

Welche Theologie benötigt die (performative) Religionspädagogik?

Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik

Die Autorin

PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. Ulrike Sallandt, Akademische Mitarbeiterin am Institut für Philosophie und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Evangelische Theologie/Systematische Theologie, Grundfragen der Bildung); Master in Philosophie, Ord. Pfarrerin der Lutherischen Kirche in Peru (ILEP).

PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Sallandt
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Im Neuenheimer Feld 517
D-69120 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5894-8467>
e-mail: sallandt@ph-heidelberg.de



Welche Theologie benötigt die (performative) Religionspädagogik?

Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik

Abstract

Im vorliegenden Beitrag geht es um das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik. Auf der Grundlage Paul Tillichs korrelativem Verständnis der Beziehung Gott und Mensch wird anhand von Emmanuel Levinas' Konzept der radikalen Alterität die geschöpfliche Grenze des Menschen reflektiert. Das Verständnis der Grenze vertiefe ich im Folgenden schöpfungstheologisch. Als sich immer wieder neu konstituierender Grenzraum fordert sie primär, wahrzunehmen. Infolgedessen erörtere ich die (performative) Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft. Dabei vertiefe ich differenziert das Verständnis von Wahrnehmung und begründe das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik theologisch.

Schlagworte

Schöpfungstheologie – (performative) Religionspädagogik – Grenze – Alterität – Wahrnehmungsvermögen

What theology does (performative) religious education need?

Reflections on the relationship between theology and religious education

Abstract

This article deals with the relationship between theology and religious education. On the basis of Paul Tillich's correlative understanding of the relationship between God and man, Emmanuel Levinas' concept of radical alterity is used to reflect on the creative limit of man. In the following, I deepen the understanding of the border in terms of creation theology. As a border space that is always newly constituted, it primarily demands to be perceived. Consequently, I discuss (performative) religious education as a science of perception. In doing so, I deepen the understanding of perception and give theological reasons for the relationship between theology and religious education.

Keywords

creation theology – (performative) religious education – border – alterity – perception

Einleitung

Ausgehend von der Klärung, was religiöse Bildung heute eigentlich leisten soll und welchen Herausforderungen sie sich stellen muss, erörtere ich in einem ersten Schritt Paul Tillichs Verständnis der Beziehung von Gott und Mensch (Korrelation). Unter Berücksichtigung des Alteritätsbegriffs bei Emmanuel Levinas richte ich neben Tillichs ontologisch-philosophischen Gottesbegriff meine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Körper- und Sinnlichkeit, mit der der Mensch sich seiner Geschöpflichkeit und somit seiner radikal-konstitutiven Abhängigkeit bewusst wird. Im Anschluss gehe ich auf die (performative) Religionspädagogik ein, die in besonderer Weise von der Wahrnehmung ausgeht, und vertiefe ihr Anliegen entsprechend als Wahrnehmungswissenschaft. Abschließend bringe ich meine Überlegungen zusammen und skizziere ‚die Theologie‘, die als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik gegenwärtig im Spannungsfeld von strukturell-räumlicher Veränderung und der Aufwertung von Körper- und Sinnlichkeit Gestalt annimmt.

1. Religiöse Bildung und Religionspädagogik: Herausforderungen

Was macht religiöse Bildung im Kontext heutiger Gegenwartskultur aus? Was bedeutet religiöse Bildung eigentlich? Wie gestaltet sie sich? Bernd Schröder konstatiert aus evangelischer Perspektive: „Die Weitergabe des christlichen Glaubens ist unter den modernen Bedingungen der Pluralität, der Individualisierung in hohem Maße gestaltungs- und reform-, damit zugleich reflexions- und theoriebedürftig geworden.“¹ Schröder bringt konzentriert die vermeintlich großen Herausforderungen religiöser Bildung und damit die Schwierigkeit, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten, mit Blick auf die Aufgabe der Religionspädagogik im 21. Jahrhundert zum Ausdruck. Es geht hier um die Plausibilität und Tragfähigkeit des christlichen Glaubens. Diese sogenannte ‚Umformungskrise‘² fordert (religiöse) Bildung heraus. Verstehen wir die religionspädagogische Aufgabe darin, religiöse Kompetenz auszubilden, so geht es darum, (jungen) Menschen erstens religionskundliche Kenntnisse zu vermitteln (Sachkenntnis), zweitens ihnen Raum zu öffnen, die Kompetenz zu erwerben, Phänomene religiös zu deuten, und drittens sozial fähig zu sein, an gemeinschaftlichen Ereignissen (z.B. religiösen Ritualen) zu partizipieren. Gestaltung, Begleitung und Förderung des Sachwissens, der Reflexionsfähigkeit und der sozial-religiösen Praxis stehen

1 SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012, 2.

2 Seit Ernst Troeltsch (1865–1923) und Emanuel Hirsch (1888–1972) spricht man von der Umformungskrise; vgl. VON SCHELIHA, Arnulf: Umformung christlichen Denkens in der Neuzeit, in: Saarbrücker Religionspädagogisches 7 (2007).

dabei im Vordergrund.³ Vor dem Hintergrund des kulturell-gesellschaftlichen Wandels in der postsäkularen Gesellschaft sind folgende Implikationen für Wesen und Funktion religiöser Bildung zu berücksichtigen: Erstens verändert sich das ‚Wahrnehmungs- und Aufgabenspektrum‘ der Religionspädagogik. Der Besitz einer scheinbaren Eindeutigkeit religiöser Inhalte, Tradition und Symbolik weichen einer Mehrdeutigkeit und einer Vielgestalt des christlichen Glaubens, seiner Symbole und Ausdrucksformen, seiner Frömmigkeitsstile, seines Erlebens und Erfahrens (bzw. der Wahrnehmung derselben). Zweitens muss konstatiert werden, dass sich die Denkrichtung im religionspädagogischen Diskurs- und Handlungsfeld verändert. Die Überlegungen transzendieren den engeren Bereich der (traditionellen) Religionspädagogik⁴ und zeigen ihre Wirkung im gesellschaftlichen Kontext. Primär ausgehend vom Individuum im Kontext seiner Lebenswirklichkeit (Sozialisation, gesellschaftliches Milieu) setzt der religionspädagogische Diskurs subjekttheoretisch an.⁵ Drittens fordern die kulturellen Transformationsprozesse religiöse Bildung, insbesondere die Religionspädagogik, nicht (mehr) als Anwendungswissenschaft, sondern vielmehr in ihrem hermeneutischen Potenzial als ein komplexes Deutungsgeschehen heraus. Kontextualität wird zum Schlüsselbegriff der Hermeneutik. Die Herausforderung liegt darin, dass Menschen fähig werden, sich inmitten von Pluralitäts-, Alteritäts- und Fremdheitsphänomenen ethisch zu orientieren. Dabei geht es vor allem darum, sich im Angesicht konkurrierender Plausibilitätsstrukturen eigenständig im vielfältigen, zum Teil überfordernden (religiösen) Angebot von Glauben, Weltdeutung und Weltzugangsformen zu positionieren und zurechtzufinden. Jenseits traditioneller Lernorte von Religion unter Berücksichtigung des öffentlichen politischen Raums⁶ ist es Aufgabe religiöser Bildung, die Lebensführung des Einzelnen in der Gesellschaft, dessen Suche nach tragfähigen Konzepten, Ausdrucksformen und Gestaltungsmustern des eigenen Glaubens zu unterstützen. Außerdem muss sich das Denken an der *glokalen* Verquickung kultureller Kontaktzonen orientieren und zugleich lokales Handeln gefördert werden. „Es geht darum, global

