

Das religionspädagogische Paradox aus systematisch-theologischer Perspektive

von
Antje Roggenkamp

Abstract

Nachstehende Ausführungen gehen von der Überlegung aus, dass systematische Theologie der Religionspädagogik ermöglicht, ein Problem zu konturieren, das sich unter den Bedingungen der Neuzeit als religionspädagogisches Paradox etabliert. Dieses m. W. zuerst von Bernd Schröder pointiert herausgestellte Paradox beschreibt spezifische Besonderheiten religiösen Lernens, die auf der Ebene religiöser Bildungs-, vor allem aber Lernprozesse nicht folgenlos bleiben. Indem systematische Theologie eigene Ansätze im Umgang mit dem Paradox zur Verfügung stellt, eröffnet sie der Religionspädagogik besondere Lernchancen. Dabei deutet Einiges darauf hin, dass auch sie selbst sich einem eigenen Lernprozess unterzieht. Im Fokus folgender Überlegungen stehen also – bezogen auf das Verhältnis von systematischer Theologie und Religionspädagogik – keine einseitigen Deduktionen, Induktionen oder Abduktionen, sondern Sensibilisierungen für Möglichkeiten eines exemplarisch zu profilierenden Perspektivenwechsels.

Die Religionspädagogik als „Krisenwissenschaft“

Religionspädagogik ist in mehrfachem Sinne eine „Krisenwissenschaft“. Der gesellschaftlichen Situation verdankt sie nicht nur ihre Entstehung, sondern ihre stetige Veränderung, die aus der Einsicht in die notwendige Anpassung an unterschiedliche gesellschaftliche Verhältnisse resultiert¹. Vor diesem Hintergrund wird die Frage zentral, wie sich die jeweilige Rezeption der Krise gestaltet. Denn von dem Umgang mit ihr hängt es ab, ob sich Religionspädagogik als eine wichtige Größe im Konzert der vielfältigen Stimmen, die um Individuum und Gesellschaft ringen, behaupten kann.

Auf einer strukturellen Ebene lässt sich diese Beobachtung folgendermaßen darstellen: Ruft Religionspädagogik die Krise allererst hervor, indem sie sie ins Bewusstsein hebt? Zu denken wäre etwa an die in den 1980er und 1990er Jahren geläufige Rede vom Traditions(ab)bruch². Oder verhält sich diese Beziehung gewissermaßen umgekehrt: Hebt Religionspädagogik an, eine von ihr beobachtete Krise zu lösen? Entsprechendes intendierte die Religionspädagogik nach dem Ersten Weltkrieg³. Oder nimmt Religionspädagogik eine vermittelnde Position ein, insofern die Art ihrer Beschreibung von Krisensymptomen zugleich Möglichkeiten einer Lösung enthält? Dies

¹ Die Entstehung von Katechetik und später der Religionspädagogik sind einerseits selbst Krisensymptome, andererseits hat Religionspädagogik an der grundsätzlichen Umformungskrise der Neuzeit teil. Vgl. SCHRÖDER 2012, 2–5.

² Der Münsteraner Religionspädagoge Christian Grethlein hat jüngst auf die Bedeutung der Marginalisierungs-, Pluralisierungs- und (für Ostdeutschland) spezifischen Sozialisierungsprozesse hingewiesen. Vgl. nur GRETHLEIN 2012, 6 f.

³ Gerhard Bohnes „Das Wort Gottes und der Unterricht : zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik“ (Berlin 1929) intendierte – in engem Anschluss an Karl Barths „Der Römerbrief“ (Zürich 1919, 21922) die „Leere“, die nach dem Ersten Weltkrieg entstanden war, zu füllen. Vgl. KÄBISCH / WERMKE (Hg.) 2007, 351.

gilt für die überwiegende Mehrzahl der in jüngster Zeit von Religionspädagogen unterbreiteten religionsdidaktischen Vorschläge⁴.

Wenn sich der Umgang mit Krise als eine Art Strukturprinzip der Religionspädagogik darstellt, dann erscheint – so lese ich es – das von Bernd Schröder formulierte Paradox als ihre kongeniale Ausdrucksgestalt: „Wir sollen als Religionspädagogen den Glauben ansprechend, verständlich und subjektorientiert vermitteln. Wir sind aber zugleich Theologen und können als solche den Glauben nicht vermitteln wollen. Wir sollen beides, unser Sollen und unser Nicht-Können, wissen und eben damit unserem Fach gerecht werden.“⁵ Gleichwohl wird man diese Verbindung aus struktureller Vorgabe von Karl Barth und inhaltlichen Überlegungen Gerhard Bohnes zunächst darauf hin befragen müssen, ob sie ihrerseits die spezifischen Bedingungen der Entstehungszeit abblenden kann: Blicke das Paradox auf die spezifische Situation der 1920er Jahre krisenhaft fixiert, so wäre unwahrscheinlich, dass es sein Potential auch in der aktuellen Situation entfalten könnte.

Es ergeben sich insofern drei Leitfragen, die dem Aufbau der folgenden Ausführungen zugrunde liegen:

1. Lässt sich das Paradox als ein die Religionspädagogik durchziehendes Strukturprinzip begreifen?
2. Stellt systematische Theologie in ihrem Umgang mit dem Paradox Kriterien zur Verfügung, die religiöse Lern- bzw. Bildungsprozesse reflektieren und dabei das Paradox ggf. kritisch interpretieren können?
3. Welche Möglichkeiten ergeben sich aus einem systematisch-theologisch (re-)interpretierten religionspädagogischen Paradox für religionsdidaktisches Arbeiten?

1. Lässt sich das Paradox als ein die Religionspädagogik durchziehendes Strukturprinzip begreifen?

Bei dem von Schröder identifizierten religionspädagogischen Paradox handelt es sich *zunächst* um eine Denkfigur⁶. Sie beschreibt den Zusammenhang zwischen der sich auf die Rechtfertigung stützenden reformatorischen Theologie und ihrer im Priestertum aller Getauften zum Ausdruck kommenden anthropologischen Wirksamkeit⁷. *Darüber hinaus* erscheint das Paradox als eine Art Grundstruktur (reli-

⁴ Ohne hier ins Detail gehen zu können, sei nur auf folgende instruktive Zusammenstellung innovativer Impulse und Konzepte verwiesen: GRÜMME / LENHARD / PIRNER (Hg.) 2012.

⁵ SCHRÖDER 2012, 213.

⁶ Im Hintergrund der religionspädagogischen Applikation steht dabei seine theologische Erörterung bei Karl Barth [...], der allerdings nicht die Religionspädagogen, sondern die Theologen und statt der Theologen die Menschen vor Augen hatte: „Wir sollen als Theologen von Gott reden. Wir sind aber Menschen und können als solche nicht von Gott reden. Wir sollen beides, unser Sollen und unser Nicht-Können wissen und eben damit Gott die Ehre geben: Das ist unser Bedrängnis. Alles andere ist daneben ein Kinderspiel.“ Vgl. SCHRÖDER 2012, 213.

⁷ SCHRÖDER 2012, 212 f: „Auf der einen Seite steht christliches Erziehen und dessen Theorie stets unter einem theologischen Vorbehalt: Sie kann Glauben und christliche Existenz nicht methodisch erarbeiten, sondern muss sich dessen bewusst bleiben, dass beide Geschenk Gottes sind. Dies wird in reformatorischer Theologie durch den Topos der Rechtfertigung festgehalten. Auf der anderen Seite aber sind der Glaube und das Evangelium, auf das er sich bezieht, auf Verstehen angewiesen – sie wollen und sollen verstanden werden und müssen in persönlicher Verantwortung und mit theologischer Kompetenz vor der Welt vertreten werden. Dies wird in der reformatorischen Theologie durch den Topos des Priestertums aller Getauften unterstrichen.“

gions-) pädagogischen Denkens, die sich an verschiedenen Lernorten, vor allem aber in entsprechenden Lernprozessen bemerkbar macht⁸. Das religionspädagogische Paradox strukturiert insofern auch jenen komplexen Lernprozess, der in Bezug auf Religion stattfindet. Das Phänomen beschreibt Schröder für religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht – aber nicht nur dort – folgendermaßen:

„Seine Aufgabe kann und darf gleichwohl nicht das Zum-Glauben-Führen sein – dies verbietet nicht nur die Rechtslage, sondern auch das theologische Wissen um die Unverfügbarkeit des Heiligen Geistes und das pädagogische Wissen um die Kontinuität von Lernprozessen. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass es, wenn nicht *durch* den Religionsunterricht, dann doch *im* Religionsunterricht zu Initialzündungen des Glaubens kommen kann.“⁹

Ich verstehe diese Ausführungen dahingehend, dass Religionsunterricht den Glauben nicht nur nicht verhindern darf, sondern dass er zugleich Bedingungen und Voraussetzungen dafür schaffen kann, dass es unter bestimmten Umständen zum Ereignis des Glaubens kommt.

In gewissem Sinne widerspricht dieser Ansatz der bildungstheoretischen Prämisse des Marburger Theologen Dietrich Korsch, der von der Lehrbarkeit der Religion in Bildungsprozessen gesprochen hatte: „Glauben ist *in der Sprache* und *wie die Sprache* zu lernen“¹⁰. Er setzt voraus, dass „die religiöse Sprache des Glaubens selbst eine *Dimension der Muttersprache* ist“¹¹ und als solche erlernt werden kann. Gerade dann allerdings, wenn Familie und Kirche als soziale Orte des Lernens in den Hintergrund treten, sei Schule besonders gefordert: Den grammatischen Strukturen religiöser Sprache müsse besondere Aufmerksamkeit im Lernprozess zukommen¹². Ausgehend von Schleiermacher sei nicht nur eine *Rede über Religion* (im Sinne von Religionskunde oder allgemeiner Bildung), sondern auch eine *Rede aus Religion* (im Sinne des Glaubens) lehrbar¹³. Dem Systematiker Korsch gegenüber hatte bereits der Religionspädagoge Bernhard Dressler ebenfalls unter Rekurs auf Schleiermacher eingewandt¹⁴, dass die Überführung von Rede über Religion in religiöse Rede zu vermeiden sei. Nicht der Glaube selbst, sondern allenfalls seine Inhalte seien vermittelbar¹⁵. Dabei lasse sich Religion als Artikulationsraum begreifen, in dem Glauben durch den Gebrauch religiöser Zeichen und die Praxis symbolischer Kom-

⁸ Entsprechende Paradoxien kennt sowohl die Pädagogik als auch die Kulturwissenschaft. Für die Pädagogik hat Dietrich Benner diese „Grundparadoxie der pädagogischen Praxis“ beschrieben: Die Pädagogik solle zur Selbsttätigkeit anleiten, obwohl sie Selbsttätigkeit und Bildsamkeit des Menschen immer schon voraussetzen muss. Vgl. BENNER 21991, 71. Für Wolfgang K. Schulz besteht die „kulturpädagogische Paradoxie“ grundsätzlich darin, dass Erziehung und Bildung sowohl in den Kulturzusammenhang der Gesellschaft eingebettet sind als auch diesen in pädagogischen Akten vollziehen. Damit sind aber Erziehung und Bildung von zwei unterschiedlichen Disziplinen, nämlich (hermeneutischer) Kulturtheorie und (auf normative Strukturen angewiesener) Pädagogik in Anspruch genommen, die jeweils über verschiedene Theorie-Praxis-Bezüge verfügen. Eine Lösung wird hier auf der Ebene der Metatheorie und der Formulierung einer „Kulturpädagogik“ gesucht. Vgl. SCHULZ 1989, 107 f.

⁹ Ebd., 211.

¹⁰ KORSCH 2000, 24.

¹¹ Ebd., 29.

¹² Ebd., 25–29.

¹³ KORSCH 2004, 17–28.

¹⁴ DRESSLER 2006, 126–128. Insgesamt geht es Dressler dabei um die Selbstrelativierung aus einer religiösen Perspektive heraus. Vgl. ebd., 146.

¹⁵ DRESSLER 2006, 130–132, bes. 131 f.

munikation wie in einer Nährlösung gedeihe (als *Rede mit Religion*)¹⁶. Vorausgesetzt sei dabei, dass theologische Reflexion Glauben zustimmungsfähig macht, ohne diese Zustimmung durch Argumente erzwingen zu können¹⁷. Wie aber lässt sich diese Forderung systematisch-theologisch einholen, wenn nicht die Sprache des Glaubens, sondern nur seine Themen lehrbar sind¹⁸? Und andererseits: Wenn die Religion (*mit Dressler*) der Nährboden ist, auf dem gelebter Glauben gedeiht¹⁹, dieser Glaube aber seinerseits noch einmal als Abfolge von notitia (Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten), assensus (Sprachfähigkeit) und fiducia (Zustimmung) erscheint (so *Schröder mit Härle*)²⁰, dann ist zu fragen, ob und inwiefern Glaube (im Sinne der fides qua) beschrieben und in Lernprozessen plausibel identifiziert werden kann²¹. Damit soll nicht die Diskussion um die Lehrbarkeit von Religion wieder aufgenommen werden²². Es geht vielmehr um die Frage, wie die religiöse Dimension des Lernens beschrieben werden kann²³.

Dass eine systematisch-theologische Diskussion des Paradoxes dabei eine Möglichkeit ihrer systematischen Bearbeitung eröffnet, scheint mir aus folgenden Gründen naheliegend: Das Paradox bildet einerseits das Problem religiösen Lernens ab. Religionsunterricht darf nicht so konzipiert sein, dass es durch ihn zu Glauben kommt. Es ist aber nicht auszuschließen, dass es in ihm zum Glauben kommt. Religionsunterricht darf also Glauben nicht verhindern. Das Paradox bildet andererseits das Problem religiöser Bildung ab. Nicht der Glaube selbst, nur seine Inhalte sind vermittelbar. Dennoch lässt sich Religion als Artikulationsraum begreifen, in dem Glaube wie in einer Nährlösung gedeiht. Dies setzt allerdings voraus, dass Glaube grundsätzlich zustimmungsfähig werden kann, insofern systematisch-theologische Reflexion ihn (d. h. seine Inhalte) zustimmungsfähig macht. Glaube bedarf also systematisch-theologischer Reflexion, damit es zu gebildetem Glauben kommen kann²⁴.

¹⁶ Ebd., 132.

