

Religion zur Erfahrung bringen

Bausteine einer Didaktik des Religiösen

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte **Dissertation** von

Hans-Bernhard Petermann

aus
Berlin

Heidelberg, den 1. Juni 2002

(am Tag Justins, des Märtyrers, des Patrons der Religionsphilosophen)

Erstgutachter: Prof. Dr. Joachim Maier
(Katholische Theologie / Religionspädagogik)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg Thierfelder
(Evangelische Theologie / Religionspädagogik)

Fach: Katholische Theologie / Religionspädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 06.11.2002

Inhaltsverzeichnis

Vorwort		6
Einleitung zur Themenstellung der Arbeit		11
1	Die Wiederkehr des Religiösen - ein systematischer Horizont der Arbeit Religiöse Intuitionen eines „religiös Unmusikalischen“ (15) - Drei Wege einer Rückkehr zu Religion (17) - Transzendenz als originäres Erbe der Religion (24) - Konsequenzen für die Frage nach religiöser Bildung (17)	15
2	Religion zur Erfahrung bringen: Zur Perspektive der Arbeit Zur Vorgeschichte (32) - Differenzierungen in der Kategorie der Erfahrung (34): Erfahrung als Unmittelbarkeit, als Ebene des Sinnlichen, als Ebene des Subjektiven, als Prozess der Erfahrung, als Erfahrung von Tiefe	32
3	Bausteine einer Didaktik des Religiösen. Überblick über den Aufbau der Arbeit	46
Teil I	Religionsphilosophische Grundlegung	
	Abgrenzungen und Fragestellung	70
Kapitel 1-1	Religionssoziologische Eckdaten	76
1	Der Prozess der Säkularisation	76
2	Differenzierungen in der Pluralismus-These	80
3	Kontextualisierung	82
4	Unabgeschlossene Säkularisation	85
Kapitel 1-2	Welchen Sinn macht die Rede von Religion als „Bildungsgut“?	88
1	Religion als Kulturgut	90
2	Werteorientierung und Ethik	95
3	Orientierung im Denken?	99
Kapitel 1-3	Religion in philosophischer Auseinandersetzung	104
1	Schwierigkeiten in der Bezeichnung „Religion“	104
2	Wie fragt die Philosophie nach Religion ?	107
3	Möglichkeiten einer Philosophie der Religion	111
4	Ein philosophischer Begriff von „Religion“	115
5	Ebenen des Religiösen	122
Kapitel 1-4	Grundlinien einer Didaktik des Religiösen	126
1	Religiöse Propädeutik	128
2	Religiöse Sprachlehre	139
3	Religionskunde	141
4	Religiöse Orientierung	144

Teil II	Religiöse Sprache	
Kapitel 2-1	Vernunft als wesentliches Element religionsunterrichtlicher Bildung	150
1	Ärger mit dem Gott der Philosophen ?	152
2	Das Gebet als Aufklärung ?	154
3	fides quae oder fides qua ?	158
4	Mit Vernunft Religion unterrichten	162
Kapitel 2-2	“...was werde ich euch nützen, wenn ich nicht mit einer Erkenntnis zu euch rede...” - Religiöse Sprache verstehen	166
1	Problemaufriss	166
2	Welche Sprache ist überhaupt gemeint ...	170
3	Die Tradition der Hermeneutik	172
4	Intensionalität und Verdichtung als Formen religiöser Sprache	175
5	Religiöse Sprache als Sprachtranszendierung	178
6	Differenzierung religiöser Sprachebenen	180
Teil III	Gesprächsführung	
Kapitel 3	Theologisieren mit Kindern? Bemerkungen aus philosophischer Perspektive	188
1	Was heißt „Theologisieren mit Kindern“ ?	191
2	Kinder als Philosophen ?	197
3	Kinder als Theologen ?	207
4	Deutung konkreter Unterrichtsgespräche Die Theodizeefrage (213) - Der Kampf zwischen Gut und Böse (219) - Das Problem des freien Willens (226)	212
5	Schlussfolgerungen	243
Teil IV	Unterrichtsmodelle	
Kapitel 4-1	„Kannst Du nicht schlafen?“ Die Frage nach Gott im Bilderbuch	248
1	Religiöse Uererfahrungen	250
2	Glaubenserfahrung	256
3	Wer ist Gott ?	263
Kapitel 4-2	„...hinaus in die Tiefe...“ Ein Modell erfahrungsorientierter Bibelerkundung	276
1	Duccios Berufungsbild	278
2	Die Berufungsgeschichten der neutestamentlichen Evangelien	284
3	Duccio als Theologe	288
4	Konsequenzen: Erfahrungsdimensionierte Erkundung von Religiosität	290
5	Zum Rahmen der schulischen Umsetzung	291

Kapitel 4-3	„Meine Wege erzählte ich und du antwortetest mir ... lasse deiner Ordnungen Weg mich verstehn!“ - Ein Unterrichtsvorschlag zum Thema „Religiöse Sprache“	302
1	Ein Gebet als Unterrichtsgegenstand?	302
2	Der Unterrichtsvorschlag	305
Kapitel 4-4	Was sollen wir tun? Philosophische Orientierungen zu Fragen moralischer Wertentscheidungen	324
1	Die Frage nach ethischen Prinzipien	325
2	Welche Verfahren gibt es, um zu einer verantwortlichen Wertentscheidung zu gelangen ?	333
Kapitel 4-5	Recht und Gerechtigkeit und die Frage der Menschenrechte. Eine Grundfrage der politischen Dimension praktischer Philosophie	344
1	Fachliche Grundlegung: Menschenrechte zwischen Recht und Gerechtigkeit	345
2	Unterrichtspraktischer Teil: <i>Unser tägliches Brot gib uns heute.</i> Zum Problem der rechtlichen Einlösung fundamentaler Lebensansprüche	357
Teil V	Religionsunterrichtliche Konzeptionen	
Kapitel 5-1	Einwurzelung. Religiöse Sensibilisierung und erfahrungsorientierter Wissenserwerb: Grundlagen heutigen Religionsunterrichts	370
	Das Anliegen (374) - Innere Ordnung (377) - Religiöse Sprachlehre (379) - Die Bilder (381) - Lebensweltliche Einbettung biblischer Geschichten (382) - Die Textgestaltung (384) - Einwurzelung religiöser Erfahrung (385) - Anthropologische Themen (387) - Korrelation (388) - Das Religiöse vor dem Ethischen (390) - Fazit (391)	
Kapitel 5-2	„Da muss man selbst sich wagen“	392
1	Zur Konzeption der Religionsbücher von H. Halbfas	395
2	Ein Vergleich	401
Kapitel 5-3	LER - eine Herausforderung für den Religionsunterricht der Zukunft	410
1	LER - eine kurze Geschichte der Religion	412
2	Staat - Werte - Kirche - Religion: unvereinbare Größen ?	414
3	Religion im Religionsunterricht ? – 13 Thesen	422
Kapitel 5-4	Unterricht in Religion für alle – ein Vorschlag	428
1	Konfessionalität als Bedingung des schulischen Religionsunterrichts Verfassungsrechtliche Überlegungen (430) - Dogmatisch-theologische Überlegungen (437) - Philosophisch-begriffliche Überlegungen (444) - Konsequenzen (448)	430
2	Modelle eines integrativen Religionsunterrichts für alle	456
3	Unterricht in Religion für alle – ein Vorschlag	468
Literaturverzeichnis		477

Vorwort

Zu Beginn seiner Metaphysik konfrontiert uns Aristoteles mit der These, dass sich Wissen und Erkenntnis in vielerlei Ebenen findet, von denen jede ihren besonderen Wert hat, so dass die höchste Erkenntnis nicht nur eine von anderen Wissensformen unterschiedene ist, sondern sich aus ihnen heraus überhaupt erst aufbaut. Hinsichtlich der besonderen Wissensform der Erfahrung meint er in diesem Kontext: „Es entsteht aber den Menschen aus der Erinnerung die *Erfahrung*; denn viele Erinnerungen an ein und denselben Sachverhalt bewirken das Vermögen *einer* Erfahrung.“ Das Eine der Erfahrung charakterisiert Aristoteles in der Folge als Gegenprinzip gegen den Zufall und spricht der Erfahrung daher das Vermögen zu, „eine allgemeine Auffassung von ähnlichen Sachverhalten [zu] entwickeln“.¹

Die Frage, was *Religion* ist, stellt nicht nur einen roten Faden meiner bisherigen Tätigkeiten dar, sondern ist für mich auch zur Erfahrung geworden, das dokumentiert die vorliegende Arbeit. Der Titel *Religion zur Erfahrung bringen* beinhaltet insofern nicht nur einen religionsdidaktischen Anspruch, sondern hat auch eine *biografische* Perspektive: Vielfältige Erfahrungen in der Auseinandersetzung und Vermittlung von Religion werden hier gewissermaßen zu einer im aristotelischen Sinne allgemeinen Auffassung zusammen gefügt. Der Kontext, aus dem die Arbeit bzw. ihre einzelnen Teile entstanden sind, ist äußerlich bezeichnet durch meine inzwischen gut 25-jährige religionspädagogische Tätigkeit, über 20 Jahre im katholischen Religionsunterricht in allen Jahrgangsstufen an verschiedenen Gymnasien, bedingt aber auch während der letzten Jahre im Rahmen meiner Tätigkeit als Hochschullehrer für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Der Satz des Aristoteles gilt natürlich nicht nur für meinen subjektiven Bezug zum Thema „Religion“, sondern vor allem für das *inhaltliche* Profil der Arbeit: Religion zur *Erfahrung* zu bringen, dafür genügt es nicht, bestimmte Inhalte eher zufällig zur Kenntnis zu nehmen oder zu bringen, das setzt vielmehr Auseinandersetzung mit dem voraus, was das eigentlich ist, Religion. Dieser eher philosophische Blick auf Religion hat mich bereits im Theologie-Studium bestimmt. Als ich mit dieser (nur vordergründig) spekulativen und theoretischen Perspektive dann eher durch Zufall an den Religionsunterricht geriet, stellte sich gleich mit den ersten unterrichtlichen Erfahrungen die reflexive (und so in einem ganz wörtlichen Sinne theoretische) Auseinandersetzung mit Thema und Gegenständen des Religiösen als spannende

¹ Aristoteles: Metaphysik 980 b / 981a.

Herausforderung wie eigentliche Zielsetzung meiner Tätigkeit heraus. Junge Menschen herauszufordern, Religion nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern zur je eigenen Erfahrung zu bringen, nicht nur zu lernen, sondern auch dialogisch auszuloten, nicht nur zu thematisieren, sondern auch als möglichen Weg eigener Lebensführung zu erfassen, diese Verwicklungen hatten den Anspruch, etwas zunächst nur zufällig auf der Studentafel Stehendes auch für die Schülerinnen und Schüler zu einer einheitlichen Erfahrung zu bringen.

Mit solchen Ansprüchen stellt sich unmittelbar das Interesse ein an grundsätzlichen Auseinandersetzungen mit *Konzeption*, Zielsetzung und Organisation einer öffentlich verantworteten religiösen Bildung. In den ersten Jahren meiner religionsunterrichtlichen Tätigkeit geschah dies im Versuch der konkreten Umsetzung des *Korrelationsprinzips*, das nicht nur äußerliche Vorgabe, sondern inneres Leitbild eigenen Unterrichtens bedeutete: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“ Der Kernsatz des sog. Synodenbeschlusses² zeigte sich als Schlüssel zu einer tragfähigen Konzeption und problemorientierten Planung jedes einzelnen Unterrichtsthemas. Denn wenn es irgendwie Sinn machen soll, Religion zur Erfahrung zu bringen, dann kann es nicht bei einer bloß additiven Berücksichtigung sowohl theologischer wie anthropologischer Aspekte eines Themas bleiben, dann muss die Frage nach Religion und Glaube als eine existentielle Beanspruchung deutlich werden und die Frage nach Sinn und Gestaltung des eigenen Lebens sich in der Frage nach Religiosität erschließen lassen.³ Ein solchermaßen vernetzter Religionsunterricht war im übrigen durchaus einzubinden in eher systematisch-theologische Studienschwerpunkte: Das Christudogma meint religionsphilosophisch nichts anderes als eben jene Erschließung von Menschsein aus dem Horizont eines den Menschen zugewandten Gottes und umgekehrt die Vermittlung einer Erfahrung Gottes aus existentiellen menschlichen Erfahrungen heraus.⁴ – Im Vorstand des Religionslehrerverbandes der Erzdiözese Freiburg war ich später mit der Aufgabe der Koordination der Diskussionen zur Konzeption des Religionsunterrichts betraut. In diesem Zusammenhang habe ich wiederholt nicht nur für eine Konzentration des Religionsunterrichts auf die Auseinandersetzung mit dem eigentümlich Religiösen geworben, sondern daraus abgeleitet auch für einen „zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet(en)“

² Synode (1974), Nr. 2.4.2.

³ Vgl. dazu meine frühe Auseinandersetzung: Petermann (1984b): Glaubensvermittlung? Zur Zielsetzung des Religionsunterrichts heute.

⁴ Elemente dieses christologischen Studienschwerpunktes kamen zur Geltung nicht nur in meiner Arbeit für die Pädagogische Prüfung unter dem Titel „Das Christuskerygma“ (Petermann 1984a), sondern bildeten bereits den theologischen Horizont meiner theologischen Diplomarbeit (Petermann 1974), verfasst bei Prof. Walter Kasper in Tübingen.

Religionsunterricht.⁵ Dieses Votum bildet ein wichtiges Rückgrat der vorliegenden Arbeit. – Aber auch in meiner jetzigen Tätigkeit im Rahmen der Philosophie ist die Auseinandersetzung mit einer allgemeinen Didaktik des Religiösen ein tragendes Element in Forschung und Lehre geblieben.⁶ Dass ich den Anspruch, Religion zur Erfahrung zu bringen, auch für einen heute tragfähigen *Ethikunterricht* fordere, liegt auf der Hand und bildet die besondere Pointe der vorliegenden Arbeit, nicht zuletzt in interdisziplinärer Perspektive, insofern ich glaube, ein vernünftiges, gut begründetes und auch konkret umsetzungsfähiges Konzept für ein *Fächerkonsortium* Philosophie – Religion – Ethik vorlegen zu können.

Ich danke an dieser Stelle Herrn Professor Dr. Joachim Maier für seine spontane und sympathische Bereitschaft, die Erstbetreuung für die als Dissertation im Fach Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eingereichte Arbeit zu übernehmen. Wiederholt habe ich von ihm eine Forderung gehört und gelesen, mit der ich selbst mich voll identifizieren kann, dass nämlich Religion elementar zum Bildungsauftrag der öffentlichen Schule gehöre, eben weil sie wesentlich „eine Sache der Menschen“ sei, und dass der Religionsunterricht deshalb auch in einem weiten Sinne ökumenisches Profil zu tragen habe.⁷ Mein Dank gilt weiterhin meinem philosophischen Kollegen Professor Dr. Martin Bartels, der mich immer wieder ermutigt hat, diesen Schritt einer Promotion zu tun, nicht zuletzt durch die kritische Lektüre von Teilen der Arbeit, sowie dem früheren Kollegen Professor Dr. Gerhard Büttner, der mich theologisch wie institutionell in diesem Vorhaben ermutigt hat. Einen ganz besonderen Dank aber will ich sagen Herrn Professor Dr. Jörg Thierfelder, nicht nur als dem Co-Referenten und -Prüfer für die Arbeit, sondern weil er es war, mit dem in fruchtbaren Gesprächen und aus der Erfahrung gemeinsamer Lehrveranstaltungen die Idee zu eben dieser Arbeit geboren worden ist, und der mich mit der auch nötigen Unterstützung auf den Weg zur Fertigstellung dieses Projekts gebracht hat. Auch wenn der historische Schwerpunkt seiner Arbeiten bei mir nur wenig Berücksichtigung findet, lässt sich das

⁵ Dieser Ausdruck ist vor allem bekannt geworden durch das heftig diskutierte Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins (1992): *Religionsunterricht in der Schule*. – Vgl. dazu auch Petermann (1991), (1996a), (1997a), (1997b). Die Thesen des Arbeitskreises der Religionslehrerverbände (1998), die dieses Votum explizit aufgreifen, sind in wichtigen Elementen ebenfalls aus Eingaben meinerseits hervorgegangen.

⁶ Vgl. vor allem meine Abhandlung Petermann (2000c), die den Grundstein für die vorliegende Arbeit bildet, sowie die in Teilen im Kapitel 1-4 dokumentierte und kommentierte Mitarbeit an dem Ethik-Buch „Ich bin gefragt“ (Petermann 2000b). Auch einige Lehrveranstaltungen setzen sich immer wieder Bezug auseinander mit Religion in philosophischer und philosophiedidaktischer Perspektive.

⁷ So zentrale Aussagen in: Maier (1995): *Was will der Religionsunterricht in der Schule?*

Prinzip der Vergegenwärtigung von Gewesenem, das Jörg Thierfelder vor allem an der verlebendigen Auseinandersetzung mit Vorbildern aus der diakonischen Arbeit der Kirchen entwickelt hat⁸, leicht übertragen als Leitprinzip auch für den Umgang mit sprachlich fixierten Traditionen, die stärker im Blickpunkt meiner Arbeiten liegen. Wenn ich heute in den von ihm mit verfassten „Brennpunkten der Kirchengeschichte“⁹, die mir von Beginn meiner religionsunterrichtlichen Tätigkeit an, lange bevor wir uns kennen gelernt hatten, ein wichtiger Begleiter waren, nachlese, dass es den Autoren darauf ankomme, „von Frauen und Männern“ zu erzählen, welche prägenden Erfahrungen sie mit ihrem Glauben gemacht haben, so sehr prägend, dass in ihnen die Vergangenheit „direkt zu uns“ spricht und uns herausfordert, dann entdecke ich auch hier jene von mir favorisierte Kategorie der Erfahrung als entscheidendes Prinzip der Vermittlung von Religion. In dieser Perspektive wird es im übrigen obsolet, noch irgendeinen Grund dafür zu suchen, eher ängstlich an der konfessionellen Trennung von Religionsunterricht festzuhalten. Wenn nämlich konkrete Erfahrungen „direkt zu uns“ sprechen, wird die konfessionelle, je subjektive Prägung von Religion gerade festgehalten, zugleich kommt hier aber jenseits bzw. diesseits der historisch gewachsenen Konfessionen etwas zur Erfahrung, das uns alle in Anspruch nimmt.

⁸ Vgl. etwa Thierfelder (2000): Diakonisches Lernen und Lebensbilder.

⁹ Gutschera, Herbert / Thierfelder, Jörg (1976): Brennpunkte der Kirchengeschichte

Einleitung

zur Themenstellung der Arbeit

Einleitung

Dass eine wissenschaftliche Arbeit von aktuellem Interesse sein könnte, darum mag zwar jeder, der eine solche Arbeit verfasst, sich bemühen, planen lässt sich das aber nur bedingt. Gerade aus Perspektive der Philosophie, die in der vorliegenden Arbeit innerhalb des religionspädagogischen Rahmens im Zentrum steht, würde eine solche Zielsetzung sogar geschmäckerlich wirken, lebt doch jede philosophische Einlassung von der kritischen Distanz gegenüber ihrem Thema. Insbesondere die damit notwendig einhergehende Reflexion auf die eigene Methode führt zu einer eher retardierenden Darstellung des jeweiligen Inhalts. Insofern kommt Philosophie schon von ihrem Selbstverständnis her immer zu spät, nachdem nämlich, wie Hegel sagte, „die Wirklichkeit ihren Bildungsprozess vollendet und sich fertig gemacht hat“; poetisch ausgedrückt: „...die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug“.¹ Aktualität kann mithin nicht im unmittelbaren Horizont einer philosophischen Arbeit stehen.

Bekanntlich hat Hegel gleichwohl (oder gerade deshalb) mit dem Anspruch philosophiert, dass die Philosophie „ihre Zeit in Gedanken erfass[e]“, also die Aufgabe habe, „das *was ist* zu begreifen“, denn das was ist, sei die Vernunft, woraus Hegel jenen viel diskutierten und kritisierten Satz ableitet: „Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig.“² Kritisches Potential birgt dieser Satz, insofern Wirklichkeit damit dem Kriterium der Vernunft ausgesetzt wird. Damit steht zur Debatte die mögliche Orientierung von Wirklichkeit an Vernunft, sei es wegen der Kritik an vorfindlicher Wirklichkeit, sei es mit dem Ziel einer Veränderung von Wirklichkeit hin auf Vernünftigkeit. Aktualität hat eine philosophische Einlassung mithin sehr wohl, wenngleich eher im Blick auf die Tiefenstruktur in der zu diagnostizierenden Wirklichkeit.

Es wäre nun überzogen, an dieser Stelle die Pointen des Hegelschen Verständnisses von Philosophie weiter zu diskutieren, gar meine Überlegungen an seinen Ansprüchen zu orientieren.³ Gleichwohl ist die eigentümliche Aktualität nicht zu

¹ Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821), Vorrede.

² Ebd.

³ Mit ihnen habe ich mich anderer Stelle ausführlicher beschäftigt: Eine lange vor dieser Arbeit begonnene und aus pragmatischen Gründen unterbrochene philosophische Dissertation zur Sittlichkeitstheorie des jungen Hegel nimmt ihren Ausgangspunkt an eben diesem in dem zitierten Satz zugrundeliegenden Anspruch, genauer an der Differenzierung der in ihm enthaltenen Ebenen (a) eines systematischen Philosophierens, (b) des Absolutheitsanspruchs philosophischer Theorie von Wirklichkeit, insbesondere des Sittlichen, und (c) der Einsicht in die Begrenztheit rechtlich-

übersehen, die einer zum Ende des Jahres 2001 fertiggestellten Arbeit zu einer Didaktik des Religiösen zukommt, häufen sich doch nach den Ereignissen um den 11. September 2001⁴ die Stimmen, die für die Rehabilitierung, ja Wiederkehr oder Rückkehr des Religiösen plädieren. Mit wenigen Worten ist in diesem Kontext auch der deutsche Bundespräsident Johannes Rau in einem Interview zum Jahreswechsel 2001/2002 für einen Weg *religiöser Selbstvergewisserung* eingetreten, einer Selbstvergewisserung, bei der wir freilich ein gutes Stück *Selbstsicherheit aufzugeben* hätten.⁵

Mit Raus Gedanken lassen sich gut *Rahmen* wie *Zielsetzung* auch der vorliegenden Arbeit umreißen: Ich plädiere für eine Didaktik des Religiösen, die sich zum einen der Eigenart des Religiösen zu vergewissern in der Lage ist und damit das Religiöse als eine eigentümliche und unverzichtbare Dimension von Menschsein ernstnimmt, - insofern kann auch ich von einer Art religiöser Selbstvergewisserung sprechen. Zugleich aber plädiere ich für eine Didaktik, die mit kritischem Blick auf die realen Verhältnisse gelebter bzw. nicht (mehr) gelebter Religiosität die zuweilen unterstellte Selbstverständlichkeit religiöser Beheimatung in Zweifel zieht und deshalb auch für eine Öffnung des bisherigen Verständnisses von Religionsunterricht eintritt.