-
- 3 Vgl. GOJNY, Tanja / LENHARD, Hartmut / ZIMMERMANN, Mirjam: Religionspädagogik in Anforderungssituation. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 173–174.
- 4 Vgl. DOMSGEN, Michael: Religionspädagogik, Leipzig: Ev. Verlagsanstalt 2019, 20. Aus der Darstellung der neuen Anforderungen von Religionspädagogik heute wird klar, dass die vermeintliche traditionelle Theorie auf den Säulen von Kirche, Theologie/reine Wissensvermittlung, Katechetik, Dogmatik/dogmatische Methode, religiöse Symbolik basierte.
- 5 Vgl. KUNSTMANN, Joachim: Subjektorientierte Religionspädagogik. Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung, in: ZPT 69/4 (2017) 367–377, 372.
- 6 Traditionelle Lernorte: Familie, Gemeinde, Schule, Medien (Vgl. SCHRÖDER 2012 [Anm. 1], 14). Für Viera Pirker ist das Christentum durch und durch politisch, und zwar im Sinne von gemeinschaftsgestaltend in „Praxis individueller Umkehr“. Dabei nimmt sie Bezug auf Hannah Arendts Verständnis von Politik (PIRKER, Viera: Subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020, 215–232, 224).

zu denken, lokal handeln zu können.“⁷ Komplementäres Denken und Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit auszuhalten und in Beziehung zu setzen⁸, fördern einen bewussten kommunikativen Umgang insbesondere im Zeitalter der von Felix Stalder begrifflich geprägten „Kultur der Digitalität“ (Felix Stalder⁹), sprich der Ent-Ortung der Kommunikation. Es wird deutlich, dass die gegenwärtigen Anforderungen an religiöse Bildung zu konkreten religionspädagogischen Maßnahmen führen müssen. Zu Recht definiert Domsgen die Aufgabe der Religionspädagogik differenziert:

Religionspädagogik ist ein theoriegeleitetes Praxisfach, insofern sie als wissenschaftliche Reflexion auf eine herausfordernde Praxis Bezug nimmt (Wahrnehmung), sie interpretiert (Deutung) und mit dieser Theorie diese Praxis anleiten und verbessern will (Handlungsorientierung).¹⁰

Politisch ist Religionspädagogik insofern, als dass sie im kritisch-konstruktiven Sinne den Einzelnen ausbildet, für sich in der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen. Dabei treten die Selbstermächtigung des Einzelnen und die Verbesserung der eigenen Lebenssituation im Bewusstsein gesellschaftlichen Zusammenlebens in eine untrennbare Beziehung. Zusammenfassend heißt es in den EKD-Impulsen Demokratie, Bildung und Religion (2020): „Das Wesen religiöser Bildung beinhaltet also die Befähigung zur Selbstkritik und Selbstbegrenzung – aus dem Glauben an Gott, aus Gründen der Vernunft und gerade auch gegenüber der eigenen Wahrheitserkenntnis.“¹¹ Die darin enthaltene „Perspektivengebundenheit [ist] nicht als Selbstzurücknahme misszuverstehen. Im Gegenteil: Demokratiebezogene Bildung in evangelischer Verantwortung zielt auf *reflektierte und artikulationsfähige Positionalität*. Solche Positionalität anzubahnen, ist eine Kernaufgabe religiöser Bildung“, indem sie Raum für „demokratiebezogene Lernprozesse“ eröffnet¹². Vor dem Hintergrund dieser Gebundenheit des Einzelnen erörtere ich im Folgenden zuerst Paul Tillichs Verständnis der Beziehung Gott und Mensch (Korrelation). In einem zweiten Schritt vertiefe ich seinen Gedanken anhand des Alteritätsverständnisses von Emmanuel Levinas.

7 SCHRÖDER 2012 [Anm. 1], 7.

8 Vgl. MEYER-BLANCK, Michael: Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik?, in: ZPT 74/2 (2022) 172–183.

9 STALDER, Felix / BECK, Wolfgang: „Zur Kultur der Digitalität, Ein Interview von Wolfgang Beck mit Felix Stalder“, in: VALENTIN, Joachim / NORD, Ilona / BECK, Wolfgang: Theologie und Digitalität, Freiburg: Herder 2021, 21–31, 21.

10 DOMSGEN 2019 [Anm. 4], 21.

11 EKD: Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten Impulse der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die demokratiebezogene Bildungsarbeit in kirchlichen Handlungsfeldern, Text 134, Hannover: EKD 2020, 25.

12 EBD., 29.

2. Paul Tillich und Emmanuel Levinas

2.1 ‚Sein und Gott‘: Paul Tillichs Verständnis der Beziehung zwischen Gott und Mensch

