

Glauben oder Beobachten?

Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin

Einleitung: Die Theologie als Studienfach

Das Studium der Theologie ist bekanntlich in mindestens fünf theologische Disziplinen unterteilt. Dass deren verbindungslose Trennung eine schlechte Theologie erzeugt, wenn überhaupt eine, ist eine Binsenweisheit, an die die Lehrenden an der Universität zu Recht häufig von den Studierenden erinnert werden. Somit ist aber auch die Religionspädagogik nicht alleinverantwortlich für »guten Religionsunterricht« – daran zu erinnern, wird eine Funktion dieses Beitrages sein.¹ Das Theologie-Studium für angehende Lehrerinnen und Lehrer ist ebenso wie das Pfarramtsstudium ein »Volltheologie«-Studium, das die Theologie freilich für ihre wohl konkret anderen, aber ebenso praktischen Zwecke, wie sie das Pfarramtsstudium verfolgt, heranzieht.² Angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer studieren darum Theologie und nicht »Religion« oder »Religionspädagogik«, wie es oft fälschlich heißt. Versteht man unter »Theologie« die Tätigkeit der Sichtung und Reflexion christlicher Wirklichkeitsperspektive (um einmal das hier häufig missverständliche Wort »Glaube« zu vermeiden), so wird schnell ersichtlich, dass sie sich in der Arbeitsteilung der Forschung in verschiedene Felder differenziert – um nur einige von ihnen zu nennen: Erforschung der biblischen Texte, Sichtung von Konkretisierungsereignissen und -zusammenhängen der Wirklichkeitsperspektive in der Geschichte von Kirche und Gesellschaft, Suche nach Weichenstellungen, Regeln, Kriterien der Reflexion, durchaus auch Sammlung, Bewahrung und kritische Durchleuchtung von vor-

1 Die folgenden Überlegungen verarbeiten u.a. Einsichten aus den beiden Sammelbänden: *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte* (FS W. Sturm), Stuttgart u.a. 1998; *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart u.a. 2005. Diese Titel werden im Folgenden unter Nennung von Herausgeber(n) und Erscheinungsjahr in Kurzform angegeben.

2 Ausführlicher habe ich mich dazu geäußert in: *Zwischen »Voll«theologie und theologischem Durchlauferhitzer? Zum Potential des Lehramtsstudienganges Theologie*, in: *Heinrich Bedford-Strohm* (Hg.), *Religion unerrichten, Neukirchen-Vluyn* 2003, 130–142. Vgl. dazu jetzt auch: *Martin Hailer*, *Die Funktion der systematischen Theologie im Lehramtsstudium*, in: FS Friedrich Schweitzer 2006 (in Druckvorbereitung).

findlichen Konzepten, Lehrbildungen und Dogmen, schließlich das Feld des Nachdenkens über die spezifische Gestalt der Wirklichkeitsperspektive in unterschiedlichen Phasen ihres »Unterwegsseins« in der Verkündigung, in Mission und Evangelisation, in der religiösen Erziehung. In all diesen Feldern wird nicht einfach ein kirchlich überlieferter religiöser Wissensbestand gesammelt, gehütet und weitergegeben, sondern Leben von Menschen in christlicher Wirklichkeitsperspektive aufgesucht, an der Universität mit wissenschaftlicher Neugierde erhoben, analysiert, geprüft und durchaus kritisch reflektiert in dem Interesse, der lebensfördernden Kraft der christlichen Religion auf die Spur zu kommen.³ Das geschieht schon an der Universität, um die christliche Wirklichkeitsperspektive sich selbst – sei man »Partizipant« oder »Beobachter« – zunächst einmal schlicht verstehbar zu machen. Insofern ist Theologie durchaus auf weite Strecken ein dem Verstehen dienender Reflexionsprozess, der in vielfältigen Lebenszusammenhängen »betrieben« wird.⁴

2 Religionsunterricht als Gesprächs-Ereignis

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Theologie nach diesem Verständnis als ein Ganzes weniger einen *thesaurus* reflektierter, »kirchlich geprüfter« Glaubensinhalte hütet, die es »im Einvernehmen mit den Religionsgemeinschaften« für wahr zu halten gelte und aus dem auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer Unterrichtsgegenstände schöpfen sollen. Weit eher ist sie eine Denk- und Seh- und Kombinationsgewohnheit, ja, eine Technik, die helfen soll, auch den Religionsunterricht inhaltlich zu planen, zu halten und zu reflektieren. Als Technik zielt sie darauf ab, die Schülerinnen und Schüler in einen Prozess religiöser Wirklichkeitsdeutung hineinzuziehen – in einem weissen Wechselspiel aus Anknüpfung und Anregung, letztlich jedoch dadurch, dass sich Lehrer/in und Schüler/innen gemeinsam miteinander auf den Weg machen. Die christliche Wirklichkeitsperspektive ist dabei zunächst ein Raum, in dem Anregungen, Angebote und nicht zuletzt Herausforderungen aufgenommen werden können. Man wird, darum wird es im Folgenden maßgeblich gehen, ihn betreten und verlassen können, wenn sich Schüler und Lehrer in einen suchenden Gesprächsprozess begeben, an dem letztlich

3 Ausführlicher zum Verständnis der Wissenschaftlichkeit der Theologie an der Universität habe ich mich geäußert in dem Beitrag : Salz der Wissenschaft oder Perle der Weisheit? Zur Rolle der Theologie an der Universität, in: *U.L.-W.* (Hg.), *Polnische Impressionen. Ökumenisch-theologische Fragen im Europa nach der Wende*, Frankfurt a.M. 2000, 192–211.

