

Wie viel und welche reformierte Theologie braucht der reformierte Religionsunterricht?

Elementare Impulse aus religionspädagogischer Perspektive

Thomas Schlag

1. Einführung

Angesichts der Frage «Wie viel und welche reformierte Theologie braucht der reformierte Religionsunterricht?» ist zu allererst zu fragen, was eigentlich die Brisanz dieser Frage ausmacht. Anders gesagt: Wer stellt diese Frage und warum? Wer braucht und benötigt hier überhaupt irgendetwas bzw. wem fehlt etwas? Was würde drohen, wenn die Frage negativ beantwortet würde – also wenn der reformierte Religionsunterricht gar keine oder nur wenig reformierte Theologie bräuchte? Hängt hier ein Damoklesschwert über der Religionspädagogik?

Offenkundig gibt es ein Bedürfnis nach inhaltlicher Orientierung und nach einem erkennbaren Profil des reformierten Religionsunterrichts – und dieses Bedürfnis wird selbst durchaus unterschiedlich artikuliert und ist auch unterschiedlich verortet.

Ich identifiziere gegenwärtig vier Verortungen dieser Frage:

- Die ernsthafte Sorge oder gar Furcht vor dem Ende reformierter Sozialisation – also die Furcht vor dem Traditionsabbruch;
- Die Einschätzung der nachlassenden Attraktivität eigener Bildungsangebote – also die Sorge vor dem institutionellen Bedeutungsverlust;
- Das Gefühl zunehmender Unverständlichkeit und vielleicht auch Bedeutungslosigkeit reformierter Glaubensüberlieferung – also die Frage nach der aktuellen Relevanz der eigenen Verkündigung;
- Das ernsthafte Interesse an einer Weitergabe reformierter Glaubensstraditionen aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung – also die Motivation zur Weitergabe des Glaubens.

Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, zu differenzieren, auf welcher Ebene die Frage «Wie viel und welche reformierte Theologie braucht der reformierte Religionsunterricht?» gestellt wird: Da gibt es zum einen eine öffentliche und umfassendere kirchenpolitische Ebene, auf der diese Frage intensiv im Sinn des Erhalts der Institution gestellt wird. Und zum anderen gibt es viele lokale Ebenen, auf denen konkret und nach wie vor sehr intensiv reformierte Bildung stattfindet und auf kreative Weise durchgeführt wird. Aber natürlich stellt man sich auch auf der lokalen Ebene – vielleicht gerade aufgrund der intensiven Aktivitäten – immer wieder die Frage, was denn nun das eigene Bildungshandeln im eigentlich refor-

mierten Sinn ausmache. Hier sind es übrigens nicht zuletzt Eltern und Erziehungsberechtigte, die zu Recht und teilweise durchaus drängend nachhaken und nachfragen.

So scheint es, als ob von sehr unterschiedlichen Motivlagen und Motivationen aus die Frage gestellt wird, welchen Charakter religiöse Bildung in reformierter Perspektive und Ausrichtung zukünftig tragen soll.

Die Frage «Wie viel und welche reformierte Theologie braucht der reformierte Religionsunterricht?» macht damit also Differenzierungen notwendig und dies gilt erst recht, wenn diese Frage in dezidiert religionspädagogischer Perspektive aufgeworfen wird und hier angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierungen des schulischen Religionsunterrichts nach der zukünftigen öffentlichen Bildungsmitverantwortung von Theologie und Kirche gefragt wird.

2. Annäherungen an reformierte Theologie in bildungstheoretischer Perspektive

Um hier religionspädagogische Klärungen herbeizuführen und Orientierung zu ermöglichen, ist es notwendig, zuerst einmal zu differenzieren, welche Facetten des Verständnisses von Reformiertsein aus meiner Sicht massgeblich zu berücksichtigen sind: Ich nenne hier fünf Facetten: Reformiertsein als

- ein bestimmtes Ensemble von *Glaubenstraditionen* und deren *Interpretationen* durch die Zeiten hindurch;
- eine spezifische *kulturell* bedeutsame Prägekraft und deren Folgewirkungen;
- eine spezifische *institutionelle* Präsenz, v. a. durch spezifische Akteurinnen und Akteure, Gebäude und Atmosphären;
- ein bestimmtes Selbstverständnis und die damit verbundenen Selbstaussagen über die eigene individuelle *Identität* in Glaubensfragen
- eine bestimmte, mit dem jeweiligen Selbstverständnis verbundene, *Praxis* als Lebensform dieser Identität.

