

Die Freiheit religiöser Didaktik

1 Stroh und Gold. Märchendidaktik

Religionspädagogik ist in Bewegung, »wenn sie Schritt mit dem Leben halten will.«¹ Religionspädagogik sucht das Leben unter einer bestimmten Perspektive wahrzunehmen und zu thematisieren. Ihr Blick beinhaltet eine prinzipielle Entscheidung: Leben ist unbestimmbar. Alles, was von Menschen bestimmt wird, ist darin zugleich von anderswoher bestimmt. Damit ist nicht nur der Lauf des Lebens unterstellt. Es ist auch unausweichlich, dass die Menschen selbst ins (ver)laufende Leben einbezogen sind. Aber reflektierend laufen sie hinterher. Können die Subjekte überhaupt Schritt halten, das heißt: mit ihren Reflexionen, mit ihrem Bewusstsein dem Leben beikommen? Selbst wenn sie es wollten, können sie es? Der Wille, Schritt zu halten, bringt Religionspädagogik in Bewegung. Richtig, aber es bringt ihr nichts, wenn sie unaufhörlich hinterherhechelt. Der religionspädagogische Blick weiß, dass er hinterhersieht. Wie kann Religionspädagogik diesen konstitutionellen Mangel achten, ohne sich nicht mehr zu bewegen?

Die kleine Distanz, der Hiatus zwischen dem Lebensgestus selbst (auf dem Laufenden zu sein) und dessen Reflexion, hat »es« in sich.

Normen und Ordnungen stellen (doppelsinnig) das Leben fest. Schweitzer plädiert gegen die Anbindung der Didaktik an ungebrochen normative Bildungstraditionen und ihre moralischen Standards, weil sie weder die *Subjektivität* moralischer Optionen würdigen noch der *Pluralität* von Wertorientierungen entsprechen. Er zielt auf religionspädagogische Arbeit an einer »pluralitätsfähige(n) Subjektivität« (68/69). Sie könnte seiner Meinung nach einen »Weg zwischen Demoralisierung und Fundamentalismus« möglich machen (68). Wenn sich »die Religionspädagogik auf ein höheres Maß an individueller Variabilität und Subjektivität« einlässt, kann sie helfen, Kompetenzen auszubilden, »die zum selbständigen Umgang mit Pluralität befähigen« (69). Angesichts der Probleme »einer fortschreitenden gesellschaftlichen Individualisierung« mahnt Schweitzer für das »Projekt« *Identität* solidarische Orientierung an.² Dadurch könne der Gefahr »radikaler Pluralität« begegnet werden, der Gefahr »des Zerfließens aller Identität« (a.a.O.).

1 F. Schweitzer, Am Ende der religiösen Normalbiographie? Religionspädagogische Begleitung von Lebensläufen in Bewegung, in: B. Beuscher u.a. (Hg.), Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik, Wien 1996, 70.

2 Vgl. dazu auch L. Niethammer, Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur, Reinbek 2000.

Ohne Normen lässt sich nicht leben. Sie sind konventionelle Konstrukte, durch die Individuen sich sozial artikulieren. Aber wie kann sich das Individuum als *Subjekt* darstellen und ausdrücken? Bieten soziale Normen dem Subjekt eine Art negativer Identifizierung: Es kann sich als Subjekt identifizieren, indem es sich abgrenzt? Diese Subjektivierung würde der solidarischen Orientierung entgegenstehen und das »Zerfließen aller Identität« fördern. Oder kann bzw. soll sich das Individuum subjektivieren, indem es die Autorität von Normen und Konventionen *reflexiv* auflöst, nämlich zerstört und seine eigene Autorität an diese Stelle setzt? Es würde sich diejenigen Normen aneignen und die Konventionen übernehmen, die ihm vernünftig oder sinnvoll erscheinen. Das Subjekt könnte annehmen, in dieser konstruktivistischen Geste bei sich selbst zu sein. Aber sein Selbst ist ein Anderes. Es ist nicht einfach da, wo es denkt.

Darf sich Religionspädagogik, auf »pluralitätsfähige Subjektivität« zielend (wogegen nichts einzuwenden ist), konstruktivistischer Didaktik anschließen? Die konstruktivistische Didaktik setzt auf die »Demontage des dominanten normativen, mechanistisch-technologischen Paradigmas« und »nährt den Zweifel ... an den Versuchen, Wirklichkeiten zu berechnen und zu kalkulieren, an Omnipotenzfantasien jedweder Art.«³

Wir gehen nicht mit Wirklichkeit als solcher um, sondern mit menschlichen Konstrukten von Wirklichkeit, deren Allgemeingültigkeit und Autorität stets bestreitbar sind. Die Reichweite dessen, was als verbindlich gilt, entspricht der (fiktiven, imaginären) Einheit derer, die sich positionell verbunden wissen oder fühlen. Insofern die intersubjektive, konventionelle Dimension jeder Autorität beachtet wird, wird zugleich die pluralistische Vielfalt der Autoritäten konstatiert.⁴ Darin liegt dann auch ein Plädoyer gegen jeden Moralismus und Szientismus, den Grundformen des Fundamentalismus.

Aber die Beziehung von Subjektivität und Pluralität macht ein grundsätzliches Dilemma sichtbar: Das sich seiner selbst bewusste Subjekt definiert sich durch die Vergegenständlichung des Anderen.⁵ Die reflexive Auflösung jeder Autorität muss teuer bezahlt werden, weil sie letztendlich auch die eigene betrifft. Die totale Reflexivität, die Selbstbemächtigung des Subjekts, verliert (wie schon Hegel betonte) jeden Halt. Sie muss den Wechsel (die Variabilität) zum Prinzip erheben.⁶

3 H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied, Kriftel 1999, 192.

4 Konvention ist nicht gleich bedeutend mit Intersubjektivität, weil Konvention stärker von Ritualisierung und Institutionalisierung bestimmt ist. Bei Intersubjektivität steht mehr der Prozess des Verständigens im Vordergrund.

5 Vgl. dazu J.-P. Sartre, Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek 1991 (Neuübersetzung), 548 ff. und P. V. Zima, Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, Tübingen/Basel 2000 (UTB 2176).

