Bernhard Grümme

Vom Anderen eröffnete Erfahrung.

Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik

Angesichts der Pluralisierung der Lebenswelten, Sinnkonzepte und biographischen wie gesellschaftlich-kulturellen Selbstdefinitionen wird die Pluralismusfähigkeit zu dem wohl schwerwiegendsten „Schlüsselproblem“¹ gegenwärtiger Religionsdidaktik. *Rudolf Englert* votiert angesichts einer von „Religionsbereitschaft geradezu dampfenden Welt“², die in einer Zeit der religionsfreudigen „Gotteskrise“³ Religion kompensatorisch hervorbringt, aber die Botschaft vom biblischen Gott zurückdrängt, für einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel vom Säkularisierungsparadigma zu einem Pluralismusparadigma. Statt der prinzipiellen Negation des Pluralismus, die letztlich auf nichts anderes als auf einen Regress in vormodern-heteronomes Glaubenlehren hinauslief, bildet die Anbahnung einer kritisch reflektierten religiösen und weltanschaulichen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und mündigen Urteilsfähigkeit der Schüler/innen inmitten des Pluralismus das wohl entscheidende Ziel der Religionsdidaktik.⁴

Indessen hat man der Korrelationsdidaktik eine solche Pluralismusfähigkeit abgesprochen. *Ulrich Kropač* meint zwar in einer dekonstruktivistischen Fortschreibung immerhin am Korrelationskonzept festhalten zu können, während Korrelation als didaktisches Prinzip zu Recht fragwürdig geworden sei. Daneben gibt es Positionen, die über die dezidierte Absage an die Korrelationsdidaktik hinaus den Korrelationsgedanken selber auf grundlagentheoretisch-hermeneutischer Ebene grundsätzlich in Frage stellen, weil dieser – so *Thomas Ruster* – unter Gefährdung der Substanz der Glaubensbotschaft den Pluralismus überaffirmiere oder – so *Ulrike Greiner* – den Pluralismus durch ein geheimes Identitätsdenken dementiere. Muss also eine pluralismusfähige Religionsdidaktik auf grundlagentheoretischer Ebene jenseits des Korrelationsgedankens oder gar in Opposition zu ihm entworfen werden, um Einheit und Vielheit in einer dem Prozess des Glaubenlehrens und Glaubenlernens angemessenen Weise zu konzipieren? Wie aber sähe dann eine pluralismusfähige Religionsdidaktik aus? Im Folgenden soll die These vertreten werden, dass der Korrelationsgedanke auf grundlagentheoretischer Ebene selber und damit die Denkform der Korrelationsdidaktik Probleme aufwirft, ohne den Korrelationsgedanken vollends negieren zu dürfen. Will folglich eine Religionsdidaktik pluralismusfähig sein, so muss sie ihre Denkform und damit den zugrundeliegenden

¹ *Rudolf Englert*, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 17-50, 18.

² *Wolfgang Frühwald*, Theologie als Wissenschaft. Zum Streit der Fakultäten in der modernen Universität, in: Rainer Kaczynski (Hg.), 500 Jahre herzogliches Georgianum. Jubiläumsfeier 10-14.12.1994, München 1995, 39-53, 50.

³ *Johann Baptist Metz*, Gotteskrise. Versuch zur „geistigen Situation der Zeit“, in: ders. u.a., Diagnosen zur Zeit, Düsseldorf 1994, 76-92, 77.

⁴ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 1], 51-74, 67. „Pluralitätsfähigkeit im Sinne religiöser und weltanschaulicher Urteilsfähigkeit gehört deshalb zu den konstitutiven Zielen pluralitätsfähiger Religionsdidaktik“: *Friedrich Schweitzer*, Schule und Religionsunterricht, in: ebd., 159-171, 162.

Begriff der Erfahrung auf grundlagentheoretisch-hermeneutischer Ebene kritisch reflektieren und Erfahrung vom Ereignis des Anderen her im kategorialen Horizont einer asymmetrischen Dialogizität als alteritätstheoretische Erfahrung denken.

Um dies nun im Einzelnen zu erläutern und zu verifizieren, müssen zunächst die Korrelationsdidaktik (Kap. 1) und sodann der Korrelationsgedanke (Kap. 2) in ihrer Problematik herausgearbeitet werden, um im Lichte dessen Suchbewegungen nach einer pluralismusfähigen Religionsdidaktik zu umreißen (Kap. 3). Aus deren Diskussion heraus gilt es sodann das Konzept einer asymmetrischen Dialogizität als Basis eines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs zu entwickeln (Kap. 4) und in seiner Tragweite für eine sich hieraus ergebende Alteritätstheoretische Didaktik auszuweisen (Kap. 5).

1. Ein aporetischer Erfahrungsbegriff als Ursprung der Probleme der Korrelationsdidaktik?

Rudolf Englert, der bekanntlich das „Ende der korrelationsdidaktischen Ära des Religionsunterrichts“⁵ konstatiert hat, plädiert sogar für den Auszug des Glaubenslernens aus dem Religionsunterricht in die Gemeindegottesdienste, weil aus dem Konzept der Korrelation „das beste Konzept zur falschen Zeit“ (bzw. am falschen Ort)⁶ geworden sei. Hier ist nun nicht der Ort einer detaillierten Rekonstruktion der Debatte um die Korrelationsdidaktik. Inzwischen hat die Forschung unterschiedliche Katalogisierungen dieser Vorwürfe vorgenommen. Überblickt man die Fülle der Argumente, so nimmt die Kritik im Wesentlichen drei, natürlich nur heuristisch voneinander zu unterscheidende Bereiche ins Visier:

- (1) den Bereich der Subjekte des Glaubenslehrens und Glaubenslernens, ihrer Lebenswelten und Beziehungen sowie der kontextuellen Rahmenbedingungen des Glaubenslernens,
- (2) den Bereich des Korrelationsgedankens und
- (3) den Bereich der Methodik und Didaktik.⁷

Diese Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik kulminieren freilich in dem dort vorausgesetzten Verständnis von Erfahrung. Der korrelationsdidaktische Erfahrungsbegriff, bleibt „diffus, gewinnt keine rechte Signifikanz“⁸. Indem die Korrelationsdidaktik blind für die multidimensionalen Faktoren der Unterrichtswirklichkeit und die Komplexität der menschlichen Erfahrungen wird, droht diese Didaktik nach *Georg Hilger* dadurch ideologisch zu werden, dass sie einen lediglich formalen Erfahrungsbegriff

⁵ *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110, 98.

⁶ *Ebd.*, 102.

⁷ Vgl. die Systematisierungen bei *Franz W. Niehl*, *Korrelation*, in: *HRP 2* (1986) 750-754; *Jürgen Werbeck*, *Glaubenslernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989, 207ff; *Gottfried Bitter*, *Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen*, in: *LebKat 18* (1/1996) 1-8; *Georg Hilger*, *Korrelationsdidaktik*, in: *LexRP 1* (2001) 1106-1111; *Reinhold Boschki*, *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis*, in: *KBl 123* (1/1998) 13-23; *Gabriele Miller*, *Korrelation. II. Praktisch-theologisch*, in: *LThK³ VI* (1997) 389; *Georg Hilger / Ulrich Kropač*, *Ist Korrelationsdidaktik „out“?*, in: *JRP 18* (2002), *Neukirchen-Vluyn 2002*, 52-62.

⁸ *Englert 1993* [Anm. 5], 102.

zugrunde legt, der selber keine kritischen Kriterien für Erfahrung mehr besitzt. So lässt sie sich für die unterschiedlichsten, durchaus gegenläufigen weltanschaulichen Positionen vereinnahmen und kann damit am Ende sogar dazu missbraucht werden, gegen die eigenen Intentionen einer christlichen Religionspädagogik gekehrt zu werden.⁹

Klaus Hemmerle hat diese Diagnose im Blick auf die neuzeitliche Wende zum Subjekt und die postmoderne Pluralität des Denkens selber noch weiter radikalisiert und von einem neuerlichen Paradigmenwechsel gesprochen. Stand am Anfang der Korrelationsdidaktik noch die Unkorreliertheit von Erfahrung und Glaube, so gilt es jetzt, die biographische wie gesellschaftliche „Unkorrelierbarkeit zwischen Erfahrung und Glaube“¹⁰ zu konstatieren, in der jedoch bereits die „Unkorrelierbarkeit des Subjekts mit sich selbst“¹¹ und seinen Lebens- und Sinnentwürfen einzusetzen begonnen hat, ja wo mit dem Ende eines philosophisch-idealistischen Einheitsdenkens etwa in *hegelscher* Tradition die „Korrelierbarkeit der Wirklichkeit zu sich selbst“¹² fraglich geworden ist.

Damit aber gerät das Korrelationsprinzip selber in die bis an seine Identität rührende Kritik, auf problematischen Grundannahmen zu beruhen, die dann in der Korrelationsdidaktik durchschlagen. *Erich Feifel* hat darauf aufmerksam gemacht, wie stark sich philosophische wie theologische Vorentscheidungen als Axiome und Begriffssysteme in den Konzeptionen der Religionspädagogik auswirken. Sie „treten als Prinzipien, Werte oder Normen in Erscheinung und haben dabei immer auch eine pädagogische und didaktische Funktion“¹³.

Schon zu Beginn seiner Entstehung sah sich der Korrelationsgedanke aus dem Horizont einer dialektisch angeschärften Theologie dem Verdacht der anthropologischen Reduktion des Gottesgedankens und der Offenbarung ausgesetzt. So äußerte *Franz W. Niehl* unter Bezug auf *barthianische* Kategorien den Verdacht, die korrelative Methode verkürze die Unbegreiflichkeit Gottes „auf einleuchtende und handhabbare Einsichten“¹⁴. Nun radikalisiert sich dies zum prinzipiellen Verdacht, sich kurzschlüssige, zu optimistische, kriterienlose Axiome vorauszusetzen, die weder dieser Unkorrelierbarkeit noch den Brüchen und der Multiperspektivität der subjekthaften Erfahrungen, weder der Transzendenz Gottes und der Würde der Tradition in ihrem Eigenwert noch der Bedeutung der Subjekte gerecht werden. Doch wie ist der hier ins Visier der Kritik geratene Erfahrungsbegriff präziser zu fassen?

