



N12<509765785 021



UB Tübingen

Heimat – Fremde

NEUKIRCHENER

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 14 (1997)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickert
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

Heimat – Fremde

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 14 (1997)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 1998

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Satz und Druckvorlage: OLD-Satz digital, Neckarsteinach

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

ISBN 3-7887-1690-8

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP). – Neukirchen-Vluyn:

Neukirchener

Erscheint jährl. – Aufnahme nach Bd. 1, 1984 (1985)

ISSN 0178-3629

Bd. 14. Heimat – Fremde. – 1998

Heimat – Fremde / hrsg. von Peter Biehl ... – Neukirchen-Vluyn:

Neukirchener, 1998

(Jahrbuch der Religionspädagogik; Bd. 14)

ISBN 3-7887-1690-8



ZA 6517 - 14

Inhalt

Vorwort.....	VII
1 Fremde – Heimat – Deutschland (Erfahrungsberichte)	
1.1 <i>Brigitte Maibaum</i> Dokumentation einer Abschiebung mit folgendem Kir- chenasyl.....	3
1.2 <i>Marina Vlassowa</i> Fremde Heimat Deutschland. Erfahrungsbericht einer jüdischen Journalistin aus Rußland.....	13
1.3 <i>Barbara Daiber</i> Heimwege: Über sieben Brücken mußt du gehen.	18
2 Soziologische, psychologische, theologische und pädagogische Reflexionen	
2.1 <i>Peter Biehl</i> Heimat in theologischer und religionspädagogischer Per- spektive. Plädoyer für ein eschatologisch gebrochenes Heimatverständnis.....	29
2.2 <i>Otto Kaiser</i> Die Ausländer und die Fremden im Alten Testament ...	65 ✕
2.3 <i>Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke</i> Das Reden über Religion. Wissenschaft, Massenmedien und der Islam	84 ✕
2.4 <i>Rolf Heinrich</i> »Laß mich Zuflucht haben unter deinen Fittichen«. Gemeindepädagogische Implikationen des Asyls in der Kirche	109

- 2.5 *Faruk Şen*
Recht auf Heimat in Deutschland aus türkischer Sicht .. 135

- 2.6 *Horst W. Opaschowski*
Zwischen Fernweh und Sinnsuche. Reisen als unerfüllbare Sehnsucht nach dem Paradies 146

3 Konkretionen durch religionspädagogische Handlungsfelder

- 3.1 *Friedrich Schweitzer*
Für die Heimat oder für die eine Welt? Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität 155

- X 3.2 *Ingrid Schobert*
Heimat finden in der Kirche. Zu den Voraussetzungen einer praktisch-theologischen Aufgabe. 170

- 3.3 *Eva Lange und Christoph Bizer u. Mitarbeiter*
Aufnehmende Heimat im gefeierten Fest. 185

- 3.4 *Helmut Niemeier*
Schule als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil. Ein Praxisbericht aus der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel. 200

- 3.5 *Norbert Mette*
»Du sollst den Fremden lieben wie dich selbst« (Lev 19,34). Erschließung didaktischer Materialien 220

4 Literaturberichte

- 4.1 *Folkert Rickers*
Religionspädagoginnen: Aufbruch zu neuem Selbstbewusstsein in historischer Vergewisserung. Besprechung von *Annebel Pithan* (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhundert, 1997 233

- 4.2 *Rainer Lachmann*
Religionspädagogik 1997. Ein Literaturbericht 246

Vorwort

Die Vorbereitung dieses Bandes hat wider Erwarten größere Mühe gemacht. Das liegt daran, daß bei näherem Zuschauen das Thema »Heimat – Fremde« in der Literatur ganz unzureichend behandelt ist. Das gilt insbesondere für den Aspekt Heimat. Zweifellos wirkt darin immer noch nach, daß Heimat wegen seines ideologischen Mißbrauchs im Dritten Reich bei vielen Deutschen ganz ambivalente Gefühle und Assoziationen auslöst. Man denkt an Heimatmuseum, Heimatfilm und bayerische Blasmusik und ist eher geneigt, sich zu distanzieren. Im Hinblick auf den anderen Aspekt sieht es etwas besser aus. Denn die Diskussionen um Asyl (Kirchenasyl), Fremdenfeindlichkeit und multikulturelle Gesellschaft haben in Deutschland in der Literatur ihren Niederschlag schon gefunden. Aber angesichts der erheblichen und noch zu erwartenden Zunahme von fremden Menschen in Deutschland (und natürlich anderen Ländern Europas) mangelt es an grundsätzlichen Erörterungen in den Humanwissenschaften darüber, inwiefern die Fremden integriert, in ihrer jeweiligen Kultur bestärkt und gegebenenfalls in unserem Land beheimatet werden können oder sogar sollten. Angesichts der vielen Fremden wird seit einigen Jahren die Frage immer bedeutsamer, was für uns Heimat ist.

Berührt von diesem Problemzusammenhang ist auch die Theologie, und zwar nicht nur wegen der umstrittenen Kirchenasyle der letzten Jahre. Der Schutz der rechtlosen Fremden im Land, das Jahwe für sein Volk bestimmt hat, ist bereits ein wichtiges Thema des Alten Testaments. Und Paulus entgrenzt das Verhältnis von Juden und Heiden, d.h. den Angehörigen fremder Völker, wie auch das soziale Beziehungsgefüge der Antike, indem er auf die höherrangig einzuschätzende Gemeinschaft derer weist, die im Glauben an den erlösenden Christus verbunden und beheimatet sind: »Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Knecht noch Freier, hier ist nicht Mann noch Weib; denn ihr seid allzumal *einer* in Christus« (Gal 3,26), wie die berühmten Worte lauten. »Unsre Heimat ... ist im Himmel« (Phil 3,20), befindet der Apostel schließlich. Aber auch die Theologie hat diese Aspekte nicht aufgenommen und weiterentwickelt. Auch sie hat zum Thema bisher keine nachhaltige Erörterung ausgelöst.

Dieser Befund hat seine Entsprechung in der Religionsdidaktik. Abgesehen von einigem Material zum Kirchenasyl gibt es kaum tiefergehende didaktische Analysen oder als einschlägig zu bezeichnende konkrete Unterrichtshilfen. Das für die Zukunft der Gesellschaft so wichtige Thema muß in religionspädagogischer Sicht also erst einmal entdeckt und gewonnen werden. Zu dieser Intention hat sich der Band gleichsam »hinentwickelt«. Er geht von punktuellen Erfahrungen einzelner aus, in denen Fremdsein und Beheimatung in Deutschland thematisiert werden, sowie von der Bedeutsamkeit der Begegnung mit einer fremden Kultur für das Selbstverständnis einzelner (Beitrag *Daiber*). Man hätte diesen Beispielen viele andere an die Seite stellen können. Aber auch in dieser schließlichen »Zufälligkeit« mögen sie als Hinweis dafür erkannt werden, daß es für Lernprozesse grundsätzlicher Art von Bedeutung ist, Fremden zu begegnen und in der Begegnung den eigenen Standort zu überprüfen. Im zweiten Abschnitt werden grundsätzliche Aspekte des Problemzusammenhangs aus der Sicht verschiedener Human- bzw. Kulturwissenschaften erörtert. Allerdings geht *Peter Biehl* in seinem Beitrag insofern noch einen Schritt weiter, als er den Versuch unternimmt, human- und kulturwissenschaftliche mit theologischen Sichtweisen im Hinblick auf die religionspädagogische Arbeit zu verknüpfen. Über *diesen* gelungenen interdisziplinären Ansatz sollte das Thema weiterentwickelt werden. Schließlich unternimmt es der Band in seinem dritten Abschnitt, den Zusammenhang praxisbezogen aufzuschließen und den LehrerInnen sowie denen, die in der kirchlichen Pädagogik tätig sind, vor Ort Anregungen zu bieten. Die Dringlichkeit, mit jungen Menschen den Zusammenhang von Heimat und Fremde zu erörtern, muß angesichts von zunehmender Distanz zu Fremden und von Fremdenfeindlichkeit nicht mehr eigens nachgewiesen werden.

Sommer 1998

Die Herausgeber

Fremde – Heimat – Deutschland (Erfahrungsberichte)

September 1997.
morgens um 7.30 Uhr. Meine Mann und ich sitzen am Frühstückstisch, als der Telefon klingelt.

Ein Gemeindevorstandschef ruft mir an, daß in einer Nachbargemeinde 15 km entfernt um 7.00 Uhr ein Angehöriger zur Abschiebung abgeholt worden sei. Neben Polizisten, von einem Hund begleitet, klingeln zu besterger Zeit an der Haustür, während draußen die 35-jährige Mutter die beiden Kinder alte Sprüche wiederholt und der 40-jährige Vater seinen einwenzeligen Sohn Modi für die Schule fertig macht. Gyzanelli, 4 Jahre alt, will sich anziehen, um zum Kindergarten zu gehen. Als er klingelt, öffnet sie die Tür und herein stürzen die Polizisten – mit Hund. Sie fragen Roberto: »Sind Sie Roberto L.?« Als er das bejaht, wird ein Polizist die Beine von Roberto weg, so daß er mit dem Bauch auf den Boden fällt. In Sekundenbruchteilen ist er an Händen und Füßen gefesselt. Gyzanelli ist vor Schreck unter das Bett gekrochen. Das wird sie in den folgenden Wochen bei jedem Klingeln an der Haustür von

Schamgefühl und schreiend wird Roberto, an Armen und Beinen gefesselt, zum Polizeiwagen geschleppt, begleitet vom verzweifelt betenden der übrigen Familie.

Und jetzt dieser Telefonanruf während des Frühstückes in meinem Kopf überschlagen sich die Gedanken.

Seit insgesamt 14 Jahren arbeite ich ehrenamtlich an der Flüchtlingsarbeit. Vor sechs Jahren wählte mich die Synode des westlichen Kirchenkreises der rheinische Kirche zur Synodalauftragsträgerin für Ausländerfragen. Zu meiner Öffentlichkeitsarbeit gehört es auch, Presbyterien und Gemeinden über Migration und alle damit zusammenhängenden Fragen zu informieren, eben auch über Bedeutung und Ziel einer Kirchenpolitik. So hat das Presbyterium meiner Gemeinde, in dem ich auch Presbyterin bin, am 13. Dezember 1993 den Beschluß mit folgendem Wortlaut gefaßt: »Im konkreten Fall der Verfolgung bedrohter Asylbewerber ist das Presbyterium bereit, Schutz und Hilfe in den kirchlichen Räumen zu gewähren, bis die Situation geklärt ist.«

Während Roberto L. von drei Polizisten zum Flughafen nach Frankfurt gebracht wird, beginnt meine Arbeit. Ich muss recherchie-

Dokumentation einer Abschiebung mit folgendem Kirchenasyl

Es ist ein sonniger Spätsommertag. Freitag, der 19. September 1997, morgens um 7.30 Uhr. Mein Mann und ich sitzen am Frühstückstisch, als das Telefon klingelt.

Ein Gemeindemitglied teilt mir mit, daß in einer Nachbargemeinde 35 km entfernt um 7.00 Uhr ein Angolaner zur Abschiebung abgeholt worden ist. Sieben Polizisten, von einem Hund begleitet, klingeln zu besagter Zeit an der Haustür, während drinnen die 35jährige Mutter die sieben Monate alte Syntyche windelt und der 40jährige Vater seinen siebenjährigen Sohn Blodi für die Schule fertig macht. Gyanelli, 4 Jahre alt, soll sich anziehen, um zum Kindergarten zu gehen. Als es klingelt, öffnet sie die Tür, und herein stürzen die Polizisten – mit Hund. Sie fragen Roberto: »Sind Sie Roberto L.?« Als er dies bejaht, tritt ein Polizist die Beine von Roberto weg, so daß er mit dem Bauch auf den Boden fällt. In Sekundenschnelle ist er an Händen und Füßen gefesselt. Gyanelli ist vor Schreck unter das Bett gekrochen. Das wird sie in den folgenden Wochen bei jedem Klingeln an der Haustür tun.

Strampelnd und schreiend wird Roberto, an Armen und Beinen gezerrt, zum Polizeiauto geschleppt, begleitet vom verzweiferten Betteln der übrigen Familie.

Und jetzt dieser Telefonanruf während des Frühstücks! In meinem Kopf überschlagen sich die Gedanken.

Seit insgesamt 14 Jahren arbeite ich ehrenamtlich in der Flüchtlingsarbeit. Vor sechs Jahren wählte mich die Synode des westlichsten Kirchenkreises der rheinische Kirche zur Synodalbeauftragten für Ausländerfragen. Zu meiner Öffentlichkeitsarbeit gehört es auch, Presbyterien und Gemeinden über Migration und alle damit zusammenhängenden Fragen zu informieren, eben auch über Bedeutung und Ziel eines Kirchenasyls. So hat das Presbyterium meiner Gemeinde, in dem ich auch Presbyterin bin, am 15. Dezember 1993 den Beschluß mit folgendem Wortlaut gefaßt: »Im konkreten Fall der Verfolgung bedrohter Asylbewerber ist das Presbyterium bereit, Schutz und Hilfe in den kirchlichen Räumen zu gewähren, bis die Situation geklärt ist.«

Während Roberto L. von drei Polizisten zum Flughafen nach Frankfurt gebracht wird, beginnt meine Arbeit. Ich muß recherchie-

ren, die Familie ist mir bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt. Mit Mühe erfahre ich die Telefonnummer von Familie L. Frau L. ist so aufgeregt, daß sie mir kaum ihren Anwalt benennen kann. Er teilt mir schließlich mit, daß Frau L. aus dem ehemaligen Zaire, dem jetzigen Kongo, kommt und wegen ihrer oppositionellen Arbeit dort hier eine Aufenthaltsbefugnis nach § 51 Ausländergesetz hat, ebenso ihre drei Kinder. Ihr Mann stammt aus Angola; er gehört, wie die übrige Familie auch, dem Stamm der Bakongo an und flüchtete nach der Befreiung aus dem Hochsicherheitsgefängnis 1989 nach Deutschland. In seinem ersten Asylverfahren ist er rechtskräftig abgelehnt und zur Ausreise aufgefordert.

»Da kann man nichts mehr machen, das ist alles gelaufen«, erläutert mir der Rechtsanwalt bei meinem Anruf. Auf meine Bitte hin, einen Eilantrag zu stellen, folgt lapidar: »Ein Folgeantrag ist abgelehnt, ein Eilantrag hat keinen Zweck mehr.« Ich rufe die zuständige Ausländerbehörde an und erfahre, daß die gesamte Kreisverwaltung mit der Landrätin einen Betriebsausflug macht. Nacheinander versuche ich, mit mir aus der Arbeit bekannten Rechtsanwälten zu telefonieren. Es ist Freitag, der eine Rechtsanwalt ist mittlerweile bei Gericht, der nächste im Gespräch, die dritte schon im Wochenende, ein anderer hat deutlich keine Zeit, vielleicht auch keine Lust! Es ist zum Verzweifeln, ich erreiche nichts! Roberto muß mittlerweile fast in Frankfurt sein. Mein Versuch, Verbindung mit dem Flughafen-Sozialdienst aufzunehmen, gelingt nicht. Ich fahre zu Frau L. und den Kindern. Dort sind mittlerweile Landsleute eingetroffen. Alle sind hilf- und ratlos. Während ich mir versuche vorzustellen, wie es Roberto auf seinem langen Flug in die quälende Ungewißheit wohl geht, wird es Nacht.

Um 23.00 Uhr klingelt das Telefon bei mir zu Hause. Frau L. teilt mir mit, daß ihr Mann im Flugzeug einen »Anfall« hatte und der Pilot ihn deshalb nicht mitgenommen hat. Später wird mir Roberto erzählen, daß die Polizeibeamten ihn bewußt mit den Worten in Frankfurt stehenließen: »Bei uns gibt es nur ein Hin, kein Zurück mehr!« Mittlerweile, so berichtet Frau L., ist ein Freund der Familie mit seinem Auto unterwegs zum Flughafen, um Roberto abzuholen. Ich gebe den dringenden Rat, daß Roberto auf keinen Fall in die gemeinsame Wohnung kommen solle, sondern bei Freunden untertauchen müsse. Am nächsten Morgen erfahre ich, daß Roberto von den Polizisten getreten, geschlagen und im Flugzeug zusätzlich zu den Fesseln an Händen und Füßen mit breiten Gummibändern am Sitz angebunden wurde. Durch eine Panikattacke wird ein Asthmaanfall ausgelöst (Roberto ist Allergiker). Der Arzt attestiert später Prellungen und Blutergüsse, außerdem sind die Stimmbänder so gequetscht, daß Roberto drei Tage nur mühsam sprechen kann. Er versteckt sich bei Freunden!

Montag, der 22. September 1997. Ich denke über Kirchenasyl nach, informiere erstmals unsere drei Pfarrer und bespreche mit Mitarbeitern aus dem Flüchtlingsforum die Situation.

Am Abend des 23. September beginnen wir in Trier »die interkulturelle Woche des ausländischen Mitbürgers« mit einem Referat des Europareferenten von *Pro Asyl*, Herbert Leuninger, über das Thema »Die Festung Europa – Flüchtlinge werden ausgegrenzt«. Die weitreichenden Erfahrungen von Herrn Leuninger nutzen wir zu Gesprächen in der wichtigen Frage: Rechtfertigt die Situation der Familie L. ein Kirchenasyl? Das eindeutige »Ja, dies ist ein klassischer Fall, deutlicher kann er gar nicht sein« fördert die Entscheidung.

Noch in der Nacht informiere ich zunächst Pfarrer J. und vereinbare mit Roberto und Helena, daß ich Roberto am nächsten Tag um 14.00 Uhr im Kloster bei Pater M., einem Afrikamissionar, abhole. Dort bespreche ich noch einmal mit Roberto den Beschluß des Presbyteriums und die Situation in einem Kirchenasyl. Ich mache ihm verständlich, daß wir als Presbyterium keinerlei Garantie dafür übernehmen können, daß er nicht von der Polizei aus unserem Gemeindezentrum herausgeholt werden kann, daß diese Räume keine rechtsfreien Räume sind und daß wir versuchen werden, durch sofortige Öffentlichkeitsarbeit, durch Verhandlungen mit den Behörden und Gespräche mit dem Rechtsanwalt eine Überprüfung des Einzelfalles zu erreichen.

Roberto weiß: Es gibt keine Alternative – und willigt ein. Auf Umwegen erreichen wir das Gemeindezentrum.

Das Kirchenasyl beginnt am 24. September 1997 um 14.00 Uhr!

In aller Eile hat der Zivildienstleistende Matratzen und Bettzeug von unserm Speicher in einen Jugendraum der Kirche geschleppt. Eine kleine Küche hatten wir schon in kluger Voraussicht eingerichtet. Den ersten Proviant besorgte ich am Vormittag.

Nun kann der Schritt in die Öffentlichkeit geschehen. Nach Gesprächen mit den Pfarrern beschließen wir für den Abend eine Sondersitzung des Presbyteriums. Ich informiere ferner den Superintendenten des Kirchenkreises, den Dezernenten des Landeskirchenamtes und die Presse.

Das Telefon steht nicht mehr still. Über dpa sind sofort alle Medien erreicht und reagieren ihrerseits auf das erste Kirchenasyl im Regierungsbezirk Trier und dem räumlich darüber hinausgehenden Kirchenkreis in der Diaspora. Mit dem Mitarbeiter T. K. aus der »Arbeitsgemeinschaft Frieden« formuliere ich eine erste Presseerklärung, und wir laden zu einer Pressekonferenz am 26. September 1997 ein. Faxe ergehen an den Kreissynodalvorstand, an das Landeskirchenamt, an die ständige Vertretung der Rheinischen Kirche am Innenministerium, an die Ausländerbehörde, die Landrätin und an das Innenministerium in Mainz.

Am Abend dieses Tages nutze ich einen zufällig für diese Stunde geplanten ökumenischen Gottesdienst in unserer Kirche, um die Situation von Roberto unter unserem Kirchendach vorzustellen. Ich bitte um Hilfe, und spontan melden sich etwa 30 Menschen beider Konfessionen. Mein Mann ist bereit, die »Rundumbetreuung« zu koordinieren. In der anschließenden Sondersitzung des Presbyteriums erneuern wir den schon gefaßten Beschluß zum Kirchenasyl und beschließen einstimmig, Roberto L. Asyl zu gewähren (Presbyterium insgesamt 17 Personen!). Einige Presbyter und Presbyterinnen tragen sich in die Liste zur Betreuung ein. Auf diesem Weg übernimmt Frau M. die Verantwortung für die Verpflegung.

Roberto erprobt nebenan das Alleinsein in einem der Jugendräume, der ca. 6 × 6 m mißt. Mich beschleicht ein merkwürdig aufgeregtes, gespanntes, trauriges Gefühl. Roberto schaut mißtrauisch und ist sehr still. Die erste Nachwache beginnt.

Mein Mann hat den Tag in drei Einheiten zur Betreuung eingeteilt. In der Nacht bleibt jeweils einer in der Zeit von 20.00 Uhr abends bis 7.00 Uhr morgens dort; dann folgt die Ablösung. Die Küsterin, eine Rußlanddeutsche, wohnt mit ihrer Familie in einer unter dem Kirchendach integrierten Wohnung. Sie reagiert zunächst sehr ängstlich und zurückhaltend auf den schwarzen Mann. Erst später ist sie bereit, Roberto einmal in der Woche in ihrer Wohnung duschen zu lassen.

Zur rechtlichen Situation ist zu sagen, daß Roberto noch auf dem Flughafengelände in Frankfurt zu einer Rechtsanwältin in Wiesbaden Kontakt aufgenommen hat, die für ihn zwei Anträge stellte. Der erste war ein Eilantrag auf vorläufigen Rechtsschutz nach § 123 VwGO an das Verwaltungsgericht Trier, der zweite nach § 31 Ausländergesetz auf Familienzusammenführung an die Ausländerbehörde in W. Dieser letztgenannte Antrag ist von der Landrätin zu entscheiden.

Immer wieder versuche ich, über die Sekretärin einen Gesprächstermin mit der Landrätin zu erreichen. Dieser wird uns erst fast einen Monat später zum 17.10. ermöglicht. In der Zwischenzeit erfahren wir aus der Presse, daß die Landrätin auf den Vorschlag des Clearingverfahrens – einer Abmachung zwischen der Rheinischen Kirche und dem Innenministerium – eingeht und angeordnet hat, daß die Polizei vorerst Roberto nicht aus dem Kirchenasyl abholt. Ich bitte Roberto, das Mandat an den Trierer Rechtsanwalt V. zurückzugeben, der ihn seit 1989 vertritt.

Mittlerweile arbeiten die Medien sehr aktiv. Ein Fernsehteam des ZDF Mainz dreht einen dreiminütigen Film: »Kirchenasyl in der Gemeinde«. Der Arbeitskreis Asyl aus der Kreisstadt W., in der die Familie L. wohnt, schließt sich dem Unterstützerkreis an und organisiert alle zwei Tage einen Fahrdienst für Frau L. und die drei Kin-

der. Das sind jedesmal etwa 76 bis 80 km (Hin- und Rückfahrt)! Roberto erhält mehr und mehr Besuch. Es sind dies Landsleute und Freunde, der Superintendent des Kirchenkreises und Landeskirchenrat Gutheil, die Presse und später zwei Schulklassen, deren Lehrer »Asyl – Kirchenasyl« im Unterricht zum Thema gemacht haben. Wir erfahren Überraschendes! Kinder (8. bis 10. Klasse), die vorher die von Vorurteilen geprägte Sprache der Erwachsenen sprachen, veränderten ihre Einstellung durch die direkte Begegnung, das unmittelbare Gespräch mit Roberto. Eine Klasse schreibt an die Landrätin; ein bis dahin sehr problematischer 17jähriger aus einer anderen Schule stellt sich für Nachtwachen zur Verfügung, sammelt 800 Unterschriften und über 400 DM an Spenden. Dabei macht er wiederum bei diesen Aktionen z.T. die Erfahrung der absoluten Ablehnung zum Thema Asyl und ist darüber sehr betroffen.

Der Kreis der Unterstützer und Unterstützerinnen wächst. Es melden sich Studenten der nahen Universität, Mitarbeiter aus dem Flüchtlingsforum, Gemeindemitglieder aus evangelischen Nachbargemeinden und katholischen Pfarrgemeinden. Die KSJ (Katholische Studierende Jugend) bittet mit ihrem Leiter, mit uns gemeinsam einen ökumenischen Jugendgottesdienst zum Thema »Flucht – Migration – Asyl« durchzuführen. Wir teilen anschließend das mitgebrachte Abendbrot.

Mein Mann bittet Freunde um Unterstützung. Dabei machen wir erstaunliche Erfahrungen. Einer sagt: »Versteh' bitte, ich gehöre der CDU an, ich kann dir da nicht helfen.« Ein anderer gesteht seine Vorurteile gegenüber »den Asylanten«, macht aber mit und verändert in der direkten Begegnung seine Ansichten. Betroffen beobachte ich die eigene Gemeinde. Außer einigen Presbytern und Presbyterinnen und meiner eigenen Familie sind es fünf Menschen, die sich immer wieder einsetzen lassen. Weit größer ist die Zahl der Mitarbeiter aus evangelischen und katholischen Nachbargemeinden. Die eigenen Gemeindekreise verhalten sich unterschiedlich. Während aus dem Singkreis wenige mitarbeiten, sind die älteren Damen aus dem Seniorenkreis lautstark anhaltend voller Ablehnung. Die Konfirmanden thematisieren »Asyl – Kirchenasyl« im Unterricht und sind nach Gesprächen mit Roberto sehr betroffen darüber, wie schematisch die Behörden vorgehen, mit welchen Konsequenzen für den einzelnen Flüchtling. Sie bereiten mit Pfarrer W. einen Sonntagsgottesdienst zum Thema »Flüchtlinge in unserer Gemeinde« vor.

Parallel zu all diesen Erfahrungen und Begegnungen, die unser Kirchenhaus wohlthuend mit Leben füllen, laufen die Gespräche mit den Behörden, dem Landeskirchenamt, dem Innenministerium und immer wieder mit der Presse weiter.

Das Verwaltungsgericht hat den Antrag auf einstweiligen Rechtsschutz (§ 123) mit der Begründung abgelehnt, nach Auskunft der

angolanischen Botschaft könne Frau L. mit den Kindern mühelos ein Visum für Angola erhalten und später nachreisen. Roberto solle quasi als Quartiermacher in sein Land einreisen. Ich telefoniere mit verschiedenen Institutionen und bitte um neueste Informationen über Angola (UNHCR, Amnesty International, Afrika-Institut, Gemeindedienst für Weltmission, ETZ etc.). Aus diesen aktuellen Berichten ist deutlich zu erfahren, daß die Kindersterblichkeit der bis zu Fünfjährigen bei 32 % liegt. Um so befremdlicher ist für uns die Aussage der Richterin, die die hohe Kindersterblichkeit mit dem »niedrigen Bildungsniveau« erklärt.

Das erste Gespräch mit der Landrätin verläuft in guter fairer Atmosphäre. Ich überreiche ihr die neuesten Informationen zur Situation in Angola, zwei Atteste – eines über die starken Prellungen während der gewaltsamen Abschiebung und ein anderes über Robertos Befinden bei akuten Asthmaanfällen, ausgelöst durch allergische Reaktionen –, außerdem den schriftlichen Nachweis des Arbeitsamtes, Arbeit zu finden und sie dennoch wegen der Gesetzgebung für Ausländer nicht antreten zu dürfen. Der Vorwurf, von der Sozialhilfe zu leben und kriminell zu sein, wird von der Landrätin erneut betont. Ich bemühe mich um Klärung der Kriminalisierung. Roberto ist mit dem Ausländergesetz in Konflikt gekommen. Zweimal hat er seinen Wohnort verlassen (und dafür jeweils 200 DM Strafe bezahlt), einmal ist er mit einem angolanischen Führerschein gefahren, einmal wurde er angeklagt wegen Widerstandes gegen Vollstreckungsbeamte (er lief weg!); übrigens ein gleiches Strafverfahren ist vom Tag der Abschiebung noch anhängig. Ich bitte die Landrätin, bei ihrer Entscheidung über den § 31 die Familie im Blick zu behalten und sie nicht zu trennen. Sie sichert uns ein Gespräch mit dem Innenministerium und der angolanischen Botschaft zu und will sich bemühen, in etwa drei bis vier Wochen zu entscheiden.

Anfang Dezember – die Wochen vergehen – fühlt sich Roberto in schlechter psychischer Verfassung. Wir haben mittlerweile viele lange Gespräche geführt, auch mit seiner Frau Helena, der die Belastung allmählich zu schwer wird. Roberto denkt über einen Hungerstreik nach.

Wir laden zu Andachten für alle in der Rundumbetreuung ein, haben spontane Gebetsgemeinschaft und bereiten ökumenische Gottesdienste vor.

Erneut versuchen wir, einen Gesprächstermin mit der Landrätin zu bekommen. Es ist nicht möglich, die Landrätin verweigert sich offensichtlich. Der Druck aus dem Unterstützerkreis wächst, und die Anfragen aus der Bevölkerung nehmen zu. So entschließen wir uns zu einem »offen Brief« an die Landrätin, in dem wir sie erneut bitten, aus humanitären Gründen für die Familie positiv zu entscheiden. Es schließen sich Mahnwachen an, und ein Gottesdienst zum

»Tag der Menschenrechte« steht unter dem Leitgedanken: »Roberto Lembe im Kirchenasyl.«

Der Dezernent der Ausländerbehörde teilt uns mit, daß »seine Behörde es so hält wie das Finanzamt: Vor Weihnachten geschieht nichts mehr, aber nach Weihnachten wird Roberto L. abgeschoben. Seine Familie kann ja freiwillig ausreisen.«

Mittlerweile hat der Staatsanwalt ein Ermittlungsverfahren gegen das gastgebende Presbyterium eingeleitet mit dem Vorwurf: »Wegen des Vergehens nach dem Ausländergesetz.«

In der Zwischenzeit hat der Rechtsanwalt beim Stöbern in der Unibibliothek ein Bundesverwaltungsgerichtsurteil gefunden, nach dem in einem ähnlich gelagerten Fall nicht nach dem Asylverfahrensgesetz verhandelt wird, sondern das Ausländergesetz angewendet werden muß. Das bedeutet für Roberto, daß der Rechtsweg nicht vor dem Verwaltungsgericht in Trier zu Ende ist, sondern vor dem Oberverwaltungsgericht in Koblenz fortgeführt werden kann. Der Rechtsanwalt stellt dort einen Antrag auf Zulassung der Beschwerde.

Ich bemühe mich weiterhin um einen Gesprächstermin bei der Landrätin und erreiche, daß wir uns am 23. Dezember um 10.00 Uhr treffen. Mittlerweile haben wir auf Anraten von Landeskirchenrat Gutheil Überlegungen getroffen, wie wir die Familie aus der Sozialhilfe herausbekommen. Wir gehen auf Arbeitsstellensuche, und das ist nicht leicht. Dennoch ist es möglich, daß wir zwei Arbeitgeber finden und diese uns eine schriftliche Absichtserklärung geben, wenn das Arbeitsamt bereit ist, eine Arbeitserlaubnis zu erteilen. Das Presbyterium beschließt einstimmig eine Verpflichtungserklärung, für den Unterhalt der Familie bis zur Höhe der Sozialhilfe aufzukommen (für die Dauer von maximal zwei Jahren).

Wir haben ein Sonderkonto in unserem schon bestehenden Rechtshilfefonds eingerichtet und bitten in einem Brief an die evangelischen Kirchengemeinden des Kirchenkreises als ein Zeichen der Solidarität um eine Sonderkollekte an Heilig Abend. Die Kollekte erbrachte bei ungeschmälerter Spende für »Brot für die Welt« eine Einnahme der beiden Kirchengemeinden Trier und Ehrang-Schweich über 8148 DM.

Bei dem Gespräch mit der Landrätin am 23.12. erfahren wir, daß diese an der Abschiebung festhält. Als wir ihr die Absichtserklärungen vorlegen, läßt sie erkennen, daß sie unter diesen veränderten Aspekten neu nachdenken möchte. Ihre Entscheidung sichert sie mir vor meiner Teilnahme an der Landessynode vom 11.-16. Januar 1998 für den Zeitraum vom 5.-9.1.1998 zu.

Wir verlassen uns darauf und bereiten mit dem Unterstützerkreis einen großen ökumenischen Gottesdienst zum Abschluß des Kirchenasyls vor. Es soll ein Dank- oder Klagegottesdienst am 10. Ja-

nuar sein zum Thema »Farbe bekennen«. Anschließend wollen wir unser mitgebrachtes Abendbrot miteinander teilen.

Am 6. Januar unterrichtet mich der Pressesprecher der Landrätin telefonisch darüber, »daß Frau Landrätin im angegebenen Zeitraum nicht entscheiden will, sondern die Entscheidung des Oberverwaltungsgerichtes auf Zulassung der Beschwerde abwarten will.

Wir sind alle tief enttäuscht. Roberto fällt in eine ernsthafte Krise. Er weint stundenlang, und ich überlege, ob wir nicht einen Arzt oder Psychologen zuziehen müssen. Bis in die Nacht hinein bleibe ich bei ihm. Wir führen intensive Gespräche und können beide im Gebet ruhig werden.

Der Gottesdienst wird am Samstag zu einem bewegenden Bittgottesdienst. Über 100 Menschen nehmen daran teil. Wir haben die Presse dazu eingeladen und sitzen anschließend in großer Runde zusammen, um zu erfahren, was die Menschen in diesen vier Monaten bewegt hat. Dabei wurde deutlich, daß sich das Bewußtsein gewandelt hat. Viele empfanden, daß durch dieses Kirchenasyl »Christsein konkret« wurde. Ein anderer Mitarbeiter sagte: »Hier kann ich anpacken. Nie habe ich die Nöte der Betroffenen so brennend erlebt wie hier.« Groß ist die Freude über das Engagement der vielen Jugendlichen. Nachdenklich macht uns eine andere Aussage: »Nach Rechtslage zu entscheiden, kann doch Unrecht sein!« In diesem Kirchenasyl »ist der Fremde zum Nächsten geworden«.

Schriftlich und telefonisch, häufig auch anonym, haben wir unterschiedliche Reaktionen vernommen. Es gab Menschen, die sich für den Mut und den Durchhaltewillen bedankten. Es war aber auch bei manch einem Anruf zu hören, z.B.: »Wenn ihr den Schwarzen in der Kirche laßt, trete ich aus der Kirche aus und in den Tiererschutzverein ein«, oder: »Laßt das kriminelle Schwein laufen.« Aus Leserbriefen erfahren wir pro und kontra.

Hilfreich war für uns die Aussage des neu gewählten Ratsvorsitzenden der EKD, Präses M. Kock, der sich bei seinem Besuch in Trier bei einer Pressekonferenz deutlich auf die Seite der asylgewährenden Gemeinden stellte. Ebenso unterstützend hat der Katholikenrat des Bistums Trier in einem Brief an die Landrätin um den Schutz der Familie gebeten. Ich selbst habe in vielen Diskussionen die Stellungnahmen der Kirchen vom Juni 1997 »... und der Fremdling, der in deinen Toren steht« als hilfreich empfunden.

Ein führender Politiker der Landesregierung Rheinland-Pfalz antwortet Pfarrer J. auf seinen Brief mit der Bitte um Unterstützung: »Ich bedauere dies (nicht helfen zu können!), hoffe allerdings, daß nach den Bundestagswahlen eine neue Mehrheit die Rechtslage im Interesse der Menschen humaner gestalten wird.«

Am 21. Januar 1998 erreicht uns der Bescheid des Oberverwaltungsgerichtes: »Die Beschwerde des Antragstellers gegen den Be-

schluß des Verwaltungsgerichtes wird zugelassen. Es wird Prozeßkostenhilfe gewährt.«

Daraufhin kommt am folgenden Tag ein Fax der Ausländerbehörde aus W. mit der Nachricht, »daß Herr Lembe das Kirchenasyl verlassen kann und ihm bis zur Entscheidung über die Beschwerde eine Duldung zunächst befristet bis zum 31.3.1998 erteilt wird«.

Die Freude und Erleichterung ist bei allen Beteiligten unbeschreiblich groß. Das Kirchenasyl endet offiziell am 22. Januar 1998 um 18.30 Uhr. Wir formulieren eine Presseerklärung.

Ich bringe Roberto zu seiner Familie nach W. zurück. Dort werden wir – Pater M. ist schon eingetroffen – mit fröhlichem »Halleluja-Gesang« empfangen.

Am nächsten Tag planen wir einen großen Dankgottesdienst am 1. Februar zu dem Thema »Ich werfe meine Freude wie Vögel an den Himmel«. Wir werden anschließend wieder unser mitgebrachtes Essen teilen.

Vier Monate Kirchenasyl liegen hinter uns. Das Ziel: im konkreten Fall bedrohten Flüchtlingen in kirchlichen Räumen Schutz und Hilfe zu gewähren, bis die Situation geklärt ist, ist erreicht.

Im Fall der Familie Lembe wird es zu einer Einzelfallüberprüfung vor dem Oberverwaltungsgericht kommen.

Ich kann diese Schilderung eines Kirchenasyls nicht beenden, ohne den von Herzen kommenden Dank auszusprechen. Dank an 82 Betreuer und Betreuerinnen, die z.T. 40 Kilometer Fahrweg in Kauf nahmen, um die insgesamt 2065 Stunden bei Roberto und seiner Familie zu verbringen; an den Fahrdienst, der in vier Monaten dreimal in der Woche Helena und die Kinder über ungefähr jeweils 80 km transportierte; an die Presbyterin, die 17 Wochen lang mit anderen die Verpflegung koordinierte. Dank auch an meinen Mann, der mit großem zeitlichen Aufwand die Rundumbetreuung koordinierte und zum Schluß errechnet hat, daß von den 82 Betreuern und Betreuerinnen 46 evangelisch (= 56,10%), 32 katholisch (= 39,02%) waren, vier keiner oder anderen Religionen (= 4,88%) angehörten.

Wir sind zu einer großen Gemeinschaft zusammengewachsen. Intensiv war die Arbeit mit zwei von drei Gemeindepfarrern, mit der Mehrzahl der Presbyter und Presbyterinnen, mit den Mitarbeitern der »Arbeitskreise Asyl«, der »Arbeitsgemeinschaft Frieden« und dem Flüchtlingsforum. Unerläßlich war die ständige Zusammenarbeit mit Rechtsanwalt V. Dankbar bin ich der Abteilung VI des Landeskirchenamtes, vor allem Landeskirchenrat Gutheil für die unermütlche Unterstützung. Mein Dank ergeht an die Sekretärin des Superintendenten, Frau I., die alles stehen und liegen ließ, um eilige Briefe zu schreiben, und natürlich an Herrn Superintendenten H. selbst, der dies zuließ und mich in jeder Weise unterstützte. Dankbar bin ich der Öffentlichkeitsreferentin des Kirchenkreises, Frau Pastorin F.-O., die immerfort berichtete und auch Querverbindungen zu anderen Medien knüpfte.

Mein Dank gilt den Mitarbeitern der verschiedenen Institutionen, UNHCR, Amnesty International, Afrika-Institut, Katholische Hochschulgemeinde Freiburg, Gemeindedienst für Weltmission und anderen. Sie alle suchten ständig nach neuen Informationen zur Lage der Situation in Angola und faxten sie mir zu.

Vier Monate Kirchenasyl haben viele Menschen zusammengeführt, und es sieht vier Wochen nach der Zeit so aus, als ob sich etwas für

unsere Gemeinde in der Diaspora und darüber hinaus zum Positiven verändert hat.

In allen ökumenischen Gottesdiensten während des Kirchenasyls beteten wir das Glaubensbekenntnis der Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen von 1983 in Vancouver, in dem es zum Schluß heißt: »... sondern ich wage – immer und trotz alledem – an Gottes verwandelnde und verklärende Macht zu glauben, die seine Verheißung eines neuen Himmels und einer neuen Erde erfüllen wird, wo Gerechtigkeit und Frieden blühen werden.«

Brigitte Maibaum ist Ausländerreferentin des Kirchenkreises Trier.

Fremde Heimat Deutschland

// Erfahrungsbericht einer jüdischen Journalistin aus Rußland

Der Mensch lebt in einer Welt der Fragen. Es gehört eben zu seiner Natur, Fragen zu stellen, diejenigen Fragen, welche zu beantworten das ganze Leben nicht reicht. Und so wandern solche bohrende Fragen von einer Generation zur anderen, aus einem Land in das andere. Dieser Weg ist unendlich, und diese Befragung hört nie auf. Man fängt mit der Selbstbefragung an: »Wieso ist mein Leben so und nicht anders? Soll ich in meinem Leben was ändern, und wenn ja, dann was und wie?« Diese letzte Frage korreliert mit einer anderen Frage: »Inwieweit ist mein Leben vollkommen, bzw. habe ich alles getan, um mein Leben vollkommen zu machen?«

Wenn ich mich an *den* Tag erinnere, als ich, wie auch einige meiner Landsleute, die deutsche Grenze überquert habe, dann schallt in meinem Kopf nur ein einziges Wort wie ein Echo: *Weggang*. Es war keine Flucht, kein Suchen nach einem Versteck oder Unterschlupf. Es war ein Weggang von *dem* Sein, welches schon dazu verdammt wurde, sich als Nichtsein zu erweisen. Ich bin aber in diesen Nichtsein weggegangen, um in diesem Nichtsein wie in einem Labyrinth einen Weg zu finden, um für meine Familie, für meinen Sohn einen Ausweg zu finden.

Damals, als ich noch da drüben lebte, dachte ich mir, ich sei ja für jedwedes Opfer bereit. O, wie leicht haben wir damals und in unserer als gleichgültig empfundenen Heimat mit solchen Begriffen wie »Opfer«, »Glaube«, »Gott« jongliert, indem wir diese Worte überstrapaziert haben.

Da, in unserer ehemaligen Heimat, waren wir einfach überzeugt, daß unsere Opfer von Nutzen werden, daß unser Glaube uns allen helfen und daß Gott uns beschützen wird. Ich war ja auch keine Ausnahme.

Die Emigration – wir alle wußten und wissen es – ist ein schwieriges Unterfangen, sogar dann, wenn weder die Gefahr von Armut noch Hunger einem drohend im Nacken sitzt. Gierig schnappen wir Gerüchte auf, beeilen uns, unsere mit rotem Hammer gesicherten Pässe mit irgendeinem Stempel zu versehen, einem Stempel der Gewißheit, der Garantie. Wir wollten wissen, wer wir hier jetzt eigentlich sind: Flüchtlinge, Emigranten, Mitglieder eines limitierten

Kontingents oder was sonst noch. Das ist ein wenig traurig und doch komisch zugleich, aber etwas völlig Normales für ehemalige Sowjetbürger, sowjetische Juden. In Rußland sagte man scherzhaft: »Jude zu sein ist keine Nationalität – nur ein Ausreisevisum.«

Das Thema »Judentum« war in Rußland immer ein Tabu. Es sei denn, in den Nationalpässen aller sowjetischer Bürger stand eine Zeile, wo die Nationalität des Bürgers einzutragen war. Für alle zivilisierten und vernünftigen Menschen ist es selbstverständlich, daß die Nationalität mit der Konfession absolut nichts zu tun hat. Für die sowjetischen Behörden gab es keine Trennlinie. Alle Juden mußten in dieser Zeile als Juden vermerkt werden, oder um es genauer zu sagen, sie wurden abgestempelt. Der Reihe nach hat diese verdammte Zeile Nummer 5; es klingt ja so, wie die gewisse fünfte Kolonne. Auf solche eigenartige Weise hat man diejenigen Menschen, welche jüdische Eltern hatten, auffällig ausgegrenzt. Im Klartext hieß das, daß die Inhaber solch eines Personalausweises keine Chance auf eine gute Arbeitsstelle, eine Beförderung, einen Platz an der besseren Hochschule usw. hatten. Man hat dieses Problem nicht so offen diskutiert, die Absagen von den Personalleitern waren immer so raffiniert und verschleiert formuliert, damit der gute Schein beim schlechten Spiel ohne weiteres gewahrt bleiben konnte.

Wenn ich aber objektiv diese Angelegenheit beurteilen würde, dann müßte ich wohl auch sagen, daß das »jüdische Problem« immer gleich behandelt wurde, wobei eine Verbesserung dieser Problematik gar nicht in Sicht war. Die Juden waren in Rußland, sprich in der Sowjetunion, als Andersdenkende, Andershandelnde und Andersaussehende abgestempelt. Natürlich konnte man sagen, daß nur ein Zehntel von den sowjetischen Menschen ein klares Bild, eine konkrete Vorstellung von einer »Person jüdischer Nationalität« hatte, womit ich nur sagen möchte, daß diese nationale Prägung gar nicht für jedermann auffällig war. Wie auch immer, nicht aber die schwarzen Haare oder gekrümmte Nase waren dabei vorrangig.

Eine deutsche Frau, eine Sekretärin an der Universität, hat mich einst gefragt: »Wie kann man einen Juden überhaupt erkennen, wie soll er denn aussehen?« Ich sagte ihr: »Na ja, die haben schwarzes Haar, ein Höckerchen auf der Nase, die Hautfarbe ist etwa braun ...« Meine Gesprächspartnerin nahm ein kleines Spiegelchen, guckte sich im Spiegel an und erwiderte nachdenklich: »Mein Haar ist ja auch schwarz, die Nase ist auch nicht sehr gerade, und braun bin ich ja auch, obwohl ich keine Juden in der Verwandtschaft welchen Grades auch immer habe.«

Das Erkennungsvorgehen in Rußland lief aber ganz umgekehrt, ich würde sagen deduktiv: Man hat ja häufig angedeutet, der sei so gescheit und so schlau, er sollte bestimmt ein Jude sein. In diesen »Feststellungen« lauerte ein latenter Neid auf diejenigen Fähigkei-

ten oder Leistungen, welche diese oder jene Person besonders gekennzeichnet haben. Als ich und mein Bruder noch Kinder waren, hat unsere Mutter uns folgenden Rat mit auf den Lebensweg gegeben: Der Mensch hat zwei Möglichkeiten, eine gute Karriere zu machen (sie meinte dabei natürlich die Karriere in der Sowjetunion): Entweder kann er durch gute Verbindungen mit den »wichtigen« Personen bzw. Behörden oder durch harte Arbeit und hervorragende Fähigkeiten einen angemessenen Job und demzufolge ein gutes Gehalt bekommen. Dabei machte meine Mutter eine Schlußfolgerung: Unsereiner kann nur den zweiten Weg gehen, für uns Juden könnten nur unsere Kenntnisse und Begabungen den Erfolg im Beruf und auch im Leben selbst bringen. Den Sinn dieser Äußerung haben ich und mein Bruder erst einige Jahre später verstanden; und an diese Regeln haben wir uns auch gehalten. Ich kann mir schon denken, daß das oben Gesagte bei einem deutschen Leser ein Lächeln hervorrufen wird, was ich ja erklären und nachvollziehen kann. Was ist wohl so schlimm daran, würde man mich fragen, wenn ein Mensch seine Existenz dank seiner Begabung, Fähigkeit aufzubauen sucht? Aber darum geht es nicht. Wenn der Mensch trotz aller seiner Bemühungen und Aktivitäten nur Neid und Spott hervorruft, wenn seine guten Ansichten und Absichten kein Lob finden, dann fühlt er sich vollkommen ausgegrenzt, isoliert und bekommt des öfteren Minderwertigkeitskomplexe, so wie ein Kind, dessen Interessen und Bestrebungen von den anderen Gleichaltrigen nicht akzeptiert werden.

Jeder Mensch braucht das Gefühl der Geborgenheit, und dieses Gefühl liefert ihm normalerweise die Familie, die Religion und die Heimat. Die Heimat ist meistens ein abstraktes Phänomen, das ist doch bloß ein Land, wo du geboren, dann aufgewachsen bist, wo auch deine Familie lebt. Geographisch gesehen, mag es stimmen. Aber je älter man wird, desto mehr erwartet man von diesem Land eine gewisse Unterstützung, eine soziale Sicherheit. Für Juden war das in der Sowjetunion nicht der Fall, die waren da nicht zu Hause. Ich glaube, Christian Morgenstern hat gesagt, daß der Mensch sich nur dort daheim fühlt, wo man ihn versteht. Es wurde schon mehrmals und überall die Frage diskutiert, warum die Juden aus der ehemaligen UdSSR gerade nach Deutschland kommen. Ich nehme wohl an, jeder meiner Landsleuten würde auf diese Frage eine ganz persönliche Antwort geben. Mein Verhältnis zu Deutschland hat tiefe Wurzeln. Als ich noch die Grundschule besuchte, habe ich angefangen, die deutsche Sprache zu lernen; und meine erste Lehrerin brachte mir auf ganz besondere Weise erste Kenntnisse in deutscher Grammatik bei: Wenn du frierst, erklärte sie mir, dann sagst du »h« wie im Wort »haben« so, als ob du deine Hände wärmen willst. Seitdem wanderte ich in »deutschen Wäldern« in Rußland, indem

ich alte Texte über Münchhausen und von den Brüdern Grimm übersetzte und moderne deutschsprachige Literatur rezensierte. Ich würde mich natürlich selbst belügen, wenn ich sagte, daß ich an die Vergangenheit niemals gedacht hätte, daß die Ängste der Vergangenheit in mir, in meinen Gedanken nicht präsent wären. Ich wollte einfach nicht glauben, daß man vom Regen in die Traufe kommt, daß die Angst mich auch hier einholt. Letztlich ist es die Sache des Hausherrn, wen er in sein Haus hineinläßt, ob er mit dem Fremden sein Brot teilen wird – all das ist die Sache des Hausherrn. Die Forderungen kann jeder nur sich selber stellen.

Die Verzeihung oder die Vergebung – solche Worte sind für mich heilig, und demzufolge wundere ich mich eigentlich, daß sie fast in jeder öffentlichen Diskussion, in jedem Zeitungsartikel vorkommen, und fast immer mit dem Schrecken der Vergangenheit. Durch solch eine Verknüpfung haben diese Begriffe ihre wahre Bedeutung verloren. Es gab ein altes Sprichwort »Vergeben ist die beste Rache«. Hier fällt mir gerade eine Situation ein. Ein junges Paar unter dem Chupa. Sie ist eine deutsche Staatsbürgerin, Nichtjüdin; sie ist verliebt, nicht nur in ihren Verlobten, sondern in das Judentum. Wer würde an diesem herrlichsten Tag in ihrem Leben zu fragen wagen, in welcher Uniform die Vorahren dieses blonden, blauäugigen, vom Glück strahlenden Mädchens an einem der Schabbats am Tisch in den 30er Jahren dieses grausamen Jahrhunderts saßen? Natürlich, die »Asche von Klaas« klopft auch in meiner Brust. Ich meine aber, der bewußte und überzeugte Täter würde seine Greuelthaten nicht bereuen; und diese meine Überzeugung kann ich aus der geschichtlichen Perspektive der Sowjetunion erklären. Die Idee des GULAGs sowie der hartnäckige Kurs des Antisemitismus waren die Prioritäten der sowjetischen Ordnung, wobei immer Vertuschung statt Vergebung vorherrschend war.

Mein Großvater, den ich als einen alten, weisen Pessimisten in Erinnerung behalten habe, der im deutschen KZ sowie in GULAG gesessen hatte, war ein jüdischer Schriftsteller, ein sehr begabter Essayist. Er konnte seine Schriftstücke aber nicht publizieren, erstens weil er auf jiddisch und zweitens weil er über jüdisches Leben geschrieben hat. Niemals versuchte er seine jüdische Zugehörigkeit auf irgendeine Weise zu vertuschen oder zu verheimlichen. Ich habe eigentlich früher nicht darüber nachgedacht, wo die Quelle seiner Kräfte und seiner Courage liegt, warum er nach allen dramatischen Erlebnissen nicht schwächer geworden ist, warum er nicht zusammengebrochen ist, was bei manchen seiner Freunde und Bekannten der Fall war. Als ich schon älter wurde und mein Großvater nicht mehr lebte, habe ich seine Übersetzungen aus dem Jiddischen »Die Weisen von Chelem« gelesen. Einerseits kann man diese »Weisen« mit den naiven Bürgern aus Schilda vergleichen, insofern man auf

eine ganz besondere Art der Weisheit stößt. Beim Lesen dachte ich mir nun: Wie naiv ist eigentlich die Weisheit? Da kamen für mich die Erinnerungen hinzu, nicht aus meinem Leben, sondern aus dem Gelesenen, Gehörten, Gesehenen. Das Leben der Juden im Ghetto – eine Art natürlicher Kontinuität im Rahmen einer perversen Realität. Man hat da versucht, alle Rituale, Schabbat, Kiddusch, das Beten, das Lesen aus dem Talmud vor schrecklichen und grausamen Ereignissen zu schützen. Von alters her gründete sich das Leben der Juden auf drei Pfeiler: die Familie, die Gemeinde und die Tora. Die Familien sind bei uns, oder wir werden vermutlich noch eine bekommen, sonst sind wir allein. Jetzt, hier in Deutschland, haben wir eine Gemeinde – ohne zu fordern, ohne etwas aufzuzwingen, empfangt sie uns mit einem uns unbekannten Entgegenkommen; sie hilft uns nicht nur mit Rat und Matzen, sondern auch mit weit Wesentlicherem. Was die Tora betrifft – so, gebe es Gott, wird auch sie in unser neues, gemeinsames Leben Eingang finden; denn ohne sie ist ein Jude, möge er auch noch so erfolgreich sein, nichts weiter als ein wehrloser Halm im nicht allzu freundlichen Wind der Geschichte. Unsere Schicksale – sie werden verschieden sein, aber so oder so; heute lebe ich in einem demokratischen Land mit dem Recht und der Möglichkeit, mein Schicksal selbst zu bestimmen. Ein russischer Regisseur hat in seinem jüngsten Film mit großem Stolz erzählt, er sollte nie versucht haben, die Geschichte seiner Familie gegenüber seiner Tochter zu verheimlichen. Klingt einigermaßen merkwürdig, nicht wahr? Aber es war bei uns so, wir mußten unzählige Male überlegen, ob wir etwas sagen oder tun dürften, ob wir uns dadurch nicht in den Augen der anderen verdächtig machen könnten. Diese ständige Angst, dieses Leben mit dem doppelten Boden und diese bodenlose Existenz – das alles ist jetzt vorbei. Vor meinem Sohn brauche ich von nun an nichts mehr zu verheimlichen. Natürlich, ich sage das mit einer gewissen Portion Stolz, ich hoffe allerdings darauf, daß sich dieser Stolz für mich hierzulande in eine Selbstverständlichkeit umwandeln wird.

Denken wir daran, insbesondere in Augenblicken des Zweifels und des Pechs – und des Mißgeschicks.

Marina Vlassova wohnt in Aachen und arbeitet an der Ausgabe der Brüder Grimm-Gesellschaft »Ausgewählte Briefe der Brüder Grimm in Einzelausgaben«.

Barbara Daiber

Heimwege//Über sieben Brücken mußt du gehen

Musik: Willem Schulz

Der Anlaß

Auf einer Tagung in Loccum ist Karl Friedrich Daiber am 21. September 1996 feierlich aus seinen beruflichen Pflichten verabschiedet worden. Die Tagung hatte das Thema: »Suche nach einer Sprache für mein Leben. Zum Umgang mit der Vielfalt gegenwärtiger Religiosität.« Meinem Vater zu Ehren habe ich dort den folgenden Beitrag beigesteuert.

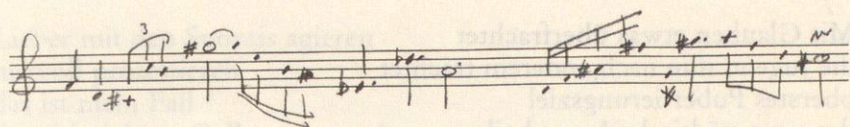
Aus der Vorrede

... Was habe ich als Tochter im Rückblick auf die berufliche Laufbahn meines Vaters zu sagen? Wo doch der Beruf in der Regel seine Abwesenheit aus der Familie bedeutet hat?

... Als Vater von sechs Kindern und Großvater von zur Zeit zwölf Enkelkindern bist Du trotz Deines wissenschaftlichen Engagements nicht an der alltäglichen Wirklichkeit vorbeigekommen. Das Leben tobte im wahrsten Sinn des Wortes vor Deinem Arbeitszimmer. So einige Prüfungen sind Dir auferlegt worden, die wir Dir vor die Füße gelegt haben. Und für mich ist die Religion zu einem wichtigen Lebensthema geworden. Das hat mit Deinem Beruf zu tun ...

Das Tagungsthema hat mich angeregt, meiner eigenen Suche nach einer Sprache für mein Leben auf die Spur zu gehen und eine geeignete Form zu finden. Es wird kein Vortrag sein, ein wissenschaftlicher schon gar nicht. Wir versuchen eine künstlerische Form. Willem Schulz, mein Lebenspartner, wird mit dem Cello dabei sein.

Heimwege: Über sieben Brücken mußt du gehen.



MUSIK

Erste Brücke:

Kindheitsbrücke – Fragmente eines Kinderglaubens

Ich bin klein
mein Herz ist rein
soll niemand drin wohnen als Jesus allein

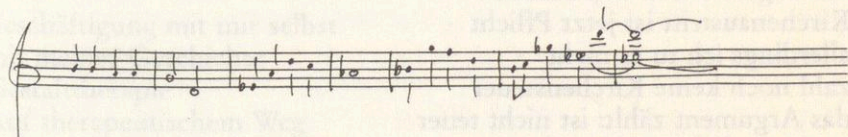
– Als Pfarrerstochter sitze ich immer in der dritten Reihe

Müde bin ich
geh zur Ruh
schließe meine Äuglein zu
Vater laß die Augen dein
über meinem Bette sein

– Vater unser auf der Kanzel

Vater unser im Himmel
geheiligt werde Dein Name
– Der liebe Gott sieht alles.

Lieber Gott, wenn du schon alles siehst, dann mach doch, daß die
andern das nicht sehen, wenn ich ein bißchen Geld stibitze.

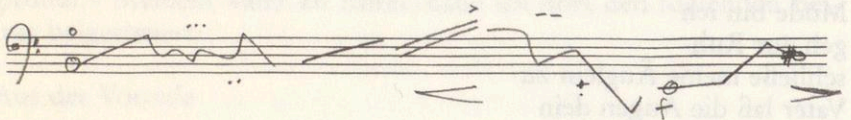


MUSIK

Zweite Brücke:

Jugendbrücke – als Schwabendorfmädle in die norddeutsche Groß-
stadt Hannover

Mit Glauben etwas überfrachtet
 die Jugend nun nach anderem trachtet
 oberstes Pubertierungsziel
 der neue städtische Jugendstil:
 dazugehören, Jungs betören
 laute Musikscheiben hören
 Zigaretten, Haschisch rauchen
 und die Nas ins Bierglas tauchen
 Kneipengänge
 Saufgesänge
 Eltern hassen diese Klänge
 und doch ganz heimlich bet ich noch
 lieber Gott hilf mir bei der Lateinarbeit doch!

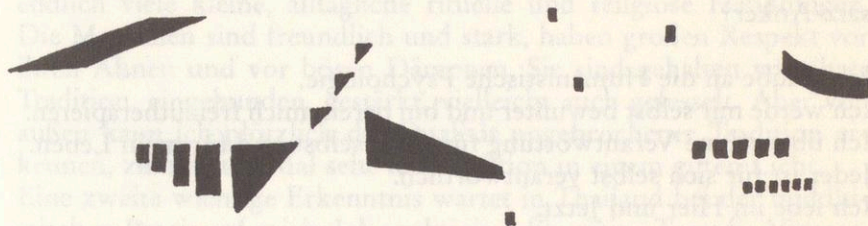


MUSIK

Dritte Brücke:
 Studi- und Politbrücke – ich ziehe in eine Männer-WG nach Berlin

Marxismus am Biertisch
 Bier am Schreibtisch
 Das Kapital in drei Bänden
 mit Zigaretten in den Händen
 Kirchenaustritt ist jetzt Pflicht
 allerdings ich tu es nicht
 zahl noch keine Kirchensteuer
 das Argument zählt: ist nicht teuer
 spart mir lange Diskussionen
 läßt den Eltern Illusionen
 rauchende Köpfe
 quasselnde Kröpfe
 auch du bist eine
 ökonomische Charaktermaske!
 Ich?

Lieber mit den Spontis agieren
lustvoll protestieren
das ist mein Fall
dort bin ich am Ball
überall
wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt
Selbsterfahrung zieht bald ein
und schafft neues Selbstbewußtsein
die Politik tritt zurück
Humanistische Psychologie heißt das Glück
an Weihnachten in jedem Jahr
Diskussionen mit Papa
ich finde eigentlich ist er ein vernünftiger Mann
wie er dabei so naiv beten und glauben kann?



MUSIK

Vierte Brücke:
Psycho-Brücke – immer noch Berlin

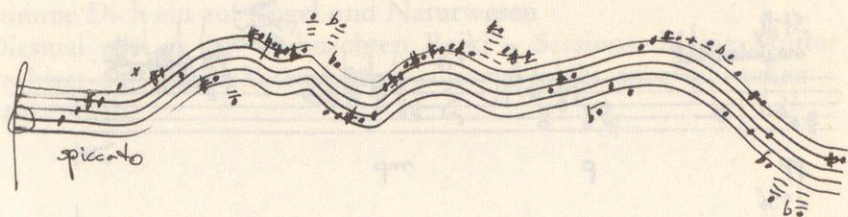
Beschäftigung mit mir selbst
mit meiner Geschichte
Gestalttherapie
Auf therapeutischem Weg
ordne ich die Väter:
Der eine kommt in den Himmel
den anderen hole ich von der Kanzel
Jesus muß mein Herz räumen
ich will Platz für andere Männer

Die Kirche und der Vater
rücken in die Ferne

Auf einer Reise nach New York treffe ich eine befreundete Künstlerin. Es ist Karfreitag, und sie fragt mich, ob ich mit zur Kirche gehe? Was – zur Kirche? Die? Ich? Ja, sagt sie, heute gibt es überall schöne Konzerte. Wahrscheinlich sind sie alle ausverkauft. Aber ich gehe gerne hier zur Kirche. Die Stadt ist so laut, und in der Kirche kann man prima meditieren und hat seine Ruhe. Aha. Klingt ungewohnt, aber interessant. Neue Sichtweise für mich. Überraschend. Zurück in Berlin gehe ich zum ersten Mal ohne äußeren Anlaß allein zur Kirche, in die Gedächtniskirche, wo mich keiner kennt. Gott sei dank. Ich sitze ganz hinten. Ausgerechnet heute ist die Predigt über die Geschichte vom verlorenen Sohn. Ich beobachte die Menschen, wie sie das Glaubensbekenntnis sprechen. Nie würde es mir über die Lippen gehen, sie sind fest verschlossen. Neid überfällt mich. Haben diese Menschen es einfach zu glauben, so fest zu glauben. Woran glaube ich eigentlich? Ich spüre den Bruch mit meiner Tradition, ich spüre den Verlust der Tradition. Welchen Anker habe ich mir genommen? Den Gestalttherapie-Ersatz-Anker?

Ich glaube an die Humanistische Psychologie.
Ich werde mir selbst bewußter und bin bereit, mich freizuthrapieren.
Ich übernehme Verantwortung für mich selbst und für mein Leben.
Jeder ist für sich selbst verantwortlich.
Ich lebe im Hier und Jetzt.

Ich gehe öfter zur Gedächtniskirche. Fast heimlich. Sitze immer ganz hinten. Nehme mir Taschentücher mit. Will mit jetzigen Augen und Ohren aufnehmen, was ich als Kind so viel aufgenommen habe. Will es einer Prüfung unterziehen. Mehr davon verstehen. Wiedergewinnen, was ich bereit bin aufzunehmen. Mich trennen von dem, was nicht wahr für mich ist. Eigentlich verstehe ich das alles nicht. Diese Dreiheit. An Gott könnte ich ja noch glauben. Aber wieso braucht dieser Glaube den heiligen Geist? Und wieso beten sie auch Jesus an, der ein Mensch war? Und wieso ist dieser Glaube so durch und durch männlich? Zu Weihnachten verschenke ich Tarot-Sessions. Meine Mutter probiert aus. Mein Vater rümpft die Nase. Ich gehe in einen Vortrag über Neurosen von Pfarrerskindern.



MUSIK

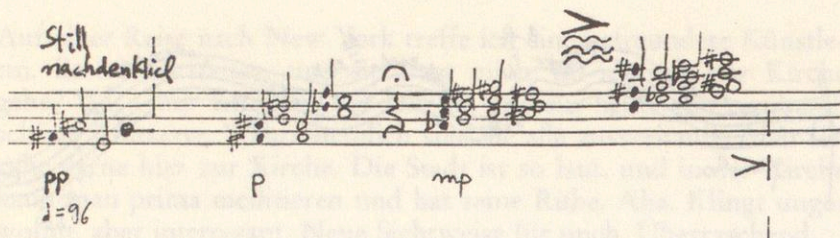
Fünfte Brücke:

Die Außenblick-Brücke – Reise nach Indonesien und Thailand

Zum ersten Mal bewege ich mich außerhalb der christlichen Einflüsse. Bali. Erlebe Verbrennungszeremonien, Tanzeremonien, unendlich viele kleine, alltägliche rituelle und religiöse Handlungen. Die Menschen sind freundlich und stark, haben großen Respekt vor ihren Ahnen und vor bösen Dämonen. Sie sind gehalten von ihrer Tradition, eingebunden, gestärkt, vielleicht auch gefesselt. Aber von außen kann ich plötzlich die Qualität ungebrochener Tradition erkennen, zum ersten Mal sehe ich Tradition in einem guten Licht.

Eine zweite wichtige Erkenntnis wartet in Thailand bei der buddhistischen Praxis auf mich. Ich praktiziere für einige Tage die Vipassana Meditation: eine halbe Stunde sitzen, eine halbe Stunde gehen im Wechsel. Dabei mit dem Geist in jedem Moment präsent sein, wach für Empfindungen des Körpers, der Emotionen und der Gedanken, wenig essen, kurz und auf harter Unterlage schlafen, Genießen als Kehrseite des menschlichen Leidens erkennen. Die wesentliche Erkenntnis war diese: Religion hat mit mir zu tun. Millionen von Menschen praktizieren diese Art des religiösen Weges. Religion als Selbsterfahrung? Ich bin bedeutsam in der Religion? Mein Weg und meine Entwicklung sind Thema der Religion? Das hatte ich vorher nie empfunden.

Eine dritte Erkenntnis lag in dieser Reise. Eigentlich banal, daß die thailändischen Städte keine Kirchen haben. Buddha-Tempel der schönsten Sorte schmücken das ganze Land. In Bali sind es Naturtempel, noch ungewohnter für mein eigenes Verständnis von Religion. Plötzlich sah ich die Selbstverständlichkeit, mit der bei uns in jedem Dorf eine Kirche steht. Mir wurde klar, ob ich mich als Christ fühle, ausbebe oder mich dagegen wehre, ich bin in der christlichen Tradition großgeworden und lebe mittendrin. Welche Chance hat da eigentlich eine eigene Neudefinition? Und welche Kraft?



MUSIK

Sechste Brücke:

Krankheitsbrücke – Krankheit, Krise, Wendepunkt

Aus Asien bringe ich eine langwierige Krankheit mit. Zum ersten Mal in meinem Leben bedrängt mich massiv die Frage:

Wer bin ich?

Wer bin ich?

WER BIN ICH?

Und zum ersten Mal suche ich Antworten bei den Philosophen.

WER bin ich?

Wer BIN ich?

Wer bin ICH?

So antwortet mir doch, Ihr Philosophen!

Ich verschlinge Bücher

Keine Antwort befriedigt mich

Die Frage löst sich auf

Das ist die Antwort

Seelenerfahrung

Beginn einer spirituellen Suche

Reise nach Findhorn, New Age im Norden Schottlands

Meditation im Tun

Hören auf die innere Stimme

Gott ist in uns

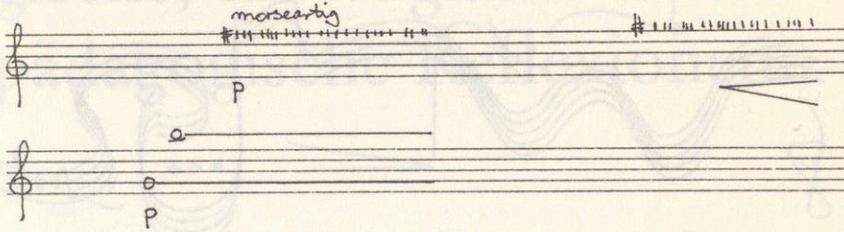
Nur das Beste ist für dich vorgesehen

Vertraue

Öffne Dich für die Schönheit

Für die Liebe

Stimme Dich ein auf Engel und Naturwesen
Diesmal gibt es zu Weihnachten Reiki – Sessions. Meine Mutter
probiert aus. Mein Vater lehnt – diesmal nicht so erschrocken –
dankend ab.



MUSIK

Siebte Brücke:

Wilde Rose-Brücke – ich ziehe nach Melle in die Wildwuchs-Gemeinschaft Wilde Rose

Wir sind zwölf Individualisten verschiedener Berufsgruppen, haben ein Seminarzentrum mit der ganzen New Age-Palette im Angebot und verschiedene andere Projekte, hauptsächlich im Kulturbereich. Haben wir gemeinsame Sinn- und Lebensziele? Ich suche nach einem gemeinsamen geistigen Dach, das uns verbindet. Zwischen Osho, Seth, Tantra, Lichtarbeit und universeller Liebe, Hippie- und Freakszone schwirrt alles herum. Wo ist der kleinste gemeinsame Nenner?

Schließlich treffen wir uns als Gruppe in einer indianischen Schwitzhütte. Dort wird erstmalig in der Gruppe laut gebetet, geschwitzt und gesungen, oft bis zur körperlichen Grenze. Spiritualität, die mit der Erde verbindet, mit allen Lebewesen, mit allen Geistern.

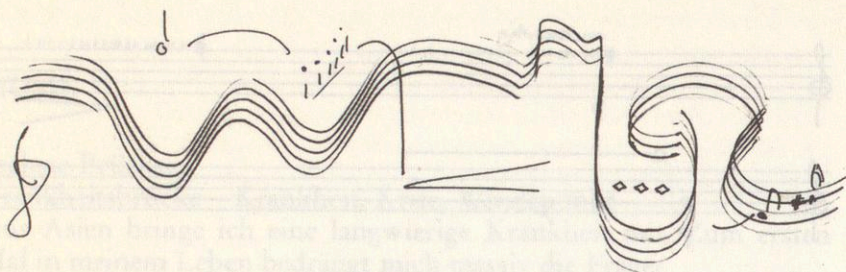
Wir räuchern nicht mit Weihrauch, sondern mit Salbei. Am Ende eines Gebets sagt man how und nicht Amen.

Wir machen Sprechstabsrunden, Baummeditationen und Pfeifenzereemonien, lösen damit Gruppenkonflikte und suchen neue Wege auf dem Medizinrad.

Heute feiere ich Jahreskreisfest mit Frauen, unser Sohn geht zum Waldorfskindergarten, ist mittlerweile getauft.

Der Gipfel meiner Religionsodyssee war der Genuß eines Haischischplätzchens während eines dänischen christlichen Silvestergottesdienstes. Zu Forschungszwecken, versteht sich.

Patchwork-Religiosität nennt das mein Vater. Es kommen immer neue Facetten hinzu, andere lösen sich ab.



MUSIK

Über sieben Brücken mußt du gehen

Nachwort

Daß ich Dir eine Einladung zum Seminar »Lappländischer Schamanismus« überreiche und Du mir eine Einladung zu einem Schamanencamp zuschickst, hätte ich mir vor zehn Jahren nicht vorstellen können.

Damals, vor zehn, zwölf Jahren fand ich es eher peinlich, daß Du zum Beispiel zur Hochzeit meiner Schwester Grete eine Bibel als Geschenk überreichtest, was ich gar nicht zeitgemäß fand. Heute achte ich Dich dafür, daß Du bei aller Offenheit bei Deinen Werten geblieben bist. Ich bin froh, daß Du unserem Sohn Dorin neulich eine Kinderbibel geschenkt hast.

Mittlerweile können wir auch gemeinsam auf der Kirchenbank sitzen. In der Schwitzhütte werden wir in diesem Leben nicht mehr zusammenkommen, ich gehöre zu einer anderen Generation. Ich bin gespannt, welche Herausforderungen uns unsere Kinder bringen.

Barbara Daiber ist Maltherapeutin in Melle.

Soziologische, psychologische, theologische und pädagogische Reflexionen

„Aber das Eigenste muß in sich selbst sein
wie das Fremde.“ (Hölderlin)

Der Heimatbegriff hat in unserem Jahrhundert eine wechselvolle Geschichte durchgemacht. An ihrem Anfang steht im Zusammenhang mit anderen Reformbewegungen als Reaktion auf die Modernisierung im wilhelminischen Deutschland die *Heimatsbewegung*.¹ Sie forderte die Erhaltung der Natur und der Bauernkultur, Pflege des Brauchtums und Erfindung der Vergangenheit des eigenen Lebensraums. Volkische Ideologie bestimmte den Heimatbegriff nur noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Die Nationalsozialisten nutzten ihn schließlich gänzlich diskreditierte. Lutheraner Ordnungstheologie war in diesen Prozess verwickelt, in ihrem Mittelpunkt stand allerdings die Überbewertung der anonymen volkischen und statischen Ordnungen, nicht die konkreter erlebten Lebensbereiche der Heimat.

Nach 1945 wurde der volkischste Begriff kaum noch benutzt, abgesehen von dem Stich von der „Recht auf Heimat“ der „Heimkehrerbewegung“. In Antikommunisten mag dann auch der Begriff „Heimat“ zum ersten Mal in der evangelischen Ethik auf. Nach 1971 beschreibt E.-M. Grevier das Phänomen „Heimat“ mit dem verinnerlichten ethologischen Begriff der *Terminologia*.² In der DDR wurde „Heimat“ wiederum politisch instrumentalisiert. Seit Mitte der 70er Jahre wird wieder häufiger von „Heimat“ gesprochen.

Der Heimatbegriff wird schließlich zu einem neuen Problemfeld. Angesichts der Grenzen des Wachstums und der Vernichtung von

1. Vgl. E. Klasing (Hrsg.), *Antikommunist und Reform. Beiträge zur Geschichte der deutschen Reformbewegung*, Darmstadt 1991.

2. Vgl. E.-M. Grevier, *Heim 103*, Kirche, Volk, Staat, Zollikon Zürich 1993, 368ff., esp. 376. Weiterhin: Fragen zum Problem der Heimat, ZfLE 2 (1993) 361-373.

3. Vgl. E.-M. Grevier, *Der territoriale Mensch*, Frankfurt a.M. 1992.

Heimat in theologischer und religionspädagogischer Perspektive

// Plädoyer für ein eschatologisch gebrochenes Heimatverständnis

Hans-Günter Heimbrock zum 50. Geburtstag

»Aber das Eigene muß so gut gelernet seyn
wie das Fremde« (Hölderlin)

Der Heimatbegriff hat in unserem Jahrhundert eine wechselvolle Geschichte durchgemacht. An ihrem Anfang steht im Zusammenhang mit anderen Reformbewegungen als Reaktion auf die Modernisierung im wilhelminischen Deutschland die *Heimatbewegung*¹. Sie forderte die Erhaltung der Natur und der Baudenkmale, Pflege des Brauchtums und Erkundung der Vergangenheit des eigenen Lebensraums. Völkische Ideologie bestimmte den Heimatbegriff immer stärker, bis die Blut- und Bodenideologie des Nationalsozialismus ihn schließlich gänzlich diskreditierte. Lutherische Ordnungstheologie war in diesen Prozeß verwickelt; in ihrem Mittelpunkt stand allerdings die Überbewertung der anonymen völkischen und staatlichen Ordnungen, nicht die konkret erlebbaren Lebensbezüge der Heimat.

Nach 1945 wurde der mißbrauchte Begriff kaum noch benutzt, abgesehen von dem Streit um das »Recht auf Heimat« der »Heimatvertriebenen«. In Auseinandersetzung damit tauchte der Begriff »Heimat« zum ersten Mal in der evangelischen Ethik auf.² Noch 1972 beschrieb E.-M. Greverus das Phänomen »Heimat« mit dem distanzierten ethologischen Begriff der *Territorialität*.³ In der DDR wurde »Heimat« wiederum politisch instrumentalisiert. Seit Mitte der 70er Jahre wird wieder unbefangener von »Heimat« gesprochen.

Der Heimatbegriff wird schließlich zu einem neuen *Protestbegriff*. Angesichts der Grenzen des Wachstums und der Vernichtung von

1 Vgl. E. Klueting (Hg.), Antimodernismus und Reform. Beiträge zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung, Darmstadt 1991.

2 Vgl. A. de Quervain, Ethik II/1. Kirche, Volk, Staat, Zollikon-Zürich 1945, 369ff; vgl. Chr. Walther, Fragen zum Problem der Heimat, ZEE 2 (1958) 369-375.

3 Vgl. I.-M. Greverus, Der territoriale Mensch, Frankfurt a.M. 1972.

Umwelt richtete sich der Blick auf eine identifizierbare, überschaubare und von verantwortlichen Subjekten gestaltbare Mitwelt. Entsprechende Versuche reichen von Landkommunen bis zu Bürgerbewegungen; sie werden teils von religiösen Gruppen getragen, teils führen sie zur Entstehung regionaler und ethnischer Bewegungen wie bei den Kaiserstühler Protesten und dem Kampf der Bauern auf dem Larzac.⁴

Durch diese Proteste ist »Heimat« vom Verdacht »des ewig Gestrigen« befreit worden. »Heimat« steht jetzt vielmehr »für kleine ermutigende Breschen im Entfremdungszusammenhang, ... für einen Rest lebendiger Tradition, aus der heraus dann auch Verantwortung für die Zukunft wahrgenommen wird.«⁵ »Heimat« wird Gegenstand politischer Diskussion. Der Begriff wird neu bestimmt; er ist auf die aktive Gestaltung von Mitwelt angelegt.

Eine neue, kritische Auseinandersetzung mit dem Heimatverständnis entsteht angesichts neu artikulierter und aktivierter Fremdenfeindlichkeit.⁶

Die Dokumentation des Comenius-Instituts verzeichnet zum Stichwort »Heimat« für die Jahre 1988 bis März 1997 79 Titel; der Begriff erscheint in folgenden Zusammenhängen: Obdachlosigkeit, neue Armut, Aussiedler, Gastarbeiter, Asylsuchende, multikulturelle Gesellschaft, Migration, Re-Migration, Re-Integration, Fremde, Gewalt.

Der Begriff hat sich gegenüber den 70er Jahren, in denen europäische Regionalbewegungen im Interesse von Befreiung »Heimat« in Musik, Tänzern und subversiv gebrauchtem Dialekt entdeckten, erheblich verändert. Das Verständnis von Heimat wird heute vor allem in Abstand und Nähe zur Fremde und zum Fremden entwickelt; es erfordert *kulturelle Vielfalt*.⁷ Von einem interkulturellen Verständnis sind wir noch weit entfernt, wenn sich bei »Heimat« Assoziationen wie Heimatlied, Heimatroman, Heimatfilm, Heimatmuseum, Heimatpflege, Heimatverein und Heimatfest einstellen. Ritualisiertes Singen von Heimatliedern und religiöse Motive in

4 Vgl. den Bericht über den Kampf der französischen Bauern: L. Baier, Larzac, Ästhetik & Kommunikation 17 (1974) (vgl. auch: gewaltfreie aktion 21/22, 2/1974). Vgl. insgesamt: J. Blaschke (Hg.), Handbuch der westeuropäischen Regionalbewegungen, Frankfurt a.M. 1980.

5 M. Gronemeyer, Lebenlernen unter dem Zwang der Krise?, in: H.-E. Bahr / R. Gronemeyer (Hg.), Anders leben – überleben, Frankfurt a.M. 1978, 113–148, hier: 142. – Im Zusammenhang mit der ökologischen Krise erscheint der Heimatbegriff erstmals in einer Schöpfungslehre: vgl. J. Moltmann, Gott in der Schöpfung, München 1985, 59ff.

6 Vgl. z.B. D. Zilleßen, Heimat in Deutschland, EvErz 42 (1990) 212–214.

7 Vgl. z.B. R.A.M. Mayer, Abschied von der Heimat. Konzepte interkultureller Sozialisation, Vorgänge 30 (1991) 88–100.

Heimatfilmen verweisen darauf, daß »Heimat« affektiv und/oder religiös besetzt ist und sich in Symbole umsetzt. Für ihren Symbolcharakter spricht ferner, daß sich im Laufe der Zeit um die Heimatvorstellung eine Aura gebildet, daß sich eine Vielfalt von persönlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutungen angelagert hat. Nach B. Waldenfels wird »Heimat« zur »Projektionsfläche regressiver Triebentladungen«⁸ (vgl. unten 1.3). Eine solche Deutung kann die These stützen, daß »Heimat« in indirekter, oft banaler Weise auf »Religion« in der Alltagskultur hinweist.⁹

Das Bedürfnis nach Heimat ist keine anthropologische Konstante, es bildet sich vielmehr im Laufe der Subjektwerdung des Menschen in Auseinandersetzung mit kulturellen und religiösen Symbolen sowie unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen aus. Wir ziehen daher zunächst soziologische und kulturwissenschaftliche Beiträge zur Beschreibung des Heimatverständnisses heran (1) und nähern uns ihr in phänomenologischer Hinsicht (1.2). In theologischer Perspektive (2) wird ein eschatologisch gebrochenes Heimatverständnis entwickelt, das in dialektischer Spannung zum religiösen Phänomen »Heimat« steht. Abschließend (3) werden religionspädagogische Konsequenzen markiert; die Formulierung von Rahmenzielen (3.4) dient zugleich der Bündelung der Einsichten.

1 Heimat als soziale, räumliche und religiöse Kategorie

1.1 Heimat: Vom Rechtsort zum Gemütsort

Die emotionale Besetzung der Heimatvorstellung hat sich relativ spät vollzogen. »Heimat« war ursprünglich ein Rechtsbegriff, der jahrhundertlang an den Besitz von Haus und Hof gebunden war. Seit dem 15. Jahrhundert ist das deutsche Wort als Weiterbildung von »Heim«, dem bleibenden Zuhause, nachweisbar. Gegenbegriff ist die Fremde, ein Leben im »Elend«. Heimat meint einen begrenzten Raum; die räumliche Erstreckung kann Haus und Hof überschreiten, sich auf den Ort (Gemeinde), den Landstrich, das ganze Land, auf die himmlische Heimat beziehen. Über die religiöse Metapher hat der Heimatbegriff schon früh eine übertragene Bedeutung erhalten.¹⁰ »Heimat« wird nicht mit einem bestimmten Staatsgebiet identifiziert, sondern verbürgt ein *vorstaatliches Recht*. Die Zugehörigkeit zu einem Landstrich oder die Berufung auf die

8 B. Waldenfels, Heimat in der Fremde, in: *ders.*, In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt a.M. 1985, 194-211.

9 Vgl. J. Heumann und W.E. Müller, Auf der Suche nach Wirklichkeit, Frankfurt a.M. u.a. 1996, 117ff.

10 Der Verlust der Heimat kann *Heimweh* zur Folge haben. Der Begriff ist vom 16. Jahrhundert an belegt, die ersten Hinweise führen in die Schweiz: Heimweh wird als Krankheit angesprochen. In Deutschland wird die Romantik symbolgleich mit diesem Wort verbunden. Vgl. I.-M. Greverus, Auf der Suche nach Heimat, München 1979, 106ff.

himmlische Heimat wurde kaum bestritten, der konkrete Hof aber gehörte nur *einem*; bei seiner Übergabe verloren die anderen Bauernkinder ihre Heimat, waren als Besitzlose heimatlos.¹¹

Im engeren Sinn war Heimat ein *armenrechtlicher Begriff*. Im Mittelalter war die Armenpflege an die Kirchengemeinden gebunden; nachdem diese vor allem im 30jährigen Krieg überfordert waren, ging die Fürsorgepflicht für Notleidende auf die »Heimatgemeinde« über. Das »Heimatrecht« wurde durch Geburt oder Heirat erworben; der in ihm begründete Versorgungsanspruch konnte aber verlorengehen, wenn die mit den Rechten verbundenen Verpflichtungen nicht erfüllt werden konnten oder wenn es einen in die Fremde verschlagen hatte. Es gab also auch beim Heimatrecht Menschen, die es besaßen, und andere, die davon ausgeschlossen waren.

Die im Zuge der Industrialisierung erforderliche Mobilität machte dieses Institut der Armenpflege unbrauchbar; in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich das Prinzip des Unterstützungswohnsitzes durch; bei einem Auseinanderfallen von Geburtsort und Wohnsitz war die Wohngemeinde für die Versorgung Armer zuständig, wenn der Betreffende sich dort mehr als zwei Jahre aufgehalten hatte.¹² Auch nach Einführung der Freizügigkeit in Norddeutschland (1867) bestimmte die Definition der Heimat als Rechtsort (Armenrecht) Lexika und Fachliteratur; Reminiszenzen sind bis in die 20er Jahre dieses Jahrhunderts nachweisbar.¹³

Das Heimatverständnis ist also von sozialen und politischen Rahmenbedingungen abhängig. Eindeutig politische Motive führten zur Identifikation von Heimat und Vaterland. Da für viele Menschen die Bindung an Haus und Hof bzw. an den Geburtsort verlorengegangen war, sollten angesichts zunehmender Klassengegensätze *alle* eine Heimat im Vaterland haben. Es handelte sich um ein politisches Beschwichtigungsangebot, das sich vor allem an die »heimatlosen« Arbeiter richtete. Die 1895 vom deutschen Kaiser als »vaterlandslose Gesellen« bezeichnete Arbeiterschaft nahm dieses Angebot nicht an. Die *Arbeiterbewegung* selbst wurde als *Heimat* verstanden. Damit »war eine äußerste Gegenposition zu dem bis dahin gängigen Heimatbegriff erreicht: Heimat nicht an einen Ort gebunden, sondern an eine Gruppe von Menschen; Heimat ... nicht als unveränderliche, natürliche Gegebenheit, sondern als Aufgabe.«¹⁴ Die andere Ebene des Heimatverständnisses – Heimat als »*Gemütswert*« – verdankt sich dem *bürgerlichen Heimatbild*. Kapitalistische

11 Vgl. H. Bausinger, Auf dem Wege zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis, in: Heimat heute, mit Beiträgen von H. Bausinger u.a., Stuttgart u.a. 1984, 11-27, hier: 12f.

12 Vgl. B. und W. Hartung, Heimat – »Rechtsort« und Gemütswert, in: Klüeting (Hg.), Antimodernismus, 157-170, hier: 158.

13 Vgl. ebd., 162.

14 Bausinger, Heimatverständnis, 17.

Produktionsweise und staatlicher Zentralismus stellten für das Bürgertum eine Gefährdung des Volkslebens dar. Da die Bildungsbürger die Zwänge der Arbeit auf dem Lande nicht erfahren mußten, idealisierten sie die »alte Heimat« als unberührte bzw. durch die Arbeit des Landmanns gepflegte Natur. Es war die »Schrift-, Schul- und Singsprache« des 19. Jahrhunderts,¹⁵ die dem Heimatbegriff eine spezifisch deutsche Prägung gab.

Auf die dörfliche Welt der Kindheit richtete sich das Heimweh; die Landschaft, das stille Tal, das Bächlein, die Blumen und die Vögel wurden besungen, religiös überhöhte, klischeehafte romantische Naturbilder beschworen. Die »kleinen Gegensätze« sollten im Regionalen bearbeitet und ausgeglichen werden. Heimat wurde zum Kompensationsraum, in dem die Spannungen des eigenen Lebens versöhnt und seine Annehmlichkeiten überhöht erschienen.¹⁶ Einen Sitz im Leben fand dieses Heimatbild in der *Heimatabewegung*, die um die Jahrhundertwende einen starken Zustrom bürgerlicher Kreise verzeichnete. Heimat wird hier zwar weiterhin mit dem ländlichen Lebensraum identifiziert, das – harmonisierte – soziale Leben in der Dorfgemeinschaft als vorbildlich angesehen. Immerhin wurde versucht, das Heimatbild mit der politischen Wirklichkeit zu vermitteln, indem die Heimatabewegung die kulturellen Überlieferungspotentiale der Länder und Regionen gegen die zentralistischen Tendenzen mobilisierte und die föderativen Strukturen stärkte. Die Heimatabewegung wirkte auf die »Heimatschutzgesetzgebung« der deutschen Bundesstaaten zwischen 1902 und 1914 ein.¹⁷

Die größte Aufmerksamkeit verschaffte sich die »Laufenburgaffäre« (1905), der erste Massenprotest in der Geschichte des Umweltschutzes, getragen durch den von E. Rudorff gegründeten »Bund Heimatschutz«. Der Protest richtete sich gegen Pläne, den Rhein in dem Felsbecken zwischen Klein- und Großlaufenburg zur Stromgewinnung aufzustauen. Aus ästhetischen und naturschützerischen Gründen wurde die Erhaltung der Stromschnellen gefordert. Der Protest scheiterte, aber der Staat akzeptierte den Heimatschutz als seine Aufgabe.¹⁸

Als *Zwischenergebnis* läßt sich festhalten: Gesellschaftsentwicklung und Entwicklung des Heimatverständnisses stehen in wechselseitiger Beziehung. Fortschreitende Industrialisierung führte einerseits zur Emotionalisierung und Ideologisierung der Heimatvorstellung, andererseits entstand ein neues aktives Heimatverständnis, das in

15 Vgl. Hartung, Heimat, 166.

16 Vgl. Bausinger, Heimatverständnis, 14f.

17 Vgl. A. Knaut und Ernst Rudorff und die Anfänge der deutschen Heimatabewegung, in: Klüeting (Hg.), Antimodernismus, 20–49, hier: 47.

18 Vgl. ebd., 46f.

den Regionalbewegungen der 70er Jahre weiter entfaltet wurde.¹⁹ Auch in fortgeschrittenen Industriegesellschaften bleibt die Notwendigkeit einer engen symbolischen Bindung an ein »räumlich-soziales« Gebilde mittlerer Reichweite.

1.2 Heimat und die Phänomenologie des Raumes

Dieses Ergebnis wirkt der Gefahr einer unsachgemäßen Ontologisierung des Heimatverständnisses entgegen, die sich besonders bei der Beschreibung der Heimat als räumlicher Kategorie einstellen kann. Eine solche Ontologisierung liegt vor, wenn *I.-M. Greverus* mit Heimat den Anspruch »auf einen Identität, Sicherheit und Aktion gewährenden Raum« – abgesehen von seiner kulturspezifischen Begrenzung – als »ein menschliches Konstituens« gegeben sieht.²⁰ Sie hat jedoch darin Recht, daß Beheimatung die leibliche Verankerung in dem Raum voraussetzt, der zur Umwelt und Mitwelt gestaltet wird. Diese Verankerung im gelebten Raum, der die Lebens-tätigkeit und Gestaltungsmöglichkeit des Subjekts schon mitprägt, ist nicht zufällig. Menschen sind nicht nur in Geschichten verstrickt (Schapp), sondern auch in Szenerien verwickelt; auf diese Weise gewinnen sie ihre Identität.²¹ Der gelebte Raum ist kein homogener, sondern (wie die Zeit) ein mehr oder weniger erfüllter und gegliederter Raum. Er kann verschiedenartige *Strukturen* annehmen. Das klassische Modell der Raumgliederung ist das der *konzentrischen Lebenskreise*, die sich zu einem Ganzen fügen, wie die Trias von Oikos, Polis und Kosmos.

Eine Heimattheorie nach dem Lebenskreis-Modell hat erstmals *J.H. Pestalozzi* in »Abendstunde eines Einsiedlers« (1779/80) entwickelt.

19 *W. Lipp*, Heimatbewegung, Regionalismus, in: *F. Neidhardt u.a.* (Hg.), *Kultur und Gesellschaft*, KZS.S 27 (1986) 331-355, vergleicht die Heimatbewegung mit dem Regionalismus der 70er Jahre und stellt Struktur analogien fest. Beide Bewegungen machen die Moderne erst »urbar«, indem sie die Chancen zur »Kultivierung« sozialer Lebensräume wahrnehmen (vgl. 343). – 1965 hatte *H. Treinen* in seiner soziologischen Untersuchung »Symbolische Ortsbezogenheit«, KZS 17 (1965) 73-97, 254-297, festgestellt, daß ein Gegensatz zwischen Heimatgefühl und aktiver Verantwortung für den Ort besteht (295f). Dieser Gegensatz besteht für die Regionalbewegung nicht mehr. – Nach *R. König*, Der Begriff der Heimat in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften, in: *ders.*, *Soziologische Orientierungen*, Köln/Berlin 1965, 419-425, besteht Heimat als Symbol-Identifikation mit einer Gemeinde auch in Großstädten, »da bei langer Eingelebtheit alle Beziehungen zur Umwelt einen starken emotionalen und symbolischen Charakter erhalten« (425).

20 *Greverus*, Mensch, 51.

21 Vgl. *Waldenfels*, Heimat, 197. Zum Problem der Identität vgl. *H. Bausinger*, Kulturelle Identität – Schlagwort und Wirklichkeit, in: *K. Barwig* und *D. Mieth* (Hg.), *Migration und Menschenwürde*, Mainz 1987, 83-99.

Die Lebenskreise sind: a) *Umgebend*: Vaterhaus, Berufsleben, Staat und Nation; b) *innerlich*: der »innere Sinn« im Menschen (als sittlicher Regulator) und Gott als »die nächste Beziehung der Menschheit« im Kindersinn des Menschen als sein Zentrum, als Liebe.

E. Spranger hat die Entwicklung der Lebenskreistheorie zusammengefaßt und weitergeführt. Auf ihn läßt sich die Trias zurückführen: Heimat im *engeren* Sinne: die »Individuallage« (Pestalozzi), in die der Mensch hineingekommen ist und wohnt; Heimat im *weiteren* Sinne: Land, Erde, »Welt«; Heimat im *höheren* oder im *tieferen* (religiösen) Sinne: »Überwelt«.²²

Heimat als Inbegriff einer solchen Strukturierung des Raumes kann zum *Bildungsziel* schlechthin werden.²³

Konkrete Nahwelt und eine allen gemeinsame Fernwelt werden aufeinander bezogen. Die Zufälligkeiten der engen individuellen Ausgangskreise schwinden, je mehr wir uns dem äußeren Kreis nähern: Individualitäten werden im Allgemeinen »aufgehoben«. Das Haus, die Heimat im engen Sinne, kann wie im Urerlebnis des heiligen Raumes weiterhin die »Mitte« der Welt bleiben. Was für den Aufbau der mythischen Welt in »objektiver« Weise galt, wird in die konzentrische Struktur des »subjektiv« erlebten Raumes verlegt.²⁴

Die starke Lebensmitte mit einem zentralen, orientierten Hier ermöglicht es, daß der *Lebensort*, an dem ich mich zu Hause fühle, mit dem *Herkunftsort*, wo ich geboren bin und die Vorfahren lebten, verschmelzen. Die konzentrische Raumordnung ist in einer traditional verfaßten Gesellschaft verwurzelt. Anzeichen sprechen dafür, daß diese Ordnung nicht mehr hält.²⁵ Hat es Heimatverluste immer gegeben, so ist heute ein zunehmender *Heimatschwund* zu verzeichnen. Beispielsweise hat sich im Blick auf moderne Agrarbetriebe in vier Jahrzehnten mehr verändert als Jahrhunderte, ja Jahrtausende zuvor. Leute zu sein, denen die Heimat entschwindet, ist die Kehrseite des Fortschritts.²⁶ Fortgehen gehört zu den Grundzügen unseres Lebensgefühls; der jeweilige *Aufenthaltort* wird zur Heimat. Der Unterschied zwischen Vertrautem und Fremdem, bisheriges Merkmal von Heimat, wird immer mehr *nivelliert*. Übermobilität hat Destrukturierung zur Folge, schafft einen »Raum ohne Eigenschaften«.

B. Waldenfels benennt zwei gegensätzliche Tendenzen, die auf dem Boden der alten Konzentrik wirksam sind, um den Heimatschwund aufzufangen: den »Regreß auf die beschränkte Welt des Heimatbodens«, der mit den Attributen des Urwüchsigen, Natürlichen, Einfachen versehen wird und von einer Aura des Religiösen umgeben

22 Vgl. W. Hinrichs, Art. Heimat, in: HWP 3, 1037-1039, hier: 1037f. Vgl. E. Spranger, Der Bildungswert der Heimatkunde, Leipzig 1923, Stuttgart 1952, 7/1767

23 Vgl. P. Schmid, Heimat als Voraussetzung und Ziel der Erziehung, Bern 1970.

24 Vgl. O.F. Bollnow, Mensch und Raum, Stuttgart 1963, 148.

25 Vgl. Waldenfels, Heimat, 203.

26 Vgl. Chr. Graf von Krockow, Heimat, Stuttgart 1989, 41.

ist, und diametral entgegengesetzt den »Progreß, die Flucht nach vorn in die weite Welt, das Streben nach globalen Zielen«. Die Überdehnung des Lebensraumes führt zu Spaltungen: Der Kosmopolit *weiß* sich überall zu Hause, *fühlt* sich aber fremd.²⁷ Durch weltweite Computernetze wird diese Tendenz noch verstärkt: Wir erfahren grenzenlose Weite, fühlen uns aber »ein wenig verloren und heimatlos«. Das Hier verflüchtigt sich zu einem Überall und Nirgends, wir bewegen uns zwischen Grenzenlosigkeit und Heimweh.²⁸

Waldenfels markiert angesichts dieses Dilemmas Alternativen, um den Heimatschwund aufzufangen. Er greift dabei auf den Begriff der *Region*, den Lebensraum mittlerer Reichweite, der schon in den europäischen Regionalbewegungen eine wesentliche Rolle gespielt hat, zurück. Da er aber partikularistische Abkapselungen vermeiden möchte, sucht er nach Bezügen, Verflechtungen mit anderen Regionen und spricht von »Inter-regionalität«.²⁹

Heimat ist nicht nur dort, wo man herkommt, sondern auch dort, wo man sich bewegt und umtut. Durch wiederholte Bewegung entsteht Vertrautheit. So markieren »*Zwischenaufenthalte*« eine Form des Unterwegsseins. Die konzentrische Raumordnung läßt sich ablösen durch Vernetzungen und Verflechtungen von Räumen, durch mannigfache Verschachtelungen. Wir können an mehreren Raumeinheiten gleichzeitig partizipieren. Diese Perspektive setzt die Annahme einer »gestaffelten Gegenwart« voraus. Das besagt: Ich bin zugleich hier und anderswo, und zwar mehr oder weniger hier und dort. »Der Grad der Anwesenheit hängt ab vom Lebensgewicht, von der Bedeutsamkeit dessen, womit ich beschäftigt bin.«³⁰ Ein solches Mehr oder Weniger an Gegenwart spielt sich in verschiedenen Zentren ab, so daß die bisherige Scheidung in eine einzige Heimwelt und viele Fremdwelten versagt. Die Zentren wie Wohnort, Arbeitsort, Wochenendort, Ferienort sind nicht austauschbar; sie werden durch die Zugehörigkeit zu einem Ortsnetz, das Schwerpunktbildung ermöglicht, vor einem chaotischen Nebeneinander bewahrt. Es gibt keinen »natürlichen« Ort, aber »*signifikante Orte*«; dies kann der Kindheitsort sein, aber auch ein späterer Ort, an dem grundlegende Erfahrungen gemacht wurden, etwa der Studienort.³¹

Die Konzentrik wird also durch eine Polyzentrik ersetzt, die ein »Feld der Freiheit« darstellt.

Durch das Heimischwerden in den Zentren wird die Fremdheit miterzeugt; denn das Heimischwerden in einem Hier schließt andere Zentren aus, setzt bewegliche, aber unaufhebbare Grenzen. So schieben sich Heimwelt und Fremdwelt ineinander. »Heimat gibt es nicht ohne einen Bodensatz an Unheimlichem und Unhei-

27 Waldenfels, *Heimat*, 204f, vgl. 203.

28 A. Koenig, Ein Zuhause für die Grenzenlosen, *Die Zeit* Nr. 10/1995, 102; zit. nach: G. Wilhelms, *Heimat*, ZEE 39 (1995) 206-219, hier: 217.

29 Vgl. Waldenfels, *Heimat*, 206.

30 Ebd., 208.

31 Vgl. ebd., 209. Vgl. E. Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*, München/Freiburg 1987, 217f: Das »Haus«, das dem Menschen ebenso wesentlich ist wie Logos und Polis, ist nicht einfach »hier«, sondern »irgendwo«: Es ist ein eingegrenzter Ort der »Gastlichkeit«, der sich dem Anderen öffnet oder verschließt.

mischem.«³² Das Fremde ist nicht mehr als Gegensatz zur Heimat zu begreifen, sondern gehört zu ihr. Heimat ist der Ort der Verflechtung von Eigenem und Fremdem. Verflechtung bedeutet weder Verschmelzung noch Trennung, sondern »eine Form der *Abhebung im gemeinsamen Feld*«.³³

Die Analyse der gegensätzlichen Tendenzen von Regreß und Progreß ist – auch im Hinblick auf die politischen Implikationen – treffend. Der *Regreß* steigert die Zentrierung zur Überzentrierung und führt zum Rückgang auf die *vorpolitische* Ebene des Oikos, des Hauswesens, das zum Heim der Kleinfamilie schrumpft; die Folge ist Provinzialismus. Der *Progreß* überdehnt den Lebensort und zielt über den politischen Bereich hinaus in einen *überpolitischen* Universalismus; dieser ist politisch keineswegs harmlos, wie die Geschichte des Kolonialismus und des Imperialismus zeigen.³⁴ Beide Formen lassen eine sachgemäße Beheimatung angesichts des Heimatschwundes nicht zu. Die Hinweise zur *Interregionalität* sind weiterführend, bedürfen aber der Konkretion. Sie siedeln das Heimatverständnis in einem Bereich an, in dem Menschen die Möglichkeit zur aktiven politischen Gestaltung und Umgestaltung haben, weil sie angesichts ihrer unmittelbaren Umgebung Kompetenzen haben bzw. entwickeln können. Heimat kann also nicht ohne weiteres auf größere staatliche Gebilde oder gar auf die »Welt« übertragen werden. Interregionalität vermittelt nicht mehr nur ländliche Assoziationen, sondern zielt auf die aktive Aneignung *urbaner* Möglichkeiten.

Im Hinblick auf die Zukunft müssen die »Zwischenaufenthalte«, »Zwischen-Räume«, »Übergänge« offengehalten werden für eine Entwicklung, in der neue *Zusammenhänge* jenseits der alten Konzentrik entstehen können.

Heimat meint einen Lebensraum mittlerer Reichweite, der aktiv so gestaltet werden kann, daß die *Kultur der Freiheit einen größeren Spiel-Raum gewinnt*. »Es ist die Erhöhung der Partizipationschancen, was eine Gesellschaft heimatlicher macht ...«³⁵

1.3 Heimat und Kindheit

Heimat hat einen sozialen bzw. rechtlichen und einen räumlichen Sinn. Diese Dimensionen sind eng miteinander verbunden. Sie stellen den gesellschaftlich-objektiven Bedeutungsanteil an »Heimat«

32 Waldenfels, Heimat, 210,

33 B. Waldenfels, Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M. 1991, 65.

34 Vgl. Waldenfels, Heimat, 206.

35 M. Bosch, Nicht zu Kreuze kriechen, in: J.R. Klicker (Hg.), Heimat, Wuppertal 1980, 69-77, hier: 76.

dar. Sie ist zugleich Objekt einer subjektiven Besetzung.³⁶ Die subjektiven Bedeutungsanteile des Heimatverständnisses werden durch eine dritte Dimension repräsentiert: Heimat ist die Urheimat, die erste Welt, die wir kennenlernen. Sie kommt im Symbol der Kindheit zur Geltung, mit dem sich Urszene, Emotion und Bedürfnis verbinden, also Phänomene, die den Formen »diskursiver« Welter-schließung vorausliegen. In der frühen Kindheit werden Bedürfnisstrukturen ausgebildet, die es nicht zu überwinden gilt, sondern die einen bleibenden Grundzug psychischen Erlebens bei der Beschäftigung mit der Außenwelt darstellen. In diesen Zusammenhang gehört auch das Bedürfnis nach Heimat, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden soll.

