

Szenisches Lernen. Umgang mit Religion im Religionsunterricht¹

von
Dietrich Zilleßen

Abstract

Im Unterschied zu einer „Bindungsreligion“ (religare) geht es in Religion um das aufmerksame Wiederlesen (relegere) der Beziehung zu den Göttern, die den verbindlichen Abstand des Menschlichen vom Göttlichen respektiert. Religionsunterricht braucht eine Religion, die dazu beitragen kann, die Maßstäbe des Menschlichen zu erörtern. Szenisches Lernen im Religionsunterricht setzt auf eine (nichtmoralische) Ethik des Sehens, um die Würde des Anderen zu wahren. In diesem Zusammenhang stellt der Blickwechsel vom betroffenen zum ästhetischen Sehen eine besondere Herausforderung dar.

Szenen

Wir fangen an mit sieben kleinen, kurzen Szenen, die jeweils von fünf Personen dargestellt werden, die Lust am Spiel haben.² Die Szenen beginnen gemäß Anweisung. Nach der Ausführung der jeweiligen Stellung/Bewegung bleiben die Personen in ihrer Position bis zu dem Zeichen, das die Szene beendet. Die einzelnen Endpositionen werden etwas länger gehalten, dadurch soll der Umschlag vom vertrauten, identifizierenden ins fragende, ästhetische Schauen leichter werden. Feedbacks unterbleiben bei diesen (demonstrativen) Übungen. Falls es sinnvoll oder notwendig ist, kann eine Szene auf Anweisung (ggf. mit kleiner Änderung) wiederholt werden – z.B. können in der vierten Szene verschiedene Personen Stellungen nacheinander ausprobieren.

- 1) Bewegen Sie sich nach Ihrem eigenen Tempo, Ihrem Rhythmus, Ihrer Richtung in dem abgegrenzten Raum. Bleiben Sie auf mein Zeichen stehen und halten Sie die Bewegungsgestalt fest.
Nach Ausführung: Nehmen Sie sich selbst und die Mitspieler in der Haltung wahr.
- 2) Suchen Sie sich in diesem Raum eine Position. Stehen Sie dabei, legen Sie sich nicht hin. Verbleiben Sie so, wenn Sie Ihre Position gefunden haben.
Nach Ausführung: Sehen Sie die Abstände an zu den anderen Mitspielern und beachten Sie deren Positionen.
- 3) Überlegen Sie, ob Sie einen Impuls zur Korrektur der eigenen Position empfinden. In diesem Fall korrigieren Sie sich jetzt – nur einmal.
- 4) Hier sind zwei Stühle. Nehmen Sie diese auf die Spielfläche. Suchen Sie neue Stellungen. Sie können die Stühle nach Ihren Vorstellungen benutzen.
- 5) Stellen Sie miteinander das Verhältnis 3:2 dar.
- 6) Stellen Sie das Verhältnis 4:1 dar.
- 7) Stellen Sie das Verhältnis 1:1:1:1:1 dar.

Die Szenen sind Beziehungsszenen. Sie gestalten den Raum. Raum ist nicht da. Er entsteht, wird weit oder eng. Eine Szene öffnet oder verschließt ihn. Raum wird gegeben, gelassen, genommen, indem einer Beziehung Raum gegeben, gelassen, ge-

¹ Überarbeiteter Vortrag im Rahmen einer Tagung zum Thema „Wie viel Religion verträgt der Religionsunterricht?“ im Bildungszentrum Wildbad Kreuth 2008.

² Für die Demonstration stand eine abgrenzbare Spielfläche von gut zwanzig Quadratmetern zur Verfügung.

nommen wird. Beziehungen schaffen Geometrien, weil sie Nähe und Ferne, Oben und Unten, Zuwendung und Abwendung schaffen. Bewegungen und Positionen sind behutsam oder energisch, vorsichtig, zögerlich. Bedacht, bedenklich, nachdenklich. Räumliche Bildung, Raumbildungen.

Was muss eingeräumt werden, was muss ausgeräumt werden?

Einräumspiel, Ausräumspiel.

Freiraum.

Szenisches Lernen eröffnet und verschließt.

Szenisches Lernen ist nicht das Lernen schlechthin. Es setzt einen ästhetischen Akzent im Zusammenhang unterschiedlicher Lernwege.

1. Stehen und Gehen

Auf der Bühne ist unterschiedlichen Wahrnehmungen Raum gegeben. Was wir gesehen haben, ist wie bei jedem Sehen ein Bedeutungsspiel. Es werden symbolische Welten inszeniert, „Gesellschaftsspiele höherer Art“³. Das einfache Spiel, die elementare Szene wecken viel auf. Wir sehen Zufälligkeiten, flüchtige Beziehungen, vertraute Annäherungen oder vorsichtige Abstände. Berührungen, Vermeidungen, Konfrontationen – äußerliche oder innerliche. Was sprechen die Konstellationen an? Einheit, Zweiheit, Dreiheit etc. Was lässt sich sehen? Wann sind zwei eins? Sind zwei überhaupt zwei? Der Zweite ist der Doppelgänger. Er nimmt die Projektionen, die Wünsche und Ängste des Anderen auf. Mit dem Dritten beginnt die Frage nach Gerechtigkeit, weil der Dritte der Fremde ist. Mit dem Fremden beginnt die politische und ethische Fragestellung. Wie positionieren sich zwei, wenn ein Dritter da ist? Was spricht sich in den Abständen aus? Was ist nahe? Bei welchem Abstand wird aus nah fern? Wie stellt sich Gemeinschaft dar, wie Einheit? Wie wird mit dem Außenstehenden umgegangen, wie wird herumgegangen? Welche Abhängigkeiten werden in Stellungen, in Bewegungen deutlich? Wie wird Selbstständigkeit sichtbar?