4 Lehrende an kleinen theologischen Universitäts-Einheiten, die nur in einer Auswahl theologischer Disziplinen arbeiten müssen, verdienen höchsten Respekt, weil sie selbst in ihrer Lehre vereinen müssen, was die akademische Arbeitsteilung trennt. Ebenso geht es auch den Religionslehrerinnen und Religionslehrern in der Schule.

beide als Lernende beteiligt sind.⁵ Religionslehrer fungieren hier als Lehrer im besten Sinne, nämlich als Moderatoren mit Hebammendiens-ten, wenn sie mit-unterwegs sind im Geburtsprozess der Artikulation religiöser Fragen und Antworten, die, wie wir spätestens nach dem Theologie-Studium wissen sollten, viele dieser Fragen nicht wirklich erledigen. Wer z.B. hätte die Frage »Wer ist Jesus Christus für uns heute?« jemals ein für alle Mal beantwortet? Auch »Antworten« der Tradition, die zu Lehrbildungen geworden sind – etwa die Zweinaturenlehre – fun-gieren allenfalls als Leitplanken oder Sonden, die helfen, eine Grund-perspektive der Wirklichkeitserschließung zu entdecken und unter Ein-bezug eigener Erfahrung zu konstruieren, in der doch eigentlich auch die Fragen weiter mittransportiert werden.⁶ »Urteilsfähigkeit« heißt im reli-giösen Bereich immer auch, sich einem Leben mit Fragen stellen zu lernen und diese in einer Grundperspektive der Wirklichkeitserschlie-ßung so »transportfähig« zu halten, dass sie die Komplexität und die Würde des Lebens für die eigene Biografie wirksam zu Tage treten las-sen.

Im Gesprächsereignis des Religionsunterrichtes soll dies paradigmatisch erfahren werden – freilich jeweils in Entsprechung zum Entwick-lungs-stand der Schüler und unbedingt auch verbunden mit einer »Wahrneh-mungsschule« religiöser Suchbewegungen des Zeitgeistes. Die Eigenart des Gesprächsereignisses im Religionsunterricht unterscheidet diesen durchaus von Fächern wie Geographie und Physik, obwohl hier wie da »Kenntnisse« über bereits vorliegende Reflexions- und Forschungs-ergebnisse theologischer sowie allgemein religionskundlicher Art sinn-voll eingebracht werden können und müssen.⁷ Christliche Lehrbildun-gen, wie sie in der Systematischen Theologie analysiert und reflektiert werden, führen durchaus nicht in derselben Weise zum Verstehen des Gegenstandes wie Kenntnisse in Physik und Erdkunde. Sie ringen mit

5 Ich kann in dem Vorschlag von Ingrid und Wolfgang Schoberth, den Religions-unterricht in dieser Weise als ein Gespräch im Raum christlicher Wirklichkeitsper-spektive zu verstehen, noch nicht eine generelle Ablehnung der »Beobachterper-spektive« erkennen, wie offenbar Christine Axt-Piscalar diese Position wahrnimmt. Vgl. *Ingrid und Wolfgang Schoberth*, Theologische Kompetenz für den Religions-unterricht – Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern, in: *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.) 1998 (s. Anm. 1), 280–289; hier 281, und *Christine Axt-Piscalar*, Religion existenzerschließend und vernunftplausibel verant-worten. Überlegungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religions-pädagogik, in: *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.) 2005 (s. Anm. 1), 93–104, hier 102 inkl. Anm. 27.

6 Vgl. dazu Jürgen Werbicks Beschreibung von Dogmen als eines »Formelkompro-misses«, der aus der Bewältigung einer »Glaubensnot« erwachsen ist: Analogie, Metapher, Symbol: Sprachtheologische Überlegungen zur Gestalt der Wahrheit Gottes, in: *Ulrike Link-Wieczorek* (Hg.), Häuser ohne Fenster? Zum Verständnis christlicher Exklusivitätsaussagen. Beiträge aus der deutsch-polnischen Ökumene, Frankfurt a.M. 2005, 13–31, hier 21–24.

7 Diesen Vergleich bietet Christine Axt-Piscalar im o.g. Beitrag (S. 103) auf.

der hier inhärenten Spannung aus Offenbarung und Unverfügbarkeit, die das christliche Reden von Gott charakterisiert, und haben daher eher den Charakter, die Menschen auf einen in der Geschichte des Nachdenkens über diese Gottesbeziehung bewährten Weg zu schicken. In dieser Funktion sollten sie als hilfreich empfunden werden können, ein Gesprächs-Geschehen religiöser Wirklichkeitsdeutung zu moderieren, vornehmlich, wenn es gelingt, die Gesprächskonstellation, aus der sie selbst erwachsen sind und die sie implizit mit sich tragen, für die Gegenwartsdeutung lebendig werden zu lassen.⁸ Dies wird jedoch in der Regel eher Teil der Unterrichtsvorbereitung der Religionslehrerin sein, die sie heranziehen kann, wenn sie ihren eigenen Antwort-Stand reflektiert.