6 S. Žižek, Die Tücke des Subjekts, Frankfurt a.M. 2001, 520/521.

Gibt es nichts zwischen Pluralismus und Moralismus, dann gibt es nichts zwischen subjektiver oder intersubjektiver Aneignung der Welt (»für mich«) und vorgegebener, unbenennbarer (darum unmaßgeblicher) Welt »an sich«.

Worauf setzt religiöse Didaktik? Diese Frage ist auch deshalb wichtig, weil die konstruktivistische Entzauberung der (ontologisierenden) Symboldidaktik dabei ist, der religionspädagogischen Didaktik das konstruktivistische Paradigma zu empfehlen.⁷ Autorität, Autonomie und Authentizität sind entscheidende Fragestellungen jeder Didaktik.

Als nun das Mädchen zum König geführt wurde, geleitete er es in eine Kammer, die voll Stroh war, gab ihr Rad und Haspel und sprach: »Jetzt mache dich an die Arbeit, und wenn du bis morgen früh dieses Stroh nicht zu Gold versponnen hast, musst du sterben.« Darauf schloss er die Kammer selbst zu, und sie blieb allein.

In Märchen ist die Figur des Königs nicht nur die Autorität, um höchste Macht zu symbolisieren. Sie weckt auch die Sehnsucht, daran zu partizipieren, nämlich den Königssohn zu heiraten und ein Königskind zu gebären. Die Szenerie aus *Rumpelstilzchen* ist für die Didaktik, für das Arrangement von Lernprozessen, symptomatisch. Dabei geht es nicht einfach darum, wie mit Autorität umzugehen ist, wie Lernende den Ansprüchen der Autorität (dem Gesetz-ten⁸) begegnen und wie Lehrende zu ihrer Autorität (ihrer Rolle, ihrer Lehre) stehen. Es geht auch hintergründiger darum, wie gesetzte Ziele erreicht werden, wie Individuen mit oder durch Begrenzungen lernen, was sie durch Lernen gewinnen und verlieren, was ihnen beim Lernen hilfreich oder hinderlich ist. Was trauen Lehrende Lernenden zu, was trauen Lernende *und* Lehrende sich selbst zu?

Lernen ist ein kommunikatives Geschehen, weil es Beziehungen des Lernenden zur Welt, zu Menschen, zu sich selbst *vermittelt*. Dennoch ist es ein Prozess, der sich *im Subjekt* abspielt. Die Metamorphose von Stroh zu Gold ist ein innerer Vorgang, mag auch das Interesse an Gold/Geld diese Priorität wenig offensichtlich machen. Kann das Individuum nur gewinnen, was es in seinem Innern durch sich selbst und für sich selbst lernt? Muss es, lernend, mit sich selbst *allein* sein, damit es die Unselbstständigkeit vermeiden kann, die jede Betreuungsdidaktik ihm zuweist? Nichts spricht dagegen, dass Kinder und Jugendliche kooperativ lernen wollen. Finden sie immer genügend Anregungen, selbst kooperative Prozesse zu inszenieren? Aber dazu brauchen sie nicht den (meist un-)sanften Druck, sich ins gemachte Bett zu legen. Was PISA sei »dank« jetzt zuviel an Erziehungs- und Tugendsorge organisiert wird, ist didaktisch zu wenig. Wer sagt, dass Lernende lernen, was man ihnen *beibringt*?

Jedenfalls ist mit der Didaktik als optimierter Vermittlungstechnologie nichts oder nicht viel gewonnen. Auch Selbsttätigkeit, handlungstechnisch verstanden, ver-

7 Entsprechend wird auch eine kommunikationstheoretische, semiotische Entzauberung der Symboldidaktik empfohlen (vgl. dazu Abschnitt 4).

8 J. *Derrida*, Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«, Frankfurt a.M. 1991 (New York 1990) (es 1645). Vgl. dazu D. *Zilleßen*, Bildung und Gewalt. Warum Marginalien keine Marginalien sind, ZPT 53 (2001) 218–228.

schleiert die Problematik. Soll das Subjekt handelnd bei sich selbst sein, selbstständig sein? Welches Selbst besteht denn hier? Gegen die Naivität eines solchen operationalen Handlungssubjekts ist mit Rumpelstilzchen zu argumentieren. Offenbar ist Rumpelstilzchen die Dimension des Anderen im Selbst.

Abgesehen davon, dass das »autonome« Subjekt überfordert ist (das lernende und das lehrende), hat das erreichte Ziel noch nicht viel gebracht. Die äußerlich erfolgreiche Verwandlung (von Stroh in Gold), die Lernhandlung, belegt nicht den Lernerfolg. Sie ist (schon im Märchen) nicht das didaktische Problem. Das Ziel des Lernens ist noch nicht erreicht (das Königskind gehört Rumpelstilzchen). Die symbolische Qualität des Eigenen (des eigenen Kindes) kommt dem Erreichten noch nicht zu.

Lernen ist ein Aneignungsvorgang, in dem das Unmögliche zur Möglichkeit für Lernende wird. Das ist keine Sache der optimalen Technologie, sondern des zweifelnden Zutrauens zu kommenden Möglichkeiten, zur Freiheit von Abhängigkeiten, zur Freiheit und Gerechtigkeit à venir (im Derridaschen messianischen Sinn⁹). Die Begegnung mit dem Unmöglichen ist das Entscheidende, mag das Unmögliche *im Handeln* möglich werden oder nicht. Deshalb inszeniert Didaktik in ihren Vorstellungen, Imaginationen und Handlungen stets auch ein Anderes. Didaktik beinhaltet eine symbolische Dimension, weil in didaktischen Planungen zugleich ein unbekanntes, nicht planbares, nicht beherrschbares »Geschehen« wirksam ist, die latente, verstellte, unbewusste Kehrseite jeder Intervention. Planungen und Handlungen sind symptomatisch, ohne dass sie das bezeichnen können, auf das sie unbewusst verweisen. Das *Vonanderswoher*, das nichts konkret benennt, begründet den utopischen Zug der Didaktik, ihre Dimension des Unmöglichen.

