

Peter Bubmann/Tanja Gojny

„Ich, ich und meine Sünden“

Bildungstheorie und Religionspädagogik im Angesicht der Sünde

Kaum ist die Internetadresse www.beichte.de eingegeben, tönt scheppender Glockenklang aus den Lautsprechern des Computers, eine virtuelle Kerze flackert unter einem Kruzifix. Der User ist nun „online mit Jesus“, so verheißt es die gesegnete Internetseite. Jetzt muss man nur noch seine Verfehlungen in ein rosa unterlegtes Kästchen eintragen und – mit ehrlichem Herzen – je ein Kreuzchen neben die Aussagen setzen: „Ich habe den Vorsatz, mein Verhalten wieder gut zu machen und mich zu bessern!“ und „Ich bereue meine Verfehlungen, wirklich!“ Dann noch den Button drücken „Ich habe gesündigt und bereue“ – und die Sünden sind weg, zumindest vom Bildschirm verschwunden.

Während diese von einem österreichischen Priester betriebene Homepage die Verfehlungen der Beichtenden nicht veröffentlicht und auch nicht speichert, gibt es eine Vielzahl weiterer (häufig kommerzieller, z.T. auch satirisch gemeinter) „Beicht“-Seiten im Internet, in denen man die „Sünden“ anderer lesen und kommentieren kann.¹ Wurzelt dieser Internet-Beicht-Boom nur in exhibitionistischen und voyeuristischen Neigungen vieler Menschen? Oder lässt er sich auch deuten als Ausdruck eines bleibenden anthropologischen Bedürfnisses nach „Beichte“ und der Auseinandersetzung mit den Schattenseiten des Lebens, das aus dem Raum der Kirche gewandert ist? In jedem Fall bieten die „Sündenbekenntnisse“ reichhaltiges Material für alle, die nach weiteren Belegen für eine Verflachung des Sündenverständnisses in der Gegenwart suchen, auch wenn auf den Internetseiten durchaus der Bereich der Religion immer wieder berührt wird. So zitiert der Spiegel in einem Bericht über die Beicht-Homepages süffisant einen (angeblichen) Religions-Lehrer: „Ich unterrichte Religion am Gymnasium und ich bereite nie die Stunden vor. Die Schüler haben genau so viel Lust auf den Sch... wie ich, also warum sollte ich mir da Mühe geben?“² Der Religionspädagoge als bekennender Sünder in Internet-Beicht-

¹ Vgl. etwa www.onlinebeichte.net; www.beichthaus.com oder die explizit satirische Seite www.beichtstuhl-online.de. Wer bei www.postsecret.blogspot.com seine Verfehlungen als Postkarte einreicht, kann darauf hoffen, in das nächste Buchprojekt aufgenommen zu werden.

² Britta Gürke, Online-Beichte. Wo Sünder ihre Schuld im Netz abladen, in: www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,618162,00.html (28.5.2009).

Foren? – Man darf hoffen, dass die religionspädagogische Praxis zum Thema Sünde deutlich mehr und anderes zu bieten hat und die religiöse Bildungstheorie dazu beitragen kann, die Thematik angemessener zu erfassen.

1. Die Religionspädagogik – eine sündenvergessene Disziplin?

„Sünde“ scheint kein vorrangiges Thema der religionspädagogischen Praxis zu sein. Hartmut Rupp weist zu Recht darauf hin, dass dieser Begriff von einzelnen Ausnahmen abgesehen nur in den Bildungsplänen der gymnasialen Oberstufe vorkommt.³ Ein Grund hierfür mag sein, dass weithin angenommen wird, dass Schülerinnen und Schüler mit der altbackenen theologischen Terminologie kaum mehr etwas anfangen können. Man könnte auch vermuten, dass davon ausgegangen wird, dass zwar konkrete Schuldfragen durchaus thematisierbar seien – etwa nach Attentaten auf Schulen – nicht aber die grundsätzliche Gottesferne des Sünders und sein Angewiesensein auf Rechtfertigung und Versöhnung. Vor diesem Hintergrund mag es dann auch kaum erstaunen, dass der Artikel „Sünde“ im Lexikon der Religionspädagogik⁴ lediglich dogmatische Informationen bietet und didaktische Überlegungen ausspart.

Doch trägt dieser erste Eindruck eines sündenvergessenen Religionsunterrichts: Sünde und Schuld (auch im Hinblick auf das Gottesverhältnis) werden dort viel häufiger thematisiert als oberflächlich zu ersehen ist. Dies lässt zumindest ein Blick auf den bayerischen Gymnasiallehrplan vermuten. Auch wenn dort der Begriff „Sünde“ zum ersten Mal in der 11. Jahrgangsstufe vorkommt, wird sie doch der Sache nach auch in den Jahren vorher thematisiert – und das keineswegs nur am Rande. So ist eine Auseinandersetzung mit den David-Geschichten (5. Jg.), mit Passion und Auferstehung Jesu (6. Jg.), dem Glaubensbekenntnis und dem Vaterunser (7. Jg.) sowie der Reformation und dem prophetischen Reden und Handeln (8. Jg.) im Religionsunterricht kaum denkbar, ohne dass über Sünde und Schuld reflektiert wird. Auch bei anderen Themengebieten begegnet die Sünde „*implizit* in historischen, ethischen und lebensweltlichen Zusammenhängen“ sowie „*komplementär* bei zentralen theologischen Themen“, teilweise auch „*provokierend* in jugendkulturellen Zusammenhängen“⁵, so dass sie letzt-

³ Vgl. Hartmut Rupp, Sünde – ein verschwiegenes Thema. Ein Blick in die Bildungspläne und Unterrichtsmaterialien, in: Glaube und Lernen 20 (2005), H. 2, 178–184, 178f; vgl. Rainer Lachmann, Art. Sünde, in: Rainer Lachmann/Gottfried Adam/Werner H. Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 1999, 355–365, 360.

⁴ Michael Sievermich, Art. Sünde, Erbsünde, Sündenvergebung, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2069–2073.

⁵ Vgl. Rupp, Sünde, 179.

lich doch, auch wenn sie in diesem Zusammenhängen nicht immer ausdrücklich zur Sprache gebracht wird, „faktisch immer präsent ist.“⁶ Auch ein Blick in aktuelle Schulbücher zeigt, dass dort dem Thema keineswegs ausgewichen wird. So findet sich z.B. im Fünftklassbuch der neuen Reihe „Ortswechsel“ für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium zum Thema Schöpfung eine Doppelseite zu Gen 2 und Gen 3, auf der unter anderem das Gemälde „Das Paradies“ von Lucas Cranach dem Älteren abgedruckt wird, auf das sich auch eine Reihe von Arbeitsaufträgen bezieht.⁷ Der Band für die sechste Jahrgangsstufe bietet zum Thema Epiphania das Bild „... bringen ihre Gaben“ von Beate Heinen, das eine altersgerechte Erschließung von Sünden- und Rechtfertigungslehre ermöglicht.⁸ Insofern verwundert es auch nicht, dass in Unterrichtsmaterialien und -entwürfen immer wieder Hinweise gegeben werden, wie mit dem Thema Sünde angemessen im Religionsunterricht umgegangen werden kann.⁹ Kritisch zu prüfen wäre allerdings, ob im konkreten Unterricht tatsächlich, z.B. bei der Besprechung ethischer Themen, dem Aspekt der Sünde in der biblischen Anthropologie auch angemessen Rechnung getragen oder ob hier – bewusst oder unbewusst – auf ein allzu optimistisches Menschenbild rekurriert wird.