Gemeinsam ist diesen fünf Facetten eine mit ihnen verbundene intensive Kommunikationsleistung im Sinn einer theologischen Interpretationsnotwendigkeit und hohen Interpretationsdynamik. Wenn insofern von reformierter Theologie die Rede ist, so ist dies weniger ein thematischer Katalog oder gar ein Kanon bestimmter konfessioneller Bekenntnisinhalte als vielmehr ein spezifischer Gestaltungs- und Deutungsvorgang dessen, was das Reformiert-Sein in seinem Kern bzw. in seinen Kerngehalten ausmacht bzw. genauer, ausmachen könnte. Das Sich-Selbst-Verstehen-Wollen und auch Verstehen-Sollen ist sozusagen die höchste und äusserste «Leistung» reformierten Daseins – ob in diesem Zusammenhang sogar mit Schleiermacher von einer besonderen «Wut des Verstehens» gesprochen werden sollte, wäre noch eigens zu bedenken. In jedem Fall kann man sa-

gen, dass die reformierte Theologie ein bestimmter verstehensorientierter Zugang zu diesen unterschiedlichen Facetten des Reformiert-Seins ausmacht. Dies bedeutet dann auch, dass die Selbstverortung in diesem Glaubens-Kontext von Beginn an immer auch eine erkenntnisorientierte Reflexionsaufgabe darstellt.

Keine Rede vom Glauben ohne Erkenntnis oder wie es bei Calvin heisst:

«Der Glaube beruht nicht auf Unwissenheit, sondern auf Erkenntnis [...] Wir erlangen nämlich das Heil nicht dadurch, dass wir bereit sind, alles, was die Kirche uns zu glauben vorschreibt, als wahr anzunehmen, oder ihr die Aufgabe zuschieben, zu forschen und kennen zu lernen, sondern nur dann, wenn wir erkennen, dass Gott um der Versöhnung willen, die durch Christus geschehen ist, unser gnädiger Vater ist [...]. Durch diese Erkenntnis, sage ich, und nicht durch Unterwerfung unseres Sinnes, erlangen wie den Zutritt zum Himmelreich»¹.

Zugleich ist für Calvin die Gotteserkenntnis, weil sie die ganze menschliche Existenz betrifft, eine herzbewegende Sache:

«Deshalb wird durch das Wort nichts ausgerichtet ohne die Erleuchtung durch den Heiligen Geist [...] Ebenfalls genügt es nicht, dass unser Verstand durch Gottes Geist erleuchtet werde, wenn dieser nicht mit seiner Kraft auch unser Herz stark macht und fest gründet [...]»²

Dieses Theologie-Treiben im Modus einer herzbewegenden Gotteserkenntnis gehört folglich von Beginn an zum Grundcharakter reformierten Selbstverständnisses. Von daher stellen sich alle möglichen Kerngehalte reformiert-theologischer Bildung als zwar nicht fluide, aber doch immer wieder neu zu entdeckende und zu interpretierende Aspekte des Reformiert-Seins dar. Insofern hat die Bekenntnisfreiheit der schweizerischen Reformierten ebenso darin ihren programmatischen Hintergrund wie sich auch die vergleichsweise grosse Zurückhaltung gegenüber katechetischen Lernprogrammen von dort her begründet. Alle Maximen von Eindeutigkeit finden am reformierten Selbstverständnis als programmatischer Fragehaltung sogleich ihre unmittelbare Grenze.

Im Begriff der Bekenntnisfreiheit als Erkenntnisfreiheit steckt dabei nun zugleich tatsächlich der Kern eines dezidierten Freiheitsverständnisses: Reformiert-Sein heisst: die eigene Freiheit verstehen wollen – und dies in freiem Sinn und mit Hilfe des befreienden Geistes.

3. Erste bildungstheoretische Konsequenzen

Reformierte Bildung lässt sich in dieser Freiheitsperspektive – nimmt man die erwähnten notwendigen Verstehensleistungen ernst – gar nie anders als bildungs-

1 Johannes Calvin, Institutio III 2,2.

2 A. a. O., 2,33.

theoretisch durchbuchstabieren. Wenn Freiheit in qualifiziertem Sinn als Mündigkeit, als Zusprache und zugleich als Zumutung verstanden wird, so öffnet dies zugleich das Tor zur freien Geistesbildung.

Dies bedeutet dann, dass sich Inhalt und Gehalt reformierten Glaubens in Bildungsprozessen nicht auf eindeutige Weise «ab-bilden» können, sondern immer neue «Aus-Bildungen» möglich und notwendig machen, dass sie nicht im Sinn einer feststehenden *formatio* geschehen, sondern immer neue Bildungsformationen aus sich heraus erzeugen.

