

I Fachbezogene Perspektiven

Plurale Positionalität

Fünf Impulse für einen konfessionellen Religionsunterricht aus systematisch-theologischer Perspektive

Dirk Evers

1. Systematische Theologie und Bildung von Religion

In meinem Fach, der systematischen Theologie mit dem Schwerpunkt Dogmatik im Zusammenhang der evangelischen akademischen Theologie, ist das Thema Bildung wenig präsent, obwohl es doch gerade Bildungsvorgänge sind, die die akademische Theologie selbst vollzieht. Bei der Aneignung der Lehrtraditionen des Christentums und ihrer kritisch-konstruktiven Reflexion in Forschung und Lehre aber spielt – neben philosophischen, wissenschaftstheoretischen Diskursen und allerlei gesellschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Debatten – der Religionsunterricht im Grunde keine Rolle. Dabei wird man theologische Bildung als Reflexion über Religion sicherlich noch einmal deutlich von einer Bildung in Sachen Religion unterscheiden müssen. Andererseits ist es – nach meiner Wahrnehmung – innerhalb der systematischen Theologie oft so, dass die auf Dauer gestellte Reflexion über Religion selbst religiöse Züge trägt und sich das jeweilige theologische Denken an etwas abarbeitet, was durchaus zur eigenen religiösen Biographie und Bildungsgeschichte gehört, aber immer unausgesprochen im Hintergrund bleibt. An die eigene Adresse gerichtet, würde es der systematischen Theologie guttun, mehr und ausdrücklicher den Zusammenhang von reflexiver Einstellung und christlicher Lebensform zu thematisieren und also zwischen Glauben und Theologie, zwischen Religion und Reflexion einerseits mit einer gewissen Strenge zu unterscheiden, dies zugleich aber so zu tun, dass der innere Bezug, der gerade durch den Bildungsbegriff vermittelt wird, deutlich wird. Gelebte Religion und deren theologische Reflexion sind zumindest aus christlicher Sicht nicht Selbstzweck, sondern sollen auf die eine oder andere Weise der »Kommunikation des Evangeliums«¹ und damit eigentlich Gott selbst dienen.

1 Zu dieser in den letzten Jahren sich profiliert habenden religionspädagogischen »Kurzformel« vgl. Domsgen (2019: 255) und zum Diskurs darüber Domsgen/Schröder 2014.

Die systematische Theologie steht dabei für die notwendige Selbstunterbrechung, die im Grunde zu jedem Kommunikationsvorgang hinzugehört, indem man sich z. B. fragt, ob geschehende Kommunikation des Evangeliums dem Evangelium eigentlich entspricht, aber immer wieder auch tiefer ansetzt, was es denn in der Gegenwart überhaupt mit ›dem Evangelium‹, also mit dem Zusammenhang, dem sich christliches Leben und Denken verpflichtet sieht, auf sich hat. Dass Kommunikation gelingt, ist immer prekär, und auch die Kommunikation des Evangeliums kann nur im Wechselspiel von Vollzug und Unterbrechung gelingen. Theologie insgesamt kann und darf deshalb nicht einfach nur der positionellen Selbstvergewisserung dienen, sondern muss auch Momente der Irritation, der Dislozierung des eigenen Standpunktes und der beständigen Neuorientierung umfassen (Dalferth 2010: 230). In den Kommunikationsvorgängen, die die christliche Religion und die Bildung zu ihr betreffen, verstärkt sich diese hermeneutische Binsenweisheit dadurch, dass hier die Kommunikationsvorgänge in entscheidender Weise auf ein transzendentes und also direkter Zugänglichkeit entzogenes Drittes, auf Gott selbst, bezogen sind, von dem her erst die Kommunikation über ihn gelingen kann.

Darin besteht nun mein erster Impuls zum Nachdenken über den konfessionellen Religionsunterricht im Wandel, dass es zumindest für das Christentum, vielleicht aber für Religion überhaupt entscheidend ist und sich in der Form der Bildung zur Religion niederschlagen muss, dass Religion in ihrem Transzendenzbezug nur dadurch kommunikationsfähig wird, dass sie sich in besonderer Weise irritationsfähig zeigt, dass sie einerseits immer schon von einer durch den Transzendenzbezug bestimmten ›Position‹ herkommt, andererseits diese Positionalität in einem lebendigen Kommunikationsvorgang immer wieder neu und durch Irritation hindurch gewonnen werden muss. Das mündet für mich in ein Plädoyer für die Zusammengehörigkeit von *Theologie* und *Religion* im Religionsunterricht und das Erstnehmen von Schülerinnen und Schülern als theologische Subjekte. Es gehört zur Bildung in Sachen Religion immer eine kritisch-konstruktive Positionierung dazu: Es geht um etwas Unbedingtes, das allerdings Menschen nicht zur Verfügung steht. Nur dann kann die Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus dem Oszillieren zwischen Fundamentalismus und Gleichgültigkeit befreit werden.