Noch immer scheint mir zur Beschreibung der Rolle des Religionslehrers die Analogie zu einem engagierten Reiseführer sinnvoll, der Fremden die ihm vertraute Kultur zeigt und dabei sich selbst als Mensch »zwischen den Kulturen« erweist, ohne damit notwendig als identitätslos zu gelten.⁹ Im interreligiösen Dialog spielen solche »Grenzgänger«, die, so schwer erklärbar es ist, offensichtlich durch menschliche Biografien hervorgebracht werden können, häufig eine tragende Rolle. Religionslehrer sind solche Grenzgänger, oder: Schlossführer durch das Haus des Christentums, in dem sie selbst auch Wohnrecht haben, dessen Bewohner und dessen Geschichte sie so gut kennen, dass sie es auch dann, wenn sie herausgetreten sind in die fremde Reisegruppe, es wie unsichtbar mit sich tragen. Die Reiseführerinnen-Analogie bietet sich vor allem deshalb an zum Verständnis der Rolle der Lehrerin, weil der Religionsunterricht mit der Theologie gemein hat, dass nicht Gott selbst sein/ihr Gegenstand ist, sondern *das Reden von Gott*, das sich im Sprachstrom der Gläubigen in der Reflexion ihres Lebens in der Gottesbeziehung ergeben hat.¹⁰

Damit sollte klar sein, dass die Systematische Theologie nicht – wie *vielleicht* in der Vergangenheit – primär als Sachwalterin eines zu vermittelnden dogmatischen Lehrguts zu gelten hat. Sie hat vielmehr eine Art von Integrationsarbeit zu leisten, indem sie Auswahl- und Entscheidungskriterien bereitzustellen sucht. Sie erarbeitet sich diese immer wieder neu auch in Auseinandersetzung mit bereits entwickelten *Artikulationen* von Glaubensinhalten bzw. ihrer Prüfung auf Kommunikations-

8 Das mag durchaus gemeint sein mit der Formulierung Axt-Piscalaris: »Gerade Systematische Theologie hebt auf den Sinngehalt der so genannten Lehrsätze ab, und das heißt auf ihre Bedeutung für das eigene Selbst- und Weltverstehen.« Häufig tun sie das freilich nicht in direkter Weise. Das gern herangezogene Beispiel der Zweinaturen-Lehre z.B. zeigt, dass sie so, wie sie in einer suchenden Gesprächssituation regulativ wirken, sich auch in ihrem »Sinngehalt« am ehesten erschließen, wenn man sie als Gesprächsergebnisse wahrnimmt. Darum sind sie auch in den seltensten Fällen direkt Gegenstand des Religionsunterrichts, aber – hoffentlich – hilfreich regulierend wirksam, wenn die Lehrerin den Unterricht moderiert. Vgl. dazu auch die Ausführungen von Martin Hailer, s. Anm. 2.

9 Ausführlicher zur Reiseführer-Analogie vgl. meinen oben zitierten Beitrag in *Heinrich Bedford-Strohm* (Hg.) 2003, s. Anm. 2, 132–134.

10 Als für diese These immer noch lehrreich vgl. *Wolfhart Pannenberg / Gerhard Sauter / Sigurd Martin Daecke / Hans Norbert Janowski*, *Grundlagen der Theologie* – ein Diskurs, Stuttgart u.a. 1974.

fähigkeit. Natürlich tut sie das in der konkreten Situation immer auch mit einem religionspädagogischen Blick, denn ihr Ziel ist ja nicht die Ordnung und Archivierung von Glaubensgut, sondern die Erschließung seiner lebensorientierenden Dimension, was in der konkreten Gesprächssituation gar nicht ohne Religionspädagogik möglich ist. Die Orientierung am Schülerhorizont ist unverzichtbar.

3 Polarisierung in der religionspädagogischen Diskussion

Das hier entwickelte Grundkonzept des Religionsunterrichts als suchendes Gesprächs-Geschehen im angebotenen Raum christlicher Wirklichkeitsperspektive versucht, gängige Polarisierungen in der akademischen Diskussion zu vermeiden. Sie gruppieren sich um die Grundunterscheidung von Partizipation am christlichen Glauben, in der die Schüler/innen als »potentielle Christen« (Gerhard Sauter) gesehen werden, und einer angeblich neutralen, mindestens jedoch »verstehende Distanz« (Axt-Piscalar) ermöglichenden Haltung der Beobachtung. Sie lässt sich bekanntlich in weitere Alternativen auffächern: »Aneignung/Einübung« oder »Vermittlung«, »Orientierung an der ›gelebten (post-christlichen, U.L.-W.) Religion der Schüler/innen« oder »direkt und indirekt ...(an) einer kirchlichen formulierten Religion«, »Weitergabe« von traditionellem Glaubenswissen oder »Schüler/innen zum Gegenstand des Unterrichts werden (...) lassen«, die als »aktive Konstrukteure ihrer Biografie« zu gelten hätten.¹¹ Der Streit um diese Alternativen ist verbunden mit dem Auszug der Katechetik aus der rein innerkirchlichen Arbeit.¹² Spätestens seitdem stellt sich die Frage, wie sehr man von den Schülern und Schülerinnen erwarten darf, selbst als »Partizipanten« christlicher Wirklichkeitsperspektive zu gelten. So blickt insbesondere der Religionsunterricht an staatlichen Schulen auf ein Jahrhundert des Suchens nach einem Konzept zurück, in dem sein spezifischer Lehr- und Lern-Kontext angemessen berücksichtigt wird. Es ist keine Frage: Mit seiner Integration als

11 So der katholische Religionspädagoge Richard Schlüter unter Bezugnahme auf seinen evangelischen Kollegen Folkert Rickerts sowie auf Forschungen zur religiösen Entwicklung in dem Artikel »Religionsunterricht in Deutschland«, 5.2 Sekundarstufe I, Neue Akzentsetzungen, in: *Norbert Mette / Folkert Rickerts* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Darmstadt 2001, 1794–1800, hier 1797. Vgl. auch in demselben Artikel den von Folkert Rickerts verfassten Abschnitt über die Situation in den Bundesländern mit der Bemerkung: »Beide konfessionellen Fachdidaktiken sind sich darin einig, dass ein RU in der Bildungsarbeit der Schule nicht mehr integrierbar ist, der sich aus *dogmatischen oder biblischen Prämissen ableitet*. RU muss die Lebenspraxis der Schüler/innen berühren und sie klären helfen.«, ebda, 1788 (Hervorhebung U.L.-W.).

