bbRf
bayreuther
beiträgezur
Religionsforschung

Eine Schriftenreihe der Facheinheit Religion
an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth

Herausgegeben von
Christoph Bochinger, Erich Nestler und Wolfgang Schoberth

In Verbindung mit
Ulrich Berner, Robert Ebner,
Joachim Kügler und Werner H. Ritter

Redaktion: Martin Engelbrecht

Heft 9

Ingrid Schoberth

Vom Fremdsein christlicher Religion

Perspektiven der Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts

Bayreuth

März 2004

Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß für viele Schüler im Religionsunterricht das Christentum eine fremde Religion ist oder aber geworden ist. Das gilt sicher in den neuen Bundesländern in noch stärkerem Maße, von deren Situation ich ausgehen will, als in den alten, ist aber auch da immer deutlicher zu beobachten. Und das gilt sogar für die Schüler, die am Religionsunterricht freiwillig teilnehmen; auch bei ihnen kann eben nicht mehr davon ausgegangen werden, daß sie einer erkennbaren christlichen Sozialisation entstammen oder gar in kirchlichen Kontexten beheimatet sind. Diese Diagnose stellt aber die Religionspädagogik vor die Herausforderung, ihre eigenen Grundlagen neu zu bedenken. Mir scheint, daß die Religionspädagogik insgesamt auf diese Situation noch nicht hinreichend eingestellt ist: Ist man bislang in den verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen implizit von der Voraussetzung einer christlich geprägten Gesellschaft und Kultur ausgegangen, so haben sich die Fragestellungen mit Blick auf die religiöse Gegenwartskultur der Schüler neuen Herausforderungen zu stellen. Von der unter so ganz anderen Bedingungen arbeitenden Christenlehre ist hier einerseits in Hinsicht auf das Lernen christlicher Religion in einer Minderheitensituation viel zu erfahren;[1] andererseits ist sie selbst wiederum nicht auf die spezifische Aufgabe des Religionsunterricht an *öffentlichen* Schulen vorbereitet gewesen, um dem Phänomen des Fremdseins christlicher Religion unterrichtlich zu entsprechen.

Wie kann nun angesichts dieses Fremdseins christlicher Religion Religionsunterricht verstanden werden? Ich will dies in vier Schritten umreißen: Zunächst soll gezeigt werden, wie angesichts dieses Fremdseins christlicher Religion die Aufgabe des Religionsunterricht neu bestimmt werden kann. In einem zweiten Schritt will ich diese Aufgabe didaktisch als ein ‚Hineingehen' in das Fremde christlicher Religion reflektieren. Im dritten Teil ist dann zu fragen, wie es gelingen kann, Schüler an die innere Logik christlicher Religion heranzuführen. Zum Schluß soll dann erörtert werden, warum

[1] Vgl. Walter Baltin, Das Reden von Gott – auch mit Kindern, in: Christenlehre und Katechumenat in der DDR, hg. von Peter C. Bloth, Gütersloh 1975, 184–214; vgl. auch Jürgen Henkys / Günther Kehnscherper: Die Unterweisung; in: Handbuch der Praktischen Theologie. Bd. 3, 1. Auflage Berlin 1978, 7–139.

diese Situation des Fremdseins christlicher Religion nicht nur eine Erschwernis für den Religionsunterricht darstellt, sondern auch eine spezifische Chance, insofern zur christlichen Religion notwendig ein Moment der Fremdheit gehört.

1. Von der Fremdheit zur Erkennbarkeit christlicher Religion

Die gegenwärtige Situation erlaubt es nicht länger, den Religionsunterricht auf eine vorgängige Kirchlichkeit zu beziehen: Wenn, wie der thüringische Lehrplan für das Gymnasium betont, "[m]anche Schüler ... keine oder nur geringe Möglichkeiten [haben], [dem] christlichen Glauben im Alltag zu begegnen"[2], dann ist der Religionsunterricht offensichtlich nicht mehr so zu begründen, wie das im Kontext einer stabilen Volkskirchlichkeit möglich war. Der fortschreitenden gesellschaftlichen Marginalisierung der christlichen Religion entspricht eine Marginalisierung des Religionsunterrichts. Klaus Ziller faßt die Lage so zusammen: Der „konfessionelle Religionsunterricht [ist] mit seiner christlich orientierten Vermittlungsabsicht an ostdeutschen Schulen für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler *unterrichtliche Begegnung mit einer fremden Religion*, über die sie kaum etwas wissen und mit der sie keine eigenen Erfahrungen gemacht haben."[3]