Paul Tillich zufolge muss ein theologisches System „zwei grundsätzliche Bedürfnisse befriedigen: Es muß die Wahrheit der christlichen Botschaft aussprechen, und es muß diese Wahrheit für jede neue Generation neu denken“¹³. Wahrheit versteht Tillich als ‚Wahrheit für...‘, d.h. als die Art und Weise, wie der Mensch Gott als das, was uns unbedingt angeht, empfängt. Die Art, wie Gott sich dem Menschen offenbart, hat Einfluss auf dessen Verständnis von Wahrheit, insofern Einfluss auf den Wahrheitsbegriff. Tillich spricht von einer „wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Gott-für-uns [Offenbarung] und wir-für-Gott“¹⁴. Die „Einheit von Abhängigkeit und Unabhängigkeit zwischen existenziellen Fragen und theologischen Antworten“ nennt er Korrelation¹⁵. Es bestehe einerseits eine absolute Abhängigkeit zwischen Frage und Antwort, andererseits spreche die Theologin und der Theologe allein aus der existenziellen Betroffenheit heraus. Sie bzw. er könne nur aus ihrer bzw. seiner menschlichen Situation heraus antworten, was wiederum bedeute, dass die der Antwort vorlaufende Frage endlich (vor-)bestimmt ist.¹⁶ Ich konzentriere mich an dieser Stelle auf den ersten Band der Systematik und richte dort meine Aufmerksamkeit auf das zweite Spannungsverhältnis vom Sein und der Frage nach Gott. Letztere steht im direkten Zusammenhang mit Tillichs Schöpfer- bzw. Schöpfungsverständnis. Im ersten Spannungsverhältnis von Vernunft und Offenbarung¹⁷ begründet Tillich zuvor die grundsätzliche Voraussetzung des menschlichen Lebens bzw. seiner Vernunft im Wort Gottes. Ausgehend von der Schrift und der Verkündigung verortet Tillich die Korrelation in dem Augenblick, in dem sie sich ereignet. Mit anderen Worten versteht er die Korrelation als eine sich situativ vollziehende ursprünglich-schöpferische Abhängigkeit. „Die vielen verschiedenen Bedeutungen des Ausdrucks ‚Wort‘ sind alle eins in der Bedeutung: ‚Gott ist offenbar‘ – offenbar in ihm selbst, in der Schöpfung, in der Offenbarungsgeschichte, in der letztgültigen Offenbarung, in der Bibel, in den Worten der Kirche und ihrer Glieder.“¹⁸ Im zweiten Spannungsverhältnis vom Sein und der Frage nach Gott¹⁹, auf das ich mich

13 TILLICH, Paul: Systematische Theologie I-II, Berlin / Boston: De Gruyter⁹2017, 7.

14 EBD., 65.

15 EBD.

16 Vgl. EBD., 64–70 zum Begriff der Korrelation.

17 Vgl. EBD., 77–168, 82. 137. 168.

18 EBD., 168.

19 Vgl. EBD., 171–300, 257–300.

hier konzentriere, versteht Tillich das Sein als das „unbedingt Mächtige“²⁰. Die Strukturen des Seins untersucht er zunächst aus philosophischer Perspektive.²¹ Im Anschluss betrachtet er ontologische Kategorien „vom Gesichtspunkt ihrer theologischen Bedeutsamkeit aus“²². Vierfach differenziert er das Verhältnis Gott und Welt: (1) Gott als Sein, (2) Gott als Lebendiger, (3) Gott als der Schaffende und (4) Gott in Beziehung. Aus dieser Differenzierung resultiert sein Gottesbegriff: Gott als ‚das, was uns unbedingt angeht‘. Gott ist für Tillich der Grund des Seins bzw. der Grund aller Seinsstrukturen: „Er ist diese Struktur.“²³ Demzufolge sei die Wirklichkeit Gottes den Menschen nur symbolisch greifbar, obwohl oder gerade weil der Mensch getrennt von Gott an Gottes Schöpfung teilhabe.²⁴ Das bedeutet: Die Trennung von Gott ist für Tillich die Vorsetzung für den menschlichen Zugang zu Gott. Allein in dieser Trennung erfahre der Mensch Gott als lebendig. Schöpfung versteht Tillich insofern als eine „grundlegende Aussage über die Beziehung zwischen Gott und der Welt. Sie ist das Korrelat zur Analyse der Endlichkeit des Menschen.“²⁵ Sie „beschreibt kein einmaliges Ereignis“, sondern „deutet auf die Situation der Geschöpflichkeit und ihr Korrelat, das göttliche Schaffen.“²⁶ Tillich spricht in diesem Zusammenhang von der Schöpfung als ursprüngliches Schaffen, als erhaltendes Schaffen und als lenkendes Schaffen Gottes entsprechend der drei Zeitmodi. Die Analogie zum trinitarischen Verständnis wird an dieser Stelle sichtbar.

Im Kontext des ursprünglichen Schaffens (in der Vergangenheit) versteht Tillich die *creatio ex nihilo* als Aussage über die Beziehung zwischen Gott und der Welt. Diese Aussage drücke die negative Abhängigkeit (Inkarnation) und zugleich die positive Teilnahme des Menschen am schöpferischen Sein (Eschatologie) aus. Gott trage die anthropologische Unterscheidung von Essenz und Existenz: Gott ist dieser Unterscheidung vorläufig. Der Mensch habe sich von seinem Grund gelöst, um seine endliche (kreatürliche) Freiheit zu gestalten.²⁷ Insofern heiße „Geschöpf sein [...] beides: wurzeln im schöpferischen Grund des göttlichen

20 TILLICH, Paul: 9. Gläubiger Realismus (1927), in: DANZ, Christian / SCHÜSSLER, Werner / STURM, Erdmann (Hg.): *Ausgewählte Texte*, Berlin / New York: De Gruyter 2008, 173–182.

21 Vgl. TILLICH 92017 [Anm. 13], 171–241.

22 EBD., 194

23 EBD., 244.

24 Vgl. EBD., 247.

25 Vgl. EBD., 257–258.

26 EBD., 258.

27 Vgl. EBD., 319–472, 339–343. Für Tillich koinzidieren Schöpfung und Fall [...], insofern, dass es keinen Moment in Raum und Zeit gibt, an dem das Potentielle der ursprünglichen Schöpfung als solches aktuell wird. [...] Verwirklichte Schöpfung und entfremdete Existenz sind materialiter identisch. [...] Die Schöpfung ist gut, aber sie ist reine Potentialität.“ (343)

Lebens und sich selbst verwirklichen in Freiheit²⁸. Analog zu dieser Zerrissenheit bzw. Zweideutigkeit des Menschen spricht Tillich von der Zeit vor der Schöpfung, die Anteil an allem Geschaffenen habe, zugleich von der Schöpfung in bzw. mit der Zeit, die sich getrennt vom göttlichen Grund menschlich ereigne.²⁹ In diesem schöpferischen Spannungsfeld zwischen göttlichem Grund und endlicher Kreatürlichkeit versteht Tillich den Menschen als Ebenbild Gottes. Allein im Menschen seien die Strukturelemente Gottes auf menschlich zweideutige Weise vorhanden.³⁰ Die menschliche Teilnahme am Rest der Natur müsse vor dem Hintergrund dieser wesenhaften Zweideutigkeit des Menschen bedacht und erörtert werden. Es geht Tillich dabei aus meiner Sicht insbesondere um die gegenseitige Partizipation, die in einem immerwährenden Kampf zwischen Natur, Mensch und Mitmensch sichtbar wird.³¹