Von daher ist der mit Bildung immer verbundene Umgang mit den Spannungen von Identität und Offenheit, von Klarheit und Vielfalt, von Wahrheit und Pluralität gleichsam reformiertes «Kerngeschäft». Nicht nur alle Bekenntnisbildung, sondern auch alle Bildungsprozesse stehen programmatisch unter dem «Vorbehalt künftiger besserer Belehrung durch die Schrift»³.

Hinter dieser bildungstheoretischen Konzeption steht eine konkrete Bestimmung des Gottesverhältnisses, das weniger vom Ergreifen, als vom Ergriffen-Werden, weniger vom Begreifen als vielmehr vom Begriffen-Werden lebt. Oder um es biblisch zu transponieren: Erst wo der Geist des Herrn ist, da kann überhaupt von Freiheit in freiem Sinn die Rede sein.

Dies bedeutet dann auch, dass ein reformiert verantworteter oder mitverantworteter Religionsunterricht prinzipiell unabhängig von seiner Verortung in Schule oder Kirche denselben hermeneutischen Qualitätsanforderungen und -massstäben vernunftorientierter religionsbezogener Bildung unterliegt. Es wäre insofern ein Kurzschluss, würden kirchlich verortete Bildungsverantwortliche etwa denken, dass im Bereich kirchlicher Bildung eine gleichsam reduziert-kritische Text- oder Aufklärungsarbeit genüge gegenüber dem Bereich der öffentlichen Schule. Auf der anderen Seite wäre es genauso kurzgeschlossen, würde man die hier behandelten theologisch-hermeneutischen Standards etwa für den Bereich des öffentlichen schulischen Religionsunterrichts als sozusagen konfessionelle Vorannahmen oder gar Vereinnahmungen interpretieren. Insofern stehen die hier vorgenommenen bildungstheoretischen Überlegungen zugleich im Horizont der Ausgangsthese, dass unterschiedliche Bildungskontexte zwar selbstverständlich unterschiedlicher didaktischer Differenzierungen und Entfaltungen bedürfen, die Standards einer religionsbezogenen öffentlichen Bildung jedoch gleichermassen in Geltung gesetzt werden müssen⁴.

3 Vgl. Eberhard Busch, *Reformiert. Profil einer Konfession*, Zürich 2007, 32.

4 Vgl. zum bildungstheoretischen Begründungszusammenhang des Wechselspiels von pädagogischer und theologischer Bildung jetzt Dietrich Benner, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn 2014.

4. Reformierte Bildung als Theologie im Modus der Kommunikation des Evangeliums: Überlegungen zu einer gegenwärtigen Diskussion

Kann man überhaupt davon sprechen, dass Bildung mit Theologie zu tun hat bzw. die Aufgabe hat, theologische Substanz zu vermitteln oder zur Sprache zu bringen? In welcher Weise werden theologische Inhalte und Perspektiven in konkrete Bildungsprozesse eingespielt, durch wen eigentlich und mit welchem normativen Anspruch?

Wie steht es also um die Theologizität der Religionspädagogik? Gegenwärtig wird durchaus intensiv über die Frage gestritten, ob nicht etwa die Rede von einer Kinder- und Jugendtheologie insofern problematisch ist, als hier der Versuch unternommen würde, Theologie gleichsam als festen Kommunikationsinhalt zum Thema von Unterrichtsprozessen zu machen. Die Verfechter dieser Kritik machen hierfür die Unterscheidung von Theologie und Religion erneut stark und verweisen darauf, dass theologische Rede im besten Fall modale, nie aber substantielle Rede sein könne.⁵ Anders gesagt: Dem Theologen komme zwar unbedingt die Aufgabe zu, religiöse Rede und Praxis theologisch zu deuten, doch ebenso diese Rede selbst aber gerade nicht als Theologie misszuverstehen. Und Wilhelm Gräb etwa verneint überhaupt die Möglichkeit, von einer Kommunikation des Evangeliums sprechen zu können, weil damit ebenfalls eine Art Verfügbarkeit über das Evangelium selbst intendiert sein könnte.⁶

Nun leuchtet zwar die Unterscheidung zwischen Religion und Theologie ein, allerdings ist doch die Frage, ob sich reformierte Bildung nicht gerade in theologischer Hinsicht durch Substantialität auszeichnet. Wenn von theologisch-hermeneutischer Seite aus der Versuch der dezidiert theologischen Deutung des gelebten Lebens und der gelebten Religion vorgenommen wird, so stellt dies nicht einfach einen beliebigen religionshermeneutischen Modus dar, sondern dann ist hier tatsächlich eine bestimmte, substantielle Perspektive mit im Spiel.