Das Symbol der Kindheit verweist darauf, daß es sich bei Heimat nicht nur um die Frage der Lebensqualität einer Region handelt, sondern daß sie zugleich tief in der Lebensgeschichte des Menschen verankert ist. In der Kindheit »ist das angelegt, was wir Heimat nennen«³⁷. Weil es sich bei Heimat auch um diese konkrete und persönliche Dimension handelt, läßt sich behaupten: »Heimat wird mit jedem Menschen neu geboren, wie sie auch mit jedem Menschen stirbt.«³⁸ In diesem persönlichen Sinn ist sie Teil unseres Lebens wie die Muttersprache, die Grundlage aller später gelernten Sprachen bleibt.

Folgende *Entsprechungen zwischen Kindheit und Heimat* lassen sich herausarbeiten:

1. Der Herkunftsort als erste Heimat gehört in die Vorgeschichte dessen, was wir empfangen haben. Der Lebensort als zweite oder dritte (Wahl-)Heimat gehört in die Geschichte dessen, was wir aktiv gestalten. »Alle Heimat ist also *doppelbödig*: sie weist zurück auf eine Vorvergangenheit, die im vollen Sinne nie Gegenwart war.«³⁹

Die Ur-Heimat ist wie die Kindheit immer schon auf bestimmte Weise *verloren*: Sie läßt sich nicht in festen Besitz überführen. »Heimat – das ist im Grunde ein anderer Ausdruck für das Paradies. Und jeder weiß: Es gibt nur das verlorene Paradies.«⁴⁰ Die Struktur des Verlorenseins verbindet Heimat, Kindheit und Paradies. Diese Trias bildet einen Symbolkomplex, in dem sich die Symbole wechselseitig interpretieren.

2. Die Urheimat bietet uns *Urszenen* zum besseren Verständnis späterer Lebenserfahrungen, die sie mitbestimmt. Vorgeschichte und Geschichte sind nicht deckungsgleich, sie stehen vielmehr in Spannung zueinander. Kommen sie in einem »erfüllten Augenblick« zum Einklang, ereignet sich Glück. Frühe Verletzungen, versagte Liebe,

36 Vgl. *Wilhelms*, Heimat, 209f.

37 *Von Krockow*, Heimat, 9.

38 Ebd., 140.

39 *Waldenfels*, Heimat, 200, vgl. 201.

40 *R. Zerfass*, Christliche Gemeinde – Heimat für alle?, in: *G. Koch und J. Pretscher* (Hg.), Kirche als Heimat, Würzburg 1991, 29-57, hier: 31.

Projektionen der Eltern, Verödungen der Kindheit bleiben wirksam. Vor diesem Hintergrund erscheint die Sehnsucht nach Heimat als Sehnsucht nach Befreiung. »Heimat ist das Entronnensein.«⁴¹

3. Es gibt keine »natürlichen« Orte, wie es keine »natürliche« Kindheit gibt; in ihr finden wir Urszenen, die zur Symbolbildung führen. Kindheit ist voller Symbole, gerade dadurch trägt sie zur Subjektwerdung des Menschen bei. In der Heimat wie in der Kindheit durchdringen sich also natürliche Vorgegebenheit und kulturelle Prägung.

4. Da Beheimatung von einer Vorgeschichte abhängig ist, deren Versprechen uneingelöst bleiben, ist dieser Prozeß unabschließbar. Heimat haben wir daher immer noch *vor uns*.

E. Bloch hat die eschatologische Vorstellung von einer letzten Heimat im Himmel zu einer innerweltlichen Utopie umgestaltet: Heimat als Aufhebung von Entfremdung »in reale Demokratie« ist Ziel und Leitbild menschlicher Gestaltungskraft. Wo diese Utopie realisiert wird, »entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat«.⁴²

1.3.1 Heimat und Paradies: Psychoanalytische Aspekte

Mit der Geburt wird der Säugling ein physiologisch selbständiger Organismus. Psychologisch bleibt er noch mehrere Monate vollständig von der Mutter abhängig. Im Erleben des Kindes gibt es noch keine Trennung von der Mutter, von Selbst und Objekt. Die Psychoanalyse bezeichnet diesen Zustand der ungeschiedenen Einheit mit der Mutter als Symbiose, Dualunion oder primären Narzißmus.

Die *autistische* Phase liegt der Symbiose voraus; schlafähnliche Zustände überwiegen. Das Kind braucht eine von den Reizen der Umwelt abgeschirmte Umgebung, die dem vorgeburtlichen Aufgehobensein nahekommmt.⁴³ Vom zweiten Monat an werden die äußeren Reize stärker wahrgenommen. Der Säugling ist noch mehr auf die Mutter angewiesen, mit der er eine *symbiotische* Verbindung eingeht. Er verhält sich so, als bildete er mit der Mutter eine paradiesi-

41 M. Horkheimer und Th. W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M. 1971, 71.

42 E. Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt a.M. 1969, 1628. Bloch nennt (ebd., 334) als Ziel den »Umbau der Welt zur Heimat«. Die Intention Blochs findet sich schon bei K. Marx. – A. Lorenzer, Das Konzil der Buchhalter, Frankfurt a.M. 1981, 18, will diesem Begriff eine genaue Nuance abgewinnen: »die Sicht auf die Erlebniswirksamkeit der sinnlichen Formen der konkreten Lebenswelt«. Heimat hat eine geschichtliche Längendimension (die »Tradition«) und eine räumliche Breitendimension (die Vielfalt der Kulturphänomene als »Sinngefüge«).

43 Vgl. M. S. Mahler u.a., Die psychische Geburt des Menschen, Frankfurt a.M. 1980, 59ff.

sche Welt, einen umgrenzten Lebensraum, in dem eine halluzinatorische Fusion mit der Mutter möglich ist; ozeanische Allmachtsgefühle stellen sich ein.

Die Mutter versorgt das Kind nicht nur mit Nahrung, sondern auch mit »narzißtischer Zufuhr«, d.h. mit dem Gefühl, liebenswert und in Ordnung zu sein. Die erste Selbstfindung wird möglich: Die Mutter schaut ihr Kind an, das Kind sieht die Mutter an und sieht sich selbst.⁴⁴ Verschmelzen diese Fernwahrnehmung (mit den Augen) und die Kontaktwahrnehmung (mit Mund und Haut), wird die Entwicklung der symbiotischen Struktur gefördert.⁴⁵ Das Kind hat die »Illusion«, die Nahrung und Liebe stiftende Mutter sei Teil seines eigenen Selbst. Die libidinöse Besetzung der Mutter »ist die grundlegende psychische Errungenschaft dieser Phase«.⁴⁶

Nach dem vierten bis fünften Monat beginnt die »psychische Geburt des Menschen«, die *Loslösungs- und Individuationsphase* (5.-36. Monat). Das Kind ist jetzt genötigt, Objektbeziehungen und eine eigene psychische Struktur aufzubauen, um seine narzißtischen Bedürfnisse zu befriedigen. Mit etwa sechs Monaten beginnt das Kind die Loslösung zu erproben: Es stemmt sich von der Mutter weg, betastet die Mutter und Gegenstände der Außenwelt. So vollzieht sich allmählich die Trennung von der symbiotisch erlebten Mutter.⁴⁷

Vom vierten bis zwölften Monat kann man bei jedem Kind beobachten, daß Dinge aus seiner nächsten Umgebung eine unvergleichliche Bedeutung erhalten: eine Hand voll Wolle, ein Tuchzipfel, später ein Stofftier oder Teddy. Das Kind schafft sich in der Phantasie Objekte, die es braucht, um die Trennung von der Mutter zu verarbeiten. Es hat die »Illusion«, die Mutter sei als diese Gegenstände bei ihm; zugleich gewinnt es eine größere Autonomie, weil es jetzt selbst kreativ gestalten kann, was vorher die Mutter schenken mußte. Es handelt sich um formbare Medien, die ihre Bedeutung durch die Phantasie des Kindes gewinnen. Es tut sich also ein »Zwischenraum« auf zwischen den festumrissenen Objekten der Außenwelt und der flexiblen Phantasie des Kindes.

D.W. Winnicott nennt die genannten Dinge »Übergangsobjekte«. Mit ihrer Hilfe kann das Kind das Getrenntsein von der Mutter erleben und gleichzeitig das Alleinsein durch die symbolische Gegenwart der Bezugsperson verwandeln. Sie drücken den *Doppelwunsch* nach Befreiung und Selbständigkeit sowie nach Schutz und Trost aus; sie helfen auf diese Weise, den narzißtischen Konflikt zu bearbeiten. Später werden die frühen Übergangsobjekte durch »reifere« aus dem Bereich von Kultur und Religion ersetzt.⁴⁸

44 Vgl. D.W. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1979, 128.

45 R. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1967, 153, nennt die Wahrnehmung per Tiefensensibilität »coenästhetisch«.

46 Mahler, Geburt, 68.

47 Vgl. ebd., 74f.

48 Vgl. Winnicott, Spiel, 10ff.

Zahlreiche religiöse Symbole haben entwicklungspsychologisch ihren Ort in der Übergangsphase von der Symbiose in die Getrenntheit einer individuellen Existenz.⁴⁹ Sie helfen, den Grundkonflikt der Trennung, der unser ganzes Leben bestimmt, zu bearbeiten und das Bedürfnis nach Verbindung, nach »Heimat« zum Ausdruck zu bringen. Die Symbole wurzeln insbesondere im »intermediären Bereich« (Winnicott).

In der biblischen Urgeschichte wird die psychische Geburt im Symbol der Vertreibung aus dem Paradies, der Trennung des Menschen von Gott als dem Ugrund des Lebens beschrieben. Das Symbol des Reiches Gottes repräsentiert die Hoffnung, daß trotz endgültiger Trennung vom primären Objekt, trotz der Gefahr von Mißbilligung und Beschämung, Liebesverlust und Beschädigung auf dem Weg der Individuation die Integrität des Selbst gewahrt bleibt. In religiöser Sprache: Trotz der Trennung von Gott ist der Mensch nicht von seiner Liebe abgeschnitten.

So gesehen stellt das Symbol »Reich Gottes« eine progressive Lösung des Grundkonflikts der Trennung dar; denn das Erwarten des zukünftigen Reiches ist nicht die Suche nach dem verlorenen Paradies, nicht Wiedervereinigung mit dem Ugrund des Seins. Das Symbol ist radikal von dem regressiven Symbol des Nirwana zu unterscheiden. Die Trennung von Subjekt und Objekt wird als endgültig und notwendig akzeptiert. Das Symbol »Reich Gottes« bringt die zukünftige Bestimmung des Menschen zum Ausdruck, die eine neue Qualität des Lebens beinhaltet und dem *Personsein* eine unverlierbare Bedeutung zuerkennt.⁵⁰

In der skizzierten Übergangsphase von der Symbiose zur Individuation können auch *Fremdenangst und -feindlichkeit* ihre psychogenetischen Wurzeln haben.

Im siebten oder achten Monat versuchen Kinder eifrig, etwas über »den Fremden« herauszufinden. »Bei Kindern, deren symbiotische Phase optimal verlief und bei denen »vertrauensvolle Erwartung« vorherrschte, sind Neugier und Verwunderung ... die hervorstechendsten Elemente bei der Erforschung Fremder. Im Gegensatz dazu kann bei Kindern, die kein optimales Urvertrauen erwerben konnten, ein abrupter Wechsel zu akuter Fremdenangst auftreten ...« In diesen Fällen kann sich ein Gefühl der Verbundenheit und Geborgenheit nur schwer entwickeln, sich also auch nicht auf die unmittelbare Umgebung ausdehnen.⁵¹

49 Vgl. D. Funke, Im Glauben erwachsen werden, München 1986, 35. Die Symbole sind eine Hilfe bei der Bewältigung jener »narzißtischen Wunde«, denn sie sagen in der *Spannung* zwischen dem Wunsch nach Trennung und dem Wunsch nach Verbindung Heil zu (66).

50 Vgl. H. Müller-Pozzi, Wunder, in: Y. Spiegel (Hg.), Doppeldeutlich, München 1978, 13-23, hier: 21f.

51 Mahler, Geburt, 79. Der Fremdenangst (Xenophobie) entspricht als anderer Brennpunkt einer Ellipse der Exotismus: die Bewunderung des Fremden als das Natürliche, Unverdorbene, Rettende. »In der Xenophobie meidet man das Fremde, um das Eigene nicht in Frage stellen zu müssen, im Exotismus zieht es einen in die Fremde, und man muß deshalb zu Hause nichts ändern.« (M. Erdheim, Zur Eth-

Wenn sich mit »Heimat« zunehmend Gefühls- bzw. Gemütswerte verbanden, so hat das neben gesellschaftlichen Ursachen (1.1) seinen Grund vor allem in den subjektiven Bedeutungsanteilen dieser Vorstellung (1.3). Gelingt es nicht, den Grundkonflikt der Trennung einer progressiven Lösung zuzuführen und den Wunsch nach Verbindung angemessen zum Ausdruck zu bringen, besteht tatsächlich die Gefahr, daß Heimat zu einer »Projektionsfläche regressiver Triebentladungen« wird.

2 Beheimatung und Befreiung. Vom theologischen Umgang mit »Heimat«

Heimat ist ein »verschieden besetzbare Symbol für intakte Beziehungen«. ⁵² Die Primärerfahrung von intakten Beziehungen und ihr Verlust durch Mobilität ist zu stark, als daß die Struktur unbesetzt bleiben könnte. Je mehr individuelle Erfahrungen das Symbol sammelt, desto anpassungsfähiger wird es für ideologische Verwendungszusammenhänge in der Gesellschaft. Heimat ist »eine Art Elementar-Teilchen von modernen Ideologien«. ⁵³ Dabei spielt – wie wir gesehen haben – Religion keine unwesentliche Rolle. Daher ist die Religionspädagogik genötigt, Heimat als religiöses Phänomen wahrzunehmen, vor allem in der Jugendkultur. Da sie die Wahrnehmung der Wirklichkeit im Interesse der Wahrnehmung Gottes betreibt (Heimbrock), läßt sie sich den Blick von kritischen Potentialen der Theologie schärfen.

2.1 Heimat nach dem Verständnis der Bibel

Das Hebräische kennt kein direktes Äquivalent für das deutsche Wort »Heimat«. ⁵⁴ Dem Heimatverständnis entspricht aber die religiöse Verwurzelung des Volkes Israel in dem *Land Kanaan* als Erbgut und Land der Verheißung (Ex 3,7f). Jahwe ist Herr des Landes, Israel sein Eigentum, dem er das Land als Lehen übereignet (Lev 25,23). Die Vorstellung, daß Kanaan »Jahwes Erbesitz« sei, war sa-

nopsychoanalyse von Exotismus und Xenophobie, in: *Exotische Welten, vom Württembergischen Kunstverein* 1987, 50, zit. nach *H. Siebert*, Heimat und Fremde, in: *G. Orth* [Hg.], *Dem bewohnten Erdkreis Schalom*, Comenius-Institut, Münster 1991, 279-287, hier: 285).

⁵² *H. Bausinger*, Heimat und Identität, in: *E. Moosmann* (Hg.), *Heimat. Sehnsucht nach Identität*, Berlin 1980, 13-29, hier: 24.

⁵³ *W. von Bredow* und *H.-F. Foltin*, *Zwiespältige Zufluchten. Zur Renaissance des Heimatgefühls*, Berlin/Bonn 1981, 16.

⁵⁴ Vgl. *H. Kreyß*, Art. Heimat, in: *TRE* 14, 778-781. Vgl. *R. Lange*, *Theologie der Heimat*, Freilassing/Salzburg 1965, 134ff. Die Sachverhalte werden – abgesehen vom aktuellen Forschungsstand – aus der Perspektive des Bibellesers dargestellt.

kral geprägt; Israel hat das Land mit dem Kultbereich Jahwes identifiziert. Außerhalb seiner Grenzen war man »fern vom Angesicht Jahwes« (1.Sam 16,20). Wer Jahwe angehörte, hatte »bei Jahwe Landanteil« (Jos 22,25). Jahwe schützt sein Eigentum, so daß Israel sicher wohnen kann. Daraus ergaben sich konkrete Forderungen für die Eigentumsverhältnisse unter Menschen.⁵⁵

Der Satz aus Lev 25,23 »mein ist das Land, ihr seid Gäste bei mir und Beisassen« ist das theologische Fundament des Bodenrechts. Neben dem erblichen Familienland wurde gemeindlicher Ackerbesitz von Zeit zu Zeit verlost. Die Verlosung erfolgte nach einem Brachjahr und hatte wie dieses sakralen Charakter (vgl. Mi 2,5). Aus Not verkaufter Landbesitz soll spätestens im Halljahr wieder an den Eigentümer zurückfallen (Lev 25,25ff). Dem Fremden soll in Israel Rechtsschutz gewährt werden, weil die Israeliten »selbst Fremdlinge in Ägypten gewesen sind« (Ex 22,20; 23,9; Dtn 10,19; Lev 19,34 u.ö.). Das Recht der Fremden ist der Rahmen für alle anderen sozialen Weisungen (Ex 20,22-23,19). Man soll den Fremden lieben wie sich selbst (Lev 19,34). Es soll einerlei Recht sein zwischen Einheimischen und Fremden (Num 15,14f). Man soll den Fremden lieben, weil und wie Gott die Fremden liebt (Dtn 10,17-19).

Im Fremden begegnet den Israeliten ein Zeichen ihres eigenen Fremdseins. Die Erinnerung an diese Erfahrung wird zur Norm des Umgangs mit Fremden.

Neben diesem Vorstellungskreis, der Jahwe als alleinigen Besitzer des Landes zeigt, finden wir einen anderen: Es wird von dem Land gesprochen, das anderen Völkern gehört hatte und das Jahwe in Erfüllung der den Vätern gegebenen *Verheißung* Israel zum Besitz gegeben hat (Jos 1,2f; 11,15; 9,24; u.ö.). Mit der Landnahme hatte Jahwe Israel endlich »zur Ruhe gebracht«. Mit dieser Gabe des Bleibenkönnens, dem höchsten Gut der Landverleihung, hat Jahwe seine Zusagen restlos eingelöst (Jos 1,13,15; 11,23; 22,4; 21,43; 23,1; vgl. 23,14).⁵⁶

Von der Vorstellung der Landnahme her gesehen, sind die theologischen Verschiebungen umfassend. Aus einem Nomaden, dessen Heimat die Menschengruppe ist, zu der er gehört, »wird der Bauer, dessen Heimat der Boden ist, auf dem er ... sitzt«. ⁵⁷ Zur *Einwurzelung* in den Boden kommt die *Eingrenzung*, verbunden mit der Eingliederung in eine bestimmte Ordnung, die die Beheimatung festigt. Indem Jahwe in Jerusalem einen Tempel erhält, wird er zum Landesgott. Aus der »Religion des Weges« vor der Landnahme wird eine »Religion des Ortes«. ⁵⁸ Gewährte Jahwe vorher Schutz auf dem Wege, so ist es jetzt der Segen für das Land und seine Bewohner.

55 Vgl. G. von Rad, Theologie des Alten Testaments 1, München 1957, 298.

56 Vgl. ebd., 299.

57 L. Köhler, Theologie des Alten Testaments, Tübingen 1953, 55.

58 J. Hempel, Der Symbolismus von Reich, Haus und Stadt in der biblischen Sprache, WZ(G) 5 (1955/56) 123-130, hier: 126.

Vor diesem Hintergrund ist es um so erstaunlicher, daß die Erinnerung des Hinzu-, des Hineinkommens in das Land in Israel stets lebendig blieb. Dieses Bewußtsein, nicht immer im Lande gewesen zu sein, unterscheidet es von anderen Völkern. Exodus und Landnahme, Befreiung und Beheimatung gehören zusammen. Die Erinnerung an diesen Sachverhalt wird vor allem im Umgang mit den Fremden konkret. Israel fand seine Heimat im Lande, weil es aus der Sklaverei in Ägypten befreit wurde und den Weg durch die Wüste ging. Denn »es gibt kein Bleiben ohne das Gehen zuvor«. ⁵⁹

Im Alten Testament finden wir einen »nichtautochthonen« Heimatbegriff. Es versteht Heimat nicht als das Land, in dem man immer schon war, sondern in das man kam, kommt und kommen wird. »Menucha« bedeutet »Ruhe«, Ruheort, Ort und Zeit des von Feinden befreiten Lebens, Ort des Bleibenkönnens. »Ruhe« ist das Ziel langer Wege. Es gibt ein »zu früh« und ein »zu spät«, eine Zeit zum Gehen und eine Zeit zum Bleiben. Wer das Gehen zu früh aufgibt, verliert die Freiheit. Der Stamm Jissachar wollte zu früh bleiben, seinen Weg nicht zuende gehen, »und er wurde zum Fronknecht« (Gen 49,14f). Die Kritik gilt einer Beheimatung, die um der Ruhe willen auf Freiheit verzichtet. ⁶⁰

Durch die Landnahme wird Jahwe zum Landesgott, hieß es. Angesichts dieser Partikularität des Gottesverständnisses ist eine weitere Besonderheit Israels auffällig. Im Unterschied zu nahezu allen Mythen über die Erschaffung bzw. Entstehung des Menschen ist in der biblischen Schöpfungsgeschichte nicht von der Erschaffung des ersten Repräsentanten des Volkes, also des ersten Israeliten, die Rede, sondern von der des ersten Menschen. Die Partikularität der Geschichte Israels und die Universalität der Schöpfung wie der Anthropologie sind komplementär aufeinander bezogen. ⁶¹ Entsprechend gehören die Aussagen, daß Jahwe in seinem Tempel in Jerusalem wohnt und daß der Himmel seine Wohnung ist, zusammen.

J. Ebach weist darauf hin, daß die Komplementarität von Partikularität und Universalität gerade im Hinblick auf das Thema »Heimat und Fremde« von großer Bedeutung sei. Um die Unteilbarkeit von Menschenwürde und Menschenrechten festzuhalten, muß die Notwendigkeit und die Unmöglichkeit der Rede von dem Menschen in der Anthropologie zusammen bedacht werden. Daß es nicht mehr oder weniger Mensch-Sein gibt, läßt sich nur durch die Rede von dem Menschen behaupten. Andererseits gibt es den Menschen nicht, sondern nur konkrete Menschen mit einer bestimmten Kultur und Geschichte. Fremde, andere »sind wie wir Menschen, doch sind sie nicht Menschen wie wir«. Nur wenn der andere, Fremde, in seiner Andersartigkeit wahrgenommen wird, wird er nicht durch philanthropische Allge-

59 J. Ebach, Über Freiheit und Heimat, in: ders., »... und behutsam mitgehen mit deinem Gott«, Bochum 1995, 142-156, hier: 150.

60 Vgl. ebd., 146f. Zum Begriff »menucha« vgl. Jes 28,12; Jer 45,3; Dtn 12,9; Ps 95,11; Jes 32,18; Ruth 1,9 (vgl. 3,1).

61 Vgl. ebd., 148.

meinheit unkenntlich gemacht. Überidentifizierung, Leugnung der Differenzen, ist die *eine* Gefahr im Verhältnis zu den Fremden, ihre Kolonisierung die *andere*.⁶²

Universalität der Schöpfung half Israel, die Krise des Exils zu verarbeiten und die Existenz im fremden Land als eine neue Gestalt der Berufung zu verstehen. Sie ermöglicht vor allem Deuterocesaja, das Bekenntnis zu Jahwe als dem Geber des Landes neu zu fassen. Dem unbekannten »Gottesknecht« wird verheißen, daß er »zum Licht der Völker« wird, damit Jahwes Heil »bis ans Ende der Erde reicht« (Jes 49,6). Jahwe ist nicht mehr der Stammes- und Kriegsgott, sondern der Gott, der Himmel und Erde gemacht hat (Ps 89,12), in dessen Hand alle Völker und deren Könige nur ein Werkzeug sind (Jes 46,8-13). Alte Feindbilder verschwinden, die Heiden werden eingeladen, mit allen Reichtümern, die sie aus Jahwes Hand empfangen haben, zum Zionsberg zu kommen (Jes 45,14-25).⁶³

Befreiung und Beheimatung, Gehen und Bleiben, »Heimat finden, weil man sie verlassen hat« – diese Struktur hat die Geschichte Israels bestimmt.⁶⁴ Ist diese Struktur einmal erschlossen, kann sie auch auf das *gegenwärtige* Heimatverständnis bezogen werden. Die einseitige Orientierung an Selbsthaftigkeit reicht auch hier nicht mehr aus; Heimat ist »auch dort, wo man sich bewegt« (Waldenfels).

Im *Neuen Testament* wird der eschatologische Charakter von Heimat konstitutiv; ein Interesse an der »irdischen Heimat« liegt nicht vor.

In der Verkündigung und im Verhalten *Jesu von Nazareth* wird Heimat einerseits als vorgegebene Wirklichkeit selbstverständlich vorausgesetzt, andererseits *durch familien- und heimatkritische Aussagen* grundsätzlich in Frage gestellt und relativiert.

Nazareth wird als »seine Vaterstadt« bezeichnet (Mk 6,1). Er verläßt sie aber, weil er in ihr keine Wunder wirken kann (Mk 6,5). Er spricht von den »Seinigen« (Mk 3,21), weiß sich ihnen aber nicht zugehörig (Mk 3,33). »Wahre Verwandte« sind die Hörer des Wortes. Heimat, Familie sind die Jünger. Dem entspricht die Lebensform Jesu, ärmer als die Vögel unter dem Himmel und die Füchse mit ihren Bauten (Mt 8,20). Mt 10,34f erklärt er die Aufhebung des Hausfriedens zum Ziel seines Wirkens. Für die *Nachfolge* ist ebenfalls *Heimat- und Familienlosigkeit* charakteristisch. Die Jünger werden aufgefordert, Frau und Heimat zu verlassen (Mt 10,37). Ohne Vorratstasche und ein zweites Paar Schuhe sollen sie als Missionare die Gastfreundschaft anderer in Anspruch nehmen (Lk 10,1-9). Sie teilen mit Jesus die Lebensform des Wanderers. Der eigenen Besitzlosigkeit entspricht der nichtdiskriminierende Umgang Jesu mit den Schutz-, Recht- und Heimatlosen. Sie werden in die neue Heilsgemeinschaft integriert.

Das Neue vollzieht sich unter der Voraussetzung einer Kontinuität der Schöpfung (vgl. Mt 11,8). In *Jesu Gleichnissen* kommt ein konkretes Bild seiner galiläischen

62 Ebd.

63 Vgl. Zerfaß, Gemeinde, 34.

64 Ebach, Freiheit, 152. Diese Struktur bestimmt auch das Buch Ruth. Ruths Geschichte ist »Heimatgeschichte, Exodus- und Landnahmgeschichte in einem« (153).

Heimat zum Ausdruck, fern antiker Naturverehrung. Die Gleichnisse bedienen sich der jedem vertrauten heimatlichen Welt mit ihren Vorgängen im Leben der Natur und des Menschen, mit der ganzen Vielfalt der alltäglichen und nichtalltäglichen Erfahrungen. Mitten in die vertraute galiläische Wirklichkeit des Lebens wird die alles überbietende Wirklichkeit des Reiches Gottes hineingesprochen.

Das *Kreuz von Golgatha* radikalisiert die Erfahrung, daß Jesus hier »keinen Ort« hat; er wird außerhalb des Stadttors von Jerusalem hingerichtet. Im Licht seiner Auferstehung wird das Kreuz zur »Heimat für Heimatlose«. Es setzt sich die Erkenntnis durch, daß der Heimatlose seine »eigentliche« Heimat in der Welt Gottes hat. »So lasset uns nun zu ihm vor das Lager hinausgehen und seine Schmach tragen! Denn wir haben hier keine bleibende Stadt, sondern suchen die zukünftige« (Hebr 13,13f).

Jünger, Wanderpropheten haben die »Lebensweise des Herrn« fortgesetzt (Did 11,8). »Ein Apostel, der länger als zwei Tage bleibt, ist ein Pseudoprophet« (Did 11,5). Die Jünger wurden verfolgt (Mt 10,23; 23,34; Act 8,1) und an vielen Orten abgewiesen (Mt 10,44).

Der Heimatlosigkeit Jesu entspricht die Heimatlosigkeit der frühen christlichen Gemeinden. Das Motiv vom *wandernden Gottesvolk* als Basis des Hebräerbriefes macht die Möglichkeiten christlicher Existenz erkennbar: Die einzig angemessene Existenzform in der Zeit ist die Wanderschaft. Ihr Ziel ist wie bei Israel »Eingang in die Ruhe«. Die Ruhe erscheint als Verheißung »nur nach der Mühe und Unrast eines Weges«. ⁶⁵ Wird die christliche Gemeinde in dieser Weise mit dem Volk Israel auf seiner Wanderung verglichen (Hebr 3,7ff), so ist ihre Heimat nicht mehr ein irdisches, sondern das »neue Jerusalem« (Apk 21,1f; Hebr 13,14), dessen »Baumeister und Schöpfer Gott« selber ist (Hebr 11,10). Christen haben ihre Heimat (politeuma) »im Himmel« (Phil 3,20).

Die Stadt Jerusalem wird zum Symbol der himmlischen Heimat, weil sie für das nachexilische Judentum ihre Bedeutung als Stadt des Tempels und damit der Nähe Jahwes hat. Nur zwei ihrer Züge gehen in das eschatologische Bild ein: Die »Stadt« ist ästhetisch schön (Apk 21,19), und in ihr wird gefeiert. Gegenüber einer solchen Stadt kann auch die schönste von Menschen erbaute Stadt immer nur »vorletzte Stadt« sein. ⁶⁶ Aus dem eschatologischen Charakter der Heimat resultiert eine grundsätzliche Distanz gegen jede »letzte« Bindung an den Heimatboden, an das Land und das Volk.

Ist nach unserem alltäglichen Verständnis Heimat der Ort unserer Herkunft oder die Erfahrung unserer Kindheit, so wird nach neute-

65 E. Käsemann, *Das wandernde Gottesvolk*, Göttingen ²1957, 7.

66 Vgl. Hempel, *Symbolismus*, 129.

stamentlichem Verständnis *die Heimat in die Zukunft verlegt*, sie ist wie Gott »vor uns« und ist im Kommen.

Das Motiv von *der Fremdlingschaft auf Erden* war in der Antike weit verbreitet (z.B. in der Gnosis⁶⁷ und bei Philo); es hat besonders durch das Liedgut die Frömmigkeitsgeschichte bestimmt und spielt auch in der gegenwärtigen christlichen Lebensdeutung eine Rolle.⁶⁸

2.2 Heimat in der gegenwärtigen Theologie

2.2.1 Eschatologische Relativierung der Heimatbindung

Sofern die Systematische Theologie unser Thema überhaupt aufgreift, geschieht das – mit einer Ausnahme – in der *Ethik* im Zusammenhang der Aspekte Volk, Vaterland, Staat. Gemeinsame Intention der evangelischen Theologie nach dem Zweiten Weltkrieg ist die eschatologische Relativierung jeder Heimatbindung. In Abkehr von der Ordnungstheologie mit ihrer einseitigen Hochschätzung von Volk und Vaterland wurde damit dem konkreten Lebensraum des Menschen eine eigene Dignität abgesprochen.⁶⁹

Exemplarisch läßt sich dieser Sachverhalt an der »Kirchlichen Dogmatik« *Karl Barths* verdeutlichen.

Er hebt den Vorrang von Gottes Gebot vor der Orientierung an der Heimat hervor. Innerhalb der Bereiche (Volk, Vaterland, Heimat), an deren »Ort« das Gebot den Menschen trifft, gibt es »einzelne Verfügungen und Anordnungen« auf Zeit, aber keine »permanenten Ordnungen« (III/4, 341). Wer das Gebot hört, wird aus der »Enge« seines Volkes und seiner Heimat in die »Weite« des *einen* Gottes-Volkes und insofern in die Menschheit verwiesen (335). Gott allein ist heilig, nicht eine bestimmte Heimat.

Wenn es aber zur Heiligung des Menschen kommt, ist damit auch seine räumliche Bestimmtheit, seine heimatliche Blickrichtung, seine Herkunft und Einstellung »nicht verworfen, sondern auf- und an- und mitgenommen« (329). Daraus ergibt

67 Vgl. H. Jonas, Gnosis und spätantiker Geist. Teil 1: Die mythologische Gnosis, Göttingen (1934) ²1954, 96f: »Der Begriff eines »fremden Lebens« ist das erste große Symbolwort, das uns in der gnostischen Rede begegnet.« Es ist das Urwort der Gnosis.

68 Vgl. z.B. G. Baum, »Jede Heimat ist ihnen Fremde«, RKZ 133 (1992) 19–22, hier: 21: »Fremdlingschaft von Fremden lernen«.

69 Vgl. Kreß, Heimat, 780: So deutet H. Thielicke, Theologische Ethik III, Tübingen 1964, Nr. 354ff, Heimat ausdrücklich nicht als Schöpfungsordnung, sondern als Bewahrungsordnung. Vgl. R. Bultmann, Glauben und Verstehen 2, Tübingen 1952, 262–273: Formen menschlicher Gemeinschaft. Bultmann unterscheidet *vier Formen*: durch die Natur vermittelte, aus der Geschichte erwachsene, durch Kunst und Wissenschaft begründete und durch die Religion gestiftete Gemeinschaft. Unter Berufung auf K. Jaspers vertritt er die These, daß alle echte menschliche Gemeinschaft letztlich im Religiösen verwurzelt, »daß sie *eine Gemeinschaft des Glaubens ist*« (270). Der christliche Glaube (als eschatologische Existenz) bringt zur Erfüllung, »*was in aller menschlichen Gemeinschaft angelegt und intendiert ist*« (273).

sich »eine entsprechende Liebes- und Treuepflicht« gegenüber der räumlichen Bestimmtheit, eine ganz bestimmte »Bejahung von Heimat« (ebd.). Ohne ihren bestimmten Sinn zu verlieren, erweisen sich die Begriffe Heimat und Volk als erweiterungsfähig. »Wer im Gehorsam lebt, der kann ... auch in der Fremde zuhause sein.« (331) Die Begriffe Heimat und Volk sind »nur dynamisch und nicht statisch zu verstehen« (ebd.).

Barth hat ein aktives, dynamisches Heimatverständnis vertreten, lange bevor es sich in der soziologischen Diskussion durchgesetzt hat. Seine Intention: Unter Gottes Gebot ergibt sich eine fruchtbare, positive, befreiende Relativierung der Volks- und Heimatbeziehung.

Angeichts der geschichtlichen Erfahrungen mit dem Faschismus stellt diese Intention ein Widerlager gegen die Tendenz religiöser Verklärung der Heimatbindung dar. Das Wissen um die Risiken und Grenzen aller Beheimatungsversuche wird festgehalten. Sie führen zur Unfreiheit und Entmündigung, wenn der Wunsch nach Rückkehr übermächtig wird, die Offenheit zur Zukunft verlorengeht, Symbole in Idole verwandelt werden, der Wunsch nach Verbindung durch »gottlose Bindungen« (Barmen II) stillgelegt wird.

Die Risiken betreffen auch Sozialisations- und Erziehungsprozesse, also pädagogische Beheimatungsversuche.

Mit jeder Geburt kommt ein Neubeginn in die Welt. Die Neuankommenden sind immer auch Fremdlinge, die wie in der Konfrontation mit anderen, Fremdenirritationen auslösen und sich Generalisierungen widersetzen. Ihr Heimischwerden in der Welt sollte diese Offenheit bewahren, den Neubeginn schützen und nicht darauf abzielen, sie so oder anders zu formieren.

Die *pädagogische Utopie*, die Neuankommenden »vor den Zumutungen und Ansprüchen des schon Bestehenden zu schützen«, ⁷⁰ korrespondiert mit der theologischen Wertung, daß die *kritisch-distanzierende, relativierende* Funktion, die Hoffnung auf Heimat auslöst, allein der christlichen Eschatologie nicht gerecht wird. E. Bloch hat zu Recht daran erinnert, daß diese darüber hinaus eine *orientierende und ermutigende* Funktion für ein hoffend gestaltendes Handeln hat. Diese Funktion ist bisher im Blick auf die Heimatvorstellung nicht bedacht worden. Ohne Berücksichtigung dieses Aspektes gerät ein in die Zukunft verlagertes Heimatverständnis in die Gefahr, Vertröstung oder Illusion zu sein.

70 M. Brumlik, Zur Zukunft pädagogischer Utopien, ZP 38 (1992) 529-545, hier: 531.

2.2.2 »Reich Gottes« als Leitbild zur Gestaltung einer bewohnbaren Erde

Zentraler Inhalt der christlichen Hoffnung ist das Reich Gottes. Es hat in der Botschaft und im Verhalten Jesu einen konkreten »Sitz im Leben« gewonnen. Es ist in seiner Person anwesend, ereignet sich im Hören seiner Gleichnisse. Er hat Vorgänge und Bilder seiner galiläischen Heimat als Gleichnis für das Reich Gottes in Anspruch genommen. Dieser Prozeß besagt zugleich etwas für das Heimatverständnis: Es wird in ihm überboten und verwandelt, *eschatologisch gebrochen*. Das, was in allen menschlichen Beheimatungsversuchen Kindern und Erwachsenen nur eingeschränkt, belastet durch Risiken, zuteil wird, empfangen sie vorbehaltlos, radikal und umfassend von Gott. Das Reich Gottes, das Jesus verkörpert, ist als Liebe, als geschwisterliche Verbundenheit aller Menschen zu charakterisieren. Der befreite Mensch, der an diesem Reich teilhat, lebt in kommunikativer Freiheit, in grundsätzlich befriedeten sozialen und mitkreatürlichen Beziehungen, in der Heimat, in einer Heilsgemeinschaft, in der Entfremdung überwunden und Fremde integriert sind, ja die Fremdheit – auch zwischen Mensch und Gott – endgültig aufgehoben ist.

Jesus spricht in seiner Reich-Gottes-Verkündigung die Bedürfnisse *aller* Menschen an, die auf endgültige Erfüllung zielen, und er initiiert zugleich den geschichtlichen Prozeß ihrer *gleichnishaften* Vorweg-Realisation. Die Hoffnung auf das Reich Gottes (als absolute Utopie) setzt eine *relative Utopie* aus sich heraus, *die Leitbild und Ziel menschlicher Befreiungs- und Beheimatungsprozesse* ist.

H. Gollwitzer unterscheidet zwischen der *absoluten Utopie* des Reiches Gottes, das Gott ohne unser Zutun verwirklicht, und der aus ihr geschöpften relativen Utopie als Zielbegriff des Handelns der Christen. Von der relativen Utopie ist nochmals das *sozialpolitische Programm* zu unterscheiden, in dem es um die annäherungsweise Realisierung der relativen Utopie geht. Es ermöglicht die Bescheidung »auf das vernünftig Erreichbare, ohne uns den Stachel der Utopie zu nehmen«. ⁷¹

Die relative Utopie als Leitvorstellung hoffender Umgestaltung läßt sich so beschreiben: schrittweise Minderung von Armut, Gewalt, rassistischer und kultureller Entfremdung, industrieller Naturzerstörung, Entschlossenheit zur Gerechtigkeit, Freiheit, Anerkennung anderer, zum Frieden mit der Natur, zur Schaffung befriedeter sozialer und mitkreatürlicher Beziehungen. ⁷²

⁷¹ H. Gollwitzer, *Forderungen der Umkehr*, München 1976, 36, vgl. 35.

⁷² Formulierungen z.T. im Anschluß an J. Moltmann, *Der gekreuzigte Gott*, München 1972, 308ff.

Beheimatung im biblischen Sinne kann sich nicht nur auf das Individuum, seinen Wunsch nach Bleibenkönnen und Selbstannahme trotz der eigenen Unannehmbarkeit beziehen, sondern umfaßt zugleich den gesellschaftlichen und politischen Kontext. Die Utopie enthält *Kriterien* für die Veränderung dieses Kontextes, *um die Spiel-Räume der Freiheit zu erweitern* und die Erde auch für künftige Generationen *bewohnbar* zu halten. Beheimatung, Bleibenkönnen setzt Bewegungsmöglichkeit und Freiheit voraus. Befreiungsprozesse setzen »vor Ort« an, also dort, wo die Lebensinteressen der Menschen unmittelbar betroffen sind und eigene Erfahrungen eingebracht werden können. Das Vor-Politische kann zum Politikum werden. Politische Partizipation verläuft »vom Nahen zum Fernen«. Autonomieerfahrungen im eigenen Lebensvollzug sind nämlich die Voraussetzung dafür, handelnd über den sozialen Nahbereich hinausgreifen zu können. *Regionalisierung* und *Vernetzung* sind kennzeichnend für die Möglichkeit, »an Nahzielen Geschichte zu machen«. ⁷³ Christliche Initiativgruppen, die »die Stimme für die Stummen erheben« und die konkrete Anlässe zusammenführt – wie etwa eine »Pro-Asyl«-Gruppe –, sind »*Heimat auf Zeit*«, bestimmt durch ein Klima wechselseitiger Annahme. Engagierte christliche Gemeinden und Initiativgruppen bringen heute christliche Existenz im Aufbruch glaubwürdig zum Ausdruck.

Derartige Versuche, aus Hoffnung zu handeln, können im Vorhandenen liegende Möglichkeiten wahrnehmen. Für viele Zeitgenossen, denen gesellschaftliche Mobilität zugemutet wird, ist Heimat nicht mehr etwas, was hinter ihnen liegt, sondern was sie suchen und irgendwo zu finden hoffen; Heimat ist für sie wie Identität *eine Suchbewegung*. Die zahlreichen europäischen Regionalbewegungen zeigen, daß eine neue Sensibilität für menschenfreundlichere Lebensformen entstehen kann, wenn Ohnmachts- und Apathieerfahrungen einmal durch offensive Aktionen aufgebrochen sind.

2.2.3 »Heimat« in schöpfungstheologischer Sicht

Reich Gottes und Schöpfung stehen in ursprünglicher Beziehung zueinander. Das Kommen des Reiches Gottes ist die Vollendung *dieser* Schöpfung; das gilt entsprechend für die Beheimatung des Menschen.

Jürgen Moltmann hat in seiner ökologischen Schöpfungslehre ein Heimatverständnis entwickelt, das einen theologischen Neuansatz darstellt. Moltmann geht davon aus, daß Gott nicht nur in seiner Ge-

⁷³ H.-E. Bahr, Die Fähigkeit, an Nahzielen Geschichte zu machen, in: *ders.* und A.-S. Seippel (Hg.), *Soziales Lernen*, Stuttgart u.a. 1975, 7-22.

meinde wohnt, sondern daß die ganze Welt seine Heimat ist. An Stelle einer einseitigen Welttranszendenz lehrt Moltmann zugleich Weltimmanenz. »Gott schafft die Welt und geht zugleich in sie ein«, wohnt in ihr.⁷⁴ Der Schöpfer ist »in jedem seiner Geschöpfe und in ihrer Schöpfungsgemeinschaft durch seinen *kosmischen Geist* präsent«.⁷⁵ Gott nimmt Wohnung in seiner Schöpfung und macht sie zu seiner Heimat. Der Einwohnung des göttlichen Geistes entspricht auf der Seite des Menschen die *Wohnlichkeit im Dasein*. Sie wird verstanden als Symbiose von Mensch und Natur; sie gipfelt in der Feier des Sabbat als dem Fest der Schöpfung.⁷⁶

Diese Leitidee wird im Blick auf unsere Thematik in zweierlei Hinsicht konkretisiert.

Moltmann entwickelt (1) einen *ökologischen Begriff des Raumes* (vgl. 1.2). Der Raum ist ursprünglich der begrenzte Lebensraum bestimmter Subjekte. Für alle Räume bis hin zum Wohnraum gilt: Er ist schützender und zugleich offener Raum.⁷⁷ Jedes Ding hat nicht nur seine *Zeit*, sondern auch seinen *Raum*; sie sind beide nicht homogen, sondern jeweils inhaltlich qualifiziert, von dem her bestimmt, was in ihnen geschieht. Moltmann gelingt es, in Entsprechung zum kairologischen Begriff der Zeit (Zeit für etwas) einen ökologischen Begriff des Raumes zu entwickeln.

Als Umwelt von Lebewesen ist der Raum zu schonen und zu befrieden, aber zugleich für Kommunikation offen zu halten.⁷⁸

Moltmann versteht (2) die *Natur als Umwelt und Heimat des Menschen*. Das Verhältnis des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt ist vornehmlich durch zwei Interessen bestimmt, durch *das Interesse an Arbeit und das des Wohnens*. Moltmann faßt das Interesse des Wohnens unter dem Begriff der Heimat zusammen. Darunter versteht er nicht in erster Linie den regressiven Ursprungsraum, Vaterland, Muttersprache oder kindliche Geborgenheit, sondern ein Netz entspannter sozialer Beziehungen. »Ich bin dort ›zu Hause‹, wo man mich kennt und ich Anerkennung erfahre, ohne um sie kämpfen zu müssen. In solchen entspannten sozialen Beziehungen entsteht ein Gleichgewicht, das den Menschen trägt und das ihn entlastet von Kampf und Sorge.«⁷⁹ Zu einem solchen Netz entspannter Beziehungen gehört auch die Heimat der natürlichen Umwelt. Natur an sich ist für den Menschen noch keine Heimat; erst die zur Umwelt *gestaltete* Natur kann für ihn zur Heimat werden, in der er bleiben und wohnen kann. Natur ist *heimatfähig*, wenn er sie nutzt,

74 J. Moltmann, Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre, München 1985, 29.

75 Ebd., 28.

76 Vgl. ebd., 19.

77 Vgl. ebd., 155.

78 Vgl. ebd.

79 Ebd., 60.

ohne sie zu zerstören. Daher ist es erforderlich, daß die Interessen auf Arbeit, in der die Natur passiv ist, und das Interesse des Wohnens ausgeglichen werden. Der Mensch hat ein Recht auf Arbeit *und* auf Wohnung.⁸⁰

Die Forderung nach einem solchen Interessenausgleich ist nicht nur gesellschaftspolitisch begründet, sondern impliziert eine Umkehr im Grundverhältnis von Mensch und Natur. Sie berücksichtigt die Interessen der betroffenen Menschen an der *Bewohnbarkeit* ihrer Region. Wenn die Natur auch für kommende Generationen bewohnbare Heimat bleiben soll, muß die einseitige pragmatisch-utilitaristische Einstellung ihr gegenüber überwunden werden.⁸¹ Wir müssen erst wieder lernen, auf dieser Erde zu wohnen, bevor wir sie angemessen bebauen und bearbeiten können.

2.2.4 Die Lebensgeschichte zwischen Heimat 1 und Heimat 2

Wir leben als Christen nicht nur »zwischen den Zeiten«, sondern auch »zwischen den Räumen«, zwischen Heimat 1 und Heimat 2. *Heimat 1 ist Ausdruck der Suche nach dem verlorenen Paradies*, nach verllorener Kindheit und Geborgenheit. Sie ist präsent im Modus der Sehnsucht bzw. der Erinnerung. *Heimat 2 ist Ausdruck der Hoffnung auf das kommende Reich Gottes*, sie wird geschichtlich wirksam in Befreiungs- und Beheimatungsbewegungen. Sie ist präsent im Modus der Antzipation.

Durch eine solche Beschreibung der christlichen Existenz bekommt das Verständnis der Heimat als »Zwischenaufenthalt« und »Zwischen-Raum« einen präzisen eschatologischen Sinn.⁸² In diesen Kennzeichnungen kann ein *eschatologisch gebrochenes Heimatverständnis* zum Ausdruck kommen, das dem *Unterwegssein* des Menschen zur Heimat 2 entspricht. Wir sind unterwegs, es ist uns aber nicht verwehrt, uns an bestimmten Orten niederzulassen, entspannte Beziehungen zu anderen Menschen und zur Natur aufzubauen und uns »auf Zeit« heimisch zu fühlen. Luther beschreibt genau, was Heimat bedeutet und wofür wir als Gottes Gabe zu danken haben.⁸³

In *psychoanalytischer* Interpretation kommt in dem Ausgespanntsein des Lebens zwischen Heimat 1 und Heimat 2 *die Grundambivalenz zwischen Regression und Progression*, zwischen dem Sog

80 Vgl. ebd., 61.

81 Vgl. ebd. Der Ansatz Moltmanns hat zentrale Bedeutung für die Theologie des Ökumenischen Rates.

82 Vgl. *Waldenfels*, Heimat, 207.

83 Vgl. vor allem Martin Luthers Auslegung des Ersten Artikels und der vierten Bitte des Vaterunsers im Großen Katechismus.

nach rückwärts und dem Sog nach vorwärts in die Zukunft hinein, zur Darstellung.

In *religionswissenschaftlicher* Sicht entspricht Heimat 1 *einer mythisch rückwärtsgewandten* Form von Religion; in ihr tritt das Sicherheits- und Ordnungsbedürfnis des Menschen in Erscheinung, der Versuch, Identität durch Ursprungsvergewisserung in Anlehnung (»Anaklisis«) an einen Mythos zu gewinnen. Heimat 2 entspricht *einer messianisch vorwärtsgewandten* Form von Religion; in ihr äußert sich das Aufbruchs- und Erneuerungsbedürfnis des Menschen, er sucht »Anlehnung« nach vorne, an Verheißungen neuen Lebens.⁸⁴

Wir nehmen zunächst die *psychoanalytische* Deutungskategorie in Anspruch.

Es gehört zu den elementaren Grunderfahrungen, daß wir uns Neuem öffnen, Unbekanntes wagen, daß wir aus Vertrautem aufbrechen, uns wandeln; zugleich sehnen wir uns zurück, lassen uns häuslich nieder, suchen Bleibendes. Es handelt sich um *Grundimpulse*, die die innere Dynamik des Lebens bestimmen.

In der Bibel bringen die Symbole des »verlorenen Paradieses« und des »kommenden Reiches Gottes« die Grundambivalenz zum Ausdruck (vgl. 1.3.1). Mk 10,15 wird als einzige »Zugangsbedingung« für das Reich Gottes genannt, es aufzunehmen »wie ein Kind«. Das *Kind* ist ein Symbol, das die Sehnsucht nach Symbiose zum Ausdruck bringt. Andererseits spricht das Neue Testament paradoxerweise von einer »Umkehr« zur Zukunft. Der Mensch wird aufgefordert, sich von seinen infantilen Heimatbindungen zu lösen und nach vorne auszurichten. Der impulsgebende progressive Pol hat einen Vorrang.

Eine psychoanalytische Deutung scheint die »Kunst des Lebens« darin zu sehen, die Sehnsucht nach Heimat 1 und die Suche nach Heimat 2 in einem spannungsvollen Verhältnis zu halten. Wird das Leben zu stark auf die Zukunft ausgerichtet und das Bedürfnis nach Heimat 1 übersprungen, so wird das Subjekt überfordert und verliert kommunikative Beziehungsmöglichkeiten, weil es aus dem herausgelöst wird, was es mit anderen verbindet. Die entgegengesetzte Gefahr ist für uns allerdings größer, daß der Drang zur Heimat 1 suchtartige Formen annimmt und die Lebensgeschichte ohne Aufbruch und Ziel ins Leere läuft.⁸⁵ Auf dem Hintergrund dieser Deu-

84 Vgl. C. Colpe, Das Phänomen der nachchristlichen Religion in Mythos und Messianismus, NZSTh 9 (1967) 42-87; H.-E. Bahr, Art. Religion, in: Chr. Wulf (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München/Zürich 1976, 491-499. Zum Messianismus vgl. J. Moltmann, Der Weg Jesu Christi, München 1989, 17ff.

85 Vgl. J. Scharfenberg und H. Kämpfer, Mit Symbolen leben, Olten u.a. 1980, 176.

tung lautet die These, daß die *mythisch rückwärtsgewandte und die messianisch vorwärtsgewandte Form von Religion dialektisch zusammengehören* und in der christlichen Religion mit einem Vorrang der Messianität verbunden sind. Wir erläutern diesen Sachverhalt durch Hinweise auf die Eigenart christlicher Rituale und Symbole. Das menschliche Leben vollzieht sich weitgehend in rituellen Ordnungen. *Rituale* sind auf Wiederholung angelegt. Sie verbinden mit der Herkunft und schaffen von dorthier Lebensvertrauen. Sie haben meist etwas von der Vertrautheit des Elternhauses an sich. Sie entlasten von dem Druck ständiger Entscheidung. Rituale können aber unfrei machen. Die christlichen Rituale (Gottesdienst, Taufe und Abendmahl) haben an dem ambivalenten Charakter der Rituale Anteil. *Sofern christliche Religion Rituale in Brauch nimmt, bindet sie Menschen an die Heimat 1*; Erfahrungen des dort gestifteten Vertrauens und gelungener Stabilisierung werden erinnert, aber auch Erfahrungen von Angst vor Trennung und Verlust. Ohne solche Ordnung der Zeit und des Raumes durch Rituale, ohne Wiederholung früherer Erfahrungen »können Menschen offensichtlich in den ›Schrecken der Geschichte‹ nicht leben«. ⁸⁶

Das Abendmahl erinnert frühe Erfahrungen von Zuwendung und Geborgenheit, aber auch Angst vor Vernichtung; frühe magische Vorstellungen von Kraftübertragung und -aneignung werden reaktiviert. Zugleich repräsentiert es als zukunfts-offenes Mahl die universale Hoffnung der Gemeinde. Es ist Teil des messianischen Festes, mit dem die Gemeinde auf die Befreiung antwortet. ⁸⁷ *Die regressiven Tendenzen werden unterbrochen und das Ritual in Richtung auf den eschatologischen Horizont, den zur Mahlgemeinschaft kommenden Herrn aufgebrochen.* Das eschatologische Mahl antezipiert Heimat 2.

Das Evangelium ist nur im Kontext solcher religiösen Lebensformen, wie sie die Rituale darstellen, erfahrbar. Es setzt aber zugleich eine Religions- und Ritualkritik frei, die sich auch gegen eine religiös motivierte Heimatbindung wendet. *Das Bedürfnis nach Heimat wird angesprochen, Heimat 1 in Heimat 2 »aufgehoben« und zur Wahrheit gebracht.*

Diese Einsicht läßt sich im Blick auf die Eigenart christlicher Symbole erhärten.

Nach P. Ricœur sind alle authentischen Symbole kraft ihrer Überdeterminierung *zugleich regressiv und progressiv*, erinnernd und antezipierend. Auf der einen Seite wiederholen sie unsere Kindheit und erinnern die Kindheit der Menschheit. Auf der anderen Seite stellen sie Projektionen unserer Möglichkeiten im Bereich des Imaginären (wie in der Kunst) oder die Antezipation künftiger Möglichkeiten (wie in der

86 J. Moltmann, Kirche in der Kraft des Geistes, München 1975, 289.

87 Vgl. ebd., 286.

Hoffnung auf das Reich Gottes) dar.⁸⁸ Religiöse Symbole verweisen auf den radikalen Ursprung in der Schöpfung und auf das letzte Ziel in der Eschatologie.⁸⁹ Authentische religiöse Symbole bleiben also einerseits auf die Geburt, die Natur und den Wunsch (Heimat 1) bezogen, andererseits werden sie durch die Verkündigung eines Letzten auf das Eschaton (Heimat 2) ausgerichtet.⁹⁰

Durch christliche Symbole wird Heimat in ihrem ursprünglichen Sinn gebrochen und überboten. Diese Transformation schließt die Möglichkeit ein, daß Mut, Vertrauen und Hoffnung – vermittelt durch die Symbole – die Konflikt- und Handlungsfähigkeit im Hinblick auf notwendige Befreiungs- und Beheimatungsprozesse fördern.

Soll religiöse Erfahrung ihren Bezug zum Alltag nicht verlieren, wird man beide Formen von Religion in ihrer dialektischen Spannung begreifen müssen. Bleibt eine Form unberücksichtigt, führt das zu entsprechenden Gegenbewegungen; auf die militante Linke folgt die Hippiebewegung usw.

Bestimmte Tendenzen, die sich aus der Verarbeitung kultureller Modernisierung ergeben, führen zu einer Destruktion des dialektischen Verhältnisses der beiden Religionsformen.

So ist die *Ontologisierungstendenz* auf die (vormoderne) Sinngewißheit gerichtet, die die Ordnung des Kosmos bzw. der Natur oder das Heilige versprechen. Sie ist fundamentalistisch orientiert und kann sich religiös oder esoterisch-magisch äußern. Heimat 1 wird verabsolutiert. Das religiöse Bedürfnis richtet sich auf eine Wiederverschmelzung mit dem Ur-Grund des Seins.

Fallen die beiden Religionsformen auseinander, kann kein eschatologisch gebrochenes Heimatverständnis entstehen. Auf gesellschaftlicher Ebene bleibt das aktive Heimatverständnis, das ihm weitgehend entspricht; denn es wird angesichts der Ambivalenz der Modernität »erzwungen«. Der industrielle Fortschritt zerstört Arbeitsplätze und Landschaften. Arbeitslosigkeit, massive Eingriffe in die unmittelbare Umwelt, Wohnungsnot, Armut und Fremdenfeindlichkeit fordern dazu heraus, die Region *menschlicher* zu gestalten.

Im Blick auf die *Lebensgeschichte* bietet jener »intermediäre Raum« (Winnicott) die Möglichkeit, sich einen Lebensraum zu schaffen, in dem die Spaltung von Innen und Außen aufgehoben werden darf, ohne einer infantilen Regression zu erliegen. Es ist der Bereich, in dem die künstlerischen, kulturellen und religiösen Symbole wurzeln, in dem Spiel, Musik, Tanz, Theater, Bibliodrama für Erwachsene zu Hause sind und wo jener Rest von primärem Narzißmus, der sich als Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies äußert, bear-

88 Vgl. P. Ricœur, Die Interpretation, Frankfurt a.M. 1974, 507f.

89 Vgl. ebd., 537.

90 Vgl. ebd., 541.

beitet werden kann. Die Einsichten Winnicotts verweisen auf die Aufgabe, den Menschen entsprechende künstlerische, kulturelle und religiöse Symbole anzubieten und eine »Kultur von unten« aufzubauen, in der sich die Erfahrungen vieler widerspiegeln. Andernfalls besteht die Gefahr einer Regression auf die beschränkte Welt des Heimatbodens, eines Provinzialismus, der aggressiv und affektiv aufgeladen ist.

3 Religionspädagogische Perspektiven

Wir fragen nach den religionspädagogischen Perspektiven, die implizit in unserem Thema stecken, um Konkretion zu erreichen. Ihre Explikation soll den weiten Horizont des Themas markieren, nicht zu ausführlichen Projektbeschreibungen führen. In diesem Band werden einzelne Aspekte des Themas weiter ausgestaltet.

3.1 Die Region als Lern- und Aufgabenfeld der christlichen Gemeinde

Christliche Gemeinde kann Wahlheimat auf Zeit für Menschen sein, die ein Zuhause suchen. Sie trifft eine vorrangige Option für die Armen, für Menschen, die nicht anerkannt und beheimatet sind, für Ausländer, Behinderte, Kinder und Randgruppen sowie für die leidende Mitkreatur.⁹¹ Ihr *Wahrnehmungsfeld* ist der Stadtteil oder die Region. Sie entdeckt die Opfer vor Ort als Vereinzelte oder in Selbsthilfefgruppen.

Eine Arbeitergemeinde im Ruhrgebiet hat in den letzten Jahren dreimal Fremden, Flüchtlingen *Asyl* gewährt.⁹²

In einer Gemeinde in Bottrop wird von Kindern und Jugendlichen auf einem großen Brachgelände eine *Arche Noah* gebaut, die ein Zuhause für Tiere und Menschen ist. Das Geschehen begann damit, daß Kinder auf einer wilden Wiese Tiere versorgten.⁹³

Soziales Lernen beginnt nicht mit Appellen, sondern mit gelungener Lebenspraxis, es vollzieht sich in der partizipatorischen *Teilhabe* an »Verlockungsmodellen« (Sölle) und in der kritischen Auseinandersetzung mit ihren Entstehungsmöglichkeiten, Grenzen, Widerständen, weiterführenden Impulsen. Das Problem ist, ob und ggf. wie

91 Vgl. Zerfaß, Gemeinde, 44. Zum Thema »Kirche und Heimat« vgl. den Beitrag von I. Schoberth in diesem Band.

92 Vgl. R. Heinrich, Der Fremde. Paradigma für Gemeindeverständnis und Bildungsbegriff, in: R. Degen u.a. (Hg.), Mitten in der Lebenswelt, Comenius-Institut, Münster 1992, 25-52. Vgl. den Beitrag von R. Heinrich in diesem Band.

93 Vgl. M. Schibilsky, Eine Arche Noah mitten im Ruhrgebiet. Ein ökologisches Lernfeld für Gemeinde und Diakonie, in: Degen (Hg.), Lebenswelt, 67-79.

das durch unmittelbare Wahrnehmung von Bedürfnissen im sozialen Nahbereich bewirkte Engagement und Hoffnungswissen auf fernerliegende Notsituationen (z.B. in der Dritten Welt) übertragen werden kann.⁹⁴

3.2 Befreiung als Ziel sozial-kultureller Animation

Animation ist die wichtigste Methode der *Gemeinwesenarbeit*, die sich auf die konkret erlebbare Nachbarschaft einer Stadt oder eines Stadtteils richtet. Sie will den Mitgliedern eines Gemeinwesens helfen, sich ihrer Situation, Bedürfnisse und Begabungen zunehmend bewußt zu werden, mit anderen Menschen in Kommunikation zu treten, Konfliktbereitschaft zu entwickeln und eine eigene Identität und Kultur auszubilden. Die Gemeinwesenarbeit erlangt durch die Animation – sie umfaßt Beratung und Ermutigung zum authentischen Selbstaussdruck – ihr Ziel dort, wo die Situation von den Betroffenen als eine zukunfts offene verstanden wird, die zur Befreiung führt.⁹⁵

Nach biblischem Verständnis gehören Beheimatungs- und Befreiungspraxis zusammen. Wir wählen daher nach den Hinweisen auf Beheimatungsversuche als Beispiel für *sozial-kulturelle Animation* eine Befreiungsaktion.

Die Aktion von fünf »Künstlern« in der psychiatrischen Anstalt San Giovanni in Triest verfolgte das Ziel, die dort Eingeschlossenen zu befreien und in die menschliche Gemeinschaft zurückzuführen, sie wieder zu beheimaten. Nach fünf Jahren war die Anstalt aufgelöst, und die ehemals Kranken wurden in der Stadt von einem Zentrum für psychische Gesundheit versorgt.

Die Animateure waren ein Psychiater, ein Bildhauer und dessen Freunde. Es begann mit einer Werkstatt für Malerei, Puppen und Lieder. Zu Bildern werden Geschichten aufgeschrieben, Märchen gesungen, Theater gespielt, der Tag mit Tänzen beendet. Die Kranken beschäftigt ein Pferd Markus, das früher in der Anstalt gearbeitet hat. Man beschließt, ein Pferd zu bauen. Es entsteht als Symbolfigur ein riesenhaftes Pferd. Man erfindet als seine Freundin eine große Puppe und baut für sie ein irdisches Paradies mit Blumen und Schmetterlingen.

Durch Selbsttätigkeit und kreative Darstellung erfolgt ein Aufarbeiten der Phantasien – Methoden, die sich im Umgang mit Jugendlichen und Erwachsenen bereits bewährt haben. Man beschließt den Ausbruch. »Marco Cavallo kämpft für die Befreiung« künden Plakate. In der Stadt wird ein Volksfest mit Musik, Tanz und Theater vorbereitet. Als man das große Pferd nach draußen bringen will, sind die Türen zu klein.

⁹⁴ Das ist beispielsweise im französischen Larzac gelungen. Vgl. *Bahr*, Fähigkeit, 21f.

⁹⁵ Vgl. *H. Kirchgässner*, Freizeitpädagogik oder Die Ermutigung der Gemeinde, Gelnhausen u.a. 1980, 95.97f.87ff. Vgl. *A.-S. Seippel*, Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung, in: *H.-E. Bahr* und *R. Gronemeyer* (Hg.), Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit, Darmstadt/Neuwied 1974, 112-135.

Ein *ritueller* Akt: Die Mauern werden gesprengt. Etwa 350 Insassen ziehen mit ihrem Pferd, Fahnen und Musik in die Stadt. Alle feiern ein Fest der Befreiung.⁹⁶

Es handelt sich um ein *befreiendes* Ritual, in dem sich Freiheit und Phantasie entfalten können. Im Mittelpunkt steht das Angebot eines Symbols, das für die Betroffenen affektiv besetzt ist, in das sie ihre Erfahrungen eintragen können und das für sie im Laufe des schöpferischen Umgangs mit ihm zum Symbol der Befreiung *wird*. Der farbenfrohe Auszug und die Atmosphäre des Festes stifteten Verständnis für den Akt der Befreiung. Ähnliche befreiende Rituale wurden in den europäischen Regionalbewegungen, in der Frauen- und Ökologiebewegung oder auf Kirchentagen inszeniert (Menschenketten, Friedensnetze, Mahlfeiern, Straßentheater, Pantomime, Tanz etc.). Sie reagieren sensibel auf gesellschaftliche Mißstände und bieten für bestimmte Probleme, etwa zum Erhalt einer lebenswerten Mitwelt, Lösungen an.

Die *Kriterien* für befreiende Rituale sind an dem Beispiel gut erkennbar: Einmal die Orientierung an der produktiven Phantasie für die Zukunft und am Fest, sodann die Fähigkeit, Konflikte zu inszenieren, um die eigene Ausdrucksfähigkeit spielerisch zu erweitern.

3.3 »Unsere Stadt, unsere Region ist unser Schulbuch« – Aspekte regionalen Lernens

Angesichts der Kompliziertheit, Unübersichtlichkeit und Anonymität des gesellschaftlichen Gesamtsystems hat der regionale Lebensraum wegen seiner relativen Übersichtlichkeit besondere didaktische Relevanz. Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung und tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, zum Probehandeln gibt es in der Regel nur im sozialen Nahbereich. Der regionale Lebensraum hat an der Komplexität der Lebenswelt teil, er stellt aber ein Feld für eine unmittelbare Wahrnehmung der Wirklichkeit dar. Die Phänomene zeigen sich in ihrer vielfältigen Vernetzung.

Die didaktische Relevanz der Region wird an einem weiteren Gesichtspunkt erkennbar: Die Sachverhalte, die in Lernprozessen thematisiert werden, sind bereits vorgängig mit der Lebensgeschichte der Lernenden verbunden.⁹⁷

»Region« ist dynamisch, prozeßhaft zu verstehen. Sie wandelt sich in historischer und lebensgeschichtlicher Hinsicht. Sie ist unter Umständen unter kulturellem,

96 Vgl. G. Scabia, Das große Theater des Marco Cavallo. Phantasiearbeit in der Psychiatrischen Klinik von Triest, Frankfurt a.M. 1979. Einer der Beteiligten war der Bruder von Franco Basaglia, der als Vorkämpfer der inzwischen gescheiterten Antipsychiatrie gilt.

97 Vgl. H. Halbfas, Wurzelwerk, Düsseldorf 1989, 255.

wirtschaftlichem, naturräumlichem, sozialem und politischem Aspekt unterschiedlich abzugrenzen. Was unter allen diesen Aspekten die Region als solche ausmacht, ist die Verknüpfung dieser strukturell-inhaltlich zusammengehörenden Elemente eines Raumes mit der Lebensgeschichte einzelner Menschen. Daher ist eine Identifikation mit der Region möglich.⁹⁸ Die Region ist ein *Interaktionsfeld*, in dem sich unterschiedliche Menschen begegnen und das sich für sie je unterschiedlich darstellt.⁹⁹ Sie umfaßt wie »Heimat« zugleich Fremdheit.

Die ganzheitliche Wahrnehmung der Wirklichkeit kann sich auf die Natur, auf die zunehmende Gefährdung der Natur und Umwelt, auf die Regionalsprache, auf die kulturellen Phänomene in ihrer aktuellen und geschichtlichen Bedeutung – dargestellt beispielsweise in einem Museum oder in einer Ausstellung –, auf die Stadt- und Dorfarchitektur und die landschaftliche Gestaltung, auf die Kirchenarchitektur, auf die eigene Kirchengemeinde, ihre Geschichte und ihr Brauchtum beziehen.

In Seminaren und *Geschichtswerkstätten* wurde in der Ev. *Erwachsenenbildung* Os nabrück der biographische Ansatz zunächst so weitergeführt, daß man die eigene Lebensgeschichte in der Zeitgeschichte, vor allem im »Alltag des Faschismus« zu entziffern suchte. Sodann bemühten sich die Betroffenen, durch *Spurensicherung* im Kontext ihrer Lebenszusammenhänge die regionale Kirchen- und lokale Gemeindegeschichte zu erschließen.¹⁰⁰

Zwei Klassen einer *Orientierungsstufe* in Göttingen erkundeten in einer Projektwoche die *Bedrohung ihrer Umwelt*: In diesem Projekt spielten Erkundungen (z.B. zur Wasserqualität) und Handlungsvollzüge (z.B. das Pflanzen von Bäumchen) im sozialen Nahbereich eine besondere Rolle.¹⁰¹

Bei *symboldidaktischen* Unterrichtsversuchen wurden Kreuze in Kirchen und an Wegen fotografiert; *Hausinschriften* entziffert und dokumentiert; ein *Brotmuseum* der Region und eine Backstube besucht; ein *Taufgottesdienst* gefeiert und bei einem Unterrichtsgang an einen Bach *Wasser* mit allen Sinnen erfahrbar gemacht.

Die didaktischen Prinzipien Wahrnehmungsfähigkeit, Selbsttätigkeit und Handlungsfähigkeit lassen sich durch Lernen in der Region besonders gut realisieren. Neben den in den Beispielen genannten Arbeitsformen – dazu gehören auch Vorformen der Projektmethode – gibt es die Möglichkeit, die Geschichte der eigenen Stadt oder Gemeinde in ihren typisch regionalen Ausprägungen auf der Grundla-

98 Vgl. Chr. Salzmann, Regionales Lernen im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität, BuE 43 (1990) 459-474, hier: 469.

99 Vgl. Halbfas, Wurzelwerk, 254. Einen guten Überblick über die Geschichte der schulischen Heimatkunde gibt Halbfas, ebd., 240ff.

100 Vgl. D. Burggraf, Kirchliche Zeitgeschichte »von unten«, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 239-246. In der Erwachsenenbildung ist die »Lebensweltorientierung« ein didaktisches Konzept für eine moderne »Heimatbildung« (vgl. Siebert, Heimat, in: Orth [Hg.], Erdkreis, 281).

101 Vgl. A.-K. Szagun, Bedrohte Umwelt und biblischer Schöpfungsglaube (Loccumer Reihe 2), Loccum 1983.

ge von Quellen nachzuspielen. Dabei können die epoche-spezifischen sozialen Spannungen zum Austrag kommen.¹⁰²

Regionales Lernen ist entdeckendes und exemplarisches Lernen, d.h. an den Besonderheiten der *einen* Region kann ein Allgemeines sinnfällig werden, ohne daß die unvergleichbare Besonderheit verlorengeht. So lassen sich die repräsentativen Besonderheiten der Region mit denen anderer Regionen vergleichen, damit gemeinsame strukturelle Zusammenhänge erkennbar werden. Auf diesem Wege kann die polare Spannung von Vertrautheit und Fremdheit, Regionalität und Universalität zur Geltung kommen.¹⁰³

Regionales Lernen eröffnet günstige Voraussetzungen zur Arbeit an der eigenen Identität. Ich-Identität, vermittelt in »personaler« und »sozialer Identität«, wird in Interaktionsprozessen immer wieder neu gewonnen.¹⁰⁴ Die Fähigkeit, diese Interaktion darzustellen, läßt einerseits den Weg zum eigenen Ich ermessen, andererseits stiften Präsentationen in gegenständlichen Hervorbringungen wiederum Betrachter an, sich ihrerseits interaktiv und produktiv in die Frage nach ihrer eigenen Identität verwickeln zu lassen. Die Tätigkeit der Lernenden ist soziales Geschehen. Der soziale Nahbereich bietet dafür die angemessenen Realisierungschancen.

3.4 Heimat als Thema religiöser Lernprozesse

Wenn es dem Bedürfnis und Interesse entspricht, kann Heimat von der Primarstufe bis zur Erwachsenenbildung zum Thema werden. Die Erfahrungen, die man in der Region Osnabrück mit der Geschichtswerkstatt gemacht hat, lassen darauf schließen, daß das Thema für die Erwachsenenbildung geeignet ist, auch gesellschaftlich vermittelte ideologische Überhöhungen der Heimat kritisch zu hinterfragen.

Für kleinere *Kinder* ist das Haus und der Garten »Heimat«, weil für sie das Zuhause noch die ganze Welt ist, der Ort des Vertrauens und des Schutzes. Sie können sich im Haus wie in einer Höhle geborgen fühlen. Mit zunehmender Identitätsbildung werden sie sich der Ambivalenz dieser »Heimat« bewußt: Die Höhle engt ein.

Kinder malen immer wieder Häuser und Gärten, entwerfen Räume für neue Lebenssituationen. In einem Spiel, in dem sie sich in ein Haus und in einen Garten hineinversetzen sollen, können sie das Wechselverhältnis von Haus und Mensch selbst erfahren. Sie entwickeln das Interesse, Räume wie das eigene Klassenzimmer »heimatlich« zu gestalten.¹⁰⁵ Anhand des Zeichentrickfilms »Oh, wie schön ist Pana-

102 Vgl. Salzmann, Lernen, 464f (Lit.).

103 Vgl. ebd., 465.

104 Vgl. L. Krappmann, Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart 1971, 168f.

105 Vgl. K. Liljequist, Heimat im Schulzimmer, RL 2 (1994) 16f.

ma« nach dem Buch von Janosch können sie die Bewegung erfahren: Heimat haben – suchen – verlieren – finden.¹⁰⁶

Jugendlichen wird bewußt, daß ein eigener Lebensentwurf die kreative Trennung vom Elternhaus voraussetzt, daß sie Heimat, Identität selbst suchen müssen. Nach ihren Vorstellungen von Heimat befragt, geben sie an, daß die eigenen »vier Wände«, die sie selbst gestalten können, von Bedeutung sind (»Meine Heimat ist mein Zimmer; denn da fühle ich mich wohl!«).

Für viele hat Heimat aber mehr mit wiederholten intensiven Erlebnissen als mit Gewöhnung an vertraute Gegebenheiten zu tun (bei Fußballspielen oder bei Open-air-Konzerten »herrscht ein Zusammengehörigkeitsgefühl«, »man ist eine Gemeinschaft«).¹⁰⁷ Führen die Jugendlichen selbst im Rahmen eines Unterrichtsprojekts eine *Befragung* von Passanten bzw. Mitbewohnern durch, so stoßen sie bei der kritischen Sichtung der Antworten vermutlich auf eine Fülle unterschiedlicher Heimatvorstellungen, die systematisch geordnet werden können.

Um einen Überblick über mögliche Intentionen und thematische Zusammenhänge zu gewinnen, die der Darstellung in diesem Beitrag entsprechen, formulieren wir für die *Sekundarstufen* Rahmenziele. Sie sollen dazu anregen, eigene Planungsideen durchzuspielen. Die Jugendlichen können

- ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche verbalisieren, Gründe dafür benennen, erkennen, daß Heimat weit mehr bedeutet als der Heimatort (Metapher-Übung: »Heimat ist für mich wie ...«);
- (als Langzeitaufgabe) in einem kleinen »Biographie-Album« Bilder und Texte zum Herkunftsort, Elternhaus, zur eigenen Kindheit zusammenstellen;
- ihre »Wahlheimat« beschreiben, den Ort, wo sie sich gerne aufhalten, und darstellen, was dabei »wie Heimat« ist (Zimmer, Sportplatz, Disco ...);
- in einer Befragung von Passanten die Heimatvorstellungen ihrer MitbürgerInnen kennenlernen und mit den eigenen Vorstellungen vergleichen;
- anhand von Heimatliedern erkennen, daß Heimat Ausdruck der Sehnsucht nach der (verlorenen) Kindheit sein kann;
- anhand einer Reiseanzeige (z.B. »Die Ufer des Paradieses«) die »Verheißung« der Werbung auf Heimat in der Ferne entschlüsseln¹⁰⁸;
- durch eine Erzählung über Gen 2,4-3,24, die sich auf die Symbole des Gartens, des Stromes und des Lebensbaums konzentriert, erfahren, daß das Paradies endgültig verloren ist;

106 16 mm, 11 Min. Produktion: Medienverbund Köln 1979. Vgl. M. Peter, »Indianerjunge Kleiner Mond«, ebd., 20-22.

107 Vgl. H. Schibler, Wo Jugendliche sich »daheim« fühlen, ebd., 11f. Vgl. P. Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie: Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1998, 203ff.

108 Vgl. H. Tremel (Hg.), Das Paradies im Angebot, Frankfurt a.M. 1986, 1: Unter einem Bild mit »paradiesischer« Landschaft findet sich der Text: »In seiner großen Weisheit verbarg Gott das Paradies am Gegenpol Europas. Auf Tahiti und seinen Inseln ... Der einzige irdische Name des Paradieses.«

- Paradiesesdarstellungen der bildenden Kunst betrachten und die Symbole wiederentdecken, anhand der Darstellung des Kreuzes Jesu als Lebensbaum erkennen, daß sein Kreuz den Zugang zum Paradies wieder ermöglicht¹⁰⁹;
- mit Hilfe eines Textblattes (Auszüge aus Ez 34 und 36; Apk 21,3; 22,1f.14) erarbeiten, daß die Bibel das Paradies in die Zukunft verlegt, daß wir Heimat vor uns haben;
- ein Hörspiel über die Kinderrepublik Bemposta gestalten und erkennen, daß die Hoffnung auf Heimat in der Gegenwart vorweg verwirklicht wird, wo heimatlose Kinder Heimat finden¹¹⁰;
- Planungsideen entwickeln, wie das Beispiel »Bemposta« auf andere Situationen übertragen werden kann (z.B. auf die der Straßenkinder in Brasilien).

(Alternative: Sekundarstufe I)

- sich in die Situation eines Embryos in der Gebärmutter hineinversetzen und die bergende, schützende, aber zugleich einengende Bedeutung der Höhle erkennen;
- aus einer Sammlung von Kinderfotos ein Bild auswählen, das besonders beeindruckt, und eine eigene Kindheitserinnerung aufschreiben, im Gespräch die Ambivalenz der Erfahrungen aufdecken ...;
- am Beispiel der Darstellungen von Kindern in der Werbung untersuchen, welche Bilder über das Kind in unserer Gesellschaft bestehen;
- anhand von Darstellungen der bildenden Kunst das göttliche Kind als symbolische Mitte des Weihnachtsgeschehens entdecken und Vermutungen darüber anstellen, warum gerade dieses Fest Erinnerungen an Kindheit und Heimat hervorruft;
- die Geschichte vom zwölfjährigen Jesus im Tempel (Lk 2,41-53) als Bibliodrama gestalten¹¹¹;
- mit Hilfe eines Textblattes die Heimat- und Familienkritik Jesu erarbeiten und durch eine Erzählung von seiner Stellung zu den Kindern erfahren¹¹²;
- durch ein Hörspiel ihrer MitschülerInnen die Kinderrepublik Bemposta kennenlernen und erkennen, daß das Reich Gottes (gleichnishaft) vorweggenommen wird, wo heimatlose Kinder Heimat finden.

(Alternative: Sekundarstufe II) – in Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht

- einen Heimatfilm (in Ausschnitten) analysieren und seine Gestaltungsmittel, »Botschaft« sowie seinen »Sitz im Leben der Gesellschaft« entdecken¹¹³;

109 Vgl. die beiden Szenen »Paradies« und »Kreuzigung« der Bernwardstür; *B. Gallistl*, Die Bronzetüren Bischof Bernwards im Dom zu Hildesheim, Freiburg u.a., 1990, 33.75. Vgl. *G. Gollwitzer*, Bäume, Herrsching 1980, 70. – Vgl. EG 27,6: »Heut schleußt er wieder auf die Tür/zum schönen Paradeis ...«

110 Vgl. *E. Möbius*, Die Kinderrepublik, Reinbek b. Hamburg 1981; *H. Sana u.a.*, Bemposta. Eine Stadt für Kinder, Dreieich 1979. – Ein Lied kann den Lernprozeß begleiten: »Damit aus Fremden Freunde werden ...«, Kirchentagsliederheft 83, Neuhäusen/Stuttgart 1983, Nr. 613 (= EG [Ausgabe für die Kirche in NRW] Nr. 674).

111 Vgl. *Y. Spiegel*, Bibliodrama als Hagiodrama, in: *A. Kiehn u.a.* (Hg.), Bibliodrama, Stuttgart 1987, 141-153, hier: 147.

112 Vgl. *G. Theißen*, Der Schatten des Galiläers, München 1986, 98ff (»Nachforschungen in Nazareth«) und 155ff, bes. 163-165 (»Menschen an der Grenze«).

113 Ausführliche Analysen von Heimatfilmen und ihres Publikumserfolgs bieten *W. von Bredow* und *H.-F. Foltin*, Zwiespältige Zufluchten. Zur Renaissance des Heimatgefühls, Berlin/Bonn 1981, 107ff; vgl. auch: *J. Kirschenmann*, Heimat. Bewahrt

- sich in die Situation eines Emigranten unter der Diktatur des Nationalsozialismus versetzen und anhand des Essays von J. Amery »Wieviel Heimat braucht der Mensch?« Heimat aus der Perspektive des Heimatlosen erfassen;
- erkennen, daß Heimat zu den Grunderfahrungen des Menschen gehört und etwas über seine Identität aussagt;
- die Erkenntnisse Amerys auf Menschen, die bei uns Asyl suchen, übertragen;
- Heimat als Utopie im Blochschen Sinne als Säkularisierung religiöser Eschatologie interpretieren und durch Beispiele belegen, daß eine relative Utopie als Leitvorstellung hoffender Umgestaltung der Erde schrittweise Minderung von Angst, Gewalt, Armut, Hunger, rassistischer und kultureller Entfremdung und industrieller Naturzerstörung umfaßt;
- anhand der Materialien die Diskrepanz herausarbeiten: Heimat als verlässliche Erinnerung und als große Zukunftsvision – Heimat als Klischee, Trivialität und Kitsch.

J. Amerys Essay »Wieviel Heimat braucht der Mensch?« sollte in jedem Lesebuch stehen.¹¹⁴ Amery erfuhr den Verlust der Heimat als Selbstentfremdung. Die Vergangenheit war plötzlich verschüttet: »man wußte nicht mehr, wer man war«, »Ich war kein Ich mehr«. Die Titelfrage beantwortet er: »um so mehr, je weniger davon er mit sich tragen kann«. Es gibt nämlich so etwas wie mobile Heimat, zumindest Heimatersatz wie Religion. »Man muß Heimat haben, um sie nicht nötig zu haben.«¹¹⁵

Der Polyvalenz des Themas »Heimat« entsprechend, das in allen Handlungsfeldern der Religionspädagogik von Bedeutung sein kann, kommt eine Vielfalt von didaktischen Prinzipien, Lern- und Arbeitsformen bei seiner Gestaltung zur Geltung. Soziales Lernen durch partizipatorische Teilhabe, sozial-kulturelle Animation, regionales Lernen, problemorientiertes und symboldidaktisches Lernen lassen sich miteinander verschränken.¹¹⁶ In allen Formen kommen die didaktischen Prinzipien der Wahrnehmungsfähigkeit, Selbsttätigkeit und Handlungsfähigkeit zum Zuge. Sollen problemorientiert und symboldidaktisch strukturierte Lernprozesse handlungsorientiert verlaufen, müssen sie sich auch auf Beheimatungs- und Befreiungsversuche in der Nähe wie in der Ferne beziehen lassen.

und bewegt, Filmanalyse in der Oberstufe am Beispiel des Heimatfilms, ZP 40 (1988) 8-10; vgl. Themaheft »entwurf« 3/1997.

114 So W. Jens, Nachdenken über Heimat. Fremde und Zuhause im Spiegel deutscher Poesie, in: H. Bienek (Hg.), Heimat, München/Wien 1985, 14-26, hier: 20.

115 In: ders., Jenseits von Schuld und Sühne: Bewältigungsversuche eines Überwältigten, Stuttgart 1977, 74-101, hier: 77.78f.81 (Hervorhebung d. Verf.). Der Text endet: »Es ist nicht gut, keine Heimat zu haben.« Es bietet sich an, weitere Beispiele der Exilliteratur heranzuziehen, vor allem Gedichte von Hilde Domin; Aufbruch und Bleiben bestimmen das Exilthema; vgl. U. Baltz-Otto, Poesie wie Brot, München 1989, 55-84. »An Stelle von Heimat halte ich die Verwandlungen der Welt.« (Nelly Sachs, »In der Flucht«, in: dies., Gedichte, Frankfurt a.M. 1977, 73).

116 Zur didaktischen Konzeption, die hinter dem Entwurf der Rahmenziele steht, vgl. P. Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel Ostern, Neukirchen-Vluyn 1998.

Abstract

In progressive industrial societies it is necessary to maintain a close symbolic bond with a spatially and socially defined area that lies within a broader region, and that can be formed actively. »Heimat« has in addition to its social meaning a subjective meaning and is anchored in everybody's life-cycle. Therefore the term can be combined with emotional values and be used ideologically. This is a challenge for theology and its critical potentials. Characteristic of the Old Testament is the dialectic that deals with liberation and residence, of the New Testament the transfer of *Heimat* into the future. »The Kingdom of God« functions as a model for creating a habitable earth, and for the »conversion of the world into a home« (Bloch). The thesis of this article is that man lives »between two spheres«, namely between *Heimat 1* (the search for the lost childhood, the lost paradise) and *Heimat 2* (the hope of the coming of the Kingdom of God). »Heimat« is the gap between the two spheres in an eschatological sense. It invites people to form it humanely as a scope of freedom, and to build a »culture from beneath«.

Die Ausländer und die Fremden im Alten Testament

Carl-Dieter Hinzenberg zum 16. Februar 1999

1 Das auserwählte Volk und die Völker¹

Das sich im Alten Testament formierende Judentum ist eine in der Weltgeschichte singuläre Erscheinung. Es versteht sich von seinem und zugleich der ganzen Welt Gott als dessen Eigentumsvolk erwählt und im Interesse der Reinerhaltung seines Jahwedienstes zur Absonderung von den Völkern bestimmt. Sucht man dem biblischen Befund über die Einstellung des alttestamentlichen Israels zu den Nichtjuden gerecht zu werden, so hat man eine breite Auswahl an Texten zur Verfügung, in denen sich die geschichtlichen Erfahrungen des Volkes mit seinen Nachbarn und Zwingherren in sehr unterschiedlicher Weise spiegeln. So sind die der Bewältigung des Exilsgeschicks dienenden rechtlichen Bestimmungen vor allem auf Abgrenzung im Interesse der Reinerhaltung der eigenen, religiös bestimmten Identität als unabdingbare Voraussetzung für die verheißene göttliche Befreiung gerichtet. Weil sie das Verhältnis des Judentums gegenüber seiner nichtjüdischen Umwelt entscheidend bestimmt haben, verdienen sie besondere Beachtung.² Neben sie kann man jedenfalls in ihrem gegenwärtigen Kontext die Fremdvölkersprüche der Prophetenbücher stellen, die sich die Befreiung des geknechteten Israels und seinen verheißenen Aufstieg zur absoluten Vormacht angesichts der eigenen Ohnmacht nur als Folge eines göttlichen Schlages gegen die Völker vorstellen können.³

Aber man darf darüber nicht Erzählungen wie die vom frommen König von Gerar, dem Gott selbst die Lauterkeit seines Herzens bescheinigt (Gen 20), oder die von dem Propheten Jona vergessen, dessen Gerichtsbotschaft König und Einwohner von Ninive sehr zu seinem Verdruss zur Buße führt (Jon 4). Schon in dem gottgesandten Sturm übertreffen die heidnischen Matrosen seine eigene Got-

1 Vgl. dazu auch *Th. Römer*, *Le peuple élu et les autres. L'Ancien Testament entre exclusion et ouverture*, Poliez le-Grand (Suisse) 1997.

2 Vgl. dazu unten, S. 69-73.

3 Vgl. zumal Jes 13-24(27)+34; Jer 46-51 und Ez 25-32+35 mit Dtn 28,7.12b.13-14.

tesfurcht (Jon 1). Dazu kommen Diasporanovellen wie die vom Aufstieg Josefs zum Vezier des Pharao, der freilich dem Überleben der Stammesväter Israels dient (vgl. Gen 37+38-41 mit 45,7f; 50,19f), oder der Roman von der schönen Jüdin Ester, die zur Hauptfrau des Perserkönigs Arthahsastha aufsteigt und das geplante Pogrom des Veziers Haman gegen alle Juden im Perserreich vereitelt (vgl. Est 2,15ff mit 7,1ff und 9,1ff).⁴ Das Leben der Nachkommen der jüdischen Deportierten spiegeln auch die Erzählungen von dem jungen Daniel, der am Hof der Könige unbeirrt an den Geboten seines Gottes festhielt und dank seiner dadurch gewonnenen Schönheit und ihm von Gott verliehenen Klugheit, die sich in der Gabe der Traumdeutung äußerte, erst bei Nebukadnezar und dann bei dem Meder Dareios zum Vezier aufstieg. Wie seine Gefährten Hananja, Mischael und Asarja wurde auch er wegen seines Festhaltens an seinem Gott verfolgt und wunderbar errettet (Dan 1-6).⁵ Schließlich wurde aus diesem Daniel der Visionär, der in dem Alexanderreich das letzte Reich und in der Religionsverfolgung des Seleukidenkönigs Antiochos IV. Epiphanes während der 60er Jahre des 2. Jh. v.Chr.⁶ die letzte vor dem unmittelbar bevorstehenden Welt- und Totengericht sah (vgl. Dan 2*+7-12).⁷ An der Entwicklung dieser legendären Gestalten läßt sich sowohl das grundsätzlich positive Verhältnis zwischen den Persern und der jüdischen Gola und Diaspora wie das Konfliktpotential ablesen, das sich auf dem Alleinverehrungsanspruch Jahwes und dem hellenistischen Herrscherkult⁸ aufbauen und zur Verdächtigung mangelnder Staatstreue der Juden ausgenutzt werden konnte. Obwohl die Sonderstellung der Juden durch die hellenistischen Herrscher in wechselseitigem Interesse grundsätzlich garantiert wurde, konnten sich aus der jüdischen Selbstausgrenzung aus den als *poleis* organisierten Städten, in

4 Zu der zwischen der Josefs- und der Estererzählung bestehenden Ähnlichkeit vgl. J.A. Loader, ATD 16/2, Göttingen 1992, 224.

5 Vgl. dazu R.G. Kratz, *Translatio Imperii*. Untersuchungen zu den aramäischen Danielerzählungen und ihrem theologiegeschichtlichen Umfeld, WMANT 63, Neukirchen-Vluyn 1987, 16-79.

6 Zu Ursachen und Verlauf der Religionsverfolgung vgl. E. Bickerman(n), *Der Gott der Makkabäer*. Untersuchungen über Sinn und Ursprung der makkabäischen Erhebung, Berlin 1937, 50-89 bzw. *ders.*, übers. H.R. Moehring, *The God of the Maccabees*, StJLA 32, Leiden 1979, S. 24-59 und jetzt unbedingt K. Bringmann, *Hellenistische Reform und Religionsverfolgung in Juda. Eine Untersuchung zur jüdisch-hellenistischen Geschichte (175-163 v.Chr.)*, AAHW.PH III/132, Göttingen 1983, 66-140.

7 Vgl. dazu J.J. Collins, *The Apocalyptic Vision of the Book of Daniel*, HSM 16, Missoula/Mont. 1977 und *ders.*, *Apocalypticism in the Dead Sea Scrolls*, London / New York 1997, 12-15.

8 Vgl. dazu H.-J. Gehrke, *Geschichte des Hellenismus*, OGG 1A, München 1990, 49f.80f und zur Lit. 252f.

denen sie trotzdem ihr häufig wirtschaftlich erfolgreiches Dasein führten, lokal begrenzte gewaltsame Übergriffe gegen die jüdischen Gemeinden ergeben.⁹

So ist es nicht verwunderlich, daß sich sowohl das religiöse Überlegenheitsgefühl der Juden wie ihre Unsicherheit gegenüber gewaltsamen Übergriffen aus den Reihen der Mächtigen und der Neidischen auch in solchen jüdischen Schriften spiegelt, die schließlich keine Aufnahme in die Hebräische Bibel fanden. Von ihnen sei hier nur das einschlägige Sondergut der Griechischen Bibel erwähnt, das in der römischen Tradition als deuterokanonisch und in der protestantischen als apokryph bezeichnet wird. Sachlich handelt es sich dabei um späte Fortschreibungen wie im Fall des Ester- und des Danielbuches oder um die auf dem Boden der biblischen Frömmigkeit erwachsenen Erzählungen von dem durch Salamanassar nach Ninive verschleppten Naftaliten Tobias (Tobit) und der manassitischen Witwe Judit. Der eine begrub heimlich die von dem aus Juda zurückgekehrten Assyrikerkönig oder von unbekannter Hand getöteten Juden, (Tob 2,1-5.18-23);¹⁰ die andere rettete ihre Stadt und ihr Volk, indem sie den heidnischen Feldherrn Holofernes im nächtlichen Gelage ermordete (Jud 13).¹¹ So bewährt sich die Zuverlässigkeit Jahwes ebenso dadurch, daß er den trotz seiner Treue durch Leiden heimgesuchten Frommen auf wunderbare Weise heilt, wie dadurch, daß er sein Volk durch den Glaubensmut einer entschlossenen Frau rettet. Andererseits spiegelt sich das religiöse Überlegenheitsgefühl des Diasporajudentums in den schwankartigen Erzählungen von der Aufdeckung des mit dem Bild des Gottes Bel betriebenen Priestertruges durch Daniel und seiner listigen Tötung des als göttlich verehrten Drachens zu Babel.¹² Auch in diesem Fall mußte der König dem Drängen der aufgebrachten Menge folgen und Daniel in die Löwengrube werfen, in der ihn der Prophet Habakuk speist, ohne daß ihn die hungrigen Löwen zerrissen. In dem Schluß spiegelt sich die Hoffnung Israels auf die Bekehrung der Völker; denn so wie Nebukadnezar (vgl. Dan 2,47 und 4,31-34) den jüdischen Gott als

9 Vgl. dazu V.A. *Tcherikover*, *Hellenistic Civilization and the Jews*, (1959) New York 1970 (ND), 357-414, bes. 375f bzw. E. *Garba*, *The Growth of Anti-Judaism or the Greek Attitude towards Jews*, in: W.D. *Davies* und L. *Finkelstein*, assis. J. *Sturdy*, *The Cambridge History of Judaism II: The Hellenistic Age*, Cambridge 1989, 614-656 und bes. 636.

10 Zu den literarischen Schichten und ihrem zeitgeschichtlichen Hintergrund vgl. M. *Rabenau*, *Studien zum Buch Tobit*, BZAW 220, Berlin / New York 1994, 116-134.188f.

11 Vgl. dazu E. *Zenger*, *Das Buch Judit*, JSHRZ I/6, Gütersloh 1981, 434-446.

12 Vgl. dazu I. *Kottsieper*, *Zu Ester und Daniel*, in: O.H. *Steck*, R.G. *Kratz* und *ders.*, *Das Buch Baruch. Der Brief des Jeremia. Zu Ester und Daniel*, ATD.A 5, Göttingen 1998, 248-285.

den Gott über alle Götter und Gott des Himmels und ihn Dareios als den lebendigen und ewigen Gott (Dan 6,27) anerkannt hatte, bekennt sich nun auch der König dieser Erzählungen zu dem Herrn als dem einzigen Gott (G Bel et Draco 41 = Stücke zu Dan 2,40).¹³ Dahinter verbirgt sich zugleich die Deutung der Zerstreuung Israels unter die Völker als Mittel ihres Gottes zur Ausbreitung seiner Anerkennung als des allen wahren und allmächtigen Gottes (Tob 13,3). Damit sind wir in die Zeit gekommen, in der das Judentum dank seines Alters, seines Monotheismus und seiner Ethik in zunehmendem Maße auf die Heiden anziehend wirkte, so daß sich ihm die einen als sog. Gottesfürchtige anschlossen, welche die Gebote der Tora hielten, ohne förmlich zum Judentum überzutreten, und die anderen als Proselyten den entscheidenden Schritt der Beschneidung taten und damit zu Juden wurden.¹⁴ Unter letzteren sollten kurz vor dem Ende des Zweiten Tempels die Königin Helena und ihr Sohn, König Isates von Adiabene, die vornehmsten sein (Jos.Ant.Jud. XX.ii.1-iv.3 (17-96). Ihre Jerusalemer Gräber sind noch heute erhalten.¹⁵

Schon aus dieser knappen und in keiner Weise vollständigen Übersicht ergibt sich, daß das Verhältnis zwischen Israel und den Völkern (*gôjim*) in seiner Exklusivität und seiner darob nicht zu übersehenden Universalität durch die jüdische Erwählungsgewißheit bestimmt wurde. Wer zu den Völkern gehört, ist Ausländer (*nâkri*) und hat als solcher keinen Anteil an Israel. Anders verhält es sich mit dem Fremden (*ger*). Soweit unter ihm nicht bereits ein Proselyt zu verstehen ist,¹⁶ handelt es sich bei ihm um einen Ortsfremden, der an seinem Aufenthaltsort weder Acker noch Sippe besitzt, aber trotzdem zu Israel gehört.¹⁷

13 Zu den in den Höhlen von Qumran gefundenen pseudodanielischen Schriften vgl. J.J. Collins, *Apocalypticism*, 15-18.

14 Vgl. dazu K.G. Kühn, ThWANT VI, 727-745 und F. Millar, in: E. Schürer, *The History of the Jewish People in the Age of Jesus Christ* (175 B.C.-A.D.135), New Engl. version rev. and ed. G. Vermes, F. Millar and M. Goodman, Vol. III/1, Edinburgh 1986, 150-176. – Zur gegenwärtigen Situation vgl. W. Homolka und E. Seidel, *Nicht durch Geburt allein. Übertritt zum Judentum*. Mit einem Vorwort von P. Lapide, München 1995.

15 Vgl. dazu auch F. Millar, aaO., 163f.

16 So hat die Septuaginta das Wort unter Rückspiegelung der Verhältnisse der eigenen Zeit konstant übersetzt.

17 Vgl. dazu grundsätzlich Chr. Bultmann, *Der Fremde im antiken Juda*. Eine Untersuchung zum sozialen Typenbegriff »ger« und seinem Bedeutungswandel in der alttestamentlichen Gesetzgebung, FRLANT 153, Göttingen 1992. Als vornehmlich handwerkliche Klienten ordnet sie E.A. Knauf, *Die Umwelt des Alten Testaments*, NSK.AT 29, Stuttgart 1994, 59 sozialgeschichtlich ein.

2 Erwählung und Abgrenzung: Das Verbot der Verschwägerung mit Ausländern und die jüdische Endogamie

Demgemäß müssen wir uns im folgenden sowohl den Texten zuwenden, die das Verhältnis zu den Nichtjuden, wie denen, die das zu den ortsfremden Juden bestimmen. Die grundlegende, an Israel gerichtete Forderung, sich von den Völkern abzusondern, steht in Dtn 7. Man kann das Deuteronomium oder 5. Buch Mose als den signifikantesten Niederschlag der Jahwe-Allein-Bewegung betrachten, die sich etwa seit der Mitte des 7. Jh. v.Chr. im Gegenzug gegen die religiösen Zumutungen der assyrischer Fremdherrschaft entwickelt hatte.¹⁸ Ihre Forderung nach der Alleinverehrung Jahwes erwies sich nach dem katastrophalen Ende des davidischen Reiches im Jahre 587 v.Chr. als der zentrale Ansatzpunkt zur Bewältigung der durch sie ausgelösten Krise, die sich nun als Folge der Apostasie der Väter verstehen ließ. In seinem jetzigen literarischen Rahmen gibt Mose Israel am Vorabend der Landnahme die von seinem Gott gestellten Bedingungen für ein dauerndes Bleiben in dem den Vätern verheißenen Land bekannt. Das vermutlich bis in fröhenachexilische Zeit hinein fortgeschriebene Rechtsbuch wird in den c. 4-11 durch eine ganze Reihe von Paränesen eingeleitet, die das Generalthema der Befolgung des Alleinverehrungsanspruchs Jahwes und damit das Erste als das Hauptgebot umkreisen. Die Dekalogparänese in Dtn 5 gibt das von Mose dem Volk verkündete Recht als eine Wiederholung und Auslegung der göttlichen Kundgabe der Zehn Gebote am (wie die deuteronomistische Bezeichnung für den Sinai lautet) Horeb aus (vgl. Ex 20). Die Bundesworte in Dtn 26,16-19 (vgl. 28,69) und die Bundesermahnung in Dtn 29,9-14 erhoben es in den Rang einer Bundesurkunde, die das Israel aller Zeiten und an allen Orten auf seine Einhaltung als Bedingung für seine Befreiung und Heimkehr verpflichtet (vgl. Dtn 28,15ff und 30,1-6). Angesichts der Ohnmacht des zur babylonischen Provinz gewordenen einstigen Reiches Juda und dem immerhin naheliegenden Schluß, daß der eigene Gott sich gegenüber den Göttern der Fremde als machtlos erwiesen hatte, konnte sich die personalisierte Naturreligion der Kanaanäer den Überlebenden dadurch empfehlen, daß die Gegenwart ihrer Götter als kosmischer Potenzen unberücksichtigt allen geschichtlichen

18 Vgl. dazu H. Spieckermann, *Juda unter Assur in der Sargonidenzeit*, FRLANT 129, Göttingen 1982, 362-327 und E. Otto, *Treueid und Gesetz. Die Ursprünge des Deuteronomiums im Horizont neuassyrischen Vertragsrechts*, ZAOBIR 2, 1996, 1-52, bes. 44-47, aber zu dem umstrittenen Inhalt der sog. Josianischen Reform auch C. Uehlinger, *Gab es eine joschianische Kultreform? Plädoyer für ein begründetes Minium*, in: W. Groß (Hg.), *Jeremia und die »deuteronomistische Bewegung«*, BBB 98, Weinheim 1995, 179-195.

Wandels im Jahreslauf erfahrbar blieb.¹⁹ Erst auf diesem Hintergrund versteht man die Isolationsparänese in Dtn 7 mit ihrer leidenschaftlichen Forderung nach Ausrottung der Vorbewohner und ihrem Verbot, mit ihnen Verträge abzuschließen oder sich gar mit ihnen zu verschwägern. Der in den Versen 1-3 und 6 enthaltene dtn Grundtext lautet:²⁰

1 Wenn dich Jahwe, dein Gott, in das Land bringen wird, in das du einziehst, um es in Besitz zu nehmen, dann wird er viele Völker vor dir vertreiben [die Hethiter, die Girgasiter, die Amoriter, die Kanaanäer, die Perisiter, die Hiwiter und die Jebusiter, sieben Völker, die größer und zahlreicher sind als du]. 2 Wenn Jahwe, dein Gott, sie vor dir hingeben wird, dann sollst du sie mit dem Bann schlagen und keinen Pakt mit ihnen schließen und sie nicht begnadigen 3 und dich nicht mit ihnen verschwägern. Deine Tochter sollst du nicht seinem Sohn geben und seine Tochter nicht für deinen Sohn nehmen.

6 Denn du bist ein heiliges Volk für Jahwe, deinen Gott. Dich hat Jahwe, dein Gott, von allen Völkern, die es auf Erden gibt, erwählt, sein Eigentumsvolk zu sein.

Von diesen beiden Forderungen ist die erste, der retrospektiven Situation angepaßte durchaus utopisch; denn die Vorstellung von einer einheitlichen, diese Bestimmung befolgenden Landnahme Israels unter der Führung Josuas ist durchaus doktrinär.²¹ Sie bietet ein in die Geschichte zurückprojiziertes Spiegelbild der Forderung nach Israels Abgrenzung von den Völkern im Interesse der Reinerhaltung des Jahwedienstes.²² Ihm gelten auch die beiden anderen Forderungen, keinen Pakt mit den Völkern zu schließen und sich nicht mit ihnen zu verschwägern. Denn Verträge wurden unter Anrufung der Götter der beiden Parteien abgeschlossen. Sie waren daher mit dem Alleinverehrungsanspruch Jahwes ebenso unvereinbar wie die Verschwägerung mit Leuten, die anderen Göttern dienten (vgl. den dtr V. 4).²³ In beiden Fällen wäre der Besitzanspruch Jahwes auf Israel als sein Eigentumsvolk geschmälert und die heikle Qualität sei-

19 Vgl. dazu auch O. Kaiser, *Der Gott des Alten Testaments II: Jahwe, der Gott Israels, Schöpfer der Welt und des Menschen*, UTB 2024, Göttingen 1998, 49-53.

