

PRÄSENZ IM RELIGIONSUNTERRICHT – MIT BRUNO LATOUR AN DER SEITE

Matthias Gronover

Zusammenfassung

Der Artikel diskutiert, was Präsenz im Religionsunterricht vor dem Hintergrund der Theorie Bruno Latours heißt. Weil die religionspädagogische Theoriebildung zum Begriff religiöser Bildung und dem religiösen Lernen darauf basiert, hebt die Darstellung zunächst die Merkmale der Gottebenbildlichkeit und der Bildsamkeit des Menschen hervor, die sich aus der Tradition ergeben. Beides ist maßgeblich für das religionspädagogische Selbstverständnis, subjektorientiert zu arbeiten. Nach Latour ist solche Arbeit aber immer ein »Angebot an Subjektivität«, also abhängig von Selbstzuschreibungen. Es zeigt sich, dass dies mit dem Verständnis von »Glaube« einhergeht, der nicht einfach zu haben und nach Latour auch nie adäquat zu versprachlichen ist. So erscheint Präsenz im Religionsunterricht mehrfach gebrochen und nur möglich, wenn das Angebot des Religionsunterrichts in actu und zögerlich in das Leben der Schülerinnen und Schüler und der Lehrenden übersetzt wird.

Einleitung

Das Folgende verdankt sich einem Gedanken, der den Praktikerinnen und Praktikern im Religionsunterricht vertraut ist: Präsenz ist für religiöse Lernprozesse entscheidend. Das gilt für die Schülerinnen und Schüler, die Themen des Unterrichts und die Lehrenden. Präsenz im Unterricht heißt, Sprache und Handeln auf etwas auszurichten, was als vertraut gilt und doch auf Unbekanntes verweist. Präsenz ist kein Zustand, sondern Übersetzung. Sie führt zu nichts, aber bedeutet doch stets Neues. Präsenz sagt stets dasselbe, aber immer in einem anderen Idiom. Latour würde Religionsunterricht unter diesem Gesichtspunkt als fortwährende Wiederholung der Inszenierung

von Themen und Begegnungen beschreiben, die in der Wiederholung je eigene Bedingungen für Lernerkenntnisse transportieren. Entscheidend dabei ist die konkrete Konstellation der Akteure, deren Unbestimmtheiten das Neue zum Leben erwecken. Religiöses Lernen ist also nicht von abstrakten Modellen oder von gekonnt umgesetzten religionsdidaktischen Theorien abhängig, sondern vom dichten Gewebe des Gesprächs, das die Beteiligten in seinen Bann zieht und Präsenzen erzeugt. Dabei werden die Akteure dem Sog der wechselseitigen Präsenzen – dem eingeworfenen Wort, der Mimik der Beteiligten, der Überschrift an der Tafel – unterworfen, dem sie sich nur um den Preis des Unsichtbarwerdens entziehen können. Der Unterricht richtet sich am Schlaglicht der Aufmerksamkeiten aus und ist als Lehr-Lern-Prozess empirisch in vielen Schichten unterscheidbar als ein Amalgam aus thematischen, epistemischen, haltungsbezogenen und wissensbezogenen Komponenten. Präsenz speist sich aus diesen Schichten, so die These mit Latour, und sie gibt dem Unterricht seine Gestalt jenseits seiner formalen, systematischen und pädagogischen Bestimmungen. Im Blick auf Religion windet »[d]as Ich [...] sich, gleicht sich selbst nicht, ist überrascht, leicht verwirrt, oder sagen wir eher *entstellt*«.¹

Das ist zugleich einfach und voraussetzungsreich. Einfach, weil sich Unterricht von Anfang an als ein Gewebe aus Kommunikationen, Handlungen und Ideen darstellt, das weder zufällig noch notwendig ist, in jedem Fall aber von den Anwesenden abhängt. Die Argumentation Latours, wonach die Unterscheidung von makrosoziologischen »Strukturen« oder »Entitäten« (beide Begriffe finden sich in zahlreichen Schriften als Gegenbegriffe seiner Akteur-Netzwerk-Theorie ANT) und mikrosoziologischen Handlungen und Kommunikationen artifiziell sei, erfährt bei einem in mehrfacher Hinsicht normativen Unterrichtsfach wie dem Religionsunterricht eine gewisse Brisanz, weil hier die normative Kraft von Theologie, der zuständigen Kirche und der pädagogischen Expertise für jeden Unterricht Intentionalitäten nahelegt, von denen Latour sagt, dass diese weniger wirksam seien als die Materialität von Thema und Beziehung, die aus dem Unterricht machen, was er ist (s. Altmeyer in diesem Band). Eine Theorie des Religionsunterrichts wäre demnach in einem weit größeren Maße den Regeln der Praxis unterworfen als seinen theologischen, pädagogischen und konfessionellen und damit theoretischen

1 B. Latour, *Jubilieren. Über religiöse Rede*, Frankfurt a.M. 2011, 23.

Bedingungen.² Von den Polen *Theorie* und *Praxis* her ließe er sich nicht ausreichend entziffern, weil mit der Unterscheidung die Praxis unterlaufen wäre.³ Das heißt für das Thema des Aufsatzes, Präsenz als Quasi-Objekt zu rekonstruieren und zu zeigen, inwiefern religiöses Lernen als religiöse Rede und das Reden über Religion Präsenz erzeugen.⁴

Für das Verständnis religiöser Lernprozesse ist Latours Arbeit interessant, weil sein Ansatz, Religion radikal immanent (s. Bauer in diesem Band) zu denken, diejenigen Begründungszusammenhänge, die religiöses Lernen vor allem über religiöse Themensetzungen definieren, dekonstruiert.⁵ Stattdessen plädiert er für ein Verständnis von Religion, das das Leben retardiert und verzögert, ohne dabei gleich reflexiv zu sein. Das scheint mir ein Gedanke, der für künftige Begründungsmuster religiösen Lernens im öffentlichen Raum (Schule, Kirche) zu entfalten wäre.