Einer (oder eine) steht auf dem Stuhl, sieht von oben herab. Ist seine/ihre Stellung die Autoritätsposition gegenüber den anderen Spielern, die auf dem Boden stehen? Es könnte auch eine heikle Position sein, weil sie mit Irritationen verbunden ist.

Einer in der Gruppe sitzt auf dem Stuhl. Welche Rolle spielt er – in der Selbstwahrnehmung, in den Augen der Mitspieler, bei den Zuschauenden?

Und dann: Was ist mit Zuschauer anders als ohne? Stellen wir uns ein Leben ohne Zuschauer vor. Was bringt das? Der Zuschauer ist nicht nur außerhalb der Bühne. Er ist auch im Kopf des Spielers.

Eine Vielzahl von Fragen, die ans Licht kommen, von Erfahrungen, die auftauchen, von Konflikten, die bewusst werden. Unterricht klärt nicht die individuellen, biografischen Kontexte. Er macht grundlegende, allgemeine, also elementare Fragen zum Thema, die in den unterschiedlichen individuellen Wahrnehmungen eine Rolle spielen (im theatralischen Sinn des Wortes). Insofern ist Unterricht ein artifizielles Verfahren und findet (in der Regel jedenfalls) in einem artifizialen Raum statt. Aber er ist zugleich auch ein Lebensraum. Was im Religionsunterricht inszeniert wird, ist weniger (nämlich nur indirekt) ein Glaube, eine Glaubenseinstellung, eine Religion. Es sind Anstöße, Konstellationen, Arrangements, in denen Kommunikation über existenzielle Fragen und dabei zugleich Auseinandersetzung mit religiöser Tradition stattfinden.

³ SLOTERDIJK 2007, 187.

Zurück zu den kleinen Schaustücken im Raum. In dem scheinbar banalen, mehr oder weniger zufälligen Stehen oder Gehen kommen unmerklich verborgene Themen zum Ausdruck. Vielleicht lassen sie sich nur ahnen. Der zuschauende Blick identifiziert; er aktualisiert Erfahrungen, weil das Gesehene den Sehenden nahe ist. Weil sich darin ihre Wünsche, ihre Bedürfnisse und Ängste eingenistet haben. Der ästhetische Blick dagegen will die Form wahrnehmen. Er sieht noch einmal hin. Er sieht ab von dem, was die Sehenden angeht, was sie attackiert, was sie wie eine plötzliche Gewalt trifft. Den Blickwechsel vom betroffenen zum ästhetischen Schauen zu üben, ist eine schwierige Aufgabe. Wir könnten sie unmöglich nennen. Der Blick, der identifiziert, ist in sein Objekt verwickelt, in sein unbewusstes Begehren, in seine Assoziationen, in den Reiz, den das Bild auf ihn ausübt. Aber auch der Blick, der – ein wenig distanziert – die Form seines Gegenstandes erfasst, kann fasziniert werden, festgehalten durch das Gesehene. Ästhetische Prozesse, also Wahrnehmungen, sind von Interessen abhängig und lassen sich für Interessen nutzen. Politik und Werbung verwenden ästhetische Formen. Ja, die ästhetische Form beinhaltet selbst schon eine Norm, von der sie bestimmt wird. Es gibt keine reine, keine natürliche Ästhetik, kein wertfreies, bedeutungsloses Sehen. Der Konflikt der Blicke spielt sich im Innern des Sehens ab. Es ist viel gewonnen, wenn das eine Sehen mal vom anderen unterbrochen werden kann. Es kann nicht Ziel des Unterrichts sein, individuelle Sehweisen biografisch zu thematisieren, sondern in ihnen gesellschaftliche, soziale und kulturelle Themen zu erkennen und zu reflektieren. Gewiss spielen eigene Erfahrungen eine Rolle. Aber nur paradigmatisch ist die eigene Religiosität im Unterricht (re)präsent.

Ich gehe auf die kurzen Inszenierungen, die anfangs stattgefunden haben, jetzt nicht im Einzelnen ein. Austausch über die bildhaften Szenen, Feedback, Reflexion wären gewiss notwendig. Ich greife diese Aufgabe mit einer neuen Konstellation auf, um einen vergleichbaren Sehprozess an einem künstlerischen Beziehungsensemble anzuregen. Vielleicht ist die Distanz des anderen Blicks gar nicht so schlecht. Der ästhetische Blick konzentriert sich darauf, ein zweites Mal zu sehen, – jetzt das Bild einer Skulptur von Alberto Giacometti aus dem Jahre 1947-1948.⁴ Giacometti hat ihr den Titel „Der Platz II“ (Vier Männer und eine Frau) gegeben.



⁴ © ADAGP/FAAG, Paris/VG-Bild-Kunst, Bonn 2008.

Was zeigt das Objekt aus Bronze?

