

Singular sucht Plural oder: warum die Wirksamkeit der Religionspädagogik nicht in Weltfremdheit liegen kann; Replik auf Eckhard Nordhofen

Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth. 2012. "Singular sucht Plural oder: warum die Wirksamkeit der Religionspädagogik nicht in Weltfremdheit liegen kann; Replik auf Eckhard Nordhofen." In *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, edited by Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Friedrich Schweitzer, and Hans-Georg Ziebertz, 112-15. Freiburg: Herder.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Friedrich Schweitzer /
Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.)

Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?

Strittige Punkte und weiterführende
Perspektiven

UNIA



HERDER



FREIBURG · BASEL · WIEN

Elisabeth Naurath

Singular sucht Plural oder: Warum die Wirksamkeit der Religionspädagogik nicht in Weltfremdheit liegen kann

Replik auf Eckhard Nordhofen

Sprachliche Brillanz, gepaart mit argumentativer Stringenz – der erste durchaus genussvolle Eindruck beim Lesen des Beitrags des katholischen Kollegen Eckhard Nordhofen, der mit seiner These der ›Weltwirksamkeit weil Weltfremdheit‹ aufs Ganze den biblischen Monotheismus als Proprium christlicher Theologie ins Zentrum stellt. Allerdings fragt man sich beim Lesen des Beitrags zunehmend, ob die Fragestellung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik eigentlich in den Blick kommt oder im Gegenteil mit althergebrachten Alternativen gekonnt umschifft wird. Mit dem Fokus der »biblischen Aufklärung, die sich als parteiische Alternative zum verbreiteten Polytheismus artikuliert« (S. 104) wird nach meinem Eindruck eine Bruchstelle sozusagen ›garstig breit gegraben‹, die mit der Proklamation des offenbarungstheologischen Wahrheitsanspruchs immer wieder da endet, wo sie – allzu menschlich – enden muss: »Der Erwählungsneid könnte aus der Welt geschafft werden, wenn sich denn alle erwählen ließen!« (S. 105)

Selbstbestätigend gelingt es, die irritierende Faszination der Christologie mit beeindruckend schönen Sätzen herauszustellen. Dass sich ein singulärer Anspruch an einen galiläischen Wanderprediger geheftet habe, verdeutlicht, dass es aus christlicher Perspektive nichts Großartigeres gibt, als an die in Jesus Christus offenbarte Liebe Gottes als Erfüllung der Verheißung zu glauben. Ein Glaubenssatz, der subjektiv gesprochen zur eigenen lebensgeschichtlichen Mitte werden und sich im Kontext der individuellen Lebenserfahrungen konkretisieren und damit bewahrheiten kann. Diese im Glauben bekräftigte und gelebte Gottesbeziehung bindet sich allerdings aus evangelischer Perspektive nicht an eine die alleinige Wahrheit für sich beanspruchende Institution, sondern bleibt bei aller Zugehörigkeit und allem Eingebundensein zugleich kritische Instanz auf der Basis des an die Schrift gebundenen Gewissens des bzw. der einzelnen Glaubenden. Dies in der Betonung, dass es nichts Befreienderes für den christlichen Glauben gibt als in diesem Evangelium die Bedingungslosigkeit der göttlichen Liebe, die den Glaubenden unabhängig von seinen Leistungen rechtfertigt, zugesagt zu bekommen. ›Sua sponte‹ eröffnet sich in, durch und mit dem Glauben an diese zugesprochene und Wirklichkeit gewordene Gnade eine Konvergenz von Gottes- und Nächstenliebe. Konkret äußert sie sich in Offenheit zu anderen Menschen, die nicht richten muss, weil wir selbst nicht in unserer Sündhaftigkeit gerichtet, sondern anerkannt und geliebt sind. Eben darin liegt doch die Verbindungslinie von Rechtfertigungslehre und

Bildungstheorie, wie ich sie in meinem Beitrag zugrunde lege, um von hier aus Perspektiven einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik zu entwickeln. Bildung als Selbstbildung impliziert die Verwirklichung christlicher Freiheit als Befreiung von heteronomen Zuschreibungen und Zwängen, die den Menschen letztlich im Prozess der Subjektwerdung zu sich selbst bringt – im Glauben daran, das eben dies seiner durch Gott gesetzten Bestimmung zu entsprechen sucht. Allerdings in einem Prozess, der die Bruchstückhaftigkeit vor Augen stellt und auf Ausstehendes und letztlich nur durch Gott zu Vollendendes hoffen lässt.