2. Die Religionspädagogik – der Sündenfall der Theologie?

Die Frage danach, ob die Sünde als ein wichtiger Gesichtspunkt des christlichen Menschenbildes tatsächlich ernst genug genommen wird, stellt sich nicht nur im Hinblick auf die Unterrichtspraxis: Die evangelische Religions-

⁶ Vgl. Rupp, Sünde, 178. Auch Gottfried Adam weist darauf hin, dass die anthropologische Thematik für den RU und damit ja auch die Sündenthematik sehr wichtig und durchgängig präsent ist. Abgesehen davon, dass sie in unterrichtlichen Einheiten mitschwingt, in denen die (theologische) Anthropologie die leitende Fragestellung vorgibt, bilde sie auch eine „Dimension, die während des gesamten Unterrichts in anderen Themen des Religionsunterrichts vorkommt“ (Gottfried Adam, Anthropologie als Dimension und Thema des Religionsunterrichts – theologisch-didaktische Überlegungen und unterrichtliche Konkretionen, in: Religionspädagogische Analysen und Perspektiven. Fachdidaktik, Schulfach Religion 27 (2008), Nr. 1–2, 115–125, 116).

⁷ Ortswechsel – Neuland. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 5, hg. und verfasst von Ingrid Grill u.a., München 2007, 66. Einer der Arbeitsaufträge verweist dadurch, dass er dazu anregt, die Beziehungen zwischen den Menschen untereinander und zwischen ihnen und Gott in einem Standbild darzustellen, deutlich auf das theologische Profil des dort zugrundegelegten Sündenbegriffs.

⁸ Vgl. Ortswechsel – in Bewegung. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 6, hg. und verfasst von Sebastian Görnitz-Rückert u.a., München 2008, 133.

⁹ Vgl. die Themenhefte religionspädagogischer Zeitschriften zum Thema ‚Sünde‘ bzw. ‚Schuld‘: ru 16 (1986), H. 4; ru 28 (1998), H. 4; Glaube und Lernen 20 (2005), H. 2; Zeitzeichen 8 (2007), H. 6; entwurf 2004, H. 4; bru 48 (2008).

pädagogik steht seit ihren Anfängen und ihrer Ablösung von der Katechetik unter dem Generalverdacht einer anthropologischen Häresie. Während die konfessionelle Katechetik nie ihre historische Verbindung zum Bußsakrament ganz aufgegeben hatte, mit dem sündigen Menschen rechnete und eingehend von ihm sprach, sollte die Religionspädagogik in ihrer liberalen Spielart den Anschluss an die fortschrittsorientierte Moderne leisten. Ohne kirchliche Bevormundung, ohne Sündenschwere und moralische Selbsterknirschung geriet nun das sich selbst entfaltende Subjekt ins Zentrum religiöser Bildungsbemühungen: Entfaltung der Mündigkeit auch in religiöser Hinsicht und Entwicklung der natürlichen Begabungen lautete nun die Maxime. Im Anschluss an die klassischen Bildungstheorien des deutschen Idealismus wurde dem sich entfaltenden Subjekt die Berücksichtigung religiöser Bewusstseinsentwicklung im Zuge einer wohlproportionierten Entfaltung der eigenen Anlagen anempfohlen.

Beim frühen Schleiermacher ist es keineswegs das Bedenken der Sündhaftigkeit des Menschen, das in seinen „Reden“ (1799) dazu führt, den Kern der religiösen Gemütsanregung als „weit außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens“¹⁰ zu betrachten. Vielmehr setzt er voraus, dass sich die angeborenen religiösen Anlagen ungehemmt entwickeln sollten. Religion lasse sich zwar nicht unterrichtlich „anbilden“, wohl jedoch wecken und anregen. „Sobald der heilige Funke aufglüht in einer Seele, breitet er sich aus zu einer freien und lebendigen Flamme, die aus ihrer eignen Atmosphäre ihre Nahrung saugt.“¹¹ Dass der Funke ausbleiben könnte und dunkle Nacht in der Seele bleibt, ist nicht Schleiermachers Thema. Stattdessen ist er getragen von der anthropologischen Zuversicht, die Erziehung könne die Ausrichtung auf das Gute fördern und die bösen Eigentümlichkeiten der Menschen hemmen.

Solche anthropologische Zuversicht beflügelte bereits das erste pädagogische Großprojekt der Neuzeit: Johann Amos Comenius ging in seinem Programm der umfassenden „Allerziehung“¹² davon aus, dass der Mensch durch Erziehung zum Guten finden kann. „Er ist so erschaffen, daß er seine Vollkommenheit erlangen kann, wenn er nur will.“¹³ Natürlich muss sich der Theologe Comenius auch zur Sündenlehre erklären, erledigt dies jedoch eher en passant: Gottes Weisheit müsse doch auch die Mittel gewähren, die

¹⁰ Aus der dritten Rede, in: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), zit. nach Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher (Theologische Bücherei; Studienbücher 84), München 1991, 248.

¹¹ Nipkow/Schweitzer, Religionspädagogik, Bd. 1, 249.

¹² Vgl. Johann Amos Comenius, Pampedia – Allerziehung, in dt. Übersetzung hg. von Klaus Schaller (Schriften zur Comeniusforschung; Bd. 20), St. Augustin ³2001.

¹³ Comenius, Pampedia, 26 (Kap II, Nr. 15).

es ermöglichen, die Ziele des Menschseins zu erreichen.¹⁴ In seiner „Großen Didaktik“¹⁵ beschreibt Comenius im 5. Kapitel die natürliche Anlage des Menschen zu gelehrter Bildung, Sittlichkeit und Religiosität.¹⁶ Eher nachgeschoben wirkt dabei in diesem Kapitel der Abschnitt zur Sünde:

21. Es muß zwar zugegeben werden, daß dieses natürliche Streben nach Gott als dem höchsten Gut durch den Sündenfall verdorben und in eine Verkehrung geraten ist, welche die Rückkehr zum rechten Wege aus eigener Kraft unmöglich macht. In denen jedoch, die Gott mit seinem Wort und Geist aufs neue erleuchtet, wird auch dieses Streben wieder erneuert [...].

22. Niemand möge uns also die [allgemeine] Verderbnis entgegenhalten, wenn doch gerade über die Heilmittel gegen diese Verderbnis beraten werden soll. Denn Gott will sie aufheben durch seinen Geist und mit Hilfe der verordneten Mittel. [...]

23. Schimpflich und gottlos ist es und ein offenbares Zeichen unserer Undankbarkeit, daß wir beständig von der Verderbnis schwätzen, von der Wiedereinsetzung (restitutio) jedoch schweigen; daß wir immer das, was der alte Adam in uns vermag, hervorkehren, was aber der wahrhaftige neue Adam Christus vermag, nicht erproben. [...]

24. [...] Wenn wir darum die Kinder der Christen – nicht die Nachkommenschaft des alten Adam, sondern die Wiedergeborenen des neuen Adam, die Kinder Gottes, alle Brüderlein und Schwesterlein Christi – zu bilden fordern und sie für fähig erachten, die Saat für das ewige Leben aufzunehmen, so sollte dass doch niemandem so unmöglich erscheinen! [...]

25. Es bleibt also dabei, daß es für den Menschen natürlicher und durch Gottes Gnade leichter ist, weise, rechtschaffen und heilig zu werden, als den Fortschritt unterbinden zu lassen durch die erst hinzugekommene Verderbnis: ein jedes Ding kehrt gern zu seiner eigenen Natur zurück.¹⁷

Bezüglich Comenius notiert der Allgemeinpädagoge Christoph Wulf in seiner Darstellung der Perfektionsbestrebungen in der Pädagogik:

Zwar wird der Mensch als mit Erbsünde beladen angesehen; doch wird die so wahrgenommene Negativität nicht ausgehalten; sie wird mit dem Traum von den Realisierungsmöglichkeiten eines besseren Menschen kompensiert.¹⁸

¹⁴ Vgl. Comenius, Pampedia, 52 (Kap. III, Nr. 32).

¹⁵ Johann Amos Comenius, Große Didaktik, hg. von Andreas Flitner (Pädagogische Texte), Stuttgart 1985.

¹⁶ Comenius, Große Didaktik, 36–45.

¹⁷ Comenius, Große Didaktik, 43–45.