Diesen Ausdruck ‚fremde Religion' greife ich gerne auf, weil ich denke, daß er einige sehr hilfreiche Implikationen mit sich bringt. Weil die christliche Religion den meisten Schülern fremd ist, darum kann der Religionsunterricht nicht an einen vorhandenen kirchliche Hintergrund anknüpfen. Es ist darum nur zu verständlich, daß der Begriff der *Bildung* für die Grundlagendiskussion der Religionspädagogik in den letzen Jahren zum zentralen Be-

[2] Vgl. Lehrplan für das Fach evangelische Religionslehre im Thüringer Gymnasium, 9.

[3] Klaus Ziller, Religionsunterricht in Thüringen. Religionspädagogik innerhalb gesellschaftlicher Umbrüche; in: Religion – Politik – Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext, hg. von Dietrich Zilleßen, Münster 2001, Profane Religionspädagogik 2, 193–204, 197.

zugspunkt geworden ist. Religionsunterricht an der Schule kommt damit als integraler Teil der Bildungsaufgabe der Schule insgesamt in den Blick. Roland Biewald faßt das zusammen, indem er betont: In dieser Situation ist eine „kirchliche Begründung des Religionsunterricht nicht tragfähig. Die Begründungsargumente laufen deshalb fast ausschließlich über den Bildungsbegriff ...“[4] Auch eine ‚kulturgeschichtliche‘ Begründung des Religionsunterricht, die mit der Bedeutung des Christentums für die Geschichte der abendländischen Kultur argumentiert, wird nach seiner Ansicht dieser Situation nicht gerecht und kann die Begründungslast für einen Religionsunterricht nicht mehr tragen. Darum sieht er die Alternative in der Wahrnehmung der anthropologischen Dimensionen, die im Bildungsbegriff gesetzt sind, um die Bedeutung einer Religion ‚für alle‘ herauszuarbeiten. Er fragt darum dezidiert danach, ob nicht unabhängig von jeglicher Religions- und Kirchenzugehörigkeit die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Hilfe von religiösen Deutungsmustern beschrieben, begleitet und (zum Besseren) verändert werden kann.[5]

So zutreffend diese Situationsanalyse auch ist, scheinen mir doch die Folgerungen, die Biewald zieht, voreilig und nicht hinreichend geklärt zu sein. Die Kulturbedeutung christlicher Religion ist in diesem Zusammenhang nur unzureichend erfaßt, wenn man diese allein auf die bloße Faktizität der christlichen Prägung der abendländischen Kultur bezieht. Denn die religiöse Tradition ist nicht nur ein wesentlicher Bestandteil unserer kulturellen Tradition, sondern auch der demokratischen Kultur, wie Jürgen Habermas seit langem betont und in seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels eindrücklich wiederholte.[6] Würde diese kulturprägende Kraft der christlichen Tradition gänzlich ausgeschieden, so hätte das auch eine Bedrohung der Substanz demokratischer Kultur zur Folge. Habermas formuliert dazu pointiert: Er glaube nicht „daß wir als

4 Roland Biewald, Zur Frage der Offenheit und Öffentlichkeit des Religionsunterrichts (aus ostdeutscher Sicht); in: Religion – Politik – Kultur, 205–216, 205.

5 aaO 206.

6 Die Rede ist abgedruckt in Jürgen Habermas: Glaube und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001; Frankfurt/M. 2001

Europäer Begriffe wie Moralität und Sittlichkeit, Person und Individualität, Freiheit und Emanzipation – ... – ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft anzueignen.“[7] Damit ist die anstehende Bildungsaufgabe benannt, die auch Folgen für die Kontur des Religionsunterrichts hat: Welche Bedingungen müssen also gegeben sein, um das für die demokratische Kultur unverzichtbare semantische Potential der religiösen Traditionen zu erschließen?[8] Und weiter ist mit Habermas zu fragen: Wie kann gemeinsames und demokratisch ausgerichtetes Leben funktionieren, wenn „nicht noch der Rest des intersubjektiv geteilten Selbstverständnisses, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll“?

