

Ingrid Schoberth

Diskursive Religionspädagogik

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

Ingrid Schoberth

Diskursive Religionspädagogik

Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

In Gedenken an Christoph Bizer

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-525-58006-6

© 2009 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Printed in Germany.

Satz: www.composingandprint.de

Druck & Bindung: ⊕Hubert & Co, Göttingen.

Inhalt

Vorwort	7
1 Christliche Religion lernen im Reden von Gott	9
1.1 Anfänglich von Gott reden lernen	9
1.2 Wider eine Verharmlosung des Redens von Gott	22
1.3 Das Reden von Gott im Bekenntnis aufspüren	29
1.4 Im Lernen des Redens von Gott Lernende bleiben	36
1.5 Dem Reden von Gott im Lesen der Bibel auf die Spur kommen . .	46
1.6 Die Unverfügbarkeit religiöser Sprache	56
1.7 Religionsunterricht und Christuswirklichkeit	68
2 Im Religionsunterricht in die Fremde gehen	71
2.1 Die fremde christliche Religion	71
2.2 Lernen im Lehrhaus	80
2.3 Religionsunterricht – draußen: Glauben-lernen in der religiösen Gegenwartskultur	87
2.4 Öffentlichkeit: Zum politischen Profil des Religionsunterrichts . .	96
3 Religionsunterricht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler .	115
3.1 Religiöse Individualität und Christusbekenntnis	115
3.2 Die Erfahrung der Rechtfertigung	125
3.3 Christologisches Reden in der Erfahrung der Zeit	137
4 Unterwegs zum Unterricht in christlicher Religion	147
4.1 Lehrersein im Religionsunterricht	147
4.2 Identitätsfindung im Prozess des Unterrichts	161

4.3	Ästhetische Spurensuche vor dem Bilderverbot	176
4.4	In den Textwelten der Heiligen Schrift	198
5	Die Bildungsaufgabe und der Unterricht in christlicher Religion	215
5.1	Bildung als Herausforderung	215
5.2	Religiöse Bildung im Diskurs	227
	Literatur	233

Vorwort

Wie der christliche Glaube überhaupt verfügt das Lernen christlicher Religion nicht über seine Sache, sondern ist ihr am nächsten, wenn es zu ihr unterwegs ist. Die hier vorstellten Überlegungen gehen dem nach; sie haben einen Religionsunterricht im Blick, der bei seiner Sache ist, gerade weil er sie nicht hat. In dieser eigentümlichen Spannung liegt die Schwierigkeit, aber auch die Chance des Religionsunterrichts, mit Schülerinnen und Schüler in ein kritisch konstruktives Gespräch zu kommen über die Tiefendimensionen ihres Lebens inmitten der mannigfaltigen Angebote, Zumutungen und Konkurrenzen, die die Gegenwartskultur kennzeichnen. Religiöses Lernen hält dabei das Fenster zur Transzendenz offen; das ist die Voraussetzung dafür, dass es überhaupt zu einer lernenden Begegnung mit christlichem Glauben kommen kann. Damit die wesentliche Offenheit religiösen Lernens nicht im Unbestimmten und Vagen bleibt, bedarf es der Kontur des christlichen Glaubens als sein Gegenüber; das korrespondiert der Mitteilungsgestalt christlicher Religion, die auf das Gespräch ausgerichtet bleibt, zu dem christliche Religion immer neu herausfordert.

Wenn im vorliegenden Band eine Religionspädagogik, die dem nachdenkt, als diskursiv bezeichnet wird, so geschieht dies darum, weil nicht nur sie selbst mit anderen Wissenschaften im Gespräch ist, sondern auch ihr Gegenstand nicht anders zu haben ist als in dem Hin- und Hergehen in den vielfältigen Bezügen. Diskurs zielt nicht nur auf eine intellektuelle Auseinandersetzung mit christlicher Religion und geht nicht auf in einem Reden über christliche Religion. Vielmehr kommt im diskursiven Bemühen das zum Ausdruck, was das Lernen christlicher Religion in der Vielzahl seiner Formen auszeichnet und bezieht auch solche kommunikativen Formen ein, die nicht auf Sprache basieren. Diskursivität benennt folglich das, was dem Lernen christlicher Religion seine besondere Kontur gibt: Die je einzelnen Themen sind nicht abgeschlossen oder fertig, sondern sie sind je neu auf Weiterführung angelegt.

In der Religionspädagogik ist die Trennung von Theorie und Praxis noch weniger sinnvoll und durchführbar als anderswo. Religionspädagogik wächst aus der Praxis des Unterrichts und ihre Aufgabe ist nicht zuletzt, Lehrerinnen und Lehrer zu einem Unterricht in christlicher Religion zu befähigen und sie in

ihrem Lehren und Lernen zu unterstützen. Religionspädagogik, die sich dies zur Aufgabe macht, kann dann nicht die Entwicklung einer fertigen Theorie zum Ziel haben, die unterrichtlich »angewendet würde«, sondern ist Reflexion des Unterrichtens und seiner Bedingungen; sie muss selber die erprobende Gestalt haben, die dem Religionsunterricht zukommt. Die religionspädagogische Theorie findet erst mit einem aufmerksamen Blick auf die Prozesse des Unterrichts ihre Themen und Grundlagen. Dasselbe gilt noch einmal für die theologische Kontur des Religionsunterrichts: Er ist nicht die Applikation vorher gewonnener theologischer Sätze und Satzsysteme; vielmehr vertraut der hier vorgestellte Entwurf darauf, dass in der Begegnung mit den mannigfaltigen Vorstellungen und Prägungen, die die Schülerinnen und Schüler in den Religionsunterricht einbringen, der Glaube selbst neue Lebendigkeit hervorbringen wird. Gerade die theologische Bestimmtheit erlaubt es, sich auf das Abenteuer offener Lernwege einzulassen.

Im Hin- und Hergehen zwischen vielfältigen Bezügen kann so die Deutlichkeit christlicher Religion ebenso zum Tragen kommen wie die wesentliche Offenheit, die sowohl der Respekt vor den Schülerinnen und Schülern als auch Glaube selbst einfordert: Das Lernen christlicher Religion ereignet sich in den Diskursen unterschiedener Orientierungen und Perspektiven. Glaube kann nie erschöpfend gelernt werden, sondern führt in ein Im-Lernen-Bleiben des Glaubens, das auf eine Zukunft ausgreift, die nicht im Tod endet. So ist er als eine Einübung in die Praxis des Glaubens zu beschreiben, an der Schülerinnen und Schüler erprobend teilgewinnen können. Eine Religionspädagogik im Diskurs sucht demnach nach Lernwegen, die Räume der Erprobung christlicher Religion für Schülerinnen und Schüler bereitstellen, damit sie austesten und prüfen können, ob das, was sie hier lernen, für sie Geltung beanspruchen kann.

Für aufmerksame Korrekturen danke ich besonders Frau Ina Kowaltschuk. Mein Dank gilt auch allen denen, die mich in meinem religionspädagogischen Arbeiten begleiten und unterstützen; Prof. Karin Ulrich-Eschemann danke ich für die kritischen Rückfragen, die mich zu einer immer genaueren Profilierung der Religionspädagogik herausfordern, Frau Erika Pokorny, die mich in meinem Vorhaben tatkräftig unterstützt hat, meiner Sekretärin Frau Christiane Hemberger-Ullrich und nicht zuletzt allen Studierenden der Evangelischen Theologie in Heidelberg wie den Vikaren der Badischen Landeskirche, mit denen ich im kritischen Diskurs in Seminaren und Vorlesungen die Dringlichkeit angemessener Lernwege für Schülerinnen und Schüler auszuloten versuche. Im Frühjahr 2008 verstarb Prof. Dr. Christoph Bizer, mit dem ich in immer neuen und eindrucksvollen Gesprächen dem religiösen Lernen nachdenken konnte. Ihm widme ich in Erinnerung diese Monographie.