20 Vgl. dazu L. Perlitt, *Bundestheologie im Alten Testament*, WMANT 36, Neukirchen-Vluyn 1969, 57-60; Chr. Frevel, *Aschera und der Ausschließlichkeitsanspruch YHWHs*. Beiträge zu literarischen, religionsgeschichtlichen und ikonographischen Aspekten der Ascheradiskussion, BBB 94/1, Weinheim 1995, 224-234 und T. Veijola, *Bundestheologische Redaktion im Deuteronomium*, in: ders. (Hg.), *Das Deuteronomium und seine Querbeziehungen*, SESJ 16, Göttingen 1996, 242-276, bes. 248f, wo er mit Recht ebenso die Völkerliste in V. 1b und die V. 4 und 5 als sekundär ausscheidet.

21 Vgl. dazu den Forschungsbericht von M. und H. Weippert, *Die Vorgeschichte Israels in neuem Licht*, ThR 56 (1991) 141-190.

22 Entsprechend ist auch das Banngebot in Dtn 20,16-18 zu beurteilen; vgl. dazu auch N. Lohfink, *ThWAT III*, Sp. 192-213.

23 Vgl. z.B. den Vertrag Assurniraris mit Mati'ilu von Arpad VI, 6-20 bearb. R. Borger, *TUAT I/2*, Gütersloh 1983, 157f.

ner Heiligkeit, die jeden Kontakt mit unreinen Menschen und Dingen verbot, gemindert worden.²⁴ So enthält die dritte und letzte Forderung das Gebot der endogamen Ehe,²⁵ wie sie paradigmatisch von der Rebekka der priesterlichen Darstellung der Entsendung Jakobs nach Haran zum Bruder seiner Mutter durchgesetzt wird (Gen 27,46-28,5).²⁶ Wir können diese Linie über Esr 9f und Neh 13,23-28 bis in den Tobitroman und damit das 3. Jh. v.Chr. hinein ausziehen.²⁷

Nach der aus chronistischen Kreisen stammenden Esraerzählung soll der zur Ordnung der jüdischen Rechtspflege nach Jerusalem entsandte priesterliche Schriftgelehrte Esra bei seiner Ankunft von den Mischehen vernommen haben, die selbst aus dem Geschlecht des Hohenpriesters Jeschua stammende Priester eingegangen seien. Darauf hätte er sämtliche fremde Frauen (*naschîm nâkriææôt*) verstoßen lassen (Esr 10,7-17).²⁸ Der Statthalter Nehemia soll in Jerusalem aus Aschdod, Ammon und Moab stammende Ehefrauen angetroffen, ihre Männer deshalb unter Berufung auf Dtn 7,3 und 1.Kön 11,3-8 tötlich bedroht und einen Sohn des Hohenpriesters Jojada vertrieben haben, weil er eine Tochter des Statthalters von Samaria Sanballat gehehlicht hatte (Neh 13,23-29).²⁹ Wie selbstverständlich die endogame Ehe für das Judentum des späten 3. Jh. gewesen ist, zeigt der Rat, den der Erzähler des Tobitromans in Tob 4,12 (G)³⁰ den Vater seinem in die Fremde aufbrechenden Sohn geben läßt:

Enthalte dich, Kind, jeder Unzucht und nimm eine Frau aus dem Samen deiner Väter. Und nimm keine fremde Frau, die nicht aus dem Stamm deines Vaters ist, weil wir Söhne der Propheten sind. Noah, Abraham, Isaak, Jakob, unsere Väter von Ewigkeit: Bedenke, Kind, daß sie alle Frauen von ihren Brüdern nahmen. – Und sie wurden gesegnet durch ihre Kinder, und ihr Same wird die Erde erben.³¹

24 Vgl. dazu auch *H.F. Fuhs*, Heiliges Volk Gottes, in: *J. Schreiner* (Hg.), *Unterwegs zur Kirche. Alttestamentliche Konzeptionen*, CD (D) 110, Freiburg u.a. 1987, 143-167 sowie *O. Kaiser*, *Der Gott des Alten Testaments II*, UTB 2024, Göttingen 1998, 118-126.

25 Vgl. auch Ex 34,16.

26 Vgl. Gen 24,3.

27 Zur Datierung der Grunderzählung des Tobitbuches vgl. *M. Rabenau*, BZAW 220, 175-182.

28 Zu der Möglichkeit, daß es sich hier um eine Ätiologie für die frühsynagogale Gerichtsbarkeit in Eheangelegenheiten handelt, vgl. *A.H.J. Gunneweg*, KAT XIX/1, Gütersloh 1985, 183.

29 Es fällt auf, daß Nehemia die Missetäter zwar gezüchtigt haben will, von dem Erfolg aber außer bei dem Priestersohn, wie *A.H.J. Gunneweg*, KAT XIX/2, Gütersloh 1987, 173f bemerkt hat, nicht die Rede ist. Zur Problematik der sog. Nehemiadenschrift vgl. jetzt *J. Becker*, *Der Ich-Bericht des Nehemiabuches als chronistische Gestaltung*, FzB 87, Würzburg 1998, 100-104.

30 Lutherbibel: 4,13 (Kurztext).

31 Übersetzung *M. Rabenau*, BZAW 220, 46. Dort S. 46f die Nachweise dafür, daß bis in die rabbinische Zeit hinein unter *porneia*, Unzucht, jede nicht Gottes Wil-

3 Das Gemeindegesetz und die dem Proselytismus gesetzten Grenzen

Trotz und vermutlich sogar wegen der Zerstreuung Israels unter die Völker hat das Judentum bereits in der Perserzeit seine Anziehungskraft auf Nichtjuden ausgeübt. Das spiegelt sich im entsprechenden Einschub in das Tempelweihgebet Salomos in 1.Kön 8,41. 42b.43, in dem es heißt:³²

41 Und was den Ausländer (näkri) betrifft, der nicht zu deinem Volk Israel gehört und aus fernem Land um deines Namens willen kommt

42b und zu diesem Haus hin betet, 43 so mögest du ihn im Himmel, dem Ort, da du thronst, hören und ganz so handeln, wie der Ausländer zu dir ruft, damit alle Völker der Erde deinen Namen erkennen, so daß sie dich wie dein Volk Israel fürchten und erkennen, daß dein Name über diesem Haus, das ich erbaut habe, genannt ist.

Angesichts des nach dem Wiederaufbau des Tempels einsetzenden Proselytismus schien die Frage der Zulassung von Ausländern zur Gemeinde grundsätzlich regelungsbedürftig. Ein Ergebnis derartiger Bemühungen ist uns in dem Gemeindegesetz in Dtn 23,2-9 überliefert, dessen Alter umstritten ist. Doch dürfte *Horst Dietrich Preuß* mit Recht noch einmal die Gründe gebündelt haben, die für seine nachexilische Ansetzung vorgebracht worden sind:³³ Unter dem *qahal* Jahwes, dem *Aufgebot* Jahwes, ist hier ganz Israel als Kultgemeinde verstanden, wie es den nachexilischen Verhältnissen entspricht.³⁴ Die Spannung zwischen Dtn 2 und dem Gesetz ist nachträglich durch den Einschub von V. 5a im Sinne des Gesetzes korrigiert worden; denn nach Dtn 2,9 und 18f sollten die Israeliten den Moabitern und Amonitern keinen Schaden zufügen, weil ihnen Jahwe ihr Land zueigen gegeben hätte. Schließlich handelt es sich in

len entsprechende Verbindung zwischen Mann und Frau und unter der *gynè allotría*, der fremden Frau, nicht nur die Frau eines anderen, sondern speziell eine Nichtjüdin verstanden wurde.

32 Zur vielschichtigen Entstehung von 1.Kön 8,14-66 vgl. *E. Würthwein*, ATD 11/1, Göttingen 1985, 95f und zum Text S. 99, wo er sich in Anschluß an *A. Bertholet*, Die Stellung der Israeliten zu den Fremden, Freiburg/Leipzig 1896, 128 für eine Entstehung nach 520 v.Chr. ausspricht. *Bultmann*, FRLANT 153, 143f beurteilt den Abschnitt in der Nachfolge von *M. Noth*, Überlieferungsgeschichtliche Studien, Halle 1943 = Darmstadt 1957, 102f als exilisch, was m.E. aus sachlichen Gründen unwahrscheinlich ist; denn was sollte damals einen Ausländer zur Wallfahrt nach Jerusalem bewegen?

33 *H.D. Preuß*, Deuteronomium, EdF 164, Darmstadt 1982, 142f; anders, aber mich nicht überzeugend, *Chr. Bultmann*, Fremde, FRLANT 153 (1992) 103-119.

34 Vgl. dazu auch *L. Rost*, Die Vorstufen von Kirche und Synagoge im Alten Testament, BWANT 24, Stuttgart 1938, 31f bzw. *H.-J. Fabry*, ThWAT VI (1989) Sp. 1212 und zur Sache *F.-L. Hossfeld*, Gottes Volk als »Versammlung«, in: *J. Schreiner* (Hg.), Unterwegs zur Kirche, CD (D) 110 (1987) 123-142.

der Begründung mittels des Hinweises auf den ursprünglichen Auftrag Bileams in V. 5b und 6 um einen tertiären Zusatz. So lautet das ursprüngliche Gesetz:

2 Keiner, dessen Hoden zerquetscht oder dessen Harnröhre abgeschnitten ist, darf in die Gemeinde Jahwes eintreten. 3 Kein Bastard (mamzer) darf in die Gemeinde Jahwes eintreten, auch in der zehnten Generation darf er nicht in die Gemeinde Jahwes eintreten. 4 Kein Ammoniter oder Moabiter darf in die Gemeinde Jahwes eintreten, auch in der zehnten Generation darf keiner in die Gemeinde Jahwes eintreten in alle Ewigkeit.

7 Du sollst ihr Heil und ihr Glück nicht suchen all deine Tage in Ewigkeit. 8 Du sollst den Edomiter nicht verabscheuen; denn er ist dein Bruder. Du sollst den Ägypter nicht verabscheuen; denn du bist ein Fremdling in seinem Lande gewesen. 9 Was die Kinder betrifft, die ihnen geboren werden, so darf die dritte Generation in die Gemeinde Jahwes eintreten.

Was wir hier vor uns haben, ist ganz offenbar ein Gesetz, das dazu bestimmt ist, die Aufnahme von Proselyten in die Gemeinde Israels zu regeln. Als erstes stellt es fest, daß kultisch Verschnittene nicht in die Gemeinde aufgenommen werden sollen. Offensichtlich hat man später an einem das Gesetz befolgenden Kastraten als solchem keinen derartigen Anstoß genommen, da ihm Jes 56,3-7 zusammen mit dem Proselyten, dem Fremden, der sich Jahwe zugewandt hat (*bæn nākri hnnilšā 'æl-YHWH*), der Zutritt zum Tempel gewährt wird.³⁵ Anschließend will das Gesetz auch die Mischlinge, das heißt wohl: die Kinder eines jüdischen Vaters und einer nichtjüdischen Mutter ausgeschlossen wissen, wie es der in Esr 10 und Neh 13,1-3 beschriebenen Praxis entspricht. Dabei sollen sich nach Neh 13,1ff die Männer nach Anhören des Gesetzes von sich aus von allen Mischlingen (*'eræb*) getrennt haben.³⁶ Die Ausgrenzung der Moabiter und Ammoniter erfolgt vermutlich wegen ihres sagenhaften inzestuösen Ursprungs (vgl. Gen 19,30-38 mit Lev 18,7).³⁷ Die Aufnahme der Edomiter soll entgegen der sich in den Edomprophetien offenbarenden (vermutlich auf ihr Einrücken in den Negev und Südjudä zurückzuführenden) Feindschaft aufgrund des zwischen Jakob/Israel und Esau/Edom bestehenden Bruderschaftsverhältnisses erfolgen.³⁸ Schließlich spiegelt die Bestimmung über die Ägypter, daß Ägypten zur Zeit der Abfassung des Gesetzes keine Gefahr mehr für Palästina darstellte.

35 Zur redaktionsgeschichtlichen und zeitgeschichtlichen Einordnung (nach Alexander dem Großen und während der Ptolemäerherrschaft über Palästina) vgl. O.H. Steck, Der Abschluß der Prophetie im Alten Testament. Ein Versuch zur Frage der Vorgeschichte des Kanons, BThSt 17, Neukirchen-Vluyn 1991, 63-69.

36 Vgl. dazu H.-J. Fabry und H. Lamberty-Zielinski, ThWAT VI (1989), Sp. 356f.

37 Vgl. auch F.-L. Hossfeld, CD (D) 110, 129.

38 Vgl. dazu M. Weippert, TRE 9 (1982) 295.38-296.2 und 297 und zu Dtn 23,9 auch J.R. Bartlett, Edom and the Edomites, JSOT.S 77, Sheffield 1989, 181f.

4 Öffnung und Ausnahmen

Diese Menschen bestimmter Völker von der Aufnahme in die Gemeinschaft Israels ausschließenden Bestimmungen stehen freilich in Spannung zu der weitherzigen Anordnung in Ez 47,22, wonach den Kindern besitzenden Fremden Anteil am Landbesitz des jeweiligen Stammes gewährt werden soll. Daß es sich bei den *gerim* in diesem Fall nicht um Ortsfremde, sondern um Proselyten handelt, zeigt die Bestimmung, daß sie wie einheimische Vollbürger (*'æzrach*)³⁹ unter den Israeliten gehalten werden sollen (vgl. auch Ex 12,43-49).⁴⁰ In dieser Spannung zwischen exkludierender Enge und inkludierender Weite steht die Erzählung von der Moabiterin Ruth, die selbst verwitwet mit ihrer jüdischen Schwiegermutter in deren Heimatstadt Bethlehm zurückkehrt und dort zur Ahnfrau Davids wird. *Irmtraud Fischer* hat die Erzählung als einen halachischen Midrasch beurteilt, der den casus einer sich dem Gott ihrer jüdischen Schwiegermutter anschliessenden Ausländerin behandelt (Rut 1,16) und sich damit der pauschalen Verdammung von Mischehen widersetzt.⁴¹ In vergleichbarer Weise legt im Juditroman ausgerechnet der Anführer der Ammoniter Achior⁴² ein Bekenntnis zur Sonderstellung Israels unter den Völkern als dem Volk des Himmelsgottes und zu seiner prinzipiellen Unbesiegbarkeit ab (Jud 5,5-21), um sich dann nach der Ermordung des babylonischen Feldherrn Holofernes beschneiden zu lassen und so zum Judentum überzutreten (Jud 14,10).⁴³ Schließlich bemerkt der aufmerksame Leser, daß der Estherroman der Isolationsforderung von Dtn 7,3 widerspricht, weil in ihm eine Jüdin zur Hauptfrau eines Perserkönigs aufsteigt, während eine solche doch eigentlich nur einem Juden zur Frau gegeben werden dürfte (Est 2,17ff). Aus dem Kontakt zwischen hochgestellten Juden und Persern wie später Griechen konnten sich unter Umständen ebenso unvermeidliche wie ehrenvolle eheliche Verbindungen zwischen schönen Jüdinnen und Nichtjuden ergeben, von denen man freilich erwartete, daß sie ihr Volk und ihren Gott nicht vergäßen. Trotzdem können wir, diesen Teil unserer Nachforschungen

39 Vgl. dazu *Chr. Bultmann*, Fremde, FRLANT 153 (1992) 204f.

40 Vgl. dazu *W. Zimmerli*, BK XIII/2, 1969 (ND), 1218f. Allerdings dürfte diese Bestimmung kaum exilisch, sondern erst spätnachexilisch sein.

41 Vgl. *I. Fischer*, Der Männerstammbaum im Frauenbuch. Überlegungen zum Schluß des Rutbuchs (4,18-22), in: *R. Kessler u.a.* (Hg.), »Ihr Völker alle, klatscht in die Hände!«. FS für E.S. Gerstenberger, Exegese in unserer Zeit 3, Münster 1997, 195-213, bes. 206f.

42 Hinter dem sich der weise Achikar der aramäischen Weisheitslehre verbirgt.

43 Lutherbibel 5,3-23; 13,29-31. Ihr liegt eine, dem Text der Vulgata entsprechende, Textüberlieferung zugrunde, die den Übertritt des Ammoniters zum Judentum vermeidet und ihn statt dessen Judit als gesegnet preisen läßt.

zusammenfassend, sagen, daß auf jeden Fall das Bekenntnis zu Jahwe als dem einzigen und wahren Gott und bei Männern die Übernahme der gemäß Gen 17, 10-14 unerläßlichen Beschneidung die unverrückbare Grenze zwischen Juden- und Heidentum darstellte.

5 Der Fremdling, der Ausländer und der Proselyt

Aus den einschlägigen Bestimmungen über den Genuß von Aas, den Verfall der Schulden im Erlaßjahr und die Zinsnahme im Deuteronomium ergibt sich ein grundsätzlicher Unterschied in der religiösen Bewertung und im Geschäftsverkehr zwischen dem Bruder, dem ortsfremden Israeliten und dem Ausländer. Für den israelitischen Vollbürger gilt nach Dtn 14,21a₁ uneingeschränkt die Bestimmung, daß er Aas nicht essen darf. Wie die Reinheitstora in Lev 11 zeigt, verunreinigt nämlich grundsätzlich schon die Berührung mit einem gefallenem Tier; denn: *Alles Tote hat verunreinigende Wirkung, denn es trägt die Mächtigkeit des Todes an sich, und die wirkt tödlich auf Lebendes.*⁴⁴ Erst eine Zusatzbestimmung differenziert hinsichtlich des *ger*, des Ortsfremden, und des *nākri*, des Ausländers: Der erste darf es essen,⁴⁵ dem zweiten darf man es verkaufen. Die Überlassung eines gefallenem Tieres an einen ortsfremden und landlosen Israeliten fällt unter die Rubrik der sonstigen Rücksichten, die ihm die Vollbürger nach den älteren Rechtsbüchern einräumen: Die *gerim* sollen in ihrer Hilfsbedürftigkeit nicht *unterdrückt* werden (Ex 22,20; 23,9). Verboten wird dadurch jegliche Art ihrer Ausnutzung, zumal ihrer Arbeitskraft (Dtn 24,14f) und der Beugung ihres Rechts (Dtn 24,17a). Dem Gebot, den Witwen und Waisen Recht zu schaffen, wird in Dtn 10,18 das der Liebe zu den Fremdlingen an die Seite gestellt und mit ihrer Versorgung mit Nahrung erläutert. Dem entsprechen die einschlägigen Verbote in Dtn 24,19-22, nicht umzukehren, um die auf dem Felde vergessene Garbe zu holen, die Ölbäume kein zweites Mal zu schütteln und im Weinberg keine Nachlese zu halten (vgl. auch Lev 19,9f),⁴⁶ sondern dieses alles dem Fremden, der Witwe und der Waise zu überlassen, eingedenk der Tatsache, daß Israel einst selbst ein Knecht im Lande Ägypten gewesen ist. Dem Ausländer gegenüber gelten im Deuteronomium solche Rücksichten nicht. Für den Umgang mit ihm gelten vielmehr die Gepflogenheiten des normalen Geschäftsverkehrs: Daher muß er das Aas bezahlen (Dtn 14,21), kann man von ihm trotz des Erlaßjahres die Schuld zurückverlangen (Dtn 15,3) und für das

44 E.S. Gerstenberger, ATD 6, Göttingen 1993, 129.

45 Vgl. dazu auch Lev 11,39f.

46 Vgl. dazu Chr. Bultmann, FRLANT 153, 176f.

Geliehene Zinsen nehmen (Dtn 23,21), was gegenüber dem als Bruder bezeichneten Vollbürger durchaus unzulässig wäre.

Die Schutzbestimmung für den *ger* als den ortsfremden Israeliten ist im Heiligkeitsgesetz⁴⁷ schließlich in Lev 19,33f auf den Ausländer ausgedehnt worden, der bereits in die Gemeinde aufgenommen ist:⁴⁸ Zunächst galt der Satz in V. 33, *denn den Fremdling, der als Fremdling in eurem Lande weilt, ihn sollt ihr nicht bedrücken*, dem Israeliten. Auf ihn konnte dann in V. 34aß das Liebesgebot von Lev 19,18 bezogen werden: *und du sollst ihn lieben wie dich selbst*.⁴⁹ Aber durch die in V. 34aa nachgetragene Gegenüberstellung zum Autochthonen, zum *ʾəzrach*, wurde aus dem Ortsfremden der Ausländer, der dem Sakral- und Schutzverband Israels zugehört: *Wie ein Einheimischer von euch soll für euch der Fremdling sein, der bei euch weilt*. Unter dem Fremdling ist nun der Proselyt zu verstehen.⁵⁰ Der aber muß, will er in die Sakralgemeinschaft aufgenommen werden, alles, was männlich ist, beschneiden (Ex 12,48): *Wenn aber ein Fremdling bei dir weilt und das Passa für Jahwe halten will, so beschneide er alles, was bei ihm männlich ist, dann mag er sich daran machen und wie ein Einheimischer des Landes sein. Aber keiner, der unbeschnitten ist, darf davon essen*.

Doch im nachexilischen Juda gab es nicht nur Proselyten, sondern auch nicht ortsansässige Fremdstämmige. Sie werden schließlich in Lev 25 ebenfalls als *gerîm* bezeichnet. Sie sind nicht mehr notwendig arm und schutzbedürftig, sondern können reicher als die Einheimischen sein. Daher können sich ihnen verarmte Israeliten als Schuldklaven verkaufen. Diesen bleibt dann das Recht, sich selbst loszukaufen oder durch einen Verwandten auslösen zu lassen. Jedenfalls sollten sie im Jubeljahr wieder frei werden (Lev 25,47-53).⁵¹ Wollte ein Jude dagegen leibeigene, nicht von dem Freijahr betroffene Sklaven besitzen, so sollte er sie sich entweder von den *gôjîm*, den heidnischen Völkern ringsum, oder von offenbar nicht zur Schutz- und Sakralgemeinschaft gehörenden *gerîm* und also orstansässigen Nichtisraeliten kaufen; *aber unter deinen Brüdern, den Is-*

47 Zu seiner Genese, Eigenart als Gesetzesauslegung, theologischen Begründung und ethischen Prinzipien vgl. E. Otto, Theologische Ethik des Alten Testaments, ThW 3/2, Stuttgart u.a. 1994, 233-255.

48 Vgl. dazu K. Elliger, HAT I/4, Tübingen 1966, 250.262 und Chr. Bultmann, aaO., 177-179.

49 Zur primären Beziehung des Liebesgebotes in Lev 19,18 aus den Volksgenossen vgl. H.-P. Mathys, Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Untersuchungen zum alttestamentlichen Gebot der Nächstenliebe (Lev 19,18), OBO 71, Freiburg (CH) / Göttingen 1986, 31-39 und zur Sache auch E. Otto, Theologische Ethik, ThW 3/2, (1994) 243-248.

50 Zur hier vorliegenden Gleichsetzung des *ger* mit dem Proselyten vgl. auch H.-P. Mathys, 40-45.

51 Vgl. dazu K. Elliger, aaO., 342f.358-360, und Bultmann, aaO., 179-190.

raeliten, darf niemand über seinen Bruder gewalttätig herrschen (Lev 25,44-46). Der Israelit besitzt gleichsam das Grundrecht auf Freiheit und Brüderlichkeit. Nicht allein die grundbesitzenden Vollbürger, sondern alle Juden bilden nun eine große Bruderschaft, die zur Hilfeleistung untereinander verpflichtet ist. Der terminus *'ach, Bruder*, ist nun zur Bezeichnung jedes zur Solidariät mit seinesgleichen verpflichteten Juden geworden.⁵² Dagegen steht der nun als *ger*, als Fremder bezeichnete Nichtjude außerhalb dieser Bruderschaft. Für den Verkehr mit ihm gelten die üblichen Handelsbedingungen, nach dem für jede Leistung ein festgelegter Preis zu entrichten ist. Aber während der Jude sich einen Nichtjuden als leibeigenen Sklaven kaufen konnte, stand der jüdische Sklave unter der Freigabeforderung seines Gottes. Die Gleichstellung hängt an dem positiven Verhältnis zu Jahwe, und das bedeutet seit der Perserzeit: an der Respektierung der Tora.

6 Die Grenzen der Gemeinschaft

Im Laufe der hellenistischen Epoche verstärkten sich diese Tendenzen zum einen im Zusammenhang mit der sich formierenden Heiligen Schrift und zum anderen in der Abwehr gegen auch im Judentum Fuß fassende Hellenisierungstendenzen. Der Gehorsam gegenüber den Weisungen der Tora war nun in konservativen wie in fundamentalistischen und zugleich eschatologisch gesinnten Kreisen der Maßstab jüdischer Existenz. Als Zeugen für das konservative, wenn auch nicht reaktionäre Judentum zu Beginn des 2. Jh. v.Chr. mag Jesus Sirach zu Wort kommen (Sir 10,19-22):⁵³

19 Welches Geschlecht ist in Ehren?

Das Geschlecht des Menschen.

Welches Geschlecht ist in Ehren?

Die den Herrn fürchten.

Welches Geschlecht ist verächtlich?

Das Geschlecht des Menschen.

Welches Geschlecht ist verächtlich?

Die die Gebote übertreten.

20 Unter Brüdern ist ihr Anführer in Ehren,
*und bei Gott, die den Herrn fürchten.*⁵⁴

22 Gast (ger), Fremder, Ausländer und Armer,
ihr Ruhm besteht in der Furcht des Herrn.

52 Zum Solidaritätsprinzip als Grundlage des israelitischen Rechtssystems vgl. E. Otto, ThW 3/2, 1994, 64-67.

53 Zu seiner Stellung im hellenistischen Kontext vgl. zuletzt J.J. Collins, Jewish Wisdom in the Hellenistic Age, Edinburgh 1998, 23-41, zu seiner Verbindung von Weisheit und Gesetz siehe S. 42-61.

54 Bei V. 21 handelt es sich um eine in G II überlieferte Erweiterung.

Unter den Brüdern versteht Ben Sira hier offensichtlich alle, die zu einer sozialen und religiösen Gemeinschaft gehören. Sein Enkel dürfte im Recht gewesen sein, als er *ger* mit *prosélytos* übersetzte. Ihm korrespondiert in der innergemeindlichen Rangfolge der Arme. Zwischen beiden aber stehen die im Lande lebenden Nichtjuden und die Ausländer, die ebenfalls den Herrn fürchten. Daß und wenn sie es tun, macht in Ben Siras Augen ihre und eigentlich aller Menschen Ehre aus. Andererseits zieht Ben Sira in seinem Nachwort in 50,25f eine scharfe Grenze: So gewiß alle Weisheit in der Welt von Gott dem Herrn kommt (Sir 1,1), so ist sie eben besonders bei denen, die den Herrn fürchten (Sir 1,10), ist ihr wahrer Sitz der Zion (Sir 24,10) und ihre unerschöpfliche Quelle die Tora (Sir 24,23.25-29). Daher finden nicht nur die Bewohner des Berglandes von Seir und der dem judäischen Gebirge vorgelagerten Philistää, sondern auch und zumal die Samaritanische Gemeinschaft von Sichem keine Gnade in seinen Augen (Sir 50,25f):

25 *Gegen zwei Völker empfindet meine Seele Abscheu
und das dritte ist kein Volk:*

26 *Die Bewohner von Seir und Philistää,
und das törichte Volk, das zu Sichem wohnt.*

Sein Abscheu gilt den Idumäern als den Nachfahren der Edomiter im Südosten und dem hellenisierten Heidentum an der Mittelmeerküste, vor allem aber der seit der Zerstörung ihres Tempels durch dem Hasmonäer Johannes Hyrkans I. mit Jerusalem tödlich verfeindeten Gemeinde der Samaritaner.⁵⁵ Schon in 2.Kön 17,24-41 wurden sie als Nachfahren einer von dem König von Assur nach Samarien verpflanzten nordsyrischen und mesopotamischen Bevölkerung denunziert, die einen synkretistischen Jahwedienst ausübten.⁵⁶ Ähnlichen Tendenzen wie bei Ben Sira begegnen uns in dem etwa gleichzeitig mit dem Weisheitsbuch Ben Siras in chassidischen Kreisen verfaßten Jubiläenbuch.⁵⁷ Aus ihren Gruppierungen sind um die Mitte des Jahrhunderts erst die Essener und dann die Pharisäer entstanden.⁵⁸ Im Jubiläenbuch ist das Thema der Erbfeindschaft zwi-

55 Vgl. dazu H.G. Kippenberg, *Garizim und Synagoge*, RGTV 30, Berlin / New York 1971, 85-87 bzw. R.J. Collins, *Samaritans and Jews. The Origins of Samaritanism Reconsidered*, Oxford 1975, 162-165.

56 Vgl. dazu E. Würthwein, *ATD* 11/2, Göttingen 1984, 398-403.

57 Vgl. zu ihm K. Berger, *JSHRZ* II/3, Gütersloh 1981, 279-301 bzw. *Schürer-Vermes* III/1, Edinburgh 1986, 308-317 oder knapp J.C. VanderKam, *Einführung in die Qumranforschung*, übers. M. Müller, UTB 1998, Göttingen 1998, 60f.

58 Vgl. dazu *Schürer-Vermes* II, Edinburgh 1979 (ND), 381-403.555-590 bzw. J. Maier, *Zwischen den Testamenten. Geschichte und Religion in der Zeit des zweiten Tempels*, NEB.EAT 3, Würzburg 1990, 260-283 und zu den Essenern H. Stegemann, *Die Essener, Qumran, Johannes der Täufer und Jesus*, Herder Spektrum

schen Jakob und Esau, zwischen Israel und Edom in einem breiten, auf den Erzählungen der Genesis basierenden Midrasch ausgestaltet (vgl. Jub 35-38). In ähnlicher Weise diente auch die Erzählung aus Gen 34 von der Tötung aller Sichemiten durch Simeon und Levi, weil Sichem ihre Schwester Dian zu freien begehrt hatte, in Jub 30 als Beispiel für das in Ewigkeit gültige Verbot, eine Jüdin mit einem Nichtjuden zu verheiraten, das mithin die Samaritaner einschloß (Jub 30,9f):⁵⁹

9 Denn so ist es angeordnet und geschrieben auf den Tafeln des Himmels über allen Samen Israels: Wer verunreinigt, soll des Todes sterben. Mit Steinen sollen sie ihn steinigen. 10 Und es gibt für dieses Gesetz keine Grenze der Tage, und es gibt keine Vergebung noch jegliche Versöhnung. Sondern vielmehr ausgerottet werden soll der Mann, der seine Tochter verunreinigt hat, inmitten von ganz Israel.

7 Die eschatologische Perspektive⁶⁰

Unsere Darstellung griffe zu kurz, wenn sie die eschatologische Perspektive des Verhältnisses zwischen Israel und den Völkern ausblendete. Auch sie basiert auf dem Bewußtsein Israels, das Eigentumsvolk seines und der ganzen Welt wahren Gottes zu sein. Daraus lassen sich freilich ganz unterschiedliche Konsequenzen ziehen, je nachdem, wie man die Gewichtungen zwischen Israel und den Völkern verteilt. Es mag den modernen Leser befremden, wenn dabei der nationale Egoismus im Vordergrund steht und sich ein unterdrücktes und zerstreutes Volk ausmalt, daß ihm als dem Volk des wahren Gottes eigentlich die Herrschaft über die Völker der ganzen Erde gebührt (vgl. Dtn 28,9f.13f). Die Voraussetzung dafür konnte nur in der Offenbarung der Macht des Gottes Israels vor allem Fleisch und d.h. vor allen Menschen liegen (Jes 40,5). Sie mußte daher mit einer universalen geschichtlichen Katastrophe verbunden sein, die ihrerseits die Befreiung Israels (und wie wir weiter unten sehen werden: die Anerkennung Jahwes durch die Völker) zur Folge hätte. Das konnte man sich und hat man sich im Laufe des exilisch-nachexilischen Zeitalters auf sehr unterschiedliche Weise vorgestellt. So verhiess die Schrift des Zweiten Jesaja der nach Mesopotamien deportierten Oberschicht des einstigen davidischen Reiches, der Gola, ihre Befreiung, den Heimzug und den Wiederaufbau Jerusalems aufgrund des von Jahwe gelenkten und zur Eroberung

4128, Freiburg u.a. ⁵1996, 194-291 und J.C. Vanderkamp, UTB 1998 (1998) 92-120.

⁵⁹ Übers. K. Berger, JSHRZ II/3, Gütersloh 1981, 471f.

⁶⁰ Vgl. dazu auch H.D. Preuß, Theologie des Alten Testaments II: Israels Weg mit JHWH, Stuttgart u.a. 1992, 305-327. Seine Bestimmung des Fremden als des nicht blutsverwandten Schutzbürgers bedarf nach der grundlegenden, oben mehrfach zitierten Studie von Chr. Bultmann der Präzisierung.

Babylons führenden Siegeslaufes des Perserkönigs Kyros (Jes 41,1-4; 45,1-7*;⁶¹ 43,16-20; 44,24-28*; 47*⁶²).⁶³ Daran sollten die Völker erkennen, daß Jahwe der einzige Gott ist (45,20f+46,9-11).⁶⁴ Als sich diese Erwartungen angesichts der friedlichen Besetzung Babylons durch die Perser nicht erfüllten, erwartete man die Weltenwende von einem unmittelbaren Eingriff des wieder auf den Zion als König zurückkehrenden Jahwe (Jes 40,1-5*.9-11; 52,7-10).⁶⁴ Diese einigermaßen offene Erwartung ließ sich weiterhin dahingehend konkretisieren, daß die Völker der Erde gegen den Zion anrücken und vor seinen Toren durch Jahwes Eingreifen besiegt würden (Ps 46;⁶⁵ Joël 4,1f.9ff;⁶⁶ Sach 12,1-9; 14,1-5).⁶⁷ Man konnte sich aber auch vorstellen, daß ein gewaltiges Völkerheer unter der Führung eines Fürsten aus dem Norden in das Land Israel einfiel, um dort durch Jahwe (Ez 38-39⁶⁸; Dan 11,40-45)⁶⁹ bzw. durch die mit Unterstützung des Erzengels Michael,⁷⁰ des Fürsten des Lichts (1QM XIII,11), und angeführt von dem Fürsten der ganzen Gemeinde, dem Messias (1QM V,1), kämpfenden Seinen, Kinder des Lichts (1QM I,1), vernichtet zu werden (1.Hen 90,19; 1QM XVI,3-XVI-II,5).⁷¹ Sie ließ sich aber auch als eine Art von Völker- und Weltgericht imaginieren, bei dem sich Jahwe an seinem Tag überirdischer Helfer bediente (Jes 13,2-13; 24,1ff.17ff.21ff; 51,1-8 und 62,10-12).⁷² Angesichts der in Israel im Laufe der 4.Jh.s offenbar gewordenen

61 Zur Literarkritik vgl. *J. van Oorschot*, Von Babel zum Zion, Eine literarkritische und redaktionsgeschichtliche Untersuchung, BZAW 206, Berlin / New York 1993, 87-93 und *R.G. Kratz*, Kyros im Deuterocesaja-Buch. Redaktionsgeschichtliche Untersuchungen zu Entstehung und Theologie von Jes 40-55, FAT 1, Tübingen 1990, 19-33.

62 Vgl. dazu *J. van Oorschot*, BZAW 206, 97-104 und *R.G. Kratz*, FAT 1, 148-157.157-174.

63 Zur primären Zusammengehörigkeit dieser Einheit vgl. *R.G. Kratz*, FAT 1, 59-66.

64 Vgl. dazu *J. van Oorschot*, Von Babel zum Zion, 106-127.

65 Vgl. dazu *G. Wanke*, Die Zionslieder der Korachiten, BZAW 97, Berlin 1966, 70-99; *O. Kaiser*, Geschichtliche Erfahrung und eschatologische Erwartung. Ein Beitrag zur Geschichte der Eschatologie im Jesajabuch, NZStH 15 (1973) 272-285 = *ders.*, Von der Gegenwartsbedeutung des Alten Testaments, hg. v. *V. Fritz u.a.*, Göttingen 1984, 167-180.

66 Vgl. dazu *O.H. Steck*, BThSt 17, 83 und *A. Scharf*, Die Entstehung des Zwölfprophetenbuchs, BZAW 260, Berlin / New York 1998, 268f.

67 *H.-M. Lutz*, Jahwe, Jerusalem und die Völker, WMANT 27, Neukirchen-Vluyn 1968 und *O.H. Steck*, BThSt 17 (1991) 83.

68 Vgl. dazu *Lutz*, 63-84 und zur Analyse *J. Garscha*, Studien zum Ezechielbuch. Eine redaktionskritische Untersuchung von Ez 1-39, EHS.T 23, Frankfurt a.M. u.a. 1974, 230-236.

69 Vgl. dazu auch *O. Plöger*, KAT XVIII, Gütersloh 1965, 166f.

70 Vgl. Dan 12,1

71 Vgl. dazu *J.J. Collins*, Apocalypticism in the Dead Sea Scrolls, 91-109.

72 Vgl. dazu auch *O.H. Steck*, BThSt 17, 80-83, der S. 81 als Ort des Gerichts gemäß Jes 34 Edom annimmt.

Trennung zwischen den sich selbst als Gerechte betrachtenden, das Gesetz streng einhaltenden Frommen und den als Frevler oder Gottlose bezeichneten Laxen sollte dieses Weltgericht den einen die Herrschaft und den anderen den Untergang bescheren (Jes 33,14-16; 51,1-8; Mal 3,13-21⁷³) und schließlich den ganzen Kosmos einschließlich der Toten umgreifen (Jes 24,21-23; Dan 12,1-3). So verschieden die Vorstellungen an sich und noch einmal dank ihrer Ausgestaltung sind, so sind sie sich doch darin einig, daß Israel dank Jahwes Leitung und Eingreifen in die Geschichte das Joch der Fremdherrschaft für immer von sich abwerfen und zur Weltmacht werden würde.

Damit stellte sich aber auch die Frage, was dann aus den Völkern werden sollte. Daß sie im Alten Testament spärlicher als die nach der Befreiung und dem Wiederaufstieg zu ungeahnter Größe gestellt worden ist, hängt mit dem geschichtlichen Schicksal Israels zusammen. Immerhin gibt es in dem Buch von der Vergangenheit und Zukunft des Zion, dem Buch des Propheten Jesaja, zwei grundlegende Aussagen. Angesichts der Tatsache, daß dieses Prophetenbuch zumindest in den Kreisen der Frommen der letzten dreihundert Jahre vor der Zerstörung des Zweiten Tempels unter allen Prophetenbüchern des wichtigste gewesen zu sein scheint,⁷⁴ dürfen wir seine Aussagen in unserem Zusammenhang nicht bagatellisieren. Die unanschaulichste und trotzdem eindrücklichste Auskunft findet sich in der deuterojesajanischen Sammlung in der dem Kontext zufolge an die Überlebenden unter den Völkern nach dem großen Vernichtungsschlag gerichteten Aufforderung in Jes 45,22-23:⁷⁵

22 Wendet euch zu mir und lasset euch retten,
alle Enden der Erde;

denn ich bin Gott und keiner sonst.

23 Ich habe bei mir geschworen,
aus meinem Munde kam Wahrheit,
ein Wort, das sich nicht wendet:

Wahrlich, mir wird sich beugen jedes Knie
und jede Zunge schwören

24 und sagen⁷⁶: Nur bei Jahwe

73 Zu Mal 3,13-21 vgl. *Th. Lescow*, Das Buch Maleachi. Texttheorie – Auslegung – Kanontheorie, ATH 75, Stuttgart 1993, 133-144.

74 Vgl. dazu die Übersicht über die Zahl der in den Qumrahöhlen gefundenen Handschriften der biblischen Bücher und ihrer Zitierung in anderen Qumranschriften bei *J. C. VanderKam*, UTB 1998, 50 bzw. 173f.

75 Auf die sich daran anknüpfende Israel-Theologie des vierten Gottesknechtsliedes Jes 52,13-53,12 kann hier leider nicht eingegangen werden. Bei inzwischen anderer Beurteilung der Herkunft des Liedes halte ich an meiner in *Der Königliche Knecht*, FRLANT 70, Göttingen 1959 (1962), 84-129 gegebenen Deutung grundsätzlich fest. Zur neueren Auslegung vgl. auch *D. Michel*, TRE 8 (1981) 521-528.

76 Vgl. BHS bzw. *H.-J. Hermission*, BK XI/7, Neukirchen-Vluyn 1987, 53.

*gibt es Heilserweisungen und Macht.
Zu ihm werden kommen⁷⁷ und zuschanden,
alle, die gegen ihn entbrannten.
25 Bei Jahwe findet Heil und rühmt sich
aller Same Israels.*

Die Perspektive dieser Verse ist nicht einheitlich: Die universalistische Aussage der V. 22 und V. 23 wird in V. 24 und V. 25 zurückgenommen: Der kühne Ausblick auf die Anerkennung Jahwes durch alle Völker wird durch die Aussage eingeschränkt, daß seine einstigen Feinde keine Gnade finden, sondern nur Israel allein.⁷⁸ Dieser Einschränkung widerstreitet freilich die in Jes 2,2-5 par Mich 4,1-5 stehende Weissagung von der Völkerwallfahrt zum Zion, die seine zentrale Bedeutung für alle Völker und ihre Anerkennung der Tora, der göttlichen Weisung verheißt (Jes 2,2-5):⁷⁹

*2 Und es wird geschehen:
In künftigen Tagen
steht fest gegründet der Berg von Jahwes Haus
An der Spitze der Berge
und erhabener als Hügel.
Dann strömen zu ihm alle Völker
3 und kommen viele Völker und sagen:
»Kommt und laßt uns zu Jahwes Berg
zum Hause des Gottes Jakobs ziehen,
Daß er uns seine Wege lehre
und wir auf seinen Pfaden wandeln!«
Denn vom Zion ergeht Weisung
und das Wort Jahwes von Jerusalem.
4 Dann richtet er zwischen den Heiden
und bescheidet vielen Völkern.
Dann schmieden sie ihre Schwerter zu Pflügen
und ihre Lanzen zu Winzermessern.
Nie mehr erhebt Volk wider Volk das Schwert,
noch lernt man ferner das Kriegen.
5 Haus, Jakobs,
kommt und laßt uns im Lichte Jahwes wandeln.*

Es entspricht dem Selbstverständnis des durch die Tora bestimmten Judentums, daß so wie ihm selbst auch den Völkern Heil nur wer-

77 Vgl. BHS bzw. *Hermisson*, ebd.

78 Darin sind sich, bei unterschiedlicher Beurteilung der Textzuweisungen im einzelnen *H.-J. Hermisson*, 54-61; *J. van Oorschot*, BZAW 206, 38-50 und *R.G. Kratz*, FAT 1, 59-63 einig.

79 Vgl. dazu *O. Kaiser*, ATD 17, Göttingen 1981, 60-67; zur perserzeitlichen Aufnahme in das Buch auch *O.H. Steck*, BThSt 17, 26f Anm. 33 und zur Sache *N. Lohfink*, in: *ders.* und *E. Zenger*, Der Gott Israels und die Völker. Untersuchungen zum Jesajabuch und zu den Psalmen, SBS 154, Stuttgart 1994, 40-43 und *I. Fischer*, Tora für Israel – Tora für die Völker. Das Konzept des Jesajabuches, SBS 164, Stuttgart 1995, 24-36. Zu Mich 4,1-5 vgl. *Th. Lescow*, Worte und Wirkungen des Propheten Micha. Ein kompositionsgeschichtlicher Kommentar, ATTh 84, Stuttgart 1997, 152-161.

den kann, wenn sie Jahwes Weisung und damit zugleich seine ausschließliche Gottheit anerkennen.

Dr. Dres. h.c. *Otto Kaiser* ist emeritierter Professor für Altes Testament an der Philipps-Universität Marburg an der Lahn, an der er seit dem Winter-Semester 1960/61 lehrt.

Abstract

Israel's relations to the foreigners have been determined by the belief in its divine election, which separated it from the other people. According to Israel's tribal and gentile constitution only the indigenous and free landowners could be full members of the community and had equal rights. Under their protection as clients lived the *gerîm*, mostly non local Israelites, which presumably worked as craftsmen. In contrast to them the relations between the Israelites and the foreigners or *nâkrîm* have been determined only by legal aspects. In postexilic times the term *ger* changed its meaning to indicate the proselyte, a development which did not touch the relations to the *nâkrîm*. But inspite of the the accentuation of endogamic marriage in priestly circles and of late deuteronomistic aversions against the Ammonites and Moabites there has been in Persian and Hellenistic times a vivid discussion about their acceptance as members of the Israelite *qahal* or cultic community. On the other side we may observe in eschatological prophecy the topos of the conversion of all the people to Jahwe and his *tôra* and their final control by Israel as his elected people.

Das Reden über Religion

// Wissenschaft, Massenmedien und der Islam*

1

Der israelische Schriftsteller Amos Oz, Friedenspreisträger des deutschen Buchhandels, wird mit dem Satz zitiert: »Es ist das Reden über Religion, das die Welt zu einem derart gefährlichen Platz gemacht hatte.«² Die Gefahr geht nicht vom theologischen Reden über Gott aus, sondern von der Verwendung der Unterscheidung »Religion« in der politischen Arena. Religion und Kultur sind weltweit Gegenstand der laufenden politischen Auseinandersetzungen geworden. Nicht nur an den Rändern Europas, in Nordirland oder in Bosnien, auch in den Metropolen London, Paris oder Frankfurt werden politische und soziale Konflikte mit Hilfe der Kategorien »Religion« und »Kultur« beschrieben.

Dem Erstaunen über die Politisierung der Religion auch in westlichen Gesellschaften, als deren Organisationsprinzip doch die konsequente Trennung von religiös-kultureller, politisch-öffentlicher und sozial-ökonomischer Sphäre gilt, ist spätestens in der Diskussion um den »Multikulturalismus« die Einsicht gewichen, daß die Struktur moderner pluraler Gesellschaften selbst den Rückgriff auf Kultur, Sprache oder Religion als Mittel der (Selbst-)Unterscheidung in der Konkurrenz um knappe soziale Güter und gesellschaftliche Anerkennung nahelegt.³ Will man etwas über die politisch-strategische Bedeutung von Religion in modernen Gesellschaften herausfinden, gilt es genauer zu beobachten, wer die Unterscheidung »Religion« in welchem Kontext benutzt und was mit der Verwendung der Unterscheidung erreicht wird.

Wenn derzeit in westeuropäischen Einwanderungsländern »Religion« thematisch wird, ist die Religion der »Fremden«, in erster Linie

1 Anlässlich W. Heitmeyer, J. Müller und H. Schröder, Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt a.M. 1997.

2 Interview in: New Statesman & Society vom 20.10.1995.

3 Vgl. A. Nassehi, Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die »multikulturelle Gesellschaft«, in: ders. (Hg.), Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte, Köln 1997, 177-208.

»der Islam«, gemeint. Das war bei den verschiedenen »Kopftuch-Streits« der Fall,⁴ gilt aber auch indirekt für die Kontroverse im Anschluß an das »Kruzifix-Urteil« des Bundesverfassungsgerichtes vom Sommer 1995,⁵ als von den Kritikern des Urteils hartnäckig auf dem christlichen Charakter der deutschen Schule und Kultur bestanden wurde.⁶ Das »Christentum« scheint in der Einwanderungssituation nicht nur der verstärkten symbolischen Repräsentanz zu bedürfen, sondern sich auch als identitätspolitisches Ab- und Ausgrenzungsmerkmal zu bewähren.

Das Reden über den Islam in Deutschland ist durch Dramatisierung gekennzeichnet. Wenig ist bekannt über das religiöse Leben islamischer Gemeinden und ihrer Mitglieder, kaum jemand hat differenziertes Wissen über die verschiedenen historischen und theologischen Ausprägungen des Islam, die Vorstellungen sind eher von Abwehr als von Verstehen getragen. Regelmäßig aber wird im politischen Diskurs eine Bedrohung der bundesrepublikanischen Gesellschaft und/oder ihrer »Kultur« durch islamisch-fundamentalistische Tendenzen beschworen. Der Kampfbegriff »Fundamentalismus« hat den Vorzug der Unbestimmtheit. Er erlaubt, disparate Ereignisse unter einer Einheit stiftenden Formel zu subsumieren. Daß der Bürgerkrieg in Afghanistan oder Algerien etwas gemeinsam habe mit den Aktivitäten islamischer Migrantenorganisationen in deutschen Hinterhöfen, erschließt sich nur dem, der vorgängig Islam mit Dogmatismus und Militanz konnotiert. Wer Fundamentalismus sagt, muß nicht präzisieren, was gemeint ist, kann aber darauf setzen, daß im Begriff die vielfach gesehenen Fernsehbilder fanatisierter Kämpfer gegen die Aufklärung zusammenfließen.

Die Argumentation folgt im Zusammenspiel von Politik, Massenmedien und Wissenschaft einer gewollten Engführung, die von der Wahrnehmung der »fremden Religion« im Straßenbild über stereotype Vorstellungen des »Islam« zu »Fanatismus«, »Extremismus« und »Fundamentalismus« führt.⁷ Sie läßt sich an zwei Medienereignissen aus der jüngeren Vergangenheit rekonstruieren.

⁴ Vgl. L. Baier, Streit ums islamische Kopftuch – Multikulturalismus in Frankreich, in: *ders.*, Die verleugnete Utopie, Berlin 1993; V. Tomei, Der Streit um das Kopftuch. Das Selbstverständnis der französischen Nation und die islamische Kultur, Zeitschrift für Kulturaustausch 45 (1995) H. 1, 60-63.

⁵ Vgl. S. Berghahn, Staatliche Neutralität in Glaubensfragen, Gegenwartskunde 44 (1995) 473-482.

⁶ Vgl. F. Pöggeler, Das Kreuz in der Schule. Nach dem Kruzifix-Urteil des Bundesverfassungsgerichtes, Katholische Bildung 96 (1995) 497-509; W. Schauble, Wir leben aus den Wurzeln des Überlieferten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25.8.1995.

⁷ Ein beliebiger Blick in die Tagespresse kann davon überzeugen. Während dieser Artikel entsteht, lieferte das jüngste Beispiel der Bremer Innensenator, der den Bau einer Moschee kommentierte und in einer Sonntagszeitung die Schlagzeile auslöste:

1. Im August 1996 kündigte die Wochenzeitung »Die Zeit«⁸ auf der Titelseite unter der Frage »Dschihad⁹ in Deutschland?« ein mehrseitiges Dossier zur Bedeutung des Islam für türkische Zuwanderer in Deutschland an. In zwei zeitüblich langen Artikeln wurde die Gefahr beschworen, daß türkische Jugendliche, deren Integration in der Bundesrepublik nicht gelänge, – unbeachtet von der Öffentlichkeit – »Trost im Koran und Geborgenheit im Islam« suchen und darüber anfällig werden könnten für Fundamentalismus und radikale politische Ideologien. Gewarnt wurde vor einer »muslimischen Parallelgesellschaft«, die sich unter unseren Augen herauszubilden drohe.

Als Beleg für die Wucht der Re-Islamisierung gerade auch der zweiten und dritten Generation der Zuwanderer wurden vor allem Kundgebungen der türkischen Vereinigung Milli Görüs¹⁰ geschildert, die zum damaligen Zeitpunkt 26 000 Mitglieder zählte und im Verfassungsschutzbericht als »islamisch-extremistisch« eingestuft wurde. Was die Entwicklung besonders gefährlich mache, sei ein unter den jugendlichen Anhängern der Gruppe ausgemachter »islamischer Überlegenheitsanspruch«, der sich in einer »monopolistischen Weltdeutung« zeige. Zur Durchsetzung der religiösen Prinzipien und der Ausdehnung des Machtbereiches des Islam werde durchaus Gewalt ins Kalkül gezogen. Die aus den siebziger Jahren vertraute Metapher des »sozialen Sprengstoffes«,¹¹ mit der nicht die widrigen Lebensumstände in der Einwanderungsgesellschaft, sondern deren Bedrohung durch marginalisierte Migrantenjugendliche bezeichnet wurden, kehrt in neuem, religiös gemustertem Gewand wieder. Vor einer Verharmlosung der sich auftürmenden Gewaltpotentiale wird ausdrücklich gewarnt. Der Zulauf der Jugendlichen zu fundamentalistischen Gruppen sei keineswegs ein »jugendkulturelles, vorübergehendes Phänomen«. Die zunehmende Wurzellosigkeit treibe die türkischen Jugendlichen in die religiöse Gemeinschaft der Muslime, wo ihr verständliches Gemeinschaftsbedürfnis von politischen Ideologen ausgenutzt und mißbraucht werde könne.

Ein Konflikt mit der Mehrheit scheint programmiert. Das Zeit-Dossier wurde illustriert durch ein Foto, auf dem – hinter einer riesigen türkischen Fahne mit Mondsichel und Stern – ein Demonstrationzug von überwiegend mit Kopftüchern bekleideten Frauen und Kindern zu sehen ist. Die Aufnahme ist frontal – der Demonstrationzug scheint sich direkt auf den Betrachter zuzubewegen – und

»Bremer Senator: Moschee ist Zentrum extremistischer Ideen« (vgl. Frankfurter Rundschau vom 25.2.1998).

8 Vgl. Die Zeit Nr. 35 vom 23.8.1996, 11–13.

9 »Dschihad« (»Das Bemühen«) ist im Islam das Wort für den »allumfassenden Einsatz für die Sache Gottes«. Er beinhaltet für den Muslim die Pflicht, nach seinen Möglichkeiten zur Verbreitung des Glaubens beizutragen (vgl. Brockhaus. Die Enzyklopädie 5 [201997] 581).

10 Die Gruppe gilt als der Refah-Partei des zum Rücktritt gezwungenen früheren türkischen Ministerpräsidenten Necmettin Erbakan nahestehend, dessen Partei mittlerweile in der Türkei auf Antrag und Druck der Militärs verboten worden ist.

11 Vgl. H. Leuninger, Ausländerkinder als »Soziale Zeitbombe« – eine ausländerfeindliche Ausdrucksweise, Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1 (1979) 7.

signalisiert die drohende Konfrontation,¹² die in der »Parallelgesellschaft« offenbar vorbereitet wird.

2. Noch dramatischer wartete im April 1997 »Der Spiegel«¹³ mit einem Titelbild auf, auf dem man im Vordergrund eine laut protestierende junge Frau mit geschwollenen Halsschlagadern sieht, die eine rote, türkische Fahne schwingt wie »La Liberté« auf Delacroix' berühmtem Bild »Die Freiheit führt das Volk an«. Dahinter montiert sind in der einen Hälfte endlose Reihen von Mädchen mit Kopftüchern, die offenbar eifrig im Koran lesen; in der anderen Hälfte, gleichsam versteckt unter der Fahne, männliche Jugendliche, die Schlag- und Stichwerkzeuge herzeigen. In der Dreiteilung des Bildes sind die Elemente »national-revolutionäre Militanz/Fanatismus«, »Koran/Islam« und »Gewaltkriminalität« verknüpft. Das Heft steht unter der flammend gelben Überschrift »Ausländer und Deutsche: Gefährlich fremd. Das Scheitern der multikulturellen Gesellschaft«. Es war nach Angaben der Redaktion eines der in letzter Zeit meist verkauften.

Die Titelgeschichte transportierte die Botschaft, daß angesichts der Massenarbeitslosigkeit die Ausländer- wie die Aussiedlerintegration gescheitert sei, daß sich überall im Lande zwischen den Bevölkerungsgruppen eine explosive Spannung aufbaue, daß bei jungen Türken und Aussiedlern aus Osteuropa die Bereitschaft zu krimineller Gewalt wachse usw. Wieder wird auf Bandenbildung¹⁴ und den Prozeß der »Selbstghettoisierung« der türkischen Jugendlichen verwiesen, aus »sozialem Sprengstoff« sind »Zeitbomben in den Vorstädten« geworden. Es wachse die Gefahr, daß es in der Bundesrepublik, ähnlich wie in den USA, zu »gewalttätigen Revolten« komme, ja daß eine »gespaltene Gesellschaft« entstehe, wie sie der amerikanische Politikwissenschaftler Samuel Huntington in seiner düsteren Vision vom »Kampf der Kulturen« beschreibe. »Der Harvard-Professor malt eine deutsche Zukunft an die Wand, in der »unterschiedliche und weithin voneinander isolierte Gemeinschaften aus verschiedenen Zivilisationen« mehr gegen –als miteinander leben«.¹⁵

12 Auf dem mitgeführten Spruchband heißt es allerdings eher harmlos (in der »Zeit« aber unübersetzt): TÜRKÜZ MÜSLÜMANIZ UYGARIZ, was soviel bedeutet wie »Wir sind Türken, wir sind Muslime, wir sind zivilisiert (und modern)«.

13 Der Spiegel Nr. 16 vom 14.4.1997: »Ausländer und Deutsche: Gefährlich fremd. Das Scheitern der multikulturellen Gesellschaft«, S. 78-93.

14 Der Spiegel hatte schon 1990 das Thema »multikulturelle streetgangs« behandelt und in einer dreiteiligen Geschichte (Der Spiegel Nr. 46-48/1990) ähnlich dramatisierend bevorstehende Gewalteruption prognostiziert, vgl. F.-O. Radtke, »Multikulturelle Streetgangs« revisited. Veröffentlichte Gewalt und organisierte Angst in Deutschland, Neue Sammlung 35 (1995) 65-76.

15 Der Spiegel, 46-48/1990, 88.

Haben die hiesigen Soziologen wieder einmal »Gewaltpotentiale und ethnokulturelle Wir-Gefühle theoriepolitisch unbeachtet« gelassen oder gar in falsch verstandener Ausländerfreundlichkeit und verharmlosender Absicht »durch Erklärung verdrängt«, wie Hon-drich schon 1992 fragte.¹⁶ Damals ging es noch um die Gewalttätigkeit deutscher Jugendlicher, die Asylbewerberheime anzündeten. Fünf Jahre danach ist der Vorwurf an die wohlmeinenden Visionäre »eines friedlichen Multikulti« geblieben, nur bezieht er sich nun im »Spiegel« auf das angeblich übersehene Gewaltpotential unter jungen Türken, die sich gegen die Moderne auflehnten. Die Gefahr für die Integration der ungewollten Einwanderungsgesellschaft hat in den liberalen Zeitschriften ihr Gesicht verändert. Sie geht jetzt von den desintegrierten und nicht-integrationswilligen, dafür aber zunehmend kriminellen und gewaltbereiten Zuwanderern selbst aus. Aus den Opfern sind die potentiellen Täter geworden.

Wie schon das »Zeit«-Dossier, stützt sich auch die »Spiegel«-Geschichte auf eine Studie des Bielefelder Pädagogen Wilhelm Heitmeyer mit dem eingängigen Titel »Verlockender Fundamentalismus – Türkische Jugendliche in Deutschland«.

2

Sowohl in der »Zeit«, die Heitmeyer und seinen Mitautoren direkt ihre Spalten öffnete, damit sie – lange vor Erscheinen der Studie – ihre Thesen verbreiten konnten, wie auch im »Spiegel«, aber auch in vielen großen und kleinen Zeitungen, werden der »Harvard Professor Huntington« und der »Gewaltforscher Heitmeyer« unversehens zu wissenschaftlichen Kronzeugen für die »islamische Gefahr« nun auch in Deutschland. Heitmeyers Untersuchung liefert das *missing link*, das beim Transfer des weltweiten Fundamentalismusproblems auf Deutschland noch gefehlt hatte: *Zahlen* über das Ausmaß der Bedrohung durch junge, gewaltbereite Islamisten. In einem Korrespondentenbericht der Aachener Zeitung¹⁷ z.B. wird der Chef des Bundesamtes für Verfassungsschutz Frisch schon in der Überschrift mit der Warnung zitiert »Islamisten sind auf dem Vormarsch«. Im Text heißt es dann: »Der professionelle Beobachter extremistischer Organisationen redet in letzter Zeit häufig über die »islamische Gefahr.« Worauf der Verfassungsschutz seine Erkenntnisse stützt, er-

16 »Wovon wir nichts wissen wollten«, »Die Zeit« vom 25.9.1992, 68.

17 Aachener Zeitung vom 25.2.1997: »Chef des Verfassungsschutzes warnt: Islamisten sind auf dem Vormarsch.«

fährt der Leser nicht,¹⁸ wohl aber, worauf sich der Journalist beruft. »Eine Ahnung von den möglichen Dimensionen des Problems gibt jetzt erstmals eine Untersuchung, die Professor Wilhelm Heitmeyer ... erstellte. Danach ist jeder dritte türkische Jugendliche hierzulande zu körperlicher Gewalt im Interesse des Islam bereit.«¹⁹

Niemand hat eine Kontrolle über das, was die Massenmedien mit Äußerungen, Mitteilungen oder Befunden anstellen, die sie in ihrem System aufgreifen und nach ihrem eigenen Kalkül verbreiten. Die Kurzschlüssigkeit des Aachener Korrespondenten oder des Spiegelschreibers ist dem Wissenschaftler Heitmeyer nicht anzulasten. Oder doch? Die öffentliche Wirkung wissenschaftlicher Ergebnisse kann nicht mehr außerhalb der Überlegungen bleiben. Wer die Medien dazu benutzt, die eigenen Erkenntnisse konzertiert zu publizieren, bevor die Studie selbst überhaupt wissenschaftsöffentlicher Kritik zugänglich ist, verfolgt andere als wissenschaftliche Absichten: Forschungspolitik, wenn es darum geht, das notorische Anerkennungsdefizit sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studien zu überwinden und die Relevanz der eigenen Forschung zu belegen; Gesellschaftspolitik, wenn es darum geht, mit wissenschaftlichen Befunden (»Unsere Untersuchungen zeigen ...«) vor Gefahren zu warnen oder Mißstände aufzuklären.

Wer sich auf die Medien einläßt, kann wissen, welche Themen und Thesen von welchen Medien aufgenommen, welche hingegen unbeachtet bleiben. Die Massenmedien arbeiten in ihrer eigenen Logik.²⁰ Der Versuch, wissenschaftliche Erkenntnisse auf diesem Weg zu verbreiten, muß sich den Gesetzmäßigkeiten der Produktion von Nachrichten und/oder Unterhaltung unterwerfen. Massenmedien, die einen Markt bedienen, sind gleichgültig gegenüber den Inhalten,

18 Der Verfassungsschutzpräsident hätte auch nicht viel mitteilen können: Im Verfassungsschutzbericht 1996 wird festgestellt, daß »in Deutschland ... bislang keine (!) Gewaltakte im Namen einer islamistischen Organisation verübt (wurden)« (vgl. 181). Außerdem heißt es dort lakonisch, Milli Görüs »verfolgt ihre Ziele nicht mit gewaltsamen Mitteln, sondern durch politische und gesellschaftliche Betätigung ihrer Mitglieder« (ebd., 200). Wie die Ergebnisse der Studie gebraucht werden, um Erkenntnislücken zu schließen, zeigt der Korrespondent der Aachener Zeitung sogar in der Frage der quantitativen Größe islamistischer Organisationen, deren Beantwortung man auch eher vom Verfassungsschutz erwartet hätte. »Wie groß die Anhängerschaft aller revolutionären, antidemokratischen Islamisten-Organisationen in Deutschland ist«, heißt es in der Aachener Zeitung, »weiß niemand (!). Schätzungen gehen von bis zu 500 000 aus. Die Untersuchungen des Bielefelder Professors Heitmeyer scheint solche Schätzungen zu bestätigen.« Inzwischen hat man auch beim Verfassungsschutz die Studie Heitmeyers gelesen: »Alle die auf die Gefahr des Islamismus hinweisen, können seit kurzem den Bielefelder Soziologen Wilhelm Heitmeyer in ihrer Argumentation heranziehen« (vgl. *Landesamt für Verfassungsschutz Berlin*, Islamismus als politische Ideologie, Berlin 1997, 13.)

19 Die Studie läßt es offen, inwieweit sie Repräsentativität beansprucht. Einerseits wird die Selbsterkennung »repräsentative Befragung« an keiner Stelle verwendet, andererseits wird behauptet, daß sich aus der Anlage der Untersuchung »ein hohes Maß an Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse« ergibt, vgl. Heitmeyer, Verlockender Fundamentalismus, 45.

20 Vgl. N. Luhmann, Die Realität der Massenmedien, Opladen 1996.

nicht aber gegenüber der Tatsache der Verkäuflichkeit. Auf die Selektivität der Medien reagiert ein modernes Wissenschaftsmarketing, das schon bei der Planung einer Untersuchung berücksichtigt, welcher Typ Erkenntnis abgenommen wird. Manchmal hat es den Anschein, als sollten die Fragen eines Fragebogens eher Stoff für Pressemitteilungen liefern als zur disziplinären Theoriebildung beitragen. Aus drei Gründen bieten sich Meinungsbefragungen bei leicht zugänglichen Gruppen, z.B. Schulklassen als bevorzugtes Untersuchungsdesign an: Sie sind schnell umzusetzen und können damit vergleichsweise aktuell sein; die Mitteilung von Häufigkeiten/Quantitäten ist auch fürs Publikum leicht nachvollziehbar und graphisch zu visualisieren (*»facts, facts, facts«*); sie erlauben (sich) Prognosen über Verhaltensweisen und scheinen Steuerungs-, Ordnungs- und Kontrollbedürfnisse zu befriedigen.

Wie in der Politik die Akzeptanz von Programmen wird in der Wissenschaft die wahrscheinliche Rezeptionsbereitschaft von Studien durch potentielle Adressaten und Abnehmer wichtiger als der disziplinäre Erkenntnisgewinn. Die Reaktion des Publikums wird um so bedeutsamer, als »die Häufigkeit einer Zitierung, beispielsweise in Tageszeitungen, als ein Indiz dafür genommen (werden kann), von welcher gesellschaftspolitischen Relevanz die Untersuchung ist«. Zitationsnachweise wiederum werden bedeutsam, weil »in Zeiten, in denen wir auch in Deutschland merken, daß das Einwerben von Forschungsgeldern schwieriger wird, ... der Außendarstellung eine größere Bedeutung zu(kommt)«, wie der Meister des Wissenschaftsmarketing Klaus Hurrelmann²¹ freimütig bekennt.

Daß Forschung schon beim Design einer Untersuchung auf einen außerwissenschaftlichen Zweck eingerichtet wird, hat man schon in den siebziger Jahren als »Finalisierung« beschrieben,²² oder später als »Externalisierung«.²³ Nun ist das Verhältnis zwischen Massenmedien und Wissenschaft neu zu bestimmen. Wer als Wissenschaftler auf öffentliche Wirkung aus ist, verläßt auch bei der Interpretation der Daten den angestammten Bereich differenzierender Analyse und begibt sich in den Bereich der Vereinfachung und Zuspitzung. Wo in der Wissenschaft – zumindest normativ – die Produktion von »wahren Sätzen« gemessen an internen Kriterien der Disziplin angestrebt wird, müssen die Medien als Verkäufer von Informationen, Nachrichten und Meinungen zugleich auf Überraschungen der Leser und Bestätigung ihrer Gewohnheiten setzen. Nur was neu ist im Sinne

21 Vgl. K. Hurrelmann, »Uns verständlich zu machen«, Interview im Bielefelder StadtBlatt vom 27.2.1997, 13.

22 Vgl. G. Böhme, W. van den Daele und W. Krohn, Die Finalisierung der Wissenschaft, Zeitschrift für Soziologie 2 (1973) 128-144.

23 U. Beck, Wissenschaft jenseits von Wahrheit und Aufklärung? Reflexivität und Kritik der wissenschaftlichen-technologischen Entwicklung, in: *ders.*, Risikogesellschaft, Frankfurt a.M. 1986, 254-299.

von unerwartet und möglichst sensationell, aber zugleich vertraut und konventionell, kann auf Aufmerksamkeit rechnen. Daraus ergibt sich die dramatisierende Redeweise des »immer mehr, immer öfter, immer brutaler usw.«, die banale Häufigkeitsverteilungen als statistische Beschreibungen des trivialen Alltags interessant machen soll. In einer überfüllten Medienlandschaft, in der nach ökonomischen Gesichtspunkten um Aufmerksamkeit, Einschaltquoten, Auflagen etc. in verschiedenen Marktsegmenten konkurriert wird, hat Differenzierung wenig Platz. Man sucht sich zu überbieten.

Der Überraschungseffekt, den die These von der wachsenden »islamischen Gefahr« sowohl der »Zeit« wie auch dem »Spiegel« versprach, ist eingetreten. Wer aber wurde überrascht? Die von Heitmeyer unermüdlich im Gestus des Tabubruchs vorgetragene Warnung vor einem militanten islamischen Fundamentalismus, der in der eigenen Gesellschaft »ausgebrütet« werde,²⁴ will die wohlmeinende Ausländerfreundlichkeit des links-liberalen Leserspektrums der beiden Blätter irritieren. Wenn die gleichen Thesen in einer der als rechts-konservativ geltenden Zeitungen gestanden hätten²⁵, wäre wohl kaum eine derart heftige Debatte in den Feuilletons und Forschungsinstituten ausgebrochen. Heitmeyer weiß um den Mechanismus: »Die Reaktion auf unsere Untersuchung ... ist auch deshalb so vehement, weil sie stört. Sie stört, wie andere Untersuchungen auch, die komfortablen Verdrängungen und bequemen Eigenbilder.«²⁶ Die angenehme Rolle des öffentlichen »Störenfrieds«, in der sich kritische Wissenschaftler und Intellektuelle gerne sähen, ist unter den Bedingungen der Mediengesellschaft aber nicht mehr ohne Vorkehrungen durchzuhalten. Die Intellektuellen und auch die Wissenschaftler, die in Talk-Shows und mit Kurzstatements (1':30") in den Tagesthemen auftreten, gehören selbst zum Showbusiness. Sie werden genau dann und genau deshalb von den Medien bemüht, sofern bzw. weil sie schon bekannte Meinungen und Positionen – positiv oder negativ – bedienen und zu Kontroversen Anlaß bieten. Wenn sie aus eigenem Antrieb, sei es aus strategisch-forschungspolitischem Interesse oder aus aufklärerisch-gesellschaftspolitischem Engagement, Resonanz in den Medien suchen, kommen sie nicht umhin, sich gleichsam als »Techniker der Doxa«, der (ver)öffent-

24 Vgl. W. Heitmeyer, Entwicklungen ernster nehmen: Die Tageszeitung vom 22.4.1997.

25 Im ähnlichen Duktus zu Heitmeyers Konstruktion der »Parallelgesellschaft« schrieb z.B. der Bamberger Soziologe Josef Schmid in der FAZ vom 20. November 1997: »Sicher ist, daß sie (die deutsche Staatsbürgerschaft, d. Verf.) eine schlagkräftige Vertretung ethnischer Interessen möglich macht. Diese offensichtlichen Gefahren müssen die Ziellinie der Politik sein und nicht das menschenfreundliche Chaos« (10).

26 Heitmeyer, Verlockender Fundamentalismus, ebd.

lich(t)en Meinung zu plazieren.²⁷ Als Mechanismen stehen Affirmation des ohnehin Gedachten oder Provokation und Tabubruch zur Verfügung. Überraschung erzielt und Originalität gewinnt man, indem man Erwartungen durchkreuzt, die Seite wechselt und z.B. als (linker) Wissenschaftler etwas sagt, was sonst nur (rechte) Politiker sagen – oder umgekehrt.

Die schon im Titel medien- und marktgängig gemachte Studie von Heitmeyer u.a., in der türkische Schüler in ihren Klassen – und niemand sonst – nach ihrer Meinung gefragt wurden, macht beides. Sie bedient den common sense und provoziert dessen Kritiker. Sie sucht Anschluß an eine Diskussion, die seit der iranischen Revolution und der Fatwa gegen Salman Rushdie 1989 nicht mehr abgerissen ist und die Öffentlichkeit beunruhigt oder beunruhigen soll. Und sie will mit Macht eine bestimmte Sicht der Wirklichkeit durchsetzen.

Eine Chance, populär zu werden, haben am ehesten solche soziologischen Konstruktionen der Wirklichkeit, die entweder, wie Hondrich formulierte, eine »Erlösungskomponente« haben. Das gilt besonders für die von Heitmeyer gepflegte Rhetorik der negativen Folgen der »Individualisierung« und der damit verbundenen »Desintegration«, die – ziemlich mechanisch, aber einprägsam – mit der Formel »je mehr Desintegration desto mehr Desorientierung, desto mehr Gewaltbereitschaft usw«, beginnend mit den Hooligans über rechtsextreme Jugendliche nun auf zugewanderte Minderheiten angewendet wird. Kategorien wie »Desorientierung« werden nicht widerlegt, solange sie, wie Hondrich schreibt, einem kollektiven Lebensgefühl entsprechen, oder, wie »Gewaltbereitschaft«, die allgemeine Verunsicherung spiegeln.

Populär werden können auch Weltformeln, die die Unübersichtlichkeit und Komplexität der modernen Gesellschaft auf eine Faustformel zu bringen vermögen. Bei weitem am erfolgreichsten war die Formel vom »Kalten Krieg«, den US-Präsidentenberater George Kennan vor fünfzig Jahren in Washington in Umlauf setzte. Mit der Begriffsbildung »verlockender Fundamentalismus« ist ein kleiner, lokaler Coup gelungen und ist Anschluß gefunden an den großen »Clash of Civilizations«²⁸, mit dem der zitierte Harvard Professor (und Präsidentenberater) Huntington erfolgreich die internationalen Medien überzogen hat.

3

Was erfährt das Publikum aus Heitmeyers Studie über den Islam in Deutschland? Da die Studie das *missing link* in der hiesigen Fundamentalismuskonstruktion bildet und derart durchschlagend die These

27 Vgl. P. Bourdieu, Störenfried Soziologie, Die Zeit Nr. 26 vom 21.6.1996, 33.

28 Der Topos »Kulturkonflikt« ist schon seit Jahrzehnten in der »Ausländerpädagogik« und ihren Derivaten etabliert, vgl. G. Auernheimer, Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher, Frankfurt a.M. 1988.

von einer gefährlichen islamischen Vergemeinschaftung und der Bedrohung der Mehrheitsgesellschaft etabliert hat, ist ein kritischer Blick auf ihre *wissenschaftliche* Tektonik angezeigt. Selbst unter Sozialwissenschaftlern ist es wenig üblich, Untersuchungsmethoden einer eingehenden wissenschaftsinternen Kritik zu unterziehen. Wenn wissenschaftliche Ergebnisse zur Beschreibung und Lösung sozialer Konflikte und Probleme in Anspruch genommen werden, erscheint es mehr als leichtsinnig, Ergebnisse einer Studie unbesehen zum Nennwert einer angemessenen »Realitätswiedergabe« zu nehmen. Wohin das führt, zeigt das oben dokumentierte Beispiel aus der Aachener Zeitung.

Eine nachholende Kritik der Studie sucht *erstens* die Anlage der Untersuchung, ihre Methoden und die Operationalisierbarkeit ihrer Begriffe und Hypothesen zu durchleuchten. Dabei muß vor allem über das Befragungsverfahren und den verwendeten Fragebogen gesprochen werden. *Zweitens* muß man die Interpretation der Daten und die daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen und Prognosen diskutieren.

Eine Erwartung kann von vornherein resignierend kassiert werden: Eine wissenschaftsimmanente Kritik der Methode und Interpretation ist kaum (mehr) in der Lage, den öffentlichen Diskurs über »Re-Islamisierung« und »muslimischer Parallelgesellschaft« zu erreichen, der sich aus dem geschickten Zusammenspiel von Medien, Politik und der von Heitmeyer u.a. offensiv betriebenen »externalisierten« bzw. »extremistischen« Wissenschaft speist. Ob die Methoden und Erkenntnisse einer Studie einer wissenschaftsinternen Kritik standhalten, ist für ihre öffentliche Resonanz und Wirkung unerheblich. Die Öffentlichkeit rezipiert wissenschaftliche Ergebnisse nicht entlang der internen Kriterien methodischer und interpretativer Haltbarkeit. Für sie ist im Falle der praktisch-politischen Brauchbarkeit das außen angebrachte Gütezeichen »wissenschaftlich«²⁹ entscheidend. Es erlaubt, die Ergebnisse zum Nennwert und zur Basis von praktischen Konklusionen zu nehmen. In der Autoindustrie kennt man Rückrufaktionen im Falle von Produktionsmängeln oder -fehlern.

Vergleichbares kann es in den Sozialwissenschaften bei einmal in Umlauf gesetzten Deutungen nicht geben. Die Abnehmer machen mit der Wissenschaft, was sie wollen. Schon gar nicht gäben sie Theorien zurück, auch wenn sie widerlegt wären, solange sie von Nutzen sind.

Die Medien konstruieren aus wissenschaftlich erzeugten Möglichkeiten der Weltdeutung selektiv *die* Wirklichkeit. Sie transformieren prämissenabhängige wissenschaftliche oder ideologische Konstruktionen in Realität. Die Realität wird *gemacht*, und das hat etwas mit der Durchsetzungsmacht der Medien zu tun. Ohne sie ist die Er-

29 Als Herkunftsadresse kann seit 1997 das »Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung«, vormals »Interdisziplinäre Forschungsgruppe für multi-ethnische Konflikte« an der Universität Bielefeld angegeben werden.

zeugung von Wirklichkeit viel langwieriger. Machtstrategien sind das Gegenteil von Aufklärungs- oder auch Plausibilisierungsanstrengungen, die durch den zwanglosen Zwang des besseren Argumentes (Habermas) wirken und intern überzeugen wollen. In der externalisierten Wissenschaft spielen politisches Engagement, Anerkennungs- und Reproduktionsstreben von Wissenschaftlern, Werbestrategien von Verlagen und Unterhaltungs- und Verkaufskalküle konkurrierender Massenmedien zusammen – die Politik und ihre Interessen gar nicht zu erwähnen.

3.1

Die Fundamentalismus-Studie³⁰ beginnt mit der dem common sense geläufigen These von einer Re-Islamisierung, d.h. einer verstärkten Hinwendung von Migranten zur Religion des Islam. Was zu prüfen wäre, wird von Beginn an als Tatsachenbehauptung behandelt, ohne daß hierfür empirische Belege geliefert würden. Behauptet wird ein realer Prozeß des »Anwachsens« der religiösen Einstellung bei türkischen Jugendlichen. Im Einleitungsabschnitt ist noch vage von »Hinweise und Vermutungen« die Rede, die nahelegen, »daß es auch unter türkischen Jugendlichen *vermehrt* offen wie öffentlich präsentierte Bekenntnisse sowohl zum islamischen Glauben, zur islamischen Gemeinschaft als auch zu islamisch-fundamentalistischen Positionen und Organisationen ... gebe« (11, Hervorhebung d. Verf.). Diese »Hinweisen und Vermutungen« fassen die Autoren sogleich als real stattfindende »Entwicklungen« (12), wenn sie einen tiefgreifenden Wandel vor allem unter türkischstämmigen Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft unterstellen. Ihre Aufgabe sehen sie nur darin, »zu unterscheiden zwischen einer religiös fundierten Hinwendung bzw. (Re)Aktivierung islamischer Glaubenspraxis«, die sie für unproblematisch halten, und »einer von islamischen Überlegenheitsansprüchen getragenen kulturellen Verankerung und religiös fundierter Gewaltbereitschaft sowie der Hinwendung zu totalitären, pluralismus-, demokratie- und auch integrationsfeindlichen Gruppen, die versuchen, Jugendliche für ihre Machtzwecke zu instrumentalisieren« (12). Hier sehen sie Gefahr.

Empirische Tatsachenbehauptungen wie die These von der Re-Islamisierung, die sich auf einen historischen Zeitwandel beziehen, werfen die Frage auf, wie eine seriöse sozialwissenschaftliche Operatio-

30 W. Heitmeyer, Lockender Fundamentalismus (Seitenzahlen im fortlaufenden Text beziehen sich im Folgenden immer auf diese Studie). Zur Kritik: Vgl. L. Hoffmann, Besprechung, Zeitschrift für Ausländerrecht und für Ausländerpolitik 4 (1997) 197; A. Scherr, Fragwürdig: IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3-4 (1997) 130-131.

nalisierung im Sinne vergleichbarer Indikatoren aussehen könnte. Wollte man einen Wandel von in diesem Fall religiösen Einstellungen diagnostizieren, müßte man *erstens* angeben können, wie die Rekonstruktion eines »Nullpunktes« vorgenommen werden soll. Nur wenn dieser Ausgangspunkt sauber bestimmt würde, wäre es logisch überhaupt möglich, von »vermehrten« Bekenntnissen zum Islam zu sprechen. Die empirische Sozialwissenschaft kennt für derartige Fragestellungen die Untersuchungsmethode der Zeitwandel- oder Trendstudie.³¹ wo beispielsweise mit methodisch aufwendigen Replikationen oder Kohorten-Sequenz-Analysen Perioden oder Welleneffekte bestimmt werden. Eine einmalige, punktuelle Einstellungsmessung kann solche Auskünfte nicht geben.

Zweitens müßte man langfristig vergleichbare Indikatoren für ein Anwachsen einer religiösen Einstellung nennen können. Deren Generierung ist methodologisch kein einfaches Unternehmen, denn religiöse Praxen und Einstellungen sind historische Phänomene und damit permanenten Wandlungsprozessen ausgesetzt. Was in einer Generation als religiös gilt, kann schon einige Jahrzehnte später völlig unverständlich geworden und durch andere, sichtbarere oder unsichtbare Formen ersetzt worden sein. Aus dem Wandel der Formen und ihrer Sichtbarkeit kann jedoch noch nicht geschlossen werden, daß Religiosität verschwunden oder intensiviert worden wäre. Die Re-Islamisierungsthese der Studie ist angesichts des Fehlens solcher Indikatoren nur durch ihre begriffliche Unschärfe zu plausibilisieren. Die Untersuchung beruht auf einer standardisierten schriftlichen Befragung in Schulklassen, die bestenfalls Aussagen darüber machen kann, was die befragten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung in der konkreten Erhebungssituation über ihr Verhältnis zum Islam gesagt haben. Die empirische Sozialforschung hegt seit langem grundsätzliche methodische Zweifel gegen ein Vorgehen, das von Einstellungen auf Verhaltensweisen schließt.³²

Einstellungsmessungen messen Einstellungen. Tatsächliches Verhalten und Handeln geht in individuellen Dispositionen nicht auf, es ist von situativen Gegebenheiten und Gelegenheitsstrukturen abhängig. Dem trägt die Fundamentalismus-Studie Rechnung, wenn sie aus den skalierten Antworten auf die *Gewaltbereitschaft* der türkischen Jugendlichen schließt, dann aber doch davon spricht, »daß es ... religiös fundierte Gewalt« (147) zu registrieren gebe, und eindringlich vor möglichen Bedrohungen warnt. Das weitere besorgen die Journalisten. Wachsende Gewaltbereitschaft ist in der seit Jahren stattfindenden Debatte über Gewalt längst zum Synonym für wach-

31 Vgl. A. Diekmann, Empirische Sozialforschung, Reinbek b. Hamburg 1995, 267; R. Dollase, Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von Zeitwandelstudien, Bildung und Erziehung 36 (1986) 133-147.

32 Vgl. H. Berger, Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interviews und Einstellungsmessung in der Sozialforschung, Frankfurt a. M. 1974.

sende Gewaltanwendung geworden – auch wenn die harten, auf Gewaltereignisse gestützten Zahlen nur wenig Veränderungen zeigen. Offenbar geht es um das Bedrohungsgefühl und den Diskurs über »Innere Sicherheit«, der sich anschließen läßt.

Methodisch wenig raffiniert ist es, die Wahrheit über Einstellungen zu Religion und Gewalt von Antworten auf einfache Fragebogenfragen ohne Kontrollmechanismen zu erwarten. Solche Antworten können von Gegenbeobachtungen in der Befragungssituation geleitet sein. Jugendliche wissen in einer versozialwissenschaftlichen und pädagogisierten Welt längst, welche Antworten erwartet werden und welche Wirkungen sie erzeugen, gerade wenn sie mit diesen Antworten in der Anonymität verschwinden können. Die Überzeugung, daß die Jugendlichen die Fragen nach ihrer religiösen Einstellung, vor allem wenn diese mit Fragen zur Einstellung gegenüber Gewalt und islamischen Überlegenheitsansprüchen kombiniert werden, »erwartbar richtig« beantworten (47), ist zumindest gewagt.³³

Auch reicht es nicht aus, den Einwand, der Fragebogenkatalog beruhe auf bloßen Konstruktionen der Forschungsgruppe, damit zu entkräften, daß die Themen und Formulierungen der Fragen aus vorab geführten Interviews mit Muslimen entnommen seien bzw. aus offiziellem Schriftgut islamischer Organisationen stammten. Die Abhängigkeit der Antworten von der Befragungssituation³⁴ begrenzt die Möglichkeiten der Interpretation erheblich.

Die schlichte Untersuchungsanlage und die Simplizität der Methode der Fundamentalismus-Studie verstärken den Eindruck, daß die Behauptung einer vermehrten Hinwendung von Migrantenjugendlichen zum islamischen Glauben Resultat der eigenen Untersuchungs-

33 Die Unterstellung, daß derjenige, der die Antworten der Jugendlichen mit ihren wohlkalkulierten Interessen/Intentionen in der Situation der Befragung in Verbindung bringe, nur zeige, daß er die »Jugendlichen in keiner Weise ernst zu nehmen gedenkt« und entmündige (48), wendet sich gegen die Forschungsgruppe selbst, wenn sie so tut, als ob die Jugendlichen auf nichts sehnlicher gewartet hätten, als Sozialforschern die Wahrheit über ihre Befindlichkeiten in Sachen »Islam« zu erzählen.

34 Die Fragebögen sind in Schulklassen verteilt worden. Man wäre zu gerne dabei gewesen. Wie haben die Verteiler (die Lehrer?) es geschafft, nur den »türkischstämmigen« Jugendlichen den Fragebogen zukommen zu lassen? Was haben die deutschen, griechischen, italienischen usw. Schüler/innen in der Zeit getan? Oder fand die Befragung gar im bereits ethnisch separierten muttersprachlichen Unterricht statt? Welche Dynamik hat sie in den jeweiligen Gruppen ausgelöst? Die Auswirkungen der Befragungsbedingungen auf die Antworten der Jugendlichen sind immens (vgl. *M. Bommes*, Die Beobachtung von Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden, Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1994, Opladen 1996, 205–226, 206ff). Sie werden im Bericht nicht dargelegt und bei der Interpretation der Daten nicht berücksichtigt. Statt dessen wird pauschal behauptet, daß die Themen der Fragen weder suggestive Konstruktionen der Forschungsgruppe noch die Antworten der Jugendlichen wohlkalkulierte Artefakte einer spezifischen Befragungssituation seien.

methode, der theoretischen Prämissen, der Beobachtungskategorien und Wahrnehmungsmuster der Forscher ist. Der tiefgreifende Wandel in der religiösen Einstellung von türkischen Jugendlichen, der als Re-Islamisierung beschrieben wird, scheint eher auf die Absicht der Zeitdiagnostiker zurückzugehen, ihr Anomie-Theorem der »Desorientierung« und »Desintegration« ein weiteres Mal zu bewähren, als es zu falsifizieren und etwas über die Befindlichkeiten türkischer Jugendlicher in den neunziger Jahren herauszufinden.

Die Heitmeyer'sche Perspektive der Gefahr einer islamischen Parallelgesellschaft läßt sich nur aufgrund der bereits vorweg festgelegten theoretischen Prämissen entwerfen. Diese Vorannahmen sind in der Studie zugrundegelegten und sozialisationstheoretisch erweiterten Integrations-Desintegrationsthese zu lokalisieren,³⁵ die gänzlich asymmetrisch konzeptualisiert ist. Heitmeyer nimmt ausschließlich Desintegrationsprozesse wahr (in der Studie die Nicht-Integration der Migrantenjugendlichen in den Arbeitsmarkt und die fehlende Chancengleichheit in bezug auf zertifizierten Schulerfolg), die einer anonymen gesellschaftlichen Dynamik zugerechnet werden. Gegenläufige Prozesse der Integration werden entweder nicht wahrgenommen oder unter Verdacht gestellt, wo sie auf Distinktionsmerkmale zurückgreifen, die Heitmeyer für unvereinbar mit der modernen Gesellschaft hält. Integration wird anscheinend ausschließlich als »eigenhändige« (24) Leistung im Sinne eines erfolgreichen Sozialisationsprozesses verstanden. Entsprechend wird einerseits das Verschwinden der soziokulturellen Milieus beklagt, andererseits werden aber nur solche Integrationsprozesse akzeptiert, die den normativen Standards eines »modernen«, d.h. individuell-autonomieorientierten Sozialisationskonzeptes standhalten.

Die normative Aufladung dieser Vorstellung ist nicht zu übersehen, denn die »eigenständigen Autonomieansprüche« der Jugendlichen werden in deutlicher Abgrenzung zum »familialen Traditionalismus«, zu »religiösen Praktiken und nationalen Zugehörigkeiten« positioniert (40f). Diese Asymmetrie erlaubt es, »die Bedeutung (...) von ethnischen Zugehörigkeiten, kulturellen Selbstverständlichkeiten und religiösen Gewißheiten für individuelle wie kollektive Identitätsentwicklungen« zu behaupten (27) und sie gleichzeitig, wenn sie bestimmte Formen annimmt, zum Problem zu machen. Heitmeyers Prämissen schließen aus, die Bedeutung des Islam jenseits von individuellen Identitätsproblemen (auch) als gesellschaftlichen Integrationsmodus zu verstehen, der genauer zu untersuchen wäre. Statt dessen wird seine Attraktivität ausschließlich in einer Kompensations-

35 Vgl. W. Heitmeyer, Was treibt die Gesellschaft auseinander? Was hält die Gesellschaft zusammen? (2 Bände), Frankfurt a.M. 1997.

funktion für die jugendlichen »Opfer« der gesellschaftlichen Desintegration gesehen. Mit der Asymmetrie des Desintegrations-Integrations-Theorems wird vorweggenommen, daß der Islam in einer modernen Gesellschaft nicht mehr als »Trost« spenden und »Geborgenheit« liefern kann – wie es prägnant auf dem Buchdeckel zum »Verlockenden Fundamentalismus« heißt.

3.2

Nicht bestritten wird, daß Migrant*innen in den Bildungsinstitutionen und auf dem Arbeitsmarkt mit Diskriminierung konfrontiert sind. Die sozialisationstheoretische Fassung des Integrations-Desintegrationstheorems würde erwarten lassen, daß Diskriminierung und damit Desintegration zu einer Beschädigung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen führt, was sie wiederum dazu verleiten könnte, eigenständigen Integrationsformen zuzuneigen. Eine Form wäre die Cliquenbildung, verbunden mit der Anwendung von Gewalt und der Übernahme sicherheitsvermittelnder, entdifferenzierender Ideologien (57). Damit würde die behauptete Hinwendung zum Islam grundsätzlich als Antwort auf Orientierungslosigkeit konzeptualisiert: Die Jugendlichen begegnen ihren komplexen und konfliktiven Lebensrealitäten mit der Rückwendung zu religiös-traditionalistischen Orientierungsmustern. Wo es ein positives Verhältnis zum Islam gibt, muß es auch Orientierungslosigkeit geben, so die untersuchungsleitende These.

Die präsentierten empirischen Ergebnisse könnten unter weniger starken Vorannahmen auch anders gelesen werden. Die befragten Jugendlichen äußern ein hohes Maß an Lebenszufriedenheit: 78,3% stimmen der Aussage zu, daß sie mit sich so zufrieden seien, wie sie seien. Die Autoren sehen zwar den Widerspruch zu ihrer Grundthese. Dieser verschwindet jedoch nicht nur in der öffentlichen Rezeption der Studie, er wird auch von den Autoren selbst eher weginterpretiert. Sie konstatieren trotz des positiven Lebensgefühls, daß »der Jugendliche in ein Dilemma aus Orientierungslosigkeit und mangelnder Handlungsalternative« gerät, weil die Werte und Normen der Clique mit denen der türkischen Familie konfliktieren (99). Damit wird in modifizierter Form auf die etablierten Thesen vom »Kulturkonflikt« und der »Identitätsdiffusion« referiert.

Um das durch die Zahlen ausgewiesene positive Selbstkonzept mit der Desintegrationsunterstellung und der darin enthaltenen These von der Orientierungslosigkeit der Jugendlichen verbinden zu können, müssen zusätzlich zwei theoretische Stützkonstruktionen angebracht werden, die mit den Grundannahmen des Theoriegebäudes nicht ohne weiteres kompatibel sind. So wird die Selbstzufriedenheit der Jugendlichen plötzlich mit einem hohen Maß »eigenethnischer Beziehungen«, also Integration erklärt (102). Eine Erklärung, die sich jedoch wiederum nicht aus den Antworten der Jugendlichen ergibt. Die Befragten beantworten die Fragen nach ihren Beziehungen differenziert: Mehr als die Hälfte verbringt ihre Freizeit vorwiegend mit

deutschen *und* türkischen Freunden, nur 30% geben an, daß sie ausschließlich mit türkischen Jugendlichen zusammen seien. 65% würden sich sogar einen intensiveren Kontakt zu den deutschen Jugendlichen wünschen. Schließlich meinen 34% der Jugendlichen, daß sich ihr Verhältnis zu den Deutschen in den letzten zwei Jahren verbessert habe oder zumindest gleichgeblieben sei (52%).

Die zweite Hilfskonstruktion, bei der die Autoren vor ihren eigenen empirischen Ergebnissen Zuflucht suchen, ist die sogenannte »Selbstwerterhaltungstheorie« (Tesser). Mit ihrer Hilfe wird die unerwartete Auskunft über die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen relativiert, indem unterstellt wird, daß sich die Jugendlichen nur deshalb so zufrieden äußerten, weil sie sich im Vergleich mit Personen beurteilten, die unzufriedener sein sollten als sie selbst (105). Wer diese Personen konkret sein könnten, bleibt im Dunkeln. Den Jugendlichen werden Motive und Kalküle zur Selbststärkung unterstellt, die außerhalb der konkreten Befragung liegen – ein Vorgehen, das die Autoren ihren Kritikern als »Entmündigung der Jugendlichen« vorgehalten haben (vgl. Anm. 33).

Insgesamt erscheint die These, daß die türkischen Jugendlichen, was ihr Selbstkonzept angeht, aufgrund der Diskriminierungserfahrungen besonders orientierungslos und prädestiniert für die Übernahme entdifferenzierender religiöser Orientierungsmuster seien, empirisch nicht belegt. Man könnte auch den Eindruck von »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekten« (Hurrelmann) gewinnen. – Liest und interpretiert man die Antworten der Jugendlichen nicht von vornherein unter der Folie gefährlicher Vergemeinschaftung und bedrohlicher Parallelgesellschaft, dann interessieren vor allem die Antworten, mit denen die Jugendlichen ihre Zustimmung zum Islam begründen. Zunächst stellen die Autoren fest, daß Zweidrittel der befragten Jugendlichen entweder »nicht streng religiös« oder aber auf ihre »persönliche Weise religiös« seien (259). Die große Mehrheit der Befragten scheint durchaus in der Lage zu sein, eigenständige Formen zu finden, sich in ein Verhältnis zu Gott und der Religion zu setzen, das sie keineswegs in Opposition zu »modernen« Werten und Prinzipien bringt. Auch dieses ist ein Befund, der weder in der öffentlichen Rezeption zur Kenntnis genommen noch von den Autoren eingehender verfolgt wird.

Auch die Antworten der Jugendlichen auf die Frage nach der persönlichen Bedeutung des Islam (Frage 64a) müßten nicht alternativlos als negativ konnotierte Verführbarkeit – eine zutiefst pädagogische Sorge – gedeutet werden. Nach Auskunft der Hälfte der Befragten verstärkt der islamische Glaube ihr Selbstvertrauen, bei knapp 40% das Zugehörigkeitsgefühl und die Sicherheit, 28% bzw. 25% sagen, er verstärke ihre Freiheit bzw. ihre Selbstbestimmung, und bei 34,5% verstärkt der Glaube das Gefühl familiärer Geborgenheit (264). Das Angebot der Antwortvorgaben bietet eher Leerformeln, zeigt aber, daß die Integration in die »Umma«, die Gemeinschaft der Gläubigen, ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Religiö-

se Vergemeinschaftung wäre auch als kluge, vielleicht utilitaristische Strategie der Lebensbewältigung im »Kampf um Anerkennung« zu deuten (Honneth).

Bleibt die alles entscheidende Frage: Inwieweit stimmen die Migrantenjugendlichen mit ihrer positiven Bezugnahme auf den Islam und islamische Organisationen auch der Anwendung von Gewalt zu, wenn es um die Durchsetzung religiös-politischer Ziele geht. Der in den Medien breit rezipierte Befund stützt sich auf die Antworten auf eine einzige Frage in dem Fragebogen – der allerletzten unter 90 Fragen (129). Den Jugendlichen werden die acht Antwortalternativen in einer Weise präsentiert, die ihnen wenig Spielraum für differenzierte Auskünfte läßt. So stimmen 23% der vorgegebenen Position zu, daß man denjenigen töten muß, der gegen den Islam kämpft; 29% halten Gewalt für gerechtfertigt, wenn es um die Durchsetzung des islamischen Glaubens geht; 36% würden sich mit körperlicher Gewalt gegen Ungläubige durchsetzen, wenn es der islamischen Gemeinschaft diene usw. Genau diese Antworten wurden dann auch in allen Medien wiedergegeben und graphisch umgesetzt.

Macht man den Versuch, die hochaggregierten Daten zu rekontextualisieren und schaut dazu in die wenigen, offen zugänglich gemachten Kommentare zu einzelnen Fragen aus dem Pretest, wird sofort erkennbar, welch unterschiedliche Motive und Bedeutungen beispielsweise den Antworten auf das Item »Wenn jemand gegen den Islam kämpft, muß man ihn töten« (220f) zugrundeliegen. Eine offene Interpretation käme in Auslegungs- und Zuordnungsschwierigkeiten. Von den sieben dokumentierten Transkripten sind nur drei in der Zurückweisungen der Vorgabe nicht eindeutig. Aber selbst diese drei lassen sich bei genauer Auslegung nicht uneingeschränkt als religiös fundierte Gewaltbereitschaft deuten. Sie ist zumindest konditioniert: Die einen (Hasan/Fatima) lesen die Position defensiv im Kontext einer gegen sie selbst oder ihren Glauben gerichteten Bedrohung, der man dann entgegenzutreten oder zuvorkommen müßte; der dritte (Selim) unterstellt ebenfalls einen Angriff auf sich selbst und bringt die Frage mit der Invasion der Sowjetunion und dem Recht auf Selbstverteidigung Afghanistans in Verbindung. Erst die Annahme einer direkten Bedrohung des eigenen Lebens setzt den Reflex individueller oder kollektiver Selbstverteidigung in Gang. Diese Konditionierung ist in der öffentlichen Rezeption der Daten verlorengegangen.

Zusammen mit Antworten zu »islamzentrierten Überlegenheitsansprüchen« (Items aus Frage 19, über deren Zuordnung man ebenfalls streiten könnte) hängt an diesen dünnen, hochaggregierten, keiner weiteren methodischen Kontrolle unterzogenen Daten das gesamte Bedrohungsszenario einer gewaltbereiten, fundamentalistisch-muslimischen Parallelgesellschaft. Zur Erinnerung: Es wurden zwischen 15 und 21 Jahre alte Schüler nach ihren *Einstellungen* befragt; nicht einmal der Verfassungsschutz kann auch nur ein einziges, im Namen des Islam verübtes *Gewaltereignis* berichten. Gewalt in die Latenz zu versetzen und die Kritiker, die der Konstruktion nicht glauben, der Verharmlosung oder Verdrängung zu zeihen, macht die

eigene Argumentation unwiderlegbar, kann aber den Eindruck nicht zerstreuen, daß es um Dramatisierung und Angstmache geht.

4

In der Migrationssoziologie werden zwei Typen von Theorien der ethnischen Beziehungen in Einwanderungsgesellschaften unterschieden: Ordnungstheorien und Macht-Konflikt-Theorien.³⁶ Ordnungstheorien legen den Akzent auf den Zusammenhalt der Gesellschaft und die Integration der Immigrantengruppen in die bestehende Ordnung. Sie sind an der Stabilität der Gesellschaft und der Kontrolle von Konflikten interessiert. Sie benutzen einen Integrationsbegriff, der entweder mit der Vorstellung einer Anpassung auch an die kulturell-religiösen Standards der Aufnahmegesellschaft operiert (Assimilation) oder aber für einen kulturell-religiösen Pluralismus als Ordnungsmodell optiert (multikulturelle Gesellschaft).

Im Gegensatz dazu richten Macht-Konflikt-Theorien ihre Aufmerksamkeit auf die in Einwanderungsgesellschaften identifizierbare soziale, ethnisch kodierte Ungleichheit, die aus Verteilungskonflikten in der Konkurrenz um gesellschaftliche Güter und Leistungen hervorgeht. Sie binden die Überwindung von Ungleichheit an einen Integrationsbegriff, der systemtheoretisch als Inklusion in die unterschiedlichen Teilsysteme der Gesellschaft auf der Basis von Chancen- und Rechtsgleichheit zu begreifen wäre.

Die Fundamentalismus-Studie von Heitmeyer u.a. ist – anders als von einem »Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung« vielleicht zu erwarten wäre – dem Typ Ordnungstheorien zuzuordnen. Ihre Motive sind Desintegration und die Bedrohung, die davon für die Stabilität der Gesellschaft ausgehen könnte. Sie beschwört »eine gefährliche Entwicklung für die Integration der Gesamtgesellschaft, wenn eine weitgehend enttraditionalisierte, säkularisierte und funktional differenzierte Mehrheitsgesellschaft in Konfrontation mit retraditionalisierten, religiös-politisch ausgerichteten Teilgruppen einer sich entwickelnden »Parallelgesellschaft« von Minderheiten geriete« (192). Die Attraktivität, die der islamische Fundamentalismus auf die Jugendlichen auszuüben scheint, wird als direkte Folge von Anomie gedeutet, dem Gegenbegriff von Integration also. Die Anatomie ethnischer Konflikte oder die soziologische Analyse konkreter Gewaltereignisse ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Wenn man sich nicht von vornherein auf Anomie- und Ordnungstheorien festlegte, könnte man das Phänomen religiöser Mobilisie-

36 Vgl. J.R. Feagin, Theorien der rassischen und ethnischen Beziehungen in den USA. Eine kritische und vergleichende Analyse, in: E. Dittrich und F.-O. Radtke (Hg.), Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen 1990, 85-118.

rung und ethnischer Selbstorganisation mit mehr Distanz beobachten und Abstand gewinnen zu dem gängigen Reden über den Islam. Man könnte die Genese und den Verlauf von Konflikten rekonstruieren, die von den Beteiligten ethnisch oder religiös beschrieben werden, sowie die Mittel analysieren, mit denen die Beteiligten sie austragen. Dazu brauchte man Theorieangebote zur Bedeutung und Funktion von Religion und Kultur in modernen Gesellschaften. Zwei bieten sich an: Diametral gegenläufig zur Desintegrationsthese argumentiert (1) das traditionelle migrationssoziologische Konzept der Binnenintegration³⁷, das der religiösen Vergemeinschaftung auch positive Seiten abgewinnen könnte. Auskunft über die Erscheinungsformen von Religion in modernen Gesellschaften gibt (2) das religionssoziologische Konzept öffentlicher Religion³⁸, das Religion positiv als integralen Teil auch säkularisierter, nach Sphären getrennter Gesellschaften bestimmt.

Wenn man Religion als gesellschaftliches Teilsystem versteht³⁹, eröffnet sich eine Sichtweise, in der die Hinwendung zum Islam – auch in seiner losen organisatorischen Verfaßtheit (Moscheen, Vereine, Koranschulen usw.) – als eine in modernen Gesellschaften mögliche Form der sozialen Inklusion begriffen werden kann. Dieser Perspektive folgend, böte es sich an, die Attraktivität des Islam für Migranten der zweiten oder dritten Generation als Binnenintegration zu verstehen. »Eine stärkere Integration der fremdkulturellen Einwanderer in ihre eigenen sozialen Zusammenhänge innerhalb der aufnehmenden Gesellschaft – eine Binnenintegration also – ist unter bestimmten Bedingungen ein positiver Faktor für ihre Integration in eine aufnehmende Gesellschaft.«⁴⁰

In allen Einwanderungsgesellschaften wird beobachtet, daß Binnenintegration, auch Re-Ethnisierung und ein gerade in der zweiten Generation verstärkter Zugriff auf die mitgebrachten religiösen Traditionen, ein Modus sein kann, der den Zugewanderten die Auseinandersetzung mit der Aufnahmegesellschaft, aber letztlich auch die Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation erleichtert. Unter Bedingungen der Marginalisierung und Diskriminierung be-

37 Vgl. R.E. Park und H.A. Miller, *Old world traits transplanted*, New York 1921; N. Elias und J. Scotson, *The Established and the Outsiders. A sociological enquiry into community problems*, London 1965, dt.: *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt a.M. 1990; G. Elwert: *Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34 (1982) 717-731.