¹⁷ Ebd., 130, 132. Dabei stützt sich Dressler auf Peter Biehl, der vom Gedanken der Gottesebenbildlichkeit her zwischen grundsätzlichem Personsein des Menschen und dem Werden des Subjektes unterschieden hatte. Vgl. ebd., 73.

¹⁸ Ebd., 130. Die Richtung, in der sich eine „Lösung“ abzeichnen könnte, scheint mir weniger im „Perspektivenwechsel“ als vielmehr im sowohl bei KORSCH 2000, 26, 28, als auch bei Dressler angedeuteten Komplex der „Sozialität“ (ebd., 128) zu liegen.

¹⁹ Ebd., 130: „Im Bildungsprozess tritt der Glaube – scheinbar paradox – als eine unmittelbare Gewissheit zu sich selbst in eine reflexive Distanz.“

²⁰ Ein Religionsunterricht, der sich an der „Kommunikation des Evangeliums“ orientiere, stütze sich auf einen diese vorbereitenden Glaubensbegriff, der sich durch die (alt-) protestantische Trias von notitia (Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten), assensus (Aufbau von Sprachfähigkeit) und consensus (Zustimmung zu den wesentlichen Inhalten von Religion) auszeichne. SCHRÖDER, 2012, 209 f.

²¹ Dass auch am Vorbild orientierte Modelle ihre Wirkungen zeitigen können, sei nicht in Abrede gestellt, sondern vielmehr bestätigt. Das (religiöse) Lernen am Vorbild hat gleichwohl zu berücksichtigen, dass es einerseits über reflektierbare Kriterien verfügen muss, die angeben, inwiefern religiös gelernt wird. Andererseits ist der (in der Regel abständige) geschichtliche Hintergrund als Ausdruck einer spezifischen Krise – der intellektuellen Redlichkeit halber – mit zu bedenken.

²² Diese mündete zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorläufig in der (aporetischen) Unterscheidung von subjektiver und objektiver Religion und setzte voraus, dass alle begrifflichen Vorstellungen gegenüber der religiösen Erfahrung sekundären Charakter haben. Vgl. zuletzt KÄBISCH 2009, 97.

²³ Burkard Porzelt verweist an dieser Stelle ausdrücklich auf Jürgen Baumerts Ansatz bei der Religion als einem „besonderen, nicht austauschbaren ‚Modus der Weltbegegnung‘ [...]“. Vgl. PORZELT 2012, 59.

²⁴ Religionspädagogik kann allerdings an dieser Stelle nicht einfach religiösen Bildungsprozessen funktionale Aufgaben subsituieren. In diesem Fall beschäftigte sie sich nur mit Religionskunde. Es

2. Stellt systematische Theologie in ihrem Umgang mit dem Paradox Kriterien zur Verfügung, die religiöse Lern- bzw. Bildungsprozesse reflektieren und dabei das Paradox ggf. kritisch interpretieren können?

Es gehört zur grundsätzlichen Aufgabe systematischer Theologie, Paradoxien, d. h. u. a. paradoxe Gedanken, Konzepte und Wirklichkeitszugriffe zu rekonstruieren. Diese Aufgabe betrifft nicht nur aktuelle Problemstellungen, sondern auch wesentliche Aspekte einer in der Geschichte des Christentums entwickelten Reflexionskultur²⁵. Ich gehe davon aus, dass eine mögliche „Lösung“ des Problems im Sinne seiner systematisch-theologischen Weiterführung anzudenken ist²⁶. Dabei wird es zunächst darum gehen, systematisch-theologische Positionen im Umgang mit dem Paradox zu rekonstruieren, um diese anschließend für den religionspädagogischen Umgang mit ihnen dekonstruieren zu können²⁷.

Im Folgenden ist daher erstens nach Struktur und Genese des Paradoxes zu fragen, zweitens nach seinen Erscheinungsformen in der systematischen Theologie der Neuzeit, drittens nach der spezifischen Rekonstruktion des Paradoxes aus der Perspektive moderner systematischer Theologie und viertens nach spezifischen Fragestellungen, die sich aus dieser Rekonstruktion für den religionspädagogischen Umgang mit dem Paradox ergeben²⁸.

a) Struktur und Genese des Paradoxes

Eine Rekonstruktion der systematisch-theologischen Probleme im Denken des Paradoxes hat der Praktische Theologe Henning Schröer mehrfach unternommen²⁹. Nicht ohne traditionskritischen Hintersinn weist er auf das „Paradox als Speerspitze eines freien Denkens [hin], das der Überraschung und Erwartung fragmentarisch hoffend Raum gibt und Unruhe in die geregelten Systeme bringt“³⁰. Dies gilt vor allem für die neutestamentlichen Wunder³¹. Von dem alltäglichen, in gewissem Sinne unbewuss-

kann ihr aber auch nicht genügen, den Religionsunterricht auf die Preisgabe von religiösen Standpunkten abzustellen vgl. dazu BEUSCHER 1993, 66 f.

²⁵ Dieser Ansatz im Verständnis systematisch-theologischer Reflexion weicht zwar möglicherweise vom jeweiligen Selbstverständnis einzelner systematisch-theologischer Konzeptionen ab. Er beschreibt aber den Ort, an dem systematische Theologie mit Religionspädagogik ins Gespräch kommen kann. Dabei ist an dieser Stelle keine Neuaufnahme der kritischen Diskurse konzeptioneller Problemstellungen intendiert – so wurde die Systematische Theologie zeitweise dem Konvergenzmodell zugeordnet (vgl. u. a. ROTHGANGEL / BIEHL 2006, 51) –, sondern die Einnahme einer gewissen Metaperspektive.

²⁶ Es wird u.a. aus religionspädagogischer Perspektive systematisch-theologisch argumentiert werden müssen, in dem Sinne, in dem Cornelia Richter in Göttingen ein Zusammenwirken von Religionspädagogen und systematischen Theologen gefordert hatte. Zwar ist dies an dieser Stelle nicht umfänglich zu leisten, wohl aber sollte methodologisch deutlich werden, dass der analytische Zugriff auf systematisch-theologischen Umgang mit dem Paradox aus religionspädagogischer Perspektive erfolgt.

²⁷ Unter Dekonstruktion sei dabei mit Frank nicht ein Destruieren, sondern der Versuch verstanden, (herkömmliche) Erklärungsansätze und Traditionen so in Frage zu stellen, dass deren Baupläne frei liegen und – ggf. angesichts einer Krise – neu und anders konstruiert werden. Vgl. FRANK 1986, 8; KÖPPE / WINKO 2008, 114.

²⁸ Dabei wird es u. a. um die Frage der natürlichen bzw. natürlicheren Theologie gehen. Vgl. dazu JÜNGEL 1980b, 178–192.

²⁹ So zuletzt SCHRÖER 2003, 731–737.

³⁰ Ebd., 736; SCHRÖER 2002, 69. Ähnlich argumentiert – wenn auch von der entgegengesetzten Voraussetzung her – Roland Hagenbüchle, der die sprachlichen Formen des Paradoxes als Trivialformen der Auflockerung des homo ludens zuordnet: HAGENBÜCHLE 2002, 30.

³¹ Das Paradox komme hier durch den Kontrast von Wunder und Physik bzw. Logik zustande. Vgl. SCHRÖER 2002, 64: „Man kann die Wunder bekanntlich als Geschehen supra naturam oder contra

ten, vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch³² weicht der systematische Umgang mit dem Problem nicht unwesentlich wenig ab: Das Paradox gilt in formaler Hinsicht als sprachliche oder gedankliche Struktur, die einen Sachverhalt entgegen der herrschenden Meinung ausdrückt oder präziser formuliert und als etwas Unerwartetes oder Unerhörtes definiert³³. Mir selbst will es scheinen, als wiese das Paradox in eine Richtung, die die Herausforderung, das „Denken neu zu denken lernen“³⁴, annehmen könnte.

b) Erscheinungsformen des Paradoxes in der systematischen Theologie der Neuzeit

In der systematischen Theologie der Neuzeit ist es an drei Stellen zu intensiveren Auseinandersetzungen mit dem Paradox gekommen. Eine Durchsicht der einschlägigen Literatur³⁵ lässt den kategorialen Charakter des Paradoxes für die Geschichte der systematischen Theologie erkennbar werden³⁶. Im Einzelnen lassen sich folgende Problemkonstellationen erkennen: das Denken des Gottesgedankens, das Denken des Glaubens, das Denken des Verhältnisses von Gott und Welt.

1. Das Denken des Gottesgedankens: das Paradox bei Descartes

Die Neuzeit setzte mit einer paradoxen Anfangskonstellation ein: Im Unterschied zum antiken ebenso wie zum mittelalterlichen Menschen, der Gott suchte und dessen Problem darin bestand, dass er Gott verfehlen könne, scheint die Neuzeit einen spezifischen Zugriff auf den Gottesgedankens zu unternehmen³⁷. Vor allem Descartes' Neueinsatz im Denken hat dramatische Folgen gehabt, insofern nicht länger der Mensch, sondern der Gottesgedanke selbst durch das Denken betroffen war, ohne dass Entsprechendes dem die Neuzeit eröffnenden Denken bewusst gewesen wäre: Gottes Dasein und seine Existenz treten auseinander – so etwa Eberhard Jüngel:

„Denn einerseits kann Gott seinem *Wesen* nach – als das mir schlechthin Überlegene [insofern es in mir die Idee eines Mangels geschaffen hat, A.R.] – nicht als auf die Anwesenheit des Ego beschränkt gedacht werden. Es gehört [auch nach Descartes] zum *Wesen* Gottes, nicht nur bei mir anwesend zu sein. Andererseits kann Gottes *Existenz* nur insofern behauptet werden, als er im Horizont meiner Anwesenheit anwesend ist. [...] Es entsteht also folgende Aporie: a) Dadurch, daß das *Wesen* Gottes

naturam versuchen zu klassifizieren. An sich enthalten sie, wie Nygren betont hat, keinen Widerspruch in sich. Er entsteht erst durch die Kontrastierung mit Logik und Physik [...].“

³² Das alltagssprachliche Paradox beruht auf einer Sprache, die die systemimmanenten Gewohnheiten der alltäglichen Sprache überbietet oder unterläuft. Es erzeugt eine unbeabsichtigte Spannung. Folgende Beispiele können dies veranschaulichen: „ein Vater starrt seinen Sohn unverwandt an; ein Arzt empfiehlt warm kalte Umschläge; jemand ist ein eingefleischter Vegetarier; eine Kuh stiert jemanden an; ein Lockführer kann keinen Zug vertragen; ein Kahlkopf rauft sich die Haare; ein Förster kennt keine Schonung; ein Goethedenkmal schillert durch die Bäume; ein Onkel vernichtet seinen Neffen“. Vgl. VOLLMER 2002, 159.

³³ Letzteres gilt vor allem für die biblischen Texte, wenn auch der Ausdruck Paradox nur für die „Heilung des Gelähmten“ (Lk 5, 26) belegt ist: „Haben als hätte man nicht“ (1. Kor. 7, 29), „o wäre auch Finsternis nicht bei Dir“ (Ps. 139, 12), „ich glaube, Herr, hilf meinem Unglauben“ (Mk 9, 24), aber auch die „Windstille Stille“ (1 Kön 19,12). Vgl. SCHRÖER 2002, bes. 64; KRAFT 2002, 249.

³⁴ JÜNGEL 1982, 205.

³⁵ SCHRÖER 2002, 61–70; vgl. FISCHER 2002.

³⁶ Diese Feststellung ist hier einerseits durchaus in Anlehnung an den Begriff der kategorialen Bildung bei Wolfgang Klafki gemeint. Sie bezieht sich andererseits inhaltlich auf die Beschreibung einer nicht unbedingt höheren, wohl aber abstrakteren Ebene.

³⁷ JÜNGEL 1982, 167 f.; vgl. auch AXT-PISCALAR 2013, 55–64, 55 f.

von mir vorgestellt wird, wird die Existenz Gottes durch mich sichergestellt. b) Seinem *Wesen* nach ist Gott zwar der allmächtige Schöpfer, der durch sich selber notwendig ist und durch den ich bin (sowohl überhaupt als auch das, was ich bin). c) Seiner *Existenz* nach ist Gott jedoch durch mich, insofern auch *seine* Existenz nur als Vorgestelltheit durch und für das Subjekt verstanden werden kann, als das ‚Ich‘ bin.“³⁸

Oder anders aus Descartes´scher Perspektive formuliert: Ich benötige den Gottesgedanken, um zu beweisen, dass ich es bin, der denkt, weil ich zweifle und mein Zweifel durch etwas Unbezweifelbares zustande kommen muss. Zugleich aber bin ich es, der die Existenz Gottes denkt, insofern Gott nur existiert, weil ich ihn als Schöpfer meiner Gedanken und meiner selbst notwendig denken muss³⁹. Der Gedankengang ist nicht nur paradox, er wird dadurch, dass er das, was er zu denken versucht, als schon Gedachtes voraussetzt, zirkulär: Das Ich benötigt das Dasein des Gottesgedankens (seine Existenz), um zu denken, dass es denkt, zugleich aber ist es das Ich, das das Wesen des Gottesgedankens (sein Sosein) denkt. Die denkerische Aufhebung des Gottesgedankens lässt das Denken des Gottesgedankens nicht nur paradox, sondern absurd erscheinen – so auch Christine Axt-Piscalar⁴⁰.

2. Das Denken des Glaubens: das Paradox bei Kierkegaard

Auf einen ähnlichen Vorgang verweist auch Henning Schröer für den Ansatz Sören Kierkegaards. Allerdings setzt das Paradox hier nicht erst im Denken des Gottesgedankens, sondern bereits im Nachdenken über das Christentum an. So habe Kierkegaard bereits 1839 in den (geheimen) Papieren formuliert: „Es gibt eine Anschauung der Welt, in Folge derer das Paradox höher ist, als jedes System.“⁴¹ Während die Philosophie von der Idee der Vermittlung (Mediation) geprägt sei⁴², liege die das Christentum prägende Struktur im Paradox. Allerdings bezieht sich das Paradox – anders als bei Descartes – erst an zweiter Stelle auf das Auseinanderbrechen des Gottesgedankens, zunächst gehe es um die Grundstruktur menschlichen Denkens: „Das ist des Denkens höchstes Paradox, etwas denken zu wollen, das es selbst nicht denken kann.“⁴³ Aus diesem Denken über das Paradox entwickle sich das „Ärgernis“⁴⁴, das den wahren Denker zu einer Leidenschaft treibe, die zwar nicht faktisch, wohl aber für den Christenmenschen mit dem Glauben identisch ist – so Hermann Fischer⁴⁵.