Hinsichtlich der skeptischen Perspektive meine ich zwar nicht wie manche Kritiker, dass der konfessionelle Religionsunterricht aus ideologischen Gründen abgeschafft werden müsse, aber ich glaube, dass er in weiten Teilen eines Landes wie Deutschland faktisch anachronistisch geworden ist. Ja, ich denke, dass er sogar sein urtümliches Anliegen viel besser zum Tragen bringen könnte, wenn er auf einen ausschließenden Konfessionalitätsanspruch verzichtete und stattdessen die *grundsätzliche Frage nach dem Religiösen* zu seinem zentralen Anliegen machen würde. Darin käme er überein mit einer Zielsetzung, die sich nach meiner Überzeugung auch ein vernünftiger Ethik-Unterricht zu eigen machen muss. Aus diesen Andeutungen wird bereits klarer, warum ich von einer *Didaktik des Religiösen* rede und nicht von einer religionsunterrichtlichen Didaktik. Ich plädiere mithin nicht für einen allgemeinen und dann allgemeinverbindlichen und insofern überflüssigen Religionsunterricht, sondern für einen *allgemeinen*, alle Schülerinnen und Schüler einbe-

sittlicher Lebensverhältnisse. Dass Gedanken aus diesem Umfeld sich zuweilen auch in der vorliegenden Arbeit wiederfinden, wird daher nicht überraschen.

⁴ Gemeint ist, dies nur zur Klärung nicht andauernder Aktualität, die Zerstörung der beiden Türme des World-Trade-Center in Manhattan durch zwei Passagierflugzeuge, voll besetzt gekapert und gesteuert durch terroristische Attentäter, und die danach erfolgte politische wie militärische Auseinandersetzung mit einem irgendwie religiös sich definierenden Terrorismus.

⁵ „Es gibt keinen gerechten Krieg“ – Die Rückkehr des Religiösen und der Dialog der Kulturen. Ein Gespräch mit Bundespräsident Johannes Rau. In: Die Zeit v. 27.12.2001 [Auszüge eines Gesprächs mit Matthias Naß und Dieter Jepsen-Föge im Deutschland-Radio Berlin].

ziehenden *Unterricht in Religion*, der im Religions- wie im Ethik-Unterricht seinen Platz haben sollte, mit kooperativem wie auch differenzierendem Anspruch.

Ein solcher Unterricht kann aber nur gelingen, und damit komme ich auf die erste Perspektive meines Plädoyers zurück, wenn er mit einem *reflektierten* Verständnis von Religion und Religiosität arbeitet. Damit wird der bereits angedeutete eher *philosophische* Blick auf das vorderhand religionspädagogische Thema offen ausgesprochen. Ein solcher Blick ist notwendig (wenngleich nicht für alle religionspädagogischen Zielsetzungen hinreichend), so meine Behauptung, um junge Menschen überhaupt erst mit dem vertraut zu machen, was Religiosität ist und was dann Glaube und Religion sein können. Diese Aussage setzt zwar voraus, dass nicht nur Glaube, sondern auch Religiosität heute keineswegs mehr vertraute, gar selbstverständliche Dimensionen von Leben sind, betrachtet eine solche Vertrautheit jedoch als fundamental für gelingendes Menschsein und insofern als elementaren Anteil an Bildung. In dieser Option teile ich Raus Plädoyer für religiöse Selbstvergewisserung.

Wenn insofern der Anspruch meiner Arbeit sich einbindet in eine aktuelle und auf den ersten Blick vielleicht eher politische Debatte, lädt er sich einiges auf. Das aber geschieht bewusst, weil sich hinter dieser Debatte Auseinandersetzungen verbergen, die ich für elementar halte für ein heutiges Verständnis von Religion und die insofern geeignet sind, für mein auf den ersten Blick möglicherweise bloß didaktisches Votum eine sachlich profilierte Begründung zu liefern. Das ist Grund genug, die Einleitung zu meiner Arbeit mit einem etwas länger geratenen, da systematisierenden Blick auf die *aktuelle Diskussion zur Wiederkehr des Religiösen* zu beginnen (1), um in diesem Horizont das *pointierte Interesse* meiner Arbeit zu skizzieren (2) und schließlich einen *Überblick* über Genese und Zusammenhang der einzelnen Kapitel zu geben (3).

1 Die Wiederkehr des Religiösen

- ein systematischer Horizont der Arbeit

1.1 Religiöse Intuitionen eines „religiös Unmusikalischen“

Bundespräsident Rau bezieht sich mit seinem oben zitierten Gedanken für einen Weg religiöser Selbstvergewisserung auf die Dankesrede von Jürgen Habermas zum Erhalt des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels am 15. Oktober 2001.⁶ Darin hatte Habermas zwar nicht explizit für die Wiederkehr des Religiösen plädiert, jedoch für die „vernünftige Einstellung“, sich heute und als Philosoph der „Perspektive“ der Religion nicht zu verschließen (28), ja sogar inhaltlich für eine „kritische Anverwandlung“ religiöser Gehalte (24). Der Zusammenhang, aus dem diese These entwickelt wird, und die Erläuterungen, mit denen Habermas sie ausstattet, lohnen sich nachzuvollziehen für den Kontext meiner Arbeit:

Am 11. September 2001, meint Habermas unter dem Eindruck der damaligen Ereignisse, sei „die Spannung zwischen säkularer Gesellschaft und Religion ... explodiert“ (9), und zwar in einer qualitativ „ganz anderen Weise“ als bei Problemen der Wissenschafts- und Technologie-Gesellschaft, an denen üblicherweise diese Spannung belegt wird. In den aktuellen politischen Ereignissen artikuliert sich für Habermas ein „verhängnisvoll-*sprachlose(r)* Zusammenstoß von Welten“ (11). Dieser „Riss der Sprachlosigkeit“ veranlasst ihn, sich genauer darüber klar zu werden, „was Säkularisierung in unseren postsäkularen Gesellschaften bedeutet“, nicht aus diagnostischen Motiven, sondern um „den Risiken einer ... entgleisenden Säkularisierung ... mit Augenmaß begegnen“ zu können (12). Damit macht Habermas das Religiöse nicht nur als einen wichtigen Hintergrund aus für gegenwärtige kulturelle und politische Spannungen, sondern scheint in der Begegnung mit dem Religiösen eine notwendige Bedingung zu sehen, diesen Spannungen auch begegnen zu können.

Interessant ist zunächst die Benennung unserer Gesellschaften als postsäkular (12ff)⁷ und die Rede von den Risiken einer entgleisenden Säkularisierung. Ich ent-

⁶ Von einigen überregionalen Zeitungen wurde diese Rede unmittelbar im Anschluss veröffentlicht, so unter dem Titel „Der Riss der Sprachlosigkeit“ in der Frankfurter Rundschau vom 16.10.2001. Als Sonderdruck der „edition suhrkamp“ (Frankfurt/M. 2001) erschien sie dann in Buchform unter dem Titel: „Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001.“ Nach dieser Ausgabe zitiere ich nachfolgend.

⁷ Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Kennzeichnung hat kürzlich vorgelegt Hans Joas unter dem Titel: Eine Rose im Kreuz der Vernunft. In: Die Zeit Nr. 7 vom 07.02.2002.

decke darin jene Diagnose, die auch ich im Kapitel 1-1 der vorliegenden Arbeit zu entfalten versuche, dass eine Gesellschaft, die den Prozess der Säkularisierung inkonsequent verfolgt hat, nämlich nicht zuende und nicht über sich selbst aufgeklärt, Risiken produziert, Risiken, die zuerst und grundsätzlich unter dem Stichwort der Dialektik der Aufklärung von Adorno und Horkheimer herausgearbeitet worden sind.⁸ Risikoreich ist säkularisierende Aufklärung vor allem, wenn sie den Gegenstand, über den aufgeklärt wurde, mit der Aufklärung zugleich auch abzuschaffen droht, damit aber auch ein Kriterium ihrer Kritik verlöre, warum eine solche Gesellschaft eben postsäkular und nicht säkularisiert genannt werden muss.

Im weiteren Verlauf seiner Rede skizziert Habermas einige Verhältnisse, die Anlass geben, die Diagnose einer nicht abgeschlossenen Säkularisierung gerade heute aufrecht zu halten:

- Zunächst einmal arbeitet er heraus, dass auch nach vollzogener Säkularisierung kirchlicher Macht⁹ Religion weder fortschrittsoptimistisch durch die Wissenschaft verdrängt worden wäre, noch verfallstheoretisch religiöse Sinninstanzen schlicht überflüssig geworden wären (13). Vielmehr sei die moderne Gesellschaft sogar verfassungsmäßig aufgebaut auf Prozesse der Entscheidungsfindung und einen auch religiöse Meinungen einbeziehenden Streit um die angemessene Entscheidung (15). Und dieses egalitäre Vernunftrecht habe durchaus religiöse Wurzeln (21).
- Das hält Habermas fest als elementaren Faktor auch gegen einen von den Naturwissenschaften stetig voran getriebenen Szientismus: Gegen eine darin sich vollziehende Naturalisierung des Geistes (17) klagt er das Recht einer „eigensinnigen Perspektivenstruktur“ der beteiligten Personen ein (20), dessen Begründung wiederum im Erbe der Religionen gegeben ist.
- Schließlich markiert Habermas andeutungsweise eine Tendenz zur Generalisierung und insofern Totalisierung einer szientistisch begründeten Sprache des Marktes einerseits (20, 23) und einer religiös sich gebenden Sprache des Fundamentalismus andererseits (9): Globalisierung hier, Terrorismus dort, in gewisser Hinsicht beides Indizien nicht überwundener Religion.

Habermas hütet sich davor, angesichts solcher auseinander laufender Verhältnisse von einer Orientierungskrise oder gar einem nun neuen Bedürfnis nach Orientierung zu sprechen. Doch er redet von Sinn-Entropie, der es etwas entgegensetzen

⁸ Damit ist nicht nur das berühmte Buch von Adorno/Horkheimer gemeint (1949), sondern auch weitere, von beiden Autoren verschieden akzentuierten Einlassungen; vgl. dazu unten Punkt (3).

⁹ Hier ist an den ursprünglichen Sinn von Säkularisierung zu erinnern, die Übertragung kirchlicher (Macht-)Befugnisse an staatliche Instanzen. Habermas bezieht sich auf den im 19. Jahrhundert vollzogenen historischen Prozess der „Übereignung von Kirchengütern an die säkulare Staatsgewalt“ (12).

gelte (29). Zunächst appelliert er noch vorsichtig für ein Offenhalten von Optionen, im Sinne einer „kooperativen Aufgabe“ zwischen säkularen und religiösen Begründungen, um sich „einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen“ zu bewahren (22). Dann aber führt ihn die Frage, wodurch denn religiöse Sprachen eine die skizzierte Diversifikation eindämmende Artikulationskraft besitzen, zu der überraschenden und entscheidenden These, gerade die Perspektive der Religion berge die Kraft, „im eigenen Haus [gemeint ist wohl im Haus postsäkularer Gesellschaften (H.B.P.)] der schleichenden Entropie der knappen Ressource Sinn entgegenzuwirken“ (29). Als Beispiel dafür nennt er das in Gen 1, 28 überlieferte Theologumenon von der Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit des Menschen. Die Intuition dieses Menschenbildes habe in unseren postsäkularen Verhältnissen auch für den „religiös Unmusikalischen“ bleibende Bedeutung, nämlich eine „absolute Differenz zwischen Schöpfer und Geschöpf“ festzuhalten gegen die Freiheit zerstörende Gefahr völliger „Selbstbestimmung des Menschen“ (30).

1.2 Drei Wege einer Rückkehr zu Religion

Habermas' Versuch ist zu sehen in einer ganzen Reihe von philosophischen Voten aus religions skeptischer, religionskritischer oder gar areligiöser Perspektive zur Frage der Religion in postmodernen bzw. postsäkularen Zeiten. Ich erkenne darin drei sehr unterschiedliche Motive, von denen aus Religion und das Religiöse heute wieder von Interesse sein könnte:

- (1) Ein erstes Motiv ist in dem Zusammenhang von Religion und *Moral* zu sehen; im Rückgriff auf Religion scheinen sich moralisch, möglicherweise auch politisch relevante *Orientierungen* freilegen zu lassen.
- (2) Eine entgegengesetzte Perspektive wird eingenommen, wenn Religion auf der Ebene *individueller Erfahrungen* als eine besondere Dimension von Selbstsein und Eigensinn behauptet wird.
- (3) Schließlich wird Religion als ein Raum ausgemacht, der einen unverzichtbaren Anspruch auf *Wahrheit* bewahre, kritisch gegen jede Angleichung an reale Lebensverhältnisse.

Diese Wege sind durch einige beispielhaft ausgewählte Denkfiguren genauer zu erläutern:

ad (1) Moral beerbt Religion

Jürgen Habermas' eigene Einlassung kann vordergründig als Prototyp des ersten Wegs gelten. Das lässt sich nicht zuletzt ablesen an den zum Teil heftigen Reaktionen, sofern sie in Habermas' religiöser Sinnsuche den Versuch moralischer Orientierung ausmachen. So hat der Bundespräsident Rau nach eigenem Bekunden Habermas nicht nur „mit großem Interesse gehört“, sondern stimmt ihm auch explizit darin zu, dass heute wieder „die Frage nach religiösen Fundamenten“ gestellt werden müsse.¹⁰ Martin Altmeyer entdeckt in Habermas' behutsamer Rehabilitierung der „Religion unter dem Stichwort der Sinnvermittlung“ eine „Mahnung zur kulturellen Selbstreflexion im schlingernden Projekt der Moderne“ entdeckt.¹¹

Besonders interessant sind die mehrheitlich kritisch ablehnenden Reaktionen: So findet Jörg Lau Habermas' Einlassung schlicht „peinlich“, angesichts des „Einknicken(s) des großen Theoretikers“ und solcher „umstandslose(r) Instrumentalisierung der Religion“¹²; und Michael Rutschky fragt sich gar, „welcher Teufel den Professor Habermas ritt“.¹³ Lau erinnert in seiner Kritik an Habermas' Hauptwerk und zitiert daraus den epochalen wie bedenkenswerten Satz: „Diese großartigen Vereinseitigungen, die die Signatur der Moderne ausmachen [gemeint ist das Hervortreiben von Rationalitätsstrukturen unter Befreiung von den Zwängen zu Interpretation, Weltbildkonstruktionen, heteronomer Moral und Konventionen (H.B.P.)], bedürfen keiner Fundierung und keiner Rechtfertigung im Sinne transzendentaler Begründungen...“¹⁴ Demnach hätte Religion in der Moderne abgedankt. Warum aber würde Habermas sie nun, 20 Jahre später, gleichwohl rehabilitieren wollen? Oder hat Habermas das damals tragende Motiv nur verändert wieder aufgenommen?

Als Anwalt für die skizzierte „säkularisierende und zugleich rettende Dekonstruktion von Glaubenswahrheiten“ benennt Habermas zunächst *Kant* (23). Mit Verweis auf Kants Religionsschrift¹⁵ glaubt Habermas, in Kant einen Vertreter einer auch von ihm selbst favorisierten „kritische(n) Anverwandlung des religiösen Gehaltes“ (24) auszumachen. In der Tat schreibt Kant: „*Die Moral, so fern sie auf dem Begriffe des Menschen, als eines freien, eben darum aber auch sich selbst durch*

¹⁰ Rau (2001), a.a.O.

¹¹ Martin Altmeyer: Innehalten im Kriegslärm. Zum Glück haben wir die Grünen und Jürgen Habermas. – In: FR v. 25.10.2001.

¹² Jörg Lau: Nachrichten aus der Paulskirche. – In: Die Zeit v. 27.12.2001.

¹³ Michael Rutschky: Die Wiederkehr. – In: FR v. 3.11.2001.

¹⁴ Habermas (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2, S. 584f.

¹⁵ Kant: Die Religion (1793) A III.

seine Vernunft an unbedingte Gesetze bindenden Wesens, gegründet ist, bedarf weder der Idee eines anderen Wesens über ihm, um seine Pflicht zu erkennen, noch einer anderen Triebfeder als des Gesetzes selbst.“ Das liest Habermas offenkundig als Begründung für eine Übersetzung ehemals göttlich autorisierter Gebote in nunmehr autonom begründete unbedingte Geltung von Moral. Und für eben solche Übersetzung tritt Habermas ausdrücklich ein, wenn er in Bezug auf den Umgang mit Gen 1,27 meint: „Moralische Empfindungen, die bisher nur in religiöser Sprache einen hinreichend differenzierten Ausdruck besitzen, können allgemeine Resonanz finden, sobald sich für ein fast schon Vergessenes, aber implizit Vermisstes eine rettende Formulierung einstellt. Eine Säkularisierung, die nicht vernichtet, vollzieht sich im Modus der Übersetzung.“

Dieser Satz ist jedoch nicht so neu, wie manche Kritiker meinen, sondern greift einen von Habermas schon früher geäußerten Gedanken auf. Bereits 1988 hielt er Religion für „unersetzlich“, „solange die religiöse Sprache inspirierende, ja unaufgebbare semantische Gehalte mit sich führt, die sich der Ausdruckskraft einer philosophischen Sprache (vorerst?) entziehen und der Übersetzung in begründete Diskurse noch harren.“¹⁶

Aufgrund des ausdrücklich in Klammern gesetzten „vorerst“ kann man zwar nicht davon reden, dass es schlicht um eine Ersetzung des Religiösen durch das Moralische ginge.¹⁷ Doch deuten die Schlussworte des Zitats darauf hin, dass die von Habermas insinuierte Übersetzung des Religiösen ins Moralische eine *Übersetzung* ist, die für Religion nichts mehr übrig lässt, auch wenn sie bislang noch unabgeschlossen ist. Rückkehr zum Religiösen würde demnach bedeuten, sich des noch nicht übersetzten Erbes der Religion zu erinnern und alles in die ihre Sinngehalte rettende Übersetzung zu investieren, rettend gegen jene Moderne, die szientistisch und naturalistisch das Bewusstsein über die von ihr selbst produzierten Risiken zu verlieren droht.

ad (2) Verflüchtigung ins Individuelle

Gegen Habermas' Versuch, in der Religion philosophisch und politisch relevante Intuitionen aufzuspüren, entdeckt *Richard Rorty* in jedem Versuch einer Rückkehr zu Religiosität aus politischen Gründen eine fundamentalistische Gefahr.¹⁸ Darum will

¹⁶ Habermas: Nachmetaphysisches Denken (1988), S. 60.

¹⁷ Ausdrücklich dazu befragt, gab Habermas zehn Jahre später vor, nicht genau zu wissen, ob eine Übersetzung je vollständig gelingen könne oder auch zu gelingen habe: Habermas (1998), S. 190f.

¹⁸ Richard Rorty: Wahrheit und Wissen sind eine Frage der sozialen Kooperation. (Dankesrede zum Erhalt des Meister-Eckhart-Preises am 3.12.2001). – In: Südde.Ztg. v. 4.12.2001, S. 14.

er seinerseits Religion ganz auf die Ebene einer nur noch im privaten Raum möglichen Meinung zurechtstutzen. Denn wer öffentlich auf Religion setze, setze auf eine der intersubjektiven Austragung entzogene Wahrheit. Für Rorty ist demgegenüber „die Suche nach Wahrheit und Wissen nicht mehr und nicht weniger ... als das Streben nach intersubjektiver Übereinstimmung.“ Das ist weniger eine erkenntnistheoretische¹⁹, vielmehr eine politische These. Denn der „epistemische Schauplatz ist ein *öffentlicher* Raum“; und aus ihm, meint Rorty, solle „die Religion sich zurückziehen“; insbesondere „die institutionalisierte Religion [müsse] endlich von der Bildfläche verschwinde(n).“

Es ist nicht ganz klar, wie ein Denker mit solchen Thesen zu der Ehre gerade eines Meister-Eckhart-Preises kommt. Für den großen Mystiker kommt zwar die Suche nach dem Innersten und Tiefsten unserer selbst mit der Suche nach Gott überein. Doch während Eckhart dabei in Gott die letzte Möglichkeitsbedingung und den Horizont unseres Selbst entdeckt, ist es für Rorty umgekehrt: Nach Religion zu suchen, sei „womöglich genau das Richtige für die eigene Einsamkeit“; hier ist das private Selbst das Ziel. Und so macht Rorty aus der pragmatistischen Diagnose der Verflüchtigung des Religiösen ins Individuelle²⁰, verbunden mit einer entsprechenden kulturellen Relativierung des Religiösen eine pragmatistische Forderung: „Wenn man jedoch die Idee aufgibt, dass die Suche nach Wahrheit oder die Suche nach Gott allen menschlichen Organismen fest einmontiert sei, und wenn man statt dessen für möglich hält, dass beide auf kulturelle Prägung zurückgehen, dann wird eine solche Privatisierung ganz natürlich und richtig erscheinen.“

Dass Rorty damit einen ernst zu nehmenden Versuch zur Ehrenrettung des Religiösen in säkularen und agnostischen Zeiten unternommen hätte, leuchtet kaum ein, selbst dann nicht, wenn man sich auf seinen Vorschlag einlässt, das Kriegsbeil um die Wahrheit zwischen Atheismus und Theismus zu begraben. Nun hat Rorty selbst diesen Rettungsversuch gar nicht unternommen wollen, im Gegenteil hält er in seiner Rede fest daran, „sich gelegentlich selbst als einen Atheisten beschrieben“ zu haben. Ein Atheist zu sein, meint natürlich etwas anderes als sich, wie Habermas, religiös unmusikalisch zu finden. Und so wird Rorty auch nichts von Habermas' Sympathie für den Sinngehalt der religiösen Differenz zwischen Schöpfer und Geschöpf halten, wenn er selbst „meint, Menschen sollten sich Selbsterschaffung zum Ziel setzen.“

¹⁹ Eine erkenntnistheoretische Pointe hat diese These natürlich auch, insofern diese Auffassung von Wahrheit als Adäquation nach einer irgendwie letzten oder vorgängigen Wahrheit im Sinne der griechischen *aletheia* ohnehin nicht mehr fragt, aber auch nicht mehr nach einem möglichen Gegenstand der Wahrheit, sondern die *adaequatio rei et intellectus* reduziert auf einer nur noch pragmatisch zu verstehende *adaequatio* der beteiligten Erkenntnissubjekte.

²⁰ Gemeint ist der mit William James im Grenzgebiet zwischen Philosophie, Theologie und Soziologie bekannte Blick auf religiöse Phänomene aus der Sicht des philosophischen Pragmatismus.

Rorty rechnet in seiner Rede auch *Gianni Vattimo* einer pragmatistisch zu lesenden Position zu. In der Tat greift Vattimo das Thema des Religiösen aus dem eher „vage(n) Grund“ auf, „daß ich im kulturellen Klima, in dem ich mich bewege, insgesamt ein Wiedererwachen des religiösen Interesses verspüre.“²¹ Entsprechend votiert er für eine eher laue, nichtsdestotrotz (und das unterscheidet ihn von Rorty) explizite Rückkehr zum Religiösen, und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits ist Vattimo, geschlagen durch persönliche Erfahrungen moralischer Verachtung und Normierung im Namen der Religion, kritisch geworden gegenüber Ansprüchen einer ganzen Wahrheit. Und so steht er pragmatistisch für ein reduziertes, halbgläubiges Glauben, für den Versuch, Glauben auf das zu reduzieren, als dessen „Adressat ich mich selbst fühle“²²: „das Wesen der Offenbarung reduziert auf die christliche Liebe, und der ganze Rest anheimgegeben der Unbestimmtheit der verschiedenen geschichtlichen Erfahrungen, auch der Mythologien, die den einzelnen geschichtlichen Menschheiten jeweils als ‚bindend‘ erschienen sind.“²³ Dem steht andererseits jedoch nicht der Rückzug ins letztlich unverbindlich Private (wie bei Rorty) gegenüber, sondern ein positives Korrelat: Vattimo will dekonstruktiv²⁴ Gehalte insbesondere des christlichen Glaubens in ihrer Positivität²⁵ aufgreifen: Auf der Suche nach solchen Positivitäten, die eine „radikale Möglichkeit des Seins“ in Befreiung „vom Zwang des Einfach-Daseienden“ enthalten, wird Vattimo fündig „in der christlichen Lehre von der Menschwerdung des Gottessohnes“.²⁶ Die Kenosis-Lehre liefert für ihn „ein hinreichend klares kritisches Prinzip für die Orientierung, sei es gegenüber der Welt, sei es vor allem gegenüber der Kirche, sei es schließlich gegenüber dem Prozeß der Säkularisierung selbst“.²⁷ In einer (metaphysische Deutungen) dekonstruierenden Lesart meint Kenosis die durch die Liebe Gottes erfahrene Sinnhaftigkeit der Caritas als „Prinzip der christlichen Liebe gegenüber den anderen“,²⁸ frei von Ansprüchen, damit letzte Ordnungen herstellen zu wollen oder zu müssen, gewiss aber in der Hoffnung, dass sich solches Leben lohnt.