Der Mensch vollzieht sich demnach unaufhörlich inmitten seiner Zweideutigkeit. Tillich spricht von Aktualisierung und setzt dabei das menschliche Leben in Beziehung zum *erhaltenden Schaffen Gottes* (in der Gegenwart): Zwischen endlicher Freiheit (der Angst vor dem Nichtsein) und göttlichem Seins-Grund (Teilnahme am Mut) erhalte sich die Welt. Im (menschlichen) Glauben an die tragende Wirklichkeitsstruktur – den tragenden Daseinsgrund Gottes – erkennt Tillich Gottes Schaffen. In diesem Korrelationsgeschehen von Gott (Grund) und Mensch (Glaube) deutet er die Bedeutung des Transzendenten, des schöpferischen (verborgenen) Wirkens Gottes. Es widerfahre den Menschen (im Glauben) inmitten ihrer existenziellen Verstrickungen. Das Symbol des erhaltenden Schaffens Gottes drückt an dieser Stelle die qualitative, dynamische Korrelation zwischen Gott und Mensch aus. „Der Sinn der Raumsymbole für die göttliche Transzendenz ist die Möglichkeit des Widerspruchs und der Versöhnung zwischen unendlicher und endlicher Freiheit.“³²

Anhand des (zukunftsorientierten) *lenkenden Schaffens Gottes* betont Tillich im Spannungsfeld zwischen endlicher Freiheit und göttlichem Schicksal das beständige Handeln Gottes, das den Menschen nicht einschränke, sondern vielmehr „unter den Bedingungen individueller, sozialer und universaler Existenz, durch Endlichkeit, Nichtsein und Angst“³³ begleite. Im Glauben an diese Vorsehung

28 EBD., 261.

29 Vgl. EBD., 263.

30 Vgl. EBD., 265.

31 Vgl. EBD., 267, 526–529.

32 Vgl. EBD., 269

33 EBD., 272.

wende sich der Mensch in innerer Hingabe im Gebet an Gott.³⁴ Tillich warnt in diesem Zusammenhang vor einem radikalen Vorsehungsglauben, der utopisch und insbesondere in Hinblick auf die Theodizee-Frage problematisch sei. Eine konkrete Unterscheidung „in erfüllte und nichterfüllte einzelne oder in Objekte der Prädestination entweder zum Heil oder zur Verdammnis“ sei theologisch unmöglich und widerspreche „der letzten Einheit von Individuation und Partizipation im schöpferischen Grund des göttlichen Lebens“³⁵.

Festzuhalten ist: Wahrnehmen, Deuten, Handeln – die dreifach differenzierte Aufgabe der Religionspädagogik kann anhand Tillichs Korrelationsansatz theologisch begründet werden. Tillich ermöglicht ein Denken des Verhältnisses zwischen existenziellen Fragen und theologischen Antworten, das die Schöpfung als dynamischen Gesamtzusammenhang zwischen Gott, Mensch und Natur kontinuierlich neu verstehen lernt. Als Ebenbild Gottes lebt der Mensch trotz bzw. gerade mitten in seiner existenziellen Zerrissenheit und erkennt im Glauben Gottes Wirken. Der anthropologische Ausgangspunkt ermöglicht es überhaupt (erst), theologisch zu reden, denn allein in der konfliktreichen Beziehung zu Gott ist/wird der Mensch fähig, Gottes Schöpfung wahrzunehmen. Hier knüpft die religionspädagogische Aufgabe an. Es geht darum, dem Akt der Wahrnehmung vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, um zu ‚lernen‘, Gottes Wirken inmitten der eigenen Zerrissenheit zu deuten.

Tillichs Gottesbegriff als das, was den Menschen unbedingt angeht, spricht von Gott aus existenzieller Perspektive des endlichen Daseins und setzt ihn/sie strukturell-ontologisch als Sein der Schöpfung voraus. Damit wird die geschöpfliche Trennung zwischen Gott und Mensch zur Bedingung, die der Mensch nur symbolhaft ‚überwinden‘ kann. Hier deutet sich schon der aus meiner Sicht wesentliche Zusammenhang von Theologie und Religionspädagogik an, der in der Sichtbarmachung Gestalt annimmt. Ursprüngliches und erhaltendes Schaffen Gottes wahrzunehmen und zu deuten vollendet sich theologisch (utopisch) immer wieder im Glauben, der den Menschen ermöglicht, das lenkende Schaffen Gottes zu erkennen. Im Folgenden gehe ich auf Emmanuel Levinas‘ philosophischen Ansatz der radikalen Alterität ein, um die (ethische) Dimension von Körper- und Sinnlichkeit (Geschöpflichkeit) theologisch sichtbar zu machen.

34 Vgl. EBD., 273.

35 EBD., 276.

2.2 Emmanuel Levinas' Begriff der Alterität

Emmanuel Levinas zufolge hat das traditionelle Bild des fähigen, aufgeklärten Menschen seine Überzeugungskraft verloren. Nach der Shoah sucht Levinas danach, das Wesen des Menschen neu zu bestimmen.³⁶ Damit distanziert er sich von philosophischen Denkern wie zum Beispiel Ernst Cassirer, der dem Neukantianismus verbunden ist, sowie Martin Heidegger, der das Dasein fundamentalontologisch denkt. Levinas diagnostiziert scharf, dass der Mensch auf der Suche nach sich selbst immer wieder Gefahr laufe, den Anderen zu vernichten. In Gestalt totalitärer Systeme und Strukturen neige er dazu, sich zu entfremden und dabei das Menschliche aufzulösen.³⁷ Levinas spricht von einer „ontologische[n] Aufblähung, die auf den Anderen lastet bis zur Vernichtung, ontologische Aufblähung, die eine hierarchische Gesellschaft errichtet, sich über die Bedürfnisse des Konsums hinaus aufrechterhält und die keine religiöse Inspiration egalitär machen konnte“³⁸. Dieser ontologischen Denkstruktur setzt Levinas das Denken ausgehend vom Anderen entgegen. Es geht ihm dabei um die ethische Verantwortung für den Anderen, die sich in der Erkenntnis der eigenen Verwundbar- und Sterblichkeit entwickle und begründe.³⁹ In der von ihm ethisch gedeuteten Dimension des biologischen Körpers, der die konstitutive menschliche Abhängigkeit sichtbar macht, begründe sich der unausweichliche Umgang mit Anderen. Erst in dieser Beziehung konstituiere sich der Mensch menschlich und werde fähig, moralisch zu handeln. Die Erkenntnis körperlicher Verletzlichkeit- und Sterblichkeit führt also im Sinne von Levinas dazu, der ethischen Verantwortung für den Anderen fähig zu werden, die ihrerseits zur Veränderung der Identität beitrage. In der Begegnung mit dem Anderen, am Ort des Antlitzes, so Levinas, konstituiere sich das Subjekt.⁴⁰ Die Menschlichkeit des Menschen ereigne sich entsprechend darin, dass er Verantwortung für den Anderen, der er sich nicht entziehen könne, übernehme. Das Antlitz ist demzufolge der Augenblick, in dem der Mensch sich passiv infrage stellen lässt, besser gesagt lassen muss, der ihn von

36 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁴2004 (frz. Org. 1982), 65.