Das Paradox ist also einerseits Grundbestimmung des menschlichen Denkens, ohne das kein Zum-Glauben-Kommen möglich ist. Andererseits könne nur derjenige glau-

³⁸ JÜNGEL ⁴1982, 165.

³⁹ AXT-PISCALAR 2013, 200–210, 208.

⁴⁰ Ebd., 200–210, 207 f.

⁴¹ SÖREN KIERKEGAARD, Geheime Papiere, zitiert nach SCHRÖER 2003, 734.

⁴² KIERKEGAARD ³1980, 42: „Was die Philosophen über die Wirklichkeit sagen, ist oft ebenso irreführend, wie wenn man bei einem Trödler auf einem Schilde liest: Wäschemangel. Würde man mit seiner Wäsche kommen, um sie mangeln zu lassen, so wäre man angeführt; denn das Schild steht dort nur zum Verkauf.“

⁴³ SÖREN KIERKEGAARD, Philosophische Brocken, zitiert nach SCHRÖER 2003, 734.

⁴⁴ KIERKEGAARD 1989, 48–53.

⁴⁵ FISCHER 2002, 312: „Die Vorstellung, dass der ‚Gott in der Zeit‘ erscheint, ist unter Aspekten der Vernunft ‚absurd‘, kann nur als ‚Paradox‘ verstanden werden (KIERKEGAARD). Wohl gibt es Versuche der Annäherung an das Geheimnis dieses Paradoxes, aber letztlich steht der Glaube hier allein und muss den Sprung über den ‚garstigen Graben‘ wagen.“

ben, dem das Paradox so zum Ärgernis wird, dass es Leidenschaft entfacht⁴⁶. Der Glaube wird weder durch einen ihn ermöglichenden Gedanken, noch durch ein konkretes Gegenüber ausgelöst. Der Glaube versuche vielmehr mit Hilfe eines leidenschaftlichen Sprungs dem Paradox zu entkommen: Er wird aus Leidenschaft als Leidenschaft ergriffen⁴⁷.

Das Paradox ist insofern zunächst Antriebsfeder für den Glauben als Leidenschaft, der selbst nur durch einen Sprung zu haben ist: Der Glauben entspricht strukturell betrachtet dem Innewerden des „Ärgernis[ses]“, das ihn als Leidenschaft auslöst. Das Paradox ist darüber hinaus aber verzögerndes Kriterium für die Grundsituation des Menschen vor Gott: Als solches hat es das Interesse, den Glauben vor einer Verbindung mit dem denkerisch (noch) möglichen Bösen zu bewahren⁴⁸. Das Paradox wirkt sich also auf den Glauben einerseits diesen auslösend, andererseits ihn zurückhaltend aus. Die Situation des glaubenden Ich erscheint auch hier absurd: der Glaube wird auseinandergerissen⁴⁹.

Aus systematisch-theologischer Perspektive zeigt das Paradox bei Kierkegaard ein doppeltes Dilemma an: Einerseits sucht der Glaube mit Hilfe eines Sprungs seiner paradoxalen Grundsituation zu entkommen. Das Denken wird an seinem eigenen Gedanken, etwas Höheres als das Ich zu denken, „irre“. Zugleich wird auch dasjenige Denken paradoxal, das diesem Dilemma durch den Sprung in den Glauben entkommt. Denn das Ich hat Gott auch in seinem Gegenteil zu bedenken und das bedeutet wiederum, dass das Denken des Verhältnisses von Ich und Gott letztlich nur als paradoxaler, und das heißt hier: „absurder“ Prozess initiiert werden kann.

Das neuzeitliche Paradox beschreibt also Problemstellungen, die sich letztlich aus der Art des Denkens des Gottesgedankens ergeben – auch wenn bei Kierkegaard diesbezüglich der Glaubensbegriff systemisch vorgeschaltet ist. Insofern kann die systematisch-theologische Auseinandersetzung mit der religionsphilosophischen Problematik erste Kriterien benennen: Weder die zirkuläre Bewegung, die das Denken des Ich mit Hilfe des Gottesgedankens sicherstellt, noch der Sprung in den Glauben aus der Verzweiflung über das eigene Denken scheinen geeignet, (Lern-) Prozesse anzustoßen. Aus systematisch-theologischer Perspektive scheinen die Folgen dieses Umgangs mit dem Paradox absurd.

⁴⁶ Kierkegaard geht in seinen Geheimen Papieren weit über diese strukturelle Beschreibung hinaus: „Das Paradox ist nicht eine Konzession, sondern eine Kategorie, eine ontologische Bestimmung, die das Verhältnis zwischen einem existierenden Geist und der ewigen Wahrheit ausdrückt.“ Zitiert nach SCHRÖER 2003, 737.

⁴⁷ „Die Leidenschaft, die die Wahrnehmung existenziell vollzieht [...], ist der Glaube. Er hält so die Subjektivität der Wahrheit in der Religiosität A fest, die aber wiederum, damit sie nicht absolut gesetzt und dialektisch wird, von dem christologischen Paradox der Religiosität B [...] in die Schwebe gebracht wird, für die Freude, aber auch Furcht und Zittern und Verzweiflung kennzeichnend sind.“ Vgl. SCHRÖER 2003, 734.

⁴⁸ „Erst der Sprung in den Glauben ermöglicht das Wahrnehmen der eigentlichen Leidenschaft, die den Denker aus seinem Sich –nicht- selbst-verstehen herausreißt. Der Denker ohne Paradox ist wie der Liebende ohne Leidenschaft, d.h. nicht jeder Mensch ist ein leidenschaftlicher Denker bzw. ein paradoxer Denker. Erst durch den Sprung wird dem Mensch zum Menschen, wird der Christenmensch zum Gott gewollten Menschen.“ Vgl. KIERKEGAARD 1989, 42 f.

⁴⁹ „Das Absurde ist Begriffsform, ist das negative Kennzeichen des Göttlichen oder des Gottesverhältnisses. Indem der Glaubende glaubt, ist das Absurde nicht das Absurde – der Glaube verwandelt es, aber in jedem Schwachen ist es ihm wieder mehr oder weniger das Absurde.“ SÖREN KIERKEGAARD, Geheime Papiere, zitiert nach SCHRÖER 2003, 734. Vgl. auch FISCHER 2002, 311 ff.

3. Das Denken des Verhältnisses von Gott und Welt: das Paradox in der frühen Dialektischen Theologie

Henning Schröer identifiziert ein weiteres Denkproblem des Paradoxes. Dieses entstehe aus einer ursprünglichen „Verknüpfung der beiden bekannten Möglichkeiten, von Gott zu denken und zu reden“: nämlich durch Negation (via negationis) sowie durch Steigerung (via eminentiae)⁵⁰. Langfristig habe diese Verknüpfung eine antithetische Gegenüberstellung von Gott und Welt zur Folge, was Schröer an der frühen Dialektischen Theologie heraus arbeitet⁵¹. Dabei geht es ihm weniger um die Genese dieser Bezeichnung als vielmehr um die Frage, wie das Paradox im Zusammenhang der Offenbarung Gottes zu denken ist: Ist es als ausschließlich positives Paradox zu denken und insofern allein dem Gottesgedanken vorbehalten, demgegenüber die Welt allein aus einer verneinenden Perspektive gedacht werden kann - so der frühe Karl Barth⁵²? Oder ist das Paradox zugleich als positives und kritisches aufgefasst, das eine kritische Sicht auf Welt wesentlich auf der Grundlage der Affirmation des Paradoxes, nicht aber des Absurden für möglich hält? - so Paul Tillich in seiner Auseinandersetzung mit Karl Barth⁵³. Stehen also Gott und Welt in einem paradoxen Verhältnis einander unvermittelt gegenüber⁵⁴ oder erscheint der Gottesgedanke – im Sinne der Theologie des positiven Paradoxes – als das große Prae der Beziehung von Gott zur Welt⁵⁵? Der systematische-theologische Zugriff auf das Paradox, der die philosophischen Aporien im Umgang mit dem Paradox weiterhin bedenken muss, besinnt sich an dieser Stelle auf einen (Neu-)Ansatz. Dieser vermeidet es, die aufgewiesenen „Brüche“ im Gottes- und Glaubensbegriff durch zirkuläres Denken oder einen Sprung zu überwinden. Es bilden sich vielmehr grundsätzlich zwei Möglichkeiten heraus, mit der das Paradox neu in die theologische Diskussion eingespielt werden kann: 1. Das Paradox wird als Geheimnis Gottes im Umgang mit der Welt entfaltet – wie es Karl Barth in seiner Lichtelehre angedeutet hat⁵⁶. 2. Das zwischen kritischem und positivem Zugriff auf Welt oszillierende Paradox wird zum

⁵⁰ SCHRÖER ²2002, 64 f.

⁵¹ Die Verknüpfung bewirke entweder, dass über Gott von Menschen überhaupt nichts ausgesagt werden kann (so etwa in der frühen Dialektischen Theologie oder in Luthers Römerbrief-Kommentar), oder aber, dass nur insofern von Gott geredet werden kann, als er das unendlich verschiedene Gegenüber des Menschen ist (credo, ut intelligam). Vgl. SCHRÖER ²2002, 65 f.

⁵² Barth scheint diese frühe Position des ausschließlichen positiven Paradoxes später aufgegeben zu haben. Der Dissens ist m. E. von Beuscher klar heraus gestellt: „Der Grund für Tillichs Furcht, daß die Art wie [Barth] die Dialektik verwendet, die dialektische Position ungewollt hinüberführt in einen sehr positiven und sehr undialektischen Supranaturalismus, daß aus dem Ja und Nein des Verhältnisses von Gott und Welt, das jeder Dialektik wesentlich ist, ein einfaches Nein gegenüber der Welt werde, dessen Schicksal es freilich immer ist, undurchführbar zu bleiben und an einem Punkt unvermutet in ein umso positiveres, undialektisches Ja umzuschlagen.“ BEUSCHER 1993, 64.

⁵³ SCHRÖER ²2002, 65: „Tillich hatte in einem Aufsatz ‚Kritisches und positives Paradox‘ eine Auseinandersetzung versucht, die ‚unter Anerkennung der kritischen Negation die Position auszuweisen sucht, auf deren Boden die Negation überhaupt erst möglich wird.“ FISCHER 1992, 154: „Aber das Paradox ist nicht nur kritisch, nicht nur negativ gegen die bestehende Welt und den existierenden Menschen gerichtet, in dieser Kritik ist immer schon Bejahung, Annahme vorausgesetzt, sie gründet sich auf der Gnade. ‚Nur durch die Gnade wird das Gericht zum Gericht.. Nur da, wo Liebe offenbar ist, wird der Zorn als Zorn offenbar. Ohne die Einheit mit der Gnade ist das Gericht Naturprozeß.“

⁵⁴ Später habe Barth – so Schröer – diese Aussage abgemildert: „Gott ist nicht widersprüchlich in sich und recht verstanden, auch nicht in seiner Offenbarung, paradox und sinnwidrig ist vielmehr die Sünde des Menschen.“ Vgl. SCHRÖER ²2002, 65.

⁵⁵ TILlich ⁵1985, 174: „Die Theologie des kritischen Paradoxes, die sich nicht nur dialektisch, sondern real unter das Paradox stellt, wird eben damit zur Theologie des positiven Paradoxes.“

⁵⁶ GUNDLACH 1998, 165–180.

protestantischen Prinzip fort entwickelt⁵⁷. – Die Potentiale des Paradox liegen also weniger in der frühen Auseinandersetzung zwischen Barth und Tillich, als vielmehr in der Weiterentwicklung der durch das Nachdenken über die Gefahren des Paradoxes eröffneten Möglichkeiten: Während von einer ausschließlich kritischen Sichtweise auf Welt der Weg vom Paradox hin zu religiösen Lern- und Bildungsprozessen verstellt gewesen wäre⁵⁸, erscheint von der Theologie des positiven Paradoxes her ein solcher durchaus möglich⁵⁹. Während die „Negation“ als Geheimnis fortentwickelt wird, entspringt der Steigerung eine Gedankenfigur, die nicht nur bildungs-, sondern vor allem lerntheoretisch weiterführen kann. Dabei scheint mir ein Erfolg verheißender Ansatz vor allem dort möglich, wo das protestantische Prinzip seinerseits fortgebildet und als Frage nach dem Umgang mit der Rechtfertigung zum Austrag kommt⁶⁰.

c) Die Rekonstruktion des Paradoxes aus der Perspektive moderner systematischer Theologie

Auf je spezifische Weise zeigen die systematisch-theologischen Zugriffe auf das Paradox an, dass eine Umformulierung bzw. Transformation des Paradoxes notwendig wird. Dies gilt insbesondere für die Moderne⁶¹. Im Folgenden sei daher nicht erneut der Umgang mit dem Paradox zur Sprache gebracht. Es wird vielmehr danach gefragt, wie sich das von dem Denken des Paradoxes in der Neuzeit angeschobene Problembewusstsein in der systematischen Theologie transformiert und fortentwickelt.

Der Umgang mit dem Paradox in der systematischen Theologie hat dabei allerdings entsprechende Traditionsbestände zur Kenntnis zu nehmen, will er nicht seinerseits Gefahr laufen, in einer zirkulären Argumentation oder in einem sprunghaften Gedanken stecken zu bleiben. Ein solcher Traditionsbestand wird darüber hinaus seinerseits veränderungsfähig sein müssen, um den spezifischen Anforderungen des religionspädagogischen Paradoxes in Hinblick auf religiöse Lern-, weniger auf Bildungsprozesse zu entsprechen⁶².

⁵⁷ Darauf weist u. a. Fischer hin. Vgl. FISCHER 2002, 124–128, 320; zu Tillich vgl. auch AXT-PISCALAR 2013, 295–307, 296.

⁵⁸ Bekanntlich nahm Karl Barth zunächst eine kritische Stellung zur Religionspädagogik ein. Vgl. dazu nur oben Anm. 6.

