellschaft über gemeinsame Vorstellungen von der Ordnung des Lebens offensichtlich in hohem Maß entbehrlich gemacht<sup>9</sup>. Sie hat das Individuum aus solchen Ordnungen freigesetzt und damit auch der Religion ihre kulturelle, die Wertvorstellungen und Verhaltensnormen prägende Relevanz weitgehend genommen<sup>10</sup>. Das bedeutet keineswegs die völlige Vernichtung ihrer sozialen Existenz. Es bedeutet sehr wohl aber einen Verlust an sozialer Relevanz. Die Religion wird zu dem, was sie bei uns als Teil des kulturellen Lebens ist, ein Sektor der gesellschaftlichen Wirklichkeit, Privatsache, Freizeitbeschäftigung<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Vgl. M. Josuttis, *Der Kampf des Glaubens im Zeitalter der Lebensgefahr*. München 1987; dersb. *Der Traum des Theologen. Aspekte einer zeitgenössischen Pastoraltheologie 2*. München 1988.

<sup>9</sup> Zum nachindustriellen Prozeß fortschreitender Individualisierung, vgl. U. Beck, *Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt, 1986. 205-219.

<sup>10</sup> Vgl. Th. Luckmann, *Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft*. Institution, Person und Weltanschauung. Freiburg 1963; F. X. Kaufmann, *Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums*. Freiburg 1979; H. Ludwig, *Die Kirche im Prozeß der gesellschaftlichen Differenzierung. Perspektiven für eine neue sozialetische Diskussion*. München 1976; N. Luhmann, *Funktion der Religion* 1977.

<sup>11</sup> Vgl. Th. Luckmann, *Religion in der modernen Gesellschaft* (1972), in: J. Wössner (Hg.), *Religion im Umbruch*, Stuttgart 1972, 3-15.

Dennoch, die theoretisch naheliegende Annahme eines angesichts der Rationalitätskrise der ökonomisch-technischen Zivilisation erneut gesteigerten Kurswertes der Religion macht praktisch-theologisch und religionspädagogisch die Aufgabe dringlich, auf diejenigen Inhalte der christlichen Religion zu reflektieren, mit denen sie motivkräftige Symbole bereitstellt, die die sonst vielfach unartikulierten und verschütteten Wünsche und Sehnsüchte der Menschen, das Interesse an ihrer Selbstthematizierung, zur Sprache bringen lassen. Welche inhaltlich qualifizierten Bilder und Sprachformen bietet die Religion an, um einer aufs Ganze gehenden, es in seinem Grunde erfassenden Deutung des eigenen Lebens ihre Ausdrucksgestalt zu geben?

## **2. Zur Konzeptionsentwicklung in der Religionspädagogik**

Die Religionspädagogik zeigt im allgemeinen eine hohe Sensibilität für die Herausforderungen der religiösen Zeitlage. Da sie es sich noch weniger als andere praktisch-theologische Disziplinen erlauben kann, den Blick auf binnenkirchliche Kommunikationsvorgänge beschränkt zu halten, ist sie immer auch um eine praxisrelevante Einschätzung der in der Gesellschaft höchst vielgestaltig präsenten religiösen Motivlagen bemüht<sup>12</sup>. Gewiß, ihre dominante Orientierung war und ist immer die an der christlichen Religion, an ihrem durch die biblische und kirchliche Überlieferung bestimmten Symbolsystem. In ihre unterrichtspraktischen Überlegungen hat aber ebenso die Reflexion nun genau auf den gesellschaftlichen Funktionswert des vor allem durch die kirchliche Institution repräsentierten Symbolsystems der christlichen Religion beherrschenden Eingang gefunden. Wichtig geworden ist ihr die religionssoziologisch fundierte Einsicht, daß die moderne, institutionell segmentierte und funktionell differenzierte moderne Gesellschaft gerade von der Art ist, daß sie auf die sozialisierende Funktion der Religion nicht mehr angewiesen zu sein scheint<sup>13</sup>.