37 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁵2014 (frz. Org. 1980), 57, 49–58.

38 LEVINAS, Emmanuel: Humanismus des Anderen Menschen, Hamburg: Felix Meiner 2005 (frz. Org. 1972), Anm. 9, 102 (Orig. 100).

39 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: Jenseits des Seins oder Anders als Sein geschieht, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁴2011 (frz. Org. 1974), 171.

40 Die Frage, ob die Alterität sich auf Gott /oder den Menschen beziehe, wird von Levinas verschieden beantwortet. Zur Zeit seines Frühwerks zeigt sich, dass „das treffen auf ein Antlitz [...] bereits die Begegnung mit dem transzendenten“ sei. Für Levinas öffnet sich hier in der Begegnung mit dem anderen Menschen der Zugang zum Göttlichen (vgl. DERS. ⁵2014 [Anm. 37], 108). In späteren Schriften arbeitet er einen Unterschied zwischen der Alterität Gottes und der des Menschen heraus.

seiner Gleichgültigkeit zum Menschsein befreit.⁴¹ Entscheidend ist, dass der Mensch in der Übernahme dieser Verantwortung der Gefahr, sich vom eigenen menschlichen Selbst zu entfremden, vorbeugt. Hegelianisch ausgedrückt: In diesem Augenblick hebt sich die Entfremdung auf, die grundsätzliche Gefahr jedoch, dass der Mensch sein Menschsein verliert, bleibt bestehen. Indem der Mensch außerhalb des ihm Vertrauten und Selbstverständlichen tritt, wird sein Selbst infrage gestellt. Das Eigene zu verlassen und Verantwortung für den Anderen zu übernehmen ist Levinas zufolge von einem Gefühl der Unruhe, der Irritation, begleitet, der man nicht ausweichen kann. Bedeutend wird diese darin, dass sie den Menschen in gewisser Form aus seinem isolierten System erweckt, ihn zu Neuem inspiriert.⁴² In dieser Erfahrung konstituiert sich für Levinas der genuine ethische Sinn des (geschöpflichen) Menschseins. Der Mensch nehme die Optik der Ethik ein. Entscheidend ist, dass der freie Mensch erst in dem Augenblick, in dem er die Unruhe wahrnimmt und verantwortet, geboren wird. Er ist dem Anderen unterworfen. Erst indem er Verantwortung übernimmt, kann der Mensch im Sinne Levinas' wahrer Mensch sein. In Analogie zur biologischen Geburt wird der Mensch im Vollzug seiner ethischen Verantwortung vom Anderen zum Leben hervorgebracht.⁴³ Es ist die Dimension der Leiblich- und der Verwundbarkeit, die Levinas zufolge die Bedingung für eine neue Humanität ist.⁴⁴ Erst die Endlichkeit, der „Tod als Alterität par excellence“, ermöglicht, Abhängigkeit und Verwundbarkeit als Potenzial ethischer Unausweichlichkeit zu denken.⁴⁵ Dieses konstitutive Abhängigkeitsverhältnis des Menschen vom Endlichen fordert den Übergang vom ontologischen zum ethischen Denken. Es ist der identitäre Verlust des Menschen, den Levinas vor dem Hintergrund der Shoah herausarbeitet und der danach verlangt, Identität primär ethisch anstatt ontologisch zu denken. Dabei ist er stets der Gefahr ausgesetzt, sich zu polarisieren und sich in der totalitären Ordnung zu verlieren. Die menschliche Suche nach dem Sinn des Lebens beginnt am Ort des Anderen. Der Sinn, der dabei entsteht, ist nicht intentional.⁴⁶ Er entsteht immer wieder aufs Neue und kann demnach ausgehend von keinem System deduziert werden. Hingegen entsteht er am Ort der radikalen Passivität im Augenblick des Mitleidens. Entscheidend ist: Levinas denkt Humanismus im Spannungsfeld von zwei Ordnungen: der Totalität, die das Verbrechen an der Menschheit besiegelt, und der Unendlichkeit, dem ‚Raum‘, den er außerhalb von

41 Vgl. LEVINAS, Emmanuel: „Die Spur des Anderen“, in: DERS. (Hg.): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg I. Br. / München: Karl Alber ⁶2012, 209–235, 224.

42 Vgl. EBD.

43 Vgl. LEVINAS ⁵2014 [Anm. 37], 400.

44 Vgl. LEVINAS ⁴2011 [Anm. 39], 133–134.

45 LEVINAS ⁵2014 [Anm. 37], 73. 82.

46 Vgl. EBD., 250–251.

System, Struktur und Intentionalität als unausweichliche Unterbrechung des Seins – als Einfall der Exteriorität ins Diesseits – versteht.⁴⁷ Es geht um einen Raum, der von Alterität und Komplexität geprägt ist. Hörbar wird dieser Raum im sogenannten Sagen, der Stimme vom Unendlichen, die von außen ins Sein einbricht. Sinnlich kann sie empfangen werden, allerdings erschwert dadurch, weil sie in der gegebenen Struktur des Gesagten immer wieder droht, unsichtbar und stumm zu bleiben und vom Menschen überhört zu werden.⁴⁸ Daher beschreibt Levinas das Menschsein im Kampf, den der Einzelne nicht wählt, sondern der ihn erwählt, und den er unausweichlich, ohne fliehen zu können, für das Menschsein zu kämpfen hat. Das menschliche Dasein ist von Brüchen und Rissen, Verbrechen bis hin zur Vernichtung markiert, die es eben nicht im Rückzug ins System, sondern im Glauben an die körperliche, biologische und von Levinas ethisch interpretierte Abhängigkeit, d.h. an die „Transzendenz in der Immanenz“ für das Menschsein zu verantworten gilt⁴⁹.