12 Vgl. dazu *Wolfgang Nastainczyk*, *Religionspädagogik und Katechetik – ein Zwischenbericht zu ihrem Nach- und Nebeneinander*, in: *Werner Ritter / Martin Rothgang* (Hg.) 1998, a.a.O., s. Anm. 1, 94–106.

»ordentliches Lehrfach« wird ihm und seinem Unterrichtsgegenstand zugebilligt, beitragen zu können zum allgemeinen schulischen Bildungsauftrag, zur Arbeit an der »Menschwerdung des Menschen«. Damit ist eine Aussage über Wert und Funktion von Religion – zunächst der christlichen, aber inzwischen auch der jüdischen und, in der Diskussion, der islamischen – in der Gesellschaft getroffen, an der auch in der Situation der Säkularisierung festgehalten wird. Für den christlichen Religionsunterricht heißt das spezifisch, dass man der Beschäftigung mit der christlichen Wirklichkeitsperspektive – dem christlichen Glauben – diese gesellschaftliche Relevanz zubilligt. Sie soll im Unterricht erkennbar deutlich werden, und dafür müssen Grundlagen der christlichen Glaubensperspektive in denkerischer Auseinandersetzung verständlich und möglichst in unpräntiöse eigene Artikulation der Schüler/innen geführt werden. Ebenso gilt, dass hier nichts am Schülerhorizont vorbeigehen kann. Es ist auch klar, dass Schule überfordert wäre, wolle man sie als post-kirchlichen Ort der christlich-religiösen Sozialisation begreifen. Aber auch weitgehend Einigkeit herrscht darüber, dass nicht Glaubenskonstitution Ziel des Religionsunterrichtes sein kann – Protestanten verweisen hier sowieso gern auf die Lehre vom Glauben als Geschenk des Heiligen Geistes –, und wenn man sogar einig wäre darüber, dass nicht kirchlich vermitteltes Glaubens«wissen«, sondern das Reden von Gläubigen Gegenstand des Religionsunterrichts ist, selbst dann blieben noch Fragen: Müssen Lehrerinnen und Lehrer ihre Schüler/innen einladen, in den Sprachstrom der christlichen Glaubensperspektive hineinzuschlüpfen, oder können sie sie diesen auch von seinem Rand her beobachtend wahrnehmen lassen? Soll bei der Lebenswelt der Schüler/innen als Ausgangspunkt angesetzt werden, um den Inhalt christlicher Glaubensperspektive von hier aus diskursiv zu erschließen, oder ist es eher umgekehrt, dass nämlich Anregungen aus christlicher Tradition den Schülern helfen, ihre ganz eigene Religion zu konstruieren?

Man findet die in diesen Anfragen aufgestellten Alternativen im Wechsel der Konzeptionen des Religionsunterrichts wieder. Im evangelischen Bereich mögen die steilsten Differenzen zwischen der Evangelischen Unterweisung in den 50er Jahren und dem Problemorientierten Religionsunterricht Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts liegen: zwischen den Alternativen, die Aufgabe des Religionsunterrichts innerhalb der kirchlichen Verkündigung zu verankern und in ein Leben mit Bibel, Gesangbuch und Gebet in der Schule «einzüben» – oder dem Gegenpol davon, in dem der Religionsunterricht seine Lebensbezogenheit dadurch unter Beweis zu stellen hat, dass er bei den Problemen – später: bei der allgemeinen »Religion« – der Schülerinnen und Schüler zu beginnen und zu enden habe. In beiden Ur-Alternativen und ihren Varianten wurde Unverzichtbares zur Geltung gebracht, das in allen folgenden Neuansätzen bis heute in die gegenwärtigen bildungstheoretisch verankerten Konzepte von Religionsunterricht hinein zu wahren versucht wird. Vor allem symboldidaktische und lebensweltliche Konzeptionen haben gezeigt: Ein radikales Entweder – Oder zwischen Partizipation und Konstruktion, zwischen Mitmachen und Beobachten ist kaum vorstellbar. Es ist auch nicht kennzeichnend für die christliche Wirklichkeitsperspektive als solche, weil diese den Inhalt ihres Credo immer auch

nach außen hin vermitteln und kommunizieren wollte, es mit anderen Wahrheitsansprüchen in Gespräch bringen, es, wie Christine Axt-Piscalar schreibt, »existenzerschließend und vernunftspausibel verantworten« wollte und will.¹³ Insofern kann man sagen, dass die Einrichtung des schulischen Religionsunterrichtes ebenso wie die Zuordnung der Theologie in den universitären Fächerkanon dem »Wesen des Christentums« entspricht, weil es seine »Diskurswilligkeit« zeigt. Diese Diskurswilligkeit jedoch, die immerhin an der Erkundung und Bewahrung des Lebens interessiert ist, ermöglicht nicht nur die Haltung verstehender Distanz, sondern auch ein »probeweises« Einsteigen in die christliche Wirklichkeitsperspektive – Einführung. Im Übrigen: Auch wenn man dem Christentum eine eher katalysatorische Rolle in der religiösen Entwicklung enttraditionalisierter Schüler/innen zuschreiben möchte – kennenlernen müssen sie es auch dann.