Auch Th. Luckmann hat bekanntlich besonders hervorgehoben, daß die Religion in ihrer tradierten sozialen Gestalt – also als kirchliche Religionsausübung – biographiefördernd geworden ist, daß sie ihre typische, durchschnittlich sinnintegrierende Funktion für das Handeln im Alltag verloren hat<sup>14</sup>. Auch Luckmann verkennt nicht, daß die christliche Religion als Kulturfaktor immer noch vorkommt, in den spezialisierten religiösen Institutionen mit ihrem tradierten Lebensdeutungsangebot, vor allem aber in plura-

---

<sup>12</sup> Vgl. D. Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: K.-W. Dahm/N. Luhmann/D. Stoodt, Religion – System und Sozialisation. Darmstadt und Neuwied 1972, 189–237.

<sup>13</sup> Vgl. V. Drehsen, Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts, in: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge 88. Religionsunterricht im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft heute, hrg. von der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, 4–45.

<sup>14</sup> Th. Luckmann, Religion in der modernen Gesellschaft, a.a.O.

len, meist subjektiv und privat bleibenden Ritualen, synkretistischen Mythologien und individuellen Sinnreflexionen. Aber in Gestalt dieser kulturellen Präsenz gewinnt sie gerade keine aufs gesellschaftliche Ganze gehende Relevanz. In dieser individualisierten und privatisierten Form bleibt sie zwar, im Unterschied zur institutionell-spezialisierten Form, biographienahe, aber dafür weit entfernt von jedem prägenden Einfluß auf die sozialstrukturell relevanten großen politischen und wirtschaftlichen Institutionen.

Mit der Konzeption des sogenannten problemorientierten Unterrichts hat die Religionspädagogik in den 70er und frühen 80er Jahren auf diese sozial-kulturelle Situation der christlichen Religion reagiert<sup>15</sup>. Sie rechnet mit Kindern und Jugendlichen, für die das Christentum mit seinen Texten und Symbolen, mit seinen Riten und Institutionen als ein von alten Überlieferungen getragenes Element in einer komplexen, hochdynamischen, von ökonomischen und technologischen Kräften gesteuerten gesellschaftlichen Wirklichkeit immer noch vorkommt. Sie rechnet mit Schülern, die zwar nicht mehr in die christliche Religion als eine sie prägende, ihr Selbst- und Weltverständnis bestimmende Lebensform hineingewachsen sind, denen jetzt der Unterricht in der christlichen Religion aber zum gezielten Anlaß werden kann, herauszufinden, wozu es sie als soziales Faktum immer noch gibt. Und von aktuellen Problemen und Konfliktlagen insbesondere der sozio-politischen Wirklichkeit her kann dieser Unterricht dann sogar die Gelegenheit bedeuten, einzelne Elemente der christlichen Religion, wie zum Beispiel die Seligpreisungen der Bergpredigt, in ihrer provokativen Lebensdienlichkeit zu erschließen.

Der Unterricht in der christlichen Religion erscheint in dieser konzeptionellen Anlage als Angebot zur Vermittlung einer Möglichkeit zur Deutung und Bewältigung des Lebens. Sich im Zusammenhang der biblisch begründeten Verheißungstradition zu verstehen kommt als eine Möglichkeit unter anderen Möglichkeiten menschlichen Sich-selbst-Verstehens in den Blick. Ob es die bessere Möglichkeit ist, das will im Einzelfall immer erst noch geprüft sein. Das will in der Arbeit an Konfliktlösungen immer erst noch erprobt sein. Das steht jedenfalls von vornherein gerade nicht schon fest. Und das heißt dann, die kanonischen Texte, die kirchliche Lehrüberlieferung, die die Identität der christlichen Religion verbürgenden Symbole (von der Schöpfung der Welt, von der Versöhnung des zerrissenen Menschen im Kreuz Jesu, von der Erlösung aller bedrängten Kreatur in Gottes Reich) müssen sich diesem prüfenden Verfahren aussetzen, in dem immer erst herauskommt, wozu sie angesichts individueller und gesellschaftlicher Problemlagen gut sind. Was das Christentum zum Glauben anzubieten hat, sein Deu-