Festzuhalten ist: Wahrnehmen – Deuten – Handeln – die dreifach differenzierte Aufgabe der Religionspädagogik kann ausgehend von Tillichs Korrelationsansatz und anhand von Levinas' Verständnis der radikalen Alterität konkretisiert werden. In radikaler geschöpflicher Passivität erfährt der Mensch seine wahre menschliche Bestimmung. Am Ort seiner ursprünglich-körperlichen Abhängigkeit empfängt er die ethische Verantwortung für den Anderen. Jenseits des Vertrauten und Selbstverständlichen fordert Levinas' Ansatz die Religionspädagogik heraus, den Akt der Wahrnehmung ästhetisch zu schärfen. Dabei geht es darum, das Unsichtbare, das sich unserer Wahrnehmung vermeintlich entzieht, wahrzunehmen und den Akt der Wahrnehmung aus dem intentionalen Kausalitätszusammenhang zu befreien. Religionspädagogisch öffnet sich der Glaube im Raum der Wahrnehmung und ermöglicht über Tillichs Korrelationsansatz hinaus, innen und außen Grenzen zu überwinden. Vereinfacht gesagt: Alle Lebensräume können zu Orten (neuer) religiöser Erkenntnis werden. Gabe (Theologie) und Aufgabe (Religionspädagogik) erscheinen untrennbar.

Im Kontext von Wahrnehmung und jenseits ontologischer Struktur führt die Gewissheit über die eigene Geschöpflichkeit zur tiefen Erkenntnis, dass sich das (wahre) menschliche Leben in der Beziehung der Menschen zu ihren Mitmenschen und zur Umwelt vollzieht. Die Bedeutung dieser geschöpflichen Abhängigkeit kann im Sinne Levinas' vom Menschen nur sinnlich wahrgenommen bzw.

47 Vgl. EBD., 427.

48 Vgl. LEVINAS 2005 [Anm. 38], 95.

49 LEVINAS, Emmanuel: Der Untergang der Vorstellung, in: DERS. (Hg.): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber ⁶2012, 120–139, 131.

empfunden werden. Religionspädagogik erfährt hier die Aufgabe, ästhetische Räume sinnlich-körperlicher Erfahrung zu ermöglichen, zugleich Angebote der Deutung und des Handelns zu öffnen. Geschöpflichkeit, Abhängigkeit, Körperlichkeit und Sinnlichkeit bedeuten absolut, d.h. an und für sich und ebnen einen Zugang zum Unendlichen, lassen (auf) seine Stimme hören. Diese Erfahrung setzt den Menschen in Bewegung, und zwar nicht primär einer eigenen Entscheidung geschuldet, sondern ausgehend von einem Ort außerhalb – sprich theologisch-ethisch – öffnet sich Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsspielraum: ein Leben in ethischer Verantwortung.

Im Folgenden gehe ich auf die (performative) Religionspädagogik, die in besonderer Weise von der Wahrnehmung ausgeht, und vertiefe ihr Anliegen entsprechend als Wahrnehmungswissenschaft. Im Anschluss skizziere ich auf der Grundlage meiner bisherigen Überlegungen *eine* Theologie des Wahrnehmens, die als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik Gestalt annimmt, indem sie den Glauben *konstitutiv* als Akt des Wahrnehmens sichtbar macht.

3. Performative Religionspädagogik

Claudia Gärtner definiert unter Berücksichtigung der Entwicklung des Faches Religionspädagogik von einer „politisch- und handlungs- zu einer wahrnehmungs- und ästhetisch-orientierten religionspädagogischen wie auch praktisch-theologischen Hermeneutik“ die performative Religionsdidaktik wie folgt: Religion erschließe sich nicht in der Rede über sie, sondern in der „Beschäftigung mit religiösen Erfahrungen und ihren Deutungsmustern. Und diese sind oftmals ästhetisch, und teils auch leiblich-körperlich geprägt.“⁵⁰ Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionslage ist im Sinne von Florian Dinger besser von einer Vielfalt performativer Ansätze auszugehen.⁵¹ Dingers Studie zeigt deutlich, dass die Vielfalt des Verständnisses des Performativen nicht zulässt, von *einer* performativen Didaktik zu sprechen. Die etymologische Problematik konstituiert sich bereits in der Übersetzung des deutschen Begriffs der Performanz. Einerseits mit dem englischen Ausdruck *performance*, andererseits mit dem deutschen Begriff *Performativität* übersetzt, bedeuten sie je Unterschiedliches. Während *performance* – das didaktische Arrangement bzw. die Inszenierung im Sinne eines Theaterstücks – auf Vollzug und Aktion ausgerich-

50 GÄRTNER, Claudia: Ganz schön politisch. Ästhetisch orientiert Religionsunterricht, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer 2020, 499–518, 504; vgl. auch HEGER, Johannes: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 313–314., insb. Anm. 154.

51 Vgl. DINGER, Florian: *Religion inszenieren. Ansätze und Perspektiven performativer Religionsdidaktik*. Tübingen: Mohr-Siebeck 2018, 10.

tet sei, drücke *Performativität* die Kraft und die Resonanz des (stillen) Handelns aus.⁵² Dabei geht es um die Wirkung dessen, was sich unverfügbar, entsprechend unplanbar im performativen Geschehen vollzieht. Didaktisch handelt es von der Förderung des Wissens und zugleich davon, den Umgang mit Nichtwissen zu begleiten.⁵³ Die Dimension von Wirkung und Resonanz verdeutlicht sich in sprachphilosophischen Diskursen. Mittels der Differenzierung in lokutionäre, illokutionäre und perlokutionäre Sprechakte versucht John L. Austin zu verdeutlichen, dass der Gebrauch von Sprache, die Kommunikation, die Bedeutung von Aussagen und deren Inhalt weitreichend verändert. Die Aussage ‚Morgen komme ich‘ kann als ein rein lokutionärer Akt aufgefasst werden, d.h. als reine Aussage. Unter Berücksichtigung des situativen Gebrauchs bekommt sie den Anschein einer Warnung, eines Versprechens oder sogar einer Drohung. Es könnte vermutet werden, dass jemand überzeugt werden soll, in ihm Erwartungen geweckt oder sogar Angst gesät wird. Dieser illokutionäre Akt endet Austin zufolge (erst) im Vollzug. Von diesem unterscheidet er noch einen dritten, den perlokutionären Akt. Er vollende sich (erst) im Wirkungsbereich des Anderen.⁵⁴ Dinger erwähnt neben dem sprachwissenschaftlichen Diskurs die theaterwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Diskurse, die das Verständnis der Performanz im religionspädagogischen Kontext jeweils unterschiedlich prägen.⁵⁵ Alle drei leisten einen Beitrag für die Religionspädagogik, indem sie aus unterschiedlicher Perspektive das Unverfügbare in den Blick nehmen. Aus der Perspektive des subjektorientierten religionspädagogischen Ansatzes deute ich diese unverfügbare Abhängigkeit (Leerstelle) räumlich-sozialethisch. Zeitlich – Joachim Kunstmann spricht von der Tradition – geht es um den Resonanzraum, der deutlich macht, dass das Wahrnehmungs- und Deutungsgeschehen religiösen Lernens nicht isoliert stattfindet, sondern abhängig von Vorherigem und Vergangenen (theologisch auch Zukünftigem) anknüpft.⁵⁶ Letzteres drückt die eschatologische Dimension der Hoffnung aus, die die Leerstelle/Grenze theologischen und religionspädagogischen Handelns bewahrt (lenkendes Handeln Gottes). Im Folgenden versuche ich die konfliktreiche Komplexität des performativen Ansatzes ausgehend von der Perspektive der „Religionspädagogik als Wahrnehmungswis-

52 Vgl. ZILLESSEN, Dietrich: Performativer Religionsunterricht? Gedankengänge im unsicheren Gelände, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60/1 (2008) 31–39, 34; vgl. DINGER 2018 [Anm. 51], 84.