Ich gehe inhaltlich in vier Schritten vor. Zunächst umreißt ich in der gebotenen Kürze, wie Präsenz sich in der christlichen Theologie und Religionspädagogik konturiert, und zeige ihre paradoxe Struktur auf (1). Dann gehe ich auf den Leitgedanken der Subjektorientierung ein, der sich vor dem Horizont von Latours Theorie als »Angebot« entpuppt (2). Dann rekonstruiere ich Präsenz theologisch im Horizont von Glaube und Unverfügbarkeit und mit Latour als Transformation (3), um in einem letzten Schritt Präsenz als Übersetzungsarbeit zu beschreiben (4). Eine Zusammenfassung schließt den Aufsatz ab (5).

-
- 2 B. Latour, Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität, in: Berliner Journal für Soziologie 11/2 (2001), 239.
 - 3 U. Riegel/M. Gronover/R. Nowack, Theorie in Empirie übersetzen. Die Herausforderungen der Konstruktion empirischer Instrumente am Beispiel der Bewältigung religiöser Vielfalt im Kontext der Berufsschule, in: W. Haufmann/A. Roth/S. Schwarz u.a. (Hg.), EIN-FACH ÜBERSETZEN. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart 2019, 165-174.
 - 4 B. Latour, Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen, Frankfurt a.M. 2018, 510f.
 - 5 S. Altmeyer, Vom Eigenleben der Dinge. Der religionsdidaktische Konstruktivismus quer gelesen mit Bruno Latour, in: ZPT 66/4 (2014), 349-357.

1. Präsenz und das Paradox religiösen Lernens

Die Frage ist zunächst, wie Präsenz im Unterricht zu verstehen ist. Nicht jedes Gespräch ist religiös oder hat Religion zum Thema. Wie weiter unten gezeigt wird, ist authentische Religiosität nach Latour nur im religiösen Sprechen möglich und auch nur dort anzutreffen, wo religiöses Sprechen gerade nicht intendiert ist. Beides widerspricht geplanten und strukturierten religiösen Lernprozessen in Schule und Katechese fundamental. Unter dem Begriff Lernen wird zunächst die Änderung von Verhalten oder Verhaltenspotenzialen verstanden, die relativ stabil ist.⁶ Für im Unterricht situierte Lernprozesse konnte gezeigt werden, dass die Lehrperson und ihre Begeisterung für ihr Fach die Effizienz des Lernens stark beeinflusst und dass das Gefühl einer im Sinne des Lernens fürsorglichen Zuwendung die Schülerinnen und Schüler stark unterstützt.⁷ Präsenz ist also für Lernprozesse wichtig. Aber wie verhält sich diese Beobachtung zur Fluidität von Religion, wie sie Latour umreißt?

Das Moment der Präsenz und mit ihm der Authentizität des Redens über Religion und der religiösen Rede im Horizont des Latour'schen Ansatzes von Religion als radikaler Immanenz muss wohl neu entfaltet werden. Dabei wird es darauf ankommen, die unveräußerlichen Merkmale des christlichen Bildungs- und Lernverständnisses aufzurufen, um zu erkennen, inwieweit deren paradoxe Struktur mit den Vorschlägen Latours kompatibel ist. Es geht um das christliche Menschenbild und die Beobachtung, dass dieses ganz wesentlich vom Zuspruch Gottes her verstanden wird, und die Folgerung daraus, nämlich sich im Bildungs- und Lernprozess des Zuspruchs bewusst zu werden und durch die eigene Existenzweise eine Antwort darauf zu versuchen.

Die theologische Rede vom Menschen funktioniert im Modus ihrer Überschreitung. Die Theologie redet nicht vom Menschen wie von einem Objekt, das es zu erklären und zu belehren gilt, sondern vom Menschen als Geschöpf, dem unveräußerliche und letztlich auch nicht verhandelbare Würde und Ehre gebührt. Damit geht ein bestimmter Begriff religiöser Bildung einher, der sich aus der Bibel ableitet:

6 P. G. Zimbardo, *Psychologie*, Berlin ⁵1992, 227.

7 Zusammenfassend K. Zierer, Auf die Qualität des Unterrichts kommt es an, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 296 (2013), 7.

»Dann sprach Gott: lasst uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere auf dem Land. Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie. Gott segnete sie und sprach zu ihnen: seid fruchtbar, und vermehrt euch, bevölkert die Erde, unterwerft sie euch, und herrscht über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels und über alle Tiere, die sich auf dem Land regen.« (Gen 1,26-28)

In der Priesterschrift bedeutet die Gottebenbildlichkeit eine königliche Erwählung. So war sie zunächst ganz auf den Pharao bezogen und als Qualifikation ihm vorbehalten. Vor dem Hintergrund wird deutlich, dass die Bedeutung der Gottebenbildlichkeit für den Menschen gerade diesen Menschen in eine Beziehung zu Gott setzt und dadurch die Sphäre des Königlichen kurzschließt. Andersherum: Dem Menschen wird im Buch Genesis eine königliche Funktion zugesprochen. Erich Zenger spricht von einer dreifachen Bedeutung der Metapher »Bild Gottes«:

»(1) wie ein König die Lebensordnung der Schöpfung zu sichern und zu schützen; (2) wie ein Götterbild Erscheinungsweise und Offenbarungsmedium göttlicher Wirkmächtigkeit auf der Erde zu sein; (3) wie ein Verwandter/Sohn Gottes die Welt als das ihm zugewiesene Heimathaus/Vaterhaus zu verwalten und liebevoll zu gestalten«.⁸

Erwin Dirschl erweitert die dreifache Bedeutung durch den Gedanken der Repräsentation. Der Mensch ist nach Genesis ein Repräsentant Gottes auf Erden.

