

5. Wie umgehen mit dem, was sich dem Verstehen entzieht?

Lothar Kuld

Das Verschwinden des Subjekts im Anderen

Anmerkung zu einem Problem theologischer Alteritätsdidaktik

1. Eigene Erfahrungen als Brücke zum Fremden. Der Ansatz der Korrelationsdidaktik

Erfahrung ist ein Grundbegriff der gegenwärtigen Religionspädagogik. Er wurde von Anfang an mit der anthropologischen Wende in der Theologie (Tillich, Rahner, Schillebeeckx) begründet.¹ Diese Theologie geht bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Vertreter von den Fragen der Menschen nach dem Woher und Wohin und Wozu, kurz: dem Geheimnis ihres Lebens aus und versucht von diesen Fragen her die Plausibilität von Offenbarung zu entwickeln. Sie geht in kritischer Abkehr von der neuscholastischen Theologie methodisch nicht mehr einfach vom Faktum der Offenbarung und Selbstmitteilung Gottes aus, sondern vom Nachweis, dass grundsätzlich jeder Mensch für die Mitteilung Gottes in der Offenbarung disponiert sei. Die Analyse dieses Existentials ist der Dreh- und Angelpunkt anthropologisch gewendeter Theologie. Die enorme religionspädagogische Bedeutung dieser theologischen Figur liegt auf der Hand. Religionspädagogik sucht immerzu nach Anschlussstellen, die das Reden von Gott und Offenbarung plausibel machen. Diese Anschlussstellen sind nach allgemeiner religionspädagogischer Überzeugung die Erfahrungen der Menschen. Gegen die heute übliche Kritik am Erfahrungsansatz in der Religionspädagogik und an der Praxis eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, die zu einem Niedergang des religiösen Wissens und einer theologischen Auszehrung des Religionsunterrichts geführt habe, sei daran erinnert, dass die religionspädagogische Orientierung an Erfahrung aus der Theologie in die Religionspädagogik übernommen wurde. Der Erfahrungsansatz war also

¹ Georg Baudler: Die anthropologische Wende in der Theologie und ihre Bedeutung für den gegenwärtigen Religionsunterricht. In: *Diakonia* 4/1973, S. 87–107; Ders. u. a.: Die Bedeutung Karl Rahners für die neuere Religionspädagogik. In: *RpB* 53/2004, S. 109–118.

theologisch begründet. Erfahrung galt und gilt als der Königsweg der Verständigung über die fremde Welt der Religion.

Hermeneutisch betrachtet geht es um das Problem von Subjekt (Mensch) und Objekt (Offenbarung), ein hermeneutisches Problem also, das die Religionsdidaktik so auflöst, dass sie von einer Wechselbeziehung spricht, in der sich Subjekt und Objekt wechselseitig erschließen. Die Kurzformel der Korrelationsdidaktik lautet: Leben erschließt Glauben, Glauben erschließt Leben. Der Gegenstand des Glaubens ist in diesem didaktischen Konzept etwas, was mit der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden kann, ja schon in Verbindung steht, mit analogen Erfahrungen zumindest, die in den biblischen Texten wiederzuentdecken seien. Erfahrung begegne also Erfahrung. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler begegne den Glaubenserfahrungen religiöser Menschen. Die nie geleugnete Asymmetrie und Unterschiedlichkeit dieser Erfahrungen brachte die Korrelationsdidaktik jedoch alsbald in Verlegenheit. Gott als der ganz Andere geht in menschlichen Erfahrungen nicht auf. Aber ohne menschliche Erfahrungen mit Gott, ohne Glaubenserfahrungen also, von denen Religionen, heilige Texte und Menschen erzählen, und – in der Praxis des Religionsunterrichts entscheidend – ohne zu diesen Zeugnissen anschlussfähige, nicht von vornherein religiös eindeutige Erfahrungen der Lernenden geht es auch nicht. Das Problem lautet nun: Wie plausibel sind diese Erfahrungen mit Gott für Schülerinnen und Schüler? Ist mit den Erfahrungen einer Jugend im Kapitalismus der Gott der Bibel kompatibel? Welche Kinder und Jugendlichen sind das? Haben kirchliche, nicht kirchliche und im eigenen Verständnis religiös unmusikalische Kinder und Jugendliche Korrelationen von Glaube und eigener Lebenswelt, mit denen sich pädagogisch arbeiten ließe? Und wenn sie diese Korrelationen haben, wie die Korrelationsdidaktik annimmt und die abduktive Didaktik² empirisch gestützt herausarbeiten versucht, stimmen diese Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit den Erfahrungen biblischer Menschen ohne Weiteres überein?³