Heidelberg, Juli 2008

1 Christliche Religion lernen im Reden von Gott

1.1 Anfänglich von Gott reden lernen

Christliche Religion sucht »in der Stille, im Innehalten, im Sehen und Hören, in Scheu und Langsamkeit, Behutsamkeit und Nachdenklichkeit, in Mündlichkeit und Schriftlichkeit, im vertrauten Gespräch, in den liturgischen und sakramentalen Formen«¹ der Wirklichkeit inne zu werden, die sich in Gottes Geschichte mit den Menschen eröffnet, die sie heilsam umgibt und auf ihre Zukunft bei Gott ausrichtet. Gott ist dem Erfahren und Reden aber nicht in steter Gleichmäßigkeit und Verfügbarkeit gegeben, sondern zeigt sich gebrochen, in Konturen, augenblicksartig und doch ganz. Dass Gott sich immer wieder allen Festlegungen entzieht, ist wiederum die Folge dessen, dass hier keine numinose und jederzeit gleichförmige Macht erfahren wird, sondern eben der lebendige Gott. »Nur um den, der Gott genannt zu werden verdient, geht es ja in der Theologie – also um jene unbändige, unbedingte Lebendigkeit, vor der das ganze verkehrte Wesen der Zeit davonfliegt und zu Schanden wird.«² Um dem zu entsprechen, muss Theologie und mit ihr das Lernen christlicher Religion sich einlassen auf die eigentümliche Dialektik, die die Notwendigkeit des Redens von Gott ebenso festhält wie seine Unmöglichkeit, an die Michael Trowitzsch erinnert: »Wer voraussetzt, man könne das ohne weiteres, hat sich heillos verstreut.«³

Die Aufgabe religiöser Bildungsprozesse im Kontext des christlichen Glaubens ist von der der Theologie nicht wesentlich unterschieden: Es geht um das Erlernen jenes ganz und gar nicht selbstverständlichen Redens von Gott, das in einer doppelten Gefahr steht: dass entweder Gott verschwiegen wird, oder aber, dass »Gott und die Rede von ihm etwas Gewöhnliches und scheinbar nach Belieben Mögliches wird« und die Theologie und mit ihr das religiöse Lernen sich »einrichtet im Gewohnten und Bekannten und sich verliert in den im-

1 Th. Rentsch: *Religion und Philosophie*, 334.

2 M. Trowitzsch: *Karl Barth heute*, 341.

3 Ebd.

mergleichen Worten – um ihn (in erkennbarem Interesse) laut und häßlich zu übertönen womöglich.«⁴

Das Erlernen christlicher Religion bewegt sich in dieser Spannung und in dieser doppelten Gefährdung; wo es in eine vermeintlich oder tatsächlich sichere Region allgemein bewährter Lehr- und Bildungsstrategien ausweicht, hat es sich bereits verloren. Um an einem verständigen Reden von Gott teilnehmen zu lernen, bedarf es der Wahrnehmung der Dimensionen des Redens von Gott, die über religiöses Wissen hinausweisen. Dafür bietet das biblische Reden von Gott in seiner Vielgestaltigkeit einen Raum, in dem das Reden von Gott nicht in Festlegungen, nicht im Bekannten oder im Gewohnten aufgeht, sondern in seiner Verschiedenartigkeit und Weite wahrgenommen werden kann.

Die Religionspädagogik entspricht dem, wenn sie Wege sucht, das Reden von Gott anzubahnen. Sie muss dabei einerseits auf die Unverfügbarkeit des Redens von Gott achten, andererseits Wege aufzeigen, wie solches Reden zur Entfaltung kommen kann. Im Respekt vor den vielleicht undeutlichen religiösen Sprach- und Erfahrungsformen der Schülerinnen und Schüler wie im Respekt vor ihrer Würde, sind Wege anzubahnen, damit sie ihre eigene Religion selbst entdecken und dabei prüfen, ob das, was sie im Religionsunterricht lernen, für sie Geltung gewinnen kann.⁵ Äußerungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht in christlicher Religion sind versuchsweise Annäherungen an Gottes Wirklichkeit, die sie spüren und die sie nicht unberührt lässt, mit der sie aber allein bleiben, werden ihre Erfahrungen damit nicht weitergeführt.⁶ Die Religionspädagogik kann an die Ausdrucks- und Sprachformen der Schülerinnen und Schüler anschließen, in welchen Vertrautes und Fremdes zur Sprache kommt, auch wenn in ihnen der Bezug auf christlichen Glauben eher verdeckt als offensichtlich sein mag. Mit den Verständnisversuchen, die die Schüler mitteilen, wird Nähe und Fremdheit gleichermaßen sichtbar – Fremdheit zum Reden von Gott und zugleich Nähe zu seiner Wirklichkeit, die sie freilich oft nur als Numinoses wahrnehmen können. Dafür eröffnet der Religionsunterricht einen Raum, in dem das Reden von Gott zunächst sehr vorläufig und anfänglich bleibt. Es geht um das Austesten der vielfältigen Formen des Redens von Gott, um ein Durchspielen der Möglichkeit, ob diese oder jene Wahrnehmung Gottes für mich als Schülerin und Schüler Bedeutung gewinnen kann.

Religionsunterricht bewegt sich auf diesen Wegen in einer Vorläufigkeit, kann aber gerade so den Bedingungen des Redens von Gott entsprechen. In den Mitteilungen der Schülerinnen und Schüler findet er geradezu sein Proprium: die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aufzunehmen und zur Sprache

4 Ebd.

5 Vgl. H. Oertel: *Gesucht wird Gott*, bes. 35–50. Vgl. F. Schweitzer: *Evangelische Bildungsverantwortung*, bes. 11.

6 Vgl. M. Hailer: *Atmosphären*.

kommen zu lassen, sie kritisch wahrzunehmen und auch zu Klärungen anzuleiten. Dabei wäre nun alles verspielt, wenn ein solcher Diskurs abgebrochen würde in dem verständlichen Bestreben der Lehrenden, das »Richtige« einbringen zu wollen.

In einer religionspädagogischen Ausrichtung am »Diskurs«,⁷ also dem offenen Hin- und Hergehen zwischen den verschiedenen Erfahrungen und Sprachformen, die die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrenden in das Unterrichtsgeschehen einbringen, werden die didaktischen Möglichkeiten eröffnet, die sich für das Lernen des Redens von Gott eignen. Dabei steht der Religionsunterricht in der doppelten Versuchung, dass entweder das Lernen christlicher Religion am theologisch ›Richtigen‹ bemessen wird oder dass der Kontext Schule mit seiner zunehmenden Ausrichtung auf die Vermittlung fertiger Wissensbestände die sachlich unabdingbare Offenheit religiöser Lernprozesse unterläuft. Eine Einführung in das Reden von Gott kann nur da gelingen, wo versuchsweise Annäherungen und erprobende Zugänge ermöglicht werden. Das ist mehr als nur ein intentionales Lernen, das bestimmten Absichten, vielleicht der Lehrenden, folgt. Weil im Reden von Gott niemand der Experte ist, sondern das Reden von Gott die Lernenden selbst in die Unmittelbarkeit der Wahrnehmung Gottes an vielfältigen Gegenständen des Religionsunterrichts hineinnimmt, sind im Lernen christlicher Religion Lehrende wie Lernende immer Lernende. Es geht nicht um Vermittlungsschritte, sondern um Mitteilungsformen, die in die Grundbewegung christlicher Gottesrede einführen. In dem gängigen Ausdruck ›Vermittlung‹ ist implizit die Unterstellung enthalten, dass es auch in Sachen christlicher Religion den Experten gebe, der über die Sache verfügt, und den Schüler, dem dieses Bescheidwissen vermittelt werden soll. Mit dem Begriff der ›Mitteilung‹ soll demgegenüber benannt werden, dass religiöses Lernen einen Modus erfordert, der offen ist für die Partizipation beider an diesem Lernprozess und bei dem nicht selten auch die Lehrerinnen und Lehrer ins Staunen geraten.