¹⁸ Christoph Wulf, Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim/Basel 2001, 24. Vgl. auch Jörg Zirfas, Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft; Bd. 21), Stuttgart 2004, der unter der Überschrift „Vervollkommnung und Fortschritt“ (40–51) die pädagogischen Theorien der Verbesserung und Vervollkommnung des Menschen von Comenius, August Hermann Francke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant

Die Entwicklung des Bildungswesens in Europa zielte im Anschluss an Comenius „auf die Selbstermächtigung und wachsende Autonomie des Menschen; zunächst im Auftrage Gottes, später unter seiner Hintansetzung“¹⁹.

Was die liberale Theologie des 19. Jahrhunderts und Religionspädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts programmatisch forderte, ist – nach dem „Zwischenfall“ der Dialektischen Theologie und der Konzeption der Evangelischen Unterweisung – heute weithin zum Allgemeingut geworden.

Die Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“ (2003) formuliert etwa: „Hauptzweck aller Bildung ist die Entwicklung der Person.“²⁰ An anderer Stelle heißt es: „Bildung ist letztlich eine Sache geistiger Selbstorganisation“²¹ bzw. *„Bildung betrifft den einzelnen Menschen als Person, seine Förderung und Entfaltung als ‚ganzer Mensch‘ und seine Erziehung zu sozialer Verantwortung für das Gemeinwesen.“*²²

Und wo emphatisch auf die Klassiker der Bildungstheorie zurückgegriffen wird und insbesondere die ästhetische Dimension der Selbstentfaltung unterstrichen wird, bleibt offenbar kein Ort und keine Notwendigkeit, die Frage der Sündhaftigkeit des Menschen innerhalb einer pädagogischen Anthropologie eigens zu reflektieren.²³

Bestenfalls werden innerhalb grundlegender Überlegungen einer religionspädagogischen Didaktik die Grenzen der Bildbarkeit im Verweis auf die Geschöpflichkeit des Menschen unterstrichen:

So heißt es bei Hans-Jürgen Fraas:

Die abendländische Kultur ist eine Kultur der Freiheit. Christliche Bildungsvorstellungen zielen auf die freie Persönlichkeit, nicht die in sich ruhende harmonische Persönlichkeit des deutschen Idealismus, sondern die offene, in der Spannung zwischen Partizipation und Distanz ihre Entscheidungsfähigkeit suchende und bewährende, die auch im Scheitern die ihr vorausliegende Gewährung ihrer Bestimmung als Chance begreift.²⁴

und Wilhelm von Humboldt nachzeichnet und zu Comenius notiert: „Erziehung wird hier gedacht als praktische Theologie, als Gottesdienst im Auftrag Gottes, als *eruditio* aus dem Sündental.“ (42)

¹⁹ Wulf, Anthropologie der Erziehung, 25.

²⁰ Kirchenamt der EKD (hg. im Auftrag des Rates der EKD), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh 2003, 71.

²¹ Kirchenamt der EKD, Maße des Menschlichen, 80.

²² Kirchenamt der EKD, Maße des Menschlichen, 89.

²³ Vgl. als Beispiel solch ungebrochenen Rückgriffs auf eine primär ästhetische Bildungstheorie der deutschen Klassik: Joachim Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung (UTB Theologie 2500), Tübingen/Basel 2004, 326–341 und ders., Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (RPG, Bd. 2), Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002.

²⁴ Hans-Jürgen Fraas, Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive, Göttingen 2000, 242.

Und die Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern von 2004 fügen am Ende den Satz hinzu: „Dass der Religionsunterricht im Vertrauen auf Gott geschehen kann, schließt die Bejahung der menschlichen Grenzen allen Lehrens und Lernens ebenso ein wie die Möglichkeit, immer wieder neu anzufangen.“²⁵

Das „Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern“ weist bei der Darstellung von dessen biblisch-theologischer Grundlage auf das Verständnis des Menschen als „Sünder und Gerechter“ hin.²⁶ In diesem Zusammenhang wird betont, dass die Rechtfertigung durch Christus den Menschen „aus allen ökonomischen, sozialen oder moralischen Selbstrechtfertigungen“ befreit und damit „beispielsweise kirchlicher Bildungsarbeit Freiräume und Freiheiten gegenüber unmenschlicher Dominanz, etwa der primären Orientierung von Bildung an wissenschaftlichen Anforderungen“²⁷ ermögliche. Als ein Aspekt von „Bildung aus evangelischer Sicht“ wird herausgestellt, dass diese „an die Maße und Grenzen menschlicher Geschöpflichkeit“ erinnere und ermutige „in der Kraft des befreienden Evangeliums von Jesus Christus, bei gesellschaftlichen Aufgaben verantwortungsvoll mitzuwirken und in der Werte-Debatte christliche Inhalte und protestantische Standpunkte einzubringen und zu vertreten.“²⁸

Immerhin sind innerhalb der allgemeinpädagogischen Diskussion um eine „Anthropologie der Erziehung“²⁹ inzwischen auch Stimmen vernehmbar, die wie etwa Christoph Wulf unter der Überschrift „Vervollkommnung des Unverbesserlichen“ an den idealistischen Charakter solcher Perfektionierungsträume erinnern und die „Einsicht in die Unverbesserlichkeit menschlicher Existenz“³⁰ für die Pädagogik einfordern. Auch Dieter Kamper hebt auf die Erfahrung ab, dass „die Menschheit insgesamt unverbesserlich zu sein“ scheint.³¹ Ein einheitlicher Name für diese Unverbesserlichkeit des Menschen ist nach Dieter Kamper noch nicht gefunden; zur Debatte stehen „Banalität des Bösen“, „Satan“, „Animalität“, „Brutalität“ oder – vom Autor bevorzugt – „Monstrosität“.³²

²⁵ Leitlinien für den Evangelischen Religionsunterricht in Bayern (2004), in: Evangelischer Religionsunterricht in Bayern. Im Kontext von Staat, Schule und Kirche, Bd. III, Aktuelle Entwicklungen, hg. v. Thomas Kothmann, Neuendettelsau 2007, 119–120, 120.

²⁶ Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB), hg. vom Landeskirchenamt in Bayern, München 2004, 13.

²⁷ Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, 13.

²⁸ Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, 18.

²⁹ Vgl. Wulf, Anthropologie der Erziehung.

³⁰ Wulf, Anthropologie der Erziehung, 75. Ähnlich Jörg Zirfas in seiner Erörterung der „Liminalität“ des Menschen (Pädagogik und Anthropologie, 39–60).

³¹ Dieter Kamper, Der eingebilddete Mensch, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf, Anthropologie nach dem Tode des Menschen, Frankfurt am Main 1994, 273–278, 274f.

³² Vgl. ebd.

In ähnlicher Weise kritisiert auch der Theologe Michael Meyer-Blanck das Menschenbild, das die Pädagogik mehrheitlich bestimmt. Er fordert: „Theologie und Humanwissenschaft müssen davor warnen, pädagogisches Handeln durch ein naiv-optimistisches Menschenbild fundieren zu wollen.“³³ Angesichts der Bedeutung von Freiheit und Autonomie als Bildungszielen sei es zentral, wie man die Freiheit im Menschen begründet sieht. Nimmt man den Gedanken Martin Luthers ernst, dass der Mensch frei und unfrei zugleich ist und Freiheit überhaupt nur durch die Bindung an Gott ermöglicht wird, führt das – so Meyer-Blanck – „auf das alte Dogma der Ursprungs-, Person- oder auch ‚Erbsünde‘.“³⁴ Dieses stehe aber nun gerade nicht im Gegensatz zur Autonomie als Bildungsziel:

Der Weg zur Autonomie führt gerade über die pädagogische Auseinandersetzung mit der Radikalität menschlicher Sünde. Schüler dürfen weder pessimistisch noch optimistisch betrachtet werden, sondern von daher, woran sie sich binden. Sünde ist keine primär moralische Kategorie, aber sie kann auch nicht getrennt von Moral betrachtet werden.³⁵