Aber aus dem Zufall lässt sich offenbar nicht leben. Diese Form von Heteronomie würde das Subjekt aufheben. Wie kann das Subjekt, die Kompetenz des Anderen akzeptierend, davon ablassen, sich ihm zu unterwerfen? Sollte es wie im Märchen zugehen: Der gefährliche fremde Andere verhilft dadurch zur Selbstständigkeit (zur Auflösung von Abhängigkeit), dass er seinen Tribut *fordert*? Die radikale Forderung ist didaktisch entscheidend, weil sie Grundlage der Selbstständigkeit ist, einer Selbstständigkeit, die sich weder als Autonomie bewahren noch als Heteronomie verlieren kann. Dann zielt auch die Frage nach dem authentischen Subjekt darauf, diese Dichotomie zu überholen.¹⁰

Im Märchen erfasst das Individuum das Notwendige; es muss den Zu-fall *benennen*, sich zu *eigen* machen – und zwar über alle seine Konstruktionen hinaus. Rumpelstilzchen darf nicht anonym bleiben; es wird entmächtigt.

Das Subjekt ist nicht absolut und autonom. Es verdankt sich dem unheimlichen Anderen. Aber der Andere ist nicht allmächtig. Im Märchen ist der Didaktiker König – kein Technologie des Lehrens, sondern ein Fordernder, der mit unzureichenden Mit-

9 Derrida, ebd., 56. Aber Derrida geht es nicht um ein messianisches Ereignis, das definiert und erwartet werden kann (53).

10 K. Meyer-Drave, Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs, München 1990.

teln das Unmögliche erreichen will. Und sein kleiner unheimlicher Helfer entthront ihn dabei, weil er das didaktische Arrangement unterläuft.¹¹ Autorität ist Lebensthema, nicht nur eine didaktische Funktion. In didaktischen Konzepten wird mehr entschieden als die Wahl zwischen unterschiedlichen Vermittlungs- und Aneignungsmethoden. Worauf lässt sich didaktisch setzen? Darin spricht sich ein Beziehungsproblem von anthropologischer Grundsätzlichkeit aus.

2 Verwundbarkeit. Das Unmögliche der Didaktik

Didaktik ist bei vielen nicht gut angesehen. Eine Kommunikation gilt als didaktisch, wenn Manipulation im Spiel ist: Bestimmte Ziele werden verdeckt verfolgt. Diese Strategie versteckt partikulare Interessen hinter vermeintlich allgemeingültigen Argumenten (*vernünftiges* Wissen) und moralischen Normen (*humane* Werte). Statt die eigenen Interessen kundzutun, wenn vom Gesprächspartner ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte Einsicht erwartet wird, verweisen wir auf vernünftige Gründe oder die moralischere Haltung. Wer will etwas gegen vernünftige Begründungen und gegen humane Ziele sagen? Vernunft und Moral sind Autoritäten. Was aber, wenn Manipulation Grundstruktur jeder Kommunikation ist?

Didaktik ist nicht hoch angesehen. Didaktische Experten rangieren hinter sogenannten Fachexperten. Diese kennen und erforschen würdige Inhalte (Güter), jene beschäftigen sich lediglich mit deren Transport.

Didaktik wird zur Technologie, zur Methodologie, nämlich zur Erforschung und Organisation der Transportwege und Transportbedingungen. Sie organisiert die richtige Verpackung der Bildungsgüter und Lebensmittel, damit die Adressaten sie auch annehmen und nicht zurückweisen. Die Güter, die komplex und kompliziert sind, sind so zu bearbeiten (*Elementarisierung*), dass die Adressaten damit etwas anfangen können, dass sie sie brauchen und für ihr Leben, ihre Zukunft verwerten können.¹² Da die Empfänger die ihnen zugeschickten Waren in der Regel nicht bestellt haben, gehört zur Didaktik nicht nur die Logistik des Transports (die rationale Organisation des Lernprozesses), sondern auch die (adressatenorientierte) Werbung für die Produkte, die *Motivation*. Logistik und Produktmanagement sind die entscheidenden Grundlagen einer Didaktik, die ihre Aufgabe darin sieht, möglichst effektiv Wissen und Werte, Erkenntnisse und Orientierungen zu vermitteln, die durch andere Instanzen autorisiert sind, im Besonderen durch Wissenschaft und Forschung.

Mit diesen autoritativen Vorgaben ist Didaktik oft genug der Versuch, Jugendlichen fertige Speisen vorzusetzen, statt sie an deren Erfindung zu beteiligen. Der Vermittler wäre »Souffleur fertiger Texte«, »notorisch im Recht, inventorisch nicht ambitioniert, im Zweifel abstinenter, ideenreicher allerdings in der Produktion didaktischer Feinessen.«¹³

11 D. Zilleßen / U. Gerber, Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar, Frankfurt a.M. 1997.

12 Vgl. dazu die Elementarisierungsdebatte, ZPT 52 (2000) 240–292.

13 M. Gronemeyer, Lernen mit beschränkter Haftung, Reinbek 1996, 66.

Nun liegt kein großer Unterschied darin, Didaktik als manipulative Strategie oder als effektive Technologie der Vermittlung zu verstehen. In beiden Fällen wird davon ausgegangen, dass die Sache (Wissen, Erkennen und Wahrnehmen der Welt und ihrer Gegenständlichkeit) unabhängig von dem Vermittlungsprozess besteht. Darum wird die schöne Aufteilung der Verantwortlichkeiten für möglich gehalten. Keine Didaktik (keine Kommunikation und auch keine Wissenschaft), die stets mittelbar, nie unmittelbar ist, kann ohne Manipulation sein, selbst wenn diese gar nicht gewollt ist. Manipulation wird zum konstitutiven, unumgänglichen Element der Didaktik. Die prinzipielle Alternative *Manipulation oder Sachlichkeit* ist naiv, jedenfalls wenig seriös.