Damit das Reden von Gott nicht ungenau und diffus bleibt, sondern Schülerinnen und Schülern hineinfinden hilft in die Dynamik, die dem Reden von Gott eignet, ist nach Sprachformen zu fragen, die solches Reden im Religionsunterricht aufschließt. Religionsunterricht ist in dieser Hinsicht angelegt auf eine Sprachfindung, die es den Schülern ermöglicht, ihre bisherigen Sprachformen zu erweitern. Das kann aber auch die Lehrenden dazu führen, neu für die Eigenart des Redens von Gott sensibilisiert zu werden. Der Unterricht in christlicher Religion kann gerade darum nicht fertige Sätze der theologischen Tradition voraussetzen oder als Lernziele bestimmen, sondern favorisiert

7 Vgl. dazu S. Mills: *Der Diskurs*, 2: Diskurs ist die »Sache, die mit dem Gespräch zu tun hat, die sich zu einem Thema ergeht«.

Lernwege im Unterricht, die systemimmanente Lernstrategien an der Schule überschreiten, indem er beides berücksichtigt: die Würdigung dessen, was die Schüler mitteilen, wie auch die Ereignisstruktur, die in den Mitteilungsformen christlicher Religion enthalten ist und sich im Unterricht Raum verschafft.⁸

1.1.1 Die Bestimmtheit und die Vagheit der Gottesrede

Die skizzierte Komplexität des Redens von Gott macht die genuine Schwierigkeit, aber auch den Charme dieses Unterrichtsfachs aus. Die Schwierigkeiten der Schüler, in dieses Reden hineinzufinden, haben darum nicht primär mit widrigen soziohistorischen Bedingungen zu tun, denen sich Religionsunterricht gegenüber sieht, sondern resultieren aus der Eigenart christlichen Redens von Gott selbst. Das wird in der Theologie mit Recht als ›Unverfügbarkeit‹ thematisiert; sie ist die Herausforderung, der sich der Unterricht stellen muss und vor der er nicht in ein ›Wissen über‹ ausweichen kann.⁹ Wenn es die Aufgabe der Religionspädagogik ist, authentisches Reden von Gott im Unterricht anzubahnen, dann muss das Folgen haben für die innere Dynamik des Unterrichts selbst, über den im Voraus gerade nicht zu entscheiden ist, wie er abläuft. In den Imaginationen der Lehrenden lassen sich Lernwege andenken und planen; sie lassen sich aber nicht festlegen, weil ein Unterricht, in dem es um das Reden von Gott geht, seine eigene Dynamik braucht.

Was aber setzt solcher Unterricht voraus? Sein Anfang liegt in der Aufmerksamkeit auf das, was die Schüler mitbringen, oft ohne es zu wissen oder gar artikulieren zu können: Es sind Ahnungen einer Tiefendimension ihrer Wirklichkeit, über die zu reden sie nicht gelernt haben. Es wäre für den Religionsunterricht schon viel erreicht, wenn die Lehrenden diese Ahnungen ihrer Schülerinnen und Schüler sensibel wahrnehmen und mit ihnen zur Sprache bringen können. Sicherlich ist das, was hier mit ›Tiefendimension der Wirklichkeit‹ bezeichnet wurde, noch nicht identisch mit der ›Sache‹ des Religionsunterrichts. Hier muss genau unterschieden werden zwischen der Zielperspektive des Religionsunterrichts, das Reden von Gott zu lernen und den Realisationsformen, die im Unterricht selbst möglich sind. Die Verwechslung beider müsste das Lernen christlicher Religion blockieren. Das allzu schnelle Insistieren auf einer vorgeblichen Eindeutigkeit christlicher Gottesrede ließe sie den Schülern fremd bleiben; ein stetes Umkreisen der vermeintlichen oder tat-

8 Michael Meyer-Blanck betont gerade angesichts der Dominanz ökonomischer, politischer und wissenschaftlicher Perspektiven die Notwendigkeit einer offeneren und weiträumigeren Kulturwahrnehmung, wie sie der Religionsunterricht geben kann (M. Meyer-Blanck: *Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft*, 100).

9 Vgl. H. Rumpf: *Erstickt das Wissen an sich selbst?*, 553.

sächlichen Verstehensbedingungen der Schüler wiederum bliebe im Ungefähren stecken und ließe darum die Schülerinnen und Schüler gerade in ihrer Suche im Stich. Von Gott reden zu lernen fordert darum eine eigene Mitteilungsform, die sich an dem orientiert, was aus der biblischen Wahrnehmung des Redens von Gott folgt.

In seiner Auslegung zu Röm 9,1 – 5 in der zweiten Auflage des Römerbriefkommentares stellt Karl Barth exemplarisch die Dialektik des Zugangs des Redens von Gott vor Augen, an der sich messen muss, worauf das Reden von Gott bezogen ist. Gott ist »die reine Grenze und der reine Anfang alles dessen, was wir sind, haben und tun« und steht deshalb »in unendlichem qualitativem Unterschied dem Menschen und allem Menschlichen«¹⁰ gegenüber. Zur authentischen Rede von Gott gehört zentral die kritische Wendung gegen jede religiöse Ideologie, weil Gott »nie und nimmer identisch (ist) mit dem, was wir Gott nennen, als Gott erleben, ahnen und anbeten«.¹¹ Das weist darauf hin, warum die anvisierten religiösen Lernprozesse eben nicht eine vage Suche nach Transzendenz, nach Halt und Orientierung bleiben können. Gerade in ihrer Ausrichtung an den Schülerinnen und Schülern ist solche Vagheit zu wenig: Religionsunterricht darf nicht funktionalisiert werden auf scheinbare Bedürfnisse, die oft genug nicht die der Schülerinnen und Schüler sind, sondern aus vorgängigen Praxistheorien abgeleitet sind. Indem die anvisierten Lernprozesse versuchen, der Komplexität des Redens von Gott zu entsprechen, können dann auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, die sich der Imagination der Lehrenden entziehen, ihren Ort finden. Das kann vor allem gelingen, wenn deutlich wird, dass das christliche Reden von Gott die bisherige Welt- und Selbstwahrnehmung neu ausrichtet, wenn deutlich wird, dass der unendlich qualitative Unterschied zwischen Gott und dem Menschen und allem Menschlichen nicht übergangen wird, wenn deutlich wird, dass mit diesen Unterscheidungen das Reden von Gott in seiner das Leben erschließenden Kraft zum Tragen kommt. Das führt freilich auch auf Wege der Konfrontation im Redenlernen von Gott. Das Reden von Gott fügt sich also nicht bruchlos in die Sehnsucht der Schülerinnen und Schüler ein und auch nicht in die Erwartungen der Lehrenden; vielmehr wird hierbei Fremdes und wenig Vertrautes offenkundig.