⁵⁹ Dies belegt u. a. die von Tillich entwickelte Methode der Korrelation. So zuletzt LANGENHORST 2011, 1–46, bes. 16–18.

⁶⁰ TILlich 1950, 208–229. Dass es sich dabei tatsächlich um eine Weiterentwicklung des Paradoxes handelt, lässt sich u. a. dem Umstand entnehmen, dass die Situation der Proletarier hier als grundsätzliche Situation des Menschen gedeutet wird bzw. auch die Proletarier stehen unter „einer radikalen Negativität der menschlichen Situation“ (212). Zugleich haben sie teil an dem Urteil des protestantischen Prinzips „der menschlichen Situation gegen den ganzen Menschen“ (214). Denn, der „reformatorische Protestantismus stand im Kampf gegen zwei Ideologien, das heißt zwei Verdeckungen der menschlichen Situation, die katholische und die humanistische.“ (216). Für Tillich umfasst die Weiterbildung dieser Einsicht den Kampf auch gegen „Ideologien“ des Protestantismus selbst. Ebd.

⁶¹ Im Hintergrund steht dabei u. a. Tillichs Vorstellung der prägenden anthropologischen und kulturellen Grundkrisen: „Für die Antike war, so Tillich, die *Angst vor Schicksal und Tod und deren Bewältigung* zentral; das *Mittelalter* war bestimmt von der *Angst vor Schuld und Verdammung*; und die *Neuzeit* ist gekennzeichnet von der *Angst vor Leere und Sinnlosigkeit*.“ AXT-PISCALAR 2013, 297.

⁶² Im Folgenden geht es weniger um Bildungs- als um Lernprozesse. Dies hat seinen Grund in den theologischen Voraussetzungen, auf die die Vertreter des bildungstheoretischen Zugriffs überwiegend rekurren, nämlich auf das von Biehl entwickelte, spezifisch religionspädagogisch gewendete Modell der Gottesebenenbildlichkeit. Vgl. oben, Anm. 17.

Dabei scheint es sinnvoll, in konstruktiver Hinsicht bei der Frage nach der Rechtfertigung anzusetzen: Zum einen hatte sich Bernd Schröder bei der Etablierung des Paradoxes auf dieses Kernstück reformatorischer Theologie⁶³ bezogen (1). Zum anderen hatte – von anderen systematisch-theologischen Voraussetzungen herkommend – sich auch Bernhard Dressler auf Rechtfertigung als Modus der Subjektwerdung⁶⁴ beziehen können (2). Das von Paul Tillich pointiert herausgestellte protestantische Prinzip wies ebenfalls in diese Richtung⁶⁵ – während sich Karl Barths am Geheimnis orientierte Lichtelehre eher an der Bildsamkeit orientiert (3). Schließlich erfüllt die Rechtfertigung das Kriterium der klassischen Traditionalität. Sie ist kein Nebenprodukt, sondern steht im Zentrum des christlichen Glaubens evangelischer Provenienz und verträgt es insofern wohl, in verschiedenen Gestalten rekonstruiert zu werden⁶⁶ (4).

Die folgende Auswahl ist daher zwar möglicherweise subjektiv, aber nicht einseitig positionell⁶⁷:

1. Die Perspektive der „religionskulturellen Hermeneutik“

Wilhelm Gräb (*1948), praktischer Theologe aus Berlin, vertritt die Auffassung, dass man die Rechtfertigungslehre nicht mehr in traditionellen Begriffen zum Ausdruck bringen könne. Er schlägt daher vor, ihren Aussagegehalt vor dem Hintergrund unserer durch Konkurrenzkampf und Selbstrechtfertigung geprägten Gesellschaft zu (re-) formulieren.

In grundsätzlicher Auseinandersetzung mit traditioneller Begrifflichkeit sucht Wilhelm Gräb einen anderen Weg, auf dem die Relevanz der Rechtfertigung für die Selbst-

⁶³ SCHRÖDER 2012, 212 f..

⁶⁴ DRESSLER 2006, 72 f.

⁶⁵ Hermann Fischer etwa hält seine Systematische Theologie für einen groß angelegten Kommentar des Römerbriefs: „Tillichs Theologie hat den Zuschnitt eines [...] groß angelegten Kommentars zur These LUTHERS: ‚gerecht und Sünder zugleich‘ [simul iustus et peccator]. In der bekannten Auseinandersetzung mit BARTH und GOGARTEN um das Paradox aus dem Jahre 1923 [GW VII 216–246] formuliert Tillich zunächst seine Übereinstimmung: ‚Ein unmittelbares, unparadoxes, nicht durch das ständige radikale Nein hindurch gehendes Verhältnis zum Unbedingten ist kein Verhältnis zum Unbedingten, sondern zu einem Bedingten, das den Anspruch macht, unbedingt zu sein...‘ [216 f]. [...] Daß das ‚Ja‘ durch das ‚Nein‘ verdunkelt wird, das ist Tillichs Vorwurf gegen Barth, den dieser später gegen sich selbst erhoben hat.“ FISCHER 1992, 154.

⁶⁶ Dies gilt auch für die Ebene der reformatorischen Theologie selbst: „Sucht man nach einem gemeinsamen Nenner dieser verschiedenen Entfaltungsaspekte des reformatorischen Rechtfertigungsglaubens, so zeigt sich bei genauerem Zusehen, daß es jeweils die konsequente, und zwar kategorial gedachte Unterscheidung von Gotteswerk und Menschenwerk ist, auf die es der reformatorischen Theologie im Rechtfertigungsartikel und in seinen theologischen Explikationen ankommt. Diese Leitdiffferenz bestimmt insofern das Rechtfertigungsverständnis selbst, als dieses ja von der biblischen Einsicht bestimmt ist, daß das Erlangen des Heils nicht von menschlicher Leistung abhängig gemacht werden darf, sondern allein von Gott her zu erhoffen, zu erbitten und zu empfangen ist.“ HÄRLE 1995, 167.

⁶⁷ Diesbezüglich orientieren sich die folgenden Ausführungen an der religionskulturellen Hermeneutik, die – im Gefolge Schleiermachers – das Konzept der Lebensdienlichkeit akzentuiert (vgl. u.a. GRÄB), an der ethischen Theologie Rendtorffs, der sich nicht dem Säkularismus, wohl aber den säkularisierten Formen christlicher Religion zuwendet und diese analysiert, sowie last, but not least an dem hermeneutischen Verfahren Eberhard Jüngels, dessen Einsichten sich nicht zuletzt an dem ursprünglichen Ansatz der Dialektischen Theologie spiegeln. Die phänomenologische Kulturtheologie, die aus der Beobachtung von religiösen und anderen Phänomenen eigene, zum Teil wertende Konsequenzen zieht, sei aus diesen Gründen hier außen vor gelassen. Vgl. FISCHER 2002, 207–271, bes. 212 f, 233 ff, 270.

deutung des neuzeitlichen Subjekts deutlich wird⁶⁸: Der Weg der Theologie müsse über die Aufdeckung der Situation des Subjekts in der konkreten gesellschaftlichen Wirklichkeit verlaufen, die eben durch Selbstrechtfertigung, Anstrengung und den Zwang, selbst aus sich etwas machen zu wollen, gekennzeichnet sei. Gräß kann dies auch als „die Paradoxie der Selbstvertrautheit“ beschreiben:

„Diese Paradoxie macht unser menschliches Wesen aus. Daß wir uns kennen und zugleich uns so unendlich fremd sind. Daß wir selbstverständlich ‚Ich‘ sagen und zugleich nicht wissen, ob wir dieses Ich, das da spricht auch selber sind. Dieser Paradoxie können wir nicht entkommen. Was wir tun können, ist, auf möglichst bewusste Weise uns in ihr bewegen, uns zu ihr zu verhalten. Wir tun dies, indem wir unsere Leben deuten.“⁶⁹

Die Rechtfertigungslehre sei im Kern neu und anders zu formulieren⁷⁰. Sie stelle dem sich den äußeren Einflüssen kaum widersetzenden könnenden Ich die Vorstellung gegenüber: „Du darfst sein, der du bist. Mehr braucht es nicht.“⁷¹ Nicht die erreichten oder verfehlten Ziele, die sich der Einzelne unter dem Druck gesellschaftlicher Vorstellungen selber setzt, stehen im Mittelpunkt, sondern das Leben selbst wird zum Geschenk⁷². Durch den Glauben kommt das Leben als Geschenk zur Sprache⁷³. Der Sinn, den die Rechtfertigung für das Leben des Einzelnen bekommt, besteht insofern in der Deutung des eigenen Lebens. Allerdings ist diese Deutung offenbar an bestimmte Dispositionen und vor allem Erfahrungen gebunden: „Auch für dieses Vertrauen, mein Grundvertrauen ins Dasein, konnte ich nichts tun. Es ist in mir gewachsen.“⁷⁴

⁶⁸ Damit kritisiert er implizit die von Tillich vorgetragene „Lösung“, dass über das Gericht nur im Rahmen der Zusage der Gnade gesprochen werden könne. Vgl. unten, Anm. 70.

⁶⁹ GRÄB 2000, 65.

⁷⁰ „Was die paulinisch-reformatorische Rechtfertigungslehre sagen wollte, erschließt sich heute auf direktem Weg nicht mehr. Die Vorstellung von Gott, dem Richter ist kaum noch präsent. Deshalb hat die Botschaft, dass Gott Liebe ist, unmittelbar auch keine befreiende und heilende Kraft. Die Umgangssprache enthält jedoch bereits einen Hinweis, wo die die Rechtfertigungslehre ihren neuen Sitz im Leben hat. Der gesellschaftlich dominante Zwang zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung, die oft verzweifelte Anstrengung, soziale Anerkennung zu finden, die harte Arbeit an der persönlichen Identität, denen die Einzelnen sich – gerade im Prozess des Erwachsenwerdens – unter den modernen Verhältnissen ausgesetzt sehen, rücken ihre grundlegende existenzielle Bedeutung in den Blick. [...] Die alte Rechtfertigungslehre, die sagt, dass Gott den Sünder nicht zum Tode verurteilt, sondern ihm aus freier Gnade das Leben schenkt, nicht weil es verdient hätte, sondern aus unergründlicher Liebe zu seinen Geschöpfen, kann neu verstanden werden – als Angebot an das menschliche Selbstverhältnis und Selbstverständnis. Dann versucht die Rechtfertigungslehre, ein neues Denken anzustoßen.“ GRÄB 2001, 1589.

⁷¹ Ebd., 1591.

⁷² „Über meine Selbstachtung und die Achtung, die ich vor anderen habe, entscheiden nicht mehr Leistung, Status und Besitz. Die Selbstachtung und die der anderen läuft dem allen immer schon voraus. Sie ist in der vorauslaufenden Gnade in dem Gott, der jedem Menschen innerlich ist, begründet. Das heißt Glauben: das Leben als unverdientes Geschenk begreifen habe.“ Ebd., 1591.

⁷³ „Dieser Glaube verschiebt die Perspektive in der Lebensdeutung. Er sagt mir, dass über den Wert meines Lebens in letzter Instanz nicht entscheidet, was ich daraus mache oder gemacht habe, [...]. Der Sinn, den mein Leben für mich hat, sagt der Glaube, der Glaube an die Rechtfertigung allein aus Gnade ist, ist schon da, wie mein Dasein insgesamt und alles andere für mein Leben Wesentliche, für das ich zunächst gar nichts tun und machen konnte. Ich musste es mir schenken lassen.“ GRÄB 2001, 1591 f.

⁷⁴ GRÄB 2001, 1592.

2. Die Perspektive der „ethischen Theologie“

Trutz Rendtorff (*1931), ethischer Theologe aus München, geht es darum, über den Sinn des christlichen Glaubens aufzuklären. Der Rechtfertigungsglaube solle nicht als eine Auffassung (miss)verstanden werden, die den Menschen passiv bleiben lässt. Insofern geht es nicht – wie bei Gräb – um das Problem der Selbstrechtfertigung, sondern um die Kritik an einem gesellschaftlichen System, das immanent argumentiert und jedes menschliche Handeln zugunsten des passiven Vorgangs unterbindet. Dabei sei das Handeln gegenüber der Welt aus dem Fokus gerückt. Jenes Verständnis von Rechtfertigung lasse insofern jegliche Form von Aktivität als „zwecklos“ erscheinen⁷⁵. Und dies gelte auch dann, wenn man die neuzeitliche Bestimmung der „Rechtfertigungslehre als Freiheitslehre“⁷⁶ in Anschlag bringe, insofern grundsätzlich die „Weltlosigkeit“ des Glaubens im Vordergrund stehe⁷⁷.

Diesen Gedanken wiederholt Rendtorff mit Blick auf die Dialektische Theologie. Deren Orientierung an „Weltlosigkeit und Weltunabhängigkeit des Glaubenden“ führe dazu, dass menschliches Agieren entweder als kritische Gegenposition oder als Negation der Wirkungen menschlichen Handelns begriffen werde. Mit anderen Worten: Es werde einerseits eine Art Nichtethik ausgebildet, andererseits sei der christliche Freiheitsbegriff als Folge der Rechtfertigung negiert⁷⁸ und werde zu einem negativen Begriff neuzeitlicher Autonomie⁷⁹. Demgegenüber müsse es um die aus der Rechtfertigung erwachsende aktive Freiheit gehen, die zu Unrecht – auch von der neuzeitlichen Religionskritik⁸⁰ – mit einer Selbsterhöhung des Menschen verwechselt werde.

Rendtorff thematisiert daher die Rechtfertigung im Spiegel des neuzeitlichen Freiheitsdranges des Menschen. Er markiert dabei diejenige Problematik, die sich aus ihrer traditionellen Fassung ergebe: Die Rechtfertigungslehre „verlangt nach einem

⁷⁵ „Die Auslegung der Rechtfertigung im Horizont neuzeitlicher Autonomie führt an einen kritischen Punkt. Der Rechtfertigungsglaube macht das Handeln des Menschen, seine Aktivität, in einem bestimmten Sinne ‚zwecklos‘, sofern nämlich das Gelingen des eigenen Lebens nicht mehr Selbstzweck ist.“ RENDTORFF 2011, 115.