² Andreas Prokopff u. a.: Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? In: RpB 44/2000, S. 19–50; Stefan Heil u. a.: Schülerorientierung und korrelative Professionalität. Konsequenzen einer abduktiven Korrelationsdidaktik. In: Hans Mendl u. a. (Hg.): Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart. Donauwörth 2001, S. 162–174; Kritisch dazu: Bernhard Grümme: Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz, In: RpB 48/2002, S. 19–28.

³ Zu weiteren Varianten der Korrelationsdidaktik vgl. etwa Reinhold Boschki: »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. In: Albert Biesinger u. a. (Hg.): Glaubenskommunikation. Reihe Zeitzeichen, Bd. 13, Ostfildern 2003; Georg Bubolz: Kontextuelle Religionsdidaktik. Konzeptionelle Überlegungen zur gegenwärtigen Lage des Religionsunterrichts. In: rhs 39/1996, S. 118–122; Ders.: Kontextuelle Religionsdidaktik – Oder: Der fachliche Ansatz. In: Georg Bubolz u. a.: Methodenhandbuch. Düsseldorf 1999, S. 6–16.

Offensichtlich nicht. Es bleibt eine Differenz, die korrelativ nicht zu schließen ist. Das Ende der Korrelationsdidaktik schien schon lange in Sicht.⁴ Da half auch die Symboldidaktik wenig, die Symbolerfahrung als Brücke zwischen Subjekt und Objekt vorschlug. Das Symbol als Sprache, Resonanz- und Erfahrungsraum des Religiösen war und ist vielen Jugendlichen wohl ebenso fremd wie Religion. Religionsunterricht wurde folgerichtig als eine Veranstaltung zu denken empfohlen, bei der die Religionslehrerschaft bildlich gesprochen den Status eines »Fremdenführers« (Dressler) einnimmt, der Religion zeigt und erklärt, aber nicht den Anspruch erhebt, religiöse Performanz selbst vorzusetzen oder mystagogisch initiieren zu wollen. Religion ist in diesem Verständnis etwas Fremdes, auf das man sich probenhalber einlässt und das im Bildungsprozess immer auch ein wenig fremd bleiben muss, weil zur Reflexivität Distanz gehört.⁵

Dennoch: Die von der anthropologisch gewendeten Theologie inspirierte Korrelationsdidaktik und ihr entwicklungspsychologisch gewitzigtes Pendant, die Elementarisierungsdidaktik, ermutigten die Lehrkräfte, von den individuellen Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler auszugehen und sich darauf in ihrer Darstellung von Religion zu beziehen. Dieser Ansatz scheint sich in der Praxis des Religionsunterrichts zu bewähren. Ein Grund für diese Erfolgsgeschichte eines religionsdidaktischen Prinzips scheint darin zu liegen, dass die enorme Aufwertung der Subjekte religiöser Lernprozesse und ihrer Erfahrungen in die Moderne passt. Sie lehrt, dass Identität, auch religiöse Identität von den Subjekten selbst entschieden wird. Religiös wird ein Mensch nicht durch ein Kollektiv, in das er hineingeboren wird und dessen Identität er übernimmt. Religiös ist er, weil er das will. Religiöse Identität beruht in der Pluralität der Religionen und Konfessionen nicht auf Schicksal, sondern auf Option. Aus dieser Einsicht folgt: Religion beruht auf Bildung, die den Menschen in die Lage versetzt, Optionen zu treffen. Pluralitätsfähige Religionspädagogik ist keine Initiation und keine Mystagogie. Ziel religiöser Bildung ist der religiös autonome Mensch, der begründet an Religion teilhaben kann oder begründet auch nicht, ein Mensch also, der wenigstens eine Religion kennt und zu anderen Konfessionen und Religionen in Beziehung setzen kann, aber nicht nur das: Er ist auch in der Lage, religiöse Welterfahrung von anderen Modi der Welterfahrung – kognitiv, ästhetisch-expressiv, ethisch-eva-

⁴ George Reilly: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxistauglich? In: Georg Hilger u. a. (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religions. München 1993, S. 16–27; Rudolf Englert: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Georg Hilger u. a. (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religions, München 1993, S. 97–110; Rudolf Englert: Korrelationsdidaktik. Bilanz und Perspektiven. In: RpB 38/1996, S. 3–18.