38 Vgl. J. Casanova, *Religion und Öffentlichkeit. Ein Ost-/Westvergleich*, Transit 8 (1994) 21-41.

39 Vgl. N. Luhmann, *Die Ausdifferenzierung der Religion*, in: *ders.*, *Gesellschaftsstruktur und Semantik* 3, Frankfurt a.M. 1989, 259-357.

40 Elwert, *Probleme der Ausländerintegration*, 718.

steht die Leistung der Binnenintegration nicht zuletzt darin, den Aufbau von Selbstbewußtsein zu ermöglichen, das notwendige Wissen für die praktische Organisation des alltäglichen (Über-)Lebens in der Einwanderungsgesellschaft verfügbar zu machen und die Selbstkonstitution als politische pressure-group zu erlauben. Man kann in der Hinwendung von Migranten zum Islam eine Entwicklung in Richtung auf interne Gruppenkohäsion erkennen, die die Konfliktfähigkeit von Minderheiten stärkt,⁴¹ oder »die von den muslimischen Bevölkerungsteilen empfundene Notwendigkeit, sich aufgrund der Kürzungen der staatlichen Sozialaufwendungen in Selbsthilfe-Netzwerken zusammenzuschließen«, wie Gilles Kepel am Beispiel der »Re-Islamisierung von unten« im thatcheristischen Britannien gezeigt hat.⁴² Milli Görüs und ähnliche Gruppierungen unterhalten in Deutschland Moscheen, Teestuben, Lebensmittelgeschäfte und Kulturzentren; sie beraten in Aufenthalts-, Steuer- und Rentenangelegenheiten, beim Kinder- und Wohngeld. Sie unterhalten eigene Fußballmannschaften, die von türkischen Firmen gesponsert werden, und bieten berufsvorbereitende Schulungen sowie die Vermittlung von Arbeitsplätzen an.⁴³

Diese Selbstorganisation über Binnenintegration wäre in einer Gesellschaft, die sich selbst als plurale Demokratie beschreibt, in der es darum geht, die Auseinandersetzung artikulationsfähiger Interessen zu organisieren und zu regulieren, im Sinne der Inklusion in die Gesamtgesellschaft nur zu begrüßen. Das gilt gerade auch dann, wenn die kulturellen und politischen Repräsentationspraktiken islamischer Organisationen der Mehrheit nicht gefallen. Man kann sich auseinandersetzen.

Gegen eine Deutung, die die Hinwendung zum Islam als Integrationsmodus interpretiert, wird der Einwand erhoben, daß die Gefahr nicht vom Islam an sich ausgehe, sondern von dem »kommunizierenden Zusammenhang« zwischen organisierten Gruppen mit islamzentrierten Überlegenheitsansprüchen und Gewaltaffinität und dem »vermutlich größeren Teile der Minderjährigen, die aufgrund des gemeinsamen Glaubens und der jeweiligen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten den aktiven

41 Vgl. *Elias/Scotson*, *The Established and the Outsiders*, 11.

42 G. Kepel, *Die Rache Gottes. Radikale Moslems, Christen und Juden auf dem Vormarsch*, München 1991, 64.

43 Die Nutzung dieser (Binnen-)Integrationsangebote läßt sich auch in Antworten der Jugendlichen auf die Frage nach ihren eventuellen Aktivitäten in den islamischen Organisationen herauslesen: 52% treiben dort Sport, 55% beten, 42% führen (eher manchmal) politische Diskussionen, 47% erledigen ihre Einkäufe, 35% erhalten dort Hilfe bei Dolmetschtätigkeiten etc. Daß sich in dem Antwortverhalten auch ein Abgrenzungsbemühen gegenüber der bundesrepublikanischen Mehrheitsgesellschaft und Bekundungen der Solidarität mit der eigenen Gruppe finden lassen, muß unter den Bedingungen sozialen Konflikts und der Diskriminierung nach ethnischer Herkunft nicht überraschen, wird jedoch von den Autoren auch nur negativ interpretiert (vgl. 164f).

Gruppen ihre unterstützenden Einstellungen signalisieren« (29). Man sieht in der Hinwendung zu islamischen Überlegenheitsansprüchen und islamisch-fundamentalistischen Positionen selbst Gewalt am Werk. Die These lautet, »daß die ausweitende Re-Aktivierung oder Verfestigung harter traditionaler Verhaltensmaßstäbe in einer enttraditionalisierten Gesellschaft nur mit Zwang und Gewalt möglich ist« (191). Religionsoziologisch ist diese These nicht gedeckt. Sie unterliegt einer verbreiteten Mißdeutung und undifferenzierten Betrachtung der Säkularisierung des Religiösen. Säkularisierung zeigt empirisch ganz unterschiedliche Formen auf drei Ebenen. Durchgängig kommt es im Zuge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften zwar zur Autonomisierung weltlicher Bereiche gegenüber religiösen Einrichtungen und Normen (Ebene 1). Damit ist jedoch weder der Niedergang individueller, traditionell-religiöser Überzeugungen und Verhaltensformen (Ebene 2) zwingend verbunden noch die hermetische Begrenzung des Religiösen auf den Privatbereich (Ebene 3).⁴⁴ Gesellschaften organisieren das Verhältnis von Staat/Politik, Gesellschaft/Kultur und Kirche/Religion je unterschiedlich, historisch kontingent.

Die Ebenen der Säkularisierung werden in einer normativ geführten Diskussion über die Trennung von weltlicher und religiöser Sphäre nicht deutlich genug auseinandergehalten. Die Diskussionspraxis zeigt, »daß liberale Denktraditionen die Beschränkung der Religion auf den Privatbereich ideologisch verordnen und daß diese Kategorien nicht nur die politischen Ideologien und Verfassungstheorien, sondern die gesamte Struktur des modernen westlichen Denkens durchziehen«.⁴⁵ Empirisch ist die Grenzziehung zwischen öffentlicher Sphäre und privatisierter Religion selbst in den Gesellschaften prekär, die sich ausdrücklich als säkularisiert verstehen, wie die Dauerkontroverse um die Abtreibung, die Kirchensteuer oder erst jüngst der Streit um das Kruzifix in deutschen Schulen zeigt. Die Trennung kann auch deswegen nicht durchgehalten werden, weil öffentliche Sphäre und Privatssphäre sich gegenseitig beobachten. »Indem Religionen die persönliche Moral mit öffentlichen Problemen und die Öffentlichkeit mit Fragen der privaten Moral konfrontieren, nötigen sie moderne Gesellschaften dazu, sich reflexiv auf ihre normativen Grundlagen zu beziehen und diese zu rekonstruieren.«⁴⁶ Habermas hat mit Blick auf diesen unhintergehbaren Zusammenhang von einer »ethischen Imprägnierung« einer jeden Rechtsordnung gesprochen.⁴⁷

Erst unter dem aufklärerischen Postulat der Trennung von Staat und Kirche, Gesellschaft und Religion, das der komplexen Realität funktional differenzierter Gesellschaften nicht gerecht wird, erscheint das Verhältnis, das Einwanderer zum Angebot des Islam eingehen, als Bedrohung der säkularen Ordnung. Aber auch die christli-

44 Vgl. D. Martin, A general theory of secularisation, New York 1978.

45 J. Casanova, Religion und Öffentlichkeit, 25.

46 J. Casanova, Religion, 28.

47 J. Habermas, Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat, in: Ch. Taylor, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M. 1993, 164ff.

chen Konfessionen lassen sich trotz der Maxime »Religion ist Privatangelegenheit« nicht davon abhalten, sich mit öffentlichen Angelegenheiten zu beschäftigen. Deshalb benutzt die Religionssoziologie für die Beschreibung von Gesellschaften, die auf der Ebene 1 vollständig säkularisiert sind, den Begriff der »öffentlichen Religion«. Mit seiner Hilfe kann erfaßt werden, wie Religionen »das Recht für sich in Anspruch nehmen, in Wort und Tat in die Öffentlichkeit der Zivilgesellschaft einzugreifen«⁴⁸.

Auf die Säkularisierung der Gesellschaft und die Privatisierung der Religion in der Periode des niedergehenden Industriekapitalismus folgt in der Periode forcierter Modernisierung und neoliberaler Deregulierung ihre erneute Politisierung. Unter der Bedingung der Rücknahme wohlfahrtsstaatlicher Sicherung ist der Gegenstand aktueller gesellschaftlichen Konflikte nicht mehr die Umverteilung von oben nach unten; für immer größere Gruppen der Bevölkerung geht es vielmehr darum, überhaupt am sozialen Prozeß teilnehmen zu können. Teilnahme bedeutet Inklusion in die wichtigen Teilsysteme der Gesellschaft: Arbeit, Politik, Bildung und Gesundheit. *Claus Offe* weist darauf hin, daß die Teilnahmebedingungen in hochtechnisierten Gesellschaften »kontinuierlich anspruchsvoller« werden und »Individuen und Gruppen wegen ungenügender »moderner« Teilnahmevoraussetzungen »aussortiert« und so als Angehörige der »gesellschaftlichen Gemeinschaft« disqualifiziert werden.⁴⁹ Aus dem Bemühen um Inklusion gehen relative Gewinner und relative Verlierer hervor. Letztere sind solange noch legitime Teilnehmer des sozialen Prozesses (zu teilweise immer ungünstiger werdenden Konditionen), wie sie über eine »Verkehrsberechtigung« im Sinne von (Bildungs-) Qualifikation und Rechtsstatus verfügen. Sie stehen jedoch in der Gefahr, in die dritte Gruppe der nicht mehr Teilnahmeberechtigten, der Marginalisierten und »Überflüssigen« abgedrängt zu werden: Kandidaten sind »Nicht-Versicherte, Schulabbrecher, »the unemployed«, Ausländer ohne Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis (»Illegale«), Kriminelle, physisch und psychisch Behinderte und chronisch Leistungsgeminderte, Drogenabhängige«.⁵⁰

Das Konfliktmuster moderner Gesellschaften hat sich verändert. An die Stelle von Auseinandersetzungen um die vertikale Umverteilung von Anteilen am Bruttosozialprodukt tritt eine Situation, in der es nur noch um horizontale Verteilung von Zu-

48 Vgl. *Casanova*, Religion, 27. Diese Konzeptualisierung deckt sich übrigens auch mit den jugendlichen Antworten in der Fundamentalismus-Studie auf die Frage nach der gesellschaftlichen Rolle des Islam. 60% der Befragten stimmen der Position zu, daß der Islam eine wichtige gesellschaftliche Stimme ist, die genauso wie andere öffentlich eine Rolle spielen sollte (265).

49 *C. Offe*, Moderne »Barbarei: Der Naturzustand im Kleinformat?, in: *M. Miller* und *H.-G. Soeffner* (Hg.), Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 1996, 274.

50 Ebd., 275.

gangschancen zu Funktionssystemen als Nullsummenspiel gehen kann. Gewinne der einen sind Verluste der anderen, alle stehen tendenziell unter der Drohung der Marginalisierung. Auf die Veränderung der Konfliktkonstellation reagieren die Strategien, mit denen sie ausgetragen werden: Die Solidaritätspolitik sozialer Klassen ist abgelöst worden von der Differenz- und Identitätspolitik partikularer Gruppen.⁵¹ Wenn diese sich gegen die forcierte Modernisierung ihrer Lebenssituation wehren wollen, stehen in modernen, sozialstaatlich verfaßten Gesellschaften Distinktionen wie Religion und Kultur als Ressource der Abgrenzung, Identitätsbildung und Interessenwahrnehmung zur Verfügung.

Identitätspolitik ist eine offensive Form der Binnenintegration. Differenz in jeder Ausprägung kann dazu genutzt werden, Teilnahmeansprüche geltend zu machen und Anerkennung durch Repräsentanz einzufordern. Affirmative Action in den USA bzw. die deutsche Version der »Quotierung« setzen die Möglichkeiten in politische Strategien um.

Die Bemühungen von Angehörigen des Islam, in Deutschland auch als Gruppe wahrgenommen und eine »öffentliche« Stimme zu werden, läßt sich als Versuch deuten, sich auf diesen Politikmodus einzustellen. Die Islamisten signalisieren Inklusionsbereitschaft, sie geben ihren Mitgliedern Inklusionshilfen und streiten um deren Recht auf Teilnahme. Sie suchen sich damit selbst zum Teil der Gesellschaft zu machen. Unabhängig von ihren Intentionen wäre eine Anerkennung des Islam als »öffentliche Religion« nicht eine Verletzung des Prinzips der Säkularisierung, sondern nur eine Gleichstellung mit den Konfessionen der Mehrheitsgesellschaft. Diese wird bislang verwehrt: sei es im Konflikt um den islamischen Religionsunterricht, sei es durch die Infragestellung öffentlicher Repräsentation islamischer Glaubenssymbole (Muezzin, Moscheebauten, Kopftücher).⁵²

Mit der Politisierung von Religion sind unzweifelhaft Gefahren verbunden. Auseinandersetzungen um Zugangsrechte und -chancen, die entlang religiös-kultureller Differenz ausgetragen werden, sind – wie alle historische und aktuelle Erfahrung lehrt – hoch entzündlich. Die Selbstorganisation über Religion als Ressource in Verteilungsauseinandersetzungen kann zu einer Verstärkung der Differenz und schließlich zu ihrer Essentialisierung führen. Am Beispiel der

51 Vgl. N. Fraser, Es geht nicht darum, Frauen zu Männer zu machen. Nancy Fraser über Chancengleichheit im Zeitalter politischer Nullsummenspiele. Gespräch in der Frankfurter Rundschau vom 9.2.1998, 7.

52 Daß die Mehrheitsgesellschaft in dieser Frage Nachholbedarf hat, zeigt die immer noch gültige Argumentation, mit der der drittgrößten Religionsgemeinde in Deutschland bis heute das Körperschaftsrecht verweigert wird: Dieses wird nur dann gewährt, wenn sich die Zielsetzungen einer Religionsgemeinde in Übereinstimmung mit der *verfassungsrechtlichen Kulturbasis* der Bundesrepublik befinden. Vgl. A. Albrecht, Die Verleihung der Körperschaftsrechte an islamische Vereinigungen, Kirche und Recht 1 (1995) 25–30.

Frauenbewegung kann man sehen, »daß die bloße Thematisierung des Geschlechts – selbst wenn sie mit dem Ziel einer Dethematisierung bzw. Entschärfung geschlechtlicher Diskriminierung geschieht – zur Festigung geschlechtlicher Differenzen beiträgt«. ⁵³ Das wird mit der Differenzdimension »Religion« genauso wenig anders gehen, wie es mit der Differenzdimension »Kultur« nicht anders ging. ⁵⁴ Wenn Religion als Ungleichheitsdimension erkannt und als identitätsstiftendes Merkmal zur Mobilisierung genutzt wird, ist genauso lange mit einer Verhärtung von Differenz zu rechnen, wie die Ungleichheit fortbesteht und die gleichstellende Anerkennung versagt wird. Die Politisierung des Islam in Deutschland ist kein Relikt einer nicht vollzogenen Modernisierung, sondern reagiert auf die Konfliktkonstellation in der Einwanderungssituation. Religiöse Identität als politische Ressource wird dann obsolet, wenn sie politisch und sozial nicht mehr gebraucht wird. Die Dethematisierung der religiösen Differenz in der öffentlichen Sphäre wird erst wieder möglich nach ihrer sozialen und politischen Anerkennung. Die Dämonisierung des Islam auf der Basis von problematischen Einstellungsmessungen führt selbst jene Verschärfung und Verhärtung herbei, vor der sie zu warnen vorgibt.

5

Mit Religion wird derzeit in Deutschland nicht Religion, sondern Politik gemacht. Die öffentliche Diskussion bewegt sich nicht im Feld religiöser Überzeugungen und Glaubensbekenntnisse, sondern nutzt religiöse Bewegungen zur politischen Mobilisierung oder stellt sie unter Gewalt- und Terrorismusverdacht. Wissenschaftler und Journalisten schaffen – ohne auf haltbare Fakten verweisen zu können – eine öffentliche Problembeschreibung, die den zugewanderten Minderheiten ihre Nichtintegration als selbst verschuldet zu rechnet. Wer mit den Etiketten Religiöser Fanatismus, Fundamentalismus an der Grenze zur Gewalt und Terror belegt wird, begeht eine nicht mehr tolerierbare Überschreitung der Regeln demokratischer Gesellschaften. Das kann nur folgerichtig und legitim zur Exklusion im Sinne von Ausstoßung der nicht integrationswilligen Bevölkerungsgruppen führen.

Geht man statt von einer Desintegrationssituation von einer Konfliktkonstellation aus, muß man die Heitmeyer'schen Thesen einer gefährlichen Vergemeinschaftung und islamischen Parallelgesell-

53 Vgl. *Nassehi*, Das stahlharte Gebäude, 197.

54 Vgl. *F.-O. Radtke*, Multikulturelle Gesellschaft, in: *G. Kneer, A. Nassehi und M. Schroer* (Hg.), Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen, München 1997, 32-50.

schaft als Teil der politischen Auseinandersetzung begreifen und nicht als Beitrag zu ihrer Analyse. Die Mehrheitsgesellschaft versucht in diesem Konflikt, der um politische Rechte, soziale Anrechte und öffentliche Repräsentanz geführt wird, die bestehende (hierarchische) Ordnung zu erhalten und ihre Privilegien zu verteidigen. Die bislang zur Markierung von Differenzen zwischen autochtoner Mehrheit und zugewanderten Minderheiten benutzte vergleichsweise weiche Kategorie »Kultur«, die sich durch Vagheit und Unbestimmtheit auszeichnet und von einer den sozialen Wandel antreibenden Dynamik gekennzeichnet ist, wird überschrieben mit der härteren Kategorie »Religion«. Nicht »die Ausländer« sind das Problem, sondern die »islamischen Türken (und Marrokaner)«, die nicht zum christlichen Abendland gerechnet werden können. Der Islam wird als Einheit konstruiert, ihm wird projektiv ein vormodernes Staatsverständnis bescheinigt und abgesprochen, jene innere Dynamik aufzubringen, die eine Neubestimmung seiner Position in modernen Gesellschaften ermöglichen würde.

Was sich schon in dem populistischen Diskurs über Zuwanderung mit dem Topos »Ausländerkriminalität« abgezeichnet hat, nämlich eine sozial zulässige Form der Intoleranz gegenüber Migranten, wird mit der Verknüpfung von Kriminalität und Religion zu Fundamentalismus noch überboten. Im Fundamentalismus-Diskurs hat die öffentliche Diskussion über Migranten einen Topos gefunden, der zu erlauben scheint, was weder mit dem delegitimierten Konzept »Rasse« noch mit »Kultur« zu leisten war. Es ist mit der Verknüpfung von Religion, Kriminalität/Gewalt zu Fundamentalismus gelungen, den Bereich der zulässigen, politisch korrekten Argumentation nicht zu verlassen, aber dennoch Ausstoßungsfantasien zu bedienen.

Dr. *Frank-Olaf Radtke* ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. (Themenbereich: Migration und Minderheiten).

Matthias Proske, Dipl.-Theologe und Dipl.-Pädagoge, promoviert als Cusanus-Stipendiat am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Abstract

Mass media in western immigration societies presume an encreasing danger for internal security emerging from islamic fundamentalism. Analyzing a new type of interplay between social science, mass media and politics the theoretical and empirical basis of dramatizing the threat of religious movements is drawn into doubt. Particularistic identity policies can be considered as a reaction to inequality and intensified distribution conflicts in neoliberal societies. There is more growth of knowledge to deal with as such and not as clash of civilizations.

»Laß mich Zuflucht haben unter deinen Fittichen«

// Gemeindepädagogische Implikationen des Asyls in der Kirche

1 Tun und Hören. Hermeneutische Vorüberlegung

Die Ev. Lukas-Kirchengemeinde in Gelsenkirchen hat dreimal öffentlich Flüchtlingen Zuflucht gewährt und einmal heimlich einen kurdischen Flüchtling versteckt. 1983 hat sie als erste Gemeinde in NRW eine türkische Familie aufgenommen, die ausgewiesen werden sollte, weil der Ernährer der Familie bei einem Unfall ums Leben gekommen war. Damit fiel der Aufenthaltsgrund der Familie, die Arbeit des Mannes, weg. 1986 wurde wieder einer türkischen Familie Zuflucht gewährt und 1990 sechs Monate lang zwei Flüchtlingen aus Bangladesh, die als politische Oppositionelle aus Angst um ihr Leben ihre Heimat verlassen hatten.¹

Es gibt *verschiedene Formen des Asyls* in der Kirche, weil Hilfe und Beistand für Flüchtlinge je nach konkreter Situation anderes Handeln erfordern. Es gibt Flüchtlinge, die vorher über ihre deutschen Kontaktgruppen – wie amnesty international – die Gemeinde fragen, ob sie Kirchenasyl gewährt. Neben diesem Kirchenasyl nach Absprache gab und gibt es Flüchtlinge, die ungefragt in der Kirche sitzen und um Asyl bitten. So saßen vor Jahren 200 Roma und Sinti am Heiligabend in der Tübinger Stiftskirche und baten um Asyl.

Es gibt öffentliches und anonymes Kirchenasyl, in dem der Name des Flüchtlings nicht genannt wird. Flüchtlinge aus Zaire gehen nicht ins Kirchenasyl, weil sie Angst haben, öffentlich mit Namen bekannt zu werden. Es gibt Kirchenasyl als letzte Chance, wenn rechtlich alles ausgeschöpft ist, und es gibt vermehrt Kirchenasyle, in denen Flüchtlinge vor der Hauptverhandlung ins Asyl gehen, weil sie sonst abgeschoben werden könnten oder ins Abschiebegefängnis kommen könnten. Es gibt Kirchenasyl für einzelne Personen, die in der Gemeinde persönlich bekannt sind, und Kirchenasyl für ganze Gruppen. So haben z.B. 1993 650 Kosovo-Albaner in Norwegen Zuflucht in Kirchen gefunden. Ihr Asyl endete mit einer positiven Re-

1 R. Heinrich, »... und ihr habt mich beherbergt.« Eine türkische Familie findet in einer Gemeinde Asyl, in: JK 44 (1983) 601-607; *ders.*, Theologie in Begegnungen, in: M. Schindehütte (Hg.), Materialien zum Kirchenasyl, Kirchenamt der EKD, Hannover 1994, 27-40; *ders.*, Menschenwürde der Fremden, in: H. v. Brodorotti und Chr. Stockmann (Hg.), Rassismus und deutsche Asylpolitik, Frankfurt a.M. 1995, 181-190. In allen Fällen konnte durch Verhandlungen mit den Behörden erreicht werden, daß die Flüchtlinge in Deutschland bleiben konnten. Diese Asyle in der Kirche wurden von der Gemeinde nicht gesucht oder geplant, sondern sie sind auf sie zugekommen, ohne daß viel Zeit zum Nachdenken blieb.

gelung für alle Kosovo-Albaner in Norwegen. Auch das individuelle Kirchenasyl zielt darauf, allen in ähnlicher Situation befindlichen Flüchtlingen zu helfen. In dieser Hinsicht hat das Kirchenasyl im Einzelfall immer auch einen paradigmatischen und symbolischen Charakter.

Kirchenasyle haben eine unterschiedliche Dauer, sie reicht von einigen Tagen bis hin zu mehr als zwei Jahren.

Die große Mehrheit der Kirchenasyle in Deutschland (von 1993–1995 124 Asyle) ist für die Flüchtlinge positiv ausgefallen. Vermehrt gibt es illegale Zufluchtsorte für Flüchtlinge in deutschen Familien. Es gibt darüber hinaus eine große Zahl von Flüchtlingen, die lieber illegal in Deutschland leben oder gar eine Abschiebung in Kauf nehmen und bewußt nicht ins Kirchenasyl gehen: In der Regel kennen sie die Menschen nicht, bei denen sie Zuflucht suchen. Kirchen flößen ihnen – zumal den Muslimen – Angst ein. Sie wissen nicht, wie sie sich in Kirchen verhalten sollen und wie sie dort leben können. Erschreckend ist die Bilanz der – oft rechtswidrig – abgeschobenen Flüchtlinge im Verhältnis zu den Flüchtlingen, denen im Asyl geholfen werden konnte. Natürlich gibt es auch Gemeinden, die ein Kirchenasyl ablehnen.

Die Praxis, Hilfe und Unterstützung zu gewähren, ging dem Nachdenken und der Vergewisserung, ob das denn nun richtig und vertretbar sei, voraus. Die entscheidende Frage vor der Handlung war: Können Christen Menschen, die sie um Hilfe und Beistand bitten, diese Hilfe verweigern, ohne Schaden an ihrer Seele zu nehmen? Das Nachdenken während des Kirchenasyls vollzog sich in einem konkret gelebten Handlungsfeld und im Lebensvollzug einer historisch gewachsenen Gemeinde. Es folgte als differenziertes Nachdenken dem Tun (Asyl gewähren), obwohl auch dem Tun theoretische Elemente des Nachdenkens und Sich-Vergewisserns vorausgingen und in das Tun – zunächst unentdeckt – bereits eingeflossen waren. Im Anschluß an die Geschichte vom Bundesschluß zwischen Gott und seinem Volk (Ex 24) wird diese Reihenfolge Tun und dann Hören besonders betont.² Ex 24 heißt es – nachdem Mose dem Volk die Gebote des Bundes vorgelesen hatte: »Alles, was Gott versprochen hat, wollen wir tun und hören«, in dieser Reihenfolge. Sie ergänzt die oft vertrautere Richtung von der Theorie zur Praxis oder die von der Rückbindung theoretischer Überlegungen an die Praxis.³

Das Tun benötigt allerdings deutende Orientierung, weil es sonst blind bleibt. Daher ist der Gegensatz zu Theorie nicht Praxis, sondern Blindheit, das Ertrinken in der Flut vielfältiger, segmentierter, sich widersprechender Erfahrungen. Ohne deutende Orientierung ist kein Erfahrungszusammenhang herzustellen, denn die einzelnen Erfahrungen und Erlebnisse ordnen sich nicht von selbst. In die Praxis sind bestimmte theoretische Sichtweisen schon eingeflossen, in geronnener oder flüssiger Form vorhanden. Theoretische Erwägungen beinhalten lebenspraktische, biographische und gesellschaft-

2 J. Ebach, Wie aus Fremden Freunde werden. Christen und Asyl, Vortrag, gehalten am 28.9.1990 in der Ev. Lukas-Kirche, Gelsenkirchen (Manuskript).

3 J. Miles, Gott. Eine Biographie, München/Wien 1996, 28; 54ff; 122ff.

liche Handlungen. Die Reihenfolge ist nicht das Entscheidende: Es gibt eine Praxis, die sich immer wieder im Hören und Nachfragen ihrer Wurzeln versichert und sich von diesen Wurzeln her kritisieren und korrigieren läßt und umgekehrt. Die Erfahrungen, Erlebnisse und theoretischen Einschätzungen während des Kirchenasyls waren oft unübersichtlich, zersplittert und widersprüchlich. Der ohnmächtigen Resignation oder der vorschnellen Legitimation des eigenen Handelns kann man nur zu entgehen versuchen, indem man in die Tiefe der aktuellen Situation einzudringen versucht: hinter den vielfältigen und unübersichtlichen Erscheinungen und hinter dem Schein der Dinge nach Strukturen, Interessen und Mächten (Todes- und Lebensmächten) fragt.⁴

Allerdings läßt sich gegen Urteile, Vorurteile und Erfahrungsbarrieren nicht anpredigen. Es helfen auch keine aufklärerischen Gesprächskreise, keine moralischen Appelle, sondern nur veränderte Erfahrungsweisen, Begegnungen mit Fremdem und mit Fremden, Erfahrungen von Handlungsmöglichkeiten und deren Grenzen, Erfahrungen praktischer Solidarität und Ohnmacht.

2 Eigenes und fremdes Leiden. Vorgeschichte des Asyls in der Kirche

Das Kirchenasyl in unserer Gemeinde hat eine Vorgeschichte, die es uns erleichterte, Flüchtlingen Zuflucht zu geben. Diese Vorgeschichte war auch der Grund und das Motiv für die Flüchtlinge, sich an unsere Gemeinde um Hilfe und Beistand zu wenden. Diese Vorgeschichte ist keine notwendige Bedingung für das Asyl in der Kirche, wie viele andere Kirchenasyle in evangelischen und katholischen Gemeinden in Deutschland zeigen.⁵ Dem Asyl in der Gemeinde ist vorausgegangen, daß wir seit Jahren versuchen, das alltägliche Leben der Menschen im Stadtteil als Inhalt des Gemeindelebens zu begreifen und zu erleben. Die ersten Fragen der Menschen (»Wovon bestreite ich meinen Lebensunterhalt?«, »Behalte

4 H.J. Iwand, *Evangelium und Bildung*. Die christliche Verantwortung für die Bildung, in: *Nachgelassene Werke* 2, München 1966, 272-304. Zu Todes- und Lebensmächten vgl. *ders.*, *Luthers Theologie*. *Nachgelassene Werke*, 5, München 1974, Die Mächte, 188-203.

5 Einen Überblick über die Geschichte des Kirchenasyls in Deutschland mit Praxisberichten und konkreten Handlungsperspektiven gibt W.-D. Just, *Asyl von unten*. Kirchenasyl und ziviler Ungehorsam. Ein Ratgeber (rororo aktuell) 13356, Reinbek b. Hamburg 1993; D. Vogelskamp und W.-D. Just, *Zufluchtsort Kirche*. Eine empirische Untersuchung über Erfolg und Mißerfolg von Kirchenasyl, BAG »Asyl in der Kirche«, Köln 1996; K. Barwig und D.R. Bauer (Hg.), *Asyl am heiligen Ort*, Ostfildern 1994; *Pax Christi* (Hg.), *Auflehnung gegen Unmenschlichkeit*. Kirchenasyl – Ursachen, Motive, Perspektiven, Idenstein 1995; R. Krokauer, *Kirche als Asylbewegung*, Stuttgart 1993.

ich meine Arbeit?«, »Wo und wie wohne ich?«, »Was esse und trinke ich?«, »Was wird aus meinen Kindern?«) sind vielfältig verbunden mit ihren letzten Fragen (nach Leben, Krankheit und Tod, nach dem Sinn des Lebens, nach Gerechtigkeit, Glück und Unglück). Theologie der Gemeinde ist daher *Theologie der ersten Fragen* und nicht nur der letzten. Privates, religiöses und öffentlich-politisches Leben sind ineinander in einem Lebensnetz verstrickt und verknäult. Die ganz bescheidene, alltägliche und konkrete Lebenswelt steht im Mittelpunkt, und in sie sind oft verborgen die Fragen nach Macht und Geld, nach Sinn, nach Gott, nach Todes- und Lebensmächten eingeflossen. Menschen haben in ihren konkreten Alltagsproblemen das Gefühl, daß sie eher gehandelt werden und Objekte gesellschaftlicher Entscheidungen sind, als daß sie selbst handeln könnten. Aus der ohnmächtigen Vereinzelung herauszufinden, die eigene Betroffenheit nicht unterdrücken und verdrängen zu müssen, sondern zuzulassen und zu artikulieren, setzt Orte und Begegnungsstätten voraus, die Menschen sensibel anregen, ihre Probleme und ihre Betroffenheit ausdrücken zu können. Menschen können in der Gemeinde punktuell erfahren, daß die christliche Gemeinde der Ort sein kann, an dem Vereinzelte, die sich für ohnmächtig halten, sich gegenseitig ermutigen, ihr Leiden nicht schweigend und widerspruchslos hinzunehmen. Gemeinde ist so auf dem Weg, Zuflucht, Asyl und Obdach für die heimischen Fremden und »Flüchtlinge« zu werden, die ihre eigenen Leidensbereiche entdecken. Zu Miet- und Lärmproblemen, zu Erkrankungen durch Luftverschmutzung, zur Krise im Bergbau, zum Zusammenleben mit Behinderten, mit alten Menschen und mit Ausländern haben sich im Laufe der Jahrzehnte im Stadtteil Initiativen und Selbsthilfegruppen gebildet. Erhellend und ermutigend ist in diesem Zusammenhang die Erinnerung an biblische Traditionen, in denen Gott als Zuflucht, Asyl und Schutz nicht nur für die fremden Flüchtlinge, sondern für die Ausgegrenzten im eigenen Land beschrieben wird: Gott als Zuflucht für die Geringen, die Armen und Traurigen, »wenn die Tyrannen wüten wie ein Unwetter im Wind« (Jes 25,4); Gott als Zuflucht in Not (Jer 17,17); Gott als Zuflucht im Alter (Ps 71,7); Gott als Zuflucht in schwerer Bedrängnis (Ps 142,6); Gott ist unsere Zuflucht und Stärke, eine Hilfe in der großen Not, die uns getroffen hat (Ps 46,2). Gott dargestellt als Zuflucht für Ausgeschlossene und Ausgestoßene verdeutlicht, daß fremd nicht nur der Ausländer ist, der bei uns lebt und um Asyl bittet, sondern Arme, Arbeitslose und Obdachlose Fremde im eigenen Land sind. Im fremden Flüchtling allerdings treffen wirtschaftliches, soziales und religiöses Ausgeschlossenensein in besonderer Weise zusammen.

Die Erfahrung, daß Menschen ihr konkretes Leiden als gemeinsames Leiden entdecken und sich ermutigen, dagegen zu kämpfen, hat

sie auch für das Leiden anderer, für fernes und fremdes Leiden offener und empfänglicher gemacht und hat die Bereitschaft geweckt, sich überhaupt erst auf dieses fremde Leiden einzulassen. *Nur wer an sich selbst leidet, kann mit anderen mitleiden.* Mitleid wurde früher als Tätigkeitswort gebraucht. Es beschrieb, einen Menschen im Leiden zu begleiten und das Leiden zu teilen. Erst im 19. und 20. Jh. wurde es zu einem Hauptwort, das den Besitz eines persönlichen Gefühls anzeigte, das ich gegenüber einem Leidenden habe.⁶ Aber nur wer selbst gelernt hat, seinen alltäglichen Problemen nicht hilflos ausgeliefert zu sein, wer Selbstbewußtsein in den Konflikten und Auseinandersetzungen mit Behörden, Verwaltungen und Industrieunternehmen gewonnen hat, kann sich auf fremdes Leiden einlassen. Das eigene Leiden, selbst wenn es um Leben und Tod geht, bleibt stumm, wird verdrängt oder zur Selbstbestätigung im Leiden mißbraucht, wenn dem nicht Ermutigungserfahrungen gegenüberstehen und es eine Perspektive gibt, die es ermöglicht, Leiden zu artikulieren, zu verarbeiten oder aushalten zu können. Selbst ein anderer werden, aus sich herausgehen, auf das Fremde zugehen, sich befremden lassen, die Perspektive wechseln, das kann ich nur, wenn ich mich in meinem eigenen Leiden nicht allein gelassen fühle, wenn ich Zeit, eine Perspektive und Selbstbewußtsein habe.

Hilfesbereitschaft und Nächstenliebe setzen *symmetrisches Leiden* (nur wer an sich selbst leidet, kann mit anderen mitleiden) und *asymmetrisches Leiden* voraus (der andere leidet konkret anders als ich). Direkt Betroffene sind oft emotional und intellektuell gefangen und befangen in ihrer Situation. Um sich selbst und die eigene Situation wahrzunehmen, braucht man Abstand und Distanz (den fremden Blick) und BegleiterInnen, die nicht in derselben Situation befangen sind. Erst der Abstand ermöglicht eine Perspektive, erst der Zwischen-Raum macht Begegnung und Beziehung möglich.

Die Abgrenzung vom anderen ist um so größer, als die eigene Ausgrenzung nicht bewältigt werden kann. Die Ausgrenzung anderer dient dann zur Wahrung der eigenen Position und kann nur ansatzweise aufgehoben werden, wenn die eigene konkrete Lebenssituation in Verbindung gebracht werden kann mit der Frage, welche Strukturen, welche Notlage, welche Mächte hinter den Ängsten stehen, die auf andere projiziert werden.

Der Fremde ist bereits in meiner Nähe, in mir selbst und in meiner Lebensgeschichte. Ich muß ihn nicht erst in der Ferne suchen. Ich kann ihn in meinem Zentrum entdecken und die Erfahrung machen, daß mein eigenes Leiden als Zentrum ernstgenommen wird. Diese

6 K. Dörner, Aufgaben diakonischer Ethik. Die Wende von der Professionalität zur Kompetenz aller Betroffenen, in: M. Schibilsky (Hg.), Kursbuch Diakonie, Neukirchen-Vluyn 1991 39-51.

Erfahrung deckt sich teilweise mit den Erfahrungen des Volkes Israel. So heißt es Ex 22,20: »Einen Fremden bedrücke nicht, quäle ihn nicht, denn Fremde wart ihr selbst im Lande Ägypten.« Ex 23,9 wird diese Formulierung wiederholt und ausführlich begründet: »Ihr wißt ja, wie es Fremden zumute ist, ihr wart ja selbst Fremde in Ägypten.« Die Begründung für die Begegnung und das aktive Mitleiden mit dem Fremden ist nicht ein moralischer Appell an die Nächstenliebe, nicht die Forderung einer Gemeinde für andere, sondern die Erinnerung an eigenes Leiden und eigenes Fremdsein. Die eigene Erfahrung des Exils, die eigene Erfahrung der Heimatlosigkeit, der Flucht, die Entdeckung des Fremden in mir selbst wird zum Grund, anderen Zuflucht zu gewähren. Die eigene Erfahrung des Angewiesenseins auf Hilfe wird zum Grund, anderen Hilfe nicht zu versagen.

Als wir in den Gruppen unserer Gemeinde darüber sprachen, ob die Entscheidung, Flüchtlingen Zuflucht zu gewähren, richtig war, da erzählten ältere Menschen von ihrer Flucht, ihrer Vertreibung und den Schwierigkeiten, im Ruhrgebiet heimisch zu werden. Sie erzählten von ehemaligen Zwangsarbeitern im Stadtteil. Das aktuelle Problem regte zu *historischer Erinnerung* an. So erzählten Bergleute, daß während der Industrialisierung an Rhein und Ruhr in der Weimarer Zeit 70% polnische SchülerInnen in den Schulklassen Gelsenkirchens waren; der Fischhändler auf dem Markt seine Ware in polnischer Sprache anpries; die Polen eine eigene Zeitung besaßen, eigene Seelsorge, Turn-, Musik- und Frauenvereine. In den Reichstag konnten die Polen damals einen eigenen Abgeordneten über eine Zählkandidatur entsenden.⁷ Aus der historischen Erinnerung an eigenes Leiden ergibt sich allerdings nicht zwingend, daß Menschen aus ihrem eigenen Leiden so lernen, daß sie fremdem Leiden solidarisch begegnen. Gleichwohl bleibt die Aktivierung der Erinnerung notwendige Voraussetzung für Solidarität mit Fremden.

Indem die Gemeinde in die Tiefendimension des eigenen Leidens eindringt, indem sie im Leiden bei sich selbst bleibt, entgrenzt sie sich: Konfessionelle Grenzen, Altersgrenzen, Grenzen politischer und verbandsmäßiger Zugehörigkeit können zeitweise ihre trennende Bedeutung verlieren. *Leiden, Mit-Leiden kann verbinden, Haben aber trennt immer.*

Die Grenzen zwischen Kasualgemeinde, Gruppengemeinde und Gottesdienstgemeinde wurden aufgeweicht.

In *Tauf- und Traugesprächen* fragten besorgte Menschen nach der Situation in der Kirche und beschrieben ihre Angst, daß ihre Familienfeier unter der Anwesenheit der Flüchtlinge leiden könnte. In Familien wurden heftige Diskussionen geführt, ob eine Taufe oder Trauung in einer Kirche stattfinden sollte, in der Flüchtlinge auf Matratzenlager lebten. Nach persönlichen Gesprächen der Brautleute oder der Taufeltern in der Kirche mit den Flüchtlingen, entschied sich nur ein Ehepaar dazu, ihr

7 Ch. Klessmann, *Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet 1870-1945*, Göttingen 1978; A. Lehmann, *Im Fremden ungewollt zuhaus. Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland 1945-1990*, München 1991.

Kind nicht in unserer Kirche taufen zu lassen. Während der Amtshandlungen wurde die Situation des Asyls in der Kirche beschrieben, erläutert und begründet, allerdings nur, wenn die Familien dazu ihr Einverständnis erklärt hatten. Die Menschen in der Gemeinde, die beeinflusst von Presse und Politikeräußerungen zur ›Asylanntenflut‹ Angst um ihre Familienfeier haben, müssen verständnisvoll angenommen, in ihrer Situation begleitet werden, und ihre Vorurteile müssen behutsam durch Begegnungen aufgebrochen werden.

Es entstand während der Asyle in der Kirche eine Weg-Gemeinschaft zwischen Katholiken, Muslimen und Protestanten, zwischen Männern und Frauen, Alten und Kindern, Studenten, Arbeitern und Arbeitslosen. Sie alle verband zunächst ein gemeinsames Interesse, Flüchtlingen Hilfe und Unterstützung nicht zu verweigern.

3 Sensibilisierung der Wahrnehmung. Lernschritte des Asyls

In der Begegnung mit Fremden kann die eigene Wahrnehmungsfähigkeit sensibilisiert werden: wie ich mich selbst, wie ich andere Menschen, wie ich meine unmittelbare Umgebung wahrnehme, wie ich den eingeschliffenen, scheinbar vertrauten, banalen und gewohnten Alltag in Gemeinde und Kirche wahrnehme. Es kann dann im Vertrauten und Gewohnten Fremdes entdeckt werden und im Gewöhnlichen Ungewöhnliches erspürt werden. Der Mensch kann das Fremde in sich selbst wahrnehmen. Fremdheit ist nicht nur außer mir, sondern auch in mir, völlig zuhause bin ich nirgends.

3.1 Das Fremde in mir

Fremdes und Fremde müssen nicht aufgesucht oder hereingeholt werden. Sie sind immer schon anwesend in der unmittelbaren und vertrauten Umgebung, vor Ort, in der Gemeinde, im Stadtteil und auch in mir selbst. Fremd-Sein hat mit mir selbst etwas zu tun. Ich bin mir manchmal selbst fremd: Wenn ich aus der Haut fahre, wenn ich meinen Rassismus in mir entdecke, kenne ich mich nicht mehr wieder; wenn ich träume, erschrecke ich über mich selbst, über meine Abgründe und Wünsche; meine Stimme vom Tonband gehört, mein Gesicht auf dem Bildschirm gesehen, sie sind mir fremd; es befremdet mich, daß ich wütend sein und hassen kann, nicht, was ich will, das tue ich, sondern was ich nicht will.⁸ Ich habe nichts, was ganz mein Eigenes wäre, denn ich bin meine Mutter und mein Vater, ich bin durch meine innere Spaltung definiert, und so ist noch nicht erschienen, was ich sein werde. Zum Fremdsein in mir

8 Röm 7,19; vgl. E. Schweizer, Gottesgerechtigkeit und Lasterkataloge bei Paulus, in: J. Friedrich u.a. (Hg.), Rechtfertigung. FS für E. Käsemann zum 70. Geburtstag, Tübingen 1976, 461-477.

als Deutschem gehört es, entdecken zu können, daß Deutscher-Sein nicht auf einem kulturellen oder nationalen Stolz beruht, sondern auf einer verborgenen Identitätskrise und Unsicherheit. Rassismus in Deutschland ist auch Widerspiegelung einer fortdauernden Identitätskrise und Angst, die sich negativ in der Ablehnung des Fremden verwirklicht und zugleich ein Ausdruck der Privilegienverteidigung sein kann. Das eigene Fremdsein in den vertrauten Kreisen und Gruppen, das Fremde in mir wahrzunehmen, zu erleben, auszusprechen und zu verarbeiten, wird erschwert. Wenn es geschieht, dann wirkt es zunächst irritierend in einer gesellschaftlichen Situation, in der der Mensch eine leistungsfähige, einheitliche Persönlichkeit darstellen muß, um konkurrenzfähig zu bleiben – ohne Brüche und Widersprüche, Ängste und Irritationen. Es fällt schwer, das Fremde in sich selbst wahrzunehmen und Fremde außerhalb von sich als anders gelten zu lassen, weil *die philosophisch-abendländische und theologische Tradition der Bewußtseinsbildung* in der Bewältigung der Fremdheit durch Aneignung besteht⁹. Das andere muß enthüllt werden, ich muß es mir aneignen, zueigen machen. Diese Zentrierung auf das Subjekt als Eigentümer seines Selbstbewußtseins und Selbsterlebens erkennt nur die Erkenntnis als rein, die mit nicht Fremdem mehr vermischt ist.¹⁰

Die Angst vor mir selbst, vor dem Fremden in mir, läßt mich oft unbewußt die Abwehrmechanismen nach außen projizieren: Das, was mich am anderen stört, das bin ich selbst. Oder das Selbst versinkt narzißtisch in sich selbst, indem das andere, das Fremde, das ihm begegnet, verschlungen, benutzt oder so lange umgeformt wird, bis sich das Selbst darin wiedererkennt. Fremdes und Fremde dienen dann zur Bereicherung des eigenen Lebens: Fremde Kulturen und fremde Menschen werden funktional verstanden als benutzbar und notwendig zur Selbsterkenntnis. Der Fremde und das Fremde werden nur insoweit wahrgenommen, wie sie mich ergänzen, mir weiterhelfen, mich bereichern, interessieren und amüsieren.¹¹ So gibt es für den fremden Fußballspieler, Sportler, Künstler, Professor, für die fremde, billige Arbeitskraft, für den Menschen als Ware keine Grenze. Die freie, weltweite Zirkulation von fremden Menschen findet ihr Ende, wenn fremde Menschen zu uns kommen, die unserer Hilfe bedürfen. Aber auch wenn Flüchtlinge aufgenommen wer-

9 B. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M. 1990. E. Levinas, *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Freiburg/München 1983.

10 U. Bielefeld, *Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären*, in: ders. (Hg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?*, Hamburg 1991, 97-128.

11 M. Lorbeer und B. Wild (Hg.), *Menschen Neger Fresser Küsse. Das Bild vom Fremden im deutschen Alltag*, Berlin 1991.

den, geschieht es, daß das Zufluchtgewähren das eigene Selbstwertgefühl steigert und Fremde für das eigene Ansehen oder das Ansehen der Gruppe benutzt werden. In der Fürsorge für Fremde eignen sich Menschen und eignen sich damit die Fremden als Objekte ihrer Fürsorge an, so daß die Fremden es lernen mußten, sich gegen diese vereinnahmende Fürsorge zur Wehr zu setzen. Erst wenn der Fremde fremd bleiben darf, wenn ich ihn mir nicht aneigne, wird der Fremde und das Fremde nicht funktionalisiert. Erst wenn die Distanz nicht aufgehoben wird zum Fremden, Brüche nicht überdeckt werden, Fremdes als Sperriges, Widerständiges und auch Bedrohendes erlebt werden kann, dann wird ein Verstehen des Fremden überhaupt erst möglich.

Wer Fremde so erlebt, fühlt sich nicht als Überlegener, der sich gnädig und barmherzig herabbeugt, und auch nicht als Unterlegener. Daß etwas fremd bleiben darf, gehört zum Wesen der Liebe. Daß ein Mensch fremd bleiben darf – auch wenn er mir vertraut ist –, gehört zur Würde seiner Person. Daß ich von fremden Seiten an ihm überrascht werde, gehört zur Wandlungsfähigkeit seiner Person. Zur Liebe gehört die Spannung von Vertraut- und Fremdsein, von Geborgen- und Überraschtwerden, von Heimat und Fremde. Eine Liebesbeziehung, die auch in die Gottesbeziehung eingezeichnet ist.¹²

3.2 Begegnungen mit dem Fremden

Während und nach den Asylen sind uns aufgrund unserer konkreten Erfahrungen bestimmte Worte und Begriffe wichtig geworden. »Begegnung« war ein solches Schlüsselwort, das treffend die Erlebnisse beschreiben und Perspektiven für religions- und gemeindepädagogische Prozesse eröffnen konnte. Sind die Gemeinden Orte der Begegnung zwischen Menschen unabhängig von Aussehen, Ansehen, bestimmten Vorleistungen und ohne Einlaßbedingungen? Welche Bedingungen, welche Räume, welches Ambiente, welche Inszenierungen, welche Art des Umgangs miteinander verhindern oder fördern Begegnungen?

Bevor in unserer Gemeinde das erste Mal die Entscheidung gefällt wurde, Fremden Zuflucht zu gewähren, haben Begegnungen in sämtlichen Gemeindegruppen stattgefunden. Das war möglich, weil die Entscheidung zum Asyl nicht sofort gefällt werden mußte. Alle Gemeindegruppen vom Seniorenclub über die Frauenhilfe, KonfirmandInnen, Putzkräften, Hausmeister bis hin zum Presbyterium waren an diesem Entscheidungsprozeß beteiligt. Sie haben die Geschichte und das Schicksal der Fremden gehört, in ihre Augen gese-

12 D. Sölle, Gott denken. Einführung in die Theologie, Stuttgart 1990.

hen, mit ihnen gesprochen. Diese Begegnungen haben bewirkt, daß selbst die Menschen, die die Entscheidung für das Asyl nicht mittragen konnten, nicht aggressiv auf das Asyl reagiert haben, sich nicht in Bürgerwehren gegen Flüchtlinge organisiert haben, sich auch nicht von der Gemeinde getrennt haben und die Gemeinde nicht gespalten wurde. Eine Gemeinde fällt ihre Entscheidungen, indem sie sich auf Begegnungen mit Menschen einläßt. Die Gemeinschaft Jesu ist eine Gemeinschaft von Menschen, die sich begegnen. Diese Begegnungen verfolgen das Ziel, in einer ganz bestimmten persönlichen und gesellschaftlichen Situation den lebensrettenden Einspruch Gottes gegen des Menschen Selbst- und Weltzerstörung lebbar, verbindlich und hörbar zu machen.¹³ Die Begegnungen Jesu enthalten eine parteiiche Option: Es geht um das Leben und Überleben von gefährdeten, in ihren Lebensrechten und in ihrer Würde bedrohten Menschen, in diesem Fall von Flüchtlingen und Fremden. Beschädigtes, gefährdetes Leben soll durch die Begegnung mit Jesus konkret verändert werden, weil jeder Mensch ein Recht auf Leben, auf Nahrung, auf Wohnung und Arbeit, auf Gesundheit, Würde, Selbstbestimmung und Freiheit hat.

Die Gemeinde, die Kirche, den Staat und die Gesellschaft aus der Perspektive der Ausgegrenzten, der Geschundenen und Zuflucht-Suchenden wahrzunehmen, bedeutet nicht, wiederum andere Menschen auszugrenzen. Die Ausgegrenzten repräsentieren die Not des ganzen Volkes (Mt 15,29-31).¹⁴ Werden die Lebens- und Existenzbedingungen der Schwächsten in der Gesellschaft zum Maßstab für die Überlebensfähigkeit der gesamten Gesellschaft, dann kommt das auch denen zugute, die noch nicht ausgegrenzt sind, die noch gesund sind und noch Arbeit haben.

Ausschlaggebend für die Gewährung des Asyls waren die *subjektiven Begegnungen* mit ängstlichen Menschen, nicht sogenannte objektive und nachprüfbare Gründe im Sinne juristischer und politischer Entscheidungen, bei denen oft wirklich objektive Gründe wie Hunger, Kriege, Umweltkatastrophen im individuellen Fall keine Bedeutung haben, weil sie das gesamte Volk treffen. Gemeinden, die Berichten von ängstlichen und verfolgten Menschen vertrauensvoll begegnen, nehmen dabei bewußt in Kauf, daß sie enttäuscht und getäuscht werden können. Die Begegnungen und subjektiven Ängste sind das entscheidende Motiv für die Gewährung des Asyls. Diese

13 E. Lange, Kirche für andere, in: *ders.*, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns, München/Gelnhausen 1981, 19-62; M. Josuttis, Der Kampf des Glaubens im Zeitalter der Lebensgefahr, München 1987, 11-55.

14 L. Schottroff, Das geschundene Volk und die Arbeit in der Ernte Gottes nach dem Matthäusevangelium, in: *dies.* (Hg.), Mitarbeiter der Schöpfung. Bibel und Arbeitswelt, München 1983, 149-206.

Intention hatten die Mütter und Väter des Parlamentarischen Rates, als sie Art. 16, 2 des Grundgesetzes formulierten, den es nicht gäbe ohne die biblischen Asyltraditionen und die auf ihr beruhende Praxis der Kirchen.¹⁵ Wenn ich einem Fremden begegne, wenn er ein Gesicht bekommt, wenn ich mich auf ihn einlasse, meine eigenen Ängste vor Fremdem und Fremden entdecke, erst dann wird es möglich, Informationen über Biographie, die politische und wirtschaftliche Situation des Heimatlandes aufzunehmen und die eigenen Vorurteile und politischen Stimmungen ansatzweise aufzuarbeiten. Wenn ich durch die Begegnung mit dem Fremden mit seinen Augen die christliche Gemeinde wahrnehme, wenn ich gleichsam von außen eine Entwicklung, einen Zustand wahrnehme, dann wird mein Urteilsvermögen geschärft.

Grundsätzlich bedeutet das für gemeindepädagogische und religionspädagogische Lernprozesse, daß in Zeiten kultureller Kontaktlosigkeit und des Nebeneinanderherlebens Begegnungen angeregt und begleitet werden müssen von SozialarbeiterInnen, PädagogInnen und PfarrerInnen.

Die *Motivation zur Begegnung*, d.h., sich überhaupt erst auf sie einzulassen zu wollen, kann die Neugier und die Faszination des Fremden sein:

- *Gemeindefeste*, auf denen türkische Musik, Tänze und Folklore erlebt und türkisches Essen genossen wird. Gemeinsames Kochen von deutschen und türkischen Frauen, bei denen deutsche Frauen türkische Gerichte kennenlernen und umgekehrt.
- *Begegnungswochen*, in denen Orte im Stadtteil aufgesucht werden, die dem anderen fremd sind, die er gerne kennenlernen würde, aber aus Angst und Scheu vor dem Fremden nicht betritt. Wir haben gemeinsam mit der muslimischen Gemeinde eine Woche vorbereitet, in der Orte zum Gespräch und zur Begegnung aufgesucht wurden, an die deutsche und türkische BürgerInnen normalerweise alleine nicht gehen würden: ein türkisches Café, die Moschee, ein typisch deutsches Vereinslokal in einer Schrebergartenkolonie, die Kirche. Die gemeinsamen Gespräche über das Leben der Muslime und Christen an den ihnen vertrauten Orten ließ uns das Vertraute mit den Augen des Fremden sehen und ließ uns entdecken, daß das Eingeschliffene und uns Vertraute uns doch nicht so vertraut war. Vertraut ist Christen der Glaube an Gott Vater, Sohn und Heiligen Geist. Erst die Frage der Muslime in der Kirche, ob wir an einen oder drei Götter glaubten, ließ den Christen deutlich werden, daß auch ihnen der Glaube an den dreieinigen Gott fremd ist, und führte zu einem Prozeß, in dem wir uns unseres Glaubens vergewissern mußten. Im Schrebergarten äußerten die Türken den Wunsch, auch einen Garten zu erwerben. Die deutschen Schrebergärtner wiesen auf ihre Vereinssatzungen hin, nach denen ein Garten gepflegt und ordentlich aussehen müsse, ohne krumme Bohnenstangen. Im Gespräch wurde deutlich, daß Türken nicht verstehen, daß Deutsche ihre Gärten nicht für den Anbau von Obst und Gemüse nutzen und auch Deutsche unter der strengen Vereinssatzung leiden.

- Aus den Begegnungen an einander fremden Orten entstand eine *muslimisch-jüdisch-christliche Gesprächswoche*, in deren Mittelpunkt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen und deren Auswirkungen auf das tägliche Leben standen: »Wer ist unser Gott?« Gespräche über den Ursprung der Religionen, »Welche Werte bestimmen unser Leben?«, Gespräche über Gebote und Sünde; »Wie leben Frauen und Männer zusammen?; Wie begleiten Religionen das Leben?«, Gespräche über Essen, Trinken, Feiern, über Glaube und Aberglaube.
- Auf dem Friedhof im Stadtteil wird es möglich sein, auch nach muslimischer Tradition zu bestatten. Das war für uns ein Anlaß, eine Begegnung anzuregen, in der über *Sterben, Tod und Bestattung in den Religionen* gesprochen wird.
- Anlaß zur Begegnung kann ein *gemeinsames Problem im Stadtteil* sein: der drohende Verlust des Arbeitsplatzes, zu dem gemeinsame Veranstaltungen durchgeführt werden; die Modernisierung von Wohnungen; die Erkrankung von Menschen durch Luftverschmutzung (ökologische, soziale und ökonomische Probleme).
- Motive zur Begegnung können Konflikte, Ärger und Wut sein. Konflikte im alltäglichen Zusammenleben in einem Haus, in einer Straße. Ärger und Verunsicherung darüber, daß im Stadtteil eine Moschee gebaut werden oder der Ruf zum Gebet erschallen soll.
- Anlaß zur Begegnung können *gemeinsame Hobbys und Interessen* sein in Sport-, Tanz- und Theatergruppen.
- Daneben gibt es Begegnungsmöglichkeiten, die im Alltag des Stadtteils oder einer Gemeinde zwar präsent sind, aber nicht zur Begegnung genutzt werden. Es ist nicht selbstverständlich, daß in einer Grund- und Hauptschule, in der 50% der Schülerinnen Türkinnen sind, *Schulgottesdienste* gemeinsam katholisch, evangelisch und muslimisch gefeiert werden.¹⁶ Es ist nicht selbstverständlich, daß im *Kirchlichen Unterricht*, wenn zum Thema »Freundschaft« Jugendliche erzählen, daß sie mit einem türkischen Jungen oder Mädchen befreundet sind, diese Freunde auch zum Unterricht eingeladen werden.

Persönliche, lebenslagen- und stadtteilbezogene Anlässe zu Begegnungen gibt es viele. Konstitutiv für gemeindepädagogische Lernprozesse in Begegnungen ist nicht nur das Interesse, sachlich etwas bisher Unbekanntes kennenzulernen, sondern immer auch das Moment der persönlichen Betroffenheit. Diese persönliche Betroffenheit ist zwar vorhanden, führt aber nicht zwangsläufig dazu, daß Betroffene sich zusammensetzen und begegnen. Das muß erst angeregt und animiert werden. Daß die Begegnung mit dem Fremden zum Selbstverständnis haupt- und ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen gehört, ist nicht selbstverständlich, sondern gehört zur Aufgabe gemeindlicher Lernprozesse.

Eine Begegnung ist nur dann eine wirkliche Begegnung, wenn Menschen in ihr authentisch, sie selbst sein können, wenn die Atmosphäre, das Ambiente, der Raum, die begrenzte TeilnehmerInnenzahl es ermöglicht, daß Menschen sagen und ausdrücken können, was sie fühlen und denken, wenn sie spüren, man bemüht sich, sie zu akzeptieren, wie sie sind – auch in ihrem abweichenden Verhal-

16 R. Heinrich, Der Baum ist schön und wie ein Zeichen. Muslimisch-christlicher Abschlußgottesdienst, in: E. Domay (Hg.), Gottesdienstpraxis. Serie B: Schulgottesdienste, Gütersloh 1997, 71-77

ten. Jemand kann seine Vorurteile, seine Intoleranz, seine Ängste, seinen Zorn, seinen Neid, seine Enttäuschungen und seinen Rassismus beschreiben. Ängste und Konflikte können dann aufgegriffen werden und werden nicht unterschwellig oder offen als Beispiele für Fremdenfeindlichkeit oder -haß abgestempelt.

Zum Beispiel die *Angst deutscher Eltern* vor geminderten Bildungschancen ihrer Kinder in einer Schule mit hohem Türkenanteil; die Ängste türkischer Eltern davor, daß ihre Töchter den »lockeren« Lebenswandel deutscher Mädchen übernehmen; die Konkurrenzängste der deutschen Jungen gegenüber ausländischen Jugendlichen im Wettbewerb um die Gunst der Mädchen.

Nur indem Vorurteile, Stimmungen, Gefühle und der Rassismus in mir artikuliert werden, können sie in der Begegnung mit dem Fremden verunsichert und in Frage gestellt werden. Das aber ist ein schwieriger Begegnungs- und Lernprozeß, der durch die Sprachprobleme noch verschärft wird. So übersetzte in einer Begegnung mit Türken der türkische Dolmetscher das, was der Hodscha erzählte, nicht ins Deutsche, weil er es für peinlich und unhöflich hielt.

– In einer *Begegnungswoche mit türkischen Bürgerinnen* tauchte immer wieder im türkischen Café und in der Moschee die Frage auf: »Wo sind denn eure Frauen?«. Die türkischen Männer versuchten sich zu rechtfertigen, indem sie das türkische Café als Männergruppe und vorteilhaft für die Beziehung zwischen Mann und Frau erklärten, zumal die türkischen Frauen freiwillig und gerne unter sich wären. Erst die Rückfrage eines Türken an die Deutschen: »Und wo sind denn eure Männer?« eröffnete eine neue Gesprächsbasis, indem die in vielen christlichen Gemeinden hauptsächlich von Frauen getragene Gemeindearbeit besprochen wurde.

– Im *Schreibergarten* wurde der Zorn deutscher Gärtner über Obst stehende türkische Jugendliche laut. Am meisten ärgerte einige Deutsche dabei nicht die Tatsache des Klauens (»Das haben wir als Kinder früher auch getan«), sondern, daß die türkischen Kinder kein Unrechtsbewußtsein hätten und noch nicht einmal wegliefen (»Allah läßt für alle wachsen«). Von türkischer Seite wurde erklärt, daß man in der Türkei auf den Dörfern keine Privatgärten und keine Privatbäume kenne. Das löste zwar das Problem nicht, machte aber das Verhalten türkischer Kinder verständlicher.

– Deutsche empören sich darüber, daß die türkischen Männer untätig neben ihren das Land bearbeitenden Frauen im Garten stünden und die Erträge ihres Landes bedeutend besser und größer seien als die der deutschen Gärtner. Am Rande unseres Stadtteils gibt es *Grabeland*, das die Stadt für 64.– DM im Jahr mit der Auflage verpachtet, das Land umzugraben und etwas anzubauen. Bearbeitet wird das Land von den Frauen. Die Männer kommen zwar mit, aber sie beteiligen sich nicht. Frauen und Kinder graben das Land um. »Der Garten ist wie ein Kind«, sagt ein türkischer Mann. Die Erde ist die Mutter, die »Große Mutter«, der Boden ist der »Mutterboden«, und Frauen haben eine besondere Beziehung zu ihr. Eine Begegnung auf dem Grabeland mit Fladenbrot, türkischer Wurst und Raki hilft es besser zu verstehen, warum Frauen das Land bearbeiten und nicht die Männer. Als wir uns informierten über das Verhältnis zum Garten in alten Kulturen und Religionen, entdeckten wir, daß immer Frauen das Land bearbeiteten, weil sie eine größere Nähe zur Erde hätten und die Erträge reicher würden. Das alltägliche Arbeiten im Garten wurde zum Anlaß, sich vertiefend mit der religiösen und kulturellen Geschichte der Gärten seit der Antike zu beschäftigen – in Kooperation mit der benachbarten Hauptschule im Stadtteil (vom Garten Eden bis hin zu den eschatologischen Gärten des Paradieses).

Begegnen kann mir immer nur ein *konkreter Mensch*, ein ganz bestimmtes Du. Das erkenne ich aber nur, wenn ich mich auf das Wagnis einer Begegnung einlassen kann. Es gibt nicht den Fremden und das Fremde an sich. Begegnen kann ich nicht dem Fremden allgemein, sondern immer nur dem konkreten Fremden. Dem sunnitischen oder schiitischen Fremden, dem religiös gebundenen oder freien, dem ängstlichen, armen und verfolgten oder dem angesehenen und geachteten Fremden, Im Blick ist dann nicht verallgemeinernd »der Mensch«, sondern der Mensch in seinen Unterschieden, Konflikten und Gegensätzen. Auch unter verfolgten Fremden ist noch einmal zu differenzieren: Fremde, die als Flüchtlinge aus Asien und Afrika nach Europa kommen, sind zu unterscheiden von Fremden, die im Heimatland bleiben müssen, weil sie kein Geld zur Flucht haben oder ins Nachbarland flüchten, sie sind zu unterscheiden von Aussiedlern und von einheimischen Fremden (Obdachlosen, Armen, Behinderten).

In der Begegnung mit dem konkreten Du konnten zum Beispiel deutsche Frauen von türkischen Frauen erfahren, daß die offizielle Religion oder der politisierte Islam gar nicht alleine die ihm öffentlich zugeschriebene Bedeutung haben. Wichtiger waren ihnen *volksreligiöse Vorstellungen*, Geisterglaube und Heiligenverehrung, blaue Amulette gegen den bösen Blick, klitzekleine Zettelchen mit Koranversen gegen Unglück. Deutschen Frauen ging es ähnlich: Sie hängen keine Wäsche zwischen Weihnachten und Neujahr auf, fahren mit dem ungetauften Kind nur mit gemischten Gefühlen draußen spazieren. Diese Volksreligiosität, der Austausch über sie und die Frage nach ihren Hintergründen kann eine Basis für gemeinsame Begegnungen und religiöse Lernprozesse sein. Volksreligiosität wird aber im gemeindlichen Alltag fast nicht beachtet.

Zum Charakter der Begegnung gehört, daß beide, die sich begegnen, sich bewegen, *auf dem Weg* sind. Steht jemand fest, dann begegne ich ihm nicht, ich treffe ihn oder gehe an ihm vorbei. In der Begegnung ist ein Stück Gehen, ein Stück gemeinsamen Lebensweges gehen, etwas gemeinsam tun enthalten. Wenn vom Bilden, Lernen, Schülerinnen-Lehrerinnen-Beziehungen in biblischen Traditionen die Rede ist, dann taucht immer wieder das Bild des Weges auf. Christentum und Islam sind Weg-Religionen.¹⁷

– So beschritten albanische, türkische und deutsche Jugendliche einen gemeinsamen interreligiösen und interkulturellen Weg, als sie in unserer Gemeinde, angeregt durch eine albanische Flüchtlingsfamilie, die in Albanien als Artisten gearbeitet hatten, ein *Zirkusprojekt* starteten. Die albanische Flüchtlingsfamilie lebte in unserer Gemeinde und fand über die eigenen Kinder Kontakt zu Jugendlichen. Angeregt durch MitarbeiterInnen und die Begeisterung der Jugendlichen über ihre Berichte

17 J. Moltmann, *Der Weg Jesu Christi. Christologie in messianischen Dimensionen*, München 1989, 51ff.; F. Köster, *Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam*, Darmstadt 1986, 148ff.

vom Zirkus, lernten deutsche und türkische Jugendliche Artistennummern. Mit ihrem Programm traten sie in Kirchen, in Schulen und Krankenhäusern auf.

– So nahmen deutsche, türkische und albanische Jugendliche die Brandanschläge von Mölln, Rostock und Lichtenhagen zum Anlaß, ihre eigenen – teils tragischen, teils komisch-absurden – Alltagserfahrungen mit Diskriminierung und fundamentalistischen Verwandten in bildreich und schauspielerisch umgesetzte Episoden und erzählte Geschichten auf die Bühne zu bringen. Eingerahmt wurden diese Szenen von Tanz-, Rap- und Akrobatikeinlagen. Begleitet wurden sie von einem in der Gemeinde eingestellten Theaterpädagogen.

– So hatte während des Asyls die Begegnung während des *gemeinsamen Essens* eine besondere Bedeutung. Das gemeinsame Essen, sich begegnen während des Essens, Gastfreundschaft üben, sind Fundamente des christlichen und jüdischen Glaubens. Beim Auszug aus Ägypten geht es immer wieder um das Essen. Bethlechem ist das Haus des Brotes. Jesus kommt aus dem Haus des Brotes und gibt den Hungerigen zu essen. Eine Wurzel des Asyls ist in der Gastfreundschaft zu suchen (1.Sam 27,1-7). Jesus isst und trinkt mit Ausländern und Sündern. Am Ende seines Lebens hinterläßt Jesus ein Essen: das Teilen von Brot und Wein als Erinnerung und Vergewärtigung. Die Überlagerung der Essens-Symbolik durch die Opfer-Symbolik konnte aufgebrochen werden durch Begegnungen während des Essens, so zum Beispiel, als während des Abendmahles selbstgebackenes bengalisches Brot mit Muslimen gebrochen wurde.

3.3 Biblisch-historische Erinnerungen

Durch die und in der Begegnung mit Flüchtlingen während der Asyle lernten Menschen in der Gemeinde, biblische und historische Traditionen mit anderen Augen wahrzunehmen. Die Beschäftigung mit dem Thema »Flucht und Flüchtlinge in biblischen Traditionen« wurde angeregt und angestoßen durch die konkrete Begegnung mit dem Fremden, also durch ein Verhalten und ein Tun. Die Asyle in der Kirche begannen jeweils in einem Gottesdienst. Dabei bestimmte das aktuelle Problem den Inhalt und Ablauf des Gottesdienstes.¹⁸ So kann das alltägliche Leben den Gottesdienst prägen und nicht die Perikopenordnung, in der bestimmte Texte und Erfahrungen ausgeschlossen sind. Zugleich wurde die biblische Erinnerung notwendig in der Auseinandersetzung mit Gemeinden, Kreissynoden und Kirchenleitungen, in denen die Gemeinde sich ihres Auftrages vergewissern und in ihrem Handeln legitimieren mußte. Mit Hilfe und durch Unterstützung von Exegeten fanden in der Gemeinde Gesprächsabende zu den Wurzeln und Fundamenten christlichen Glaubens statt.¹⁹ In den konkreten Auseinandersetzungen wurden

18 R. Heinrich, Draußen vor der Tür. Familiengottesdienst mit Flüchtlingen, in: E. Domay (Hg.), Gottesdienstpraxis. Serie B. Advent, Gütersloh 1991, 67-77.

19 J. Ebach, Freunde; W. Schottroff, Kirche als unantastbarer Raum für Flüchtlinge. Biblische und aktuelle theologische Aspekte des Asylrechts, in: L. und W. Schottroff, Die Macht der Auferstehung. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, München 1988, 89-109; L. Schottroff, Christen und Asyl, in: L. und W. Schottroff, Die Macht der Auferstehung, 110-114; M. Görg, Fremdsein in und für Israel, in: O. Fuchs, Die Fremden, München 1988, 194-214; F. Crüsemann, Das Volk aus Schutzraum, in:

biblische Geschichten und Erfahrungen gesucht und gefunden, die das eigene Verhalten bestärkten und Menschen ermutigten. Biblische Traditionen bestätigten das Handeln und Verhalten der Gemeinde im Asyl. Diese Übereinstimmung, die Entdeckung von etwas Gleichem und nicht nur Fremdem tat wohl: Es war die Freude der Übereinstimmung über ähnliche und gleiche Erfahrungen vor Tausenden von Jahren, das Wiedererkennen des Gleichen. Daher gilt auch in Lernprozessen, daß das Moment der Entsprechung bedeutend ist. »Gäbe es gar nichts Gleiches, dann gäbe es auch nichts Gemeinsames und also auch keine Möglichkeit des Erkennens.«²⁰ »Simila similibus curentur« (Ähnliches kann durch Ähnliches geheilt werden) ist der Kernsatz der Homöopathie.

Die biblische Erinnerung ließ uns zunächst entdecken, daß die Bibel randvoll ist mit Fluchtgeschichten²¹, daß alle zentralen Identifikationsfiguren irgendwann fliehen mußten und daß biblische Erzähler aus dieser Perspektive, der Perspektive von Flüchtlingen berichten. Wanderungen und Flucht sind Urphänomene der Menschheit. Die Bibel ist ein Flüchtlingsbuch. Wie ein roter Faden ziehen sich Geschichten von fliehenden Menschen durch die Bibel.

Flüchtlinge waren: *politische Flüchtlinge* Jotham (Ri 9,1,21); David (2.Sam 15,1-16); Jerobeam (1.Kön 11,26-12,20); Uria (Jer 26,20f); Paulus; Priskia. *Wirtschaftsflüchtlinge* (zwischen wirtschaftlicher und politischer Ebene wird in biblischen Traditionen nicht unterschieden): Trockenheit, Mißernte, Hungersnöte zwangen zur Flucht: Abraham (Gen 12); Jakobssippe (Gen 46f); Abimelech (Ruth 1,1-5).

Kriegsflüchtlinge: Moabiter (Jes 13f), Judäer (Jer 41ff). *Armut und Verschuldung* zwangen Menschen zur Flucht: Davids Söldnergruppen (1.Sam 22). Flüchtlinge, die wegen Verbrechen und Furcht vor Blutrache fliehen mußten: Jakob (Gen 27,1-45), Mose (Ex 2,11-22); Absalom (2.Sam 13); Elia (1.Kön 19).

Entlaufene Sklaven (1.Sam 25,10; 1.Kön 2,39ff).

Das bewegliche, transportable *Zelt*, der Unterschlupf eines Volkes auf der Wanderung, war die »Wohnung« Gottes. Das Zelt und nicht der Tempel ist das sichtbare Zeichen der göttlichen Gegenwart. Hier im Zelt (Ex 33,7-11) begegnet Gott dem Mose und spricht mit ihm wie mit einem Freund. Das Zelt ist nicht die irdische Wohnung Gottes, wie das später vom Tempel Salomos galt, sondern der Begegnungsort zwischen Gott und Menschen. Hier im Zelt fanden keine Opfer statt. Hier erging das Wort Gottes an Mose. Mit der Sesshaftwerdung Israels verschwindet das Zelt aus der Geschichte. Es bleibt aber in der Erinnerung des Volkes Israel bis auf den heutigen Tag, daß Gott dem Menschen auf dem Weg, auf der Wanderung, auf der Flucht und im Elend begegnet, um ihm beizustehen und ihn zu führen (Ex 14,19; 23,10; 32,34; 33,2). Wenn Israel das Passa aß, dann saßen die Menschen in

W.D. Just (Hg.), *Asyl von unten*, 48-71; W. Schottroff, Psalm 23. Zur Methode sozialgeschichtlicher Bibelauslegung, in: W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), *Traditionen der Befreiung 1*, München 1980, 78-113.

20 J. Moltmann, *Die Entdeckung des Anderen. Zur Theorie des kommunikativen Erkennens*, 409f.

21 R. Albertz, »Birg mich im Schatten deiner Flügel«, *Asyl in Bibel und Kirchengeschichte*, in: *Shalom 1* (1997) 40-50; R. Kampling, *Fremd und Fremdsein in Aussagen des Neuen Testaments*, in: O. Fuchs, *Die Fremden*, 215-239

Reisekleidung, den Stab in den Händen, Schuhen an den Füßen und in der Hast des Aufbruchs (Ex 12,11). Sie erinnerten sich nicht nur an den Auszug aus Ägypten und die Flucht, sondern erlebten ihn aktuell nach. In Resten bleibt diese Erinnerung lange gegenwärtig, so z.B. in katholischen Gemeinden des Münsterlandes, wenn beim Essen ein zusätzliches Gedeck aufgelegt wird für den fremden Reisenden, der vorbeikommen könnte.

Für Israel gehört die Identifikation mit dem Fremden nicht nur in den Bereich der Ethik, sondern in *den dogmatischen Bereich des Glaubensbekenntnisses*. In Ex 26,1-11 wird die Verbindung hergestellt zwischen dem Fremden und der Erntedankfestliturgie. In dieser Liturgie bekennt Israel nicht die Götter der Fruchtbarkeit und des Bodens, sondern den Gott der Nichtseßhaften, der Heimatlosen und Sklaven. Ein besonders bewegender Text findet sich bei Jesaja, wo bewußt nicht nur des Flüchtlings aus dem eigenen Volk gedacht wird, sondern auch der Fremdling vor dem Verfolger aus dem Ausland versteckt werden soll: »Gib Rat, schaffe Recht, mache deinen Schatten des Mittags wie die Nacht; verbirg die Verjagten und verrate die Flüchtlinge nicht. Laß Moabs Verjagte bei dir herbergen, sei du für Moab eine Zuflucht vor dem Verwüster« (Jes 16,3f). Menschen, die innerhalb Israels fliehen mußten, weil sie die Blutrache fürchteten oder Strafe, fanden Schutz am Altar und in sechs über das Land verteilten *Asylstädten*, die von Flüchtlingen leicht erreichbar waren (Kedes, Sichem, Hebron, Bezer, Ramoth und Golan, Dtn 4,41ff, Num 35,29-34).

Dem schweren Weg von Maria und Joseph nach Bethlehem folgt die schutzlose Flucht nach Ägypten, der der besondere Schutz Gottes gilt (Mt 2,13). Der erwachsene Jesus, seine Bürgerinnen und Jünger haben nicht freiwillig auf Heimat, Familie und Schutz verzichtet. Es war Kennzeichen ihrer Existenz, verfolgt zu werden, fremd und auf der Flucht zu sein. »Wenn sie euch aber in dieser Stadt verfolgen, so fliehet in eine andere. Ihr werdet mit den Städten Israels nicht zu Ende kommen, bis der Menschensohn kommt« (Mt 10,23; Mt 8,20). Jesus ist auf dem Weg durch Galiläa. »Die Füchse haben Gruben, und die Vögel des Himmels haben Nester, der Sohn des Menschen dagegen hat nichts, wo er sein Haupt hinlegen kann« (Mt 10,44). Jesus ist auf dem Weg von Galiläa nach Jerusalem bis an die Enden der Welt (Apg 1,8), von Israel zu den Völkern und von den Völkern wieder zu Israel und nach Jerusalem zurück (Röm 11,26). Im großen Gerichtsbild (Mt 25) steht der Flüchtling und der Fremde zwischen dem Durstigen und dem Nackten. Die gemeinsame Erfahrung der frühen ersten Gemeinden war, daß sie in ihrer Umgebung Fremde waren. Worte wie »Pilger« und »Fremdlinge« waren identisch mit dem Christennamen. Das änderte sich erst, als die christliche Religion zur mächtigen und staatstragenden Religion wurde. In Röm 12,13ff sind Christen Flüchtlinge und Fremde im eigenen Land, weil sie hungern, arm, rechtlos und krank sind. Die Begegnung mit Gott auf dem Weg reicht hin bis zur Vorstellung des Hebräerbriefes, daß die Gemeinde Jesu Christi ein wanderndes Gottesvolk ist (Hebr 13,14). »Vergeßt nicht, Fremde gastfreundlich bei euch aufzunehmen. Auf diese Weise haben einige, ohne es zu wissen, Engel aufgenommen« (Hebr 13,2).

Jesus selbst wird durch seine Auferstehung Tempel und Zufluchtsstätte genannt (Joh 2,18-21). Auch in den apokalyptischen Visionen der Johannesoffenbarung taucht das Reden von Märtyrern auf, die sich unter dem Altar versammelt haben (Apg 6,9). Sie befinden sich auf dem Weg zu dem neuen Jerusalem, das keinen Tempel – und damit auch keine Flüchtlinge mehr kennen wird (Apg 21,22). Christen sind Fremde in dieser Welt. »Denn auf der Erde gibt es keine Stadt, in der wir bleiben können, wir warten auf die Stadt, die kommt« (Hebr 13,14). »Unser Bürgerrecht ist im Himmel« (Phil 3,20).

Der Reichtum und die nicht vorschnell zu verallgemeinernde und nicht zu vereinheitlichende Vielfalt biblischer und historischer Traditionen bereichert die Erfahrungswelt der Gemeinde und läßt

Menschen sich vergewissern, sich ermutigen und hilft, den eigenen Horizont zu erweitern.

Der aktuelle Anlaß, Flüchtlingen Zuflucht zu gewähren, stand in der Tradition biblischer Erfahrungen. Er ließ aber auch die Erinnerung an biblische Traditionen selektiv und einseitig werden.

So wurde übersehen, daß in Lev 19,9-14 und 33-34 für den mitwohnenden Fremden so etwas wie Religionsfreiheit nicht vorgesehen war. Israel hatte nicht die Absicht, auf seinem Land die verunreinigende Verehrung fremder Götter zu beherbergen. Sind nicht auch diese Traditionen gegenwärtig, wenn die Arbeitskraft von Fremden und ihre Kultur akzeptiert wird, aber beim Bau von Moscheen und beim Gebetsruf die Akzeptanz aufhört? Zudem ist der biblische Text in Leviticus, was Fremde angeht, nicht konsequent. So können zum Beispiel nichtansässige Fremde in der Nähe der Grenze gefangengenommen und zu Sklaven gemacht werden, und die Kinder von ansässigen Fremden können als Sklaven verkauft werden, nicht aber Israeliten oder ihre Kinder.

So wurde übersehen, daß es biblische Traditionen gibt, in denen Gott dargestellt wird als der, der es gutheißt, daß fremde Völker ausgerottet werden und Beutegut von fremden, unschuldigen Völkern genommen wird (Dtn 6,10-12; Dtn 8,24-29).

So wurde übersehen, daß in der Apokalypse alles, was nicht auf der Seite Christi steht, für fremd und damit für schlecht erklärt wird. Es gibt eine eindeutige Grenze zwischen Erwählten und Fremden, die der Vernichtung anheimfallen. Der viel zitierte Text Apk 21,3-4 (»und abwischen wird er alle Tränen von ihren Augen«) geht vier Verse später so weiter: »Aber den Feigen und Treulosen und mit Greul Befleckten und Mördern und Hurern und Zauberern und Götzendienern und allen Lügern wird ihr Los beschieden sein in dem Pfuhl, der mit Feuer und Schwefel brennt« (21,8).

Zum glaubwürdigen Umgang mit biblischen Traditionen gehört es, die dunklen und häßlichen fremden Traditionen, die dunklen Seiten Gottes nicht zu verschweigen oder zu verdrängen. Es gibt biblische und damit christliche Traditionen, die immer wieder mit Intoleranz und Gewalttätigkeit alles Fremde als böse verurteilt haben.²²

Dadurch wird die hermeneutische Frage virulent nach der verbindenden Mitte, dem Kanon im Kanon.

In der *Geschichte der Kirche*²³ wirkten biblische Traditionen weiter. Als das griechisch-römische Asylrecht seine Bedeutung verlor, ging der Asylschutz auf christliche Kirchen über. Das Konzil von Serdica 347 bestimmte das Institut der Interzession: Die Kirche hatte die Pflicht, für ungerecht Verfolgte einzutreten. Dieses Asylrecht diente nicht in erster Linie dem völligen Entzug von Strafverfolgung, sondern gewährte Aufschub, um durch Zeitgewinn und Verhandeln eine Begnadigung, einen Schuldenerlaß oder Strafminderung zu erreichen. Offizielle Anerkennung erhielt das

22 H. Raguse, Angst vor dem Fremden. Der gegenwärtige Fremdenhaß im Licht der Apokalypse: Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Evangelischen Zentrum Rissen 1 (1997) 3-7.

23 Vgl. zum folgenden: P. Landau, Art.: Asylrecht, III, Alte Kirche und Mittelalter: TRE 4, 320; G. Flor, Asylrecht. Von den Anfängen bis heute, Berlin 1988; U.W. Jacobs, Kirchliches Asylrecht – Aspekte zu seiner geschichtlichen und gegenwärtigen Gestaltungskraft, ZevKR 35 (1990) 30ff; H. Wallon, Du droit d'asil, Paris 1827.

kirchliche Asylrecht durch die Gesetzgebung des Römischen Reiches (419). Durch kaiserliche Gesetzgebung wurde sogar bestimmt, daß die Verletzung des Asylrechts mit der Todesstrafe geahndet werden sollte. Der Staat versuchte allerdings, bestimmte Gruppen vom Asylgebrauch auszuschließen (Mörder, Ehebrecher, Juden, Attentäter gegen den Kaiser). Rechtlich wurde das Asyl in der Kirche auf dem Konzil von Orange 441 fixiert: Die Heiligkeit des Ortes (*loci reverentia*) und die Beistandspflicht der Kleriker (*intercessio*) garantierten das Asylrecht. Dieses Asylrecht galt, das wurde ausdrücklich betont, auch für Nicht-Christen – allerdings mit dem Motiv, sie zu bekehren. Die Interzessio veranlaßte die Kirche, sich bis ins Mittelalter gegen die Todesstrafe zu wenden. Im Hochmittelalter wurde der Asylschutz durch das klassische Kanonische Recht geregelt, indem die Eigenständigkeit der Kirche gegenüber weltlichem Recht betont wurde. Waren die Asylsuchenden arm, dann hatte die Kirche für ihren Unterhalt aufzukommen. Die Gewährung des Asyls basierte auf der Grundlage, mit den Verfolgern zu verhandeln (Rechtspflege durch Verhandeln!). Wenn nach drei Monaten Verhandlung der Konflikt nicht beigelegt war, konnte der Flüchtling mit freiem Geleit zur Küste gebracht werden oder aber in der Asylstätte bleiben. Nach dem Mittelalter verlor das Kirchenasyl an Bedeutung, weil der moderne Rechtsstaat sich herausbildete, in dem der Verfolgte nicht mehr den Bischof anrufen mußte, sondern sich einen Rechtsanwalt nehmen konnte. Während des 18. und 19. Jahrhunderts wurde das kirchliche Asylrecht in den meisten Ländern durch staatliche Gesetze abgeschafft. Die katholische Kirche hat erst 1983 auf das vom Staat garantierte Asylrecht verzichtet.

3.4 Leben in Raum und Zeit

Theologisch und juristisch ist der Sakralbereich »Kirche« nicht mehr vorhanden.²⁴ Nach protestantischem Verständnis gibt es keine heiligen Räume, keine heiligen Orte und Zeiten. Die Trennung von Sakralem und Profanem ist aufgehoben, Menschen sind selbst der Tempel Gottes (1.Kor 3,16ff). Deshalb gewähren nicht Kirchenräume Zuflucht, sondern Menschen fliehen zu Menschen. Die Kirche ist kein rechtsfreier Raum, die Polizei hat ihre Verfolgungsaufgabe – wenn auch bisher nur vereinzelt – bis in Gemeinderäume und Kirchen wahrgenommen. Aber wenn Christen einen Gottesdienst feiern, dann ist das ein rechtsfreier Raum, und dann haben sie eine gesetzlich vertretbare *Freistätte* geschaffen.²⁵ Das Asylrecht und die Freistätte im Kirchenraum will das Recht nicht bekämpfen, sondern im Gegenteil schützen, bewahren und ergänzen. Die Freistätte ist eine fundamentale Stütze der gesamten Rechtsordnung: »Es ist ganz und gar nicht erforderlich, bei der Eröffnung einer Freistätte das Gesetz zu übertreten ... alles, was wir tun müßten ist, die Immunität eines solchen Ortes zur Streitschlichtung zu fordern – analog den anderen, bereits bestehenden Immunitäten wie etwa Justizpalä-

24 D. Becker-Hinrichs, Vom Asyl im Gotteshaus zum Asyl in der Gemeinde. Religionsgeschichtliche und theologische Aspekte des Asylrechts, in: TwPr 24 (1989) 102-113.

25 G. Robbers, Kirchliches Asylrecht?, AöR 1988, 43-51.

sten, Parlamentsgebäuden und Botschaften.«²⁶ Eine Freistätte, ein Zufluchtsort ist eine Art Botschaft für Verfolgte und Machtlose. »Eine Freistätte ist ein Ort, der Freiheit von der Rechtspflege durch die Behörden genießt, der als Zufluchtsort von Menschen auf der Flucht vor Rechtsverfolgung oder Rache dient und der den Menschen Schutz vor Verhaftung und Gewalt bietet, wodurch sie in die Gelegenheit versetzt werden, die Streitigkeiten beizulegen.«²⁷ In der Freistätte, im Kirchenasyl wird der Verfolgte zum Subjekt des Rechts, er ist nicht mehr wie vorher nur Objekt des Rechtes. Asyl ist ein subjektives Recht des Verfolgten und nicht das Recht eines Asyl gewährenden, souveränen Staates. Am Zufluchtsort geschieht Rechtspflege durch Verhandeln, etwas, das in der Hochfinanz und Politik immer wieder vorkommt. Im Raum der Kirche übt die Gemeinde das ihr zustehende Hausrecht und Recht auf Hospitalität aus. Die Zuflucht im Raum der Kirche kennzeichnet die tatsächliche Unterbringung und Fürsprache für hilfsbedürftige Menschen. Niemand ist verpflichtet, einen solchen Menschen vor seiner Tür stehen zu lassen oder wieder vor die Tür zu setzen, am wenigsten die Kirche. Die Kirche hat selbst bei Vorliegen einer rechtskräftigen Entscheidung das Recht, sich des Flüchtlings anzunehmen im Wege der Gegenvorstellung gegen einen bereits ergangenen ablehnenden Bescheid. Der Rechtsstaat wird dadurch nicht in Frage gestellt. Der Ungehorsam erfolgt nicht des persönlichen Vorteils wegen, sondern um einer besseren Gerechtigkeit wille.²⁸

Obwohl es keine sakralen und rechtsfreien Räume gibt, spielt der Raum, der Kirchenraum als Ort der Zuflucht eine wichtige Rolle. In der Volksfrömmigkeit von Politikern und Polizei ist der umfriedete Raum der Kirche ein besonders geschützter, heiliger Ort. Er ist der umfriedete Raum göttlicher Gegenwart. »Wer hierher flieht, hat sich unter der Obhut einer überirdischen Macht begeben und ist deshalb dem Zugriff irdischer Mächte entzogen.«²⁹ Gott als Zuflucht der Flüchtlinge und Ausgegrenzten bindet Räume und Zeiten an eine besondere Qualität: Sie werden zu Begegnungs-, Lebens-, Stimmungs-, Anschauungs- und Handlungsräumen, und zwar so, daß Gott Ort darin ist, daß er dem, was nicht Raum hat in der uns bekannten Welt, Lebensraum gewährt und schafft (Ps 73). Gott öffnet den Raum von innen, so daß der unbehaute, unruhige Mensch im Raum Gottes Zuflucht findet. In der Zuflucht wird Heimat fest-

26 H. Bianchi, Alternativen zur Strafjustiz. Biblische Gerechtigkeit, Freistätten, Täter-Opfer-Ausgleich, München/Mainz, 157.

27 H. Bianchi, Alternativen, 159.

28 J. Wetzel, Widerstand und Recht. Gewissen und Unrecht, DRiZ 1995, 7 (11).

29 M. Josuttis, Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage, München 1991, 78.

gemacht an einem Raum und einem Zufluchtsort für heimatlose Gesellen. »Zuflucht« enthält im Unterschied zur »Heimat« den Gedanken an die soziale, politische und göttliche Gerechtigkeit. Der erste Raum, den der Mensch bewohnt, ist der Leib seiner Mutter. Hier fand er alles, was er zum Leben brauchte. Gott ist barmherzig, das bedeutet im Hebräischen »geborgen im Mutterleib sein«, einen bergenden Raum zu haben, Zuflucht und Ruhe zu finden. Barmherzigkeit bedeutet eine Verbundenheit mit einem bedrohten, gefährdeten und schützenswerten Leben, wie es im Bereich der Mütterlichkeit gedeiht. Gott ist barmherzig heißt dann, er läßt Menschen Zuflucht finden unter seinen Fittichen.

Die Erfahrungen während des Kirchenasyls haben uns sensibilisiert, den Kirchenraum neu und anders wahrzunehmen. Die Kirche wurde als Kultur- und Lebensraum entdeckt, in dem geschlafen, gegessen, gesungen und getanzt wurde. Das löste in der protestantischen Theologie vernachlässigte Fragen nach dem Raum aus: Welcher Raum ist die Kirche, sind die Gemeinderäume? Sind sie Aufenthaltsräume und Lebensräume, in denen ich mich geborgen fühle? Ist die Gemeinde ein typischer und unverwechselbarer Ort mit einer konkreten Geschichte, die den Raum formt und bildet, so daß eine Gemeinde von Gelsenkirchen nicht ohne weiteres nach Bayern verlagert werden könnte? Sind die Räume einer Gemeinde belebte Räume, Handlungs- und Anschauungsräume, die auf eine handelnde und hantierende Leiblichkeit bezogen sind? Wenn Raumstrukturen ihre Bewohnerinnen prägen, so schafft ein Raum ohne typische Eigenschaften Menschen ohne Eigenschaften. Wird das Hier eines Raumes zum austauschbaren Irgendwo, dann ist der Mensch verloren, und dann fühlt er sich verloren.

Das Asyl in der Kirche schafft nicht nur Frei-Räume für Flüchtlinge, sondern will auch *Zeit gewinnen*, damit in Ruhe und mit Abstand ihre Lebensgeschichte wahrgenommen, ihre Situation überdacht und nach konkreten Hilfsmöglichkeiten gesucht werden kann. Zur Würde eines Menschen gehört es, Zeit zu haben. Tempo läßt keine Nähe und keine Begegnungen zu. Geschwindigkeit und Beschleunigung sind Feinde des Sozialen. In Beziehungen und Begegnungen ermöglicht nur »Zeit haben« Gemeinschaft und Vertrauen. Natürlich gibt es Situationen, in denen man keine Zeit hat, lange zu überlegen, sondern schnell handeln muß, wenn ein Flüchtling versteckt oder in die Kirche aufgenommen werden muß. Begegnungen mit dem Fremden »kosten« Zeit. Eine Gesellschaft, die unter den Imperativen der Beschleunigung steht, muß Fremde als störend empfinden und ausgliedern, so wie alte, behinderte oder kranke Menschen. Nur wer sich genügend Zeit läßt, kann sich mit Fremden so auseinandersetzen, daß sie weder kolonisiert werden noch daß man sich ans Exotische ausliefert.

3.5 Ästhetik des Widerstehens

Die psychischen Anspannungen, die wechselnden Stimmungen, Ängste, Frustrationen, Ohnmachtserfahrungen und Niederlagen im Umgang mit Behörden und Vertretern der eigenen Kirche, all das konnte nur ausgehalten und ausgedrückt werden, indem es Gelegenheit zu Besinnung, Kontemplation, Distanz im Spiel, in lustigen und entkrampfenden Aktionen gab. In einer liturgischen Sprache, in Gebeten und Liedern konnten Erfahrungen verarbeitet werden, die nicht sofort in Handeln umgesetzt werden mußten und nicht unter dem Druck von Handlungen und Reaktionen standen. Die ästhetische Dimension, das Ausruhen von den unmittelbaren ethischen Handlungsanforderungen des Alltags gehört zum alltäglichen Kampf und den Auseinandersetzungen dazu. Dann erstarrt der Alltag nicht in einem wütenden und verkrampften Aktionismus, und die Beteiligten brechen nicht unter den ethischen Überforderungen zusammen. Es ist eine Ästhetik des Widerstehens, nicht eine Ästhetik des heiteren Lebens, die wortlos ist, weil sie nicht in Beziehung steht zu den Differenzen, Brüchen, Widersprüchen und Rändern alltäglicher Welterfahrung.

So führte der Kontakt mit Künstlern während des Asyls zu der Idee, exemplarisch *die Geschichte von Islam und Christentum in einer musikalischen Revue*, in Liedern, Tänzen und Texten darzustellen. Mitgearbeitet haben daran Gemeindemitglieder, Sozialarbeiter, Pfarrer und der Hodscha des Stadtteils. Es entstand in der Kirche als Probenraum das Stück »Herrlich ist der Orient übers Mittelmeer gedrunen«, das auf dem Kirchentag im Ruhrgebiet aufgeführt wurde. Diese Kontakte mit Künstlern, das gemeinsame Erarbeiten eines Stückes stärkte das Selbstbewußtsein der Beteiligten.

Indem die kontemplativen, meditativen und ästhetischen Dimensionen des Lebens wahrgenommen werden, werden die Fremden und Flüchtlinge nicht auf ihre »Defizite«, auf ihre Probleme oder Leiden reduziert. Es gab und gibt in ihrem konkreten Leben mehr und anderes als Flucht und Vertreibung, Angst vor Folter und erzwungene Rückkehr in die Heimat.

In diesem Zusammenhang stellte sich auch die Frage nach dem Verhältnis von Alltag und Festtag/Sonntag in der Gemeinde neu. Sonntage und Festtage müssen nicht unbedingt nur Alternativen zum Alltag sein und auch nicht nur eine Steigerung der Genüsse und Erlebnisse gegenüber dem Alltag. Das Außergewöhnliche, das irritierend Fremde kann auch im Alltag gesucht werden. Dann wird dem Fremden im Vertrauten und Gewohnten nachgespürt, im Gewöhnlichen Ungewöhnliches, bisher Übersehenes entdeckt. Gleichwohl unterbricht das Fest die Routine des Alltags, etwas anderes bricht in das Leben ein. Das Fest transzendiert die eigenen Grenzen und ver-

schaftt dem anderen Zugang. »Der feiernde Mensch ist der zweidimensionale Mensch.«³⁰

3.6 Politische Bildung

Die am Asyl Beteiligten erlebten ein Stück politischer Bildung: Es wurde deutlich, wie wichtig die Öffentlichkeit und die Kontakte zur *Öffentlichkeit* und zu den Medien sind. Allerdings ist im konkreten Einzelfall zu entscheiden, ob und wann ein Asyl öffentlich gemacht wird oder nicht. Manchmal reicht ein Gespräch mit den Behörden vor dem Beginn eines Asyls aus, um den Betroffenen zu helfen. Das Asyl erhält seine gesellschaftliche Wirkung zunächst dadurch, daß Menschen dem Zugriff der Behörden und der Inhaftierung in einem Abschiebegefängnis öffentlich entzogen werden. Dies geschieht in einer Kirche, die Teil einer einflußreichen Institution ist, gesellschaftliches Ansehen genießt und Einfluß hat. Konstitutiv für die gesellschaftliche Wirkung ist, daß das Asyl öffentlich geschieht, den Behörden und Politikern frühzeitig bekannt gemacht wird und von den Medien wahrgenommen wird.

Regionale und überregionale Presse, Lokalfunk und Fernsehen berichteten über das Kirchenasyl. Der Kontakt der Gemeinde zu lokalen und überregionalen Medien ist für die Gemeinde, die ihren gesellschaftspolitischen Auftrag wahrnimmt, ein konstitutives Element. Es ist oft ihre einzige Möglichkeit, Macht wahrzunehmen und auszuüben. Problematisch ist allerdings, daß für die Medien spektakuläre Neuigkeiten, Sensationen und Raritäten von besonderem Interesse sind und Nachrichten schnell zu einer verderblichen Ware werden. Manchmal versuchen Medien, der Gemeinde ihre Wünsche und Vorstellungen aufzudrängen. Nach einigen negativen Erfahrungen haben wir es lernen müssen, darauf zu achten, daß nicht Veranstaltungen für die Presse und für das Fernsehen organisiert werden. Der behutsame dokumentarische Film über eine Gemeindeaktion ist dabei mehr im Interesse der Benachteiligten als der eindeutig parteiliche Film. Distanz im Engagement ist wirkungsvoller als direkte Parteinahme, um dem Zuschauer ein eigenes Urteil zu ermöglichen.

Während und nach dem Asyl wurden alltägliche Vorgänge auf ihre *verborgenen Mächte, Widersprüche und Strukturen* hin befragt: Was geschieht hier, aus welchem Interesse, mit welchen Ursachen und mit welchem Ziel, welche Widersprüche verbergen sich unter der Oberfläche der Erscheinungen?

Gesetze für Fremde und Flüchtlinge sind Testgesetze für einheimische Fremde, für Obdachlose und Arme, für Behinderte und Alte. An den Fremden wird staatlich ausprobiert, was dann anschließend den Einheimischen zugemutet werden kann.

30 J. Assmann (Hg.), *Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt*, Gütersloh 1991, 13ff.

– Wenn heute darüber geklagt wird, wie der Staat mit Sozialhilfe-Empfängern, Arbeitslosen, Alleinerziehenden, Kranken und Behinderten verfährt und wie wenig Widerstand das findet, dann muß man dies, um zu erklären, auf die Flüchtlings- und Asylpolitik der letzten zwanzig Jahre zurückführen. Die Kampagnen gegen Asyl und Asylbewerber hatten einen Gewohnheitseffekt: Ein Teil der Gesellschaft hat die radikalste Form der Ausgrenzung, nämlich die Ausweisung und Abschiebung, akzeptiert und gefordert.

– Die *Gesundheitsversorgung der Flüchtlinge* wurde eingeschränkt. Nur noch die ärztliche Behandlung akuter und lebensbedrohlicher Erkrankungen werden erstattet. Das bedeutet, daß chronische Erkrankungen nur noch kostenlos von Ärzten, die guten Willens sind, behandelt werden. So wird unterlassene Hilfeleistung durch ein Gesetz gedeckt. Dieser Einstieg in die Zwei-Klassen-Medizin war Testfall für die Billigmedizin für Arme. An den Schwächsten wird ausprobiert, was für die Schwächeren und die allgemeine Krankenversicherung geplant ist.

– Flüchtlinge und Asylbewerber decken die Fragwürdigkeit unserer Gesellschafts- und Rechtsordnung auf. Sie sind in ihrer bloßen Existenz Indikatoren weltweiter Ungerechtigkeiten, Sendboten einer Unordnung, die die reichen Länder des Westens mit ihrem *Wirtschaftssystem* erzeugen.

Flüchtlinge (»Schüblinge«) sitzen in *Abschiebegefängnissen*, ohne gegen ein Gesetz verstoßen zu haben. Einige von ihnen haben den Selbstmord in einem deutschen Gefängnis der erzwungenen Rückführung in ihre Heimat vorgezogen.

Der Asylkompromiß des Bundesverfassungsgerichtes vom 14. Mai 1996 hat dazu geführt, daß viele Flüchtlinge in die *Illegalität* getrieben werden. Der Reiseweg und nicht die Art der Verfolgung entscheidet, ob Asylsuchende Schutz finden können. Aus dem Anspruch eines Verfolgteten auf Asyl ist ein Abschiebeverbot geworden, das nur gilt, wenn kein Drittstaat oder sicherer Herkunftsstaat zur Rückübernahme verpflichtet werden kann. Menschen werden nach legaler Einreise illegalisiert, da aus den unterschiedlichsten Gründen keine Verlängerung ihres legalen Aufenthaltes möglich war oder weil Fristen versäumt wurden. Sie tauchen bei Verwandten unter. Die Folge ist strafbare Illegalität, Ausbeutung, Abhängigkeit, Fehlen von Gesundheitsversorgung und Bildung. Sie suchen Schutz in den Nischen des Überlebens, die an eine Sklavenhaltergesellschaft erinnern: keine Rechte, Gesetzlosigkeit, Ausbeutung durch Unternehmen und Arbeitgeber. Die rechtliche, soziale und ökonomische Unsicherheit der illegalen Flüchtlinge ist ein Abbild der allgemeinen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt: Leiharbeit ohne Sozialversicherung und befristete Arbeitsverträge. Die Arbeit mit illegalen Flüchtlingen wird die Flüchtlingssozialarbeit der Kirchen zunehmend beschäftigen. Sie hilft bei der Wohnraumbeschaffung, baut Netzwerke auf zur Unterstützung, z.B. bei der medizinischen Versorgung, sie gewinnt LehrerInnen, ErzieherInnen, ÄrztInnen, die bereit und in der Lage sind, ihre Tätigkeiten für Illegalisierte zu öffnen.

Flüchtlinge sind Botschafter der Menschenrechte und Indikatoren weltweiter Ungerechtigkeiten. »Entwurzelte Menschen sind Menschen, die gezwungen sind, ihre Gemeinschaft zu verlassen, sie fliehen vor Verfolgung und Krieg, sie werden wegen Umweltzerstörung zwangsweise umgesiedelt oder müssen in einer Stadt bzw. im Ausland nach Unterhaltungsmöglichkeiten suchen, weil sie zu Hause nicht überleben können.«³¹ Die Globalisierung der Weltwirtschaft

31 *Ökumenischer Rat der Kirchen*, Erklärung zu Entwurzelten Menschen vom 22.9.1995, Genf 1995, 1; K.J. Bade (Hg.), *Ausländer, Aussiedler, Asyl. Eine Bestandsaufnahme*, München 1994; H. Tremmel, *Grundrecht Asyl. Die Antwort der christlichen Sozialethik*, Freiburg 1992; J. Müller (Hg.), *Flüchtlinge und Asyl. Politisch Handeln aus christlicher Verantwortung*, Frankfurt a.M. 1990.

schaft ein starkes und wachsendes Gefälle im Reichtum und Einkommen. Gleichwohl wird die Verantwortung gescheut, sich mit den Ursachen und Auswirkungen der Zwangsvertreibung von Menschen und mit der Sündhaftigkeit ungerechter Systeme und Strukturen auseinanderzusetzen. Krieg, Bürgerkriege, Menschenrechtsverletzungen, Verfolgung aus politischen, ethischen, religiösen oder gesellschaftlichen Gründen, Umweltzerstörungen, Hunger, Armut, Verschuldung und Gewalt gegen Frauen³² sind die Hauptursachen für die Flucht. Diese gesellschaftspolitische Problematik kann nicht den Flüchtlingsprogrammen der Kirchen und den Flüchtlingsberatungsstellen überlassen werden, sie sind Auftrag der gesamten Gesellschaft und der Kirchen.