53 Vgl. ZILLESSEN 2008 [Anm. 52], 32.

54 Vgl. AUSTIN, John L.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words), Stuttgart: Reclam 1986 (1979), 126–136; vgl. Bezug zum performativen RU DRESSLER, Bernhard: Art. Performativer Religionsunterricht (2015), in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/performativer-religionsunterricht-evangelisch/h/711eb6e4a849aed7d626d9f97be3c199/> [abgerufen am 06.04.2023].

55 Vgl. DINGER 2018 [Anm. 51], 23. An dieser Stelle kann ich nicht weiter darauf eingehen.

56 Vgl. KUNSTMANN 2017 [Anm. 5], 376.

senschaft“⁵⁷ in Kürze zu verdeutlichen, um sie im Anschluss theologisch zu reflektieren.

3.1 Komplexität der Wahrnehmung

Der Übergang der Religionspädagogik von einer handlungs- zu einer wahrnehmungsorientierten Religionspädagogik (s.o.) birgt die Gefahr einer funktionalistischen Engführung.⁵⁸ Um dieser Gefahr vorzubeugen, ist es entscheidend, das Wahrnehmungsgeschehen als eine ‚synthetische Leistung‘ vom Seh- und Interpretationsakt zu verstehen.⁵⁹ Es geht darum, die leiblich-situierte Bedingtheit vom Akt der Wahrnehmung mit der hermeneutischen Dimension von Sinn/Sinngebung als das von Hans-Günther Heimbrock begrifflich geprägte „dynamische[...] Kontinuum“⁶⁰ zu denken. Folglich drückt die Wahrnehmung einen komplexen ästhetischen Prozess aus, der die Dimension von Urteilen und Handeln umfasst und damit die eigene Positionalität kritisch wahrnimmt, die wiederum erst die eigenen Erfahrungen von Welt, Umwelt und Mitmensch ermöglicht. Mit anderen Worten ist die Selbstwahrnehmung im lebensweltlichen Kontext Voraussetzung für die eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse. Im Bewusstsein der eigenen Fragilität sensibilisiert Religionspädagogik dazu, neu und anders wahrzunehmen, und ermöglicht, Denk- und Systemstrukturen zu unterlaufen. Dabei ist der Gebrauch der eigenen Sinne relevant, denn die Sinne ermöglichen es, „die Leibbezogenheit allen Wahrnehmens“ zu erkennen und darin die Bedeutung von Raum und Körper⁶¹. Ontologisch-gesetzten (Denk-)Systemen wird emanzipatorischer Widerstand geleistet, Körper und Sinne ermöglichen nicht nur mehr zu sehen, sondern Kritik an Gegebenem zu üben, innezuhalten und Perspektiven zu wechseln.⁶² Es handelt sich bei der Wahrnehmung demnach um einen dauerhaften Prozess.⁶³ Mit dieser Ausrichtung auf die Eingebundenheit des Einzelnen in seiner Lebenswelt erfährt diese als Ort theologischer Erkenntnis (loci theologici) Bedeutung.⁶⁴ Insbesondere in der „Ausrichtung auf die Zukunft, auf Gott hin“ ermöglicht die wahrnehmungswissenschaftliche Perspektive die „entschei-

57 HEGER 2017 [Anm. 50], 287.

58 Vgl. EBD., 314.

59 Vgl. EBD., 316.

60 Vgl. HEIMBROCK, Hans-Günther: Wahrnehmung als Element der Wahrnehmung, in: GRÖZINGER, Albrecht / PFLEIDERER, Georg (Hg.): „Gelebte Religion“ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie, Zürich: TVZ 2004, 65–91, 73–76.

61 HEGER 2017 [Anm. 50], 318.

62 Vgl. EBD., 335–336. Antje Roggenkamp spricht von der „Verlangsamung des interpretativen Zugriffs“ (ROGGENKAMP, Antje: Religionshaltige Popularkultur. Etüden über „implizite“ und „explizite“ Religion am Beispiel „Matrix“, in: Theo-Web 2/1 (2003) 36–46, 45); theologische Überlegungen wie die von Hartmut von Sass über den Perspektivismus (2019) könnten hier zur theologischen Fundierung der Multiperspektivität – die mit dem Fokus auf die Lebenswirklichkeit per se gegeben ist – führen.

63 Vgl. HEGER 2017 [Anm. 50], 319.

64 Vgl. EBD., 351.

dende Grenze religionspädagogischer Forschung“, d.h. den Verweis auf die Unverfügbarkeit des Subjekts und seiner Erkenntnis.⁶⁵ Diese Grenze muss theologisch legitimiert und fundiert sein, um einer weiteren Gefahr, Religionspädagogik auf analytisches kulturwissenschaftliches Denken zu reduzieren, vorzubeugen.⁶⁶ Ebenso muss die Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft theologisch fähig sein, das Wahrgenommene in Beziehung zum christlichen Glauben, zu Kirche und Tradition, raumzeitlich zu analysieren (korrelativer Tradition)⁶⁷. Letzteres sichert die normative Dimension der Religionspädagogik, die kulturelles Handeln und Gestalten (erst) orientiert. Unter diesen Bedingungen wird die „Welt und das menschliche Leben theologisch konsequent als theologierelevanter Erfahrungsraum (Gottes)“ gedacht, die qualitative Differenz von Gott und Mensch theologisch anerkannt, gestaltet und damit dem Anspruch „korrelativen Denkens“ theologisch entsprochen.⁶⁸ Festzuhalten ist, dass Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft nicht bei den ästhetischen und performativen Herausforderungen der kulturwissenschaftliche Wende (*performative turn*) für die Erziehungswissenschaft stehen bleiben kann, sondern ihr Ertrag theologisch darüber hinausgeht bzw. hinausgehen muss, will sie denn ihrer Aufgabe, normative Orientierung zu bieten, nachkommen.