Fünf Figuren, Figürchen (ca. 20 cm hoch) stehen auf einer kompakten, schweren (schwer wirkenden) Platte, dünne, gestreckte, filigrane Körper – aufrecht, betont aufrecht. Die Betonung wirkt prinzipiell: Aufrechter Gang ist anthropologisches Prinzip, Ausdruck von Würde, von Selbstmächtigkeit vielleicht. Aber erst durch die Leere des Beziehungsraums, in dem die Figuren wie Zeichen stehen, erst durch diese offene Räumlichkeit, die allein von den Figuren und ihren Relationen gebildet wird, gewinnt die ganze Formation etwas Elementares und Prinzipielles. Die Szene ist von minimalistischer Kargheit, in der Beziehungen auf Stehen (Standpunkte) und Gehen (Bewegungen) reduziert werden. Die Reduktion motiviert zur Deutung. Es werden vielfältige und unterschiedliche Texte (Zusammenhänge) gebildet, ja aktualisiert. Die Assoziationen führen jeden Betrachter in die eigenen symbolischen Welten, ausgehend von dem, was ihm oder ihr vor Augen ist:

Drei Figuren stehen etwas distanziert, ausgerichtet auf die Zweier-Gruppierung in der Mitte. Vielleicht ist es auch eine 4:1-Formation. Die Vier sind mehr oder weniger von der einen, etwas kleineren Figur entfernt. Vielleicht sieht jemand die Zwei dort (schon oder noch) als Paar. Stehen alle Figuren? Es gibt jedenfalls unterschiedliche Weisen des Stehens. Jeder der vier größeren Figuren zeigt den Gestus des Gehens. Stehen und Gehen – die Ambivalenz ist betont: Die Figuren fußen (im Sinn des Wortes) auf oder im massigen Boden, auf festem Boden, Fußboden. Die schweren, klobigen Füße der Vier haben etwas von Haftkörpern an sich. Damit unterstreichen sie paradoxerweise, ex negativo, was in den zierlichen, gestreckten Körpern erscheint: Leichtigkeit, Flüchtigkeit, Poesie. Dasein und Unterwegssein kennzeichnen die Polarität des Lebens: Sich verwurzeln, bleiben, rasten einerseits und handeln, gehen, sich bewegen andererseits. Die beiden elementaren Gesten hängen ineinander, weil jedes Bleiben von Anfang an das Gehen, das Vergehen beinhaltet. Exodus war der Anfang jedes Lebensweges. Verlust der ursprünglichen Einheit, Verlust umfassender Geborgenheit, nach der dann zeitlebens wieder gesucht wird. Vier Männer und eine Frau: Giacomettis Skulptur hält den Augenblick fest. Die hervorgehobenen Metaphern des Feststehens (Boden, Füße) machen den Augenblick nicht dauerhaft, im Gegenteil, sie verstärken symptomatisch die Grundangst, dass er vergeht. Das Stehende wird hinfällig. Ein Schrei liegt in jeder euphorischen Predigt des Bleibens. Ein (zu) lauter Appell.

Als Zentrum der Beziehungsgeometrie erscheint hier bei Giacometti die Figur, die als Frau bezeichnet worden ist. Anders als die übrigen vier Figuren zeigt sie sich mit eng anliegenden Armen in einer körperlichen Verschllossenheit, sozusagen in sich selbst ruhend oder eher in sich selbst verschlossen. Wie ein Kokon. Diese Figur weckt wohl auch Assoziationen von Bewegungsunfähigkeit, Erstarrung, Angst. Etwa vor Kommendem? Oder vor denen, die auf sie zukommen? Gehen die Anderen auf sie zu (im sozialen Sinn des Wortes)? Oder ist es ein männlicher Angang, eine Art Attacke? Jedenfalls hat die (weibliche) Figur nichts Zielstrebiges, nichts von dieser Grundgeste der vier Anderen. Kommen die Vier ihr nahe, zu nahe? Steht sie den Vieren entgegen?

Das ganze Beziehungsspiel, die Beziehungsgeometrie, die Giacometti entworfen hat, zeigt sich als elementare Grenzsituation – eine labile Balance von Dasein und Vergehen, eine unentschiedene Verdichtung, aus der vielfältige Folgen entstehen können – je nach Perspektive. Was passiert, wenn es weitergeht? Wenn sie weitergehen? Wenn die Frau anfängt zu handeln, zu gehen?

Wie sind die richtigen Abstände: Leidenschaft, Identifikation, Gelassenheit, Achtung? Wer dem Anderen zu nahe ist, kann nicht kommunizieren. Wer ihm zu fern ist, will nicht kommunizieren. Er macht nichts verbindlich. Zu wenig Abstand verleiht sich den Anderen ein. Die Aufhebung der Distanz missachtet den Anderen; die totale Distanzierung tut das ebenso. Soll der Andere geachtet werden, bedarf es eines „verbindlichen Abstands“ – eines Abstands, der kommunikativ bleibt –, der in der Kommunikation bleibt und die Fremdheit des Anderen achtet. Mehr als moralische Werte ist diese ethische Grundeinstellung die elementare Grundlage menschlicher Beziehung, in der den Einzelnen die Würde des Unverwechselbaren, der Person, zugesprochen wird. Über jedes Wir hinaus, über jedes Kollektiv hinaus, das Integration fordert, über jede fordernde Norm hinaus, ist der Einzelne als Einzelner würdig. Ist diese Entbindung, diese Lösung nicht die Grundlage der Religion? Was hat Religion mit Entbindung zu tun, mit verbindlichem Abstand? Ich komme auf diese entscheidende Frage noch zurück. Jedenfalls ist Religion eine Religion der Beziehung – der Beziehung des Menschen zu sich selbst (Ich), zu anderen Menschen (Wir) und zum Unverfügbaren (Gott). Aber es ist eine Beziehung zu Namen, d.h. zum Namenhaften (Namenhaften) und Namenlosen – Ich, Wir, Gott.