4 Grenzen der Lernschritte

Es besteht politisch und gesellschaftlich die Tendenz, ökonomisch und politisch verursachte Krisen und Konflikte der Kultur-, der Sozialarbeit, der Pädagogik und den Kirchen zu übertragen, damit sie durch Bildung und Erziehung gelöst werden sollen. Kultur- und Sozialarbeit, Schulen und Gemeinden können nicht auffangen, was ökonomisch und politisch zerstört wurde. Das würde zu einer Überforderung führen. Politisch, rechtlich und wirtschaftlich werden Rahmenbedingungen gesetzt, die begegnungsorientierte Arbeit erschweren oder gar verhindern. Zum Lernen mit Fremden gehört das öffentliche Einfordern von politischen und wirtschaftlichen Rechten. Zur Kultur des Unterschiedes gehört, daß die TeilnehmerInnen rechtlich gleich sind. Die Zuwanderung von Fremden ist rechtlich, politisch und menschlich nicht zu stoppen. Ihr dauerhafter Aufenthalt setzt voraus, daß ihnen Rechtsgleichheit zugestanden wird, die sie befähigt, in der öffentlichen Sphäre als Gleichberechtigte aufzutreten, deren Ansprüche und Interessen gleich gültig sind. Solange Flüchtlinge und Fremde in dieser Gesellschaft in einem Status minderen Rechts leben, sind sie diskriminierbar und werden weiterhin überall dort diskriminiert, wo es in der Konkurrenz um Vorteile möglich ist. Ausländerfeindlichkeit hängt nicht zuletzt mit materiellen und sozialen Interessen zusammen. Lernschritte können nur dann erfolgreich sein, wenn sie durch eine entsprechende Politik, und zwar nicht nur Ausländer- und Entwicklungspolitik, sondern Arbeitsmarkt-, Sozial-, und Wohnungspolitik gestützt wird.

32 *Pro Asyl* (Hg.), *Verfolgte Frauen schützen!*, Frankfurt, März 1997; E. Petersen, *Kinder auf der Flucht*, Reinbek b. Hamburg 1993.

Für die Zwischenzeit aber gilt: »Die Integration ist gescheitert. Stimmt, weil gesetzlich nicht zu regeln ist, was menschlich fehlt: Respekt vor dem Anderen.«

»Wir sind eine Kirche des Fremden – die Kirche Jesu Christi des Fremden«, und Flüchtlinge retten die Seele der Kirche.

Die Gemeinde in der Nachfolge Jesu Christi ist ein Lebensnetz, in dem Vertrautes und Fremdes sich immer schon durchdringen; sie ist eine Zuflucht. Das ist dem Handeln und Erleben geläufiger als dem Denken, das auf Aneignung und Wiedererkennen aus ist. In der Gemeinde, wie auch in der Gesellschaft, gibt es Ungeregeltes und Ge-regeltes, Illegales als Vorbote einer neuen und anderen Legalität. In ihr werden erst in der Übertretung von eingeschliffenen Normen und Regeln Zwänge und Widersprüche sichtbar. Ziele bilden sich erst im Laufe der Auseinandersetzungen und der Bewegung. Gemeinden sind Lebensnetze, die Raum und Zeit lassen müssen für anderes und andere, sie leben von unfertigen Ordnungen. Netze können sich zusammenziehen oder lockern, sie bilden Knoten und zeigen, daß alles mit allem zusammenhängt. Doch sollen die Lebensnetze alles fassen, müßte man aus ihnen einen Strick drehen.

Dr. Rolf Heinrich ist Gemeindepfarrer in Gelsenkirchen-Buer.

Abstract

The essay describes the learning and the educational process that a Christian community offering asylum to refugees in its church is involved in. Starting point is the knowledge that we live in the century of refugees, that God, in the biblical tradition, is described as refugee, asylum and protection for thoses excluded, and it is not only the foreigners who are strangers and refugees, but also the native refugees in their own country. Paedagogic implications of asylum in the community are developed; from the perception of the foreign element in man himself and his immediate surroundings to the possibilities of encounters with strangers in the district and in the region, to biblical and historical memories and finally to the legal, aesthetic and political dimensions of the subject. The essay ends with a reflection on the limits of the community learning process.

Recht auf Heimat in Deutschland aus türkischer Sicht

1 Einleitung

In einem seiner Gedichte fragt ein türkischer Dichter »Yurt dediğin nedir oğul? Doğduğun yer mi, doyduğun yer mi?«, »Wo ist Deine Heimat, dort wo Du geboren bist, oder dort, wo Du satt wirst?« Die erste Generation der Migranten aus der Türkei, die im Rahmen des im Jahre 1961 zwischen Deutschland und der Türkei unterzeichneten Arbeitnehmerabkommens nach Deutschland kamen, würden auf diese Frage auch heute antworten: »Meine Heimat ist dort, wo ich geboren bin.« Ebenso würde die zweite und dritte Migrantengeneration antworten. Der Unterschied wäre, daß im Gegensatz zu ihren Eltern die Letztgenannten mit »Heimat« Deutschland meinen.

Als durch den strukturell bedingten inländischen Arbeitskräftemangel ausländische Arbeitskräfte angeworben wurden, waren sowohl die Migranten als auch die Einheimischen auf einen längeren Aufenthalt nicht eingestellt. Die starke Rückkehrorientierung der in den 60er Jahren Eingewanderten bestimmte ihre Lebensumstände in der Migration: Sie lebten in den Arbeiterwohnheimen der Fabriken, ihre Ersparnisse legten sie für eine Zukunft in der Türkei an, es bestanden kaum Kontakte zur Aufnahmegesellschaft.

Gegen Ende der 60er Jahre zeichnete sich ab, daß das ursprünglich geplante »Rotationsmodell« nicht rentabel war. Die deutsche Wirtschaft wollte keine gerade angelernten Arbeiter durch neu eingereiste ungelernte Kräfte ersetzen, und die Arbeitsmigranten erkannten, daß die ursprünglich angesetzte Zeit in Deutschland nicht reichte, genügend Geld zu sparen, um ihre Ziele im Heimatland zu verwirklichen. Sie richteten sich auf einen längeren Verbleib in der Bundesrepublik ein und begannen, ihre Familien nach Deutschland zu holen. Mit der Familienzusammenführung verlagerte sich die Lebenswelt in die Wohnhäuser. Zudem konfrontierte der Aufenthalt der Frauen die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft mit der Religion der Arbeitsmigranten. Anhand des Kopftuches, als Zeichen ihrer Religionszugehörigkeit, waren Frauen als Musliminnen (»fremd«) sichtbar.

Der Familiennachzug erschwerte die Aussicht auf eine baldige Rückkehr in die Heimat. Es galt die Beendigung der Ausbildung der Kinder abzuwarten etc.

Zu Beginn der 90er Jahre trat ein Wandel in der Migrantengesellschaft ein. Immer mehr Migranten, insbesondere die der in Deutschland geborenen und aufgewachsenen zweiten und dritten Generation, entscheiden sich nunmehr für einen Verbleib in Deutschland. Dies läßt sich auch anhand der getätigten Investitionen der Türken nachweisen: Im Jahre 1996 erwarben 54 000 Türken Wohneigentum. Desweiteren sind in der Bundesrepublik nunmehr 47 000 Unternehmer türkischer Herkunft tätig. Verbunden mit den steigenden Verbleibeabsichten der Migranten nimmt auch die Zahl derer zu, welche die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen. Während im Jahre 1990 der Anteil der Türken an den insgesamt vorgenommenen Einbürgerungen 2% betrug, wuchs diese Zahl im Jahre 1995 auf 10,1% an.

Die Absicht, in Deutschland zu bleiben und »heimisch« zu werden, verdeutlicht sich nicht zuletzt auch in der Etablierung verschiedener Migrantenorganisationen und in den Forderungen in bezug auf die Religionsausübung. Jedoch stößt dies nicht immer auf Zustimmung bei der Aufnahmegesellschaft, da es als »Abkapselung« und somit »integrationserschwerend« bewertet wird. Inwieweit die Entwicklungen innerhalb der Migrantengesellschaft als »heimischwerden« oder »Abkapselung« zu bezeichnen sind, soll im folgenden anhand der einzelnen Forderungen, die bei der Aufnahmegesellschaft besondere Besorgnis erregen, erörtert werden.

2 Einrichtung und Etablierung türkischer Organisationen

Eine wichtige Rolle für die Türken in Deutschland spielen die Selbstorganisationen. Die ersten Vereine sind in den 60er Jahren gegründet worden, um die Praktizierung der Religion zu ermöglichen, und zwar aus ganz praktischen Gründen, um z.B. Räume oder Gebäude anmieten zu können. Gleichzeitig mit den ersten Moscheevereinen entstanden auch Arbeitervereine. Entgegen ihrem Namen sind sie ohne politische Zielsetzung in erster Linie als Vereine der türkischen Arbeiter zur gemeinsamen Gestaltung ihrer Freizeit geschaffen worden.

Im Zuge der wachsenden Zahl der türkischen Arbeitnehmer und später der Familienzusammenführung sowie der Differenzierung der türkischen Bevölkerung in Deutschland stieg die Zahl der türkischen Vereine weiter an. Mittlerweile besteht in Deutschland ein großes Spektrum an Migrantenorganisationen mit kulturellen, berufsständischen, landsmannschaftlichen und religiösen Zielsetzungen. Gerade für Bürger aus den Nicht-EU-Ländern stellen diese Organisationen einige der wenigen Möglichkeiten der politischen

Partizipation dar. Denn während Migranten aus den EU-Ländern das Kommunalwahlrecht besitzen, fällt die Einflußnahme auf die Politik durch die Bürger aus den Nicht-EU-Ländern – und hier handelt es sich vor allem um türkische Staatsbürger – ungleich schwer aus. Türkische Migranten haben, ungeachtet der Tatsache, wie lange sie in Deutschland leben, weder das Kommunal- noch das Allgemeinwahlrecht. Somit ist die Mitgliedschaft in einem Migrantenverein, -verband oder -organisation eine der wenigen Möglichkeiten, Interessen zu artikulieren und zu versuchen, Einfluß auf die soziale wie auch politische Entwicklung in Deutschland zu nehmen. Während die türkischen Organisationen zu Beginn der Migrationsgeschichte über eine starke Türkei-Orientierung verfügten, setzen sie sich nunmehr – parallel zu den steigenden Verbleibeabsichten der Türken – auch für migrationspolitische Ziele ein. D.h. sie fordern die doppelte Staatsbürgerschaft, das kommunale Wahlrecht, gleichberechtigte Anerkennung der Organisationen mit vergleichbaren deutschen (dies gilt insbesondere für religiöse Einrichtungen).

Einhergehend mit der Etablierung der Organisationen sind es immer häufiger Migranten der zweiten Generation, welche als sprachlich und inhaltlich kompetente Sprecher der Verbände auftreten und allmählich beginnen, die Linie der Vereine mitzubestimmen. Es ist zu beobachten, daß die führenden Mitglieder der einzelnen Verbände eine höhere Schulbildung in Deutschland absolviert haben und deshalb sowohl sprachlich als auch inhaltlich wesentlich anders auftreten können, als dies noch für die Führungsspitze der Vereine Anfang der achtziger Jahre galt. Diskussionen etc. finden insbesondere bei der zweiten und dritten Generation häufiger in deutscher Sprache statt. Unter den Bedingungen westlicher Industriegesellschaften haben die in den Organisationen aktiven Migranten ein neues Kultur-Islamverständnis entwickelt. Schon aus pragmatischen Überlegungen stellen sie ihre Religion/Kultur in einen neuen Zusammenhang einer westlichen, weitgehend säkularisierten Industriegesellschaft. Durch ihre Aktivitäten in den Organisationen haben die neuen Führungskräfte Fähigkeiten im Umgang mit deutschen Behörden entwickelt. Dies sollte als ein Lernprozeß bezüglich demokratischer Mitwirkungsformen gewertet werden.

Bei der Beurteilung der Verbände argumentieren die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft häufig mit Furcht vor einer Radikalisierung des Islams. Jedoch wird eine derartige Herangehensweise, welche sich ausschließlich mit der Aufdeckung »fundamentalistischer Tendenzen« der Migranten und ihrer Organisationen befaßt, den Blick auf neuere Entwicklungen (Öffnungstendenzen bei Verbänden) trüben und der Förderung von Gesprächsansätzen, welche bei der Mehrzahl der islamischer Organisationen vorhanden ist, abträglich sein. Als eingetragene Vereine haben sich alle Dachverbände zur

freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland bekannt. Es ist ihre Aufgabe, dieses Bekenntnis durch ihre Aktionen und durch ihre Verbandspolitik deutlich zu machen, aber sie sollten von der deutschen Seite auch verstärkt beim Wort genommen werden.

3 Anerkennung als des Islam als Körperschaft des Öffentlichen Rechts

Obwohl die Muslime, bei denen türkische Migranten die Mehrheit bilden, mittlerweile in Deutschland die drittgrößte Glaubensgemeinschaft darstellen, verfügt der Islam über keinen offiziellen Charakter. Der Antrag verschiedener islamisch-türkischer Organisationen auf die offizielle Anerkennung des Islam wurde bisher mit dem Argument verwehrt, daß kein Gremium besteht, in dem alle Organisationen und Ausrichtungen repräsentiert sind und das als offizieller Partner anerkannt wird. Jedoch existieren auch in anderen Religionsgemeinschaften verschiedene Konfessionsgruppen und auch Rechtsschulen, die als eigenständige Kirche über den Status der Körperschaft des Öffentlichen Rechts verfügen. Zu nennen wären hier beispielsweise die in Deutschland vertretenen orientalischen Kirchen, namentlich die Diözese der Armenisch-Apostolischen Kirche, die »Alte Heilige Assyrische Apostolische Katholische Kirche des Ostens« der nestorianischen Christen.

Das Bestreben islamischer Organisationen, als Körperschaft des Öffentlichen Rechtes anerkannt zu werden, weist darauf hin, daß sich die Türken auf einen dauerhaften Verbleib in Deutschland eingerichtet haben und Erleichterungen bei der Religionsausübung wünschen. Mit einem offiziellen Status wäre folgendes gewährleistet:

- Befreiung vom Schulunterricht/Betrieb an islamischen Feiertagen;
- das Erhalten einer Sondererlaubnis zum Schächten (analog zur jüdischen Gemeinde);
- die Unterstützung staatlicher bzw. lokaler administrativer Stellen beim Erwerb und Bau neuer Moscheen;
- die Einrichtung islamischer Begräbnisstätten;
- die Einführung regulären islamischen Religionsunterrichtes an deutschen Schulen.

3.1 Moscheebau

Zu Beginn der Arbeitsmigration nach Deutschland gab es in der Bundesrepublik kaum Moscheen. Die ersten Versuche der türkischen Muslime, ihren Glauben auch in der Fremde zu praktizieren, bestand darin, in den Wohnheimen der Arbeiter bzw. in den Fabrikhallen um Gebetsräume für die täglichen Gebete zu ersuchen.

Als Vorbeter betätigten sich in der ersten Zeit für diese Aufgabe nicht speziell ausgebildete Arbeiter. Erst mit der Verlagerung der Lebenswelt aus den Heimen in Wohnhäuser begann die Suche nach geeigneten Moscheebauten, wofür sich ehemalige Fabrikgebäude anboten. Inzwischen sind zahlreiche Religionsgelehrte und Vorbeter nach Deutschland gekommen. Mittlerweile bilden auch die verschiedenen Moscheevereine in eigenen Bildungsinstitutionen in Deutschland eigene Vorbeter aus.

Derzeit gibt es in der Bundesrepublik ca. 2000 Moscheegemeinden türkischer Muslime, die oft von außen kaum als solche erkennbar sind und Namen wie »Islamisches Kulturzentrum«, »Islamischer Kulturverein« etc. führen. Darüber hinaus haben verschiedene islamische Gruppierungen Bildungsinstitutionen, Verlage und Versammlungsstätten gegründet. Diese fungieren zwar nicht als Moscheen, sie verfügen jedoch in der Regel über einen kleinen Gebetsraum.

Die hiesigen Moscheen sind zu einem Großteil den in Deutschland ansässigen islamischen Vereinen angegliedert. Auch heute noch sind zahlreiche Moscheen in ehemaligen Fabriken, Bürogebäuden etc. untergebracht, so daß ihre Funktion von außen, z.B. anhand eines Minaretts, nicht erkennbar ist. Repräsentative Moscheen mit Kuppel sowie Minarett befinden sich bisher nur in wenigen Städten Deutschlands, beispielsweise in Mannheim, Hamburg, Aachen etc. Einhergehend mit der Absicht, in Deutschland zu bleiben, wächst bei den Migranten der Wunsch nach Errichtung von Repräsentativmoscheen, da sie sich nicht weiterhin mit »Provisorien« begnügen wollen. Der in das Rentenalter gekommenen ersten Migrantengeneration dienen die Moscheen nicht nur als Orte des Gebetes, sondern auch als Treffpunkte. Zudem bieten die Moscheen Korankurse, Alphabetisierungs-, Deutsch- und sonstige Kurse an, stellen Räumlichkeiten für Feste wie Hochzeiten oder Beschneidungen zur Verfügung.

3.2 Islamische Friedhöfe

Bei den türkischen Migranten herrschte bisher noch überwiegend der Wunsch vor, in der Türkei zu sterben – oder zumindest dort bestattet zu werden. Neben dem Wunsch, in der Heimat beerdigt zu werden, existieren aber auch Ängste, daß man in Deutschland nicht nach islamischen Regeln beigesetzt werden könnte.

Die Ausrichtung nach Mekka und die Tatsache, daß die Ruhestätte nach islamischer Vorstellung auf ewig angelegt sein muß, kein Nicht-Muslim im gleichen Grab bzw. unter Muslimen beerdigt sein darf, sowie das Fehlen einer der deutschen Tradition entsprechenden Grabpflege stellen bei der Bestattung von Muslimen in

Deutschland die größten Probleme zwischen den zuständigen Behörden und den islamischen Gemeinden dar.

Bisher verfügt nur die Stadt Berlin über einen türkisch-muslimischen Friedhof. Desweiteren gibt es in 18 Städten/Gemeinden Deutschlands Gräberfelder auf kommunalen Friedhöfen, die die Mindestanforderungen der Muslime an eine Begräbnisstätte erfüllen. Bis in die 90er Jahre hinein wurden diese überwiegend für Säuglinge/Totgeburtten, Verstorbene mit deutschen Ehepartnern sowie Verstorbene ohne Angehörige genutzt. Der Bedarf an muslimischen Gräberfeldern wächst jedoch stetig an: Die erste Generation der muslimischen Arbeitsmigranten kommt in das Rentenalter. Da sie in der Regel mit ihren, bereits drei Generationen umfassenden, Familien in Deutschland leben, wird zukünftig der Trend, die Toten in der Türkei zu bestatten, abnehmen.

3.3 Schächten

Muslime sollen laut Koran nur das Fleisch von »geschächteten« Tieren essen. Die Praxis des Schächtens widerspricht allerdings den Schlachtvorschriften und dem Tierschutzgesetz in Deutschland. In einigen Gemeinden gibt es Ausnahmegenehmigungen für die Opfertierschlachtung zum Opferfest. Denen zufolge dürfen auf deutschen Schlachthöfen Tiere unter veterinärämthlicher Aufsicht nach der rituellen Vorschrift geschächtet werden. Eine allgemeinverbindliche Regelung gibt es nur bezüglich der Schächtung nach vorheriger Elektrokurzzeitbetäubung, z.B. in Berlin. Im Bundesland Hessen wird diesbezüglich noch zwischen den muslimischen Vereinigungen und der Landesregierung diskutiert. Die in Hessen diskutierte Regelung, die sowohl von einer Mehrzahl der Muslime akzeptiert als auch den Ansprüchen von Tierschutzvereinigungen genügen würde (Schlachtung von Schafen und Rindern nach islamischem Ritus unter vorheriger Anwendung der Elektrokurzzeitbetäubung), deckt jedoch nach Ansicht vieler Muslime nicht die Voraussetzung für die spezielle Opfertierschlachtung ab. Während eine überwiegende Mehrheit der Muslime für den alltäglichen Verzehr, wenn es nicht anders machbar ist, auch auf Fleisch, das nicht unbedingt nach den Vorschriften des rituellen Schächtens gewonnen wurde, zurückgreift, spielt die rituelle Schächtung des Opfertieres aus Anlaß des Opferfestes eine besondere Rolle, da es sich hierbei um einen ausdrücklichen religiösen Akt handelt, die der Vorschrift des Korans gemäß durchgeführt werden soll.

Gläubige Muslime nutzen (halb-)illegale Möglichkeiten, dennoch ein Opfertier nach islamischem Ritus in Deutschland zu schlachten, wie z.B. auf privaten Bauernhöfen in Absprache mit dem Bauern. Viele empfinden den Zwang, einen aus ihren religiösen Empfindungen mit

erhabenen Gedanken und Zielsetzungen verbundenen Ritus nur unter solchen Umständen praktizieren können, als würdelos. Des öfteren wird deshalb von muslimischer Seite die Errichtung eigener islamischer Schlachthöfe gefordert. In der Zwischenzeit haben einige türkische Muslime unter Anleitung der islamischen Dachverbände in der Diaspora eine Übergangslösung entwickelt: Die Organisationen sammeln Geld, überweisen dies in die Türkei, wo nach islamischem Ritus geschlachtet und das Fleisch an Bedürftige verteilt wird.

Einhergehend mit der Etablierung der türkisch-muslimischen Migranten nehmen die Forderungen nach einer Aufhebung des Verbotes des Schächtens zu. Sowohl Privatpersonen als auch islamische Organisationen haben – mit Verweis auf die Zuerkennung der Ausnahmeregelung bei der jüdischen Religionsgemeinschaft – juristisch Initiativen eingeleitet, welche den Muslimen das Recht auf das Schächten gewährleisten soll. Engagierte deutsche Tierschützer in der Bundesrepublik wiederum bemühen sich derzeit umgekehrt darum, Muslime von dem Recht auf das Schächten abzubringen. So hat 1997 ein Tierschutzverein ein Merkblatt mit einem Gutachten eines Professors für islamische Theologie an der Al-Azhar Universität in Kairo herausgebracht. Demgemäß sei auch das Fleisch von vor der Schächtung betäubten Tieren islamkonform.

Bislang bestehen in den verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens kaum Angebote, welche den Eßgewohnheiten von Muslimen entsprechen. In Betriebskantinen, Großküchen sowie Mensen beispielsweise ist die Beköstigung überwiegend nach den hiesigen Eßgewohnheiten ausgerichtet.

4 Recht auf Heimat oder Integrationshemmnis?

Die Forderungen der türkischen Migranten in bezug auf die Religionsausübung werden von der Mehrheitsgesellschaft mit Besorgnis zur Kenntnis genommen. Die bei der Aufnahmegesellschaft vorhandenen Ängste vor »Überfremdung« werden durch die globalen Ereignisse verstärkt. So lassen die Entwicklungen seit der islamischen Revolution im Iran im Jahre 1979, namentlich die Golfkriege, die Auseinandersetzungen in Afghanistan, der Bürgerkrieg in Algerien und vor allem die Regierungsbeteiligung einer islamistischen Partei in der Türkei im Jahre 1996/97 etc., den Eindruck einer zunehmenden Islamisierung entstehen. Auch die gegenwärtigen Bestrebungen türkischer Muslime werden in diesem Zusammenhang gesehen.

Die Entwicklungen innerhalb der Migrantengesellschaft sollten jedoch differenzierter betrachtet werden. Bei dem gegenwärtig von der Aufnahmegesellschaft als zunehmende »Islamisierung« bezeichneten Phänomen handelt es sich vielmehr um das »Sichtbarwerden« eines auch vorher bestehenden Phänomens. D.h. während bis vor

einigen Jahren die Religionsausübung für die Mehrheitsgesellschaft eher »unsichtbar« erfolgte, nehmen die Muslime zunehmend ihr Recht auf Religionsausübung in Anspruch und artikulieren ihre Interessen in bezug auf Moscheebau, Einrichtung von Begräbnisstätten, Schächten u.ä. Da die Verbleibeabsichten der Migranten gestiegen sind, etablieren sie sich und geben sich weniger mit vorübergehenden Lösungen (provisorischen Einrichtungen) zufrieden. Die psychologische Situation der permanenten Existenz als kulturelle und religiöse Minderheit, das Leben in der Diaspora verstärkt die Bedeutung der Religion als identitätsstiftenden Faktor. Zudem hat bereits die erste Migrantengeneration ein Alter erreicht, in dem – ungeachtet der Religionszugehörigkeit – eine stärkere Hinwendung zur Religion ohnehin stattfindet. Darüber hinaus besteht auch der Wunsch, der in Deutschland aufgewachsenen zweiten und dritten Migrantengeneration die Religion/Kultur des Heimatlandes zu vermitteln. Das sollte vielmehr als ein Teil des Integrationsprozesses sowie des »Heimischwerdens« und weniger als ein Rückzug aus der Mehrheitsgesellschaft bewertet werden.

Im Zuge des »Heimischwerdens« stellen insbesondere junge Migranten – auch aufgrund pragmatischer Überlegungen – ihre Religion deutlich in den Zusammenhang einer westlichen, säkularisierten Industriegesellschaft und weisen damit modernistische Tendenzen auf. Die Jugendlichen bemühen sich vielfach, einen eigenen Zugang zur Religion zu bekommen, der sich oftmals im intellektuellen Anspruch wesentlich von dem Volksislam der Eltern unterscheidet. So ist verstärkt zu beobachten, daß junge Muslime Arabisch lernen, um eigene Koranstudien zu betreiben, abgesehen von der Tatsache, daß in vielen Fällen Deutsch als Muttersprache die Sprache der Elterngeneration abgelöst hat und religiöse Diskussionen innerhalb der zweiten Generation oftmals auf Deutsch stattfinden. Derzeit ist innerhalb der intellektuellen Bewegungen noch ein starker Einfluß von Ideologien aus der islamischen Intellektuellen-Szene der Türkei zu verzeichnen. Dort im Zusammenhang mit dem Islam zu verschiedenen Themen erschienene Bücher inspirieren insbesondere Mitglieder der zweiten Generation in Deutschland zu neuen Sichtweisen ihrer Religion. Hier zeichnet sich die Tendenz zur Heranbildung einer Synthese zwischen Elementen der deutschen Gesellschaft und den Islam-Migranten ab. Das macht erkennbar, daß die in der Aufnahmegesellschaft zum Teil vorherrschende Vorstellung vom Alltag im Islam, von der türkischen Identität als etwas Festem, Unverrückbarem, das unverändert fortbesteht und daher eine Integration von Türken in Deutschland unmöglich mache, nicht aufrechterhalten werden kann.

Einen Aspekt beim Wandel der Identität stellt die mit steigender Verweildauer der Migranten sich sukzessive differenzierende Sozial-

struktur der türkischen Bevölkerungsgruppe dar. Eine anwachsende Zahl der türkischen Bürger in Deutschland verwirklicht den Wunsch nach einer selbständigen Existenz und überschreitet mehr und mehr die Grenzen der Nischenökonomie. Trotz aller immer noch bestehender Probleme der schulischen und beruflichen Ausbildung ausländischer Jugendlicher steigt deren Ausbildungsgrad stetig an. Damit einhergehend entsteht innerhalb der Migrantengesellschaft ein größerer Mittelstand, der höhere Ansprüche an die Arbeitsplatz- und Wohnsituation stellt. Schließlich stellen Türken heute auch die größte Gruppe (21 000) ausländischer Studenten an deutschen Universitäten und Fachhochschulen, wobei die Mehrheit von ihnen Bildungsinländer sind, d.h. auch bereits das deutsche Schulwesen durchlaufen haben. Die wandelnden Ansprüche und die Lebensumwelt beeinflussen auch die Identität der türkischen Migranten.

Einhergehend mit den steigenden Verbleibeabsichten und der Ausdifferenzierung verschiedener sozialer Schichten innerhalb der Migrantengesellschaft ist der Wunsch nach politischer Partizipation gewachsen. Denn während sich die meisten Türken zu Beginn der Migrationsgeschichte hauptsächlich für gesellschaftliche und politische Entwicklungen in der Türkei interessierten, ist gegenwärtig das Geschehen in Deutschland zunehmend in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Ausgehend von dieser Tatsache sind auch die Etablierung verschiedener Organisationen und die Forderungen islamischer Organisationen im Bereich der Religion zu verstehen.

Trotz vieler positiver Ansätze, die der Integration der Türken in die deutsche Gesellschaft dienen, ist Deutschland auf dem Weg in eine multikulturelle Gesellschaft ins Stolpern geraten. Die Entwicklung Deutschlands nach der Wiedervereinigung hat vor allem durch die Fremdenfeindlichkeit und die immer deutlicher werdende Abkoppelung des Arbeitsmarktes von der ökonomischen Entwicklung zu neuen Ausgrenzungstendenzen gegenüber den Minderheiten im Lande geführt.

Vor allem bei der zweiten und dritten Generation der Türken haben die fremdenfeindlichen Übergriffe eine tiefe Verunsicherung bewirkt. Umfrageergebnisse drücken aus, daß der Anstieg der Fremdenfeindlichkeit gerade zu einem Zeitpunkt stattfand, als der Integrationsgedanke unter der türkischen Bevölkerung auf einen breiten Konsens traf. Die schulische sowie berufliche Entwicklung gestaltete sich positiv, und die jungen Türken begannen, sich eher als Deutsche denn als Türken zu fühlen. Jedoch haben vorrangig die Vorkommnisse von Mölln und Solingen bei jungen Türken das Gefühl hinterlassen, in dieser Gesellschaft nur geduldet zu sein. Besonders enttäuscht sind sie von der deutschen Politik, von der sie mehr Einsatz für sich erwartet haben. Die Folge der Entwicklungen ist ein Rückzug aus der deutschen Gesellschaft, was zu einer stärkeren

Selbstisolierung führen kann. Ungünstig wirkt sich zudem auch die schlechte soziale und wirtschaftliche Lage in Deutschland auf die Integration der Migranten in Deutschland aus. Gegenwärtig leidet die bundesdeutsche Gesellschaft unter einer seit Jahren bestehenden Massenarbeitslosigkeit, wobei insbesondere die Ausländerarbeitslosigkeit gegenüber der der Deutschen überproportional ansteigt. Trotz entsprechender Qualifikation sind junge Türken besonders stark von der Arbeitslosigkeit betroffen. Identitätsprobleme sowie Perspektivlosigkeit sind die negativen Begleiterscheinungen.

Doch hat die Fremdenfeindlichkeit nicht nur zum Rückzug der Migrantengesellschaft von der Aufnahmegesellschaft geführt, sondern auch zu einer zunehmenden Politisierung, in deren Rahmen klare Forderungen an die deutsche Gesellschaft gestellt werden. Auf Dauer wird sich die deutsche Politik diesen berechtigten Wünschen nach rechtlicher Gleichstellung nicht verschließen können. Vor allem sind weitere rechtliche und politische Maßnahmen, an erster Stelle stehen hier die Möglichkeit einer doppelten Staatsbürgerschaft und die Einführung des kommunalen Wahlrechts, auch für Nicht-EU-Ausländer, notwendig, um eine Integration von Ausländer im Sinne der Stärkung eines Selbstbestimmungsrechts in der Bundesrepublik Deutschland zu gewährleisten.

Bibliographie

- Abdullah, M. Salim*, ... und gab ihnen sein Königswort (And he gave them his word), Berlin-Preußen-Bundesrepublik, Soest 1987.
- Abdullah, M. Salim*, Was will der Islam in Deutschland? (What is the aim of the Islam in Germany), Gütersloh 1993.
- Hessisches Ministerium für Umwelt, Energie, Jugend, Familie und Gesundheit*; Büro für Einwanderer, Flüchtlinge und ausländische Arbeitnehmer/Zentrum für Türkeistudien (Hg.), Islamische Organisationen der türkischen, marokkanischen, tunesischen und bosnischen Minderheiten in Hessen (Islamic Organizations in Hessen), Wiesbaden, Mai 1995.
- International Labour Office (ILO)* (Hg.), Arbeitsmarkt-Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland (Discrimination against Foreign Employees in Germany), Studie, erstellt von Andreas Goldberg, Dora Mourinho und Ursula Kulke, Genf 1995.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein Westfalen* (Hg.), Türkische Muslime in Nordrhein-Westfalen (Turkish-Islamic Organizations in NRW), Duisburg 1997.
- N azlNilüfer*, Moderate Against Radical Islamicism in Turkey, in: Zeitschrift für Türkeistudien 1 (1996) 44.
- Şen, Faruk*, Federal Almanya'da Yaşayan Türklerin Dini Problemleri, Türkiye Diyanet Vakfı Tarafından 28-29 Nisan 1997. Tarihleri Arasında Ankara'da Düzenlenen Türk Dünyasının Dini Meseleleri Sempozyumu İçin Hazırlanmıştır, (The Problems of Turks in Germany regarding their religious affiliation), Essen 1997. (Şen Originale 97/18)
- Zentralrat der Muslime*, Pressemitteilung (Press release of The Central Council of Muslims) vom 27. November 1994.

Zentrum für Türkeistudien (Hg.), *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland* (Foreigners in Germany). Ein Handbuch, Opladen 1994.

Zentrum für Türkeistudien, *Die Wahrnehmung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung seitens der türkischen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen* (The Perception of Racism and Discrimination by the Turkish population in NRW), unveröffentlichtes Manuskript, März 1997.

Zentrum für Türkeistudien (Hg.), *Türken als Unternehmer* (Turks as Employers), Opladen 1996.

Prof. Dr. *Faruk Şen* ist Direktor des »Zentrums für Türkeistudien« an der Universität-GH Essen.

Zwischen Fernweh und Sinnsuche

|| Reisen als unerfüllbare Sehnsucht nach dem Paradies

1 Aufbruch

»Travel« und »Travail«, Reisen und Arbeiten, haben die gleiche Wortwurzel und deuten auf das gleiche Phänomen hin: Der Mensch kann auf Dauer nicht untätig in seinen eigenen vier Wänden verweilen. Noch nie in der Geschichte des modernen Tourismus reisten so viele so viel. Reisen gilt als die populärste Form von Glück. Reisen ermöglicht Orts-, Szenen- und Rollenwechsel. Reisen bietet die Chance, zeitweilig die Seele vom Alltagsballast zu befreien. Für viele Menschen ist der Urlaub heute zum Rechtsanspruch und die Reise zur Passion geworden – in dem Doppelsinn des Wortes Leidenschaft, in dem Leiden und Lust nahe beieinander liegen, wie Abschied und Heimkehr auch.

2 Wechsel und Bewegung

Innere Unruhe und Bewegungsdrang, die Flucht vor dem Alltag und Gewohnten sowie der Wunsch nach Fremde und Ferne, nach Unbekanntem und Neuem sind elementare Grundzüge des menschlichen Wesens überhaupt. Der Wunsch nach Wechsel und Bewegung, Unrast und Abenteuerlust treibt den Menschen in unbestimmte Fernen. Es gehört, wie Plinius sagt, zum Wesen der menschlichen Natur, »reiselustig und nach Neuem begierig« zu sein.

Das Reisen ist dem Menschen eigen. Nur er allein vermag die selbstgewählte Freiheit, den Reiz und das Glück zwangloser Reisen zu erleben, im Gegensatz zum Tier, das zu triebhaften Ortsveränderungen gezwungen wird. Reisen und Fahrten symbolisieren geradezu die Menschheitsgeschichte. Der dem Menschen innewohnende motorische Impuls hat das Schicksal ganzer Stämme und Völker beeinflusst und verändert. Blaise Pascal glaubt sogar, die alleinige Ursache allen menschlichen Unglücks darin zu sehen, daß der Mensch *nicht ruhig in seinem Zimmer verweilen kann*: »Tout le malheur des hommes leur vient d'une seule chose qui est de ne pas demeurer en repos dans la chambre.«

Viele dieser Merkmale finden sich wieder in der bildhaften Sprache des Mythos, der Religion und der Kunst, wo das *Leben als eine Reise*

angesehen wird (vgl. die Gestalt des »Wanderers« in den Volksmythen, das mittelalterliche Leitbild des Mönchslebens, den »status viatoris«, die Sagenfigur christlich-mittelalterlichen Ursprungs vom ewig wandernden Juden [Ahasver], das Sagenmotiv des Fliegenden Holländers u.a.).

Das menschliche Verlangen nach Veränderung und Aufbruch scheint so alt wie die Menschheit selbst zu sein. In fast allen Menschheitsmythen der Vorzeit wird davon berichtet. Das älteste uns bekannte im 3. Jahrhundert v.Chr. entstandene Epos der Menschheit, die Sage von Gilgamesch, erzählt bereits von einer Reise des Königs von Uruk zu dem alten jenseits der Gewässer des Todes wohnenden Utnapistim (d.h. »das Leben gefunden«). Alexanders Welteroberungen, die Wanderbewegung der Nibelungen, Don Quijotes Irrfahrten, die Wanderschaft durch Hölle, Fegefeuer und Himmel bei Dante und Fausts Lebensreise durch die Welt sind beredte Zeugen. Ob Gilgamesch oder Parzival, Herodot oder Pausanias, Marco Polo oder Kolumbus – so verschieden sie auch sein mögen – sie alle sind fragende, zweifelnde und ewig suchende Menschen, getrieben von einer unbestimmten Sehnsucht ins Grenzenlose, Ferne, Unbekannte. Sie sind die Vorgänger aller späteren Reisenden.

In dem Verlangen, der eigenen Zeit und Umwelt zu entfliehen, in der Abwendung vom Alltag und der Sehnsucht nach Neuem liegt die Faszination der Ferne. Es ist ein geradezu kindliches Vergnügen, so äußerte sich Ortega y Gasset in seinem »Aufstand der Massen«, die »leere Geschwindigkeit spielen zu lassen, die den Raum verschlingt und die Zeit tötet. Indem wir Raum und Zeit aufheben, verlebendigen wir sie, nutzen wir sie vital aus. Wir können an mehr Orten sein als früher, Ankunft und Abfahrt öfter genießen und in kürzere kosmische Zeit mehr gelebte Zeit zusammendrängen.«

3 Traum und Wirklichkeit

Zeit und Raum werden scheinbar aufgehoben – durch Mobilität und Reisen. Beide sind zur Chiffre für die menschlichen Träume und Wunschbilder vom besseren Leben geworden. Von Geburt an wünscht der Mensch und ist ruhelos neugierig. Das Kind lebt täglich ins Blaue hinein. Und im Jugendalter verstärkt sich der Wunsch, daheim schon unterwegs zu sein – auszubrechen oder das Weite zu suchen. Um alle Jugendwünsche wallt der »silberne Reise-schleier« (Ernst Bloch). Mit zunehmendem Alter verringert sich das Gewünschte. Die Wünsche treten zurück, aber die Wunschbilder bleiben. Dies erklärt auch, warum 80% der Berufstätigen später im Ruhestand auf die »große Reise« gehen wollen, und wenn es dann so weit ist, 70% zu Hause bleiben. Und dennoch: Die Traumreise bleibt psychologische Realität – als Idee und Symbolträger für alles,

was das Leben lebenswert macht. Sie bereichert das Seelenleben, steigert die Freude am Leben und hält innerlich mobil.

Darin liegt auch der Reiz begründet, den das Märchen zu allen Zeiten auf Kinder ausübt, weil hier alles so fremdartig und ganz anders dargestellt wird, als die Kinder es in ihrer eigenen Wirklichkeit erleben können. Die Fremdheit der im Märchen geschilderten Menschen und Landschaften lebt in und aus der kindlichen Phantasie. Märchenhelden ziehen aus, »ihr Glück zu suchen« (Hauff: Der kleine Muck) oder gar »das Fürchten zu lernen« (Grimm). »Sechse kommen durch die ganze Welt« (Grimm), und eine »wunderbare Märchenwelt« (Tieck) vermag den Kindern eine hoffnungsvolle Ferne nahezubringen, die die eigene Welt in ein fabelhaftes Aus-land verwandelt, in eine verzauberte Welt, und die Fremde zu einer lebensnahen und gegenwärtigen Wunschwelt des Kindes macht. Das Wunderbare des Märchens besteht darin, daß Unmögliches als möglich dargestellt wird.

4 Einem Mythos auf der Spur

In Alltagssprache und Medienöffentlichkeit ist die Verwendung der Begriffsverbindungen »Urlaubstraum«, »Traumurlaub« und »Urlaubsparadies« fast zur Gewohnheit geworden. Man muß heute nicht mehr nur auf die Sprache der Reisekataloge zurückgreifen, um den Urlaub als Traum und Paradies zu beschreiben. Die selbstverständliche und teilweise oberflächliche Verwendung der Begriffe ist offenbar nicht weiter erklärungsbedürftig. Niemand nimmt Anstoß daran, daß damit unerfüllbare Ansprüche, Hoffnungen und Vorstellungen verbunden sind:

- Wenn das *Paradies* wirklich das vorherrschende Reiseziel wäre, dann würde kein Urlauber sein Ziel erreichen.
- Und wenn der *Traum* Wirklichkeit würde, dann könnte er kein Traum mehr sein.

Andererseits sind aber auch die Probleme, Konflikte und Enttäuschungen im Urlaub nicht so schwerwiegend oder gar dramatisch, wie sie eigentlich sein müßten, wenn sie eine schlüssige Erklärung für das Unerreichbare wären. *Was also stimmt nicht mit unserem Bild vom Urlaub?*

- Ist das anvisierte Paradies nur noch hohle Phrase, d.h. als Redewendung so entwertet und bedeutungslos geworden, daß es keine echte Sehnsucht mehr benennt?
- Wie gelingt es den Urlaubern, die Diskrepanz zwischen Paradies und Urlaubswirklichkeit wahrzunehmen und zu verarbeiten?

Aus motivationspsychologischer Sicht gelingt es den Menschen tatsächlich, eine Balance zwischen unerfüllbaren Paradiessehnsüchten und konkret erreichbaren Urlaubszielen herzustellen. Pointiert: Ein

gelungener Urlaub ist manchmal nichts anderes als eine gelungene Selbsttäuschung – ein handfester Traum, eine reale Fiktion, eine konkrete Utopie.

Damit läßt sich durchaus leben, ja sogar eine gewisse Art von Harmonie finden. Die Urlauber werden zu Pragmatikern oder Illusionisten, indem sie

- *das Ist für das Soll halten und*
- *den Schein als das Sein ausgeben.*

Die Frage, wie, warum und in welchen Formen diese Suche nach Harmonie und Balance gelingt, ist die entscheidende tourismuspsychologische Frage, ist der Schlüssel zum »Mythos Urlaub«. Offensichtlich schaffen es die meisten Menschen, die doch das Paradies wollen, die vorgefundene Urlaubs-Wirklichkeit dafür zu halten oder sie dafür auszugeben.

Die Vermutung liegt nahe, daß »Urlaub an sich« keine substantielle Bedeutung hat, sondern lediglich *einen Anspruch* erfüllen muß, die eigenen Traumvorstellungen und Paradiesessehnsüchte *nicht zu enttäuschen*. Der Verdacht drängt sich auf, daß es eigenständige Urlaubsmotivationen gar nicht gibt. Das Wo (des Urlaubsortes) und das Wie (der Urlaubsbeschäftigung) erscheinen ziemlich gleichgültig. Entscheidend ist, daß sich das ganze zeitliche »Unternehmen« als persönlicher Erfolg »verbuchen« läßt. Die Urlaubserlebnisse müssen der Inquisition der Freunde, Nachbarn und Arbeitskollegen standhalten können:

- »Wir kommen aus Neuseeland – und allen fällt die Kinnlade runter.«
- »Nur Positives. Alles war super. Die Feste nächtelang, die Leute toll. Hauptsache, man kann protzen.«
- »Man möchte natürlich nicht zugeben, daß es schlecht war. Wenn es nicht gut war, erzähle ich nichts, bleibe aber bei der Wahrheit«.

5 Die unerfüllbare Sehnsucht nach dem Paradies

Wie auch immer – am Ende der Urlaubsreise muß sich die Traumqualität einstellen und den eigenen Ansprüchen genügen, so daß die Paradies-Sehnsucht weiterhin aufrechterhalten werden kann. Nicht der Urlaubsort ist das Ziel des Urlaubs, sondern der Wunsch, das erhoffte Glücksgefühl (die »Urlaubsfreude«) zu erreichen.

Auch ältere Stamm-Urlauber, die aus Gewohnheit immer den gleichen Urlaubsort wählen, verbinden damit meist eine zur Gewohnheit gewordene Erinnerung, hier – irgendwann einmal – *ein Stückchen Paradies erhascht oder erlebt* zu haben: das Ferienhaus in Dänemark, die Familienpension in Österreich oder den Campingurlaub in Korsika. Sie suchen alle das Gleiche – und wenn sie »ein bißchen was« davon gefunden haben, halten sie es fest. Sie trauen sich nicht mehr, doch einmal nachzusehen, ob nicht »nebenan« mehr davon zu bekommen ist. Die Folge: Sie wiederholen sich.

Urlaub sprengt den Alltagsrahmen. Für Menschen, die gern an ihren Gewohnheiten festhalten (z.B. ältere Menschen), kann Urlaub auch mit Enttäuschung, Streß oder Krankheit verbunden sein. Was auf den ersten Blick hilf- und einfallslos erscheinen mag, ist in der Regel ein Ergebnis eigener Einsicht: Sie haben die Erfahrung gemacht, daß letztlich nirgendwo mehr zu erwarten ist und es daher auch sinnlos erscheint, umherzuziehen und ständig neue Orte aufzusuchen oder auszuprobieren.

Urlaub ist »der« Kontrastbegriff zum Alltag. Urlaub muß geradezu als Sammelbecken aller positiven Möglichkeiten, Hoffnungen und Erwartungen erscheinen: Eine strahlend schöne, unbeschwerte Wunschwelt, die all das beinhaltet, was man schon immer sein oder haben wollte. Sozusagen spiegelverkehrt zum Alltag (»was ich zu Hause nicht habe«) macht sie bewußt, was man eigentlich zum Leben braucht: Zeit haben und entspannen, locker und ungezwungen sein, auf andere Gedanken kommen, also an einem anderen Ort an etwas anderes denken.

Urlaub ist die Idee von einem anderen Dasein – in einem handfesten physischen Sinn (als Ort der Erfüllung von natürlichen Interessen) und in einer metaphysischen Bedeutung: Hier können Heilsversprechen, Erlösungshoffnungen und Vorstellungen vom Himmel wahr werden.

Die *diesseitigen Vorstellungen* konzentrieren sich auf die Sehnsucht nach einer heilen Welt, im natürlichen Einklang von Mensch, Tier- und Pflanzenwelt. Die *jenseitigen Vorstellungen* aber speisen sich aus dem im wirklichen Leben Unerfüllbaren: aus dem Wunsch, das »Jenseits von Eden«, die Vertreibung aus dem Paradies, rückgängig zu machen. Dabei schwingt ebenso eine gewisse Todess Sehnsucht bzw. die Hoffnung auf ein Leben danach mit. Darauf deutet auch die Urlaubersprache selbst hin: »Abschalten«, »Sich-hängen-lassen«, »die Seele baumeln lassen« u.a. Hier wird das Ende der Reise, der Tod, beschworen und zugleich die Hoffnung auf Erfüllung am Zielort.

Die Sehnsucht nach dem Paradies ist klar, aber niemand weiß, wie es dort aussieht und was einen erwartet. Dies erklärt auch, warum es nicht gelingt, *Urlaubsutopien* zu entwickeln – sie *bleiben notwendigerweise unbeschreiblich*: unbestimmt und unfaßbar. Einer Verwirklichung sind ganz natürliche Grenzen gesetzt. Da man das Paradies ja er«leben« will, sucht man notgedrungen den Himmel auf Erden.

Am Ende steht ein durch irdische Faktoren (z.B. Geld, Zeit, Raum) eingeschränktes Bild vom Paradies. Zwischen subjektiven Wünschen und objektiven Möglichkeiten wird der Urlaub zu einem echten Balanceakt zwischen Rahmenbedingungen und Projektionsfläche: Es gibt einen feststehenden Rahmen, aber kein Bild. Für die Situation der Urlauber bedeutet dies: Sie wissen, daß sie etwas brauchen, aber sie wissen nicht, was. Was Urlaub zu sein hat, können sie

nur abstrakt mit einem Wort umschreiben: »anders«. Dies kann vieles bedeuten: ruhig, schön, beschaulich, erholsam, interessant, erlebnisreich, abenteuerlich ...

6 Die populärste Form von Glück

Die vage Sehnsucht nach dem Paradies gleicht der Vorstellung vom Glück als Lebensziel. Wer kann schon Glück beschreiben? Davon gibt es kein Bild, kein Foto, keine präzisen Vorstellungen, allenfalls Elemente, Bestandteile, Zutaten. Das Paradies hat keinen Ort, so wie das Glück keine Stunde hat. Keines von beiden läßt sich wirklich konstruieren. Man kann überall und nirgends sein.

Die Vorstellung vom Paradies gleicht einer schönen Idee, ist aber auch eine Überlebens-Notwendigkeit. Da sich *das Erreichen des ersehnten Ziels als Illusion* erweist, ist die Frage, ob Urlauber Wert auf »Original-Schauplätze« legen oder mit Scheinwelten und Kulissen zufrieden sind, beinahe sekundär. Alles, was dem ersehnten Gefühlszustand nahekommt, ist willkommen.

Die Urlauber wollen den Traum. Der Traum soll Wirklichkeit werden und dennoch Traum bleiben – ein Paradox. Das ist ja gerade das Dilemma mit dem Urlaub: Im Urlaub soll etwas realisiert werden, was eigentlich keine Realität hat oder haben kann. Daraus nun zu folgern, den Urlaubern sei alles zuzumuten, ist einfach falsch. Ganz im Gegenteil. Der letztlich aussichtslose Versuch, die eigenen Träume zu verwirklichen und das Paradies zu finden, führt zu immer höheren Ansprüchen.

Die touristische Erlebnisindustrie sieht sich eher mit einer Anspruchsrevolution konfrontiert. Die Forderungen an das, was machbar und erlebbar ist, werden immer maßloser. Doch eine Problemlösung ist selbst bei annähernder Erfüllung dieser Wünsche nicht in Sicht. Je mehr das gerade noch Mögliche verwirklicht wird, desto traumhafter wird es zugleich – um den Preis der eigenen Realität.

Die Urlaubswelten werden immer perfekter, arrangierter, inszenierter und künstlicher – auf Kosten von Einfachheit, Echtheit, Originalität und Ursprünglichkeit. Die Perfektionierungswünsche befreien die Urlauber letztlich nicht aus ihrem Dilemma. Die andere Seite des Dilemmas wird plötzlich spürbar: Weil die Urlauber ihren Traum nicht verwirklichen können, fangen sie an, die Wirklichkeit zu verträumen.

Jules Verne träumte im 19. Jahrhundert noch davon, in 80 Tagen um die Welt zu reisen. Heute gibt es im Rahmen des Tagungstourismus zeitsparende Kultur- und Bildungsangebote wie z.B.: »In zwei Stunden durch 1000 Jahre Bamberg.« In Zukunft kann ein jahrhundertalter Menschheitstraum in greifbare Nähe rücken: *Weltraumtourismus*, der Weltraum als verwirklichter Reisetraum. Konkret: Eine Erdumrundung in 90 Minuten. Jeder zehnte Deutsche und jeder fünfte Japaner wäre heute

schon bereit, ein Jahresgehalt für einen einmaligen Weltraumtrip auszugeben. Die Deutsche Forschungsanstalt für Luft- und Raumfahrt (DLR) rechnet damit, daß im Jahre 2030 ein *Kurzurlaub im All* keine 40 000 Mark pro Person kosten wird. Und das Internationale Symposium zum Weltraumtourismus, das im März 1997 in Bremen gemeinsam mit Weltraum- und Tourismusexperten stattfand, entwickelte gar realisierbare Ideen für ein Space-Hotel im Orbit, in dem man mit 24 000 Stundenkilometern um die Erde kreisen kann. Der Weltraumtourist der Zukunft braucht dann seine Unterkunft nicht mehr zu verlassen: In 450 Kilometern Höhe blickt er gelassen auf den blauen Planeten hinunter.

Der Weltraumtourismus wird keine Utopie bleiben, weil hier neue Geldströme erschlossen werden und Politik und Militär, Weltraumforschung und Tourismusbranche gemeinsam an einem Strang ziehen: Es geht um die Eroberung eines neuen riesigen Wirtschaftsmarktes, der es den Reisenden von morgen erlaubt, schwerelos und vielleicht auch gewissenlos an die Himmelspforte zu klopfen und lautstark zu fordern: »Macht das Tor auf – ich habe es bezahlt. Und: Ich habe es mir verdient!«

Dieser aggressive Griff nach den Sternen gleicht eher einem verzweifelten *Sehnsuchtsschrei des Menschen nach dem verlorenen Paradies*. Doch auch der Weltraumtourismus wird den vermessenen Wunsch, die Vertreibung aus dem Paradies rückgängig zu machen, nicht erfüllen können. Vielleicht ist es gut zu wissen, daß manche Sehnsucht den Menschen oft lieber ist als die wirkliche Erfüllung, die mitunter enttäuschend sein kann. Der italienische Lyriker Guido Gozzano faßte dies in die Worte »Ma bella piu di tutte L'Isola Non-Trovata«: Meine schönste Insel ist die Nie-Entdeckte ...

Grundlagenliteratur

H.W. Opaschowski: Tourismus. Systematische Einführung – Analysen und Prognosen, Opladen 21996.

H.W. Opaschowski: Events im Tourismus. Sport-, Kultur- und Städtereisen (B.A.T Grundlagenstudie zur Tourismusforschung), Hamburg 1997.

Dr. Horst W. Opaschowski ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, seit 1996 ist er zugleich Kuratoriumsmitglied der Weltausstellung EXPO 2000 in Hannover.

Abstract

Employed conjunctions like »holiday dream«, »dream holidays«, »holiday paradise« have become usual in every day's language and multimedia publicity. People do not need falling back on guide books languages to describe holidays as a dream and the paradise. People really succeed establishing a balance between unrealizable longings for paradise and concrete available destinations from the point of motivational and psychological view. Pointed: Successful holidays sometimes are nothing more than a successful delusion, a wild dream, a real fiction, a concrete utopia.

Für die Heimat oder für die eine Welt?

// Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität

Es ist ungewöhnlich, religionspädagogische Fragen in den Horizont von Regionalität und Universalität zu rücken. Nur in wenigen Bereichen der religionspädagogischen Diskussion ist von dieser Spannung bislang die Rede – vor allem im Bereich der traditionell sog. Dritte-Welt-Pädagogik, die sich heute weithin als »entwicklungspolitische Bildung«, »globales Lernen« oder »Pädagogik in der einen Welt« versteht,¹ sowie im Umkreis des ökumenischen Lernens. Doch bliebe es allzu vordergründig, wenn wir uns hier nur von der Begrifflichkeit leiten ließen und die viel weiterreichende sachliche Bedeutung der Frage nach Regionalität und Universalität in der Religionspädagogik übergängen. Worin liegt diese weiterreichende Bedeutung?

Den lange Zeit vorherrschenden Trend beschreibt die Forderung nach einer nachhaltigen Überwindung regionaler, politischer und religiöser Egozentrismen – der Befangenheit in der eigenen Gemeinde (Parochialismus) und im eigenen Land (Nationalismus), in der eigenen Konfession (Konfessionalismus) und in der eigenen Religion (Religionismus²). Angesichts des Lebens in der einen Welt erscheinen solche Befangenheiten als Borniertheit oder Egoismus. Globales Denken und Universalisierung werden zum religionspädagogischen Imperativ: Lernen, das lokale Handeln an globalen Notwendigkeiten des Lebens und Überlebens auszurichten.

Angesichts des Mißbrauchs vaterländischer Ideologie und Heimat-Rhetorik in der deutschen Geschichte ist es nicht weiter erstaunlich, daß das Streben nach Heimat in der Perspektive des universalistischen Imperativs nur auf ein rückwärtsgewandtes, ja regressives und politisch gefährliches Denken zurückgeführt werden konnte. Das ewig gestrige Gerede von Heimat und Heimatverlust sollte endlich

1 Vgl. A. Scheunpflug und A.K. Tremel (Hg.), *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in der Forschung und Lehre. Ein Handbuch*, Tübingen/Hamburg 1993; A.K. Tremel, *Die pädagogische Konstruktion der »Dritten Welt«*. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik, Frankfurt a.M. 1996.

2 Zu diesem Begriff vgl. diverse neuere Arbeiten des englischen Religionspädagogen J. Hull, am leichtesten greifbar: *Christliche Erziehung in einem pluralistischen und multireligiösen Europa* (EMW-Informationen 109 [1995] bes. 12).

aufhören, ein für allemal. Doch ist inzwischen längst nicht mehr zu verkennen, daß die so verabschiedeten Strebungen und Fragen spätestens etwa mit den (europäischen) Regionalbewegungen der 70er und 80er Jahre ihren Platz in der Diskussion wiedererobert haben. Vor allem aber ist die Frage nach Heimat und Region durch diese Bewegungen auch dort wieder salonfähig geworden, wo das Heimatdenken zuvor prinzipiell verworfen worden war. Regionalität wird nun selbst zu einem kritischen Prinzip, das sich auf die Freiheit und Selbstbestimmung von Menschen in einer Region in ihrem Verhältnis zu staatlichen und überstaatlich-transnationalen Vereinigungen berufen kann.

In diesen Zusammenhang gehört auch die von *H. Halbfas* erhobene Forderung nach einer »regionalen Religionsdidaktik«.³ Eine solche Didaktik sei notwendig, wenn es im Religionsunterricht nicht zu bloß abgehobenem Wissen kommen soll, sondern »zu einwurzelnden Lernprozessen«. Hier wird deutlich, daß die Spannung von Regionalität und Universalität keineswegs nur einen Spezialbereich der Religionspädagogik betrifft, sondern immer auch deren Gesamtverständnis.

Welche Folgerungen sind daraus zu ziehen? Soll die Religionspädagogik weiterhin dem universalistischen Imperativ folgen, oder muß sie sich gerade umgekehrt in eine regionale Didaktik verwandeln?

1 Universalisierung als religionspädagogischer Imperativ?

Das Prinzip der Universalisierung ist der modernen Pädagogik und Religionspädagogik tief eingeprägt. Es kommt in mehreren zentralen Hinsichten von Moral, Kultur und Religion gleichermaßen zur Wirkung. Nicht zu übersehen ist jedoch auch, daß die universalisierende Tendenz heute in allen diesen Bereichen auf Gegenbewegungen und Grenzen stößt, die sich im Sinne einer neuen Regionalität und einer Hinwendung zum Begrenzten und Besonderen, zum Lokalen und Partikularen verstehen lassen. Im folgenden bin ich weniger an den Einzelargumenten interessiert als an einer Skizze gleichsam aus der Vogelperspektive, die das Gesamtgefälle der Argumentation erkennen läßt.

Am leichtesten greifbar ist die universalistische Tendenz im Bereich der *Moral*. Das bereits bei *I. Kant*⁴ klassisch formulierte Erzie-

3 *H. Halbfas*, Heimat. »Was allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war.« Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik, in: *ders.*, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989, 240ff.

4 *I. Kant*, Über Pädagogik, in: Werke, hg. v. *W. Weischedel*, Bd. VI, Frankfurt a.M. 1964, 706f unterscheidet zwischen Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Zum Verhältnis von Moralität und Sittlichkeit *S.W. Kuhlmann* (Hg.), Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik, Frankfurt a.M. 1986.

hungsziel der »Moralität« beruht auf der Unterscheidung zwischen der gelebten *Sittlichkeit*, die notwendig auf einen bestimmten Lebenskreis und damit auf eine Region oder wenigstens eine Gesellschaft begrenzt ist, und der echten Moral, die vom kategorischen Imperativ mit seinem strengen Maßstab der Universalisierbarkeit getragen wird. Durch die philosophischen Entwürfe von *J. Habermas* und *J. Rawls* sowie durch die Moralphysikologie und -pädagogik *L. Kohlbergs* ist das Lernziel einer universellen Moral in der Gegenwart wirkungsvoll erneuert worden.⁵ Allein eine dem Kriterium strenger Verallgemeinerungsfähigkeit entsprechende sog. postkonventionelle oder prinzipienorientierte Moral kann demnach als legitime pädagogische Zielsetzung gelten.

Nun sieht sich diese Auffassung inzwischen allerdings in gleich mehrfacher Hinsicht mit grundlegenden Einwänden konfrontiert. Von feministischer Seite wird argumentiert, daß die Subjektvorstellung dieses Universalismus eine männliche Form der Identitätsbildung durch Ablösung impliziere, die so auf Frauen nicht zu übertragen sei.⁶ Aus kommunitaristischer Perspektive wird kritisiert, daß die motivationale Basis moralischen Engagements, die doch stets im Ethos gelebter Gemeinschaft bestehe, nicht genügend berücksichtigt sei.⁷ Und ähnlich kann von der Religionspädagogik darauf hingewiesen werden, daß die in der kantischen Tradition verlangte Trennung von Moral und Religion die bleibende Bedeutung einer religiösen Grundlegung von Moral und Werten übergeht. – Diese Einwände sind natürlich ihrerseits diskussionsbedürftig und können nicht einfach als Widerlegung einer universalistischen Moral gelten. Immerhin machen sie aber doch deutlich, daß ein bloßes Insistieren auf einer universellen Moral weitreichende Fragen offen läßt.⁸

Als nächster Bereich der Universalisierung, der mit dem der Moral eng verbunden ist, sind *Kultur* und *interkulturelles Lernen* zu nennen. Die Ziele dieses Lernens werden vielfach direkt von einer universellen Moral her konzipiert, die dann als kulturübergreifende Möglichkeit diskursiver konsensueller Verständigung angesehen wird.⁹ Besonders deutlich ist dies bei der Vorstellung eines sog. Verfassungspatriotismus, wie er von *J. Habermas* als Leitbild für die

5 Vgl. u.a. *J. Habermas*, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983; *J. Rawls*, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1975; *L. Kohlberg*, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1995.

6 Diese Kritik geht aus von *C. Gilligan*, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984; Überblick zur weiteren Diskussion bei *G. Nunner-Winkler* (Hg.), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt a.M. / New York 1991.

7 Zur Einführung in diese Diskussion *M. Brumlik* und *H. Brunkhorst* (Hg.), Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1993.

8 Zur weiteren Diskussion *F. Schweitzer*, Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos, Neue Sammlung 35 (1995) 111-127.

9 Überblick *G. Auernheimer*, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990.

multikulturelle Gesellschaft vertreten wird.¹⁰ Den Kern interkulturellen Lernens bilden in dieser Sicht die universalistischen Prinzipien u.a. in den Verfassungen moderner Staaten – als menschenrechtlicher Rahmen für ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Gesellschaft.

Ähnlich wie schon die universelle Moral selbst wird auch deren Wendung zum verfassungspatriotischen Leitbild besonders von kommunitaristisch orientierten Sozialphilosophen in Frage gestellt. Insbesondere *Ch. Taylor* hat sich für eine Vermittlung zwischen der »Politik des Universalismus« und der »Politik der Differenz« eingesetzt.¹¹ Auch wenn das universalistische »Prinzip der Gleichberechtigung« außer Frage stehe, bleibe die im Namen von Differenz erhobene Forderung nach »Anerkennung und Status für etwas, das nicht universell ist«, insbesondere im Blick auf Minderheiten eine notwendige Korrektur des Gleichheitsdenkens. In ähnlicher Absicht unterscheidet *M. Walzer* »dichte« und »dünne« Solidarität, um auf diese Weise das ethische Denken für unterschiedliche »Sphären der Gerechtigkeit« zu öffnen.¹²

Ein dritter Bereich der Universalisierung bezieht sich auf *Kirche* und auf *ökumenisches Lernen*. Der universalistische Impuls des ökumenischen Lernens ist besonders deutlich an *E. Langes* Kritik eines bloß parochialen Denkens in der Kirche zu erkennen:

Beim »Parochialismus« werden »Kommune und Kirche kongruent, Bürgersein und Christsein identisch ... Der Parochialismus ist die äußerste Perversion des Christentums. Denn der Protest Jesu für den Menschen hat seine konkrete Gestalt in der Auseinandersetzung mit dem Parochialismus des Spätjudentums gewonnen. Jedes Wort und jede Tat Jesu muß im Zustand des Parochialismus gegen die Intention Jesu selbst ausgelegt werden.¹³

10 *Bes. J. Habermas*, Eine Art Schadensabwicklung, in: *ders.*, Kleine Politische Schriften VI, Frankfurt a.M. 1987, 159ff.

11 *Ch. Taylor*, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M. 1993, 27f; Zitat im folgenden: 29.

12 *M. Walzer*, Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung, Hamburg 1996; *ders.*, Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralismus und Gleichheit, Frankfurt a.M. / New York 1992.

13 *E. Lange*, Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung? Am Beispiel Löwen 1971: Menscheneinheit – Kircheneinheit, München 1986, 229. Auch Lange kennt im übrigen die Dialektik von Universalisierung und Regionalisierung, gerade im Blick auf Kirche und Ökumene: »Das Gewissen der Menschen ist viel provinzieller als ihr Bewußtsein. Es hängt an der Heimat und es ist verfangen in der Heimat. Und die ökumenische Zumutung ... versucht nicht nur, das Bewußtsein des Glaubens zeitgenössisch, gegenwärtig zu machen, sondern die Frömmigkeit und das Gewissen auf die Zukunft zu orientieren ... Menschen sollen über ihre Grenzen hinaussehen, hinausfühlen, hinausleben lernen ... Zugleich aber sind ökumenische Theologen von Amts wegen verliebt ins Besondere, ins Herkömmliche, ins Lokale in all seiner Begrenztheit. Ihr Geschäft ist es ja eben, das Besondere mit dem Universalen, das Traditionelle mit dem konkret Künftigen, die Kontinuität mit der Veränderung zu versöhnen« (131f [Zitate im Original teilw. Kursiv]). Vgl. auch *ders.*, Kirche für die Welt. Aufsätze zur Theorie kirchlichen Handelns, München 1981, bes. 299ff. Wichtige Hinweise verdanke ich hier einem unveröffentlichten Manuskript von *U. Becker*, Ecumenical Formation, das in einem

In allgemeiner Form findet sich das universalistische Gefälle dann in der 1985 von der EKD veröffentlichten Arbeitshilfe zum ökumenischen Lernen.¹⁴ Universalität wird dort zum einen im Blick auf die »Einheit und das Zusammenleben *aller* getrennten Kirchen und Christen« gefordert. Zum anderen wird – wiederum in Anknüpfung an eine universalistische Moral – »das Zusammenleben aller Menschen auf dieser Erde« als derjenige Kontext identifiziert, in dem allein die kirchliche Ökumene an ihr Ziel gelangen könne.

Das Motiv der Ökumene steht zumindest als prinzipielle Leitperspektive außer Frage. Auch die faktischen Probleme hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen einer ökumenischen Verständigung etwa mit der römisch-katholischen Kirche beeinträchtigen die grundsätzliche Wünschbarkeit ökumenischer Fortschritte m.E. nicht. Notwendige Rückfragen im Blick auf ökumenischen Universalismus liegen auf einer anderen Ebene, was bereits daran abzulesen ist, daß sie auch von führenden Vertretern der Ökumene und des ökumenischen Lernens selbst formuliert werden.

So stellt etwa *K. Räiser* fest: Wo »diese neu entdeckte globale Wirklichkeit der ›einen Welt‹ interpretiert wurde im Licht der universalen Ausrichtung der biblischen Botschaft, dem verheißenen Schalom Gottes, da eröffnete sich eine Perspektive befreiender Aufklärung, und es war konsequent, daß sich das pädagogisch-didaktische Interesse auf Prozesse der ›Gewissensbildung‹ oder der ›Bewußtseinsbildung‹ konzentrierte. Diesen aufklärerischen Zug hat ökumenisches Lernen bis heute behalten ... Inzwischen zeigt sich, daß die manchmal allzu gradlinige Verknüpfung der neuen Erfahrung weltweiter Interdependenz der biblischen Verheißung des Schalom für alle Völker gerade die Anwälte des ökumenischen Lernens dazu verführt hat, die Perspektive der ›einen Welt‹ zu ideologisieren und ihre inneren Widersprüche zu übersehen. Wissen wir wirklich, was die Qualität dieser Ökumene ist, und müßte der eschatologische Verheißungshorizont des biblischen Schalom nicht viel eher als kritische Anfrage an die offenkundigen oder verdeckten Herrschaftsstrukturen der ›einen Welt‹ ausgelegt werden? Die Weckung eines ›globalen Bewußtseins‹ kann jedenfalls nicht die primäre Zielsetzung ökumenischen Lernens sein ... Im Gegenteil: Die Globalisierung des Problembewußtseins hat offenkundig lähmende Konsequenzen auf der Handlungsebene und verstärkt die Abwehrreaktionen ... Die landläufige Gegenüberstellung von lokaler und globaler Perspektive ist eine lähmende Abstraktion«.¹⁵ Und auch noch 1995 bilanzieren *K. Gossmann* u.a.: »Ökumenisches Lernen hat die Wende von einer globalen zu einer lebensweltlichen Orientierung vollzogen; es hat jedoch diese lebensweltliche Orientierung noch nicht ernst genug genommen«.¹⁶

Band zur Ecumenical History des Ökumenischen Rates erscheinen soll (History of the Ecumenical Movement III, hg. v. *J.H.J. Briggs, M.A. Oduyoye* und *G. Tssetsi*, Genf 1998).

14 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1985, Zitate im folgenden: 11.

15 *K. Räiser*, Ökumene und Lernen: Nur ein Problem der Didaktik?, in: *G. Orth* (Hg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens, Münster 1991, 171-178, 173f.

16 *K. Gossmann, A. Pithan* und *P. Schreiner*, Thesen zum Ökumenischen Lernen, in: *dies.* (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht, Münster 1995, 131f, 131.

Ähnliche Probleme ergeben sich auch beim *interreligiösen Lernen*. Die universalistische Ausrichtung eines solchen Lernens erwächst bereits aus dem bewußten Überschreiten jeder einzelnen religiösen Tradition der Religionsgemeinschaft zugunsten des Einbezugs anderer und, jedenfalls im Prinzip, aller Religionen.¹⁷ Noch weiter zugepunktzt wird dies in den einflußreichen Modellen einer pluralistischen Religionstheologie. Gegenüber der Partikularität aller Glaubensweisen und religiöser Vorstellungen wird hier die universelle Einheit des Glaubens und des die Menschheit über alle Unterschiede hinweg verbindenden Bezugs auf eine letzte Wirklichkeit als Ziel des Lernens herausgestellt.¹⁸

Einwände gegen einen solchen Universalismus ergeben sich nicht nur aus Anfragen im Blick auf die theologische und religionsphilosophische Tragfähigkeit der religionstheologisch-pluralistischen Vorstellung, sondern auch in bezug auf spezifisch pädagogische und religionspädagogische Aspekte.¹⁹ Das schon philosophisch höchst anspruchsvolle religionsdialogische Modell scheint erstens für das Lernen von Kindern und Jugendlichen kaum als Vorbild tauglich zu sein, da weder die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für das erforderliche komplexe Verstehen gegeben sind (vgl. noch unten, Abschnitt 3.) noch die Vertrautheit mit mindestens einer religiösen Tradition gewährleistet ist. Zweitens ist diese Form interreligiösen Lernens nur ungenügend auf die bei Jugendlichen zu beobachtende Tendenz zu ungeprüften Annahmen religiöser Universalität bezogen. Soweit Unterschiede zwischen den Religionen in der Sicht heutiger Jugendlicher von vornherein keine Rolle (mehr) spielen und also von einem Bewußtsein religiöser Unterschiedslosigkeit auszugehen ist²⁰ (»alle Religionen sind am Ende doch gleich«), kann das Grundanliegen des bewußten Überschreitens religiöser Grenzen kaum mehr einleuchten.

Die Spannung zwischen dem universalistischen Imperativ und den Hinweisen auf die notwendig partikularen Bezüge der Religionspädagogik ließe sich noch in weiteren Hinsichten ausdifferenzieren – etwa im Blick auf politisches Lernen im Horizont weltweiter Perspektiven. Das sich wiederholende Resultat dürfte auch hier darin liegen, daß die universalistische Ausrichtung religiöser Lernprozesse in der Gefahr steht, nicht – wie beabsichtigt – regionale, politische und religiöse Egozentrismen zu überwinden, sondern selbst in einer

17 Überblick J.A. van der Ven und H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim 1994.

18 Einführende Darstellung und Diskussion A. Grünscloß, *Der eigene und der fremde Glaube. Probleme und Perspektiven gegenwärtiger Religionstheologie*, EvErz 46 (1994) 287-299 (Lit.).

19 Zum folgenden vgl. den genannten Band von van der Ven und Ziebertz, darin insbesondere den Beitrag von K.E. Nipkow, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, 197-232.

20 K.E. Nipkow, *Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen*, in: F. Johannsen und H. Noormann (Hg.), *Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont*. Ulrich Becker zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1990, 137-147.

leeren Abstraktion zu enden. Eine von allen lebensweltlichen Bezügen abgelöste Universalität verliert aber jede religionspädagogische Bedeutung. Die Herausforderung liegt deshalb darin, wie die unbestreitbare Notwendigkeit universalistischer Orientierungen mit regionalen und partikularen Bezügen vermittelt werden kann.

2 Globalität – Lokalität – Religion: Religionspädagogik im Prozeß kultureller Globalisierung

Universalität und Regionalität werden heute zunehmend unter dem Aspekt der Globalisierung und der Globalität diskutiert. Dabei ist nicht nur an den seit Jahrzehnten wiederholten Hinweis auf die globale Dimension von Überlebensproblemen und Zukunftsherausforderungen zu denken. Weit mehr noch zieht die neuerdings in den Sozialwissenschaften geführte Globalisierungsdiskussion mit Begriffen wie »Weltrisikogesellschaft« und »zweite Moderne« international große Aufmerksamkeit auf sich. Diese Diskussion ist in der Religionspädagogik noch kaum beachtet worden. Wie ich im folgenden zeigen möchte, enthält sie aber gerade im Blick auf das Verhältnis von Regionalität und Universalität eine Reihe von Erkenntnissen, die für die Religionspädagogik unmittelbar bedeutsam sind. Da inzwischen eigene Monographien zur Frage des sozialwissenschaftlichen Globalisierungsverständnisses vorliegen²¹ kann ich mich im folgenden weitgehend auf die religionspädagogisch relevanten Aspekte beschränken.

2.1 Doppelcharakter globalen Bewußtseins: Religionspädagogisches Ziel und Auswirkung kultureller Globalisierung

Gegen die Verengung des Verständnisses von Globalisierung auf ökonomische Aspekte von Weltmarkt und weltweitem Wettbewerb wird schon seit langem auf ethische Fragen des Lebens in der einen Welt verwiesen, nicht zuletzt im bereits genannten Zusammenhang des ökumenischen Lernens. Erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit hingegen werden auch kulturelle Dimensionen der Globalisierung stärker berücksichtigt – etwa Erscheinungen des Ferntourismus und der weltweiten (elektronischen) (Massen-)Kommunikation sowie, und besonders, des Bewußtwerdens von Globalität selbst (globale Reflexivität). Die Annahme, daß Globalisierung stets auch kulturelle Aspekte aufweist, führt zu einem erweiterten und veränderten

21 U. Beck, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M. 1997; M. Waters, Globalization, London / New York 1995.

Verständnis von Globalisierung mit religionspädagogischen Implikationen.

R. Robertson, einer der führenden Vertreter in der gegenwärtigen Diskussion, versteht Globalisierung als den Prozeß, in dem die »Welt zu einem einzigen Ort« werde. Dieser Prozeß weise sowohl einen objektiven als auch einen subjektiven Pol auf: Globalisierung »bezieht sich auf beides, auf die Kompression der Welt und auf die Intensivierung des Bewußtseins von der Welt als eines Ganzen«. ²² Demnach ist Globalisierung zumindest teilweise ein kultureller und bewußtseinsmäßiger Vorgang, der u.a. psychologische und pädagogische Voraussetzungen und Konsequenzen besitzt.

Die für die Religionspädagogik im vorliegenden Zusammenhang wichtigste Konsequenz ergibt sich dabei bereits aus dem Hinweis auf das sich verstärkende Bewußtsein von Globalität. Dient der Verweis auf globale Zusammenhänge in der Religionspädagogik bislang vor allem zur Begründung globaler Bildungsaufgaben (»globales Lernen« usw.), so entspricht dies der Vorstellung, daß globales Bewußtsein durch pädagogische Programme allererst erreicht werden muß. Globales Bewußtsein ist hier eine oder sogar die entscheidende *Herausforderung, die (noch) vor uns liegt* – so wie dies in unterschiedlicher Form in der Dritte-Welt-Pädagogik, der Friedenspädagogik, der Ökopädagogik oder auch beim ökumenischen Lernen vertreten wird. Den genannten sozialwissenschaftlichen Analysen zufolge ist nun aber zugleich mit einer anderen Form globalen Bewußtseins zu rechnen, die zusammenfassend als *globale Bewußtseinsbildung hinter unserem Rücken* beschrieben werden kann. ²³ Was ist damit gemeint?

Wie bereits deutlich geworden ist, geht es bei der globalen Bewußtseinsbildung »hinter unserem Rücken« nicht einfach um die »unsichtbare Hand« der weltweiten Ökonomie. Ökonomische Verflechtungen sind inzwischen bekannt und können zumindest insofern zu den »Herausforderungen vor uns« gerechnet werden. Weit weniger beachtet werden hingegen die globalen Wirkungen von Medien oder anderen Trägern einer internationalen Jugendkultur. Moderne Kommunikations- und Transportsysteme haben es beispielsweise möglich gemacht, daß junge Menschen auf der ganzen Erde die gleiche elektronische Musik hören, sich dieselben Desi-

22 R. Robertson, *The Globalization Paradigm: Thinking Globally*, in: D.G. Bromley (Hg.), *Religion and the Social Order. New Developments in Theory and Research*, Greenwich/London 1991, 207-224, 216; ders., *Globalization. Social Theory and Global Culture*, London u.a. 1992, 8.

23 Diese Unterscheidung habe ich erstmals entwickelt in: *Global Issues Facing Youth in the Postmodern Church*, erscheint in: *Princeton Lectures on Youth, Church and Culture* 1998/99.

gner-Jeans und T-Shirts wünschen und dieselben Filme und Video-Clips bevorzugen usw.

Die Auswirkungen einer solchen globalen Kultur auf die Religion Jugendlicher ist noch nicht untersucht worden. Unabhängig von solchen wünschenswerten Untersuchungen ergeben sich aber schon jetzt aus den beiden beschriebenen Formen der globalen Bewußtseinsbildung »vor uns« und »hinter unserem Rücken« sehr unterschiedliche Konsequenzen für die Religionspädagogik. Im Sinne der »Herausforderungen vor uns« besteht die Aufgabe in einer pädagogisch herbeizuführenden globalen Bewußtseinsweiterung. Hingegen entsteht globales Bewußtsein »hinter unserem Rücken« ohne Zutun der Religionspädagogik und auch ohne deren gestaltenden Einfluß. Das Globale ist gleichsam vorpädagogisch gegenwärtig, und zwar nicht nur in Form einer heimlichen – ökonomisch-objektiven – Präsenz, sondern als ein zumindest allgemeines Bewußtsein von Globalität.

Wie besonders A. Giddens herausgearbeitet hat, kann dieses sich unabhängig von intentionalen Bildungsprozessen einstellende Globalitätsbewußtsein als eine neue Form der *Reflexivität* beschrieben werden – einer Reflexivität, die alle Gewißheiten unterminiert.²⁴ Demnach zerstören die aus der Globalisierung erwachsenden »abstrakten Systeme« etwa des Expertentums »die lokalen Traditionen«.²⁵ Alle Traditionen werden in grundlegender Weise relativiert. Das Bewußtsein von der zu einem »einzigem Ort« gewordenen Welt schließt ein, daß sich die Menschen der scheinbar zahllosen Möglichkeiten und der radikalen Vielfalt von Lebensformen in der einen Welt bewußt werden. Unter dem Druck der Pluralität religiöser und nicht-religiöser Optionen einerseits und der engen Rationalität des Expertentums andererseits erscheinen religiöse Überzeugungen relativ und willkürlich. Persönlicher Glaube wird zur rein subjektiven Angelegenheit.

Entspricht die von Giddens beschriebene Wirkung der Globalisierung auf Religion in vielem den in der Religionssoziologie bereits der Modernisierung zugeschriebenen Entwicklungen von religiöser Individualisierung und Privatisierung, so müssen auch die gerade für die Globalisierungsdiskussion kennzeichnenden gegenläufigen Argumente einer Ent- oder Deprivatisierung von Religion erwähnt werden. P. Beyer und J. Casanova haben in voneinander unabhängi-

24 A. Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford 1991, 21; vgl. auch *ders.*, *The Consequences of Modernity*, Stanford 1990.

25 A. Giddens, *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*, in: U. Beck, A. Giddens und S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a.M. 1996, 113-194, 175.

gen Untersuchungen²⁶ zu zeigen versucht, daß die Globalisierung nicht nur die aus der gesamten Moderne bekannten Prozesse religiöser Privatisierung weiter vorantreibt, sondern auch neue Möglichkeiten für eine öffentlich bedeutsame Rolle von Religion mit sich bringt. Dabei verweisen sie auf ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Formen religiöser Öffentlichkeitswirkung – von fundamentalistischen Äußerungen auf der einen Seite bis hin zu politischen und sozialen Bewegungen im Zusammenhang des Konziliaren Prozesses auf der anderen Seite, und zwar in sehr unterschiedlichen Ländern in Amerika, Asien und Europa. Auf der Grundlage der Untersuchung solcher Äußerungsformen könne heute durchaus von einer Deprivatisierung von Religion gesprochen werden.

Der Hinweis auf die Bedeutung des Konziliaren Prozesses, der hier als Wiedergewinnung einer öffentlich bedeutsamen Rolle von Religion interpretiert wird, ist auch für die Religionspädagogik wichtig. Die Globalisierungsdiskussion kann die Religionspädagogik zwar zu Recht vor einem naiven Ansatz der Bewußtseinsbildung (im Sinne der globalen Bewußtseinserweiterung) warnen, indem sie auf das bereits ohne entsprechende Bildung vorauszusetzende allgemeine Globalitätsbewußtsein verweist. Die religionspädagogischen Ansätze eines konziliaren und globalen Lernens sind damit aber keineswegs widerlegt. Vielmehr gibt die Globalisierungsdiskussion diesem Lernen mit der Betonung der Deprivatisierung eine veränderte Akzentuierung, die in der religionspädagogischen Praxis aufgenommen werden kann (s.u. 4).

2.2 Globalisierung und Lokalisierung – Gegensatz oder Wechselverhältnis?

Vielfach wird angenommen, daß Globalisierung mit der Auflösung lokaler und regionaler Kulturen einhergehe. Die Popularität von Schlagworten wie »McDonaldisierung der Welt« belegt dies zur Genüge. Wachsende berufliche und private Mobilität sowie weltweit standardisierte kommerzielle Angebote bedingen in dieser Sicht eine unaufhaltsame Erosion des Lokalen.

Hingegen wird in der Diskussion über kulturelle Globalisierung zunehmend versucht, auch das gegenläufige Gefälle einer im Zuge der Globalisierung zu beobachtenden Verstärkung des Lokalen und Regionalen zur Geltung zu bringen. Als Kunstbegriff soll »Glokalisierung« – zusammengefügt aus Globalisierung und Lokalisierung – die Gleichzeitigkeit beider Prozesse zum Ausdruck bringen. In sei-

26 P. Beyer, *Religion and Globalization*, London u.a. 1994; J. Casanova, *Public Religions in the Modern World*, Chicago/London 1994.

ner Darstellung des Glokalisierungskonzepts weist der bereits erwähnte *Robertson* darauf hin, daß das, »was lokal genannt wird, in hohem Maße auf einer trans- oder supralokalen Grundlage konstruiert« sei²⁷:

Die »Hervorhebung des Lokalen« geschehe »in Wahrheit vielfach von oben oder von außen her. Vieles von dem, was oft als lokal dargestellt wird, ist eben das Lokale in der Sicht verallgemeinerter Konzepte von Lokalität. Selbst in Fällen, bei denen scheinbar kein konkretes Konzept beteiligt ist – beispielsweise im Falle mancher der eher aggressiveren Formen des zeitgenössischen Nationalismus –, ist doch ... ein translokaler Faktor mit im Spiel«. So kommt Robertson zu der »Auffassung, daß sich die Behauptung von Ethnizität und/oder Nationalität in der Gegenwart gerade mit Hilfe globaler Begriffe von Identität und Partikularität vollzieht«. Und selbst in ökonomischen Zusammenhängen spiele das Lokale eine bedeutsame Rolle – etwa bei sog. Mikro-Marketing-Strategien, die immer gezielter auf bestimmte lokale Märkte eingestellt sind.

Zusammenfassend kann Robertson die These vertreten, daß das Lokale kein Gegensatz zum Globalen sei, sondern als ein »Aspekt« von Globalisierung verstanden werden müsse. Die »Rekonstruktion und, in gewisser Weise, auch die Konstruktion von »Heimat«, »Gemeinschaft« und »Lokalität« gehöre zur Globalisierung mit hinzu. Die von Robertson, Beck u.a. behauptete Parallelität von Globalisierung und Lokalisierung besitzt m.E. bislang den Status einer erst noch zu belegenden Hypothese – einer Hypothese allerdings, die schon jetzt veränderte Wahrnehmungen herausfordert und die auch die Religionspädagogik zum Umdenken anhalten könnte. Ähnlich wie die Diskussion zur Universalität moralischer, kultureller, ökumenischer und interreligiöser Lerninhalte verweist so gesehen auch die Globalisierungsdiskussion auf die Notwendigkeit, Regionalität und Universalität bzw. das Lokale und das Globale neu miteinander zu verschränken. Dabei reicht die Formel »global denken – lokal handeln« zumindest dann nicht zu, wenn sie das Lokale so vom Globalen her bestimmen will, daß jenes seine Ausrichtung allein von diesem her gewinnt. Auch das Umgekehrte bleibt zu bedenken: Die Voraussetzung globalen Handelns liegt in lokalen Zusammenhängen.

3 Universalität und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Wege zu einem reflektierten globalen Bewußtsein

Die im letzten Abschnitt aufgenommene Globalisierungsdiskussion hat sich auch dort, wo sie auf kulturelle Entwicklungen und Bewußtseinsformen eingeht, noch kaum mit dem Aufwachsen von

27 R. Robertson, *Glocalization, Time-Space and Homogeneity – Heterogeneity*, in: M. Featherstone, S. Lash und R. Robertson (Hg.), *Global Modernities*, London u.a. 1995, 25-44, 26; Zitate im folgenden: 26.28.30.

Kindern und Jugendlichen unter den beschriebenen Bedingungen auseinandergesetzt. Insbesondere die Frage, wie sich Globalitätsbewußtsein in der menschlichen Entwicklung oder in der Lebensgeschichte herausbildet, wird in diesem Zusammenhang noch kaum gesehen. Vorliegende entwicklungspsychologische Untersuchungen geben aber Anlaß zu der Annahme, daß ein solches Bewußtsein zumindest in reflektierter Form in der Kindheit nicht vorausgesetzt werden kann und sich auch im Jugendalter nur allmählich ausbildet. Zu unterscheiden ist hier zwischen einem *allgemeinen Globalitätsbewußtsein*, das sich unter den Voraussetzungen von weltweiter Kommunikation, Fernreisen usw. auch bei Kindern schon früh einstellen kann, und der Fähigkeit, sich *reflektiert* mit entsprechenden Fragen auseinanderzusetzen. Diese Fähigkeit ist nicht schon mit dem allgemeinen Globalitätsbewußtsein gegeben, sondern bleibt auf Entwicklung und Bildung angewiesen.

Unterschiedliche Entwicklungstheorien stimmen darin überein, daß sich der Umkreis des für Kinder und Jugendliche bedeutsamen psychosozialen Raums nur allmählich über den unmittelbaren Nahraum hinaus weitet.²⁸ Am Anfang stehen einzelne Bezugspersonen, lange Zeit ist die Familie die entscheidende Umwelt, später führen Schule und Freundschaften sowie die informellen oder formelle Gruppen Jugendlicher weiter zur Gesellschaft als Orientierungsraum. Universales Denken in weltweiten Horizonten ist ein spätes Produkt in der Entwicklung, das kaum vor dem späten Jugendalter und selbst dann nicht von allen erreicht wird.

Lehrpläne zum Thema »Eine Welt« werden den entwicklungsbedingten Verstehensvoraussetzungen bislang noch wenig gerecht. In vieler Hinsicht setzen sie nicht nur bei der übergreifenden globalen Orientierung ein entwickeltes universelles Denken bereits voraus, sondern ähnlich auch bei Einzelthemen wie »Armut«, »Ökonomie und Finanzen«, »Ungleichheit und Gesellschaft« usw. Weiterhin bleibt der Erfahrungs- und besonders der Handlungsbezug in den Lehrplänen fraglich.²⁹

Damit wiederholt sich in den Lehrplänen und wohl auch im Religionsunterricht das Problem der Überforderung, das R. Kegan im Blick auf das Leben in Moderne und Postmoderne überhaupt herausgearbeitet hat: Die Orientierungsleistungen, die den Menschen von der für dieses Leben kennzeichnenden Pluralität und Komple-

28 Zu denken ist hier an die Theorien von E.H. Erikson, J.W. Fowler, F. Oser, R.L. Selman; Literaturhinweise und Darstellung im Überblick bei F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1994.

29 Literaturhinweise und Untersuchungsergebnisse zu den Lehrplänen für den Religionsunterricht in Baden-Württemberg bei A. Edelbrock und F. Schweitzer, Solidarität in der Einen Welt – im Lehrplan. Analyse aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Entwurf 2 (1996) 16-21.

xität abverlangt werden, gehen in vielen Fällen deutlich über deren kognitive Fähigkeiten hinaus.³⁰ Ein Systemdenken oder gar ein intersystemisches Denken, das einen reflektierten Umgang mit Globalisierungsprozessen erst erlauben würde, steht Kegans empirischen Untersuchungen in den USA zufolge vielfach nicht zur Verfügung. Entwicklungspsychologisch und bildungstheoretisch stellt sich erneut, so kann zusammenfassend gesagt werden, das Problem einer leeren oder abstrakten Universalität, die den lebensweltlich-regionalen oder lokalen Zusammenhängen im Kindes- und Jugendalter unverbunden gegenübersteht. Die Ausbildung eines reflektierten Globalitätsbewußtseins wird vielfach gar nicht erreicht, weder von Jugendlichen noch von Erwachsenen.

Angesichts dieses Befundes verliert die manchmal an die entwicklungspsychologischen (Stufen-)Theorien gerichtete kritische Rückfrage, ob denn ein universelles Denken im Sinne der Postkonventionalität die früheren Stufen ablösen könne, jedenfalls viel von ihrer Schärfe und Dringlichkeit. Solange ein prinzipienorientiertes oder (inter-)systemisches Denken in den meisten Fällen gar nicht erreicht wird, besteht die Bildungsaufgabe auf jeden Fall darin, den Erwerb entsprechender Orientierungsfähigkeiten zu unterstützen. Daß dies nicht ohne ständigen Rückbezug auf lebensweltliche Zusammenhänge denkbar ist, soll nun zum Schluß dieses Beitrages noch genauer beleuchtet werden.

4 Ausblick: Die Verschränkung von Universalität und Regionalität als religionspädagogische Herausforderung

Am Anfang haben wir gefragt, wie sich die Religionspädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität bewegen kann – ob sie dem universalistischen Imperativ folgen oder eher zu einer regionalen Didaktik werden soll. Die drei unterschiedlichen Zugänge, die wir im vorliegenden Beitrag skizziert haben: Universalisierung von Moral, Kultur und Religion, das Verhältnis von Globalisierung und Lokalisierung, schließlich die Frage nach den Entwicklungsbedingungen eines reflektierten Globalitätsbewußtseins – alle diese Zugänge führen für die Religionspädagogik zu dem Resultat, daß zwischen Regionalität und Universalität oder zwischen Heimat und Fremde keine Alternative besteht. Das entscheidende Problem liegt vielmehr gerade dort, wo Regionalität und Universalität auseinanderbrechen – mit der Folge, daß Universalität leer und abstrakt bleibt und die Bindung an eine Region zur Borniertheit wird. Für Religionsdidaktik und politische Bildung stellen diese Extreme in der Spannung von Regionalität und Universalität eine reale Gefahr dar. Sie lassen sich nur ausschließen, wenn für die Religions-

30 R. Kegan, *In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life*, Cambridge/London 1994.

pädagogik ein *Regionalität und Universalität dialektisch-vermittelnder Ansatz* gewählt wird. Dabei sind folgende Pole nicht nur lernmethodisch, sondern im didaktisch-substantiellen Sinne dialektisch aufeinander zu beziehen:

- Heimat und Fremde: »Ohne Fremdes ist Eigenes nicht denkbar, ohne Weitblick ist unser Horizont beschränkt und provinziell«³¹, diese Einsicht bleibt auch in Zukunft wichtig. Sie muß aber auch umgekehrt gelten: Ohne Eigenes ist Fremdes nicht denkbar, ohne Vertrautheit mit dem Nahraum sind die Horizonte vielleicht offen, aber eben auch bedeutungslos.
- Globalität und Lokalität: Wenn Globalisierung und Stärkung des Lokalen keinen Gegensatz bilden, müssen beide in ihrem Wechselverhältnis auch beispielsweise in Lehrplänen und Schulbüchern Berücksichtigung finden. Die Vorstellung, daß globale Orientierungshorizonte lokale Bezüge ersetzen könnten, ist weder sachlich noch lernpsychologisch haltbar.
- Weltweite Ökumene / interreligiöses Lernen und Lebenswelt / individuelle Religion: Die Bedeutung ökumenischen und interreligiösen Lernens ist unbestritten. Ein für die Kinder und Jugendlichen lebensbedeutsames Lernen wird aber erst erreicht, wenn die ökumenischen und interreligiösen Perspektiven mit den religiösen Fragen und Interessen des eigenen Lebenszusammenhangs verschränkt werden.
- Kindliche Orientierung am Nahraum und globales Lernen: Die »objektive« Notwendigkeit globaler Lernhorizonte darf nicht gegen die »subjektiven«, auf den Nahraum bezogenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ausgespielt werden. Globales Lernen kann nur gelingen, wenn es die entwicklungsbedingten Verstehensvoraussetzungen berücksichtigt und Lerninhalte subjektbezogen rekonstruiert.

Für das Bemühen einer dialektischen Vermittlung von Regionalität und Universalität ist sodann die Verbindung und Unterscheidung von globalem Bewußtsein als *faktischer Voraussetzung* und als Ziel religionspädagogischen Handelns von übergreifender Bedeutung. Beide Formen des Globalitätsbewußtseins machen unterschiedliche religionspädagogische Konsequenzen erforderlich. Nur wo beides gesehen wird, kann religionspädagogisches Handeln an sein Ziel kommen.

Schließlich sind wir – bei der Frage nach Privatisierung und Depri-
vatisierung von Religion im Globalisierungsprozeß – darauf gestoßen, daß bestimmte Lernprozesse in dieser Perspektive neu zu akzentuieren sind. So erwies sich der Konziliare Prozeß nicht nur von seinem normativ-inhaltlichen (ökumenischen) Gehalt her als weiterführend, sondern – und in dieser Hinsicht vielleicht noch mehr – von seiner Bedeutung als Möglichkeit, eine nicht-fundamentalistische öffentliche Rolle von Religion bei der Lösung gesellschaftlicher und politischer Probleme zu beanspruchen. Wenn auf diese Weise der seit langem anhaltenden Tendenz zur Privatisierung von Religion begegnet werden kann und soll, so schließt dies auch Konse-

31 H. Siebert, Heimat und Fremde, in: Orth, Dem bewohnten Erdkreis (Anm. 15), 279-287, 279.

quenzen für die Gestaltung religionspädagogischen Handelns ein. Der Öffentlichkeitsbezug religiösen Lernens muß u.a. im Religionsunterricht selbst verstärkt wahrgenommen werden – beispielsweise im Horizont einer internationalen Zivilgesellschaft.

So steht in der Spannung von Regionalität und Universalität für die Religionspädagogik am Ende weit mehr auf dem Spiel als eine Methodenfrage oder ein didaktischer Ansatz. Bei der geforderten dialektischen Vermittlung zwischen Regionalität und Universalität geht es um die Rolle, die Glaube und Religion im Wandel der Globalisierungsprozesse spielen können. Den Horizont bildet die Welt als »ein einziger Ort« – so oder so. Offen aber ist die Frage, ob dies ein Ort sein wird, an dem Leben gedeihen kann.

Abstract

This article discusses the tension between the regional and local on the one hand and the universal and global on the other as a backprop for religions education. A number of different fields (morality, culture, religion) are considered as examples for how the tendency towards universalization is confronted with criticisms of various kinds (feminism, communitarianism, etc.). In a second step, the discussion on (cultural) globalization is taken up with respect to the interrelatedness of globalization and localization. A third consideration is geared to developmental and educational presuppositions of what is seen as mature global consciousness. The author concludes that the regional or local and the universal or global should not be seen as alternatives but have to be carefully balanced within religions education.

Heimat finden in der Kirche

|| 2 Zu den Voraussetzungen einer praktisch-theologischen Aufgabe

1 »... etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war ...«

Heimat ist ein Begriff, den ich ungern gebrauche, weil er ein unklarer und bekanntlich oft mißbrauchter Begriff ist.¹ Vom Heimatfilm bis zur volkstümlichen Musik steht dieser Begriff für Enge und repressive Bindung; und eine Gemeinschaft, die längst aufgehört hat, Gemeinschaft zu sein, vergewissert sich in diesem Begriff eines vorgeblichen Glücks. Solche Heimat sollten Jugendliche in der Kirche gar nicht erst finden.

Heimat muß also präzisiert werden, wenn der Ausdruck das beschreiben soll, was in der Kirche zu finden wäre. Einen Ansatz dazu bietet der bekannte Schlußabschnitt aus *Ernst Blochs* Prinzip Hoffnung:

»Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.«²

Bloch versucht nicht erst, Heimat im Bestehenden auszumachen und sie dadurch auf beengende Formen des Glückersatzes zu reduzieren, sondern weiß darum, daß Heimat im beschädigten Leben nur zukünftig sein kann.³ Heimat wird zum Ziel politischen Handelns und Objekt der Sehnsucht zugleich. Damit wird der Begriff gegen seinen Mißbrauch in Schutz genommen: Bei Bloch wird »Heimat« als Ausdruck der Sehnsucht nach unbeschädigtem Leben

1 Vgl. M.N. Ebertz, Art. Heimat, in: Wörterbuch des Christentums, Sonderausgabe, München 1995, 472-473.

2 E. Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Kapitel 43-55, (Gesamtausgabe 5) Frankfurt a.M. 1977, 1628. Vgl. dazu auch W. Zimmerli, Gespräch mit Ernst Bloch, in: ders., Der Mensch und seine Hoffnung im Alten Testament, Göttingen 1968, 163-178.

3 Vgl. M. Josuttis, »Worin noch niemand war«. Zum protestantischen Umgang mit Heimatfesten, in: P. Stolt, W. Grünberg und U. Suhr (Hg.), Kulte, Kulturen und Gottesdienste. Öffentliche Inszenierungen des Lebens, Göttingen 1996, 81-91.

deutlich, einer Sehnsucht, aus der auch noch die Heimatideologie ihre Attraktivität, die sie für viele hat, bezieht. Wenn Bloch das benennt, »das allen in die Kindheit scheint«, dann macht er die Sehnsucht namhaft, die aus der vertrauensvollen Geborgenheit der ersten Tage und Jahre erwächst.⁴

Wie wird solche Heimat wirklich diesseits der marxistischen Utopie des sich selbst verwirklichenden und schaffenden Menschen? *Hans Mayer* hält fest, daß Bloch voraus auf einen Traum ausgreift. Mayer erkennt Realisierungen solcher Sehnsucht in der Solidarität; in ihr wird die Erfüllung der Sehnsucht nach Heimat spürbar. »In den Ruinen des Jahrhunderts«⁵ fahndet und sucht er nach einem noch gültigen Inbegriff von Heimat, nach einem noch gültigen Leben, das solcher Sehnsucht entspricht. Drei Postulate stellt Mayer auf:

»Freiheit, Wohlstand, soziale Gerechtigkeit. Betrachtet man jedoch die Kultur am Ausgang unseres Jahrhunderts, also nach (und vor) vielen entsetzensvollen Zerstörungen, so wird man an das Märchen von der bösen Fee erinnert. Sollte es wirklich sein, daß künftige Gesellschaften im Zeichen einer Globalisierung nur folgendes zur Wahl haben? Freiheit und Wohlstand, doch ohne soziale Gerechtigkeit. Wohlstand und soziale Gerechtigkeit, doch in einem autoritärem Regime. Freiheit und soziale Gerechtigkeit, doch ohne den Wohlstand einer heutigen Wegwerfgesellschaft.«⁶

Trotz der Suche in den Ruinen des Jahrhunderts scheint der Traum verloren zu sein. Verloren die Sehnsucht nach Heimat, undeutlich die Ziele und tollkühn jene Hoffnung, die sich der Sehnsucht der Kindheit annähert.

Aber Heimat ist nicht nur ein Traum. Heimat liegt nicht nur im Zukünftigen, gar Utopischen. Wir erleben Heimat in vielen Brechungen. *Stephan Strasser* zeigt an den Überlegungen von Emmanuel Levinas die tragende Bedeutung von Wohnung und fester Heimstatt, ohne die Menschen sich von sich selbst entfremden: »der Eigenleib, die Wohnstätte, der Besitz, die Arbeit, die Ökonomie – keine zufälligen empirischen Fakten. Sie stellen essentielle Momente der Ich-Struktur dar.«⁷ Die Wohnstätte gehört konstitutiv zum Leben hinzu. Diese Grundtatsachen greift Levinas in seinen Analysen auf und zeigt, daß der Mensch im Wohnen eine – das heißt in ganz spezifischem Sinne: seine – Weise hat, »sich aufrechtzuerhalten und sich durchzusetzen. Die Wohnstätte ist demnach für das Ich weder

4 Blochs gesamtes Werk ist von der Suche nach dieser verlorenen Heimat durchdrungen; charakteristisch dafür ist seine Meditation des alten Kruges; *E. Bloch*, *Geist der Utopie*. Zweite Fassung (Gesamtausgabe 3), Frankfurt a.M. 1977, 17-19.

5 *H. Mayer*, *In den Ruinen des Jahrhunderts*. Reden über Kulturschöpfung und Kulturzerstörung, Frankfurt a.M. 1997.

6 Ebd., 40.

7 *S. Strasser*, Emmanuel Levinas: Ethik als erste Philosophie, in: *B. Waldenfels*, *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt a.M. 1987, 221-265, 227.

ein Behälter, noch ›zuhandenes Zeug‹, sondern der Ort, von dem aus sich sein Können entfaltet.«⁸ Das Zuhause ist ein Ort, von dem Menschen sich entfernen und wohin sie wieder zurückkehren:

»Mein Heim ist für mich gleichzeitig Festung und Ausfallpforte. Einerseits vermag ich hinauszutreten, hinzugehen und mir etwas anzueignen. Andererseits gehört mir in meinem Heim alles, ist an diesem Orte alles im voraus von mir ergriffen und begriffen.«⁹

Was Strasser »Wohnen«, »Wohnstätte«, »Heim« nennt, lese ich als eine phänomenologische Beschreibung von Heimat. Heimat gehört ins Spektrum der konkreten Beziehungen zwischen Ich und Welt. Was ist jetzt Heimat: Heimat als Erfahrung von Solidarität und Gemeinwohl, Heimat als die repressiven Konventionen ungelebten Lebens oder Heimat gar als Ausdruck für die Sehnsucht nach dem Paradies, einer ewigen Unabhängigkeit und Freiheit?