Mit der Frage nach der Kontur eines Religionsunterrichts heute ist also nicht nur danach zu fragen, was bei den Schülern noch ‚geht‘, vielmehr steht das gemeinsam geteilte Leben und seine Perspektiven in einer demokratischen Gesellschaft zur Disposition. Darum unterbietet m.E. Biewald die Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts, wenn er sie allein auf die Leistungsfähigkeit der Religion für die Selbstdeutung der Schüler beschränkt. Die Bildungsaufgabe ist also nicht damit zu erfüllen, indem die fremde christliche Religion im Eigenen aufgesucht wird und versucht wird, sie den eigenen religiösen Gestimmtheiten anzupassen. Vielmehr stellt sich die Bildungsaufgabe religiösen Lernens so, daß sie christliche Religion als fremde Religion wahrnimmt und sich ihr auf verschiedenen Lernwegen anzunähern versucht. In solcher Annäherung drückt sich der Respekt aus vor allen Erfahrungen des Fremden, das sich in der Begegnung mit christlicher Religion bei den Schülern zeigt.

Diese Wege der Wahrnehmung christlicher Religion sind in der *Bildungs*aufgabe des Religionsunterrichts selbst begründet und nicht unmittelbar aus der Binnenperspektive des Glaubens gefordert. Die kulturell unabding-

7 Jürgen Habermas, Metaphysik nach Kant; in: ders., Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, 1. Auflage Frankfurt 1988, 18–34, 23.

8 Daß ich hier nur die jüdisch-christliche Tradition anspreche, enthält kein Urteil über die Demokratiefähigkeit anderer religiöser Traditionen, die jeweils eigens zu diskutieren wäre.

bare Kraft christlicher Religion erweist sich gerade daran, daß sie sich nicht nur um sich selbst dreht oder nur noch über die eigene Sache redet.[9] Vielmehr legt sie sich in die Welt hinein aus, und ist darin gleichzeitig eine notwendige Herausforderung, indem sie ihre Perspektiven humanen Lebens und Handelns vorstellt. Die Fremdheit christlicher Religion wäre darum religionspädagogisch gerade nicht zu überspielen. Die Zumutung, die der Religionsunterricht nicht nur für die Schüler, die an ihm teilnehmen, sondern durch seine Präsenz an öffentlichen Schulen überhaupt bedeutet, ist also zunächst in dieser Bildungsaufgabe begründet; Religionsunterricht steht darum für eine Gestalt eines Lernens christlicher Religion ein, indem er die Aufgabe festhält, das Humanitätspotential der christlichen Tradition in der Gesellschaft wachzuhalten. Darum verliert christlicher Religionsunterricht seine Berechtigung, wenn er sich nur noch im Horizont der Selbstdeutung der Schülerinnen und Schüler bewegt.

Die Bestimmung der Aufgabe des Religionsunterrichts in der Konzentration auf die Bildungsaufgabe bringt also die Fremdheit christlicher Religion nicht zum Verschwinden, gleicht sich auch nicht den religiösen Gestimmtheiten der Schülerinnen und Schüler bloß an, sondern stellt sich ihr neu. Christliche Religion erscheint als eine fremde Größe, deren kulturelle Bedeutung aber auf verschiedenen Lernwegen nachvollzogen, wenngleich vielleicht auch noch nicht umfassend verstanden werden kann. Freilich ist es für ein Verständnis gegenwärtiger Kultur unverzichtbar, mit den Grundbegriffen der christlichen Tradition umgehen zu können. Ein Gang durch Museen, die Begegnung mit der abendländischen Musikkultur, die Lektüre europäischer Dichtung und die Aufbereitung christlicher Religion in den Medien und in der Werbung blieben unverständlich, wenn diese Kenntnis ausfällt. Die Annäherung an die fremde Religion ist darum kulturell unerlässlich, auch wenn sie dann immer noch fremd bleiben darf.

9 Vgl. Dietrich Zilleßen, Religion – Politik - Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext, Münster 2001, Profane Religionspädagogik 2, 15–18,15: „Im Gegenteil, sie kann das Unbehagen über die mangelnde Transparenz ökonomischer und politischer Strategien dadurch entlasten, indem sie den Überschuß an Fragen, Hilflosigkeit und Ängsten durch Sinnangebote ihres eigenen Hauses neutralisiert."