Das Leben ist eine ständig vergehende Beziehungsgeometrie, in der aufrechter Gang und Hinfälligkeit, Stehen und (Ver-)Gehen symptomatisch aufeinander bezogen, symbolisch ineinander verdichtet sind.

Was ist tragfähig? Je dicker wir auftragen, was tragfähig ist, desto deutlicher werden Flüchtigkeit, Fragwürdigkeit, Vergänglichkeit. Alles kommt in die Schwebelage, auch die Bronzeplatte. Sie schwebt über dem Bodenlosen. Giacomettis bronzene Figürchen tragen eine Sehnsucht in sich, eine Angst, vielleicht eine Hoffnung. Von Fern erinnern sie an die (kleineren) Zinnsoldaten früherer Kinderspiele (immunisierende, abwehrende Helferfiguren): Kampf, Verteidigung, Standhaftigkeit. Mehr noch lässt sich an kleine Weihgaben denken, an Idole, an tragbare Wunschgötter, mit denen steinzeitliche Menschen höhere Mächte zu beschwichtigen trachteten, oder an Motivfiguren, die mitgetragen werden konnten auf der Lebensreise, um sie an heiligen Orten zu platzieren. Sie sprachen für eine unbedingte elementare Unterscheidung von Mensch und Gott – für eine absolute Grenze, die erst menschliches Leben ermöglicht. Bei Giacometti steht die Zerbrechlichkeit, auch die letzte Einsamkeit des Menschen würdevoll vor Augen. Erscheinen die Figuren nicht wie von Heiligkeit umgeben, auratisch, weil sie allen Glanzes und jedes Glamours entbehren? Giorgio Agamben hat den nackten Menschen, den kein Schmuck und Tand zierte, den homo sacer genannt – verwundbar, vergänglich und darum unverfügbar.⁵ Alberto Giacomettis Blick entspricht eben dieser Abstraktion, dieser Nacktheit, dieser Elementarität.

Giacometti stellt einen minimalistischen Platz vor. Er sitzt vielleicht im Tessin, in Südfrankreich oder Oberitalien auf einem der wunderbaren südlichen Plätze, schaut vom Cafétisch her auf die Leute, die kommen, die gehen, stehen bleiben, weggehen, aufeinander zugehen, sich distanzieren, nähern, verweigern. Sein Blick nimmt aus einer gewissen Distanz die Abstände, Haltungen und Bewegungen wahr, vielleicht ein Durcheinander, vielleicht Ordnungen. Paare, Einzelne, Vorübergehende, Hinterhergehende, Vorgehende, Schlendernde, Zielstrebige. Nehmen wir an, er stellte sich noch vieles mehr, vieles Andere vor, als er in Wirklichkeit sah. Ähnlich konnte es Zuschauern ergehen bei den Bewegungsspielen, bei den kleinen Szenen am Anfang. Die Abstraktion auf elementare Gesten zwingt zu einer Veränderung des Blicks. Der

⁵ Vgl. AGAMBEN 2002.

Blick elementarisiert das, was im Blick ist. Er strukturiert es. In der symbolischen Welt des Elementaren sehen wir mehr, als zu sehen ist. In den Kontingenzen, den Zufälligkeiten der Lebensbeziehungen entscheiden wir uns für bestimmte Perspektiven, für Grundprinzipien und elementare Gesten. In ihnen formulieren wir die Fragen unserer Existenz. Sehen üben heißt darum etwas anderes, als einen Überblick zu gewinnen. Keiner kann wirklich Überblick haben, weil keiner über allem steht. Auch wenn einer, wie gesehen, auf dem Stuhl steht. Macht seine Macht ihn deshalb nervös, weil er sie als Schwäche spürt?

Wir können üben, elementare Fragen zu stellen. Der Blick, der ins Fragen kommt, fragt über das hinaus, was er sieht. Er macht es wieder fraglich, d.h. wieder fremd. Didaktisch gesehen ist Fraglichkeit auch ein Ziel, nicht einfach Ausgangspunkt, nicht bloß Anlass für Wissen. Das Vertraute, das Banale, das Nützliche wird entrückt, d.h. aus dem Verwertungszusammenhang herausgenommen, abgezogen von den Adjektiven, den Attributen, in und durch die wir die Dinge erfassen. Mich wundert meine Hand, wenn ich sie mir in Armeslänge vor Augen halte.

Sind Giacomettis Figuren nicht irgendwie entrückt? Der Blickwechsel, den wir üben, gründet in der Unterbrechung von Sehgewohnheiten. Lässt diese Unterbrechung Abstand gewinnen, ohne Verbindlichkeit zu verlieren? Welche Religion kommt hier in den Blick? Welche Bilder sehen wir, wenn wir biblische Texte lesen?