---

<sup>15</sup> Vgl. K. E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität, in: *EvEr* 20/1968, 169–189, wiederabgedruckt in: dersb., *Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*. Heidelberg/Düsseldorf 1971, 236–300.

tungsangebot fürs eigene Leben, will – das ist die entscheidende Konsequenz des problemorientierten Unterrichts – in Verarbeitung individueller und sozialer Konfliktlagen immer erst entdeckt sein. Das Deutungsangebot der christlichen Religion will in der Arbeit an der eigenen Lebensdeutung in seiner Glaubwürdigkeit immer erst erkannt sein<sup>16</sup>.

Es sind deshalb vor allem die Identitätskrisen, in die mich meine Lebensgeschichte hineinführt, es ist die immer wieder neu und anders aufbrechende Notwendigkeit, ein Verhaltens- und Erwartungssicherheit gewährenden Selbstkonzepten auszubilden<sup>17</sup>, die nach der Tragfähigkeit christlich-religiöser Deutungsangebote fragen lassen. Die Fragen nach dem Sinn menschlichen Leidens, nach Selbstbestimmung im krisenreichen Prozeß des Erwachsenwerdens, nach Geborenwerden und Sterben, sind vor allem religiös – weil jeden Handlungssinn transzendierend – relevant, wie ja auch die immer noch relativ stark verbreitete Teilnahme an der kirchlichen Kasualpraxis zeigt<sup>18</sup>. Das konfliktverarbeitende Potential der christlichen Religion freizulegen, danach drängen aber auch die Fragen nach der Weltgerechtigkeit, nach der Rettung des Friedens im Zeitalter globaler Lebensgefahr<sup>19</sup>.

Dieses problemorientierte Unterrichtskonzept hat in den vergangenen Jahren dennoch an Überzeugungskraft verloren. Das hängt mit der Verschiebung zusammen, auf die ich anfangs hingewiesen habe, mit der theoretischen Steigerung des Kurswertes der Religion einerseits, mit ihrer praktisch-nivellierenden Eingliederung in den gesellschaftlichen Wertepluralismus andererseits. Das problemorientierte Unterrichtskonzept rechnet mit einer in die Defensive geratenen, den Streit um ihre Geltung aber zugleich auch herausfordernden Religion<sup>20</sup>. Das Symbolsystem der christlichen Religion ist es, das für dieses Unterrichtskonzept auf dem Prüfstand steht. Was kann es zum Gewinn personaler Identität und zur Lösung sozialer Konflikte in einer gesellschaftlichen Situation beitragen, in der dieses Symbolsystem seine die Vorstellung und Verhaltensweisen der Menschen prägende Kraft verloren hat, diese vielmehr im Bannkreis ökonomischer und technologischer Rationalität stehen?

Vom problemorientierten Unterrichtskonzept hat die Religionspädagogik zuletzt die Wende hin zu einer symboldidaktischen Erschließung der christlichen Religion, also hin zur offensiven unterrichtlichen Erschließung des

---

<sup>16</sup> Dieser Unterricht entspricht damit aufs genaueste der gesellschaftlichen Situation des religiösen Pluralismus wie man sie beschrieben findet bei P. L. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt 1980.

<sup>17</sup> Zum sozialpsychologischen und philosophischen Identitätsproblem vgl. D. Henrich, „Identität“ – Begriffe, Probleme, Grenzen, in: O. Marquard/K. Stierle, *Identität (Poetik und Hermeneutik VIII)*, München 1979, 133–186.

<sup>18</sup> Vgl. W. Gräß, *Rechtfertigung von Lebensgeschichten. Erwägungen zu einer theologischen Theorie der kirchlichen Amtshandlungen*, in: PTh 76/1987, 21–38.

<sup>19</sup> Vgl. M. Josuttis, *Der Kampf des Glaubens im Zeitalter der Lebensgefahr*, a.a.O.