Was aber kann eine explizit christliche Position im Kontext von Pluralität als Aufgabenbestimmung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik bedeuten? Doch keinesfalls eine Erneuerung des Missionsanspruchs in einem die Wahrheit besitzenden Sinn, die ein im vergangenen Jahr zu Recht zum Unwort des Jahres ernanntes ›Alternativlos‹ neu zu Ehren bringt. Ebenso nicht eine Mobilisierung von Evangelisierungsstrategien. Impliziert nicht auch eine dezidiert offenbarungstheologische Position eine Herangehensweise und Umgangsweise mit den Phänomenen von Pluralität im Geist dessen, auf den wir uns berufen? Wie aber ist Wertschätzung statt Abwertung und Ausgrenzung in religionspädagogischen Kontexten theoretisch und praktisch umsetzbar?

Zum einen in einer dem pädagogischen Begründungszusammenhang gerecht werdenden Subjektorientierung, die eine subjektiv als Wahrheit erkannte (bzw. im Glauben geschenkte) Wahrheit nicht in ihr Gegenteil verkehrt, wenn sie nun zur Wahrheit für alle gesetzt würde oder sich erweisen müsste. Zum anderen in einem theologischen Begründungszusammenhang, der alles menschliche Denken, Reden und Handeln als sich zwar auf göttliche Offenbarung Beziehendes, aber dennoch Vorläufiges und Unabgeschlossenes erkennt: demnach müssen wir wohl zugeben, dass wir den Elefanten (zum Beispiel als Metapher für Wahrheit, für Gott) nicht abschließend beschreiben und bestimmen, sondern immer nur annäherungsweise im Glauben ein fragmentarisch bleibendes Bild zeichnen können. Wichtig allerdings ist, dass dieser Glaube nicht als Glaube zu sehen ist, der sich selbst gegen andere ins Recht setzt, sondern gerade für uns und damit auch für andere (!) ins Recht gesetzt wurde und auch nur in diesem Sinn auf die Gerechtigkeit Gottes hoffen kann. Der Wahrheitsgehalt dieser z. B. im Religionsunterricht metaphorisch eingesetzten Geschichte verkehrt sich doch geradezu in sein Gegenteil, wenn die in der Geschichte vorgegebene Bildhälfte, nämlich dass es sich um die Beschreibung von Blinden (!) handelt, nun so aufgehoben wird, dass wir uns immer schon als Sehende, Erkennende und Wissende, die diese Geschichte ja nur erzählen, voraussetzen. Auch wenn wir – und das verbindet doch alle Religionen und Konfessionen! – davon ausgehen, dass es natürlich das richtige Bild des Elefanten gibt, kann man dann im Blick auf die Gottesfrage behaupten: »Wir wissen durchaus, wie in Wahrheit ein Elefant aussieht und könnten uns

aus den Teilbeschreibungen das ganze Bild zusammenpuzzeln« (S. 107)? Können wir das wirklich im Unterschied zu allen anderen und ohne alle anderen? Oder müssen wir akzeptieren, dass all unsere menschlichen Perspektiven vorläufige sind und bleiben, eben weil wir als Menschen (!) von der (der einen?) Wahrheit sprechen, die sich übrigens auch schon bei genauerer biblischer und theologiegeschichtlicher Betrachtung als plural und insofern auch deutungs-offen darstellt? Und wer würde nicht auch behaupten, dass Musik mehr ist als die Summe aller Noten und demgemäß auch die Wahrheit mehr ist als die Summe aller Teile und Teilwahrnehmungen – für den religionspädagogischen Kontext: Nicht die Perspektive eines Einzelnen, auch nicht die Perspektive aller in der Summe, sondern der konstruktiv-kritische Diskurs der Gruppe kann subjektiv zu erhebende und damit relevante Wahrheitsgehalte beinhalten!