⁹ *Georg Hilger*, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KBI 118 (12/1993) 828-830, 829.

¹⁰ *Klaus Hemmerle*, Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip, in: KBI 119 (5/1994) 304-311, 308.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd., 309.

¹³ *Erich Feifel*, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86-110, 90. Ähnliches hat *Harry Noormann* für die „kaum versöhnbare Fehde“ (*Norbert Mette*) innerhalb der Symboldidaktik aufgezeigt: *Harry Noormann*, Religionspädagogik 1994. Ein Situations- und Literaturbericht, in: JRP 11 (1994), Neukirchen-Vluyn 1995, 213-246, 235.

¹⁴ *Niehl* 1986 [Anm. 7], 752; vgl. *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, 394-397.

2. Verarbeitetes Erleben. Profilierung des korrelationsdidaktischen Erfahrungsbegriffs

Nach *Karl Lehmann* geht es in der Erfahrung um eine „eigene Art höchster Gewißheit von unwiderstehlicher Evidenz“¹⁵, die sich als Form der Erkenntnis weder dem reinen apriorischen Denken, weder dem geschichtlich tradierten noch dem autoritätsmäßig Angenommenen, sondern dem Empfang von Wirklichkeit verdankt. Erfahrung ist eine Art Grundwort „für den komplexen Modus der Genese menschlicher Einsichten“¹⁶. Erfahrung ist also die Weise, in der sich „Wirklichkeit zeigt und in ihrer Wahrheit erschließt“¹⁷. Sie unterscheidet sich vom Erlebnis und von einer Einzelwahrnehmung dadurch, dass sie bereits deren erste, wenngleich vorbegriffliche Synthese darstellt. Nimmt man die geschichtliche und gesellschaftlich-interkommunikative Situiertheit des Subjekts hinzu, kann folglich Erfahrung verstanden werden als die „jeweilige geschichtliche Weise der praktischen Welthabe und des Wirklichkeitsverständnisses“¹⁸. Damit wird ‚Erfahrung‘ zu einem „umfassenden Begriff“¹⁹, der die Wirklichkeitsbegegnung in verschiedenen Vollzugsformen bezeichnet. Jede partielle Definition von Erfahrung, die nur bestimmte Erfahrungsformen etwa ästhetischer, moralischer oder technischer Art zuließe, würde sich dem offenen und prozesshaften Charakter von Erfahrung verweigern.

Im Erfahrungsbegriff ist der Erfahrungsvorgang als Prozess von der Erfahrenheit als dem Resultat der verschiedenen Erfahrungsvorgänge abzuheben. Im Erfahrungsprozess wiederum spielen die drei Momente Erfahrungssubjekt, Erfahrungsgegenstand und subjektiver Interpretationsrahmen in dialektischer Wechselwirkung ineinander, so dass für *Peter Biehl* die Erfahrung eine „fundamentale Begegnungskategorie“²⁰ darstellt. Erfahrungssubjekt und Erfahrungsobjekt verändern sich in dieser Dialektik. Das Subjekt nimmt das Erfahrungsobjekt wahr, deutet es vor dem Hintergrund seines Interpretationsrahmens und eignet es sich produktiv an, was wiederum auf diesen Interpretationsrahmen zurückwirkt, das Subjekt selber verwandeln und auch das Erfahrungsobjekt in einem anderen Licht erscheinen lassen kann. Wie insbesondere *Edward Schillebeeckx*

¹⁵ *Karl Lehmann*, Erfahrung, in: HTTL 2 (1972) 164-168, 164. In dieser Absetzung von Tradition und Autorität liegt auch die besondere Disposition des Erfahrungsbegriffs begründet, zu einem der leitenden Paradigmen der Neuzeit zu werden: vgl. *Lutz Darnenberg*, Erfahrung und Theorie als Problem moderner Wissenschaftsphilosophie in historischer Perspektive, in: Jürg Freudiger (Hg.), Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts, München 1996, 12-41; *Peter Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 16f.

¹⁶ *Dietmar Mieth*, Annäherung an Erfahrung – Modelle religiöser Erfahrung im Christentum, in: Werner Haug / Dietmar Mieth (Hg.), Religiöse Erfahrung. Historische Modelle in christlichen Traditionen, München 1992, 1-16, 1.

¹⁷ *Peter Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: ders. / Georg Baudler (Hg.), Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt/M. 1980, 37-122, 42.

¹⁸ *Walter Kasper*, Glaube im Wandel der Geschichte, Mainz 1970, 135.

¹⁹ *Leo Karrer*, Erfahrung als Prinzip der Praktischen Theologie, in: Herbert Haslinger u.a. (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Bd. 1: Grundlegungen. Mainz 1999, 199-219, 202. Hier liegt die Voraussetzung für einen ganzheitlichen Erfahrungsbegriff, der kognitiv-emotionale, volitive, affektive, praktisch-handlungstheoretische wie mystisch-spirituelle Dimensionen in sich birgt.

²⁰ *Biehl* 1980 [Anm. 17], 42.

herausgearbeitet hat, können Einzelerfahrungen wiederum den Interpretationsrahmen verändern.²¹ Erfahrung prägt so jede neue Erfahrung jeweils wieder mit. Erfahrung ist also als Erfahrung des geschichtlichen Subjekts geschichtlich unabschließbar, auf Zukunft hin offen und nicht vollständig kommunizierbar. Erfahrung ist folglich „ein unabschließbarer dialektischer Prozess, in dem Subjekt und Objekt in wechselseitiger Beziehung stehen und sich verändern“²². Dabei impliziert Erfahrung „gleichermaßen Aktivität wie Passivität, ‘Widerfahrnis’ wie ‘Leistung’“²³. Der Interpretationsrahmen ist für die Erfahrung schlechthin essentiell, weil ohne ihn das Erlebte und Wahrgenommene nicht im bisherigen Erfahrungszusammenhang erschlossen, angeeignet oder auch an andere mitgeteilt werden kann.²⁴ Eine wahrgenommene Wirklichkeit wird erst als ein ins Bewusstsein gehobenes und in einen „umfassenden Deutungs- und Erfahrungshorizont integriertes ‘gedeutetes’ Erleben“²⁵ zur Erfahrung.

Folglich kann dieser Interpretationsrahmen insofern problematisch werden, als er den Weg zur Erfahrung öffnen oder versperren kann, je nachdem ob er bestimmte Dimensionen von Erfahrung wie Kreativität, Spontaneität und Imagination erschließen oder positivistisch-empiristisch aus dem Erfahrungsbegriff ausschließen will. So kann es geschichtliche Situationen und Zustände geben, die die Erfahrungsfähigkeit behindern und damit aber auch die Möglichkeit von Gotteserfahrungen verdunkeln.²⁶ Denn gerade die religiöse Erfahrung bildet keinen Sonderbereich der Erfahrung. Sie stellt vielmehr eine Erfahrung dar, „die wir mit der Erfahrung machen und machen müssen“²⁷. Religiöse Erfahrung geschieht inmitten und unter der Alltagserfahrung in „Erschließungssituationen“ (*Ian T. Ramsey*), in „Schlüsselerfahrungen“²⁸, die vom Subjekt durch den in persönlicher Entscheidung übernommenen religiösen Interpretationsrahmen gedeutet und in charakteristischen religiösen Sprachformen vollzogen wird.²⁹

Doch so sehr schon auf einer phänomenologischen Ebene Differenzierungen zwischen Alltagserfahrungen, religiösen Erfahrungen und christlichen Erfahrungen vorzunehmen sind³⁰, so bleibt doch die Strukturgleichheit der verschiedenen Erfahrungen von besonderer Bedeutung. Sowohl die Strukturelemente der Erfahrung wie Endlichkeit, Offenheit und Geschichtlichkeit sind allen Formen gemeinsam als auch die Dialektik aus

²¹ Vgl. *Edward Schillebeeckx*, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KBI 105 (2/1980) 84-95, 86.

²² *Biehl* 1991 [Anm 15], 17.

²³ *Werner H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang, Göttingen 1989, 187.

²⁴ Vgl. *Peter Biehl*, Erfahrung, in: LexRP 1 (2001) 421-426, 422-424.

²⁵ *Ritter* 1989 [Anm. 23], 185; vgl. *Karrer* 1999 [Anm. 19], 202.

²⁶ Vgl. *Ronald D. Laing*, Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt/M. 1969, 11ff.

²⁷ *Eberhard Jüngel*, Unterwegs zur Sache. München 1972, 132.

²⁸ *Peter Biehl*, An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 1-52, 24. *Burkard Porzelt* arbeitet dies an jugendlichen Intensiverfahrungen heraus: *ders.*, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999.

²⁹ Vgl. *Bernhard Casper*, Alltagserfahrung und Frömmigkeit, in: CGG XXV, Freiburg/Br. 1980, 39-72, 53; *Patric C. Höring*, Vom Schwund des Alltäglichen und der Dominanz des Besonderen. Grenzerfahrungen als religionspädagogisches Konzept?, in: Rpb 49/2002, 79-84.

³⁰ Vgl. *Wolfgang Lentzen-Deis*, Erfahrung. IV. Praktisch-theologisch, in: LThK³ III (1995) 756f.; *Biehl* 1991 [Anm. 15], 18ff.

„Wahrnehmung und Deutung“³¹ in einem bestimmten Referenzrahmen, die erst Erfahrung konstituiert. Damit ist jeder Begriff von Erfahrung notwendig ein Konstrukt, das aus Reflexionen und Wahlentscheidungen resultiert und deshalb „nicht am Anfang, sondern am Ende einer Philosophie“³² steht. Erfahrung ist so „geprägt von der selektiven Tätigkeit des Subjekts aus Vorverständnis und Interpretation“³³.