Die Annahme, das Wahrgenommene sei *an-sich* denkbar, nämlich ohne seine Vermittlung (ohne den Wahrnehmungsprozess), würde die mediale Struktur jeder Beziehung zur Welt zu eliminieren trachten und die Wahrnehmungs- und Erkenntnis Konflikte ausblenden, vor allem ihre imaginäre Struktur (ihre Konstruktion) verkennen. Aber die Verkenning des Seins ist prinzipiell, weil Sein nach den Bedingungen unseres Wahrnehmens und Erkennens (unserer Imagination) festgestellt wird. Wir sind unvermeidbar Ideologen (auf höchster Ebene) nicht dadurch, dass wir das Sein in unserem Bewusstsein verkennen (falsches Bewusstsein), sondern wenn wir verdrängen, dass das Sein in seinem Ursprung in einem imaginären Verkennen gründet.¹⁴ Insofern hat jede Erkenntnis und Wahrheit eine imaginäre (konstruktivistische) Struktur. Was als Erkenntnis und Wahrheit ausgegeben wird, verweist zugleich auf das Konstruieren wie auf ein durch Erkennen und Verstehen gerade verstelltes Anderes. Dieses unnennbare, unbewusste Andere ist das Reale, von dem keine Erkenntnis wissen kann. Dieses Reale bringt sich *symbolisch verstellt* zur Wirkung – in Inkonssequenzen, Störungen, Diskontinuitäten, in Ungereimtheiten und marginalen Auffälligkeiten. Die Symptome sind die unlesbare Spur des Anderen.¹⁵ So wird jedes Erkennen relativiert. Das Moment von Anerkennen (des Anderen) in jedem Erkennen wird durch die konventionelle Struktur der Erkenntnisordnung und ihrer Methoden verdrängt. Darum ist in den Blick zu bringen, dass Wissbares, Rationales, Diskursives stets Diskussion, Auseinandersetzung, Konflikt, Konsens und Dissens beinhaltet.¹⁶ Die Ausdrucksformen (Performances) des Wissens zeigen diesen Bezug nicht (oder nur symptomatisch). Aber Didaktik ist keine Mystagogie, so sehr in ihren Entscheidungen und Strategien auch Ereignishaftes zu berücksichtigen ist. Das spricht nicht gegen Planung und Strategien, sondern gegen deren Überwertigkeit. Dieses »Marginale« als bedeutsam zu würdigen und zu achten, muss das Subjekt und seine

14 Zizek, a.a.O., 16.

15 Das Reale ist nicht kantianisch zu lesen. Ich greife hier auf das Lacansche Register des Imaginären, Symbolischen und Realen zurück: D. Zilleßen, Phänomenologische oder semiotische Religionspädagogik. Eine Alternative?, in: Th. Klie (Hg.), Spiegelflächen, Münster 1999, 72–89; vgl. S. Zizek, Liebe dein Symptom wie dich selbst. Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien, Berlin 1991, 27–40.

16 Der *Kompromiss* tritt als Konsequenz aus dieser Einsicht auf. Er beruht also nicht auf Einsicht in inhaltliche Vernunft, sondern ist Ergebnis antagonistischer Verhandlungen. Es ist aber die Frage, ob dabei formalistische Gerechtigkeit (bei J. Rawls als *Fairness* verstanden: Die Idee des politischen Liberalismus, Frankfurt a.M. 1992) Regulativ sein darf. Durch Achtung von Sterblichkeit, nicht durch ein leeres Universale (Gerechtigkeit) oder ein formales Prinzip (*Fairness*) werden Hierarchien fragwürdig.

Ordnung in Frage stellen, muss in jedem Tun des Subjekts einen anderen *authentischen Akt* berücksichtigen, über den das Subjekt nicht verfügen kann.¹⁷

Der Konstruktivismus setzt sich absolut, wenn er sich nicht mehr um das Andere seiner Setzungen, nicht mehr um Rumpelstilzchens subversive Aktion kümmert. Das konstruktivistische Motto »Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit« ist eine Teilwahrheit, insofern Wirklichkeit sich nur in unseren Wahrnehmungsordnungen zeigen kann. Aber da ist noch ein Anderes unserer Erfindungen, über das wir nicht verfügen können, weil es nicht symbolisierbar ist, ein namenloser Schrecken, der umso schrecklicher ist, je mehr wir es absolut beherrschen wollen. Die Einübung konstruktivistischer Verfügungsmentalität hat eben zwei Seiten. Es bedarf der Einübung einer Achtsamkeit auf das Irritierende, Schreckende, Störende etc. – nicht, um es schnell zu eliminieren, zu bewältigen, sondern zur Korrektur unserer Ordnungen, in denen wir das Leben gestalten und konstruieren. Das unverfügbare Reale kann nicht erwartet werden, weil es nicht unserer Ordnung unterworfen ist. Will Sachkenntnis das Reale *erfassen*, verweist sie nur auf die Verdrängung dieser Konflikte. Sie stellt zugleich Verfügung und Unverwundbarkeit in Aussicht. Damit wird das euphorisch reklamierte *Sachwissen* eher zum Symptom des Gegenteils, des tief verwundbaren Wissens und Erkennens. Das Subjekt selbst ist »über einer ursprünglichen traumatischen Verwundung konstruiert.«¹⁸ Das »kulturierte Subjekt schwindet ... vor dem realen Gesetz der Sterblichkeit, so daß sich mit der Geburt jedem menschlichen Wesen Veränderbarkeit, Fragilität und Fehlbarkeit einschreiben« (a.a.O.). Kein Subjekt kann ein Wissen erlangen, das von diesen Bedingungen und seinen Kontexten unberührt bleiben kann. Die konstruktivistische Position hat insofern recht, als sie nicht von einer Wahrheit ausgeht, die sozusagen durch sich selbst allgemein verbindlich sein kann. Jede Erkenntnis bedarf der Vermittlung als eines sozialen Prozesses (Didaktik), weshalb alle Didaktiker sind, die Lehrenden und die Lernenden. Jeder/jede vermittelt sich die Welt, um sie zu erkennen, um sie zu erfassen, um sich zurecht zu finden. Auch Didaktik (wie Kommunikation) zielt auf die Ermächtigung des Subjekts und der Subjekte. Das ist unumgänglich. Aber es fragt sich, ob das Subjekt das unverfügbare Andere in sich selbst (und damit seine eigene Relativierung) annehmen kann. Erst diese Akzeptanz ist (im Gegensatz zu verstellenden Ermächtigungsansprüchen) Symptom von Stärke. Diese Überlegungen unterstellen, dass die didaktische Frage weniger eine technologische als eine anthropologische, eine wissenschaftstheoretische, philosophische, theologische Problematik entfaltet, wenn sie das Mögliche und das Unmögliche thematisiert.