Der Religionsunterricht eröffnet damit aber ein Feld neuer Wahrnehmungen. Die Ausrichtung auf Gottes Wirklichkeit *verwandelt, öffnet* und *weit*et die Wahrnehmungen des Lebens, auch für die, die zunächst ganz vorläufig im Unterricht dieser Wirklichkeit begegnen und führt so in die Mitteilungsformen des Glaubens ein. Damit sind Lernwege gefordert, die in dieser Tradition des Redens von Gott beheimatet und gerade darum offen sind für die mannigfaltigen Ar-

10 K. Barth: *Der Römerbrief* (1922), 315.

11 Ebd.

tikulationsformen der Schülerinnen und Schüler, deren Sprachformen ernst genommen werden, indem sie in Beziehung gesetzt werden zur christlichen Gottesrede.

Fulbert Steffensky polemisiert mit Recht gegen die verbreitete praktisch-theologische (und gerade auch religionspädagogische) Bescheidenheit, aus der Notwendigkeit einer Anpassung an eine vermeintlich säkularisierte Wirklichkeit eine Zurückhaltung in der Artikulation der Perspektiven des Glaubens abzuleiten und sich dabei dessen zu schämen, was sie zu geben hätte. Steffensky formuliert prägnant: »Die Kirche soll also denen, die in ihren Vorhöfen lagern, nicht mit einer großmütigen, aber inhaltslosen Geste entgegenkommen. Sie soll ihre Schätze zeigen ...«¹² In der gleichzeitig verschämten und großspurigen Geste der Adaption an ihre Adressaten manifestiert sich, wie Steffensky weiter zeigt, letztlich theologischer Hochmut: »Ein Glaube in den Vorhöfen der Hoffnung? Wer wollte ihn verachten?«¹³

Religionspädagogisch bedeutet diese hochmütige Bescheidenheit, dass die Tradition des Redens von Gott in ihrer Wirklichkeitserhellenden und -durchbrechenden Kraft zurückgestutzt wird auf eine kraftlose Ermutigung zu dem, was auch anderwärts plausibel ist. Sie findet nur da zu ihrer Sache und zu ihrer Bedeutung, wo sie die unreduzierte Dynamik und Offenheit des Redens von Gott vorführt, auf die Schülerinnen und Schüler dann auch zu antworten vermögen.

1.1.2 Das Heilige als Kontext des Vorläufigen

Um genauer zu beschreiben, auf welchen Wegen der Religionsunterricht ein auch theologisch gehaltvolles Reden von Gott anbahnen kann, bietet sich die unscharfe und gerade darum hilfreiche Kategorie des ›Heiligen‹ an. Der systematisch-theologische Nachteil seiner Unschärfe ist religionspädagogisch zugleich sein Vorteil, wenn bewusst bleibt, dass mit ihm keineswegs fundamentaltheologische Begründungslasten übernommen werden können. ›Das Heilige‹ steht hier nicht der bekannten problematischen Argumentationsfigur entsprechend für ein Allgemein-Menschliches, auf das dann als christliches Spezifikum etwa eine biblische Gottesrede aufgestockt werden könnte. Hier soll vielmehr in aller Vorsicht und Vorläufigkeit damit *der Ort* markiert werden, an dem allein eine substanzielle Auseinandersetzung um die Gottesrede möglich wird, die eben nicht ein objektivierbares Wissen über Gott transportiert, sondern das Leben der Schülerinnen und Schüler auf Gott hin neu zur Sprache bringen will.

12 F. Steffensky: *Träume*, 176.

13 Ebd.

Damit steht ›das Heilige‹ zunächst für die Besonderheit dessen, womit der Religionsunterricht *umgeht*. Die Rede von Gott präsentiert den Schülerinnen und Schülern ja nicht einen weiteren Gegenstand, der neben die in anderen Fächern gelernten treten würde. ›Das Heilige‹ soll vielmehr die spezifische Atmosphäre bezeichnen, in die der Religionsunterricht einführt und in der er sich wie anfänglich auch immer bewegt. Dieses Atmosphärische des Religionsunterrichts ist es dann auch, das den Schülern die Offenheit für ihr religiöses Fragen und Sympathie für ihre Suche nach Orientierung bietet. Der Religionsunterricht erfordert die vorsichtige Annäherung an die Tiefendimensionen des Lebens und sucht die Phänomene und Erfahrungen auf, um mit den Schülerinnen und Schülern Artikulationsformen zu entwickeln, die offen sind für die heilsame Begegnung mit Gottes Gegenwart. Die Wahrnehmung und das Auskosten von verschiedenen Ausdrucksformen des Heiligen kann heranzuführen an das Reden von Gott und kann so zur Voraussetzung für ein religiöses Lernen werden, in dem die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen und (auch) neuen Sprachformen am christlichen Reden von Gott partizipieren lernen.

Besteht die eigentümliche religionspädagogische Spannung darin, dass eine unmittelbare Einführung in das Reden von Gott nicht möglich ist, weil man in diesem Reden gleichsam immer nur ›drin sein‹ kann, aber nicht methodisch ›hineinkommen‹ oder gar ›hineingeführt werden‹ – eben das meint ja die Rede von der Unverfügbarkeit – dann muss es darum gehen, *mittelbare* Wege zu finden, auf denen eine Anbahnung authentischer Gottesrede geschehen kann. Es ist nicht mehr als eine ›Anbahnung‹ des Redens von Gott, weil hier das dogmatisch bestimmte und präzise Reden von Gott zunächst einmal suspendiert ist. Theologische Bestimmungen haben aber ihren präzisen Sinn nur da, wo sie keine bloßen Sätze bleiben, sondern wo sie reale Erfahrungen zur Sprache bringen und regulieren. Anders würden sie zu Formeln, die Schüler möglicherweise memorieren können, die ihnen aber doch fremd und unbedeutend blieben. Die Erfahrungen, die die Gottesrede voraussetzt, können aber auch nicht wieder einfach abgerufen oder im Unterricht induziert werden; die religionspädagogische Aufgabe besteht vielmehr darin, die Dimensionen freizulegen, in denen Gottesrede allein sinnvoll geschehen kann.

Darum erscheint der Begriff des ›Heiligen‹ gerade wegen seiner theologischen Unterbestimmtheit geeignet, *das Feld* zu benennen, dessen eine Begegnung mit authentischer Gottesrede bedarf. Hier haben dann auch die zuerst noch unbestimmten Phänomene, die sich in den Schüleräußerungen auftun, ihre Würde und ihren Ernst. Es geht dabei gerade nicht um abgrenzbare, besondere heilige Zeiten und Orte – obwohl die protestantische Abwehr dagegen selber nicht unproblematisch ist – und schon gar nicht um die Produktion vermeintlich heiliger Ergriffenheit. Die Rede vom Heiligen verweist vielmehr auf *eine Wahrnehmungsaufgabe*, die Christof Gestrinch in aller Deutlichkeit formuliert

hat und die dann auch für den Religionsunterricht zur Geltung gebracht werden müsste: »Wenn es in den Kirchen um Gott geht, so können sie sich nicht so verhalten, als hätten sie mit dem Heiligen nichts zu tun.« Gestrichs Warnung ist freilich auch zu beachten: »Wenn sich das Heilige nicht selbst zur Geltung bringt, läßt es sich auch nicht kirchlich ›erzeugen‹ oder gar ›wieder einführen!‹« Darum wäre es erst recht sinnlos, »wenn heutige Kirchen aufgefordert werden, unter der Bevölkerung doch wieder den Sinn für das Heilige zu wecken. Vielmehr muß die Kirche dort bereit sein, wo das Heilige tatsächlich *ist*.«¹⁴

Nicht die Produktion ›religiöser Urerlebnisse‹, die doch nur die Wiederbelebung vergangener, unkräftig gewordener Gestalten sein könnte, sondern das wache Erfassen der Gegenwart des Heiligen in unserer Lebenswelt wäre also zu leisten. Gestrich nennt vorläufig sechs solcher Orte: die Erfahrungen von Geburt und Tod, die Begegnung mit der Natur und mit großen Kunstwerken, die Erfahrungen mit »geglückten Texten und autoritativen Sprachüberlieferungen«¹⁵ und die Gottesdienste.