<sup>20</sup> Daß eine andere Schülergeneration diesen Streit heute sehr viel weniger sucht, darauf reflektiert W. Bergau, *Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen*, in: EvEr 39/1987, 636–654.

der christlichen Religion eigenen Sinngehaltes vollzogen<sup>21</sup>. Sie nimmt damit ebenso wie die Praktische Theologie überhaupt an dem Bemühen teil, angesichts eines offenkundigen Plausibilitätsverlustes des Paradigmas neuzeitlicher Rationalität für eine Erneuerung religiöser Kultur zu arbeiten<sup>22</sup>. Da das auf Weltbeherrschung und Naturausbeutung angelegte Paradigma neuzeitlicher Rationalität seine Plausibilität einzubüßen beginnt, scheint der Versuch nicht aussichtslos, die Religion wieder als eine andere, unsere letzte Abhängigkeit thematisierende, Form des Weltverhältnisses und der Lebensdeutung ins Bewußtsein zu heben. Die der Religion innewohnende Ehrfurcht vor dem Leben ist es jetzt wieder, die für ein neues Bewußtsein stehen könnte<sup>23</sup>. Sie könnte wieder für ein neues Bewußtsein stehen, wie es die Mystiker und Pantheisten der christlichen Tradition, aber nicht weniger die Weisheitslehrer fernöstlicher Religionen gelehrt haben. Ein neues Bewußtsein, das sowohl den Weg nach innen wie in die Tiefe der Wirklichkeit bedeutet. Ein meditatives Sich-Versenken in die allumfassende Ganzheit göttlichen Lebens, die Natur und Geschichte umgreift und aus der wir immer schon leben, auch wenn es uns unser Machbarkeitsdrang und unser Herrschaftswahn haben vergessen lassen.

Ich denke, diese Aspekte einer mystischen Resonanzverstärkung des religiösen Interesses<sup>24</sup>, die in unserer gegenwärtigen kulturellen Situation ja vielfach zu beobachten sind<sup>25</sup>, muß man auch im Blick auf die konzeptionelle Auslegung des Religionsunterrichts besonders im Auge behalten. Auch wenn man den neureligiösen Bewegungen gegenüber mit guten Gründen skeptisch ist, kommt man schließlich nicht umhin – wie hier bereits eingangs zu betonen war – der Einsicht Rechnung zu tragen, daß die etablierte christliche Religion mit ihrer kirchlichen Sozialgestalt in den Industriegesellschaften des 20. Jahrhunderts einen enormen Resonanzverlust erlitten hat<sup>26</sup>. Aus dem allgemeinen Bewußtsein weithin verloren haben sich die Sinngehalte der christlichen Religion aber nicht, weil ihr Versprechen eines sinnerfüllten Lebens für alle eingelöst worden wäre. Weithin aus dem Blick verloren hat sich die durch sie in ihrer Unbedingtheit zum Vollzug kom-

---

<sup>21</sup> Diese Intention dürfte allen Ansätzen zu einer Symboldidaktik gemeinsam sein, auch wenn sie ansonsten die Wirkungsweise von Symbolen jeweils anders akzentuieren. Vgl. zur Übersicht über die verschiedenen Konzepte P. Biehl, Symbole, in: W. Böcker, H.-G. Heimbrock, E. Kerkhoff (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 2, Düsseldorf 1987, 481–494.

<sup>22</sup> Das wird besonders deutlich bei H. Halbfas, Das dritte Auge, a.a.O.

<sup>23</sup> Vgl. M. Josuttis, Der Kampf des Glaubens im Zeitalter der Lebensgefahr, a.a.O.

<sup>24</sup> Zur Mystik als der „heimliche(n) Religion der Gebildeten“ im Zusammenhang der modernen Lebensverhältnisse vgl. bereits E. Troeltsch, Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen, Gesammelte Schriften Bd. 1. 3. Neudruck der Ausgabe Tübingen 1922, Aalen 1977, 931.

<sup>25</sup> Vgl. A. Eister, Cultur crisis and New Religious Movements: a paradigmatic statement of a theory of cults, in: Zaretsky, I./Leone, M., Religious Movements in Contemporary America, Princeton 1974, 612–528.