Dabei ist mir der Ermächtigungscharakter wichtig, der mit der Zumutung einhergeht, als eigenes theologisches Subjekt und nicht nur in religiöser Empfindsamkeit angesprochen zu werden. Das wird in den verschiedenen Stadien einer Bildungsgeschichte in Sachen Religion und Glauben unterschiedlich aussehen und darf auch nicht kognitiv verengt werden (dazu unten mehr), ist aber auch nicht bloß eine Stufe in der Glaubensentwicklung,² sondern ein Strukturmoment des Glaubens und von vielen Formen von Religion selbst. Vor allem unter den Bedingungen der Gegenwart kann nur in dem Wechselspiel von Kenntnissen, Vollzugsformen und kritisch-konstruktiver Reflexion auch die eigentliche religiöse Dynamik von Position und Irritation in Bezug auf eine unverfügbare Größe in den Blick kommen, ohne dass damit schon festgelegt wäre, wieweit und in welcher Form sich Schülerinnen und Schüler darauf einlassen. Nach

2 Vgl. etwa die Stufe des individuierend-reflektierenden Glaubens nach Fowler (Domsgen 2019: 307).

meiner Überzeugung leiten sich im Übrigen von daher auch weitere, oft polar verfasste Dynamiken ab, die sich in Theologie und Religion immer wieder finden, wie die von Konzentration (etwa in heiligen Texten oder Bekenntnissen) und Entfaltung (in Narrativen und Feiern), von Verstehen und Geheimnis (die einander nicht einfach ausschließen, sondern sich wechselseitig steigern können), von Erneuerung und Bewahrung, von Orthodoxie und Heterodoxie, von jetzt Dringlichem und bleibend Wichtigem (vgl. Ritschl 1988: 120) – um nur einige zu nennen, die man nicht versteht, wenn man die Bedeutung von Positionalität und Irritation in Sachen Religion nicht nachvollziehen kann oder Positionalität auf ein je individuelles Vorzöglichkeits- oder Geschmacksurteil reduziert.

2. Zwischen Selbstbildung und Gebildetwerden

Ihren systematisch-theologischen Ort hat die Bildung zur Religion eigentlich im klassischen Lehrstück des *ordo salutis*, der ›Heilsordnung‹, das traditionell durch Überlegungen zu Berufung, Erleuchtung, Bekehrung, Wiedergeburt, Rechtfertigung, Heiligung etc. entfaltet wird.³ Vor dem Hintergrund pietistischer, aber auch frühneuzeitlicher Frömmigkeit kann man dieses der Lehre vom Heiligen Geist zugeordnete Lehrstück als eine Art geistlichen Lebenslauf eines Christenmenschen lesen: »Die Pneumatologie wird hier sozusagen im Spiegel der inneren Biographie des Christen zur Darstellung gebracht.« (Ebeling 1979: 11) Diese innere Biographie, die die Erfahrungsseite der Glaubens- und Frömmigkeitsbildung darstellt, wird in dogmatischer Perspektive allerdings nicht vom menschlichen Subjekt, sondern vom Wirken des Heiligen Geistes bestimmt. Er ist und bleibt das Subjekt der Heilszueignung, während das Heil selbst in der Perspektive der eigenen Erfahrung in verschiedene Aspekte auseinandertritt. Umstritten ist dabei, ob es sich um rein sachlogische Konstitutionsbedingungen in theologischer Abstraktion oder um chronologisch irgendwie aufeinander aufbauende, empirisch ausweisbare Bildungsstufen handelt.⁴

Eilert Herms (1992) hat die Folgewirkungen dieses Lehrstücks in Theologie und Philosophie sowie in der Literatur aufgezeigt. Im Puritanismus und Methodismus wurde die Vorstellung eines methodischen Heilswegs mit verschiedenen, aufeinander aufbauenden Bildungsstufen betont, während der aufklärerische Fortschrittsoptimismus den Gedanken einerseits in Richtung einer ›Erziehung des Menschengeschlechts‹ geschichtlich auslegte, andererseits ethisch-moralisch auf das Individuum anwandte. So ist denn auch das neuzeitliche Bildungsdenken durch dieses Lehrstück z.B. über Comenius theologisch beeinflusst worden. Auf eigene Weise transformierte dann Kant die Anschauung vom Heilsweg in einen ethisch-moralischen Bildungsgedanken, bei dem

3 Die Bezeichnung *ordo salutis* stammt vermutlich von Johann Franz Buddeus (vgl. dessen *Institutiones Theologiae Dogmaticae* von 1723), das Lehrstück lässt sich aber zurückverfolgen bis zur *Confessio Augustana* und deren Apologie durch Melanchthon sowie Luthers *Kleinem Katechismus*, in dessen Erläuterung des 3. Artikels die Partizipien *berufen*, *erleuchtet*, *geheiligt* und *erhalten* vorkommen (vgl. Dingel 2014: 872).