Weil der Religionsunterricht nicht mehr allein aus seiner Bezogenheit auf die kirchliche Sozialisation der Schüler begründet werden kann, bedarf es eines angemessenen Bildungsbegriffs, der sowohl das semantische Potential jüdisch-christlicher Tradition als kulturtragend herausarbeitet, als auch die Unerlässlichkeit dieser Tradition für die demokratische Kultur erläutert.

Diese Überlegungen begründen die Außerperspektive, der eine Kontur des Religionsunterrichts entsprechen muß; zugleich ist diese Perspektive mehr als das: Denn sie erfaßt darin auch ein wesentliches Merkmal christlicher Religion, die eben nicht bei sich bleibt, sondern sich in die Alltäglichkeit gelebten Lebens hineinbegibt. In ihrer kulturbildenden Kraft bleibt christliche Religion nicht fremd und verschlossen, sondern öffnet sich und macht sich erkennbar. Dietrich Zilleßen bringt das prägnant zum Ausdruck wenn er formuliert: „Gott sei Dank sind Gott und die Welt ineinander verwickelt."[10]

2. Vom ‚Hineingehen' in die christliche Religion

Wie aber kann diese Begegnung mit der Fremden christlichen Religion – dieses Wahrnehmen der Verwicklungen von Gott und Welt – im Unterricht zur Geltung gebracht werden? Ich möchte das verdeutlichen, indem ich buchstäblich ganz von außen beginne, nämlich bei den Kirchengebäuden, die nach wie vor die öffentliche Präsenz von Religion beanspruchen. An dieser Präsenz läßt sich ganz sinnenfällig zeigen, worin ich die Aufgabe der Religionspädagogik sehe; sie kann transparent machen, worum es Religionsunterricht in den neuen Herausforderungen zu tun ist.[11] Im neugierigen

10 Dietrich Zilleßen, Religion – Politik – Kultur, 15.

11 Aus gutem Grund ist inzwischen die Kirchen(raum)pädagogik intensiv von der Religionspädagogik aufgegriffen worden; vgl. dazu u.a. Lernort Kirchenraum. Erfahrungen, Einsichten, Anregungen, hg. von Roland Degen/Inge Hansen, Münster u.a. 1998; Kirchen erkunden, Kirchen erschließen. Ein Handbuch mit über 300 Sachzeichnungen und Übersichtstafeln, sowie einer Einführung in die Kirchenpädagogik, hg. von Margarete Luise Seischab und Jörg Ohlemacher, Lahr 1998.

Hineingehen und Umhergehen in den Räumen, die christliche Religion präsentieren, öffnet sich eine Wahrnehmung christlicher Religion, die nichts von einem missionarischen Eifer hat. Denn in diesem Herumgehen und Hineingehen in die Räume soll eben nicht gefragt werden, ob diejenigen, die da herumgehen, auch in diesen Räumen bleiben wollen. Es geht vielmehr zunächst um eine Wahrnehmung der öffentlichen Präsenz des Heiligen, die auch in dieser Präsenz ebenso umstritten und dem Mißverständnis ausgesetzt bleibt, wie der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Allerdings werden mit den Kirchenräumen *Übergänge* sichtbar, die christliche Religion immer wieder vollzieht, weil sie nicht bei sich selbst bleiben will, sondern die Begegnung sucht mit dem Fremden und Anderen, mit dem Schüler, der sie noch nicht kennt oder mit der Schülerin, die genaueres von ihr wissen will. Christliche Religion eröffnet solche Übergänge, indem sie sich zeigt und in Anfängen erfahrbar macht – freilich ganz vorläufig und offen. Religionsunterricht, der solche Übergänge ermöglich, begleitet die Schüler von außen in die Räume hinein und auch von innen wieder nach außen. Er eröffnet Räume, zum Sehen und Entdecken der fremden Religion, ohne den Weg zurück zu verstellen.