Die Einführung in das Reden vom Heiligen bezeichnet also eine Vorfeldarbeit, die im Unterricht in christlicher Religion ansteht, um die Anbahnung des Redens von Gott zu eröffnen: Es geht um das In-Gang-Setzen einer Kommunikation, die die Dimensionen des Redens von Gott streifen kann. Die Erfahrungen des Heiligen brechen damit auch eine solche Subjektzentrierung des Religionsunterrichts auf, in der es vorrangig um die religiöse Vorfindlichkeit der Schüler geht und die dann zum maßgeblichen Referenzrahmen wird; auf diese Weise stünde der Religionsunterricht in der Gefahr, sich nur noch in den Perspektiven der Schüler zu bewegen. Wenn in einer christlichen Perspektive vom ›Heiligen‹ die Rede ist, dann kann das nicht unbestimmt bleiben, sondern findet seine Orientierung an der Wirklichkeit Gottes, die die Religionspädagogik eben nicht zur Verfügung hat, die immer wieder auch fremd ist und die sich doch in Spuren auch in der Lebenswelt der Schüler zeigt. Darum gehört zum Religionsunterricht die Unterbrechung gewohnter Perspektiven, um Schülern und Lehrern eine Ahnung zu ermöglichen von den tiefen und bleibenden Dimensionen des Lebens, die in Gott ihren Ursprung haben.¹⁶ Es führt in ein erstes Bekanntwerden bis hin zur größeren Vertrautheit, zu einer heilsamen Wahrnehmung des Lebens, das sich im Horizont des Redens vom Heiligen eröffnet, darin aber freilich nicht aufgeht.¹⁷

14 Ch. Gestrich: *Christentum und Stellvertretung*, 70. Vgl. R. van Dülmen: *Religion und Gesellschaft*. Hier finden sich zahlreiche Anregungen für das Nachdenken über das Heilige in theologischer, soziologischer wie religionsgeschichtlicher Perspektive.

15 Ch. Gestrich: *Christentum und Stellvertretung*, 73, im Original kursiv.

16 Vgl. B. Dressler / M. Meyer-Blanck: *Vorwort*, 6.

17 Dietrich Ritschl formuliert mit Recht als Zielrichtung pädagogischer Arbeit, »ein Sensorium für Respekt, das Hochhalten von Werten, die tieferen und bleibenden Dimensionen des Lebens über

Mit diesen Überlegungen sind die Bedingungen genannt, die für eine authentische Gottesrede auch im Religionsunterricht notwendig zu berücksichtigen sind. Der religionspädagogischen Praxis geht es dementsprechend um Lernwege, die aufschließen für eine noch unbekanntere Wirklichkeit, um eine Sensibilität für die Dimensionen des Lebens, über die nicht verfügt werden kann, die sich aber gleichwohl in der Dynamik des Redens vom Heiligen, vorläufig, in Spuren, manchmal nur für einen Augenblick eröffnen. Es beginnt mit der Ahnung, dass sich das Leben nicht im Vorfindlichen und Vertrauten erschöpft, dass neue Orientierungen immer auch in Konflikte mit bisherigen Orientierungen führen. Es wäre darum ein Missverständnis, den Religionsunterricht zu verstehen als einen Ort, an dem nur ›Heiliges‹ in seiner Unbestimmtheit thematisiert werden könnte: Vielmehr bleibt es die Aufgabe des Religionsunterrichts, eine Sensibilisierung für das Reden von Gott dort anzubahnen, wo das Heilige sich zeigt.¹⁸

1.1.3 In der Sprachwelt der Schüler

Es ist geradezu zum Gemeinplatz geworden, dass bei Schülerinnen und Schülern eine zunehmende religiöse Sprachlosigkeit beklagt wird, was üblicherweise auch sogleich mit religionspädagogischen Programmen bearbeitet werden soll. In der Tat lässt sich durch eine Vielzahl von Beobachtungen erhärten, dass zumindest die etablierte Sprache der christlichen Tradition außer Gebrauch zu geraten scheint und ihre wesentlichen Begriffe entweder verschwunden sind oder in einer kaum mehr kenntlichen Füllung erscheinen. Die tradierten Gehalte des christlichen Glaubens, die die Grundlage auch der Lehrpläne bilden, stehen meist unverbunden neben der Lebenswelt der Schüler, kommen in der Sprache, in der sie sich und ihre Welt wahrnehmen, kaum vor.

Freilich bleibt diese Wahrnehmung an der Oberfläche. Bei näherem Hinsehen aber erweisen sich Schülerinnen und Schüler in ihrem religiösen Sprechen und Nachdenken als ungemein flexibel. Gerade weil ihnen die tradierten Sprachformen nicht zur Verfügung stehen, suchen sie nach eigenen Ausdrucksformen. Das sind dann meist keine deutlichen, theologisch präzisen Sätze, wohl aber Versuche der Annäherung, die in sich sehr gehaltvoll sein können, auch wenn sie vordergründig als unangemessene und unbiblische Redeweisen erscheinen; eben darum sind sie aber auch keine bloßen Wiederholungen. Diese Sprachformen sind ernst zu nehmen und nicht zu schnell mit den Kriterien theologi-

Spassgesellschaft und Geldgewinn hinaus« zu fördern. (D. Ritschl: *Theorie und Konkretion*, 150).

18 Eine didaktisch-ästhetische Realisierung dazu habe ich mit Andy Warhols Bild ›The last Supper‹ versucht: I. Schoberth: *Leonardo da Warhol*.

scher Richtigkeit zu messen. Schülerinnen und Schüler lassen sich, wenn auch oft nur für einen Augenblick, auf Fremdes ein; sie wagen Ausdrucksmöglichkeiten, die an das heranreichen, wonach sie suchen. Es ist ein vorsichtiges und versuchsweises Sprechen, tastende Bewegungen in ihrer Sehnsucht nach Leben, die es zu würdigen gilt.

Die religionssoziologische Forschung dokumentiert immer wieder, wie schwer sich viele Menschen tun, ihren Glauben oder ihre religiöse Haltung zu artikulieren; es spricht einiges dafür, dass nicht die Religiosität, sondern die religiösen Artikulationsformen den Kern der Transformationsprozesse ausmachen.¹⁹ Dem theologischen Blick kann es schwer fallen, hier noch direkte Beziehungen zu den Sprachformen christlicher Religion zu finden. In der aufmerksamen Wahrnehmung kommt aber zum Vorschein, dass sie nicht weniger religiös sind, wenngleich sich oft vage Abgrenzungen von der Institution Kirche darin äußern. Für den Religionsunterricht ist dazu festzuhalten, dass er sich auf die *neue* Sprachwelt auch der Schüler einlassen und versuchen muss, in sie hineinzugehen, in der begründeten Hoffnung, dass sich in ihnen *Übergänge* zeigen, die eine Annäherungen an das christliche Reden von Gott möglich machen. Es ist sicher zumeist kein Fragen, das unmittelbar in den bekannten Termini der christlichen Tradition geschieht, sondern lässt sich zunächst eher als ein *Begehren* wahrnehmen: eine Sehnsucht nach gelebten Leben, das sie oft besser in ästhetischer als in sprachlich prägnanter Weise artikulieren können.