»Es ist entschieden, dass der Mensch Stellvertreter bzw. Stellvertreterin Gottes in der Welt und in diesem Sinne Repräsentant/in Gottes ist. Die Bedeutung der Abbildlichkeit liegt in der *repraesentatio dei* im Sinne einer dynamischen, in der Zeit auszuübenden Entschiedenheit. Diese Bedeutung der Gottebenbildlichkeit hat der Mensch immer schon empfangen, er hat sie nicht selbst konstituiert. Der Mensch ist in diese Bedeutung eingesetzt – damit ist schon über ihn entschieden und von dort erhält der Mensch seine Entschiedenheit«.⁹

8 E. Zenger, Gottes Bogen in den Wolken, Stuttgart 1983, 90.

9 E. Dirschl, Grundriss theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006, 114f.

In einem weiteren Argumentationsschritt entwickelt Dirschl den Auftrag und die Bestimmung des Menschen aus Genesis 1, in seinem Tun und Handeln Gottes- und Nächstenliebe zu leben. Gottebenbildlichkeit entfaltet sich demnach in zwei Richtungen: In der glaubenden Beziehung zu Gott hin entdeckt der Mensch seine Freiheit gegenüber sich selbst und den gesellschaftlichen Zwängen. In seiner Beziehung zum Nächsten entdeckt der Mensch sich selbst, im Anderen das Ich, in der Selbstentäußerung seinen innersten Wesenskern. Dies gilt es religionspädagogisch zu bedenken.

»Es geht hier um ein Tun vor dem Hören, ein sich Einlassen bevor man wissen kann, was passieren wird. [...] Von daher wird deutlich, warum der Stellvertretungsgedanke auch in der Christologie zentral ist. Denn Jesus Christus als der neue Adam führt den Menschen in seine ursprüngliche Bedeutsamkeit zurück, erneuert ihn, denn er ist Stellvertreter Gottes auf einzigartige Weise, als fleischgewordenes Wort, und er vertritt die Stelle des Menschen vor Gott. [...] Schon von hierher kann man sagen, dass die Gottebenbildlichkeit bedeutet, die menschliche Existenz als Proexistenz angesichts und für den anderen zu verstehen. Hier treffen sich, bei aller Unterschiedenheit in der Christologie, zutiefst ein christliches und ein jüdisches Denken, das ebenfalls in der Gottebenbildlichkeit den Stellvertretungsgedanken ausführt.«¹⁰

Präsenz heißt in der hier nur sehr kurz angerissenen christlichen Tradition, dass in ihr der Zuspruch Gottes im Sinne des biblischen Sprachregisters repräsentiert und in der eigenen Existenz zum retardierenden Moment menschlicher Antwortversuche wird. Religionspädagogisch entscheidend scheint das Merkmal der Verzögerung zu sein. Meister Eckhart schreibt über Bildung:

»Und wie vorhin vom Leer-Sein und Bloß-Sein gesagt wurde, dass die Seele, je lauterer, entblößter und ärmer sie ist und je weniger Kreaturen sie hat und je leerer an allen Dingen sie ist, die Gott nicht sind, um so reiner Gott und um so mehr in Gott erfasst und mehr eins mit Gott wird und in Gott schaut und Gott in sie von Antlitz zu Antlitz, wie in einem Bilde überbildet, wie Sankt Paulus sagt.«¹¹

10 Ebd., 117f.

11 *Meister Eckhart*, Die deutschen und lateinischen Werke, Bd. 5, hg. von Josef Quint, Stuttgart 1963, 482.

Angesichts dieser Paradoxie, durch Selbstverlorenheit umso mehr Anschaulichkeit Gottes zu erlangen, ist das Zögern als Moment religiöser Bildung und religiösen Lernens umso plausibler. Gleichzeitig betont die oben zitierte christliche Anthropologie, dass Momente des Tuns und der Dynamik das Menschsein bestimmen.

2. Präsenz und Subjekt

Der religionspädagogische Diskurs buchstabiert religiöses Lernen unter den Stichworten der Subjekt- und Schülerorientierung. Beides kulminiert derzeit in gewisser Weise im Prinzip der Kompetenzorientierung, das schon durch seine Definition den Anspruch einholen soll, die »motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« der Schülerinnen und Schüler präsentisch zu berücksichtigen.¹² Das theologische und pädagogische Register, mit dem Religionsunterricht im Entdeckungs- und Begründungszusammenhang verstanden wird, verfährt dabei, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, sehr ähnlich. Der Unbestimmtheit, die im Religionsunterricht thematisch und sozial herrscht, begegnet man mit dem »Angebot der Subjektivität«, um religiösem Lernen Gestalt zu geben.¹³

Es war Karl Rahner, der in seiner theologischen Anthropologie den Menschen als Fragenden durchbuchstabierte. Der Mensch steht genauso fragend vor dem Glück seines Lebens, etwa wenn der Nachwuchs da ist oder die Prüfung bestanden ist, wie er fragend vor der Not steht, die ihm oder anderen zukommt. Der Mensch ist nicht nur aus einer natürlichen Haltung gegenüber der Natur und Welt ein Fragender, sondern weil der Mensch im Christentum radikal von Gott her verstanden und zu verstehen ist. Damit hat er seinen Grund nicht in sich selbst, sondern in Gott. Der Mensch spricht über sich wie von Gott als das Woher und Wohin seines Lebens. Karl Rahner formuliert dies so:

»Der Mensch ist in einem letzten, unausweichlichen Sinne auch als der Tätige immer noch der Leidende, und seine Selbsterfahrung bietet ihm immer schon in einer nicht mehr gegenständlich adäquaten analysierten Einheit