Was demnach hier im Mittelpunkt unseres Interesses stehen muss, weil hierin die eigentlichen Aporien des in der Korrelationsdidaktik zugrunde gelegten Erfahrungsbegriffs zu liegen scheinen, ist weniger die Ebene des Erfahrungsgegenstandes und des Erfahrungssubjekts oder des Verhältnisses von Erfahrung und Glaube.³⁴ Insofern Korrelation primär als „eine hermeneutische Kategorie“ betrachten werden muss, „die letztlich verankert ist in der Reflexion des sich in seiner Welt auslegenden Menschen“³⁵, geht es vielmehr um die in diesem Interpretationsrahmen wirksame hermeneutische Tätigkeit des Subjekts der Erfahrung, die zumindest begriffslogisch dieser Ebene noch vorausliegt. So sehr die Wirklichkeitszufuhr die als ganzes uneinholbare Welt in der Erfahrung eröffnet³⁶, so ist es in der unabschließbaren Dialektik von Subjekt und Objekt doch „das Subjekt, das Wirklichkeit wahrnimmt und verarbeitet“³⁷. Es ist „der Grund bzw. Ort für die Polarität von Subjekt und Objekt und deren gegenseitige Beziehung“³⁸. Die zentrale Aporie der Korrelationsdidaktik scheint mithin nicht in einer Phänomenologie von Erfahrung, sondern im Erfahrungsbegriff in seiner hermeneutisch-erkenntnistheoretischen Grundlegung zu liegen. Für *Hartmut Lenhard* hat sich der religionspädagogische Erfahrungsbezug als „Verifikationsinstanz“ etabliert, insofern das Reden von Gott in den Horizont symbolisch verdichteter Erfahrungen gestellt werde, die man mit den eigenen abgleichen, mit denen man sich identifizieren oder von denen man sich distanzieren könne. So „wirkt die Kategorie der Erfahrung wie ein Filter, die nur das zulässt, was den Bedürfnissen des Menschen adäquat ist und was er in seinen eigenen Referenzrahmen einzubauen gewillt“³⁹ ist.

In vergleichbarer Stoßrichtung argumentiert *Klaus Hemmerle*. Er will unter Rückgriff auf ein christologisch-offenbarungstheologisch angeleitetes Vermittlungsmodell von

³¹ *Werner H. Ritter*, Der Erfahrungsbegriff — Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: ders. / *Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte* (FS Wilhelm Sturm), Stuttgart u.a. 1998, 149-166, 164; vgl. a. *Ritter* 1989 [Anm. 23], 183-189.

³² *Bernard Quelquejeu / Jean-Pierre Jossua*, Erfahrung, in: *NHthG* 1 (1991) 349-359, 351. Vgl. *Boschki* 2003 [Anm. 14], 338-348.

³³ *Dietrich Zilleßen*, Erfahrung. V. Religionspädagogisch, in: *TRE X* (1982) 136-141, 138. Vgl. ähnlich *Erich Feifel*, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: *HRP* 1 (1973) 86-107, 88.

³⁴ Vgl. hierzu die typologische Unterscheidung bei *Ritter* 1989 [Anm. 23], 184ff von disjunkten, relationalen und integrierten Modellen.

³⁵ *Herbert A. Zwergel*, Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: *Ziebertz / Simon* 1995 [Anm. 13], 10-27, 19; vgl. *Zilleßen* 1982 [Anm. 33], 136ff. Dies wird mit erkenntnistheoretischer Betonung auch bei *Gottfried Bitter* ersichtlich: *ders.* 1996 [Anm. 7], 5.

³⁶ Vgl. hierzu *Richard Schaeffler*, Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung, Freiburg/Br. – München 1995, 298-320.

³⁷ *Karrer* 1999 [Anm. 19], 207.

³⁸ *Ebd.*

³⁹ *Hartmut Lenhard*, Mit Schülerinnen und Schülern von Gott reden – eine unmögliche Aufgabe?, in: *ders.* (Hg.), *Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke — Impulse — Beispiele*, Gütersloh³1996, 269-280, 274.

Einheit und Vielfalt ermöglichen, dass in einer „Perspektive der ausgehaltenen Ratlosigkeit“⁴⁰ sowohl die Pluralität als auch die Identität, die Fremdheit und das Eigene gewahrt werden, ohne zu einer letzten begrifflichen Einheit zusammengebracht zu werden. In Überwindung eines idealistischen Einheitsdenkens soll Korrelieren als „Aushalten, Zusammenhalten, Konzentrieren“⁴¹ verstanden werden, dessen hermeneutischer Schlüssel im „Ausgehaltensein von Gott“⁴² in seiner trinitarisch-geschichtlichen Liebe liegt.

Im Bemühen um eine religionspädagogische Theorie des Fremden kommt *Ulrike Greiner* auf dieser Linie, dabei noch radikalisiert durch das Denken *Emmanuel Levinas*, zu einer Negation des Korrelationsgedankens selber. Indem die subjekthafte Erfahrung im Korrelationsgedanken als eine in die Grunderfahrung des Subjekts hinein interpretatorisch integrierte und vermittelte Erfahrung verstanden werde, zeige der Erfahrungsbegriff seine innere Nähe zum Deutschen Idealismus durch das Modell der begrifflichen Subsumtion des Besonderen unter das Allgemeine. Indem „das, was es an ‘Unreduzierbarem in der Erfahrung gibt: Übergang und Ausgang zum Anderem’, [...] eine Öffnung auf Gott hin und von Gott her“⁴³ ist, hat dieser Erfahrungsbegriff jede „Andersheit“ (*Levinas*), jede Singularität und damit das Unendliche in seiner eigenen Dignität dadurch verloren, dass er stets im „Fremden das Eigene“⁴⁴ wiederfindet. Wenn Erfahrung auf der Ebene eines hermeneutisch-erkenntnistheoretischen Erfahrungsbegriffs nie von außen, „sondern innerhalb eines übergeordneten (gemeinsamen) Wirklichkeitsbezuges“⁴⁵ erfolgt, liegt der Korrelation im strikten Gegensatz zu der von *Greiner* angestrebten „Differenzhermeneutik“ eine „Verschmelzungshermeneutik“ zu Grunde, die jede Andersheit „als ‘gewalttätige’ [...] Versöhnung“⁴⁶ in sich aufhebt. Deshalb fordert *Bernd Beuscher* gerade die „Verabschiedung vom Modell der verfügungsrationalen Vernunft“ zugunsten des „in jeder Feststellung Verstellten, Verdeckten, Fremden, Anderen“⁴⁷.

Wenn man nun einwendete, der Korrelationsgedanke beruhe doch grundlagentheoretisch auf einer dialogisch-symmetrischen Zuordnung von Subjekt und Objekt, so weist dies keinen Ausweg aus den Schwierigkeiten, sondern markiert eigentlich das zentrale Problem. Wie *Emmanuel Levinas* am Dialogischen Denken *Martin Bubers* gezeigt hat, sprengt die dialogische Wechselseitigkeit von Ich und Du, von Subjekt und Objekt letztlich nicht den totalisierenden, alles Besondere am Ende einbergenden wie marginalisierenden Einheitstrieb der Vernunft.⁴⁸ Ein streng reziproker Dialogismus kann Alterität

⁴⁰ Hemmerle 1994 [Anm. 10], 310.

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ *Ulrike Greiner*, *Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften*, Münster 2000, 271.

⁴⁴ Ebd., 258.

⁴⁵ *Hans-Georg Ziebertz*, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Weinheim 1994, 81.

⁴⁶ *Greiner* 2000 [Anm. 43], 290.

⁴⁷ *Bernd Beuscher*, *Postmoderne Moderne*, in: *LexRP 2* (2001) 1538-1543, 1542.

⁴⁸ Vgl. *Emmanuel Levinas*, *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, München 1987, 91ff.

im Erfahrungsbegriff nicht hinreichend würdigen. Die reziproke Dialogizität steht ebenso in der Gefahr, die unverwechselbare, irreduzible Singularität des Subjekts zu marginalisieren wie sie die Autorität und uneinholbare, nicht in Allgemeinheit subsumierbare Andersheit des Nicht-Ichs für das Subjekt untergräbt. Sind Subjekt und Objekt in das Verhältnis einer „Austauschbeziehung“⁴⁹ gebracht, tritt sowohl der Rang des Subjekts wie die Würde und die Bedeutung des Objekts für das Subjekt zurück. Mit *Bernhard Waldenfels* zugespitzt formuliert, handelt es sich dabei letztlich um einen „Monolog mit verteilten Rollen“⁵⁰.

In der Perspektive einer solchen Kritik wäre der der anthropologischen Wende entlehnte Erfahrungsbegriff zu harmonisch, zu identitätslogisch, zu sehr vom Subjekt aus monologisch konstruiert, als dass er dem Fremden, Nichtassimilierbaren, Nichtobjektivierbaren in der Erfahrung hinreichend genügen würde. Jede Alterität stünde im Lichte eines solchen Erfahrungsbegriffs immer schon unter Assimilierungsdruck. So würde dies die Fremdheit und damit die Identität der biblischen Botschaft ebenso zugunsten einer Reduktion im Rahmen der gegenwärtigen subjekthaften wie gesellschaftlich-kulturellen Erfahrungshorizonte untergraben wie es die Gebrochenheit der subjekthaften Erfahrungen sowie die Gegenerfahrungen gegen herrschende Plausibilitäten überformen würde.⁵¹

Insofern stellt sich als das eigentliche Problem des Korrelationsgedankens die grundlagentheoretische Konzeption des Erfahrungsbegriffs heraus, genauer: die zugrundeliegende Denkform. Dieser grundlagentheoretische Erfahrungsbegriff liegt allen phänomenologischen wie analytischen Bemühungen um ein Erfahrungsverständnis prägend voraus. *Thomas Pröpfer* hat die kriteriologische Relevanz von Denkformen für die dogmatische Theoriebildung reflektiert.