Wenn Wilfried Engemann davon spricht, dass die Formel «Kommunikation des Evangeliums» die gemeinsame Charakteristik all jener Momente, Ereignisse und Prozesse in den Blick rückt, in deren Ergebnis sich Menschen auf eine ganz bestimmte, evangelische Art und Weise auf ihr Leben «verstehen», nämlich glauben, dann zeigt sich in einer solchen Bestimmung gerade der theologische Tiefensinn solcher Deutung des Lebens⁷. Hiermit ist dann tatsächlich von Seiten der

5 Vgl. Bernhard Dressler, Zur Kritik der «Kinder- und Jugendtheologie», in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 111 (2014), 332–356.

6 Vgl. Wilhelm Gräb, Kommunikation des Evangeliums. Religionstheologische Ansichten und Anfragen, in: Michael Domsgen/Bernd Schröder (Hg.), Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie, Leipzig 2014, 61–74.

7 Vgl. Wilfried Engemann, Kommunikation des Evangeliums. Anmerkungen zum Stellenwert einer Formel im Diskurs der Praktischen Theologie, in: Domsgen/Schröder, Kommunikation des Evangeliums (vgl. Anm. 6), 15–32.

Theologie her die kriteriologische Frage nach der Klarheit und Eindeutigkeit einer kommunikativen Praxis des Evangeliums aufgeworfen. Und diese Frage ist nicht im Sinn einer von aussen her normierenden, aber doch normativ geprägten, differenzierten und differenzierenden Kommunikationskultur zu beantworten.

Anders gesagt: Die Rede von der Kommunikation des Evangeliums meint natürlich einen sehr viel komplexeren Vorgang als einfach eine Verkündigung evangelischer Inhalte in den entsprechenden Bildungsvorgängen. Und erst recht kann natürlich eine reformierte Bildung nicht «Glauben machen» oder – ganz mit Dressler – Glauben gar lehren. Es kann in religionsbezogenem Sinn schlichtweg nicht so kommuniziert werden, als ob es auf die individuelle Deutung gar nicht mehr ankäme. Allerdings kann eine solche Kommunikation aus meiner Sicht zur Glaubensbildung beitragen, indem sie eine spezifische Orientierung in wesentlichen Lebensfragen ermöglicht.

Es geht bei der professionell-theologischen Deutung wie auch beim Theologisieren in Bildungsprozessen eben dann nicht nur um eine bestimmte Kultur des Fragens, sondern auch um die gemeinsame Suche nach tragfähigen Antworten – und seien diese auch nur für eine bestimmte Zeit oder Situation hilfreich. Das «Was», d. h. die inhaltliche Dimension der Kommunikation ist die entscheidende Bezugsgrösse.

Damit wird dann aber die Unterscheidung von Religion und Theologie nicht hintergangen, sondern im Sinn einer fundamentaltheologischen Grundannahme wird dann alle Religion und religiöse Praxis überhaupt erst in seriöser Weise theologisch deutungsfähig.

5. Wie sich die professionstheoretische Frage nach reformierter Bildung für die Praxis elementar fruchtbar machen lässt

Im Folgenden soll versucht werden, die aus der pädagogischen Debatte vertrauten Dimensionen elementarer Bildung mit den genannten Facetten des Reformiert-Seins zusammenzudenken und von dort aus einzelne bildungsbezogene Konsequenzen zu benennen:

5.1. Elementare Wahrheiten – Tradition

Die Dimension der *elementaren Wahrheiten* lässt sich mit der Facette *Tradition* zusammendenken, da in beiden Fällen der Kerngehalt der Überlieferung angesprochen ist. Hinsichtlich der bildungsbezogenen Konsequenzen bedeutet dies: Wahrheit stellt sich nur und erst im Vollzug des Verstehens ein. Zugleich gilt, dass die Auseinandersetzung mit Überlieferung nie nur im historischen oder gelehrten Interesse bestehen kann. Die elementare Annäherung an die Wahrheitsfrage bzw. den Kern der Überlieferung bezieht damit sowohl die elementaren Wahrheiten der überlieferten Erinnerungen des Gottesvolkes wie auch die eminent kritischen, auf Gerechtigkeit und Ausgleich abzielenden prophetischen Bot-

schaften des alten und neuen Testaments unbedingt als konstitutive Grössen mit ein.