12 E. Klieme/H. Avenarius/W. Blum u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn 2003, 72.

13 B. Latour, Existenzweisen, 507.

die Synthese von vorgegebener Möglichkeit der Freiheit und freier Selbstverfügung, von Eigenem und Fremden, von Tat und Leiden, von Wissen und Tun. Insofern darum die Reflexion das Ganze des Grundes, aus dem heraus und auf den hin das Subjekt sich vollzieht, nie verfügen, nie verwalten, nie einholen kann, ist der Mensch nicht nur in diesem oder jenem Bereich seiner konkreten Wirklichkeit der für sich noch Unbekannte, sondern er ist das Subjekt, das als solches sich selbst im Ursprung und Ziel entzogen ist. Er kommt zu seiner eigentlichen Wahrheit gerade dadurch, dass er diese Unverfügbarkeit seiner eigenen Wirklichkeit als gewußte gelassen aushält und annimmt.«¹⁴

Nach Rahner definiert sich das Subjekt über seine Referenz zu Gott, die gerade deswegen immer unbestimmt und entzogen bleiben muss. Gleichwohl ist es gerade der Umstand der Entzogenheit, der die christliche Existenz nicht hoffnungslos, sondern zu einer verheißungsvollen Existenzweise macht. Menschen sind Menschen geworden, indem sie die Frage nach Gott »häufig frequentiert haben«, wobei in theologischer Hinsicht der Impuls zur Menschwerdung von Gott ausgeht.¹⁵

Für religiöse Bildungsprozesse ist das eminent wichtig, weil grundsätzlich jede Existenzweise nach Aufklärung über sich selbst verlangt. Die Religionspädagogik hat in der Form der Religionsdidaktik verschiedene Wege etabliert, das zu leisten:

1. Ein systematischer Zugang erschließt religionspädagogische Fragestellungen anhand theologischer Erkenntnisse aus Exegese, Ethik und den Dogmatiken. Ich werde Bezug nehmen auf anthropologische Erkenntnisse, die normativ für die religionspädagogische Theoriebildung sind.
2. Ein historischer Zugang rekonstruiert religiöse Bildungs- und Erziehungskonzepte in ihrem jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontext. Beispielsweise kann so sichtbar werden, dass die von uns sogenannte und als selbstverständlich hingenommene Kindheit als soziale Konstruktion rekonstruierbar ist, die erst relativ spät in der Neuzeit aufkam.
3. Ein erfahrungsbezogener Zugang fragt nach den empirischen Bedingungen religiöser Bildung, etwa wenn es um die Jugendtheologie geht und

14 K. Rahner, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg/Basel/Wien⁷1976, 53.

15 B. Latour, Existenzweisen, 507.

damit um die Frage nach den Verstehensbedingungen von Jugendlichen im Blick auf ihre Religiosität.¹⁶

Allen drei Wegen ist die Grundannahme gemeinsam, dass sie die Geheimnishaftigkeit des Menschseins weder relativistisch auflösen noch rationalistisch verabsolutieren können und wollen. Das Geheimnis des Menschen bleibt in seiner Beziehung zu Gott, dem Glauben, erhalten und stabilisiert zugleich die Kontingenz, die dadurch sichtbar wird. Die Wege der religiösen Bildung zeigen, wie das Netz von Denken und Handeln um die Frage nach Gott geknüpft ist. Handfest wird das nur zum Schein im Subjekt, denn dieses ist nur in Relationen zu Unbestimmtheiten zu verstehen. Deswegen ist Präsenz auch nicht in einem ontologischen Sinn als Wesenhaftigkeit zu verstehen, sondern als Relation zum Offenen. Die Relation, so Latour, »passiert« dem Menschen.¹⁷ »Wir gehen aus von einer fortgesetzten und gewagten Existenz – fortgesetzt, weil gewagt – und nicht von einer Wesenheit«.¹⁸

3. Präsenz und Unverfügbarkeit

Im Blick auf religiöses Lernen gehört das Unbekannte, das Entzogensein von Ursprung und Ziel menschlichen Daseins und die Erkenntnis, dass die Unverfügbarkeit der eigenen, menschlichen Wirklichkeit dadurch »gelassen aushaltbar« (Karl Rahner) ist, konstitutiv dazu.

Der Kern des christlichen Bildungsbegriffes, in dessen Rahmen religiöses Lernen zu verstehen ist, liegt im Wissen um die Unverfügbarkeit der eigenen Wirklichkeit. Unsere *Beziehung zu dem Wissen* ermöglicht es, unseren Wirklichkeiten gelassen zu begegnen, sie auszuhalten und anzunehmen. Gelassenheit speist sich aus der Einsicht, dass das Objekt der Beziehung ungewiss bleibt, im Latour'schen Sinne ein »Quasi-Objekt« ist.¹⁹ Insofern ist der religiöse Zweifel konstitutiv für das Verständnis christlicher Präsenz.

»Die Begrenzung aller Erkenntnis und Interpretation erlaubt den Zweifel, verlangt ihn möglicherweise mithin auch *religiös*. Wenn Glauben sich dem

16 F. Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

17 B. Latour, Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie, Frankfurt a.M. 2008, 104.

18 B. Latour, Versuch, 171.

19 B. Latour, Versuch, 148-151.

Unglauben aussetzt – also der Option, *anders* zu glauben und dass der eigene Glaube nicht angemessen sei; dass man sich nie sicher sein kann, ob man wirklich glaubt –, entspricht man der Logik des religiösen Glaubens, der nie vom Subjekt abhängt und der Transzendenz, d.h. im Glaubensakt dem Geheimnis Gottes Raum gibt«. ²⁰

Mit Bezug auf Karl Rahner weist Gregor Maria Hoff darauf hin, dass der Glaube eine Haltung der Existenzbejahung sei und dadurch Gewissheiten verhandle, »die sowohl möglich als auch notwendig sind, um sich im Leben zu orientieren«. ²¹ Aber auch die »notwendigen« Orientierungen verdanken sich dem kommunikativen Netzwerk aus Froher Botschaft, menschlicher Begegnung und den Verheißungen von Bildung. So bringt das Netzwerk mehr Subjekte hervor, als dass Subjekte in diesen wirkten.