17 Vgl. dazu Zizek, Tücke des Subjekts, 220, 524f.

18 E. Bronfen, Das verknotete Subjekt. Hysterie in der Moderne, Berlin 1998, 34.

Didaktik (im engeren Sinn: die unterrichtliche Organisation von Lernen) übt den Umgang mit dem Subjekt, seinen Ansprüchen, seinen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ein. Sie ist bestimmt von Kommunikationsprozessen, in denen sich intentionale und kontingente, inszenierte und ereignishaft Elemente miteinander verschränken. Ihr ist ein grundsätzlich experimenteller Gestus eigen¹⁹, sonst kann das Undarstellbare nicht geachtet werden. Das Allgemeinverbindliche ist ein Unmögliches, weil es nur partikular zu verkörpern ist, nämlich innerhalb bestimmter Kontexte, Kulturen, Milieus, Interessen, Imaginationen. Die imaginäre Verkörperung des Universalen macht das Abstrakte konkret (Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität etc.). Aber sie unterwirft die Bilder von Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität unausweichlich den Vorstellungen des Subjekts, der Subjekte, der Kollektive, Institutionen, Traditionen. Soll Didaktik nur Wege und Möglichkeiten des intersubjektiven Dialogs und Konflikts inszenieren und zugleich die Unabschließbarkeit intersubjektiver Auseinandersetzung festhalten?

Sie würde vielleicht eine pluralitätsfähige Subjektivität ermöglichen. Aber sie hätte angesichts der vielen offenen Wahrheiten die Frage nach der einen Wahrheit suspendiert, aus dem Leben herausgehalten. Darin liegt dann eine Art moderner Kantianismus. Das An-sich des Seins mag existieren. Aber es wird nicht weiter berücksichtigt. Die Frage ist nur, ob die Bedürfnisse emotionaler, leidenschaftlicher Partizipation geachtet werden, die Entschiedenheit der Position, die Nachhaltigkeit des Engagements.²⁰ Immer geht es um die Entscheidung des Unentscheidbaren.²¹ Jede Entschiedenheit bedarf dieser Einsicht. Das Unmögliche ist die Wunde menschlichen Verstehens, Erkennens und Handelns; der Schrecken unserer Ordnungen, unseres Begreifens, unserer Logiken. Wir sind nicht frei zu verstehen, was wir wollen. Der intellektuelle Polytheismus könnte gerade die Freiheit verstellen, die er verspricht. Die reflexive Auflösung der Autorität verhindert die Auseinandersetzung mit ihr, weil die Autorität nicht mehr übertreten werden kann.²² Die Freiheit schon in der konstruktivistischen Potenz von Subjektivität und Intersubjektivität zu sehen, macht aus der Not eine Tugend. Aber kann das Subjekt, was es will oder was von ihm erwartet wird? Rumpelstilzchen weiß es. Darum ist Freiheit das Grundthema religiöser Didaktik.

3 Religiöse Didaktik. Das Ethos der Krise

Religiöse Didaktik ist nicht eine ganz andere Didaktik, die sich von »weltlichen« Didaktiken prinzipiell unterscheiden würde. Sie macht auf eine Dimension von Weltlichem und Menschlichem aufmerksam, auf

19 Vgl. Zilleßen/Gerber, a.a.O.; *dies.*, BLICKS. Ethik im Alltag (Schulbuch), Bad Homburg v. d. H. 1999 und Materialband (2000).

20 Vgl. meine Erörterung der Pluralitätsproblematik: Zilleßen, *Bildung und Gewalt*, 222–228.

21 Vgl. meinen Art. Emanzipation, in: N. Mette / F. Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, Sp. 394–401.

22 S. Žizek, *Das fragile Absolute. Warum es sich lohnt, das christliche Erbe zu verteidigen*, Berlin 2000, 162–169.

eine Struktur des Welt- und Menschseins, die Leben nicht nur in biologischen oder biotechnischen Kategorien artikuliert. In dieser immanenten Korrelation von Religiösem und Profanem liegen Entsprechungen. Eini-ge »Wiederholungen« (im Folgenden) erscheinen daher sinnvoll.

Menschliches Überleben hängt davon ab, ob Menschen die Sterblichkeit/Zeitlichkeit als konstituierendes Moment ihres Lebens akzeptieren lernen. Darin besteht zugleich der Anspruch, von allen Versuchen Abstand zu nehmen, Erkenntnisse zu totalisieren und zu universalisieren. Nur wenn Menschen den Entzug der absoluten Wahrheit als Grundlage humanen Lebens achten, wird ein solidarisches Zusammenleben möglich sein. Darin liegt die *Wunde* menschlicher Existenz, dass jede Position, mag sie sich auf Argumente oder Intuition, auf Wissenschaft, auf Moral, auf Erfahrung und Tradition stützen, einen unabwendbaren Mangel beinhaltet. Insofern sind Solidarität und Gerechtigkeit nicht als Verwirklichung von Idealen oder als Annäherung an sie *herstellbar*, weil jedes menschliche *Bild* von Solidarität und Gerechtigkeit *partikulare* Verkörperung einer Idee, einer universalistischen, abstrakten Vorstellung ist. Selbst wenn sie durch Kommunikation, durch Austausch und Verhandlung verbindlich gemacht würden, könnte nicht klar sein, welche (unbewussten) partikularen, also kontingenten, utilitaristischen, egoistischen, strategischen Interessen und Bedürfnisse sich in den Verallgemeinerungen (symptomatisch) verstecken.²³

Dennoch müssen wir Entscheidungen treffen, nämlich gerecht und solidarisch handeln. Die Pluralität der Ansprüche macht Auseinandersetzung unumgänglich, also Widerspruch, Abwehr, Zustimmung, Bestreitung, Konsens, Dissens. Wir gründen unsere Positionen auf Argumente, auf Wissenschaft, auf lebensweltliche Erfahrungen, geschichtliche Traditionen, Konventionalität, Intuition etc. Insofern beinhaltet jede Autorität und Verbindlichkeit unvermeidbar ein *autoritäres* Moment.