⁷⁶ Ebd., 115. Eine ähnliche Grundstruktur findet sich im Zusammenhang der Religionskritik: „Die neuzeitliche Religionskritik hat das Ziel verfolgt, die spezifische Aufgabe der Lebensform Religion in ein Programm menschlichen Handelns und unmittelbarer Selbstverwirklichung zu überführen, um Religion als Form der Gottesbeziehung überflüssig zu machen. Solche Versuche führen mit innerer Konsequenz dazu, daß Substitute von Religion aufgerichtet werden, die den Grundsinn der in der Religion thematisierten Unterscheidung von Gott und Mensch verschleiern und durch eine Herrschaft des Menschen über den Menschen ersetzen. Die Lebensform der Religion hat demgegenüber die Aufgabe, Sachwalter der Freiheit des Menschen auch im Interesse der Freiheit der Menschen untereinander zu sein.“ Ebd., 288.

⁷⁷ RENDTORFF ³2011, 115: „Die theologischen Konsequenzen, die zu einer prinzipiell kritischen Einschätzung von ‚Ethik‘ führen, sind durch die historische Frontstellung provoziert, in der das theologische Argument aufgebaut ist.“

⁷⁸ „In dieser Frontstellung macht sich der theologische Theoretiker die Grundfigur der Position zu eigen, gegen die er sich wendet. [...] Damit wird aber auch die Verzerrung der Wirklichkeit übernommen, die nach theologischer Überzeugung einem jeden Programm der unmittelbaren Selbstverwirklichung innewohnt. Ein unbefangenes befreites Verhältnis zur ethischen Lebenswirklichkeit ist damit gerade nicht erreicht.“ RENDTORFF ³2011, 116.

⁷⁹ Genau das aber ist ein Problem, insofern es etwa bei Gogarten und Bultmann zu einer Nichtethik führe. Historisch begegnen dem christlichen Begriff von Freiheit folgende „Konzepte“: 1. Antinomismus 2. Quietismus, 3. Eigengesetzlichkeit der Welt 4. Dogmatismus. Ebd., 116–119.

⁸⁰ Ebd., 288: „Die neuzeitliche Religionskritik hat das Ziel verfolgt, die spezifische Aufgabe der Lebensform Religion in ein Programm menschlichen Handelns und unmittelbarer Selbstverwirklichung zu überführen, um Religion als Form der Gottesbeziehung überflüssig zu machen.“

reflektierten Umgang mit den theologischen Motiven der Passivität des Glaubens als Empfangen des Lebens einerseits und der Aktivität des Glaubenden in der Konsequenz der Liebe andererseits.“⁸¹ Insofern besteht das spezifische Moment seines Zugriffs auf Rechtfertigung darin, dass es den Einzelnen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Ihre spezifische Aufklärungsleistung liegt darüber hinaus in einem Doppelten: einerseits sei ihr Gehalt dahingehend zu explizieren, dass „der Versuch von Letztbegründung und Selbstverwirklichung durch Handeln als ein[...] widersprüchliche[r] Fehlweg offenzulegen“⁸² ist. Denn dieser Weg führe in eine Konkurrenz der Beziehung Gottes zum Menschen. Andererseits habe die „Aufklärung über diesen Sachverhalt [...] den Sinn, auf die wahre inhaltliche Bestimmtheit der Gottesbeziehung als Ermöglichung von Freiheit hinzuführen.“⁸³

3. Die Perspektive der „natürlicheren Theologie“

Eberhard Jüngel (*1934), systematischer Theologe aus Tübingen, vertritt die Auffassung, dass der christliche Glaube so zu denken ist, dass er sich neu denken lässt. Er dürfe dabei aber weder verfälscht werden, also etwas denken, das mit den biblischen Schriften nicht vereinbar ist, noch etwas denken, das dem gesunden Menschenverstand zuwiderläuft. Es geht also grundsätzlich darum, auch jemandem, dem das Wort Gott „sinn-frei“ erscheine, zu verdeutlichen, dass das Denken des christlichen Glaubens Selbstverständliches bestimmt – und zwar als Selbstverständlicheres. Die Rechtfertigung wird vor diesem Hintergrund als theologische Definition des Menschen eingeführt, die ihm in einem Anderen seine Menschlichkeit gegenüberstellt. Einerseits wird Rechtfertigung dem Menschen durch theologische Rede übereignet. Es definiert den Menschen als vom Ereignis der Rechtfertigung sowohl herkommend, als auch auf den Grund dieses Ereignisses zugehend⁸⁴. Rechtfertigung ist andererseits als Begegnung (mit dem Anderen) unverfügbar und hat insofern anthropologische Konsequenzen: Der Mensch wird durch Kontakt mit Menschlichem menschlicher.

Dieser Gedankengang könnte nun zwar seinerseits als (paradoxe) Setzung erscheinen. Jüngel setzt darüber hinaus aber christologisch an, insofern der sich aus dem Paradox potentiell ergebende „Sprung“ durch Zueignung der Wirkungen des Glaubens an den Menschen vermieden wird. Dieser Vorgang sei also nicht willkürliche Setzung, sondern christologisches Angebot und gelte als solches auch demjenigen, der keinen Bezug zum Gottesgedanken hat.

⁸¹ RENDTORFF ³2011, 113.

⁸² Ebd., 114.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ „Wird der Mensch durch das Ereignis der *iustificatio sola fide* theologisch *definiert*, dann in dem Sinne, daß das definierende Ereignis selber zur definierten Sache hinzugehört. Es wäre dann aber die theologisch definierte Natur des Menschen, von Gott gerechtfertigt zu sein *und* sich diese Rechtfertigung gefallen zu lassen. Das heißt: der Mensch kommt ontologisch von seiner in Christus geschehenen Rechtfertigung durch Gott immer schon her und geht ontisch, insofern er glaubt, sowohl von ihr aus als auch auf sie zu. Im Glauben *existiert* der Mensch, was er in Christus schon *ist*. Was er in Christus schon ist, nämlich ein von Gott trotz seiner faktischen sündigen Existenz Anerkannter, impliziert aber die Ermöglichung der und die Aufforderung zu der diesem Sein entsprechenden *Existenz*, so daß zur vollen theologischen Definition des Menschseins die *Zumutung* des existentiellen Vollzuges dieses Seins hinzugehört. Der Mensch ist theologisch eben durch die Rechtfertigung *allein aus Glauben* definiert.“ JÜNGEL 1980a, 168.

Die wohltuenden Wirkungen des Rechtfertigungsglaubens müssen insofern auch einem Menschen als sinnvoll erscheinen, der von der theologischen Definition nichts weiß. Die Sinnhaftigkeit der theologischen Rede sei daher so zu gestalten, dass sie auch einem Menschen, für den der Ausdruck Gott eine Leerstelle darstellt, einsichtig werde. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die theologische Definition des Menschen beliebig und jederzeit verfügbar wäre – im Gegenteil –, sondern dass sie sich dort ereignet, wo sich Begegnung mit Freiheit einstellt. Diese Freiheit ist ihrerseits nicht beliebig oder willkürlich zu haben, sondern es handelt sich um eine Freiheit, die sich frei im Gegenüber einstellt⁸⁵.

Auch dieser Ansatz bleibt nicht ohne Konsequenzen für die Anthropologie⁸⁶, denn die vorfindliche Verfassung verändert sich. Insofern kann Jüngel die Wirkungen der Begegnung mit Freiheit ebenfalls als wohltuend beschreiben und zwar nicht nur für den „natürlichen“ Menschen, sondern auch für den sich im Glauben neu verstehenden (Christen-)Menschen⁸⁷. Natürliche Theologie wird sprachlich, ihre Entwicklung zur natürlicheren Theologie wird vor allem anthropologisch interessant⁸⁸.

d) Religionspädagogische Fragestellungen, die sich aus der systematisch-theologischen Rekonstruktion des Paradoxes ergeben

Die systematische Theologie gerät im 20. Jahrhundert in eine erhebliche Bewegung: Das Paradox lässt sich als Frage nach dem Umgang mit Rechtfertigung ausweisen. Dabei nimmt es nicht nur die Suche nach dem protestantischen Prinzip auf, sondern definiert sie neu als Perspektivenwechsel. Die Vorteile eines solchen Perspektivenwechsels seien im Folgenden noch einmal aus religionspädagogischer Perspektive kurz zusammengefasst – ebenso wie die möglichen Gefahren bzw. Nachteile⁸⁹.

⁸⁵ „Zum Menschen als Menschen gehört vielmehr die Freiheit der Begegnung als Begegnung von Freiheit. Gott ist für den Menschen ebensowenig überflüssig, wie er eine notwendige Funktion des Menschen ist. Gott ist für den Menschen mehr als notwendig. Wird der Mensch durch die Begegnung mit dem sich frei einstellenden Gott definiert, dann wird die Menschlichkeit des Menschen nur in einer der Logik des Selbstverständnisses entsprechenden Dialektik zu verstehen sein. [...] Die particula veri jener Auffassung [der natürlichen Theologie, A.R.] ist indessen zur Geltung zu bringen. Sie besteht in der Einsicht, daß Gott ein die Menschlichkeit des Menschen so unbedingt angehörendes Wesen ist, das eine Offenbarung Gottes den Menschen in seiner Menschlichkeit thematisch macht. Doch das nun wiederum so, daß der Mensch seinerseits als ein Wesen offenbar wird, dessen Menschlichkeit darin besteht *immer noch menschlicher* zu werden.“ JÜNGEL 1980b, 188 f.

⁸⁶ „Im Horizont der These, daß der Mensch theologisch definiert sei durch die Rechtfertigung aus Glauben, hat das Erarbeitete anthropologische Konsequenzen. Zunächst die, daß der Mensch in seinem Menschsein durch ein sich frei einstellendes Gegenüber definiert ist, dessen Präsenz er gerade nicht erzwingen kann. Der Mensch ist auf die *Freiheit eines Anderen* angewiesen, ohne den er ebensowenig Mensch wäre, wie er es wäre, wenn er diesen Anderen als für sich, den Menschen notwendig deduzieren könnte.“ Vgl. ebd., 188.

⁸⁷ Dabei handelt es sich nicht um eine Alternative zur natürlichen Theologie im Sinne von Barths Lichterlehre, sondern auch um einen methodisch angemessenen neuen Zugriff. Vgl. FISCHER 2002, 228 f; 230 f.

⁸⁸ Auf das Problem verweist ähnlich auch Hermann Fischer. Ebd., 229 f. Allerdings schränkt er ein, dass diese Erfahrung „aus der Mitte der Offenbarung Gottes in Jesus Christus geführt werden [muss, A.R.]. Denn im Ereignis des Glaubens an Gott kommt es zu einer neuen Erfahrung, die sich nicht von den alltäglichen Erfahrungen her erschließt, sondern diese allererst in ein neues Licht rückt. Gerade so aber wird die Selbst- und Welterfahrung in die neue Erfahrung des Glaubens integriert und nicht als für den Glauben belanglos abgestoßen.“ (Ebd., 229 f)

⁸⁹ Dabei lege ich auch aus darstellungstechnischen Gründen ein jüngst von Burkhard Porzelt entwickeltes Modell zugrunde. Dieses hat den Vorteil, dass es vier Dimensionen von Religion benennt. Vgl. PORZELT 2012, 59f: „Dieses Wirrarr ordnend gelange ich selbst zur Einschätzung, das uns in der

Während der durch die Rechtfertigung insgesamt eröffnete Perspektivenwechsel als anthropologische Voraussetzung religiösen Lernens betrachtet werden kann⁹⁰, beziehen sich die systematisch-theologischen Modelle, die Rechtfertigung unter den Bedingungen des 20. Jahrhunderts thematisieren, auf die weiteren Dimensionen religiösen Lernens:

Der Ansatz Gräbs setzt bei der Beschreibung der gegenwärtigen verkehrten Situation des Menschen als Nachgeben gegenüber den gesellschaftlichen Zwängen an: Nicht die Selbstrechtfertigung sei anthropologisch entscheidend, sondern die Rechtfertigung ermöglicht, das eigene Leben als Geschenk zu begreifen und insofern neu zu verstehen. Insofern wird man diesen Ansatz auch als *phänomenologisch* bezeichnen können⁹¹.

Die Vorteile dieses Ansatzes bestehen in der *Sensibilisierung* für das eigene Leben. Es geht nicht darum, die Perspektive anderer Instanzen zu übernehmen, sondern ein Gefühl für die Bedeutung des eigenen Lebens zu entwickeln. Über dieses Selbst-Bewusstsein aber verfüge nicht ich selbst, sondern ich muss es mir als Geschenk übereignen lassen. Ich verstehe dies so, dass Gräb für die Notwendigkeit, ein Selbst-Bewusstsein zu entwickeln, plädiert. Der Glaube markiert insofern den Umstand, dass dieses Selbst-Bewusstsein *nicht aus eigener Kraft* zu erlangen ist. Die potentiellen Nachteile oder Gefahren dieses Ansatzes könnten in einer formalen Äquivokation bestehen: Wenn ich bereits weiß, dass ich im falschen Leben stecke, dann kann ich das für mich richtige Leben selbst entdecken – ohne das ich notwendig der Deutung durch den Glauben bedarf. Zugleich allerdings – und dies scheint mir gravierender – räumt Gräb - mit seinem Hinweis auf das *Grundvertrauen*⁹² - die Möglichkeit nicht hinreichend aus, dass nur der, der bereits „hat“, in der Lage ist zu „sein“⁹³.