Die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichtes heute ist es zweifellos, mitten in unserer inzwischen zunehmend entchristianisierten Welt zunächst schlichtweg Kenntnisse zu vermitteln. Aber entfalten sie ihre lebensbezogene Dimension nicht erst, wenn auch eingeladen wird zur *paradigmatischen* »Einführung in das Christentum«? Reicht es, dafür Lehrer oder Lehrerin zu beobachten? Muss es nicht wenigstens, wie in der Ethnologie, zu einer »teilnehmenden Beobachtung« kommen? Es gibt gute Gründe für die Vermutung, dass an der Wurzel des didaktischen Schwenks hin zur Schülerorientierung die Einsicht liegt, dass sich im guten Religionsunterricht Teilnehmer- und Beobachterperspektive verschränken müssen. Freilich muss auch gelernt werden, diese beiden Perspektiven zu differenzieren, ihre jeweiligen Sprachformen und deren Reichweiten zu analysieren, um sie verstehen und anderen wie sich selbst erklären zu können. Beide Perspektiven sind notwendig, denn zum einen soll der Religionsunterricht anleiten, beobachtend-analysierend die kulturprägende Gestalt des Christentums wahrzunehmen, aber zum anderen soll im Unterricht auch die lebensgestaltende Kraft christlicher Wirklichkeitsperspektive sozusagen paradigmatisch erlebbar werden, indem sie im Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler »getestet« wird. Das geht nicht ohne eine Einladung zur Partizipation. Aber es handelt sich um eine gedachte, eine Art »virtuelle« Partizipation, und die Einladung ergeht durch die Lehrerin als Reiseführerin, die begleitend dabei bleibt und in systematisch-theologischer Schulung Erläuterungen und Erklärungen entwickelt. Sie kann das z.B. dadurch tun, dass sie hilft, Konzepte der Wirklichkeitsdeutung und religiöse Metaphern in ihrem Funktionieren und ihrer Eigentümlichkeit zu durchschauen, um zu zeigen, »wie christlicher Glaube »funktioniert«¹⁴ Dies geschieht nicht, um

13 Christine Axt-Piscalar, a.a.O., s. Anm. 5. Während ich diesen Beitrag schreibe, erreicht mich ein neues Büchlein mit homiletisch intendierten Texten Jürgen Werbicks, das mit einer persönlichen Betrachtung der Situation beginnt, mit Notwendigkeit zwischen der Innen- und der Außenperspektive hin- und hergehen zu müssen: J.W., Gott kann etwas mit uns anfangen. Wider-Worte gegen eine mutlose Verkündigung, Donauwörth 2006, hier 5–14: »Die Einladung, hereinzukommen«.

14 Ingrid und Wolfgang Schobert, a.a.O., s. Anm. 5, 283 (Hervorhebung. U.L.-W.).

sie weniger wertvoll oder gar überflüssig erscheinen zu lassen, sondern um sie »Ungeübten« erschließen zu helfen und »Geübten« die Chance zu geben, sich den Gefahren der Selbstverständlichkeit des Vertrauten mit dem Blick frischer Distanz zu stellen. Im Kennenlernen und Nachdenken über das Funktionieren der Bekenntnisse der Gläubigen wird man im Religionsunterricht auf bibeltheologische Zusammenhänge eingehen und Beispiele christlicher Lebensgestaltung kennen zu lernen suchen, aber man wird durchaus auch vorsichtig nach Analogien der Alltagserfahrung suchen oder an Phänomenen allgemeiner Religiosität anknüpfen. Warum z.B. sprechen Christen und Christinnen von der Auferstehung als einem »Ereignis«, obwohl sie doch in der Regel nicht davon auszugehen scheinen, davon wie von einem historischen Faktum zu reden? Schon Erzieherinnen haben sich mit der Frage auseinander zu setzen, warum Jesus als Sohn Gottes gelte und ob denn Joseph nicht sein Vater sei. Ohne ein Hin und Her von Innen und Außen, in dem Sprachhaltungen, Aussageintentionen und Zusammenhänge von internen logischen Abhängigkeiten möglichst anhand von Analogien aus der Alltagssprache und -erfahrung gezeigt werden, lässt sich auch *über* den Glauben der Gläubigen nicht klärend sprechen.¹⁵ Vom Lehrer und der Lehrerin ist hier gefragt, was in jedem guten Unterricht notwendig ist: Phantasie, Kenntnisse, Kritikfähigkeit und Leidenschaft für das zu Klärende.