Humanes Leben und Überleben wird m.E. nur möglich sein, wenn die Pluralität der unterschiedlichen Positionen, die Differenz der Lebensbilder, der kulturellen und religiösen Lebenswelten, geachtet wird und *zugleich* die Frage nach der einigenden Wahrheit offen bleibt, eine Frage, die gerade nicht mit einem konkreten Bild von Wahrheit, Gerechtigkeit, Freiheit beantwortet werden kann. Im Gegenteil, einigende Wahrheit kann nur eine nicht-politische, nicht-kulturelle, nicht-ökonomische Wahrheit sein, eine unverfügbare, immer kommende Wahrheit, Gerechtigkeit, Solidarität, *démocratie à venir*.²⁴ Diese Wahrheit, die unbenennbar und unbezeichenbar ist, ist der Widerspruch gegen die Verabsolutierung irgendeiner politischen, kulturellen, ökonomischen, ja auch religiösen Wahrheitsposition. Damit ist die Achtung der prinzipiellen menschlichen Grenze bezeichnet, Entzug des Absoluten und der Dauer. Religion, in diesem prinzipiellen Sinn verstanden, ist Orientierung am Unverfügbaren, am Fremden, das in allen unseren Entwürfen von Wahrheit, Gerechtigkeit und

23 Die Auseinandersetzung mit Pragmatismus und Utilitarismus muss hier unterbleiben. Die formalistischen Positionen lösen das Problem der Kontingenz allzu vordergründig auf (*Th. Nagel*, *Letzte Fragen*, Bodenheim b. Mainz 1996, 45–63).

24 Vgl. Zilleßen, Art. Emanzipation, in: *Mette/Rickers*, a.a.O., Bd. 1, 398f.

Solidarität fremd und unverfügbar bleibt. Allein Fremdenachtung in dieser irritierenden, befremdlichen Weise ist Grundlage verantwortlichen Handelns. Wir entwerfen das Eigene und schließen das Unvertraute an das Vertraute an; wir integrieren es in die eigene Lebenswelt, in die eigenen Erfahrungen und Traditionen. Erst die mühsame Achtung des Fremden in allem Eigenen ist ein Ethos, das das Überleben sichert. Dieses Ethos ist keine konkrete moralische Position, sondern das *religiöse* Moment jeder moralischen Position; Ethos einer Religion, die sich mit Hingabe und Leidenschaft an etwas Namenlosem, immer Kommendem orientiert. Es sichert nicht die moralische Position, sondern *entsichert* sie. Dadurch erst entsteht der Mut (P. Tillich), eine Position zu beziehen, die nicht absolut sein kann.

Dementsprechend heißt *verantwortliches* Handeln, in *jeder* Position und Handlungsweise auch ein verborgenes Moment von Diskussion, Verhandlung, Revision etc. zu achten. Das ist die unendliche Verantwortung gegenüber dem Anderen.²⁵ Sie gründet nicht in Argumenten und Erfahrungen, sondern in dem Widerfahrnis, Ereignis und Einbruch des unalkulierbaren unerwarteten Schreckens ins Leben, eines Schreckens, der *passiert* (im Doppelsinn des Wortes, 2. Mose 33, 18–23), der sich an keinem konkreten Inhalt, an keiner konkreten Begegnung bestätigen und *feststellen* lässt. Religiöse Entschiedenheit ist die Orientierung an einem nicht zu benennenden und zu bezeichnenden Unverfügbaren, das gerade deshalb Positionen und Standpunkte ermöglicht wie relativiert. Darum braucht keine Didaktik eine absolute Moral, sondern eine ethische Orientierung, um das Fremde zu achten, das heißt, um humanes Leben möglich zu machen. Das sagt sich leicht. Aber das Fremde stellt immer Forderungen, die dem Eigenen nicht passen. Rumpelstilzchen ist ein Helfer, den jeder will und schnell wieder loszuwerden versucht. Das unfassbare Reale drängt sich in unsere Verstehensordnungen, in unsere moralischen und intuitiven Sicherheiten und macht Besinnung und Neuorientierung notwendig, fordert einen Aufschub, eine Stille, eine Zögerlichkeit, ein Aussetzen von Entscheidungen, damit Entscheidungen möglich sind. Dafür muss Didaktik Raum schaffen, Leere schaffen. Damit sind nicht Zeitphasen der Stille gemeint, die natürlich gut, entlastend für alle sein können. Es geht um Momente von Leere in den Rationalitäten von Unterrichtseinheiten, in den Logiken des Verstehens, in den Selbstverständlichkeiten moralischer Orientierungen. Diese Leere ist eine Qualität von Beziehung zur Welt, zu Menschen und zu sich selbst. Didaktik wird zur Beziehungsfrage, weil didaktischer Stil und Lebensstil korrelieren. Religionspädagogische Didaktik kann Jugendliche nicht zu freien, *selbst* verantworteten Entscheidungen motivieren, wenn sie ihnen keine Position entgegensetzt. Angesichts pluraler Wertbindungen bedarf es Pädagogen, die Jugendlichen *gegenübertreten* können – und zwar ohne jede Moralisierung, ohne argumentativen Druck, ohne dass eine

25 E. Lévinas, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg/München 1987, 313–320.

»Figur des Herrn«²⁶ zur autoritativen Instanz werden dürfte. Aber der Pädagoge kann nicht aus dem ödipalen Beziehungsgeflecht aussteigen. Er muss auch die Rolle des Herrn²⁷ übernehmen, des Königs, der dem Mädchen die unmögliche Forderung stellt. Es geht dann darum, welche Achtung Pädagogen dem Schüler (und dem Fremden) entgegenbringen, die um ihrer Freiheit willen die Ordnungen und Verbote übertreten müssen.