Unter dem Eindruck des Erfurter Amoklaufs im Jahre 2002 erinnert Meyer-Blanck am Beispiel der Gewaltprävention daran, dass der Mensch Menschen nicht „gut“ machen kann:

Eine Pädagogik, die angesichts von Gewalt davon ausgeht, man müsse und könne den Menschen von seiner Gewaltneigung abbringen, verwechselt Sünde mit moralischem Fehlverhalten. Wer meint, man brauche nur die geeigneten Maßnahmen, der denkt von der Sünde wie von der Freiheit des Menschen gering.³⁶

Dass aber genau dies nach wie vor bei vielen Menschen, die sich zu pädagogischen Fragen äußern, der Fall ist, haben viele der Reaktionen auf das Schul-Attentat in Winnenden 2009 in den Medien gezeigt. Einerseits ist natürlich die Frage, was jeder einzelne in seinem Verantwortungsbereich noch tun und verbessern kann, um solche Gewaltexzesse zu verhindern, völlig richtig und wichtig. Gewaltprävention zeigt ja glücklicherweise tatsächlich Wirkung. Andererseits ließen viele Äußerungen den Gedanken vermischen, dass auch ein „richtiges Verhalten“ der Mitmenschen nicht automatisch eine Garantie dafür ist, dass Menschen, auch junge Menschen, nicht doch auch zu bösen Taten fähig sind.

Der bleibenden Realität des Bösen (und damit auch der Gottesferne) in der Welt ins Gesicht zu blicken, scheint kaum auszuhalten zu sein. Pädago-

³³ Michael Meyer-Blanck, Sünde – Gericht – Freiheit. Über die christliche Fundierung einer Bildung zur Mündigkeit, in: Schule und Kirche, hg. v. der Abteilung IV Erziehung und Bildung der Evangelischen Kirche in Rheinland, 2003, H. 1, 4–9, 4.

³⁴ Ebd.

³⁵ Meyer-Blanck, Sünde – Gericht – Freiheit, 5.

³⁶ Meyer-Blanck, Sünde – Gericht – Freiheit, 6.

gik braucht jedoch einen nüchternen Blick. Die Gefahren des Verlustes eines solch nüchternen Blicks auf den Menschen gestaltet Peter Hoeg eindrucksvoll in seinem Roman „Der Plan von der Abschaffung des Dunkels“. Die dort vorgestellten Pädagogen wollen „nichts wissen von dem Gedanken, daß einige Schüler unten im Dunkel waren. Sie wollten überhaupt vom Dunkel nichts wissen, alles im Universum sollte hell und licht sein. Mit dem Messer des Lichts wollten sie das Dunkel sauberschaben.“³⁷ Im Roman wird die idealistische Erziehungsidee zur Ideologie, die keine Gnade kennt, die Erzieher werden in dem Versuch, das Böse abzuschaffen, selbst zu Gewalttätern. Eine Pädagogik, die nichts von der Sünde wissen will, wird am Ende selbst unmenschlich und damit zum Ausdruck sündiger Selbstüberhöhung.

3. Gottesferne, Fehlbarkeit und Fragment Elemente einer realistischen pädagogischen Anthropologie als Grundlage religiöser Bildung

Es gibt nur eine sehr begrenzte Anzahl von religionspädagogischen Studien, die das Thema Sünde grundsätzlich pädagogisch bedenken.³⁸ In den einschlägigen Einführungswerken zur Religionspädagogik wird erstaunlich selten eine explizit theologisch-pädagogische Anthropologie entfaltet.³⁹ Meist werden stattdessen entwicklungspsychologische Theorien der moralischen Entwicklung und der Glaubensstufen referiert. Immerhin hält der katholische Religionspädagoge Reinhold Boschki in seiner „Einführung in die Religionspädagogik“ fest:

Religionspädagogisches Denken und Handeln ist abhängig von theologischen und anthropologischen Vorannahmen und Vorentscheidungen. Kurz gesagt, es geht um das jeweilige Menschenbild in Verbindung mit einem bestimmten Gottesbild, das Theoretiker oder Praktiker in den Prozess religiöser Bildung einbringen.

³⁷ Peter Hoeg, *Der Plan von der Abschaffung des Dunkels*, München/Wien 1995, 238.

³⁸ Ausnahmen bilden z.B. die bereits erwähnte Studie von Michael Meyer-Blanck und die Überlegungen zur „Sünde und Erbsünde als pädagogische und religionspädagogische Problemstellung“ von Rainer Lachmann in: ders., *Grundsymbole christlichen Glaubens*. Eine Annäherung, Göttingen 1992, 79–85.

³⁹ Man vgl. etwa: Gottfried Adam/Rainer Lachmann, *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2003; Christian Grethlein, *Religionspädagogik (de Gruyter Lehrbuch)*, Berlin/New York 1998. Anders: Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie)*, Gütersloh 2006, wo immerhin die Grundlinien der reformatorischen Anthropologie skizziert werden (26–35). Die wichtigste Ausnahme stellt dar: Hans-Jürgen Fraas, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000, wo ausdrücklich der „Beitrag theologischer Anthropologie bei der Neukonzeption des Bildungsverständnisses auf der Basis eines ganzheitlichen Menschenbildes“ (Klappentext) entfaltet wird.

- Wer ist der Mensch?
- Was sind Sinn und Ziel menschlichen Lebens?
- Welche Beziehung hat Gott zum Menschen (nach dem Zeugnis der Bibel und der Glaubenstradition)?
- Welche Beziehung hat der Mensch zu Gott?
- Wie gestaltet er sie?

Je nachdem wie diese und ähnliche Fragen gestellt und beantwortet werden – ob implizit oder explizit – entscheidet sich, wie religiöse Erziehung und Bildung verstanden werden.⁴⁰

Der Mensch wird dann von Boschki als ‚gottbegabtes‘ Wesen⁴¹, das von Natur auf Gott verwiesen sei, dargestellt. Religionspädagogisches Handeln ver helfe dem Menschen „zu seiner eigenen Bestimmung, seiner eigenen Identität“⁴², die darin besteht, auf Gottes Wort hin Antwort geben zu können und so zum Christsein befähigt zu werden. Ausdrücklich wird unterstrichen, dass der Glaube selbst Werk des liebenden Gottes allein aus Gnade sei. Allenfalls sei es möglich, Kenntnisse über den Glauben und ein Gespür für den Glauben zu vermitteln. Und erst in diesem Kontext fällt eher beiläufig das Stichwort der Sünde:

Die Lehre von der Rechtfertigung des sündigen Menschen allein durch Gott wehrt sich gegen Leistungsdenken im Feld religiöser Erziehung. Dies muss bei einer allzu häufigen und allzu leichten Rede von der „Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation“ beachtet werden. [...] Die Lehre von der Rechtfertigung des sündigen Menschen von Gott entlastet von allgemein menschlichem, aber auch von religionspädagogischem Leistungsdruck.⁴³

Man könnte zuspitzen: Der Rekurs auf die Sünde soll vor Übertreibungen schützen und Perfektibilitätsansprüche abweisen. Das ist ein wichtiger Impuls und wird später mit dem Stichwort des „Lebens im Fragment“ nochmals aufgenommen.

Boschki geht selbst nochmals in einem Abschnitt über „Religiöse Bildung als Fragment“ auf die grundsätzliche Unabschließbarkeit religiöser Bildungsprozesse ein. Allerdings verweise jede „auch noch so fragmentarische Unternehmung in Sachen religiöser Bildung [...] auf das Ganze, auf das Geheimnis der Gottesbeziehung [...]“⁴⁴.

Aber wird so – und dies in einem theologisch-pädagogischen Konzept, das zu Recht auf die personale Beziehung zu Gott und den Mitmenschen

⁴⁰ Reinhold Boschki (in Zusammenarbeit mit Stefan Altmeyer und Julia Münch), Einführung in die Religionspädagogik (Einführung Theologie), Darmstadt 2008, 41.

⁴¹ Vgl. Boschki, Religionspädagogik, 42f.