Das Christentum kommt im schulischen Unterricht zunächst einmal aus nicht-theologischen – nämlich aus vornehmlich kulturellen – Gründen *beispielhaft* für religiöse Wirklichkeitsdeutung zu stehen. Das ist die notwendige Konzession an den schulischen Kontext, die hier getrost gemacht werden kann und muss. Zweifellos ist das auch der Zusammenhang, an dem ein allgemeiner Religionsbegriff am unumstrittensten ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Teilnehmer-Perspektive im Religionsunterricht, die Verstehen durch Partizipation an der Innenperspektive erhofft, damit ausgeschlossen ist. Es gibt sprachphilosophische, traditions-hermeneutische und schlicht erkenntnistheoretische Gründe, die dagegen sprechen, außer den spezifisch binnentheologischen, die Verstehen und Erkennen der Wahrheit trinitätstheologisch als Geschehen innerhalb der Gottesbeziehung als Glaubens- und/oder Bekenntnisakte fassen.¹⁶ Das *probeweise* Hineinschlüpfen in die Verbindlichkeit im Strom der

15 Weil dieser Aspekt in den Ansätzen zu kurz kommt, die Theologie und Religionsunterricht gleichermaßen als ein Lernen des Glaubens als Sprachspiel verstehen wollen, werden sie von weiten Teilen der Religionspädagogik heftig kritisiert; vgl. schon den Diskurs zwischen Gerhard Sauter und Gert Otto 1984: G.S., Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: Ev.Th. 46, 1986/2, 127–148; G.O., Brauchen wir eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien? Einige Thesen zu Gerhard Sauters Anmerkungen, in: Ev. Th. 47, 1987/4, 350–360. Zur gegenwärtigen Diskussion vgl. als Beispiel den oben erwähnten Beitrag von Ingrid und Wolfgang Schoberth (s. Anm. 5) und die Kritik dieses Ansatzes von Rainer Lachmann, Systematische Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand, in: Werner Ritter / Martin Rothgangel (Hg.) 1998, 36–49.

16 Zur hermeneutischen Funktion des Bekenntnisses in der Theologie vgl. die Oldenburger Dissertation von Sven Evers, Traditionale Hermeneutik. Der Traditionsbegriff Alasdair MacIntyres als Beitrag zur theologischen Hermeneutik, Leipzig

christlich Glaubenden ist auch mit der Außenperspektive im Gepäck möglich, vor allem, wenn es im Religionsunterricht gelingt, Interesse für die Glaubensperspektive »der anderen« zu wecken. Probeweises Hineinschlüpfen geschieht nicht nur in der Arbeit mit biblischen Texten, sondern auch in Begegnungen im Raum der institutionellen Lebensform der christlichen Wirklichkeitsperspektive (Kirche, Diakonie, Mission), aber auch durch schlichtes Mitmachen in gottesdienstlichen Einheiten (außerhalb der Schule). Durch Ortswechsel wird hier der Vorgang des Hineinschlüpfens verdeutlicht und als solcher erfahren. Diese Erfahrung nun wieder hat Analogiecharakter für das, was Christen eigentlich unter »Glauben« verstehen: nicht ein Fürwahrhalten von Absonderlichkeiten, sondern ein nun nicht mehr probeweises »Bewohnen« der von Gott angebotenen Beziehungsgeschichte und Partizipation als Annahme des Plädoyers für die Komplexität des Lebens, das aus ihr entspringt.

Nicht nur der Inhalt christlicher Wirklichkeitsperspektive also wird durch Hineinschlüpfen nachvollziehbar, sondern das »Funktionieren« dieses Bewohnens und seiner konkreten lebensgestaltenden Wirksamkeit. Im möglicherweise zunächst nur erkenntnistheoretisch motivierten probeweisen Hineinschlüpfen in die christliche Wirklichkeitsperspektive, das vom Religionslehrer umsichtig ermöglicht wird, entsteht im Idealfall ein neuer Erfahrungsraum, der durchaus auch aus sperrigem, fremdartigem Material gebaut ist. Ob dies ein Katalysator ist oder mehr, liegt sowie nicht in unserer Hand. Aber »guter Religionsunterricht« wird kaum möglich sein, wenn man sich der herausfordernden Kraft christlicher Wirklichkeitsperspektive schämt oder sie fürchtet oder nicht hier auch Kriterien für die Auseinandersetzung mit Formen von Verzerrungen religiöser Wirklichkeitsperspektive zu finden hofft, die im Unterrichtsgespräch geprüft werden können. Sie werden sich vornehmlich aus ihrer spezifischen Gottesrede speisen, in der Gott nicht als schlichte Bestätigungs- und Erfüllungsinstanz menschlicher Bedürfnisse gilt, sondern auch als ihr kritisierender, mahnender und korrigierender »Gegenwind« in ausgeübter Stellvertretung für diejenigen, die heute Gleichgültigkeit und geringem Lebensmut zum Opfer fallen.¹⁷

2006. Für sprachphilosophische Argumente vgl. den evangelischen Systematischen Theologen *Werner Brändle*, Systematische Theologie und Religionspädagogik. Differenz und Einheit, in: *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.) 2005, 105–113; für traditions-hermeneutische vgl. schon vor Jahrzehnten *Gerhard Sauter*, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, a.a.O. (s. Anm. 15), 131.

17 Ich gebe der Metapher des Hineinschlüpfens, die mir durch *Dietrich Ritschls* Rede vom »Hineinschlüpfen (in die story)« sehr vertraut ist, hier bewusst den Vorrang gegenüber der von *Ingrid Schoberth* bevorzugten Redeweise vom »Glauben-Lernen« als »Sprache-Lernen«, weil sie die Notwendigkeit der Verschränkung von Innen- und Außenperspektive besser transportiert. Vgl. *Ingrid und Wolfgang Schoberth*, a.a.O., s. Anm. 5; *Dietrich Ritschl*, Zur Logik der Theologie, München 2. Aufl. 1988. Auch die Metapher von Gott als Gegenwind vgl. ähnlich *Dietrich Ritschl*, Gottes Gegenentwurf zur menschlichen Weltgestaltung, in: *D.R., Theorie und Konkrektion in der Ökumenischen Theologie*, Münster 2003, 119–142.