Bei der Rede von Gott geht es um Theologie, die die Welt braucht.²⁸ Gott hat in unserer profanen Rede seinen Platz, müssen wir diesen Platz auch immer mit unseren Bildern, Erfahrungen und Entscheidungen besetzen. Der *leere Ort der Macht*²⁹ muss durch unsere humanen Entscheidungen besetzt werden. Zugleich ist der not-wendige Übergriff dieser Entscheidungen zu bedenken und zu berücksichtigen. Sie müssen revidierbar, diskutabel bleiben.

Weil wir vor dem erschrecken, was wir nicht beherrschen, nicht bewältigen, nicht einordnen können, ist Gott der Fremde, der uns irritierend nahe ist, der uns wie Abram in die Fremde herausfordert.

Religionspädagogische Didaktik achtet die prinzipielle *Verwundbarkeit* aller Lebensbeziehungen. Krise, Fehler, Risiken sind theologisch, nicht-technologisch zu würdigen. Technokratische Didaktik spricht hier von Störungen, die sie technologisch zu bewältigen trachtet. Aber sie vertieft die Krise des Lehrens, weil sie sie ignoriert.

Religionspädagogische Didaktik beinhaltet ein Ethos, eine *Ethik der Krise*, in der es um die *humane und humanisierende* Funktion von Risiko, Fehler und Störung geht. Daraus ergeben sich didaktisch entscheidende Konsequenzen. Religiöse Didaktik verbindet Momente von Entscheidung/Entschiedenheit und Revision/Revisionsfähigkeit, von Hingabe und Umkehr. Konkret bedeutet das, Schülern und Schülerinnen Verstehen, Verständigung, Konsens zu ermöglichen und ihnen zugleich Nicht-verstehen zuzumuten, Rückzug, Alleinsein. In dieser Korrelation von Mut und Angst, Sicherheit und Unsicherheit, Glaube und Zweifel, Stärke und Schwäche wird Didaktik subjektbezogen sein, bezogen auf Subjekte, die nicht wissen, wem sie was verdanken. Etwa Rumpelstilzchen?

Religionspädagogische Didaktik übt Entscheidungen ein, humanes Leben wahrzunehmen, vorzustellen und zu gestalten. Es ist ein Diskurs der Bindung, der Hingabe, der Aneignung. *Humanität* ist ein Grundwort religiöser Didaktik.

Aber Religion ist immer auch eine andere Beziehung, als Menschen sich vorstellen. Religion ist ein Diskurs des Auszugs, der Entsicherung, der Enteignung.³⁰ *Umkehr* ist auch ein Grundwort religiöser Didaktik.

26 Zizek, Tücke des Subjekts, 548.

27 Das gilt auch für die Pädagogin.

28 B. Beuscher (Hg.), *Balancé. Theologie, die die Welt braucht*, Münster 2001 (Profane Religionspädagogik, Bd. 5).

29 E. Laclau, *Emancipation(s)*, London 1996. Vgl. Zizek, a.a.O., 142, 220.

30 J. Derrida, Glaube und Wissen. Die beiden Quellen der »Religion« an den Grenzen der bloßen Vernunft, in: *ders. / G. Vattimo, Die Religion*, Frankfurt a.M. 2001 (es 2049), 9–106, hier: 69.

Christliche Verantwortung realisiert sich in der Verbindung beider Diskurse. Wir lernen zu entscheiden. Oft wissen wir erst *nach* Entscheidungen, dass sie falsch waren. Aber eine Kultur des sinnvollen *Umgangs mit dem Unverfügbaren* (F. Kambartel) setzt nicht einmal bei falschen Entscheidungen die Zukunft aufs Spiel. Umkehr ist nicht die Revision einer konkreten Position. Sie gründet in dem unbedingten Anspruch, alle Feststellungen und Positionen einer generellen Revision (Dekonstruktion) zu öffnen. Darin drückt sie zugleich die Verfasstheit des Menschlichen (Schöpfungsmotiv) aus und entspricht Herausforderungen der Humanität (Exodusmotiv). Umkehr ist die existenzielle Entscheidung, von der zentralen Rolle des Subjekts und seinen Autonomieansprüchen Abstand zu nehmen (Dezentralisierung). Wird Umkehr theologisch als Buße verstanden, liegt darin keine moralische Leistung, sondern eine Rechtfertigung der Gottlosen. Nur so wird der Schuldzusammenhang nicht moralisiert. Wir stehen in der Schuld des Fremden, weil wir in *unseren* Entscheidungen *ihm* nicht entsprechen können. Was wir als Eigenes ausgeben, verdanken wir dem Anderen. Aber es gibt keinen Ankläger. Das Subjekt verliert den Boden, um ein Selbst zu gewinnen, das als Gabe (Gnade) würdigen kann, was ihm ereignishaft zufällt. Darum gehört zur religiösen Didaktik bisweilen die Feier des Anderen. Dafür bedarf es eines (profanreligiösen) Momentes von Alltagsliturgie in der allgemeinen und religiösen Didaktik.

4 Der kleine unheimliche Fremde. Zwischenfälle religiöser Didaktik

Didaktik ist mit einem Fremden befasst, wodurch ihre Strategien gelegentlich aus der Bahn gebracht werden. Das Subjekt ist dezentralisiert, weil das Selbst ihm nicht (ganz) gehört. Die eigenen Schöpfungen sind nicht die eigenen, weil da noch ein Fremdes ist. Faszination geht immer von einem aus, der dunkel-unheimlich, zweideutig, uneinschätzbar, unbeherrschbar ist. Rumpelstilzchen gibt dieses dunkle Bild. Aber der kleine Unheimliche fasziniert nicht deshalb, weil sein eigenes Bild fasziniert, sondern weil er das Faszinierende im anderen Bild ist. Im Märchen steht die Königin (und ihr Kind) im Glanz.