2. Welche Religion braucht der Religionsunterricht?

Wer fragt, wie viel Religion der Religionsunterricht verträgt, befürchtet, dass die Religion des Religionsunterrichts die Auseinandersetzung mit Religion zurückdrängt, den Dialog, die kritische Befragung. Religionsunterricht braucht eine Religion, die Diskurs und Diskussionen anregt, die eine soziale, kommunikative Rolle spielt und die Grenzen jeder Manipulation, jeder Macht, jeder Vision ins Gedächtnis rufen kann. Eine Religion, die dazu beitragen kann, die Maßstäbe des Menschlichen zu erörtern. Zu viel Religion? Natürlich kann man von fundamentalistischer Religion zu viel haben (im Doppelsinn), aber auch von moralischer oder politischer Religion. Man kann auch zu viel von einer Religion haben, von der man nicht genug kriegen kann, von Geborgenheitsreligion, von Heimatreligion. Religion als „imaginäre Sozialversicherung“⁶ bedient viele Sehnsüchte. Überall nach matriarchalen Armen zu suchen, die einen durchs Leben tragen, ist nicht ehrenrührig, aber hindert, Beziehungen im verbindlichen Abstand leben zu können. Spiritualität und Gelassenheit gehören zusammen. Sie ermöglichen eine Form von Religion, die ihre Verbindlichkeit nicht dadurch gewinnt, dass sie Bedürfnisse bedient. Spiritualität ist die Lebensform einer gelassenen Religion, die sich nicht „zum moralischen Code“ machen lässt.⁷ In jüdisch-christlicher Tradition dient die Religion dazu, von der Autorität normativer, moralischer und ideologischer Programme zu entbinden. (Natürlich gibt es auch religiöse Texte, die die Politik zur Religion machen wollen.) Konkrete Normen sind Sache politischer Auseinandersetzung und rationalen Diskurses. Sie müssen Konsens und Dissens ermöglichen. Humane Beziehungen bedürfen angesichts zunehmender technokratischer Ansprüche nicht unbezweifelbarer, unverrückbarer Normen und Werte, sondern der Achtung des Unverfügbaren – wie gesagt: des verbindlichen Abstands.

Giorgio Agamben weist mit Nachdruck darauf hin, dass Religion eine Beziehung ist, die den Abstand des Menschlichen vom Göttlichen respektiert: „Der Ausdruck religio

⁶ SLOTERDIJK 2007, 274.

⁷ Ebd.

kommt nicht, wie eine ebenso fade wie ungenaue Etymologie es möchte, von religare⁸, als würde Religion „das Menschliche und das Göttliche zusammenbinde[n] und verein[en]“. Religion kommt von „relegere“, wiederlesen. Die „Formen und Formeln“, in denen sich die „Beziehung zu den Göttern“ regeln, sind immer wieder gewissenhaft und aufmerksam zu lesen. An sie muss man sich halten, „wenn man die Absonderung zwischen Heiligem und Profanem respektieren will. Religion ist nicht das, was Menschen und Götter verbindet, sondern das, was darüber wacht, dass sie voneinander unterschieden bleiben.“ Es geht eben nicht darum, Beziehungen zu Mensch und Welt religiös aufzuladen, sondern Beziehungsformen zu finden, in denen der Mangel (die Endlichkeit) berücksichtigt wird. Die Bindungsreligion versieht das Profane mit einem religiösen Schein. Sie sakralisiert, was Menschen bestimmten Mächten und Institutionen zuschreiben. Die Heimat wird heilig, bestimmte Werte werden es, der Körper, Gegenstände. Alles kann zur absoluten Beziehung, zum Fetisch werden. Diese Art von Religion auratisiert die Bilder, die sich Menschen von ihrem Gott, ihren Göttern machen. Aber der polytheistische Kampf der Gottesbilder, also auch der Werte ist unumgänglich. Es fragt sich nur, mit welchen Mitteln er geführt wird. Und wie dieser Götterkampf wieder auf den Boden der Welt zurückgebracht, wieder zur menschlichen Angelegenheit wird.

Religion hat mit dem Unantastbaren, Unverfügbaren zu tun, das im Gebrauch der Dinge und der Welt, in der Pragmatik des Alltags „vernachlässigt“ werden muss. Agamben nennt diese Einstellung „Profanierung“. Kein menschliches Handeln kann auf Verfügung verzichten. Handeln ist Verfügen. In dem Begriff „Profanierung“ ist jedoch die Erinnerung an eine letztgültige Unverfügbarkeit bewahrt. Im Respekt des prinzipiellen Abstands, des verbindlichen Abstands verfügen wir erzieherisch, pädagogisch, politisch etc. über die Welt, über Menschen. Als biblische Ermahnung ausgedrückt: Wir verfügen, als könnten wir nicht verfügen. Wir geben das, was wir nicht haben. Darin spricht sich ein Grundprinzip der praktischen Theologie des Apostels Paulus aus. Ist es nicht auch ein Grundprinzip der (religiösen) Didaktik, zu geben, was sie nicht hat? Oder mehr, als sie hat?