Solche Übergänge realisieren sich an verschiedenen Orten: ob das nun ein Museumsbesuch ist und mich ein Bild für einen Augenblick in den Raum christlicher Religion hineinnimmt oder ein Besuch in einem Kirchenraum. Christliche Religion führt hier zu genauem Sehen und fordert Aufmerksamkeit. Da kann es sein, daß mich ein Gesicht an einer Votivtafel nicht mehr los läßt: wer waren diese Menschen, worauf war ihr Blick gerichtet? Was war ihr Alltag und ihre Not? Was erzählt es mir, wenn sich der Bildhauer ganz niedrig als Träger eines langen hohen Sakramentshauses darstellt, das schwer auf seinen Schultern lastet? Die Erfahrungen in einer Kirche verweisen auf etwas Anderes, Fremdes, etwas, das nicht unmittelbar anschaubar wird, das sich aber doch mitteilt in den Bildern und Gegenständen. Sie verweisen auf Transzendentes, auf etwas anderes um mich herum, außerhalb meines eigenen Blicks und meiner eigenen Wahrnehmung. Hier geschieht eine Unterbrechung des Gewohnten und Vertrauten und führt zwangsläufig zur Frage nach einer Geschichte, die sich in diesen Räumen präsentiert. Diese Geschichte wird aber nicht isoliert als etwas ganz anderes wahrgenommen, sondern sie erreicht mich im Kirchenraum verwickelt in Lebensgeschichten und Sehnsüchten von Menschen. In den Kirchenräumen gehen die Dinge ineinander; Gott und Welt verbinden sich und hinterlassen Eindrücke, die das repräsentieren, was die Begegnung mit dieser fremden Religion ausmacht.[12]

In solchen Erfahrungen eines Kirchenraumes können verschiedene Spuren gelegt werden: eine Neugierde auf diese Geschichten oder aber auch die Verstärkung der Distanz zu dem, was mir ohnehin schon fremd ist. Entscheidend ist aber dabei, daß etwa ein Kirchenraum eine Veränderung eigener Wahrnehmungen in Gang bringen und den Besucher auf die Spuren christlicher Religion führen kann. Der Besucher bleibt dabei nicht bei sich selbst, sondern wird angesprochen durch eine Geschichte, die, auch wenn sie ihm fremd ist, an ihm nicht spurlos vorüber geht.

Die Spurensuche in den öffentlichen Kirchenräumen illustriert, was im Religionsunterricht geschehen kann. In Bildern, Symbolen und auch durch liturgische Rituale macht sich das Fremde christlicher Religion erkennbar und identifizierbar. Das Fremde bleibt nicht unbekannt, sondern stellt sich dar und lädt ein zum Diskurs.

Wenn ich von der Diskursivität des Religionsunterricht spreche, dann ist damit keine bestimmte Unterrichtsform oder methodische Vorentscheidung im Blick, schon gar keine Verengung auf kognitive Momente; ich gebrauche den Ausdruck vielmehr, weil die populäre Kategorie des „Dialogischen“ abblendet, daß es nicht nur um ein freundliches Gespräch – gar in der Absicht eines Konsenses – geht, sondern Differenzen und Gegensätze bleiben. ‚Diskursiv‘ ist demgegenüber im Wortsinn ein Hin- und Hergehen zwischen unterschiedlichen Perspektiven, die auch disparat sein dürfen und müssen. In solcher Diskursivität manifestiert sich ein Charakteristikum christlicher

[12] Vgl. dazu Christoph Bizer, Schulpfarramt und Kirchenlehre. Auf dem Weg zu einer praktischen Ekklesiologie, in: Kirchgänge in der Schule und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 69—90.

Religion, die sich nicht reduzieren läßt auf Glaubenssätze, ethische Normen und persönliche Haltungen. Sie lebt vielmehr darin, daß Menschen sich in dem Raum bewegen, der durch den „lockeren semiotischen Mantel“ (Dietrich Ritschl) der Sprache des Glaubens umschrieben ist. Die Lernwege christlicher Religion können dem entsprechend nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen ausgerichtet sein, sondern hätten die Fähigkeit einzuüben, selbständig, kreativ und verantwortlich diesen Raum auszuschreiten.

Die Begegnung mit den Kirchenräumen ist darum für christlichen Religionsunterricht exemplarisch, weil sie einerseits das Leben des Glaubens bezeugen, aber andererseits doch die Autonomie und vielleicht auch Skepsis des Besuchers respektieren: Es bleibt ihm überlassen, ob er den Spuren, denen er hier begegnen kann, weiter folgen will.