4 Für das erste plädiert Kirsten Huxel (2003: 639) in ihrer kurzen Darstellung des Lehrstücks.

allerdings das Begründungsverhältnis von Wirken des Geistes und menschlichem Handeln gegenüber der Reformation umgekehrt wurde, so dass nun der Heilige Geist nur ratifiziert, was durch die Selbsttätigkeit des Subjekts in seiner Bekehrung durch eine aus freiem Entschluss hervorgebrachte »Revolution für die Denkungsart« (Kant 1907: 47) als »eine Art von Wiedergeburt gleich als durch eine neue Schöpfung [...] und Änderung des Herzens« (ebd.) herbeigeführt wurde. Ein anderer Traditionsstrang führte über die reformierte Theologie und das puritanische Programm der Gewissenserforschung im Sinne des *sylogismus practicus*⁵ zur Psychologie. Jonathan Edwards Traktat über religiöse Affekte (Edwards 1772), geschrieben zur Zeit des First Great Awakening, der großen britisch-nordamerikanischen Erweckungsbewegung, die in verschiedenen Wellen in den 1730er und 1740er Jahren England und seine amerikanischen Kolonien erfasste, kann »als einer der ersten empirisch-psychologischen Traktate der Geschichte der Psychologie« (Herms 1992: 157) gelten. Gerade im nordamerikanischen Raum hat diese Erkundung der Bildung einer reifen religiösen Persönlichkeit Schule gemacht, wenn man etwa an William James und andere denkt. Auch die protestantische Religionspädagogik ist durch verschiedene Stufenmodelle religiöser Entwicklung und Bildung wie z.B. bei Oser/Gmünder oder James Fowler nachhaltig geprägt worden (vgl. Domszen 2019: 292-319).

Nach Eilert Herms geht es bei der Entfaltung des *ordo salutis* und in der Weiterentwicklung dieser Vorstellung in theologischen wie philosophischen und pädagogischen Zusammenhängen eigentlich um die Frage nach der *Wirklichkeit* des Glaubens im Zusammenhang der Wirklichkeit selbst. Gegen jede bloß abstrakte, rein dogmatisch bleibende Rechtfertigungsrhetorik möchte Herms als »direkten Gegenstand[.] der Theologie in allen ihre Disziplinen [...] das gegenwärtige christliche Leben« wiedergewinnen, das in seiner Lebensgewissheit durchgängig bestimmt ist »durch die bildungskräftige Begegnung mit dem Lebenszeugnis Jesu Christi« (Herms 2017: XIX). Das haben andere mit einem gewissen Recht als »neokonservative Behauptungstheologie« (Wittekind 2018: 66) kritisiert. Doch die empfohlene Alternative, die Begründung religiösen Verstehens »als ein von sich selbst her gegebenes Schweben in einem absoluten und unableitbaren Selbstbezug zu reformulieren« (ebd.: 67), dürfte bildungstheoretisch ebenfalls aporetisch sein, weil man die Konstruktivität religiöser Sinndeutung nur rein selbstreferentiell kommunizieren kann. Bildung in Religion und in Glaubenssachen kann weder bloß im Modus des Behauptens noch im Modus der selbstreferentiellen Einübung in religiöse Rede erfolgen.

Auch darin deutet sich eine Grundspannung neuzeitlicher Bildung überhaupt an. Einerseits soll Bildung im Gefolge der Aufklärung immer Anregung zur Selbstbildung

5 Der *sylogismus practicus* ist in Teilen der reformierten Tradition der Schluss von der Lebenspraxis auf die eigene Erwählung. Er ist schon angedeutet in Frage 86 des Heidelberger Katechismus, in dem die guten Werke des Christen auch deshalb geschehen, »daß wir bey vns selbst vnsers glaubens auß seinen früchten gewiß sein« (Niesel 1938). Der Hauptstrom reformierter Frömmigkeit dürfte allerdings eher auf der Linie der Dordrechter Lehrregel von 1619 liegen, die man als *sylogismus mysticus* bezeichnet hat. Dort werden in Artikel 12 »wahrer Glaube an Christus, kindliche Gottesfurcht, Schmerz über die Sünden gegen Gott, Hunger und Durst nach Gerechtigkeit usw.« (zit.n. SERK) als Früchte der Erwählung aufgelistet.

und zur Ausbildung einer selbstbestimmten Persönlichkeit sein. Bildung gilt als intrinsischer Prozess, der von außen nur angestoßen werden kann, wesentlich aber in Selbsttätigkeit besteht. Andererseits macht schon der Begriff deutlich, dass er den Vorgang eines Sich-bildens, eines Gebildet-werdens und den Zustand des Gebildet-Seins zugleich umfasst und Selbsttätigkeit zwar den Fokus des Bildungsgedankens darstellt, diese aber zugleich immer auch kontextuell zu verorten ist und über je individuelle Sinnbehauptung hinaus auch auf eine angemessene Erfassung der Wirklichkeit Anspruch erhebt, über die man sich gemeinschaftlich verständigen muss. Bildung enthält auf die eine oder andere Weise immer auch dem Subjekt äußere Zumutungen, und sie versteht das Individuum immer auch im Zusammenhang der Gemeinschaft. Der Versuch reformatorischer Dogmatik, das eigentlich unableitbare Wirken des Heiligen Geistes in ein Bildungsgeschehen zu übersetzen, transformiert sich deshalb heute in die religionspädagogische Herausforderung, neue Formen einer Balance von Sachwissen, Positionalität, individueller Aneignung und dem Verweis auf das *allen* Unverfügbare zu entwickeln. Unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen dürfte das darauf hinauslaufen, Religionsunterricht gerade in seiner positionellen Gestalt zu pluralisieren. Dafür argumentieren die folgenden Abschnitte.