⁴² Boschki, Religionspädagogik, 43.

⁴³ Boschki, Religionspädagogik, 45.

⁴⁴ Vgl. Boschki, Religionspädagogik, 119.

abhebt⁴⁵ – nicht doch die Sünde zu wenig auf den abgründigen Riss im Gottesverhältnis bezogen, der das Menschsein (jedenfalls nach lutherischer Anthropologie) kennzeichnet? Wird sie nur als graduelle Unvollkommenheit des Bildungserfolgs wahrgenommen und nicht als prinzipielle, den ganzen Menschen betreffende Störung der relationalen Verfasstheit des Menschen?

Mit diesen Fragen soll nicht nahe gelegt werden, zu einer Sündenfixierung im Sinne einer katechetischen Beichtkasuistik zurückzukehren. Die Sündhaftigkeit und Sünde des Menschen sind nicht das erste Wort und auch nicht das inhaltliche Zentrum einer christlichen Religionspädagogik. Rainer Lachmann formuliert zu Recht zum Zusammenhang von Sünde und Bildung: „Evangelische Erziehung muß mit der Realität der Sünde rechnen, darf sich aber von ihr nicht maßgeblich bestimmen lassen!“⁴⁶

Hierzu erläutert er:

Das maßgeblich Bestimmende ist für den christlichen Glauben allemal die schöpfungsmäßige Vorgabe der von Gott geschenkten Existenz, die Urvertrauen und Liebe ermöglicht, verlangt und verheißt, sowie die Neuschöpfung als Gabe der Sündenvergebung, bei der Sünde vorrangig aus der Perspektive ihrer Überwindung beachtet und betrachtet wird. Nur unter dieser positiven Voraussetzung kann die Realität der Sünde pädagogisch und didaktisch angemessen zur Sprache gebracht werden.⁴⁷

In ähnlicher Weise betont auch Karl Ernst Nipkow zu Recht, dass „die Deutung der individuellen Selbstwerdung im Sinne christlicher Glaubensidentität [...] in allgemeinprotestantischer Sicht nicht von der reformatorischen Sündenlehre abgetrennt werden“⁴⁸ dürfe, die in der Rechtfertigungslehre enthalten sei.

In der Tat zeigt ein Blick in die Geschichte der Rezeption der Sündenlehre in der Pädagogik, dass ihre isolierte Berücksichtigung oft wenig Positives ausgetragen hat. So wurde die Erbsündenlehre immer wieder dazu herangezogen, eine permanente Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen – auch durch Prügelstrafe – zu legitimieren. Gerade in der pietistischen Pädagogik z.B. von August Herrmann Francke zeigt sich dieser Zusammenhang von Betonung der Sündhaftigkeit der Kinder und Jugendlichen und drakonischem Erziehungsstil.⁴⁹ Darüber hinaus zeigen Bücher wie Tilmann Mo-

⁴⁵ Vgl. Boschki, Religionspädagogik, 46f sowie: Ders., „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

⁴⁶ Lachmann, Grundsymbole christlichen Glaubens, 84.

⁴⁷ Lachmann, Art. Sünde, 361.

⁴⁸ Karl Ernst Nipkow, Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft, in: Friedrich Schweitzer, (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, 13–35, 26.

⁴⁹ Vgl. Emund Hermsen, Faktor Religion. Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis in die Gegenwart, Köln u.a. 2006, v.a. 15, 115, 119f, 120, 126f, 132, 208; vgl. auch Lachmann, Grundsymbole christlichen Glaubens, 80f.

sers „Gottesvergiftung“⁵⁰, dass auch die spätere Tendenz, körperliche Strafen durch ein schlechtes Gewissen zu ersetzen und Heranwachsende durch die Angst vor einem strafenden Gott zu disziplinieren, nicht weniger Schaden angerichtet hat.

Eine realistische Anthropologie, die dem „simul iustus et peccator“ gerecht wird und die deshalb eine christliche Bildungstheorie fundieren kann, hat Henning Luther mit seinen Überlegungen zur Identität als Fragment vorgelegt. Diese halten fest, dass der Aspekt der Sünde nicht ausgeklammert werden darf, wenn von „Identität“ als – zu Recht – allgemein anerkanntem Bildungsziel gesprochen wird. Auch wenn die in der Religionspädagogik als Grundwissen vermittelten Stufenmodelle zur Identitätsentwicklung keineswegs so undifferenziert sind, wie es in der Vermittlung bisweilen den Anschein hat, können sie doch die Vorstellung befördern, dass der Mensch im Laufe seines Lebens eine „gelungene“ Identität erreichen könne.

Henning Luther hat darauf hingewiesen, dass der Identitätsgedanke dann problematisch wird, wenn er „nicht mehr kritisch-regulativ gebraucht wird, sondern zum *normativen* Leitbild *erreichbarer* (oder herzustellender) Identität wird und sich mit dem Begriff der Ich-Identität Vorstellungen wie Ganzheit, Vollständigkeit sowie von Kontinuität und Dauerhaftigkeit verbinden“.⁵¹ Dem (Bildungs-)Ideal einer harmonischen und in sich geschlossenen Ich-Identität stellt er in ideologiekritischer Absicht das eindrückliche Sprachbild des *Fragment*s entgegen.

Auch als Bild für Identität weist das Fragment darauf hin, dass hier kein abgeschlossenes „Werk“ in den Blick kommen kann, sondern dass Identität eine Bewegung bezeichnet.⁵² Sie weist auf die noch ausstehende Zukunft und sie ist daher nach Henning Luther „nicht Grund und Bedingung gelingenden Lebens, sondern seine Vision“⁵³. Damit wird ein Bildungsverständnis gefordert, das nicht hinsichtlich der Vorstellung von Identität „mit ihrer Abschließbarkeit rechnet“⁵⁴, und das darauf setzt, dass gerade der Fragmentcharakter Bildungsprozesse freisetze.

Henning Luther verweist zugleich im Anschluss an Kierkegaard darauf, dass die „Negativität des Daseins“ nicht ausgeblendet werden dürfe⁵⁵, vielmehr die „Momente des Nichtganz-Seins, des Unvollständig-Bleibens, des

⁵⁰ Vgl. Tilmann Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt 2000 (Neuaufgabe).

⁵¹ Henning Luther, *Religion im Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts* (Radius-Bücher), Stuttgart 1992, 155 (Kursivsetzungen im Original).

⁵² Vgl. Luther, *Religion im Alltag*, 150f.

⁵³ Vgl. Luther, *Religion im Alltag*, 151f.

⁵⁴ Luther, *Religion im Alltag*, 177.

⁵⁵ Luther, *Religion im Alltag*, 159.

Abgebrochenen – kurz: Momente des Fragments zur Geltung zu bringen“ seien:

Wir sind immer zugleich auch gleichsam Ruinen unserer Vergangenheit, Fragmente zerbrochener Hoffnungen, verronnener Lebenswünsche, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen. Wir sind Ruinen aufgrund unseres Versagens und unserer Schuld ebenso wie aufgrund zugefügter Verletzungen und erlittener und widerfahrener Verluste und Niederlagen. Dies ist der *Schmerz* des Fragments.⁵⁶

Dabei füge nicht nur die eigene Unvollkommenheit Schmerz zu (und halte zugleich die Identität in Bewegung), sondern auch die Erfahrung des Leidens anderer.

Diesen Fragmentcharakter des Ichs deutet Henning Luther mit dem Begriff der Sünde. Mit Sünde wird aber nicht, wie man meinen könnte, das Verfehlen der Ganzheit bezeichnet, auch nicht das Ziel, sich selbst zu verwirklichen.