An zwei Beispielen wird das besonders deutlich erkennbar: ›Gott ist für mich wie ein Engel, der auf meiner Schulter sitzt‹ – so formulierte eine Schülerin im Unterricht. Da ist nichts zu spüren von einer Distanz zu Gott; vielmehr erfährt diese Schülerin ihr Leben begleitet von einem Ratgeber, der unmittelbar auf das eigene Leben Einfluss nimmt. Das ist sicher aus theologischer Perspektive auch ein problematisches Bild, das seine Motive aus der Welt der Märchen zu entlehnen scheint. Gott sitzt auf der Schulter, wie der Rabe einer Hexe, der gute Ratschläge gibt. Aber dennoch ist an der Formulierung der Schülerin bestechend, wie sie diese Unmittelbarkeit Gottes artikulieren kann, zumal sie zu erkennen gibt, dass sie sich diesem nahen Gott aussetzt. Für die Schülerin ist das ein wohlthuendes Bild. Eine Ahnung von Gott tut sich in ihrem Nachdenken auf, die aber in sich *ambivalent* ist, denn sie nimmt aus ihrem Repertoire das auf, was sie kennt; sie verbindet ihr Reden von Gott mit ihrem Wunsch nach einem Ratgeber, der sie begleiten soll. In dieser Eindrücklichkeit legt sich aber die Frage nahe, ob es ihr nun möglich ist, von diesem Ratgeber *mehr* zu sagen. In ihrer Suche nach Sprache stößt sie auch an Grenzen, denn ihr Reden von Gott kann möglicherweise beliebig ersetzt werden: Wer ist dieser Ratgeber? Ist das noch der Gott der Bibel, den Menschen erfahren haben und der sich bekannt gemacht hat, oder ist es lediglich ein aufmerksamer Zuhörer, vielleicht ein Freund, dessen Hilfe sie erfahren hat? Die Unmittelbarkeit ihres Redens von Gott ist zugleich Ausdruck einer Unbestimmtheit und Unsicherheit. Mit diesem Beispiel wird die Herausforderung deutlich, vor der die Religionspädagogik steht: die Unmittelbarkeit, aber auch Unbestimmtheit der Schülerinnenäußerung aufzunehmen, zu achten und gleichwohl in Beziehung zu bringen zu jenem bestimmten Reden von Gott, das die christliche Tradition vorgibt und ermöglicht.

19 Ich beziehe mich insbesondere auf das an der Universität Bayreuth durchgeführte Forschungsprojekt: *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen der spirituellen Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur.*

Ein Schüler der 10. Klasse zeichnet das Bild des Kampfes zwischen einem dunklen, fremden Gott und seinem Sohn, weit draußen im Weltall; der Kampf endet mit dem Tod des Gottessohnes. Auch das begegnet im Unterricht: die Übermalung des Kreuzesgeschehens mit sciencefictionartigen Vorstellungen, wie das die Skizze des Schülers mitteilt, die gleichzeitig Anklänge an Göttermythen enthält. Auf ästhetische Weise findet dieser Schüler eine Gestalt, die in das Reden von Gott all die Probleme einträgt, die der Schüler mitbringt. Die Problematik des Bildes ist offensichtlich: Die Präsenz des Kreuzesgeschehens in der Wahrnehmung des Schülers zeigt sich als eine Mischung von elementaren biblischen Kenntnissen und Klischees, die den Schüler bewegen; es zeigt sich aber auch *die Distanz*, die der Schüler zu diesem Geschehen hat, und seine Schwierigkeiten, in das Reden von Gott hineinzufinden. Die Interpretation des Schülers von einem himmlischen Kampf im Weltall drängt dieses Geschehen aus seiner Weltwahrnehmung heraus und verortet es draußen im Weltall, in einem Kontext, der für ihn unzugänglich ist. Oder hat für den Schüler der SF-Mythos eine soteriologische Dimension?

Diese scharfe Distanz, die der Schüler vorführt, rührt an die religionspädagogische Aufgabe: Er greift auf seine Weise ein soteriologisches Modell aus der Tradition auf, auch wenn er es nicht versteht, und zeigt damit zugleich, dass es für ihn fremd bleibt, weil dieser Kampf mit ihm unmittelbar nichts zu tun hat. Ist das nicht zugleich aber auch Ausdruck dafür, dass das Erlernen tradierter Sprachformen und Modelle für sich genommen eben nicht weiterhilft, wenn es unverbunden bleibt mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler?

Religionspädagogik muss darum sehr genau ihr Vorgehen reflektieren, das gerade nicht in der Vermittlung von anzulernendem Wissen aufgehen darf, sondern ein Gespür für das Innen entwickeln lässt: ein Gespür für das Hineinkommen in Sprachformen, die den Schülern zunächst fremd sind. Sonst blieben die Inhalte, die die Schüler lernen, leer und ersetzbar durch anderes.

1.1.4 Erprobende Identifikation

Die Schülerbeispiele zeigen, dass sich in Ahnungen und ersten Begegnungen für Schülerinnen und Schüler im Reden von Gott eine Wirklichkeit auftut, auf die sie sich zubewegen lernen und deren Brechungen sie im je eigenen Leben innerwerden können; sie gehen solchen Erfahrungen nach und suchen Worte dafür. In solchem Unterricht stoßen sie dann auch auf die Erfahrungen einer Differenz, die sie im Hin- und Hergehen zwischen den Zeiten, zwischen dem nahen und dem fernen Gott ausschreiten können. Sie stoßen auf Hoffnungen, die mit den Verheißungen des biblischen Gottes gegeben sind, und zugleich nehmen sie den Schmerz und die Angst einer Zeit wahr, die sie so oft allein lässt in ihrer Sehnsucht und sie Ansprüchen aussetzt, die sie überfordern. In erprobender Identifikation und Differenz führt das Einüben in das Reden von Gott die Schüler in einen Lebensraum und gibt ihnen einen Rahmen vor, indem sie sich bewegen lernen und Mut finden können für eigene Wege – auch sehr eigene und manchmal vielleicht befremdliche Wege mit christlicher Religion. Das Lernen christlicher Religion gestaltet sich dabei als eine immer neue Wahrnehmung, die zu neuer Erkenntnis führt und darin immer anfänglich bleibt:

(1) Die für die authentische Rede von Gott charakteristische Brechung verweist so auf ein anfängliches Lernen, in dem sich Ahnungen neuer Perspektiven für das je eigene Leben auf tun und das sich – im Unterricht wie im gelebten Leben – der Funktionalisierung und Operationalisierung entzieht. Wenn die Aufgabe des Religionsunterrichts mehr sein soll als die Vermittlung theologischer Sätze und Kenntnisse über die christliche Gottesrede, dann bedeutet das zunächst eine Erschwerung und eine Abhebung des Religionsunterrichts von anderen Schulfächern, denen es wesentlich um Wissenserwerb zu tun ist. Das bedeutet aber auch, dass das Eigentümliche, um das es dem Religionsunterricht zu tun ist, sich der Überprüfung und Beurteilung entzieht. Darum führt die hier vorgelegte religionspädagogische Reflexion zur Anbahnung des Redens von Gott im Unterricht christlicher Religion dazu, neu nach der Qualität des Religionsunterrichts zu fragen; im Religionsunterricht treten die religiösen Tiefendimensionen zu Tage, die nicht ersetzt werden können durch ein eindeutiges Reden von Gott, das dann auch überprüfbar und beurteilbar wäre. Dem können nur erprobende Wege entsprechen, die die mannigfaltigen Sprachformen der Schüler aufnehmen, gleichwohl bedarf es der theologischen Aufmerksamkeit, wie diese Tiefendimensionen hin auf eine prägnante Gottesrede erschlossen werden können.