3.2 Theologie als Bezugswissenschaft der (performativen) Religionspädagogik

Unter Berücksichtigung der Spielarten performativer Didaktik, der semiotischen, gestaltungspädagogischen und poststrukturalistischen Ausrichtung, zeigt sich, dass insbesondere der gestaltungspädagogische Ansatz von Silke Leonhard⁶⁹ sowie der poststrukturalistische von Dietrich Zilleßen⁷⁰ für meinen vorliegenden Beitrag relevant sind. Dies begründet sich einerseits in der körperlichen Dimension, die Leonhard als religiösen Lernort stark macht, andererseits in der philosophisch und theologisch begründeten Suche nach dem Unverfügbaren im Sinne Zilleßens. Kurz: Der unverfügbare Raum der Transzendenz und die geschöpfliche Dimension der (körperlichen) Abhängigkeit bzw. sinnlichen Empfänglichkeit des Menschen ebnet aus meiner Sicht den entscheidenden Grundriss, auf dem eine Theologie der Wahrnehmung als *die* theologische Bezugswissenschaft der Religionspädagogik sichtbar wird. Im Spannungsfeld ‚von dem, was uns unbedingt angeht‘ (Tillich) und der menschlichen Zerrissenheit muss der Mensch lernen,

65 EBD.

66 Vgl. EBD., 354.

67 Vgl. EBD., 355.

68 EBD., 329.

69 LEONHARD, Silke: *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart: Kohlhammer 2006.

70 ZILLEßEN 2008 [Anm. 52].

seine Lebenswirklichkeit körperlich-sinnlich wahrzunehmen, das Wahrgenommene als Ort theologischer Erkenntnis anzuerkennen und es zu deuten. Entscheidend dabei ist es, dass der Wahrnehmungsprozess selbst nicht als vom fähigen Subjekt (ontologisch gesichert) initiiert gedacht wird, sondern vielmehr als Gabe (Theologie) und Aufgabe (Religionspädagogik) der radikalen Alterität (Gottes). Dieser Spannung ist der Mensch im Sinne Levinas im Schöpfungsgeschehen ausgeliefert. Gott als ontologisch-gesetzte Raumgrenze unserer Existenz impliziert die konstitutiv qualitative Differenz zwischen Schöpfer und Geschöpf. Differenz- bzw. alteritätssensibel kann der Mensch diese Trennung nur sinnlich am eigenen Körper im Glauben empfangen und wahrnehmen, auf diese Weise Erkenntnis über sich und andere erfahren und allein dadurch menschlich – an dem von Gott eingeräumten Ort der Beziehung – ethisch leben. Die Grenze wird als Lebensraum, den es zu gestalten gilt, erfahren. Die ontologisch-philosophisch gedachte Schöpfungsordnung (Tillich) hole ich im Sinne Levinas ethisch-transzendent ein, indem ich alteritätssensibel das von Gott Gegebene (Unverfügbare) bedingungslos theologisch und sozialetisch anerkenne. Zilleßen spricht theologisch zu Recht mit Blick auf den performativen Religionsunterricht von einem messianischen Projekt: „Eine Verheißung, Sprache für alle, in der jeder als Person angesprochen, d.h. unabhängig von dem Gesagten bejaht wird. Innerhalb der Konvention lassen sich Handlungsspielräume gewinnen – durch das performative Ereignis des Anderen.“⁷¹ Den theologisch legitimierten dynamischen Raum der Beziehung ausgehend vom Anderen, das Sagen, gilt es demnach aus meiner Sicht religionspädagogisch im Kontext der gegebenen Strukturen (des Gesagten) immer wieder wahrzunehmen, zu deuten und entsprechend zu gestalten. Zilleßen spricht von einer inneren Transformation als Folge des (stillen) Handelns, d.h. der Wirkung der performativen Kraft (s.o.). Darin begründet sich aus meiner Sicht theologisch die politische Dimension religiöser Bildung, die post-strukturalistisch kritisch sich für „das Recht auf gewaltfreie religiöse Bildung“ einsetzt, gegebene Strukturen hinterfragt und für Alternativen sensibilisiert⁷². Lern-Räume zu schaffen, die ermöglichen, die Verbindung struktureller und individueller gesellschaftlicher Veränderung wahrzunehmen, begründet sich theologisch darin, sich mit *allen* Sinnen – anstatt nur mit der Ratio – auf die von Gott geschaffenen Beziehungs-Räume (passiv) einzulassen. Gott ist das, was uns unbedingt angeht, und nicht nur das, was wir mit der *Ratio* meinen zu erkennen und artikulieren. Die von Gott geschaffenen Zwischenräume, die sich als Vielfalt

71 ZILLESSEN 2008 [Anm. 52], 36.

72 PIRKNER, Viera: Subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse – medial gespiegelt – in Response auf Judith Könemann, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer 2020, 215–232, 228.

unserer individuellen Lebensräume in qualitativ geschöpflicher Differenz zum Schöpfer immer wieder neu konstituieren, wahren die Leerstelle des menschlich Unverfügbaren. Allein körperlich-sinnlich, d.h. präkognitiv, ist der Mensch fähig, trotz bzw. gerade wegen seiner Zerrissenheit den komplexen Raum Gottes (fragmentarisch) wahrzunehmen, anstatt Gott primär kognitiv zu thematisieren (zu verdinglichen), ihn raumlos zu machen und nur über ihn zu reden. Zugleich fordert der körperlich erfahrbare Raum, kontinuierlich nach Anschluss- und Deutungsmöglichkeiten christlicher Tradition (zeitlich) und Gegenwartskultur (räumlich) zu suchen. Konkret bedeutet das, dass Theologie geschöpfliches Leben als Leben im dynamischen Grenzraum denken muss, der menschliches Leben in Beziehung erst ermöglicht, zugleich unter Berücksichtigung der Körperlichkeit begrenzend schützt. Vom Menschen gesetzte Grenzen, nicht mehr tragbare Dichotomien, Konstrukte, die sich diesem geschöpflichen Raum entziehen, werden im Bewusstsein der allen menschlichen Geschöpfen gemeinsamen Abhängigkeit bzw. ethischen Verantwortung kontinuierlich hinterfragt, überwunden und/oder verschoben. Dabei geht es darum, theologisch die radikale Alterität Gottes anzuerkennen und religionspädagogisch – im Bewusstsein des unverfügbaren dynamischen Grenzraumes – kontinuierlich strukturelle Verantwortung zu übernehmen.⁷³

73 Katrin Bederna und Claudia Gärtner machen diesen Anspruch anhand ihrer fünf Thesen zur religiösen Bildung nachhaltiger Entwicklung (rBNE) deutlich (vgl. BEDERNA, Katrin / GÄRTNER, Claudia: Dramatisch! Irrelevant? Gott suchen, erfahrungsbezogen theologisieren und solidarisch unterbrechen. Fünf Thesen zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: rpi loccum 2 (2022) 18–23.