Verbindlicher, respektvoller Abstand bedarf des zweiten Blicks, der Revision, des Wiederlesens (relegere). Wer den Abstand aufhebt, wer das Unverfügbare ignoriert, handelt ohne Revision. Besetzt in der säkularen Welt der Mensch selbst den leeren Platz der Macht? Agamben hält es für notwendig, „zwischen Säkularisierung und Profanierung zu unterscheiden. Die Säkularisierung ist eine Form der Verdrängung, welche die [absoluten] Kräfte weltlich weiterwirken lässt und sich auf deren Verschiebung von einem Ort zum anderen beschränkt“⁹. Es gibt jetzt menschliche Götter. Profanierung (im Sinne Agambens) beruht auf dem prinzipiellen und unbedingten Abstand zwischen Mensch und Gott. Darum bleiben die menschlichen Mächte verfügbar, abwählbar, legitimierbar oder bestreitbar. Profanierung gibt das, was einmal unverfügbar war (wie die staatliche Macht, wie Wachstum und Ernte, wie Krankheiten etc.) in die Verfügung von Wissen und Technologie. Es verliert „die Aura und wird dem Gebrauch zurückgegeben.“¹⁰ Aber es kann nicht alle Grenzen überschreiten. Was nun Sache des Menschen ist, steht unter dem grundlegenden Vorbehalt von Irrtum und Scheitern. Wahrheit wird zur Pluralität von Wahrheiten. Wie kann gelernt werden, eine Position zu beziehen, sich möglicherweise zu korrigieren, zu revidieren, sich abzugrenzen, sich anzunähern, also dialogisch zu leben und fähig zu Konsens und Dissens zu sein? Die Religion des verbindlichen Abstands ist eine kritische Reli-

⁸ Zitate aus AGAMBEN 2005, 71ff.

⁹ Ebd., 74.

¹⁰ Ebd.

gion, weil sie die Sakralisierung (die Mystifizierung) menschlicher Lebensentwürfe ebenso kritisiert wie die grenzenlose Säkularisierung. Im Grunde ist die radikale Säkularisierung wieder eine sublimale, verdeckte Sakralisierung. Religion des Unverfügbaren gibt dem Menschen die Freiheit, Programme und Konzepte zu entwerfen, Positionen zu beziehen, eigene Optionen zu formulieren, andere zu verwerfen, zu bestreiten, zurückzuweisen. Aber um des Unverfügbaren willen bleibt das Verworfenen als Verworfenes, das Gestrichene als Gestrichenes im kollektiven Gedächtnis der Tradition. Religion beinhaltet die Bereitschaft zum zweiten Blick, den Anstoß zur erneuten Erörterung der verworfenen Traditionen. An die Stelle der Beliebigkeit tritt der Dialog; sonst fehlt jeder Entschiedenheit der Grund. Bildung ist auch verantwortlicher Umgang mit dem Nichtwissen. Dem Unverfügbaren entspricht die Dimension des Zweifels in Wissen und Technologie, des Zweifels in Glauben und Glaubensinstituten. Kierkegaards Diktum ist Monitum: Die Größe des Glaubens beruht auf der Größe des Unglaubens. Religion ist Bindung und Entbindung, mehr Entbindung als Bindung (Jacques Derrida).

Aber Unverfügbarkeit ist kein Plädoyer für Mystizismus, für Mystagogie, sondern gerade für Entscheidungen angesichts tiefer Unentscheidbarkeit. Diese prinzipielle anthropologische Not schlägt gelegentlich bis in die pragmatische Alltagswelt durch. Dementsprechend ist Religion auch eine Sehnsuchtsformel. In der Religion lebt der Mensch auch die Sehnsucht nach Klarheit, nach Wahrheit, nach Einheit. Religion hat sozusagen zwei Seiten, die eine richtet das Tabu auf, die Grenze zwischen Mensch und Gott, die andere ist die Sehnsucht der Grenzüberschreitung. Darin liegt eine innere Gewalt, das polemische Gegenüber einer unbedingten Distanz und einer grundlegenden Sehnsucht nach Einheit, nach Überwindung der Grenze. Überfordert Religion den Menschen, wenn sie ihm diese Trennung unausweichlich zumutet? Ist Agambens Religion zu rigide, zu fordernd? Religion als Gottessache würde die Weltlichkeit Gottes übersehen. Religion ist weltlich, so nachdrücklich sie Gott auch jenseits menschlicher Räume annehmen mag. Diese Gottessache ist (christologisch gesehen) eine Weltangelegenheit.

Die christliche Religion hat für die Annahme der religiösen Sehnsucht plädiert. Die Idee der grundlosen göttlichen Gerechtigkeit, die Idee von Gnade und Vergebung rechtfertigt die Religion als Sehnsuchtpotential und Grenzziehung. Sie gibt zugleich die Möglichkeit, dass der Mensch sich nicht im polemischen Gegensatz von Tabu und Sehnsucht aufreißt, spaltet und zerreißt. Gelassenheit ist eine grundlegende Dimension der Religion, die ihre beiden Seiten tragen kann.

Die konkrete soziale, politische, kulturelle Welt ist der Lebensgrund der Religion. Sie prägt Religion und Religionen, mögen sie sich noch so sehr auf eindeutige Offenbarung berufen. Auseinandersetzung, Offenheit, Dialogizität sind die Perspektiven der Lebenswelt, Sinnperspektiven und damit auch Perspektiven von Religion. Die Kraft eines konfessorischen Standpunkts zeigt sich in der Fähigkeit eines Menschen, sich selbst zu bedenken (revisibel), sich mit den eigenen und fremden religiösen Traditionen auseinander zu setzen und auf diesen Prozess zu antworten. Verantwortung ist ein Lernprozess, der sowohl die Bestreitbarkeit jeder Position annimmt als auch den Mut entwickelt, eine Position zu beziehen. Verantwortender Umgang mit Religion in der Schule entwickelt und bestärkt soziale Kompetenz. Religionsunterricht sucht die Maße des Menschlichen angesichts von Macht- und Gewaltphantasien, richtet den Blick auf Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen und erörtert die Visionen des Humanen. Gewiss ist Religionsunterricht mit dieser Aufgabe ein besonderes Unterrichtsfach, aber es bleibt eingeordnet in die Prinzipien, Wege und Verläufe allgemeiner Didaktik (wenn auch im speziellen Sinn). Die Achtung des Unverfügbaren hat