3. Plurale Positionalität als Antwort auf die Ambiguisierung und Pluralisierung von Religion

Die von den Herausgebern dieses Bandes geschilderten Herausforderungen für den Religionsunterricht machen unter anderem ein Doppeltes deutlich: Der Begriff der Religion – vor allem im Singular mit bestimmtem Artikel – ist in Auflösung begriffen, und die damit verbundene Pluralisierung des Religiösen und die Zunahme säkularer Optionen stellte die traditionelle Positionalität des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts in Frage, ohne dass der über Religion rein informierende Verzicht auf Positionalität eine echte Alternative darstellt. Es müssen deshalb neue Formen und Begründungsmuster für den Religionsunterricht gesucht werden, die Positionalität mit Pluralität innerhalb des Religiösen und darüber hinaus verbinden. Die Herausgeber haben auf die Kennzahlen und Trends hingewiesen: Die Zahl der Konfessionslosen wächst ebenso wie die religiös-weltanschauliche Pluralisierung. Die Annahmen starker Säkularisierungstheorien, dass das Schrumpfen von Religion bis auf einen unbelehrbaren Rest das natürliche Resultat der Moderne darstellt, sind so nicht eingetreten. Andererseits zeigt sich aber Religion auch nicht so resilient, dass die Moderne nur als eine Transformation des Religiösen oder gar des Christentums angemessen zu verstehen wäre. Religiöse Indifferenz oder die säkulare Option, wie Charles Taylor sie nennt, geht tatsächlich zu Lasten von Religion. Als Ergebnis scheint sich herauszukristallisieren, dass die europäische Moderne »das Ergebnis neuer Erfindungen, neu entwickelter Formen des Selbstverständnisses und damit zusammenhängender Tätigkeiten« (Taylor 2009: 48) ist und wir sie nur verstehen, wenn wir nachvollziehen, aus welchen Motiven, Trends und Erfindungen neue Interessen, Selbstverständlichkeiten, Hoffnungen und Enttäuschungen hervorgegangen sind und welche Möglichkeiten zur Gestaltung menschlichen Lebens sich damit verbunden haben. Es ist z.B. eine moderne Errungenschaft, tatsächlich glaubens-

und religionslos existieren zu können. Es gehören dazu Bedingungen, wie auch zu der vornezeitlichen (allerdings auch immer nur relativen) Unvermeidbarkeit von Religion Bedingungen gehörten. Das eine ist nicht natürlicher als das andere.

Das alles hat zu einer starken Pluralisierung der Biographien und der Sozialisationsformen in einer religiöse Lebensfragen kaum mehr artikulierenden Gesellschaft geführt. In diesen Zusammenhängen ist es kaum noch einsichtig, was denn Bildung *der* Religion oder gar Bildung *zur* Religion eigentlich noch bedeuten und wie weit oder eng man den Religionsbegriff überhaupt fassen soll. Man dürfte auf den Begriff aus pragmatischen Gründen (auch in der Theologie) kaum verzichten können, entspricht ihm doch auch ein Alltagsverständnis von Religion, das allerdings weitgehend ungeklärt bleibt und in affirmativer, skeptischer oder ablehnender Perspektive gespeist wird durch (abendländische und globale) Kontexte, Narrative und abstrakte Prototypen. Religion bezeichnet irgendwie Phänomene mit einer gewissen Familienähnlichkeit, aber identifiziert keinen gesonderten Bereich menschlicher Existenz oder Kultur, bei dem dann die real existierenden Religionen besondere Fälle *eines* Allgemeinen wären. Etwas *als* Religion zu bezeichnen, ist deshalb oft weniger ein feststellendes Urteil, als eine normative Zuschreibung – in freundlicher oder in feindlicher Absicht.⁶ Die christliche Religion ist deshalb nach meiner Überzeugung nicht explizierbar als der besondere oder gar unüberbietbar exemplarische Fall eines Allgemeinen.⁷ Die Grundkonzeption von Bildung in oder zur Religion kann deshalb auch nicht eine Art allgemeine Religiosität und Empfindsamkeit zu fördern suchen, auf die dann die jeweiligen Spezifika der verschiedenen Konfessions- und Religionsarten (katholisch – evangelisch, christlich – islamisch) aufsetzen könnten. Die *Fraglichkeit* von ›Religion‹ und Religionen überhaupt, die Frage nach der Relevanz ihrer Vollzüge und Erscheinungen und nach ihrem Sinn muss deshalb zum Unterricht in Religion heute elementar so dazugehören, dass auch die Bildung einer dezidiert religionskritischen und atheistischen Grundhaltung nicht an sich als Scheitern einer Bildung in Sachen Religion angesehen werden muss. Das müsste deutlicher werden – nach innen und außen.