Danach handelt es sich bei Denkformen „niemals um leere, inhaltslose Formen, sondern durchaus um Gefüge von Gehalten [...], die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bestimmen. Denkformen sind bereits [...] bestimmte Auslegungen von Wirklichkeit, die dann als Vorverständnis bei allem weiteren Verstehen von Wirklichkeit fungieren. Und es ist eben die schon interne Bestimmtheit eines Denkens, durch die alle Inhalte, die es aufnimmt, ihrerseits bestimmt werden, so wie es umgekehrt durch sie weiterbestimmt und möglicherweise auch als ganzes zur Modifikation veranlasst wird“⁵².

Auf die grundlagentheoretische Ebene der religionspädagogischen Theoriebildung bezogen besagt dies⁵³, dass die dialogisch-reziproke Denkform des Korrelationsgedankens

⁴⁹ *Stéphane Mosès*, System und Offenbarung. Die Philosophie Franz Rosenzweigs, München 1985, 93.

⁵⁰ *Bernhard Waldenfels*, Der Stachel des Fremden, Frankfurt/M. 1990, 44.

⁵¹ Nach *Erich Feifel* liegt der Korrelationsdidaktik ein auf Beheimatung abzielendes Erfahrungsverständnis zugrunde: vgl. *ders.*, Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, in: Rpb 30 /1992, 3-18, 11.

⁵² *Thomas Pröpfer*, Freiheit als philosophisches Prinzip der Dogmatik. Systematische Reflexionen im Anschluss an W. Kaspers Konzeption der Dogmatik, in: Eberhard Schockenhoff / Peter Walter (Hg.), Dogma und Glaube. Bausteine für eine theologische Erkenntnislehre (FS Walter Kasper), Mainz 1993, 165-192, 173.

⁵³ *Rudolf Englert* hat mit der fundamental-theologischen Grundlagentheorie, der mittleren Ebene einer religionspädagogischen Kairologie und einer situationsbezogenen Ebene einer religionspädagogischen Praxeologie drei Aussageebenen religionspädagogischer Theoriebildung unterschieden. Diese Überlegungen würden sich also auf der grundlagentheoretischen Ebene einordnen: vgl. *ders.*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Ann. 13], 147-174, 159f.

mit seiner Wechselseitigkeit von Subjekt und Objekt den Korrelationsgedanken selber angesichts des Pluralismus in erhebliche Schwierigkeiten bringt, weil er Subjekt und Objekt, Identität und Differenz, Einheit und Vielheit nicht in hinreichendem Maße miteinander vermittelt.

Doch führen kritische Fortschreibungen der Korrelationsdidaktik in dieser Situation weiter? Die Herausforderung der eben erarbeiteten Diagnose für die religionspädagogische Theoriebildung darf nicht unterschätzt werden. Sie liegt darin, dass noch so ambitionierte Fortschreibungen, noch so tief ansetzende hermeneutische Veränderungen so lange wenig weiterführen, so lange sie im Horizont dieses problematischen grundlagentheoretisch-hermeneutischen Erfahrungsbegriffs formuliert werden. Insofern gilt es diese Suchbewegungen nach einer pluralismusfähigen Religionsdidaktik in näheren Augenschein zu nehmen.

3. Suchbewegungen nach einer pluralitätsfähigen Religionsdidaktik

Im Spektrum des gegenwärtigen religionsdidaktischen Diskurses zeichnen sich zwei gegenläufige Antworten auf die Herausforderungen des Pluralismus ab: eine aneignungsorientierte Antwort auf der einen Seite, die sich an den Erfahrungen des Subjekts ausrichtet, und eine vermittlungsorientierte Antwort auf der anderen Seite, die sich auf die Vermittlung von Glaubensinhalten fokussiert.

Hans-Georg Ziebertz sieht die zentrale Herausforderung dieser pluralen Religionspräsenz darin, christliche Traditionen und ihre transformierte, neue Bedeutung und pragmatische lebensweltliche Einbettung „aufzudecken“⁵⁴. An diesem Punkt liegt der methodisch-hermeneutische Ausgangspunkt seiner Abduktiven Korrelationsdidaktik.⁵⁵ Es gelte die sich in der individuellen Semantik der Jugendlichen aussprechende „‘Quest’-Religiosität“⁵⁶ als eine Form des Suchens, der fragenden Skepsis gegenüber vorschnelenden Antworten in einer ‚Hermeneutik-des-noch-nicht-gegebenen-Einverständnisses‘ (*Karl Ernst Nipkow*) zu kultivieren in einer Kommunikation, die nicht instrumentell Inhalte transportiert und damit die Subjekte in ihren Erfahrungen überspielt, sondern die dem Verstehen und der Verständigung dient und Sinn generiert. Sie wendet sich den subjektiven Erfahrungen mit den dort bereits in kleinen Korrelationen vorhandenen Spuren der tradierten Religion als Ausgangspunkt des Glaubenlehrens und Glaubenlernens zu, um damit die starre Dichotomie induktiver und deduktiver Konzepte zu überwinden. Hermeneutisch spielt hier die These einer engen Kohärenz von Religion und Kultur hinein.⁵⁷

Doch lässt sich die unlösbare Verschränkung von Religion und Kultur angesichts der prophetischen Dimensionen des Christentums religionspädagogisch durchhalten? Wird

⁵⁴ *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Neues aus Altem deuten. Abduktive Korrelation, in: *Kirche und Schule* 126/2003, 3-14, 5.

⁵⁵ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopff* (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

⁵⁶ *Hans-Georg Ziebertz*, Hungry for heaven? Was glauben Schülerinnen und Schüler?, in: *Engelbert Groß / Klaus König*, (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog*, Münster 2000, 375-383, 380.

⁵⁷ Vgl. ebd., 380-383.

hier nicht der kritische, befreiende, unterbrechende Impuls des Gottesgedankens tendenziell aufgelöst in der umgarnenden Beliebigkeit religionsfreudiger Pluralität?⁵⁸

Thomas Ruster dagegen hat in Aufsehen erregenden Thesen für die Entflechtung von Christentum und Religion und in der Konsequenz mit einer Repristinierung *barthianischer* Theologie für die Diastase von Gottesgedanke und Kultur plädiert und dies mit der gesellschaftlich-kulturell herrschenden Religion des Kapitalismus begründet. Inmitten der Pluralität religiöser Erfahrungen widerspricht *Ruster* dem Erfahrungsbezug der Religionspädagogik fundamental deshalb, weil die Erfahrungen der Schüler/innen durch die Einflüsse der gesellschaftlich dominierenden kapitalistischen Religion eingefärbt seien und „uns an die falsche Religion“ verweisen oder – „wo jemand noch Christ ist“ – sogar „das rechte Unterscheiden zwischen Gott und den Göttern“⁵⁹, zwischen Gott und Götzen verhindern. Stattdessen will er Religionspädagogik als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis neu begründen.⁶⁰

Wolfgang Frühwald sieht nun die wesentlichen Aufgaben von Theologie und Kirche darin, in der gegenwärtigen Religionsfreudigkeit eine „rationale Bindung sonst irrational aufbrechender religiöser Energien“⁶¹ zu gewährleisten. Auf den Prozess des Glaubenlehrens und Glaubenlernens bezogen nimmt dies die Religionspädagogik aus ihrem Mündigkeitspostulat und ihrem Bildungsanspruch heraus in die Pflicht, den Jugendlichen eine Unterscheidung in ihrer subjektiven Religion zu ermöglichen. Wenn in Zeiten der privatisierten Religion das „Religiöse als Bindungs- und Rückbindungserlebnis“ eine große Rolle bei Jugendlichen spielt, „ohne dass sie für diese Dimension ihres Lebens Hilfen von außen bekommen“⁶², wird deutlich, dass gerade ein so verstandener Religionsunterricht dem schulischen Erziehungsauftrag dient, in Auseinandersetzung mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern „tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden“⁶³. *Ruster* ist deshalb durchaus Recht darin zu geben, die Botschaft des Glaubens kritisch einzuspielen, um subjektive Religion über sich selber in ihren gelungenen wie gefährlichen, den Menschen selbst entfremdenden, entmündigenden Aspekten aufzuklären.⁶⁴ Eine allein aus den Bedürfnissen des Subjekts gespeiste Religion überantwortete dieses den gesellschaftlich herrschenden Plausibilitäten und Ideologien.⁶⁵ Wer allerdings hier wie *Ruster* die Erfahrungswelt der Jugendlichen überspielen will,

⁵⁸ Vgl. *Bernhard Grümme*, Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien, in: Rpb 48/2002, 19-28.

⁵⁹ *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion (QD 181), Freiburg/Br. 2000, 200.

⁶⁰ Vgl. *ders.*, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

⁶¹ *Frühwald* 1995 [Anm. 2], 50.

⁶² *Dieter Baacke*, Die stillen Ekstasen der Jugend, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-27, 5.

⁶³ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre* 1999, XII.

⁶⁴ Vgl. etwa *Burkard Porzelt*, Individualisierte Religiosität, in: NHRPG, 2002, 275-279; *Bernhard Grümme*, Körperkult und Fitnesswahn als Zeichen eines veränderten Menschenbildes? Eine Unterrichtssequenz zur Würde des Menschen im Zeitalter seiner „technischen Reproduzierbarkeit“ (W. Benjamin), in: rhs 45 (3/2002) 175-181.