Sünde ist vielmehr das Aus-Sein auf vollständige und dauerhafte Ich-Identität, das die Bedingungen von Fragmentarität nicht zu akzeptieren bereit ist. [...] Sünde wäre, diese Differenz zwischen Fragment und Totalität zu verwischen – oder die zwischen Geschöpf und Schöpfer.⁵⁷

Aber was sind dann geeignete Bildungsziele im Hinblick auf die Identität – wenn es denn nicht die ‚gelungene‘, ‚ganze‘ Identität ist? Nach Luther kann der christliche Glaube „davor bewahren, die prinzipielle Fragmentarität von Ich-Identität zu leugnen oder zu verdrängen. Glauben hieße dann, als Fragment zu leben und leben zu können.“⁵⁸ Er erläutert:

Die eigentümliche Simul-Struktur der Rechtfertigungslehre (*simul iustus et peccator*) findet sich auch im Gedanken des Fragments, das *als* Fragment immer mehr ist als ein Bruchstück. Es ist Zeuge und Zeugnis seiner Angewiesenheit auf Vollendung zum Ganzen.⁵⁹

Als Konsequenz ergibt sich nach Henning Luther für die Religionspädagogik die Aufgabe, Identitätszwänge in Bildung und Erziehung aufzubrechen und drohende Erstarrungen aufzulösen, und damit „den Bildungs- und Erziehungsanspruch von seiner den einzelnen erdrückenden Gesetzlichkeit [zu] befreien.“⁶⁰ Dem Religionsunterricht komme von daher „eine schulkritische Funktion am Ort der Schule“ zu, „insofern er die in den fachspezifischen Kompetenz- und Leistungsforderungen mitschwingenden Vollkom-

⁵⁶ Luther, Religion im Alltag, 168f.

⁵⁷ Luther, Religion im Alltag, 172.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Luther, Religion im Alltag, 173.

⁶⁰ Luther, Religion im Alltag, 178.

menheitsstandards relativieren hilft“.⁶¹ Im Hinblick auf die konkrete Umsetzung erläutert er:

Inhaltlich könnten die Religionspädagogik und der Religionsunterricht diese Funktion dadurch erfüllen, daß sie für die Erfahrung der Fragmentarität in den einzelnen biographischen Konkretionen offen und sensibel machen und vor allem dann – nicht zuletzt durch das Einbringen der christlichen Überlieferung – interpretationsfähig machen.⁶²

Über die Identitätsthematik hinausgehend ließe sich als Konsequenz der Überlegungen Henning Luthers formulieren: Sünde wäre auch, die Grenzen von Bildung nicht zu akzeptieren und mehr zu wollen, als dem Menschen zukommt. Die Erkenntnis, dass fragmentarische Identität nicht die Folge des Scheiterns von eigenen Selbstbildungsbemühungen ist – und auch nicht des Scheiterns derjenigen, die sich bemühen, bei anderen Bildungsprozesse anzustoßen –, kann sowohl Schüler als auch Lehrer entlasten. Wenn alle an Bildung Beteiligten sowohl als sündige als auch als gerechtfertigte Menschen in den Blick kommen, werden Perfektibilitätsträume abgewehrt und damit schulische (Un-)Möglichkeiten nüchtern wahrnehmbar.

4. Ziele und Ansatzpunkte einer Auseinandersetzung mit „Sünde“ im Religionsunterricht

4.1 Profilierung eines theologischen Sündenbegriffs

Ein Ziel der Beschäftigung mit dem Thema Sünde liegt sicherlich in der Profilierung eines protestantisch-theologischen Sündenbegriffs und der Erschließung der Relevanz dieses Begriffes. Zu Recht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das Wort „Sünde“ heute meist in trivialisierter Form gebraucht wird,⁶³ so dass die Alltagssprache den Blick auf das theologisch Gemeinte eher verstellt als erschließt. Religionslehrer werden dabei zwei Pole der Begriffsverwendung im Blick haben müssen.⁶⁴ Zum einen ist auch bei den Heranwachsenden ein moralisch gefärbtes Verständnis von Sünde(n) zu erwarten, das stark von der Assoziation der Lust- und Spaßfeindlichkeit geprägt wird. Daneben gibt es aber auch eine ebenfalls nicht unproblematische Rede von Sünde, in dem Sinne, dass „allgemein

⁶¹ Luther, Religion im Alltag, 179.

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. z.B. Evamaria Bohle, Die Lust, etwas zu stehlen. Wie in der säkularen Gesellschaft über Sünde gesprochen wird, in: *Zeitzeichen* 6 (2007), 20–22.

⁶⁴ Vgl. Hanspeter Hempelmann, Das personal gedachte Böse. Eine Rede von Sünde, die Leben verstellt und verneint, kann nicht im Sinne des Schöpfers sein, in: *zeitzeichen* 6 (2007), 27f.

anerkannter ethischer Orientierung“ am Ende noch das „theologisch-spirituelle Hütchen“⁶⁵ aufgesetzt wird und so z.B. Energieverschwendung auch noch das Label „Sünde“ bekommt, ohne dass dabei in irgendeiner Weise der Bezug zur Gottesfrage mitreflektiert wird.

So wichtig bei einer Klärung des Sündenbegriffs das theologische Profil ist: Sie ist nur dann sinnvoll, wenn diese sich nicht mit der Wiedergabe dogmatischer Richtigkeiten erschöpft. Die Religionspädagogik – und mit ihr auch andere theologischen Wissenschaften –, sollten es sehr ernst nehmen, dass ein wichtiger Begriff der christlichen Glaubens zunehmend an Plausibilität verliert: Wenn für viele ein Begriff nicht nur an die heutige Jugend kaum mehr kommunizierbar scheint, dann liegt das Problem keineswegs nur bei der Zielgruppe, die andere Fragen bewegt als die Menschen zur Zeit Luthers. Insofern gilt auch für die religionsunterrichtliche Thematisierung von Sünde: „Die Theoriebildung über Gut und Böse muss eine Wirklichkeit erschließende Kraft haben und das Leben in einer sonst nicht zugänglichen Weise erschließen. Nur so ist die Rede von der Sünde relevant. Zweitens muss die Rede von der Sünde lebensdienlich sein.“⁶⁶ Dass die Rede von Sünde vor Selbstüberschätzung bewahrt, den Mythos vom göttlichen Menschen entmythologisiert und den Menschen dadurch vor Selbstvergottung und Grenzüberschreitungen schützt, sollte nicht nur behauptet werden, sondern müsste sich in der Auseinandersetzung mit ihr tatsächlich erweisen.

4.2 Erschließung der Relevanz des Sündenbegriffs durch Verzahnung mit der Identitätsthematik

Hilfreich kann bei dem Versuch der Verschränkung des Themas mit der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden die Beobachtung Meyer-Blancks sein, dass „Sünde im gegenwärtigen Verständnis weniger das Übertreten von Geboten [ist], sondern das Versäumen einer Chance, zum Finden von Glück“⁶⁷. Dabei kann es nicht darum gehen, dieses Grundverständnis abzuwerten, sondern positiv zu vertiefen.

Der Glaube an Gott ist von daher nicht als ethische Einschränkung, nicht als Begrenzung von jugendlichen Handlungsmöglichkeiten zu erschließen, sondern als Erweiterung von Denk- und Erlebensmöglichkeiten. Auf die Liebe, auf das Glück, auf die eigene Arbeit fällt ein Glanz des Wunderbaren, des Unbeschreiblichen, des Besonde-

⁶⁵ Hempelmann, *Das personal gedachte Böse*, 27.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Michael Meyer-Blanck, *Konfirmandenunterricht und Konfirmation als Bildungsangebote „auf dem Markt“*, in: <http://freenet-homepage.de/meyer-blanck/Vortrag%2009.doc> (28.5.2009), 6.

ren. Das Unberechenbare, das unvermutet Beglückende, das Zufällige als Erweiterung, nicht als Begrenzung des eigenen Lebens, das ist Glaube. Glaube ist nicht *gegen* die natürliche Existenz, sondern *für* sie. Sündenvergebung führt nicht in eine Sonderexistenz, sondern in den Glanz der eigenen Existenz. So etwa kann man eine auf Jugendliche bezogene Sündenlehre beschreiben.⁶⁸

Richtig verstandenes christliches Sündenverständnis schwächt oder beschädigt keineswegs Heranwachsende, sondern es fördert, indem es „die Spannung zwischen dem Ich-Ideal und dem realen Ich wach hält, [...] nicht nur die Selbsterkenntnis, sondern leistet einen Beitrag zur Eröffnung von Möglichkeitsräumen und Freiheitshorizonten“.⁶⁹ Denn nur derjenige, der Sünde und Schuld erkennen kann, hat auch die Chance, umzukehren und die Freiheit zu erfahren, ein anderer werden zu dürfen.