»Pluralitätsfähige Subjektivität« ist (unter den erörterten Bedingungen) Ziel religionspädagogischer Didaktik. Sie fängt die Problematik und Tücke des Subjekts nicht einfach durch intersubjektive Kommunikation auf. Diese Kommunikation ist gleichwohl ein wichtiges Moment in Lernprozessen, weil sie Verfahren der Auseinandersetzung und der Entscheidung des Unentscheidbaren einübt: Konsens, Dissens, Verhandlung, Dialog, Positionierung, Wertung. Aber sie suspendiert nicht die Frage nach der Wahrheit. Die Würde des Fremden zu achten ist ihre Forderung. Die Märchenszenenerie ist symptomatisch.

Wir kommunizieren, indem wir mit Bildern, mit Symbolen, mit Zeichen umgehen. Insofern haben diese eine *kommunikative* Basis: Konventionalität, Traditionalität, Intersubjektivität. Aber es bleibt die Frage nach dem undarstellbaren Realen, dem konstitutiven Mangel jeder Kommunikation. Dieser Mangel wird ebenso durch Zeichen wie durch Symbole (notwendigerweise) verstellt, die auf Verstehen und Verständigung orientiert sind. Und auch das Bild will gedeutet werden. Aber es hat Macht gegen jede Deutung.³¹

31 G. Didi-Hubermann, Vor einem Bild, München/Wien 2000 (orig. Paris 1990).

Religionspädagogische Didaktik wird also auf ein Unkommunikables in der Kommunikation, ein Unbezeichenbares in den Zeichennetzen, ein Unsymbolisierbares im Umgang mit Symbolen hinweisen. Darin liegt keine übergreifende Theologisierung von Bild-, Symbol- und Zeichentheorien, von Kommunikationstheorien. Kunst und Ästhetik beinhalten selbst einen inneren Widerspruch gegen Symbolisierung und Interpretation. Bildzerstörung, Ikonoklasmus ist ein bildimmanentes Moment von Entzug, von Entbildung³². Kunst gibt allenfalls Zeichen, Winke³³, die sich schwerlich einordnen, sich nicht einmal benennen lassen. »Ach, wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß.« Indem Didaktik auf die Störungen ihrer Logiken und Ordnungen achtet, kann sie im Fremden das Motiv kommender, veränderter Ordnung sehen. Immer wieder muss das anonyme Fremde angeeignet werden. Es löst sich auf, wie Rumpelstilzchen zerbricht. Aber ohne Raum für einen zukünftig wieder ankommenden Fremden muss sich das Subjekt wie Münchhausen selbst ermächtigen. Es hechelt hinter sich selbst her. Religionspädagogische Didaktik entspricht dem Kommenden, ohne ihm einen definiten und definierten Raum geben zu können. Sie würdigt *Zwischenfälle*. Denn der Raum des Kommenden ist zwischen den Zeilen, ein schwarzes Loch, ein Zwischenraum³⁴. Dem Kommenden entsprechend ist religionspädagogische Didaktik *Symptomdidaktik*. Die Diskussion um Symboldidaktik und Zeichendidaktik sollte m.E. diese Fragestellungen vertiefen.³⁵

Symbole beinhalten keine mysteriöse Wirklichkeit. Das Bildlose ihrer Bilder darf weder ontologisiert noch subjektiviert werden, weil es auf die Leere in jedem Subjektentwurf hinweist. Deshalb darf es auch nicht zu einer Polarisierung von Kommunikation und Ästhetik kommen, sondern zu einer gegenseitigen Relativierung. Kommunikation mit Zeichen verweist auf eine konventionelle Dimension, während Ästhetik in jeder Kommunikation auf eine Nicht-Verstehbarkeit, ein Anästhetisches, auf eine Leere, ein schwarzes Loch (die Dimension des Anderen) verweist. Kommunikation bedarf der nicht-verstehensorientierten Achtsamkeit, des anderen Blicks, des erschreckenden Blicks. Es gilt, in jeder Kommunikation ein Nicht-Kommunikables zu errahnen und zu berücksichtigen. Unsere Symbolisierungen und Bezeichnungen unterscheiden das Eine vom Anderen und heben es aus dem Dunkel des namenlosen Geheimnisses ans Licht. Sie machen es (auch unterrichtlich) kommunizierbar. Das Reale jedoch kann keine Symboldidaktik, keine semiotische Didaktik erfassen. Aber sie haben es zu achten.³⁶

32 J. Kunstmann, Wege in neues Terrain. Wiederentdeckung von Religion und Ästhetik für religiöse Bildungsprozesse, ZPT 52 (2001) 229–235.

33 J.-L. Nancy, Bild und Gewalt, Lettre international 49/2000, 86–89.

34 D. Bähr, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster 2001 (Profane Religionspädagogik, Bd. 4).

35 B. Dressler / M. Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998 (Grundlegungen, Bd. 4); P. Biehl, Festsymbole. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999; M. Meyer-Blanck, Phänomene und Zeichen. Phänomenologie und Semiotik in der Religionspädagogik, in: Klie (Hg.), ebd., 90–100, hier: 99f.

36 Vgl. S. Costello, Das Reale der Religion und seine Beziehung zur Wahrheit als Ursache, RISS 15 (2000) H. 47, 25–39.

Religionspädagogische Didaktik hat (wie im Märchen) nicht zuerst das Mögliche, sondern das Unmögliche zu inszenieren. »Wahre Religiosität ist eine verrückte Wette auf das Unmögliche, die wir riskieren müssen, sobald wir den Halt in der Tradition verloren haben.«³⁷ Das ist dann doch eine Wette auf die Tradition des fremden Gottes. Religionspädagogik entfaltet diese Religion, indem sie Jugendliche zu konkreter Verantwortung bewegt, das heißt zur Entscheidung des Unentscheidbaren in den Fragen und Problemen ihrer Welt, zu Partizipation und Kritik ermutigt. Insofern ist religiöse Didaktik stets auch Umgang mit dieser Tradition. Die (christliche) Entschiedenheit, auf die sie zielt, achtet auch dann noch die andere Entscheidung, indem sie sich christologisch orientiert. Christlichkeit ist nicht essentialistisch eindeutig, sondern eine jeweils zögerlich entschiedene Position.

Dr. *Dietrich Zilleßen* ist Professor em. für Ev. Religionspädagogik (mit Schwerpunkt Systematische Theologie) an der Universität Köln.

37 *Zizek*, *Tücke*, 162.