Starker Glaube hat starken Zweifel im Gepäck. Man kann sich Gewissheiten durch Glauben erkaufen, jedoch nicht umsonst. Man könnte mit Ottmar Fuchs sagen, dass Gott sich zwar umsonst gibt, Glaube aber mitunter teurer Luxus ist. ²² Gewissheit wird gewissermaßen erkauft, indem im Glauben der Zweifel mitgegeben wird. In der Dichotomie von Glauben und Zweifeln liegt die religionspädagogische Kraft, die religiöse Bildungsprozesse möglich macht. Denn Glaube und Zweifel reichen sich die Hand, gehen aber nicht ineinander auf. Zwischen ihnen gibt es eine Differenz, die es zu bearbeiten gilt. Insofern steht jeder Mensch, der glaubt, gleichzeitig unter Rechtfertigungsdruck und lebt seinen Glauben unter den Bedingungen einer »epistemischen Unsicherheit«. ²³

»Das gilt schon deshalb, weil sich Glaube im Modus des Vertrauens und der Hoffnung vollzieht. Damit ist freilich auch bereits ein Schritt aus einem Theorierahmen heraus gemacht, der Glauben unter einen zu hohen begründungstheoretischen Rechtfertigungsdruck stellt: hinsichtlich der Verengung von Glaubenseinstellungen auf Überzeugung; im Blick auf em-

20 G. M. Hoff, Religionsgespenster. Versuch über den religiösen Schock, Leiden/Boston 2017, 66.

21 Ebd., 67.

22 Vgl. O. Fuchs, Wer's glaubt wird selig... Wer's nicht glaubt, kommt auch in den Himmel, Würzburg 2012, 122-127.

23 D. Kraschl, Indirekte Gotteserfahrung. Ihre Natur und Bedeutung für die theologische Erkenntnislehre, Freiburg 2017, 211.

pirische Sinnkriterien; bezogen auf den Anspruch, glauben als *wahres* und *unbezweifelbares* Wissen auszuweisen«. ²⁴

Latour würde dem Glauben Materialität zusprechen und ihn als Akteur beschreiben, der christliche Existenz auch im Sinn von Präsenz »vermittelt«. ²⁵ Das hieße auch, den Menschen von seinen möglichen Mittlern (Glaube, Bildung, Recht, Gesundheit etc.) zu verstehen, seine Präsenz nicht von seinem Wesen, sondern von seiner Berufung her zu begreifen. »Der Ruf oder die Delegation oder die Sendung einer Botschaft oder eines Botschafters erlaubt es, präsent zu bleiben, gegenwärtig, d.h. zu existieren«. ²⁶

Insofern Glaube immer etwas mit der Preisgabe des Hier und Jetzt zu tun hat und gleichzeitig Religionslehrerinnen und -lehrer authentisch im Hier und Jetzt wahrgenommen werden sollten, benötigen sie gewissermaßen ein Korsett der Entschiedenheit, das ihren Zweifel genauso transparent macht wie ihren religiösen Glauben beheimatet. Nichts ist unbefriedigender für Schülerinnen und Schüler, als nicht zu wissen, mit wem sie es zu tun haben. Nichts wird Religionslehrerinnen und -lehrer mehr befriedigen, als in ihrer Tätigkeit Wirkungen zu erzielen, im buchstäblichen Sinne Eindruck zu machen und Geister zu bewegen. Dann passiert religiöses Lernen.

Latour hat seine Dissertation über das hermeneutische Programm Rudolf Bultmanns geschrieben, jenen Autor, der die Heilige Schrift unter dem Gesichtspunkt von Offenbarung und Mythos studierte und ein Programm zur Entmythologisierung entwickelte. ²⁷ Latour geht davon aus, dass soziales Miteinander konstitutiv auf die Unbestimmtheiten und Assoziationen angewiesen ist, die wiederum wechselseitige Intransparenz bewirken. Unbestimmtheit ist also kein Hinderungsgrund von Sozialität, sondern ermöglicht diese. Für Latour ist Sozialität und damit die unterrichtliche Wirklichkeit immer vermittelt. Die Objekte dieser Vermittlung sind nur scheinbar rational ganz einholbar. Sie entziehen sich ihrer rationalen Durchdringung und bleiben damit gewissermaßen opak und hintergründig, weil sie sich den Denkschemata der *ratio* oder des *Kollektivs* entziehen.

24 G.M. Hoff, Religionsgespenster, 58.

25 B. Latour, Versuch, 107-110.

26 B. Latour, Versuch, 171.

27 Vgl. L. Gertenbach/H. Laux, Zur Aktualität von Bruno Latour. Einführung in sein Werk, Wiesbaden 2019, 10-12. Vgl. auch B. Latour, Jubilieren, 16: »In der Religion gibt es wie in der Wissenschaft *Artefakte*, die es sorgsam abzubauen gilt.«

»Quasi-Objekte sind sehr viel sozialer, sehr viel fabrizierter, sehr viel kollektiver als die ›harten‹ Teile der Natur; aber deswegen sind sie noch lange kein arbiträrer Gegenstand für eine auf sich gestellte Gesellschaft. Andererseits sind sie sehr viel realer, nicht-menschlicher und objektiver als jene gestaltlose Projektionsflächen, auf welche die Gesellschaft – aus welchen Gründen auch immer – ›projiziert‹ werden müßte.«²⁸

Für den religionspädagogischen Diskurs dürfte die Beschreibung der Bedingungen von Sozialität höchst aufschlussreich sein, denn auf den ersten Blick werden hier im Alltag scheinbar kleine Spalte der Transzendenz sichtbar. Dagegen verwahrt sich Latour ausdrücklich, vor allem die theologischen Vorstellungen von Transzendenz würden den Schemata der Verfügbarkeit folgen, einem Sprachregister, das scheinbar »Informationen über eine ›andere‹ Welt« bereithält.²⁹ Latour versteht Transzendenz als in der Welt gegeben. »Die Welt ist nicht so niedrig, daß man sie erhöhen müßte. Sie wimmelt geradezu von Transendenzen, man muß ihr nicht irgendetwas hinzufügen, um sie zu veredeln«.³⁰