Die genannten Aspekte legen es nahe, das Thema Sünde als unverzichtbaren Bestandteil christlicher Anthropologie von der Identitätsthematik aus zu erschließen. Dieser Zugang kann auch davor bewahren, in einen moralischen Sündenbegriff abzugleiten. Es ist sinnvoll, dabei zunächst von unterschiedlichen Identitäts-Bildern auszugehen. Gute Zugangsmöglichkeiten bieten dabei zum einen Beispiele zeitgenössischer Kunst, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, etwa Arbeiten von Martin Liebscher, Lynn Hershman, Jürgen Klauke, Arnulf Rainer oder Cindy Sherman.⁷⁰ Sie sind anschlussfähig für eigene Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler von „Identität“ in der Gegenwart – und können auch zu kreativer Auseinandersetzung mit diesen anregen.

Eine andere Möglichkeit ist das Ausgehen von Sprachbildern, in denen das „Ich“ bzw. die Identität bildlich zu fassen versucht wird. Hier kann gefragt werden: Welche Bilder sind der Identität angemessen? Das „Ich“ als Ganzheit bzw. Einheit? Als Netz? Als Ich-AG? Als Konstrukt? Als Patchwork? Als Chamäleon? Als Vagabund bzw. Flaneur? Im Finden eigener Sprachbilder und im Eintauchen in vorgegebene Metaphern können sich

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Rolf Schieder, Die Zivilisierung der Religion durch Bildung als Programm und Problem des Protestantismus, in: Friedrich Schweitzer (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, 36–53, 48.

⁷⁰ Vgl. hierzu folgende Beiträge: Claudia Gärtner, Der Mensch im Bilde. Anthropologie in moderner und zeitgenössischer Kunst – eine Unterrichtsreihe für die Sek II, in: Bärbel Husmann (Hg.), Kunst und Religion – ein Dialog, Loccum 2003, 63–74; Claudia Gärtner, Zerbrochene, verflüchtigte Ichs. Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst, in: Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse, Jahrbuch der Religionspädagogik 20 (2004), 9–25; Bärbel Husmann, Wer bin ich? Zum Verhältnis von Identität und Fragment. Bausteine für eine fächerverbindende Unterrichtseinheit in der Kursstufe (download: www.rpi-loccum.de); Constanze Kirchner u.a., Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II, München 2006.

Jugendliche mit ihrer Vorstellung von Identität auseinandersetzen, ohne dabei zu viel von sich preisgeben zu müssen.

Als theologische *Sprachbilder für christliche Identität*, die gewinnbringend mit den anderen Sprachbildern zur Identität ins Spiel gebracht werden können, gehört zum einen die bereits ausführlich dargestellte Vorstellung des Ichs als Fragment, die bei Henning Luther entfaltet wird. Dieses kann in besonderer Weise die Lebensdienlichkeit der Rede von Sünde erschließen helfen.

Darüber hinaus bietet sich im Hinblick auf die Erschließung der Sündenthematik auch das Sprachbild des Bruchs nach Manfred Josuttis an, der – in kritischer Weiterführung des Ansatzes von Henning Luther – die Radikalität der Konversion beschreibt, die sich in der Taufe ereigne.⁷¹ Als weiteres Sprachbild für christliche Identität, das dem „simul iustus et peccator“ gerecht werden möchte, bietet sich drittens das Sprachbild des ‚liminalen Ichs‘ – des Ichs „auf der Grenze“ an, das von Alexander Deeg in die Diskussion eingebracht wurde.⁷² Das Bild verweist darauf, dass Christinnen und Christen eine „doppelte Staatsbürgerschaft“ haben und Bürger dieser Erde und Bürger des Himmelreichs sind und sich als Grenzgänger zwischen diesen Orten bewegen.

Wo christliche Existenz liminal verstanden wird, da geht es nicht um eine Identität, die man haben oder entwickeln kann, da geht es um Gott, der Menschen identifiziert, und um Menschen, die darauf antworten. Dynamisch ist dieses Geschehen, wechsellvoll, verheißungsvoll. Wahrnehmen und greifen lässt sich dieses dynamische Geschehen u.a. in Sprachformen, die das christliche Leben prägen. Für Luther spielten Gebet und Predigt eine besondere Rolle.⁷³

4.3 Vertiefte Wahrnehmung von Formen gelebter Frömmigkeit im Spannungsfeld von Sünde und Rechtfertigung als Beitrag zur liturgischen und spirituellen Bildung

Hieraus ergibt sich ein weiterer Ansatz für eine explizite Thematisierung von Sünde im Religionsunterricht: Wichtig ist es, nicht den Eindruck zu erwecken – z.B. durch eine einseitige Auswahl im Hinblick auf die angebotenen Textgattungen –, dass der eigentliche „Sitz im Leben“ der Rede von der Sünde eine abstrakte Sündenlehre ist. Daher legt es sich nahe, neben

⁷¹ Vgl. Manfred Josuttis, Identität und Konversion, in: Dietrich Stollberg(Hg.), Identität im Wandel in Kirche und Gesellschaft, Göttingen 1998, 118–127, 120.

⁷² Alexander Deeg, Leben auf der Grenze. Die Externität christlicher Identität und die Sprachgestalt kirchlicher Gottesrede, in: Alexander Deeg/Stefan Heuser/Arne Manzeschke (Hg.), Identität. Biblische und theologische Erkundungen, Göttingen 2007, 277–300, 277.

⁷³ Deeg, Leben auf der Grenze, 289f.

theologisch-dogmatischen Texten auch unterschiedlichste Formen von Bekenntnissen, Gebeten, Liedern⁷⁴ und liturgischen Texten in den Unterricht zu integrieren. Wenn etwa ein Gespür dafür angebahnt wird, was es heißt, dass in einem Gottesdienst Christinnen und Christen das Vorbereitungsgebet mit dem Sündenbekenntnis sprechen, daneben aber auch als „Bürger des Himmelsreichs“ das Sanctus singen,⁷⁵ dann kann damit nicht nur christliches Verständnis von Sünde und Rechtfertigung vertieft, sondern auch ein Beitrag zur liturgischen Bildung geleistet werden. Auf jeden Fall sollte deutlich werden, dass der Ausgangspunkt christlicher Rede über die Sünde die Rechtfertigung des Sünders ist.

Im Zusammenhang der Wahrnehmung gelebter Frömmigkeit im Hinblick auf Vollzüge, die in besonderer Weise von dem Grenzgängertum zwischen Sünde und Rechtfertigung handeln, legt es sich nahe, dabei auch auf die Beichte zu sprechen zu kommen. Einen guten Anknüpfungspunkt hierfür bietet der Buß- und Betttag, der bei der Auseinandersetzung mit dem Kirchenjahr meist übergangen wird. Dabei können der Hinweis auf den eingangs erwähnten „Beicht-Boom“ im Internet oder auch das weit verbreitete Eingestehen von individueller Schuld in Talkshows und gemeinschaftlicher Schuld in politischen Statements⁷⁶ Impulse für die Auseinandersetzung mit diesem Beispiel gelebten Glaubens geben und für die Auseinandersetzung mit der Frage, warum die Beichte aus dem Bereich der Kirche ausgewandert ist.