5.2. *Elementare Erfahrungen – Kultur*

Die Rede von *elementaren Erfahrungen* lässt sich mit der reformierten Facette der *Kultur* zusammendenken, denn Erfahrungen sind selbst nicht nur durch die jeweilige Kultur geprägt, sondern wirken selbst auch in unterschiedlicher Weise kultur- und stilprägend. Kultur wird permanent neu geprägt. Hinsichtlich der bildungsbezogenen Konsequenzen bedeutet dies: Es gibt einen guten Grund, hinsichtlich der Frage elementarer Erfahrungen auch nach wie vor auf den bestehenden kulturellen Kontext zu verweisen, selbst wenn dieser auf den ersten Blick zunehmend von Säkularisierungstendenzen geprägt ist. In lebenspraktischer wie auch in kultureller Hinsicht sind die Folgewirkungen des Reformiert-Seins nicht zu unterschätzen – man denke hier an diakonische und politische, aber auch an architektonische und musikalische Expressionen dieser spezifischen Glaubenskultur. Allerdings gilt auch und gerade für Bildungsprozesse, dass sich dieser reformierte öffentliche Anspruch auf kulturwirksame Bedeutung nur und erst dann als plausibel erweist, wenn in diesen Erfahrungen selbst etwas von der Lebensdienlichkeit des Evangeliums erkennbar wird.

5.3. *Elementare Strukturen – Institution*

Die bildungstheoretische Dimension *elementarer Strukturen* lässt sich gut mit der reformierten Facette der *Institution* zusammendenken und in Bildungsprozessen fruchtbar machen. Konkret bedeutet dies: Bildung ist nicht ohne die Berücksichtigung elementarer Strukturen denkbar. Dies lässt sich hier durchaus nicht nur auf die Einsicht in bestimmte Textstrukturen beziehen, sondern auch auf die institutionelle kirchliche Angebotsstruktur selbst. Ohne eine möglichst professionelle und auch weit reichende Angebotsstruktur ist jede Idee einer nachhaltigen und langfristigen Glaubensbildung von vornherein *ad absurdum* geführt. Religionsunterricht als ein Beispiel institutionalisierter Bildung in Kirche und Schule ist insofern nicht einfach *nice to have*, sondern stellt eine elementare, wesentliche und unverzichtbare Grundaufgabe kirchlicher Wesensäusserungen dar. Dies bedeutet im Übrigen auch, dass sich Pfarrpersonen als Repräsentantinnen und Repräsentanten der jeweiligen Strukturen dieser Kernaufgabe – etwa unter Verweis auf andere pädagogisch professionell tätige Personen vor Ort – keinesfalls entziehen dürfen, da ihre spezifische theologische Kompetenz gerade hier in enormer Weise gefragt ist. Die Institution reformierte Kirche zeigt sich jedenfalls gerade durch ein solches kompetentes und verlässliches institutionelles wie persönliches Engagement nicht als eine beliebige, sondern selbstbewusst als eine öffentlich relevante Bildungsgrösse. Kurz gesagt: Die immer wieder gestellte Frage, ob und inwiefern es denn eine konfessionell geprägte und zugleich bzw. von dort her pluralitätsoffene Bildung im öffentlichen Raum brauche, darf von

Seiten der Institution der Kirche jedenfalls nicht im Modus des Selbstzweifels gestellt werden.

5.4. Elementare Zugänge – Identität

Die Dimension der *elementaren Zugänge* verknüpft sich unmittelbar mit der reformierten Idee der *Identität* und *Individualität*. Denn sowohl für die elementaren Bildungsprozesse wie für das reformierte Selbstverständnis ist Bildung ohne den selbstbestimmten Zugang zu möglichen Bildungsinhalten und -prozessen nicht zu denken. Konkret gesagt bedeutet dies, dass der Zugang zu allen Bildungsgehalten und Lernstoffen seinen unhintergehbaren Ausgangspunkt in den Interessen und Bedürfnissen jedes einzelnen Individuums hat. Erst vom Blick auf den Einzelnen erschliesst sich das grössere Ganze. Zugleich ist damit aber auch zu sagen, dass eine solche individuelle Perspektive natürlich nicht auf radikale Autonomie abzielt, sondern ihren entscheidenden Bezugsaspekt in der Beziehungskomponente bzw. in der Rede von einer gemeinsam initiierten und erfahrenen Bildungspraxis hat. Reformierte Bildung ist keine Einzelveranstaltung. Dies bedeutet dann wieder, dass die reformierte Identität der Lehrenden für ein solches inhaltsbezogen-beziehungsorientiertes Bildungsverständnis von wesentlicher Bedeutung ist.

5.5. Elementare Lernformen – Praxis

Schliesslich ist die Dimension *elementarer Lernformen* unmittelbar an die reformierte Facette der *Praxis* gebunden. Und Praxis meint hier eben keinesfalls nur irgendein mehr oder weniger bestimmtes Tun und Verhalten, sondern umfasst gleichsam die Vielzahl der bisher genannten Facetten des Reformiertseins. In bildungsbezogener Hinsicht bedeutet dies, dass ein solches erfahrbares Lernen selbst von einer weiterreichenden Idee der Bestimmung des ganzen Lebens getragen ist, durch die der Gedanke des frei machenden Evangeliums selbst zum Ausdruck kommen kann. Das «Wie» gelingender Bildung muss folglich immer massgeblich geprägt sein von der Frage nach der spezifischen Inhaltlichkeit reformierter Selbst- und Lebensdeutung. Aber nochmals gesagt: Das «Was» dieser Deutung ist wiederum nur im Modus der wechselseitigen kommunikativen Erschliessung – etwa als ein gemeinsames Theologisieren – zu profilieren.