⁶⁵ Vgl. *Werbick* 1989 [Anm. 7], 191.

läuft nicht nur Gefahr, sich von seinem Erziehungsauftrag zu verabschieden und den Religionsunterricht gesellschaftlich wie kulturell zu ghettoisieren. Er vereinnahmt die Jugendlichen mit Hilfe der institutionellen Zwänge der Schule und degradiert sie in kaum verhohlener Rückwendung zu vormodernen Traditionen eines heteronomen Autoritarismus zu Objekten des Glaubenlernens und Glaubenlehrens, der Pluralität im Ansatz negiert.⁶⁶

Bietet sich in dieser Situation nun vielleicht eine Religionsdidaktik an, die sich in Kategorien postmoderner Theoriebildung ausformuliert? Denn gerade Theoretiker der Postmoderne wollen doch in ganz besonderem Maße pluralitätsfähig sein, weil sie sich einer einheitlichen, uniformen Wirklichkeitssicht und universal gültigen und kontextlosen Prinzipien verweigern. So meint *Ulrich Kropač* unter Rückgriff auf Jacques Derrida, postmoderne Kategorien religionspädagogisch fruchtbar machen zu können. Seine in den Bahnen des Dekonstruktivismus angelegte Religionsdidaktik will im Sinne *Hegels* die Korrelationsdidaktik aufheben, d.h. sie „zugleich ab[zu]schaffen, [zu] bewahren und [zu] überbieten“⁶⁷. Er will das Verhältnis zwischen Glaube und Leben, von Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung nicht mehr als Korrelation, sondern mit veränderter Akzentsetzung nun vielmehr „– postmodern inspiriert – als eine *wechselseitige Dekonstruktion* von Text und Subjekt“⁶⁸ verstehen. Bibeldidaktisch konkretisiert hat dies eine Annäherung an den Bibeltext zur Folge, die spiralförmig in immer neuen Fragen die jeweilig gefundenen Antworten aufs Neue wiederum destruiert und andererseits die aus dem Text erhobenen Sinnpostulate zu je neuen Sinngebilden konstruktiv zusammensetzt.⁶⁹ Während der Korrelationsdidaktik oft formale Starrheit unterstellt wird, meint *Kropač* im Prozess der Dekonstruktion eine „unaufhörliche Dynamik“⁷⁰ zu eröffnen. In dieser Dynamik der Dekonstruktion würde nach *Kropač* die Fremdheit des Bibeltextes besser als in der kritisch-produktiven Wechselwirkung von Glaube und Leben in der Korrelationsdidaktik gewahrt, weil nämlich „ihr destruktives Moment stärker ist als das kritische, ihr konstruktives stärker als das produktive in korrelativen Prozessen“⁷¹. Mir scheint allerdings, dass im fortwährenden wechselseitigen Dekonstruktionsprozess die Autorität fremder Erfahrungen und die kritische Wucht fremder Traditionen aufgelöst werden, wenn aus

⁶⁶ Vgl. *Bernhard Grümme*, Religionsförmigkeit als heimliche Pointe der Korrelationsdidaktik? Zum Begriff der Erfahrung in einer Zeit gottvergessener Religionsförmigkeit, in: ThG 1 (2002) 13-29. Dies gilt auch für den Versuch, die Freiwilligkeit des Kommunikations- und Erfahrungsaustauschs innerhalb jugendlicher Peer-Groups im Religionsunterricht in didaktisch-methodischen Schritten aufzubauen: vgl. *Porzelt* 1999 [Anm. 28], 261-265; *ders.*, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext, in: TThZ 109 (4/2000) 308-328, 327. Zur Anschlussfähigkeit von christlicher Tradition und Moderne unter den Bedingungen der subjekt- und biographieorientierten Anerkennung der Begründungsverpflichtung vgl. *Judith Könemann*, „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub' ich.“ Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne, Opladen 2002, 370ff.

⁶⁷ *Ulrich Kropač*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: RpB 48/2002, 3-18, 16.

⁶⁸ Ebd., 13.

⁶⁹ Vgl. *ders.*, Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: KBI 128 (5/2003) 369-375.

⁷⁰ *Ders.* 2002 [Anm. 67], 17.

⁷¹ Ebd.

einem Text erhobene Sinnpotentiale lediglich „probeweise und spielerisch“⁷² zur Geltung gebracht werden.

So sehr also diese im Einzelnen beeindruckenden religionsdidaktischen Aufbrüche sich am Pluralismusproblem abarbeiten, so bleibt prekär, wie sich Gott und Religion, Glaube und Leben, Offenbarung und Erfahrung miteinander ins Gespräch bringen lassen, ohne einerseits die Intelligibilität und Kommunikabilität der Botschaft von Gott zu verlieren und dabei doch auch dem Pluralismus gerecht zu werden, ohne andererseits diese Botschaft vollends dem Sog dieser Religionsfreundlichkeit auszuliefern, die am Ende deren Substanz selbst auflöst. Pluralitätsfähige Religionsdidaktik müsste daher ebenso „subjektorientiert“ wie an der Sache der biblischen Botschaft ausgerichtet sein.⁷³ Bezogen auf den grundlagentheoretisch-hermeneutischen Erfahrungsbegriff als ihre vorausgesetzte Denkform hätte eine solche Religionsdidaktik insofern die Subjektseite zu reflektieren, als sie den existentiellen Ernst markieren wie auch die subjektiven Möglichkeitsbedingungen für den Sinn und die Geltung einer Offenbarung in den Blick zu nehmen hätte. Daneben wäre aber zugleich jene Alterität (*Levinas*) im Erfahrungsbegriff zu sichern, die die Uneinholbarkeit der biblischen Botschaft vor jeder subjektlogischen religionsförmigen Plausibilisierung garantiert. Es gilt also einen Erfahrungsbegriff zu formulieren, der die Alterität gegenüber einer ungebrochenen Subjektzentrierung stark macht, und doch das Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt bedenkt. Berücksichtigt man die Geschichtlichkeit der Offenbarung und des Subjekts, müsste dieser Begriff zugleich die Erfahrung in Kategorien geschichtlich-dialogisch situierter Freiheit fassen. Ein solcher Erfahrungsbegriff hätte deshalb seine dialogische Grundstruktur als das Erbe des Korrelationsgedankens nicht preiszugeben, ohne diese freilich im Muster einer streng reziproken Symmetrie formulieren zu dürfen. Hier könnte nun die Denkform einer asymmetrisch grundierten Dialogizität als Basis für einen alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff weiterführen.

4. Konturen eines alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs

Saskia Wendel hat mit großer Plausibilität das Konzept einer strengen Reziprozität in der Beziehung von Ich und Anderem gerade gegen die Gefahren ins Feld geführt, wie sie von einer radikalen Asymmetrie in dieser Beziehung her drohen.⁷⁴ Aus der Perspektive des Subjekts gedacht bestehen im Falle einer Objektzentrierung der Subjekt-Objekt-Beziehung unüberwindbare Schwierigkeiten insbesondere in einer inhärenten Heteronomietendenz sowie in der Kommunizierbarkeit von Objekt und Subjekt. Namentlich am Alteritätsdenken von *Levinas* kann die Plausibilität dieser Kritik an einer solchen Subjektlosigkeit nachgewiesen werden.⁷⁵ Aus der Objektperspektive gedacht würde eine

⁷² Ebd., 16.

⁷³ *Rudolf Englert*, Haben wir die Theorien, die zu unserer Geschichte passen? Religionspädagogische Konzepte vor dem Hintergrund glaubensgeschichtlicher Erfahrungen, in: Detlev Dormeyer / Herbert Mölle / Thomas Ruster (Hg.), *Lebensgeschichte und Religion*, Münster 2000, 221-236, 236.

⁷⁴ Vgl. *Saskia Wendel*, Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung, Regensburg 2002, 298-303.

⁷⁵ Vgl. ebd., 298-303; *Paul Ricoeur*, Das Selbst als ein Anderer. München 1996, 408; *Jörg Splitt*, Gotteserfahrung im Antlitz des Anderen? Im Gespräch mit Emmanuel Levinas, in: *MThZ* 45 (1/1994), 49-62, 59ff; *Bernhard Grümme*, Was ist der Mensch ohne den Anderen? Überlegungen zur

ungebrochene Subjektzentrierung all jene Marginalisierungen des Nicht-Ichs heraufführen, wie sie *Saskia Wendel* als vehemente Verfechterin eines wenn auch bei ihr phänomenologisch zugespitzten transzendentalen Denkens selber beklagt.⁷⁶

Dementsprechend hält auch das hier vertretene Konzept dezidiert an der Wechselseitigkeit, also eben an der Dialogizität der Beziehung von Subjekt und Objekt fest. Es ist gerade diese Wechselseitigkeit, die das Ich vor einem hypertrophen Solipsismus und einer objektvergessenen subjektivistischen Geschichtslosigkeit bewahrt oder das Objekt in eine Ferne rückt, durch die es nicht mehr kommunikabel sein kann und deren Nähe sich als eine gewaltförmige Heteronomie entfaltet. Gerade die Wechselseitigkeit gewährleistet die Eigenständigkeit von Ich und Du, von Subjekt und Objekt.⁷⁷ Andererseits stellt *Bernhard Casper* gegenüber einer streng reziproken Dialogizität unter Rückgriff auf *Levinas* in zeittheoretischen Begriffskategorien die kritisch-herausfordernde, korrektivische Wucht der uneinholbaren Fremdheit des begegnenden Anderen für das Subjekt heraus. Alterität kann in Dialogik nicht aufgehen.⁷⁸

Franz Rosenzweig bietet eine Möglichkeit, die Einsichten der Begegnungsphilosophie in die Bedeutung der Dialogik zu bewahren, ohne deren Aporien zu unterliegen. Er entfaltet seine Dialogik aus den Grundfesten seines Neuen Denkens heraus, das „vom Wechselverhältnis von Ich und Du ausgeht, statt wie alles frühere Denken vom Es oder vom Ich“⁷⁹, einer Philosophie, die sich als antwortendes Denken, als „erfahrende Philosophie“⁸⁰ versteht, weil sie sich um die schenkende Erfahrung von radikaler, darin Geschichte erst begründender Andersheit herum gruppiert. Die Pointe seines Neuen Denkens liegt in dessen konstitutiver, dialogischer Abhängigkeit von diesem sich ereignenden Ereignis der Alterität, also „im Bedürfen des Anderen, und, was dasselbe ist, im Ernstnehmen der Zeit“⁸¹.