Im Hinblick auf das Thema Beichte stellt sich die Frage, ob ein legitimes Ziel einer Sünden-Didaktik im schulischen Religionsunterricht auch sein kann, dass die Heranwachsende zum Sündenbekenntnis bzw. zur Beichte, die ja neuerdings auch in der evangelischen Theologie eine Renaissance erlebt,⁷⁷ herangeführt und ihnen entsprechende Rituale auch angeboten werden. Dies wird in einigen religionspädagogischen Beiträgen angeregt. So werden etwa in der Einleitung des Themenhefts „Von der Sünde zum Leben umkehren“ der *Ökumenischen Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts* Überlegungen zu einer „befreienden Bußerziehung im Religionsunterricht“⁷⁸ vorgestellt, die auf die Subjektwerdung und die Ich-Stärkung zielen und dazu beitragen sollen, die eigenen „Schatten“ und das

⁷⁴ So lädt das Passionslied von Paul Gerhardt „O Welt, sieh hier dein Leben“ (EG 84) etwa in der 3. Strophe unmittelbar dazu ein, den Zusammenhang von Christologie und menschlicher Sünde zu bedenken: „Ich, ich und meine Sünden, / die sich wie Körnlein finden / des Sandes an dem Meer, / die haben dir erregt / das Elend, das dich schläget, / und deiner schweren Martern Heer.“

⁷⁵ Vgl. Deeg, *Leben auf der Grenze*, 294f.

⁷⁶ Vgl. Corinna Dahlgrün, „Sorry, du, dumm gelaufen!“ Beobachtungen zur Kultur des Beichtrituals, in: Peter Zimmerling, *Studienbuch Beichte*, Göttingen 2009, 209–229, 210–215.

⁷⁷ Vgl. hierzu: Zimmerling, *Studienbuch Beichte*, 9.

⁷⁸ Von der Sünde zum Leben umkehren. Zu diesem Heft, in: ru 16 (1 986), H.4, 121–125.

eigene Verstricktsein in Schuld anzunehmen. Auf diese Weise möchte die Bußerziehung von Überforderungen und zum Handeln befreien. Gelingen könne dies, wenn der Unterricht nicht mit der Thematisierung von Schuld-erfahrungen beginne, sondern mit beglückenden Begegnungserfahrungen.⁷⁹ Auch wenn der Bezug zum schulischen Kontext nicht explizit hergestellt wird, könnten auch die von Reiner Braun zusammengestellten und erprobten „Impulse zur Erneuerung der Beichte durch meditative Formen“⁸⁰ für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern weiterführend sein – etwa Formen, bei denen Zettel mit Sündenbekenntnissen verbrannt bzw. entsprechend beschriebene Disketten zerstört oder Steine unter ein Kreuz abgelegt werden. Er verweist auf den „verheißungsvollen Weg, der zur Erneuerung der Beichte führen kann: die Möglichkeit, Beichte im Vollzug kennen zu lernen“.⁸¹ Zudem könne hier ein Weg zur Einzelbeichte geebnet werden.

Im schulischen Kontext haben solche Beichtrituale sicher nicht ihren Ort im normalen Unterricht. Bei eher auf Freiwilligkeit beruhenden Angeboten wie Besinnungstagen, Schülerexerzitien etc. sind sie hingegen sehr wohl denkbar. In Einzelfällen kann im Rahmen einer seelsorgerlichen Beziehung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern auch das Angebot einer Einzelbeichte (die ja nicht unbedingt so heißen muss) angebracht sein. Hier stellt sich allerdings das Problem, dass sich nicht ordinierte Religionslehrkräfte im Konfliktfall nicht auf das Seelsorgegeheimnis berufen können – und dass sie oft selbst wenig bis keine Beichterfahrung haben, weder als Beichtende noch als Beichthörende.

4.4 Gewissensbildung als Sensibilisierung für die Wirklichkeit der Sünde

Eine weitere mögliche Zieldimension der Auseinandersetzung mit „Sünde“ im Religionsunterricht ist, das Gewissen der Heranwachsenden für die Wirklichkeit der Sünde zu sensibilisieren. Zu Recht hat Fulbert Steffensky darauf hingewiesen, dass es neben der Schuld, „gegen das eigene Gewissen zu handeln“ auch eine zweite Art von Schuld gibt: „kein Gewissen zu haben“.⁸² Er sieht es als Aufgabe religiöser Bildung an, auf das zu verweisen, was biblisch mit dem Begriff „Verblendung“ benannt wird – auf die Sünde,

⁷⁹ Vgl. auch folgenden Vorschlag: Thorsten Moos, Abschied von der Schuld. Praxisbeispiel aus der Schulseelsorge, in: *das baugerüst* 3 (2008), 80–83.

⁸⁰ Reiner Braun, *Impulse zur Erneuerung der Beichte durch meditative Formen*, in: *Zimmerling, Studienbuch Beichte*, 314–328.

⁸¹ Braun, *Impulse zur Erneuerung*, 314.

⁸² Fulbert Steffensky, *Die schöne hinkende Schwester. Worin wir heute verstrickt sind, das sehen wir immer erst morgen*, in: *zeitzeichen* 6 (2007), 23–24, 24.

die (scheinbar) kein Subjekt hat, auf die Schuld, die keinen belastet, auf die Taten, für die sich keine Täter verantwortlich fühlen.⁸³ Mit seinem Einspruch gegen eine individualistische Verengung und einer Ontologisierung des Sündenbegriffs nimmt er ein Anliegen auf, welches im Anschluss an die Befreiungstheologie besonders prominent von Dorothee Sölle vertreten wurde: den prophetischen Hinweis auf die konkrete soziale und strukturelle Sünde.⁸⁴ Nach Sölle bedeutet Sündenerkenntnis auch, „die Opferideologie aufzugeben und sich wieder als Täter zu sehen.“⁸⁵ Wer diese Perspektive zulässt, der wird versuchen auch im Religionsunterricht nicht allein die biblischen Aussagen zur Geltung zu bringen, die von den Verheißungen Gottes handeln und die Trost und Zuversicht vermitteln können, sondern auch von seinem Zorn gegen alles Unrecht, das zum Himmel schreit.

Auch wenn es unmöglich ist, der Verblendung zu entkommen, wie Steffensky richtig anmerkt, bleibt doch die Aufgabe religiöser Bildung, den Einzelnen dazu zu befähigen, möglichst kritisch das scheinbar Selbstverständliche auf mögliche Erscheinungsformen der Sünde zu befragen⁸⁶ – und sich selbst dazu in Beziehung setzen zu können. Dabei ist selbstverständlich, dass der Schritt, die als nicht lebensdienlich erkannten Strukturen als Sünde im theologischen Sinn zu begreifen, nicht didaktisch erzeugbar ist, da der Sündenerkenntnis immer auch ein Moment von unverdankter Glaubenserkenntnis innewohnt.

Darin zeigt sich nochmals die Notwendigkeit, die Thematisierung von Sünde nie loszulösen vom Heilszuspruch des Evangeliums. Wo erfahrbar (oder wenigstens geahnt) wird, dass sich menschliche Identität in aller Fragmentarität dem göttlichen Zuspruch und Geschenk der Freiheit verdankt, kann auch neu und nüchtern der Blick auf eigene wie fremde Sünde gewagt werden.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl. Dorothee Sölle, „Die Sünde ist konkret!“ Ein Gespräch mit Dorothee Sölle, in: ru 16 (1986), H.4, 126–127, 127.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Auch nach Michael Fricke gehört es zum prophetischen Amt von Kirche und Christen, Sünde zu benennen oder – bescheidener –: Es ist „Aufgabe von Christen, von Kirche und von christlicher Bildung [...] die Sensibilität für Erscheinungsformen und Folgen der Sünde zu erhöhen.“ (vgl. Michael Fricke, Didaktik der Sünde. Eine kritische Instanz zu unserer Lebenspraxis und Weltwirklichkeit, in: zeitchen 6 [2007], 16–19, 19. Vgl. Mirjam Zimmermann, „Strukturelle Sünde“. Der in sozialen Strukturen gefangene Mensch und sein Verständnis in der Befreiungstheologie, in: bru 48 [2008], 27–32.)