<sup>26</sup> Vgl. V. Drehsen, Art. „Säkularisierung, Säkularisation“, in: WbC 1988, 1108 d.

mende Selbstthematization der Menschen durch eine tiefer in der Subjektivität ansetzende manipulative Zerstörung des Verlangens nach einer letzten Sich-Durchsichtigkeit. Sie wurde erstickt, nicht weil die auch noch das Leid und den Tod verarbeitende Sinnerhellung, die sie bedeutet, überflüssig geworden wäre, sondern weil die Faktizität und Positivität von Produktion und Konsum als der alleinige Lebensinhalt zu erscheinen vermochten. So wird das Leben gelebt, ohne daß es noch in seine letzte Deutung drängt. Die Krise des Paradigmas ökonomisch-technischer Rationalität und der es lebensweltlich einsenkenden Konsumideologie läßt heute jedoch aufs neue danach fragen, was die christliche Religion immer noch oder wieder beiträgt zu einer umgreifenden, transrationalen Deutung des Lebens und zur widerständigen Verortung des Menschen in dieser Welt.

### **3. Religionsunterricht als Arbeit an Lebensdeutungen**

Als Konsequenz aus den Überlegungen zur religiösen Lage und zur Konzeptionsentwicklung in der Religionspädagogik ergibt sich für die didaktische Anlage des Religionsunterrichts in Kirche und Schule, ja im Grunde für alle Interaktionen, in denen Religion vermittelt wird: die christliche Religion muß dabei einerseits in dem ihr eigenen Sinngehalt Profil gewinnen. Sie muß sich andererseits dem individuellen, biographisch vermittelten und damit immer auch problembezogenen Zugang dazu öffnen.

Das heißt zunächst und vor allem, der Unterricht muß als interaktionaler Vermittlungsvorgang so angelegt sein, daß von allen, die an ihm beteiligt sind, die christliche Religion in dem erkannt werden kann, was sie auf die ihr eigene Weise beiträgt zur Lebenspraxis der Menschen. Die christliche Religion muß auf die Identitätszuschreibung hin, die sie uns zuteil werden läßt, erkannt werden können.

Diese Identitätszuschreibung dürfte zusammenfassend am ehesten im christologischen Gehalt der „Rechtfertigung“ zu erfassen sein. „Rechtfertigung“ verweist auf die bedingungslose Feindesliebe Gottes, wie sie Jesus lebte und um deren Durchsetzung willen er gestorben ist. Sie zeigt uns darin den unverdienten, leistungslosen Selbstwert des Menschen. Sie läßt uns die Freiheit, die Bestimmung zur Selbstbestimmung erkennen, unabhängig von Erfolg und äußerer Anerkennung in Liebe und Solidarität lebenspraktisch da zu sein.

Diese Lebensdeutung, für die die christliche Religion steht<sup>27</sup>, ist unterrichtlich nun jedoch so zu vermitteln – und das ist der zweite, grundlegende Aspekt einer Religionsdidaktik –, daß sie gerade nicht – wie es angesichts ihrer summarischen Präsentation erscheinen könnte – als fertige, fixe, positiv gesetzte, dogmatische Wahrheit begegnet. (Wie sollte sie das auch angesichts der Lebenswirklichkeit, die wir faktisch erfahren?) Zu dieser Lebens-

---

<sup>27</sup> Vgl. W. Gräß/D. Korsch, *Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre*. Neukirchen 1985.

deutung, wenn sie die mir eigene soll werden können, gehört vielmehr konstitutiv der Weg, auch der Umweg, auf dem sie sich mir in der Auseinandersetzung mit anderen möglichen Deutungen erschließt. Unterricht ist ja ein interaktiver Vorgang und sein Inhalt ist schon von daher immer nur das, was den an ihm beteiligten Subjekten auch zugänglich, das heißt auf der kognitiven, emotionalen und praktischen Ebene verständlich wird. Unterricht ist dieser Vorgang des Sich-Erschließens einer Deutung in Gestalt der kommunikativ vermittelten Abarbeitung an möglichen anderen Deutungen, zum Beispiel des Leistungs- und Erfolgsdenkens, der Konsumideologie, des Sicherheitswahns, wie sie uns heute – vielfach versteckt – vor allem aus den Symbolen der Werbung entgegenkommen.