2 Fremd in der Kirche

Die Kirche ist für die meisten Jugendlichen nicht heimatlich. Daß sie »viel mit Zwang, Kälte, Langeweile zu tun«¹⁰ hat, ist nicht zu übergehen. Kirche als Ort, in dem Jugendliche Heimat finden können, steht kaum mehr zur Diskussion. Ist Kirche überhaupt noch zumutbar? Kirche ist in dieser Perspektive die Institution, so wie sie für die Jugendlichen in ihrem Umkreis erfahrbar ist. Warum wird dabei so wenig von dem spürbar, was wir als Kirche glauben? In der Religionspädagogik ist die Abkehr von einer Orientierung an der vorfindlichen Kirche und der von ihr repräsentierten Inhaltlichkeit programmatisch – nicht nur im Kontext der öffentlichen Schule. Es scheint daher nahezuliegen, mit Ulrich Schwab »einen subjektorientierten Religionsunterricht im Kontext gegenwärtiger Religiosität« einzufordern, anstatt Jugendlichen diejenige Kirche zuzumuten, die ihnen fremd geblieben ist: Kirche und Religiosität der Jugendlichen werden als Gegensatz wahrgenommen.¹¹ Der Religionsunterricht habe nicht »irgendetwas in Sachen Glauben ›vorzuschreiben‹«¹² – wird damit »der« Kirche unterstellt, sie wolle das vor-

8 Ebd.

9 Ebd.

10 U. Schwab, »Das muß ich mir doch von keinem vorschreiben lassen ...«. Subjektorientierter Religionsunterricht im Kontext gegenwärtiger Religiosität, PTh 85 (1996) 508-521, 511.

11 Ebd., 512: »Religiosität konstruiert sich heute im Rahmen sozialer Netze, die anstatt der alten sozialen Milieus zum neuen sozialen Bezugspunkt der Subjekte werden. Institutionen wie die Kirche haben für diese Konstruktionsprozesse keine selbständige Relevanz mehr.«

12 Ebd., 514.

schreiben? –, sondern solle »eine Hilfeleistung für die eigene religiöse Orientierung bieten.«¹³ Indem »Religiosität« zum Bezugspunkt wird, kann »Kirche« als zu belastet und geradezu unbrauchbar beiseite gelegt werden.

Wird Kirche nach der Wahrnehmung von *Christoph Bizer* oft als »Gegensatz von Ich-Auslegung« und »Fremdbestimmung«¹⁴ erfahren, belastet das in der Tat die Religionspädagogik. Kirchliche Praxis ist an dieser Wahrnehmung nicht unschuldig – bis hin zum Zwang zum Gottesdienstbesuch im Konfirmandenunterricht.

Eine Konfirmandin, die sich über die »stereotypen Abläufe« und die »unverständlichen Predigten« beschwert, sieht die Kirche für sie dann beginnen, wenn nach dem Gottesdienst das Kirchen-Bistro öffnet. In der Klage über »die Kirche« steckt viel Enttäuschung darüber, daß sie Bedürfnisse zumal der Jugendlichen verfehlt.¹⁵

Ob allerdings da ein »subjektorientierter« Religionsunterricht die angemessene Antwort sein kann, erscheint mir fraglich, weil hier »die Kirche« selektiv als die Institution wahrgenommen wird, von der man sich absetzen will. Setzt man sich damit nicht auch von ihrer inhaltlichen, christologischen Bestimmtheit ab? Damit wird aber zugleich übergangen, was an kritischer Kraft des Glaubens zu gewinnen wäre. Im programmatischen Rückgang auf die »Religiosität« Jugendlicher wird – sofern sie sich überhaupt stichhaltig ausmachen läßt – das abgeblendet, was christlichen Glauben ausmacht, woher er kommt und was er glaubt. Die Inhaltlichkeit ist dort kommunikabel, wo Kirche geschieht, und wo sie kommunikabel ist, geschieht Kirche – und sei es im Religionsunterricht. Die Alternative hier Schülersehnsucht und dort Kirche ist irreführend.

Aber nicht nur die Wahrnehmung von Glaube und Kirche ist hier defizitär. »Subjektorientierter« Religionsunterricht bleibt einerseits zentrale Einsichten in den Vollzug von Religion schuldig, andererseits überfordert er als »Beitrag im Bereich der Religion zur Subjektfindung«¹⁶ seine Adressaten subjekttheoretisch.¹⁷ Er findet sich mit der Heimatlosigkeit ab. Wird die Lebenswelt ernst genommen, wenn sie zum nicht mehr hinterfragten Horizont wird? Dieser Religionsunterricht erschließt nicht konkrete Religion, sondern redu-

13 Ebd.

14 *Ch. Bizer*, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 84.

15 Ein auffälliges Symptom: Warum wenden sich so wenige Predigten an die Konfirmanden, deren Kirchenbesuch eingefordert wird?

16 *Schwab*, *Subjektorientierter Religionsunterricht*, 516.

17 Soll »subjektorientiert« jedoch nur heißen, daß »der Schüler« im Mittelpunkt stehen solle, dann ist das eher trivial. Zudem scheint mir der Begriff »Subjekt« wegen seiner theoretischen Überfrachtung den Zugang zum je einzelnen Schüler zu versperren.

ziert sie nach dem Maß bildungstheoretischer Prämissen. So ist es mir zweifelhaft, ob er Kategorien findet, die Sehnsucht ernst zu nehmen, die von sehr vielen Jugendlichen kaum artikuliert, aber um so bedrängender angedeutet wird. Achtet man auf die Manifestationen jugendlicher Subkultur, dann dokumentiert diese die Suche nach einem unreduzierten Leben, das in solchen Manifestationen aber unbefriedigt bleibt. Die Coolness entpuppt sich als eine Sprache, die das verbirgt, was eigentlich zum Ausdruck kommen soll: Hinter sprachlichen Stereotypen werden eigene Gefühle verborgen; das Verbergen des eigenen Körpers in überdimensionierten Klamotten und Baseballmützen bezeugt leibhaftig das Gefühlschaos, das Jugendalter ausmacht und zur Bearbeitung eine klarere Sprache braucht. Verlangen die Jugendlichen nicht geradezu nach der Konfrontation mit einer Sprache, die sie zu sich selbst führt, gerade weil sie nicht ihre eigene ist?

Die Symbole, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen, sind nahezu ausnahmslos Objekte der Warenwelt. Damit steht die Suche nach Identität in einem Dilemma: Was die eigene Individualität ausdrücken und entwickeln helfen soll, erweist sich als uniform und heteronom.¹⁸ Konformität, die in der scheinbaren Individualität dem Konsumenten zu geben scheint, was er braucht, erfüllt die Sehnsucht nach Besonderheit und Einmaligkeit und macht ihn doch zum Austauschbaren. Beziehung, Wärme und Nähe, Interesse am Outfit signalisieren ein gefährliches Konstrukt von Heimat, in der die Gestaltungsfähigkeit von Heimat verkümmert und die Sehnsucht nach ihr vertrocknet: Wenn das Angebot wechselt, dann wechselt die Farbe; Heimat wird austauschbar mit Warenwelt, Öffentlichkeit mit Intimität.¹⁹

Die Suche nach Heimat, nach einem Zuhause, nach Zugehörigkeit drückt sich noch in solchem Konsum aus, gerade weil davon ausgegangen werden kann, daß die Werbung nur dann etwas aufgreift, wenn es (werbe-)wirksam ist. Daß diese Suche nach Heimat religiös besetzt ist, wird unübersehbar deutlich: Religiöse Motive und Geschichten sind werbewirksam und verraten ein verdrängtes Bedürfnis.²⁰ Die Sehnsucht nach Zugehörigkeit, Heimat, Zuhausesein speist die Werbung; sie ist zugleich

18 Vgl. Bizer, Kirchgänge, 57.

19 Vgl. R. Sennett, Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt a.M. 1983.

20 Ein Beispiel unter vielen: Das Werbeplakat einer Zigarettenfirma beschreibt ihr Produkt mit dem Satz: »und siehe es war sehr gut«. Der Finger des Adam aus der Sixtinischen Kapelle deutet dann auf dieses wohlgeratene Produkt; und der Widerspruch zu dem am Rande unten verzeichneten Hinweis des Bundesgesundheitsministers bleibt ob dessen Winzigkeit übersehbar.

Ausdruck dafür, daß in der Werbewelt etwas verlorengegangen ist. Noch in ihren Ersatzbefriedigungen dokumentiert die Warenwelt, daß etwas fehlt.²¹

Wenn die Realität der Jugendlichen durch Heimatlosigkeit und unbefriedigte Sehnsucht gekennzeichnet ist, dann kann eine Kirche ihnen kaum Heimat sein, wenn sie diese Sehnsucht übergeht. Was ihnen als Kirche begegnet, hat in ihrer Wahrnehmung an der Kälte teil, der sie entfliehen wollen. Es muß darum gehen, die Sehnsüchte der Jugendlichen wahrzunehmen – auch ihre Sehnsucht nach einer Kirche, die nicht ihre Vorurteile bestätigt, sondern neu zur Geltung bringt, was Kirche eigentlich ausmacht. Eine Kirche, die ihren eigenen Grund ernst nimmt, kann sich nicht an ihrer Positivität begnügen, sondern muß gerade Jugendliche dazu befähigen, die gegebene Gestalt von Kirche kritisch wahrzunehmen und auf das hin zu befragen, was Kirche jeweils sein muß. Das heißt nun aber auch, daß die Jugendlichen Möglichkeiten finden müssen, in der Kirche ihrerseits einzuklagen, was Kirche bestimmen muß. Kirche wird hier von den Jugendlichen möglicherweise als eine Heimat zu entdecken sein, weil bei ihr und an ihr das einklagbar wird, was die Sehnsucht nach unbeschädigtem und befreitem Leben trägt. Die Utopie wäre, daß Kirche die Jugendlichen beteiligen könnte an ihrem Weg und daß sie anfänglich-gebrochen zu einer geistlichen Heimat werden kann. Wäre damit nicht auch auf eine sehr praktische Weise die »Subjektwerdung« junger Menschen ernster genommen als in der Verdoppelung der Unbestimmtheit ihrer Sehnsucht? Denn Kirche steht für das ein, was die Fassade der Warenwelt durchdringt und so erst den Blick öffnet für das, was der Sehnsucht ihre Sprache gibt. Gerade die Artikulation dessen, was fehlt, macht im Kern Kirche aus; sie ist darin Kirche, daß bei ihr und an ihr das erkennbar ist, was die Sehnsucht nach unbeschädigtem Leben sucht.

Heimat finden in der Kirche: Die Bedingung dafür ist, daß die Kirche sich nicht in ihre Institutionalität zurückzieht, sondern in die Fremde geht. Mit der Frage nach einer Heimat in der Kirche stellt sich also nicht allein die Frage, wie sich Beheimatung vollziehen kann, vielmehr kommt die Frage nach der konkreten Gestalt von Kirche in den Blick, die beantwortet werden muß, um klarmachen zu können, auf welchen Wegen Kirche Heimat werden kann.²² Nur eine Kirche, die unterwegs ist, kann Heimat werden.

21 Vgl. E. Bloch, *Etwas fehlt ... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht*. Ein Gespräch mit Theodor W. Adorno; in: *Gespräch mit Ernst Bloch*, hg. v. Rainer Traub und Harald Wieser, Frankfurt a.M. 1977, 58-77.

22 Das entspricht doch wohl auch den ekklesiologischen Bildern des Neuen Testaments, die die Metaphern des Unterwegsseins und der Fremdlingsschaft bevorzugen.

3 Kirche in der Fremde

Daß Kirche vielen fremd wurde, ist nicht nur Verlust, sondern der Kirche angemessener als eine allzu selbstverständliche Vertrautheit. Diese Fremdheit ist der Hinweis auf eine Gestalt von Kirche, die sie nicht von sich aus ist, sondern der sie sich immer erst annähern muß. Gerade ihre Fremdartigkeit und Sperrigkeit ist in einer funktionalen Gesellschaft eine eigene Gelegenheit²³ zur Artikulation dessen, was Kirche zur Sprache zu bringen hat: Kirche steht in Gestalt von Fremdheit für das Evangelium ein, das sich zu verlieren droht.

Das kann auch in der räumlichen Besonderheit der Kirchen seinen Ausdruck finden. Nicht wenige Menschen suchen in der Kirche auch die örtliche Abgeschiedenheit, die Trennung von der leblos gewordenen Alltagswelt. Die Kirche bietet in dieser Perspektive mit ihren Klöstern oder Einkehrhäusern ein Angebot für das, was sonst im Alltag keinen Platz findet. *Michael Meyer-Blanck* sieht hier auch eine unaufgebbare Funktion der Liturgie, die die Erfahrung gelebter Formen bietet, in die sich das Individuum einfinden kann: »So sehr die soziale Einbindung des Individuums schwindet, je mehr sich dieses seinen Platz selbst suchen und erkämpfen muß, desto stärker ist es auf der Suche nach hilfreichen Wahlmöglichkeiten für die eigene Rekreation und für das Gefühl, irgendwo beheimatet zu sein.«²⁴ Auf der Suche nach Orten geistlicher Ruhe erhält der Alltag in seiner Routine auch eine Ahnung von Heimat zurück. Die Frage nach der Heimat, der Zugehörigkeit und dem Eingebundensein eröffnet damit einen Blick auf den Alltag, dem anscheinend das Wesentliche abhanden gekommen ist: die Sehnsucht nach Heimat. Die ökonomisch eingeforderte Flexibilität macht Heimat obsolet, und die Werbung greift das als attraktiven Lebensstil auf. Täglich an einem anderen Ort: Mit dem Raum werden Zeiten und menschliche Beziehungen bedeutungslos.

Kirche in der Fremde verweist auf Heimat, sie kann aber strenggenommen nicht selbst schon Heimat sein; vielmehr macht sich an ihr die Sehnsucht nach Heimat fest. In diesem Sinne ist Kirche ein Ort, mit dem Verlorengegangenes und Ausstehendes wieder zur Sprache kommt und sich damit anfänglich – eschatologisch – realisiert. Kirche muß deshalb, will sie für Menschen offen sein, die Heimat suchen, ihre Fremdlingsschaft artikulieren. Pointierter: Nur eine Kirche, die einer Welt der Heimatlosigkeit fremd bleibt, kann auf dem Weg zur Heimat sein.

Darum muß der Versuch zu kurz greifen, den religionspädagogischen Schwierigkeiten, die Kirche bereitet, durch einen Rückgang auf die Religiosität der Jugendlichen zu begegnen. Damit das »Subjekt«, das hier im Zentrum stehen soll, nicht mit sich allein gelassen

23 Vgl. *J.A. Wharton*, *The Occasion of the Word of God. An unguarded essay on the character of the Old Testament as the memory of God's story with Israel*, Austin (Texas) 1968.

24 *M. Meyer-Blanck*, *Inszenierung des Evangeliums. Ein kurzer Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der erneuerten Agende*, Göttingen 1997, 153f.

und in seinen Befangenheiten erhärtet wird, bedarf es der Begegnung mit dem Fremden und Neuen, das das Bestehende überschreitet. Damit Kirche aber diese Sehnsucht nach dem, was aussteht, offenhalten kann, kann sie sich wiederum nicht allein an den gängigen Vorstellungen festmachen, sondern muß die spezifische Gestalt ihrer Hoffnung deutlich machen.

Für die Gestalt von Kirche heißt das nun, daß ihre Erkennbarkeit mit der Geschichte und den Geschichten verbunden ist, die die Heilige Schrift bezeugt. Zur Gestalt von Kirche in der Fremde gehört darum, daß sie kenntlich werden muß, ihre eigenen Traditionen einbringt und sich dem Gespräch mit anderen aussetzt.²⁵ Kirche läßt sich darum nur mit ihrer Bestimmtheit durch die Geschichte Gottes mit den Menschen beschreiben, kann darin aber offenbleiben für den anderen und Fremden²⁶, weil sie nur in dieser Erkennbarkeit für den anderen zum Gegenüber werden kann.

Die Bestimmtheit durch die Geschichten von »Abraham über Moses bis Jesus und zu mir ...«²⁷ ist die Voraussetzung dafür, mit Fremden überhaupt in einen Dialog treten zu können.²⁸ Diese notwendige Unterschiedenheit vom anderen macht die Identität von Gruppen und Individuen aus; sie macht sie erkennbar. Die Erkennbarkeit der Kirche ist nun aber keine fixierte und statische, sondern vielmehr dadurch gekennzeichnet, daß sie bereit ist, sich durch die Verheißungen Gottes korrigieren zu lassen. Sie lebt also aus der Nähe Gottes, durch die sie heilsam umgrenzt ist, aber auch zu Neuem sich bewegen läßt. Damit bleibt aber Kirche nicht allein, bei sich selbst, sondern Kirche ist in dieser Gestalt öffentliche Kirche und geht in die Fremde, drängt zum Nächsten und Fremden. *Michael Welker* hebt darum hervor: »Die mündige Gemeinde bildet eine paradigmatische Öffentlichkeit, indem sie sich im Licht der Offenbarung Christi brennenden Fragen ihrer Umgebung, Fragen der bürgerlichen Gemeinde, der nationalen Situation, der Weltlage, der Ökumene stellt.«²⁹

Kirche ist eine solche Öffentlichkeit, die allerdings nur als solche erkennbar und funktionsfähig bleibt, wenn sie unverwechselbar bleibt in ihrer Formung durch die Geschichte Gottes. Solche Öffentlichkeit hängt an der genauen Balance von kommunikativer Offenheit und Erkennbarkeit, die bedroht ist durch die religiöse Indifferenz einerseits, durch den Zusammenbruch des Diskurses in

25 Vgl. dazu auch *F. Steffensky*, Die Gewißheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, *Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht* 27 (1997) 4: »Kennlich sein heißt, ein Verhältnis zu den eigenen Traditionen zu haben« (im Original kursiv).

26 Vgl. *D. Zilleßen*, Dialog mit dem Fremden, in: *EvErz* 46 (1994) 338-347.

27 *D. Ritschl*, Gott wohnt in der Zeit. Auf der Suche nach dem verlorenen Gott; in: *H. Deuser u.a.* (Hg.), *Gottes Zukunft – Zukunft der Welt*. FS für Jürgen Moltmann zum 60. Geburtstag, München 1986, 261.

28 *F. Steffensky*, Gewißheit, 4: »Zum Dialog gehören Partner, die voneinander verschieden sind, die Eigentümlichkeiten haben und deren Grenzen erkennbar sind.«

29 *M. Welker*, Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995, 126.

sektiererischen Tendenzen andererseits.³⁰ Insofern ist Heimat in der Kirche gerade nicht gleichbedeutend mit Zugehörigkeit und Verpflichtung. Hat sich eine »andere« Kirche also in der Fremde als Heimat zu bewähren, inmitten der Schülerwirklichkeiten und Erwachsenenschwierigkeiten, dann doch immer nur als Kirche, die zum Lebensraum werden kann mit Offenheit und Weite, aber auch als ein Raum der Zuflucht und des Schutzes.

Im (Kirchen-)Raum wird sinnenfällig und anschaulich, wie Kirche ihre Präsenz in der Welt verstehen will. Glaube braucht auch seine eigenen Räume, die allerdings wiederum nicht allein architektonisch hergestellt sein können. In Architektur und Kunst vollzieht sich die räumliche Erschließung des Glaubens als eine ästhetische Erfahrung, die in der konkreten Ausformung als Kirchenbau sich verdichtet und erkennbar wird. Auch hier zeigt Kirche sich in der Fremde als Kirche, die Widerstand leistet gegen die »allgegenwärtige Ortlosigkeit unserer modernen Umwelt.«³¹ Das heißt nun, daß Kirchenraum ein Zeichen des Widerstands gegen die Heimatlosigkeit der Gegenwart sein kann.³² Die konkrete Raum-Form repräsentiert damit Kirche in der Welt, die sich nicht den Prachtbauten postmoderner Manier angleicht, sich nicht im Ornament selbst verwirklichen und Tradition neu erfinden will, sondern sich in der Eigentümlichkeit ihrer Gestalt als Fremde zeigt, in der sich die Präsenz des Heiligen darstellt.³³

Daß die Präsentation des eigenen Selbstverständnisses sich architektonisch manifestiert, zeigt sich auch an unseren Schulbauten, die zumeist dem Diktum, daß man fürs Leben lerne, zuwiderlaufen.³⁴ Schulen sind isoliert aus dem Alltagszusammenhang und bloß auf Funktionalität und Ökonomie hin optimiert. Wenn aber der Lernort ein »Lebensort« sein soll, so Hartmut v. Hentig, »und nicht eine Bildungsfabrik, dann

30 Der Zulauf, den geschlossene religiöse Gruppierungen erfahren, hängt nach der Analyse von Michael Nüchtern gerade an der verbreiteten Unfähigkeit, die diskursive Freiheit und Kraft des Glaubens auszuhalten. Die wechselseitige Bereitschaft zur Korrektur charakterisiert aber Kirche: »Großkirchen bieten eine Balance zwischen Beheimatung und Freiheit, Nähe und Abstand. Dies stört wirksam sektiererische Entwicklungen.« (*M. Nüchtern*, Sehnsucht nach Gewißheit. Warum totalitäre religiöse Gruppen für viele Menschen attraktiv sind, EK 5 [1997] 255-257, 257).

31 *K. Frampton*, Kritischer Regionalismus. Thesen zu einer Architektur des Widerstands, in: *A. Huyssen und K.R. Scherpe* (Hg.), Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek b. Hamburg 1986, 151-171, 165.

32 »Der Garten, die Arche, die Hütte, das Haus, immer ist der Mensch als Gottes Geschöpf und Beauftragter einem bestimmten Raume zugeordnet. Darin erfüllt sich sein Leben und Wirken. Nicht von ungefähr wird daher auch der Lebensweg des Menschen als Unterwegssein zu den ewigen Hütten geschildert. Das himmlische Jerusalem, die Stadt Gottes erwartet am Ende der menschlichen Pilgerschaft nach Gottes Verheißung den nach Beheimatung verlangenden Menschen.« *H. Thimme*, Umgang mit Raum, in: *Umgang mit Raum. Dokumentation über den 16. Evangelischen Kirchenbautag Kassel 1976*, hg. im Auftrag des Arbeitsausschusses des Evangelischen Kirchenbautages von Rainer Volp, Gütersloh 1977, 25-34, 25.

33 Vgl. *M.C. Neddens*, Das Thema: Gefährdeter Genius loci der Stadt im ökologischen Horizont, in: *M.C. Neddens und W. Wucher* (Hg.), Die Wiederkehr des Genius Loci. Die Kirche im Stadtraum – die Stadt im Kirchenraum. Ökologie – Geschichte – Liturgie, Wiesbaden/Berlin 1987, 20-61.

34 Daß Lernen sich nicht nur in Räumen vollzieht, sondern immer auch auf die konkreten Lebensräume der Lernenden bezogen sein muß, betont *H. Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1989.

sollte sie in kreuznormalen Gebäuden vor sich gehen. Ein mehrgeschossiges Wohnhaus mit ein oder zwei Hinterhöfen, gar ein ganzer Block mit Cafés und Kinos, Garagen und Schuppen, teils noch von den »Eingeborenen« bewohnt, gäbe den Kleinen die gewünschte Nähe zur Familie, den Mittleren Möglichkeiten zur Erkundung ihrer Möglichkeiten in einer simulierten Gesellschaft und den Großen schließlich die Selbsterprobung wirklicher Arbeit, Verwaltung, Geselligkeit und Politik.«³⁵

Für die spezifische Raum-Form von Kirche kann das Bild des Zeltes stehen: Kirche, die unterwegs ist und fremde Wege geht, ist offen für Auseinandersetzung und Begegnung, offen für Streit und Distanz: »Mache den Raum deines Zeltes weit und breite aus die Decken deiner Wohnstatt; spare nicht! Spann deine Seile lang und stecke deine Pflocke fest!« (Jes 54,2). Allerdings braucht ein solches Zelt starke Pflocke, die in der Erde fest eingesetzt werden müssen, damit dieses »Haus« seine Funktion erfüllen kann. Kirche muß in der Welt die Verheißung zu erkennen geben, die nicht in der Normalität der Warenwelt aufgehen kann (Röm 12,1-2). Zugleich wäre nicht nur architektonisch wiederzuentdecken, daß ihre bloße sichtbare Präsenz und vor allem die Art ihrer Präsentation von öffentlicher Bedeutung ist: Die unaufdringliche, aber auch unübersehbare Präsenz des Heiligen widerspricht dem gewaltsamen Prunk der Banktempel.

4 Fremde Heimat Kirche – in der Schule und in der Gemeinde

Nach den bisherigen Überlegungen kann die Frage nach der Heimat in der Kirche nicht durch Strategien der Inkulturation in die Kirche beantwortet werden. Eine Kirche, die sie vereinnahmen will, wird von Jugendlichen und Erwachsenen zu Recht gemieden. Eine Kirche aber, die sich auf ihren Grund besinnt und von ihm lebt, kann gerade darin, daß sie sich nicht um ihre Attraktivität sorgt, einladend und provokativ sein. Das heißt nun aber auch, daß Kirche immer auch eine fremde Kirche sein muß, um für Menschen, die ohne Heimat sind, Lebensraum werden zu können. Denn im Überraschenden und Unbekannten findet Kirche ihre eigentliche Gestalt, wenn sie sich aus Gottes Verheißung versteht.³⁶ Sie ist als Kirche in

35 H. v. Hentig, Ein Haus für heutige Menschen. Wünsche an einen Architekten (1981), in: *ders.*, Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, München 1985, 317-324, 323f.

36 Hans-Christoph Schmidt-Lauber weist darauf hin, daß die Revision der Lutherbibel 1956 bzw. 1975 π ολίτευσαι mit »Heimat« wiedergibt, worauf aber bei der Revision 1984 wieder verzichtet wurde zugunsten der genaueren Übersetzung »Bürgerrecht«; H.-Ch. Schmidt-Lauber, Kirche als Heimat, in: R. Landau und G.R. Schmidt (Hg.), Daß allen Menschen geholfen werde. Theologische und anthropologische Beiträge für Manfred Seitz zum 65. Geburtstag, Stuttgart 1993, 265-280, 270. Vgl. auch J. Ebach, Über »Freiheit« und »Heimat«. Aspekte und Tendenzen der

der Fremde auch dort zugegen, wo unabänderliche Gleichförmigkeit das Leben auszumachen scheint. Kirche ist dann der Ort, an dem die Erfahrung und Hoffnung von Menschen zur Sprache kommt, daß Heimatlosigkeit nicht das letzte Wort behält. Es geht darum, daß Jugendliche und Erwachsene den Raum finden, wo sie ihrer Sehnsucht Ausdruck verleihen und nach einer Heimat ausgreifen können, die nicht durch falsche Versöhnungen und Versprechen ersetzt werden kann.

Darum ist aber auch festzuhalten, daß die Kirche nicht selbst beanspruchen kann und darf, diese Heimat zu sein. Sie ist vielmehr Zeichen dieser Heimat, die in die Kindheit scheint und in der noch niemand war. Die ekklesiologische Metapher, die das zum Ausdruck bringt, ist die des Volkes auf dem Wege.³⁷ Die Herausforderungen des Weges erfordern, daß Kirche beweglich bleibt, aber um das Volk auf *diesem* Wege zu sein, bedarf es der Gemeinschaft, die die Kirche in der Geformtheit durch die Geschichte Gottes mit den Menschen ist. Um dieser Geschichte willen braucht es ein Lernen: zu lernen, wie es geht, als Christ zu leben, und was dazu vom Glauben zu wissen notwendig ist. Leben in der Kirche ist darum ein Glaubenslernen³⁸, das Auffinden der dem Glauben je eigenen und je neuen Lebensform.

Heimat finden in der Kirche ist nicht die Anpassung an bestehende Strukturen und Institutionen, sondern Heimisch-werden in dieser Geschichte, die die Kirche bezeugt: Diese Geschichte macht die Identität der Gemeinschaft derer aus, die in ihr »drinstehen«.³⁹ Diese Geschichte ist wiederum nicht außerhalb der einzelnen Lebensgeschichten zu haben. Die Identität der Glaubenden ist so eine narrative Identität, die an der Geschichte Gottes mit den Menschen sich formt.⁴⁰

Menucha, in: *ders.*, Hiobs Post. Gesammelte Aufsätze zum Hiobbuch, zu Themen biblischer Theologie und zur Exegese, Neukirchen-Vluyn 1995, 84-107, 106.

37 Das ist auch der Leitgedanke von *Paul M. van Buren*s dreibändiger »Theology of the Jewish-Christian Reality«, San Francisco u.a. 1987f. Der erste Band »Discerning the way« erschien deutsch als: Eine Theologie des christlich-jüdischen Diskurses. Darstellung der Aufgaben und Möglichkeiten, München 1988.

38 Vgl. dazu ausführlich: *I. Schoberth*, Glauben-lernen. Grundlagen einer katechetischen Theologie, Stuttgart 1998.

39 Vgl. umfassend *D. Ritschl*, Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München 1988; vgl. dazu *I. Schoberth*, Erinnerung als Praxis des Glaubens, München 1992.

40 Diese Geformtheit und darin Beweglichkeit der Kirche betonen *Bruce C. Birch* und *Larry L. Rasmussen*: »Wir haben einen Grundstock an Geschichten bei uns und stehen in Traditionen, die unsere Reaktionen kanalisieren und in unsere Deutung neuer Erfahrungen eingehen ... Denn schon bei meiner Geburt habe ich eine Vergangenheit und werde in eine Lebenswelt versetzt, die sozial und geschichtlich verfaßt ist und voller Mythen und Bedeutungen steckt« (*B.C. Birch* und *L.L. Rasmussen*, Bibel und Ethik im christlichen Leben, Gütersloh 1993, 161).

Es ist eine Identität, die der einzelne mit anderen teilt, die aber nun wiederum nicht alle vereinheitlicht, sondern in ihrer Besonderheit wahrnimmt. Das Glauben-lernen ist darum notwendig mit der Fähigkeit verbunden, die eigene Lebensgeschichte als Teil der Geschichte Gottes mit den Menschen erzählen zu lernen.⁴¹

Der Ort der Kirche im Religionsunterricht ist darum nicht die Information oder die Belehrung über Kirche, sondern Glauben-lernen geschieht im Religionsunterricht dann, wenn sich die jeweilige Lebensgeschichte öffnet für die Begegnung mit dem, wofür Kirche steht. Dazu können etwa die Spuren derjenigen Erfahrungen aufgenommen werden, die Jugendliche in die Entfremdung von Kirche geführt haben, aber auch erste Berührungen mit einer Gestalt von Leben, die der Sehnsucht der Schüler Heimat zuspielt. Nur eine Kirche, die in diesem Sinne sehnsuchtsvoll ist, läßt sich auch – wie bruchstückhaft immer – als Heimat finden.

Religionspädagogisch ist darum einzuüben, wie das irreduzibel Fremde an Kirche doch gerade dem korrespondiert, was Jugendlichen in ihren Sehnsüchten auch indirekt und verborgen mitteilen. Dabei geht es um Anfänge, die der Religionsunterricht möglich machen kann: Schon allein die Tatsache, daß Lehrer sich im Religionsunterricht selbst als Lernende erfahren, läßt darauf hoffen, daß es nicht nur die Schüler sind, die ihre Sehnsucht haben nach Heimat, nach Zuhause und nach Aufmerksamkeit. Gemeinsam als Lernende können sie im Religionsunterricht erahnen und erspüren, was es damit auf sich hat, daß »ich einmal ganz anders leben möchte«, »aus meinen Unfreiheiten und Verpflichtungen befreit sein möchte«, »endlich mich einmal dem zuwenden möchte, mit dem ich es allzu schwer habe«. Diese Sehnsucht nach unbeschädigtem Leben teilen ist ein Anfang mit Kirche an der Schule und ein Anfang in der Sehnsucht nach Heimat. Sie wird dort eingelöst, wo Menschen solchen Anfängen vertrauen. Dann reicht auch ein erster Schritt auf den anderen zu, weil, wie ein Schüler in einem Gebet formulierte, »die Welt ein bißchen freundlicher geworden ist«.

In diesem Zusammenhang ist nun die Differenz genau wahrzunehmen, die zwischen dem Religionsunterricht an der öffentlichen Schule und dem Unterricht der Kirche in der Gemeinde besteht. Der Religionsunterricht kann einen Anfang möglich machen mit Kirche und erste Annäherungen an Kirche ermöglichen. Er ist offen auf Kirche hin und ist dabei im weiteren Sinn selbst ein Stück Kirche, indem hier eine erste Verständigung über den Glauben stattfindet.

41 Vgl. auch F. Schweitzer, Das Ende der religiösen Normalbiographie. Religionspädagogische Begleitung von Lebensläufen in Bewegung, in: B. Beuscher, H. Schroeter und R. Sistermann (Hg.), Prozesse postmoderner Wahrnehmung, Wien 1996, 61-71.

det, die zum Glauben selbst gehört und nie abgeschlossen ist.⁴² Freilich kann der Religionsunterricht auf Kirche als gelebte immer nur verweisen, insofern er sich eben in der Schule vollzieht. Aus den bisherigen Überlegungen geht hervor, daß nur die »fremde« Kirche im Religionsunterricht eine Rolle spielen kann; wie nahe oder fern dabei Lehrer und Schüler der Kirche kommen, entscheidet sich jeweils neu im Unterricht: im Fragen, Suchen und Erproben des christlichen Glaubens. Im Unterschied dazu ist der Unterricht in der Gemeinde selbst Teilnahme am Leben der Gemeinde. Darum kann der Konfirmandenunterricht nicht einfach in die Schule hinein verlängert werden, auch wenn etwa die Schüler der 8. Klasse zugleich am Konfirmandenunterricht teilnehmen. Der Unterricht muß jeweils unterschiedlich angelegt sein: als Schritte auf einem Weg in der Gemeinde oder als Verständigung über den Glauben. Beides verweist aufeinander, ist aber doch unterschieden.

Für die Arbeit mit Konfirmanden braucht es einen Unterricht, der sensibel und überlegt angelegt sein muß, damit Jugendliche mit ihren besonderen Lebensgeschichten und Prägungen Gemeinde überhaupt als heimatlich erfahren können, zumal Kirche für sie lange genug eher am Rande mitlief und konturlos blieb oder als Institution, die mit Kälte verbunden ist, wahrgenommen wurde. Daß der Konfirmandenunterricht bzw. die Konfirmandenarbeit⁴³ für manche Jugendliche Begegnung mit Kirche ist, für andere Konfrontation, für viele auch ein Über-sich-ergehen-lassen, darf nun nicht dazu führen, daß der Unterricht als Vermittlung der Ansprüche und Angebote der Kirche an die Jugendlichen verstanden würde. Vielmehr wäre er so einzurichten, daß sie sich selbst entdecken können als Glieder dieser seltsamen Gemeinschaft der Heiligen. Das erfordert wiederum von den Gemeinden, daß sie in den Jugendlichen nicht die Adressaten von Sozialisierungsvorgängen erkennen, sondern die Jüngeren mit eigenen Ansprüchen und Vorstellungen. Ohne wechselseitige Bereitschaft zum Lernen ist Konfirmandenunterricht unmöglich. Die Voraussetzung für diese Erfahrung ist ein Konfirmandenunterricht, der es den Jugendlichen ermöglicht, probeweise mit der Gemeinde mitzugehen und zumindest für eine bestimmte Zeit zu ihr zu gehören.

Mit dieser Sicht erweist sich die Alternative von persönlicher Freiheit und kirchlicher Reglementierung als fatal: Jugendliche formulieren ihre Vorbehalte gegenüber Kirche oft im Erzählen ihrer Erfahrungen von Unfreiheit: »Was die Kirche verlangt, nervt«; »Kirche ist mir egal, weil es mir um meine eigene Freiheit geht«, »meine

42 Vgl. I. Schoberth, Glauben-lernen, bes. Teil III.

43 Vgl. E. Winkler, Praktische Theologie elementar. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 1997, 122.

eigene Gerechtigkeit, dazu brauche ich Kirche nicht«. Ein Anfang mit Kirche, ein Stück Weg in ihr zu gehen, wäre wohl die Unterbrechung solcher fatalen Unterscheidungen, die es Jugendlichen mit ihrer großen Sehnsucht nach Freiheit und Weite schwer machen, überhaupt am Leben der Gemeinde teilzunehmen. Weil Kirche für die Freiheit steht, die zu einem guten Leben führen will, wären zunächst die Gemeindestrukturen zu befragen, ob sie solche Erfahrung von Freiheit verhindern. Ist die jeweilige Gemeinde so beschaffen, daß es Jugendlichen zuzumuten ist, gerne an ihr teilzuhaben? Gibt es genügend Raum für das offene Erproben christlichen Lebens, das es Jugendlichen ermöglicht, wirklich – wenn auch vielleicht nur eine kurze Zeit – am Leben der Kirche teilzunehmen?

Aus Luthers Wahrnehmung, was das Leben der Gemeinde braucht, geht seine Forderung hervor, daß alle ihre Vollzüge so angelegt sein sollen, daß »die Jugend und die Einfältigen« dabei nicht herausfallen.⁴⁴ Ob sie ein wenig Heimat spüren können oder Kirche eher fliehen – daran entscheidet sich das Leben in der Gemeinde.

Wie sich die Gemeinde als lebensweltliche Konkretion von Kirche den Jugendlichen gegenüber zeigt, entscheidet so darüber, ob der Konfirmandenunterricht der Anfang für die Jugendlichen mit einer Kirche sein kann, in der sie vielleicht dann auch Heimat finden und ein Stück Erfüllung der Sehnsucht erfahren können, die sie umtreibt. Auch im Blick auf die Erwachsenenarbeit in der Gemeinde bleibt konstitutiv das gemeinsame Lernen, das auch das anfängliche Teilnehmen und Erspüren von Kirche im Konfirmandenunterricht einbezieht. Die Formen für solches gemeinsames Lernen sind offen; sie entstehen in den Gemeinden und formen sich dort immer im gemeinsamen Diskurs. Darum braucht Kirche auch immer wieder die Erneuerung von Formen gelebten Glaubens, die aus der Erfahrung gemeinsamen Lernens in der Kirche erwachsen. Gemeinsames Lernen in der Kirche braucht ein hohes Maß an Ausdauer und Kreativität, um solche Formen zu finden, die für Menschen hilfreich sind, sich auf den Wegen des Glaubens zurechtzufinden und zeitgemäße Antworten zu finden auf anstehende Fragen und Herausforderungen.

Als Glieder des Volkes auf dem Weg leben Menschen nicht unter Festlegungen und Verpflichtungen, sondern sind unterwegs mit ihrer Sehnsucht nach Heimat, die hier und da vorläufig eingelöst wird. Wer in der Kirche Heimat findet, entdeckt, daß Versuche und Entdecken von Möglichkeiten, Ausprobieren und sich Annähern an das Leben weit mehr ermöglicht als die fatalen Versprechungen, daß alles machbar ist. Heimat finden in der Kirche heißt befreit leben: mit der Sehnsucht nach Heimat. Kirche ist darum anspruchlos,

44 M. Luther, *Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes*, 1526, WA 19, 73.

weil sie nicht die irdische Heimat verspricht, die sie doch nicht einlösen kann. Heimat finden in der Kirche, das ist: heimisch werden in der Geschichte und Tradition, die die Sehnsucht nährt und offenhält, weil diese Heimat auf dem Wege ist.

Dr. *Ingrid Schobert* ist Schulpfarrerin in Hollfeld b. Bayreuth und Privatdozentin für Praktische Theologie an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Abstract

»Heimat« is a problematical term: It can express the desire for an unbroken life as well as it is used for the stabilization of a restricted way of living in an ideological sense. In the latter sense the Church should not become the home for the youth. Rather, the Church should become their home in the sense that they can discover and articulate their adequate desires in a society where they are »homeless« and confronted with non-rewarding satisfactions. On this background it may even be a chance that the Church became unfamiliar to most of the young people: Because the Church is a stranger in a world which has lost all significance and reliability, Church can turn out to become a home for their homeless desires, because it carries God's promises. That implies that the Church understands itself as the Wandering People of God: open-minded and selfconfident.

Aufnehmende Heimat im gefeierten Fest

1 Ein Stundenbuch von der Love Parade 1997

In der Heimat kennt man die Farben, Gerüche, Geräusche, man weiß, wer und mit wem, wie und wozu. In der Heimat, da kennt man sich aus. In der Heimat, da ist man zu Haus.

In der Fremde ist alles anders: Da färbt sich der Sommer so eigen, da riecht der Juli ganz fern, Töne wie von einem anderen Stern. In der Fremde ist alles anders, man kennt sich nicht aus. Wird die Fremde ein Zuhause?

12. Juli, 8.03 h: Eher schlaftrunken steigen wir an diesem Samstagmorgen in Göttingen in den Zug nach Berlin, sitzen in einem der vielen Züge, die an diesem Wochenende Raver und solche, die es werden wollen, zu der neunten, bisher größten Love Parade bringen. Einige wenige TechnojüngerInnen durchqueren unseren Großraumwagen. Die ersten schrillen Farben prägen sich ein. Noch umfängt uns die Stille des Morgens. Je näher wir Berlin kommen, desto farbenfroher die jungen Menschen auf den Bahnsteigen. Gelbe, grüne, orangene, rote und blaue Haare, Piercing, einfallsreiche Outfits, Girlie Look.

12. Juli, 11.01 h: Bei strahlend blauem Himmel kommen wir in Berlin, Zoologischer Garten, an. Jugendliche haben zwei Stunden auf ein Schließfach gewartet. Wir können unsere Rucksäcke versichert der Bundesbahn überlassen, die einen Extra-Gepäckservice eingerichtet hat. Dort, wo sonst Dienstbesprechungen stattfinden, lagern nun Outfits für die Nacht. Schon jetzt gibt es am Zoologischen Garten keinen leeren Mülleimer mehr. Die gestapelten Dosen drumherum lassen vermuten, daß viele ihren Abfall gern in einen geworfen hätten. Meine Dose weilt unter ihnen und wird Umweltschützer in ihren Vorbehalten bestätigen. Wir erwerben die Love Parade Sonderfahrkarte und beobachten das Heiligtum der Chio-ChipswerferInnen – einen kleinen VW-Bus, von dem die Chips geworfen werden; rundrum drängelndes Festvolk mit hochgereckten Armen. Ein Ansturm entsteht, als aus einem Lieferwagen Bierdosen fallen. Um

mich herum »abgefahrene«, provozierende und liebevoll entwickelte Kostüme. Ich fühle mich mit meiner kurzen hell-lila Jeans und dem neongrünen, enganliegenden Ripp-T-Shirt mit V-Ausschnitt underdressed. Ich bin hier eine unter vielen, gehöre zu denen, die untergehen in der bunten kostümierten Samstagsgesellschaft und weiß noch nicht einmal, ob es überhaupt Kostüme sind.

Einfach in der Menge mitreiben lassen. Durch den Tiergarten in Richtung Love Parade-Strecke. Viele Händler sind unterwegs. Wir kaufen einen Farbfilm. Ich kaufe mir ein blinkendes Leuchtherz für 5 Mark und komme dem Kommerz der Love Parade näher, es macht nichts: Ich wollte ja Love! Auf dem Rasen liegen Raver und ruhen sich von der vorherigen Nacht aus, entspannen sich für das Kommende. Hier und da wechselt ein Haarschopf seine Farbe. Und immer wieder die privaten Verkäufer, die sich bemühen, für 3 DM eine Dose Cola zu verkaufen. Auch wir gehören zu ihren Kunden. Ein junger Mann fragt: »Na, wollt wohl richtig Umsatz machen?!« »Ja, einmal im Jahr richtig verdienen.«, so die Verkäuferin, mit einer Stimme, die nach Entbehrung klingt, ich schätze sie um die 40.

12. Juli, 12.30 h: Wie schon im Tiergarten ist es bei unserem Gang zur Siegessäule auf der Straße unglaublich ruhig. Nur die obligatorischen Trillerpfeifen sind immer wieder zu hören. Fotoapparate klicken. Der Techno-Mensch postiert sich gern der geneigten Fotografin allein und in Gruppe. Wasserpistolen spritzen. Noch eher selten. »Hey, spritz mich an, dann spritz ich zurück.« Die Wassergefechte als nonverbale Form der Annäherung. »Komm, ich mach dich naß!« Wir schlendern und schauen und gehen – planlos, planvoll mit vielen.

12. Juli, 13.00 h: An der Siegessäule setzen wir uns in die heiße Mittagssonne. Die Welt von unten, die Höhe der Schuhe. Schuhe, deren Absätze höher sind als die Bordsteinkante, auf der wir sitzen. Hoch hinaus nicht nur an der Siegessäule. Sieger ist, wer eine Laterne sein eigen nennen kann. Der freie Blick über die immer größer werdende Menge. Überblick verschaffen auch Bäume, Ampeln, Auto- und Häuserdächer. Überall am Wegesrand: Blechcontainer für den Andrang von Urin. Auf ihren Dächern bis zu 25 junge Menschen, die rhythmisch, unangenehm laut ihr Konzert trommeln; der Beat der Füße. Neben mir wird eine Colaflasche zertrümmert.

12. Juli, 14.30 h: Es scheinen immer mehr Menschen zu werden. Langsam könnte es losgehen. Doch von Musik und geschmückten Wagen keine Spur. Wir wundern uns etwas, erahnen, daß wir auch einen Zug später hätten nehmen können und unterhalten uns einfach über brustbetonte, enge Oberteile, die eine Vielzahl der weibli-

chen Techno-Fans trägt. Frau stellt sich zur Schau. Die dort drüben trägt nur einen Bikini, die nächste ist bekleidet mit ihrem Bodypainting. Die üblichen Anmachsprüche aber hören wir selten.

12. Juli, 15.10 h: Let the sun shine in your heart! So das Motto der diesjährigen Love Parade, deren offizieller Beginn weiter auf sich warten läßt. Die be-»mottete« Sonne aber läßt keine Wünsche übrig. Sie strahlt dem feiernden Volk freundlich entgegen. Ein Sonnenbad auf der Straße des 17. Juni, das Bad in der Menge. Gegen den hier und da sich einstellenden Sonnenstich helfen große Sprühanlagen, der Schatten der Bäume und eisgekühlte Cola.

12. Juli, 15.30 h: Und dann schieben sie sich doch noch – im Schrittempo und langsamer – durch die aufgeheizte schrille Menschen-schar: die ersten zwei Wagen! Auf dem ersten ein kaum bekleideter tanzender Mann. Faszinierende Bewegungen. Unnahbarkeit. Eine bei sich wohnende Arroganz, die verführt, immer und immer wieder hinzuschauen. Die physiologische Wirkung der Bässe und Drums. Adrenalin. Glückshormone. Die Party hat begonnen. Ich steige ein in die Bewegung in mir und um mich herum und werde schon Minuten später aus ihr herauskatapultiert, denn die Wagen sind vorbeigezogen, haben die Musik zu den nächsten weitergetragen. Kein neuer Wagen in Sicht.

12. Juli, 15.45 h: Wir folgen einfach den Wagen, bewegen uns mit tanzendem Schritt wieder in Richtung Siegestsäule. Warten auf Weiteres in der wabernden Menge. Manchmal hört man die Sirenen eines herannahenden Krankenwagens. Es riecht nach Erbrochenem. Freundliche Gesichter um uns herum. »Alleine würde ich mich hier ganz schön einsam fühlen«, so eine Frau zu einer anderen. Die Männer, die neben uns stehen, vertreiben sich mit Witzen das Warten.

12. Juli, 16.15 h: Mittlerweile sitzen wir wieder auf einer Bordsteinkante und lernen Berliner Jungs kennen, die die Party halt so mitnehmen. »Wo kommt ihr denn her?« und »Ach, ihr seid das erste Mal dabei?!« Sie sind auskunftsfreudig, wissen aber auch nicht, wo die anderen Wagen bleiben. Schließlich kehren die ersten zwei Wagen an die Siegestsäule zurück, wir arbeiten uns zu ihnen durch. Der Tänzer tanzt weiterhin bei sich außer sich. Erneute Faszination. Gebrochen wird sie in dem Moment, als er in seinen Bewegungen innehält und dann gelangweilt und genervt auf seinem Truckerpodest steht. Die Musik spielt weiter. Er hat sich oder seine Rolle verlassen.

12. Juli, 17.00 h: Ein bißchen enttäuscht bin ich schon. Wo bleiben der Brecht-Sattelschlepper des Berliner Ensemble, wo der Marien-

hofwagen? Wir verlassen die Siegestsäule und schieben, drängeln und stoßen uns durch immer noch überwiegend gut gelaunte Menschengruppen zum Tiergarten vor. Annika hat das Gefühl zu kleben, ziemlich fertig auszusehen, kämpft mit Kopf- und Rückenschmerzen. Meinen Rücken spüre ich auch. Angenehm, sich an den überfülltesten Stellen kurz an eine Wand von Menschen zu lehnen. Wenn ich jetzt ohnmächtig würde, fiel ich noch nicht einmal um. Rücken an Rücken, Bauch an Bauch, Seite an Seite. Außerdem der Eindruck: Viele Technofreunde sehen so gar nicht geschafft aus, das blühende Leben. *Let the sun shine in your heart!*

12. Juli, 17.20 h: Es gibt aber auch die andere Seite, die anderen Gesichter. Wir strömen gegen den Strom durch den Tiergarten. Die Bänke besetzen müde Gestalten, die schon schmerzenden Beine werden hochgelegt. Viel Bein wird ja sowieso gezeigt. Die Toilettenhäuschen im Ansturm der Besucher – eine Formation von über zehn Dixie-Klos in einer Reihe ist auch eine neue Seherfahrung. Gerade beschließen wir, uns an anderem Orte auf die Nacht der Nächte vorzubereiten, da fängt die Love Parade jenseits der Bäume so richtig an. Also rasch durchs Gebüsch geschlagen und Plätze in der ersten Reihe sichern. Jetzt wird die Love Parade zu dem, was die ersten Wagen vor fast drei Stunden versprochen haben. Tanzende Menschen auf Riesengefährten, DJs, die auf rollendem Boden die Menge in Bewegung setzen. Tanzen auf und neben den Wagen. Wechselseitige Animation. Ein akustischer Reiz folgt auf den nächsten. Ich sehe eine sich vorwärts schiebende Raupe, einen Dschungel, eine Silberplatte, sehe Holz und Chrom, höre Bekanntes, Verwandtes und mir unbekannte Klangwelten im Geschwindigkeitstaukel und lache der neben mir tanzenden Person ins Gesicht. Und plötzlich tut sich der Himmel auf, ich tanze mit Tausenden unter einem Regenbogen. Die Tropfen repräsentieren in Zeitlupentempo die Bässe der aufgelegten Musik.

12. Juli, 19.30 h: Die Zeit hat sich verändert, mein Zeitgefühl an sich. Irgendwann raustanzen, den Blick abwenden von immer noch heranfahrenden Wagen, sich in den Strom durch den Tiergarten hineinfließen lassen. Wir wollen zum Bahnhof, dem Zielpunkt der Erfrischung. Eine lange Hose anziehen, das bauchfreie Top mit einem Sweat-Shirt vertauschen, das Deo erneuern, die Haare mit Gel und Lack stylen. Bis dahin ist es noch ein ganzes Stück. Auf einmal wieder eingekeilt zwischen Menschen. Auf einer schmalen Brücke staut es sich. Wie viele Menschen kann diese Holzbrücke wohl tragen? Zwangsläufig kommen sich alle nahe, und ich versuche, meine Begleiterin nicht aus den Augen zu verlieren. Eine Frau bekommt Platzangst, wir versuchen sie zu entlasten. Die Stimmung trotz allem: beste Partylaune,

eine Höflichkeit, wie man sie selten erlebt. Der Mann, der dir gerade auf dem Fuß steht, entschuldigt sich augenblicklich.

12. Juli, 20.30 h: Wir nutzen zum ersten Mal unsere Love Parade-Sonderfahrkarte. Nach nur zwei Stationen steigen wir in einer anderen Welt aus. Kein neonfarbenes Schillerwesen, kein Techno-Ton, keine weggeworfene Dose säumt unseren Weg. Stille Normalität. Eine Berliner Allee mit hohen alten Häusern, der alten Frau, dem spielenden Kind auf dem Gehweg und dem Italiener um die Ecke. Wir setzen uns zum ersten Mal an diesem Tag auf Stühle. Mit Berliner Weiße, Pasta, Pizza und Salat leiten wir die Regenerations- und Planungsphase für die Nacht ein. Wir packen unsern »raver's guide« aus, blättern in einem Meer von Broschüren und Angeboten, um uns für eine (erste) Party zu entscheiden. »Love Party«, »Love Nation«, »Planet of Love«, »Satellite of Love«, »Loveinsel Galaktika«, »Love Under The Red Moon«, »The Milky Way of Love«, »Love Park '97«? Oder doch besser »Something Special«, »Partygasmus« oder »No Ufos« mit ihrer »sonic cathedral«? Wer die Qual der Wahl hat, wird sich schließlich doch entscheiden. Später wissen wir nicht mehr, ob wir zum »Satellite of Love« aufgebrochen sind oder unter »Violett Sky« getanzt haben.

12. Juli, 22.45 h: In einer dunklen Sommernacht erreichen wir – gesäumt von Sicherheitskräften – über einen unregelmäßig bepflasterten Parkplatz unseren »Act«. Die Eintrittskarte kostet 25 DM, mittlere Preisklasse. Wer drei verschiedene Partys in dieser Nacht besuchen will, hat keine Schwierigkeiten, 100 DM allein für den Eintritt auszugeben. Für uns ist der Eintrittspreis schon ein Kriterium.

Wir gelangen auf einen von zwei Meter hohen Steinmauern umgebenen Vorhof. Stände, die griechische, asiatische und andere Speisen anbieten. Ein Stand, an dem Accessoires verkauft werden. Biertische mit den typischen Holzbänken, die zum Verweilen einladen. Lichterketten verbreiten angenehmes Licht im alten Gemäuer. Wir treten durch einen gemauerten Rundbogen in den Innenhof. Verwitterte Gebäude rechts und links. Das auf der rechten Seite ist mindestens zwei Stockwerke hoch, das linke ist eine nur halb so hohe Halle. Die Fensterscheiben sind zerbrochen, alles sieht baufällig aus, und trotzdem strahlt es eine mich gesundmachende Natürlichkeit aus.

Wieder Lichterketten, wieder Stände. Ein riesengroßes Obstbüfett – hat Obst schon einmal so verlockend ausgesehen? Rechts ein Stand von Marlboro: THE PULSE OF AMERICA steht auf der kleinen Brosche, die man mitnehmen kann. Ich befestige sie an meiner schwarzen Hose, im unregelmäßigen »Pulsschlag« leuchtet ein rotes Pünktchen immer wieder auf. Ein Glühwürmchen an meiner Hose, glimmernder Begleiter in einer schimmernden Nacht. Den Blick ge-

radeaus, gehen wir auf eine Anlegestelle am Wasser zu. Ein Fluß als strömende Begrenzungsschnur unseres Partygeländes. Plätschernde Ruhe, ab und an fährt ein beleuchtetes Boot vorüber. Jenseits des Ufers Straßenbahnen auf hoher Schiene. Oh, hier ist es schön, laß uns verweilen.

Uns zieht es weiter verwinkelte Treppen hinauf in Dance- und Chill-Out-Areas. In dieser hängen die Raver in Hängematten, Kissen, Matratzen, erschlagen vom Gewesenen, wartend auf Erlesenes vom Plattenteller. An den Theken verkaufen sie Red Bull, Cola und die üblichen Energy-Drinks. Gleich nebenan, in einem kleinen, futuristisch eingerichteten Raum, gibt es dann die Getränke der besonderen Art: »Kava-Kava (Piper methysticum)«, bestehend aus Kava-Kava, Lecithin und Kirschsafft, wirkt euphorisierend, entspannend und streßabbauend. »Yohimbe (Coryanante yohimbe)« wird aus Yohimbe, Pfefferminztee, Zitrone und Dextrose gemixt und hat stark aphrodisierende, stimulierende und erregende Wirkungen. Über Zusammensetzung und Wirkung aller angebotenen Getränke informieren die ausgelegten gelben Blätter. Wir schmökern in ihnen herum und entscheiden uns schließlich für »Ephedra (Ephedra nevadensis)«, einem Ephedratee mit Zitrone, Bananen oder Aprikosensaft: Speedig, kreislaufstimulierend und leistungssteigernd soll er sein. Wir warten gespannt auf 6 DM Wirkung in uns und steigen wieder hinab. In der Halle tanzen Raver zu einer Kombination von aufgelegten Platten und der Live-Musik eines schwarzen Rhythmusgenies. Der Mann bespielt tanzend, ravend und hüpfend seine umgehängte große Bongotrommel. Ob er auch singt, weiß ich schon nicht mehr, als ich mich unter die Tanzenden be gebe. Ich tanze schnell und schweiß-treibend im zuckenden Stroboskoplicht. Zwischen DJ, Trommler und der tanzenden Gemeinschaft: wechselseitige Animation. Ich tanze, tanze und tanze – im alten Gemäuer, irgendwo in Berlin, tief in der Nacht mit Schwestern und Brüdern. Die Macht der Musik, Rhythmus, Trance, Ekstase.

Und dann das Drücken in der Magengegend, ein dumpfer Schmerz, Übelkeit. Mein Körper verlangt nach einer Pause. Gut ist es jetzt, nicht allein zu sein. Wir stehen am Fluß, schauen ins Wasser und warten auf Besserung. Vielleicht ist mir der Ephedratee nicht bekommen, oder die Musik hat mir mit ihren unauslotbaren Bässen den italienischen Mageninhalt herumgedreht. Mir wird ein Glas Wasser gebracht. Ich lege mich einen Moment auf den Boden, es wird schon wieder besser werden. Auf einmal spricht uns ein Sicherheitsbeauftragter an: »Na, dir geht's wohl nicht so gut, was hast du denn genommen?« »Nichts«, sage ich, aber er glaubt mir und uns nicht. Mutmaßungen eines Mannes, der sich Übelkeit nur nach unsachgemäßem Gebrauch von Drogen vorstellen kann. Ob ein Arzt mir an diesem Wochenende in Berlin glauben würde? Nacht-

gedanken. In dem Moment werfen sich der Sicherheitsbeauftragte und sein Kollege eine Pille ein. »Ecstasy«.

13. Juli, 3.20 h: Wir kommen im Café Amsterdam Lounge an. »Endless Love« ist das Motto des rund um die Uhr geöffneten Cafés mit den Specials: Relax-Zone und Kuschelecke. Die Stimmung ist freundlich. Tee trinkend blättere ich in vielen ausgelegten Prospekten, Zeitungen und Flyers und schaue mir die ununterbrochen gesendeten Videoclips über die letzte Love Parade an. Der Fernseher ist über dem Ausgang angebracht, fast so, als ob die Hinaustretenden dann noch einmal mit dem Spirit der Love Parade versorgt werden sollen. Annika hat sich auf einem Sofa zusammengekuschelt, döst oder schläft ein bißchen. Ein Mann kommt und deckt sie liebevoll mit seiner Jacke zu. Szenen dieser Nacht.

13. Juli, 4.20 h: Wieder brechen wir auf, laufen durch menschenverlassene Straßen zur nächsten U-Bahnstation. Auf dem Bahnsteig zwei betrunkene, übermüdete junge Männer, die in der U-Bahn eingeschlafen sind und ihre Station verpaßt haben. »Glaubt ihr, daß hier überhaupt irgendwann noch einmal eine Bahn kommen wird?« Wir sind eigentlich zuversichtlich. Ich habe wahnsinnig gute Laune, genieße die Gespräche mit Unbekannten und freue mich schon auf unser nächstes Ziel: »Angels Gay-T-Dance« im Metropol.

Als wir aus der U-Bahn aussteigen, wird es langsam hell. Das Metropol hält, was sein Name verspricht: Ein Portal mit Steinstufen, ein Treppenhaus mit dicken Teppichen, Tapete einer anderen Zeit, den Stuck meine ich vielleicht nur zu sehen. Der Tanzraum ist riesig, aber schon relativ leer. In der Mitte der Tanzfläche ein rundes Podest, wo die Schöneren der Nacht oder die, die sich dafür halten, oberhalb und doch inmitten der übrigen tanzen. Der DJ sitzt weit entfernt von der Tanzfläche in einem Glaskasten.

Die von ihm gespielte Musik illuminiert eine ausgefeilte Lasershow, die in dem hohen Raum besondere Wirkung entfaltet. Ich tanze und tanze.

13. Juli, 5.25 h: Wir verlassen das Metropol, die Sonne ist mittlerweile aufgegangen. Let the sun shine in your heart! Noch wenige Stationen bis zum Zoologischen Garten. Dort holen wir unser Gepäck, kaufen die ersten Zeitungen und stolpern über auf dem Boden liegende Raver und ihren Abfall auf unseren Bahnsteig. Viele warten mit uns. Wir machen unsere letzten Fotos. Übermüdete, leuchtende Gesichter.

13. Juli, 5.58 h: Unser Zug verläßt Berlin. Die Wochenendgesellschaft schläft in den neuen Tag hinein. Dr. Motte fragt: »Gott und ich, wo ist der Unterschied?«

2 Ein Gespräch

Christoph: Eva, wenn ich dein »Stundenbuch« lese, bin ich heilfroh, daß ich nicht zur Love Parade mitgefahren bin. Für ältere Semester ist das nichts. Dazu gehört ein großes Maß an vitalem Überschuß. Jetzt seid ihr hingefahren, zwei junge Studentinnen der Religionspädagogik, und ihr habt mitgefeiert. Hat euer Studium bei dem Fest irgendeine Rolle gespielt?

Eva: Unser Studium hat sicher eine Rolle gespielt, und sei es, daß wir im nachhinein manches vermissen, was wir da erlebt haben, das Gefühl, zu einer großen Bewegung dazuzugehören. Sobald ich mich in das Tanzen hineingebe, gehöre ich dazu und erlebe, was der Mensch neben mir erlebt; ich fühle mich ganz in den Rhythmus aufgenommen.

Christoph: Annika und Eva, zwei ausgesprochene Individualistinnen und Intellektuelle, die auf ihre Eigenheit Wert legen, sagen jetzt, im theologischen Studium fehle ihnen das Verschmelzungserlebnis! Die Love Parade biete es. Rückfrage: Ist es ein religiöses Fest gewesen?

Eva: Wenn ich als Christin von meiner eigenen Frömmigkeit her antworten soll – würde ich spontan sagen: »Ja, es war ein religiöses Fest.« Als Studentin der Theologie bin ich gleich wieder kritisch, stelle Anfragen oder bin mir gar nicht sicher, daß es das wirklich war.

Christoph: Darauf ein ironisches Lächeln. »Ich als Christin ...« Wo war die Christin in diesen Tagen in Berlin? Du warst die ganze Zeit über felsenfest mit dem Bewußtsein einer Christin dabei? Du, ich glaub' das nicht!

Eva: Zunächst mal war ich als eine Art von Techno-Jüngerin da. Aber ich war gleichzeitig auch, weil das nicht von meiner Identität abtrennbar ist, als Christin da, die sich mit anderen, zusammen feierend, durch die Menge geschoben hat und die immer auf der Suche war nach der angekündigten sonic cathedral. In die wollte ich unbedingt rein, und ich war enttäuscht, als ich sie dann nicht gefunden hatte. Trotzdem haben wir Räume erlebt, die wahrscheinlich die Qualität einer sonic cathedral gehabt haben.

Christoph: Nach meinem Eindruck aus den Printmedien war die Love Parade ein ausgeprägtes, öffentliches, religiöses Fest: sinnstiftend. Alle Beteiligten sind, mehr und mehr, durch das Geschiebe und Gedränge und den Rhythmus und das Mitmachen in den Bann

des Festes gezogen worden. Nicht zuletzt auch durch die Vorbereitung jedes einzelnen haben sie den Sinn des Festes: love, fun und unity in sich aufgenommen und nach außen hin dargestellt. Der Geist des Festes hat sie ergriffen.

Das hatte nach außen hin relativ feste Grenzen, innerhalb derer der Ausnahmecharakter herrschte. Zwei U-Bahn-Stationen weiter habt ihr euch ruhig in ein Café setzen können. Nach den Zeitungsberichten begrenzte auch der rund herum und in konzentrischen Kreisen gelegte Verkehrs-Stau das Fest. Der Stau als Bruchkante zwischen Binnen- und Außenraum einer großen öffentlichen Begehung.

Man könnte sicher noch weitere Kennzeichen eines sinnstiftenden Festes an der Love Parade ablesen. Während des Festes stellte sich die Festmeile als Mittelpunkt der Welt dar. Wiederum nach den Presseberichten: die größte Technobegehung der ganzen Welt, jährlich auf immer mehr Menschen ausgreifend, auf dem Weg zur sichtbaren Universalität.

Eva: Als natürliche Grenze stellt sich die Erschöpfung dar. Sie ermöglicht es, von diesem »Mittelpunkt der Welt« wieder loszukommen.

Christoph: Mit ein Kennzeichen des Festes war die ständige Bewegung. Die Feiernden stellen sich nicht statisch, mit beiden Beinen auf der Erde stehend vor, sondern im Geschiebe und im Tanz. Der einzelne ist als einzelner zugleich in der Menge geborgen, sozusagen zu Hause – in der Heimat, die er sich durch dieses Fest verschafft, in der Spannung von Geborgenheit und Fremdheit. Die Heimat im Fest ist keine Heimat, die Dauer hätte. Sie ist eine Heimat, in der man noch nie und doch schon immer war. Eine ungemein reizvolle Gebrochenheit, die da zum Ausdruck kommt. Man nimmt so daran teil, daß man sich in dieser Masse als Individuum bewegt und die anderen sich bewegen sieht – Teil des Ganzen und doch unter einzelnen: Darstellung der Gemeinschaft.

Eva: Individualität und Gemeinschaft lassen sich auch an den einzelnen Outfits und Tanzstilen ablesen. Einerseits kann man sich mit ihnen sehr individuell ausdrücken, andererseits sticht man dadurch nicht aus der Menge heraus oder durchbricht Konventionen. Man ist ein kleines Glied in der gesamten Masse, fällt in Rhythmus und Tanz überhaupt nicht auf, gerade in der eigenen Individualität, aber dann wieder so, daß das Selbst-Sein ermöglicht und herausgefordert ist. Hier macht es nichts, wenn ich, der ich vielleicht gar nicht gut tanzen kann, halt so irgendwie mithalte – auf meine Weise. Irgendwann kann ich mich dann sowieso nicht mehr entziehen, weil ich einfach tanzen muß.

Christoph: Nach Deinem »Stundenbuch« vollzieht sich das Fest als eine fortwährende Steigerung. In dieser Steigerung nimmt der Festgeist von dir Besitz und treibt dich bis zur Erschöpfung. Ekstase heißt Aus-sich-Heraustreten. Es ist schon spannend, was das für ein Kontrast zu unserem bürgerlichen Christentum ist, das ganz ohne ekstatische Momente auszukommen scheint. Nicht mal Ostern ist mit ekstatischen Momenten verbunden; da kann man doch in unserm etablierten Christentum geradezu Heimweh kriegen nach Religion.

Eva: Das merke ich spätestens, wenn ich mir zu Hause wieder Techno-Musik anhöre oder mich zum nächsten Event aufmache. Gefragt, ob ich noch mal hinfahren würde, antworte ich – ohne mit der Wimper zu zucken: »Ja unbedingt!« Ich möchte wieder aus mir heraus mit anderen zusammen in Bewegung geraten. In der Dunkelheit des Raumes und in dem zuckenden Licht sind die anderen nicht mehr wahrnehmbar, sie sind weg, obwohl sie da sind. Dann bin ich sehr bei mir und kann gar nicht anders, als weiter und weiter und weiter tanzen. Das hat auch mit körpereigenen Hormonen zu tun; aber was irgendwie aus einem herauskommt, kommt auch von außen auf einen zu und wird dann wieder von einem selbst nach außen getragen.

Christoph: Die Gegenüberstellung in unserer protestantischen Religion, auf der einen Seite das Individuum und auf der anderen Seite die Gemeinschaft, stimmt so nicht. Die vom Rhythmus durchdrungene Zusammengehörigkeit läßt den einzelnen in seiner Körperlichkeit durchaus einzeln sein. Da sträubt sich bei uns so ein Individualismus intellektueller Art, »Massengeschichten«. Aber bei der Schlußkundgebung des Kirchentags sind auch die Individuen Masse, natürlich protestantisch gezähmt, und suchen sogar ihre Massenhaftigkeit, um sich in ihr zu gewinnen.

Christoph: Nochmal, wo ist die Christin während dieses Festes geblieben? Ich stell' mir das so vor, daß die gegenwärtigen Religionen alle zusammenhängen und eine Art Arbeitsteilung übernehmen. An der Ekstase differenzieren sie sich. Also jetzt dieses religiöse Fest, das die Verschmelzung in der Bewegung ermöglicht, und dann bist du am andern Sonntag wieder mit dem christlichen Gottesdienst beschäftigt. Wenn du ein bißchen mit ihm experimentierst, findest du darin durchaus dein Genüge und Wohlgefallen. Wir erleben an uns, daß der Synkretismus ein normales Kennzeichen des Religionssystems ist. Man hat halt seine verschiedenen Feste. Selbst in der alten Jahwereligion war es in der Lebenspraxis so, daß Jahwe für die anderen Götter Platz gelassen hat. Im religiösen Leben geht vieles kunterbunt durcheinander, was die Puristen getrennt haben wollen.

Eva: Der Erfinder der Love Parade, der Dr. Motte, hat ja ein Trommelritual veranstaltet, um die Elfen und Geister zum Mitfeiern einzuladen.

Auf dem Fest hat ein unwahrscheinlich guter Geist geherrscht. Da steht man in der Masse Mensch, und es geht nicht vor und nicht zurück, und trotzdem leuchten einen alle Gesichter an. Der, der mir gegenübersteht, ist so verschieden, wie jemand nur sein kann, und gleichzeitig haben wir alle das tiefe Einverständnis, daß die neue Platte gleich schon aufgelegt wird oder daß wir auch gerne noch drei Stunden warten. Diese überindividuelle Freundlichkeit, die ich immer wieder verspürt habe, ganz egal, woher man kam und wohin man dann wieder ging! Ganz von selbst hat man sich angemessen freundlich dem Nächsten gegenüber verhalten – das hat mich sehr überrascht und habe ich auch noch nie vorher erlebt.

Christoph: Love und fun und unity haben sich in einen durchgehenden Stil umgesetzt. Zu Dr. Motte noch. Ich habe ein Interview mit ihm gelesen, ein faszinierendes Dokument. Der Mann hat da eine theologische Selbstdeutung versucht. Ein Bekehrungserlebnis habe ihn zu seiner Religion geführt. Darin sei ihm aufgegangen, daß nur er selber wissen könne, was für ihn gut sei. Das, was gut ist, liege in ihm selber, im eigenen Lebensvollzug. Das Leben hat nicht einen Sinn für etwas, sondern das Leben als solches ist zu leben.

Indem er selber für sich lebt, läßt er auch alle anderen so leben. Nun kommt ein toller Vergleich. Er phantasiert, also wenn er Gott wäre und die ganze Welt mit seiner Liebe umfassen würde, könnte seine Liebe doch nur so aussehen, daß er jedem einzelnen das Recht ließe zu machen, was er will. Sonst würde er nicht lieben. Die alles umgreifende Liebe schließt die Freiheit des einzelnen ein. Und nun kann er sagen, weil die so umfassende Liebe, in ihm ist, sei diese Liebe zugleich Gottes Liebe, und zwischen ihm und Gott sei kein prinzipieller Unterschied. Er selber verkörpert diesen Gott, und dieser Gott überträgt seine Liebe auf alle anderen und durch alle anderen, während sie dieses Fest feiern.

Eva: Dr. Motte spricht das an, wonach viele Menschen in einer Welt suchen, in der es höheren Sinn und Zweck scheinbar nicht mehr gibt. Natürlich, ein Arbeitsplatz, das wäre was. Idealistische Sinnziele aber kann man nicht mehr vertreten, wenn doch alles eigentlich desolat ist. Aber dann hat man auch keinen Sinn. Jetzt kommt einer und sagt, das Leben habe für sich selbst seinen Zweck, in sich; es sei einfach da: Du kannst es leben, jeder aus sich heraus, nicht mehr und nicht weniger; das ist alles, aber das ist viel. Das ist eine Botschaft, bei der jeder mit muß, mit will, mit kann.

Christoph: Eine grandiose Elementarisierung! Jeder spürt in sich love und das Verlangen nach unity, körperlich. Die Inhalte werden in ihrer Universalität buchstäblich greifbar. Jeder guckt sich freundlich an, der Stil hält sich durch. Das ist so elementar gemacht, daß man schon wieder an eine höhere Weisheit glauben kann. Warum soll das nicht der Heilige Geist sein, der diese Gemeinschaft der Gotteskinder zusammenhält und zugleich in ihrer Unverfügbarkeit Ereignis werden läßt? Dagegen sprechen freilich die christologischen Argumente, daß sich Gott durch Christus zeigt, der in seiner Inkarnation am Ende ist und sich mit allen geschundenen Kreaturen und Gekreuzigten gleichsetzt. Der hat natürlich im Religionssystem von Dr. Motte keinen ausgewiesenen Platz. Das macht – umgekehrt – das Christentum in diesem Kontext um so schwerer verständlich.

Eva: Der Geist zieht in uns ein und schafft Einheit unter uns. Ich erlebe, daß mein Gegenüber auch von diesem Geist durchdrungen ist. Von ihm kommt er wieder zurück auf mich, und ich merke, das macht ja Sinn – ich gebe ihn weiter und erfahre ihn. Das ist auch ein Prozeß von Gemeinschaft, daß ich austeile und bekomme. Nicht nur mir tritt jemand auf den Fuß, ich trete auch jemandem auf den Fuß, nicht nur ich entschuldige mich, sondern auch mein Gegenüber entschuldigt sich, und alle können nichts anderes machen als drängeln, weil gedrängelt wird, und alle können nichts anderes machen als Coca-Cola trinken, weil es einfach nichts anderes gibt.

Christoph: Vielleicht könnte man an der Love Parade auch eine Theorie des religiösen Spiels entwickeln. Eva Lange und Annika Cordemann fahren mit ein bißchen Beklemmung im Herzen hin und haben den Entschluß gefaßt mitzuspielen. Spielen heißt: Sie stellen äußerlich das dar, was in diesem Kontext von ihnen verlangt wird. Sie spielen das, aber sie spielen das in einem Geist von Gemeinschaft, der durch die Musik elementar verstärkt und zusammengehalten wird. Indem sie das nach außen darstellen, zieht das Dargestellte in sie ein. Die Außendarstellung aller anderen natürlich mit. In unserer christlichen Religion, wo immer nur in die Leute reingestopft wird: Lehren, Anschauung, Gesinnung, ist die Außendarstellung verkümmert.

Eva: Wir sind in Berlin oft gefragt worden, woher wir kommen – »Göttingen«. Aber warum wir eigentlich gekommen sind, haben wir nicht gesagt. Unsere religionspädagogische Forschungsneugier haben wir verschwiegen. Das hat etwas mit diesem »Spiel« zu tun. Wir wollten dabei sein, haben also mitgespielt. Am Anfang habe ich ab und zu noch was notiert. Aber irgendwann war das Spiel in das Innere der Seele gezogen, keine Frage. Wir hätten nicht im Traum

daran gedacht zu sagen, wir sind die und die aus Göttingen, weil ... Sondern, wir waren die aus Göttingen und tanzten schon seit so- undsoviel Stunden und sind auch ganz glücklich und sind auch ein Teil dieser Einheit, und auch wir haben dieses Ephedragetränk schon mal probiert.

Christoph: Dein »Stundenbuch« ist also – glücklicherweise – nicht während der Love Parade geschrieben worden. Entweder ist man in Ekstase und schreibt nicht, oder man schreibt und ist dann nicht in Ekstase. Aber als du in der Anfangsphase noch geschrieben hast, hat sich die Form herausgebildet, in der du nachher dein »Stundenbuch« hast darstellen können. In diesem Spiel, das da vonstatten geht, wird die Intellektualität aus ihrem Primat vertrieben. Der Körper feiert in seiner Bewegung und zieht den Geist mit. Aber da ist doch eine besondere Wachheit mit dabei. Du guckst dir in schwebender Aufmerksamkeit zu, neugierig, freudestrahlend. Die Reflexion ist Reflex auf die Körperlichkeit. Das Körperlernen ist einer der Knackpunkte, an denen religionspädagogisch herumzudenken ist.

Eva: Gerade das Körperlernen wäre ein Grund, ReligionspädagogenInnen zur Love Parade zu schicken. Da werden sie ihre Körper kennenlernen!

3 Aus einem Interview von Lorenz Schröter mit Dr. Motte, dem Erfinder (der Love Parade)¹

Gott und ich – wo ist der Unterschied?

Elfen und Dämonen sind eingeladen für die Natur und die Love Parade zu arbeiten

Wer soviel Spaß unter die Leute bringt, hat einen Dokortitel verdient, dachten sich die Freunde von Matthias Roeningh und stellten seinem Spitznamen »Motte« ein »Dr.« voran. Der 37jährige Ex-Punk und frühere Sympathisant der Hausbesetzer-Szene hat die Love Parade erfunden und stellt sie jedes Jahr unter ein bestimmtes Motto ...

Was ist an der Love Parade politisch?

Wenn ich das etymologische Lexikon aufschlage, steht da: Führung und Erhaltung eines Staatswesens, Gemeinwohl. Mit der Love Parade fördern wir ein Gemeinwohl. Mit unserer Musik, unserem Zusammensein und unserem Tanz. Wir respektieren jeden. Jeder, der

1 Aus: Süddeutsche Zeitung vom 10.7.1997.

diesen Geist in sich trägt, ist willkommen. Jeder einzelne macht die Love Parade zu dem, was sie ist ...

Zum erstenmal gibt es richtig Ärger, als sei die Parade in die Pubertät gekommen. Eine Hate Parade demonstriert gegen die Kommerzialisierung, und die Veranstalter der Chaostage rufen dazu auf, die Love Parade von innen zu zerstören.

Das bestätigt den politischen Aspekt der Love Parade ... Wenn da jetzt Gegner mit einer eigenen Demo kommen, finde ich das gar nicht so schlimm. Wo Licht ist, ist auch Schatten. Wir werden ... zwischen der Love Parade und dem Grünen des Tiergarten ... ein Trommelritual veranstalten, rasselnd die Strecke ablaufen und die Naturgeister, die Elfen, die Dämonen einladen, an der Love Parade teilzuhaben. Dann können sie auch positiv für die Natur und die Love Parade arbeiten, denn Dämonen haben normalerweise keine Aufgabe, genauso wie die Gegner der Love Parade, deshalb ist für sie auch alles Chaos und chaotisch. ...

Wie lange wird es die Love Parade noch geben?

Schon auf dem Plakat zur ersten Parade stand: Now and for ever. Ich hatte mal ein psychodelisches Erlebnis mit Pilzen. Da gingen mir Ohren und Augen auf. Ich habe erkannt, daß es sehr schwierig ist, etwas für das Gemeinsame auf dieser Erde zu tun – mit Liebe. Die Love Parade kann ein Schlüssel dazu sein. Wenn ich alle Menschen als meine Kinder ansehen würde, dann würde ich als Mutter und Vater, genauso wie Gott auch, der alles liebt in diesem Universum, sagen: »Ihr habt euren freien Willen. Macht was ihr wollt.« Denn das bedeutet Liebe.

Im nächsten Interview müssen Sie vermutlich richtig stellen, daß Sie sich gerade nicht mit Gott verglichen haben.

Ich sehe keinen Unterschied zwischen Gott und mir. Gott ist in mir. Meine Liebe zu allen Menschen, zu allem, was lebt. Zu allem. Die Liebe durchdringt alles.

Haben Sie schon immer soviel von der Liebe geredet?

Nö. Ich war auch ein blauäugiger Junge, Hans-Guck-in-die-Luft. Ich hatte dann die Frage, warum soll ich etwas tun? Warum soll ich leben? Warum soll ich nicht leben? Ich habe keinen Sinn gesehen in allem. Das dauerte zwei Monate lang.

Nur zwei Monate?

Ja, ich habe nichts anderes gemacht, als das zu sein, was ich war: das völlige Unverständnis mit allem. Nur vegetiert. Dann kam eine Stimme aus mir heraus: Der einzige, der weiß, was gut für dich ist,

bin ich selbst. Ganz banal und grundlegend. Und dann bin ich dazu gekommen, was ist der Sinn des Lebens? Das Leben selbst. Weder gut noch schlecht. Jenseits der Beschreibung, wie die Liebe. ...

Eva Lange ist Studentin der Religionspädagogik in Göttingen.

Abstract

The *Love Parade* is organised in Berlin around mid-July every year. It is the biggest open air festival of the Techno-fans in Germany. From the point of view of a religion educator, the *Love Parade* is a public religious festival. This can be traced in an interview of the organiser from a newspaper, in which religious ideas concerning this festival can be found.

Schule als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil

Ein Praxisbericht aus der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel

1 Drei Befunde zur Absteckung des Feldes, um das es hier gehen soll

Viele Schulen in Deutschland, so auch die Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel, spüren ein dreifaches Dilemma bei ihrem Bemühen, das interkulturelle Leben und Lernen ihrer Schüler/innen zu fördern:

a) Obwohl die meisten Schüler/innen ausländischer Herkunft bereits in diesem Land geboren sind, erkennen sie es doch nicht als ihre Heimat. Sie leiden vielmehr an der ihnen in Deutschland entgegenschlagenden gesellschaftlichen Kälte und den damit verbundenen Isolierungs- und Diskreditierungstendenzen. Dabei wissen diese Jugendlichen in ihrer Mehrzahl ganz genau, daß sie z.B. deutsch-türkische Jugendliche sind und nicht mehr einfach türkische.

b) Selbst dort, wo die Arbeitsmigranten und ihre Angehörigen seit zwanzig und mehr Jahren in den Ortsteilen und Vierteln leben, eine deutliche Minderheit geblieben sind und ein scheinbar harmonisches Zusammenleben besteht, sind Klagen der deutschen Bewohner wegen der angeblichen Überfremdung an der Tagesordnung. So entpuppt sich das vermeintlich problemlose Miteinander bei näherem Hinsehen nur zu schnell als allenfalls beziehungsloses Nebeneinander, das schon bei kleineren Anlässen von Mißtrauen und Vorurteilen geprägt ist, so daß etwa Regelverstöße einzelner gleich zu pauschalen Zuschreibungen und Diffamierungen führen (z.B. das Macho-Verhalten bestimmter Jungen/Gruppen).

c) Trotz des nachweisbaren Bedürfnisses, sich die Umgebung, in der sie aufwachsen, vertraut zu machen und sie zu bewahren, bleibt schon dieser Nahraum deutschen wie ausländischen Kindern und Jugendlichen nur allzu oft erstaunlich fremd. Die allgemeine Anonymisierung, bedingt durch die Entwicklung des Verkehrs, Kultur- und Traditionsabbau, steigender Medienkonsum usw. schneiden offenkundig von wichtigen Erfahrungsfeldern ab und lassen soziale Bindungen veröden. Dabei bildet gerade der tägliche Umgang mit-

einander, vor allem das gemeinsame Handeln im Umfeld von Wohnung, Nachbarschaft, Schule, Verein usw., die unverzichtbare Voraussetzung, um »heimisch« zu werden und im anderen das Verbindende zu erkennen und das Trennende verständlicher zu machen.

2 Bedeutung und Grenzen schulischen interkulturellen Lernens vor dem Hintergrund der drei Befunde

Schule ist die einzige Institution, die ausnahmslos alle deutschen und ausländischen Kinder und/oder Jugendlichen über mehrere Jahre aufs engste zusammenführt und ihnen so vielfältige und intensive Möglichkeiten bieten kann, miteinander und voneinander zu lernen. Wird diese Chance nicht genutzt, werden die oben skizzierten Probleme noch erheblich verstärkt.

Daß sich – wie eingangs dargelegt – junge Ausländer/innen in Deutschland selbst im Umfeld der Schulen, die sich nachweislich sehr um interkulturelles Lernen bemühen und hier durchaus Beachtliches erreichen, nicht heimisch fühlen bzw. Deutsche ihnen eher distanziert gegenüberstehen, und zwar mehr als Regel denn als Ausnahme, mag auf den ersten Blick überraschen, kann aber wohl kaum ernsthaft verwundern, weil natürlich die Gesamtgesellschaft und die sie bestimmenden politischen Kräfte Erfahrungen von viel stärkerer Prägekraft vermitteln, als dies einer kleinen Schule möglich ist.

Dies gilt um so mehr, wenn diese Schule, wie im Falle der Hauptschule am Eppmannsweg, seit Jahren einen Ausländeranteil unter ihren Schülerinnen und Schülern von 60–65% hat, folglich das Paradoxon besteht, daß in einer deutschen Schule die deutschen Kinder und Jugendlichen in der Minderheit sind. Das hat natürlich sowohl mit dem deutschen Schulsystem zu tun, in dem die Hauptschule als einzige Pflichtschule trotz der Vermittlung prinzipiell gleicher Abschlüsse die geringste Wertschätzung erfährt, weil »nur« die leistungsschwachen (in Wahrheit zugleich die sozial schwächeren) Schüler/innen für sie »übrig bleiben«. Es spiegelt aber auch die Flucht deutscher Eltern mit ihren Kindern vor einer vermeintlichen Benachteiligung durch ausländische Schüler/innen in den Klassen wider. Wir erreichen daher mit unseren schulischen Bemühungen nur einen verschwindend kleinen Teil der deutschen Kinder und Jugendlichen und überdies davon wiederum vornehmlich die, die sozial stark benachteiligt sind, was sich in der Schule vor allem in der Form eines geringeren Bildungsinteresses und geringerer Anpassungsbereitschaft niederschlägt.

Dennoch möchte ich auch und gerade deshalb der Hauptschule eine außerordentlich wichtige Funktion als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil zusprechen. In ihr ist der »melting pot« so virulent, daß es nicht wie an vielen anderen Schulen genügt, dann und wann einmal fremde kulturelle Aspekte in den Unterricht aufzunehmen. Vielmehr geht es darum, das ständige Zusammensein so großer Gruppen unterschiedlicher ethnischer bzw. kultureller Herkunft einerseits überhaupt in Bahnen zu lenken, deren Kommuni-

kations- und Sozialprozesse sinnvoll und akzeptabel sind, andererseits dieses fortwährende Sich-Begegnen in einer Klasse bzw. Schule, das es ja mit gleicher Intensität außerhalb der Klasse/Schule kaum gibt, in seinen spezifischen Lernmöglichkeiten fruchtbar zu machen. Dabei stellen die sozio-kulturellen Benachteiligungen dieser Gruppen, z.B. die enormen Sprachdefizite zahlreicher hier in Deutschland bereits geborener, aber mit sehr ungünstigen sprachlichen Vorbildern aufwachsender ausländischer Kinder eine zusätzliche – oft kaum befriedigend zu bewältigende – Erschwernis für die schulische Arbeit und die persönliche Entwicklung der betroffenen Schüler/innen dar.

Auch das ist nämlich längst evident, daß die einst gehegte Hoffnung, mit der zweiten und dritten Generation der ausländischen Schüler/innen erheblich weniger »Probleme« zu haben, trügerisch ist. Die »Probleme« haben sich wie bei den deutschen Kindern und Jugendlichen nur verschoben. Auf etlichen Sektoren wie der Identitätsbildung, dem Erreichen angemessener sprachlicher Standards, der Wahl von Leitbildern, der Freizeitgestaltung in Peer-Groups usw. dürften sie mit Sicherheit noch angewachsen sein. Auch die Differenziertheit, ja Widersprüchlichkeit solcher Erscheinungen innerhalb einer ethnischen Gruppe in einer Klasse mit der darin innewohnenden Brisanz ist vielfach nicht erwartet worden.

Ohne in Abrede zu stellen, daß es angebracht ist, die Auswirkungen schulischen interkulturellen Lernens auf die Gesamtgesellschaft angesichts der Vielzahl der Hemmnisse und der Stärke entgegenstehender außerschulischer Entwicklungen bescheiden einzuschätzen, so steht doch gleichfalls außer Frage, daß dieses Lernen für die unmittelbar betroffenen Schüler/innen durchaus von großer Tragweite ist, weil die Art der interkulturellen Begegnung in der Schule gewissermaßen eine Art konkretes Modell darstellt, durch das sie täglich ihre Erfahrungen sammeln. Diese Erfahrungen wiederum werden in ihre Anschauungen und Haltungen einfließen und damit ihr Handeln mitbestimmen. Mag sein, daß die dadurch entstehenden Akzentuierungen zu schwach bleiben, um auf Dauer handlungsanleitend zu wirken: Sowohl für das Gelingen des Schullebens wie für die zukünftige Impulsgebung in einer Gesellschaft, die von kulturellem Pluralismus bestimmt ist, selbst wenn das verschiedentlich zu bestreiten versucht wird, sind sie unverzichtbar.

3 Folgerungen für ein schulisches Konzept interkulturellen Lernens

Vorab sei gleich gestanden: Über ein Konzept interkulturellen Lernens im vollen Sinne des Wortes verfügen wir nicht.¹ Die Lehrerkonferenz als wichtigste Praxis reflektierendes, Theorie entwickelndes und Regeln (Normen) setzendes Gremium der Schule hat sich im Laufe von 20 Jahren zwar wiederholt mit Fragen interkulturellen Lernens auseinandergesetzt, aber doch bei weitem kein umfassendes, stringentes System zur Handlungsanleitung erstellt. Üblich war vielmehr eine pragmatische Vorgehensweise, die insbesondere aus aktuellen Anlässen erfolgte, bei denen aber natürlich grundlegende Annahmen und systemische Klammern durchgängig wirksam blieben bzw. – soweit Revidierungen erforderlich waren – neu einfließen. Von großer Anstoßkraft erwiesen sich Gespräche mit bzw. Selbstreflexionen von Schülern (und verschiedentlich auch ihren Eltern). Daß das Schulleiterteam jahrelang Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen ausländischer Schüler/innen in Gelsenkirchen moderierte und daran nach und nach alle Mitglieder des Kollegiums teilnahmen, war ebenfalls ein wichtiger Anschub.

Einige dieser Basiselemente seien hier angeführt: In der Schule werden alle Schüler/innen als gleichwertig bzw. -berechtigt anerkannt, und wenngleich das nicht immer leicht fällt, so versuchen wir in ihnen den Wunsch zu stärken oder anzulegen, möglichst auch selbst von (allen) anderen als gleichwertig und -berechtigt anerkannt werden zu wollen. Kulturelle Werte, Sprache, Religion der ausländischen Schüler/innen dürfen daher nicht diskreditiert werden. Im Gegenteil finden sie zumindest für die türkische Ethnie, die fast die gesamte ausländische Schülerschaft ausmacht, im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts eine zusätzliche unterrichtliche Verankerung. Das sehen viele türkische Schüler/innen inzwischen zwar als eine unnötige bzw. unzumutbare Zusatzbelastung an, doch sind wir weiterhin bemüht, diese Angebote, deren Nutzung freiwillig erfolgt, aufrechtzuerhalten und als Ort zu deklarieren, wo innerhalb der eigenen Gruppe, die ja keineswegs monolithisch definiert werden kann, wichtige Fragen der überlieferten und sich verändernden Kultur und des eigenen Selbstverständnisses zur Sprache kommen können.

Nicht unerwähnt bleibe in diesem Zusammenhang, daß auch der evangelische und katholische Religionsunterricht an unserer Schule eine ähnliche Zusatzfunktion erhalten hat: Als einziger Unterricht, in dem die deutschen Schüler/innen, allerdings nach Konfessionen getrennt, (zumindest weitgehend) unter sich sind, wird er auch als Möglichkeit genutzt, sich ohne deren Beisein über Ausländer/innen und die Beziehungen zu ihnen austauschen zu können, was nicht nur bestimmte Erfahrungen und Auffassungen klarer zur Sprache bringt, sondern oft auch entlastend wirkt. Darüber hinaus bietet gerade dieser Unterricht Anlässe und Gelegenheiten, stärker nach bestimmten (insbesondere christlichen) Grundwerten unserer Kultur und ihren

1 Natürlich haben wir die sich entwickelnde Diskussion verfolgt, wie sie sich insbesondere in den einschlägigen Fachzeitschriften niedergeschlagen hat. Ein großes Verdienst kommt hier sicherlich insbesondere der Zeitschrift »gemeinsam« der RAA zu, weil sie sich in vielen Ausgaben nicht nur um eine theoretische Klärung bemühte, sondern auch zahlreiche interessante Praxisbeispiele vorstellte.

Wurzeln zu fragen, sich also selber stärker in seinen eigenen Traditionen und Gewohnheiten zu reflektieren,

Wir haben als Lehrer/innen lernen müssen, zum Dirigismus und zur Überbehütung tendierende Handlungen, die unserer gewissermaßen berufsbedingten paternalistischen Grundhaltung entspringen, zurückzudrängen zugunsten einer wohl anregenden, Raum bietenden, aber nicht alles steuernden pragmatischen Gelassenheit und Behutsamkeit. Dem Aufgreifen und Fördern folkloristischer Elemente, wenn diese denn von den ausländischen Kindern und Jugendlichen mitgetragen oder sogar gewünscht werden, stehen wir durchaus wohlwollend gegenüber, doch sehen wir natürlich, daß derartige Kulturbestandteile zumeist nur Überlieferung, nicht aber in den Schüler/innen lebendige Gegenwartskultur darstellen und zudem eher das Trennende, Distanzierende sichtbar machen als das Verbindende, Gemeinsame.² Andererseits haben wir oft genug beobachten können, wie die Jugendlichen diese Traditionen sehr kreativ weiterzuentwickeln vermögen.

Wir streben also kulturelle Vielfalt und gegenseitige Akzeptanz an; doch wir verstehen darunter nicht Wertebeliebigkeit im Sinne eines Verzichtes auf jegliche verbindliche Werte.³ Als Leitkultur bzw. Leitwerte stehen hier die Prinzipien der liberalen Demokratie und der individuellen Menschenrechte, die sich ja (auch im Islam) einer religiösen Begründung keineswegs verschließen und hinter die in einer modernen Gesellschaft wohl kaum zurückgegangen werden kann. So ist es z.B. für uns nicht akzeptabel, daß Mädchen gegenüber Jungen in ihren Rechten beschnitten werden. Zwar wissen wir, daß insbesondere muslimische Eltern aus einem erstarkten traditionellen Denkansatz heraus (forciert durch politisch-religiöse Gruppierungen, die daran ein sehr eigennütziges Interesse haben, zunehmend häufig auch durch eine aufopferungsbereite Selbstbescheidung der Mädchen mitgetragen) oft koedukativen und emanzipatorischen Zielsetzungen und Veranstaltungen ablehnend gegenüberstehen, aber dies macht das Vorstellen von Gegenbildern und die Schaffung zumindest von Möglichkeiten zur Nutzung alternativer Erfahrungsräume für die Mädchen nur um so wichtiger.

2 Siehe dazu u.a. W. Schiffauer, *Kulturdynamik und Selbstinszenierung. Kulturalismus im postnationalen Zeitalter*. Sich in der Gruppe inszenieren und Gehör verschaffen, taz vom 4.3.1997, 14-15; Z. Şenocak, *Atlas des tropischen Deutschland*, Berlin 1992.

3 Siehe dazu vor allem B. Tibi, *Multikultureller Werte-Relativismus und Werte-Verlust. Demokratie zwischen Werte-Beliebigkeit und pluralistischem Werte-Konsens*, Aus Politik und Zeitgeschehen 52/53 (1996) 27-36.

Wenn Mädchen kleidungs- und/oder verhaltensmäßig in vormoderne Zeiten zurückfallen, so schimpfen wir deshalb nicht mit ihnen, sondern bemühen uns weiterhin intensiv um eine freundliche Atmosphäre und ein Angebot attraktiver Handlungsmöglichkeiten. Dahinter steht die Erkenntnis, daß niemand aus seiner kulturellen (und nationalen) Herkunft einfach ungebrochen auszusteigen vermag. Solche überlieferten Werte haben deshalb für die Kinder und Jugendlichen und erst recht ihre Eltern hohe Bedeutung, die das strikte Verbot einer bewußten Abgrenzung gegenüber den hiesigen Gepflogenheiten zu einem nicht mehr zu bewältigenden Konflikt ausufern lassen würde. Zugleich aber kann es keinen Zweifel daran geben, daß selbst solche scheinbar festgefügtten Einstellungen keinesfalls unantastbar sein dürfen, sondern von den Mädchen im Sinne eines vernünftigen Konzepts ihres zukünftigen Daseins in Deutschland eigenständig überwunden und weiterentwickelt werden müssen. Ein bloßer Rückzug auf traditionale Wert hilft nämlich ebensowenig (= sichert ebensowenig ungebrochene Identität⁴) wie ein Aufkrotzieren von Modernität, wie sich an zahllosen Beispielen belegen ließe.

Angesteuert werden muß daher ein gewisser Grad an Eigenständigkeit sowohl gegenüber der Herkunftskultur wie gegenüber »der« etablierten Mehrheitskultur. Da es »die« Nationalkultur ohnehin in unserer Zeit noch weniger als zu anderen Zeiten gibt, da überdies die meisten Konfliktursachen in unserer Gesellschaft eher rechtlicher und ökonomischer Art sind und nicht kultureller, da schließlich Jugend eine eigene Dynamik mit sich bringt, läßt sich darauf setzen, daß wenn Vertrautes und Fremdes nur immer wieder in Berührung gebracht, wenn individuelle Wege zwischen den Widersprüchen offengehalten und dialogische Konfliktlösungen angeboten und eingeübt werden, daß sich dann durchaus beachtliche Persönlichkeitsentfaltungen zeigen. Gerade von unseren türkischen Mädchen entwickeln sich besonders viele zu selbstbewußten, erstaunlich reifen Persönlichkeiten, die ihre oft schwierige Situation sehr gut zu reflektieren und zu äußerst differenzierten Handlungsstrategien in der Lage sind. Ihre biografischen Wissensressourcen sind das entscheidende Element einer neuen Lebenspraxis, von der auch Impulse zu einer gesellschaftlichen Veränderung ausgehen (können). Viele von ihnen behalten ein enges, positives emotionales Verhältnis zu ihren Eltern, aber sie möchten keineswegs so werden wie sie und werden es auch in den allermeisten Fällen nicht. Dies gelingt natürlich nicht, das sei noch einmal betont, konfliktfrei, nicht einmal immer ohne Rückschläge, aber es gelingt erstaunlich oft. Das Ergebnis ist gewissermaßen eine multiple oder mehrdimensional-integrative Identität.⁵

4 Vgl. Z. *Şenocak*, Ein Türke geht nicht in die Oper, taz vom 21.1.1992, 11.

5 Schon vor Jahren schilderten *Ursula Boos-Nünning* und *Wolfgang Nieke*, Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, psychosozial 16 (1982) 63-90, solche gegliederten Persönlichkeitsentwicklungen.

In das Gesagte eingeschlossen ist, daß es nicht nur gestattet sein muß, ohne Angst verschieden zu sein, sondern daß auch wir Deutschen offen für neue Erfahrungen und für eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung »unserer« Kultur sein müssen, und zwar nicht nur im Bereich kulinarischer oder touristisch-folkloristischer Genüsse. Für deutsche Schüler/innen heißt das vor allem zu lernen, daß nationalistische oder rassistische Parolen oder Handlungen selbst dann nicht angebracht sind, wenn diese Schüler/innen unter bestimmten Folgen des Zusammenseins mit ausländischen Schülerinnen und Schülern, zumal wenn diese gar die Mehrheit in der Schule bilden, objektiv leiden: z.B. beim Nichtzustandekommen von Klassenfahrten auf Grund zu geringer Teilnehmerzahlen oder durch die nicht selten hoffnungslose zahlenmäßige Unterlegenheit bei der Abstimmung über die bei Klassenfeten zu spielende Musik oder durch die Mißdeutbarkeit von innerhalb der Klasse oder Gruppe eingestreuten Gesprächen der ausländischen Schüler/innen in ihrer »Muttersprache« oder – was oft noch schwerer einzusehen ist – bei nationalistischen Symbolbezeugungen oder Äußerungen der ausländischen Schüler/innen, was ja sogar relativ häufig vorkommt, weil viele ausländische Kinder und Jugendliche deutlich ungebrochener und unverkrampfter mit solchen Traditionen aufwachsen, aber auch zahlreiche rechte/reaktionäre Vereine in der »Diaspora« aktiv sind. Da rassistisches oder nationalistisches Gebaren generell ethnisiert wirkt, schafft es hüben wie drüben allenfalls eine Art »Identitätsbunker«⁶, zeigt aber eben darin seine Schwäche: Statt Offenheit und Differenzierung gewinnen Verbarrikadierung, Pauschalierung, Ängstlichkeit die Oberhand. Das heißt keineswegs, daß man das, worunter man »leidet«, ertragen soll, aber es nützen eben keine »Gegeninszenierungen«, sondern der Ausweg kann nur in praktischen Ansätzen zur Verständigung gesucht werden.

Eben darin liegt die große pädagogische Chance des permanenten Zusammentreffens deutscher und ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Schule: Kulturelle Differenzen lassen sich bejahren und zugleich in vielfältigen Ausdrucksformen in Korrespondenz bringen und damit nivellieren. Kulturelle Identitäten lassen sich von rassistischen und nationalistischen Verbrämungen lösen und damit als legitime, gleichermaßen individuell wie sozial verankerte Grundhaltungen in einer höchst differenzierten Gesellschaft erfahren, die, weil es in ihr sowohl viele überlappende wie konfligierende Interessen gibt, eines klaren Grundkonsenses, einer Art »Verfassungsloyalität« oder »Verfassungspatriotismus«, bedarf⁷: will heißen, daß jede(r) möglichst viel individuellen Entscheidungsspielraum erhält, soziale Verantwortlichkeit besteht, Gewaltanwendung bei Konflikten weitgehend vermieden wird, »Gerechtigkeit« herrscht bzw. erkennbar ist. Dieses bedeutet zugleich, daß kultureller Pluralismus zutiefst ambivalent ist und daher bei aller Anerkennung von Differenzen nicht

6 Dieses treffende Begriffsbild verwendet *Andrea Böhm*, Die Mühen der Ebene, taz vom 19./20.4.1997, 10.

7 Diesen Gedanken, nicht direkt auf die Schule gemünzt, aber auf sie gut übertragbar, entwickelt *Dieter Oberndörfer*, Die politische Gemeinschaft und ihre Kultur. Zum Gegensatz zwischen kulturellem Pluralismus und Multikulturalismus, Aus Politik und Zeitgeschehen 52/53 (1996) 37-46. Empirische Belege für einen solchen Patriotismus und seine positiven Folgen liefert *Thomas Blank*, Wer sind die Deutschen? Nationalismus, Patriotismus, Identität. Ergebnisse einer empirischen Längsstudie, Aus Politik und Zeitgeschehen 13 (1997) 38-46.

Indifferenz das Ergebnis sein kann. Wenn Schule hier ein gutes Stück handelndes Lernen anzubahnen und zu stützen versteht, dann leistet sie, wie Entlaßschüler bei Befragungen immer wieder selbst zum Ausdruck bringen, einen beachtlichen Schritt zu einem gelingenden Miteinander in dieser Gesellschaft und damit zum sozialen Frieden.

Im einzelnen ergeben sich daraus für unsere schulische Arbeit folgende konkrete Zielstellungen:

- Deutschen und ausländischen Schülern schon in der Schule eine Heimat schaffen!

Dieser erste wesentliche Schritt, gewissermaßen die »Beheimatung« der Schüler/innen in der Schule, ist angesichts der Voraussetzungen, die sie mitbringen, bei gleichzeitig weiterhin vorherrschenden traditionellen Schulstrukturen (beispielhaft genannt seien nur der stundenweise Fachunterricht mit vornehmlich sprachlich-kognitiver Ausrichtung, die oft erfahrungsfernen Unterrichtsinhalte oder das Gewicht der Noten- und der Versetzungsregelung) und entsprechenden Erwartungen der Lehrer/innen keineswegs leicht zu bewerkstelligen. Wir versuchen ihn dadurch zu realisieren, daß wir von einem langen Prozeß ausgehen, in dessen Verlauf sich die Schule und alle an ihr Beteiligten verändern werden. So haben wir sehr früh begonnen, den Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zu geben, sich in die schulischen Abläufe gestaltend einzubringen. Damit sind so unterschiedliche Maßnahmen gemeint wie individuelle Verschönerung der Klassen- und Schuleinrichtung, Schaffung zahlreicher Helfer- und Selbstverwaltungsgruppen (Vollwertbacken für die Pause, Büchereidienst, Pausensport, Mülltrennung, Cafeteriaführung usw.), regelmäßige Durchführung von Gemeinschaftsveranstaltungen mit mannigfachen Begegnungs-, Mitmach- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten, fortlaufende Präsentation von Schülerarbeiten bzw. Unterrichtsergebnissen in der Schule oder sogar in der außerschulischen Öffentlichkeit, Installation von außerunterrichtlichen Treffpunkten (sowohl zur Unterhaltung und Begegnung wie zur Interessen- und Fähigkeitsausbildung als auch als Hilfsangebot zur Minderung von Lerndefiziten und Lebensproblemen), Öffnung des Schulleiter- und Lehrerzimmers für alle erdenklichen Anliegen usw.

- Deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern einen sie ansprechenden Unterricht ermöglichen!

Unterricht ist nach wie vor das Kernstück aller schulischen Veranstaltungen, natürlich auch an der Hauptschule am Eppmannsweg. Um so wichtiger ist es, daß er die Schülerinnen und Schüler, zumal

wenn sie so unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, inhaltlich anspricht und organisatorisch die Möglichkeit läßt, sich selbst intensiv zu beteiligen. Hier liegt zweifellos eine der schwierigsten Aufgaben, die Schule überhaupt bewältigen muß. Eine Hauptschule, die erreichen will, daß die Schüler/innen in ihr selbstbewußt und engagiert lernen, obwohl sie ihnen nicht die öffentliche Anerkennung wie andere Schulformen vermitteln kann, steht dabei unter besonders hohem Innovationsdruck

- Deutsche und ausländische Schüler/innen stärker mit dem Leben im Stadtteil verzahnen!

Wenn Schule nicht bloß Lernanstalt für eng begrenztes Fachlernen sein darf und sein will, sondern sich viel weitergehend als wesentlicher Lebens- und Erfahrungsraum mit kompensatorischen Funktionen für ihre Schüler/innen begreift, dann schließt dies ein, daß sie die Gegebenheiten und Abläufe der Schulumgebung, also des Stadtteils, in dem die Schüler/innen wohnen und ihre Freizeit verbringen, aufnehmen und auch beeinflussen muß. Dies ist schon deshalb nötig, weil sich dadurch zahlreiche Chancen gewinnen lassen, den jeweiligen Lernstoff aus einem weitgehend abstrakt bleibenden theoretischen Zusammenhang auf eine eher praktische Ebene zu transponieren. Das aber heißt zugleich, daß an Schülererfahrungen angeknüpft werden kann und sich Handlungsmöglichkeiten – innerhalb und außerhalb von Unterricht und Schule – nutzen oder zumindest anbahnen lassen. Sich im Buch bzw. über sonstige Medien oder konkret vor Ort mit Verkehrsproblemen, Umweltschutz, Strukturwandel, Arbeitsabläufen, alten Menschen oder welchen Fragen auch immer zu beschäftigen, macht ja einen erheblichen Unterschied.

Gerade in einer Zeit, in der die Menschen sogar ihrer unmittelbaren Lebensumwelt zunehmend entfremdet werden, in der sich zahlreiche Veränderungen ergeben, ohne daß die Gründe und Urheber ersichtlich sind, und in der schließlich vor allem auch soziale Bindungen und Interessen atomisiert werden, erhält Schule als eine Art Stadtteilagentur erhöhte Bedeutung. Diese Vermittlung und Strukturierungen von auf den Stadtteil bezogenen Erkenntnis- und Handlungsprozessen dient dabei wiederum dem Ziele, daß die Schüler/innen ähnlich wie in der Schule selbst an dem, was geschieht, aktiv Anteil nehmen und noch stärker als bisher eigene Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten entdecken und für sich beanspruchen. Wie sie sich als Schüler/innen ihrer ganz konkreten Schule empfinden sollen, für deren Klima und Leistungen sie mitverantwortlich sind, so sollen sie – sicherlich in abgeschwächter Form – auch für ihre Wohnumgebung, vereinfacht gesagt ihren Stadtteil, Interesse und Verantwortlichkeit empfinden. Erfolgt dies, werden nationale, ethnische, kulturelle Differenzen gegenüber gemeinsamen Grundinteressen zweifellos zurücktreten und viel leichter zu tolerieren oder zu überwinden sein.

4 Konkrete Beispiele für stadtteilbezogenes Lernen mit interkultureller Relevanz

Im Laufe der Jahre haben wir natürlich (als Schule insgesamt oder als einzelne Lehrer/innen mit bestimmten Klassen oder Gruppen) eine Vielzahl von Veranstaltungen durchgeführt oder uns an ihnen beteiligt, die im Stadtteil verankert waren und zugleich auf interkulturelle Lernanteile zielten. Einige Bereiche und Projekte seien hier näher dargestellt und reflektiert, um das zuvor Gesagte verständlicher zu machen.

4.1 Preisgekrönte Projekte

Ein Beispiel von mehreren für ein in einem überregionalen Wettbewerb mit einem 1. Preis ausgezeichnetes Projekt, in dem interkulturelles Lernen und konkrete Stadtteilarbeit in dem eingangs skizzierten Sinne miteinander verzahnt wurden, ist das *Howeg-Brunnen-Projekt*.⁸ Die Gelsenwasser AG, ein Versorgungsunternehmen, das weit über die Grenzen Gelsenkirchens hinaus tätig ist, hat es 1996 nicht nur prämiert, sondern auch mit der definitiven Zusage gewürdigt, daß der verfallene Brunnen aus der industriellen Gründerzeit Hassels erneuert wird (ein Vorhaben, das 80 000 DM kosten dürfte). Der Brunnen, der bis dahin von den Schülern, in diesem Falle einer 7. Klasse, trotz seiner Lage in unmittelbarer Nähe der Schule inmitten eines auffälligen Siedlungsrondells, völlig übersehen worden war, wurde (fächerübergreifend) untersucht, vermessen, berechnet, gezeichnet, modelliert. Sodann wurden Zeitzeugen, die ihn noch in unbeschädigtem Zustande kannten, gesucht und befragt. Dadurch ließ sich seine Geschichte rekonstruieren und das soziale Leben sichtbar machen, das sich lange Jahre um ihn herum abgespielt hatte.

Um die historischen Vorbilder dieses Brunnens und den von einer viel höheren Wertschätzung geprägten Umgang der Menschen mit Wasser und Brunnen in früheren Zeiten bzw. in anderen Ländern aufzuzeigen, wurden sowohl Rückblicke auf das christliche und islamische Mittelalter vorgenommen und die Symbolkraft von Brunnen in Märchen, Sprichwörtern und Redensarten herausgearbeitet als auch von den türkischen Schülerinnen und Schülern über die Brunnen und die Wassernutzung in den Heimatdörfern ihrer Eltern berichtet. Abgerundet wurde dieser Teil durch die Frage nach den

8 Klasse 7a der Hauptschule am Eppmannsweg, Der Howeg-Brunnen in Gelsenkirchen-Hassel. Ein Unterrichtsprojekt nicht nur über einen alten Brunnen, sondern auch über die Bedeutung des Wassers früher und heute im Rahmen des Wettbewerbes »ideenfluß« der Gelsenwasser AG, in: Beiträge zur Stadtgeschichte 19 (1996), hg. v. Verein für Orts- und Heimatkunde Gelsenkirchen-Buer, 273-295.

Folgen moderner Tiefbrunnen in den Trockenzonen der Erde wie dem Sahel, die sich durch das Absinken des Grundwasserspiegels als höchst verhängnisvoll entpuppten.

Da in den Industrieländern sauberes Wasser in ausreichendem Maße wie selbstverständlich zur Verfügung zu stehen scheint, wurde hier eine zweifache Annäherung versucht: Die Schüler/innen beschrieben zunächst einmal, wie das Wasser durch sie bzw. bei uns genutzt wird, wobei neben der außerordentlich vielseitigen Nutzung vor allem die positiven Aspekte sichtbar werden sollten, die die Kinder selbst bei der Wassernutzung empfinden. Dies wurde zusätzlich in Form kleiner Gedichte, Geschichten, Bilder ausgedrückt.

Die wachsende Gefahr der Wasserverschmutzung war dann das Gegenstück, das angesprochen wurde, allerdings nicht als Weltuntergangsszenario, das nicht mehr an Zukunft glauben läßt. Bei aller Sorge um die weitere Entwicklung, die insbesondere Fachleute haben, suchten wir Lehrer eher den Ansatz, die Schüler/innen selbst zu einem sorgsameren Umgang mit Wasser zu ermuntern, zumal sich sehr schnell herausstellte, daß ein Großteil von ihnen ohnehin durch die Medien und eigene Anschauung bereits einen recht guten Kenntnisstand über die Wassergefährdung hatten.

Eine besondere Dynamik erhielt auch dieses Projekt dadurch, daß die Klasse immer stärker die Erneuerung des Brunnens als Ziel für sich entdeckte. Mehrere Teams machten sich auf, um Hasseler Bürger/innen dazu zu befragen und deren Unterschriften dafür zu sammeln. Mit den derzeitigen deutschen und ausländischen Anwohnern wurden ebenfalls Gespräche geführt, Rat und Verwaltung der Stadt und der Eigentümer der Siedlungshäuser um Unterstützung gebeten, Vorschläge für eine Patenschaft und damit die zukünftige Pflege und Instandhaltung eines rekonstruierten Brunnens unterbreitet. In diesem Zusammenhang wurde die inzwischen entstandene Ausstellung bzw. die ermittelte Geschichte des Brunnens auf dem Brunnenplatz der Presse und der Öffentlichkeit präsentiert und um Mithilfe geworben. Das äußerst lebhafteste Echo, das diese Aktion bewirkte, später noch verstärkt durch die Preisverleihung, die Zusage der Brunnenrenovierung und das Angebot des Vereins für Orts- und Heimatkunde, die von der Klasse erstellte Dokumentation zu drucken, erwiesen sich natürlich für die Schüler/innen, deren Interesse am Stadtteil und deren Selbstbewußtsein, öffentlich aufzutreten, ja nicht gerade ausgeprägt waren, als überaus wohltuend.

Wichtiger für den hier in Rede stehenden Sachverhalt ist allerdings, daß sie sich gemeinsam ein Stück ihrer Wohn- bzw. Schulumgebung erschlossen, dabei ihre teilweise sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen einbringen konnten, durch ihren Einsatz für den Brunnen sich als Einheit empfanden und auch so von außen gesehen wurden. So waren die Zeitzeugen geradezu begeistert, daß sich ausländische Schüler/innen ebenfalls für den Brunnen interessierten und sich sogar für seine Erneuerung einsetzten. Auch für die Gespräche mit den ausländischen Anwohnern des Brunnens war das Mitwirken der türkischen Schüler/innen wichtig, denn es ging ja auch um Überlegungen, ob und wie ein eventuell restaurierter Brunnen durch eine Patenschaft der Schüler/innen und der Nachbarschaft vor erneuter Beschädigung bewahrt und zu einem wirklichen Treffpunkt für Kinder und Erwachsene gemacht werden könne. Dadurch ergab sich ebenfalls eine z.T. ganz neue Sicht der anderen Ethnie, nämlich daß sich gemeinsame Interessen entdecken und verfolgen lassen.

Für alle beteiligten Schüler/innen war überraschend, daß einige Zeitzeugen, von denen manche ja noch heute Anwohner sind, ihre Herkunftswurzeln im »Ausland« haben, obwohl sie doch offensichtlich »deutsche« Hasseler sind. Anders ausgedrückt: Die Schüler/innen konnten zumindest ahnen, daß »Heimat« nicht unbedingt etwas Dauerhaftes, einem für alle Zeit fest Gegebenes ist, sondern daß sie jeder selbst gewinnen kann und muß. Dieser Art von »Beheimatung« diente das gesamte Projekt schon dadurch, daß es den Schülern gestattete, sich aktiv mit der unmittelbaren Umgebung ihres Stadtteils, die sie bis dahin gar nicht recht wahrgenommen hatten, auseinanderzusetzen. Es wurde spürbar, daß auch für die ausländischen Schüler/innen dieser Raum an Wert gewinnt, wenn er ihnen vertraut zu werden beginnt.

Dies unterstreicht: In einer Zeit, in der die Komplexität des Daseins immer undurchdringlicher wird, Verantwortlichkeiten zunehmend schwerer zuzuordnen sind und primäre Erfahrungsräume erheblich begrenzter als früher zur Verfügung stehen, sind Heranwachsende augenscheinlich mehr denn je auf schulische Hilfen zur Orientierung und zur aktiven Durchdringung dessen, was sie umgibt, angewiesen. Schule trägt so entscheidend zur Gewinnung von Sicherheit, von Identifikationsmöglichkeiten, von Handlungsbereitschaft bei, ohne die sich Wohlbefinden wohl kaum einstellen, sondern im Gegenteil die tägliche Lebensgestaltung eher als bedrückend empfunden werden dürfte. Dies gilt erst recht für Kinder und Jugendliche, die von auswärts zugezogen sind oder – wie im Falle der hier geborenen ausländischen Schüler/innen – durch andere Umstände sich als Fremde fühlen (müssen).

Gefordert ist allerdings eine offene, aktive Auseinandersetzung mit dem heimatlichen Raum, die auf entdeckendes Durchdringen setzt und dabei Versäumnisse und Fehlentwicklungen nicht ausspart, die aber gerade deshalb den Blick auch auf »verborgene Schätze« zu lenken vermag, sich »einzumischen« bereit ist und eben dadurch dazu beiträgt, daß die Schüler/innen den Raum, in dem sie leben, sich aneignen und an bestimmten Stellen sogar mitgestalten.

Wie bei den beiden zuvor geschilderten Projekten läßt sich am Brunnenprojekt ablesen: Als es gelang, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf den Brunnen zu lenken, ihn zum Objekt ihres Forschens und Handelns zu machen, als sie seine mehr als 80jährige Geschichte ermittelten, da wurde er schnell zu einem Identifikationsobjekt für sie, und zwar gleichermaßen für die deutschen wie die ausländischen Schüler/innen. Einmal auf die Spur gebracht, hatten sie größtes Interesse, ja geradezu ein Bedürfnis, Genaueres über den Brunnen zu erfahren und möglichst viel für ihn zu tun. Er stand vor ihnen als integraler Bestandteil einer alten Siedlung, in der Menschen in einer Weise gelebt und ihn genutzt hatten, die die heutigen

Jugendlichen sowohl erstaunte, was die historischen Besonderheiten anbelangte, als auch ihnen vertraut vorkam, was das allgemein Menschliche betraf. Vielleicht rührte daher am Ende das Gefühl, das sei »ihr« Brunnen, für den es sich einzusetzen lohne.

Diese Wertschätzung, diese Anbahnung von »Heimatgefühlen« dürfte schwerlich dem Vorwurf der ideologisierten Verbrämung, der blinden Verbundenheit mit dem Überholten anheimfallen. Denn das Projekt zielte auf Aufklärung dessen, was war, auf eine Auseinandersetzung von einem modernen, d.h. zeitgemäßen und zugleich kritischen Standpunkt aus. Es gab keine Wertungen vor, sondern es konfrontierte mit der konkreten Nähe, die oft doch so fern ist, und erhellte sie bzw. stellte sie in größere Zusammenhänge, indem es sie mit anderen Erscheinungen und Ereignissen vergleichen ließ, zeigte Ursachen und Wirkungen auf usw. und ermöglichte so den Schüler/innen, zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Ob das, was vorher verdeckt war oder fraglos sicher schien, einen Wert darstellt, dem sie sich verbunden fühlen, das entschieden die Schüler/innen folglich je für sich selbst. In diesem Sinne sollte Lokalgeschichte bzw. Heimatkunde als Lernen, das an dem ansetzt, was die Schüler/innen umgibt, von ihnen also konkreter als anderswo erfahbar ist, auch unter interkulturellen Lernaspekten einen Rang in der Schule haben. Im Rahmen des üblichen 45-Minuten-Taktes und der Fächeraufsplitterung ist ihre Realisierung allerdings nur eingeschränkt möglich.

4.2 Beteiligung an außerschulischen Veranstaltungen und Abläufen

Es sind keineswegs nur oder in erster Linie große preisgekrönte Projekte, die den Wert und die besonderen Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Stadtteil aufzeigen können. Wichtiger, weil viel einfacher durchzuführen und dadurch viel häufiger realisierbar, sind solche Vorhaben, die nicht auf eine aufwendige Wettbewerbsarbeit zielen, sondern lediglich auf eine Beteiligung an Vorgängen im Stadtteil.

Ein erstes wichtiges Feld ist das der *Nutzung von Kultur- und Freizeitangeboten im Stadtteil*. Im Zuge der Zentralisierungstendenzen innerhalb der Kommunen und der Heimmedienwelle, die deutsche und ausländische Bevölkerungskreise durch den Kabel- und Satellitenempfang noch zusätzlich trennt, ist hier zweifellos in den letzten Jahrzehnten eine Verödung eingetreten. Noch aber gibt es eine beachtliche Reihe von interessanten Veranstaltungen, die wir daher unseren Schülern ans Herz zu legen versuchen. Die meisten dieser Veranstaltungen sind aufs Mitmachen angelegt, andere wiederum können nur rezipiert werden, stellen aber doch originelle Kleckse in unserer ansonsten von den elektronischen Medien zunehmend vereinnahmten Zeit und Gesellschaft dar.

Wir haben deshalb große Anschlagsäulen und Stellwände installiert, auf denen wir diese Angebote bekanntmachen, aber wir werben auch mündlich oder organisieren die Teilnahme, ja unterstützen sie vereinzelt sogar finanziell über den Förderverein. Eine besonders intensive Zusammenarbeit hat sich mit dem unmittelbar benachbar-

ten Dietrich-Bonhoeffer-Jugendhaus ergeben, einem Heim der offenen Tür in der Trägerschaft der evangelischen Lukas-Gemeinde. In seinen Räumen bieten wir inzwischen schon seit Jahren vier Tage in der Woche eine (gemeinsam organisierte) Mittagsbetreuung an, die regen Zuspruch findet, insbesondere für die ausländischen Schüler/innen eminenten Stellenwert besitzt und überdies als Einrichtung mit Modellcharakter vom Arbeitsministerium anerkannt ist.⁹ Dieses von den Jugendlichen liebevoll »Bonni« genannte Haus betreibt seit vielen Jahren eine qualitativ hochstehende vielfältige Jugendkulturarbeit mit interkultureller Ausrichtung, so daß eine enge Partnerschaft zwischen Schule und Jugendheim in der Natur der Sache liegt. Dabei bildeten und bilden unsere Schüler/innen sowohl einen großen Teil der Akteure wie ein spezifisches Publikum. Theater-, Tanz-, Musik-, Zirkus-, Videoproduktionen und -gruppen sind auf diese Weise entstanden und z.T. mit hohen Preisen ausgezeichnet worden. Workshops und Festveranstaltungen, Kulturwochen und das jährliche große (von der ganzen Gemeinde unter ein wechselndes Motto gestellte) Stadtteilfest sind die Foren, um eigene Erfahrungen zu sammeln, die Ergebnisse eigenen kreativen Schaffens vorzuführen oder zumindest an den Ergebnissen anderer teilzunehmen, daran Freude zu haben und vielleicht die eigene Scheu vor einer Beteiligung zu verlieren. In ähnlicher Weise suchen und pflegen wir natürlich auch die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, doch ergibt sich aus der größeren Entfernung zwangsläufig, daß diese Kooperation nicht so eng ist.

Selbstredend sind bei solchen Veranstaltungen typische Beispiele aus den sog. Nationalkulturen nicht unerwünscht. Manchmal werden sie sogar bewußt präsentiert, weil sie ein hohes Maß an künstlerischer Qualität, überlieferungs- und erhaltenswerter Tradition und fortbestehender Aktualität verkörpern. Aber es ist auffällig, wie stark gerade junge Menschen zu neuen, veränderten Inhalten und Formen gelangen. Sie nehmen aus dem auf, was sie umgibt, und entwickeln so das Alte fort.

Wir sehen in der Verklammerung der Schule mit anderen Kulturträgern des Stadtteils wie dem »Bonni« nicht nur eine Möglichkeit, die Interessen- und Fähigkeitenentwicklung der Schüler/innen nachhaltig zu stärken, sondern auch deutsche und ausländische Schüler/innen in der Freizeit enger zusammenzuführen. Dies ist freilich – wie eingangs dargelegt – ein Unterfangen, das nur schwer gelingen will bzw. immer wieder mit Rückschlägen verbunden ist. Da die ausländischen Mädchen weiterhin fast ausnahmslos von Wochenend- oder Abendveranstaltungen durch die Eltern und Brüder ferngehalten werden, bestimmen die ausländischen Jungen oft in einem Maße das Bild, daß sich wiederum auch viele deutsche Jugendliche (vor allem die Mädchen) zurückziehen. Dazu trägt u.a. verschärfend bei, daß etliche ausländische Jugendliche, zumal wenn sie arbeitslos sind, nur schwer eine Lebensorientie-

9 Im einzelnen siehe *Helmut Niemeier*, Erfahrungen mit 3½ Jahren Über-Mittag-Betreuung von Hauptschülern in einem Jugendhaus, in: *Ulrich Deinet* (Hg.), *Schule aus – Jugendhaus? Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule*, Münster 1996.

rung finden, die ihre unmittelbaren Bedürfnisse befriedigt und zugleich auf gesellschaftliche Akzeptanz stößt. Wir versuchen dem dadurch zu begegnen, daß wir geschlossene Gruppen bilden, Mädchenanliegen und -gruppen besonders fördern und/oder bestimmte Veranstaltungen den Eltern gegenüber als Schulveranstaltungen deklarieren. So sichern wir immerhin eine temporäre Beteiligungsmöglichkeit für diejenigen, die sonst gar keine Chance hätten oder sie aus Angst vor der fremden »Übermacht« nicht nutzen würden.

Ein ambivalentes Verhältnis haben wir zu den Moscheevereinen. Wir wissen zum einen, daß in der Diaspora die Moschee zu einem besonders starken Kristallisationspunkt im Leben vieler Muslime wird, um den herum sie eine stärkere religiöse Identität ausbilden, als das wahrscheinlich in der Heimat der Fall gewesen wäre.¹⁰ Hier treffen sie auf Gleichgesinnte, können Sorgen abladen, Hoffnung schöpfen, Hilfe erfahren, soziale Anerkennung finden u.a.m. Schon vor 20 Jahren haben wir deshalb – erst im Rahmen von Lehrerfortbildung, später zusätzlich mit Klassen – begonnen, Kontakt zu einzelnen kleinen »Gemeinden« in ihren provisorischen Räumen aufzunehmen, an Gebetsstunden teilzunehmen und Gespräche mit dem Hoca und den Gemeindemitgliedern, von denen ja ein Großteil Väter von Schülern unserer Schule waren und sind, zu führen. Wir waren dabei jedes Mal beeindruckt von der Freundlichkeit, mit der uns begegnet wurde, aber auch von der Selbstverständlichkeit und Schlichtheit, mit der religiöse Glaubensinhalte praktiziert und begründet wurden. Wir haben darüber hinaus dem einen oder anderen Hoca einen Gegenbesuch in der Schule ermöglicht und unsere unterrichtliche und erzieherische Arbeit erläutert.

Als sich mit dem Bau einer modernen großen Moschee ausländerfeindliche Hetzparolen und Schmierereien im Stadtteil einstellten, haben wir diese mit Schülern zu dokumentieren und zu diskutieren versucht und vor allem die Moschee seit ihrem Rohbaustadium wiederholt besichtigt. Seither gehört zumindest ein Moscheebesuch zum festen Programm der sechsjährigen Laufzeit jeder Klasse (im 6. Schuljahr in Korrespondenz mit einer Kirchenbesichtigung). Für viele unserer muslimischen Schüler/innen und wohl ebenso für ihre Eltern war und ist das ein Ausdruck von Akzeptanz und Wertschätzung ihrer religiösen Überzeugungen und Gefühle, für unsere deutschen – stark säkularisierten – Schüler/innen ein Anlaß zum Staunen, vielfältigen Fragen und nicht selten auch der Erkenntnis eigener Unsicherheit oder gar Unwissenheit über die christlichen Glaubenssätze und religiöse Praxis.

Trotz dieser Verbindungsschiene sind Moschee und Schule aber nicht zu wirklichen Bundesgenossen zusammengewachsen, sondern stehen in gewisser Weise eher in einem Konkurrenzverhältnis. Um die Mo-

10 Vgl. *Dilek Zaptçioğlu*, Beten – kochen – quatschen, in: taz vom 1.10.1996, 14.

scheen sind in Hassel nämlich ausnahmslos Trägervereine organisiert, die im besten Falle bloß traditional, im schlechteren islamistisch-reaktionär ausgerichtet sind und damit an den »Identitätsbunkern« mitbauen, von denen schon die Rede war. Sie fördern und fordern – sicherlich in unterschiedlichen Abstufungen, aber für uns doch deutlich an den Schülern ablesbar – Abkapselung, massive Einschränkung der Freiheitsrechte und Bewegungsräume der Mädchen, Angst und Gehorsam statt Vernunft als Leitinstanz bei der Entscheidung über viele das eigene Leben betreffende Fragen. Damit ist keineswegs gemeint, daß sich die Moscheevereine vornehmlich aus »bösen« Menschen zusammensetzen, aber ihr Glaubens-, Menschen- und Gesellschaftsbild ist in aller Regel, nicht zuletzt weil die Gesellschaft und Politik in Deutschland entscheidend dazu beigetragen haben, vormodern und damit auch den Bestrebungen einer Schule abträglich, die ihre Schüler/innen unterstützen will, den Anforderungen an ein Leben in der Moderne gerecht zu werden.

Wir brechen deshalb die Kontakte zu den Moscheen nicht ab, empfehlen den Schülern im Gegenteil nachhaltig die Teilnahme an den interreligiösen Gesprächen und Veranstaltungen, die regelmäßig von der Lukas-Gemeinde und der Markus-Gemeinde organisiert werden. Dahinter steht eine Hoffnung, wie sie Şenocak formuliert hat: daß nämlich das muslimische Selbstverständnis in Europa auf Dauer nicht nur von Leuten geprägt werde, die Islamisten oder Orthodoxe sind.¹¹ Aber wir hegen kurz- und mittelfristig nicht mehr die Erwartung, daß wir in den Moscheevereinen Partner für eine zeitgemäße pädagogische Arbeit finden werden.

Das verleitet uns nicht dazu, den Schülern gegenüber den Moscheebesuch, die Korankurse oder bestimmte angeblich auf den Koran rückführbare Vorschriften abzuqualifizieren. Eine solche von außen formulierte Kritik würde ja eher verhärten oder allenfalls verwirren. Bei aller Distanz, die wir allerdings, wo es notwendig ist, auch nicht verhehlen, setzen wir eher auf positive Gegenbilder, die aus sich heraus wirken: Beteiligungsangebote in der Schule und im Stadtteil, Beispiele für die kulturelle und religiöse Differenziertheit und damit für den Pluralismus in der islamischen Welt (etwa durch Ankündigung und Besuch entsprechender Veranstaltungen), Herausstellung solcher Personen (z.B. ehemaliger Schüler/innen), die sich progressiv in Beruf und Gesellschaft behaupten. Wir sind als deutsche Schule bzw. Lehrer/innen diesbezüglich übrigens bewußt viel moderater und vorsichtiger als unsere einzige türkische Kollegin, die oft genug am eigenen Leibe erfahren hat, wie die Rolle der Frau von diesen Gruppen definiert wird und welche Folgen das hat. Aber wir sind überzeugt, daß wir im Interesse unserer Schüler/innen Kontakte zu den Moscheen wahren und gute bzw. höfliche Nachbarschaft halten müssen.

Als *Beispiel unmittelbarer politischer Virulenz*, die wir aufzugreifen versuchen, sei der Bereich Wohnen und Verkehr genannt, der ja eine wesentliche Grundlage für die Art der Lebensführung und das Maß an Wohlbefinden bildet. Hassel ist – wie schon gesagt – eine große Gartenstadtsiedlung. Die Idylle wurde und wird aber durch die verkehrliche Entwicklung, Bestandsverwahrlosung und bauliche Ver-

11 Z. Şenocak, Ein Türke geht nicht in die Oper, taz vom 21.1.1992, 11.

dichtung getrübt oder sogar gefährdet. Dies betrifft deutsche und ausländische Familien auf gleiche und dennoch je spezifische Weise. Was den Wohnraum anbelangt, möchten beide Gruppen sicherlich im Prinzip gut und preiswert wohnen, aber während die ausländischen Familien vor allem auf Grund ihrer zeitlich (zumindest zunächst) begrenzten Aufenthaltsperspektive in Deutschland und der damit verbundenen Bautätigkeit in der Heimat das Schwergewicht eindeutig auf den möglichst niedrigen Preis legten und legen, war und ist bei den deutschen eher die Wohnqualität vorrangig, und die konnte und kann schon gefährdet sein, wenn relativ viele Ausländer im selben Haus oder derselben Straße wohnen. Daher waren und sind Konflikte vorprogrammiert, die noch durch die ungleiche Zahl der Kinder, die unterschiedliche Gartenkultur und andere Probleme verschärft wurden und werden. Ging es um Modernisierungsvorhaben oder wie gerade z.Z. um Verdichtungspläne der Wohnungsträgersgesellschaft, waren und sind derartige Konflikte noch diffiziler, weil es zu keiner einheitlichen Haltung der Mieter kommt.

Nicht ganz vergleichbar und doch ähnlich ist die Reaktion auf die Folgen der wachsenden Motorisierung. Das Auto ist längst nicht mehr nur das liebste Kind der deutschen Familien, aber bei der Wahrnehmung der negativen Auswirkungen des angeschwollenen Verkehrs und der zugeparkten Flächen ist der Bewußtseins- und Mobilisierungsgrad doch noch sehr unterschiedlich. Die ausländischen Eltern nehmen wegen ihrer ohnehin geringeren Beteiligung am öffentlichen, insbesondere politischen Leben und ihrer eingeschränkten sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten nahezu gar nicht an Initiativen zur Verkehrsberuhigung teil, obwohl es doch gerade ihre Kinder sind, die darunter leiden.

Unser wiederholter Versuch, Klassen auf diese Problemlagen zu stoßen und in die Vorgänge einzubinden, verfolgt das Ziel, die abweichenden Voraussetzungen der Denk- und Handlungsweisen ebenso sichtbar werden zu lassen wie die Gemeinsamkeiten in der Interessenlage und dadurch bei unseren Schülern eine größere Beteiligungs- und Solidaritätsbereitschaft zu sichern. Besichtigungen vor Ort, Gespräche mit Betroffenen (einschließlich Bürgerinitiativen) und Experten (einschließlich Politikern), passive und sogar aktive Teilnahme an Demonstrationsveranstaltungen, Fotodokumentationen, Entwicklung eigener Planungsvorschläge waren und sind dabei die wichtigsten Verfahrensweisen. Hier sehen wir die ausländischen Schüler/innen in einer besonders wichtigen Vermittlerrolle: zum einen ihren deutschen Mitschülern, aber auch deutschen Erwachsenen gegenüber, denen sie manches über die Einstellungen und Lebensformen ihrer Familie erklären können, aber auch gegenüber ihren Eltern, für die viele der Abläufe im Stadtteil sonst unverständlich bleiben. Da inzwischen einige unserer ehemaligen Schüler (allerdings ausnahmslos männlichen Geschlechts) gewisse Führungspositionen erreicht haben (als Ausländerbeirat, Betriebsrat, Vereinsvorstand oder Gewerkschafter), ergeben sich hier weitere Verbindungen und Kooperationsmöglichkeiten.

Natürlich sind wir uns darüber klar, daß Schüler/innen die herrschende Wohn- und Verkehrspolitik nur sehr begrenzt zu beeinflussen vermögen. Dennoch haben wir mehrfach erlebt, daß gerade ihr Engagement und ihre Argumente durchaus Beachtung finden. Bestimmte Klassen dürfen sich daher einen gewissen Anteil an positi-

ven Änderungen auf diesem Sektor durchaus auf ihre Fahnen schreiben. Entscheidender aber sind wiederum das Erlebnis gemeinsamen Handelns, die sinnliche Erfahrung der Notwendigkeit eines vernünftigen Interessenausgleiches, die Erkenntnis, daß nur wer Anteil nimmt und sich einbringt, etwas mitgestalten bzw. ändern kann.

Deshalb informieren wir unsere Schüler/innen auch immer wieder über alle anderen politisch bedeutsamen Vorgänge und ermuntern sie, allein oder mit uns an Veranstaltungen teilzunehmen, die informieren und für Menschlichkeit und damit für individuelle Freiheit und soziale Gerechtigkeit eintreten. In den letzten Jahren führte das u.a. zu einer Beteiligung an Aktionen gegen Ausländerfeindlichkeit, Arbeitsplatzabbau oder Streichung von Jugendhilfsmitteln, aber auch zur Teilnahme am jährlichen Stadtteilgespräch mit politischen Repräsentanten der Stadt oder an den Buß- und Bettagdiskussionen, mit denen die Lukas-Gemeinde seit der Umwandlung dieses Feiertages in einen gewöhnlichen Werktag soziale Fragen zur Sprache bringt.¹²

4.3 Schulveranstaltungen, die in den Stadtteil hineinragen

Nur am Rande seien noch die Veranstaltungen genannt, die primär in der Schule stattfinden, aber die Bewohner/innen des Stadtteils von vornherein als Gäste mit einbeziehen oder ihnen später die Ergebnisse präsentieren. Dazu gehören Schulfeste unterschiedlichster Art, Tage der offenen Tür (vor allem zum Abschluß von Projektwochen), Ausstellungen, Aufführungen, die Herausgabe von Publikationen usw. Sie besitzen ebenfalls eine große interkulturelle Bedeutung, doch ist ihre ausführliche Darstellung meines Erachtens deshalb nicht so notwendig, weil sie eher das klassische Feld von Schulöffnung und stadtteilbezogener Außenwirkung bilden.

5 Schlußbemerkung

Es war mein Anliegen, deutlich zu machen, daß interkulturelles Lernen seine wichtigste Voraussetzung in der »Beheimatung« der Schüler/innen in Schule und Stadtteil (als dem idealtypisch engen Lebensraum, in dem man sich größtenteils bewegt) hat. Damit ist gemeint, daß interkulturelles Lernen für die deutschen und ausländischen Schüler/innen ein Prozeß ist, der wohl auch, aber nicht in erster Linie über kognitive Leistungen vollzogen wird (Erwerb von Wissen u.ä.), sondern über gemeinsames Handeln und möglichst

12 Für ca. ein halbes Jahr (Dezember 1992 bis Juni 1993) sind diese Aktivitäten im einzelnen dokumentiert: *Helmuth Niemeier*, Schule als Ort und Mitgestalterin des Zusammenlebens im multikulturellen Stadtteil, gemeinsam 27 (1993) 40-51.

gute Beziehungen untereinander. Schulen mit einem großen Ausländeranteil sind zum einen nämlich gewissermaßen ein ständiges Übungs- und Bewährungsfeld für interkulturelle Begegnungen, Konflikte und Entwicklungen, selbst wenn Unterricht und Schulleben sich der Förderung des interkulturellen Lernens gar nicht verschrieben hätten. Zum anderen aber haben solche Schulen eine ganz entscheidende Funktion als Agentur interkulturellen Lernens im Stadtteil, weil das Leben der deutschen und ausländischen Bevölkerungsgruppen für die meisten ihrer Mitglieder weitestgehend nur innerhalb der eigenen Ethnie abläuft. Beides fordert von der Schule nachhaltige Anstrengungen in ihrem pädagogischen Arrangement, ohne daß bei bestimmten politischen Gruppierungen stets mit Gegenliebe gerechnet werden kann, eröffnet aber auch eine Vielfalt neuer Bildungsmöglichkeiten.

In der im Zuge der Ausbildungsplatzverknappung forcierten Kritik an den Schulen, sie würden den Leistungsgedanken nicht genügend fördern, wird zumeist unterschlagen, wie sehr Gesellschaft und Politik insbesondere aus ökonomischen Gründen dazu beitragen, daß soziale Bezüge, Interessensvielfalt, Fähigkeitsausbildung und Verantwortungsbereitschaft in Familie, Nachbarschaft, Stadtteil usw. zerbröseln. Gerade damit aber geht die Basis für eine positive Leistungsentwicklung verloren. Kinder und Jugendliche, die täglicher Dauerberieselung durch die elektronischen Medien unterliegen, die in unwirtlichen Familienverhältnissen aufwachsen, die ihren Stadtteil (ihre Wohnumgebung) kaum kennen und überhaupt auf ein isoliertes Erfahrungsfeld beschränkt sind, können schwerlich die Dispositionen zeigen, die Leistungen erst ermöglichen. Insofern sind die skizzierten Beispiele für das Zusammenführen von Schülern unterschiedlicher Ethnien und ihre Teilnahme an den kulturellen und politischen Vorgängen sowie deren Beeinflussung und Erweiterung trotz des Aufwandes, den sie erfordern, und der Zeit (auch Übungszeit für Mathematik oder Rechtschreiben!), die sie kosten, nicht Energieverschwendung, sondern im Gegenteil unabdingbare Voraussetzung, damit sich innere Ausgeglichenheit, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz und damit mehr Ausdauer, Kreativität und Anstrengungsbereitschaft nach und nach einstellen. Damit ist keineswegs intensives Üben in Mathematik oder Rechtschreiben für unwichtig erklärt oder gar dem »Verschenken« guter Noten das Wort geredet, wohl aber unterstrichen, daß ohne ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung heutige Kinder und Jugendliche, zumal aus sog. sozial benachteiligten Familien, auch auf solchen klassischen Übungsfeldern schwerlich zu besseren Leistungen gelangen. Wir könnten ganze Sammlungen von Belegen dafür liefern.

Die Förderung interkulturellen Lernens in Schule und Stadtteil ermöglicht nicht allein den Schülern einen reichhaltigen Zugewinn an Erkenntnissen, Interessen, Fähigkeiten und Bindungen. Den Lehrern kann diese Aufgabe gleichfalls wertvolle »Entdeckungen« und zusätzliche berufliche Freude bescheren. Bezogen auf die eigene räumliche Nähe zum Stadtteil, in dem die Schule liegt, in unserem Fall also Hassel, gibt es allerdings eine nicht zu unterschätzendes Erschwernis: Die Lehrer/innen wohnen (zumeist) nicht in diesem Stadtteil (in Hassel z.B. nur eines von 27 Mitgliedern unseres Kollegiums) und bekommen deshalb den größten Teil der Geschehnisse spät oder gar nicht mit. Zusammen mit dem überholten Arbeitszeit-

bemessungsverfahren ist das größte Hindernis darin zu sehen, daß sich nicht alle Lehrer/innen gleichermaßen für diese so bedeutungsvolle Arbeit einsetzen. Daß sich trotz eher schwieriger Ausgangsbasis eine Menge für die Verbesserung des Zusammenlebens deutscher und ausländischer Schüler/innen in Schule und Stadtteil initiieren und über Jahre erhalten läßt, sollte dieser Bericht dennoch gezeigt haben.

Helmut Niemeier ist Rektor der Hauptschule am Eppmannsweg in Gelsenkirchen-Hassel.

Abstract

Illustrated by Gelsenkirchen district Hassel, the following observations are demonstrated. A lot of people from foreign countries do not feel at home in Germany, not even those who were born here. That corresponds with the reserved attitude shown to them by a great part of the German ethnic population. As a consequence numerous traditions and social bonds in the district have disappeared. Children and teenagers therefore grow up with relatively few relations to and within their immediate surroundings.

As the »Hauptschule« caters for a very high proportion of foreign pupils, it has to manage a task which is difficult as well as important. Although this type of school is only to a certain extent able to contrast developments in a society as a whole, there is an obligation to provide alternative ways of experience. That is an experience resulting from various encounters, based on shared activities and the will to solve conflicts together. It provides a solid basis for the acceptance of different customs and traditions in the first place, for even seeing them positively, and then for understanding diverging cultural traditions as an impulse for learning and a chance for further development. Those basic values necessary for modern society in general are therefore not left to chance. A school with different ethnic groups should be based on the leading values, that result from the principles of liberal democracy and individual human rights. Those are the basis for an open and differentiated social behaviour towards each other, particularly as such values are not just reasoned on Christian-occidental traditions.

Accordingly, the »Hauptschule Eppmannsweg« in Hassel aims at providing a home for German and foreign pupils within the school, i.e. a familiar place where they feel accepted and the creation of which they can set involved in, and where there is an open-minded atmosphere. Extending this there are attempts to connect life and learning in the school with the course of events in the district, as school cannot and must not be an »island« that does not care about the things happening around it. Therefore school takes the part of an agency of intercultural life in the district.

»Du sollst den Fremden lieben wie dich selbst« (Lev 19,34)

// Erschließung didaktischer Materialien

1 Aktuelle Herausforderungen

So etwas habe er bislang noch nicht erlebt, berichtete neulich ein Religionslehrer, und er bezog sich dabei auf eine 5. Klasse, in der er (gemeinsamen) Religionsunterricht erteilt. Hier habe er es mit zwei Schülern zu tun, die sich bewußt als Deutsche verstehen wollten und offen Fremdenhaß und Gewalt an den Tag legten, ja regelrecht blutrünstig seien. Wenn sie nur könnten, würden sie jeden Ausländer, der ihnen begegnet, zusammenschlagen. Umgekehrt schlossen sich in dem Einzugsgebiet seiner Schule zunehmend ausländische Jugendliche zu Cliquen zusammen, die es nicht länger dabei beließen zurückzuschlagen, sondern selbst angreifen würden. Die Eskalation von Gewalt sei erschreckend im Steigen begriffen; und sie werde nicht länger versteckt, sondern öffentlich praktiziert und darüber hinaus noch gerechtfertigt.

Wie, so fragte der Religionslehrer ratlos, soll ich diesen Schülern klarmachen, daß sie die Fremden lieben sollen. Die lachen ja nur über so etwas. Es sei schon viel erreicht, wenn er sie dazu bringen könne, daß sie nicht ständig ihre feindseligen Parolen wiederholten. Vielleicht erlebten sie in der Weise, wie er mit ihnen umzugehen versuche, daß er eben ihre Aggressivität nicht mit Aggressivität seinerseits beantwortete, etwas davon, daß es auch eine andere Art des Umgangs miteinander gebe als nur die gewaltförmige, in der sie offensichtlich groß geworden seien, zu der sie bislang wohl noch keine Alternative kennengelernt hätten. Doch was bewirke das schon bei zweimal 45 Minuten in der Woche, und das zudem in einem exotischen Fach, wie es der Religionsunterricht an unserer Schule sei?

Eine so extreme Klassen- und Unterrichtssituation wie die hier geschilderte dürfte nicht gerade die Regel sein. Aber auch unter anderen Bedingungen dürften es Religionslehrer und -lehrerinnen schwer haben, das eingangs aufgeführte alttestamentliche Gebot von der Fremdenliebe Schülern und Schülerinnen überzeugend zu vermitteln. Bei den meisten von ihnen dürfte es als ein weiterer moralischer Appell ankommen, die man im Religionsunterricht zu hören bekommt und halt ertragen muß. Auch mit Hilfe noch so geschickter didaktischer Arrangements dürfte im Endeffekt nicht sehr viel mehr bei den Schülern und Schülerinnen überkommen.

2 Fremdenliebe in ihrer Einheit mit Selbst- und Gottesliebe als religionsdidaktische Leitlinie

Vielleicht läßt sich doch etwas erreichen, wenn man das biblische Zitat genauer liest. Denn es heißt dort nicht nur, daß du den Fremden

lieben sollst, sondern daß du ihn lieben sollst wie dich selbst. Dieser Zusatz erweist sich als ungeheuer entscheidend für das Verständnis des Ganzen. Das überfordernde Gebot klingt nun nämlich eher wie ein weiser Ratschlag: Gehe mit dem Fremden so um, wie du selbst mit dir umgehst! Dir selbst ist doch, so fügt der biblische Text sinngemäß mit dem Verweis auf Ägypten hinzu, die Erfahrung des Fremdseins alles andere als unbekannt. Spätestens hier zeigt sich, daß der vermeintliche Imperativ ein Indikativ ist: Wer selbst einmal in der Fremde war, weiß nur zu gut, wie es Fremden geht. Wer sich von Gott aus der Fremde herausgeführt weiß, kann andere nicht einfach dem üblichen Schicksal des Fremdseins überlassen. Der Fremde ist vielmehr lebendige Erinnerung an die eigene Befreiungsgeschichte, die dazu anhält, auch andere an dieser Befreiung teilhaben zu lassen. War es nicht eine ähnliche Erfahrung, die den Parlamentarischen Rat bei der Konstituierung der Bundesrepublik Deutschland veranlaßt hatte, die bedingungslose Gewährung von Asyl für alle politisch Verfolgte in das Grundgesetz aufzunehmen?

Eine weitere Dimension kommt hinzu, wenn man das »Fremdengebot« nicht nur in seinen historischen und sozialen Bezügen, sondern zusätzlich tiefenpsychologisch interpretiert: Fremdheit ist dann nicht nur eine vergangene Erfahrung, sondern eine existentielle Bestimmung. Das heißt, daß die Wahrnehmung des Fremden und der Umgang damit nicht nur den anderen betreffen, sondern immer auch sich selbst. Und je nach dem, ob das Fremde des Selbst angenommen werden kann oder nicht, fällt auch das Verhältnis zum Fremden beim anderen aus. Je mehr das Ich in der Lage ist, sich selbst einschließlich seiner unbewußten Anteile anzunehmen, und die Erfahrung machen darf, in dieser seiner Einzigartigkeit auch von anderen angenommen zu sein, um so mehr ist es fähig, den Fremden in seiner Fremdartigkeit anzunehmen und anzuerkennen. Dadurch, daß jede Begegnung mit dem Fremden auch das eigene Fremde immer neu aufwühlt, bleibt das wohl eine lebenslange Aufgabe. In diesem Sinne kann E. Blochs bekanntes Diktum verstanden werden, daß »Heimat« als Mit-einander-Leben »ohne Entäußerung und Entfremdung« etwas sei, »das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war«.¹

Und doch gilt: Eines Stücks vorweggenommener Heimat bedarf es wohl immer, um zur Wahrnehmung und Anerkennung des Fremden fähig zu sein. Die Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden muß gelten gelassen werden können, um sie so bearbeiten zu können, daß daraus beide Seiten sich gegenseitig bereichern können. Wo sie einfach übergangen oder gar geleugnet wird, da wird allzu unversehens das Gegenteil bewirkt, nämlich der ihr innewohnenden zerstörerischen Gewalt Vorschub geleistet.²

1 E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung* 3, Frankfurt a.M. 1959, 1628.

2 Vgl. F. Steffensky, *Die Gewißheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden*, ru 27 (1997) 2-5.

Nicht zuletzt wohnt der skizzierten Dialektik zwischen Heimat und Fremde, Eigenem und Anderem eine theologische Dimension inne. Denn Fremdheit bezeichnet eine zentrale Kategorie Gottes selbst, und zwar in einem zweifachen Sinne: Zum einen bleibt Gott für die Menschen, selbst für sein erwähltes Volk, grundsätzlich fremd; er ist es, der sich den Menschen in freier Liebe erschließt, und nicht umgekehrt. Zum anderen ergreift dieser Gott den biblischen Zeugnissen zufolge vorzugsweise Partei für die, die in die Fremde ausgestoßen, heimatlos sind; alles menschliche Ansinnen, sich seiner zu bemächtigen, das Eigene damit zu legitimieren, weist er schärfstens zurück. Wer die Hand gegen die Fremden als die Schutz- und Rechtlosen erhebt, erhebt sie gegen Gott. Umgekehrt: Wer Fremde beherbergt, kann, ohne es zu wissen, zum Gastfreund von Engeln werden – von Boten und Ratgebern Gottes selbst (vgl. Hebr 13,2).

Nach J.B. Metz lassen sich als entsprechende Manifestation dieses Gottesglaubens vor allem folgende zwei biblische Imperative anführen:³

1. »Aufwachen, die Augen öffnen.« Der Glaube ist »eine Ausstattung der Menschen mit wachen Augen ... für die Anderen, die im vertrauten Gesichtskreis unsichtbar bleiben.«⁴
2. »Du sollst Dir kein Bildnis machen.« Dieser Imperativ – so Metz – warne vor Vorurteilen, vor Projektionen und Übertragungen sowie Stereotypisierungen, denen gerade immer wieder Fremde ausgesetzt seien. Er mache darauf aufmerksam, daß nicht die Fremden als solche das primäre Problem seien, sondern die Art, wie wir sie wahrnehmen. Wie ernst gemeint diese und sie ergänzende Imperative, die noch ergänzend angeführt werden könnten, waren, zeigt sich nicht zuletzt darin, daß sie, wie die entsprechenden Sammlungen der Ersten Bibel dokumentieren, zur Entwicklung und Ausgestaltung eines »Fremdenrechts« geführt haben.⁵ Allerdings verbietet sich, zumindest wenn man sich daraufhin die biblische Wirkungsgeschichte in der christlichen Tradition vor Augen führt, jegliche vollmundige Inanspruchnahme dieser Imperative. Die Bilanz läßt sich nicht beschönigen: Es waren Christen – und oft genug geschah es offiziell im Namen der Kirche –, die gegen diese biblischen Weisungen auf grausamste Weise verstoßen haben.

3 Vgl. J.B. Metz, Zum Begriff der neuen Politischen Theologie 1967-1997, Mainz 1997, 135-141.

4 Ebd., 136.

5 Vgl. zusammenfassend R. Baumann, Biblische Auslegungen zum Misereor-Hungertuch, in: Das Misereor-Hungertuch »Gott begegnen im Fremden«, Aachen 1994, 62-81, bes. 70f. – Aufschlußreiche Ausführungen zum unterschiedlichen Verständnis von »Fremde« und »Fremdsein« bei Juden und Christen finden sich in J. Broseder (Hg.), Dialogfähige Theologie, Neukirchen-Vluyn / Hamburg 1998, 9-32, bes. 23-31.

3 Evangelisierung durch die Fremden

Daß dieses biblische Potential »für eine Fremdenethik und für eine Ethik des multikulturellen Miteinanders«⁶ in letzter Zeit wiederentdeckt worden ist, ist wiederum nicht so sehr etwas, was die Christen und Christinnen von sich aus in Gang gesetzt hätten, sondern ist etwas, worauf sie allererst durch die Fremden gestoßen worden sind. Die Fremden selbst und die Begegnungen mit ihnen sind es, die die weitgehend überlesenen und für nicht so wichtig genommenen Texte neu haben lesen und in ihrer brisanten Aktualität haben entdecken lassen. »Die Fremden evangelisieren uns«, könnte man diesen Vorgang in leichter Abwandlung des lateinamerikanischen Satzes »Die Armen evangelisieren uns« nennen. Am intensivsten ist diese Erfahrung in jüngster Zeit von Christinnen und Christen gemacht worden, die die Räume ihrer Gemeinde für ein »Kirchenasyl« geöffnet haben. Der Bericht von Pfarrer R. Heinrich (S. 109-134 in diesem Band) zeigt das eindrucksvoll auf. Es waren wohl nicht zuletzt diese Erfahrungen, die längerfristig gesehen nicht bloß »vor Ort«, sondern in den Kirchen insgesamt einen folgenreichen Lern- (und Bekehrungs-)prozeß angestoßen haben, wie er in dem im letzten Jahr unter dem Titel »... und der Fremdling, der in deinen Toren ist« veröffentlichten »Gemeinsamen Wort der Kirchen zu den Herausforderungen durch Migration und Flucht« einen bemerkenswerten Niederschlag gefunden hat.⁷ Dieser Text verbindet in gediegener Weise die Erinnerung an geschichtliche Erfahrungen und Einsichten, wie sie speziell in Deutschland gemacht worden sind, den Aufweis der Ursachen der aktuellen Flucht- und Migrationsbewegungen auf der ganzen Welt, den Rückgriff auf biblisch-theologische Befunde und die sich daraus ergebenden ethischen Konsequenzen, den Aufweis von Perspektiven für die Zukunft und die Benennung der kirchlichen Aufgaben in diesem Zusammenhang. Insbesondere der Abschnitt über »Kirchenasyl« geht weit über die bislang kirchenamtlicherseits dazu ausgegebenen Stellungnahmen hinaus. Daß dieses Gemeinsame Wort bei den für die gegenwärtige Flüchtlings- und Asylpolitik verantwortlichen Politikern Irritationen ausgelöst und teilweise heftige Kritik gefunden hat, ist ein Indiz dafür, daß es wenigstens ein Stück weit die prophetische Tradition für heute zu aktualisieren vermocht hat. Innerhalb der Kirchen selbst hat es allerdings offensichtlich über die engagierten Kreise hinaus nur wenig Wirkung ausgelöst. Darum sei nochmals mit

6 J.B. Metz, Zum Begriff, 136.

7 Zu beziehen beim Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie beim Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.

Nachdruck daran erinnert; gerade für Verkündigung und Bildungsarbeit enthält es wertvolle Anregungen.

Angesichts der teilweise sehr massiven Abwehrmechanismen gegenüber solchen gesellschaftlich brisanten Themen und Problemen gerade auch in den Kirchengemeinden kommt es dabei allerdings darauf an, ja ist es im wahrsten Sinne des Wortes notwendig, auf die bestehenden Ängste gebührend Rücksicht zu nehmen und gemeinsam mit den Betroffenen an ihnen so zu arbeiten, daß sie sich nicht in Entsolidarisierung und Aggression allem Fremden – einschließlich dem eigenen Fremden – gegenüber entladen, sondern daß sie allmählich zugunsten der Einsicht und Zuversicht abgebaut werden können, daß nicht auf Kosten der anderen, sondern nur gemeinsam mit ihnen das Überleben gesichert werden kann und daß Fremdenhaß letztlich das Gegenteil dessen bewirkt.

4 »Gott begegnen im Fremden«.⁸ Hinweise auf didaktisch anregende Materialien

Soviel dürfte aufgrund der bisher angestellten Überlegungen, ergänzt und vertieft durch die übrigen Beiträge dieses Jahrbuchs, ersichtlich sein: Der Themenkomplex »Heimat – Fremde« eignet sich nicht, en passant mal angegangen und behandelt zu werden und dafür einige vorliegende didaktische Materialien zu kompilieren.⁹ Einerseits müssen seine Voraussetzungen sorgfältig bedacht werden: Wie ist es um den örtlichen und um den schulischen Kontext bestellt? Wie sieht die Zusammensetzung der Schülerschaft – und auch die des Lehrerkollegiums und der Elternschaft – aus? Welches Klima herrscht insgesamt an der Schule? Welche Rolle spielt die Thematisierung des Fremden und die Begegnung mit ihm an der Schule? In welchen Formen geschieht das? Welche Unterrichtsfächer sind daran beteiligt? Und ähnliches mehr. Zum anderen ist zu berücksichtigen, daß jeder, der damit in Berührung kommt, unweigerlich in die Thematik selbst verstrickt ist. Das betrifft zuallererst die Lehrperson, die nicht darum herumkommt, sich ihres eigenen Umgangs mit dem Fremden klarer zu werden.

Möglicherweise ist es diese Komplexität, die es erklärlich werden läßt, daß speziell in religionspädagogischer und -didaktischer Hinsicht die Thematik bislang nur spärlich erschlossen ist. Erst allmählich beginnt man sie auch hier zur Kenntnis zu nehmen.¹⁰ Dabei ist es keineswegs so, als läge kein anregendes und brauchbares Material für Religionsunterricht, kirchliche Erwachsenenbildung etc. vor. Dies ist vielmehr sehr wohl der Fall. Doch ist es nicht uninteressant festzustellen, daß es vorrangig dort konzipiert worden (und auch erhältlich) ist, wo die Problematik der Begegnung mit dem Fremden konkret erlebt und angegangen worden ist und wird. So ha-

8 Motto der Misereor-Aktion im Jahre 1994.

9 Da im Beitrag von Peter Biehl in diesem Band bereits anregende religionsdidaktische Hinweise zum Thema »Heimat« gegeben worden sind, richtet dieser Beitrag sein Augenmerk vornehmlich auf das Thema »Fremde«.

10 Vgl. z.B. RL 23 (1994) H.: Heimatlos; ru 27 (1997) H. 1: Heimat und Fremde.

ben etwa mit »Kirchenasyl« befaßte kirchliche Initiativen, Organisationen und Institutionen in den letzten Jahren verschiedene Handreichungen und Arbeitshilfen zur Flüchtlings- und Asylproblematik erstellt und veröffentlicht.«¹¹ Darüber hinaus haben kirchliche Einrichtungen, die gewissermaßen »offiziell« mit der Problematik des Umgangs mit Fremden im Nahbereich (Caritasverband, Diakonisches Werk) oder in der Ferne (Missionswerke, kirchliche Hilfswerke) befaßt sind, es sich zum Anliegen gemacht, zur öffentlichen Bewußtseinsbildung darüber beizutragen bzw. sie allererst anzustoßen.¹² Und schließlich haben auch einige von den Landeskirchen bzw. Diözesen getragene Religionspädagogische Institute einige hilfreiche Materialien für Religionsunterricht und Gemeindepädagogik/-katechese vorgelegt.¹³

Die Fülle des Materials im einzelnen zu besprechen und zu evaluieren, ist nicht möglich. Statt dessen seien einige darin sich findende Anregungen exemplarisch herausgegriffen und vorgestellt.

4.1 Hilfen zur Information und Argumentation

Angesichts aller möglichen Vorurteile, wie sie etwa durch einseitige Berichterstattungen in Massenmedien verbreitet und wie sie nicht zuletzt von politischer Seite – sei es aus fanatischer Überzeugung heraus, sei es aus wahltaktischen Gründen – gefördert werden, stellt sich für alle möglichen Bildungseinrichtungen die dringliche Aufgabe, dem durch Information und Aufklärung über die faktischen Tatbestände entgegenzuwirken. Dazu zu verhelfen ist ein großes Verdienst der meisten der aufgeführten Arbeitshilfen. Beispielhaft dafür kann die gemeinsam vom Deutschen Caritasverband, Dritte Welt

11 Vgl. vor allem *Evangelische Kirche im Rheinland* (Hg.), Handreichung für die Arbeit mit Flüchtlingen und Asylsuchenden in der Kirchengemeinde, Düsseldorf³ 1998; vgl. auch: *Pax Christi* (Hg.), Flüchtlinge und Fremde – eine Aufgabe für Christen (Arbeitspapier Nr. 5), Bad Vilbel 1991; *H. Uiblein und Wolfgang Weber*, Denn wir sind Fremdlinge und Gäste vor Dir ... Werkheft Asyl, Freiburg² 1989; »Er liebt die Fremden« (Dtn 10,18). Handreichung zum Thema Asyl, Limburg 1986.

12 Vgl. z.B. Heimatlos. Caritas-Werkheft 1994, Freiburg 1994; Flüchtlinge – Prüfstein weltweiter Solidarität (Misereor-Werkheft), Aachen 1994; missio konkret für Gemeinde und Schule 4 (1993): Fremdsein; Feuervogel. Lernen in der Vielfalt, hg. v. Evangelischen Missionswerk in Deutschland, Hamburg 1995ff.

13 Vgl. z.B. Aussiedler und Asylbewerber unter uns (RU-aktuell 1 [1989]), hg. v. Religionspädagogischen Zentrum in Bayern, München 1989; Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen (hg. v. Schulreferat 1, Erzbischöfliches Ordinariat München), 37 (1993); *M. Autschbach*, Andere sind anders. Flüchtlinge, Asylbewerber Außenseiter, Vorurteile (hg. v. Pädagogisch-Theologischen Institut), Bonn 1989; Fremde unter uns. Aspekte, Bausteine, Materialien (hg. v. Pädagogisch-Theologischen Institut), Bonn 1995; *W. Puschner*, Das Fremde in mir ist das Fremde an dir. Übungen und Spiele zum Bewußtwerden und zur Integration des Fremden (hg. v. Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg), Freiburg 1993; Asyl – Flüchtlinge in unserem Land (hg. v. *Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche Baden*), Karlsruhe 1994. – Vgl. auch *M. Höhn*, Kirche mit Ausländern. Modelle und Aktionen für die Gemeindearbeit, Gütersloh 1993.

Haus Bielefeld, Misereor und Pax Christi gemeinsam herausgegebene Broschüre im Jahrhundert der Flüchtlinge« angeführt werden, die Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II enthält.¹⁴ Gegliedert ist sie in drei Hauptteile: 1. Millionen auf der Flucht, 2. Zusammenleben mit den Fremden, und 3. Flüchtlinge – Herausforderung für die Christen? Hinweise auf weitere Materialien sowie Medien (Filme, AV-Medien etc.) werden zusätzlich im Anhang gegeben. Zu den drei Hauptteilen ist jeweils eine Unterrichtsreihe skizziert, für die reichhaltig konkret einsetzbare Materialien (Schaubilder, Informationen, exemplarische Texte, Fotos u.ä.) an die Hand gegeben werden. Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichtens oder auch zur Durchführung von Projekttagen an der Schule werden vorgeschlagen. Vorbildlich ist das Bemühen, möglichst erfahrungsbezogen, also orientiert an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzusetzen und den Lernprozeß auch immer wieder daran zurückzubinden. Ziel ist es, die Schüler und Schülerinnen durch intensive und differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik zu einer offenen und solidarischen Begegnung mit Fremden – nah und fern – zu befähigen und sich aktiv dafür einzusetzen.

4.2 Annäherung durch Erzählungen (aus Vergangenheit und Gegenwart)

So unerlässlich die Vermittlung von stichhaltigen Informationen und die Befähigung zum eigenständigen Urteil und zur (notfalls kontroversen) Argumentation sind, so reicht dies allein nicht tief genug, um auch der beim Umgang mit dem Fremden unweigerlich beteiligten emotionalen Seite Rechnung zu tragen. Wichtig ist darum, Möglichkeiten zu eröffnen, mit Fremden so in Berührung zu kommen, daß die eigenen Empfindungen ins Spiel kommen. Vorzüglich eignen sich dazu Geschichten über die Schicksale von Kindern und Jugendlichen, die ihre ursprüngliche Heimat haben verlassen müssen und sich mehr oder weniger plötzlich in der Fremde vorfanden. Solche Erzählungen regen die heranwachsenden – und auch die erwachsenen – Leser und Leserinnen an oder fordern sie dazu heraus, sich in die Situation der anderen hineinzusetzen und so ein Stück weit selbst nachzuerleben, wie es ist oder sein kann, wenn die vertraute Umgebung verlassen werden muß. In diesem Zusammenhang legt es sich nahe, auch jene überlieferten Geschichten des jüdischen Volkes und der frühen christlichen Gemeinden in Erinnerung zu

14 *Dritte Welt Haus Bielefeld* (Red.), *Im Jahrhundert der Flüchtlinge. Unterrichtsmaterialien*, Bielefeld 1994.

rufen, in denen deren Erfahrungen mit dem In-der-Fremde-Sein(-Müssen) festgehalten sind und die erzählend wiedergeben, wie es möglich ist, etwa in der Situation des Exils oder in der Diaspora die eigene Identität nicht zu verlieren, sondern neu zu finden, und welche Konsequenzen daraus für den eigenen Umgang mit Fremden gezogen worden sind.¹⁵

Übrigens gibt es eine Erzählung, die immer wieder als besonders geeignet für die Behandlung der Fremden-Thematik angeführt wird: die Rut-Novelle.¹⁶ In der Tat fördert diese biblische Geschichte für die Leserinnen und Leser manches Interessante und Erhellende darüber, wie es jemandem ergeht, der – bzw. die – sich in eine fremde Kultur hineinbegibt, und zwar in diesem Falle nicht gezwungenermaßen, sondern aus freiwilligen Stücken. Ihr bedingungsloses Sich-Einlassen auf die neue Situation (»Dein Volk ist mein Volk, und Dein Gott ist mein Gott«) war es dem biblischen Zeugnis zufolge, die Rut – als Urgroßmutter Davids und Ahnfrau Jesu – zu einer entscheidenden Persönlichkeit in der Geschichte Gottes mit der Menschheit werden ließ.

Schön wäre es, wenn solche Geschichten aus der Vergangenheit in Erzählungen aus der Gegenwart ihre Fortsetzung fänden, Erzählungen, die darüber berichten, wie auch heute die Fremde und der Fremde zu Orten und Antlitzen werden können, in denen Gott begegnet. Geradezu aufregend ist das in einem neueren Buch des französischen Bischofs Jaques Gaillot nachzulesen, in dem er in verschiedenen Episoden darüber erzählt, wie meist ganz zufällig zustandegekommene Zusammentreffen mit fremden Menschen aller Art ihm zum Geschenk geworden seien, seinen Glauben in einer Tiefe und Weite erleben zu dürfen, wie es das Studium der gelehrtesten Bücher ihm nicht habe vermitteln können; es sind jesuanische Begegnungsgeschichten inmitten von Paris, der multikulturellen und -religiösen Agglomeration in unseren Tagen schlechthin.¹⁷

4.3 Annäherungen über Symbole und Bilder

Vorstellungen über die Fremde schlagen sich ebenso in tief geprägten Symbolen nieder wie solche über die Heimat: Höhle – Schlucht, Haus – Straße, Garten – Wildnis u.ä.m. Es ist hilfreich, solchen Symbolen und den durch sie geweckten Assoziationen auf die Spur zu

15 Vgl. F. Hobler, Da, wo ich wohne. Geschichten und Gedichte, RL 23 (1994) 18f; H.-H. Wilke, Erzählungen von Heimat und Fremde. Schülerinnen (und Schülern) zur Lektüre empfohlen, ru 27 (1997) 21f; Verlagsinitiative: Schweigen ist Schuld, Hamburg 1993.

16 Vgl. z.B. J. Kluge (Red.), Rut – eine Ausländerin findet Heimat (hg. vom Pädagogisch-Theologischen Institut), Bonn 1993.

17 J. Gaillot, Knospe, du trägst die Kraft zur Blüte. Begegnung mit dem Evangelium, Küsnacht 1997 (fr.: J. Gaillot, Ce que je crois, Paris 1996).

kommen, um sich das eigene Verhältnis dem und den Fremden gegenüber klarer zu machen.¹⁸

Ein auch didaktisch sehr wertvolles Bild für eine Auseinandersetzung mit der Fremden-Thematik sei hier ausdrücklich erwähnt: das Misereor-Hungertuch von 1994, erstellt vom afrikanischen Künstler Azariah Mbatha.¹⁹ Auf den ersten Blick erscheint der Linolschnitt sehr unübersichtlich, wenn nicht verwirrend. Aber je länger und intensiver man sich auf seine Einzelheiten einläßt, desto stärker und herausfordernder wird seine Aussagekraft. Als Angehöriger jener Ethnien, die als Menschen mit schwarzer Hautfarbe in der dominant »weiß geprägten« Kultur per se zu Fremden gemacht sind und sich bis heute zu einem großen Teil Diskriminierungen verschiedenster Art ausgesetzt sehen, versucht er, in verschiedenen Motiven Erfahrungen des Fremd-Seins bzw. des Zum-Fremden-gemacht-Werdens, wie sie in unseren Tagen auf dem afrikanischen Kontinent durch die unterschiedlichsten Zwänge zu Flucht und Migration noch verschärft worden sind, bildnerisch festzuhalten. Welche (brutalen) Erfahrungen müssen diese Menschen machen? Welche Ängste und Verzweiflung erwachsen daraus? Aber auch welche Hoffnungen und Visionen auf ein nicht mehr aufgrund von unterschiedlicher Hautfarbe gespaltenes Zusammenleben aller Menschen geben ihnen Kraft und Mut? Dem Betrachter weißer Hautfarbe, in einer wohl situierten Umgebung lebend, wird dieses Bild unweigerlich zum Spiegel, in den hineinzuschauen schmerzlich werden kann, weil man sich in ihm anders sieht, als man es gern wahrhaben möchte.

4.4 Von Angesicht zu Angesicht – Exposure-Projekte

Man begibt sich – zeitweilig – in die Fremde, bleibt aber unter seinesgleichen. Diese Verhaltensmaxime kann nicht nur als für den (Fern-)Tourismus charakteristisch angeführt werden; sie ist auch weit darüber hinaus anzutreffen. Fremdes mag reizvoll sein, solange es nicht zu nahe rückt, es sei denn, daß seine Fremdheit für das Eigene nicht bedrohlich erscheint, ihm möglicherweise sogar entspricht. H.M. Enzensberger hat dies instruktiv an der unterschiedlichen Behandlung von Fremden, je nachdem, ob sie mit ihren Qualifikationen willkommen sind oder nicht, oder insbesondere wenn es sich um Arme oder Reiche handelt, klargemacht: »Je höher die Qualifikation der Einwanderer, desto weniger Vorbehalte begegnen ihnen. Der indische Astrophysiker, der chinesische Staatsarchitekt, der schwarze Nobelpreisträger – sie sind überall in der Welt willkommen. Von den Reichen ist in diesem Zusammenhang ohnehin nie die Rede; niemand stellt ihre Freizügigkeit in Frage. Für Geschäftsleute aus Hongkong ist der Erwerb eines britischen Passes kein Problem. Auch das Schweizer Bürgerrecht ist für Einwanderer aus beliebigen Herkunftsländern nur eine Preisfrage. Dem Sultan

18 Eine Fülle von Beispielen findet sich im Religionsunterrichts-Werk von H. Halbfas; vgl. dazu auch H. Kirchmeier, *Der Fremde und das Fremde*. Das Beispiel der Religionsbücher von J. Halbfas, Rh 1996, H. 6, 116–119.

19 Das Misereor-Hungertuch »Gott begegnen im Fremden«, Aachen 1994.

von Brunei hat noch niemand seine Hautfarbe übelgenommen. Wo die Konten stimmen, versiegt wie durch ein Wunder der Fremdenhaß«. ²⁰ Ähnliches ist auch in den Jugendkulturen gang und gäbe: Fußballspieler in der Bundesliga oder Musikgruppen fremdländischer Herkunft haben in der Regel keine Schwierigkeiten, akzeptiert zu werden. Es ist der bzw. die bzw. das fremde Fremde, was ängstigt, wovon man sich lieber fernhält. Um so wichtiger ist es, Wege zu finden, um diese Schranke zu überwinden. Ein Weg dazu können die sog. Exposure-Projekte sein, die zusammen mit intensiver Vor- und Nachbereitung für eine begrenzte Zeit es ermöglichen wollen, Begegnungen und Erfahrungen mit dem bis dahin völlig Fremden zu machen. Es braucht sich dabei keineswegs nur um ferne Aufenthalte etwa in einem Slum von Manila oder in einer Favella von Rio de Janeiro zu handeln. Sondern solche Begegnungen sind auch in der näheren Umgebung möglich und sinnvoll. Für die Schule oder auch im Kontext einer Vorbereitung auf Konfirmation oder Firmung können das etwa heißen, daß man Heranwachsenden, die dazu bereit sind, ein Sozialpraktikum in der Bahnhofsmision, in einer Obdachlosen-Unterkunft oder in anderen diakonischen Einrichtungen ermöglicht, in denen sie für sie bislang Fremde, die dort ein- und ausgehen, kennenlernen und ihre eigenen Ängste vor einer Begegnung mit ihnen mindern können. ²¹

5 »Beheimatung« und »Verfremdung« als Grundaufgaben religiöser Erziehung und Bildung

»Heimat und Fremde« taugen nicht, so wurde oben behauptet, als Thematiken, die auch mal behandelt werden. Sie gehen nämlich – wie eine Metapher es treffend ausdrückt – »ans Eingemachte«, haben es also zentral mit dem zu tun, worum es der Religionspädagogik zutiefst geht. Doch um sich dessen bewußt zu werden, bedurfte und bedarf es offensichtlich auch für sie der konkreten Erfahrung des Fremden bzw. des eigenen Fremd-seins, so wie sie dies seit einiger Zeit mehr und mehr zu spüren bekommt. Vor diesem Hintergrund scheint auch in der Religionspädagogik und -didaktik eine bemerkenswerte Entwicklung einzusetzen, die die Einsicht ernst nimmt, daß religiöse Erziehung und Bildung ein Prozeß ist, der sich

²⁰ Zit. nach H. Steinkamp, *Solidarität und Parteilichkeit*, Mainz 1994, 283.

²¹ Vgl. dazu als Modell P. Gördes und M. Nicolaus, *Dienst an der Schülerschaft. Religionsunterricht und Schulseelsorge an der Robert-Bisch-Kollegsschule*, in: N. Mette und H. Steinkamp (Hg.), *Anstiftung zur Solidarität*, Mainz 1997, 132-144; vgl. auch A. Weisbrodt u.a., *Compassion – ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernen: Menschsein für andere*, Bonn 1994.

bleibend in der Spannung von »Beheimatung« und »Verfremdung« vollzieht – und zwar letztlich deswegen, weil Gott selbst es ist, der dem Menschen sich als der ganz Nahe und der total Ferne zugleich offenbart.²²

Abstract:

Starting out from the love to strangers – in the invisibility with the love to oneself and to God – as didactic guideline for religious education and the acceptance of the possibility of an evangelization through the strangers the – few – existing didactic models to the subject »stranger/interaction with strangers« are compildes and adequate methods are proposed.

22 Vgl. als religionspädagogische Grundlegung mit didaktischen Hinweisen G. Orth, »Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind«. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995; die gesamte Diskussion zum ökumenischen und interreligiösen Lernen weist bereits in diese Richtung. – Beziehungen zwischen Eigenem und Fremden zu schaffen – als genuin religiöser Haltung – ist das Anliegen des Unterrichtskonzepts »religion elementar«, wie es D. Zilleßen und U. Gerber in: Und der König stieg herab von seinem Thron, Frankfurt a.M. 1997, vorgelegt haben.

Literaturberichte

// Eine Betrachtung von Annedore Pieper (1913–1997) – Religionspädagogin des 20. Jahrhunderts, Göttingen, 2007

Wie eine andere Disziplin im Theologie- und Religionswissenschaftsbereich der Theologie hat es die Religionspädagogik in den letzten Jahren unterzogen, sich anhand von Biographien ihrer herausragenden Vertreter und Vertreterinnen historisch wie gegenwartsbezogen selbst zu vergegenständlichen. Das ist kein Zufall. Denn während es in der nicht-praxisorientierten Spärenaissance, bei denen herkömmlicherweise das geistige Produkt, der Text (gelegentlich auch der Bild), ganz im Vordergrund der Erkenntnisgewinnung steht und der Erkenntnisgewinnende nur als geistiger Produzent (bzw. als Hermeneut) fungiert, hat sich die Religionspädagogik der letzten drei Jahrzehnte mehr und mehr auch dem konkreten Leben der Menschen in ihrem sozialen Kontext und ihrer subjektiven Erfahrung zugewandt. Wahrzunehmen wird also nicht nur der Mensch in seinen relationalen Beziehungen und auf der spirituellen Ebene, sondern auch in seinen sozialen und politischen Bezügen sowie in seinen individuellen Gewordenen, in seiner subjektiven Befindlichkeit und in seinen persönlichen Hoffnungen. Diesen Ansatz hat die Religionspädagogik selbstversetzend für die eher historisch oder dogmatisch orientierten theologischen Disziplinen erarbeitet, wenigstens auch gegen die Vertreterinnen des Faches hin gut gepflegt. Das hat o.a. auch dazu beigetragen, daß Lebensuntersuchung verstärkt in die Religionspädagogik einbezogen wurde.¹

In diesem Zusammenhang liegt es nahe, auch nach Sozialisation und Individualität jener Männer und Frauen zu fragen, die Religionspädagogik produziert haben, um den Einfluss der konkreten Le-

1 Vgl. dazu P. Bieri, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte. Religionspädagogische Anforderungen an eine Lebensethik, Göttingen 1988, 185–192, bzw. Die biographische Axiomatik in der Religionspädagogik, in: A. Göttinger und H. Lüthi, Religion und Biographie. Perspektiven für einen Religions, München 1997, 212–236.

Religionspädagoginnen: Aufbruch zu neuem Selbstbewußtsein in historischer Vergewisserung

// Eine Besprechung von *Annebelle Pithan* (Hg.), *Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts*, Göttingen/Zürich 1997

1

Wie keine andere Disziplin im Denk- und Arbeitszusammenhang der Theologie hat es die Religionspädagogik in den letzten Jahren unternommen, sich anhand von Biographien ihrer trendbestimmenden Vertreter und Vertreterinnen historisch wie gegenwartsbezogen selbst zu vergewissern. Das ist kein Zufall. Denn anders als in den nicht-praktisch orientierten Sparten, bei denen herkömmlicherweise das geistige Produkt, der Text (gelegentlich auch das Bild), ganz im Vordergrund der Erkenntnisgewinnung steht und der Erkenntnisgewinnende nur als geistiger Produzent (bzw. als Hermeneut) tätig wird, hat sich die Religionspädagogik der letzten drei Jahrzehnte mehr und mehr auch dem konkreten Leben der Menschen in ihrem sozialen Kontext und ihrer subjektiven Entfaltung zugewandt. Wahrgenommen wird also nicht nur der Mensch in seinen religiösen Beziehungen und auf der spirituellen Ebene, sondern auch in seinen sozialen und politischen Bezügen sowie in seinem individuellen Gewordensein, in seiner subjektiven Befindlichkeit und in seinen persönlichen Hoffnungen. Diesen Ansatz hat die Religionspädagogik stellvertretend für die eher historisch oder dogmatisch orientierten theologischen Disziplinen erarbeitet, wenngleich auch nicht alle VertreterInnen des Faches ihn gut pflegen. Das hat u.a. auch dazu beigetragen, daß Lebenslaufforschung verstärkt in die Religionspädagogik einbezogen wurde.¹

In diesem Zusammenhang liegt es nahe, auch nach Sozialisation und Individualität jener Männer und Frauen zu fragen, die Religionspädagogik produziert haben, um den Einfluß der konkreten Le-

1 Vgl. dazu *P. Biehl*, *Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie*, ThPr 20 (1985) 155-170; *ders.*, *Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik*, in: *A. Grözinger und H. Luther*, *Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion*, München 1987, 272-296.

bensverhältnisse auf den geistigen Produktionsprozeß stärker sichtbar zu machen bzw. das damit angezeigte Wechselverhältnis in den Blick zu nehmen. Den Anfang machte *Bernhard Albers* mit den von ihm herausgegebenen Autobiographien.² Sie betrafen jene (seinerzeit noch lebenden) evangelischen ReligionspädagogInnen, die hauptsächlich den Biblischen Unterricht vertreten hatten, sich aber z.T. noch durch den problemorientierten Religionsunterricht herausgefordert sein ließen und – wie vor allem Hans Stock – auch Änderungen zugelassen haben. Mit diesen Autobiographien sollte »Religionspädagogik« (Titel!) repräsentiert werden, ein Anspruch, der auch die beiden von *Rainer Lachmann* und *Horst Rupp* herausgegebenen Bände mit Autobiographien von Religionspädagogen bestimmt (Untertitel!).³ Mit ihnen wird die nächste Generation der führenden (nun evangelischen *und* katholischen) Religionspädagogen vorgestellt. Schließlich wurde unter dem noch anspruchsvollen Titel »Klassiker der Religionspädagogik« ein Band mit Lebensbildern bedeutender Religionspädagogen der letzten fünf Jahrhunderte vorgelegt.⁴ Noch weiter in die Geschichte zurückgehend und noch einen anderen Akzent setzend, ist *Fritz März* dem Leben und Werk christlicher Erzieherpersönlichkeiten nachgegangen.⁵

2

Dem Zweck, Religionspädagogik biographisch zu repräsentieren, dient nun auch der kürzlich erschienene und von *Annebel Pithan* herausgegebene Band mit Portraits von Religionspädagoginnen dieses Jahrhunderts. Er vereint Darstellungen über Frauen der Geburtsjahrgänge 1877 bis 1926 (in einem Fall: 1932), die als Religionspädagoginnen »in leitenden Positionen tätig waren« (10). Zweck ist allerdings nicht nur die Repräsentation von Religionspädagogik. Eher soll eine Korrektur der bisherigen Geschichte der Faches vorgenommen werden, mit der bewußt werden soll, daß und in welchem Maße Frauen diese Geschichte mitgeprägt haben. Damit ist zugleich festgehalten, daß es bei dem Unternehmen der historischen Vergewisserung nicht um einen historischen Selbstzweck geht, son-

2 *B. Albers*, Religionspädagogik in Selbstdarstellungen I und II (Religionspädagogik heute 6 und 7), Aachen 1980 und 1981.

3 *R. Lachmann* und *Horst Rupp*, Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie I und II (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 2/1 und 2/2), Weinheim 1989. – Der nächste (dritte) Band wird im Jahre 1999 erscheinen. Er wird Autobiographien von ReligionspädagogInnen der Geburtsjahrgänge 1933 bis 1939 enthalten.

4 *H. Schröer* und *D. Zilleßen* (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik. Klaus Weggenast zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. 1989.

5 *F. März*, Klassiker christlicher Erziehung, München 1988.

dern um den Versuch, mit Hilfe des geschichtlichen Rückblicks zur Identitätsbildung von Religionspädagoginnen beizutragen. Denn diese Geschichte lasse es Frauen von heute möglich werden, »ihre individuellen Erfahrungen zu transzendieren und symbolisch auszudrücken. Das Buch möchte in diesem Sinne einen Beitrag zum *affidamento*⁶ und zur weiblichen Genealogie leisten« (13). Geschichte wird hier also bewußt interessengeleitet und parteiisch in Anspruch genommen. Das wird noch dadurch unterstrichen, daß die Portraitierten ausschließlich von Frauen dargestellt werden.

Unter diesem Vorzeichen werden zwanzig ausführliche Portraits von Religionspädagoginnen vorgestellt, abgeschlossen jeweils mit deren vollständigen Bibliographien. Sie gewähren einen informativen Einblick vor allem in die Praxis religiöser kirchlicher Erziehung (auf verschiedenen Feldern, z.B. bes. der Mädchenbildung), der Fortbildung von ReligionslehrInnen, aber auch von PädagogInnen im kirchlichen Dienst. Interessant ist dabei vor allem die Zeit des Dritten Reiches, in der Frauenarbeit in der Kirche besonders gefragt war, aber nicht sonderlich gewürdigt worden ist. So wird deutlich, welchen Anteil z.B. Frauen an der katechetischen Arbeit der Bekennernden Kirche tatsächlich hatten. Vor allem aber lassen die Beiträge teilnehmen an der Geschichte der Entwicklung des Berufs der »Theologin« bzw. der »Vikarin/Pfarrerin«, der sich gegen den erheblichen Widerstand der Männerkirchen nur mühsam hat durchsetzen können. Angesichts der relativen Selbstverständlichkeit, mit der Frauen heute auf den Kanzeln wirken, ist kaum noch zu begreifen, welche Schwierigkeiten die Pionierinnen dieses Berufsweges zu bewältigen und welche Demütigungen sie hinzunehmen hatten.

Gertrud Grimme, geb. 1909, seit 1965 Oberkirchenrätin, trug bis 1964 noch den Titel »Vikarin« (so für lange Zeit die übliche Bezeichnung) und wurde bei gleicher Arbeitsbelastung wie Männer lediglich mit 75% von deren Anfangsgehalt entlohnt, also ohne die sonst üblichen altersbezogenen Steigerungen (125, Fußnote 2). Die Hürden, die Frauen auf dem akademischen Berufsweg zu bewältigen hatten, waren immens und können durch Stichwörter nur angedeutet werden: 1880: Lehrerinnenzölibat in Preußen und in den meisten Ländern des Deutschen Reiches; 1900-1909: Einführung des Immatrikulationsrechts für Frauen in den Ländern des Deutschen Reiches; 1907: Promotion der ersten Theologin (*Carola Barth* in Jena); 1915: Erstes kirchliches Examen einer Frau (in Baden); 1929: Erste Professorin für Religionspädagogik (*Ilse Peters* in Dortmund); 1952: Rechtsstellung der »Vikarinnen« in den meisten EKD-Kirchen als Amt »sui generis« mit Zölibatsklausel und 80% des Pfarrergehaltes; 1958: Erste Pastorinnenstelle (in Lübeck).⁷ Es ist allerdings bemerkenswert, daß die Theologinnen die Gleichstellung mit den männlichen Kollegen in den

6 »Affidamento ist ein Begriff der italienischen Differenz-Feministinnen und beinhaltet das Vertrauen auf andere (nicht autoritär orientierte) Frauen bzw. daß diese als symbolische Vermittlungsinstanzen zwischen sich und der Welt in Anspruch genommen werden.«

7 Vgl. die Zeittafel, 428ff.

Kirchen zwar nachdrücklich gefordert und eigens zu diesem Zweck auch verschiedene Vereine gegründet, dieses Ziel aber nicht erkämpft oder gar mit feministischen Argumenten durchzusetzen versucht haben.

Weiter finden sich 46 Kurzportraits von Religionspädagoginnen. Sie haben einen erheblichen heuristischen Wert und sollen zur Weiterarbeit anregen. Einen guten Einblick in die religionspädagogische Arbeit der jeweiligen Frauen vermitteln dabei wieder die Veröffentlichungslisten der beschriebenen Persönlichkeiten. Am bekanntesten von ihnen sind wegen ihres besonderen religionspädagogischen Engagements in der Bekennenden Kirche *Klara Hunsche* und *Christine Bourbeck*, die auch unter den Hauptportraits hätten gewürdigt werden können und sollen.⁸

Insgesamt gesehen ist mit den Portraits ein wesentliches Stück Geschichte der Religionspädagogik erhellt und damit auch ein eigenes Thema gewonnen worden, das nach Weiterarbeit verlangt. Insofern haben Comenius-Institut und seine Wissenschaftliche Mitarbeiterin Annebelle Pithan mit ihrer Initiative ein wichtiges Grundlagenwerk geschaffen, an dem sich andere AutorInnen noch lange werden abarbeiten können. Seine anregenden Impulse wurden bereits auf einer Tagung in der Evangelischen Akademie Arnoldshain Ende Januar 1998 erkennbar, auf der in selbstbewußter Weise die historischen Zusammenhänge der Entwicklung des Berufs der Religionspädagogin besprochen und mit den Problemen des heutigen Religionsunterrichts aus der Perspektive von Frauen verschmolzen wurden.

3

Gerade im Hinblick auf diese und mögliche weitere Wirkungen des Buches muß allerdings auch noch einmal genauer hingesehen werden, welche Weichenstellungen für die religionspädagogische Forschung mit ihm verbunden und wie diese im Gesamtspektrum des Faches zu gewichten sind.

Wer die neuere Geschichte der Religionspädagogik ein wenig kennt, wird sich angesichts der Fülle des Materials zunächst vielleicht fragen, ob er da vielleicht etwas übersehen hat. Muß die Geschichte unserer Disziplin in diesem Jahrhundert umgeschrieben werden, wenn so geballte Frauen-Power im Erbe entdeckt worden ist? Sollte sich erweisen, daß der Anteil von Frauen an der Entwicklung der Religionspädagogik viel größer ist, als bisher angenommen worden war?

In der Autobiographien-Sammlung von *Albers* kommen gerade mal zwei Frauen vor (von 12 Persönlichkeiten), in der von Lachmann/Rupp vier (von 32) und bei Schröder/Zilleßen eine Frau unter zwanzig Männern. März ist der Auffassung, daß es einfach keine Klassikerin christlicher Erziehung gibt. Maria Montessori, die einzige

8 Über Klara Hunsche vgl. aber: *Kerstin Söderblom*, Klara Hunsche. Lehrerin und Theologin in der Bekennenden Kirche von Berlin-Brandenburg, in: *Susi Hausmann u.a.*, Frauen in dunkler Zeit. Schicksal und Arbeit von Frauen in der Kirche zwischen 1933 und 1945, Köln 1996, 161ff.

Frau bei Schröer/Zilleßen, vermag er als solche nicht anzuerkennen.⁹ Die Recherche von Lachmann/Rupp legt ein ganz anderes Ergebnis nahe, als im Projekt Pithan mindestens suggeriert wird: »Ähnlich schwierig gestaltete sich schließlich auch unser Bestreben, möglichst viele Vertreterinnen unserer Disziplin zu Worte kommen zu lassen; denn sie sind gerade im Bereich wissenschaftlicher Religionspädagogik noch sträflich unterrepräsentiert.«¹⁰ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Schröer/Zilleßen.¹¹

Der erste Eindruck relativiert sich allerdings sehr schnell, wenn man sich die Auswahlkriterien näher anschaut und sie mit den realisierten Porträts vergleicht. Dann erscheint die Maßgabe: »die in leitenden Positionen tätig waren« doch zu undifferenziert. Man muß zumindestens unterscheiden zwischen solchen Frauen, für die die wissenschaftliche Religionspädagogik das hauptsächliche Arbeitsfeld war, und solchen, die ihre (christlich intendierte) erzieherische Arbeit u.a. bzw. *zeitweise* auf das Gebiet der Religionspädagogik verlegt bzw. zur Ausbildung von pädagogischen Frauenberufen in Fachschulen *auch* einen religionspädagogischen Beitrag (oft durch Religionsunterricht) geleistet haben. Die Herausgeberin hat das Problem wohl gesehen, aber nicht gelöst. Denn sie versucht es zu unterlaufen, indem sie unter der Hand einen weiten Begriff von »Religionspädagogin« einführt, der durchaus unüblich ist und die Möglichkeit einer Vergleichbarkeit des Projekts sehr erschwert: »Er (der Begriff; F.R.) meint nicht allein die Frauen, die in schulischer religiöser Erziehung tätig waren, sondern bezieht sich auf alle, die in institutionalisierter religiöser Erziehung und theologischer Ausbildung arbeiten: in Schulen, in der kirchlichen Kinder-, Jugend- und Frauenarbeit, in kirchlichen Aus- und Fortbildungseinrichtungen, in Pädagogischen Akademien und Universitäten, aber auch in Verbänden, Parteien, Kirchenleitungen und bildungspolitischen Gremien« (10). Es kommt hinzu, daß keineswegs alle beschriebenen Frauen – wie behauptet wird – leitend tätig waren auf dem Gebiet der Religionspädagogik.

Grete Schneider z.B. war Lehrerin, u.a. für evangelische Religion, und ganze drei Jahre lang Fachleiterin für Evangelische Religion. Sie hat sich dann allerdings einen Namen gemacht als Herausgeberin eines mehrbändigen Schulbuchs für den Religionsunterricht an Gymnasien. Hauptsächlich war sie allerdings von 1961 bis 1977 in der Schulpflichtverwaltung tätig. Aber eine führende Religionspädagogin war sie ebenso wenig wie etwa Isa Vermehren, die ohne ein religionspädagogisches Studium als Schulleiterin einer allerdings christlichen Schule und mit christlich-pädagogischem Anliegen tätig war, oder Ingeborg Rocholl-Gärtner, die zwar für einige Jahre Religi-

9 Schröer und Zilleßen, *Klassiker*.

10 Lachmann/Rupp, *Lebensweg und religiöse Erziehung I*, 24.

11 »Sind Frauen beteiligt? – Eine solche Anfrage richtet sich im Grunde an die Geschichte der Religionspädagogik, an die Förderung des Nachwuchses in der Forschung – die Herausgeber hätten hier gern mehr getan« (Schröer und Zilleßen, *Klassiker*, 6).

onslehrerin war, dann aber hauptsächlich freiberuflich als Psychologin im Rahmen kirchlichen Selbstverständnisses gewirkt hat und deren Arbeit mittelbar auch die Religionspädagogik berührt hat. Aber es gibt auch einige Darstellungen, in denen der Bezug zur Religionspädagogik überhaupt schwer zu erkennen ist (wenn nicht noch andere Belege beigebracht werden können), wie z.B. bei *Ilse Ultsch*, *Maria Weigle* oder *Else Zurbellen-Pfleiderer*.

4

Für eine Weiterarbeit an dem Frauenprojekt des Comenius-Instituts würde es sich deshalb zunächst nahelegen, genauere Kriterien für die Auswahl der zu erforschenden Personen zu entwickeln. Man müßte wenigstens differenzieren nach Frauen,

- die in der Forschung tätig waren, wie Dozentinnen an wissenschaftlichen Hochschulen oder Fachhochschulen sowie einzelnen Mitarbeiterinnen an kirchlich-pädagogischen Instituten;
- die als Dozentinnen in der Fort- und Weiterbildung von Religionslehrern oder von kirchlich-pädagogischen MitarbeiterInnen beschäftigt waren;
- die als Religionslehrerinnen an öffentlichen Schulen und in der zweiten Phase der Lehrerbildung wirkt.

Von Frauen, die in »leitenden Positionen« der Religionspädagogik tätig waren, kann wohl nur bei der ersten Kategorie die Rede sein. Sie sollten deshalb gesondert behandelt werden. Denn nur auf sie trifft zu, was die leitende Position in der wissenschaftlichen Religionspädagogik erst zu einer wirklich leitenden macht, nämlich die durch Veröffentlichungen belegbare Teilnahme an der Theoriebildung des Faches. Die anderen Frauen sollten als Gegenstand eines gesonderten Forschungsfeldes behandelt werden, nicht aber unter dem eher verschleiernnden Titel: »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts«. Damit wird ein ganz verzerrtes Bild erzeugt. Denn nur ein verschwindend kleiner Teil der in den Portraits dargestellten Frauen war an der durch Publikationen belegbaren Theoriebildung des Faches beteiligt. Das wird auch von der Herausgeberin bestätigt, wenn sie als allgemeine Beobachtung hervorhebt: »Die weitaus meisten Frauen setzten ihre Priorität nicht bei Veröffentlichungen, sondern in der Beratung und pädagogischen Begleitung von Menschen.«

Es ist nicht ganz klar, was die Herausgeberin mit dieser Äußerung meint. Sie ist wohl positiv intendiert als eine gewisse weibliche Auszeichnung gegenüber den männlichen Kollegen, denen es gleichsam im religionspädagogischen Geschäft weniger um »menschliche« Beziehungen in der Lehre als – egoistisch-männlich – um wissenschaftliche Produktion und um wissenschaftliches Renomee geht. In Wirklichkeit aber wirkt die Äußerung der Herausgeberin wie eine bloße Entschuldigung der schlichten Tatsache, daß die dargestellten Religionspädagoginnen nur wenig publiziert haben und ihr Anteil an der Forschung bisher eher gering zu veranschlagen ist. Denn meßbar wird Wissenschaft – sei sie nun durch Männer oder Frauen getätigt –

nur dadurch, daß ihre Ergebnisse auch veröffentlicht werden. Dem jahrtausendlang gepflegten Vorurteil von Männern, daß Frauen eben zu geistiger Tätigkeit weniger befähigt seien, wird hier – sicher unfreiwilligerweise – noch einmal neue Nahrung gegeben, statt danach zu fragen, *warum* so wenige Frauen religionspädagogisch einschlägig publiziert haben. Ist das nicht eher ein Ergebnis ihrer Unterdrückungsgeschichte? Eine neue Generation von Religionspädagoginnen hat inzwischen allerdings den Nachweis erbracht, daß sich die Geschlechter in der wissenschaftlichen Arbeit im formalen Ansatz überhaupt nicht unterscheiden (z.B. Christine Reents, Helga Kohler-Spiegel, Martina Blasberg-Kuhnke, Anna-Katharina Szagun).

Legt man den Maßstab wissenschaftlicher Theoriebildung an, dann reduziert sich die Zahl der »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts« bereits erheblich. Dann käme man auf einige wenige Namen. Und der Skandal bleibt bestehen, daß der Frauenanteil in der wissenschaftlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen so beschämend gering war und es nach wie vor ist.

5

Die Herausgeberin »entschuldigt« ihre Mandantinnen aber noch mit einer weiteren, ebenfalls sehr fragwürdigen Beobachtung. Sie möchte nämlich betont herausstellen, daß die führenden Religionspädagoginnen dieses Jahrhunderts ein besonderes Theorie-Praxis-Verhältnis gepflegt hätten, indem sie sich »vorrangig um eine didaktisch-methodische Vermittlung theologischer und anderer wissenschaftlicher Ansätze« bemüht hätten. »Frauen beteiligten sich an der Konzeptentwicklung von Lehrbüchern, Ausbildungsordnungen und Stoffplänen. Sie entwickelten darüber hinaus eigene didaktische Zugänge, zum Beispiel mit Bildern, und bemühten sich um eine praxisbezogene Ausbildung« (16). Das wird so zutreffen, und der Wert solcher Arbeit soll überhaupt nicht bestritten werden, zumal ein angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis seit Jahrzehnten in der Religionspädagogik immer wieder eingeklagt wird. Aber wie muß man diesen Sachverhalt beurteilen? A. Pithan weist hier mit (an sich berechtigtem!) Stolz auf das gute Erbe der religionspädagogischen Frauen. Und empfiehlt es den religionspädagogischen Kolleginnen heute? Direkt gesagt wird das nicht. Aber aus dem Duktus des Ganzen heraus wird man es wohl nicht anders auffassen können. Das aber wäre fatal. Denn der zutreffenden Feststellung der Herausgeberin zufolge haben sich die porträtierten Frauen vor allem um Didaktik/Methodik bemüht und um eine praxisbezogene Ausbildung von ReligionslehrerInnen, aber eben nicht um Theoriebildung!¹² Würden Frauen

12 An der Entwicklung theoretischer religionspädagogischer Konzepte haben eigentlich nur *M. v. Tiling*, *Carola Barth* und *H. Pissarek-Hudelst*, in einem eingeschränkten Sinn aber auch *Marie Veit* und *Gabriele Miller* teilgenommen.

dieses Ergebnis zum Leitbild machen, hieße das – grob geurteilt –, sie würden den Männern wie bisher das Feld der Theorie überlassen und als Eigenes insbesondere für die praktische Umsetzbarkeit der Theorien eintreten. Auch schon der Verdacht einer solchen »Arbeits-
teilung« wäre schlimm. Religionspädagoginnen heute müssen unter allen Umständen beanspruchen, an der Theoriebildung Anteil zu gewinnen. Denn erst dann betreten sie wie ihre männlichen Kollegen wirklich die Ebene wissenschaftlicher Religionspädagogik.¹³

D.h. aber im Hinblick auf die Geschichte des Faches, daß Frauen auch mit der Frauengeschichte des Faches unter allem Umständen *kritisch* umgehen müssen, um diese Perspektive zu gewinnen und in kritischer Solidarität in diese Geschichte einzusteigen. Jeder andere Weg wäre geradezu kontraproduktiv zum Ziel von Gleichberechtigung, Emanzipation oder gar Entwicklung einer androgynen Religionspädagogik. Das bisherige Theoriedefizit von Religionspädagoginnen aufzudecken, müßte einer der stärksten Anreize von Frauen sein, sich in die gegenwärtige Diskussion stärker einzumischen und frauenbezogene bzw. feministische Sichtweisen einzubringen, und zwar mit dem Anspruch allgemeiner Gültigkeit.

6

Um so gewichtiger erscheint in dem Buch das, was einzelne Frauen an Hochschulen geleistet haben:

Helene Ramsauer (* 1905), *Ilse Peters* (1893-1980), *Lieselotte Corbach* (* 1910), *Ursula Jaeschke* (* 1918), *Marie Veit* (* 1921) und *Herlinde Pissarek-Hudelst* (1932-1994). Letztere war zwar nicht die erste katholische Theologieprofessorin, wohl aber weltweit die erste Dekanin einer katholischen Theologischen Fakultät. Daß diese sechs Karrieren möglich wurden, zumal in dieser relativ frühen Zeit, während in den anderen theologischen Disziplinen nur exotische Ausnahmen zu verzeichnen sind, hängt natürlich auch mit dem unterbewerteten allgemeinen Status der Religionspädagogik im Ensemble theologischer Disziplinen zusammen, zumal wenn diese Arbeit in theologischen Abteilungen außerhalb der Theologischen Fakultäten oder an Pädagogischen Hochschulen stattfand. In letzteren konnte der Sprung am ehesten gelingen. Mit dem Jahr 1928 war es dann soweit. Peters war gleichsam Dozentin der ersten Stunde, Ramsauer (1945) und Corbach (1949) folgten später, Jaeschke wurde 1963 und Veit 1972 berufen. Und als wohl erste Religionspädagogin erhielt Pissarek-Hudelst einen Ruf auf den Lehrstuhl einer (katholischen) Theologischen Fakultät (1984).

Jede der einzelnen Karrieren ist für sich betrachtet ein interessantes Zeitzeugnis. Keine verlief gleichsam »normal«, eher zufällig als irgendwie geplant. Peters kam aus der Lehrerbildung (Deutsch, Ev. Religion und Geschichte). 1929 gelang ihr als Nicht-Promovierte und ohne Publikationen, aber vermutlich noch mit väterlicher Pro-

13 Damit soll keinesfalls behauptet werden, daß alle Religionspädagogen diese Ebene erreicht haben. Aber wo in den letzten Jahrzehnten Theorien und Konzepte entworfen wurden, wurden sie fast ausschließlich von Männern entworfen. Das ist Fakt.

tektion, der Sprung an die Pädagogische Akademie Dortmund. Die Besetzung von Dozentenstellen durch Frauen war in der Denkschrift zur Gründung der Pädagogischen Akademie allerdings ausdrücklich vorgesehen. Ein Jahr später wurde sie zur Professorin ernannt, die erste ihres Faches. Ramsauer war anfangs gar nicht spezialisiert auf Religionspädagogik. Sie suchte nach 1945 eine Stelle als Lehrerin (Geschichte, Ev. Religion und Englisch), war promoviert mit einem lokalbezogenen Thema in Geschichte und »geriet« gleichsam in die sich neu konstituierende Lehrerbildung in Oldenburg. Als sie ihre Tätigkeit im Oktober 1945 begann, hatte sie noch keinen festen Lehrauftrag. Sie unterrichtete zunächst in den Fächern Deutsch, Englisch und Ev. Religion. Einen amtlichen Auftrag für »Evangelische Theologie und Christliche Unterweisung« erhielt sie erst 1952. 1956 wurde sie zur Professorin ernannt. Corbach dagegen war Theologin zu einer Zeit, als es in Berlin als Frau noch nicht möglich war, ein Pfarramt zu übernehmen und Abendmahl zu halten. Als »Vikarin« trat sie deshalb in den Dienst des Burckhardthauses ein. Ab 1937 wurde dann die Katechetik (in Hannover) ihr Hauptarbeitsfeld, genauer die Gemeindehelferinnenausbildung. Nach dem Krieg kam auch die Fortbildung von Religionslehrern hinzu. Als *Eduard Steinwand*, mit dem sie die katechetische Arbeit geteilt hatte, nach Erlangen ging, hoffte sie, seine Stelle als Leiterin des neugegründeten Katechetischen Amtes übernehmen zu können. Aber es wurde ein Mann, *Karl Witt*, bestellt. Corbach aber wurde trotz fehlender Promotion, die sie allerdings durch Veröffentlichungen kompensieren konnte, an die Pädagogische Hochschule Hannover berufen. Erst mit Jaeschke kam zum ersten Mal eine ordinierte Pastorin (tätig in kirchlich-pädagogischen Arbeitsfeldern) und promovierte Theologin in eine Dozentur für Religionspädagogik (in Kettwig). Auch Veit war zu Beginn ihrer akademischen Lehrtätigkeit promovierte Theologin, kam aber aus der Schule. Für eine »normale« Karriere fehlte die Habilitation, die allerdings seinerzeit heftig umstritten war, oder habilitationsadäquate Leistungen. Die Karl Rahner-Schülerin Pissarek-Hudelist war nicht habilitiert, als sie 1984 das neu errichtete Ordinariat für Religionspädagogik übernahm. Ihre Akzeptanz in einer Männergesellschaft als Dekanin einer Theologischen Fakultät, einer katholischen zumal, war allerdings eine schlichte Sensation. Einen bemerkenswerten Sonderweg ging *Eva Heßler* in der DDR. Sie war Volksschul- und Mittelschullehrerin. 1946 wuchs sie in die katechetische Arbeit der Kirchenprovinz Sachsen hinein. 1950 trat sie in die Arbeit des Katechetischen Oberseminars Naumburg ein, das sich allmählich zur theologischen Hochschule entwickelte, sich aber erst 1990 so bezeichnen durfte. Heßler vertrat das Fach »Religionspädagogik«, nachdem sie zwischen 1958 und 1961 Theologiestudium und theologische Promotion nachgeholt hatte. Sie prägte (etwa

gleichzeitig mit Enno Rosenboom im Westen) den Begriff »Gemeindepädagogik«.