Der Ansatz Rendtorffs macht darauf aufmerksam, dass die Angst vor einem Verständnis des eigenen Handelns als religiöser Leistung den Blick für die wirkliche Bedeutung der Rechtfertigung verstellt: Nicht der passive Verzicht, sondern das aktive Engagement arbeite einem neuzeitlichen Verständnis christlicher Freiheit zu. Über Rendtorffs kritische Ausführungen hinaus gehend könnte das Ziel einer solchen Freiheit innerweltlich betrachtet in der Verantwortung gesehen werden, die der Einzelne nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gesellschaft übernimmt. Diese Einsicht scheint mir nicht nur auf der Linie von Rendtorffs Neudefinition der Zwei-Reiche-

bunten Religionstheorie letztendlich nur vier Grundtypen begegnen. Und zwar der anthropologische, funktionale, phänomenologische und substanzielle Religionsbegriff. [...] Jedes dieser vier ‚Strickmuster‘ zu bestimmen vermag unser Verständnis religiösen Lernens aufzuhellen und zu bereichern. Keiner der vier Religionsbegriffe ist für eine solide und differenzierte Theorie religiösen Lernens verzichtbar. Ich bin überzeugt, dass wir uns den Luxus eines *mehrperspektivischen Religionsverständnisses* leisten dürfen, ja sogar leisten müssen, um religiöse Lernprozesse angemessen wahrnehmen, inszenieren und reflektieren zu können.“

⁹⁰ PORZELT 2012, 60: „*Ein anthropologisches Religionsverständnis [...] sensibilisiert uns für den existentiellen Wurzelgrund der Religionen.*“

⁹¹ Ebd., 61: „*Ein phänomenologisches Religionsverständnis, das die Erscheinungsweisen gelebter Religion entschlüsselt, ebnet Wege zur wahrnehmbaren Ausdrucksgestalt von Religion.*“

⁹² Diese Vorstellung dürfte Lernprozesse nicht nur theologisch, sondern vor allem auch pädagogisch erschweren: „Der christliche Glaube ist diese bestimmte Lebensdeutung. Er gedeiht deshalb am besten in den Atmosphären von Geborgenheit, die wir in unserer Kindheit erfahren, in der Liebe, die wir finden und anderen geben können. Wo solche Erfahrungen ausbleiben oder zu oft enttäuscht werden, wird auch das Glauben sehr unwahrscheinlich und schwer.“ GRÄB 2002, 345–346.

⁹³ GRÄB 2001, 1591: „Vom Haben zum Sein.“

Lehre zu liegen⁹⁴, es deutet Einiges darauf hin, dass er eine i. g. S. aus *funktionaler* Perspektive von Religion abdecken kann⁹⁵.

Der Vorteil von Rendtorffs Interpretation der Rechtfertigung besteht in ihrem kritischen Hinweis darauf, dass es nicht genüge, Glauben als eine passive Haltung zu verstehen. Selbst mögliche Fehlformen wie Selbstverwirklichung oder autonome Selbstbestimmung berechtigten zu diesem Verzicht nicht. Im Gegenteil, gerade unter neuzeitlichen Bedingungen müsse der *aktive Aspekt* des Rechtfertigungsglaubens zur Sprache kommen, zumal er *Freiheit* als strukturelle Entsprechung zur inhaltlichen Bestimmtheit der Gottesbeziehung ermögliche. Insofern scheint sich hier eine neue Möglichkeit zu eröffnen, Rechtfertigung zu denken: Rechtfertigungslehre verhilft zur *kritischen Sicht* auf unterschiedliche Erscheinungsformen konkreter Fehlentwicklungen – im Verhalten, in der Haltung und im Denken.

Ein konkreter Nachteil scheint mir weniger in dem Festhalten an traditionell theologischer Begrifflichkeit zu bestehen, als vielmehr in der kritischen Grundausrichtung, die sich selbst eschatologisch im Begriff „des Reiches Gottes“⁹⁶ bemerkbar macht. Diese Orientierung ermöglicht zwar die unumschränkte Betonung der positiven Bedeutung von menschlicher Freiheit, aber was damit genau gemeint ist, wird gewissermaßen in der Schwebe belassen⁹⁷. Damit sei angedeutet, dass die auch für Rendtorff *notwendige Grenzziehung* in der Kritik an bestimmten Formen des Umgangs mit Freiheit, nicht aber in konkreten Formen ihrer Ermöglichung besteht⁹⁸.

Der Ansatz Jüngels optiert für ein Ernstnehmen auch der Situation des Menschen, für den Gott eine Leerstelle ist. Er setzt dieser eine theologische Definition des Menschen entgegen, die ihn im Anderen das Gegenüber seiner Freiheit so erkennen lässt, dass diese Freiheit stimulierend wirkt: Sie verändert den Menschen so, dass er selbst menschlicher wird und dadurch wiederum auf den Anderen zugehen kann. Dies setzt allerdings voraus, dass dem Menschen im Anderen Gott wirklich begegnet, eben durch sein Wort, und veranlasst Jüngel zur Rede von einer zur natürliche-

⁹⁴ Vgl. AXT-PISCALAR 2013, 327 f.

⁹⁵ PORZELT 2012, 61: „*Ein funktionales Religionsverständnis, das Religion als Hilfe zur Daseinsbewältigung ausbuchstabiert, öffnet uns die Augen für lebensförderliche wie zerstörerische Wirkungen der Religion.*“

⁹⁶ Vgl. RENDTORFF ³2011, 561–563, bes. 562: „Der Vorwurf, jemand wolle mit dem von ihm oder ihr geforderten Handeln ‚das Reich Gottes verwirklichen‘, enthält eine theologisch und praktisch oft berechtigte Warnung. Aber der Vorwurf muß daran geprüft werden, wie er die mit ‚Reich Gottes‘ gemeinte ethisch-theologische Orientierung aufnimmt und nicht nur abwehrt. Ohne eine ausdrückliche Rechenschaft darüber ist die Kritik unproduktiv.“

⁹⁷ „Religion sei die Kraft des Jenseits im Diesseits [so Ernst Troeltsch, A.R.].“ Aber: „Es ist der Kirche nicht übertragen, daß sie die Realisierung des Jenseits als Kraft des Diesseits unmittelbar in die Hand zu nehmen hätte, um aus der Position der Weltüberlegenheit sich alle Wirklichkeit zu unterwerfen.“ Vgl. RENDTORFF ³2011, 360.

⁹⁸ Diesen kritischen Zugriff bringt Rendtorff wiederholt ins Gespräch. Ebd., 363: „Die spezifische Versuchung im Protestantismus ist ein moralischer Klerikalismus. Er äußert sich darin, daß die Kirche oder einzelne kirchliche Amtsträger mehr wollen, als das, wozu sie berufen sind nämlich über die Verkündigung in der der Kirche gebotenen Form hinaus die Exekution zu bestimmen, um den von ihr jeweils gerne gewollten Erfolg der Verkündigung in die eigene Hand zu nehmen. Das kann auf vielfache Weise geschehen, von der Inpflichtnahme für eine rigide Frömmigkeitspraxis bis zur unmittelbaren Einflussnahme auf Angelegenheiten in Politik und Gesellschaft. Protestantischer Klerikalismus findet seine Grenze an den reformatorischen Gedanken des Priestertums aller Gläubigen, in dem sich die Freiheit des protestantischen Prinzips symbolisch dargestellt findet.“

ren gesteigerten natürlichen Theologie. Der Ansatz wird i. w. S. als *substanziell* bezeichnet werden können⁹⁹.

Die Vorteile des Jüngelschen Ansatzes liegen darin, dass er die *Folgen der Rechtfertigung* nicht nur als Deutung bzw. Freiheit ermöglichende Kritik, sondern zugleich als eine Möglichkeit zu weiterführendem *Nachdenken über das eigene Handeln* interpretiert. Zugleich ist Rechtfertigung als *theologische Definition* bestimmt, die die menschliche Natur verändert und zwar so, dass sich der Mensch als von Christus herkommender und zugleich auf die Menschen zugehender begreifen kann. Insofern setzt das Jüngelsche Verständnis von Rechtfertigung zwar an derjenigen Stelle an, an der Gräß von der Deutung als Geschenk gesprochen hatte. Der *Perspektivenwechsel* wird aber *erweitert*: Der Mensch ist nicht nur im Rückgriff auf das Grundvertrauen „gelassener“ (Gräß), sondern auch gelassener, weil er „menschlicher“ ist (1). Der Glaube entspringt nicht einer eschatologisch orientierten Lehre, die sich auf das Kommen des Reiches Gottes ausgerichtet weiß (Rendtorff). Er hat vielmehr teil an der in Christus geschehenden Rechtfertigung, aber so, dass diese ihm die *Freiheit der Begegnung* ermöglicht, ohne dass dadurch die Präsenz des Gegenübers eschatologisch verschoben werden müsste (2). Während Rendtorff das Problem der Selbstmächtigkeit des Menschen im Sinne einer doppelten Kritik entschärft – als Kritik an einer theologischen Position, die sich selbst aus Furcht vor neuer „Werkgerechtigkeit“ gegen Aktivitäten des Glaubens immunisiert und insofern ihrerseits kritisch verhält –, diskutiert Jüngel dieses Problem im Rahmen einer *natürlicheren Theologie*: Die wohltuende Wirkung des menschlicher Werdens kann auch jemandem, für den das Wort Gott eine Leerstelle ist, inhaltlich präzisiert und dadurch einsichtig gemacht werden (3). – Der „Nachteil“ besteht darin, dass das neue Denken Einiges an Umdenken abverlangt.

Die traditionellen Vorstellungen, zu deren kritischer Behandlung sich die Ansätze – wenn auch in unterschiedlichem Maße – genötigt wissen, erfahren eine Umdeutung, die kategoriale Verschiebungen nach sich zieht: Der religionskulturelle Ansatz erscheint als phänomenologisch, der ethische als funktional und der hermeneutische lässt sich insofern als substantiell ansprechen, als die theologische Definition den Anspruch erhebt, menschliche Wirklichkeit zu bestimmen. In dieser Form können sie dann allerdings religiöse Lernprozesse nicht nur darstellen, sondern auch eröffnen – und zwar durch Angabe entsprechender Kriterien. Die Rekonstruktion des Paradoxes gibt somit verschiedene Aspekte an, die bei seiner Transformation in religionspädagogische Prozesse hinein – und das ist hier vor allem das religiöse Lernen – zwar nicht zu einer definitiven Lösung, wohl aber zu einer *kriteriologischen* Beschreibung von Situationen des Perspektivenwechsels beitragen.

3. Welche Möglichkeiten ergeben sich aus einem systematisch—theologisch (re-)interpretierten religionspädagogischen Paradox für religionsdidaktisches Arbeiten?

Vorüberlegungen

An dieser Stelle ist zunächst weniger die Religionspädagogik als vielmehr die Religionsdidaktik im Blick, insofern diese mögliche Materialien auf ihre Anwendungsmög-

⁹⁹ PORZELT 2012, 62: „Nur ein substantielles Religionsverständnis, das die Wirklichkeitsdeutungen der Religionen in ihrer eigentümlichen Sprache betrachtet, entziffert und bedenkt, wird dem Realitätsanspruch von Religion gerecht.“

lichkeiten hin untersucht. Dabei trifft Religionsdidaktik zunächst eine Auswahl¹⁰⁰. Denkbar wären an dieser Stelle biblische Narrative¹⁰¹ sowie ihre Weiterbildung in „Artefakten“ – wie etwa Kinder- und Jugendliteratur, Liedern oder anderen Medien. In diesem Zusammenhang fiel die Wahl zwar auf den 2004 erschienenen Kurzfilm *City Paradise*¹⁰². Religiöses Lernen – bzw. die religiöse Dimension von Lernen (s. o.) – dürfte sich aber prinzipiell an jedem Gegenstand eröffnen lassen, der durch seine Struktur Perspektivenwechsel ermöglicht.

Insofern die vorgestellten Ansätze unter Rekurs auf das aus dem Paradox heraus entwickelte protestantische Prinzip der Rechtfertigung Perspektivenwechsel beschreiben, dabei aber weder zirkulär noch sprunghaft verfahren, scheinen sie auch methodologisch geeignet, religiöse Lernprozesse zu strukturieren. Den folgenden Ausführungen liegt insofern folgende These zugrunde: *Die systematisch-theologische Rekonstruktion hilft Lernprozesse zu strukturieren und trägt insofern nicht notwendig zu einer „Lösung“, wohl aber zu einer Transparenz des religionspädagogischen Paradoxes bei. Sie tut dies, indem sie unterschiedliche Formen des Perspektivenwechsels eröffnet.*

Vor diesem Hintergrund kann es im Zusammenhang des auf den Lernprozess fokussierten religionspädagogischen Paradoxes nicht um einen, sondern um möglichst *vielfältige und verschiedene* Zugänge gehen, die das lernende Subjekt aktiv – in Entsprechung zu dem, was für es selbst nötig ist – konstruieren kann. Insofern legen sich – im „konkreten“ Vollzug – rezeptionsästhetische Verfahren nahe, die um kreative¹⁰³ und konstruktivistische¹⁰⁴ Aspekte zu ergänzen sind¹⁰⁵.

¹⁰⁰ Mit Blick auf die Bibeldidaktik führt Christian Grethlein dies folgendermaßen aus: „Sie [die Bibeldidaktik] hat zum einen inhaltlich zu klären, welche Texte für wen bedeutungsvoll sind; zum anderen umfasst sie die methodische Reflexion der angemessenen Zugänge. Dabei kann es eine Erleichterung sein, wenn die biblischen Texte als offene Kommunikationsvollzüge präsentiert werden, die zur Beteiligung einladen.“ Vgl. GRETHLEIN 2012, 277.

¹⁰¹ Dabei kommen vor allem Paradoxien in Frage, die einen Hiatus zwischen Erwarteten und Unerwartetem, Konventionellem und Nicht—Konventionellem, Zeitlichem und Überzeitlichem zur Sprache bringen. Vgl. oben, Anm. 33.

¹⁰² Ich habe mich angesichts der Fülle des möglichen Materials für einen Kurzfilm entschieden. Einerseits, insofern zu *City Paradise* bereits eine sprachdidaktische Konzeption vorliegt, die eine religionsdidaktische Vergleichsgrundlage bilden kann. Vgl. NEUFELD o. A.. Andererseits, insofern die durch Rekonstruktion gewonnenen systematisch-theologischen Kriterien hier auf eine Leerstelle angewendet werden sollen, auf deren kreative Bedeutung im Rahmen der herausgearbeiteten systematisch—theologischen Kategorien hinzuweisen ist.

¹⁰³ Zum Verfahren der kreativen Rezeption vgl. etwa WANGERIN (Hg.) 2006; SCHRÖTER 2009.

¹⁰⁴ Vgl. etwa MENDL 2012, 105–118, bes. 105 f. Allerdings bleibt Mendl sehr auf den Einzelnen bezogen. Die Bedeutung gemeinsamen Lernens, der Sozialität, gerät zumindest in dieser Publikation etwas aus dem Blick.