Aus seiner für sein Denken schlechthin integralen Interpretation des Liebesdialogs im biblischen Hohen Lied entwickelt er ein dialogisch-intersubjektives Ich-Du-Verhältnis, das jedoch vom transzendenten Anderen her vorgängig eröffnet wird und daher von einer grundlegenden, begrifflich unauslotbaren Asymmetrie getragen wird.⁸² Zugleich

theologischen Debatte um das Subjekt, in: *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* 45 (1998) 1-19.

⁷⁶ Vgl. *Wendel* 2002 [Anm. 74], 292-203.

⁷⁷ Vgl. *Dorothea Sattler*, Beziehungsdenken in der Erlösungslehre. Bedeutung und Grenzen, *Freiburg/Br.* 1997, 266-299.

⁷⁸ Vgl. *Bernhard Casper*, Denken im Angesicht des Anderen. Zur Einführung in das Denken von Emmanuel Levinas, in: Hans Hermann Henrix (Hg.), Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott. Zum Werk von Emmanuel Levinas, Aachen 1984, 28; vgl. *Bernhard Casper*, Religion der Erfahrung. Einführungen in das Denken Franz Rosenzweigs, Paderborn 2004, 193-205.

⁷⁹ *Franz Rosenzweig*, Der Mensch und sein Werk. Bd. III, Haag-Dordrecht 1984, 230.

⁸⁰ *Ders.*, Das neue Denken. Einige nachträgliche Bemerkungen zum „Stern der Erlösung“, in: *ders.* 1984 [Anm. 79], 139-161, 150.

⁸¹ *Ebd.*, 151f.

⁸² Vgl. *Franz Rosenzweig*, Der Stern der Erlösung. Mit einer Einführung von R. Mayer und einer Gedenkrede von G. Scholem, Frankfurt/M. 1990, 221-228. Weil dieser Dialog sich in der Sprache der Liebe vollzieht, in der „der Unterschied von ‚Immanenz‘ und ‚Transzendenz‘ erlischt“ und so das „Ich und Du der innermenschlichen Sprache ohne weiteres auch das Ich und Du zwischen Gott und Mensch ist“ (*ebd.*, 222), kann *Rosenzweig* in diesem Liebesdialog seine Erfahrungskonzeption entfalten, ohne die absolute Transzendenz Gottes anzutasten.

aber begründet die Sprache als das dem Ich und dem Anderen gemeinsame Organon ihrer Beziehung und ihrer Erkenntnis das Ankommenkönnen des Anderen sowie das Hören des Ich. Die Sprache in ihrer gleichnishaften Transparenz- und Begegnungsstruktur, in der Göttliches, Menschliches, Weltliches, Außen und Innen, Subjekt und Objekt zueinandertreten und die als anthropologisches Grundelement den beim Namen gerufenen Menschen erst zum Menschen werden lässt, fungiert somit als Möglichkeitsbedingung und Ort realer Erfahrung.⁸³

Im Widerspruch zur Dialogik *Bubers* bricht *Rosenzweig* durch die primordiale Vorordnung des Anderen im Dialog mit der strengen Wechselseitigkeit der Dialogik. Erfahrung wird von Andersheit je vorgängig gestiftet, so sehr sie auch vom Ich erfahren und zugeeignet werden muss. Diese Vorordnung des Du vor dem Ich imprägniert dem Dialog eine asymmetrische Tinktur. Dieses Konzept wäre als asymmetrische Dialogizität zu kennzeichnen. Die reziproke Dialogik basiert auf einer Asymmetrie, die ihr je schon als begründende, initiiierende Tiefenstruktur zu Grunde liegt. Die Asymmetrie setzt folglich die Dialogik keinesfalls außer Kraft, desavouiert, marginalisiert oder negiert sie. Dies unterscheidet sie von *Levinas*.⁸⁴ Sie trägt jedoch in die Dialogik eine konstitutive Unabgeschlossenheit ein, eine unauslotbare Tiefe, eine offene, nie zu schließende Flanke. Immer durchwirkt die Wechselseitigkeit ein fortwährendes Eröffnetsein von einer Alterität her und auf ein Außerhalb hin, das jedes Innerhalb nochmals aufsprengt. Sie durchwirkt aber damit zugleich ein Gefälle, eine nicht umzukehrende und damit zu beschwichtigende, verharmlosende Richtung, die die Vorgängigkeit, die Autorität und die inmitten aller Präsenz doch uneinholbare Ferne des Objekts im Dialog verbürgt. In dieser asymmetrisch grundierten Dialogizität geht Alterität nie in den vermittelnden Prozessen der Reziprozität auf.⁸⁵

Diese Struktur einer asymmetrischen Dialogizität begründet einen Begriff dialogischer Erfahrung, in der Subjekt und Objekt durchaus in dialogischer Wechselseitigkeit zueinander stehen. Erfahrung wird zuteil, wird vom Anderen je vorgängig gestiftet, wird durch den Einbruch des Anderen eröffnet. Dieser Einbruch ist weder denkerisch noch durch vorhergehende Erfahrung zu erwarten. Zugleich aber geht das Subjekt der Erfahrung erkenntnistheoretisch, subjekttheoretisch wie praktisch unlösbar in den Erfahrungsprozess ein. Am Subjekt vorbei gibt es keine Erfahrung, wohl flüchtige Erlebnisse und Gefühle.⁸⁶ Nie darf das Subjekt der Erfahrung überspielt werden, nie darf es zum reinen Objekt der Erfahrung herabgewürdigt werden, gehören doch die Erfahrungen zur Identität des Subjekts selber. Mit seinen Verstehensvoraussetzungen konstituiert das Subjekt wesentlich die Erfahrung mit. Subjekt und Objekt vermitteln sich in der Erfahrung wechselseitig miteinander.

⁸³ Vgl. ebd., 122f.167; zu Begründungen vgl. *Casper* 2004 [Anm. 78], 143-154. Zur „Transzendentalität des Hörens“, die sich eine „transzendente Hermeneutik der Sprache“ voraussetzt: *Adam Zak*, Vom reinen Denken zur Sprachvernunft. Über die Grundmotive der Offenbarungsphilosophie Franz Rosenzweigs, Stuttgart u.a. 1987, 128.117.

⁸⁴ Vgl. *Bernhard Grümme*, „Noch ist die Träne nicht weggewischt von jeglichem Angesicht“. Überlegungen zur Rede von Erlösung bei Karl Rahner und Franz Rosenzweig, Altenberge 1996, 352-368.

⁸⁵ Zu Begründungen vgl. *Grümme* 2002 [Anm. 66], 26-28.

⁸⁶ Vgl zu dieser Unterscheidung *Edward Schillebeeckx*, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg/Br. 1990, 15ff; *Biehl* 1991 [Anm. 15], 15-31.

Gleichwohl aber gehen weder das Objekt der Erfahrung, das Nicht-Ich oder der Andere, noch das Subjekt in dieser Dialogizität auf. Gewiss lag eine der wesentlichen Entdeckungen auch bereits der Dialogphilosophie in der Anerkennung dieser Irreduzibilität von Ich und Du, von Subjekt und Objekt im Dialog. Es gehört wesentlich zur Einsicht in die identitätsstiftende Kraft der Begegnung für das Ich mit dem Du, dass die Erfüllung der dialogischen Beziehung von Ich und Du zugleich in der „Akzeption der Anderheit“⁸⁷ des Du besteht. Doch während die Dialogphilosophie diese Irreduzibilität durch die „All-Gegenseitigkeit“⁸⁸ des Dialogs von Ich und Du sichern will – und dabei eben problematisch bleibt –, beansprucht der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff seinerseits, Subjekt und Objekt als diese selbst und in ihrer wechselseitigen Dependenz zu sichern. Bei aller Subjektverhaftetheit der Erfahrung, bei aller dialogisch-kommunikativen Vermitteltheit der Erfahrung gehen Subjekt und Objekt für den alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff nicht in ihrer wechselseitigen Vermittlung auf. Für *Henning Luther* sprengt die konkrete Individualität des Anderen den „egalisierenden Rahmen bloßer Wechselseitigkeit“⁸⁹, auch wenn *Luther* gerade um des Anderen in seiner Zerbrechlichkeit, Fremdheit und Not willen die Rede vom Subjekt und von Individualität für unverzichtbar hält. Das Erfahrungsobjekt kann nicht durch den erkennenden wie erfahrenden Zugriff des Erfahrungssubjekts begrifflich verobjektiviert werden. Jede erfahrene Wirklichkeit sperrt sich so gegen deren Assimilation in die Verstehensvoraussetzungen des Subjekts. Der alteritätstheoretische Zugriff öffnet auf diese Weise die Erfahrung ins Unabschließbare. Nie kommt die Erfahrung an ihr Ende, nie lässt sie sich still stellen. Immer bleibt in der Erfahrung noch etwas zu erwarten. So gesehen ist mit dem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff inmitten aller reflexiven Bemühungen doch zugleich ein Plädoyer für eine begrifflich unverarbeitete Erfahrung verbunden, in der sich nach *Dietrich Zilleßen* gerade die „Spur des Anderen“⁹⁰ wahrnehmbar macht. Erfahrung ist immer auch Differenz Erfahrung.

Mit dieser Akzentuierung der Alterität in der Erfahrung ist zugleich inmitten der Würdigung der subjekthaften Verstehensleistungen der Widerfahrnischarakter der Erfahrung eingeschärft. Eine kommunikativ-dialogische Bestimmung stellt die Wechselseitigkeit von „Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion in einem“⁹¹ heraus. Denn das „Du begegnet mir. Aber ich trete in die unmittelbare Beziehung mit ihm“⁹². Demgegenüber verschärft der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff das Moment der Passion.