Die Diskursivität des Religionsunterrichts impliziert also das Offenhalten einer gemeinsamen Suche, ohne gleich Überzeugungen teilen zu müssen oder spezifische Perspektiven und Wertungen aneignen zu sollen. Im Hin- und Hergehen solcher ersten Berührungen und Entdeckungen, können erste Spuren aufgenommen werden und ein eigener Blick auf christliche Religion entwickelt werden. Der Respekt vor der Distanz bleibt für einen solchen Lernweg konstitutiv: Religionsunterricht führt so in die Ahnung von einer Gestalt christlicher Religion, indem er erste intuitive Entdeckungen ermöglicht. Umfaßt bleibt dieser Unterricht aber von dem Respekt vor der Distanz zu ihr, die nicht nur pädagogisch geboten, sondern auch theologisch begründet ist: denn es gehört zum Wesen des Glaubens, daß er nicht erzwungen und auch nicht methodisch vermittelt oder hergestellt werden kann.[13]

[13] Problematisch ist allerdings wenn aus dem Respekt vor der Distanz die Flucht in die Fremde führt, wie Fulbert Steffensky betont, wenn man im Religionsunterricht etwa „die Mystik des Islam (die wundervolle) eher behandelt als die christlich mystischen Bewegungen. Was heißt das für unser Selbstbewusstsein, wenn wir lieber in den Vorgärten der anderen grasen als auf den eigenen Weiden? Könnte es sein, daß der interreligiöse Dialog kein Dialog ist, sondern nur die Offenbarung des Misstrauens gegen das Eigene?“ (Fulbert Steffensky, Lehrersein in Zeiten ohne Lehre, in: Schule und Kirche, Heft 2, 2002, 21-28, 24.)

Eine bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts kann nicht in dem Blick von außen verbleiben; zu ihr gehört auch das ‚Hineingehen‘ in diese Religion.

3. Die Bildungsaufgabe des Religionsunterricht: die innere Logik christlicher Religion wahrnehmen

Aus der theologischen Einsicht, daß Glaube nicht machbar ist, sondern unverfügbare Gabe bleibt, folgt für die Religionspädagogik, daß sie die Distanz der Schülerinnen und Schüler respektiert. In den religionspädagogisch inszenierten Begegnungen mit der ihnen fremden Religion können sich Übereinstimmungen oder auch Unterscheidungen finden. Sie führen die Schülerinnen und Schüler an christliche Religion heran und eröffnen einen Diskurs. Diese anfänglichen Lernwege müssen oft genügen; sie brauchen die Sensibilität der Lehrenden, die solche tastenden Annäherungen nicht vorschnell hinter sich lassen dürfen um zu den ‚eigentlichen Inhalten‘ zu kommen; vielmehr braucht es Zeit, sich in diesen vorsichtigen Annäherungen einmal mit den Schülern aufzuhalten. Was allerdings unentdeckt in Kirchenräumen ins Spiel kommt, wird deutlicher und erkennbarer, wenn Menschen dabei auf eine Sehnsucht stoßen, die sie gemeinsam teilen.

Freilich ist auch festzuhalten, daß sich das Kennenlernen christlicher Religion nicht im Blick von Außen erschöpfen kann. Vielmehr gehört dazu, daß man auch dem *inneren* Leben dieses Glaubens begegnet und etwas von seiner spezifischen Verbindlichkeit erfährt. Was die Kirchenräume symbolisch festhalten und zu erkennen geben, ist Ausdruck dieses inneren Lebens, dessen Komplexität vom Religionsunterricht nicht eingelöst werden kann; wohl aber können elementare und tastende Zugänge zu ihr eröffnet werden.

In bildungstheoretischer Perspektive formuliert *konfrontiert* der Religionsunterricht auf solchen Wegen die Vielfalt von Wertorientierungen und Lebensentwürfen mit ihrer Bestimmung zur Humanität. In theologischer Perspektive ist darin aber zugleich auch noch mehr enthalten: Ist es denn

wirklich so, daß Menschen aus sich heraus wissen, „wie man in der Welt menschlich sein und bleiben kann“?[14] Die christliche Religion jedenfalls bestreitet das und setzt gegen die Selbstgewißheit das Wissen um die Fragilität unserer Humanität. Theologisch ist daran festzuhalten, daß unsere Humanität nicht für sich steht, sondern in Gottes Handeln an uns gründet. Von Gottes Geschichte mit den Menschen ausgehend kommt alle menschliche Motivation und alle menschliche Bemühung, alles Reden von Individualität und Gemeinschaft, Freiheit und Ordnung, Gerechtigkeit und Recht, Autorität und Verantwortung in ein neues Licht, das sich daran bewähren muß, ob es wirklich befreit und stärkt. Was mit dem Begriff der Transzendenz zunächst eher abstrakt wahrgenommen wird, gewinnt in seiner Thematisierung innerhalb der Geschichte Gottes und der Menschen seine spezifische Verbindlichkeit. Diese Verbindlichkeit kann nun der Religionsunterricht den Schülern keineswegs unmittelbar zumuten; was aber gelernt werden kann, ist, daß christliche Religion sich in solcher Verbindlichkeit bewegt.