4 Hineinschlüpfen in die konfessionelle Identität?

Evangelische wie katholische religionspädagogisch-didaktische Unterrichtskonzepte ringen im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert freilich besonders mit der Situation der Enttraditionalisierung und Entkonfessionalisierung der Schülerinnen und Schüler. Bekanntlich halten beide kirchlichen Großgemeinschaften in Deutschland, die in der EKD zusammengeschlossenen evangelischen Kirchen und die römisch-katholische Kirche, am konfessionellen Religionsunterricht fest, weil sie die Schule mit dem Religionsunterricht beteiligt sehen an der Aufgabe der primären konfessionellen »Beheimatung« der Schülerinnen und Schüler, bevor diese sich einer Pluralität christlicher Traditionen und Perspektiven anderer Religionen zu öffnen in der Lage seien.¹⁸ Freilich geht die katholische Kirche dabei einen entscheidenden Schritt weiter, wenn sie an der klassischen Trias von monokonfessionell römisch-katholischen Schüler/innen, Lehrer/innen sowie Unterrichtsinhalt ausgeht,¹⁹ während die evangelischen Kirchen die Konfession vornehmlich in der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers vertreten sehen.²⁰ In der Sicht der katholischen Bischöfe hat der Religionsunterricht eine stärkere ekklesiale Funktion als in evangelischer Sicht. Zumindest während des Religionsunterrichtes soll also versucht werden, die Schulklasse als eine sichtbare kirchliche Gemeinschaft zu nehmen – die katholische Form der »Einübung ins Christentum«. Nur in dieser Perspektive nämlich, so die implizite theologische Hermeneutik, könne klar werden, was christliche Glaubensperspektive meint. Auf das »Spiel: Gemeinsam Kirche bilden« sollen sich alle Beteiligten einlassen, auch wenn die konkreten Schüler/innen nicht mehr auf eine lebendige kirchliche Sozialisation zurückgreifen können oder gar – wie immerhin für Ausnahmefälle vorge-

18 Vgl. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 64–65 sowie: Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Herausg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996, 57–58 und 77. Ich selbst halte diese Konzeption mindestens für nicht (mehr) die einzig mögliche. Ihre größte Schwäche liegt darin, dass sie nicht zwischen der Pluralität von Konfessionen, die einen gemeinsamen Begründungszusammenhang kennen, und Religionen unterscheidet. Weiterhin wird geltend gemacht, dass sie anthropologische und sozialpsychologische Kenntnisse über Identitätsgewinn durch die Erfahrung von Differenz nicht genügend berücksichtigt. Aus der Fülle der dahin weisenden Forschungen zum »ökumenischen Lernen« vgl. *Richard Schlüter*, Ökumenisches Lernen in den Kirchen. Schritte in die gemeinsame Zukunft, Essen 1992; *Hans-Georg Ziebertz*, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: RPB 36/1995, 83–104; *Klaus A. Baier*, Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde. Studien zur Literatur des Ökumenischen Lernens und seiner Didaktik, Oldenburg 2004.

19 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O. (s. Anm. 18), 50ff.

20 Identität und Verständigung, a.a.O. (s. Anm. 18), 64.

sehen – konfessionslos sind.²¹ Ob dies ein – dann sicher scheiternder – Versuch von »dogmatischer Indoktrination« oder Gelegenheit ganzheitlichen »Einfühlens« mit »grundlegend mehr »Schülerorientierung« wird,²² hängt wohl faktisch sehr vom Lehrer oder der Lehrerin ab und seiner oder ihrer Fähigkeit, auch auf die kirchen- und dogmenkritischen Möglichkeiten katholischer theologischer Tradition sinnvoll zurückzugreifen. Hierauf setzt, wenn ich es recht sehe, die katholische Religionspädagogik, die von der Systematischen Theologie nach dem Zweiten Vatikanum und der sog. »anthropologischen Wende« eine entsprechende Zusammenarbeit erwartet.²³ In einem aus der Sicht einer evangelischen Systematischen Theologin »guten Religionsunterricht« geschieht das, wenn auch die Kirche aus der *coram-deo*-Position nicht herausgenommen gedacht wird, auch wenn sie als die tragende Gestalt der spezifischen christlichen Lebensform wahrgenommen wird. Praktisch geschieht das, wenn ein Hin und Her von Innen- und Außenperspektive ermöglicht wird.