¹⁰⁵ An dieser Stelle wird man Grethleins Aussage (vgl. Anm. 100) folgendermaßen umformulieren dürfen: „Die Religionsdidaktik hat zum einen inhaltlich zu klären, welche Medien für wen bedeutungsvoll sind; zum anderen umfasst die Religionsdidaktik die methodische Reflexion der angemessenen Zugänge. Dabei ist es in diesem Fall eine Erleichterung, dass der Kurzfilm selbst zu einem offenen Kommunikationsvollzug einlädt, der als *kreative Rezeption* einer spezifischen Leerstelle interpretiert werden kann.“

a) Der Kurzfilm *City Paradise*¹⁰⁶

Der Film *City Paradise* fokussiert seine Handlung auf *drei* zentrale Situationen, die an *zwei* Orten spielen. Ein Schwimmbad wird gezeigt (2:31-4:15), vor allem aber geht es um Begegnungen in einem Londoner Apartment (2:18-2:21; 4:21-4:50). Tomoko, eine Japanerin, reist mit dem Flugzeug nach London. Dort angekommen begibt sie sich zu einer Wohnung. Sie richtet sich dort ein und beginnt mit Hilfe eines Kassettenrecorders die Sprache zu erlernen¹⁰⁷. Ein Nachbar scheint sich für sie zu interessieren. Er klopft an ihre Tür. Sie öffnet ihm, ist über sein Reden entsetzt und schlägt die Tür sogleich wieder zu. Bei seinem zweiten Anklopfen gegen Ende des Films öffnet sie die Tür weit und bittet ihn herein.

Während die Neu-Londonerin japanischer Herkunft bei der ersten Begegnung exakt mit einem gerade erlernten Satz konfrontiert wird, ihn aber nicht versteht, weil das bloße Nachplappern ein Verstehen seines Sinns gerade verunmöglicht¹⁰⁸, zeigt die zweite Begegnung an, dass sie möglicherweise immer noch nicht den sprachlichen Gehalt, wohl aber seinen Sinn versteht: Der Nachbar beabsichtigt nicht das, was er sprachlich zum Ausdruck bringt – nämlich etwas bei Tomoko zu borgen –, sondern er sucht nach einem Vorwand, um mit ihr ins Gespräch zu kommen. Janina Neufeld interpretiert den Film insofern vor allem als einen Beitrag zur Frage des sinnvollen Spracherlernens¹⁰⁹.

Aus religionsdidaktischer Sicht kann man hier noch einen Schritt weiter gehen: Während Tomoko zu Beginn des Kurzfilms ihr Fremdsein dadurch zelebriert, dass sie sich mit Goldfischbecken, Badeanzug, Schwimmflossen und Schnorchel merkwürdig ausstaffiert, zeigt die zweite Szene, dass sie sich zwar immer noch nicht wie eine Einheimische in London bewegt – ihr Fremdsein bleibt. Sie betrachtet aber ihr Fremdsein jetzt aus einer anderen Perspektive: Sie empfindet den Nachbarn nicht länger als Bedrohung, sondern behandelt ihn freundlich und geht auf ihn zu¹¹⁰. Das sich anschließende Gespräch deutet zumindest an, dass sich beide durch den Austausch jeweiligen Fremdseins – der Nachbarn war schon einmal in Japan – näher kommen.

Der Film zeigt das veränderte Verhalten der Protagonistin in einer Situation, die auf den ersten Blick identisch scheint: Ein Nachbar unternimmt mit Hilfe eines Vorwan-

¹⁰⁶ „*City Paradise*“ (2004) von Gaëlle Denis <http://berliner-filmfestivals.de/2010/08/interfilm-des-monats-city-paradise> abgerufen am 18.10.2013. Der Film ist nebst didaktischen Handreichungen beziehbar über Dr. Barbara Kamp, Erzweg 26, 61118 Bad Vilbel, 06101 803427, info@methode-film.de, www.methode-film.de

¹⁰⁷ In den animierten Zeichentrickfilm sind reale Menschen eingeblendet. So ist das Gesicht von Komoko immer dasjenige einer realen Schauspielerin, gelegentlich sind auch die Köpfe weiterer Darsteller sichtbar.

¹⁰⁸ So auch NEUFELD, 7: „Die Japanerin versucht sich zunächst mit ersterem. Doch die theoretische, bewusste und lebensferne Aneignung mit Hilfe eines Kassettenrekorders scheitert bzw. bringt nur bescheidene Erfolge. Dies wird zum Höhepunkt gebracht, als Tomokos Lehrkassette genau das vorgesprochen hat, was der Nachbar im nächsten Moment sagt, sie aber nichts versteht und auch nicht weiß, wie sie reagieren soll. Hier wird die Sinnlosigkeit ihrer Lernmethode deutlich.“

¹⁰⁹ Vgl. dies., 7: „Der Film setzt sich somit auch direkt mit der Frage auseinander, wie eine Sprache angeeignet werden kann. Tomoko versucht sich in zwei verschiedenen Methoden. Das ‚Erlernen‘ steht dem ‚Erwerb‘ einer Sprache gegenüber.“

¹¹⁰ Auch die Filmsprache ist eine andere geworden: Während in der ersten Szene die Froschperspektive Komokos eingenommen wird (2:18–21), ist es in der zweiten Perspektive die Vogelperspektive des Nachbarn, die in eine (gleichberechtigte) Zuschauerperspektive einrückt. (4:21-4:50)

des den Versuch einer Kontaktaufnahme. Dabei hat sich offensichtlich beim zweiten Mal die Einstellung der Protagonistin verändert. Das, was hier als am Ende als selbstverständliches, aber dennoch unerwartetes Verhalten beschrieben wird, ereignet sich aus der Perspektive des Zuschauers – im Film - „real“.

b) *Systematisch-theologische Rekonstruktion*

Inwiefern die vorgestellten systematisch-theologischen Ansätze zu je unterschiedlichen Interpretationen der „Leerstelle“ führen, sei im Folgenden angedacht, bevor die eigentliche Leerstelle selbst narrativ beschrieben und interpretativ erläutert wird. Ich erinnere noch einmal an meine These: Die systematisch-theologische Rekonstruktion trägt nicht unbedingt zu einer „Lösung“, wohl aber zu einer Transparenz religiöser Lernprozesse bei¹¹¹.

Der Film schildert am Beispiel der zweifachen Erzählungen einer identischen Anfangssituation das sich verändernde Verhalten eines Menschen, hier der Japanerin Tomoko. Einfach ausgedrückt handelt es sich bei dem Kurzfilm um die Beschreibung von zwei Situationen, einer menschenfeindlichen und einer menschenfreundlichen: einer ersten Szene, die für beide Beteiligte unerfreulich ist – für den Nachbarn ist dies evident, für Tomoko an ihrem Zorn erkennbar – sowie einer zweiten, in der es zu einem erfreulichen Miteinander kommt. Auch hier ist dies für den Nachbarn evident, für Tomoko erweist es sich im anschließenden Gespräch.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zunächst folgende Möglichkeiten im Umgang mit der im Film geschilderten Verhaltensänderung:

Betrachtet man die beiden Szenen durch die Brille von Wilhelm *Gräß*, so wird man vor allem die erste Szene in den Fokus rücken: Die Einsicht in eine auf Veränderung drängende Grundsituation führt als schmerzhaft Einsicht zur Erkenntnis, dass sich die nachhaltige Veränderung ihrer Planbarkeit entzieht. Anders formuliert: Ich kann erkennen, dass eine Situation unbefriedigend ist –, ob ich aber die richtige Strategie finde, die zu einer langfristigen Lösung – also einer veränderten Deutung der Situation – führt, das liegt nicht in meiner Hand. Und dies bedeutet im Falle des Films, dass Tomoko ihre Veränderung einem nicht von ihr beeinflussbaren Ereignis verdanken dürfte.

Führt man sich die Szenen aus der Perspektive Trutz *Rendtorffs* vor Augen, so ist es nicht „nur“ eine neue Deutung der Situation, die die Veränderung hervorruft, sondern eine (selbst-)kritische Sicht auf das eigene Verhalten. Dieses ändert sich, insofern an der eigenen Einstellung gearbeitet wird. Diese Veränderung der inneren „unsichtbaren“ Haltung tritt aber nicht von außen zur sich fremd fühlenden Person hinzu, sondern dürfte hier durch die Einsicht hervorgerufen sein, dass die aus Japan mitgenommenen Vorstellungen über London – als gewissermaßen importierte Erwartungshaltung – die eigenen Verhaltensmöglichkeiten mehr als einschränken. Der Wutausbruch Tomokos nach der ersten Begegnung mit dem Nachbarn zeigt dies deutlich an. Denkbar wäre also, dass zwischenzeitlich eine Verstärkung des (selbst-)kritischen Denkens stattfindet.

¹¹¹ Dies schließt nicht aus, sondern vielmehr ein, dass es im konkreten Rezeptionsprozess zu Übernahmen, Überschneidungen und Vermischungen kommt. Hier geht es aber um die mögliche Folgerung aus entsprechender Perspektive.

Dass Tomoko auf ihren Nachbarn zugehen kann, erscheint – durch die Brille Eberhard *Jüngels* betrachtet – als eine Folge dessen, dass sie selbst menschlicher geworden ist. Diese Veränderung gelingt Tomoko aber nicht, weil sie sich diese als Einsicht oder neue Deutung „einfach“ schenken lässt und auch nicht (nur), weil ihre „mitgebrachten“ Vorstellungen nicht zu dem gewünschten Erfolg zu führen scheinen. Entsprechendes kommt ihr vielmehr durch die Art der Begegnung zu Bewusstsein. Ihr offenbar unerwünschtes, aber unabwendbar erscheinendes Fremdsein, das einsam macht, wird zu einem fast vertrauten Fremdsein, das sich auf die Möglichkeit des Vertrautwerdens einlässt. Anders formuliert: Es kommt zu einer Veränderung der grundsätzlichen Einstellung bei gleich bleibender Ausgangssituation. Das Fremdsein Tomokos bleibt, aber sie betrachtet das Fremdsein nicht länger als zwangsläufiges Abgeschottetsein. Sie lässt ihren Nachbarn in all seiner Andersartigkeit an ihrem Fremdsein teilhaben. Tomoko nimmt sich durch und in dem Anderen nicht länger als Fremde wahr. Von hier aus wäre zu fragen, ob der Perspektivenwechsel durch eine besondere Qualität der Begegnung ausgelöst wird.

c) Religionsdidaktische Dekonstruktionen

Zwischen die beiden Situationen schiebt sich eine dritte Szene: Die anfänglich ihr Fremdsein zelebrierende Tomoko geht nebst Taucheranzug, Schwimfflossen und Schnorchel in ein Schwimmbad, rutscht auf einem Schwimmbrett aus, schlägt mit dem Kopf auf den Beckenrand und versinkt in den Tiefen der Wasserwelt. Dort verbleibt sie eine Weile in einer Märchenwelt. Am Ende taucht sie quirlig aus dem Wasser auf, ruft den erschrocken am Rand stehenden „Mittauchern“ ein „I am fine“ zu und entschwindet in ihr Londoner Domizil, wo es zu der zweiten Begegnung mit ihrem Nachbarn kommt¹¹².

Tomoko scheint das Bewusstsein zu verlieren, aber zugleich erfährt der Betrachter, dass sie in einen träumerischen Wachzustand gerät: Eine Qualle fängt sie auf und gleitet mit ihr durch die Londoner Unterwelt. An einer mit Menschen besetzten U-Bahn vorbei hinab auf den Meeresgrund, wo sie einer quirligen Wunderwelt ansichtig wird und schließlich auch ohne den Schutz der Qualle schwimmen kann. Eine leuchtende Wunderkerze, die ihr bereits in der Umkleidekabine entgegen leuchtete, wird ihr hier übereignet und diese Leuchten geleitet sie sicher aus der Unterwasserwelt in die Überwasserwelt und in ihre Wohnung zurück.

Ein skurriles Geschehen, das sich *polyvalent*¹¹³ interpretieren lässt: phänomenologisch-deutend (ein „Licht“ geht ihr auf), funktional-kritisch gegenüber früherem Einstellungen (nicht Schnorchel und Taucherbrille sind wichtig), aber auch substantiell-

¹¹² Janina Neufeld setzt hier den eigentlichen didaktischen Fokus an, die Erkenntnis, dass man Sprache nur durch Kontakte lernen kann. NEUFELD, 7: „Daraufhin obsiegt die Methode des ‚Erwerbs‘ der Sprache. Dabei taucht die Hauptdarstellerin, im wahrsten Sinne des Wortes, in das ‚language bath‘ des täglichen Lebens, mit all seinen Gefahren und Risiken, ein. Sie geht jedoch nicht unter, sondern taucht wieder auf – als kompetente Englischsprecherin. Indirekt spricht sich Gaëlle Denis dadurch gegen das „Pauken“ einer Sprache aus. „Aber nicht dies interessiert mich an dieser Stelle, weil es noch fast im Alltäglich-Erwartbaren verbleibt, sondern das, was dazwischen passiert.“

¹¹³ So prinzipiell auch NEUFELD, 7: „City Paradise“ betont, dass das Beherrschen der jeweiligen Sprache eine entscheidende Voraussetzung für ein Leben in einer fremden Kultur ist. Dazu gehört auch die interkulturelle Kommunikationskompetenz, die ein Bewusstsein über kulturelle Unterschiede und deren Potenzial für Konflikte beinhaltet. Kompetente Sprecher erkennen, dass Missverständnisse meist die Ursache von Konflikten sind und wissen ihnen entgegen zu wirken.“

hermeneutisch: Das Verhältnis zu den Menschen wird durch das Verhalten der Menschen (interessierte Zuwendung) ein anderes.

Die Ansätze tragen auf ihre Weise zur Ermöglichung des *Perspektivenwechsels* bei. Als Spiel mit symbolischen Elementen, die nicht nur aus dem christlichen Traditionskreis (Licht, Wasserbad, Reinigung) stammen; als Suche nach der wahren Freiheit des Menschen, die sich nicht von vorgeformten (Traditions-)Elementen (in diesem Fall von Schwimfflossen und Schnorchel) einengen lässt sowie als Erkenntnis des Menschlicheren des Menschen, die in der Zwischenszene von den besorgten Mitauchern am Beckenrand – nämlich als mitfühlendes Interesse¹¹⁴ um das ihnen fremde menschliche Wesen – ausgeht¹¹⁵.