²¹ Gianni Vattimo: *Glauben – Philosophieren*. Stuttgart 1997, S. 8.

²² Ebd., S. 106.

²³ Ebd., S. 86.

²⁴ Ebd., S. 104: „Statt sich als Anwalt der Heiligkeit und Unberührbarkeit der ‚Werte‘ zu präsentieren, sollte der Christ vielmehr wie ein gewaltloser Anarchist agieren, wie ein ironischer Dekonstrukteur...“

²⁵ Zur Entwicklung seines an Schelling orientierten Begriffs von Positivität vgl. Vattimo: *Die Spur der Spur*; in: *Derrida/Vattimo* (2001), S. 107ff, insbesondere S. 113ff.

²⁶ Ebd., S. 122.

²⁷ Vattimo (1997), S. 66.

²⁸ Ebd., S. 104.

Es wäre ungerecht, in Vattimos Rückkehr zum Religiösen bloß das oben skizzierte individualistische Motiv wiederzuerkennen, von einer Privatisierung des Religiösen wie bei Rorty kann hier erst recht nicht die Rede sein. Doch auch einer Moralisierung des Religiösen redet Vattimo trotz seines Caritas-Prinzips nicht das Wort. Zu sehr wird dieses Prinzip im Schatten des Nihilismus, eines „jenseits der Gewalt der Metaphysik“²⁹ sich verortenden Denkens vertreten. Ihm bleibt nur die Möglichkeit eines „credere di credere“, so der Originaltitel des Büchleins, eines im Sinne der Pascalschen Wette hoffnungsvollen Glaubensversuchs. Insofern erhält sein Versuch wirklich einen pragmatistischen Geschmack. Verzichten muss ein derart wiederkehrendes Religiöses darum auch auf den Anspruch, vorfindliche Wirklichkeit kritisch durchleuchten zu können, muss sich stattdessen begnügen mit einem reduzierten, etwas unverbindlich-lauen Halbglauen.

ad (3) Zurück zu vorreligiösen Strukturen

Frei von solch kompromisshafter Zuwendung zur Religion scheint demgegenüber das Anliegen von Jacques Derrida³⁰ zu sein: Ihn interessiert nicht, was bloß „im Namen“ von Religion(en) gesagt wird. Vielmehr müsste man versuchen, die Religion „selbst zu denken“, „sie zum Ausdruck zu bringen, ... mit der nötigen Strenge, ... den Skrupeln (religio), die jenes erfordert, was in seinem Wesen Religion ist oder zu sein beansprucht.“ Denn „einzig auf solche Weise würde man vermeiden, etwas Fremdes in die Religion einzuführen; einzig auf solche Weise würde man sie jenes sein lassen, was sie ist: ... Heil in der Erfahrung des Heilen“.³¹ Derrida sieht solche Erfahrungen aber nicht wie Vattimo in positiven Gehalten wie der caritas, sondern in Strukturen, vor allem in der Kraft zur radikalen Abstraktion, wie er sie motivisch ausmacht im Wüstenbild des biblischen Glaubens, dem Messianismus als allgemeiner Erfahrungsstruktur und im Versuch eines Denkens des Unvordenklichen jenseits des Denkens im Sinne der platonischen Chora.³²

²⁹ Ebd., S. 24ff und S. 40.

³⁰ Jacques Derrida / Gianni Vattimo: Die Religion. Frankfurt 2001.

³¹ Ebd., S. 40. – Ich entdecke in diesem Gedanken zumindest eine wichtige Übereinstimmung mit auch meinem Votum im Kapitel 1-3, als Spezifikum des Religiösen an dem Anspruch der Erfahrung „heiliger Wirklichkeit“ festzuhalten.

³² Vgl. ebd., S. 10 als Grundmotiv und S. 30ff als Entfaltung des Abstraktionsmotivs. – Der Wüstenzug Israels wird von D. als Bild einer Wüste in der Wüste gesehen, als Möglichkeit völliger Reduktion auf „abhaltende Skrupel (religio), zurückhaltende Scheu, Verhaltenheit“ (S.30). – Auch das Messianische wird wie in Walter Benjamins erster geschichtsphilosophischer These reduziert auf „das ganz und gar kärgliche Messianistische, das von allem entkleidet sein muß, der Glaube ohne Dogma, der sich in die Gefahr einer vollkommenen Nacht vorwagt“ (S. 33). Reduziert auf die Struktur „der absoluten Überraschung“ wird er zu einer „allgemeine(n) Struktur der

Die von ihm avisierte Religion gewinnt damit (übrigens unter explizitem Bezug auf Heidegger³³) proto-religiösen Charakter. Und so fragt Derrida in seiner Suche nach vor-ursprünglicher Religiosität nach einer „Theio-logie“, einem „Diskurs über das Sein des Göttlichen“ überhaupt und nicht nach einer Theo-logie als Rede über Gott, und er fragt nach einer gegenüber der Offenbarung ursprünglicheren „Offenbarkeit“ als „Möglichkeit des Offenbarens...von allen Religionen unabhängig“, und er fragt: „Kann man diese Unabhängigkeit an den Strukturen ihrer Erfahrung ...ablesen? Rührt man mit einer solchen Offenbarkeit an den Ursprung ... des Glaubens selbst? Oder besteht umgekehrt das Ereignis der Offenbarung darin, dass es die Offenbarkeit offenbart hat...?“³⁴

Die Gefahr eines solchen Denkens hat seinerseits Habermas in polemisch zugespitzter Weise markiert: „Wenn sich der Posthumanismus in der Rückkehr zu den archaischen Anfängen vor Christus und vor Sokrates erfüllen soll, schlägt die Stunde des religiösen Kitsches. Dann öffnen die Warenhäuser der Kunst ihre Pforten für die Altäre aus aller Welt, für die aus allen Himmelrichtungen zur Vernissage eingeflogenen Priester und Schamanen.“³⁵ Mit dieser Einlassung ist zwar explizit nicht Derrida gemeint, sondern Heidegger und seine Jünger. Doch Derrida beruft sich mit seiner Idee einer Proto-Religiosität ja gerade auf Heidegger. Eine heideggerisch gewendete Rückkehr zu metaphysischem Denken kann man Derrida gleichwohl nicht vorwerfen, da er nicht nur explizit, sondern auch argumentativ eine Wiederentdeckung des Religiösen ganz „innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ vollzieht³⁶ und so zu einem Satz kommt, der ganz im Modus moderner Vernunft geschrieben ist und so fast ein Beispiel für den unter (1) skizzierten Weg zur Religion bietet: „Die Chance dieser Wüste in der Wüste ... liegt in dem Umstand, dass man nur die Überlieferung zu entwurzeln und zu enttheologisieren braucht, die jene Wüste in sich trägt, damit die Abstraktion, ohne den Glauben zu verleugnen, eine universale Rationalität und eine von ihr untrennbare politische Demokratie freilegt.“³⁷

Erfahrung“ (S. 32). – Chora schließlich interpretiert Derrida als „den Ort einer abstrakten Verräumlichung“, einen Ort absoluter Äußerlichkeit, an dem ein Denken dessen, was jenseits des Seins ist, möglich ist. (S. 35).

³³ Ebd., S. 24.

³⁴ Ebd.; S. 28 u. 29f.

³⁵ Habermas (2001c), S. 28.

³⁶ Derrida (2001), S. 19, 27.

³⁷ Ebd., S. 34.

1.3 Transzendenz als originäres Erbe der Religion

Derridas Fragen nach einer den Religionen vorausliegenden Struktur des Religiösen werfen ein neues Licht auch auf Habermas' Einlassungen. Nicht nur an der Oberfläche des faktisch Gesagten tauchen nun Parallelen auf. So wartet auch Habermas in seinem zeitgleich mit der Friedenspreisrede wieder veröffentlichten „Gespräch über Gott und die Welt“ mit der These auf, mit dem Gedanken „des einen und verborgenen Schöpfer- und Erlösergottes“ habe „der endliche Geist einen alles Innerweltliche transzendierenden Standpunkt gewonnen“³⁸ Dies deutet er als Abstraktionsleistung, die „das Tor zu einer vernünftigen Durchdringung der opaken Welt aufgestoßen“ habe, ähnlich wie die „fortschreitende Negation“ im Buddhismus oder das Schwarze Quadrat von Malewitsch.³⁹

In diesem Licht gewinnt auch die von ihm geforderte Übersetzung des Religiösen ins Moralische neue Bedeutung. Wenn Jörg Lau dazu meint, Habermas räume mit seiner Rede der Religion „den Primat vor der Moralphilosophie ein“⁴⁰, hat er damit möglicherweise eine Tiefendimension in Habermas' Gedanken zur Sprache gebracht. Warum? Wie skizziert, hatte Lau an Habermas' These aus der „Theorie des kommunikativen Handelns“ erinnert, die Moderne bedürfe „keiner Fundierung und keiner Rechtfertigung im Sinne transzendentaler Begründungen“.⁴¹ Doch dass damit Religion prinzipiell ausgedient habe, ist nur die halbe Wahrheit. Zwar hatte Habermas in seinem Großwerk eine „Entzauberung und Entmächtigung des sakralen Bereichs“ hin zu „einer Versprachlichung des rituell gesicherten normativen Grundeinverständnisses“ nicht nur diagnostiziert, sondern auch begrüßt, weil damit „die Entbindung des im kommunikativen Handeln angelegten Rationalitätspotentials einher“ gehe.⁴² Doch muss man bereits hier genau lesen: Behauptet wird (lediglich) die Entbindung von Rationalität aus religiösen Begründungen, insofern diese transzendentalen Charakter tragen, also als Bedingungen der Möglichkeit von Rationalität gesehen werden. Damit ist aber noch nichts darüber gesagt, dass die Rationalität der Moderne auch an ihre Grenzen, ja in Krisen geraten kann, und dass die Religion demgegenüber zumindest einen Raum des nicht rational Instrumentalisierbaren offen zu halten in der Lage wäre.

Ein paralleler Einwand ist zu formulieren gegen eine vorschnelle Inanspruchnahme Kants für die Übersetzung ehemals göttlich autorisierter Gebote in nunmehr

³⁸ Habermas (1999c), S. 173.

³⁹ Ebd., S. 174.

⁴⁰ Jörg Lau: Nachrichten aus der Paulskirche. – In: Die Zeit v. 27.12.2001.

⁴¹ Habermas (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.2, S. 584.

⁴² Ebd., S. 119.

autonom begründete unbedingte Geltung von Moral. Die Lösung der Moral von göttlicher Autorität betrifft nur die Unbedingtheit ihrer Geltung, nicht aber notwendig auch die Frage nach Möglichkeit und Grenzen von Moral überhaupt.⁴³ Religion behielte demnach einen Sinn auch dann noch gegenüber Moral, wenn vormals religiös begründete Normen sich nun säkular autonom begründen lassen; anders: auch bei Kant geht Religion nicht völlig in autonomer Moral auf.

Diese Überlegung ist nicht philologisch-spekulativer Kleingeist, sondern markiert einen wichtigen von Habermas angedachten, dann aber wohl wieder verworfenen Gedanken: Seine inzwischen vielzitierte Maxime, man könne (müsse vielleicht gar) „von der Religion Abstand halten, ohne sich deren Perspektive zu verschließen“ (29) wird in der Druckfassung der Friedenspreisrede durch einen interessanten Einschub zum „Erbstreit zwischen Philosophie und Religion“ (25-29) kommentiert, der in der Rede selbst ausgespart blieb. Dieser Kommentar begründet genau gelesen den Abstand, nicht die Nähe zur Religion. Denn Heideggers Annäherungen an das Sakrale werden hier als „religiöser Kitsch“ abgewiesen, Hegels Versuch einer Philosophie der Religion als Opfer vor „einem in sich kreisenden Weltprozess“. Und der Messianismus des Sympathieträgers Adorno wird als nur noch methodisch mögliche Rettung vor der Verzweiflung eingeordnet. Die Frage ist freilich, ob das alles ist. Denn das eindrücklich betonte Abstandhalten ist auch als (vielleicht unbewusste) Camouflage einer eigentlich intendierten Nähe zu lesen. Warum?

In den frühen 80er Jahren hatte Habermas noch an eine den herrschaftsfreien Diskurs ermöglichende Rationalität geglaubt; doch schon Ende der 80er plädiert er für eine nicht nur methodische, sondern auch politische Skepsis gegen die Hypostasierung der „idealisierenden Voraussetzungen kommunikativen Handelns ... zum Ideal eines künftigen Zustandes definitiven Verständigtseins“⁴⁴, denn „das Moment der Unbedingtheit, das in den Diskursbegriffen der fehlbaren Wahrheit und Moralität aufbewahrt ist, ist kein Absolutes“. Deutlich artikuliert sich hier ein Einspruch gegen den Ersatz von Religion durch eine absolut gesetzte Moral. Und noch mehr: Zumindest Religion, vielleicht gar sie allein, scheint auch das Potential gegen solche Verabsolutierung von Rationalität und Moral aufbieten zu können. Denn „noch der Begriff der kommunikativen Vernunft wird vom Schatten eines transzendentalen Scheins begleitet ... Nur mit diesem Rest von Metaphysik kommen wir gegen die Verklärung der Welt durch metaphysische Wahrheiten an – letzte Spur eines Nihil

⁴³ Das ist zu sagen, auch wenn Kant selbst hier anderer Meinung war: Er vertrat zwar bekanntlich die Meinung, Moral führe „unumgänglich zur Religion“ (ebd. A IX), doch ausdrücklich auf der Basis, dass die „Idee eines höchsten Guts“ „aus der Moral hervor“ gehe, als ihr „Endzweck“, doch keineswegs „die Grundlage derselben“ sei (ebd. A VIII). Nichtsdestotrotz ist auch daraus nicht der Schluss zu ziehen, Moral biete einen vollständigen Ersatz für Religion.

⁴⁴ Habermas (1988): Nachmetaphysisches Denken, S. 184.

contra Deum nisi Deus ipse.“⁴⁵ In solcherart bewahrendem und nicht aufhebendem Horizont hatte Habermas damals, wie bereits zitiert, die Religion in ihren „inspirierende(n), ja unaufgebbare(n) semantische(n) Gehalte(n) ... die sich der Ausdruckskraft einer philosophischen Sprache (vorerst?) entziehen und der Übersetzung in begründende Diskurse noch harren“, für „unersetzlich“ gehalten.⁴⁶

Damit scheint Habermas in der Tradition der Religion jedoch nicht nur etwas zu sehen, das als bewahrenswertes Erbe völlig in die säkulare Sprache von heute übersetzt werden sollte. Vielmehr deutet sich hier ein Gefühl für etwas Originäres an, das sich schlicht nicht übersetzen lässt. Denn warum spricht er jetzt in der Friedenspreisrede von den „ungläubigen Söhne(n) und Töchter(n) der Moderne“, die die „semantischen Potentiale [sc. der religiösen Tradition] noch nicht ausgeschöpft“ hätten?⁴⁷ Und warum spricht er von dem Respekt der Vernunft „vor dem Glutkern“ der Religion, der zu groß sei, „als dass sie der Religion zu nahe treten würde“?⁴⁸

Mit einer solchen respektvollen Annäherung an die Religion stellt sich Habermas explizit in die Nähe zu Derridas Versuch, das der Religion Ureigne aufzuspüren. Vor allem denkt er offenkundig im Horizont seiner Väter Horkheimer, Adorno und Benjamin, die nicht ohne Zufall an eben dieser Stelle seiner Rede zitiert werden.⁴⁹ Dem nachzugehen, verspricht weiteren Aufschluss.

Zunächst einmal gibt es nichts zu deuteln an jenem Satz, den Habermas als ersten von Adorno zitiert: „Nichts an theologischem Gehalt wird unverwandelt fortbestehen; ein jeglicher wird der Probe sich stellen müssen, ins Säkulare, Profane einzuwandern.“⁵⁰ Zu deuteln gibt es hieran insofern nichts, als dass weder die Theologie, noch erst recht die Philosophie in ihren Versuchen der Rehabilitierung von Religion so tun können, als wäre eine Rückkehr hinter die metaphysikkritische Abkehr von „ewig unabänderliche(n) Seinsbestände(n) einer philosophia oder religio perennis“⁵¹, die uns Orientierung für unsere vorfindliche Wirklichkeit böten, möglich. Wenn wir aber einmal den Versuch unternehmen, unter Rückgriff auf die beiden ersten Wege einer Wiederkehr des Religiösen und unter Vorgriff auf in den Kapiteln 1-1 und 1-2 zu erläuternde Hinweise, jene von Adorno insinuierte

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., S. 60.

⁴⁷ Habermas (2001b), S. 25.

⁴⁸ Ebd., S. 28.

⁴⁹ Ebd., S. 27. - Alle genannten Namen tauchen auf dieser Seite als Referenzpunkte der eigenen Auseinandersetzung mit Religion auf.

⁵⁰ Adorno: Vernunft und Offenbarung (1957), S. 20.

⁵¹ Ebd.

Verwandlung als Moralisierung und auch Individualisierung des Religiösen zu verstehen (wofür heute diagnostisch vieles spricht), bleibt doch die Frage, ob mit einer solchen Verwandlung theologische Gehalte, Religion und Glaube gar nichts Eigenes mehr zurückbehalten.

Adorno selbst hat ausdrücklich gewarnt vor jeglicher modischer Anverwandlung möglicherweise gebrauchsfähiger religiöser Gehalte. Wenn er gleichwohl auf den der Religion ureigenen Wahrheitsgehalt als unverzichtbar pocht, scheint er mir den Anspruch auf Wahrheit überhaupt bzw. auf Wahrheit in einem kategorialen Sinn zu meinen. Dieser Anspruch gewinnt kritische Konturen in der Skepsis gegen die Rationalität einer die Religion nur vordergründig vollständig beerbenden Vernunft: „Vernunft muß versuchen, die Rationalität selber, anstatt als Absolutes sie sei es zu setzen, sei es zu verneinen, als ein Moment innerhalb des Ganzen zu bestimmen...“ Das klingt gut dialektisch, doch Adorno weiß, dass die Vernunft ihr absoluteits-kritisches Potential nicht völlig aus sich selber schöpfen kann, und darum fährt er fort, auf die Frage zu antworten, wie die Vernunft „ihres eigenen naturhaften Wesens innerwerden“ könne: „Dies Motiv ist den großen Religionen nicht fremd.“ Eben dieses Motiv der Relativierung des Absolutheitsanspruchs gilt es von der Religion zu übernehmen und zu säkularisieren.⁵²

Ich meine, dieses Motiv durchzieht das Denken Adornos wie ein roter Faden. In seinem frühen Programmaufsatz zur „Aktualität der Philosophie“ von 1931 insistiert er gerade angesichts der Einsicht in „die prinzipielle Unbeantwortbarkeit der philosophischen Kardinalfragen“⁵³ darauf, die Wahrheitsfrage festzuhalten, nicht als Frage nach übergeschichtlicher Wahrheit und nicht bloß als Frage nach der Wahrheit der schlicht zuhandenen Wirklichkeit, sondern als Anspruch des auf sich selbst zurückgeworfenen Denkens, dem die Aufgabe verbleibt, „die intentionslose Wirklichkeit zu deuten“ durch Eindringen in die Totalität des Seienden, um „im kleinen die Maße des bloß Seienden zu sprengen.“⁵⁴

Nur in begrifflich geklärterer, nicht aber in gewendeter Form verpflichtet Adorno auch in der „Negativen Dialektik“ die Philosophie auf ein Denken, das „solidarisch mit Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes“ ist, so der letzte Satz.⁵⁵ Fast peinlich genau vermeidet es Adorno, diese Frage Wahrheitsfrage zu nennen. Doch gegen szientistische Verkürzungen wie natürlich gegen Totalitätsansprüche, aber auch gegen die Anfeindung zu purer Verzweiflung kann das Denken nicht abdanken und sucht so nach metaphysischer Erfahrung. „Daß es der Philosophie doch möglich sei,

⁵² Ebd., S. 23.

⁵³ Adorno (1931), S. 331.

⁵⁴ Ebd., S. 335, 344.

⁵⁵ Adorno: Negative Dialektik (1961), S. 398.

daß der Begriff den Begriff, das Zurüstende und Abschneidende übersteigen und dadurch ans Begriffslose heranreichen könne, ist der Philosophie unabdingbar.⁵⁶ Und obwohl aller Positivität und insofern auch aller Religiösität aus prinzipiellen Gründen abhold, kann Adorno dann doch den Satz aussprechen: „Kein Licht ist auf den Menschen und Dingen, in dem nicht Transzendenz widerschiene.“⁵⁷

Das ist ernst zu nehmen. Und ich denke darum nicht, dass es, wie Habermas unterstellt⁵⁸, eine rein „methodische Absicht“ wäre, aus der heraus sich Adorno im berühmten Schluss-Abschnitt der „Minima Moralia“ „des messianischen Standpunktes versichert“. Gewiss ist es ganz unmöglich, den Ort einzunehmen, von dem aus die Dinge so zu betrachten wären, „wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellen.“⁵⁹ Und doch ist ein solcher Standpunkt der, der „einzig noch zu verantworten ist.“ Mit dieser Einsicht erscheint zwar jede Bemühung, die Wirklichkeit von Erlösung positiv zu füllen als „fast gleichgültig“, aber eben nur „fast“: Zumindest ihre „Perspektiven“, so Adorno, muss das Denken sich zu eigen machen, will es sich nicht erschöpfen in bloßer Nachkonstruktion und stückhafter Technik. Das beinhaltet aber, jene Perspektive der Erlösung und der Transzendenz als Licht auf Menschen und Dingen auch je neu herauszustellen.

1.4 Konsequenzen für die Frage nach religiöser Bildung

Wie Habermas in seiner Rede mit Recht erinnert, birgt ein Rückbezug der Philosophie auf Religion Gefahren, auch wenn man sich vielleicht nicht gleich auf „vermintes Gebiet“ (28) begibt. Von den drei kurz erläuterten Wegen wie auch der zuletzt skizzierten Dimension bei Adorno lässt sich mithin lernen, wenn man sich, so mein Vorhaben, heute für eine philosophisch begründete Didaktik des Religiösen einsetzt.

Eine quasi fundamentalistische Wendung zu einem längst verlorenengegangenen Zugang zu Religion scheidet als Leitweg ohnehin aus. So ist eine Rückkehr zur Koalition zwischen antiker Metaphysik und Religion ebenso wenig möglich wie eine unreflektierte Wiederbelebung mittelalterlicher und frühneuzeitlicher natürlicher Theologie. Aber auch die drei skizzierten nach vorn gewandten Wege bergen Gefahren, erweisen sich letztlich gar als Irrwege, vielleicht weil auch bestimmte

⁵⁶ Ebd., S. 19.