Konsequenzen, die sich nicht nur innerlich (als innere Beziehung) auswirken, sondern auch äußere Gestalt gewinnen. Dabei aber ist jede „Entäußerung“ eine Gestalt, die bestreitbar, revidierbar und diskutierbar ist. Religion kann auf den großen, theatralischen Auftritt in Schule und Gesellschaft verzichten. Sie versucht, in den scheinbar banalen Gewohnheiten, in den scheinbar kleinen Geschichten einen neuen Blick für den Menschen zu gewinnen. Mit einer gewissen Zögerlichkeit und Scheu entschieden zu leben, das ist wohl eine spirituelle Bewegung.

3. Der wache Blick. Ästhetische Didaktik als religiöses Lernen

Ästhetik befasst sich, um es einfach zu sagen, mit „spröden Liebschaften“¹¹ zu den einzelnen Dingen und ihren mannigfachen Erscheinungsformen. Die lernende Beschäftigung mit den Erscheinungen ordnet die Welt in sinnlichen Bezügen, als Gegenstand unseres Blickes, unseres Gehörs etc. Ästhetische Didaktik (wie ich sie verstehe) setzt auf den wachen Blick, was heißt, die Dinge kommen in den Blick, als wären sie noch nie gesehen oder gedacht worden. Sehen ereignet sich; es widerfährt. Zugleich schafft es, was es sieht. In diesem Sinn öffnet ästhetische Didaktik, übertreibend, Räume der Weltschöpfung.

In den religiösen Traditionen gibt es viele Überlieferungen über das Lernen. Davon konnte die pädagogische Praxis, selbst die religionspädagogische Praxis selten profitieren. Zu oft hat Glaubensunterricht Jugendliche auf den dogmatischen Weg gebracht. Aber es gibt auch religiöse Texte, die andere, befremdliche didaktische Motive erkennen lassen.

Die im Neuen Testament berichtete Episode (die so genannte Emmausgeschichte) Lukas 24, 13-35 ist in ihren Grundzügen leicht erzählt. Jesus ist in Jerusalem zu Tode gebracht, seine Jünger haben sich zerstreut. Zwei von ihnen sind unterwegs von Jerusalem nach Emmaus – und doch auch ziellos. Sie sprechen deprimiert miteinander über das, was war. Ein Fremder kommt unterwegs hinzu. Es ist Jesus selbst, der Auferstandene. Aber sie erkennen ihn nicht. Der Fremde ist genau über die Jerusalemer Ereignisse informiert und kann das Geschehen offenbar mit Schriftbelegen deuten, obwohl er damit nichts Neues sagt. Am Abend kehren sie mit dem Fremden ein. Beim Mahl wird den Jüngern am Tischritus (der Fremde wiederholt die ihnen vertraute Praxis) plötzlich klar, wer der Fremde ist. Dann ist er verschwunden. Sie gehen zurück nach Jerusalem – anscheinend mit neuem Mut.

Diese Geschichte beschreibt keinen empirischen Sachverhalt. Sie ist Paradigma des Erkennens (im wahren Sinn). Die Erzählung beinhaltet eine aufschlussreiche didaktische Grundstruktur, die vom Schluss her ziemlich deutlich wird. Der fremde Lehrer verschwindet, als er vertraut wird. Nehmen wir an, Fremdheit sei didaktisches Grundmotiv, dann geht es hier nicht um die methodische Verfremdung von Lerninhalten. Die Fremdheitserfahrung betrifft die Person; sie verunsichert die Beziehung. Der Lehrer ist nicht der vertraute Meister. Diesen sozusagen väterlichen Lehrerfreund gibt es für die Jünger seit den Jerusalemer Ereignissen nicht mehr. Wie verlassene Kinder sind die beiden unterwegs mit ihrer Trauer, in die sich die Sehnsucht plötzlich verwandelt hatte. Lähmungserscheinungen sind immer die Folge, wenn sich jemand an Sehnsuchtsbilder bindet.

Der Blick der Jünger, auf die eigene Verlassenheit fixiert, verändert sich zur zukunfts-fähigen Perspektive. Was hat denn der fremde Lehrer gegeben, dass sich die Richtung nun umkehren konnte? Wir können auch fragen, was er genommen hat.

¹¹ Vgl. MINNSEN 2004.