Entscheidend ist vielmehr, dass Bildung in Sachen Religion mit einer Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung verbunden wird. Abstrakt formuliert: Wie erscheint der jeweils andere in meiner Perspektive und ich in seiner und wie kann ich diese Differenz in meiner Perspektive wieder verstehen? Nur dann lassen sich nicht nur Positionen (als ob es die an sich gäbe) kennenlernen, sondern das, worauf es angesichts der verschwimmenden Grenzen zwischen dem Religiösen, dem Nicht-Religiösen und dem nicht einmal Nicht-Religiösen eigentlich ankommt: Angemessene *Umgangsformen* mit eigener und fremder Positionalität, die nicht abstrakt lehrbar sind, sondern vor allen Dingen eingeübt werden müssen. Auch in dieser Hinsicht braucht religiöse Bildung ein Lernen in authentischer Begegnung mit unterschiedlicher Positionalität.

6 In welche Aporien solche Zuschreibungen, wie etwa die Festlegung von Migrantengruppen auf den Islam, führen können, zeigt eindrücklich die Studie von Conrad Krannich (2020).

7 So etwa Eilert Herms: »Der christliche Glaube ist sich gegenwärtig als das ausgezeichnete Exemplar von Religion. Er manifestiert ihr Wesen und zugleich ihre innergeschichtlich unüberholbare Bildungsgestalt« (Herms 2017: 75).

4. Der Verlust der Selbstverständlichkeit

Der Umbruch der Moderne durch Ambiguisierung und Pluralisierung des Religiösen schließt so einen Verlust der Selbstverständlichkeit des Christlichen, aber auch des Religiösen überhaupt mit ein, auch und gerade für große Teile der christlichen Gemeinschaften selbst. Das Christentum transformierte sich vom Medium, das die Wirklichkeitswahrnehmung als solche formierte, zum Gegenstand. Das heutige Medium ist (jedenfalls im Allgemeinen und *cum grano salis*) ein säkulares, im Ansatz naturwissenschaftlich imprägniertes, aber oft transempirisch angereichertes Wirklichkeitsbewusstsein einer Welt ohne inhärente, kosmische Sinndimension. Das Christentum ist nun Teil der Welt, nicht mehr umgekehrt die Welt ein Moment des christlichen Wirklichkeitsverständnisses, etwa als Schöpfung. Man sieht das Christentum und die Religionen als Gegenstände in der Welt, selbst wenn man sich dem Christentum oder einer anderen Religion zurechnet. Glauben und Religion erschließen nicht länger die Welt, sondern sind zu einem Teilbereich des Verstehens der Wirklichkeit herabgesunken, der dann persönlich unterschiedliche Bedeutung im Gesamtverständnis von Wirklichkeit annehmen kann.

In den Debatten um die Zukunft von Christentum und Religion wird von manchen noch insinuiert, dass eine neue Form von Selbstverständlichkeit von Religion und Glauben dadurch gewonnen werden könnte, dass man ein undogmatisches, die religiös-emotiven Produktivkräfte als im Grunde nie versiegte Quellen wieder ernst nehmendes Christentum als neuzeitlich geklärte Form von Religion propagiert. Doch auch so will sich eine Selbstverständlichkeit des Religiösen nicht mehr so recht einstellen, nicht einmal innerhalb des Christentums, das sich seiner selbst als unreduzierbar plural bewusst geworden und in der Ökumene grandios daran gescheitert ist, eine neue Kohärenz auch nur des Christlichen zu etablieren.

Zum Glauben in einem christlichen Sinne, das dürfte unsere Situation heute grundlegend charakterisieren, muss eine Person immer irgendwie erst gewonnen und im Laufe der eigenen Biographie immer wieder neu⁸ gewonnen werden. Christlicher Glaube ist heute faktisch nur vorhanden als überwundener Unglaube, als zurückgelassene Anfechtung (vgl. Jüngel 2003). Der christliche Glaube dürfte heute seine Orientierungskraft nicht primär durch das von ihm Behauptete und mit ihm Implizierte gewinnen, sondern durch das mit ihm im Zusammenhang unseres Welterlebens unverhofft Gewonnene, dann aber auch durch das von ihm Verweigerte, in ihm Überwundene und in ihm Aufgehobene. Von der Erfahrung des Gewonnenseins für den Glauben erschließt sich weder Gott als die alles bestimmende Wirklichkeit noch *die* Wirklichkeit in ihrer Totalität, sondern werden verschiedene Aspekte einer immer wieder neu als von Gott her zu verstehenden, erlösungsbedürftigen und vollendungsfähigen Wirklichkeit zugänglich, und darin erkennen Menschen sich selbst – hoffentlich – als von Gott geliebte Geschöpfe und ihre Mitmenschen als potentielle Nächste. Das impliziert allerdings für den Zusammenhang religiöser und christlicher Bildung, dass im Grunde diskursive

8 Vgl. die Bemerkungen von Eberhard Jüngel, dass der christliche Glaube eigentlich keine letzten Worte kennt, sondern die christliche Kommunikation des Evangeliums als ein unendliches Gespräch zu verstehen ist (Jüngel 2008).