⁸⁷ *Martin Buber*, Werke Bd. 1: Schriften zur Philosophie, München – Heidelberg 1962, 421; vgl. *Thorsten Habbel*, *Der Dritte stört*. Emmanuel Levinas – Herausforderung für Politische Theologie und Befreiungsphilosophie, Mainz 1994, 46-67; *Sattler* 1997 [Anm. 77], 284-291.

⁸⁸ *Buber* 1962 [Anm. 87], 88.

⁸⁹ *Henning Luther*, *Religion und Alltag*. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 81. Für *Christoph Lienkamp* ist in der dialogischen Philosophie kein Zugang zum fremden Anderen zu finden: vgl. *ders.*, *Der/die/das Andere bzw. Fremde im sozialphilosophischen Diskurs der Gegenwart – Eine Herausforderung der theologischen Sozialethik*, in: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 35 (1994) 150-166; vgl. auch *Greiner* 2000 [Anm. 43], 324ff.

⁹⁰ *Dietrich Zilleßen*, *Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt*, in: *Hilger / Reilly* 1993 [Anm. 5], 28-42, 37. Vgl. *Luther* 1992 [Anm. 89], 68-73.

⁹¹ *Buber* 1962 [Anm. 87], 85.

⁹² *Ebd.*

Aktion und Passion stehen in Wechselbeziehung zueinander. So sehr aber das Subjekt sich bemüht, Erfahrungen zu machen, Erfahrungen zu erwerben, so sehr dies auch bereits wesentlich zum Vollzug von Erfahrungen gehört, bleibt doch Erfahrung im letzten Zueignung. Erfahrung ist die Vergegenwärtigung dessen, was der Mensch sich nicht geben, was er nicht machen kann. Sie beruht auf der Eröffnung durch eine Alterität. Insofern diese Eröffnung damit auch als Gabe, als Geschenk verstanden werden kann, dokumentiert dies die Anschlussfähigkeit des alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs an die reflexive Erörterung religiöser oder christlicher Erfahrungen.

5. Ausblick auf eine Alteritätstheoretische Didaktik

Oben wurde auf Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik in dem Bereich der Subjekte, im Bereich der Didaktik und Methodik und im Bereich der religionspädagogischen Konzeptionierung des Korrelationsgedankens aufmerksam gemacht. Allerdings haben wir herausgearbeitet, dass die zentralen Aporien auf der Ebene der Denkform liegen. Erst von dort her artikulieren sie sich in jenen drei genannten Defiziten. Wenn hier nun einer reziproken Zuordnung von Subjekt und Objekt in der Konzeptualisierung von Erfahrung ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff entgegengesetzt wurde, dann müsste dieser nun auch weiterführende Perspektiven für jene genannten drei Problembereiche eröffnen. Daraus ergeben sich Leitlinien für eine Alteritätstheoretische Didaktik, die hier in kurzen Umrissen schlaglichtartig angedeutet werden sollen.

5.1 Subjekte: Kritische Subjektorientierung

Die Option für einen alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff würde jenes für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik integrale Prinzip der Subjektorientierung nachhaltig verändern, das die Schüler/innen zu Subjekten ihres Glaubenlernens erhebt. Diese avancieren in ihren Erfahrungen und ihrer „unsichtbaren Religion“ (*Thomas Luckmann*) zu Mitlehrenden, insofern sie „an der Produktion von *Bedeutungen* beteiligt werden“⁹³. Die Befürworter dieser Subjektorientierung verwahren sich dabei gegen den Vorwurf einer Verabsolutierung des Subjekts als „neuen Fetisch“⁹⁴. So sehr nur über subjektorientierte Lernprozesse lebensbedeutsames Glaubenlernen möglich sei, so sehr religiöse Bildung „immer Selbstbildung“⁹⁵ bedeute, so sehr religiöse Bildung daher „Selbstbildung in Beziehung“⁹⁶ sei, so führe dies dennoch nicht zur Auflösung des Evangeliums in individuelle Beliebigkeit hinein.⁹⁷

Unter Zugrundelegung des Begriffs einer vom Anderen her eröffneten dialogischen Erfahrung eröffnet sich dem Prinzip der Subjektorientierung hingegen ein Weg aus der skizzierten Schwierigkeit. Er kann die unauslotbare Transzendenz des in der biblischen Botschaft verkündeten Gottes markieren, ohne wie in *Rusters* subjektvergessener Erfah-

⁹³ *Hans-Georg Ziebertz*, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42, 37.

⁹⁴ Ebd., 39.

⁹⁵ *Georg Hilger*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9-29, 18. Vgl. *Boschi* 2003 [Anm. 14], 213-219.

⁹⁶ Vgl. ebd., 374.

⁹⁷ *Ziebertz* 2000 [Anm. 93], 32.

rungskonzeption die geschichtliche, intersubjektiv vermittelte Kommunizierbarkeit Gottes einzubüßen und unter Heteronomieverdacht zu geraten. So kann die gegenwärtig so überaus fremd gewordene Erfahrung des biblischen Gottes eingebracht werden, um die „eigenen Sprach-Selbstverständlichkeiten“⁹⁸ der Schüler/innen aufzusprengen, gesellschaftliche und lebensweltliche Plausibilitäten zu durchbrechen und ihnen im Interesse ihrer Autonomie eine Unterscheidung in ihrer ‘unsichtbaren Religion’ zu ermöglichen, ohne sie jedoch zu Marionetten der Glaubensverkündigung herabzuwürdigen. Steht erfahrungsgesättigtes, subjektorientiertes Reden von Gott „unvermeidlicherweise“⁹⁹ in der Gefahr, das Befremdliche, Überraschende der Gottesherrschaft in liebgewordene Hoffnungen hinein einzuebnen, so würde diese Bagatellisierungstendenz durch die hier vertretene Verschärfung der Subjektorientierung unterbrochen. Insofern wäre hier von einer Kritischen Subjektorientierung zu reden. Kritisch ist diese Subjektorientierung deshalb, weil sie das Erbe der anthropologischen Wende unter dem Eindruck des Alteritätstheorems kritisch zu radikalieren und fortzuschreiben versucht, ohne mit ihm zu brechen; weil sie wegen ihrer Verwurzelung in Kategorien interkommunikativ-praktischer Freiheit auch geschichtlich-gesellschaftlich nicht folgenlos bleibt; und kritisch ist sie überdies darin, dass sie die Subjektorientierung nicht allein auf die gegenwärtigen Subjekte oder die zukünftigen Subjekte bezieht¹⁰⁰, sondern konstitutiv ebenfalls auf die Subjekte der Vergangenheit und deren Ansprüche und Provokationen an die gegenwärtigen Subjekte.¹⁰¹

Wenn also *Klaus Hemmerle* die der Religionspädagogik gegenwärtig mit besonderer Dringlichkeit gestellte Aufgabe darin gesehen hat, die Unkorrelierbarkeit des Subjekts mit sich selber konzeptionell nachhaltig zu würdigen,¹⁰² wenn zugleich die Unabschließbarkeit und Vieldimensionalität der Bildungsprozesse zu markieren wäre, dann wäre die Kritische Subjektorientierung ein Ansatzpunkt dazu.

5.2. Konzepte: Alteritätstheoretische Radikalisierung der Korrelation

Eine aus dem alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriff entwickelte Alteritätstheoretische Didaktik bricht nicht prinzipiell mit der Korrelationsdidaktik, stellt sich also in die Linie ihrer diversen Fortschreibungsversuche. Nur glaubt sie deren Intentionen gerade unter den Bedingungen der Pluralisierung der Lebenswelten besser realisieren zu können durch die Radikalisierung der grundlagentheoretischen Dialogizität hin zu einer alteritätstheoretischen Fundierung.¹⁰³

⁹⁸ Jürgen Werbick, „Rette uns davor, eine Beute des Bösen zu werden“ (Mt 6, 13). Die Bitte um Erlösung in der Sprachnot gegenwärtiger Glaubenserfahrung, in: rhs 43 (2/2000) 96-102, 97.

⁹⁹ Werbick 1989 [Anm. 7], 212

¹⁰⁰ Vgl. die Nachweise bei *Ottmar Fuchs*, Ein praktisch-theologischer Versuch zum Verhältnis von Altem Testament bzw. Judentum und der Pastoraltheologie, in: Peter Hünermann / Thomas Söding (Hg.), Methodische Erneuerung der Theologie. Konsequenzen der Wiederentdeckten jüdisch-christlichen Gemeinsamkeiten (QD 200), Freiburg/Br. 2003, 212-263, 218f.

¹⁰¹ Vgl. *Ottmar Fuchs*, Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis – ein vergessener Zusammenhang? Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: ders. u.a. (Hg.), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001, 309-345.

¹⁰² Vgl. *Hemmerle* 1994 [Anm. 10], 307ff.

¹⁰³ Daher ist beispielsweise die große Wertschätzung der beeindruckenden Arbeit *Reinhold Boschki* zum Beziehungsbegriff doch mit dem grundlegenden Verdacht verbunden, *Boschki* habe den Ansatz

Denn die gegenwärtige Religionspädagogik steht angesichts der Pluralität vor einem Paradigmenwechsel, insofern sie „heute – im Sinne eines grundlegenden ‘*Perspektivenwechsels*’ – von den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ‘als Subjekten’ her denken“¹⁰⁴ muss. Neben hermeneutischen und phänomenologischen Methoden werden dabei empirische Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung ebenso angewandt wie das Gespräch mit den Humanwissenschaften, insbesondere mit der Biographieforschung und Entwicklungspsychologie, einen integralen Rang gewonnen hat. Es liegt gerade wegen ihres Prinzips der Kritischen Subjektorientierung in der inneren Logik der Alteritätstheoretischen Didaktik, sich diesem weitgefächerten Ansatz anzuschließen. Dennoch weist die Alteritätstheoretische Didaktik mit ihrer Differenzhermeneutik darüber hinaus. Indem sie wegen ihrer kritischen Rezeption dialogischen Denkens die Kommunikabilität von Subjekt und Objekt wahrt, kann sie durch das Konzept der asymmetrischen Dialogizität weitaus radikaler Differenz wahrnehmen als dialogische Konzeptionen, deren inhärente Tendenz zu einer Beschwichtigung von Differenz immer neu das eigene Postulat einer hinreichenden Würdigung von Subjekt und Objekt im Dialog und damit entgegen der Behauptung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik „die prophetisch-kritische Anstößigkeit christlicher Visionen“¹⁰⁵ faktisch doch unterläuft. Insbesondere das Korrektivische im Korrelationsgeschehen würde deutlicher artikuliert und religiöse Bildung stärker als „kommunikativ asymmetrisch“¹⁰⁶ qualifiziert.