⁵⁷ Ebd., S. 394.

⁵⁸ Habermas (2001b), S. 27.

⁵⁹ Adorno: *Minima Moralia* (1951), Nr. 153 „Zum Ende“.

damit bezeichnete historische Positionen noch nicht ganz überwunden sind und sich neu Gehör zu verschaffen scheinen:

- (1) Der erste Weg tendiert erkennbar zu einer *Ersetzung des Religiösen durch das Moralische* und einer entsprechenden Moralisierung des Religiösen. In ungunstiger Weise Geltung erlangt hat solch eine Position im Laufe der Geschichte immer wieder in manchen Facetten politischer Theologie⁶⁰, zumindest sehr problematisch geworden ist sie in den Versuchen einer Zivilreligion Rousseauschen oder Durkheimschen Zuschnitts.
- (2) Der zweite Weg tendiert umgekehrt ganz zu einer *Ästhetisierung des Religiösen*. Wenn Religion ihren Ort nur noch im individuellen Empfinden des Einzelnen hat, verflüchtigt sie sich tendenziell zu einer bloßen Frage des Lebensstils. Nicht die Moral, sondern der Kultus gewinnt dann Überhand im Ausdruck des Religiösen. Viele Formen postmoderner Religiosität erinnern an diesen Typus, der nicht von ungefähr bei Figuren wie Nietzsche oder Wagner, der explizit für eine Ersetzung des Religiösen durch die Kunst eintrat, Leitmotive entlehnt.
- (3) Und auch die dritte Position birgt Gefahren, nämlich in einer durch die Koppelung des Religiösen an die Wahrheitsfrage fast unumgänglichen Koalition mit den Denkformen der vom Glauben ungeliebten *Metaphysik*. Das eigentümlich Religiöse gerät dabei tendenziell so sehr in den Sog der philosophischen Vernunft, dass es von ihr vereinnahmt und in ihrem innersten Anspruch ausgehöhlt werden könnte, was der Philosophie insbesondere Hegelscher Couleur immer wieder vorgeworfen wird.

Dieser Gefahren sind sich die unterschiedlichen Skizzen zu einer philosophisch begründeten Didaktik des Religiösen, wie ich sie in der vorliegenden Arbeit vorlege, durchaus bewusst. Zuweilen werden sie darum explizit thematisiert und zurückgewiesen. Das gilt insbesondere für die Möglichkeit, das Religiöse als moralisches Erbe wiederzubeleben und so zu moralisieren. So weist das Kapitel 4-4 jeden Versuch ab, im Bereich ethischer Bildung auf eine jenseitige, menschlicher Entscheidung vorgeordnete Moral als Orientierungsinstanz zu setzen und den Religionsunterricht als Instanz der Vermittlung moralischer Werte zu instrumentalisieren. Das ist natürlich auch für den Philosophie- und Ethik-Unterricht abzulehnen (vgl. dazu Kapitel 1-2). Damit ist auch das vorderhand verführerische, da in Zeiten eines

⁶⁰ Dieser Ausdruck ist hier in dem traditionellen Sinne von Politischer Theologie gemeint, also in dem Sinne einer religiösen Aufladung bzw. Legitimation des Politischen, nicht im Sinne der letztlich politik-kritischen Bewegung einer politisch sich verstehenden Theologie der Befreiung wie etwa von Moltmann, Metz oder Boff.

freundlich-toleranten Pluralismus attraktiv erscheinende Konzept vom Tisch, Religions- und Ethik-Unterricht in einem Fächerverbund unter das Rahmenthema „Wertevermittlung“ zu vereinen. Das (theologisch gesehen) In-Anspruch-Nehmende bzw. die (philosophisch gesehen) unverzichtbare Frage nach Wahrheit wären damit einer Erziehung zu einer moral correctness geopfert.

Formen der Individualisierung des Religiösen werden angesprochen in einigen Bemerkungen im Kapitel 1-1, als kritische Folie, auf der nachfolgend ein tragfähiger Begriff von Religion erarbeitet wird. Wenn im Verlauf weiterer Kapitel gleichwohl immer wieder für eine erfahrungsorientierte Didaktik plädiert wird, geschieht dies nicht aus modischen Anfällen, sondern im Wissen um die Gefahr der Verflüchtigung des Religiösen ins sog. subjektive Interesse. Die Verortung des Religiösen in der Erfahrung des je einzelnen ist, wie im anschließenden Abschnitt zu zeigen ist, daher auf reflektiertem Niveau zu lesen, ebenso wie die wiederholten Anregungen zu präsentativen, das Affektive betonende Unterrichtsformen nicht eine Angleichung an den modischen Trend zur Ästhetisierung ist.

Wenn ich freilich ausdrücklich für eine propädeutisch sich verstehende Didaktik des Religiösen eintrete (so mit Erläuterungen in den Kapitel 1-4 sowie 5-4), schließe ich mich scheinbar dem dritten Weg an, dem Verständnis von Religion in proto-religiöser Dimension. Den aufmerksamen Lesern wird nicht entgehen, dass dies jedoch in anderer Absicht erfolgt, nicht, um Religion auf das Protoreligiöse zu reduzieren, sondern um in Konzentration auf das wesentlich Religiöse gerade Wege zu öffnen bzw. bewusst zu machen für eine konfessionell geprägte Gestaltung des Religiösen. Darum ist auch die Gefahr des dritten Weges in den nachfolgenden Überlegungen präsent.

Fast wie ein Kommentar zu diesen Wegen liest sich der letzte Abschnitt von Adornos Aufsatz „Vernunft und Offenbarung“: Eine erste „schlechte Alternative“ wäre eine mit dem Offenbarungsanspruch von Religion nicht vereinbare Anpassung an die „veränderten Zeitläufe“; eben das nimmt Gestalt an im Versuch der Moralisierung des Religiösen. Die zweite wäre die Konfrontation mit unerfüllbaren Forderungen, die aber abstrakt bleiben gegenüber konkreter Wirklichkeit; das wäre eine an metaphysischer Gestalt hängende Religion. Und die „schlechterdings von allen jenen konkreten, gesellschaftlich-historisch vermittelten Bestimmungen“ absehende Wendung zur unmittelbaren Nähe zur Offenbarung karikiert Adorno als Verklärung der religiösen Kategorie, entlarvt er als „Trick des eingesperrten Bewußtseins“ – die unbestimmte und daher belanglose Verflüchtigung ins Individuelle. Diesen Wegen gegenüber beharrt Adorno auf „äußerste(r) Askese jeglichem Offenbarungsglauben gegenüber, äußerste(r) Treue zum Bilderverbot“.⁶¹

⁶¹ Adorno (1957), S. 28.

Auch wenn ich diesem Ausweg einer negativen Theologie bzw. negativen Religionsphilosophie mit besonderer Sympathie begegne, warnt Adornos Einlassung vor vorschneller Vereinnahmung etwa des Symbolischen und Chiffrenförmigen im Religiösen zu didaktischen Zwecken. Wenn ich gleichwohl mehrfach (vor allem in den Kapiteln 2-2 und 4-3) für die Arbeit mit religiöser, die Wirklichkeit nicht schlicht widerspiegelnder, sondern sie kritisch durchleuchtender Sprache plädiere, so sollten die dort herausgestellten Abstraktionsleistungen stets auch als Möglichkeiten und Chancen zur Erhellung von Existenz führen, also öffnen und nicht verschließen. Das gilt auch für die geschichtsphilosophischen Andeutungen im Kapitel 4-5 sowie die Betonung der letztlich Uneinholbarkeit religiöser Sprache im Kapitel 2-2. Theologisch artikuliert sich darin der Gedanke des eschatologischen Vorbehalts, der gegen jede Hypertrophie religiöser Bildung einzubringen ist, philosophisch das Gespür für die Grenze des Denkens gegenüber der Unvordenklichkeit des Glaubensaktes, den es zwar zu vernehmen und zu begreifen gilt, der aber letztlich einen Überschuss gegen jeden Versuch einer rationalen Erschließung zurückbehält.

2 Religion zur Erfahrung bringen: Zur Perspektive der Arbeit

2.1 Zur Vorgeschichte

Im Winter 1999 wurde ich gebeten, einen längeren Beitrag zur Rolle der Religion in der Hochschullehre zu verfassen. Dabei hatte ich, parallel zu anderen an Hochschulen und Universitäten gelehrt Fächern, die Sicht der *Philosophie* auf Religion zu reflektieren. Dieser Beitrag stellt den Grundstock der vorliegenden Arbeit dar.⁶² Er gab mir Gelegenheit, konzentriert elementare Einsichten aus meiner langjährigen religionspädagogischen Tätigkeit in Unterricht und Fortbildung zusammenzubinden und zugleich positionell in der eigenen Auffassung von Philosophie festzumachen.

Der ursprüngliche Titel für diesen Beitrag lautete „Religion zur Erfahrung bringen“.⁶³ Damit verband ich die Ansicht, dass religiöses Lernen wesentlich Erfahrungslernen sein müsse. Diese Ansicht gründete sich nicht nur auf theologische Prämissen, nämlich eine anthropologisch dimensionierte Theologie, sowie daraus abgeleitete religionspädagogische Optionen, die ich in meiner vieljährigen religionsunterrichtlichen Tätigkeit geteilt habe.⁶⁴ Auch in philosophiedidaktischer Perspektive lag mir daran, jegliches Missverständnis einer auf Kenntnisnahme von Fakten reduzierten Didaktik des Religiösen zu vermeiden und das Religiöse als eine originäre Dimension menschlicher Erfahrung ernst zu nehmen, bewusst um den Preis einer zumindest in ethikdidaktischen Kreisen ungewöhnlichen Position.

Ich habe den Titel dieses Beitrags dann gleichwohl geändert zu „Religion zur Sprache bringen“, weil sich dies einerseits allgemeiner und zugleich spezifischer verstehen lässt, vor allem aber, weil so stärker die notwendige philosophische Distanz zum Gegenstand zum Ausdruck zu bringen ist. - Notwendig erscheint mir aus philosophischer Sicht zunächst eine Distanz zum Thema „Religion“, weil Philo-

⁶² Petermann: Religion zur Sprache bringen. Lehraufgaben im Bereich Religion aus philosophiedidaktischer Perspektive. In: D.Fauth / U. Bubenheimer (Hg.): Hochschullehre und Religion. Perspektiven unterschiedlicher Fachdisziplinen. Würzburg: Religion&Kultur 2000, S. 17-69.

⁶³ Unter diesem Titel ist mein Beitrag (fälschlich) auch noch im Inhaltsverzeichnis des o.a. Buchs aufgeführt.

⁶⁴ Vorweg ist in jedem Falle zu verweisen auf die grundlegende Arbeit von Jürgen Werbick: *Glaubenlernen aus Erfahrung*. München: Kösel 1989. Wie der Untertitel dieser Arbeit verdeutlicht („Grundbegriffe einer Didaktik des Religiösen“) steht auch für Werbick die didaktische Perspektive elementar mit im Horizont der Erfahrungskategorie. Eigentümlich ist es jedoch, dass der Begriff „Erfahrung“ in einschlägigen theologischen und religionspädagogischen Werken ansonsten keine herausragende Rolle spielt.

sophie sich auf viele ihrer Gegenstände zwar sympathetisch einlassen kann, aber dies nie ohne die Haltung der Reflexion tun darf, die stets auch kritisch-differenzierend infrage zu stellen in der Lage ist, was das eigentlich ist, was ich gerade tue, und was überhaupt jener Gegenstand ist, auf den ich mich einlasse. Der Titel „zur Erfahrung bringen“ könnte demgegenüber verdächtigt werden, vorschnell bereits die Position des Religiösen eingenommen zu haben, als ob der Gegenstand der Auseinandersetzung als selbstverständlich bereits vorausgesetzt wäre und nur noch die Form der Aneignung zur Debatte stünde. Die Betonung der Sprache lässt stattdessen jene reflexive Haltung stärker zur Geltung kommen, da Sprache das in ihr zur Sprache Kommende oder Gebrachte stets schon vermittelt darstellt, also durch die Reflexion hindurchgegangen, insofern Sprache aber eigentlich selbst den Gegenstand der Reflexion darstellt. Das zur Sprache Gebrachte lässt sich zudem durch die Sprache selbst immer wieder der kritischen Prüfung unterziehen. Über die Sprache wird mithin eine gegenüber der Erfahrung, aus philosophischer Sicht hilfreich, stärker relativ-kritische Haltung eingenommen.

Religion zur Sprache zu bringen, ist andererseits auch ein sehr viel gezielterer konzentrierterer und, zumindest aus philosophischer Sicht, sachangemessenerer Zugang zu Religion. Wenn wir einmal davon ausgehen, dass Denken, wenn es philosophischen, das heißt zu kritischer Auseinandersetzung führenden Ansprüchen genügen will, stets auch sich äußern muss, richtet sich philosophisches Interesse an irgendeinem Gegenstand, so auch an der Religion, in erster Linie darauf, was in sprachlicher Gestalt vorliegt und in welcher Form sich dies wiederum zur Sprache bringen lässt.

Durch die Konzentration auf die Sprache kann schließlich auch der Bereich des religiösen Gefühls, das ja gerade, wenn es nicht geäußert wird, sich jeder Beurteilung von außen zu entziehen droht, aus dem Raum des Esoterischen herausgeholt und, sofern es sprachlich geäußert wird, erschließend zum Gegenstand philosophischer Deutung gemacht werden.

Diese kritisch-reflexive Haltung gebe ich mit der vorliegenden Arbeit keineswegs auf. Auch aus theologischer Position, die ich hier bewusst teile, muss der Religionsunterricht, auch der konfessionelle Religionsunterricht – das wird im Verlauf der Arbeit genauer zu begründen sein – jene intellektuelle Distanz wahren, die mich seinerzeit bewogen hat, die philosophische Reflexion auf das Religiöse als notwendiges Element von Religionsunterricht zu behaupten, will der Religionsunterricht nicht sein eigentümliches Profil eines im öffentlichen Schulsystem verankerten allgemeinen Bildungsanspruchs verlieren.

Gleichwohl erscheint mir aus der in der vorliegenden Arbeit einzunehmenden religionspädagogischen Perspektive der Titel „zur Erfahrung bringen“ der eher

geeignete, wenn denn die Kategorie der Erfahrung in einem differenzierten kritischen Sinne verstanden wird.

2.2 Differenzierungen in der Kategorie der Erfahrung

Nun ist es nicht Ziel der vorliegende Arbeit, den Begriff der Erfahrung selbst systematisch auszuloten und einer differenzierten Analyse zu unterziehen. Und doch dient er als heuristischer Rahmen- oder Leitbegriff. Darum soll zumindest skizzenhaft angedeutet werden, wie ich den Begriff „Erfahrung“ verstehe, um die Sichtweise der Arbeit zu klären wie auch um Missverständnisse auszuschalten.

Die Kategorie der Erfahrung ist für mich in fünffacher Hinsicht von Bedeutung: (1) als Ebene von Unmittelbarkeit, (2) als Ebene sinnlicher Zugänge, (3) als Ebene von Subjektivität, (4) als Ebene von Prozessualität, (5) als Ebene von Tiefe. Die Ebenen gilt es mit Verweisen auf einschlägige philosophische Quellentexte kurz zu erläutern. Zugleich sind Hinweise zu geben, wo und wie unter der Perspektive von Erfahrung das in den einzelnen Kapiteln Thematisierte zu lesen ist. Insofern geht es nachfolgend um die perspektivische Klammer der Arbeit, in Ergänzung zur systematischen, die für den Punkt (1) der Einleitung tragend war.

ad (1) Erfahrung als Unmittelbarkeit – die propädeutische Zielsetzung

Wenn wir auf einer ersten, noch völlig undifferenzierten, ganz und gar unmittelbaren Weise auf etwas aufmerksam werden, und wenn wir dies in einen angemessenen Ausdruck fassen sollten, könnte uns mit gutem Grund der Ausdruck einfallen „ich habe eine Erfahrung gemacht“ oder „ich habe etwas erfahren“. Eine Grundlage hätte eine solche Verwendung des Wortes „Erfahrung“ in Berufung auf John Locke. In den berühmten Anfangspassagen des zweiten Buchs seines „Essay concerning Human Understanding“ von 1690 geht er davon aus, dass wir Menschen, genauer unser Bewusstsein anfänglich wie ein weißes Blatt Papier aufzufassen seien. Und auf die scheinbar simple Frage, woher wir dann all den Stoff erhielten, den unser Bewusstsein, unser Denken und Erkennen ständig bewegt, hat Locke eine ebenso simple Antwort bereit: „in one word, from experience“, also aus der Erfahrung.⁶⁵ Erfahrung gilt hier in einer sehr weiten Bedeutung, und eben dies meint „*experience*“, als Nährboden und Grundlage, als Erfahrungsraum für alle Verstandes-

⁶⁵ Locke: Essay conc. Hum. Underst. (1690), II.1, § 2.

vollzüge, alle Erkenntnis, ja alle Bewusstseinstätigkeiten. Um eine solche Bedeutung von „Erfahrung“ anzuerkennen, müssen wir den weiteren Schritt zum erkenntnistheoretischen Empirismus Lockes, dass es gar keine andere Quelle und keinen anderen Grund unserer Erkenntnis gebe als die Erfahrung, nicht mitmachen.⁶⁶ In einer weiten Bedeutung von Erfahrung als erster und grundlegender Ebene, in der irgendetwas „unsere Sinne rühren und ... Vorstellungen bewirken“ kann, meint auch Kant fast programmatisch zu Beginn der Einleitung seiner „Kritik der reinen Vernunft“: „Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel.“⁶⁷

Eben dieser ersten und grundlegenden Ebene der Begegnung mit Etwas gilt mein erstes durch den Begriff der Erfahrung angezeigte Interesse. Wenn in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden soll, dass und wie Religion „zur Erfahrung“ gebracht werde, könnte man zunächst auch davon reden, Religion sei „in“ Erfahrung zu bringen. So würde noch deutlicher, dass es mir auf einer ersten Ebene darauf ankommt, Religion ohne alle Voraussetzungen, in aller Unmittelbarkeit, also in einem allen anderen vermittelten Weisen der Auseinandersetzung vorausliegenden „Rückgang auf die Welt der Erfahrung“ (Husserl)⁶⁸ zu thematisieren.

In diesem Verständnis von „*experience*“ ist der Begriff der Erfahrung grundlegender oder eben elementarer als der der Sprache. Das, was mir begegnet, zur Sprache zu bringen, setzt bereits Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Begegnung voraus, ein, wie zu zeigen sein wird, notwendiges Element auch jeder Erfahrungskunde, aber doch auch erst auf einer grundlegenden Erfahrung aufbauend, sie voraussetzend und sie auch nie ganz einholend und daher nie ersetzend. Insofern ist der Zugang zu Religion über Erfahrung elementarer und auch weiter als der über Sprache.

Religion in dieser Perspektive zum Thema zu machen, hat *propädeutischen* Anspruch: Zur Erfahrung gebracht werden soll, was eigentlich Religion *ist*. Die von mir im Laufe der Arbeit mehrfach (vgl. insbes. Kap. 1-4 und 5-4) geforderte religiöse Propädeutik ist daher nicht zu verwechseln mit der Idee, zum Inhalt religiöser Bildung lediglich einen von aller konfessionellen und historischen gereinigten und insofern profillosen und unverbindlichen „Kern“ des Religiösen zu machen.⁶⁹

⁶⁶ Zur Kritik des Empirismus vgl. das unten am Ende von Punkt (3) kurz erläuterte Kant-Zitat.

⁶⁷ Kant (1787): Kritik der reinen Vernunft. Einl. B 1.

⁶⁸ Husserl (1938): Erfahrung und Urteil § 10.

⁶⁹ Mehr oder weniger explizit wird mit diesem Argument im Bischofspapier zum Religionsunterricht (Die Deutschen Bischöfe 1996) ohne weitere Erläuterung der propädeutische Anspruch von Religionsunterricht vom Tisch gefegt.

Vielmehr geht es darum, zu elementarisieren und gerade das Eigentümliche des Religiösen erfahrbar zu machen.

Interessant ist es von daher, ohne einen Vorbegriff irgendwie religiös zu verstehende Phänomene in den Blick zu nehmen, nicht nur um in ihrer Kritik das eigentümlich Religiöse herauszufiltern, sondern auch um ungewohnte Räume wahrzunehmen, in denen sich religiöse Erfahrung heute artikuliert. Das Kapitel 1-1 bietet dazu einige Hinweise. Eine ungewohnte, ganz in elementaren Erfahrungen zu verortende Begegnung mit dem Religiösen wird auch im Kapitel 4-1 zu Bilderbüchern entfaltet, insbesondere im ersten Teil. Und die Konzentration auf Elementares wird auch in der Auseinandersetzung mit Halbfas in den Kapiteln 5-2 und 5-3 als die Pointe herausgestellt. Das thematische Stichwort „Einwurzelung“ deutet dies an.

ad (2) Erfahrung als Ebene des Sinnlichen - zur präsentativen Zielsetzung

Die Frage nach der unmittelbarsten Ebene von Wissen, Erkenntnis oder einfach Begegnung mit irgendetwas kann auch anders beantwortet werden. Wenn ich weniger nach Erfahrung überhaupt frage als einem noch undifferenzierten Erfahrungsraum, sondern danach, *wie* hier Erfahrung zu unserem Bewusstsein gelangt, verweist Locke auf etwas anderes, nämlich auf „unsere Sinne (senses), indem sie mit einzelnen sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen in Berührung treten.“⁷⁰ - Aus dem gleichen Grund antwortet Hegel in seiner „Phänomenologie“ auf die Frage nach dem „Wissen, welches zuerst oder unmittelbar unser Gegenstand ist“, dies müsse eines sein, welches seinerseits ganz „Wissen des Unmittelbaren oder Seienden ist“ und eines, demgegenüber auch wir „uns ebenso unmittelbar und aufnehmend ... verhalten“. Und das ist für Hegel die sinnliche Gewissheit; denn „der konkrete Inhalt der *sinnlichen Gewißheit* läßt sie unmittelbar als die reichste Erkenntnis ... erscheinen.“⁷¹

Hier interessiert nicht weiter die herbe Kritik, mit der Hegel die sinnliche Gewissheit als die zugleich „abstrakteste und ärmste Wahrheit“ herausarbeitet.⁷² Vielmehr geht es um die Aufmerksamkeit für das auch von Hegel letztlich nicht bestrittene erkenntnistheoretische Prinzip des Vorrangs der Sinnlichkeit vor dem Intellekt.⁷³ Mit ihm beginnt bereits Aristoteles das erste Buch seiner „Metaphysik“: Wenn „alle

⁷⁰ Locke (1690), II.1, § 3.

⁷¹ Hegel (1807), S. 82.

⁷² Ebd.

⁷³ So Thomas unter Bezug auf Aristoteles: „quod est in intellectu nostro prius in sensu fuerit“ (Qu. disp. de Veritate II,3,19).

Menschen von Natur aus nach Wissen streben“, dann gilt als ein erstes „deutliches Zeichen dafür die Hochschätzung der Sinneswahrnehmungen.“⁷⁴ Die Ebene der sinnlichen Wahrnehmung also assoziieren wir nicht zu Unrecht, wenn wir das Wort „Erfahrung“ hören und genauer fragen, wie zuerst wir etwas erfahren.