Formen auf Dauer gestellt sind, obwohl die Ablehnung jeder Apologetik doch *den* protestantisch-theologischen Konsens des 19. und 20. Jahrhunderts über alle Strömungen hinweg darstellte.⁹

Die Ablehnung apologetischer Bemühungen um eine Plausibilisierung des Christentums hatte und hat ihre guten Gründe. Die Diskursivität von Religion und Glauben heute darf aber deshalb nicht überspielt werden und kann weder durch den Verweis auf Offenbarung noch durch ein »voraussetzungsloses Schweben in der religiösen Rede« (Wittekind 2018: 31) erledigt werden. Religion und Glauben neu als lebenslange Aufgaben und Übungsformen zu begreifen, die zwar nicht auf einen in Stufen angelegten *ordo salutis* abgebildet werden können, aber doch von Dynamik und »Wachstum« getrieben sein können und in verschiedenen Biographien, in unterschiedlichen Lebenskontexten und Lebensaltern unterschiedliche Formen annehmen, so dass immer neue Lernprozesse ihren Platz haben (vgl. Grethlein 2019), wäre auch eine Entlastung für den Religionsunterricht, der sich dann nicht an dem Ideal eines christlich ein- für allemal durchgebildeten Lebens orientieren müsste, sondern sich selbst einordnen und zurücknehmen könnte in ein Bildung heute überhaupt bestimmendes Verständnis von menschlicher Existenz als lebenslanger Aufgabe. Das würde Luthers ursprünglicher reformatorischer Einsicht durchaus entsprechen:

»Das also ditz leben nit ist ein frumkeit, szondern ein frumb werden, nit ein gesuntheit, szondernn eyn gesunt werden, nit eyn weszen, sunderen ein werden, nit ein ruge, szondernn eyn ubunge, wyr seyns noch nit, wyr werdens aber. Es ist noch nit gethan unnd geschehenn, es ist aber ym gang unnd schwanck. Es ist nit das end, es ist aber der weg, es gluwet und glintzt noch nit alles, es fegt sich aber allesz.« (Luther 1897: 338)

5. Bildung als Einübung in die Kunst des Verstehens

Man kann die Verschränkung der verschiedenen Ebenen beim Zustandekommen und bei der Bildung von Lebens- und Glaubensüberzeugungen so fassen, dass man sie als Einübung in ein Verstehen begreift, das verschiedene Momente von Verstehen zu integrieren sucht und sich dadurch zum Verstehen selbst noch einmal verstehend verhalten kann. Man kann nach meiner Überzeugung grundsätzlich drei Dimensionen von Verstehen unterscheiden, die in der Alltagssprache nur bedingt differenziert werden. Zunächst kann man das Verstehen *von etwas* betrachten, also ein Verstehen im Modus der Gegenständlichkeit oder der 3. Person, das sich primär auf Gegenstände und Sachverhalte bezieht und idealerweise seinen Ausdruck in Form von propositionalen Beschreibungssätzen findet. Mit diesem Verstehen verbunden und darin zugleich von ihm unterschieden ist die Tatsache, dass ein solches Verstehen von etwas immer das Verstehen von jemandem im Kontext geteilten und kommunizierten Verstehens ist. »Wir

9 Vgl. dazu Evers 2009. Zwei Stimmen mögen dies illustrieren: »da in mir nicht eine apologetische Faser ist, so will ich das Christenthum auf sich selbst stellen, da ich es aus sich selbst verstehe« (Albrecht Ritschl, nach: Otto Ritschl 1896: 273); »Apologetik, Sorge um den Sieg der Heilsbotschaft, gibt es nicht« (Barth 1978: 11).

erlernen mit dem System der Personalpronomina die Beobachterrolle der ›dritten‹ Person nur in Verbindung mit den Sprecher- und Hörerrollen einer ›ersten‹ und ›zweiten‹ Person.« (Habermas 2005: 173) Wir werden uns im Verstehen von etwas unser selbst als der verstehenden Person inne, so dass jedes Verstehen auch ein *Selbstverstehen* impliziert und wir im Laufe unserer Bildungsgeschichte immer mehr verstehen, inwiefern jedes Verstehen unhintergebar von einem Selbstverstehen begleitet ist und beide Verstehenshinsichten sich wechselseitig konstituieren und beeinflussen, so dass selbst das abstrakteste Faktenwissen noch affektiv grundiert ist durch den Bezug auf die eigene Person. Jedes Verstehen setzt ein verstehendes Subjekt voraus, das sich im Vorgang von Verstehen mitverstehen und insofern Verstehen auch auf sich selbst wendet, ja darin erst zu einem Selbst *wird*. So wird Verstehen angereichert mit dem ganzen Reichtum emotionaler und sinnhafter Intentionalität, die uns Menschen eigen ist, durch die wir uns in unserem Verstehen von etwas zu uns selbst verhalten und auf uns selbst ansprechbar werden.