Die didaktischen Wege, die dieser Aufgabe des Religionsunterrichts entsprechen können, kann ich nur andeuten. Bestimmend dabei bleibt, daß den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, der inneren Logik der christlichen Religion nachzugehen und ihre Kontur kennenzulernen. Sie müssen dabei aber immer auch die Möglichkeit haben, in Distanz zu dieser Religion zu bleiben.

Ich spreche darum von einem *Erproben* christlicher Religion; d.h. daß ich mich probehalber und versuchsweise einlasse auf das, was das Leben dieser Religion ausmacht, und ausprobiere, was es für mich bedeuten würde, wenn ich die Perspektiven christlicher Religion für mich gelten ließe. In diesem Erproben schließt sich für die Schüler ‚vorläufig‘ das auf, was christliche Religion ausmacht. Wozu das führt, ob das die Schüler überzeugt und sie sich weiter darauf einlassen, muß offen bleiben.

[14] Paul L. Lehmann, Sollen wir die Gebote ‚halten‘? in: Rechtfertigung und Erfahrung; hg. von Michael Beintker u.a. Gütersloh, 1995, 328–341, 332.

In dieser Perspektive des Erprobens gewinnt der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule seine besondere Stellung. Als durch die Verfassung garantiertes ‚ordentliches Schulfach‘ kann er sich wiederum nicht mit der Vermittlung religiösen Wissens begnügen, sondern fordert im Erproben zu einer eigenen Struktur des Lernens christlicher Religion heraus, dem auch didaktisch entsprochen werden muß. Darin liegt nun die Schwierigkeit wie aber auch die Chance des Unterrichts in christlicher Religion heute, daß er Lehr- und Lernformen anbietet, die in seiner Sache begründet sind und die sich auch deutlich von denen der anderen Fächern unterscheiden. Darin zeigt sich der Unterricht in christlicher Religion als etwas Eigenes, dem im Unterricht selbst Rechnung getragen werden muß; leider bleibt das oft im Lehrplan außer acht, wenn versucht wird, die inhaltliche und didaktische Struktur des Religionsunterrichts den anderen Fächern anzugleichen.

Von den Religionslehrerinnen und Religionslehrern erfordert das sowohl methodische als auch theologische Kompetenz. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände und der Methoden folgt dann der genauen Wahrnehmung der Schüler: Wo stehen sie, wo begegnet die christliche Religion ihren Fragen und Problemen? Das kann anknüpfend, vertiefend, aber auch konfrontativ geschehen. Für den Umgang mit biblischen Texten heißt das z.B., daß sie weder als bloße Literatur noch als sakrosankter Text erscheinen: Beides würde sie den Schülern nur noch fremder machen. Aber diese Texte lassen sich ja auch selbst erproben: Welche Assoziationen setzen sie frei, wie kann ich meine Erfahrungen in ihnen unterbringen, wie verändert sich meine Sicht der Dinge, wenn ich mich auf die Perspektive der Texte einlasse? Die biblischen Texte enthalten in sich eine solche Weite, in der auch die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ihren Platz finden, daß ihnen etwas begegnet, das ihren oft großen Überschuß an Fragen und Hilflosigkeit, Ängsten und fehlenden Perspektiven aufnimmt und weiterführt[15].

[15] Vgl. D. Zilleßen, Religion – Politik – Kultur, 15.

Christliche Religion hat eine innere Logik, ohne die sie nicht verstanden werden kann: Der Erwerb von Kenntnissen über die christliche Religion ist keineswegs schon ein Kennenlernen christlicher Religion. Der religionspädagogische Modus der Wahrnehmung der inneren Logik des Glaubens ist das Erproben.