Obwohl Latour sagt, Religion »führ[e] nirgendwohin«, sieht er in der Religion doch das Moment der Unverfügbarkeit und Schwäche.³¹ Seine Vermutung ist, dass es »im Zusammenhang mit Religion nicht nur um Autorität und Stärke, sondern auch um Erkundung, um Zögern und um Schwäche« gehe.³²

Auf allen Ebenen religionspädagogischen Tuns ist das Zögern wichtig: Als Lehrende zögern wir, wenn es in der Halbjahreskonferenz darum geht, einem schlechten Schüler die Verhaltensnote 4 zu geben; oder wir zögern, den Religionsunterricht zu schnell als Transmissionsriemen für Bildungsplaninhalte zu verstehen und dabei die Schülerinnen und Schüler aus dem Auge zu verlieren. Gleichzeitig ist uns bewusst, dass es um Autorität und Macht geht, dass der Beruf der Religionslehrerin und des Religionslehrers nicht aus der Rolle des Lehrerdaseins fällt, sondern in der Rolle aufgeht – auch wenn er in bestimmten Punkten darüber hinaus verweist. Die Macht und Autorität des Religionslehrers oder der Religionslehrerin ist nicht gleichzusetzen mit

28 B. Latour, Versuch, 75.

29 B. Latour, Jubilieren, 50.

30 Ebd., 51f.

31 Ebd., 50.

32 B. Latour, »Du sollst dir kein Standbild machen« – oder: wie man den Streit zwischen Wissenschaft und Religion nicht missversteht, in: J. Müller/V. von Groddeck (Hg.), (Un)Bestimmtheit. Praktische Problemkonstellationen, München 2013, 69–90, 69.

der Macht und Autorität der Kirche in der Gesellschaft, auch wenn im konfessionellen Religionsunterricht die Macht und Autorität immer eine Rolle spielt (*potestas* als »Würde und Ansehen« sowie *auctoritas* als »Macht und Herrschaft«). Es ist wichtig, im Religionsunterricht Schwächen zuzulassen, sowohl die eigene Schwäche (»Ich weiß das nicht. Gib mir Gelegenheit, das nachzuschlagen«) als auch – insofern der Religionsunterricht immer auch *safe space* für Benachteiligte und/oder Äußerungen persönlicher Art sein soll – Schwächen der Schülerinnen und Schüler zuzulassen.³³

4. Präsenz als Transformation

Religion werde dann real, wenn sie den Menschen transformiert und seine Existenz in einen Modus des Gewahrseins der Transzendenzen der Welt übersetzt. Damit verortet Latour Religion, wo sie ganz bei sich selbst ist, ganz im Hier und Jetzt. Eine distanzierte religiöse Rede ist nach Latour nicht möglich. Weil die Wirksamkeit religiöser Rede *in actu* Bedingung von Religion ist, kann es aus seiner Sicht auch keine thematischen Vergleichspunkte geben, die dem Kriterium gerecht werden.

»Ich denke nicht, dass es möglich ist, über Religion zu sprechen, ohne ihre Form der Rede, ihre ›Prädikation‹ herauszuarbeiten. Religion ist, zumindest in der christlichen Tradition, in der und aus der heraus ich schreibe, eine Form des Predigens, eine Prädikation, eine bestimmte Weise der Wahrheitsverkündung; aus diesem Grund muss ich an dieser Stelle auch im Schreiben die Form mündlicher Rede imitieren, also von der Kanzel herab. Es geht buchstäblich, technisch und theologisch um eine Form der Botschaft, um eine ›frohe Botschaft‹: das, was im Griechischen *euangelion* genannt und im Englischen mit *gospel* übersetzt wird. Ich werde daher auch nicht von Religion im Allgemeinen sprechen, als gäbe es einen universellen Bereich, einen Gegenstand oder einen Problemzusammenhang, der ›Religion‹ genannt werden könnte und der es einem erlaubt, Gottheiten, Rituale und Glaubensvorstellungen von Papua-Neuguinea bis Mekka, von den Osterinseln bis in den Vatikan zu vergleichen. Gläubige haben nur eine Religion, wie auch ein

33 R. Jackson, Council of Europe Policy and ›Safe Space‹ for dialogue in Religious Education, in: Religionspädagogische Beiträge 71 (2014).

Kind nur eine Mutter hat. Es gibt keinen Punkt, von dem aus man unterschiedliche Religionen vergleichen und *gleichzeitig* auf eine religiöse Art und Weise sprechen könnte«. ³⁴

Nach Latour gibt es keine Perspektive, die von einer gelebten Religion abstrahieren und dennoch den Kern von Religion treffend beschreiben kann. ³⁵ Es gibt nur die religiöse Perspektive von Gläubigen, die es ermöglicht, von Religion zu sprechen, was gleichzeitig bedeutet, die Unzulänglichkeit der religiösen Sprache zu betonen. Deshalb ist es Latour letztlich nicht möglich, seinen Kindern zu erklären, was er sonntags in der Messe getan hat bzw. tut. Jeder Sprechakt objektiviert notwendigerweise, worüber er spricht, obwohl er gleichzeitig immer das Subjektive hervorhebt. Im Blick auf Religion scheint die Beobachtung bedeutsam, denn in interreligiösen Lernprozessen ist es immer schon die Frage gewesen, wie und ob das Allgemeine der Religion zum Vorschein kommt bzw. überhaupt zum Vorschein kommen kann. Dahinter steckt die Frage, ob es eine Wahrheit von Religion gibt, die allen Weltreligionen gemeinsam ist. Religionspädagogisch und theologisch ist in dem Sinn von einer »epistemischen Demut« auszugehen. ³⁶ Im Blick auf die Phasen interreligiösen Lernens, die die Reflexion durchlief, wäre zwischen der Phase zwischen den 1970er und 1980er Jahren im Zeichen der Ausländerpädagogik (Lernen »über«), der Phase der 1990er Jahre als Lernen zwischen Christen und Muslimen (Lernen »mit«), der Phase nach dem 11. September 2001 als einer Religionspädagogik der religiösen Heterogenität, Pluralität, Dialog, Begegnung ... (Lernen »durch«) und der Phase ab den Jahren 2010ff., in denen der Islam selbst ins Zentrum rückt und zum *Akteur* religiösen Lernens (Lernen »von«) wird, zu unterscheiden. ³⁷