Doch insofern wir unser Verstehen von etwas und unser Selbstverstehen nur vermittelt über unser In-der-Welt-Sein, über unsere Erfahrungen vor dem Hintergrund einer intersubjektiv geteilten Lebenswelt ausbilden können, gehört zum Verstehen auch ein in weiten Teilen nicht-ausdrückliches *Sich-auf-etwas-Verstehen* gleichursprünglich mit dazu, ein Verstehen gewissermaßen in den Modi der 2. Person (Sprecher- und Hörerrolle), das weder ganz auf die Gegenstandsseite gebracht und so ›objektivierend‹ eingeholt noch als solches dem jeweiligen Individuum zugerechnet werden kann. In dieser Hinsicht verstehen wir die Wirklichkeit als engagierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihr, so dass wir nicht nur etwas und darin uns selbst verstehen, sondern wir uns auch *auf* die Wirklichkeit verstehen, indem wir in gemeinschaftlich gestützten Formen mit ihr umzugehen wissen. Verschränkt wird ein solches *Sich-Verstehen-auf* mit anderen Formen von Verstehen vor allem durch Sprache und Kultur, durch die wir uns gemeinsam in ein engagiertes Verstehen auf die Wirklichkeit einweisen und unser Verstehen von etwas und unser Selbstverstehen zum Ausdruck bringen.

Religiöse Überzeugungen, Glaubenshaltungen und Lebensgewissheiten bilden sich im Zusammenspiel und an der Schnittstelle dieser drei Verstehenshinsichten aus. Ihre dreidimensionale Ausdifferenzierung eröffnet einerseits individuelle Aneignungsräume, die der Vielfalt und heutigen Heterogenität unserer Biographien und Prägungen Rechnung tragen, und sie führt andererseits in ein Verstehen des Verstehens, also in die Kunst des Verstehens (vgl. Dalferth 2018) ein, ohne die Bildung nicht gelingen kann. Religion kann nicht kognitiv enggeführt werden hin auf ein desengagiertes Verstehen von etwas, das dann noch irgendwie subjektiv angeeignet oder abgelehnt wird. Religion kann auch nicht auf die Pflege einer empfindsamen Innenwelt oder auf eine schwebende Selbstbeschäftigung reduziert werden, durch die man sich vor allem auf sich selbst besinnt. Und Religion kann und darf nicht als bloße Fortsetzung von Tradition und Folklore verstanden werden, etwa in dem Sinne, wie Wittgenstein die Einführung in ein Sprachspiel oder ins Regelfolgen verstanden hat.¹⁰ Das alles umfasst Religion auch, doch sie bildet sich heute, wenn überhaupt, an der Schnittstelle und Interaktion dieser

10 »Die Grundlage jeder Erklärung ist die Abrichtung. (Das sollten Erzieher bedenken.)« (Wittgenstein 2002: 370, §419).

drei Verstehenshinsichten aus. Und sie hat über diese Hinsichten auch Kontakt zu im Grunde allen anderen Fächern des Curriculums einschließlich der Naturwissenschaften.

Schon innerhalb des Religionsunterrichts ist deshalb zwischen verschiedenen Methoden und Gegenständen zu differenzieren. Eine lehrmäßige und sachhaltige, auch intellektuelle und kognitive Dimension ist unverzichtbar. Sie darf auch deshalb nicht zu kurz kommen, damit Problemerkontakt etwa mit den naturwissenschaftlich-technischen Fächern gehalten werden kann, deren Verstehen von etwas immer auch auf unser Selbstverstehen und auf den Umgang mit der Wirklichkeit zurückwirkt (bis hin zur Ausbildung der säkularen Option). Nur so bleibt der Religionsunterricht auch gesprächsfähig für den Ethikunterricht, der ebenfalls auf seine Weise an diesem Schnittfeld von Verstehensperspektiven angesiedelt ist. Darüber hinaus muss der je persönlichen Artikulation, Aneignung, aber auch Verweigerung von persönlicher Stellungnahme im Zusammenhang von Selbstverstehen Raum gegeben werden. Sie muss im Religionsunterricht geschützt und gewürdigt werden, ohne in irgendeinem Sinn erzwungen werden zu können. Und schließlich gibt es entscheidende Aspekte von Religion und Glauben, die in einem unausdrücklichen *Sich-auf-etwas-Verstehen* gründen, wie dies paradigmatisch in Gebet und Ritual geschieht, bei denen dann auch sprachliche oder bildnerische Kompetenz einen besonderen Platz haben. Insofern gehören auch nicht zu vorschnell als religiöse Vereinnahmungen anzusehende Übungsformen zu religiöser Bildung dazu. Alle drei Aspekte des hermeneutischen Dreiecks wären dabei so aufeinander zu beziehen, dass sie jeweils nicht auf Kosten der anderen Verstehensdimensionen florieren, sondern sich wechselseitig herausfordern und schärfen.