Dabei haben die verschiedenen Modelle ihren spezifischen *Eigenwert* für religiöse Lernprozesse. Denn wodurch ist diese Veränderung motiviert? Ist sie deutend „erlitten“¹¹⁶, durch anfängliche (Selbst-)Kritik initiiert oder durch konkrete Begegnungen herbeigeführt? Setzt man den Fokus auf eine deutende Reaktivierung eines ursprünglichen Grundvertrauens (Gräb), auf die Kritik an einer Haltung, die die Freiheit des Ichs einzuschränken „droht“ (Rendtorff), auf die verändernde Begegnung mit (einem) als menschlicher erfahrenen Menschen (Jünger)? Es ist also alles andere als evident, wie dieser Vorgang im Einzelnen zu deuten oder zu interpretieren ist. Dass um diese Evidenz aber mit durchaus unterschiedlichen Argumenten gerungen werden kann, das scheint mir die wichtigste Erkenntnis, die der religionsdidaktische Umgang mit dem hier zunächst als „Leerstelle“ definierten Paradox eröffnet.

4. Folgerungen für einen systematisch-theologische reflektierten Umgang mit dem religionspädagogischen Paradox

1. Ob sich Religionspädagogik auf systematische Theologie einlassen kann, hängt nicht nur von deren Verständnis von Neuzeit, sondern auch von deren grundsätzlicher Haltung zur gegenwärtigen Wirklichkeit ab. Eine systematische Theologie, die einer Transformation des christlichen Glaubens grundsätzlich ablehnend gegenüber steht, bringt die Religionspädagogik offensichtlich ebensowenig voran wie ein Ansatz, der die Wirklichkeit ausschließlich kritisch, d. h. negativ in den Blick bekommt – wie etwa die frühe Dialektische Theologie Karl Barths. Demgegenüber erweisen sich solche Ansätze als weiterführend, die die Wirklichkeit, in der religiöses Lernen stattfindet, strukturieren helfen. In diesem Sinne ermöglichen vor allem die vorgestellten Zugriffe auf Rechtfertigung ein genaueres Sehen, ein Kriterien geleitetes Urteilen, aber auch ein Zukunft eröffnendes Handeln¹¹⁷.

2. Systematische Theologie fokussiert im neuzeitlichen Paradox verschiedene Zugangsweisen. Dies gilt einerseits für die Fortbildung des Paradoxes in Richtung auf

¹¹⁴ Dem Gang ins Schwimmbad, der ein Verlassen des selbst verordneten Abgeschottetseins zur Voraussetzung hat, entspricht dramaturgisch gesehen die Sorge der Fremden (Mitaucher) um die Fremde.

¹¹⁵ Der beschriebene Vorgang lässt sich unter Rekurs auf symbolische Motive – wie etwa Angst und Vertrauen, Furcht und Annahme, Anstrengung und Befreiung zum Leben, Anspruch und Zuspruch – und entsprechende Gesten interpretieren. Dann allerdings ist der Bezug etwa zu den niedersächsischen Kompetenzen und Kompetenzanforderungen im Bereich Anthropologie leicht ersichtlich. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 16–21.

¹¹⁶ Der an dieser Stelle notwendige Perspektivenwechsel ist nicht umsonst zu haben, sondern verdankt sich dem zufälligen Aufprall am Beckenrand. (3:04).

¹¹⁷ Vgl. dazu SCHRÖDER 2012, 13; 174.

das Geheimnis – hier konnte die Entwicklung nur angedeutet werden. Dies gilt andererseits in besonderem Maße für die Rechtfertigung, deren traditionelle Termini *in neue theologische Begrifflichkeit* umgewandelt werden: das „Geschenk des Lebens“ statt „Gnade“, aktives Handeln als Reaktion auf eine sich selbst lediglich negativ aufklärende kritische Sicht der christlichen Freiheit; die Rechtfertigung als „Analogia fidei“ tritt hinter dem menschlicher Werden des Menschen zurück (a). Die vorgestellten Ansätze interpretieren die Rechtfertigung als *Perspektivenwechsel*: Gegenüber einer konkurrentiellen Gesellschaft, die gewissermaßen lebensfeindlich ist; gegenüber einer theologischen Tradition, in der Handeln „zwecklos“ wird; gegenüber einer Gesellschaft, die in ihrem permanent Streben, Gott zu verdrängen bzw. abzublenden, gerade das Selbstverständliche nicht erkennen kann, d. h. sie kann das Selbstverständliche nicht erkennen, weil sie das Selbstverständlichere nicht erkennen will. Damit arbeiten sie einer entsprechenden Didaktik des Blick- oder Perspektivenwechsels zu (b). Die drei Entwürfe enthalten Dimensionen, die eine *Veränderung des Einzelnen* thematisch werden lassen und dadurch religiöses Lernen ermöglichen: Lernen, dass ich selbst sein darf; Lernen, dass Glaube auch bedeutet, zu handeln, Mitgebrachtes in Frage zu stellen; Lernen, dass Glaube bedeutet, sich auf den Mitmenschen so einzulassen, dass man sich von ihm her verändern lassen kann¹¹⁸. Religiöses Lernen kann auf diese Weise nicht nur vergangene, sondern auch künftige Situationen so strukturieren, dass ein sinnvoller Zugriff auf Lernprozesse möglich wird (c).

3. Dieses Ergebnis bleibt nicht ohne Auswirkungen für die Religionspädagogik selbst, die sich die Frage gefallen lassen muss, ob sie nicht ihrerseits stärker auf die ihr von der systematischen Theologie zur Verfügung gestellten Positionen Bezug nehmen kann. Dies gelingt allerdings nur dann, wenn ihr systematisches Anliegen nicht von einer bestimmten Theologie in dem Sinne gesteuert wird, dass sie für alle anderen Ansätze blind zu werden droht. Religionspädagogik muss vielmehr jene so aufnehmen, dass Raum zur Vorstellung anderer Positionen eröffnet wird. Insofern ist die Religionspädagogik aufgefordert, konkrete Räume zu bestimmen, in denen die systematische Theologie positionell entfaltet werden kann¹¹⁹. Der systematisch-theologische Umgang mit dem religionspädagogischen Paradox trägt auf diese Weise dazu bei, den Lernprozess selbst wiederum zu überschreiten: Religiöses Lernen am religionspädagogischen Paradox wird gemeinsam rekonstruiert und individuell dekonstruiert, ohne dass es zum Glauben führen *muss*.

¹¹⁸ Dies ist allerdings alles andere als beliebig, sondern bezieht sich auf den unverfügbaren, in Freiheit stattfindenden Charakter jeder Begegnung.

¹¹⁹ „Auch die Theologie ist von vergleichbaren Versuchungen nicht ausgenommen. In den Versuchen, die religiöse Form der Gottesbeziehung auf rationale Begriffe zu bringen und den symbolischen Charakter der dem Glauben dienenden Formen der Vorstellung in sich selbst tragende normative Kategorien zu überführen, drückt sich ein Ordnungswille aus, der neben der Abwehr abergläubischer Vergegenständlichung der Religion auch zur Herrschaft einer theologischen Expertenkultur führen kann, der die theologisch ungebildeten Laien sich entweder blind anzuvertrauen haben oder schlicht das Einverständnis verweigern. Theologie wird von Menschen gemacht für Menschen und soll deswegen kommunikativ sein, ohne sich auf Geltungsgründe jenseits allgemein zugänglicher Plausibilität zu berufen. Theologische Ansprüche werden durch den aufklärungsbedingten Pluralismus der Theologien zu gegenseitiger Offenheit relativiert, in der sich die Komplexität der Fülle der religiösen Thematik ihr Eigenrecht verschafft.“ RENDTORFF³2011, 363.

Literatur

- AXT-PISCALAR, CHRISTINE (2013), Was ist Theologie? Klassische Entwürfe von Paulus bis zur Gegenwart, Tübingen.
- BENNER, DIETRICH (21991), Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim / München.
- BEUSCHER, BERND (1993), Positives Paradox. Entwurf einer neostrukturalistischen Religionspädagogik, Wien.
- DRESSLER, BERNHARD (2006), Unterscheidungen, Leipzig.
- FISCHER, HERMANN (1992), Systematische Theologie, Stuttgart / Berlin / Köln.
- FISCHER, HERMANN (2002), Protestantische Theologie im 20. Jahrhundert, Stuttgart.
- FRANK, MANFRED (1986), Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person, Individuum aus Anlaß ihrer postmodernen Toterklärung, Frankfurt / Main.
- GRÄB, WILHELM (2002), Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh.
- GRÄB, WILHELM (2000), Lebensgeschichten. Lebensentwürfe. Sinndeutungen. Eine Praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh.
- GRÄB, WILHELM (2001), Art.: Rechtfertigung, in: LexRP 2, 1588–1594.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2012), Praktische Theologie, Berlin / New York.
- GRÜMME, BERNHARD / LENHARD, HARTMUT / PIRNER, MANFRED L. (Hg.) (2012), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart.
- GUNDLACH, THIES (1998), Kulturprotestantismus nach Karl *Barth*. Überlegungen zur sog. *Lichterlehre* in der Kirchlichen Dogmatik, in: VON SCHELIHA, ARNULF / SCHRÖDER, MARKUS (Hg.), Das protestantische Prinzip. Historische und systematische Studien zum Protestantismusbegriff, Stuttgart / Berlin / Köln, 165–180.
- HAGENBÜCHLE, ROLAND (2002), Was heißt „paradox“? Eine Standortbestimmung, in: HAGENBÜCHLE, ROLAND / GEYER, PAUL (Hg.), Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens, Würzburg, 27–43.
- HÄRLE, WILFRIED (1995), Dogmatik, Berlin / New York.
- JÜNGEL, EBERHARD (1980a), Das Dilemma der natürlichen Theologie und die Wahrheit ihres Problems. Überlegungen für ein Gespräch mit Wolfhart Pannenberg, in: DERS. (Hg.), Entsprechungen: Gott – Wahrheit – Mensch, München, 158–177.
- JÜNGEL, EBERHARD (1980b), Extra Christum nulla salus – als Grundsatz natürlicher Theologie? Evangelische Erwägungen zur „Anonymität“ des Christenmenschen, in: DERS. (Hg.), Entsprechungen: Gott – Wahrheit – Mensch, München, 178–192.
- JÜNGEL, EBERHARD (1982), Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen.
- KÄBISCH, DAVID (2009), Erfahrungsbezogener Religionsunterricht, Tübingen.

- KÄBISCH, DAVID / WERMKE, MICHAEL (Hg.) (2007), Gerhard Bohne, Religionspädagogik als Kulturkritik, Leipzig.
- KIERKEGAARD, SÖREN (1989), Philosophische Bissen. Übersetzt von Hans Rocholl, Hamburg.
- KIERKEGAARD, SÖREN (³1980), Entweder-Oder, München.
- KÖPPE, TILMANN / WINKO, SIMONE (2008), Neuere Literaturtheorien, Stuttgart.
- KORSCH, DIETRICH (2000), Dogmatik im Grundriß, Tübingen.
- KORSCH, DIETRICH (2004), Wie bildet sich Religion? Über „Lehre“ und „Verkündigung“ bei ReligionslehrerInnen, in: DRESSLER, BERNHARD / FEIGE, ANDREAS / SCHÖLL, ANDREAS (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren, Münster, 17–28.
- KRAFT, HEINRICH (²2002), Die Paradoxie in der Bibel und bei den Griechen als Voraussetzung der Entfaltung der Glaubenslehrern, in: HAGENBÜCHLE, ROLAND / GEYER, PAUL (Hg.), Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens, Würzburg, 247–272.
- LANGENHORST, GEORG (2011), Literarische Texte im Religionsunterricht, Freiburg / Basel / Wien.
- MENDL, HANS (2012), Konstruktivistische Religionspädagogik, in: GRÜMME, BERNHARD et al. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart, 105–118.
- NEUFELD, JANINA, Didaktische Handreichung zu dem Kurzfilm City Paradise. URL: http://downloads.methode-film.de/cityparadise/ROM/doc/Medienbildung_mit_Kurzfilmen_im_Fach_Deutsch.pdf [Zugriff: 27.10.2013].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009), Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10, Hannover.
- PORZELT, BURKARD (2012), Religiöses Lernen. Impulse zu einer brauchbaren Theorie eines schillernden Geschehens, in: KROPAC, ULRICH / LANGENHORST, GEORG (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen, 55–65.
- RENDTORFF, TRUTZ (³2011), Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, hrsg. v. REINER ANSELM UND STEPHAN SCHLEISSNING, Tübingen.
- ROTHGANGEL, MARTIN / BIEHL, PETER (2006), Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 41–56.
- SCHRÖDER, BERND (2012), Religionspädagogik (Neue theologische Grundrisse), Tübingen.
- SCHRÖER, HENNING (2003), Paradox. II. Theologisch, in: TRE 25, Berlin/New York 2003, 731–737.
- SCHRÖER, HENNING (²2002), Das Paradox als Kategorie systematischer Theologie, in: HAGENBÜCHLE, ROLAND / GEYER, PAUL (Hg.), Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens, Würzburg, 61–70.

- SCHRÖTER, ERHART (2009), Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren, Weinheim / Basel.
- SCHULZ, WOLFGANG K. (1989), Zum Verhältnis von soziologischer Kulturtheorie und Pädagogik im Neukantianismus, in: OELKERS, JÜRGEN u. a. (Hg.), Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie, Weinheim, 107–126.
- TILLICH, PAUL (1950), Protestantisches Prinzip und proletarische Situation (Bonn 1931), in: DERS., Der Protestantismus. Prinzip und Wirklichkeit, Stuttgart, 208–229.
- TILLICH, PAUL (⁵1985), Kritisches und positives Paradox. Eine Auseinandersetzung mit Karl Barth und Friedrich Gogarten, in: MOLTMANN, JÜRGEN (Hg.), Anfänge der Dialektischen Theologie. Teil 1, München, 165–174.
- VOLLMER, GERHARD (²2002), Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit, in: HAGENBÜCHLE, ROLAND / GEYER, PAUL (Hg.), Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens, Würzburg, 159–189.
- WANGERIN, WOLFGANG (Hg.) (2006), Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht, Hohengehren.

Dr. Antje Roggenkamp, Privatdozentin für Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen.