

Biographien als Ort von Religion. Jürgen Lotts Theorie der Erfahrung mit Religion

von
Christa Dommel

Mit Dank und Glückwunsch zu seinem 65. Geburtstag

Abstract

Aus einer Perspektive der Religionswissenschaft betrachtet, bietet Jürgen Lotts religionspädagogisches Konzept von Erfahrung mit Religion wertvolle innovative Impulse für eine nicht-theologische Hermeneutik von „Religion“. Die Autorin verweist auf Parallelen zu John Deweys Erfahrungstheorie für demokratische Erziehung: das Potential der Transzendenz von Religion wird nicht in metaphysischen Kategorien interpretiert, sondern als menschliche Fähigkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verbinden und den Status Quo gemeinsam handelnd zu verändern. Dichotomien zwischen individueller und sozialer Erfahrung, zwischen Individualismus und Kollektivismus, widersprechen Lotts dialektischem Erfahrungsbegriff, der das implizit dominante „Normale“ sichtbar, analysierbar und veränderbar macht. Erfahrung mit Religion als Ideologiekritik wird so zur „Sprachschule für die Freiheit“ – im persönlichen Leben sowie gegen gesellschaftliche Diskriminierung.

1. Religion übersetzen im Rahmen von Erfahrung

Was meinen wir mit „Religion“? Aus religionswissenschaftlicher Perspektive ist die Antwort auf diese Frage keineswegs einheitlich, aber höchst relevant für alle pädagogischen Ansätze. Der Motor der dialektischen Bewegung ist das Wissen um den Widerspruch zwischen Urteil und beurteiltem Ding, so der Philosoph Daniel Tyradellis.¹ Bei der Entwicklung des Bremer Ansatzes von „Religionskunde“ sorgte Jürgen Lott für bedeutsame Impulse, die ein dialektisches Bewusstsein des heiklen Terminus „Religion“ im Bildungswesen fördern und ausdrücklich seine Ambivalenz ausleuchten – als Ideologie *und* als Ideologiekritik. Unter Berufung auf den hermeneutischen Ansatz des „Allgemeinen Religionsunterrichts für alle“ und der „Religionskunde“ von Gert Otto² beschrieb er die pädagogische Aufgabe der Schule weder als bloßen *Unterricht über Religion* noch als *Glaubensdidaktik*, sondern als Wiederherstellung demokratischer öffentlicher Kommunikation jenseits von Konkurrenzkampf und sozialer Brutalität durch „Teilerfahrungen gelungener Lebenspraxis“.³ Ausdrücklich zählt er dazu auch das Lernen in und durch Konflikte als Voraussetzung für „kommunikative Kompetenz“ (Jürgen Habermas). Diese pädagogische Hermeneutik ist eindeutig inspiriert durch praktisch-theologische Ansätze der Erwachsenenbildung im evangelisch-kirchlichen Spektrum, wie etwa Ernst Langes Konzept von Bildung als „Sprachschule für die Freiheit“⁴ sowie durch die Kritische Theorie von Theodor W. Adorno und die interaktionistische sozialwissenschaftliche Theorie von Jürgen Habermas.

Jürgen Lotts Verdienst ist es, uns unermüdlich an die Gefahren zu erinnern, die in einer Engführung des Begriffs „Religion“ im Sinne von „Religionsgemeinschaft“ oder – noch enger – „christliche Kirche“ liegen, wie sie in den deutschen Gefechten rund um den Religionsunterricht zu beobachten ist, und dabei doch zugleich die große

¹ Vgl. TYRADELLIS 2006, 242.

² Vgl. OTTO 1992a und 1992b.

³ GRONEMEYER 1976, zit. n. LOTT 1991, 158.

⁴ LANGE 1972.

Bedeutung eben dieser Religionsgemeinschaften bzw. Kirchen in Geschichte und Gegenwart im Blick zu behalten.⁵ Seine eigene Verbundenheit als ordinerter Pastor der Evangelischen Kirche von Hessen-Nassau hielt ihn niemals davon ab, sich für ein pädagogisches Setting zu engagieren, in dem ein breiteres Verständnis von „Religion“ als das der formalen Mitgliedschaft oder kirchlichen Familientradition mit *allen* Kindern und Erwachsenen geteilt und diskutiert werden kann, unabhängig davon, ob sie sich persönlich einer religiösen Tradition zugehörig fühlen oder nicht. Im Gegenteil, gerade seine aktive Beteiligung am kontinuierlichen theologischen Austausch ermöglicht es ihm, über die Grenzen dessen hinauszugehen, was ihm „das Eigene“ ist. Seine mutigen und oft schmerzlichen Bestrebungen, zwischen den Gegensätzen zu vermitteln und zu „übersetzen“, insbesondere zwischen institutioneller Kirchenlogik und säkularen pädagogischen Erfordernissen, haben nicht nur in Bremen nachhaltig Spuren hinterlassen.

Nachdem ich selbst das Privileg hatte, während des Studiums und später als Mitarbeiterin im Bremer Studiengang Religionswissenschaft von Jürgen Lotts Engagement zu lernen, scheint mir insbesondere ein Faktor entscheidend zu sein für sein Erfolgsgeheimnis: seine Gewichtung der Würdigung von „Erfahrung“ in einem zutiefst persönlichen wie politischen Sinn, in dem sich auch sein Verständnis von Dialektik spiegelt. Das Konzept von Erfahrung spielt zwar eine wesentliche Rolle in seinen Schriften, aber die tatsächliche Dimension dieses Theorieansatzes für sein Lebenswerk geht weit über seine Bücher und Artikel hinaus und zeigt sich in seinem nicht-schriftlichen Werk: er schuf und ermöglichte Bedingungen zur demokratischen Teilhabe innerhalb der Universität und darüber hinaus *by doing*, indem er institutionelle Macht für das Empowerment anderer nutzte. Sein theoretisches Konzept von Lehre besteht den Praxistest – in den Worten von Ernst Bloch ausgedrückt: „Das Essen ist der Beweis des Puddings.“ Eine universitäre Lehre, die die Studierenden ermutigt, ihre eigenen Forschungsfragen und Anliegen herauszufinden und angemessene Strukturen selbst mit zu organisieren, um ihnen nachgehen zu können, widerlegt den Zynismus, der solche „Reformträume“ in der heutigen akademischen Routine für überholt hält. Nicht nur die interdisziplinären Inhalte in Jürgen Lotts theoretischem Werk, sondern auch sein organisatorisches und administratives Know-how, die professionellen Netzwerke und die Lehr- und Lernpraxis sind zentrale Säulen seines Selbstverständnisses als Pädagoge, und er teilt dieses Wissen und seine Kreativität auch auf diesem Gebiet mit Studierenden und Kollegen. Ohne diese *Erfahrung* von Ermutigung und „Gutem Leben“ in der praktischen Zusammenarbeit mit ihm hätten seine Schriften wohl nicht eine so weitreichende Wirkung bundesweit und darüber hinaus entfaltet.

Meine These: Jürgen Lotts Konzept von Erfahrung ist höchst relevant für aktuelle Ansätze von Religions-Bildung als Dimension von Allgemeinbildung, vor allem wegen seines herausfordernden Potentials für jede wissenschaftliche Rede über „Religion“. Im Folgenden sollen einige Nuancen seines komplexen Ansatzes aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive heraus entfaltet werden.

2. Religionen – Äpfel und Birnen

Religions-Bildung in Theorie und Praxis setzt – im Unterschied zu *religiöser* Bildung – notwendigerweise ein oder mehrere Konzepte von „Religion“ implizit oder explizit als Gattungsbegriff voraus, der beansprucht, auch religiöse Unterschiede mit abzude-

⁵ Vgl. LOTT 1998.

cken.⁶ Mit dem Etikett „Religion“ ist in verschiedenen Wissenschaften üblicherweise die Annahme verbunden, dass es etwas in allen Kulturen und zu allen Zeiten gibt, das einen gemeinsamen Bezugsrahmen hat, der zu charakterisieren wäre als Glaube an Gott, Götter und Göttin(nen) und andere spirituelle Wesen oder letzte Fragen, die eine Transzendenz aufweisen.⁷ Gerade diese Grundannahme wird allerdings in der Religionswissenschaft höchst kontrovers diskutiert und seit langem prinzipiell in Frage gestellt. So schrieb etwa der Altphilologe Georg Wissowa 1912 im Vorwort zu Religion und Kultus der Römer: „Wer freilich meint, dass die Religionen der Griechen, Römer, Inder usw. nur durch den Stoff verschieden seien, im übrigen aber allesamt dieselbe Art der Betrachtung zulassen, mit dem wird schwer eine Verständigung zu erzielen sein.“⁸ Wird Religion als „Prototyp“ konzipiert, ist damit die Gefahr einer eurozentrischen Vereinnahmung sowohl der christlichen als auch anderer religiöser Traditionen in der wissenschaftlichen Metasprache verbunden.⁹ Dabei gerät leicht der Konstruktionsprozess dieses „Wissens über Religion“ aus dem Blick, als existiere Religion einfach „da draußen“ wie ein Ding: „In etwa eineinhalb Jahrhunderten religionswissenschaftlicher Forschung haben wir die religiösen Welten außerhalb unserer eigenen nach unseren Maßen stilisiert und zu erforschen versucht. Was wir heute als ‚Weltreligionen‘ bezeichnen, ist in diesem Vorgang als Gegenstand des Forschens erst so entstanden, und dies hat dann alle weitere Forschung über ihn angeleitet; man könnte zum Beispiel, leicht pointiert, von der Geburt des ‚Hinduismus‘ aus dem Geist der Forschung über ihn sprechen.“¹⁰

Bereits die Vorstellung, Religion sei etwas „Apartes“, „ein Etwas, das sich als eigene und eigenartige Gefühls-, Denk- und Handlungswelt darstellt, apart von dem, was man sonst noch alles fühlt, denkt und tut“ ist eine christlich-säkularisierte Sonderform, die jedoch pauschalisierend auf den Rest der Welt übertragen wurde – der Religionssoziologe Joachim Matthes nennt diesen Vorgang „Nostrifizierung“ und bilanziert einige Schwierigkeiten, die sich bei der Suche nach einer solchen „Religion“ an anderen Plätzen der Welt auftun, denn: den weitaus meisten nicht-christlichen „Religionen“ ist die „Apartheit“ (sic!) des „Religiösen“ fremd.¹¹ Jede Wissenschaft, die „Religion“ als Bestandteil ihrer Selbstbezeichnung trägt – wie Religionswissenschaft, Religionspädagogik und Religions-Bildung – sieht sich mit diesem strukturellen Dilemma konfrontiert: per definitionem vergleicht sie notwendigerweise Äpfel mit Birnen, wie das in den Kulturwissenschaften prinzipiell unvermeidbar ist.¹² Pädagogische Ansätze, die sich mit religiösen Unterschieden und mit „Weltreligionen“ oder „Religionen“ im Sinne von homogenen Einheiten und Glaubens- oder Ritualsystemen befassen, gehen das Risiko einer Stereotypenbildung ein. Dieses strukturelle Dilemma kann jedoch offenbar weder gelöst werden durch Verzicht auf den Begriff „Religion“, den bereits zahlreiche jüdische, christliche und muslimische Theologen für ihre eigene Tradition unternommen haben (prominentes Beispiel: Karl Barth), noch durch ein Ersetzen dieses Begriffs durch „Glaube“ einerseits und „gesammelte Tradition“ andererseits, wie von Wilfred Cantwell Smith vorgeschlagen.¹³ Vielmehr scheint der Ausdruck „Religion“ im öffentlichen Diskurs um so populärer zu werden, je weniger Konsens über seine Definition unter Wissenschaftlern und Laien herrscht. Der Münche-

⁶ Vgl. DOMMEL 2007, 46ff.

⁷ Vgl. z.B. ANTES / THOMAS 1997, 414.

⁸ Zit. n. GLADIGOW 1991, 191.

⁹ AUFFARTH / MOHR 2000, 160ff.

¹⁰ MATTHES 1993, 27; vgl. dazu auch JACKSON 1997, 49ff.

¹¹ Vgl. MATTHES 1993, 22f.

¹² Vgl. TYRADELLIS 2006, 243.

¹³ Vgl. SMITH 1978, 125-129, 156f.

ner Soziologe Armin Nassehi hat beobachtet, dass die Kommunikation über „Religion“ auch funktioniert ohne einen Konsens darüber, was sie sei, weil es einen binären Code gibt, der „Religion“ eindeutig unterscheidet von Nicht-Religion und dadurch Kommunikationen nicht-substituierbar zuordnet: Religion wird zur „Quasi-Selbstverständlichkeit“.¹⁴ Alle, die diesen Begriff gebrauchen, stimmen scheinbar mit diesem binären Code überein, obwohl der jeweilige Grenzverlauf zwischen Religion und Nicht-Religion ganz unterschiedlich ist. Nassehi kommt zu dem Ergebnis, dass individuelle Biographien in der Moderne das kommunikativ wirksamste Bezugsproblem religiöser Kommunikation sind: „Entscheidend ist jedenfalls, daß individuelle Biographien in der Moderne auf die Unterscheidung von Immanenz und Transzendenz verzichten können, daß Religion aber auf die Thematisierung von und auf den Bezug auf individuelle Biographien nicht verzichten kann, will sie als funktionales Teilsystem der Gesellschaft anschlussfähig bleiben.“¹⁵

Selbst wenn man nicht wie Nassehi den systemtheoretischen Ansatz vertritt, der Religion als „funktionales Teilsystem“ sieht, gibt es reichlich Belege für seine Beobachtung, dass die traditionellen theologischen Interpretationen von „Transzendenz“ für weite Teile der europäischen Bevölkerung nicht mehr angemessen sind, wie neuere empirische Befragungen über Religiosität zeigen.¹⁶ Doch das Interesse für die Bedeutung persönlicher Biographien ist in Theorie und Praxis der deutschen Religionspädagogik nicht übermäßig stark ausgeprägt¹⁷ – vermutlich wegen der gängigen Interpretation von Biographie als Privatangelegenheit des Individuums.

3. Erfahrung als demokratische Praxis und Experiment

Jürgen Lotts praktisches Interesse an Erfahrung mit Religion in persönlichen Biographien ist jedoch keine individuelle, therapeutisch ausgerichtete Perspektive. Vielmehr wird biographisches Lernen hier als Paradebeispiel für die untrennbare Verflechtung von individueller Person und ihrer kulturellen und sozialen Tradition verstanden, die kohärent *und zugleich* veränderbar ist. Erfahrungen mit Religion sind in dieser Perspektive nicht reduzierbar auf „innere Erfahrungen“ als Gegenpol zu „Äußerlichkeiten“, die die soziale Identität prägen (wie z. B. weiße Hautfarbe, die mit dem Christentum assoziiert wird), beobachtbaren körperlichen Handlungen (z. B. Rituale wie das islamische Fasten im Ramadan) oder etablierten Institutionen wie den Kirchen oder anderer „akkumulierter Tradition“, wie der Religionswissenschaftler Wilfred Cantwell Smith es nannte.¹⁸ Diese traditionelle konzeptuelle Spaltung zwischen *innerer religiöser Erfahrung als individueller Glaube* einerseits und *äußerlichen Attributen als kollektiver Tradition* andererseits ist charakteristisch für die Religionsforschung in den Sozialwissenschaften und in der Ethnographie.¹⁹ Die – vorwiegend protestantische – christliche Färbung dieser Ansätze ist eher implizit als explizit, und trägt damit bei zu einer potentiell ausschließenden Kategoriebildung, mit der andere religiöse

¹⁴ NASSEHI 1995, 118ff.

¹⁵ Ebd., 122.

¹⁶ Vgl. DAVIES 2002; ZIEBERTZ / KAY 2005.

¹⁷ Vgl. BALTZ-OTTO / OTTO 2003, 85.

¹⁸ Smith schlug vor, zwischen „faith“ und „accumulated tradition“ zu unterscheiden und auf den Terminus „Religion“ ganz zu verzichten wegen seines verdinglichenden und entpersönlichenden Charakters. Smith analysiert das Konzept „Religion“ als eines, das im Kontext der Polemik und Apologetik der aufkommenden Dominanz westlicher Kolonialmächte entstand (SMITH 1978, 43, 51ff., 156). Er charakterisiert daher den Begriff „Religion“ als „verwirrend, unnötig und verzerrend“ (ebd., 50).

¹⁹ Vgl. z.B. Clifford Geertz' Terminologie der „erfahrungsnahen“ und „erfahrungsfernen“ Begriffe in Geertz 1983 (zit. n. JACKSON / NESBITT 1993, 20).

Traditionen nicht erfasst, sondern verzerrt werden können. Auch die Theologien sind nicht davor gefeit, sobald sie sich über andere als die eigene Tradition äußern.

So sind beispielsweise die christlichen Theologien in erheblichem Ausmaß geprägt von dem Vorurteil gegenüber jüdischer oder muslimischer Religion, sie sei an „äußerlichen“ Vorschriften wie Ernährungs- und Kleiderregeln oder anderen Details zur Regulierung des Alltagslebens orientiert, und missdeuten deren hohe Wertschätzung von „Orthopraxie“, Ethik und Ästhetik als etwas Äußerliches, das weniger mit „echter“ religiöser Erfahrung zu tun habe als unsichtbare innerliche Erfahrungen. Der deutsch-iranische Autor Navid Kermani nennt Kierkegaard als ein Beispiel einer solchen Polarisierung zwischen Ästhetik als naseweiser Zudringlichkeit und religiöser Wundererfahrung²⁰ und vergleicht es mit dem islamischen Konzept der Schönheit Gottes, die sichtbar und hörbar in der wunderbaren Sprache des Koran offenbart wurde. Diese Differenz im Verständnis von „Offenbarung“ ist nur *ein* Beispiel für die einflussreiche Färbung jeder religiös vermittelten Erfahrung in ihrer jeweiligen Kultur. Ihre Wirkung auf unser Leben endet nicht einmal dort, wo wir kritischen Abstand oder Gleichgültigkeit gegenüber etablierter Religion entwickelt haben.²¹ Jürgen Lotts Ansatz von *Religion als Erfahrung* basiert weder auf gemeinsamen oder ähnlichen Gotteserfahrungen, wie es der Fall wäre bei Religionskonzepten, die Religion nach ihrer „Substanz“ oder ihrem Inhalt definieren, noch setzt er Übereinstimmung über den Nutzen von Religion für die Menschheit voraus, wie sie funktionalistische Religionskonzepte prägt (etwa Marx' „Opium des Volkes“ oder Durkheims „Zusammenhalt der Gesellschaft“). Was dieser Ansatz jedoch erfordert, ist die Übereinkunft über Methoden bzw. Regeln über den gemeinsamen Bildungsprozess: „Es geht um den Prozeß gemeinsamer Deutung von Erfahrung und Interessen mit dem Ziel, das begreifen zu können, was wir tatsächlich tun, was die eigene Lebensgeschichte geprägt hat und heute strukturiert und ebenso das, was noch nicht ist, aber durch konkretes Handeln hergestellt werden könnte oder sollte.“²²

Das umfasst notwendigerweise auch den Einsatz für öffentliche Räume, wo ein solcher gemeinsamer Interpretationsprozess gelernt und praktisch umgesetzt werden kann – über die Grenzen unterschiedlicher Lebenswelten hinweg. Die öffentliche Schule ist noch immer ein solcher institutioneller Raum, der geschützt werden muss gegen aktuelle Tendenzen einer immer früheren Separierung der Kinder nach Klassenzugehörigkeit, Ethnizität oder Religion, die den Ausschlusscharakter dieser Institution erneut verstärkt.²³ Die Erfahrung, neue Wege für inklusive Bildung zu eröffnen, die auch Religion mit einbeziehen, ist ein gesellschaftliches Experiment, das ein weites Spektrum an Erfahrungen mit einschließt – von ästhetischen, wissenschaftlichen, moralischen oder politischen bis hin zu Erfahrungen der Gemeinschaft und Freundschaft: sie alle umfassen das, was der Philosoph und Pädagoge John Dewey einmal „den religiösen Aspekt von Erfahrung“²⁴ nannte. Jürgen Lott würde für eine solche Bandbreite menschlicher Kommunikation wohl nicht das Attribut „religiös“ wählen, aber er teilt Deweys besonderen Nachdruck für das konkrete pädagogische Handeln – im Klassenzimmer, im Hörsaal, aber auch auf institutioneller Ebene.

²⁰ Vgl. KIERKEGAARD 1960, zit. n. KERMANI 1999, 239.

²¹ Vgl. LOTT 1997, 160.

²² LOTT 1997, 159.

²³ Vgl. TOMLINSON 2000.

²⁴ DEWEY 1986, zit. n. MITCHELL 2007, 113-116.

4. Sichtbarkeit als epistemologische Grundlage

Erfahrung mit Religion als Praxis und Experiment im Kontext biographischen Lernens verzichtet auf die theoretische Teilung zwischen Individuum und Gesellschaft. *Wissenschaft* einschließlich Religionswissenschaft wird nicht als beobachtender Widerpart der Erfahrung konzipiert, sondern sie wird selbst *als Erfahrungsraum* von Anfang an anerkannt, in ihren (bewussten und unbewussten) Grundannahmen. Diese epistemologische Perspektive ist kompatibel mit neueren wissenschaftskritischen Bewegungen in den Sozial- und Naturwissenschaften, wie den feministischen Theorien, Black Cultural Studies, Postcolonial Studies und anderen Forschungstraditionen, die den interpretativen und interaktiven Charakter *jeder* Forschung betonen: demnach gibt es keine „reine“ Wirklichkeit, die „da draußen“ existiert und darauf wartet, entdeckt und beschrieben zu werden durch objektive und neutrale Forscher. Um das wissenschaftliche Erbe der hierarchischen Beziehung zwischen Forschern und Erforschten (Verobjektivierung) zu überwinden, sollen Herrschafts- und Unterdrückungsstrukturen sichtbar gemacht werden, die es im Zusammenhang mit jeder Forschung gibt: Identitätspolitik und spezielle Forschung für diskriminierte Gruppen werden als unzulänglich betrachtet, da sie komplexe Sachverhalte simplifizieren und potenziell die äußere Verobjektivierung als wesentliche Zuschreibung eines Opferstatus fortschreiben. Das anspruchsvolle Experiment, mit dem sich westliche Intellektuelle gegenwärtig konfrontiert sehen, ist die Forderung, ihre eigene Verwicklung in komplexe Machtstrukturen *sichtbar* zu machen – eine Forderung der „Subalternen“.²⁵ Eine solche epistemologische Sichtbarkeit der Forscher/innen unterscheidet sich deutlich von Gefühlen individueller Schuld, sondern weitet den Horizont im Sinne eines Bewusstseins für die Vielschichtigkeit von Machtverhältnissen. Ein Beispiel dafür ist das vieldiskutierte Gender-Thema, bei dem der Begriff „Patriarchat“ als politischer Slogan feministischer Identitätspolitik von Feministinnen selbst in Frage gestellt wurde: „Er wird den subtilen Wirkungsweisen von Diskriminierung nicht gerecht. Denn der Begriff ‚patriarchal‘ beinhaltet ein Modell von Macht als zwischenmenschliche Dominanz, ein Modell, in dem alle Männer Macht im buchstäblichen, rechtlichen und politischen Sinne über alle Frauen ausüben. Doch viele der Aspekte von Frauenunterdrückung sind eher diffus beschaffen, in Praktiken der Repräsentation, in Formen der Sprache, in der Sexualpraxis. Diese Unterdrückung ist nicht notwendigerweise ein Ergebnis der direkten Überwältigung einer Frau durch einen Mann. [...] Außerdem bringt der Terminus nicht annähernd die widersprüchlichen Auswirkungen dieser Praktiken zum Ausdruck.“²⁶