Die eigentliche Herausforderung aber mag darin liegen, auch diesen Gesamtzusammenhang noch einmal als solchen zu thematisieren und damit die Kunst des Verstehens einzuüben. Dass diese drei Verstehenshinsichten in Religion und Glauben verschränkt sind, erklärt die eigentümliche Ungleichgültigkeit, die in religiös-weltanschaulichen Diskursen mitunter auch aggressiv zutage tritt, weil in ihnen ein Verstehen von etwas mit grundsätzlichem Selbstverstehen und öffentlichen und privaten Formen der Lebensführung verbunden ist, so dass unsere Lebensentwürfe überhaupt zur Debatte stehen. Ein Verstehen der Differenziertheit und Verschränktheit von Verstehenshinsichten zielt dann auf die theoretische und praktische Einübung von Toleranz, d.h. von Umgangsformen mit dem, was man eigentlich ablehnt oder an dem man nicht teilhat oder teilhaben möchte, gerade weil es einem nicht gleichgültig ist, das man aber doch aus guten Gründen ertragen, akzeptieren oder möglicherweise sogar wertschätzen kann. Dabei geht es nicht nur um religionsinterne Interessen, also um die Modernitäts- und Pluralitätsfähigkeit einer Religion, es geht auch um die Toleranz- und Liberalitätsfähigkeit säkularer Überzeugungen und Lebensformen gegenüber einem religiösen Verstehen von Wirklichkeit, das wenig plausibel erscheinen mag, und gegenüber religiösen Praktiken bis hin zu Kleiderordnungen und Ritualen wie dem der Beschneidung, die eine auf Weltanschauungs- und Religionsfreiheit verpflichtete säkulare Gesellschaft – so weit es geht und um der wertschätzenden Anerkennung möglichst aller ihrer Bürgerinnen und Bürger – zu tolerieren sucht. Gerade eine tolerante Gesellschaft braucht deshalb neue Formen eines positionellen und darin zugleich pluralen und interdisziplinär beziehungsreichen Religionsunterrichts.

Literaturverzeichnis

- Barth, Karl (1978): *Der Römerbrief* (Zweite Fassung 1922), Zürich: Theologischer Verlag.
- Dalferth, Ingolf U. (2010): *Radikale Theologie* (= Forum Theologische Literaturzeitung, Band 23), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- (2018): *Die Kunst des Verstehens. Grundzüge einer Hermeneutik der Kommunikation durch Texte*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dingel, Irene (Hg.) (2014): *Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Vollständige Neuedition* (= BSELK), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Domsgen, Michael (2019): *Religionspädagogik* (= Lehrwerk Evangelische Theologie, Band 8), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, Michael/Schröder, Bernd (Hg.) (2014): *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie* (= Arbeiten zur praktischen Theologie, Band 57), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ebeling, Gerhard (1979): *Dogmatik des christlichen Glaubens. Bd. III. Der Glaube an Gott, den Vollender der Welt*, Tübingen: Mohr.
- Edwards, Jonathan (1772): *A Treatise Concerning Religious Affections*, Edinburgh: J. Wood.
- Evers, Dirk (2009): »Apologetische Theologie im ›Weltanschauungskampf‹. Der Streit um Theologie und Naturwissenschaften vor und nach 1900«, in: *Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen* 72, S. 443-455.
- Grethlein, Christian (2019): *Lebensalter. Eine theologische Theorie*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Habermas, Jürgen (2005): »Freiheit und Determination«, in: Jürgen Habermas: *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 155-186.
- Hermes, Eilert (2017): *Systematische Theologie. Das Wesen des Christentums: In Wahrheit und aus Gnade leben*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- (1992): »Die Wirklichkeit des Glaubens. Beobachtungen und Erwägungen zur Lehre vom ordo salutis«, in: Eilert Hermes: *Offenbarung und Glaube. Zur Bildung des christlichen Lebens*, Tübingen: Mohr, S. 138-167.
- Huxel, Kirsten (2003): »Ordo salutis. II. Ethisch«, in: *Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 4. Aufl. Bd. 6*, Tübingen: Mohr Siebeck, Sp. 639.
- Jüngel, Eberhard (2003): »Anfechtung und Gewißheit des Glaubens. Wie bleibt die Kirche heute bei ihrer Sache? (1976)«, in: Eberhard Jüngel: *Theologische Erörterungen. Teil 5. Ganz werden*, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 89-114.
- (2008): »Das unendliche Gespräch«, in: *Zeitschrift für Ideengeschichte* 2(2), S. 48-49.
- Kant, Immanuel (1907): »Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft« [1793], in: *Gesammelte Schriften. Abt. 1: Werke. Bd. 6*, Berlin: Reimer, S. 1-202.
- Krannich, Conrad (2020): *Recht macht Religion. Eine Untersuchung über Taufe und Asylverfahren* (= Kirche – Konfession – Religion, Band 76).
- Luther, Martin (1897): »Grund und ursach aller Artickel« [1521], in: *Martin Luther Werke, Kritische Gesamtausgabe Bd. 7*, Weimar: Böhlau, S. 308-457.
- Niesel, Wilhelm (Hg.) (1938): *Bekenntnisschriften und Kirchenordnungen der nach Gottes Wort reformierten Kirche*, Zollikon-Zürich: Evangelischer Verlag.

- Ritschl, Dietrich (1988): *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken* (2. Aufl.), München: Chr. Kaiser.
- Ritschl, Otto (1896): *Albrecht Ritschls Leben. Zweiter Band 1864-1889*, Freiburg i.Br.: Mohr.
- Selbständige Evangelisch-Reformierte Kirche Heidelberg (SERK): *Dordrechter Lehrregel*. www.serk-heidelberg.de/unsere-glaube/lehrregel/
- Taylor, Charles (2009): *Ein säkulares Zeitalter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittekind, Folkart (2018): *Theologie religiöser Rede. Ein systematischer Grundriss*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wittgenstein, Ludwig (2002): »Zettel«, in: *Werkausgabe Bd. 8: Über Gewißheit [u.a.]*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 259-443.