In Bezug auf die Religion interessiert mich diese Ebene insofern, als sie die Gefahr einer Reduktion auf das Intellektuelle, Reflektierende, Logische vermeidet, die die Perspektive, Religion zur Sprache zu bringen, nahe legen könnte. Demgegenüber ist ein mit Sinnlichkeit konnotierter Erfahrungsbegriff, Erfahrung verstanden als *Sensualität*, weiter und realisiert, dass es eine ganze Reihe auch nichtsprachlicher oder vorsprachlicher Zugänge (jedenfalls im Sinne von Sprache als logischem System) zum Phänomen des Religiösen gibt, die das Religiöse originär zur Erfahrung zu bringen in der Lage sind, insbesondere symbolhafte Zeichen und Handlungen und natürlich Bilder. Ihnen gilt in der vorliegenden Arbeit ein besonderes Interesse.

Auch die Sprache selbst, die zweifelsohne in der Religion eine besondere und elementare Bedeutung hat, hat im übrigen in all ihren Formen, im unmittelbaren Anruf, im verdichtenden Weitererzählen oder im gebetsartigen Bekenntnis immer auch sinnlichen Charakter, nicht allein aufgrund der vielen Bilder. Religion zur Erfahrung zu bringen, das klammert mithin die Konzentration auf Sprache keineswegs aus, sondern berücksichtigt das besondere Gewicht gerade ihres religiösen Verwendungskontextes.

Die Arbeit mit ästhetischen, affektiven und auch handlungsorientierten Zugängen ist für die Religionsdidaktik nichts Neues. Neuere philosophiedidaktische Überlegungen zu Möglichkeiten einer im Unterschied zu einem eher kognitiv-intellektuell gearteten, diskursiven Zugang „präsentativ“ zu nennenden Entfaltung eines Themas können aber auch hier neue Akzente setzen. Sie berufen sich auf den Ansatz von Ernst Cassirer, der in den letzten Jahren eine kleine Renaissance erfahren konnte.⁷⁵ Cassirer hat überzeugend deutlich gemacht, dass Bilder zunächst keinen gegenüber der Logik oder der Naturwissenschaft geringeren Status der Wirklichkeitsbeschreibung haben, denn auch jene sind wie diese symbolische Formen der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, also nie ein direktes, gleichsam unvermitteltes Abbild von dem, was ist, sondern ein in bestimmten Zeichen und Chiffren sich artikulierender Versuch, das, was ist, in eine uns fassbare, nämlich verdichtete (d.i. die Übersetzung des griechischen Worts „symbolische“) Form zu bringen. Gegenüber anderen symbolischen Formen besteht der eigentümliche Wert von Bildern (und auch mythischen Erzählungen) darin, Wirklichkeit auf einmal und als Ganze, integral und nicht diffe-

⁷⁴ Aristoteles: *Metaphysik* 980a.

⁷⁵ Vgl. Ernst Cassirer: *Philosophie der symbolischen Formen*. 1929. Zu der neueren Rezeption in der Philosophiedidaktik vgl. Langer (1984), S. Nordhofen (1998), Petermann (2000a).

renziert, öffnend und nicht definierend, eben präsentativ in unmittelbar gestalthaften Eindrücken und nicht diskursiv in zerlegender Form zum Ausdruck zu bringen.

Geschriebenes setzt stets eine Abstraktion von unmittelbarer Wirklichkeit voraus. Das gilt auch für das, was „lediglich“ ins Bild gesetzt wird. Die Abstraktionsleistung des Bildes bietet aber, da sie unmittelbar das Ganze ihres Sinns und nicht nur Teile ihrer Bedeutung präsentiert und insofern ihren lebendigen Ursprung unmittelbar vergegenwärtigt, eine Folie, in der Betrachtung Erinnerungen zu verlebendigen, Phantasien für neue Lebensperspektiven aufzubieten und damit Gegenwärtiges einer aufbrechenden Dynamik zu unterwerfen. Ein Bild behält deswegen auch stets einen Überschuss gegen seine Deutung zurück. Für Sprache gilt das, sofern sie in der Lyrik offen, in der Poetik mehr oder weniger einleuchtend, mit Sprachbildern arbeitet.

Das Interesse an sinnlicher Erfahrung ist also nicht eines an der Armut größter Unmittelbarkeit, sondern am Reichtum des noch nicht Vermittelten, wenn er denn als Reichtum zur Erfahrung zu kommen vermag, also als Verdichtung von Erfahrungen, die in der präsentativen Gestalt von Bildern vielleicht unmittelbarer zu erfahren sind als über die abstraktere Sprache.

Im Horizont dieser Überlegungen zu einer als *Sensualität* oder auch *Ästhetik* verstandenen Erfahrung stelle ich in dieser Arbeit einige unterschiedliche Modelle vor. So wird beispielsweise in den Kapiteln 4-2 und 4-5 mit einem Bild als Impuls gearbeitet. Entscheidend ist dabei, dass es sich nicht um solche Impulse handelt, die im weiteren Unterrichtsverlauf keine Rolle mehr spielen; vielmehr tragen sie infolge der Dichte des in ihnen Repräsentierten weiter, weil auch weitere Schattierungen des Themas mit ihnen sich zur Sprache bringen lassen. Dieser Gedanke prägt natürlich auch das spezielle Kapitel 4-1 zu Bilderbüchern. Präsentativ lässt sich freilich nicht nur mit Bildern arbeiten. Dass auch Texte sich über einen ästhetischen Zugang erschließen lassen, wird in Kapitel 4-3 erläutert.

ad (3) Erfahrung als Ebene des Subjektiven - die autodidaktische Zielsetzung

Mit der Ebene des Subjektiven sind wir vielleicht nicht bei der entscheidenden, aber bei der sensibelsten Dimension im Begriff der Erfahrung angelangt. Um gleich vorweg zwei Missverständnisse abzuwehren: Mit der Betonung der Erfahrung geht es weder darum, das Religiöse in subjektive Erfahrung aufzulösen, noch geht es darum, Religiosität der subjektiven Erfahrung irgendwie beizubringen. Beide Missverständnisse arbeiten, wie im Folgepunkt kurz zu zeigen sein wird, mit einem unreflektierten Erfahrungsbegriff. In der Betonung des Subjektiven geht es vielmehr um die Verortung dessen, was es zu erfahren gilt, also der Religion, in der subjek-

tiven und je persönlichen Erfahrung als einer notwendigen und unverzichtbaren Voraussetzung, soll es überhaupt Sinn machen, Religion zur Erfahrung zu bringen.

Eine solche Verortung der Erfahrung im Subjektiven findet ihre philosophische Begründung wiederum bei Aristoteles.⁷⁶ Mit „Erfahrung“ ist nämlich zumindest bei Aristoteles auch eine besondere Stufe und Ebene im allgemeinen Raum der Erfahrung bzw. des Wissens gemeint, und es ist nicht die erste und grundlegende. Die ist die sinnliche Wahrnehmung (s.o.). Liefert diese bereits Unterscheidungen, gelingt es der sog. Erinnerung, einfachste Kenntnisse auch zu lernen und sie verständlich einzuordnen. Als spezifisch menschliches Merkmal des Wissens macht Aristoteles dann als dritte Stufe die Erfahrung, die *empeiria* aus. Sie entsteht freilich erst, meint Aristoteles; und zwar entsteht sie aus vielen Erinnerungen, die das Vermögen (*dynamis*) einer einzigen Erfahrung bewirken. Das liefert uns den entscheidenden Hinweis für den Charakter von *Empeiria*: Erfahrung als *Empeiria* ist ein synthetisches, vereinigendes Vermögen. Die Einheitsleistung entsteht zwar, wie Aristoteles meint, *aus* dem Vielen, doch das Vermögen zur Einheit, also die Einheitsleistung selbst, kann nur im Subjekt der Erfahrung, dem erfahrenden Mensch liegen. Denn wenn auch die Einheitsleistung der Erfahrung nicht die Qualität von Allgemeinheit erlangt (das ist erst der *technê* möglich), so doch das Wissen des Einzelnen nach seiner Besonderheit. Das aber setzt die bewusste Besonderung des Gegenstands der Erfahrung als eben dieses von anderen unterschiedenen Einzelnen voraus. Und darum entsteht durch die Erfahrung ihr Gegenstand gewissermaßen als ein neuer, wie Hegel meint. Für Hegel ist die Erfahrung nicht schlichte Wahrnehmung oder Rezeption, sondern die Durchdringung des Wahrgenommenen, wir können sagen „Perzeption“, in Hegels eigener Begrifflichkeit „diese dialektische Bewegung, welche das *Bewusstsein* [Hervorh. H.B.P.] an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstand ausübt“, und aus welcher „insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt.“⁷⁷ Vereinfacht gesagt: Erfahrung ist das, was ich aus dem Erfahrenen für mich zur Erfahrung gemacht habe. Ganz so ist auch die Pointe von Kants Erkenntnistheorie zu verstehen, die wir vorhin nur vorläufig zitiert haben; Kant fährt nämlich fort (mit einigen erläuternden Kommentaren meinerseits): „Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis *mit* der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle *aus* der Erfahrung [E. hier im Sinne des unter (a) beschriebenen allgemeinen Erfahrungsraums, also als *experience*]. Denn es könnte wohl sein, daß selbst unsere Erfahrungserkenntnis [mit diesem Kunstwort ist eben die jetzt thematische Erfahrung als subjektive, die *empeiria*, gemeint] ein Zusammengesetztes aus dem sei, was wir durch Eindrücke

⁷⁶ Im folgenden sind die entscheidenden begrifflichen Qualifikationen genannt, die Aristoteles vornimmt in *Metaphysik* 980b und 981a.

⁷⁷ Hegel: *Phänomenologie* (1807), S. 78.

empfangen, und dem, was unser eigenes Erkenntnisvermögen ... aus sich selbst hergibt.“⁷⁸ Diese Zusammensetzung aber kommt nicht einfach zustande, sondern wird von Kant im weiteren Verlauf als synthetische Leistung des erfahrenden Subjekts herausgearbeitet.

Unter Voraussetzung dieser begrifflichen Differenzierung ist dann verständlicher, um was es geht, wenn Religion zur Erfahrung gebracht werden soll: Damit Religion zur Erfahrung werden kann, muss ich selbst, der ich mich durch eine religiöse Erfahrung angesprochen fühle, diese Erfahrung zu meiner machen. Das heißt noch nicht, dass dies zu existentiellen, mein Leben bestimmenden Konsequenzen führt; aber es heißt, dass dies nur möglich ist, wenn ich selbst nicht nur angesprochen bin, sondern auch mich angesprochen fühle und überhaupt dann erst mich damit auch auseinandersetzen kann.

Dass die Einbindung des subjektiven Interesses eine notwendige Bedingung ist, damit Religion tragfähig vermittelt werden kann, gehört (inzwischen) zu religionspädagogischen Selbstverständlichkeiten.⁷⁹ In den Kapiteln 1-3 und 2-1 erfährt dies im Kontext der vorliegenden Arbeit eine auch theoretische Begründung, insofern die *fides qua* und nicht die *fides quae* als eigentlicher und wesentlicher Gegenstand religiöser Bildung herausgestellt wird. Konkrete unterrichtliche Anwendung erfährt dies in der Skizze 4-2, die von einer existentiellen Erfahrung ausgehend Religiosität als elementare Dimension von Menschsein zu erschließen versucht. In anderer Weise hebt das Kapitel 4-4 zur Moralerziehung ganz auf den subjektiven Faktor ab als notwendiger Bedingung gelingender ethischer Bildung.

ad (4) Erfahrung als Prozess der Er-Fahrung - die reflexive Zielsetzung

Eng mit der eben erläuterten Ebene hängt die nächste zusammen. Im Hegel-Zitat war sie bereits klar ausgesprochen: Erfahrung ist nur Erfahrung, wenn sie eine „Bewegung“ beinhaltet. In dieser begrifflichen Erläuterung ist festgehalten, was das Wort „Erfahrung“ auch etymologisch birgt: Es geht um ein Fahren, einen Weg, den ich gegangen bin, auf dem ich einiges erprobt habe, so dass ich nun erprobt oder er-fahren bin (das meint auch das griechische „em-peiros“). Erfahrung bestätigt sich somit als etwas, das aus vielem sich erst zusammensetzt. Der Prozess dieser

⁷⁸ Kant: Kritik der reinen Vernunft (1787), Einl. B 1.

⁷⁹ Dass die Einbindung des Subjektiven auch biblisch elementar ist, mag an dieser Stelle nur kurz per Fußnote erinnert werden. Warum sonst würde Abraham bei der Bindung bzw. Entbindung Jizchaks jeweils zweimal mit Namen angesprochen (Gen 22,1.11), auch Mose oder Samuel bei ihrer Berufung Ex 3,4 und 1 Sam 3,10? Und auch der Besessene von Gerasa oder die blutflüssige Frau werden persönlich von Jesus angesprochen, damit sie Heilung erfahren (Mk 5,9 und 31).

Bewegung ist freilich, so jedenfalls Hegel, kein willkürlicher, als ob irgendwelche Eindrücke irgendwie zusammengesetzt würden, sondern ein ganz bestimmte Elemente einbeziehender. Im Fortgang der zitierten Passage der „Phänomenologie“ wendet sich Hegel ausdrücklich gegen einen Erfahrungsbegriff, der sich bloß aus der Aneinanderreihung von unterschiedlichem, vielleicht auch gegensätzlichem zufällig Aufgefasstem zusammensetzte. Mit der bekannten Differenzierung der Elemente des Ansich-Seins und des Für-es (=das Bewusstsein)-Seins dieses Ansich erläutert er den vorhin zitierten Satz, wonach es bei der Erfahrung um eine Bewegung gehe, die das Bewusstsein „sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt.“ Mithin bleibt durch diesen Erfahrungsprozess nicht nur der Gegenstand nicht der, der er unmittelbar zu sein schien, auch das Bewusstsein verändert sich. Um eine solchermaßen komplexe Form von Erfahrung aber geht es auch, wenn davon zu sprechen ist, Religion werde zur Erfahrung gebracht.

In diesem Lichte stellt sich auch die zuvor erläuterte Ebene des Subjektiven neu dar. Als absurd sind nun zwei beliebte Einwendungen gegen eine erfahrungsdimensionierte Religionspädagogik zurückzuweisen. Die eine meint, es sei überflüssig, ja häretisch, Religion zur Erfahrung bringen zu wollen; denn stets gehe einem solchem Ansinnen eine je schon erfolgte religiöse Erfahrung voraus, die allenfalls zur Sprache zu bringen sei, im Bildungsprozess aber nicht erzeugt werden könne. Dieser Einwand dient nicht selten eher sog. konservativen Kreisen als Argument zur Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts. Um Erfahrungsprozesse könne und müsse es im Religionsunterricht natürlich gehen, aber was da zur Erfahrung gebracht würde, sei allenfalls ein Durchsprechen und Verinnerlichen von etwas, was schon vorhanden sei. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts beschränkt sich dann darauf, Kinder und Jugendliche in Religion (hin-)einzubilden oder gar einzubinden. Nicht ernst genug genommen wird von diesem Einwand, dass Erziehung nicht nur in Korrespondenz zum eigenen Leben zu gestalten ist, sondern sich an ihm auch bricht.⁸⁰

⁸⁰ Konkret und explizit scheint mir diese Position eines auf (Hin)Einbildung des Religiösen reduzierten Religionsunterrichts heute kaum noch vertreten zu werden. Wer allerdings in meiner Kritik auch eine Kritik an manchen Passagen der bischöflichen Schrift zum Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 1996) herausliest, liest richtig: In der Tat meine ich, dass es dieser Schrift gerade in ihrem ersten bildungstheoretischen Teil nicht wirklich ernst ist mit dem Stichwort Erfahrung (etwa S. 28 od. 42), vor allem mit einem Satz wie diesem: „Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen“ (S. 28). Ansonsten gäbe es keine Argumente, sich so vehement gegen einen (auch) propädeutischen Anspruch von Religionsunterricht (S. 18) und vor allem gegen einen von den Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht (S. 79f.) zur Wehr zu setzen. Diese Kritik wird, das sollte betont werden, hier nicht in Fixierung auf bestimmte kirchliche Verlautbarungen geäußert, sondern um auf die Gefahr aufmerksam zu machen, mit Begriffen wie „Erfahrung“ tendenziell phrasenhaft und insofern verschließend statt öffnend zu arbeiten.

Der andere Einwand setzt dagegen bewusst auf Konfrontation gegen einen (angeblichen) Ausverkauf des Religionsunterrichts durch das sog. „Erfahrungsdogma“. Wer so redet und schreibt, weiß nicht um den Inhalt des so Gesagten und Geschriebenen, hat ihn zumindest nicht durchdacht. Natürlich muss ein rein an Schülerinteressen orientierter Religionsunterricht seine Sache verfehlen, weil er sich in einer Widerspiegelung von ohnehin Vorhandenem verflüchtigen würde. Ein solcher Unterricht hat aber rein gar nichts mit Erfahrungskunde zu tun, ist es doch, wie eben erläutert, ein wesentliches Element der Erfahrung, in Bildungsprozesse zu verwickeln, und das heißt in bezug auf Religion, nicht nur die religiöse Botschaft an der sog. Erfahrungswelt Jugendlicher zu brechen, sondern auch umgekehrt die Erfahrungswelt (die ja in Wirklichkeit noch gar nicht zur Erfahrung gekommen ist, sondern lediglich aufgefasst und wiedergegeben ist) zu brechen an dem in ihr zu erfahrenen Gegenstand des Religiösen.⁸¹

Ich meine, ganz so sind auch die programmatischen Einlassungen zu einem erfahrungsorientierten Religionsunterricht zu verstehen. So spricht etwa Jürgen Werbick ganz bewusst von einem Verhältnis von „menschlichen Lern- und Reifungsprozessen“ auf der einen und Glaubensprozessen auf der anderen Seite, um das sensible Feld von Glaubenlernen als erfahrungsdimensionierten Lernbewegungen zu beschreiben.⁸² Am überzeugendsten ist der Sinn einer erfahrungsdimensionierten Religionspädagogik nach wie vor in der berühmten Korrelationsformel des sog. Synodenbeschlusses auf den Begriff gebracht worden: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Lichte des Glaubens verstehbar werden.“⁸³ Korrelation ist hier ernst zu nehmen als nicht bloß oberflächlicher Bezug von Glaube und Leben aufeinander, sondern als eine in einem theologischen Menschenbild und einem anthropologischen Glaubensverständnis begründete gegenseitige Ausleuchtung, so dass das eine nicht ist, was es ist, ohne Einbindung in das jeweils andere. Die Worte „vollziehbar“ und „verstehbar“ deuten aber schon darauf hin, dass dies nicht statisch gedacht werden kann, sondern nur als ständiger Prozess erfahrbar wird.

Mit dem Stichwort der Erfahrung als Prozess lässt sich sicher auch der religionspädagogische Ansatz von Hubertus Halbfas charakterisieren. In grundsätzlich

⁸¹ Auch hier irrt nicht, wer hier eine deutliche Kritik an jüngerer Einlassung von Thomas Ruster gegen sog. Erfahrungslernen heraus liest. Es reicht eben nicht zu sagen, dass „der Erfahrungshintergrund der Schüler im Unterricht“ ohnehin zur Sprache käme, weil es „ein unvermitteltes Lernen“ gar nicht gebe (Halbfas/Ruster 2001, S. 27). Der sog. Erfahrungshintergrund ist im Religionsunterricht nicht irgendein zufälliger, sondern der Horizont junger Menschen, in dem allein religiöse Erfahrung für den einzelnen wirklich zur Erfahrung werden kann.

⁸² Werbick: Glaubenlernen aus Erfahrung (1989), S. 29.

⁸³ Synode (1974), Nr. 2.4.2.

sympathetischer Haltung sind dem zwei Kapitel meiner Arbeit gewidmet, das Kapitel 5-1 in Konzentration auf die Religionsbuchreihe von Halbfas, das Kapitel 5-2 zur Auslotung eines entsprechenden bildungsplankonformen unterrichtlichen Einsatzes. Einen umfassenden Beleg für das Konzept von Erfahrungslernen stellt sicher das Kapitel 3 dar: Wie Jugendliche und Kinder in theologische Gespräche zu verwickeln sind und durch diese Gespräche Erfahrungsprozesse machen, das wird hier nicht nur ausführlich dokumentiert, sondern auch kommentiert. Einen besonderen Hinweis verdient an dieser Stelle auch das Kapitel 4-3, das das Gebet als einen Weg der Erfahrung von Religiosität und Glauben verdeutlicht.

Wie oben zur Ebene (4) erläutert, beinhaltet Erfahrung für Aristoteles noch nicht die Kraft des Allgemeinen. Das setzt ein gegenüber dem Fluss der Erfahrung intensiveres Vermögen der Reflexion auch auf die Erfahrung voraus. Gleichwohl beinhaltet Erfahrung zumindest im Horizont von Prozessualität schon mehr als reines Auffassen; im Prozess der Erfahrung wird vielmehr das zur Erfahrung Gebrachte auch durchdrungen, also nicht nur rezipiert, sondern auch perzipiert. Dieser Hinweis ist wichtig für den speziell schulischen Rahmen religiösen Lernens. In einen Prozess wird auch der Glaubende verwickelt, wenn er in kultischen Akten sich stets neu und ritualisiert sich des Glaubens nicht nur vergewissert, sondern ihn darin auch zur Entfaltung bringt. Das kann nicht Anliegen eines schulischen Unterrichts in Religion sein. Die Durchdringung aber der Prozesse, die Religiosität ausmachen, sind Voraussetzungen auch dafür, sollen im Religionsunterricht Religion und Glaube reflektiert werden. Diese reflexive Zielsetzung steht daher zumindest im Sichtkreis der Erfahrung. Vor allem in den Kapiteln 2-1 und 4-3 bildet dieser Gedanke einen wichtigen Horizont, im Kapitel 1-3 findet sich dazu die entsprechende religionsphilosophische Begründung.

ad (5) Erfahrung von Tiefe - zur religiösen Zielsetzung

Die letzte Ebene des Prinzips Erfahrung nimmt ihren Ausgangspunkt von dem dialektischen Charakter der vorangehenden Ebene: Wenn Erfahrung ein Prozess ist, der sich wesentlich aus den in ihm enthaltenen Momenten zusammensetzt, führt die Erfahrung denjenigen, der sie macht, stets auch über sich selbst hinaus bzw. immer näher zu einer ohne die Erfahrung nicht bewussten Tiefe. Das ist zunächst noch gar nicht religiös zu verstehen, sondern ganz im Sinne Hegels, für den die Erfahrung des Bewusstseins es letztlich „zu seiner wahren Existenz fortreibt“, indem nämlich die einzelnen Gestalten des Erfahrenen sich als Momente seiner selbst erweisen.⁸⁴

⁸⁴ Hegel: Phänomenologie (1807), S. 80.

Übertragen auf unsere Thematik, Religion zur Erfahrung zu bringen, meint das ein doppeltes: Mit der Kategorie der Erfahrung soll angezeigt werden, dass zum einen Religion nicht als irgendetwas Beliebigen zur Kenntnis zu bringen ist, auf das man sich einlassen könnte oder auch nicht, sondern als etwas, das uns als Erfahrungs-Wesen betrifft. Wenn Ernst Bloch in seiner Tübinger Einleitung in die Philosophie davon spricht, dass wir nur sind, was wir sind, indem wir werden, und dass wir uns dazu lernend aus uns heraus in einem Außen uns bewegen müssen, „so erst erfahrend und so erst auch, mittels des Draußen, das eigene Innen selber erfahrend“, dann entwirft er damit einen allgemeinen anthropologischen Horizont, den wir hier auf die Erfahrung des Religiösen anwenden können: Auch das Religiöse gilt es als etwas zu erfahren, das den Menschen auf einen solchen Weg führt, „damit er überhaupt nur wieder auf sich zurückkommen könne und so bei sich gerade die Tiefe finde, die nicht dazu da ist, daß sie in sich, ungeäußert bliebe.“⁸⁵

Dass durch die Erfahrung von Religion wir zum Tiefsten unserer selbst geführt werden, hat seinen Grund aber auch darin, dass in diesem Erfahrungsprozess auch die Religion als Gegenstand unserer Erfahrung als das, was sie *wesentlich* ist, zur Erfahrung kommen kann. Religion kann aber nicht zur Erfahrung gelangen, wenn ich nur in oberflächlicher Weise von ihr Kenntnis nehme oder auch nur ihre äußeren Fassaden in Erfahrung bringe. Zur Erfahrung kann sie nur gelangen, wenn sie in dem, was sie existentiell ist, als eine originäre Dimension unserer Erfahrung überhaupt erfahren werden kann.