Der biographische Ansatz der *Erfahrung mit Religion* eröffnet neue Perspektiven, wie mit der diffusen Beschaffenheit von Diskriminierung und Unterdrückung umgegangen werden kann, auch und speziell im Hinblick auf Religion. Er macht diejenigen Kategorien sichtbar, die traditionell als unausgesprochene Norm für alle gelten, nicht als *eine* mögliche Perspektive unter anderen, und die sich dadurch bislang der Analyse entzogen und unsichtbar blieben: weiß, männlich, heterosexuell, sehend, hörend, bewegungsfähig, mit homogener religiöser Orientierung (je nach nationalem Kontext verschieden) – das ist „normal“. John Hull, einer der prominentesten europäischen Religionspädagogen und zugleich Vertreter der „Critical White Studies“, hat die hegemoniale Perspektive der Sehenden persönlich durch seine eigene Blindheit erfahren. Auch die christliche Theologie hat Anteil daran, wenn sie „Blindheit“ als Symbol für Sünde einsetzt. John Hull kommentiert die Darstellung Gottes als eines „nichtbe-

²⁵ SPIVAK 1993.

²⁶ COWARD 1983, 272; *Übersetzung d. Verf.*

hinderten Gottes“ mit Hilfe der Metapher von Zentrum und Peripherie, die er einfach umdreht: „Ausgerechnet die Provinzialität von Behinderung ist es, die auch ihr Potential ausmacht, das Hoheitsgebiet des Menschlichen zu erfassen, während die urbanen Zentren, die von ferne auf die Provinzen blicken, sich selbst für alles halten. Eine Spiritualität der Behinderung macht die menschliche Welt nicht nur vielfältiger, sondern sie dehnt sie aus.“²⁷

Im biographischen Ansatz markiert der Status Quo nicht den exklusiven Horizont, in dem Religion thematisiert werden kann. Die Analyse von Erfahrung wird nicht gleichgesetzt mit bloßer Berichterstattung über Wahrnehmungen oder Ereignisse aus unserem (religiösen) Leben, sondern mit der *Aneignung* bestimmter bedeutsamer Lebensabschnitte, die mit anderen auf eine selbstreflexive Weise geteilt werden. Erst wenn das Erlebte in Beziehung gesetzt wird zum gesamten Lebenszusammenhang, wird es tatsächlich zu unserem Eigenen, und damit zu „sozialer Erfahrung“, die Jürgen Lott als *Lebenserfahrung* bezeichnet.²⁸ Ein Beispiel dieses Ansatzes widmet sich dem Geschlechterverhältnis aus männlicher Perspektive: „Sein ganzes Leben ist der Mann angestrengt bemüht, sich Männlichkeit mit Hilfe von allerlei Ritualen anzueignen. Jeder Mann denkt, alle anderen Männer haben Männlichkeit, sind richtige Männer, nur er sei der einzige Mann, der kein richtiger Mann ist. Mann strebt deshalb nach immer gigantischerer Männlichkeit. Überall body-building der Muskeln, Taten und Techniken. Mit irrwitzigen Apparaten zwingt der Mann Männlichkeit in sich hinein und aus sich heraus. Er produziert todbringende Männerkonstruktionen, Zeugnisse seines pathologischen Dranges nach Männlichkeit und (Natur-) Beherrschung. [...] Religiöse Motive sind maßgeblich am Prozeß der Sozialisation beteiligt, in dessen Verlauf das Bild von ‚Männlichkeit‘ aufgebaut und gelebt wird. Stets sind die Fäden religiöser Prägungen mit denen der sonstigen Erfahrungen verwoben. Sie blieben als ‚Lebenskolorit‘ auch dort vorhanden, wo man ihrem Zugriff entronnen zu sein glaubt.“²⁹

5. Identitätslernen als transzendierende Aktivität

Religion als kommunikativer Suchprozess betrachtet, nicht als System festgelegter Wahrheiten, berücksichtigt die zutiefst menschliche Art religiöser Kommunikation und spiegelt darin eine anthropologische Sicht auf Religion wider. Gebete oder andere Formen religiösen Glaubens und religiöser Praxis werden gewürdigt als Sich-Ausstrecken einer Person oder als Bewegung zu etwas hin, was außer Reichweite liegt, was jedoch nicht notwendigerweise als jenseitig gesehen wird, sondern als erreichbar im Leben vor dem Tod. Die transformierende und transzendierende Kraft dieser menschlichen Bewegungen wird nicht wegen ihrer übernatürlichen Ausrichtung untersucht (die weder geleugnet noch besonders hervorgehoben wird), sondern wegen ihres Interaktionspotentials mit „bedeutsamen anderen“. Diese Wechselwirkung ist demnach grundlegend für die Position und Verortung eines Menschen innerhalb des Gewebes von unterschiedlichsten Rollen und Erwartungen. Das aktive menschliche Potential, die eigenen Ängste und Unsicherheiten umzuwandeln in eine neue Handlungsfähigkeit, wird von Jürgen Lott „Identitätslernen“ genannt und dem „Qualifikationslernen“ gegenübergestellt (Lernen im Sinne von Training für vorgegebene Resultate).³⁰ Diese interaktionistische Perspektive verbindet Jürgen Lott mit der

²⁷ HULL 2001, 79; *Übersetzung d. Verf.*

²⁸ Vgl. LOTT 1991, 177.