(2) Authentische Gottesrede setzt voraus, dass nicht von Gott als einer objektiven und damit fremden Größe die Rede ist, sondern dass von seiner Gegenwart in *meinem* Leben die Rede ist. Gott bleibt nicht ein abstraktes Gegenüber, sondern wird im eigenen Sprechen aufgesucht, indem ich von mir selbst sprechen lerne. Ein Schüler nähert sich dem an, indem er die guten Mächte in Bonhoeffers Gedicht als einen Raum beschreibt, der ihn umgibt; er zeichnet sich selbst in die Mitte, umgeben von einer Sphäre – einem bergenden und ihn umgebenden Raum, der seine Angst und Bedrohtheit zu vertreiben scheint. Der Text wird zum Angebot und eröffnet dem Schüler im diskursiven Ausschreiten ein Sprachangebot, sich selbst und seine Stimmungen darin unterzubringen. Schülerinnen und Schüler bleiben so auch nicht in ihren Stimmungen und Ängsten gefangen, sondern können dem nachspüren, was hier zur Sprache kommt. Das ist das Besondere der traditionellen Sprachräume, dass sie nicht bei sich selbst bleiben, sondern Schülerinnen und Schülern Räume der Wahrnehmung des Redens von Gott eröffnen, sie hineinnehmen, sie darin herumwandern lassen und wohl nicht immer in Zustimmung den kritischen Rekurs auf eine Wirklichkeit provozieren, die sich im Reden von Gott mitteilt.²⁰

(3) Die zunächst ›vorläufigen‹ Erfahrungen des Heiligen und die in ihnen spürbaren Ahnungen von Gott finden in der Begegnung mit den Texten der Bibel ihre Kontur und ihre Deutlichkeit. Die Arbeit mit biblischen Texten kann die

20 Vgl. H.-M. Gutmann: *Jugend, Krieg und populäre Kultur*.

zunächst undeutlichen Ahnungen vertiefen und ordnen. Auch hier bleibt von größter Wichtigkeit, dass die biblischen Texte nicht unmittelbar als Normen erscheinen, sondern den Schülerinnen und Schülern anvertraut und gleichsam ausgeliefert werden – *traditio* hat eben diesen religionspädagogisch bedeutsamen Doppelsinn. Die biblischen Texte werden damit zu einem Angebot, sich in diesen Geschichten zu bewegen und dem Reden von Gott auf die Spur zu kommen. Vom Gott der Bibel hören, eröffnet eine kritische und heilsame Distanz von den das Leben bestimmenden Logiken. Sich auf solche Spuren der Geschichte Gottes zu begeben, führt zunächst in Fremdes und oft Unbekanntes;²¹ Unterricht, der in die noch fremden Geschichten einübt, lässt dieses Fremde auch erst einmal fremd sein und lässt sich auch auf die Widerstände und die Kritik der Schülerinnen und Schüler ein. Sich in diesem Fremden bewegen zu lernen, zu Fragen herausgefordert zu werden, der biblischen Logik Raum zu geben, sich kritisch dazu auch in Distanz zu setzen, das sind die Lernwege, die möglich werden – selbst dann, wenn das Fremde nicht zum Eigenen werden kann. Treffend hat Dietrich Zilleßen diese Gestalt der Lernprozesse beschrieben, die der Anbahnung des Redens von Gott im Unterricht in christlicher Religion ein eigenes Profil verleihen: »An Gott glauben bedeutet, dem *Prozeß* des Vertrautwerdens und Fremdwerdens trauen, dem Wechselprozeß des Fremden und Vertrauten, der Bewegung des Annäherns und Weggehens.«²²

(4) Der Raum, der sich für Schüler eröffnet, lässt sich dann ausschreiten im Fragen nach meinen Erwartungen an das Leben, vielleicht auch im Fragen nach Lebenssinn und schließlich nach mir selbst. Durch solche *probeweisen Identifikationen* werden die Schüler berührt und zugleich herausgefordert, eigene Urteile zu wagen, zu fragen und auszuprobieren, ob das, was sie hier erfahren, für sie selbst gelten kann. Das kann konfliktträchtig sein und/oder unterstützend und helfend. Beides hat im Unterricht seinen Ort und begleitet das Lernen christlicher Religion. Ich begegne mit meiner Geschichte dem Gott und Vater Jesu Christi, den biblischen Figuren mit ihren Erfahrungen,²³ den sehnsuchtsvollen Perspektiven auf ein heiles, gemeinsames Leben; ich gewinne Teil an einer Gestalt von Leben, in der mir etwas zukommt – in Ahnungen, in Perspektiven und Orientierungen, die mich tragen können, die mich in meiner Trauer ernst nehmen oder meine Hoffnungen und Sehnsüchte teilen.

21 Vgl. H.-J. Görtz: *Narrative Identität*.

22 D. Zilleßen: *Das Fremde und das Eigene*, 569.

23 »Das Traditionsprinzip der Kirchen ruft auf diesem Hintergrund gerade die Mitsprache- und Beteiligungskompetenz der Toten und ihrer Geschichten in die Gestaltung der Geschichten der Lebenden hinein.« (O. Fuchs: *Umgang mit der Bibel*, 212.)

1.2 Wider eine Verharmlosung des Redens von Gott

Kaum ein anderes Bild kennzeichnet die gegenwärtig dominierende Rede von Gott so wie das des ›lieben Gottes‹. Darin manifestiert sich nicht nur die Abkehr von autoritären Gottesbildern, sondern vor allem die theologische Leitlinie, Gottes ganzes Handeln von seiner liebenden Zuwendung her zu verstehen. So versteht sich die Seelsorge als Kommunikation des Evangeliums in Verständnis und Stärkung und nicht als Bußruf; die Religionspädagogik bemüht sich, Gott als Begleiter und verlässliches Gegenüber zu zeigen und nicht als moralische Instanz, vor der Schüler zu bestehen haben. Es besteht kein Anlass, diese Konzentration auf Gottes Liebe aufzugeben. Allerdings wäre dabei genau zu bedenken, wie solche Liebe Gottes wahrgenommen wird. Ist diese Liebe Gottes mehr und anderes als Abbild und Überhöhung der Liebe, die wir uns von anderen Menschen wünschen? Wie aber kann sie dann tragfähig und befreiend sein, über das hinaus, was wir von anderen Menschen erwarten und ihnen zumuten können? Ist dann die ›Liebe Gottes‹ nicht lediglich eine Verdopplung dessen, was wir als Liebe erfahren, und Projektion dessen, was wir vermissen?

Dabei ist zu bedenken, dass der Spitzenaussage des ersten Johannesbriefs, »Gott ist die Liebe« (1 Joh 4,16), die Trivialisierung droht, wenn sie einerseits zur einzigen Gottesprädikation und andererseits zur Projektion menschlicher Liebe wird. Walter Dietrich und Christian Link weisen zu Recht darauf hin, dass diese »große neutestamentliche Gottesdefinition ... in der heutigen Alltagssprache zur kleinen Münze zu verkommen« scheint.²⁴ Zu ergänzen ist, dass diese Diagnose wohl auch weithin für die Sprache kirchlicher Verkündigung und für den Unterricht in christlicher Religion zutrifft. In der Reduktion hört dann aber auch die Botschaft von Gottes Liebe auf, eine befreiende Botschaft zu sein: Sie wird zur Allerweltsaussage und »gerät so zum Spiegelbild eigener Lebenswünsche.«²⁵