Aus diesem Grunde erhalten Konzepte der Reduzierung von Unterricht zu religiösen Themen auf reine Religionskunde in der vorliegenden Arbeit eine klare Absage. Das wird begründet einerseits in dem religionsphilosophischen Kapitel 1-3 durch einen differenzierten Begriff von Religion, andererseits im Kapitel 1-2 durch ein entsprechendes Bildungskonzept. Zu konkreten Konsequenzen führt dies in der in Kapitel 5-3 vorgetragenen Kritik des LER-Konzepts sowie in dem eigenen in 5-4 vorgestellten Konzept eines Unterrichts in Religion für alle. Konkrete Erfahrungen von existentieller Tiefe aber sollen zur Erfahrung gebracht werden durch Impulse in den Kapiteln 4-1 durch das Jona-Buch, 4-2 mit der Gestalt des Simon Petrus und 4-3 durch den Ausschnitt aus Psalm 119 und die Konfrontation mit den Confessiones des Augustinus.

Angst vor einer übermächtigen Einbindung in das Religiöse braucht deswegen niemand zu haben. Der traditionelle konfessionelle Unterricht hütet sich ohnehin davor, Glaubensunterweisung als direktes Ziel des Unterrichts zu formulieren. Im Horizont steht hier der je persönliche Glaube gleichwohl, weil der Religionsunterricht zumindest Wege zu ebnen hat für eine je persönliche Glaubens-

⁸⁵ Bloch (1963), S. 11.

entscheidung.⁸⁶ Dieser Verantwortung darf und braucht sich freilich auch der Ethikunterricht nicht entziehen, wenn er denn Ernst damit macht, dass es beim Thema Religion um etwas uns existentiell Beanspruchendes geht. Dass in diesem Sinne Orientierung im bzw. für das Religiöse in gleichem Maße eine Aufgabe des Religions- wie des Ethikunterrichts ist, das wird am Ende des Kapitels 1-4 erläutert wie auch in den Ausführungen zur Konfessionalität im Kapitel 5-4.

⁸⁶ Ausdrücklich in Erinnerung zu rufen ist in diesem Zusammenhang die Ziffer 2.5.1 des sog. Synodenbeschlusses (Synode 1974). Dass der Religionsunterricht „zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähige, diese Zielsetzung kann natürlich auch für den Ethikunterricht gelten. Wie sehr dies eine Orientierungsleistung beinhaltet, verdeutlicht die unmittelbar zuvor stehende Passage, die freilich in manchen späteren Bildungsplänen nur verkürzt wiedergegeben worden ist: „Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußter für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die Möglichkeit, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich vom Religionsunterricht nicht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standpunkt klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.“

3 Bausteine einer Didaktik des Religiösen. Überblick über den Aufbau der Arbeit

Meine Arbeit gliedert sich in die umfangreiche, da auch systematisch orientierende Einleitung und fünf folgende ungleich große Teile, die ihrerseits insgesamt sechzehn ebenfalls unterschiedlich lange Teilkapitel umfassen. Die einzelnen Kapitel sind in unterschiedlichen Kontexten entstanden, über die jeweils zu Beginn kurz per Fußnote orientiert wird.

Zusammengebunden werden die einzelnen Kapitel in einem religionspädagogischen Interesse, das leitend gewesen ist für einen großen Teil meiner bisherigen beruflichen Tätigkeit, und das zu dokumentieren ein Anliegen der vorliegenden Arbeit ist. Wenn auch die Idee zu dieser Zusammenstellung der Arbeit recht spontan geboren wurde, ist doch ihr thematischer Kern in vielen Jahren auch allmählich entstanden. Der Ausdruck „Erfahrung“ kann daher auch, wie im *Vorwort* angedeutet, für die Genese meiner Arbeit als Leitmotiv gelten. Die inhaltliche Kontur dieses Interesses habe ich im Punkt (2) der *Einleitung* zu erläutern versucht. Mit dem Titel „Religion zur Erfahrung bringen“ wird, denke ich, in angemessener Weise ein roter Faden formuliert, die Perspektive also, die die einzelnen Teile der Arbeit zusammenhält. Einen wichtigen systematischen Bezugspunkt andererseits, der mich zur Skizzierung einer Didaktik des Religiösen angetrieben hat, habe ich im Punkt (1) der Einleitung entwickelt.

Trotz dieser relativ klaren Zusammenhänge bleiben die einzelnen Teile und Kapitel doch auch disparat, so sehr, dass über das persönliche Interesse, wichtige Arbeiten in ein Buch zusammenzufassen, auch einige inhaltliche Erläuterungen zum Zusammenhang der Teile sinnvoll sind, soll doch die Arbeit insgesamt mehr als bloß eine Aufsatzsammlung darstellen. Nachfolgend biete ich daher unter Punkt 3.1 eine kurze Zusammenfassung der einzelnen Kapitel, aus denen die Verbindung der Teile und der letztlich kontinuierlich durch sie hindurch entwickelte Gedanke deutlich werden soll. Zuweilen wird diese Übersicht ergänzt durch einige systematische Erläuterungen bzw. Hinweise, die in einzelnen Kapiteln selbst nicht immer geliefert werden können, um den ursprünglichen Duktus der Gedankenführung beizubehalten. Dass in der bleibenden Heterogenität von Teilen sich gleichwohl auch ein Form-Gedanke verbirgt, darauf sei kurz in einem abschließenden Punkt (3.2) eingegangen.

3.1 Die Teile der Arbeit

Teil I Religionsphilosophische Grundlegung

Ursprünglich weder unter einer theologischen noch einer pädagogischen Zielsetzung geschrieben, sondern in philosophischer Perspektive, bietet der Teil I den systematischen Grundstock der Arbeit. Von vorneherein ist er unter wissenschaftlichen Kriterien verfasst worden, bedenkt einschlägige Literatur zur Themenstellung und stellt wichtige Diskussionen systematisch dar. Zwar haben nicht alle seine Abschnitte einen im engeren Sinne religionsphilosophischen Charakter, doch wird erst durch ihren Zusammenhang die *These* gewonnen, die sich als tragende Idee durch die weitere Arbeit zieht: Ich behaupte nämlich, dass Religion eine originäre Form menschlicher Erfahrung darstellt und deshalb, so meine weitere These, ein unverzichtbarer Bestandteil auch von Bildung sein muss, gerade von öffentlich installierter und staatlich verantworteter Bildung, wenn sie denn in einem demokratisch sich verstehenden Gemeinwesen an elementaren Fragen von Menschsein interessiert ist. Eine Bildung in Religion, das ist meine spezifizierte bildungspolitische Meinung, gehört darum auch nicht allein in den kirchlich verantworteten konfessionellen Religionsunterricht, sondern ebenso in den staatlich verantworteten nichtkonfessionellen Ethikunterricht.⁸⁷ Umgekehrt setzt eine Bildung in Religion mehr voraus als eine zuweilen selbstverständlich vorausgesetzte Weitergabe des Glaubens an religiös gebundene junge Menschen wie auch mehr als eine anderweitig oft ebenso selbstverständlich unterstellte schlichte Information über Religionen, nämlich die Auseinandersetzung damit, was überhaupt Religion ist.⁸⁸ Damit wird die Tür aufgestoßen zu einem allgemeinen Unterricht in Religion, der über das traditionell für den Religionsunterricht einerseits, den Ethikunterricht andererseits oft Unterstellte hinausgreift.

Diese These mag diejenigen verstören, die das Thema „Religion“ ohne weitere Reflexion als selbstverständlichen Inhalt des Religionsunterrichts ansehen, den Ethikunterricht aber davon freihalten wollen. Dieses Vorurteil setzt jedoch ein konfessionell enggeführtes Verständnis von Religion voraus. Zu eng ist dieses Verständnis zunächst nicht systematisch, sondern angesichts faktischer soziologisch zu erhebender Lebensverhältnisse. In einem ersten Teilkapitel (**1-1**) orientiere ich

⁸⁷ Vgl. dazu neben dem Teil I (vor allem Kapitel 1-2, Abschnitt 2) auch die Kapitel 5-3 und 5-4.

⁸⁸ Dazu sei nochmals verwiesen auf die in Anm. 86 wiedergegebenen wegweisenden Passagen der Synode (1994) und die von mir daraus gezogenen Konsequenzen im Kapitel 5-4.

darum über einige *soziologische Eckdaten* zum Phänomen „Religion“ in gesellschaftlichen Verhältnissen, wie wir sie in einem Land wie Deutschland heute vorfinden. Ich halte mich freilich nicht mit der Aufzählung empirischer Daten auf, sondern setze mich gleich mit ihren in der einschlägigen soziologischen Literatur gezogenen Konsequenzen auseinander. Dabei muss es notwendig zu einem differenzierten Blick auf das soziologische Paradigma „*Pluralismus*“ kommen wie auch zu einem kritischen Begriff von „*Säkularisierung*“. Besser zunächst als „*Pluralismus*“ fängt der Begriff „*Kontextualisierung*“ ein, was aus soziologischer Perspektive zum Phänomen „Religion“ in einer Gesellschaft wie der heutigen deutschen zu beobachten ist. Das wirft ein neues Licht auch auf die zuweilen zu selbstverständliche Rede von säkularen Verhältnissen. In einem, wie ich zugebe, nicht empirischen, sondern philosophischen Verständnis von Soziologie komme ich zu der Einschätzung, dass wir uns im Zuge der neuzeitlichen und modernen Säkularisierungsprozesse zwar faktisch zunehmend in Verhältnissen von Säkularität bewegen, auch im Bereich des Religiösen, dass aber als quasi späte „Rache“ an der Säkularisationsbewegung sich zugleich mehr und mehr Bedürfnisse nach Orientierung artikulieren, die durch Säkularität nicht mehr befriedigt werden können. Insofern bewegen wir uns durchaus auf postsäkularen Geleisen.⁸⁹ Dabei bricht vor allem eine Frage nach *säkularitätstranszendierenden* Horizonten auf. Das lässt nicht nur allgemein die Frage nach Religion wieder interessant erscheinen, sondern auch ihre Rolle in der Bildung.

In einem zweiten Kapitel (1-2) versuche ich, die erwähnten Rufe nach einer *Orientierung* leistenden *Bildung* zu dechiffrieren. Wenn dabei einerseits auf *Religion* als *Bildungsgut* rekurriert wird, zeigt sich darin m.E. wiederum ein ungenügendes Verständnis von Religion, und zwar sowohl in dem säkular-atheistischen Versuch einer Reduktion von Religion auf ein sozialgeschichtliches Kulturgut wie auch in dem eher verzweifelten Versuch mancher kirchlicher Kreise, Religion auf den Bestand und die Vermittlung konfessioneller Glaubensgüter zu reduzieren. In die Entwicklung dieses Gedankens versuche ich komprimiert wichtige Diskussionen auch um die Konzepte eines sich von Religion freihaltenden Ethikunterrichts wie um den Religionsunterricht einzubinden, vor allem in ausführlichen Fußnoten.⁹⁰

Orientierung wird, so meine weitere Überlegung, andererseits nicht nur von Religion, sondern gerade in säkularen Zeiten auch von der Ethik bzw. *Philosophie* erwartet. Hier aber zeigen sich ganz ähnliche Reduktionstendenzen: Keineswegs nur konservative Vertreter eines wertorientierten Bildungskonzepts verwechseln

⁸⁹ Vgl. dazu weitere Erläuterungen im Abschnitt 1 der Einleitung zur Wiederkehr des Religiösen.

⁹⁰ Weitere Entfaltung erfahren diese Überlegungen in den Kapitel 5-3 und 5-4.

zuweilen Moralunterweisung mit philosophischer Ethik. Die Möglichkeiten philosophischer Orientierung werden dabei überschätzt, das stellt eine wiederum auf engem Raum gedrängte Erläuterung und Argumentation mit einer Vielzahl von Verweisen heraus.⁹¹ Auf der anderen Seite werden sie auch unterschätzt, wenn Orientierung tendenziell auf Information und Einschätzungen in rein kognitiver Hinsicht reduziert wird, als ob die philosophische Vernunft sich nicht auch über sich selbst zu orientieren und damit auch Grenzen ihrer selbst und ihrer Basis im reflexiven Denken zu beschreiben hätte. Mit diesem an Hegels Kritik der Reflexionsphilosophie geschulten⁹², hier aber explizit an Kant ausgerichteten Gedanken der *Orientierung im Denken* versuche ich die Philosophie gerade hinsichtlich der an sie herangetragenen Bildungsansprüche für die Dimension des Religiösen zu öffnen.

Mit diesem dichten und stark thetischen Kapitel ist der Boden bereitet für meine zentrale These, dass wir für einen bildungsrelevanten Begriff von Religion einerseits einen kulturgeschichtliche wie konfessionalistische Engführungen sprengenden *philosophischen* Begriff von Religion brauchen, andererseits auch ein den Bereich der *Religion* einbeziehendes Verständnis von Philosophie. Dem widmet sich das folgende dritte Kapitel (1-3). Ebenfalls eher thetisch, um dem Missverständnis einer in diesem Rahmen nicht zu leistenden Grundlegung von Religionsphilosophie zu entgehen, andererseits jedoch ausführlich genug, um ein tragfähiges Verständnis von Religion zu erarbeiten, behaupte ich in diesem Kapitel nicht nur die Möglichkeit und auch Notwendigkeit von **Religionsphilosophie**, sondern versuche in Orientierung an einer Definition von Gustav Mensching zudem einen arbeitsfähigen Begriff von Religion zu erstellen. Arbeitsfähig ist er in dreierlei Hinsicht: Zum ersten kann ich damit die These von *Religion* als *originärer Dimension* menschlicher Erfahrung erläutern. Zum zweiten werden mit den darin enthaltenen *Strukturelementen* wichtige Prüfsteine zur Einordnung von Phänomenen als religiös gewonnen. Und drittens bieten diese Strukturelemente im Schlussabschnitt zugleich die konzeptionelle Grundlage für eine *Didaktik* des Religiösen.

Das 4. Kapitel (1-4) stellt dann eher nur eine Skizze einer solchen **Didaktik des Religiösen** in religionsphilosophischer Perspektive dar. Systematisch entfalte ich damit die später im Kapitel 5-4 auch organisatorisch zu erläuternde These, dass diesseits des konfessionellen Religionsunterrichts, aber auch jenseits des nicht-konfessionellen Ethikunterrichts ein philosophischer Unterricht in Religion nicht nur möglich, sondern auch unerlässlich sei, unerlässlich für den inneren Anspruch der

⁹¹ Zum Problem moralischer Orientierung vgl. meine weiteren Erläuterungen im Kapitel 4-4.

⁹² Vgl. dazu insbesondere die frühen programmatischen Schriften Hegels „Differenz“ (1801) und „Glauben und Wissen“ (1802).

Orientierung zur Glaubensentscheidung im Religionsunterricht wie der orientierenden religiösen Bildung im Ethikunterricht. Aus den vier Elementen dieser These werden Bausteine einer Didaktik des Religiösen entwickelt und durch Anmerkungen zu Unterrichtsmodellen exemplarisch z.T. auch ausführlicher erläutert. Fußnoten verweisen zudem auf die nachfolgenden Teile der Arbeit, die dann einzelne dieser Bausteine modellhaft zur Ausführung bringen.

Teil II Religiöse Sprache

Auch der Teil II der Arbeit hat grundlegenden Charakter, konzentriert sich jedoch auf das Thema „Sprache“, genauer auf die Auslotung dessen, was es heißt, Religion zur Sprache zu bringen. Das betrachte ich, trotz der oben erläuterten Änderung des Titels der Arbeit, als zentrale Zielsetzung für gelingenden Religionsunterricht. Die beiden Kapitel bieten dafür Orientierungen und Begründungen.

Als systematische Exposition dieses Teils lässt sich gut die Einleitung zum zweiten Kapitel (2-2) lesen. Mit wenigen Strichen wird hier, ausgehend von der dafür zentralen biblischen Passage 1 Kor 14, das Verhältnis von Religion bzw. **Glauben** und ihrer **vernünftigen Erschließung** durch Sprache skizziert: Erläutert wird erstens die zumindest im jüdisch-christlichen Rahmen selbstverständliche These, dass Glauben stets auf vernünftige Erschließung *angelegt*, ja sogar angewiesen ist. Zweitens wird erinnert an die ebenfalls vielen Religionen eigene Tradition, dass vernünftige Auslegung, sprich begriffssprachlich sich artikulierendes philosophisches Denken als auch *authentische Form* von Glauben angesehen wird. Drittens jedoch geraten gerade im Prozess der vernünftigen Erschließung von Glauben die Vernunft wie ihr Artikulationsmedium, die Sprache, radikal an ihre Grenzen, wodurch sich Glaube als letztlich vernünftig *uneinholbares* Ereignis zeigt. Damit ist der Rahmen vorgezeichnet für eine detailliertere Auseinandersetzung mit religiöser Sprache wie auch mit konkreten Gestaltungsformen ihres Zur-Sprache-Bringens im Unterricht.

Das erste Kapitel (2-1) setzt sich genauer mit dem dafür wesentlichen menschlichen Organ auseinander, mit der **Vernunft**. Die Vernunft ist, so meine These, das entscheidende Element dafür, dass es überhaupt zu religiöser Sprache kommt: Das im Akt einer religiösen Erfahrung Vernommene drängt danach, durch das Organ dieses Ver-Nehmens, die Vernunft, zur Sprache gebracht zu werden. Das geschieht einerseits durch die Philosophie, die damit, wie in einem ersten Abschnitt gezeigt wird, keineswegs „bloß“ einen *Gott der Philosophen* konstruiert. Ebenso, und das ist

eine möglicherweise verblüffende Variante, vollzieht sich dieses Zur-Sprache-Bringen auch in einem Akt, der vorderhand gar keine Vernunftstruktur aufzuweisen scheint, sondern ganz aus dem Glaubensgefühl heraus geschieht, dem *Gebet*. Beide Gestalten aber bieten die Basis dafür, warum es überhaupt sinnvoll sein kann, Religion zum Gegenstand von Bildung zu machen. Sinn macht das nämlich deswegen, (und so schließt sich eine didaktische These unmittelbar an eine religionsphilosophische an), weil Religion sich in und als Vernunft äußert, und weil Religion deshalb auch über und mit Vernunft erschlossen werden kann. Gestalt gewinnen diese Möglichkeiten im Phänomen der (in Texten der Tradition überlieferten) religiösen Sprache. Diese Sprache aber muss wiederum, damit ihr Sinngehalt deutlich wird, nicht nur äußerlich zur Kenntnis gebracht werden, sondern auch zur Erfahrung kommen. Daran lässt sich erneut die Intention ablesen, die ich mit dem weiter gefassten Titel „Religion zur Erfahrung bringen“ im Sinn habe. Hier gieße ich sie in die vielleicht etwas zugespitzte These, Religionsunterricht als *Glaubensvermittlung* aufzufassen, freilich in einem tieferen, mit Hegel das Vermittelnde und die Vermittlung kategorial auslotenden Sinne des Wortes „Vermittlung“, als vernünftig erschließende Glaubens-Ver-Mittlung. Von diesem Gedanken her liegt es nahe, dass das insgesamt eher essayistisch angelegte Kapitel 2-1 in seinem vierten Abschnitt sogar mit einigen Skizzen zur *Konzeption* eines tragfähigen Religionsunterrichts schließt, die in komprimierter Form die Grundlage für den im Kapitel 5-4 vorgestellten konzeptionellen Entwurf bieten und damit das in Kapitel 1-4 eher didaktisch Gesagte in systematischer Form artikulieren.

Das zweite Kapitel dieses Teils (2-2) setzt sich nach der oben erwähnten Einleitung das Ziel, eher lexikalisch über einige zentrale Möglichkeiten, Methoden, Formen und Ebenen zu orientieren, die es zu berücksichtigen gilt, wenn *religiöse Sprache* erschlossen werden soll. Natürlich steht dabei die Tradition der *Hermeneutik* im Mittelpunkt. Schon darüber wird aber nicht bloß informiert, sondern ihre „Methodik“ muss notwendig zu konzeptionellen Konsequenzen führen, etwa einen grundsätzlich stark dialogisch orientierten Unterricht oder auch eine Differenzierung in Phasen der Erschließung, der Weitergabe und der verantwortlichen Lebensgestaltung. Nicht nur konzeptionell, auch positionell erhebliche Konsequenzen haben dann die Erläuterungen zu Intensionalität und Verdichtung als *Formen* religiöser Sprache sowie die abschließende kurze Orientierung über den Sinn unterschiedlicher *Sprachebenen*. Wenn dabei neben der dogmatischen, mythischen, legendarischen Sprache der symbolischen Sprache besonderes Gewicht zukommt, verweist das nicht zuletzt wiederum auf die diesen gesamten zweiten Teil durchziehende Grundfrage: Wie sind zum einen die vernünftige *Erschließung* von Sprache, die notwendig ist, damit nicht nur Religion, sondern auch Glaube weitergegeben und vermittelt werden können,

und zum anderen die Einsicht in die *Begrenztheit* solchen Tuns, die der unreligiösen Erfahrung und dem je persönlichen Akt des Glaubens ihre letztlich Uneinholbarkeit durch das Denken belassen, miteinander ins rechte Lot zu bringen?

Teil III Gesprächsführung

Mit dem dritten Teil ist meine Arbeit an einem neuralgischen Punkt angelangt: Die Grundlegungen der beiden ersten Teile haben sich nun an unterrichtlicher Praxis zu bewähren. Bevor dafür im Teil IV einige Beispiele geliefert werden sollen, ist zunächst grundsätzlich zu klären, warum und wie eine in den beiden ersten Teilen vorgestellte durchaus anspruchsvolle Auseinandersetzung mit dem Religiösen auch für jüngere Menschen geeignet ist. Die Frage nach einer Didaktik des Religiösen wird damit zugeschnitten auf den Bereich des schulischen Unterrichts. Ich konzentriere mich bei der Erörterung dieser Frage auf Kinder, und zwar vom Rede-, Frage- und Antwort-fähigen Alter bis zum Erreichen des selbstreflexiven Jugendalters, also Kinder zwischen vier und zwölf Jahren. Auf eine entwicklungspsychologische Auseinandersetzung kann ich mich dabei allerdings nicht einlassen, um den Rahmen nicht zu sprengen.⁹³ Vielmehr geht es um die grundsätzliche Frage, warum und dann vor allem inwiefern ***Kinder***, die zwar elementare Formen sprachlicher Artikulation beherrschen, noch nicht aber die reflexiv-logische Auseinandersetzung mit abstrakten Begrifflichkeiten, gleichwohl in der Lage sind, auch komplexe ***philosophische*** und ***theologische Gedanken*** zu erfassen und in der ihnen möglichen Form zu erörtern. Und zwar wird diese Frage aus dem Selbstverständnis von Philosophie und Theologie verhandelt. Entscheidend dafür ist der Abschnitt 2 des Kapitels, in dem zur Entfaltung kommt, warum Philosophie bzw. Philosophieren im *kindlich-elementaren Denken* eine Grundlage hat. Das geschieht hier freilich ebenfalls eher leitlinienartig und thetisch. Noch stärker im Sinne einer bloß fundierenden, noch nicht differenzierenden Skizze wird diese Frage für die Theologie im Abschnitt 3 erörtert. Beide Teile freilich beanspruchen, in nuce durchaus eine *Philosophie* bzw. eine *Theologie des Kindes* anzudeuten.⁹⁴ Bloß angedacht wird dies hier, weil diese

⁹³ Weitere Studien dazu sind im Entstehen begriffen. Hinweise, in welche Richtung dies führen wird, gibt der Abschnitt 2 dieses Kapitels. Insbesondere mit dem Begriff der Zweiten Naivität habe ich mich in den letzten Jahren wiederholt auseinandergesetzt, in Vorträgen und Seminaren. Eine wichtige Basis einer (kinder-)philosophischen Kritik an gängigen entwicklungspsychologischen Einwänden gegen die Relevanz kindlichen Denkens (namentlich von Seiten Piagets selber) bietet G.B. Matthews in seinem Buch „Denkproben“ (1991), S. 55ff.