Nach Jahren der bewussten Distanznahme zum institutionellen kirchlichen Rahmen – vor allem im evangelischen Bereich – wird auch hier durch den Religionsunterricht Kirche als Lebensform wieder stärker verdeutlicht werden müssen. Denn es kann keine Frage sein, dass christlicher Glaube nicht in einer individualistisch-persönlichen »Bettkantenspiritualität« aufgeht.²⁴ Durch probeweises Hineinschlüpfen in kirchliche Denk- und Lebensformen wird im Religionsunterricht auch »religiös Unkundigen« die Chance gegeben, zu ahnen, was konkret zu verstehen sein kann unter einem Leben in *coram-deo*-Verortung, dem Leben der gegenseitigen Behaftung wie Bestärkung in der prophetischen Dimension des »Gegenwindes« und in der Stellvertreterschaft Gottes. So muss auch der durchaus komplexe, aber in der Tat wohl doch »unabdingbare Zusammenhang von Tradition und spezifischer Lebensform«²⁵ nicht zerstört werden, wenn die klassische Trias der konfessionellen Einheit von Schüler/innen, Lehrer/in und theologischer Lehrtradition aufgelöst wird wie im kirchlichen Konzept zum evangelischen Religionsunterricht.²⁶ Die aufgelöste Trias, in der der Religionslehrer allein die Konfession repräsentiert, bietet freilich den Vorteil, die kritische Solidarität in der Struktur des Unterrichts-Gesprächs deutlich sichtbar auch vom »Rand« der spezifischen Lebensform Kirche bzw. christlicher Sozialisation aus zu testen und auszuüben. Sie fordert auch deutlicher die Religionslehrerin auf, eine vor allem im Protestantismus der Theologie zugeschriebene Funktion zu realisieren, nämlich die des »Wächteramtes«

21 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O. (s. Anm. 18), 69–71.

22 So zum katholischen Religionsunterricht: *Herbert Stettberger / Stephan Leimgruber*, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), Religionsdidaktik, München 2001, 168–179, hier 176.

23 Ebd.

24 Vgl. dazu meinen in ökumenischer Kooperation mit Ralf Miggelbrink entstandenen Beitrag zur katholischen Redeweise von der »Kirche als Sakrament« in *rhs* 2005/2, 88–92.

25 *Gerhard Sauter*, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, a.a.O. (s. Anm. 15), 131. Zu Sauters Position heute, die durchaus den »alten« Faden weiter festhält, vgl. G.S., Welche Theologie braucht die Religionspädagogik?, in: *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.) 2005, 125–139.

26 Identität und Verständigung, a.a.O. (s. Anm. 18), 63–65.

gegenüber der Kirche.²⁷ Eine stärkere Verzahnung von schulischem Religionsunterricht und kirchen-gemeindlichem Leben vor Ort wäre auch nicht zuletzt deshalb wünschenswert, damit die Lehrer dieses »Wächteramt« im konkreten Kontakt tatsächlich ausüben.

Grob summierend ließe sich sagen: Wo im katholischen Modell im Unterricht »Kirche« in notwendiger und theologisch gut reflektierter Differenziertheit inszeniert werden muss, versucht das evangelische Modell, den Religionsunterricht als Inszenierung der Situation »draußen vor dem Tor« außerhalb der Kirchenmauern zu konzipieren. Die »konfessionelle« Profilierung soll in beiden Konzepten sicherstellen, dass das konkrete Leben und seine Gestaltung im Unterricht zum Zuge kommt. Diese Sicht von Konfession als konkretem *Lebensraum* gilt es im Religionsunterricht stets im Auge zu behalten, damit er nicht verkrustet in der Gestalt eines exklusivistischen Konfessionalismus. Beide kirchlichen Konzeptionen ringen mit diesem Problem. Denn dieser Gefahr zu erliegen bedeutete, dem selbstkritischen Bewusstsein der Menschen *coram deo* untreu zu werden. Gerade in der innerchristlichen konfessionellen Binnendifferenzierung liegt doch das Potential einer lebensgestaltenden Kraft, wenn sie dazu führt, dass sich die unterschiedlichen Lebensformen in der christlichen Wirklichkeitsperspektive gegenseitig an ihrem *coram-deo*-Sein behaften und aus ihm heraus bereichern können. Nicht nur haben die akademische Theologie und so auch Religionslehrer/innen ein Wächteramt gegenüber der kirchlichen Theologie, sondern auch die Konfessionen tragen im Raum der Stellvertreterschaft Gottes füreinander Mitverantwortung in ihrem *coram-deo*-Sein. Ein guter Religionsunterricht macht das sozusagen in actu deutlich durch Wahrnehmung aller Möglichkeiten zur ökumenischen Kooperation – ein Unterricht, der ganz besondere Möglichkeiten der Verschränkung von Partizipation und Beobachtung bietet.²⁸ Er kann so sensibilisieren für die Offenheit christlicher Identität in der *coram-deo*-Position: für eine »gesprächsfähige Identität«, wie das katholische Bischofspapier zum Religionsunterricht konfessionelle Identität verstehen will.²⁹

Dr. Ulrike Link-Wieczorek ist Professorin für Systematische Theologie (und Religionspädagogik) an der Universität Oldenburg.

27 Vgl. Ingolf U. Dalferth, Wissenschaftliche Theologie und kirchliche Lehre, in: ZThK 85, 1988, 98–128.

28 Hier warten noch Aufgaben auf die religionspädagogische Bearbeitung, die – nach erfreulich ökumenischem Selbstverständnis in den letzten 30 Jahren – sich der kreativen furchtlosen Wahrnehmung bleibender konfessioneller Differenzen widmen muss; vgl. jetzt dazu: Friedrich Schweitzer / Hendrik Simojoki, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh / Freiburg u.a. 2005.

29 Leider wählen die Bischöfe eine unsymmetrisch-einseitige Würdigung ihres Nutzens, wenn sie schreiben, dass sich in der »gesprächsfähigen Identität (...) der in der eigenen Geschichte gewonnene Reichtum als Gewinn auch für die anderen« erweise; Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O. (s. Anm. 18), 49. Dies könnte, wenn es deutlicher als wechselseitiges Geschehen formuliert wird, durchaus als eine zutreffende Beschreibung ökumenischer Kooperation dienen.