6. Kompetente reformierte Bildung in der Pluralität der Wahrheitsansprüche

Für die genannten elementaren Dimensionen reformierter Bildung ist schliesslich der Blick auf die gegenwärtig intensiv gestellte Kompetenzfrage ertragreich. Hier liegt der Rede von der Differenzkompetenz ein Verständnis von Verstehen zugrunde, demzufolge der hermeneutische Prozess selbst als prinzipiell immer unabgeschlossen zu begreifen ist. Denn, mit Schleiermacher gesprochen gilt: « [...] eben

weil jede [Seele] in ihrem einzelnen Sein das Nicht-Sein der anderen ist», lässt das «Nichtverstehen sich niemals gänzlich auflösen»⁸. Konkret bedeutet dies für Bildungsprozesse, dass Religion in ihren Bildungsprozessen zunächst in ihrer Phänomenvielfalt zu zeigen ist. Das heisst Bildung lenkt hier, um mit Martina Kumlehn zu sprechen, die Aufmerksamkeit auf das, «was unsere Wahrnehmung kreativ unterbricht und irritiert, was in der Gleichung des Lebens nicht aufgeht und als Unerklärliches angesprochen werden muss [...], was das Neu- und Anderssehen unserer Wirklichkeit anregt, und was das Verstehen im Nicht-Verstehen so beunruhigt, dass es in permanenter Bewegung gehalten wird, und was als prinzipiell Undarstellbares in symbolischen, metaphorischen, narrativen und diskursiven Formen paradoxerweise doch zur Darstellung kommen will und kann.»⁹

Damit ist aber sowohl theologisch wie pädagogisch gesprochen zwischen Differenzierung und Relativierung unbedingt zu unterscheiden. Differenzkompetenz heisst dann theologisch, zwischen göttlichen und menschlichen Möglichkeiten unterscheiden zu können und gleichwohl beides in ihrer Bezogenheit aufeinander wahrzunehmen.

Man kann zu diesem hochdynamischen pädagogischen Prinzip der immer wieder neuen Differenzierung auch selbst nochmals theologisch die Analogie zur Vorstellung der «dauernden Erneuerung» herstellen: Gerade der theologische Grundgedanke der Unvollkommenheit in Lehre und Leben, aber eben auch die Bereitschaft zur Erneuerung auf Grund des Wortes Gottes und des Wirkens des Heiligen Geistes sowie die Verwirklichung einer Christus gemässen Existenz und Gemeinschaft sind selbst Ausdruck für die prinzipielle Dynamik und Offenheit aller Glaubensbildung.

Dis bedeutet dann auch, gegen alle schnellen Antworten und die allzu selbstverständliche Präsentation bestimmter vermeintlich klarer Inhalte wirklich Zeit und Raum für die Entfaltung dieses Verstehens als Nicht-Verstehen zu lassen – und damit vor allen Antworten den Fragen den notwendigen Raum zu geben. Oder wie es Bernhard Waldenfels sagt: Das Antworten auf die Herausforderungen durch das von mir als fremd Wahrgenommene «beginnt nicht mit dem Reden über etwas, es beginnt überhaupt nicht mit dem Reden, sondern mit dem Hinsehen und Hinhören, das eine eigene Form der Unausweichlichkeit aufweist [...]. Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern was es im Antworten erfindet.»¹⁰

8 Friedrich D. E. Schleiermacher, *Hermeneutik und Kritik*, hg. u. eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt a. M. 1977, 328.

9 Martina Kumlehn, *Dynamis der Differenz. Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus*, in: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.), *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig 2012, 56.

10 Bernhard Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a. M. 2006, 60.

All dies macht nun die Bildungsaufgabe tatsächlich nicht einfach, auf der anderen Seite aber spannend und verheissungsvoll, weshalb ich an dieser Stelle abschliessend nochmals den theologischen Grundaspekt der Freiheit aufnehme.¹¹

7. Ein freiheitlicher Schluss

In welchem Sinn kann religiöse Bildung selbst «Ausdruck der Freiheit»¹² sein und ganz praktisch zur Entfaltung eines menschlichen und mitmenschlichen Freiheitsbegriffs beitragen, der in den je faktischen Weltverhältnissen eine Orientierung für den Wert und die Würde des Menschen liefern kann? Unverkennbar wird in religionspädagogischen Abhandlungen der jüngeren Zeit,¹³ in einschlägigen Lehr- und Bildungsplänen sowie Materialien¹⁴ das Freiheitsthema immer wieder explizit angesprochen.