4. Die bleibende Fremdheit christlicher Religion

Man könnte nun wiederum fragen, ob dieser didaktische Weg nicht wiederum in die Beliebigkeit führt, wenn nicht das klare Bekenntnis den Religionsunterricht trägt und seine Zielperspektive ist. In einem letzten Schritt ist also zu fragen, wie sich das hier umrissene Verständnis des Religionsunterrichts zu seiner theologischen Bestimmtheit verhält. Hier ist zunächst festzuhalten, daß die verbindliche und theologisch bestimmbare innere Logik christlicher Religion den Unterricht zwar im Hintergrund trägt, aber nicht unmittelbar zum Unterrichtsgegenstand werden kann. Sie manifestiert sich vielmehr *in* den vielfältigen und beziehungsreichen Gegenständen des Unterrichts, die in ihrer Gesamtheit und in ihrer Beziehung aufeinander diese Logik vorführen. Dies ist die religionspädagogische Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer: Einerseits darf die christliche Religion nicht verschwinden hinter den historischen Fakten und ethischen Normen, die man erarbeiten und dann prüfen kann. Andererseits muß auch deutlich werden, daß der Religionsunterricht etwas anderes ist als das Leben christlicher Religion selbst: Schule ist eben nicht Kirche. Wenn auch Christsein nicht ohne den gelebten Glauben wahrgenommen werden kann, so ist diese notwendige Beziehung doch im Religionsunterricht selbst nicht zu realisieren.

Es gehört zu den Charakteristika der christlichen Religion, daß sie sich nicht abschließt, sondern ihre offenen Ränder behält. Die „theologische Entscheidung, den Zugang zur Kirche von außen her durch einen von der Kirche selbst veranstalteten Unterricht offenzuhalten,“[16] führt dazu, daß

[16] Christoph Bizer: Art. Katechetik; in: TRE 17, 686–710, 703.

sich die christliche Religion der Öffentlichkeit in ganz spezifischer Weise aussetzt.[17] Das heißt, daß sie immer wieder neu in die Fremde geht, nicht im Sicheren verbleibt, sondern sich auch der Kritik und den Provokationen der Schülerinnen und Schüler stellt. Von solchen Provokationen lebt sie; in ihnen sich zu bewegen und sich nicht von ihnen abzuschließen ist ihre Aufgabe, die sie in ihrem Unterricht zu erkennen gibt. Indem der Religionsunterricht an Verstehensbedingungen arbeitet, die den meisten Schüler fremd sind, führt er ein in diese öffnende Bewegung, die christliche Religion ausmacht. In aller Bezogenheit auf die Geschichte Gottes und des Menschen, zeigt sich im Unterricht in christlicher Religion die diskursive Gestalt der Kirche, die auch um ihre bleibende Fremdheit selbst weiß, will sie diese Geschichte nicht für sich domestizieren: Denn Glaube bleibt immer auch fremd gerade für den, der darin lebt. Er ist vielmehr immer im Lernen begriffen, und damit immer auch etwas, das man nicht in die eigene Verfügung nehmen kann. Zugespitzt formuliert: Ein fixiertes Bild vom Glauben kann nur der haben, der ihn nicht näher kennt. Wer im Glauben lebt, weiß darum, daß man hier nie fertig ist, sondern sich ihm immer wieder neu annähert. So kann die Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts gefasst werden als eine Bewegung, die gleichermaßen bekannt macht mit dem inneren Leben des Glaubens und zugleich seine Fremdheit respektiert. Die didaktischen Wege des Erprobens, des Suchens etc., in denen sich m.E. die religionspädagogische Arbeit heute bewegen muß, sind also nicht nur durch die gesellschaftliche Marginalisierung der christlichen Religion bedingt, sondern entsprechen dem Glauben selbst, den man nicht hat, sondern immer neu empfängt.

Das Erproben christlicher Religion beschreibt nicht nur die Gestalt des Unterrichts in christlicher Religion, sondern entspricht der diskursiven Gestalt des christlichen Glaubens selbst.

[17] Die religionspädagogische Relevanz des Begriffs der Öffentlichkeit habe ich dargelegt in: Schoberth, Ingrid: Die Öffentlichkeit des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Blicke auf ein übersehenes Thema; in: Kirche – Ethik – Öffentlichkeit. Christliche Ethik in der Herausforderung, hg. von Wolfgang Schoberth und Ingrid Schoberth, <Ethik im Theologischen Diskurs 5> Münster 2002, 70–88.