Wenn Walter Dietrich und Christian Link auf die ›dunklen Seiten Gottes‹ mit allem Nachdruck aufmerksam machen, tun sie das nicht, um auf einer Vollständigkeit des Redens von Gott zu beharren, sondern weil sie mit Recht in der Verdrängung dieser ›dunklen Seiten‹ einen wesentlichen Grund für die Aporien erkennen, in die die Gottesrede geraten kann. Bleibt der auf Nähe und Zuwendung beschränkte Gott nämlich nur noch zuständig für die guten Zeiten des Lebens, dann wird der bloß ›liebe Gott‹ unglaubwürdig und der Bezug auf ihn trostlos, sobald die heile Welt sich als Illusion erweist: »Wo Unheil und Leiden sich melden, paßt er nicht mehr. Man ist dann enttäuscht und wendet sich ab von ihm.«²⁶

24 W. Dietrich / Ch.Link: *Die dunklen Seiten Gottes*, 148.

25 Ebd.

26 Ebd.

Nun kann es freilich nicht darum gehen ein autoritäres, dunkles Gottesbild zu propagieren. Die genannte Verharmlosung ist ja gerade eine Reaktion auf ein solches Gottesbild. Die Vorstellung des zornigen und strafenden Gottes brachte Autoritäts- und Angststrukturen hervor, die man mit gutem Recht nicht mehr aufrechterhalten will. Insofern ist es geboten, die ›dunklen Seiten‹ Gottes eben als die des Gottes wahrnehmen zu lernen, der sich in der Geschichte Israels und in der Geschichte Jesu Christi als der Rettende und Erlösende bekannt gemacht hat: Von diesem eben wird gesagt, dass er die Liebe sei. Nur aus dieser Spannung hat die ›große neutestamentliche Gottesdefinition‹ des Johannesbriefs ihre Kraft. Angesichts der Verharmlosung der Gottesrede wäre darum nach einem solchen Reden von Gott zu suchen, das weder auf den ›lieben Gott‹ reduziert bleibt, noch die Ausrichtung am Evangelium trübt.

1.2.1 Eine präzise Unterscheidung

Die Weite und Vielfalt des Redens von Gott, wie sie sich im biblischen Kontext zeigt, kritisiert eine Verharmlosung des Redens von Gott, das bloß auf das Reden vom ›lieben Gott‹ bezogen ist. Die Sprache der Bibel leitet dazu an, das Reden von Gott wieder zu lernen: Hier stehen Sprachformen und Bilder bereit, die das Dunkle nicht verdrängen und es gleichwohl nicht in der Ambivalenz belassen, weil auch das Unverständliche und Leidvolle bezogen bleibt auf den Gott, der sich bekannt gemacht hat als der, der an dieser Welt durch Gericht und Verheißung gehandelt hat, handelt und handeln wird. Die Sprache der Bibel zeigt ein solches *unterscheidendes Reden von Gott*, das die Vielfalt der Erfahrungen von Glück und Schmerz nicht einebnet, sondern bezogen sein lässt auf Gottes Gegenwart. So verleugnen auch die Bilder, die auf den ersten Blick als Inbegriff des Friedvollen und Heilen erscheinen, nicht die Abgründigkeit; noch die Metaphern der Bewahrung und der Geborgenheit enthalten in sich die Realität der Bedrohung. Die Metaphern ›Hüter Israels‹ wie ›guter Hirte‹ sind nicht einfach Illustrationen des ›lieben Gottes‹, sondern halten gerade deshalb fest, dass diese Liebe verlässlich ist, weil sie das Wissen um die tödliche Bedrohung und auch den Kampf nicht aussparen. Gott ist Schutz, weil Israel in ihm geborgen bleibt, nicht aber, weil die Welt als eine heile gedacht würde. Das Bild des Hüters (Ps 121,4) impliziert Bedrohung und Ansturm der Feinde, wie auch der Hirte (Ps 23) sich erweist im Angesicht der Feinde und im dunklen Tal. Metaphorik und Bildwelt der Bibel weisen über eine abstrakte Rede von Gott hinaus auf ein genaues und bestimmtes Reden von Gott, das auch die Abgründigkeiten einbezieht, denen sich Gott in seiner Gegenwart und Gerechtigkeit aussetzt.

Die Frage, warum Gott dieses zulasse, macht diese Abgründigkeiten Gottes namhaft; sie führt zur unstillbaren Frage nach Gottes Gerechtigkeit. Die Antwort

darauf muss dann nicht zu einem Verlust Gottes führen, wenn es gelingt, auch das ›Ausstehen Gottes‹²⁷ in der Gottesrede selbst unterzubringen. Dann können diese Zeiten der Gottesfinsternis geradezu neue Orientierung freisetzen. Diese beginnt mit der Erfahrung, dass Gott in der Klage von Menschen trotz seiner Ferne gegenwärtig ist. Im Klagen und in der Trauer bleibt Gott, auch wenn er noch so fern scheint und sein Antlitz verborgen, das Gegenüber des Menschen; hier kann Gott auf seine Verlässlichkeit angesprochen werden.

Indem die Sprache des Glaubens das Ausstehen Gottes nicht ausspart, greift sie zugleich über dieses Ausstehen hinaus und macht sich fest an den Verheißungen Gottes. ›Klagenlernen‹ ist in dieser Perspektive selbst eine religionspädagogische Grundaufgabe, die nicht unterlaufen werden darf durch einen zu schnellen Verweis auf das ›Dennoch‹ des Glaubens, das in seiner Unvermitteltheit eher das stoische Subjekt als das Handeln Gottes evoziert. Glaube nimmt eben nicht die Brüchigkeit des Lebens, die Gegenwart des Leides und der Zerstörung überlegen hin, sondern appelliert gegen sie an Gott. Das Klagen für sich in Anspruch zu nehmen und dabei Gott als verlässliches Gegenüber wahrnehmen zu lernen, erweist sich darum als grundlegend für das Einüben des Redens von Gott.

Dafür steht biblisch die Rede vom Gericht ein: Wenn Menschen befähigt werden, in ihren Erfahrungen dieser Welt und des je eigenen Lebens auf einen Gott hoffen zu lernen, der an dieser Welt in Liebe handelt, dann muss das zugleich auch heißen, dass hier ein rettender wie richtender Gott handeln und auch in Zukunft handeln wird. Hans-Martin Gutmann fordert darum mit Recht von der Verkündigung wie auch dem Unterricht in christlicher Religion, dass sie »aus dem Gericht und der Verheißung Gottes lebt«;²⁸ allein solches Reden von Gott kann dann auch Krisenzeiten und der Erfahrung des Leides und des Schmerzes standhalten. Die Pointe biblischer Rede vom richtenden Gott wird in den Vorstellungen von Vergeltung, Strafe oder Erziehung kaum erfasst; sie verweisen vielmehr auf Gottes richtendes Handeln an dieser Welt, also den Richter, der »mit sehendem Auge da ist, der den Weltlauf nicht dem Gesetz seiner eigenen Entwicklungen überläßt.«²⁹ Im Angesicht einer Welt voller Gewalt, Unrecht und Zerstörung würde ein bloß ›lieber Gott‹, der Böses wie Gutes unterschiedslos geschehen lässt, gerade kein liebender Gott mehr sein. So ist es gerade die Liebe Gottes, die seinen Zorn, seine Gerechtigkeit und seine Macht einfordert. Insofern bedarf es der Wahrnehmung des *ganzen* biblischen Redens von Gott, auch in seiner Abgründigkeit und Rätselhaftigkeit, weil Gott nur so der umfassend an dieser Welt handelnde Gott bleibt.

27 Vgl. F. Mildner: *Biblische Dogmatik 2*, bes. 272–291.

28 H.-M. Gutmann: *Der Herr der Heerscharen*, 177.

29 W. Dietrich / Ch. Link: *Die dunklen Seiten Gottes*, 179.