Der Fremde kommt zu den beiden auf ihrem Weg nach Emmaus plötzlich und unidentifizierbar hinzu, sozusagen von der Seite her. Er ist einfach da. Er ist der Dritte, der die traurige Einheit der Zwei in Bewegung bringt. Er appelliert nicht an Werte, an Moral, an Vernunft, an Glauben. Später kommen die Zwei zu der Gewissheit, ihnen stehe die Zukunft offen. Aber dieser Glaube beruht nicht auf Appell. Der Fremde bringt die Gehenden unmerklich zum Erwachen (im körperlichen Sinn, vgl. E. Lévinas). Das Erwachen wird erst nachträglich als Frage realisiert: „Brannte nicht unser Herz in uns?“ (Lk. 24, 32). Der Blick ist jetzt ein wacher. Der Begriff Erwachen verbindet sich synonym mit erweckt, aufgeweckt, auferweckt. Der Fremde bringt die Jünger zu sich selbst; er weckt sie auf. Unglaublich, der nichtssagende, nichts Neues sagende Fremde lässt Menschen erwachen, indem er etwas gibt, was keinem auffällt. Er antwortet nicht auf Bedürfnisse, geht nicht auf Wünsche ein. Er wiederholt, zuerst die traditionelle Interpretation, die die Jünger längst kennen, und dann das Ritual, in das jeder geübt ist: Brot brechen, danken, geben. Die Wiederholung ist eine Art Performance. Sie öffnet die Augen, weil sie (etwas überspitzt formuliert) penetrant auf die eigenen Fähigkeiten der Jünger (der Gemeinde) setzt. Sie sind auf die Straße geschickt, um sich zurechtzufinden, um sich zu orientieren. Das ist die Gabe des Fremden jenseits normativer Vorstellungen des Guten und des Bösen. Den „Emmausjüngern“, allein auf der Straße, begegnet ein Unverfügbarer, ein Unverfügbares, wodurch sie schließlich erwachen.

Der Umgang mit Tradition ist nicht einfach Rekonstruktion. Gewiss geht es um den Ausgangstext, um die damaligen Fragen, die die Menschen bewegten, um ihre soziale Situation, um die religiösen Konflikte, um ihre Lebenswelt. Aber der didaktische Prozess muss nicht der Logik historisch geschulter Interpretation folgen, er muss nicht die Abfolge der wissenschaftlichen Schritte beachten. Er kann den Interessen, den Erfahrungen und Anregungen der Lernenden Raum geben, Rücksicht nehmen auf Vorstellungen, Ideen und Interventionen. Im Text spiegelt sich die heutige Welt (gelegentlich als Gegenwelt), Erfahrungen werden ihm zugetragen. Er wird sozusagen dialogisch aufgenommen und kommt in Auseinandersetzungen. Ihm wird zugestimmt, er erfährt Ablehnung, Widerspruch, Korrektur, Veränderung. Er wird in neue Erzählungen transformiert. Die „Logik“ des didaktischen Verlaufs beinhaltet gewiss auch kuriose Wege, auch Irrungen, die sich oft als konstruktive Möglichkeiten herausstellen. Freiräume, Zwischenräume. Die textkritische Untersuchung kommt dabei nicht zu kurz, weil die didaktische Rezeption das Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz nach ihren Maßstäben kritisch organisiert.

Die Rezeption des biblischen „Emmaus-Textes“ trägt natürlich hintergründig die historische Perspektive in sich. Analog zum didaktischen Prozess hält sie nicht ab, sondern hält an, immer mal wieder neu hinzusehen, stumm sich dem Text auszusetzen, sich neue Informationen zu beschaffen, weiterzufragen und weiterzusehen. Und diesen Prozess nicht definitiv zu beenden.

Die Metamorphose des Blicks befreit den Blick nicht wirklich, nicht endgültig aus seinen Wunschwelten, aber doch immer wieder mal. Gewiss bedürfen schulische Lernprozesse (ich unterstreiche es) professioneller Planung, obwohl sie ständig oder oft durchkreuzt wird. Didaktik entlässt Lernende aus Bindungen. Gelassenheit im verbindlichen Abstand – der Lehrer verlässt. In der didaktischen Geste des Verlassens liegt hier immer noch ein Zusprechen. Der Zuspruch bleibt den Verlassenen. Ich nenne Zuspruch die profane Form des Segens – den man empfängt.

Mit anderen Worten: Im szenischen Lernen wird die Welt als fremde wahrgenommen und gestaltet. Das Über-Ich kann entmachtet werden (Entbindung). Dann erst können soziale Normen und Werte angeeignet, im Sinn des Wortes zu eigenen werden.

Betroffene und Distanzierte, Fragende und Gleichgültige sind in allem, was sie sehen, präsent. Insofern kommen überall elementare Themen in den Blick – existenzielle Themen, religiöse Themen. Welt-Sehnsüchte und Welt-Verheißungen. Wie real ist das Imaginäre? Wer dürfte sagen, Imagination sei weniger als die Handlung, die Vorstellung weniger als die Ausführung?

Religion gründet im Re-spekt (vor) der Grenze des Menschen. Szenisches Lernen im Religionsunterricht bedarf einer (nichtmoralischen) Ethik des Sehens, um die Würde des Anderen zu wahren. Wenn Religionsunterricht in diesem Sinne dialogische Kultur und Spiritualität fördert, muss er seine gesellschaftliche und schulpolitische Rolle nicht dauernd begründen.

Literatur

AGAMBEN, GIORGIO, Homo sacer. Die souveräne Macht und das Leben, Frankfurt/M. 2002.

AGAMBEN, GIORGIO, Profanierungen, Frankfurt/M. 2005.

MINNSEN, MINS, Hinter der Dornenhecke. Spröde Liebschaften mit Dingen und Materialien, Zug 2004.

SLOTERDIJK, PETER, Der ästhetische Imperativ. Schriften zur Kunst, Hamburg 2007.

Dr. Dietrich Zilleßen, Professor em. für Religionspädagogik an der Universität Köln.