In der Alteritätstheoretischen Didaktik würde damit Differenz grundlegend gewürdigt, ohne die Relevanz von Identität und Kommunikation zu dementieren. In dem Maße, in dem die Alteritätstheoretische Didaktik dadurch Pluralität und Einheit, Partikularität und Allgemeinheit im Glaubenlehren und Glaubenlernen veranschlagt, in dem Maße würde sie nach den oben entwickelten Kriterien pluralitätsfähiger Religionspädagogik ihr Potenzial gegenüber dialogischen Konzeptionen der Religionspädagogik angesichts der gegenwärtig drängenden Herausforderungen der Pluralisierung und der religionsfreudigen Gotteskrise einbringen können.

Überdies bricht die Alteritätstheoretische Didaktik wegen der ihr innewohnenden Theorie-Praxis-Dialektik grundsätzlich mit jener eindimensionalen Kategorisierung von Religionspädagogik, die in ihr nicht mehr als lediglich eine Anwendungswissenschaft sehen will. Mit ihrem Votum für die Intelligibilität der Praxis übernimmt sie von der religionspädagogischen Handlungstheorie die Bestimmung eines in interkommunikativer Praxis situierten Subjekts und den im Zuge einer Theorie-Praxis-Dialektik konturierten kritisch-normativen Begriff religionspädagogischen Handelns.¹⁰⁷ Doch bezieht sie diesen

einer Dialogisch-kreativen Religionsdidaktik hinsichtlich des zugrunde gelegten dialogischen Erfahrungsbegriffs nicht radikal genug durchgeführt: vgl. etwa *ders.* 2003 [Anm. 14], 16-19.

¹⁰⁴ Friedrich Schweitzer, Schlüsselerfahrungen — ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 191-214, 193.

¹⁰⁵ Rudolf Englert, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 1], 89-106, 103.

¹⁰⁶ Hermann Pius Siller, Religiöse Bildung in einer fragmentierten Lebenswelt, in: RpB 50/2003, 59-72, 70.

¹⁰⁷ Vgl. auch Karrer 1999 [Anm. 19], 218.

Handlungsbegriff, seinerseits nochmals angeschärft durch das Alteritätstheorem, aus dem Interesse an der mündigen Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Subjekte kritisch-normativ auf die empirisch wie phänomenologisch wahrgenommenen Lebenswelten in ihrer nicht mehr zu systematisierenden Pluriformität.

5.3. Didaktik: Für eine vulnerable Didaktik zwischen Aneignungs- und Vermittlungsparadigma

Dies wirkte sich bis in die fachdidaktische Gestaltung von Lehr- und Lehrprozessen aus, auch wenn die Reichweite fachdidaktischer Ansätze nicht überschätzt werden darf.¹⁰⁸

Eine Alteritätstheoretische Didaktik könnte jenes schematisch-polare Missverständnis der Korrelationsdidaktik umgehen, das durch die kurzschlüssige Didaktisierung des theologischen Korrelationsgedankens entstanden und – als Grundlage von Richtlinien und Lehrplänen mit normativer Kraft ausgestattet – die Unterrichtspraxis nachhaltig belastet.

Durch ihr Prinzip der Kritischen Subjektorientierung würde diese Alteritätstheoretische Didaktik das fachdidaktische Axiom der Schülerorientierung aller Lehr- und Lernprozesse präzise profilieren. Aus ihr heraus wäre die Konzeption eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichtes zu entwickeln, in dem die Schüler/innen je nach Alter und Entwicklung in die Zielstellung, Themenfindung und methodische Gestaltung konstitutiv einzubinden sind. Gegenüber exogenistischen Lerntheorien würden hier Formen entdeckenden, forschenden, selbstständigen, handlungsorientierten, ganzheitlichen und projektförmigen Lernens angezielt.

In der Auseinandersetzung zwischen einem Vermittlungsparadigma und einem Aneignungsparadigma hat sich inzwischen eine „Dialektik von Aneignung und Vermittlung“¹⁰⁹ durchgesetzt, die gleichwohl wegen der aktiv-rekonstruierenden Rolle der Subjekte beziehungstheoretisch grundiert werden muss.¹¹⁰ Die Alteritätstheoretische Didaktik teilt dieses beziehungstheoretische Anliegen. Gleichwohl könnte die Denkfigur der asymmetrischen Dialogizität dabei stärker die Unhintergebarkeit der Subjekte, das Moment des Offenen, des Kommenden, des Nichtplanbaren, des Unsystematisierbaren und nicht in eindimensional zielorientierten Lernprozessen Aufgehenden betonen. Sie könnte in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Wahrheit individueller Lernwege, kreativer, innovativer Umwege oder auch differierender Lerntempi stärker würdigen, könnte das Recht der Kinder und Jugendlichen auf eigene Glaubensbilder ausgeprägter wahren und konzeptionell verankern, dass diese selber Mitakteure und „Glaubensquelle“¹¹¹ sind. Sie könnte aber auch fremde Erfahrungen einspielen, wie sie aus dem Horizont der zumeist eben nicht mehr überwiegend kirchlich sozialisierten Schüler/innen in der Begegnung mit konkreten Formen gelebter kirchlicher Religion

¹⁰⁸ Vgl. Rudolf Englert, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 233-248, 236.

¹⁰⁹ Boschki 2003 [Anm. 14], 392.

¹¹⁰ Vgl. neben Boschkis Werk auch Egon Spiegel, Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimierender Religiosität. Theologische Deutung und religionspädagogische Konsequenz, in: RpB 39/1997, 165-194.

¹¹¹ Hemmerle 1994 [Anm. 10], 306.

möglich sind. Insofern die Alteritätstheoretische Didaktik in ihrer konstitutiven Unabschließbarkeit jeden Anspruch einer umfassenden Didaktisierbarkeit von Wirklichkeit konterkariert, indem sie sich also in ihrem Anspruch vom Anderen her verwunden lässt, wäre sie als vulnerable Didaktik zu charakterisieren. Sie wäre als eine Didaktik auszuarbeiten, die Raum gibt für das Unplanbare, für das plötzlich sich Einstellende, für die Unterbrechung einer Schule und Gesellschaft prägenden Kultur der Leistung, der Machbarkeit und der Zweckrationalität.

Jedoch hat der schulische Religionsunterricht als Bestandteil des Fächerkanons innerhalb der öffentlichen Schule den vom schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag her ergehenden Leistungs-, Qualifizierungs- und Zertifizierungsanforderungen zu entsprechen. Es ist die Grundfigur der asymmetrischen Dialogizität, die es der Alteritätstheoretischen Didaktik erlaubt, stärker das Moment von Verbindlichkeit, inhaltlicher Prägnanz, nicht jeweils neu zu relativierender Konkretion einzubringen. Von hier aus wäre durchaus der didaktische Hintergrund evaluierbarer, überprüfbarer und in inhaltlicher wie methodischer Lernprogression curricular eingebundener lernzielorientierter Lehr-Lern-Prozesse auszuformulieren, aber auch gegenüber eindimensionalen Verengungen im Bildungsbegriff zu profilieren. Hiermit könnte eine Alteritätstheoretische Didaktik sich durchaus offensiv einschalten in die gegenwärtigen Debatten um Leistungsanforderungen und Bildungsstandards im Religionsunterricht nach PISA.¹¹² Statt am Ideal gesellschaftlicher Plausibilitäten und Normen ausgerichtet zu sein, wäre ein solcher Religionsunterricht insofern diakonisch, als er im Dienste der Bildung der Schüler/innen steht.

So versucht also die Alteritätstheoretische Didaktik beides zusammenzuhalten: einerseits als vulnerable Didaktik die Verletzlichkeit durch das Unvorhergesehene und andererseits die didaktische Grundlegung eines Raums des Glaubenlernens und Glaubenlehrens, wo in der unterrichtlichen Kommunikation eigene Erfahrungen dechiffriert und mit fremden Erfahrungen konfrontiert werden, wo Erfahrungen und Einsichten erschlossen werden, die möglicherweise von den Schüler/innen zu Wegen der Hoffnung werden können, in denen im Vertrauen auf das unerwartete Ereignis einer „Erfahrung mit der Erfahrung“ (*Eberhard Jüngel*) stets auf mehr gesetzt wird, als sich je didaktisch konzipieren, operationalisieren und evaluieren lässt.¹¹³

¹¹² Zu aktuellen Diskussion nach PISA um Leistung, Bildungsstandards im Religionsunterricht vgl. *Bernhard Grümme*, Zwischen allen Stühlen? Die Religionspädagogik im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in: Guido Hunze / Klaus Müller (Hg.), *TheoLiteracy. Impulse zu Studienreform – Fachdidaktik – Lehramt in der Theologie*, Münster 2003, 11-29; *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

¹¹³ Insofern widerstreitet die Alteritätstheoretische Didaktik hauptsächlich bereits aus theologischen Gründen jener „Sehnsucht nach einer integrationsfähigen Super-Didaktik, die es angesichts der Komplexität pädagogischer Prozesse nicht geben kann“: *Peter Orth*, Ästhetischer Religionsunterricht, in: *KBI 128 (4/2003) 249-254, 254.*