Zu leisten ist dieser Vorgang des Sich-Erschließens einer Deutung des eigenen Lebens von jedem auf die ihm eigene Weise, was den kommunikativen Austausch mit den Deutungsanstrengungen anderer ebenso einschließt, wie deren lebensgeschichtliche Veränderbarkeit. Deutungen und die Art, in der ich sie vollziehe, wandeln sich im Prozeß der Lebensgeschichte<sup>28</sup> ebenso wie angesichts unterschiedlicher Herausforderungen durch die sozial-kulturelle Lage.

Außerdem will das Deutungsangebot der christlichen Religion schon von seinem Inhalt her immer nur so zur Geltung kommen, daß es im Vorgang seiner Aneignung zwanglos einleuchtet. Ich kann, um es an der Rechtfertigungstheologischen Unterscheidung von Gesetz und Evangelium zu verdeutlichen, auch sagen: so sehr die Deutungsanstrengung, vor die uns unser Leben stellt, unter der Kategorie des Gesetzes steht, sie gleichsam als hermeneutischer Imperativ erfahren wird, so sehr will ihre Erfüllung unter der Kategorie des Evangeliums als zwanglos einleuchtend verstanden sein. Das Evangelium, der Freispruch für die Gottlosen, ist es deshalb auch, was uns vor der Absolutsetzung unserer jeweils eigenen religiösen Deutungsanstrengung bewahren kann.

Unterricht als Arbeit an Lebensdeutungen zielt somit insgesamt auf den entwicklungs-offenen Erwerb von Deutungskompetenz, auf die wandel- und steigerbare Fähigkeit, Deutungen selber erbringen zu können. Damit dies geschehen kann, hat der Unterricht die Formen bereitzustellen, in denen und die Materialien, mit denen Schüler/innen selbsttätig arbeiten können.

Zur Bereitstellung 1. der Formen, in denen sich religiöse Deutungskompetenz ausbilden kann, gehört, daß Religionsunterricht anfangsweise immer auch selber die Gestalt des direkten Vollzug religiöser Praxis (Gottesdienst, Gebet, Meditation, Aktion) wird sein müssen, freilich ohne daß dabei die Anerkennung eines bestimmten Rituals zur Voraussetzung gemacht wird.

---

<sup>28</sup> In diesem Zusammenhang haben sich die in Ansätzen entwickelten Theorien zur Struktur religiöser Entwicklung für die didaktische Reflexion zu bewähren. Vgl. den informativen Überblick bei F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München 1987; außerdem dersb., *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, in: *EvEr* 40/1988, 532–551.

Zur Bereitstellung 2. der Materialien (Texte, Bilder, Erzählungen) an denen arbeitend sich religiöse Deutungskompetenz ausbilden soll, gehört, daß Unterricht immer auch zu einem bestimmbareren Interpretationswissen (Theorien, Handlungsentwürfen) wird befähigen müssen. Texte, Bilder, Erzählungen sind ja nie schon ihre eigene Interpretation. Der Versuch einer Interpretation zeigt erst, wie vieldeutig diese Materialien sind. Was ihren religiösen Gehalt ausmacht und wie er zu bestimmen ist, wird immer strittig sein. Religionsunterricht lebt von diesem Streit, aus dem die biblischen Texte selbstverständlich nicht ausgenommen sein dürfen.

Zur Ausbildung religiöser Deutungskompetenz gehört schließlich 3. neben den Formen in denen und dem Material, an dem sie sich ausbildet, eben ihre eigene Entwicklungsfähigkeit<sup>29</sup>. Sie ist selber nicht auf ein bestimmtes Muster festzuschreiben, sondern als mit dem Lebensalter, mit dem Abstraktions- und Reflexionsgrad variabel anzusetzen. Wir haben sie nie, sondern sind bestenfalls – sozusagen in der andauernden Spannung von Zweifel und Gewißheit – die uns unablässig in ihr erprobenden.

Ich will abschließend kurz von einem Unterrichtsversuch berichten, den wir neulich in unserer religionspädagogischen Sozietät in Göttingen diskutiert haben. An ihm wird vielleicht noch einmal deutlicher, wie sich Religionsunterricht als Arbeit an Lebensdeutungen so realisiert, daß zugleich diese von mir zuletzt genannten drei Durchführungskomponenten zum Tragen kommen. Es war ein Unterrichtsversuch im Grundkurs Religion des 12. Jahrgangs zum Thema „Das Paradies im Angebot“.

Wie das Thema schon andeutet, ging dieser Unterricht davon aus, daß es in der säkularisierten Konsumgesellschaft eine Mehrzahl von Sinn- und Glaubensangeboten gibt. Der einzelne muß aus diesem Angebot auswählen, bewußt oder unbewußt, pur oder synkretistisch. Von dieser Einschätzung der religiösen Lage ausgehend, sollte es das Ziel des Religionskurses sein, die Schüler/innen eben in Auseinandersetzung mit dieser Angebotssituation die in den Symbolen „Paradies“, „Gott“, „Rechtfertigung“ konzentrierten christlichen Glaubensinhalte anfangsweise erschließen zu lassen.

Was das Material anbelangt, an dem die Schüler ihre Deutungsaktivität sollten erproben können, so sollten dabei vor allem solche Werbeanzeigen, die mit Anklängen an Elemente der biblisch-christlichen Tradition arbeiten (Du sollst keinen anderen Sender haben neben mir, Der Himmel auf Erden von Schwäbisch-Hall, Gold ist Liebe), mit der Arbeit an den biblischen Ursprungstexten kontrastiert werden.

Was die Form ihrer Deutungsarbeit anbelangt, so sollte diese in ein die eigene Gestaltung ermöglichendes Projekt einmünden. Es sollten Collagen

---

<sup>29</sup> Diesen Aspekt der Entwicklungsfähigkeit als Ziel religiöser Erziehung und Bildung eben unter dem Stichwort einer Erziehung zur „religiösen Autonomie“ findet man gut herausgearbeitet und auf dem Wege der strukturgenetischen Entwicklungstheorie didaktisch operationalisiert bei F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh 1988.

erstellt werden, die die Deutungsarbeit der Schüler/innen im Rahmen einer Schulfeier öffentlich kommunikabel machen können, also etwa das leisten, was die symbolische Expression des religiösen Verhältnisses im Rahmen eines Gottesdienstes erbringen möchte.

Was drittens das unterrichtliche Verfahren anbelangt, so sollte dieses vor allem vermöge des von den Schüler/innen durchzuführenden Projekts gerade von der Art sein, daß es die Schüler/innen in der Arbeit an vorliegenden Materialien ganz und gar mit ihrer eigenen Deutungsaktivität zum Zuge kommen läßt. Der kreativen Umsetzung ihrer eigenen Deutungsaktivität, die in Gestalt der Collagenproduktion im Rahmen einer Blocktagung erfolgte, waren deshalb zum einen längere Prozesse sowohl der Wahrnehmung von biblischen Texten wie der Wahrnehmung von Werbesymbolen und ihrer Wirkung vorgeschaltet, zum anderen ging es aber auch um die reflexive Erarbeitung eines die Deutung dieser Texte und Symbole unterstützenden Interpretationswissens, also vor allem um die Diskussion des Religionsverständnisses, das bei einer religiösen Interpretation der Werbung in Anspruch genommen wird.

Auf dem Weg von der Wahrnehmung über die Reflexion hin zur produktiven Arbeit an einem selbst erbrachten Deutungszusammenhang zeigte sich dabei jedenfalls die Anlage eines Unterrichts in der christlichen Religion, der diese im konflikthaften Prozeß unserer Selbstdeutung zugänglich zu machen versucht.