Die Unterscheidung von *religiösem Sprechen* und vom *Sprechen über Religion* ist fundamental. Die Religionspädagogik argumentiert analog, wenn sie zwischen einer Theologie *über* Jugendliche, einer Theologie *mit* Jugendlichen und einer Theologie *von* Jugendlichen unterscheidet, um die jeweiligen Perspektiven auf den Gegenstand zu verdeutlichen. Aber worin sieht Latour Wahrheitsbedingungen als Gelingensbedingungen religiöser Rede?

34 B. Latour, Streit, 70f.

35 B. Latour, Jubilieren, 197-202.

36 K. von Stosch, Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn u.a. 2012.

37 F. Schweitzer, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

Präsenz ist Sendung – für Latour geht es um die Transformation der Sprechenden statt den Transport von Informationen. Mit der Transformation gewinnt der Mensch durch Kommunikation eine neue Form:

»Eine Form, die so empfindlich ist für den Klang, mit dem sie geäußert wird, dass sie ganz abrupt umschlagen kann, durch eine entscheidende Krise, von Entfernung in Nähe – und zurück in Entfremdung –, von Abwesenheit in Distanz und wieder zurück. Von dieser Form des Sprechens möchte ich behaupten, dass sie re-präsentiert, in einer der vielen wörtlichen Bedeutungen: Sie vergegenwärtigt aufs Neue, was es heißt, in dem, was man sagt, präsent zu sein.«³⁸

Das hieße für religiöse Lernprozesse und für Religionslehrerinnen und -lehrer, Präsenz zu zeigen, indem sie ernst nehmen, was Schülerinnen und Schüler sagen, und sich um Verständnis bemühen, was sie meinen, wenn sie sprechen. Dabei müssen sie mit ihnen die sich verändernde Dynamik erfassen, die mit dem Reden über Religion und dem religiösen Reden einhergeht. Die performanzorientierten Ansätze der Religionsdidaktik haben das ähnlich reflektiert.³⁹ Es geht bei Latour, wie bei der Performanz, um die Verwandlung vermeintlichen Könnens in echte Präsenz:

»Religiöses Sprechen zeichnet sich jedoch wirklich durch einen Vertrauensbruch aus. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen akrobatischen *salto mortale*, um es mit noch waghalsigeren und riskanteren Mittel[n] noch besser als die Referenz zu machen: Jawohl, es ist ein Purzelbaum, aber mit dem Ziel, in Richtung Gegenwart und Nähe zu springen und zu tanzen: um die Aufmerksamkeit vom Gleichgültigen und Gewohnten wegzulenken, um sich vorzubereiten, von der Präsenz ergriffen zu werden, die den normalen, gewohnten Zeitlauf bricht. Wissen ist nicht der direkte Zugriff auf das Klare, Sichtbare und Bestimmte, sondern ein außergewöhnliches Wagnis, komplex, und das Vertrauen in die Ketten ineinander verschachtelter Transformationen von Dokumenten, die durch viele verschiedene Formen der Prüfung zu zwei neuen sic? Formen? von Visionen führen, die uns dazu zwingen, mit unseren Intuitionen und unseren alltäglichen Vorurteilen zu brechen. Glaube ist schlicht immateriell für jeglichen religiösen Sprechakt; wissen ist

38 B. Latour, Streit, 73.

39 B. Dressler, Performativer Religionsunterricht, evangelisch, in: WiReLex (2015), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017> [zuletzt aufgerufen am 29.10.2019].

kein akkurater Weg, um wissenschaftliche Aktivität zu charakterisieren. Wir bewegen uns vielleicht ein Stück vorwärts, wenn wir *Vertrauen* als eine Bewegung bezeichnen, die uns zum Nahen und zum Präsenten bringt und das Wort Glaube für die nötige Mischung aus Vertrauen und Zurückhaltung bewahren, die wir brauchen, um all die Dinge einzuschätzen, die wir nicht *direkt* sehen können«. ⁴⁰

Was Bruno Latour in seiner Argumentation hervorhebt, ist, dass es das Absolute der Religion – den einen Gott, die eine Wahrheit, das eine Bild, das sein Antlitz zeigt – nicht für sich gibt, sondern immer nur im Kontext seiner Beschreibungen und *als Beschreibungen*. Deswegen ist Religionsunterricht auch nicht Unterricht im und zum Glauben, sondern Unterricht zur religiösen und ethischen Urteilskompetenz – er entbindet nicht vom eigenen Denken und Sprechen im Horizont der Frage nach Gott, sondern findet genau darin sein Ziel.