²⁹ LOTT 1987, 178f.

³⁰ Vgl. LOTT 1991, 148.

Theorie der Erfahrung von John Dewey (1859-1952). Auch in Deweys Verständnis von Pädagogik ist *Erfahrung als Experiment* grundlegend und eng verknüpft mit Demokratie. Sowohl Dewey als auch Lott vermeiden jede Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft: gute Erziehung nützt dem einzelnen Lernenden ebenso wie der Gesellschaft. Dewey unterschied ganz bewusst nicht zwischen „kindzentrierten Ansätzen“ und „inhaltszentrierten Ansätzen“ und wollte auch keine Kombination aus beiden, um die es bis heute in aktuellen religionspädagogischen Debatten³¹ geht, sondern er kritisierte bereits die konzeptuelle Aufspaltung zwischen Individuum und Gesellschaft als künstlich und konzentrierte sich stattdessen auf die Verbesserung der Qualität von Erfahrung in der Pädagogik.³² Außerdem findet auch John Deweys Weigerung, zwischen „religiös“ und „säkular“ zu polarisieren³³ eine Parallele in Jürgen Lotts Werk, das sich jedoch nicht ausdrücklich auf Dewey bezieht. Die bedeutsamste Verbindung, die ich zwischen den beiden ganz verschiedenen Pädagogen sehe – dem Amerikaner und Philosophen des Pragmatismus der Wende zum 20. Jahrhundert und dem deutschen evangelischen Theologen, der im Nachkriegsdeutschland aufwuchs, dem Land der Täter der Schoa, das im Schatten der Vergangenheit neue demokratische Strukturen aufzubauen versuchte –, ist beider besondere Betonung von *Erfahrung als gemeinsames Handeln*, ohne dabei in Kollektivismus abzurutschen, verbunden mit einem kontinuierlichen Prozess der Neuinterpretation von Religion. Lotts dialektische Perspektive auf Biographie beleuchtet die Wechselwirkungen im Vorgang des *Schreibens und Erzählens* von Biographien und das Veränderungspotential dieser Aktivität. Diese Aktivität ist keineswegs nur für ein akademisches Mittelklasse-Publikum und seine Kinder attraktiv. Es gibt verschiedenste Formen für das Schreiben und Erzählen der persönlichen Lebensgeschichte, die für Religions-Bildung relevant sind. Biographische Literatur ist ein Beispiel dafür.

6. Religion in Biographien in der Sachbuchliteratur

„Ich bin dann mal weg – meine Reise auf dem Jakobsweg“ – dieser Sachbuch-Bestseller des populären homosexuellen TV-Entertainers Hape Kerkeling wurde zum Überraschungscoup für traditionelle Religiositätskonzepte. Weder war der Kabarettist bisher durch Teilnahme an religiösen Ritualen aufgefallen – eher schon durch seinen Spott über politische Rituale wie Staatsbesuche –, noch schadete ihm sein Coming out als religiöser Mensch in seiner Karriere als Komiker. Stattdessen beflügelte das Buch einen neuen Trend,³⁴ der einmal mehr das breite Interesse an unkonventionellen Annäherungen an traditionelle religiöse Themen zum Ausdruck bringt. Der Humor des Autors in Verbindung mit seinen persönlichen Motiven für die anstrengende Pilgerreise faszinierte Millionen von Lesern und provozierte eine lebhaftere öffentliche Diskussion über religiösen Glauben sowie einen beträchtlichen zahlenmäßigen Anstieg deutscher Pilger, die sich nach Santiago de Compostela aufmachten. Kritiker äußerten den Verdacht, dass der Erfolg des Buches auf einer „leichtschultrigen Vermeidung der etwas schwierigeren christlichen Glaubensherausforderungen (ewiges Leben, unbefleckte Empfängnis etc. ...)“ beruhe und beschuldigten den Autor, damit ein derzeit boomendes, hochmütiges postmodernisiertes Christentum zu propa-

³¹ Z.B. in der Entgegensetzung von „existenziellen“ und „deskriptiven“ Ansätzen.

³² Vgl. DEWEY 1938.

³³ Vgl. MITCHELL 2007.

³⁴ Dieser Trend ist international: 2005 kam der französische Film „Saint Jacques ... La Mecque“ (dt.: Saint Jacques ... Pilgern auf Französisch) von Coline Serreau mit Erfolg auf den europäischen Markt, der eine ähnliche Kombination aus biographischen (allerdings weniger autobiographischen) Elementen und religiöser Tradition als Komödie inszeniert.

ren.³⁵ Der ehemalige Katholik Kerkeling selbst beschreibt sein Hauptmotiv für die Pilgerreise als Identitätssuche: „Vor allem bin ich nicht ich. Verstehen Sie, was ich meine? Man denkt doch immer, man ist ich. Ist man aber nicht. Das ist so ein Aufbau, den man sich macht. [...] Die eigentliche Essenz, die ich aus dem Weg gezogen habe, ist sehr banal, aber dafür bin ich sehr weit gelaufen: dass man in jeder Sekunde seines Lebens komplett neu von vorne anfangen kann.“³⁶

Das populäre Wallfahrtstagebuch dieses Prominenten ist ein autobiographischer Bericht über eine bedeutsame Zeit der Veränderung in seinem Leben. Der Aspekt von Veränderung und Verwandlung, beschrieben in einer nicht-akademischen und säkularen Sprache bei gleichzeitiger Einbeziehung traditioneller religiöser Ressourcen, wurde von vielen Lesern und Medien aufgegriffen und in öffentlichen Lesungen und Diskussionen mit dem Autor gewürdigt. Offensichtlich knüpft er an schwierige Herausforderungen im Leben vieler Menschen an. Kann die Pädagogik es sich leisten, dies zu ignorieren?

Biographie als attraktives Genre ist nicht nur in der populären Unterhaltungsliteratur zu finden, sondern auch im E-Bereich eher politischer Literatur, etwa zur NS-Vergangenheit und deren individuellen Auswirkungen. Ein erfolgreiches Beispiel ist die Veröffentlichung der Tagebücher von Victor Klemperer, Sohn eines deutschen Rabbiners, der die wachsende Bedrängnis im Leben deutscher Juden während der Nazi-Diktatur von 1933 bis 1945 überlebte und genau beobachtete und beschrieb.³⁷ In ihrer Analyse biographischer Literatur über den „Holocaust“ und seine Bedeutung für den Schulunterricht heben die beiden deutschen Religionspädagogen Ursula Baltz-Otto und Gert Otto die Erfahrung des Unvollständigen und des Ausschnitthaften im gegenwärtigen, unerträglichen Augenblick hervor, der in diesem Genre mit der Leserschaft geteilt wird. Schließlich fassen sie zusammen: „In der Mitteilung des Unmittelbaren stecken zugleich die Fragmente geretteter Identität.“³⁸

7. Fazit: Transzendieren von Zeit in Religion

Jürgen Lotts Ansatz, in dem Religion in biographischer Erfahrung verortet wird, bietet eine Fülle innovativer Impulse für einen pädagogischen Umgang mit religiösen Unterschieden, denn er stellt Konzepte von „Religion“ und „Religionen“ in Frage, die als selbstverständlich gelten. Transzendenz, eines der klassischen Attribute von Religion, das viele soziologische und theologische Theorien als ihr zentrales Kennzeichen nennen, wird hier aus einem neuen Blickwinkel betrachtet: nicht das Transzendieren der Welt in Richtung einer übernatürlichen Sphäre steht hier im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern das *Transzendieren von Zeit* als eine *menschliche* Fähigkeit. Der Schwerpunkt auf Biographie als einem kreativen Prozess emanzipatorischer Aneignung beleuchtet die Zeitdimension – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – in menschlicher Erfahrung mit Religion, und reduziert Religion damit nicht auf die metaphorische Sprache der Raummetaphern (wie z. B. „im Islam“, „außerhalb des Christentums“, religiöse „Insider“ gegenüber „Outsidern“), die – wenn auch unbeabsichtigt – eine Verdinglichung darstellt, die die widersprüchlichen religiösen Realitäten in pluralen Gesellschaften ignoriert wie etwa die große Bandbreite in einer Religion oder Bindestrich-Identitäten (islamisch-christliche, Hindu-christliche, jüdisch-christliche

³⁵ MÄRZ 2008.

³⁶ Kerkeling in SIEMES 2006.

³⁷ BALTZ-OTTO / OTTO 2003, 88-93.

³⁸ Ebd., 93.

oder religiös-säkulare Familien).³⁹ In den Worten John Deweys ausgedrückt ist eben diese zeittranszendierende Qualität die Grundlage für eine Art von Erfahrung in der Pädagogik, die Wachstum und Freiheit fördern kann: „[...] die Errungenschaften der Vergangenheit bieten die Mittel zum Verständnis der Gegenwart. Wie der einzelne Mensch sich jeweils an seine Vergangenheit erinnert, um die Gegenwart zu verstehen, so sind auch die Gegebenheiten und Probleme des gegenwärtigen öffentlichen Lebens so eng und direkt mit der Vergangenheit verbunden, daß die Schüler weder auf das Verständnis dieser Probleme, noch auf deren wirksame Behandlung vorbereitet werden können, wenn sie nicht in der Geschichte einen Ansatzpunkt dazu finden können. [...] [Gegenwärtige Erfahrung] kann sich in dem Grad in die Zukunft erstrecken, in dem sie sich auch in die Vergangenheit zurückdehnt.“⁴⁰

Identitätswissen im Zusammenhang mit Religion, das sich zwangsläufig mit unvollständigen Identitäten konfrontiert sieht, welche der anhaltenden Kommunikation mit anderen bedürfen, ist zugleich Methode *und* dialektischer Inhalt: als pädagogisches Prinzip widersteht es Tendenzen von „Therapie als Lebensform“⁴¹, während es gleichzeitig die existenzielle Suche der einzelnen Personen mit oder auch ohne Religion respektiert, einschließlich der damit verbundenen Widersprüche und Ambivalenzen. Der Nachdruck darauf, wie notwendig eine „Sprachschule für die Freiheit“ und ein öffentlicher Raum für das Erzählen und Weiterentwickeln persönlicher „Histories / Herstories“ ist, wird junge Leute kräftig dabei unterstützen, ihr Leben in einer pluralen demokratischen Gesellschaft zu navigieren.

„Wie kann man die Ungewissheit zur Heimat haben?
Sicherlich werden die Dichter
unsere Führer in jenen neuen Galaxien sein.“
Fatima Mernissi

Literatur

ANTES, PETER / THOMAS, TERENCE, Art. Religion, in: JOHN R. HINNELLS (Hg.), *The Penguin Dictionary of Religions*, London 1997, 414-416.

AUFFARTH, CHRISTOPH / MOHR, HUBERT, Art. Religion, in: Metzler Lexikon Religion Bd. 3, Stuttgart / Weimar 2000, 160-172.

BALTZ-OTTO, URSULA / OTTO, GERT, „Ich bin der Welt abhanden gekommen“ Eine Collage neuerer biographischer Literatur zum Holocaust. Zugleich ein Plädoyer für authentische Literatur im Unterricht, in: CHRISTA DOMMEL / JÜRGEN HEUMANN / GERT OTTO (Hg.), *WerteSchätzen: Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung*. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. 2003, 83-113.

BRUMLIK, MICHA, *Der Anti-Alt: Wider die furchtbare Friedfertigkeit*, Frankfurt a.M. 1991.

DAVIE, GRACE, *Europe: the Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World*, London 2002.