⁵ Bernhard Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung. In: Ingolf U. Dalfer (Hg.): Forum. Theologische Literaturzeitung. Leipzig 2006.

luierend⁶ – zu unterscheiden. Die Differenz in den Modi der Welterfahrung und der Modellierungen von Welt bildet sich bekanntlich in der Schule in entsprechenden Fächergruppen ab. Gegenstand des Religionsunterrichts ist die religiöse Welterfahrung. Sie ist vielen fremd. Die Religionspädagogik reagiert darauf so, dass sie in immer neuen Anläufen nach Zugängen sucht. Die Diskussion bewegt sich in gegensätzlichen Positionierungen zwischen Affirmation der Andersartigkeit religiöser Erfahrung (Thomas Ruster) und ihrer Interpretation als Erfahrung des Anderen oder Alteritätserfahrung (Bernhard Grümme).

2. Eigene Erfahrungen als religionspädagogischer Holzweg – das Verdikt von Thomas Ruster

Thomas Ruster hält die religionspädagogische Fixierung auf Erfahrung für falsch. Namentlich korrelative Bibeldidaktik ist für ihn ein Irrweg. Dies hat entscheidend mit seinem Verständnis von Religion zu tun. Religion beschreibe, was Menschen als die letztbestimmende Macht und Wirklichkeit erfahren. Im Kapitalismus sei diese Macht das Geld. Gott ist in der kapitalistischen Religion das Geld. Christentum sei daher als Religion nicht mehr möglich. Wer dennoch am Christentum als Religion festhalte, beziehe sich auf eine vergangene Ära. Der Theologie bleibe angesichts des rasanten Bedeutungsverlusts des Christentums als Religion nichts anderes übrig, als die religionskritischen Potentiale der Bibel zu aktivieren und das Christentum von Religion zu entflechten oder mit anderen Worten: Gott kritisch gegen die alles bestimmende Wirklichkeit des Geldes in Stellung zu bringen. Die Fixierung auf die Erfahrung der allesbestimmenden Wirklichkeit des Kapitalismus sei nichts anderes als die Anerkennung der Herrschaft des Geldes, also Götzendienst. Den eigenen, allenthalben kapitalistisch infizierten Erfahrungen sei daher nicht zu trauen. Rahners Versäumnis sei es gewesen, dass er » [...] religiöse Erfahrung im Zeitalter des Kapitalismus als Religion« nicht bedacht habe.⁷ Diesen Sachverhalt übersieht in Rusters Sicht die Religionspädagogik, die sich in ihrer Erfahrungsorientierung

⁶ Vgl. zu dieser Unterscheidung: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 19–22; Bernhard Dressler: Religiöse Bildung als Unterscheidungsvermögen. Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs. In: Ders.: Blickwechsel. Religionspädagogische Einwüfe. Leipzig 2007, S. 23–56, hier: S. 26–33.

⁷ Thomas Ruster: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion. In: Peter Hünermann u. a. (Hg.): Quaestiones Disputatae, Bd. 181, Freiburg/Breisgau 2000, S. 199; Ders.: Der verwechselbare Gott Rahners oder die Einheit der Unterscheidung und das unterscheidend Christliche. In: H. Klauke (Hg.): 100 Jahre Karl Rahner. Nach Rahner post et secundum, Köln 2004, S. 63–72.

auf Rahner beruft. Der Religionsunterricht habe es heute mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die »treue Anhänger der kapitalistischen Religion« seien. »Ihre gesamten Erlebnisse, ihr Lebensumfeld, die Ziele, die sie sich setzen«, seien von dieser kapitalistischen Religion »imprägniert«. Noch einmal: Als wirklich gilt das, was man erfährt. Erfahren wird, was die Wirklichkeit bestimmt. Insoweit die Erfahrung auf die alles bestimmende Wirklichkeit gerichtet ist, ist sie »immer religiös«. Aber diese Wirklichkeit verweise eben nicht mehr auf den Gott des christlichen Glaubens, wenn stimmt, dass Gott und alles bestimmende Wirklichkeit auseinandergetreten sind.