5. Schluss

Die hier aufgezeigte, komplexe soziotheologische Gemengelage zeigt, dass die Unverfügbarkeit der Präsenz sozial- und religionsproduktiv ist und damit bildungstheoretisch sowie religionspädagogisch hoch bedeutsam ist. Lerntheoretische Begründungen des Religionsunterrichts betonen zumeist die hohe Bedeutung thematischer Setzungen. Gesellschaftstheoretische Argumentationen betonen die Notwendigkeit, Religion nicht als Grenzphänomen zu bezeichnen, sondern die zentrale Rolle von Religion für die Gesellschaft hervorzuheben. Mit Niklas Luhmann könnte man deswegen formulieren, dass Religion notwendig für die Gesellschaft ist und der Religionsunterricht deswegen einen wichtigen Beitrag für das gesamtgesellschaftliche Gefüge und sein Gelingen leistet. ⁴¹

Der konfessionelle Religionsunterricht ist in seinem Selbstverständnis normativ gebunden. Dazu gehört, dass er die Frage nach Gott wachhalten und die Schülerinnen und Schüler religiös urteilsfähig und mündig machen soll. Das Bekenntnis zur Kirche ist im Horizont seines spezifischen »Angebots von Subjektivität« zu betrachten, das die Existenz der Schülerinnen und

⁴⁰ B. Latour, Streit, 88.

⁴¹ N. Luhmann, Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2002.

Schüler als Berufung begreift. Das Angebot trifft nach Latour nie den Kern dessen, was Religionsunterricht ausmachen kann.

Was trägt der Ansatz Latours für den Religionsunterricht aus? Viele liebengewonnenen religionspädagogischen Gewissheiten werden durch Latour »verflüssigt«. ⁴² Im Zuge der religionspädagogischen Unterrichtsforschung wird genauestens untersucht, wie didaktische Operationalisierungen gelingen können und Schulzeit in echte Lernzeit zu übersetzen ist. Latour zeigt, dass das Moment des Zögerns konstitutiv zum Verständnis von Religion gehört. Eine Didaktik des Zögerns würde die Inkommensurabilitäten der biblischen Sprache als religionsdidaktisch produktives Element auffassen und nicht damit zufrieden sein, dass scheinbar alle im Unterrichtsraum verstanden haben, worum es ging. Zum Zweiten könnte Religionsunterricht als Raum des Zögerns wieder echte Übersetzungsarbeit leisten, die auch die Lehrpersonen zu verrichten hätten. Denn wo »Religion zu nichts führt« (Latour), hat sie auch keine fertigen Antworten außerhalb der eigenen Existenz parat. Übersetzen und Zögern würden die Präsenz im Religionsunterricht konturieren, weil sich die Anwesenden dort wiederfinden und so wechselseitig zur Quelle und Grundlage ihres religiösen Lernens werden. »Man muß begreifen, daß man von ›Alterität‹ oder ›Andersheit‹ nur in bezug auf einen gemeinsam gesetzten Fonds sprechen kann«. ⁴³

Literatur

- Altmeyer, S., Vom Eigenleben der Dinge. Der religionsdidaktische Konstruktivismus quer gelesen mit Bruno Latour, in: ZPT 66/4 (2014), 349-357.
- Dirschl, E., Grundriss theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006.
- Dressler, B., Performativer Religionsunterricht, evangelisch, in: WiReLex (2015), <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017> [29.10.2019].
- Fuchs, O., Wer's glaubt wird selig... Wer's nicht glaubt, kommt auch in den Himmel, Würzburg 2012, 122-127.

42 M. Schüssler, Mit Gott neu beginnen: die Zeitdimension von Theologie und Kirche in ereignisbasierter Gesellschaft, Stuttgart 2013.

43 B. Latour/F. Jullien, Das neue Gemeinsame. Andersheit, Ungedachtes und Universalisierendes in den Kulturen, in: Lettre international 80/1 (2008), 63-65, 63.

- Gertenbach, L./ Laux, H., Zur Aktualität von Bruno Latour. Einführung in sein Werk, Wiesbaden 2019.
- Hoff, G. M., Religionsgespenster. Versuch über den religiösen Schock, Leiden/Boston 2017.
- Jackson, R., Council of Europe Policy and »Safe Space« for dialogue in Religious Education, in: Religionspädagogische Beiträge 71 (2014), 111-119.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum W. u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn 2003.
- Kraschl, D., Indirekte Gotteserfahrung. Ihre Natur und Bedeutung für die theologische Erkenntnislehre, Freiburg i.Br. 2017.
- Latour, B., »Du sollst dir kein Standbild machen« – oder: wie man den Streit zwischen Wissenschaft und Religion nicht missversteht, in: Müller, J./Groddeck, V. von (Hg.), (Un)Bestimmtheit. Praktische Problemkonstellationen, München 2013, 69-90.
- Latour, B., Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität, in: Berliner Journal für Soziologie 11/2 (2001), 237-252.
- , Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen, Frankfurt a.M. 2018.
- , Jubilieren. Über religiöse Rede, Frankfurt a.M. 2011.
- , Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie, Frankfurt a.M. 2008.
- Latour, B./Jullien, F., Das neue Gemeinsame. Andersheit, Ungedachtes und Universalisierendes in den Kulturen, in: Lettre international 80/1 (2008), 63-65.
- Luhmann, N., Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2002.
- Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, Bd. 5, hg. von Quint, J., Stuttgart 1963.
- Rahner, K., Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg i.Br./Basel/Wien 7 1976.
- Riegel U./Gronover, M./Nowack, R., Theorie in Empirie übersetzen. Die Herausforderungen der Konstruktion empirischer Instrumente am Beispiel der Bewältigung religiöser Vielfalt im Kontext der Berufsschule, in: Haußmann, W./Roth, A./Schwarz, S. u.a. (Hg.), EIN-FACH ÜBERSETZEN. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart 2019, 165-174.
- Schüssler, M., Mit Gott neu beginnen: die Zeitdimension von Theologie und Kirche in ereignisbasierter Gesellschaft, Stuttgart 2013.
- Schweitzer, F., Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.

—, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

Stosch, K. von, *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn u.a. 2012.

Zenger, E., *Gottes Bogen in den Wolken*, Stuttgart 1983.

Zierer, K., *Auf die Qualität des Unterrichts kommt es an*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 20.12.2013, 296.

Zimbardo, P. G., *Psychologie*, Berlin ⁵1992.