³⁹ DOMMEL 2007, 440ff.

⁴⁰ DEWEY 1938, *Übersetzung W. Corell* in SCHREIER 1994, 299.

⁴¹ BRUMLIK 1991.

DEWEY, JOHN, Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York 1916.

deutsche Übersetzung:

Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Weinheim 1993 / 2000.

DEWEY, JOHN, Experience and Education. The 60th Anniversary Edition 1998, West Lafayette, Indiana 1938.

deutsche Übersetzung:

Erfahrung und Erziehung, in: HELMUT SCHREIER (Hg.), Erziehung durch und für Erfahrung. John Dewey, Stuttgart 1994 (auszugsweiser Neuabdruck der Übersetzung von 1974 von Werner Corell), 283-308.

DOMMEL, CHRISTA, Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt a.M. 2007.

JACKSON, ROBERT / NESBITT, ELEANOR, Hindu Children in Britain, Stoke-on-Trent 1993.

JACKSON, ROBERT, Religious Education. An Interpretive Approach, London 1997.

KERKELING, HAPE, Ich bin dann mal weg – meine Reise auf dem Jakobsweg, München 2006.

KERMANI, NAVID, Gott ist schön. Das ästhetische Erleben im Koran, München 1999.

KLEMPERER, VICTOR, Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten, hg. von Walter Nowjowski unter Mitarbeit von Hadwig Klemperer, Bd. 1: Tagebücher 1933-1941, Bd. 2: Tagebücher 1942-1945, Berlin 1995.

KLEMPERER, VICTOR, Und so ist alles schwankend, hg. von Günter Jäckel unter Mitarbeit von Hadwig Klemperer, Tagebücher von Juni bis Dezember 1945, Berlin 1996.

LANGE, ERNST, Sprachschule für die Freiheit. Ein Konzept konfliktorientierter Erwachsenenbildung, in: Evangelische Kommentare 5 (1972), 204-209.

LOTT, JÜRGEN, Lebenswelt von Männern und Religion, in: ALBRECHT GRÖZINGER / HENNING LUTHER (Hg.), Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München 1987, 174-185.

LOTT, JÜRGEN, Erfahrung – Religion – Glaube. Probleme, Konzepte und Perspektiven religionspädagogischen Handelns in Schule und Gemeinde, Weinheim 1991.

LOTT, JÜRGEN, „Religion und Lebensgeschichte“ in praktisch-theologischen Handlungsfeldern. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion', in: ALBRECHT GRÖZINGER / JÜRGEN LOTT (Hg.), Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach 1997, 157-174.

LOTT, JÜRGEN, Wie hast du's mit der Religion? Das neue Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) und die Werteerziehung in der Schule, Gütersloh 1998.

MÄRZ, URSULA, Kiosk-Kerkeling. Der Erfolg ist erklärbar und hat auch etwas Trauriges, in: Die ZEIT 03/2008, <http://www.zeit.de/2008/03/KA-Kerkeling>; accessed May 25, 2008.

- MATTHES, JOACHIM, Was ist anders an anderen Religionen? Anmerkungen zur zentristischen Organisation des religionssoziologischen Denkens, in: JÖRG BERGMANN (Hg.), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 45 (1993), H. 33 „Religion und Kultur“, 16-33.
- MITCHELL, GORDON, The Sacred in the Everyday. John Dewey on Religion in Public Education, in: MICHAEL TAYLOR / HELMUT SCHREIER / PAULO GHIRADELLI JR. (Hg.), Pragmatism, Education and Children: International Philosophical Perspectives, Amsterdam 1997, 111-126.
- NASSEHI, ARMIN, Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne, in: MONIKA WOHLRAB-SAHR (Hg.), Biographie und Religion: zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt a.M. 1995, 103-126.
- OTTO, Gert, Allgemeiner RU – RU für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen, in: JÜRGEN LOTT (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992a, 359-374.
- OTTO, GERT, Religionskunde in der Schule. Konfessioneller RU ist ein Anachronismus, in: Evangelische Kommentare 25 (1992b), 31-34.
- SIEMES, CHRISTOF, „Vor allem bin ich nicht ich“. Ein Gespräch mit Deutschlands bestem Entertainer Hape Kerkeling, in: Die Zeit 46/2006, <http://www.zeit.de/2006/46/Kerkeling-Interview>.
- SMITH, WILFRED CANTWELL, The Meaning and End of Religion, A Revolutionary Approach to the Great Religious Traditions, London 1978.
- SPIVAK, GAYARATRI CHAKRAVORTY, Can the Subaltern speak? in: PATRICK WILLIAMS / LAURA CHRISMAN (Hg.), Postcolonial Discourse and Postcolonial Theory: A Reader, Hemel Hempstead and New York 1993, 66-111.
- TOMLINSON, SALLY, Exclusion: the middle classes and the common good, in: HARRY DANIELS / PHILIP GARNER (Hg.), Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education Systems, London 2000, 238-251.
- TYRADELLIS, DANIEL, Olive und Urkilo. Im Zeitalter des Vergleichens, in: HELGA LUTZ / JAN-FRIEDRICH MISSFELDER / TILO RENZ (Hg.), Äpfel und Birnen. Illegitimes Vergleichen in den Kulturwissenschaften, Bielefeld 2006, 239-247.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG / KAY, WILLIAM K., Youth in Europe I: An International Empirical Study about Life Perspectives, Berlin / Hamburg / Münster 2005.

Dr. phil. Christa Dommel, Religionswissenschaftlerin mit einem Schwerpunkt in international vergleichender Bildungsforschung; freiberufliche Autorin, Dozentin und Beraterin für kulturelle Bildung und Religion in Fürth/Bayern; neben der Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Bremen (2001-2006) und Dortmund (seit 2008) u.a. tätig als Dozentin für interkulturelle Kompetenz im EU-Projekt XENOS, im Berliner Projekt "Kinderwelten" und für verschiedene Bildungsträger bundesweit.