Daraus folgt für Ruster: »Das Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss also revidiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen. Ja noch weiter: Unser aller religiöser Erfahrung ist nicht mehr zu trauen, denn sie verweist uns an die falsche Religion.«⁸ Die Erfahrung mit dem Gott der Bibel sei nicht unsere Erfahrung. Diese Erfahrung sei für uns eine fremde Erfahrung. Soll man daher auf Erfahrung in der Religionspädagogik verzichten? Keineswegs, sagt Ruster, auch Glaube sei auf Erfahrung angewiesen, aber eben auf die fremde Erfahrung mit dem Gott der Bibel. Sie sei mit korrelativer Bibeldidaktik nie und nimmer zu vermitteln. Es komme darauf an, »gerade das Fremde, Unableitbare, Unvermutete biblischer Erfahrungen [...] herauszuheben.« Man müsse keine Angst haben, dass die Schülerinnen und Schüler das nicht verstehen. Sie seien es durch die Medien gewohnt, » [...] in fremde Erfahrungswelten hineingeführt [zu werden], in urzeitliche, mythische oder Science-Fiction-Welten, und sie lassen sich gerne führen. Warum nicht auch in die Welt der Bibel?«⁹ Die Science-fiction-Metapher zeigt, worauf Ruster hinaus will. Der biblische Gott ist eine fremde Wirklichkeit, die in ihrer Andersheit mit der eigenen Erfahrung nichts zu tun hat. In dieser Zuspitzung bleibt die Erfahrung mit dem Fremden allemal selbst eine fremde Erfahrung. Sie kann gar nicht die eigene sein. Religionsunterricht ist die Einführung in ein völlig fremdes und anderes Wirklichkeitsverständnis.¹⁰

Rusters Verwerfung der korrelationsdidaktischen Erfahrungsorientierung hat natürlich Probleme. Zwei scheinen mir besonders schwerwiegend zu sein. (1) In der Schule müsste Ruster Schülerinnen und Schülern erklären, warum sie sich mit einem fremden Welt- und Wirklichkeitsverständnis beschäftigen sollen, das mit ihren eigenen Erfahrungen nichts, aber auch gar nichts zu tun hat. Diese Andersheit des Anderen ist wie eine Mauer. Und hier wird es politisch. (2) Politisch landet Rusters Erfahrungsverdikt unversehens – obwohl er

⁸ Thomas Ruster: Der verwechselbare Gott, S. 200.

⁹ Thomas Ruster ebd.

¹⁰ Thomas Ruster: Die Welt verstehen »gemäß den Schriften«. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: rhs 3/2000, S. 189–203.

das nicht im Sinn haben kann – in einem Modell von Apartheid, das die Andersheit des anderen für unüberwindbar hält. Wenn man das ernst nimmt, dann kann der andere sich mir nicht nähern und er darf es auch nicht, weil die festgestellte Andersheit das gar nicht zulässt. Von der Struktur her funktioniert so Rassismus.

3. Vom Anderen her eröffnete Erfahrung. Die alteritätstheoretische Erweiterung des Erfahrungsbegriffs bei Bernhard Grümme

Während Ruster mit seinem Erfahrungsverdikt die Brücke zwischen Subjekt und Objekt sprengt, baut Bernhard Grümme diese Brücke neu mit einem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff, den er im Durchgang durch die Alteritätsphilosophie von Levinas und in Anlehnung an Rosenzweig gewonnen hat. Zwei Gefahren gilt es nach Grümme in der Subjekt-Objekt-Relation zu vermeiden, wenn man von einer Brücke und wechselseitigen Dialogik zwischen Subjekt und Objekt ausgehe. Weder dürfe »[...] die unverwechselbare, irreduzible Singularität des Subjekts [...]« zugunsten des Objekts marginalisiert noch »[...] die Autorität und uneinholbare [...] Andersheit des Nicht-Ichs [...]« zugunsten des Subjekts untergraben werden.¹¹ Wie ist dieses Problem zu lösen? Hier schlägt Grümme vor, die von Rosenzweig analysierte Vorrangigkeit des Anderen – nicht: seiner Andersheit! – im Dialog zu beachten. Die Initiative geht dann vom Du aus. Der Ursprung der Erfahrung des Fremden sei eine Beziehung, die ein anderer aus Freiheit heraus eröffnet. Erfahrung sei »[...] vorrangig die Eröffnung der Erfahrung durch eine andere Freiheit [...]«. »Alteritätserfahrung [...] [sei] vorwiegend die Erfahrung des Anderen, nicht von Andersheit. Das Subjekt [...] [sei] einem Objekt konfrontiert, das seinerseits ein Subjekt ist.«¹² Diese Erfahrung des Anderen umfasse unvermeidlich auch die Erfahrung von Nicht-Erfahrenem und Nicht-Erfahrbarem, an dem »die Spur des Anderen« zu entdecken sei. »[...] Erfahrung ist so immer auch Differenz Erfahrung [...]«, resümiert Grümme.¹³