Tatsächlich dürfte es nur vergleichsweise wenig nachhaltig sein, wenn hier lediglich bestimmte Freiheitstraditionen als Sachgegenstand vor Augen geführt werden würden. Und es dürfte auch nur wenig erkenntnisbildend sein, wenn man es etwa im Unterricht lediglich bei der Kritik und Brandmarkung unfreier Selbst- und Weltverhältnisse beliesse.

Erwägungen zum Subjektsein bzw. zur Personwerdung in Freiheit leben davon bzw. erlangen Plausibilität, wenn bei deren Behandlung Freiheit nicht nur als «zu lernender» Stoff, sondern auch als im wahrsten Sinn des Wortes begreifbares und lebensrelevantes Thema für die eigene Lebensorientierung und damit als pädagogische Bezugsgrösse erster Ordnung zum Vorschein kommt – ganz im Sinn des Faust'schen Diktums: «Das ist der Weisheit letzter Schluss: Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben, Der täglich sie erobern muss» (Faust II).

Ein tieferes Verständnis der reformierten Rede von Freiheit ergibt sich somit erst durch den Prozess der Einsichtnahme in die je eigene Freiheit bzw. – um es pathetisch zu wenden – in das je eigene Freiheitsgefühl. Die Befähigung zum kritischen Blick auf die Selbst- und Weltverhältnisse macht insofern eine Beteili-

11 Vgl. dazu ausführlicher Thomas Schlag, Ohne welche ein je Anderer nicht gedacht werden kann. Freiheit als Spannungsmoment religionspädagogischer Reflexion, in: Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 94–107.

12 So Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011, 35.

13 Vgl. exemplarisch Martina Kumlehn, Freiheit – Last oder Lust? Religionsdidaktische Überlegungen im Ausgang von ambivalenten Freiheitserfahrungen Jugendlicher im spätmodernen Kontext, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2013), 168–180; Thomas Schlag, «Freiheit» im produktiven Spannungsfeld religiöser und politischer Bildung. Was man von Joachim Gaucks protestantischer Freiheitsgeschichte lernen kann, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2013), 154–167.

14 Vgl. das Themenheft «Freiheit» in: entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 44/3 (2013).

gung an der Suche nach der möglichen Bedeutung von Freiheit für die eigene Lebensführung notwendig.

Dies bedeutet, dass sich die reformierterseits mit zu prägenden Bildungsorte Schule und Kirche eben als Institutionen erweisen sollten, in denen Freiheit nicht nur thematisiert, sondern in denen die mögliche Bedeutung und die neuen Möglichkeiten des Menschen individuell wie gemeinschaftlich interpretiert, miteinander erprobt und erlebt werden können. Das heisst, dass sich Thematisierungen von und die Erinnerung etwa an biblische Freiheitstraditionen unbedingt mit Erprobungen der eigenen Freiheitspotenziale verbinden müssen. Diese Aufgabe ist angesichts der gegenwärtigen komplexen und höchst konflikthafte Welt- und Lebenserfahrungen von Freiheit und Unfreiheit schwieriger als sich dies beispielsweise die Verantwortlichen des Religionsunterrichts oftmals klar machen. Umso wichtiger ist es, dass innerhalb reformierter Bildung nicht einfach utopistische Gegenwelten aufgebaut werden, die angesichts der Realitäten des Lebens von den Schülerinnen und Schülern dann kaum ernst genommen werden können. Vielmehr muss sich gerade in solchen Prozessen zeigen, dass religiöse Bildung selbst weder im Blick auf Menschenbilder noch auf die Beschreibung der Weltverhältnisse in einen unzeitgemässen Freiheitsidealismus umschlägt. Biblisch-theologische Orientierungsversuche sollten insofern selbst hochsensibel mit den Wirklichkeiten und Möglichkeiten des Menschseins und Menschwerdens umgehen.

Dies kann dann in expliziter theologischer Deutungssemantik geschehen, dies können aber auch probeweise Initiierungen gemeinsamer Erfahrungen sein, in denen die verheissungsvolle Rede von der Freiheit auf ihre Lebensdienlichkeit hin zugesprochen und so erkennbar wird – und dies ganz im Sinn der biblischen und wiederum in sich spannungsreichen theologisch-anthropologischen Zusage: « Der Herr aber, das ist der Geist; und wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit. » (2Kor 3,17)

In diesem Sinn kann sich reformierte Bildung als Freiheitsbildung im Licht des Evangeliums oftmals überhaupt erst durch die Identifizierung realer Erfahrungen von Unfreiheit als lebensbestimmende Grösse manifestieren und konkretisieren. Die Forderung nach Teilhabegerechtigkeit in Bildungszusammenhängen beispielsweise ist insofern nicht zu denken ohne eine vorauslaufende Form der, wenn man so will, Freiheitsgerechtigkeit im Sinn der gerechten Teilhabe an Freiheit.