⁹⁴ Dazu darf erwähnt werden, dass dieser Fragerichtung bislang in der Bewegung des Philosophierens mit Kindern kaum Beachtung geschenkt wird. Im Gegensatz dazu bemüht sich die Theologie, obwohl auf Vorgaben der Philosophie zurückgreifend, nicht nur um Handlungsmodelle oder pädagogische Entwürfe eines Theologisierens mit Kindern, sondern durchaus um eine Theologie

Abschnitte nur zur Erarbeitung von Kriterien dienen, nach denen im nachfolgenden zentralen Abschnitt 4 drei konkrete *Unterrichtsprotokolle* analysiert werden. Diese Analysen stellen zugleich die Pointe dieser meiner Einlassung auf die Frage nach Möglichkeiten des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern dar. Denn sie kann für sich in Anspruch nehmen, zu den wenigen Auseinandersetzungen in der Bewegung des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern zu gehören, die ihre Thesen an konkretem Unterricht auch überprüfen. Um diesen Anspruch zu belegen, orientieren die beiden ersten Abschnitte dieses Kapitels kurz, aber einschlägig über die Bewegung des Philosophierens mit Kindern.

Der Gewinn dieses Kapitels für den Kontext der Arbeit liegt in zweierlei Richtung. Zum einen wird hier eine wichtige auch empirisch nachweisbare Basis geliefert für die grundsätzliche These, dass religiöses Lernen stets *Erfahrungslernen* ist: In ihren Äußerungen dokumentieren die Kinder, dass sie durchaus an theologischen und philosophischen Gedanken interessiert sind, doch nur, wenn über sie Orientierung für Fragen zum eigenen Leben zu erfahren sind. - Zum andern bieten sowohl die Unterrichtsprotokolle als auch meine entsprechenden Analysen eine Vielzahl methodische Hinweise, wie erfahrungsorientiertes Lernen sich planen und *gestalten* lässt. Insbesondere für einen dialogisch konzipierten Unterricht in Religion wollen sie Mut machen.

Teil IV Unterrichtsmodelle

Es liegt in der Konsequenz meiner Arbeitsthese, dass der Versuch einer Grundlegung des Unterrichtens, also einer Didaktik von Religion, sich zu bewähren hat an Modellen konkreter unterrichtlicher Umsetzung, also an auch methodischen Hinweisen, in denen grundlegende didaktische Überlegungen zum Tragen kommen. Dem dient der vierte Teil meiner Arbeit. Ich konzentriere ich mich dabei auf fünf Fragestellungen, deren Reihenfolge bewusst in Orientierung an die im Kapitel 1-4 erläuterten Ebenen gewählt ist: Im Sinne einer für Religiosität sensibilisierenden Propädeutik beginne ich im Kapitel 4-1 mit einer religionsphilosophischen Aufbereitung einiger (vorderhand nicht unbedingt) religiöser *Bilderbücher*. Dass in meinen Augen auch eine Religionskunde im Sinne des Kennenlernens religiöser Lebensanschauungen, Lebensvollzüge und tradiertter Symbole ertragreich nur geleistet werden kann, wenn sie erfahrungsdimensioniert arbeitet, dafür bietet dieses Kapitel ebenso ein Beispiel wie das folgende Kapitel 4-2, das in die zentrale Frage

des Kindes. Vgl. dazu die z.Zt. noch nicht veröffentlichte Arbeit von Gerhard Büttner: *Jesus hilft*. Stuttgart 2002, sowie seine Studie zu Religion als einer „specific domain“ im intuitiven kindlichen Denken (demn. in: *KatBl* 2002).

glaubender Existenz über religionskundliche Stoffe einführt. In 4-3 liefere ich ein Beispiel einer pädagogisch angelegten Hermeneutik religiöser *Sprache*. Die Kapitel 4-4 und 4-5 sind demgegenüber einzuordnen in die Ebene der *Orientierung* im Sinne einer Befähigung zu eigenverantwortlicher Lebensentscheidung, 4-4 leistet das auf der Ebene der *Moral*, 4-5 auf der Ebene des *Politischen*.

Das erste Kapitel dieses Teils (**4-1**) löst den Anspruch eines Erfahrungslernens in besonderer Weise ein: Mehr als Texte und auch Erzählungen vermögen ganz äußerlich *Bilder* unsere Sinne als der Basis aller Erfahrung zu faszinieren. Die Weitergabe und Vermittlung von *Glauben* über *Bilder* hat zumindest im Christentum eine lange Tradition, was in der malerischen Ausgestaltung von Kirchen seit dem frühesten Christentum oder in den sog. Armenbibeln am sichtbarsten Ausdruck gefunden hat. Auch Kinderbibeln oder Bilderbögen zu einzelnen biblischen Geschichten sind nicht erst im 20. Jahrhundert ein verbreitetes Medium der Religionspädagogik geworden. Andererseits sind auf diesem Gebiet auch Tendenzen auszumachen, die mit einer erfahrungsorientierten Religionspädagogik nur schwer in Einklang zu bringen sind. Insbesondere die pure Abbildung des äußeren Geschehens von Geschichten vermag nicht ohne weiteres auch ihren religiösen Anspruch zu vergegenwärtigen, gar ihn zu vermitteln. Diese Kritik gilt m.E. für viele biblische Bilderbücher, auch Kinderbibeln, wie auch für die meisten in den letzten Jahren bekannt gewordenen Bibel-Comics.⁹⁵ Weder eine vordergründige Angleichung an eher zufälligen Zeitgeschmack noch die historisierende Abbildung vermag für die unsere Existenz in Frage stellende Tiefendimension des Religiösen zu öffnen, verstellt eher und führt zu Irritationen, wenn Geschehnisse in problematischer Engführung als naturwissenschaftliche oder historische Tatsachen und nur um den Preis der Verflachung ihrer existentiell beanspruchenden Botschaft ins Bild gesetzt werden, wie etwa der brennende Dornbusch, Wunderheilungen oder die Auferstehung Jesu.⁹⁶

Gelungene Bilder bieten dagegen Folien, auch eigene Erfahrungen einzutragen in das durch sie Ausgedrückte und diese Erfahrungen sodann zu konfrontieren mit den dargestellten Gehalten, wenn diese sich durch die Bilder ihrerseits entschlüsseln

⁹⁵ Vgl. dazu meine kurze „Contra“-Stellungnahme zu Comic-Bibeln im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Kinderbibeln in: Standpunkte 8/1997, S. 25; sowie Halbfas: Bilder in Religionsbüchern (in: Halbfas 1987, S. 51ff).

⁹⁶ In einem gemeinsam mit den Kolleginnen aus der Theologie veranstalteten Seminar zur Entwicklung kindlichen Denkens im Sommer 1999 brach diese Schwierigkeit exemplarisch auf bei der Suche nach geeigneten Bilderbüchern zum Geschehen um Noah. Entweder gerieten die Bücher angesichts der „großen Flut“ in den Strudel moralisierender und auch Angst machender Pädagogik, oder die Frage nach Gut und Böse, Gnade und Strafe wird durch vordergründig niedliches Abzählen putziger Tiere einfach vermieden. Vgl. dazu demnächst meinen Aufsatz in dem von Gerhard Büttner herausgegebenen Jahrbuch für Kindertheologie.

lassen als Verdichtungen von Erfahrungen, die hinter religiösen Geschichten stehen. Das gilt es exemplarisch an den hier zu deutenden Bilderbüchern zu erläutern.

Inhaltlich konzentriere ich mich in dieser Annäherung an das Phänomen des Religiösen über Bilderbücher nicht auf die wichtige Frage nach geeigneten Kinderbibeln⁹⁷, verzichte aber auch nicht ganz auf Bücher zu biblischen Inhalten. Wenn jedoch auf den ersten Blick gar *nicht religiöse Bilderbücher* im Zentrum der Untersuchung stehen, so hat das für den Kontext der vorliegenden Arbeit zwei Gründe: Zum einen halte ich es für spannend, die religiöse Frage gerade auch im Nachspüren der Tiefendimensionen eher alltäglicher Fragen zu entdecken; – das jedenfalls nehme ich für das erste hier vorgestellte Bilderbuch in Anspruch. Zum andern war es meine Absicht, die Frage nach dem Religiösen hier relativ breit anzulegen; in Orientierung an die in den Kapiteln 1-3 und 5-4 vorgeschlagene und erläuterte Differenzierung zwischen Religiosität, Glauben, Konfession und Religion untergliedert sich das Kapitel in drei Abschnitte: Ich gehe aus von der Frage *religiöser Urerfahrungen*, setze mich dann mit der davon zu unterscheidenden Erfahrung von *Glauben* auseinander, um in einem dritten Teil zur Frage nach *Gott* vorzustoßen, zunächst eher allgemein als tragenden Grund meiner *Existenz*, dann bestimmter in einem christologischen Kontext auf der Ebene von *Alltagserfahrungen*.

Dass äußere Bedeutung und tieferer Sinn eines religiösen Geschehens miteinander zur Kenntnis genommen, ja auseinander erschlossen werden können, diesen Versuch unternimmt die in Kapitel (4-2) vorgestellte Unterrichtsskizze. Mein Interesse an präsentativen Unterrichtsformen wird hier fortgesetzt, indem ich aus einem spätmittelalterlichen Bild zuerst die *existentielle Begegnung* und dann den biblischen Bezug der Berufung der ersten Jünger durch Jesus erschließe. Die eher religionskundliche Zielsetzung einer Einführung in *biblische Grundkenntnisse* (hier geht es exemplarisch um den Aufbau der Evangelien und den Einblick in die Arbeit der Synoptiker) soll so ihrerseits eingebunden werden in die für Jugendliche unmittelbar viel interessantere Sinnfrage, konkret die Frage nach dem Sinn von *Religiosität*. Überzeugt dieser Entwurf, ist er ein weiterer Beleg für einen erfahrungsdimensionierten Unterricht in Religion, der zu helfen vermag, existentielle Lebenserfahrungen auf ihre religiöse Dimension hin zu lesen und zu deuten und umgekehrt religiöse Traditionen als mögliche Lebensmodelle zu erschließen und erfahrbar zu machen. Der letzte Teil des Kapitels orientiert kurz über den Rahmen, in den diese Unterrichtsskizze eingebunden ist: Exemplarisch stelle ich damit ein Modell vor für

⁹⁷ Das liegt an dem Kontext, in dem dieses Kapitel entstanden ist: Im Rahmen einer Einführung in philosophisches Denken über Bilderbücher hätte die Einbindung von Kinderbibeln das Thema verändert hin zur Frage einer Einführung in Glaubenstraditionen.

den Religionsunterricht der Klasse 11, in der bibelkundlich wie fundamentaltheologisch die tragfähige Basis zu legen ist für gelingenden Oberstufenunterricht.

Auch das Kapitel 4-3 verbindet in gewisser Hinsicht eine eher religionskundliche Zielsetzung mit einer religiös-existentialen. Vorgestellt wird ein ausführlich erläutertes Unterrichtsmodell zum Thema *Religiöse Sprache*. Ich konzentriere mich dabei auf einen vielschichtigen Zugang zum *Psalm 119*. Das ist insofern ein gewagtes Unternehmen, als es sich hier um einen Gebetstext handelt und dieser Entwurf ursprünglich im Rahmen des Philosophie- und nicht des Religionsunterrichts entstanden ist. Das Gebet scheint sich auf den ersten Blick einer reflexiven Auseinandersetzung zu entziehen, kann es doch eigentlich gesprochen und vollzogen werden allein im Innenraum des Glaubens. Gegen diesen Eindruck, vielleicht besser ihn ergänzend und erweiternd, entwickle ich (in erkennbarer Parallele zu den Ausführungen im Kapitel 2-1) die These, dass gerade über das Gebet sich auch ein dem Glauben scheinbar fremder reflexiver Zugang eröffnen kann. Grundlage für diese These bieten vor allem Aufbau, Struktur und Sinngehalt des zur Debatte stehenden Psalms selber. Sie werden über einfache und zugleich differenzierte Zugangsfragen erarbeitet. Einfach sind diese Fragen, weil sie sich nicht auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit exegetischer Fachliteratur einlassen⁹⁸, sondern sich aus der unmittelbaren Beobachtung des Textes ergeben. Differenziert sind sie, weil sie darin gleichwohl einen geschärften Blick auf den Text voraussetzen, insbesondere hinsichtlich der im Kapitel 2-2 vorgetragenen Kriterien zur Auseinandersetzung mit religiöser Sprache. Insofern bietet das Kapitel 4-2 ein Beispiel der konkreten unterrichtlichen Umsetzung der dort aufgestellten Thesen.

Zugleich zeigt gerade dieser Unterrichtsentwurf, dass erfahrungsorientiertes und logisch-verständiges Lernen nicht nur nicht im Widerspruch zu sehen sind, sondern sich gegenseitig ergänzen und stützen können. Wenn die Auseinandersetzung mit dem Psalm 119 über einen rein *ästhetischen* Zugang eröffnet wird, so ist das kein methodischer Trick, um Schülerinnen und Schüler, wie man so schön sagt, bei dem, was ihnen nahe zu liegen scheint, dem sinnlichen Reiz also, „abzuholen“. Der ästhetische Zugang führte vielmehr zu Irritationen und Unverständnis, wenn seine Eindrücke, insbesondere das hebräische Schriftbild, aber auch eine fast technische Logik in der Abfolge bestimmter Begriffe für „Wort Gottes“ nicht auch rational, ja im Sinne technischer Erklärungen eingeholt würden. Dieser technische Zugriff würde aber seinerseits sinnlos bleiben, gelänge es nicht, ihn wiederum an die konkrete

⁹⁸ Das geschieht nicht nur deswegen nicht, weil es möglicherweise den Rahmen eines Unterrichtsmodells sprengen würde, sondern zugegebenermaßen aus einem gewissen Vorbehalt gegen (vorsichtig gesagt) nicht selten gegenüber dem inneren Sinn aufgrund übertriebener Historizität oder auch Assoziativität äußerlich bleibenden Auslegungspraxis.

Erfahrung eines *existentiellen Lebensvollzugs* zurückzubinden, der erneut sprachlich, nämlich durch die eindrückliche Übersetzung von Martin Buber sinnlich fassbare Gestalt gewinnt. Für eben diese Bewegung von der unmittelbaren Erfahrung über den reflexiven Nachvollzug zurück zu einer konkreten, also das Leben vermittelnden Erfahrung bietet dieses Modell ein Beispiel.

Ein für religiöse Erziehung elementares Problem wird mit dem Kapitel (4-4) ange-rissen. Bei der Frage nach *Moral* und *Ethik* geht es zunächst einmal darum zu klären, was eigentlich darunter zu verstehen ist. Das ist Thema des ersten Teils. Das dient nicht als Selbstzweck oder im Sinne einer philosophischen Belehrung. Viel-mehr hat eine solche Klärung erhebliche Konsequenzen auch für eine tragfähige Religionspädagogik. Darauf gehe ich in diesem Kapitel selbst nicht weiter ein, weil es (s.u.) in einem anderen Kontext entstanden ist. Zur Einbindung in den Rahmen der vorliegenden Arbeit sind daher einige zusätzliche Erläuterungen hilfreich:

In das allgemein verbreitete *Bedürfnis nach Orientierung*, und um das genau geht es hier, fließen *religiöse* wie *moralische* Motive ein. Weder aber geht Religion in Moral auf, noch ist Moral allein aus Religion begründbar.⁹⁹ Aus philosophischer Sicht ist solch ein Satz unproblematisch. Theologisch, genauer gesagt kirchlich ist es eher möglich, damit in die Schusslinie der Kritik zu geraten, was am Fall Drewermann deutlich ablesbar ist: Sein ausführlich begründetes Plädoyer für eine Nachordnung des Moralischen hinter das Religiöse¹⁰⁰ sah sich heftigen Anfein-dungen ausgesetzt. Umgekehrt geriet aber nicht erst in dieser Debatte das kirchliche Lehramt in die Gefahr, den Vorrang des Glaubens durch eine Überbetonung der Moral einzuschleifen, genauer den Glauben abhängig zu machen von der Beachtung ganz bestimmter moralischer Normen.¹⁰¹ Dass dies erhebliche religionspädagogische Konsequenzen hat, liegt auf der Hand: Die letztgenannten Tendenzen gaben denjeni-gen Meinungen Argumente in die Hand, die schon immer darauf drängten, den Religionsunterricht als Institution vor allem moralischer Unterweisung zu verstehen. Mit Sicherheit ist hierin ein eklatantes Missverständnis des religionsunterrichtlichen Auftrags zu sehen ist, nicht nur im Sinne des schulischen Charakters von Religions-unterricht, welcher in meinen Augen so zu einem Instrument einer letztlich staatlich

⁹⁹ Vgl. dazu auch die grundsätzlichen Überlegungen im Teil 1 dieser Einleitung zu einem (bloß) als Moral wiederkehrenden Begriff von Religion.

¹⁰⁰ Einschlägig vgl. dazu vor allem die dreibändigen Studien zu Psychoanalyse und Moraltheologie: Drewermann (1982-84).

¹⁰¹ Diese Tendenz ist deutlich abzulesen an allen Verlautbarungen des kirchlichen Lehramts seit Mitte der 80er-Jahre. Vgl. insbesondere die Enzyklika *Veritas Splendor* (Johannes Paul II. (1993)), aber bereits auch die Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre (1990) über die kirchliche Berufung des Theologen. – In der Fülle der Kritik zu diesem weitreichenden Problem kann ich verweisen auf meine eigene Einlassung zur letztgenannten Instruktion: Petermann (1990).

gewollten Moralunterweisung verkommen würde, sondern auch im Horizont des kirchlichen Lehrauftrags, im Religionsunterricht, „Glaube im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben im Lichte des Glaubens verstehbar“ zu machen, so die berühmte Formel des Synodenbeschlusses von 1974.¹⁰²

Hinter solch einem Verständnis steht systematisch sicher die insbesondere von Karl Rahner insinuierte *anthropologische Wende* in der Theologie insgesamt, also weg von einer deduktiv Glaubenssätze entfaltenden hin zu einer von menschlichem Fragen und Infragegestelltsein ausgehenden Rede über Gott. Darauf kann Religionspädagogik heute ebenso wenig verzichten wie auf die konkreteren Einsichten zu Fragen der moralischen Unterweisung. Als zentral darf in diesem Zusammenhang angenommen werden die These von einer gerade auch im Horizont christlichen Glaubens *autonom* sich verstehenden *Moral*.¹⁰³ Natürlich muss man einräumen, dass es zusätzlicher Überlegungen bedarf, darin nicht eine Moral relativierende und entwertende Abkoppelung der Moral von religiöser Begründung zu sehen, sondern vielmehr die Ermächtigung und den Auftrag zu eigenverantwortlichem Handeln aus der Erfahrung geschenkter Freiheit heraus. Hat man dies aber einmal eingesehen, ist es ganz leicht, die Rede von der biblischen Botschaft als Botschaft der Freiheit mit Sinn zu füllen: Natürlich ist der Christ zu Nächstenliebe aufgefordert, nur weil er zuvor sich als von Gott geliebt erfahren hat; und natürlich sind die sog. Zehn Gebote keine Gesetze, sondern Weisungen zu eigener Verantwortung für gelingendes Leben, weil ihnen die Erfahrung existentieller Freiheit vorausgeht; und natürlich ist der Mensch in biblischer Sicht nur deswegen ein moralisches Wesen, also fähig zur Unterscheidung von Gut und Böse, weil er sich als zu Freiheit und Verantwortung geschaffenes Wesen verstehen darf; anders machen die zentralen biblischen Überlieferungen in Mk 12 (das Doppelgebot), Ex 20 (der Dekalog) und Gen 1/2 (die Schöpfung) keinen Sinn. Theologisch ist es insofern klar, worauf an dieser Stelle zu verweisen war, weil ich es im Kapitel 4-4 nur mit wenigen Strichen philosophisch zu erläutern versuche: *Zur Moral*, gar zu *der Moral* lässt sich ernst genommen kein Mensch erziehen; demgegenüber ist die Erziehung *in Moral* oder eine Erziehung dazu, *sich als moralisches Wesen ernst zu nehmen*, sehr wohl ein Ziel von Bildung.

Dass sich mit dieser These das Kapitel leicht einbinden lässt in die Grundüberzeugung einer erfahrungsorientierten Religionspädagogik, liegt auf der Hand, kann doch eine Erziehung dazu, sich als moralisches Wesen ernst zu nehmen nur gelingen, wenn die Unterrichtenden auch die Schülerinnen und Schüler ernst nehmen. Zur Erfahrungsorientierung gehören daher auch Hinweise einer entsprechenden didaktischen Umsetzung. Sie werden im zweiten Teil des Kapitels ausführlich und lebens-

¹⁰² Synode (1974), S. 136.

¹⁰³ Vgl. dazu der wegweisende Titel von Alfons Auer (1971).

nah geboten, lebensnah, weil ich mich zum einen auf ganz aktuelle Konfliktfälle der *Bioethik* konzentriere, die uns mit der neuen Eigentümlichkeit konfrontieren, dass eine Entscheidungsfindung keineswegs durch den Fall selber schon präformiert ist; denn bioethische Konfliktfälle bringen in der Regel ein hohes Maß an Komplexität, ja Unübersichtlichkeit mit, was mit anderen moralischen Problemen nicht ohne weiteres zu vergleichen ist. Das fordert ganz pragmatisch, und damit ist ein zweiter Aspekt von Lebensnähe genannt, zu einer differenzierungsfähigen Ethik heraus, für die ich im Abschnitt 2.2. eine übersichtliche Orientierung liefere. Und schließlich, das ist die vielleicht entscheidende Dimension von Lebensnähe, sollen in einem moralisch orientierten Unterricht die Schülerinnen und Schüler auch zu ganz konkreten Entscheidungsfindungen ermutigt werden. Wie sie in geeigneter Weise eigenständig und an der eigenen Erfahrungswelt orientiert in solche Prozesse verwickelt werden können, dazu bietet der Abschnitt 2.3. ganz konkrete Möglichkeiten.

Mit Moral hat auch das folgende Kapitel 4-5 zu tun. Nach alter philosophischer und auch theologischer Tradition macht es jedoch guten Sinn, zwischen einer eher individuellen Moral und einer Sozial-Moral zu unterscheiden. Natürlich wird es auch die sog. Individualmoral letztlich immer mit dem anderen Menschen zu tun haben, und umgekehrt wäre eine Sozial-Moral nicht mehr moralisch, würde sie dafür nicht den moralischen Eigensinn des Einzelnen als einen elementaren Faktor ansehen. Und doch greifen die jeweiligen Fragen in unterschiedliche Richtungen aus: Kommen beide, Individualmoral wie Sozialmoral in der zweiten Kant'schen Frage überein „Was soll ich tun?“, so tendiert die Individualmoral viel stärker zu der in die erste Kant'sche Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Wissens („Was kann ich wissen?“) eingebundenen Frage „Wer bin ich?“, die Sozialmoral dagegen zu der die Grenzen des zu Wissenden und des Machbaren betreffenden dritten Frage „Worauf darf ich hoffen?“.

Von dieser Systematik her steht im Kapitel 4-5 das Verhältnis von **Recht** und rechtstranszendierender **Gerechtigkeit** im Zentrum. Das wird jedoch nicht abstrakt diskutiert, sondern anhand der Problematik der Menschenrechte, im zweiten Teil des Kapitels exemplarisch zugespitzt auf das Menschenrecht auf Nahrung. In dieser Konkretion gelingt es am eindringlichsten, die hier zur Debatte stehenden Kategorien von Moral, Gefühl, Anspruch, Recht, Politik, Gerechtigkeit auszuloten und gegeneinander zu diskutieren (Abschnitt 1.1). Durch seinen lexikalischen Anspruch bietet das Kapitel dazu freilich nur Impulse, wenn auch im zweiten Teil ganz konkret auf Unterrichtspraxis zugeschnittene.

Systematisch interessant ist dabei zum einen sicher der Versuch eines Begriffs von Menschenrechten (1.3), nicht um einer abstrakten Definition willen, sondern um für

die ganz konkrete Auseinandersetzung Problemhorizonte zu haben. Besonders deutlich wird darin mein Anspruch, es in didaktischer Perspektive nicht bei bloßen Informationen zu belassen, sondern eine solche Thematik problemorientiert und erfahrungsdimensioniert aufzubereiten.

In philosophisch-theologischer Perspektive wie auch für den religionspädagogischen Rahmen meiner Arbeit ist zum anderen wichtig die geschichtsphilosophische Perspektive, die historisch am klarsten aufbricht bei Benjamin (vgl. Abschnitt 1.4): Systematisch kommt hier in dem ansonsten eher rechtsphilosophisch orientierten Kapitel die Dimension des Religiösen zur Geltung. Sie sollte nicht verwechselt werden mit einer besonders emphatischen moralischen Einstellung zur Frage der Menschenrechte; dazu brauche ich, drastisch formuliert, keine Religion. Wenn sie gleichwohl zu Konsequenzen für die Auseinandersetzung mit Menschenrechten führt, dann vielmehr deshalb, weil damit ein alle rechtlichen Verhältnisse transzendierende sie aber zugleich auch der kritischen Prüfung unterwerfende Vision von Gerechtigkeit ins Spiel kommt. In der Auseinandersetzung um Hunger bzw. den elementaren Anspruch auf Sättigung kann das, so die These des zweiten Teils, für Schülerinnen und Schüler besonders konkret zur Erfahrung wie zur Diskussion gebracht werden.

Alle im Teil IV vorgestellten Modelle sind trotz des religionspädagogischen Rahmens der Arbeit getragen von einer gezielt *philosophischen* Perspektive. Natürlich ließen sich die genannten Themen durchaus auch anders unterrichtlich aufbereiten. Doch mit der philosophischen Perspektive verbinde ich eine in den anderen Kapiteln ausführlicher entfaltete Idee. Keineswegs nämlich ergibt sich der philosophische Horizont lediglich aus den zufälligen Entstehungskontexten der Modelle, in denen ich jeweils eher als Philosoph und weniger als Theologe gefragt war. Auch für die religionspädagogische Fragestellung geben sie vielmehr Einblick in die meine Arbeit insgesamt leitende Perspektive: In einem wie auch immer verstandenen oder getragenen schulischen Unterricht in Religion geht es wesentlich um Reflexion und Auseinandersetzung mit Gründen, Motiven und Perspektiven, nie allein um Information. Dazu aber ist eine problemorientierte Aufbereitung von Themen notwendig, für die die Philosophie jedenfalls die notwendigen analytischen und kritischen Fragestellungen bereitstellen kann.

Teil V Religionsunterrichtliche Konzeptionen

Wenn ich gesagt habe, dass es mir in der vorliegenden Arbeit weniger um eine religionsunterrichtliche Didaktik, sondern um eine Didaktik des Religiösen gehe, mag die Überschrift dieses fünften Teils meiner Arbeit irritieren. In der Tat gilt sie in einem engeren Sinne nur für die beiden ersten Kapitel. Denn sie haben auf den ersten Blick tatsächlich eine im engeren Sinn rein religionsunterrichtliche Ausrichtung. Die genauere Lektüre aber wird schnell darüber aufklären, dass auch hier die bildungskonzeptionelle Umsetzung meiner im Teil I elaborierten Perspektive einer allgemeinen, nicht nur religionsunterrichtlich zu verstehenden Didaktik des Religiösen das tragende Fundament der Auseinandersetzung bildet. Freilich sind diese konzeptionellen Gedanken aus der intensiven mehrjährigen Auseinandersetzung um eine tragfähige Konzeption des traditionellen konfessionellen katholischen Religionsunterrichts entstanden (vgl. Vorwort). Die Dokumentation wichtiger Stationen eben dieser Auseinandersetzung ist ein Anliegen dieses fünften Teils. Gleichwohl hat er nicht rein historisch-biografischen Charakter, sondern bringt auch in den beiden ersten Kapiteln, in den beiden anderen ohnehin, mein grundsätzliches Interesse an tragfähigen Konzeptionen eines Unterrichts in Religion zum Ausdruck.

Von den Teilen I und II unterscheidet sich dieser Teil V, weil nicht mehr die Begründung einer Didaktik des Religiösen im Mittelpunkt steht, von den Teilen III und IV, weil es hier nicht in erster Linie um konkrete Unterrichtspraxis geht. Vielmehr gilt das Interesse nunmehr konzeptionellen Rahmenbedingungen, unter denen die zuvor skizzierte Didaktik und Unterrichtspraxis zur Entfaltung kommen können. Dabei gehe ich gewissermaßen eher von innen nach außen vor: Thema des Kapitels 5-1 sind Schulbücher, Thema des Kapitels 5-2 Lehrpläne, Kapitel 5-3 verteidigt einen kirchlich verantwortetem Religionsunterricht gegen einen vom Staat eingerichteten allgemeinen Ethikunterricht, und Kapitel 5-4 diskutiert Möglichkeiten zur Konkretisierung einer Fächergruppe Philosophie - Religion - Ethik.

Das Kapitel **5-1** setzt sich ausführlich mit der Religionsbuchreihe von Hubertus *Halbfas* auseinander. Der normale Rahmen einer Rezension wird dabei freilich verlassen; sowohl vom Umfang, vor allem aber von ihrem systematischen Anspruch her problematisiert diese Auseinandersetzung zugleich Grundlagen gelingender religiöser Bildung. In zehn Unterpunkten rekonstruiere ich zunächst die Konzeption, die diesem Werk zugrunde liegt, und biete damit konkret Einblick auch in Grundsätze der Halbfas'schen Religionspädagogik, nicht zuletzt um sie in ihrem Anliegen gegen diverse Vorwürfe auch zu verteidigen. So wird vor allem die Erfahrungsdimensionierung gegen den Vorwurf der Unterbietung konfessioneller

Glaubensvermittlung gerechtfertigt¹⁰⁴ wie auch das hohe Anspruchsniveau gegen den Vorwurf der Überforderung der Schülerinnen und Schüler.¹⁰⁵ Zugleich liefern diese Punkte jedoch Kriterien für ein gelungenes Religionsbuch überhaupt. Vor allem drei Aspekte sind dabei festzuhalten:

- Mit dem Stichwort „*Einwurzelung*“ wird für eine Pädagogik geworben, die einen Sinn entwickelt für längerfristig angelegte, also nicht aktuell überprüfbare, sowie subjektiv eigene und nicht objektiv deduzier- und vermittelbare Lernprozesse (vgl. die Punkte 7, 8, 9). Das sog. Korrelationsprinzip erfährt darin eine Einlösung durch konkrete Unterrichtskonzeption. In diesem Sinne plädiere auch ich in meiner Arbeit für einen auf *Sensibilisierung* für das Religiöse angelegten Unterricht in Religion.¹⁰⁶
- Den als Punkt 3 skizzierten Aspekt einer religiösen *Sprachlehre* halte ich, wie im Teil II der Arbeit ausgeführt, in den Kapiteln 1-3 und 1-4 begründet und im Kapitel 4-3 entfaltet, für eine notwendige und unerlässliche Ebene gelingender religiöser Bildung.
- Und schließlich ist gegen unverbindlich und beliebig bleibende Unterrichtseinfälle hervorzuheben das Konzept eines *aufbauenden Lernens*, das entwicklungspsychologisch, vor allem aber sachlich gut begründet bestimmte Themenstellungen bestimmten Jahrgangsstufen zuordnet.

Vor allem dieser letzte Aspekt wird aufgenommen auch im Kapitel 5-2. Es bietet in seinem ersten Teil streckenweise nur eine Zusammenfassung des vorangegangenen Kapitels. Noch expliziter aber als im Kapitel 5-1 wird die Auseinandersetzung mit den Religionsbüchern von Halfas zum Mittel genommen, einige grundlegende **Kriterien** für tragfähigen Religionsunterricht allgemein und für **Religionsbücher** im besonderen zu benennen und kurz zu erläutern, auch im einleitenden Teil.

Der zweite Teil dieses Kapitels ist auf den ersten Blick von nur historiografischem Wert, weil er mit seiner These, der baden-württembergische Lehrplan und der Plan der Halfas-Bücher seien kompatibel, auf einen inzwischen veralteten Lehrplan zurückgreift. Nicht veraltet aber ist das damit benannte Problem: Warum, so muss

¹⁰⁴ Dieser Vorwurf wurde bekanntlich bereits in den 70er- und 80er-Jahren geäußert und ist jetzt mit variiertem Motivation erneuert worden etwa bei Ruster (2000). Vgl. auch Halfas/Ruster (2001).

¹⁰⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang die unmittelbare Reaktion von A.A. Bucher (1992b) auf Halfas allgemein und meine Rezension im besonderen. Ich fand seinerzeit leider keine Gelegenheit, in diese Debatte einzugreifen, verweise aber vor allem auf die Ausführungen von Halfas zur Frage „Was heißt ‚kindgemäß‘?“ (in: Wurzelwerk. 1989, S. 319ff), die Diskussion bei Allmen (1992, insbes. S. 194ff) und die Belege von Oberthür (1995) zum metaphorischen Denken bei Kindern.

¹⁰⁶ Vgl. dazu die im Kapitel 1-4 erläuterte Ebene (1) einer Didaktik des Religiösen.

mit Halbfas kritisch gefragt werden, werden immer wieder Lehrpläne nur am grünen Tisch produziert, nach denen dann in aller Schnelle und oft eher schlecht als recht Schulbücher gestrickt werden; und warum geht es nicht auch anders, dass aus einem vernünftig gedachten Schulbuchkonzept her *tragfähige Lehrpläne* abgeleitet werden?

Mit dem Kapitel **5-3** wechselt der Blick zu bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Diskutiert werden sie anhand der Kontroverse um das brandenburgische Schulfach „**LER**“ („Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“). Diese Kontroverse nehme ich wiederum eher zum Anlass, auch grundsätzliche Überlegungen zu einem Religionsunterricht der Zukunft anzustellen. So wird in der kurzen Skizze zur Geschichte von LER (Abschnitt 1) eine Sympathie für den ursprünglichen Ansatz des Fachs deutlich, die in meinem eigenen im Kapitel 5-4 vorgetragenen Vorschlag aufgenommen wird. Auch die Rekonstruktion wichtiger in der Anfangsphase der Diskussion¹⁰⁷ geführter Argumente im Abschnitt 2 geschieht weniger historisierend als vielmehr im Bemühen, die zentralen Kriterien für einen öffentlich eingerichteten Unterricht in Religion gegeneinander abzuwägen, das verfassungsrechtliche, das demografische, das schulreformerisch-demokratische und das konfessionstheoretische. Insofern glaube ich, in diesem Beitrag die zentralen Argumente in der langwierigen Auseinandersetzung um LER auf den Punkt gebracht zu haben. Konsequenterweise schließt das Kapitel mit eigenen *Thesen* für einen Religionsunterricht der Zukunft. Sie haben an dieser Stelle in der Tat eher dokumentarischen Charakter, insofern durch sie zum einen seinerzeit nicht unwichtige Diskussionen ausgelöst worden sind¹⁰⁸, zum anderen, weil sie für mich selbst wichtige Anstöße geliefert haben zu den sehr viel präziseren Überlegungen im Teil I der Arbeit wie im abschließenden Kapitel 5-4.

Als Schlusspunkt der Arbeit ist das Kapitel **5-4** umfangreicher geraten als ursprünglich avisiert. Grund dafür ist, dass mein *Vorschlag* einer die Schülerinnen und Schüler integrierenden wie auch differenzierenden *Fächergruppe* Religion-Ethik-Philosophie, den ich im Teil (3) vorlege, genauer begründet werden musste, um ihn auch als logische Konsequenz meiner Arbeitsthese herausstellen zu können.

Dazu liefert der erste Teil (1) eine umfangreichere und, wie ich meine, recht präzise systematische Auseinandersetzung mit dem *Konfessionalitätsprinzip*, zunächst (1.1) mit den *verfassungsrechtlichen* Vorgaben zum Religionsunterricht in

¹⁰⁷ Das Kapitel geht zurück auf einen bereits 1996 veröffentlichten Aufsatz.

¹⁰⁸ Gemeint sind intensive Auseinandersetzungen sowohl auf Verbandsebene wie auch überregional; vgl. die genaueren Hinweise im Kapitel.

Deutschland, an denen auch der Ethikunterricht hängt, hinsichtlich seiner religiösen bzw. religionskundlichen Perspektive ohnehin. Die religionspädagogisch sicher interessanteste Auseinandersetzung folgt im Abschnitt 1.2, der das kirchlicherseits vorgebrachte Konfessionalitätsprinzip in *theologisch-dogmatischer* Perspektive kritisch unter die Lupe nimmt. Ein kürzerer Abschnitt 1.3 greift dann die Überlegungen aus dem ersten Teil der Arbeit auf und führt zu einer differenzierenden Klärung der hier zur Debatte stehenden Ebenen von Religiosität, Glaube, Bekenntnis, Konfession, Religion. Daraus werden dann im Abschnitt 1.4 die Konsequenzen gezogen für die entscheidende Frage, um welchen Sinn von Religion es in einem an öffentlichen Schulen eingerichteten Religions- wie Ethik-Unterricht eigentlich zu gehen hat.

Um zu dokumentieren, dass mein eigener Vorschlag nicht im luftleeren Raum anzusiedeln ist, liefert der zweite Teil des Kapitels (2) dann einen relativ kurzen kritischen Überblick zu anderen *Modellen* eines *kooperativen* Unterricht in Religion.

Im Horizont dieser Diskussionen ist schließlich mein Vorschlag zu verorten zu einem *Unterricht in Religion*, der einerseits die Schülerinnen und Schüler aller Herkunft und Konfession zu *integrieren* und zur gemeinsamen Auseinandersetzung zu führen in der Lage ist, andererseits auch konfessionell *differenziert*, um ihren je besonderen und auch unterschiedlichen Beheimatungen wie Neigungen gerecht zu werden (Teil 3). Der Vorschlag weiß als Organisationsmodell um seinen visionären Charakter, ist jedoch davon überzeugt, dass er ein realistisches und auch umsetzungsfähiges Modell anbietet, das die bisherigen Formen von Religions- und Ethikunterricht in Deutschland nicht nur nicht ins Abseits führt, (was in meinen Augen durch eine weitere Diversifikation etwa durch Aufnahme von Islamunterricht in unterschiedlicher konfessioneller Prägung droht), sondern die unterschiedlichen berechtigten Ansprüche und Erwartungen an diese Fächer gerade ernst nimmt und zu integrieren beansprucht. Insofern bildet dieser Vorschlag mit Grund den Schlussstein meiner Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten, Religion zur Erfahrung zu bringen.

3.2 Baustein-Didaktik

Dem aufmerksamen Leser wird nicht die stilistische Heterogenität der einzelnen Teile und Kapitel entgehen. Sie ist kurz zu erläutern. Als erste Rechtfertigung mag der unterschiedliche Entstehungskontext gelten. In der Tat sind die meisten Teile der Arbeit zunächst unabhängig vom Plan einer religionspädagogischen Dissertation

entstanden.¹⁰⁹ Da es sich dabei zum großen Teil um bereits veröffentlichte oder für eine unmittelbar bevorstehende Veröffentlichung angefertigte Arbeiten handelt, waren damit auch unterschiedliche *Gliederungs-* und *Zitationsformen* vorgegeben. Sie habe ich zumindest insofern in eine einheitliche Form gebracht, als a) alle Zitate und Verweise in Fußnoten nachgewiesen werden, b) alle zitierte und verwendete Literatur im Literaturverzeichnis aufgeführt ist¹¹⁰ und c) eine durchgängig einheitliche auf Lesbarkeit hin angelegte Gliederung der Unterabschnitte eingearbeitet wurde.

Wichtiger ist der Verweis, dass die ursprünglichen Zusammenhänge auch je unterschiedliche *Formen der Darstellung* erforderten. Sie habe ich nicht nur aus Bequemlichkeit weitgehend beibehalten. Damit soll einerseits dem dokumentarischen Interesse meiner Arbeit Genüge getan werden; so habe ich bewusst, aber jeweils begründet (so etwa für die Kapitel 5-2 und 5-3) darauf verzichtet, hier oder da möglicherweise sinnvolle Ergänzungen aus heutiger Sicht oder aufgrund neuerer Literatur vorzunehmen. Vor allem aber habe ich für die einzelnen Kapitel den sehr unterschiedlichen Adressaten-Kontext und weitgehend auch den ursprünglich inneren Zusammenhang der Gedankenführung beibehalten. Darum finden sich neben wissenschaftlich angelegten Kapiteln (insbesondere gilt das für den Teil 1, bedingt auch für Kapitel 5-4) eher lexikalisch-zusammenfassende (wie 2-2 oder 4-5); andere sind ganz auf Lehrerfortbildung ausgerichtet (wie 4-4) oder haben gar essayistischen Stil (wie 2-1). In dieser Zusammenstellung finden sich hier und da auch *Parallelen*, auf die ich nach Möglichkeit per Fußnote aufmerksam mache; nur offenkundige Dubletten, die für den ursprünglichen Kontext unproblematisch, ja für den Zusammenhalt sinnvoll waren, habe ich gestrichen und durch Verweise auf das jeweils einschlägigere Kapitel ersetzt.

Der Preis für diese Zusammenstellung auch heterogener Teile sind Mängel in der inneren *Systematik* der einzelnen Teile, die auch durch den größeren Zusammenhang, den ich oben im Teil (2) der Einleitung zur Kategorie der Erfahrung hergestellt habe, nicht behoben werden. Das mag aus wissenschaftlicher Sicht, gerade in philosophischer Perspektive, schmerzlich sein, weil keineswegs notwendig oder zumindest naheliegend sich ein Gedanke konsequent aus dem vorangegangenen ergibt. Doch ist

¹⁰⁹ Darüber wird zu Beginn der Kapitel per Fußnote jeweils kurz Auskunft gegeben. In den meisten Fällen führte der Einbau in den Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch auch zu mehr oder weniger großen inhaltlichen Eingriffen oder Umstellungen.

¹¹⁰ Der Lesbarkeit halber sind aber die Anmerkungen selbst nicht alle in die gleiche Form gebracht; so finden sich in den Fußnoten teilweise, wie oft üblich, schlicht Autorennamen mit Erscheinungsjahr und Seitenzahl unter Verweis auf das Literaturverzeichnis, zuweilen habe ich es aber bei der wegen des Literaturverzeichnisses an sich überflüssigen ausführlichen Literaturangabe belassen, um unbequemes Herumblättern zu vermeiden und so bestimmte Teile in ihrem ursprünglichen Zusammenhang für sich lesbar zu halten

es nicht abwegig, darin auch einen Vorteil zu sehen, ist es doch mein Interesse nicht, den ursprünglichen Kontext für die vorliegende Arbeit zu übertünchen, sondern vielmehr als Teil meiner These gerade herauszustellen. Religion zur Erfahrung zu bringen, das geschieht eben stets kontextbezogen; und so liegt gerade darin ein Reiz, von Religion einmal im Kontext eines wissenschaftlichen Diskurses über die Aufgaben und das Selbstverständnis von Philosophie zu reden (in 1-3), ein andermal im Kontext einer erfahrungsorientierten Einführung ins Philosophieren (in 4-1), im Kontext der Orientierung für Nichtphilosophen und Nichttheologen (in 4-4) oder im Kontext religionsunterrichtlicher Selbstbesinnung (in 2-1), in Konzentration auf ein spezifisch religiöses Thema (in 2-2) oder im Zusammenhang eines eher politischen Themas (in 4-5), im Versuch einer wissenschaftlichen Bestimmung des Religiösen (in 1-1 oder 1-3) oder in der exemplarischen unterrichtlichen Umsetzung (im Teil IV) oder im Versuch bildungspolitischer Konzeptionen (im Teil V).

Mit solcher Kontextualisierung sollte sich eine wissenschaftliche Arbeit freilich nicht ohne Not an zufällige Figuren des Zeitgeschmacks angleichen. Und das täte sie, wenn ich unter Verabschiedung des Gedankens einer einheitlichen Systematik die postmoderne Patchwork-Struktur zum Form-Prinzip erheben würde, zumal dies mit eigenen im Teil I entwickelten Prinzipien im Gegensatz stehen würde. Gleichwohl kann man sich nicht davor verschließen, dass Zeiten, in denen sich Sinn aus einem einheitlichen Konzept stiften ließe und dies zudem zu einer allgemeinen und allgemeingültigen Anerkennung führen würde, zumindest faktisch vorbei sind. Insofern sollte man sich davor hüten, und sei es als Gegenrezept, mit Versuchen eines einheitlichen Konzepts etwas gegen vielerorts zu beobachtenden Diversifikationstendenzen zu setzen, es sei denn, man würde die Rettung in Fundamentalismen sehen. Davon kann und darf aber schon deshalb nicht die Rede sein, wenn es, wie bei religiöser Bildung, um eine Auseinandersetzung und eine Bildung des Menschen mit bzw. zu sich selbst geht, ein Konzept, das nicht nur konträr zu jeder Form von Fremdbestimmung läuft, sondern sich als innerster Gegensatz zu Fremdbestimmung versteht. Das mag wiederum den Grund dafür liefern, Bildung über möglichst viele Facetten, Perspektiven und Dimensionen anzusprechen, nicht nur weil es viele mögliche Bildungswege gibt, sondern weil Bildung sich auch wohl erst im Zusammenwirken vielfältiger Ebenen einstellt.

Insofern mag man es nicht nur als Mangel ansehen, viele Punkte eher nur skizzenhaft anzudeuten statt konzentriert systematisch auch auszuleuchten, sondern als Möglichkeit, zu weiteren Gedanken anzuregen statt ein fertiges Konzept schlicht zu vermitteln. Zu solch freundlicher Lesart der einzelnen Kapitel lädt meine Arbeit ein.