Der Begriff einer vom Anderen gestifteten Erfahrung dreht die tradierte Subjekt-Objekt-Relation der Korrelationsdidaktik um. Er lehrt: Der Weg geht in religiösen Lernprozessen nicht vom Subjekt zu einer Sache, sondern vom Subjekt zu einem Objekt, das sich als Subjekt erweist. Diese Erfahrung des Anderen, nicht die von Andersheit, steht am Anfang einer Beziehung, die der

¹¹ Bernhard Grümme: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg/Breisgau 2007, S. 273.

¹² Bernhard Grümme 2007, a. a. O., S. 276. – Man betrachte auf diese Struktur hin die biblischen Offenbarungs- und Berufungsgeschichten (z. B. Ex 3, 1–6; Lk 1, 26–38).

¹³ Ebd., S. 280.

Anderere in Freiheit eröffnet. Da sich die Subjekte in ihren Erfahrungen unterscheiden, gibt es eine legitime Pluralität in der Erfahrung des Anderen. Zugleich ist nicht alles erfahrbar oder zu erfahren. Der Andere bleibt der Andere. Diese Differenz ist Teil der Erfahrung des Anderen. Eine alteritätstheoretisch fundierte Religionspädagogik lehrt also einen Umgang mit dem Fremden, der den Blick auf den Anderen in seiner Freiheit richtet und nicht auf seine Andersheit. Die gesellschaftliche Relevanz dieser Pädagogik ist evident. Ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff führt die Religionspädagogik an die Fronten der sozialen Konflikte, die überall dort zu besichtigen sind, wo die die Fixierung des Anderen auf seine Andersheit Methode ist.

4. Ambivalenz des Respekts vor dem Anderen

Der Respekt vor dem Anderen ist im Kontext der Pluralitätsdiskussion politisch dubiose Mystik, wenn er den Anderen als so fremd ansieht, dass ihm wegen seiner Andersartigkeit nichts mehr abverlangt wird und der Andere in seiner fremden Welt machen soll, was er will. Was man in der eigenen Welt nie dulden würde, weil es z. B. die Würde von Frauen und Kindern verletzt und Menschenleben kostet oder auch, scheinbar harmlos, Menschen in Traditionen festhält, die sie freiwillig nicht gewählt haben, wurde im Multikultikonzept der letzten vierzig Jahre vor allem bei Migranten als Ausdruck ihrer kulturellen und religiösen Andersartigkeit geduldet. Das Multikultikonzept hatte und hat diesen Anflug von Apartheid.¹⁴ Die Verherrlichung der Vielfalt lässt übersehen, was Menschen über Kulturen und Religionen hinweg gleichsam vorreligiös miteinander verbindet.

Für die Religionspädagogik folgt daraus: Der Umgang mit Fremdheit und Differenz ist, wie gezeigt, gefährliches Terrain. Die scheinbar harmlose Diskussion um den theologisch ventilierten Erfahrungsbegriff in der Religionspädagogik verliert ihre Unschuld, sobald man die Postulate einzelner Positionierungen und das dort vorgetragene theologische Denken auf seine Folgen für das Zusammenleben von Menschen bezieht. Starke Formulierungen von Andersheit des Anderen, die Ruster vorträgt, verweigern sich der Erfahrung von Verbindendem. Das Plädoyer für den Respekt vor dem Anderen wird problematisch, wenn es bei der Verherrlichung der Vielfalt stehen bleibt. Das macht Grümme wohlgermerkt nicht. Aber die offene Flanke des religionspädagogischen Umgangs mit Fremdheit und Differenz ist sichtbar.

¹⁴ Vgl. Pascal Bruckner: Fundamentalismus der Aufklärung oder Rassismus der Antirassisten? aus dem Französischen von Barbara Jantzen. URL: <http://www.perlentaucher.de/artikel/3594.html> (15.9.2010).