Unter diesen Voraussetzungen kann dann im Kontext religiöser Bildung auch die emanzipatorische Dimension von Bildung überhaupt entdeckt werden – aber von Seiten der Lernenden selbst und nicht als eine Form der von aussen her vorgegebenen Bestimmung dessen, was vermeintlich entfremdet oder in Unfreiheit hält. Dies zeigt nochmals die notwendige theologisch-substanzielle Diskursivität der Bestimmung des reformierten und auf Humanität hin ausgelegten Freiheitsgedankens. Diese Perspektive macht vor allem hohe Wachsamkeit und Sensibilität sowie Empathie auf Seiten aller beteiligten Bildungsakteure erforderlich.

Von diesen Bemerkungen aus ist dann aber eben auch von der prinzipiellen Unverfügbarkeit aller pädagogischen Bemühungen zu sprechen. «Unverfügbar-

keit» ist eben nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine eminent theologische Grundkategorie, die Gottes Wirken den besonderen Platz in aller Verstehens-Dynamik zukommen lässt.

Oder wie es der Heidelberger Katechismus in Frage 21 formuliert: «Wahrer Glaube ist nicht allein eine zuverlässige Erkenntnis, durch welche ich alles für wahr halte, was uns Gott in seinem Wort geoffenbart hat, sondern auch ein herzliches Vertrauen, dass [...] mir Vergebung der Sünden, ewige Gerechtigkeit und Seligkeit von Gott geschenkt ist.» Bildung heisst damit in reformiertem Sinn: Freiheitserfahrungen machen können, machen dürfen und auch – so paradox dies klingen mag – Freiheitserfahrungen machen zu sollen. Dies bedeutet, dass sich mit diesem Freiheitsgeist dann eben auch die Verantwortung und Verpflichtung zu einem solchen Freiheitshandeln verbinden. Anders gesagt: Reformatorisch und reformiert gesehen ist die Ermutigung zur Glaubensbildung in aller Freiheit eben kein Ausdruck für mangelnde Orientierungskraft oder vage Unentschiedenheit des Reformiertseins, sondern Ausdruck des Vertrauens in die Kraft göttlichen Wirkens selbst – wobei allerdings dieses Vertrauen selbst die Kraft kluger Bildungsverantwortung entbinden muss.

«Wie viel und welche reformierte Theologie braucht der reformierte Religionsunterricht?», so wurde am Anfang gefragt. Zu antworten ist nach den vorgenommenen Ausführungen: Im Sinn des Umfangs von Religionsunterricht, d. h. seiner zeitlichen und räumlichen Dimensionen *so viel wie möglich* und im Sinn seiner inhaltlichen Qualität und Ausrichtung *so vielfältig wie möglich*. Unter dieser doppelten Prämisse verliert dann auch für den Religionsunterricht das vielleicht drohende Damoklesschwert seine reale Gefahr.

Was es dafür allerdings dann braucht, ist mehr denn je eine ernsthafte und tiefgehende Beschäftigung all seiner Akteure mit den zentralen theologischen Fragen dieses Glaubens. Bei aller methodischen Gewandtheit wird es jedenfalls auch zukünftig zentral sein und bleiben, gerade in den Verhältnissen der Spätmoderne den Mut aufzubringen, weit über den eigenen lieb gewordenen Horizont hinaus zu blicken, sich im echten Sinn ökumenisch gebildet zu zeigen und sich damit öffentlich als Kirche für andere und mit anderen zu erweisen – oder wie es im Belhar-Bekenntnis der südafrikanischen Nederduitse Gereformeerde Sendingskerk (NGSK) von 1986 heisst: «Wir glauben, dass Gott sich selbst als der Eine geoffenbart hat, der Gerechtigkeit und wahren Frieden unter den Menschen herbeiführen will; dass er in einer Welt voller Ungerechtigkeit und Feindschaft in besonderer Weise der Gott der Notleidenden, der Armen und der Entrechteten ist und dass er seine Kirche aufruft, ihm darin zu folgen.»¹⁵ Hinsichtlich einer solchen Aufgabenbestimmung stellt ein Religionsunterricht in reformierter Perspektive nach wie vor eine der hervorragendsten Lerngelegenheiten dar.

¹⁵ Belhar-Bekenntnis, IV (1986). (<http://www.reformiert-info.de/98-0-56-3.html>, Zugriff am 10.08.2015).