In der Hinwendung zur eigentlich gestellten Frage nach der Pluralismusfähigkeit der Religionspädagogik bleibt Nordhofen weiterführende Antworten schuldig, wenn man den Eindruck bekommt, als müsse man die Sichtung der Schüler und Schülerinnen (warum geht es hier immer nur um den schulischen Kontext?) auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Herausforderung offensichtlicher Heterogenität religionsdidaktischer Bedingungsfelder unter einen grundsätzlichen Funktionalismusverdacht stellen. Mit der stringent wiederkehrenden Behauptung der Alteritätsmarkierung fühlt man sich nicht nur theologisch, sondern auch religionsdidaktisch an längst vergangene Zeiten erinnert. Hatten wir das nicht schon in der religionsdidaktischen Konzeption der Evangelischen Unterweisung, dass die Betonung der radikalen Andersheit Gottes die geradezu als christozentrisch zu bezeichnende ›Unterweisung‹(!) zu einer sich selbst als ideologiekritisch zur Norm erhebenden Instanz deklarierte und den Religionsunterricht in einer Sonderstellung aus dem Fächerverbund katapultierte? So reizvoll es für einige sein mag, ›Kirche in der Schule‹ stattfinden zu lassen, um die zu erreichen, die eben nicht mehr in die Kirche gehen, so sehr scheint dies doch nun einem ekklesiologisch-funktionalistischen Verdacht anheim gegeben. Wer die auf aufgeklärte Kritikfähigkeit deutende und legitime Einstellung ›Was bringt mir das?‹ von vornherein als »funktionalistisch und oft genug auch hedonistisch imprägniert« (S. 109) sieht, muss sich umgekehrt die Frage gefallen lassen, ob er damit nicht von einem anachronistischen und zudem moralisierenden Bild heutiger Kinder und Jugendlicher ausgeht.

Auch aus inkarnationstheologischen Gründen sollten wir doch die Welt und damit die Menschen dieser Welt in ihren Sehnsüchten und Bedürfnissen nicht weniger wahr- und ernstnehmen als dies im menschengewordenen Logos selbst geschehen ist. Selbstverständlich ist die Frage der Lebensrelevanz und auch Lebensdienlichkeit des christlichen Glaubens berechtigt, selbstverständlich muss sich die Botschaft des Evangeliums dem kritisch, nach Sinn und Nutzen fragenden Heranwachsenden stellen und selbstverständlich gerade darin bestenfalls deutlich werden lassen, dass die kontrafaktische Kraft der christli-

chen Religion über das Vorfindliche kritisch hinausführt und neue sinnstiftende Perspektiven eröffnet. Und wer wollte dahinter zurückgehen, dass es in religiösen Bildungsprozessen nicht nur um gelebte, sondern auch gelehrte Religion geht, die sich schultheoretisch im verfassungsgemäßen Bildungsauftrag verantwortet und von zivilgesellschaftlicher Bedeutung auch darin ist, dass Werte-Bildung im Sinne einer Förderung dialogkompetenter Pluralismusfähigkeit stattfindet?

So wichtig es ist, Alteritätserfahrungen auch als Begegnungsmöglichkeiten mit Dimensionen des Heiligen zu ermöglichen und damit den ›Geschmack fürs Unendliche‹ (Schleiermacher) oder auch der Offenbarung entsprechende Glaubenszeugnisse zu wecken, so problematisch ist eine religionspädagogische Fundierung, die angesichts nicht oder anders gestellter Fragen heutiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener Antworten vorgeben möchte, die angesichts nicht oder anders erlebter Religiosität(en) kirchliche Heilmittel ungefragt, ungewollt und ungeklärt Schülern und Schülerinnen zumuten möchte. Wenn – und da stimme ich Nordhofen durchaus zu – die Attraktivität christlicher Religionspädagogik durchaus darin liegt, der Welt eine ›alteritäre Alternative‹ gegenüberzustellen, dann kann dies doch aber nur auf dem Weg geschehen, dass die Welt (die lebensweltlichen Zusammenhänge, die Lebenssituationen, die Konkretionen des Lebens etc.) definitiv anerkannter Ausgangspunkt und wertzuschätzender Bezugsrahmen religionspädagogischen Handelns ist und bleibt. Dass Religionspädagogik vor der Herausforderung von Pluralität dezidiert Subjektorientierung und damit Weltoffenheit bedarf, ist meines Erachtens nicht nur pädagogischen Begründungszusammenhängen geschuldet, sondern basiert konkret auf der inkarnationstheologischen Perspektive der christlichen Botschaft: »Und das Wort ward Fleisch und wohnte unter uns« (Joh 1, 14).