Am nächsten in ihrer Funktion stehen den Hochschulreligionspädagoginnen zwei Frauen, die leitende Funktionen in der religionspädagogischen Arbeit der Kirchen innehatten, *Ingeborg Röbbelen*, promovierte Theologin und Direktorin des Comenius-Instituts, und *Gabriele Miller*. Miller war von 1968-1988 Studienrektorin und Referentin im Bischöflichen Schulamt und im Amt für Öffentlichkeitsarbeit. Ihre Ehrenpromotion durch die Katholisch-Theologische Fakultät Tübingen im Jahr 1978 war eine späte Wiedergutmachung für vorenthaltene Möglichkeiten einer akademischen Laufbahn. 1953, bei ihrem Studienabschluß, war die Subdiakonatsweihe in Tübingen noch die unabdingbare Voraussetzung für eine theologische Promotion. Anfragen an andere theologische Fakultäten wurden ebenfalls abschlägig beschieden.

Für zwei bemerkenswerte Frauen war eine akademische Karriere seinerzeit noch nicht möglich. Zu Recht wird mit ihnen der Portraitreigen eröffnet: *Magdalene von Tiling* (1877-1974) und *Carola Barth* (1879-1959). Beide aber wurden als führende Religionspädagoginnen ihrer Zeit mit der theologischen Ehrendoktorwürde ausgezeichnet.

Die Karrieren zeigen deutlich, daß die akademischen Zugänge von Frauen zur wissenschaftlichen Religionspädagogik mehr oder weniger ungewöhnlich waren, jedenfalls nicht planbar. Nur in Nischen und Ecken der ganz und gar patriarchal strukturierten Gelehrten-»Republik« konnten Frauen Gestaltungsraum finden. Es waren schwere Wege in einer sich wandelnden Zeit, der langsam bewußt wird, daß die Gleichheit der Geschlechter kaum irgendwo so mißachtet wird wie gerade in der Welt der Wissenschaft (oder leider auch in der Kirche!), die doch mit zukunftsweisenden Erkenntnissen anderen Lebensbereichen vorangehen sollte. Was bedeutete es allein für eine Frau, eine Promotion erfolgreich abzuschließen! Und welcher Ordinarius für (Praktische) Theologie hätte einer Frau die Habilitation angeboten! Erst in neuerer Zeit ist es einigen wenigen Frauen gelungen, sich in Religionspädagogik zu habilitieren und Professorenstellen zu übernehmen (s.o.).

7

Verwundert ist man nach der Lektüre der vielen Biographien zunächst darüber, daß die Religionspädagoginnen in der Wissenschaft so gut wie keinen Anteil an der Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts genommen haben, der sie doch u.a. mit ihre Karrieren verdanken. Von Frauenemanzipation ist wenig die Rede. Bei M. v. Tiling muß die Biographin aus dem Umstand, daß ihre Mandantin die Unterordnung der Frau unter den Mann ablehnte, etwas mühsam folgern: »Es ist angemessen, diesen Gedanken als ein Plädoyer für die Emanzipation der Frauen ... zu interpretieren« (30). Denn andererseits gäbe es auch die schöpfungsmäßige Verschiedenheit der Geschlechter: »Führung und Schutz«, komme hier dem Mann, »Müt-

terlichkeit« der Frau zu. Der frauenbezogene Ansatz *Carola Barths* ging lediglich soweit, daß sie neben der Mutter- und Hausfrauenrolle der Frau *auch* eine Berufslaufbahn und die Mitwirkung am öffentlichen Leben gemäß ihrer weiblichen Eigenart (z.B. karitative Tätigkeit) erschließen wollte: »Sie (C.B.) stellt ein an ›Dienst‹, ›Hingabe‹, ›Aufopferung‹ orientiertes Verhalten als vorbildhaft hin« (50). Man kann bei beiden Frauen vielleicht von einer Orientierung an der bürgerlichen Frauenbewegung sprechen. Exponiert hat sich in ihr allerdings keine, für Emanzipation schon gar nicht. Das ist allerdings nur auf den ersten Blick erstaunlich. Denn insgesamt nahmen die dargestellten Religionspädagoginnen auch darin am überwiegend konservativen Bild der Kirchen im 20. Jahrhundert teil. Sie waren – leider – keine Speerspitzen für die Gleichberechtigung und Emanzipation der Frauen – im Gegenteil: Sie gehörten zu den beharrenden Kräften. Das hat sich offenbar auch dem Selbstverständnis der Frauen mitgeteilt.

Eine Ausnahme bildet hier nur *Pissarek-Hudelist*, die aber mit Geburtsjahrgang 1932 und deutlichem Altersabstand zu den anderen Frauen schon einer Übergangszeit angehört und in den Band aus sachlichen Gründen besser hätte nicht aufgenommen werden sollen. Mit ihrer entschiedenen Hinwendung zur Feministischen Theologie/Religionspädagogik steht sie bereits an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Später wird man sie vermutlich einmal als Vorläuferin einer Entwicklung einordnen, die noch kaum begonnen hat, das Fach vermutlich aber erheblich verändern wird.

8

Die einzelnen Portraits sind bestimmt von einer durchgehend zu beobachtenden spürbaren Sympathie der Verfasserinnen mit den Dargestellten. Diese ergibt sich zunächst ganz selbstverständlich aus der Gewinnung eines neuen frauenbezogenen Zugangs zur Geschichte sowie aus einer gewissen Entdeckerfreude, die Selbstbewußtsein und Identitätsfindung von Religionspädagoginnen heute stärken kann und wird. Allerdings haben solche Zustimmungen ihren Preis. Sie beeinträchtigen nämlich das kritisch-analytische Vermögen, zumal wenn auch noch eine persönliche Beziehung zwischen Autorinnen und Dargestellten besteht.

Eine Reihe von Darstellungen sind (an sich sehr interessante!) sympathiebezogene, z.T. sehr persönliche Erinnerungs- und Begegnungsberichte, aber keine zeithistorischen Arbeiten mit wissenschaftlichem Anspruch. Das trifft z.B. auf die Beiträge von *Martha Heitzer*, *Renate von Olenhusen* oder *Gabriele Miller* zu. Hier (und in anderen Portraits) geht es primär nicht um allgemeine historische Erkenntnisgewinnung, zumal das Dargestellte mangels Quellenan-

gaben auch nicht nachprüfbar ist. Biographien werden erzählt bzw. nacherzählt, aber nicht quellenbezogen recherchiert und rekonstruiert. Man muß sie als historische Quellen werten, die erst durch den kritischen Vergleich mit anderen Quellen der systematischen Analyse zugänglich werden. Dessen ungeachtet sind die Erinnerungs- und Begegnungsgeschichten in dem Band besonders interessant und im übrigen gut zu lesen.

Eine weitere Form sind jene Berichte, die im wesentlichen auf Interviews der Autorinnen mit den Dargestellten oder deren Zeitgenossen beruhen, wie die Arbeit der Herausgeberin selbst über Lieselotte Corbach (oder Ursula Sieg über Marianne Timm). Problematisch sind solche Portraits besonders dann, wenn dem Erzählten (natürlich in bester Absicht) mehr oder weniger vertraut wird und es zwischen Selbstbild und Fremdbild nicht zu einem kritischen Vergleich durch Dokumente kommt. Bei Pithan spürt man darüber hinaus noch deutlich, daß sie von ihrer Interviewpartnerin stark beeindruckt ist. Auch diese Berichte sind eher historische Quelle als zeithistorische Analyse, obwohl sich die Formen manchmal auch mischen.

Daneben stehen gediegene wissenschaftliche Arbeiten, wie die von Gury Schneider-Ludorff über von Tiling oder von Christine Reents über Ilse Peters, die aus ausreichend kritischem Abstand geschrieben sind¹⁴ und anregende Beispiele für die Weiterarbeit am Projekt darstellen. Insgesamt aber fällt auf, daß viele Lebensbilder des Projektes stark subjektiv und von Voreingenommenheiten geprägt sind. Frau läßt eben Frau gut sein. Das ist schade, läßt sich aber vielleicht bei einer ersten derartigen Bilanz gar nicht vermeiden. Kritischer Abstand wird am meisten vermißt, aber auch – damit zusammenhängend – die zeithistorische Einordnung in größere Zusammenhänge, z.B. in theologiegeschichtliche, weltanschauliche oder politische, die erst eine systematische Analyse ermöglichen. Das wird besonders in der ganz unbefriedigenden Weise deutlich, wie über die Betroffenen in nationalsozialistischer Zeit oder in der Nachkriegszeit berichtet wird.

Was also die Autorinnen betrifft, so war es kein so guter Einfall, vorzugsweise solche Frauen zu gewinnen, die den Beschriebenen am nächsten standen oder zu ihnen sogar persönliche Beziehungen pflegten. Für den Fortgang des Projektes sollte klar unterschieden werden zwischen der Sammlung von Quellen durch die Zusammenstellung von authentischen biographischen *Erinnerungs- und Begegnungsberichten* einerseits und *wissenschaftlichen Beiträgen zur Hi-*

14 Die Studie derselben Verfasserin über Helene Ramsauer ist dagegen schon problematischer; es fließt trotz wissenschaftlichen Bemühens manches an persönlicher Beziehung ein, das einer kritischen Prüfung bedürfte.

storiographie der Religionspädagogik andererseits. Nur durch letztere läßt sich allerdings genauer ermitteln, was Frauen in der Religionspädagogik geleistet haben. Dazu bedarf es allerdings der Kompetenz zu historischer Arbeit und der jahrelangen Erfahrung im Umgang mit historischen Quellen, wie sie die Beiträge von Schneider-Ludorff, Reents u.a. auszeichnet.

Religionspädagogik 1997

Ein Literaturbericht

»Die Literatur im Berichtszeitraum läßt noch nicht erkennen, daß eine fällige Diskussion über eine innere Reform des theologischen/ religionspädagogischen Studiums bevorsteht«, stellte Noormann für die »Religionspädagogik 1994« fest (JRP 11 [1995] 240). Drei Jahre später konstatiert Sauer in seinem »Bericht vom Kongreß der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese«: »Die Ausbildung von Religionslehrer/innen und Katecheten/innen steht zur Zeit im Mittelpunkt der religionspädagogischen Diskussion« und läßt »die Dringlichkeit dieser Thematik« überdeutlich werden. Hier hat sich in der religionspädagogischen Literaturlandschaft zweifelsohne ein Wandel vollzogen, der an einschlägigen Publikationen, voran den 1997 erschienenen »Empfehlungen der Gemischten Kommission« der EKD »Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik« augenfällig wird.

Dem soll im Folgenden nicht nur dadurch Rechnung getragen werden, daß mit der Ausbildungsthematik begonnen wird, sondern auch insofern, als sich vorliegender Literaturbericht 1997, soweit möglich, an den Reform-Empfehlungen der EKD orientiert. Das schließt vorgängig das Urteil ein, daß es sich bei diesen Empfehlungen um ein religionspädagogisch bedeutsames Dokument von aspektreicher und problemsichtiger Qualität handelt, dem man (mehr) bedachte Aufmerksamkeit wünscht. Den Bedenken, daß damit einer Engführung auf die schulische Religionspädagogik Vorschub geleistet werde, wird begegnet durch bewußte Wahrnehmung und Ausweitung der Berichtsperspektive in gemeindepädagogischer Hinsicht, was nicht zuletzt für die Reformschrift selbst neue Seiten oder auch offene Flanken entdecken läßt, die grenzüberschreitende Ergänzungen ermöglichen oder verlangen.

Bleibt als weitere Vorbemerkung nur noch die für einen gewissenhaften Literaturbericht unerläßliche Äußerung der »reservatio selectionis« mit der Bitte um Verständnis und Vergebung dafür, daß nicht alle im Berichtszeitraum 1997 erschienene religionspädagogische Literatur hier aufgeführt sein wird. Was mir zugänglich wurde und gemacht worden ist, wurde sorgfältig gesichtet und hat bei hinreichender religionspädagogischer Relevanz den ihm angemessenen Platz im Literaturbericht gefunden. Vorgängig positionell geleiteter Ausschluß religionspädagogisch »unliebsamer« Literatur und Lite-

raten war nicht beabsichtigt, nachgängig geleistete Kritik und Würdigung ist beabsichtigt. Der den Leserinnen und Lesern im Folgenden zugemutete Berichterstatter bekennt sich in dieser Hinsicht – bei allem Bemühen um möglichst sachlichen und fairen Bericht – zu seiner im Letzten unvermeidlich positionell eingefärbten Analyse und Kritik der Religionspädagogik 1997.

1 Religionspädagogik und Studium

Der Rat der EKD hat im Dezember 1996 die eingangs genannten »Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik« dankbar und zustimmend zur Kenntnis genommen« (15). Sie waren in einem dreijährigen Arbeits- und Konsultationsprozeß von der »Fachkommission II« der »Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums«, der Vertreter aus Studentenschaft, Schule, pädagogischen Instituten, Universitäten und Kirchenleitungen angehörten, konzipiert worden und verstehen sich in der Tradition der Reformvorschläge der EKD aus den Jahren 1970 und 1980 dezidiert als Vorschläge für ein Lehramtsstudium, das »sein eigenes unverwechselbares Profil, seine spezifischen Fragestellungen und Inhalte und seine besonderen Strukturen« hat (21). Ohne die Gemeinsamkeiten, Überschneidungsmengen und Transfermöglichkeiten und -notwendigkeiten zwischen Lehramtsstudiengängen und Pfarramtsstudium zu leugnen, wird dabei das Pfarramtsstudium ausdrücklich *nicht* zum »Orientierungsrahmen für das Lehramtsstudium« gemacht. Demonstrativ deutlich wird das an der leitenden Zielsetzung: Sie wird programmatisch als »religionspädagogische Kompetenz« definiert.

Das ist etwas anderes als die für das Pfarramtsstudium angestrebte »theologische Kompetenz« oder die »theologische Identität«, wie sie *Madsen* aus seinen Erfahrungen als Religionslehrer und Fachleiter für das Theologiestudium entwickelt; etwas anderes aber auch als die »Zeugniskompetenz«, die *Hänle* für die »Ausbildung von ReligionslehrerInnen« einfordert (*Hänle* und *Biesinger*, 105-110). Eher berührt sich das Studienziel »religionspädagogische Kompetenz« mit den Intentionen und Interessen, die *Blasberg-Kuhnke* in ihrem »Beitrag zur Korrelationsdiskussion« »Theologie studieren als Praxis« verfolgt. Das nicht zuerst wegen der augenscheinlichen Nähe der von ihr vorgeschlagenen »Korrelation als Grundhaltung« einer »Praxis korrelativen Theologietreibens« (9) zur religionspädagogischen Kompetenz als der Fähigkeit, »die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts *theologisch sachgemäß* und *schülerorientiert* wahrzunehmen« (Empfehlungen, 47), als vielmehr wegen des Selbstverständnisses von Praktischer Theologie und Religionspädagogik als Handlungswissenschaft im Sinne einer »Theorie der Praxis« (*Mette*). Die daraus für Blasberg-Kuhnke erwachsende Zielperspektive, Theologiestudium zu begreifen »als Praxis einer persönlich-biographisch verantworteten christlichen Existenz unter den gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen der Gegenwart und der antizipierbaren Zukunft und im Zugehen auf eine religionspädagogische Berufsrolle« (9), entspricht in vieler Hinsicht dem Anliegen der »Empfehlungen«.

Das zeigt sich insbesondere an dem für die Empfehlungen charakteristischen und innovativen »Anforderungsprofil eines integrativen Lehramtsstudiums«, das »sowohl den »Anforderungen des Handlungsfeldes Religionsunterricht« als auch denen »der theologischen Wissenschaft« gerecht werden will und darüber zu einem »Feld theologisch-didaktisch verschränkter Studieninhalte« gelangt (84). Hieran kann und soll beispielhaft und – so meine und hoffe ich – auch vorbildhaft deutlich werden, was es heißt, wenn nicht mehr allein die »Theologische Wissenschaft« das Inhaltsfeld des Lehramtsstudiums bestimmt, sondern in integrativer Absicht »Theologie/Religionspädagogik«, was die durchgehende didaktische Perspektivierung des Studiums bedingt. Das bedeutet allerdings mitnichten – um ein ignorantes Didaktikverständnis von vornherein auszuschließen – die Verleugnung theologisch wissenschaftlicher Qualität und Dignität, die unbedingt gewährleistet sein müssen, soll die theologische Lehre religionsdidaktischen Ansprüchen genügen, wohl aber bedeutet das eine Relativierung des fachwissenschaftlichen Sachanspruchs bei der Auswahl, Begründung, Zielbestimmung und Ausgestaltung der Studieninhalte durch verbindlichen Bezug auf die Anforderungen des religionsunterrichtlichen Berufsfeldes. Für das Reformkonzept werden damit die Studierenden als Subjekte im universitären Lehr- und Lernprozeß didaktisch ebenso relevant wie der gesellschaftliche, kirchliche und schulische Kontext, in dem sie jetzt Theologie/Religionspädagogik studieren und später Religionsunterricht erteilen müssen.

Noch ohne Kenntnis der »Empfehlungen« der EKD – und gerade von daher zu vergleichender Analyse und Kritik anregend – vermittelt ein vom Berichterstatter und *Ruppert* herausgegebener Sammelband »Theologie und ihre Didaktik« interessante Einblicke in den »Stellenwert theologischer Disziplinen in der Lehramtsausbildung«.

In einem ersten Zugriff geht es dabei mit drei Beiträgen um die *Bibelwissenschaft*: *H.-Chr. Schmitt* plädiert evangelischerseits unverdrossen für die unverzichtbare Mittelpunktstellung der Bibel und formuliert entsprechend als zentrales Lernziel, auf dem Wege historisch-kritischer Exegese den »sensus historicus« des Bibeltextes zu erheben. In reizvoller Ergänzung dazu stellt *R. Hoppe* aus katholischer Sicht den biblischen Glauben mit seinem reichen Potential an Lebensmodellen in den Horizont der Lebensbewältigung, die aus der Geschichte des Jesus von Nazareth ihre wesentlichen Impulse erhält. »Erfahrungsbezogenen Zugängen zur biblischen Überlieferung« widmet sich *H.K. Berg*. Wie in seinen Handbüchern des biblischen Unterrichts plädiert er auch hier engagiert für die Unverzichtbarkeit der Bibel in Schule und Studium, indem er ähnlich wie Hoppe auf die Fülle an »Lernchancen« zum Menschsein und Christsein verweist, die in der Bibel aufbewahrt sind. Sie sollen in »kritisch-reflektierter Auslegungsarbeit« erschlossen werden, wozu die Lehramtsausbildung mit den nötigen Kompetenzen auszustatten hat (63-90). – Gegenüber dem mächtigen »Block« der Bibelwissenschaft nimmt sich schon vom Umfang her die Präsentation der *Systematischen Theologie* in dem Band eher bescheiden aus. Das widerspricht dem Stellenwert, den diese Disziplin inzwischen als primäre Be-

zugswissenschaft für die Religionspädagogik weitgehend gewonnen hat, einer Wertschätzung, der von ihrem Ansatz und Anliegen her auch das Reformkonzept der EKD »huldigt«. Nüchtern wirken demgegenüber die Ausbildungsvorstellungen des katholischen Systematikers *E. Schrofner*, der als Ziele systematisch-theologischer Ausbildung nennt: »Klarheit über die Identität des christlichen Glaubens gewinnen«, den »theologischen Pluralismus der Gegenwart bewältigen« und »Vertrautheit mit der Eigenart religiösen Sprechens erwerben«.

Der Beitrag *Schoberths* »Vom Nutzen der Systematischen Theologie für die Lehrerbildung« überschreitet in doppelter Hinsicht die Grenzen der vorgestellten Sammelschrift »Theologie und ihre Didaktik«: zum einen insofern, als er im Blick auf die Lehramtsausbildung dezidiert an der Zielsetzung »theologische Kompetenz« festhält und diese »deutlich« abgesetzt haben will »von lediglich didaktischer Kompetenz« (128), und zum anderen dadurch, daß in ihm im Gefolge *G. Sauters* und vor allem des amerikanischen Theologen *G.A. Lindbeck* eine religionspädagogische Neuausrichtung aufscheint, die kritische Aufmerksamkeit verdient! Beides hängt miteinander zusammen und wird offensichtlich, wenn sich Schoberth entsprechend der Lindbeck'schen kulturell-sprachlichen Religions-theorie und entgegen einem »allgemeinen Bildungsauftrag« engagiert für eine »Sprachschule des Glaubens« in Religionsunterricht und Studium einsetzt (127ff).

Als »Modell einer genuinen Sprache des Glaubens« definiert sich Systematische Theologie dann »als Selbstverständigung über den christlichen Glauben hinsichtlich seiner Gehalte und seiner Lebensformen«, die sich im von dieser Sprache maßgeblich bestimmten Raum der Kirche qua kirchlicher »Sprachgemeinschaft« vollzieht. In dieser Beziehung heißt dann »das Praktisch-Werden der Systematischen Theologie« nicht Anpassung an eine diffuse »Schülerwirklichkeit« mit »tendenzieller Reduktion« christlichen Glaubens, sondern »spezifische(n) Wahrnehmung von Wirklichkeit, wie sie dem Glauben eignet«, »wie sie in Gott ist«. Das zeitigt »Differenz« und »Diskrepanz« zur »Wirklichkeit der Lernenden und der Lehrenden«, die nicht verwischt und verringert werden dürfen, sondern so wahrzunehmen sind, »daß das Fremde des Glaubens als *mein* Fremdes erfahrbar wird und als die Wirklichkeit, die *mich* befreit« (135ff).

Es gehört nicht viel dazu, um zu erkennen, daß die hier als Ausbildungsziel künftiger Religionslehrer und -lehrerinnen beschriebene und geforderte »theologische Kompetenz« von anderer Art, ja vielleicht sogar von anderem Geist ist als das, was in den EKD-Empfehlungen als »religionspädagogische Kompetenz« bezeichnet ist. Das nicht nur, weil die hier proklamierte theologische Kompetenz Verschränkungsmöglichkeiten mit dem berufsfeldbezogenen Anforderungsbereich vermissen läßt, sondern vor allem deshalb, weil mit dieser Zielsetzung eine Systematische Theologie verbunden ist, die einseitig auf Differenz und Diskrepanz setzt und damit dem eher korrelativ angelegten Programm der Didaktisierung der Theologie

in der Lehramtsausbildung nach dem Reformkonzept der EKD zuwiderläuft.

In der von *Ritter* und *Rothgangel* herausgegebenen Festschrift zum 65. Geburtstag von Wilhelm Sturm am 19. Dezember 1997 »Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte« befaßt sich Schoberth gemeinsam mit seiner Frau noch einmal wiederholend und variierend mit der »Theologische(n) Kompetenz für den Religionsunterricht« (280-289). Hier wird vollends deutlich, daß über die Ausbildungsthematik hinaus Fragen von grundsätzlicher religionspädagogischer und didaktischer Bedeutung aufgeworfen und angestoßen sind, denen sich die Religionspädagogik stellen muß.

Bei allen bedenkenwerten Impulsen, die das »sprachanaloge« Religionsmodell der Religionspädagogik vermitteln kann, müssen wir m.E. im Blick auf die zukünftige religionspädagogische Entwicklung aufmerksamst darüber wachen, daß mit und unter einer solchen Systematischen Theologie kein reaktionärer Weg eingeschlagen wird, der 30 Jahre religionspädagogischen Fortschritts wieder rückgängig macht. Gerade hinsichtlich der Ausbildung künftiger Religionslehrer und Religionslehrerinnen können wir hier nicht gleichgültig bleiben; denn vom wissenschaftlichen Verständnis und der didaktischen Einstellung der theologischen Einzeldisziplinen im Studium hängen wesentliche Prägungen für die spätere Berufspraxis ab.

2 Religionspädagogik – Befunde, Entwicklungen und Fragestellungen

Im *Reformkonzept der EKD* begegnete uns die Religionspädagogik bisher als »religionspädagogische Kompetenz« in der übergreifend integrierenden Funktion eines Leitziels des Lehramtsstudiums, das eine durchgehende »didaktische Perspektivierung« verlangte. In wissenschaftlicher Hinsicht fungiert sie gleichzeitig als eine Disziplin der Evangelischen Theologie, der »Hauptbezugswissenschaft des religionspädagogischen Studiums« (63f).

So verstanden fällt der Religionspädagogik die wissenschaftlich geforderte Aufgabe zu, »Elemente einer handlungsleitenden Theorie religionspädagogischer Praxis im Kontext von Schule, Gesellschaft und Kirche« zu erarbeiten. Dazu gehört zuvörderst »die Vermittlung religionspädagogischen Grundwissens«, das »durch Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Grundfragen und mit den Hauptkonzeptionen gegenwärtigen Religionsunterrichts« gelehrt und gelernt werden soll. Desweiteren verlangt die angestrebte handlungsleitende Theorie »die schulart- und schulstufenbezogene Reflexion der Didaktik des Religionsunterrichts« und last but not least die »Bearbeitung fachdidaktischer Transferprobleme durch Erschließung von Inhalten der Theologie und Religionswissenschaft für den Religionsunterricht« (65ff). Mit dieser didaktischen Aufgabendimension im Kernbereich religionspädagogischer Arbeit beweist die Religionspädagogik einmal mehr ihren Sonderstatus im Kreis der theologischen Einzeldisziplinen, der sich bereits in und mit dem Leitziel der »religionspädagogischen Kompetenz« artikuliert; denn über ihren didaktischen

Erschließungs- und Vermittlungsauftrag hat sie bzw. bekommt sie Anteil an den Inhalten aller theologischen Disziplinen und kann dabei auch selbst zum Gegenstand der Vermittlung werden. Grundsätzlich gilt dieser didaktisierende Anspruch, Auftrag und Umgang gleichermaßen für das Studium wie den Religionsunterricht und macht die Beschäftigung mit den Inhalten der Theologie und Religionswissenschaft zu einem weiten und eigenständigen Feld religionspädagogischer Arbeit.

Im Folgenden soll es zunächst um Veröffentlichungen aus dem Bereich religionspädagogischer Grundsatzfragen und aktueller Problemkonstellationen gehen. Nicht zuletzt die aspektreiche Vielfalt des einschlägigen religionspädagogischen »Literaturausstoßes« 1997 kann dabei zum sensiblen Indikator für Schwachstellen, Problemunkte und Ausblendungen im Studienreformkonzept der EKD werden. So sucht man z.B. vergeblich nach einer ausdrücklichen Erwähnung und Plazierung der historischen Religionspädagogik im Curriculum der Empfehlungen. Ebenso vermißt man das Eingehen auf die gemeindepädagogischen Arbeitsfelder, die mit ihren Vernetzungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten von den auf die schulische Religionspädagogik fixierten »Empfehlungen« nicht hinreichend wahrgenommen und gewürdigt werden. Der Literaturbericht wird diesem Defizit mit Abschnitten zur historischen Religionspädagogik und Gemeindepädagogik abhelfen; das fordern nicht nur die diesbezüglichen Veröffentlichungen im Berichtszeitraum, sondern auch ein Verständnis von Religionspädagogik, das sich nicht auf eine Theorie des schulischen Religionsunterricht eingrenzen und beschränken läßt.

2.1 Religionspädagogisches Grundwissen

1997 erfuhren zwei bewährte Grundlagenwerke je eine neu bearbeitete und erweiterte Auflage: *Weidmanns* »Didaktik des Religionsunterrichts« (7. Aufl. »Neuausgabe«) und *Adams und Lachmanns* »Religionspädagogisches Kompendium« (5. Aufl. »Neubearbeitung«). Beide Sammelwerke vertreten einhellig eine pädagogisch wie auch theologisch verantwortete Theorie und Praxis schulischer Religionsdidaktik bzw. Religionspädagogik; beide wollen für Studium, Prüfung und Praxisbegleitung religionspädagogisches Grundlagenwissen formulieren und vermitteln, und beide wollen mit ihren Neubearbeitungen der seither (seit 1984 bzw. 1988) gewandelten Situation des Religionsunterricht und den neueren religionspädagogischen Fragestellungen und Perspektiven Rechnung tragen. Beiden Werken gemeinsam ist außerdem das durchgängige Zurücktreten konfessioneller Prägung und Profilierung. Unübersehbar bewahrheitet sich hier ein breiter Grundwissenskonsens zwischen katholischer und evangelischer Religionspädagogik, der zu verstärkter ökumenischer Zusammenarbeit einlädt und ermuntert, ja sie nachgerade

fordert. »Geschlossene« Konfessionalität zeigt sich lediglich noch an der evangelischen bzw. katholischen Provenienz der jeweiligen Autoren und Autorinnen, wobei das »evangelische« »Kompendium« mit seinem von *Ruppert* und *Thierfelder* »konfessionell-kooperativ« verfaßten und verantworteten Artikel »Umgang mit der Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte« ein gelungenes Beispiel ökumenischer Zusammenarbeit bietet, das anzeigt, wo es künftig religionspädagogisch »lang gehen« sollte!

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß der neben der »Schulseelsorge« (*Weidmann*) einzige thematisch neu in die »*Didaktik des Religionsunterrichts*« aufgenommene Artikel (des Trierer Religionspädagogen *Lentzen-Deis*) der Fragestellung »Konfessionalität und ökumenische Offenheit des Religionsunterrichts« gewidmet ist. Das signalisiert nicht nur ein brennendes Problem gegenwärtiger religionspädagogischer Diskussion, sondern kann zugleich als typisches Beispiel für einen »liberal-konservativen« Umgang mit der Forderung nach einem ökumenischen Religionsunterricht an der Schule angesehen werden: Es wird grundsätzlich an der Konfessionalität und der konfessionellen Trennung des Religionsunterricht festgehalten, gleichzeitig die ökumenische Offenheit und Öffnung beschworen und für die Zukunft ein »konfessionell-kooperativer Religionsunterricht« in Aussicht genommen. Diese Argumentation ist keineswegs konfessionsspezifisch; sie findet sich z.B. auch in der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994), auf die sich die »Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik« konzeptionell berufen, und begegnet immer wieder in der Auseinandersetzung mit aufgeschlossenen Vertretern der katholischen wie evangelischen Religionspädagogik. Selbst in der Stellungnahme der deutschen Bischöfe »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts« (1996), die *Lentzen-Deis* nur ganz verschämt am Rande erwähnt (98), läßt sich hinter allen Kautelen und Vorbehalten ansatzweise diese Argumentationsstruktur erkennen. Weitergehend oder zumindest weiterführend lassen sich in dieser Hinsicht *Weidmanns* Ausführungen zu »Konturen heutigen Religionsunterrichts« interpretieren, die er in seinem Konzeptionenartikel »Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart« (bes. 61-71) macht. Ohne ausdrückliche Intonierung der konfessionellen und kirchlichen Dimension plädiert er überzeugend für einen konvergenztheoretisch und korrelationsdidaktisch begründeten »offenen und orientierenden Religionsunterricht« als »Gebot der Stunde«!

In *Sturms* Artikel »Religionspädagogische Konzeptionen« (37-86) in der »Neubearbeitung des Religionspädagogischen Kompendiums« fällt demgegenüber die thematische Erweiterung um das einleitende Kapitel »Wichtige Konzeptionen des Religionsunterrichts im 19. Jahrhundert« auf. Das verweist nicht nur auf die Verabschiedung von einer unsachgemäßen konzeptionellen Fixierung auf die Evangelische Unterweisung und ihre Bedeutung für die religionspädagogische Entwicklung in unserem Jahrhundert, sondern deutet zugleich auf den Relevanzgewinn hin, den historische Forschung und Vergewisserung für den Berichtszeitraum zu verzeichnen hat. Ähnlich verhält es sich mit dem neu in das Kompendium aufgenommenen Beitrag *Schweitzers* »Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule«. Auch er signalisiert einen Trend in der gegenwärtigen Religionspädagogik, der sich nach der Wiederentdeckung der Bildung in den achtziger Jahren und der damit einhergehenden »Renaissance der Religion« jetzt als verstärktes Interesse an »religiöser Bildung« und »religiösem Lernen« (vgl. *EvErz* 1997, Themenheft 2) äußert.

Dieses wachsende Interesse an religiöser Bildung zeigt sich indes nicht nur auf religionspädagogischer Seite, sondern – wie der aus-

führliche Beitrag von *Heine* »Religion und Theologie in der Allgemeinen Pädagogik« der neunziger Jahre hinreichend deutlich macht – zunehmend auch auf pädagogischer und schulpädagogischer Seite. Beispielhaft mag hierfür der Aufsatz von *Winkel* zur Frage »Brauchen Kinder Religion?« stehen, der ein engagiertes Plädoyer für die Unverzichtbarkeit der »Dimension religiöser Bildung« in Erziehung, Schule und Religionsunterricht bietet. Monographisch erarbeitet findet sich diese Auffassung in der »prinzipienwissenschaftlichen und schulpädagogischen Untersuchung« von *Rumpf* zum »korrelativen Zusammenhang« von »Bildung und Religion«, deren »entscheidende These« es ist, »daß Bildung, Religion und Glaube mit transzendentaler Notwendigkeit zusammenhängen und ineinander verschränkt sind« (155).

Zurück zum »Religionspädagogischen Kompendium«: Auch sein zweiter Teil, der sich im Unterschied zu Weidmanns »Didaktik des Religionsunterrichts«, aber dem Anliegen der EKD-Empfehlungen gemäß in sechs Kapiteln mit der »fachdidaktischen Umsetzung« elementarer Inhalte aus den theologischen Einzeldisziplinen befaßt, ist mit *Johannsens* Artikel »Begegnung mit dem Judentum« um ein Kapitel erweitert worden, das einer akuten Problemstellung gegenwärtiger Religionspädagogik entspricht. Sie begegnet einmal im verstärkten Gewährwerden verwurzelter Gemeinsamkeit und Nähe zwischen Judentum und Christentum bei gleichzeitiger problembelasteter Vorbehaltlichkeit und Distanz, zum anderen – über dieses besondere und einzigartige Verhältnis hinaus – in der Teilhabe an der allgemeinen Problematik interreligiösen Unterrichtens und Erziehens in Schule und Religionsunterricht unserer säkular-pluralistischen Gesellschaft.

Religionspädagogisches Grundwissen in »fein gesiebter« Konzentration finden wir schließlich in dem »Lehr- und Arbeitsbuch« von *Winkler* »Praktische Theologie elementar«. Es will auf 236 Seiten eine kurzgefaßte und »einfache Darstellung der Praktischen Theologie« bieten, der es bei deutlicher Markierung der lutherischen Position vor allem auf »Klarheit über die handlungsleitenden Motive und Kriterien« ankommt (9). In bewundernswerter Kürze und Verständlichkeit handelt *Winkler* zu je gleichen Teilen von den praktisch-theologischen Handlungsfeldern Kybernetik, Gottesdienst, Predigellehre, Kasualien, Seelsorge, Diakonie und – zu guter Letzt – »Religions- und Gemeindepädagogik« (204-236). Hier können Religionspädagogen lernen, was aus ihren für Lehramtsstudierende verfaßten Kompendien herausgefiltert wird und übrig bleibt, um den angehenden Pfarrern und Pfarrerinnen auf 32 Seiten als religionspädagogisches Grundwissen vermittelt zu werden.

2.2 Konzeptionelle Diskussion

Gesammelt und geordnet läßt sich diese Diskussion gut nachvollziehen mit dem von *Scheilke* herausgegebenen »Lesebuch zu aktuellen Kontroversen« »Religionsunterricht in schwieriger Zeit«. Es enthält eine Dokumentation wichtiger Texte und Artikel, die sich mit den vorrangig diskutierten Fragen, Problemen und Auffassungen gegenwärtiger Religionspädagogik befassen. Gedacht war dieser Reader als Informationsmaterial für die Frühjahrssynode der EKD in Friedrichroda, die sich nach 1994 erneut mit dem Thema Religionsunterricht beschäftigte und ihr Ergebnis »vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen« – nicht zuletzt dem inzwischen erschienenen Votum der deutschen Bischöfe zur »bildenden Kraft des Religionsunterrichts«!! – am 25. Mai 1997 »in einer Kundgebung« aus zwölf Thesen »akzentuierte«.

In »rücksichtsvoller« Wiederholung der Inhalte der Denkschrift »Identität und Verständigung« weisen diese Thesenkonzentrate einmal mehr die konzeptionellen Diskussionspunkte und Problemkonstellationen aus, die in Fortsetzung der vorangegangenen Jahre auch die religionspädagogische Literaturproduktion 1997 maßgeblich bestimmen: Ähnlich dem oben bereits Angedeuteten geht es dabei u.a. um die Frage der religiösen Bildung in der Schule des säkularen Staates (Th. 1-3), um die sattem bekannte Versicherung »ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht« (Th. 6), um dialogische Kooperationsmöglichkeiten mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht, um die »Zukunftsoffenheit« eines RU, der gerade im Blick auf die neuen Bundesländer den unterschiedlichen »regionalen Gegebenheiten« gerecht werden will (Th. 8), und schließlich um das Problem kirchlicher Mitverantwortung und religionsunterrichtlicher Identitätsbildung (Th. 11 und 12). Was in der »Kundgebung« nicht direkt angesprochen ist, dagegen unter den religionspädagogischen Titeln und Themenstellungen des Berichtszeitraums geradezu »boomt«, ist die interreligiöse Frage- und Aufgabendimension des RU.

Ausdrücklich Anteil haben die Thesen der »Kundgebung« (vgl. Th. 5) hingegen an einem konzeptionellen Phänomen, das wie eine Leuchtspur die religionspädagogische Diskussion seit den beginnenden neunziger Jahren kontinuierlich begleitet und nachhaltig bestimmt: am Brandenburger Konzept des Faches »*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*« (LER)! Noch niemals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland hat eine »religionsunterrichtliche« Konzeption über den Kreis religionspädagogischer Insider hinaus einen derartigen öffentlichen Wirkungsgrad entfaltet und so viel »Furore« gemacht wie das LER-Konzept, hinter dem *Gert Ottos* Konzeption eines »Allgemeinen Religionsunterrichts« steht. Hier ist im und aus dem Bereich religionsunterrichtlicher Theoriebildung heraus erstmals ein Konzept erwachsen und entwachsen, das nicht nur Schreibtischprodukt und Gedankenspiel ist, sondern als neues Fach bildungspolitisch abgesegnete Realität in Brandenburgs Schulen verkörpert. Nicht allein, weil mit dem LER-Fach religionsunter-

richtlich be-denckliche Auffassungen und Ansprüche verbunden sind, sondern auch, weil es sich inzwischen über Brandenburg hinaus in den anderen neuen und auch alten Bundesländern einer erstaunlichen Popularität erfreuen kann, steht die Religionspädagogik heute mit ihren herkömmlichen Besitzständen und Auffassungen unter einer so in der Nachkriegszeit noch nie dagewesenen Hinterfragung und Infragestellung. Es nimmt deshalb nicht Wunder, daß das LER-Konzept auch für die religionspädagogische Literatur 1997 einen mehr oder weniger dominanten und präsenten Bezugspunkt abgibt.

Bereits im Titel augenfällig wird das in dem von *Biesinger* und *Hänle* herausgegebenen Bändchen »Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht«. Plakativ ist damit die »provokierende These dieses Buches« intoniert, wonach ein gelingender Religionsunterricht »nicht im Religionskundlich-Unverbindlichen stehenbleiben« darf, sondern »unbedingt die Dimension der Erschließung der Gottesbeziehung beinhalten muß« (7f).

Diese »Grundthese« wird unter unterschiedlichen Aspekten von sieben katholischen Autorinnen und Autoren bearbeitet, zu denen sich im zehnten und letzten Beitrag noch *Schweitzer* »gesellt«, der »auch aus evangelischer Sicht« diese These bejaht, zugleich aber davor warnt, »alles beim alten bleiben« zu lassen und deshalb »in didaktischer, schulpädagogischer und theologischer Hinsicht« eine »verstärkte Beweglichkeit« annimmt, zu der in Überschreitung der »herkömmlichen Konfessionsgrenzen« »ökumenisches und interreligiöses Lernen« für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht unverzichtbar dazugehört (175f).

Stellvertretend für die Fülle publizierter Dokumentationen und Tagungsberichte sei in diesem Zusammenhang wenigstens auf zwei Veröffentlichungen näher eingegangen. *Einmal* auf das Loccumer Protokoll »Werterziehung in der Pluralität?« »das nicht nur das oben bereits festgestellte neue Interesse der Pädagogik an Religion in eindrucksvollen Gesprächsbeiträgen dokumentiert, sondern dabei die von Biesinger und Hänle aus katholisch-theologischer Sicht behandelte Frage nach dem Verständnis und Verhältnis von Ethik, Religion und Religionsunterricht ausweitet und erweitert um die pädagogische, jüdische und islamische Sicht. Dabei kann erwartungsgemäß auch die Inblicknahme des LER-Modells nicht fehlen.

Es erfährt in dem kurzen, aber eindrucklichen Statement von *Edelstein* und *Leschinsky*, »Pyrrhussiege?«, eine fragwürdige Beurteilung als »Kuschelecken- und Aufklärungsunterricht«, dem sich vom Anliegen her auch der Religionsunterricht nicht entziehen könne: »Zu wenig trennt die Kontrahenten ernstlich« (99)!? Diesem realistischen resignativen und skeptischen Fragen setzt der Religionspädagoge *Simon* reflektiertes Bedenken von »Strittigem und Unstrittigem zum Brandenburger Modellversuch LER« entgegen, das trotz aller berechtigter Einwände beim Vorschlag »eines Lernbereichs mit alternativen – bekenntnisfreien und bekenntnisgebundenen – Lernangeboten, die gleichzeitig in vielfältigen Formen der Kooperation miteinander

der vernetzt sind«, landet. Das mag angehen; ob damit freilich die »strukturellen Aporien des ursprünglichen Ansatzes von LER« aufgelöst werden können, ohne daß seine »grundlegenden Intentionen ... aufgegeben werden müßten« (107), mag füglich bezweifelt werden. Oder trennt die Konzepte tatsächlich »zu wenig«?

Zum anderen sei die von *Selka* herausgegebene Dokumentation zum 25jährigen Jubiläum der »Religionspädagogischen Arbeitsstelle der Bremischen Evangelischen Kirche« angesprochen. Ihr Titel »Quo vadis BGU?« – (Wohin entwickelt sich der auf der »Insel« der Bremer Klausel angesiedelte »Biblische Geschichtsunterricht«?) – weist in Richtung LER-Fach: Analoge Strukturen, Probleme und Erfahrungen lassen bei allen Unterschieden BGU und LER zu verbündeten Partnern im konzeptionellen Streit werden. Nicht von ungefähr ist der Bremer Religionspädagoge *Lott* in Übereinstimmung mit seinem Lehrer Gert Otto Befürworter des Brandenburger LER-Modells. Das macht denn auch die im Festheft abgedruckte »Disputation« zwischen ihm und *Schweitzer*, dem – wie eine unvoreingenommene Literaturdurchsicht offenkundig belegt – unbestritten beliebtesten Festredner und Tagungsreferenten in der aktuellen religionspädagogischen Szene, so interessant.

Hier zeigt sich in der bildungstheoretischen Begründungsnotwendigkeit schulischen Religionsunterrichts ebenso Konsens wie in der Aufgabenbestimmung, der multireligiösen Situation dialogisch gerecht zu werden, was auf Seiten Schweitzers bis zum öffentlichen Bekenntnis »für ökumenischen Religionsunterricht« geht (32). Der grundlegende Dissens der beiden Positionen wird manifest an der Rolle der Religionswissenschaft im religionsunterrichtlichen Konzept, der Frage der leitenden Normen und endlich dem umstrittenen Anspruch einer »objektiv-neutralen Didaktik« für einen RU, der vom Staat allein verantwortet wird. *Lotts* Standpunkt zu diesen Grundfragen einer Werteerziehung in der Schule und zum neuen Schulfach LER kann man in seinem neuen Buch »Wie hast du's mit der Religion?« nachlesen, das 1998 erscheint.

2.3 Interreligiosität, Pluralität, Identität

Brandenburg, Bremen, Hamburg – an diesen drei besonders profilierten Regionen läßt sich unschwer festmachen, was sich derzeit unter der interdependenten Problemtrias der Überschrift an Diskussionen um den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland abspielt. Hamburg steht dabei vorrangig für *Interreligiosität*, für einen interreligiösen »Religionsunterricht für alle«, wie der Titel des von *Doedens* und *Weiß* herausgegebenen Sammelbands zu »Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik« lautet.

Dieser verdienstvolle Band bietet mit seinen Stellungnahmen, konzeptionellen Überlegungen, empirischen Ergebnissen und Praxisberichten differenzierten Einblick in die spezifische Situation und Konzeption Hamburger RU, der nicht nur solide informiert, sondern auch bestens geeignet ist, andernorts »gepflegte« Vorurteile,

Mißverständnisse und Unterstellungen abzubauen oder zurechtzurücken. Hilfreich ist hier besonders der Beitrag von *Doedens*, weil er zunächst die »Hamburger Besonderheiten« herausstellt und es von daher – dem religionspädagogischen Regionalprinzip folgend – ausschließt, den Hamburger »Religionsunterricht für alle« zum »Exportmodell« für die ganze Bundesrepublik zu machen (63). »Gleichwohl« »atmen« doch so gut wie alle Artikel des Buches die Überzeugung, daß das »Hamburger Modell« pädagogisch und didaktisch so bedeutsame »Grundlegungen und Intentionen« enthalte, daß kein Religionsunterricht der Zukunft ungestraft an ihnen vorbeigehen könne. Aus dem Nebeneinander von drei unterschiedlichen »Typen schulischen RU« (vgl. Religionspädagogisches Kompendium 90-103) werden dann bei *Gloy* »drei Phasen der Religionsdidaktik«, deren letzter und fortschrittlichster der Hamburger »interreligiöse RU« zugehört (102f). Er versteht sich als konzeptionelle Antwort auf die Tatsache der »Präsenz von Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlicher sozialer, ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft und Prägung in ein und derselben Schule bzw. Klasse« (7) und vollzieht sich als »interreligiöses Lernen im Sinne einer Didaktik der Nachbarschaftsreligionen«, das »nicht als »Lernen über Religionen«, sondern mit *Ziebertz* »als »Lernen von den Religionen aus« verstanden werden will (67). Identitätsbildung geschieht hier als lebenslanger Prozeß »im Dialog mit dem Anderen; in der Begegnung mit dem Fremden« (68), weshalb dieses Konzept auch eher »dialogische Religionspädagogik« (*Knauth*) bzw. »dialogischer Religionsunterricht« genannt werden will. Auf einen so qualifizierten »nicht nach Religionszugehörigkeit getrennten« Religionsunterricht für alle soll nach der Option *Weißes* »schrittweise und entschieden« zugegangen werden (146). Daß es hier »noch viele offene Fragen« gibt, wird zugestanden (79). Vielleicht wären sie signifikanter geworden, wenn sich in Konsequenz von *Gloy*s Vorwort wenigstens ein Beitrag ausdrücklich der Auseinandersetzung mit dem LER-Modell gewidmet hätte. Wo sich dabei wohl noch positionelle Trennschärfe würde entdecken und markieren lassen?

»Schützenhilfe« holten sich die Hamburger Religionspädagogen u.a. bei *Ziebertz*, und sie würden sie ein weiteres Mal bekommen durch einen neuen Artikel *Ziebertz*’ »Religionendialog in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen«. Er ist erschienen in der von *Grözinger* und *Lott* herausgegebenen voluminösen Festschrift zum 70. Geburtstag von Gert Otto »Gelebte Religion«, in der ansonsten die Religionspädagogik mit drei von insgesamt fünfundzwanzig Beiträgen nur eine periphere Rolle spielt.

In theologischem und empirischem Zugriff plädiert hier auch *Ziebertz* für einen RU, der sich »im Kontext der Religionen und Weltanschauungen dialogisch zu bewähren« hat. Dazu bedarf es einer »dialogalen Plattform«, die er in Absetzung von einer »Ideologie der Superiorität« und einer der »Gleichheit« in einem »relationalen Wahrheitsverständnis« findet, in dem die »Pluralität der Wahrheitswege« eingeschlossen ist und unterstellt wird, »daß die vielen Wege einander bereichern können« (79f). Für religiöses Lernen heißt das einmal, »das dialogische Moment (zu) »internalisieren«, und zum anderen, »den Binnenbereich zu überschreiten und jenes gesellschaftlich relevante Gestaltungspotential zur Geltung zu bringen, das den Religionen ... implizit ist« und ihren Beitrag »für eine humane Zukunft« ausmacht (93). Das sind zweifelsohne deutliche und bedenkliche Akzentsetzungen!

Unter dem Signum interreligiösen Lernens zeigt sich in der aktuellen Religionspädagogik eine unaufhaltsame Perspektivenausweitung von regionalem zu globalem Wahrnehmen und Denken, das mit der

Hamburger interreligiösen und dialogischen Religionsdidaktik erste konzeptionelle Formen angenommen hat. Unterstützung durch vertiefte wissenschaftliche Erarbeitung erfährt diese Richtung durch das »Handbuch« von Harms »Prinzip Dialog«, das sich äußerst inhalts- und aspektreich mit »Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung« befaßt hat.

»Globale Herausforderung«, religionsunterrichtlicher »Paradigmenwechsel«, »Religionen« im RU, »Theologie der Religionen«, »religionswissenschaftliche Orientierung«, »Botschaften der Religionen« und »religionsgeschichtliche Universalien« sind die sieben Themenbereiche und thematischen Schlaglichter, unter denen Harms ganz in Sinne von Doedens, Weiße oder Ziebertz sein Konzept eines dialogischen Religionsunterrichts vorstellt, der »dem interreligiösen Lernen auf vitaler und interaktionaler Ebene zu Verstehen, Toleranz und Frieden in der multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft dienen« soll (5). Um das zu erreichen, bedarf es – wie Harms nicht müde wird herauszustellen – »zwingender Veränderungen« in Pädagogik und Religionspädagogik, hinter denen die noch »überwiegend konfessionsorientierte« EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« noch weit zurückbleibt. Zu verlangen ist vor allem die Überwindung der »konfessionellen Provinzialität« als Voraussetzung, um »in einer ökumenischen Weite« »mit dem interkonfessionellen Austausch« auch zugleich den »interreligiösen Dialog« zu integrieren (245). In einer multikulturellen und multireligiösen pluralistischen Gesellschaft wie der unsrigen müssen dazu zuvörderst die »Botschaften der anderen Religionen« Eingang in den Religionsunterricht finden, und zwar nicht nur nebenbei, sondern indem sie »inklusive, integrativ mit der christlichen Religion gemeinsam« vermittelt werden. Diese Forderung »lebt« didaktisch von einer bestimmten ökumenisch-theologischen Position und religionswissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. bes. die Teile 3-5), die gerade im Blick auf die unabdingbar geforderte »Integration der fremden Religionen« in den Religionsunterricht eine »völlig andere Schulung« und Ausbildung nötig macht (134).

Was das betrifft, müßte Harms im Blick auf das *Studienreformkonzept der EKD* mittlerweile Fortschritte anerkennen; denn hier gehören »Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit« und die »Fähigkeit zur kundigen Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Denkformen« zu den wesentlichen Anforderungen an ein Lehramtsstudium, was von den Studierenden theologisch »ein Nachdenken über das Phänomen der Religion, die Existenz und den Anspruch der Religionen und über die Wahrheitsfrage in den Religionen«, religionswissenschaftlich »die exemplarische Beschäftigung mit den großen Weltreligionen unter besonderer Berücksichtigung ihres Verhältnisses zum Christentum« verpflichtend verlangt (70f). Ob das den Hamburger und Harm'schen Ansprüchen an ein fortschrittliches Studium genügt, ist fraglich. Keine Frage dürfte es dagegen sein, daß Interreligiosität zu einem zunehmend dringlicher werdenden Daueranspruch an jede Religionspädagogik wird, die auf einen zukunftsfähigen Religionsunterricht Wert legt. Daß dabei der Hamburger Ansatz nicht der theologisch und religionspädagogisch ein-

zig gangbare Weg ist, wird im Kontext der Literatur 1998 ein Werk aus dem süddeutschen Raum belegen, auf das schon an dieser Stelle mit Nachdruck verwiesen sei: Sein Verfasser ist der Nürnberger Religionspädagoge *Lähnemann*, und sein Titel lautet: »Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive«. Schon in diesem Titel deutet sich programmatisch ein religionspädagogisch anders »gepolter« Umgang mit der interreligiösen Herausforderung an, der seinen »Grund« in einem konfessionsbezogenen Religionsunterricht hat, der sich – wie gehabt – bei konfessioneller Deutlichkeit ökumenisch und interreligiös offen gibt! Dem Anliegen interreligiöser Verständigung widmet sich auch die im Herbst gegründete »Arbeitsstelle interreligiöses Lernen«. Sie sucht über eine regionale Bestandsaufnahme einen ersten theoretischen Zugang zu gewinnen (vgl. *Rickers* und *Gottwald* 1997).

Nicht nur die unterschiedlichen Ansätze, sondern der interreligiöse Fragenbereich insgesamt lassen sich durchaus gewinnbringend an der Frage der Identitätsbildung »durchspielen«, die eben gerade unter der interreligiösen Perspektive neues religionspädagogisches Interesse auf sich ziehen konnte. Neben zwei Aufsätzen von *Goßmann* und *Schweitzer* im Themenheft 3 des Evangelischen Erziehers dokumentiert das vor allem der von *Schreiner* und *Spinder* herausgegebene Sammelband »Identitätsbildung im pluralen Europa«, der im Blick auf die heutige »Situation der Pluralität«, in der »Traditionen und Institutionen ... ihre allgemein orientierende Funktion und ihre gesellschaftliche Normierungskraft weitgehend verloren« haben, danach fragt, ob »der Begriff Identität pädagogisch und religionspädagogisch heute noch verwendet werden kann« (2f).

Dabei werden grundsätzliche Überlegungen angestellt, »schulische Bedingungen« bedacht und informative »Beispiele aus Europa« eingebracht, wobei einmal mehr das Brandenburger Unterrichtsfach LER – leider zu wenig »identitätsspezifisch« – in den Blick genommen wird. Aus der Sicht der verschiedenen europäischen Länder ist hier die Feststellung bemerkenswert, daß es sich bei der Identitätsbildung tatsächlich um »eine leitende Perspektive für den Religionsunterricht insgesamt« handelt, die »unter den Bedingungen der pluralen Moderne« als offenes, dynamisches Konzept verstanden werden will. Das schließt für den Religionsunterricht jede einseitig »an einer Religion oder Konfession« orientierte Identitätsgewinnung ebenso aus wie sogenannte objektive Lösungen, »die den Schülern/innen den für sie entscheidenden Klärungsprozeß nicht ermöglichen« (209f).

Gerade hinsichtlich der abgelehnten »Einseitigkeitslösung« fällt auf, daß der Band die kirchlichen und kirchlich-institutionellen Bedingungen der Identitätsbildung nicht thematisiert, obwohl sie unter dem Stichwort der »kirchlichen Beheimatung« in der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht nach wie vor eine große Rolle spielen. Auch unter der relativierenden Europaperspektive reicht der Vorwurf an die »institutionalisierte Kirche«, sich »lange zu

sehr mit sich selbst beschäftigt« zu haben (208), sicher nicht aus. Eher hilft hier schon *Eggenbergers* Votum weiter, wonach Identität »nicht als ›Beheimatung‹ in einem geschlossenen Raum und Milieu« zu verstehen ist, »sondern als ›Heimischwerden‹ in einer offenen und sich rasch wandelnden Welt« (201). – Bedenkenswert anders ist hier das, was *Schweitzer* im Evangelischer Erz für die von ihm griffig auf den Punkt gebrachte alternative Kontroverse »Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung?« als Lösung anbietet: Er plädiert – wie könnte es für einen guten Nipkow-Schüler auch anders sein – für eine versöhnte »*Kombination beider Sichtweisen*«.

Die aufgezeigte Diskussion um das LER-Fach, um Interreligiosität, Dialog und Identitätsbildung hat bei aller Disparität einen undispensierbar virulenten gemeinsamen Bezugspunkt und Anspruchshorizont: die *Pluralität* als »Signatur unserer Zeit«. Mehr oder weniger verdeckt oder offen ist sie in der Religionspädagogik allgegenwärtig und stellt nicht erst seit heute, aber heute mit zunehmender Dringlichkeit und Penetranz an jedes religionspädagogische Konzept die Frage: Wie hältst »du« es mit der Pluralität? bzw. Wie kann in, mit und unter pluralen Bedingungen (christlich-)religiös erzogen und unterrichtet werden? Antwortversuche 1997 haben wir kennengelernt. Was bisher noch fehlte, war eine eingehende wissenschaftliche Untersuchung der Pluralitätsproblematik. Mit seiner vierhundertseitigen Monographie »Pluralität als religionspädagogische Herausforderung« hat *Wunderlich* diese Lücke jetzt auf seine Weise geschlossen.

Interdisziplinär geht er die Frage in Auseinandersetzung mit der Philosophie der »Postmoderne« (W. Welsch), der Theologie, der Pädagogik und der Jugendsoziologie an und kommt darüber zu einer durch und durch positiven »Wahr- und Ernstnahme der Pluralität als Chance und Charme christlich-religiöser Erziehung und Bildung« (328). Ermöglicht wird ihm solch religionsdidaktisch befreiender und bereichernder Umgang mit Pluralität durch sein leitendes theologisches Kriterium der »Selbstbegrenzung«, das in und mit Jesus Christus durch Gott selbst bestätigt und begründet ist. Von daher stellt sich Pluralität als normativer Aspekt (Pannenberg'scher) christlicher Theologie dar, der die faktische Pluralität ungezwungen als Chance wahrnehmen läßt und religionsdidaktisch fruchtbare Konvergenzräume eröffnet. Daraus erwächst der hoch gepriesene »Charme einer pluralitätsrelevanten Religionspädagogik« (375ff), der es mittels des Paradigmas der Selbstbegrenzung gelingt, ein bisher mehrheitlich theologisch diffamiertes Phänomen wie die Pluralität als etwas Positives faktisch und normativ in die Religionspädagogik »einzuholen« und konstruktiv damit zu arbeiten. Daß dabei die Schwierigkeiten und Grenzziehungen im Umgang mit der Pluralität zu kurz kommen und für didaktische Konkretionen und klärende Profilierungen zu wenig Raum bleibt, tut der mit dieser Untersuchung gebotenen religionspädagogischen Antwort auf die plurale Herausforderung keinen Abbruch.

Denen, die auch in Zukunft nicht auf einen christlichen Religionsunterricht an der Schule verzichten wollen, schenkt *Wunderlichs*

Arbeit begründetes Wissen und Gewissen, um sich ohne falsche Skrupel offensiv und kreativ mit der Pluralität in unserer Gesellschaft zu arrangieren. Voraussetzungen dafür hat diese gründliche Untersuchung geschaffen. Setzen wir uns mit ihnen auseinander und, wo möglich, setzen wir sie um!

2.4 Historische Vergewisserungen

Jubiläen müssen nicht zu historisierenden Pflichtübungen ausarten, sondern können zum Anlaß werden, um in aktualisierender Erinnerung »Altes« neu zu sehen, Entdeckungen zu machen, bisher nicht oder anders wahrgenommene Perspektiven zu eröffnen und gegenwartsrelevante Fragehorizonte zu erschließen. Mit dem 500. Geburtstag Philipp Melanchthons wurde 1997 zum unbestrittenen Melanchthon-Jahr, das mit unzähligen Vorträgen, Tagungen und Veröffentlichungen allerorten gar zünftig begangen wurde. Dabei hatten Pädagogik und Religionspädagogik besonders viel Grund und Interesse, sich des Praeceptor Germaniae feiernd und forschend anzunehmen. Stellvertretend sei aus der Literaturfülle ein in seiner Art typischer Sammelband herausgegriffen und vorgestellt, der aus einer Freiburger Ringvorlesung zu Leben, Werk und Wirkung Melanchthons erwachsen ist. Herausgegeben von *Schwendemann*, wird an »Philipp Melanchthon 1497-1997« die »bunte Seite der Reformation«, ihre Vielfalt, aufgezeigt, die durch die 19 Beiträge teils namhafter Autoren perspektivenreich eingefangen wird.

Religionspädagogisch besonders relevant sind die Artikel unter der Überschrift »Bildung – Schule – Pädagogik«, die von *Maurers* fundiertem Aufsatz »Philipp Melanchthon – Humanist, Theologe, Pädagoge« vorbereitet werden: Da geht es um die »ewige« Aufgabe eines Evangelischen Katechismus« (*Gerner-Wolfhard*), um die engagiert vorgetragene und begründete These, daß Melanchthon »der erste Reformpädagoge der Neuzeit« sei (94, *Schwendemann*), um die »Wurzeln des protestantischen Bildungsdenkens« (*Rupp*) und um »Melanchthon und die Entwicklung der Schule« (*Wunderlich*). Nicht weniger Aktualität können die Beiträge über Melanchthon als Ökumeniker (*Smolinsky* und *Schwendemann*) und »Melanchthon und der Dialog zwischen Juden und Christen« (*Schwendemann*) beanspruchen. Beachtenswert sind schließlich auch die schwerpunktmäßig sachorientierten Ansätze unterrichtlicher Modelle und vor allem die aktuelle Literaturauswahl, die bereits einen Großteil der Melanchthonliteratur 1997 auflistet und weitergehendes Studieren ermöglicht.

Gerade aus religionspädagogischer Sicht hat es Philipp Melanchthon längst verdient, aus dem überlangen Schatten Martin Luthers »herausgeholt« zu werden und ihn als durchaus eigenständigen Repräsentanten reformatorischen Bildungsinteresses angemessen an der Bildungsdiskussion der Gegenwart zu beteiligen. Das vorgestellte Buch kann daran Geschmack machen.

Eine ganz andere Geschmacksrichtung wird interessierten Lesern und Leserinnen mit der kompakten Forschungsarbeit von *Heesch* zur Frage »Lehrbare Religion?« zugemutet.

Die scheinbar genuin religionsdidaktisch thematisierte Untersuchung »outet« sich schon mit ihrem Untertitel »Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friedrich Niebergalls« als eine wissenschaftliche Arbeit, die streng genommen gar nicht in eine religionspädagogische Literaturschau gehört. Ihr leitendes Interesse ist nämlich ein durch und durch systematisch-theologisches, das religionspädagogische Werke und Fragestellungen als Material benutzt, um sie systematisch zu bearbeiten und zu beurteilen. Mit viel gelehrtem Aufwand kommt dann – am »Denken der Reformatoren« gemessen (287) – heraus, daß die beiden liberalen Religionspädagogen in »großer Distanz« »zum reformatorischen Christentum« stehen (290) und vor allem »mit ihren Konzepten einer – mehr oder weniger – lehrbaren Religion gescheitert« sind. Wo es religionspädagogisch interessant wird, bricht die Arbeit entsprechend ihrer systematisch-theologischen Zielsetzung ab – freilich nicht, ohne der Religionsdidaktik zuvor noch zwei dürre »Grundbedingungen« für eine dogmatisch korrekte »Theorie religiöser Vermittlung« anzuempfehlen (298ff).

»Das kann's ja wohl nicht gewesen sein« sagt nicht nur der Historiker, der auf das genuin historische Fragen und Forschen verzichten mußte, sondern vor allem der Religionspädagoge, der (wie ich) auf die Systematische Theologie als die primäre Bezugswissenschaft der Religionspädagogik setzt und nicht müde wird, sich für einen echten Dialog zwischen diesen beiden theologischen Disziplinen – gerade auch, weil sie beide als Verbundwissenschaften zu verstehen sind – einzusetzen. Weil die von Heesch hier praktizierte Art systematisch-theologischer Beschäftigung mit »Religionspädagogik« in letzter Zeit zunimmt, wundert es nicht, daß die religionspädagogische Seite hier hellhörig wird und um ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit fürchtet, die sie durch reaktionäre Bestrebungen und Reduzierungen auf eine systematisch-theologisch dominierte Abbilddidaktik qua Anwendungswissenschaft gefährdet sieht.

Die Heidelberger Dissertation von *Frühling* »Streiten und Bewahren« legt den Finger genau in diese Wunde und macht deshalb ihre historischen Studien über den Verbund von religionspädagogischer und systematisch-theologischer Fragestellung und »Streiterei« regelrecht spannend. Als »leitende Intention« seiner historischen Analyse gibt der Verfasser die Frage an, »ob und in welcher Form die Dialektische Theologie eine Bezugsgröße für die Religionspädagogik sein kann.« Dabei legt er Wert auf einen »interdisziplinären Ansatz« zwischen den »Verbundwissenschaften« Systematische Theologie und Religionspädagogik und spricht sich entschieden für einen »bisher nur äußerst selten« wahrgenommenen »Dialog zwischen Systematik und Praktischer Theologie im religionspädagogischen Kontext« aus (9ff). Allein von der Themenstellung her ist seine Un-

tersuchung besonders geeignet, diesen »interdisziplinären Dialog« beispielhaft umzusetzen.

Nach einer an Barth'schen Kategorien ausgerichteten Darstellung der »Dialektischen Theologie« werden acht ausgewählte religionspädagogische Konzeptionen (G. Bohne, M. Rang, O. Hammelsbeck, H. Kittel, H. Schmidt, G. Otto und S. Vierzig) auf das je in ihnen vorausgesetzte Verständnis dialektischer Theologie hinterfragt und dieses dann »in seiner Sachgemäßheit« beurteilt. Dabei wird »erwartungsgemäß« allein »der Konzeption von Heinz Schmidt ein adäquates Verständnis dialektischer Theologie attestiert« (11/162). Entsprechend »weitergedacht« bildet Schmidts Konzept für Frühling den Ansatzpunkt, um unter den »gesellschaftspolitischen und pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit« und der aktuellen religionspädagogischen Situation »nach den Möglichkeiten und Konsequenzen einer Umsetzung dialektischer Religionspädagogik zu fragen« (221/12). Indes so anerkennenswert der hiermit vollzogene Überstieg von der historischen Analyse in den aktuellen religionspädagogischen Diskurs ist, so wenig »zimmerlich« geht Frühling von der »richtigen« dialektisch-theologischen Systematik bestimmte dialektische Religionspädagogik mit den »in den letzten 25 Jahren entstandenen« religionspädagogischen Ansätzen um, deren eigentliches Problem er »in einer unzureichenden Wirklichkeitserfassung« sieht (222). Zum Kronzeugen wird dabei der Systematiker Gerhard Sauter, der uns bereits eingangs (o.S. 5) im Zusammenhang mit einer Theologie / Religionspädagogik begegnete, die meint, sich an G.A. Lindbeck festmachen zu können. Und schon sind die Fronten und Verwerfungen klar: Alles, was nicht dem »dialektischen Theologieverständnis« entspricht, wird pauschal »der liberaltheologischen Allianz« zugerechnet (229ff), der die gegenwärtige Religionspädagogik mit ihrer »aktuellen Fixierung auf bildungstheoretische und schulpolitische Aspekte«, ihrer einseitigen Betonung der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, ihrer Nivellierungstendenzen und vor allem ihrem Verzicht auf »genuin theologische Argumentation« ganz überwiegend verfallen ist. Diesem Verfall entgegen ist es nach Frühling erforderlich, »ausgehend von Schmidts Arbeiten«, alle »theologischen Kräfte für die Sache der dialektischen Religionspädagogik zu bündeln« und Verbündete in den Landeskirchen und Landesregierungen zu gewinnen, die »ein deutliches kirchenpolitisches Wort in dieser Sache« verlauten lassen. Nur so kann der allgemeine Bedeutungsverlust der Religionspädagogik aufgehalten werden und der reaktionären Vision auf das »Schulzimmer« als einem »Ort der Verkündigung der Frohen Botschaft« wieder entgegengeträumt werden (277ff).

Schade, daß des klugen Verfassers durchaus verständliche Begeisterung für die dialektische Theologie zu einer derart undifferenzierten Diffamierung der gegenwärtigen Religionspädagogik geführt hat. Das könnte umgekehrt sein Konzept dialektischer Religionspädagogik – sicher ähnlich undifferenziert – dem Verdacht und Vorwurf eines einseitig theologischen Autarkie- oder Dominanzmodells aussetzen, dem die genuin pädagogische und didaktische Argumentation abgeht oder abhanden zu kommen droht. Damit wäre dann einmal mehr die Chance vertan, einen echten Dialog zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik zu führen, weil eine »als elementare Theologie« definierte dialektische Religionspädagogik (230) befürchten lassen müßte, als abhängige und abgeleitete Variante Systematischer Theologie die mühsam erworbene Eigenständigkeit der Religionspädagogik zu verspielen.

In ein ganz anderes, in seiner Art nicht minder spannendes Gefilde historischer Religionspädagogik führt uns das von *Pithan* herausgegebene Sammelwerk »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts«. Es enthält in seinem Hauptteil 20 von gut ausgewählten Autorinnen verfaßte Porträts evangelischer und katholischer Religionspädagoginnen in der Reihenfolge ihrer Geburtsjahre, außerdem in alphabetischer Reihenfolge Kurzbiographien von weiteren 46 Religionspädagoginnen und schließlich eine von *Reents* erarbeitete synoptische »Zeittafel über ein Jahrhundert Geschichte von Religionspädagoginnen in Deutschland«. Der Band ist ein gelungenes Beispiel für die Fruchtbarkeit und Notwendigkeit des biographischen Ansatzes gerade für eine Religionspädagogik, die in historischer wie aktueller Hinsicht den persönlichen wie gesellschaftlichen Lebenskontext ernstnehmen will und deshalb in Theorie und Praxis stets um Bodennähe und »Erdung« bemüht sein muß. Wie die Biographien jede auf ihre Art eindrucklich beweisen, verbürgt dieser historiographisch ja »uralt« bewährte, zeitweise aus der wissenschaftlichen Mode gekommene, inzwischen aber nicht nur von der Religionspädagogik wiederentdeckte Ansatz nicht nur ein hohes Maß an interessierter Aufmerksamkeit, sondern auch die Möglichkeit mehrperspektivischer Wahrnehmung der komplexen religionspädagogischen »Wirklichkeit«.

Im Unterschied zu den vielleicht noch spannenderen, weil mit mehr Überraschungen aufwartenden autobiographischen Darstellungen bietet der hier gewählte Zugang über die Außensicht die Möglichkeit, die Porträts auf bestimmte Fragestellungen und Perspektiven zu fokussieren. In diesem Fall ist es die feministische Sicht, die im Verbund mit der Religionspädagogik die leitende Fragestellung abgibt und überzeugend belegen kann, wie notwendig, aber auch wie fruchtbar »die Kategorie Geschlecht auch und gerade für die historische Religionspädagogik« sein kann. Für den Mann, der sich »unvoreingenommen« darauf einläßt, kann die Lektüre der Frauenporträts zu einem teils erschreckenden, teils bewundernden, auf jeden Fall aber faszinierenden Lese- und Lernerlebnis werden, das ihn zumindest sensibel machen müßte gegenüber androzentrischen Tendenzen und Dominanzen, die Minderachtung und Unterdrückung von Frauen »ausdrücken« oder »ganz einfach« verletzen. Schon wer nur die erste Biographie über »Magdalena von Tiling« (*Schneider-Ludorff*) und die letzte über die früh verstorbene »Herlinde Pissarek-Hudelst« (*Heizer*) liest, wird der bunten Bandbreite gewahr werden, welche die porträtierten Frauenschicksale an Eigenheiten und Gemeinsamkeiten unter feministisch-religionspädagogischer Perspektivierung bereithalten und offenbaren.

Unfreiwillig zum sprechenden Beleg für die öffentlich rechtliche Diskriminierung und Hintansetzung von Frauen in der Rechtsgeschichte wird eine juristische Dissertation über »Rechtsprobleme der religiösen Kindererziehung in ihrer geschichtlichen Entwicklung«. In großzügigem Durchgang vom frühen Mittelalter bis zum »Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung« von 1921 zeichnet der Verfasser *Roderfeld* die Entwicklung dieser religionspädago-

gisch durchaus belangvollen Rechtsfrage nach, die bis in »Reichsgesetz« und BGB hinein Restbestände der traditionellen *patria potestas* aufweist, was sich etwa daran zeigt, daß beim »Fehlen einer Einigung« der Eheleute über die religiöse Kindererziehung weiterhin am »Letztentscheidungsrecht des Ehemanns« festgehalten wurde. Erst in unseren Tagen wurde das BGB (§ 1628) dahingehend geändert, daß jetzt »das Vormundschaftsgericht die Entscheidung einem Elternteil« überträgt (126ff)!

In ganz anderer Weise als Ergänzung, Blickerweiterung und -vertiefung zu den Religionspädagoginnen-Porträts lassen sich die »verborgenen Frauengeschichten im Raum Kirche« lesen, die *Elsbe Goßmann* unter dem Titel »Wer wir sind« gesammelt, kommentiert und bis zu »Impulsen für die Praxis« weitergeführt hat. Hier geht es zwar ganz und gar nicht um »nicht-alltägliche« Religionspädagoginnen unter dem Anspruch historischer Biographieforschung, sondern um zwölf »ganz alltägliche Frauengeschichten« in unserer Zeit, Welt und Kirche, die als »Befreiungsgeschichten« erzählt werden. Wer beide, Porträts und Frauengeschichten, zusammenliest, wird bald erkennen, daß gerade die feministische Perspektive eine große Überschneidungsmenge an analogen Alltagserfahrungen von Frauen – seien es nun »berühmte« oder »gewöhnliche« – sichtbar werden läßt. Darüber hinaus wird man gerade in den Biographien der »Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts« viele gemeindepädagogische Bezüge und Verortungen entdecken, die zwar einerseits typisch für den Lebens- und Berufsweg der Religionspädagoginnen sind, andererseits aber auch den gemeinsamen Bezugsrahmen abgeben, in dem sich auch die alltäglichen Frauengeschichten abspielen. Nicht von ungefähr ist das Bändchen in der verdienstvollen Reihe des Comenius-Instituts »Gemeindepädagogik« herausgekommen, die mit ihm leider abgeschlossen wird.

2.5 Gemeindepädagogische Perspektiven

Schulische Religionspädagogik, mit der sich der Literaturbericht bis hierher ausschließlich beschäftigte, bleibt fragmentarisch isoliert und versäult, wo sie nicht in ergänzender Vernetzung mit der Gemeindepädagogik – verstanden als gemeindliche Religionspädagogik in einem offenen, wesenhaft grenzüberschreitenden Sinne – gesehen wird. Deshalb bedarf erfolversprechende Theorie und Praxis des Religionsunterrichts unbedingt der kritisch befragenden und bereichernden gemeindepädagogischen Perspektivierung, und deshalb ist die weitgehende Ausblendung der gemeindepädagogischen Dimension aus dem Reformkonzept der EKD nicht zu verantworten.

Das kann deutlich werden an der Arbeit von *Jungbluth* »Religiöses Lernen im Heim«, die einen »neuen religionspädagogischen Ansatz

für die Heimsituation« verspricht. Unter Heim ist dabei ohne »große« Differenzierung nach Trägerschaft und institutionellem Ort der »Typ »Kinder- und Jugendheim« verstanden (12). Das signalisiert bereits die personorientierte Schwerpunktsetzung der Untersuchung, wonach religiöses Lernen im Heim vorrangig durch die individuelle Begleitung von Kindern und Jugendlichen und den engagierten und sachkundigen Einsatz des Heimpersonals geprägt ist. Dahinter steht die »Grundthese«, daß religiöses Lernen in der »Alltagswelt« Heim »auf indirektem Weg (>via indirecta<)> »kairolologisch-mystagogisch- erfahrungsorientiert« geschieht (184). Dieser sehr steil anmutende Lernweg ist gut fundiert durch einen historischen Angang im 1. Teil und einen »empirischen Zugriff« auf die Heimwelt (durch qualitative Interviews) im ausführlichen 2. Teil. Er endet mit dem für die Intention der Arbeit maßgeblichen Desiderat: »Der Erzieher vermittelt das primäre und ursprüngliche Glaubensangebot im Heim«, und er ist verantwortlich für »die Weitergabe des Glaubens, nicht ein von außen bestellter Fachmann« (181).

Der Zwang zum Sparen auf seiten der Kirchen bewirkt bei kaum einem anderen gemeindepädagogischen Arbeitsfeld so viel an Legitimationsdruck wie bei der kirchlichen Erwachsenenbildung. Neben anderem erklärt das den gewaltigen Boom, den wir in den neunziger Jahren an wissenschaftlichen Monographien zur Erwachsenenbildung verzeichnen können. Jüngstes Opus in dieser Reihe ist die Dissertation von Zils mit dem Titel »Kirche und Erwachsenenbildung«, die es sich in durchaus legitimatorischer Intention zur Aufgabe gemacht hat, »die theologischen Beweggründe für das erwachsenenbildnerische Handeln der Kirchen herauszuarbeiten«.

Gemäß dem Untertitel werden dazu zunächst die pädagogisch-anthropologischen »Grundlagen« entfaltet, dann die schöpfungstheologischen und christologischen »Beweggründe« bibelzentriert erarbeitet und schließlich Diakonie und diakonisches Handeln als grundlegendes »Prinzip« kirchlicher Erwachsenenbildung herausgestellt und begründet. Von daher versteht Zils kirchliche Erwachsenenbildung als »didaktisch strukturierte, institutionell vermittelte Bildungshilfe aus dem Geist der Diakonie«, die »Maßgebend« im »diakonischen Wirken Jesu« verortet ist. Diese Umschreibung genügt in doppelter Abgrenzung dem legitimatorischen Anliegen der Arbeit: einmal gegenüber »der Erwachsenenbildung anderer Träger«, zum anderen »gegenüber den anderen kirchlichen Diensten«, die nach Zils alle »keine explizit didaktisch strukturierten Dienste« sind (240f).

Hier scheint der Legitimationszwang den Verfasser mit »versäulender Blindheit« geschlagen zu haben; anders ist die völlige Ausblendung des Religionsunterrichts aus dem Argumentationsgang wie dem Literaturverzeichnis der Arbeit schwerlich zu erklären. Die Untersuchung begibt sich damit der Chancen und Möglichkeiten horizontaler und vertikaler Vernetzungen zwischen Religionsunterricht und Erwachsenenbildung, die sich mit der umschreibenden

Definition kirchlicher Erwachsenenbildung, wie sie Zils gibt, geradezu anbieten. Daß es einen diakonisch begründeten und konzipierten Religionsunterricht gibt, wird ebenso ignoriert wie das religionspädagogische Bemühen, andragogisches Lernen z.B. für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen didaktisch zu »nutzen«. Nicht zuletzt wegen der bildungsorientierten Fundierung und didaktischen Aufgeschlossenheit, die diesem Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung ansonsten eignen, wundert diese religionsunterrichtliche »Abstinenz« besonders.

Über eine mangelnde Beachtung des Religionsunterricht kann man sich in dem opus magnum von Ziegert »Kirche ohne Bildung«, das auf 700 Seiten die »Akademiefrage als Paradigma der Bildungsdiskussion im Kirchenprotestantismus des 20. Jahrhunderts« abhandelt, nicht beklagen. Denn analog zur Akademiefrage könnte man nach Meinung des Verfassers den »Bildungskampf« auch am Religionsunterricht aufzeigen, der, vom kirchlichen »Unterweisungszwang« befreit, endlich öffentlich und legitim Bildung sein« müsse (642). Damit ist bereits Richtung und Ton angegeben, in der in dieser Untersuchung gedacht und agitiert wird. Hier wird nicht sanft und ausgewogen geschrieben, sondern mit klugem Kopf und verletztem »Herzen« engagiert argumentiert, um der leitenden Botschaft von der »Umsetzung des Protestantismus in moderne Bildungsreligion« (E. Troeltsch) endlich wirkmächtiges Gehör zu verschaffen. Dazu geht Ziegert mit dem seiner Meinung nach durchgängig »barthianisierten« Kirchenprotestantismus, der sich im gegenwärtigen »EKD-Protestantismus« ungebrochen erhalten habe, hart ins Gericht. Der EKD – zum Feindbild aufgebaut – wird unterstellt, daß sie im Grunde »nur auf ihre eigene institutionelle Sicherung und ihre gesellschaftliche Macht bedacht« sei mit der Folge massiver Vorbehalte gegenüber jedweder theologischen Bildungsarbeit, die sich ohne »kirchliche Vorgabe und frei von kirchlich-institutioneller Verzweckung« »als offene religiöse Denk- und Suchbewegung« verstehe (5ff). Mit dem scharfen »Rasiermesser« dieses Vor-Urteils, das keine »Zwischentöne«, keine vermittelnden Positionen zuläßt, wird Ziegert zum mustergültigen Exponenten jener »liberaltheologischen Allianz«, die wir oben bei Sauter und in Frühlings ähnlich einseitigem Plädoyer für dialektische Theologie und Religionspädagogik kennenlernten. In diesen beiden historisch angelegten Arbeiten begegnen in streitbarer Profilisierung und Polemisierung gleichsam die theologischen Flügelposten gegenwärtiger Religionspädagogik, weshalb ich empfehlen würde, sich diese zwei opera in paralleler Lektüre zu erschließen! Das zeitigt in wechselseitiger Ergänzung, Korrektur und Relativierung heilsame Wirkungen, die der religionspädagogischen Diskussion heute nur zugute kommen können.

Dabei leistet uns Ziegerts Werk sowohl mit seinem kritisch und polemisch motivierten Durchgang durch 29 repräsentative Stationen der kirchlichen Bildungsdiskussion unseres Jahrhunderts als auch mit seinem problemsichtigen Eingangsteil zum »verweigerten Paradigmenwechsel« und dem Schlußteil mit seinen Vorstellungen zum »Gestaltgewinn der neuzeitlichen Bildungsreligion« den Dienst, die Entwicklungen und Fragestellungen der Religionspädagogik, wie sie sich uns im vorliegenden Literaturbericht 1997 darstellten, noch einmal positionell gesichtet und belichtet vor Augen zu führen. Das gilt zuvörderst für das von Ziegert absolut favorisierte Bildungsanliegen religionspädagogischer Arbeit, ebenso für die Pluralitäts- und Identitätsproblematik und natürlich einmal mehr für den »Prinzipienstreit um LER in Brandenburg«, an dem sich Ziegerts Grundposition in exemplarischer Konkretion und Konzentration noch einmal ablesen läßt: Als »logische Fortentwicklung« der »Bremer Klausel« befürwortet Ziegert das Fach LER als »hauptunterrichtlichen Ort religiöser Bildung in der Schule, der freibleibt »von jeder Bevormundung und jedem Sollbezug zur »Gemeinde«« (641). Darauf, auf diese »Emanzipation von kirchlichen Ansprüchen und klerikalischen Strukturen« (651) kommt ihm alles an, und daraus rekrutiert sich seine erbitterte Polemik gegen die EKD und ihre Denkschrift »Identität und Verständigung«, die er »als ein(en) im Blick auf die eigenen Interessen geschickt angelegten taktischen Bluff« diffamiert (619). Der von der Denkschrift vertretene konfessionelle Religionsunterricht ebenso wie seine konfessionell-kooperative Weiterentwicklung werden als verkappter Klerikalismus und gemeindliches Monopol auf die Wahrheit »gnadenlos« verworfen und radikal »wegrasiert«. Unter diesem Verdikt steht dann auch die oben angesprochene Vernetzung von gemeindepädagogischem und religionsunterrichtlichem Arbeitsbereich, denn sie kann von Ziegert nur im Sinne von kirchlichem Vereinnahmungs- und Herrschaftsinteresse gedeutet werden.

Ziegert vertritt hier für Akademiearbeit wie Religionsunterricht ein religionspädagogisches Modell, das sich totaliter von jeglichem Kirchen- und Gemeindebezug befreit und einem absolut gesetzten protestantischen »Prinzip der Freiheit« ohne Kirche huldigt. Wo Kirche sich auch nur in Ansätzen klerikal gibt und versteht, verdient sie sicher solche Kritik, und hier liegt denn auch die Stärke und das Verdienst von Ziegerts »Streitschrift«. Sie würde freilich mehr Anerkennung finden, wenn sie nicht mit diesem EKD-fixierten »Totalverriß« aller Kirchlichkeit und Gemeindebezogenheit im Bildungsbereich einherginge, der aus kircheninstitutioneller Allergie und Verletztheit nur mehr das Zerrbild einer eigennützigen »Kirche für sich selbst« anstatt einer »Kirche für andere« wahrzunehmen vermag. Das nährt falsche »liberaltheologische« Verdächtigungen, bringt das gerade für den Bildungsbereich so wichtige Potential »freier Christlichkeit« um seine Wirkung und (ver-)führt zu einem »allgemeinen Religionsunterricht«, einem Ethik- und Religionskundeunterricht, der dem herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht keine ökumenische und interreligiöse Öffnung zugesteht, sondern, wie gesehen, »Rekonfessionalisierungstendenzen« und religionsunterrichtlichen Autarkiekonzepten im Sinne »angewandter Dogmatik« Vorschub leistet. Daran lassen sich typische Entwicklungsmöglichkeiten ablesen, die derzeit in der religionspädagogischen Grundlagenliteratur diskutiert werden und angemessene Lösungen suchen.

3 Religionsdidaktische und -methodische »Anzeigen«

3.1 Religionsdidaktische Literatur

Neben der religionspädagogischen Grundlagenarbeit verlangen die Empfehlungen der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums eine »schulart- und schulstufenbezogene Reflexion der Didaktik des Religionsunterrichts« als wesentliches Element religionsunterrichtlicher Praxistheorie (66). Diesem berechtigten Anliegen genügt im Berichtszeitraum nur eine einzige Veröffentlichung, die aber dafür um so größere Bedeutung für sich beanspruchen darf: das »Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen«. Mit diesem lang erwarteten 500seitigen »Nachschlage- und Lesebuch« wird endlich eine Schulart umfassend bedient, die bis dato als Stiefkind der Religionsdidaktik galt.

In zehn inhaltsreichen Kapiteln präsentiert sich mit ihm ein »christlicher Religionsunterricht« an berufsbildenden Schulen, der »Grundfragen persönlicher Existenz im Blick auf Arbeit und Beruf profiliert« bearbeiten und (von Gott, dem »Liebhaber des Lebens« her) »lebensfreundliche Perspektiven« eröffnen will (19). Daß dieses Leitziel in »ökumenischer Zusammenarbeit« angegangen und erfolgreich verwirklicht worden ist, verdient Anerkennung und macht Mut zu weiteren Schritten in die »richtige Richtung« des mit dem Handbuch verheißungsvoll begonnenen religionsunterrichtlichen Wegs. Aus didaktischer Sicht besonders auffällig ist Kapitel 8 mit seiner eigenartigen Auswahl an »Themen und Wege(n)«, unter denen man nach der vorgegebenen »Leitperspektive« zumindest eine Thematisierung der Gottesfrage hätte erwarten können.

In Übereinstimmung mit der Denkschrift »Identität und Verständigung« erklären die EKD-Empfehlungen die Gottesfrage für die Didaktik aller Schularten zum »theologischen Kerncurriculum« des Studiums (52), was religionsdidaktisch nicht nur alle Inhaltsbereiche der Theologie betrifft, sondern auch die Gottesvorstellungen auf Schülerseite unverzichtbar wichtig macht. Der Forschungsbedarf besonders in dieser Hinsicht ist indes auch noch 30 Jahre nach der empirischen Wende gravierend groß, und deshalb ist es mehr als beachtenswert, daß sich hier offensichtlich ein Trend zu vermehrter »theologischer« Voraussetzungsforschung abzeichnet. Das von Arnold, Hanisch und Orth herausgegebene Bändchen »Was Kinder glauben« ist dafür mit seinen »24 Gesprächen über Gott und die Welt«, die mit Kindern im Alter zwischen 9 und 11 Jahren aus Aachen, Leipzig und Mödling (bei Wien) geführt wurden, ein verheißungsvolles Indiz und richtiger Schritt auf dem Weg, kindliche Glaubensvorstellungen authentisch wahrzunehmen.

Darum geht es auch, aber zugleich auf ganz andere Weise in dem »kostbaren« Büchlein des bekannten englischen Religionspädagogen Hull »Wie Kinder über Gott reden«. Es nennt sich schlicht einen

»Ratgeber für Eltern und Erziehende«, sollte aber von seinem religionspädagogischen Gehalt und Ertrag her für alle, die im Elementar- und Grundschulbereich ernsthaft religionsdidaktisch arbeiten, zur angenehmen Pflichtlektüre werden. Am Beispiel von 37 kurzen und prägnanten Gesprächen zwischen Kind bzw. Kindern und Eltern, die jeweils durch eine knappe »Interpretation« didaktisch erschlossen werden, bekommt der Leser und die Leserin Anteil an originaler »Kindertheologie«, mit der ein Unterrichten der Kinder als theologisch »schon« ernstgenommener Lernsubjekte möglich und fruchtbar werden kann. Eine im wahrsten Sinne des Wortes *schöne* Ergänzung dazu bietet das von *Jung* herausgegebene Buch »Himmel und Heide«, das ein »ABC zu Fragen des Glaubens« präsentiert, das von Schülerinnen und Schülern einer 4. und 9. Klasse des Evangelischen Schulzentrums Leipzig erarbeitet worden ist, und auf seine Weise einen aufschlußreichen – von *Schweitzer* kommentierten – Einblick in die Gedanken- und Bilderwelt von Kindern und Jugendlichen gibt, die bereits »über die Gemeinde und den Religionsunterricht in der Schule recht fundierte Vorerfahrungen zu religiösen Fragen haben« (7)!

Die »kerncurriculare« Ernstnahme der Frage nach Gott begegnet beispielhaft in zwei »Gottesbild«-bezogenen Veröffentlichungen. Zum einen in dem interdisziplinären »Konsilium« »Der Allmächtige«, in dem das »umstrittene Gottesprädikat« der Allmacht aus biblischer (*Feldmeier*), systematisch-theologischer (*Schoberth*), evolutionstheoretischer (*Altner*) und religionspädagogischer Sicht (*Ritter*) angegangen wird. Wenn Ritter durch die angestrebte Vermittlung des theologischen Topos der Allmacht Gottes mit der Wirklichkeit von Kindern und Heranwachsenden »einen wichtigen Beitrag zum Aufbau eines Gottesbildes leisten« will, »das Gottes heilende Zuwendung und *Nähe*, aber auch seine Unverfügbarkeit, Transzendenz und *Ferne* umfaßt« und darüber »den ambivalenten Gott erfahrbar zu halten« sucht (150), dann trifft sich das nicht nur der leitenden didaktischen Intention nach, sondern auch im Blick auf das zu vermittelnde Gottesbild mit der anderen erwähnenswerten Veröffentlichung, der Dortmunder Dissertation von *Jüngling* zum scheinbar so abwegigen Thema »Die Hölle – veralteter Glaubensartikel oder unverzichtbares Element im Gottesbild?«. In der gründlichen und gehaltvollen Untersuchung spricht sich die Verfasserin für die bleibende religionsdidaktische Relevanz des Höllen-Topos unter der Bedingung aus, daß es in Wahrung »der Dialektik des Glaubens« gelingt, diesen »Topos in eine Gotteslehre« einzubringen, in der »Himmel und Hölle im Wesen Gottes verkörpert« sind und deshalb auch die »Hölle als Qualität der Gottesbeziehung« anzusehen ist (446ff). Wie im Blick auf die Biblische Theologie die vom Reformkonzept der EKD geforderte »didaktische Perspektivierung« aussehen kann,

das läßt sich ansatzweise an den einschlägigen Aufsatzkapiteln des Buches von Wrege »Religion, Bibel, Bildung« ablesen, das zwar auch genuin religionspädagogische Kapitel enthält, seinen Schwerpunkt aber eindeutig in neutestamentlichen Themen und Textbezügen hat. Sie zeichnen sich direkt oder indirekt dadurch aus, daß sie die biblisch-fachwissenschaftlichen Sachgehalte mit den Ansprüchen didaktischer Analyse zu vermitteln suchen und darüber der Bibel auch nach der sog. empirischen Wende religionspädagogische Relevanz bescheinigen können.

Im Zeichen des Paradigmenwechsels zum Lernsubjekt hin versucht *Blum* einem viel behandelten bibeldidaktischen Thema neue Seiten abzugewinnen, indem er »Biblische Wunder – heute« durch themenzentriert-dialogische Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe »hinterfragt«. Die so empirisch erhobene Erfahrungsseite der religionsunterrichtlich »Betroffenen« korreliert er mit den bibelwissenschaftlich erarbeiteten »Deutungsmöglichkeiten der synoptischen Wundererzählungen Jesu« und zieht daraus Konsequenzen für die Religionspädagogik, die ebenso einleuchtend wie wenig neu sind, weil eben die »Vor-Urteile« hinsichtlich der Wunderverständnisse auf Schülerseite, mit denen bisher gearbeitet wurde, sich im wesentlichen auch empirisch verifiziert und bestätigt finden.

Im Überschneidungsbereich didaktischer und methodischer Literatur präsentiert sich *Tschirchs* Buch »Biblische Geschichten erzählen«, das es trotz der vielen biblischen Erzählbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, verdient, eigens herausgestellt zu werden.

In bewährter Manier gelingt es *Tschirch* einmal mehr, ein Praxisbuch vorzulegen, das bibelwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse verständlich zu elementarisieren weiß und am »Beispiel eines Grundbestandes fundamentaler Bibelgeschichten« einen fünfschrittigen Vorbereitungsweg zum ideenreichen Erzählen vorschlägt, der hilft, aber nicht gängelt. Eine gute Anregung ist dabei die Einbeziehung gängiger Kinderbibeln in den Vorbereitungsprozeß, denn mit ihnen hat sich gerade im letzten Jahrzehnt ein großer Markt von teilweise überraschend hoher Erzählqualität herausgebildet, der nicht brach liegen sollte!

Rosenberger verhilft hier mit ihrer Arbeit »Das große Buch für kleine Leute« zu einem kritisch anregenden Überblick. – In der Literatur zum biblischen Erzählen darf schließlich der angelegentliche Verweis auf den 3. Band des »Erzählbuch(s) zur Bibel« von *Neidhart*, dem erzählend jung gebliebenen Altmeister des Bibelerzählens, nicht fehlen. Er feierte im Berichtsjahr seinen 80. Geburtstag und bekam aus diesem Anlaß nicht nur eine praktisch-theologisch ungemein bereichernde Sammlung eigener Aufsätze (»Aporien aushalten – dennoch handeln« hg. v. *Barben*) »geschenkt«, sondern ließ sich darüber hinaus auch noch dazu bewegen, seine große Lesergemeinde mit einer »Nachlese« von 16 alt- und neutestamentlichen Ge-

schichten zu beschenken. In gewohnt phantasievoller Weise läßt Neidhart hier ein weiteres Mal seine Erzählkunst und -theorie konkret werden, die *Adam* in einem »Nachwort« dankbar »einzufangen« weiß.

3.2 Methodische Arbeiten

»Religionspädagogische Kompetenz« als Leitziel des Studiums schließt nach den Reformvorstellungen der EKD sowohl vom Handlungsfeld wie von der handlungsleitenden Theorie her »Methoden- und Medienkompetenz« (62/66) als unverzichtbare Anforderung ein. Richtig verstandene didaktische Perspektivierung kann sich dabei nicht nur auf die informierende und experimentierende Vermittlung von Methoden- und Medienkenntnissen für die diversen religionsunterrichtlichen und gemeindepädagogischen Arbeitsfelder beschränken, sondern muß darauf aus sein, daß die Studierenden auch »schon im Studium« solche Lernwege »beispielhaft kennenlernen und auf ihre Tauglichkeit in dialogischen Vermittlungsprozessen prüfen können« (62). Von daher muß jede Beschäftigung mit Methoden und Medien, will sie wirklich erfolgreich sein, »Auswirkungen auf die *Ausbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer* zeitigen«, um auch die Hochschulausbildung »von der Zwanghaftigkeit des einen Handlungsmusters zu befreien und die Freiheit der vielen Möglichkeiten zu gewinnen«!

Mit diesem beherzigenswerten Satz endet das Buch von Schmid »Die Kunst des Unterrichtens«, das »ansonsten« für Anfänger und »bedenkliche Routiniers« »ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht« sein will.

Diesen »praktischen« Anspruch kann der Verfasser, der auf viele Jahre katholischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen zurückblicken kann, mit seinen »Grundmodellen des Umgangs« mit Medien, Texten, erzählten Geschichten, Bildern, Filmen und Liedern einlösen, wobei bei allem Praxisbezug die Theoriereflexion »hintergründig mitspielt« und zum »Ausklang« knappe Gestalt und präzisen Gehalt gewinnt. Wenn Schmid sich hier von einer bloßen »Didaktik des »Redens über«, einem »dissoziierten Reden« und Lernen, absetzt und daneben engagiert auf ein »Reden mit«, eine »assoziierte Wirklichkeitsbegegnung«, dringt (241ff), spricht er ein Grundproblem an, vor das sich gerade im Blick auf erfahrungsorientierte Konzepte die derzeitige Methodenreflexion verstärkt gestellt sieht.

Bucks »Bewegter Religionsunterricht« setzt hier dezidiert bei den Bewegungs- und Wahrnehmungserlebnissen der Kinder an, die im Sinne ganzheitlichen Lernens den kindlichen Sinnes-, Gestaltungs- und Denkerfahrungen und -erfordernissen integriert werden und

mit »45 kreativen Unterrichtsentwürfen für die Grundschule« zum »produktiven Nachmachen« ermutigen und ermuntern wollen.

Wie die theoretische Grundlegung des »Bewegten Religionsunterrichts« mit seiner religionsdidaktisch auffallenden Orientierung an W. Radigks »Kommunikationstheoretischem Lernmodell«, so profitieren vor allem auch die einfallsreichen Stundenbilder von den Erfahrungen der Autorin als Musik-, Rhythmik- und Religionslehrerin, die es ihr erlauben, ohne theologischen Substanzverlust die Prinzipien von Rhythmik, Psychomotorik und Improvisationstheater auch im Religionsunterricht anzuwenden. Daraus erwachsen die vielen selbst getexteten und vertonten Lieder und Singspiele ebenso wie die Anleitungen zu den diversen Tanz- und Bewegungsübungen und die phantasievollen Ideen zur »Heftwerkstatt«. Insgesamt werden damit fruchtbare methodische Möglichkeiten für einen Religionsunterricht aufgetan, der sich als »Bewegter Religionsunterricht« dezidiert dem Anspruch ganzheitlicher Erfahrung stellt und dafür in jeder Hinsicht »bewegende« Unterrichtsvorschläge für die Grundschule bereit hält.

Zum lohnenden Weiterdenken in Richtung auf den schulischen Religionsunterricht regt das von *Ludwig* herausgegebene Büchlein »Im Ursprung ist Beziehung« an, in dem es um »Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion« im Rahmen theologischer Weiterbildung und Fortbildung geht.

Hier wird das »TZI-Konzept mit seiner Kernidee der Vermittlung von Thema, Subjekt und Interaktion« praktisch-theologisch bedacht und »im Hinblick auf eine lebendige Weitergabe christlichen Glaubens« (9) als »kommunikativer Prozeß« wahrgenommen, in dem es nicht zuerst um ein »Reden über« und die »Vermittlung von theologischen Inhalten« geht, sondern um die Kommunikation und »Erschließung des Lebens im Horizont des Glaubens« (13).

Rein als »Buch aus der Praxis für die Praxis« präsentieren sich *Müllers* »Meditative Übungen für unruhige Geister«, die ohne didaktisch-methodische Theoriereflexion »Grundformen meditativen Tuns, von den einfachsten Anfängen bis zu komplexeren Übungen«, zum Nachvollzug vorstellen. Sie bewegen sich »weitgehend im Raum vormeditativen Übens« (16) und lassen dabei bewußt »die explizite »religiöse Dimension« außen vor« (9). Wer solche propädeutisch beschränkte Übungen für sinnvoll erachtet, kann aus ihnen sicher auch Impulse für seine Arbeit im schulischen Religionsunterricht gewinnen.

Mit dem Verweis auf die so ganz anders geartete »Freiarbeit im Religionsunterricht« von *Berg* öffnen wir den Blick auf das angebliche »didaktische Hauptwort« unserer Zeit und schließen gleichzeitig unseren literarischen Methodenreport.

Im Anschluß an sein Buch »Montessori für Religionspädagogen« (1995) liefert *Berg* hier das »freiheitsdidaktische Konzept« für seine bereits veröffentlichten Materialien »Freiarbeit Religion«, mit dem er in die Grundlagen und die Praxis des »freien Lernens« und der »Freiarbeit im Religionsunterricht« an der Schule einführen

möchte. Das gelingt in so einsichtiger und anregender Weise, daß selbst der bedenklliche und zögerliche Religionspädagoge Mut und Lust bekommen könnte, es auch für seinen Religionsunterricht mit Freiarbeit zu versuchen. Hier kann Bergs Buchlein zum hilfreichen Wegweiser werden für eine religionspädagogische Theorie und Praxis, die auch in methodischer Hinsicht den vielbeschworenen »Perspektivenwechsel« zum Kind als ernstgenommenem Subjekt »ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernens« mit allen Sinnen einzulösen vermag (149ff).

3.3 Mediendidaktische Anzeigen

Zum guten Schluß muß noch auf ausgewählte Veröffentlichungen aus dem Bereich der Mediendidaktik eingegangen werden, an denen beispielhaft der Bedeutungszuwachs aufscheint, den die Medienarbeit für die Religionspädagogik der Zukunft haben wird. Hier beweisen die Empfehlungen der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums einmal mehr problembewußte Weitsicht, indem sie als Element der angestrebten Medienkompetenz nicht nur die Fähigkeit verantwortlichen Umgangs mit Medien vermitteln wollen, sondern darüber hinaus verlangen, »die Problematik medialer Repräsentanz von Wirklichkeit, religiös-symbolischer Wirklichkeitsdeutung durch die Medien und ihre wertorientierenden Auswirkungen grundsätzlich in den Blick zu nehmen«, wobei »grundsätzliche Probleme einer ästhetischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen mitzubedenken« sind (63).

In letzterer Hinsicht hat *Kalloch* mit ihrem Buch »Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule«, die sie durch eine Analyse von »Kunstabildern« in Religionsbüchern für die Grundschule gewinnt, eine religionsunterrichtliche Bilddidaktik »im Kontext ästhetischer Erziehung« konzipiert, die – ähnlich den kennengelernten Methodenkonzepten – einen ganzheitlichen Ansatz »auf dem Fundament sinnlicher Erfahrung« verfolgt (244f). Um ihn didaktisch und methodisch umzusetzen, plädiert *Kalloch* so entschieden wie einleuchtend für die »Verbindung von Bildproduktion und Bildrezeption« als »dem Weg«, »Kindern ein Lesenlernen ästhetischer Ereignisse zu ermöglichen« (245). – Hier sind religionspädagogische Probleme und Perspektiven angesprochen, denen man in mehr oder weniger subjektiver Eigenwilligkeit und Sperrigkeit in den einschlägigen Beiträgen (von *Oberthür*, *Zisler*, *Zilleßen* oder *Duncker*) des letzten Jahrbuchs der Religionspädagogik begegnen kann, das thematisch dem spannungsreichen Verhältnis von »Kunst und Religion« und Religionspädagogik gewidmet ist.

Ganz anders geartete mediendidaktisch bisher monographisch noch nicht aufgearbeitete Bereiche erschließt *Vogel* mit seiner Untersuchung »Religion digital«, die sich mit dem Einsatz von Computern im (fächer-übergreifenden) Religionsunterricht befaßt und einen kritisch bedachten Überblick über etwa hundert Religionsprogramme liefert.

Wesentlich an der »medialen Repräsentanz von Wirklichkeit« und »religiös-symbolischer Wirklichkeitsdeutung durch die Medien« interessiert gibt sich der »Leitfaden Medienarbeit«, mit dem *Henning* und *Steib* eine »erfahrungsorientierte Medienpraxis für den Religionsunterricht und Bildungsarbeit« anleiten wollen. Dazu bietet das unscheinbare Bändchen mit seinen Informationen, Impulsen, Übungen und Beispielen im zweiten Teil nicht nur eine praktisch überzeugende Umsetzung der aufgestellten »Prinzipien der Bildungsarbeit mit Medien«, sondern leistet mit seinem ersten Teil eine erhellende »Bestandsaufnahme einer Mediengesellschaft«, die über »Erfahrung, Kommunikation und Medienkultur« in eine »Mediendidaktik« überführt wird, die religionspädagogisch äußerst »aufschlußreich« und relevant ist. Sie verteuft die Medienwelt nicht, sondern macht sie zum fruchtbaren Erfahrungs- und Wahrnehmungsfeld für »Spuren der Transzendenz« und Tiefen des Lebens, die es in der Medienkultur mit ihren »offensichtlich religionsproduktiven Tendenzen« zu entdecken gilt (7). Hier tut sich für die Religionsdidaktik ein Aufgabengebiet auf, dessen Erschließung noch ganz am Anfang steht, das aber mit Sicherheit nicht nur in den Literaturberichten der nächsten Jahre wachsende Aufmerksamkeit für sich wird beanspruchen können.

- Adam, G.* und *R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1997.
- Arnold, U., H. Hanisch* und *G. Orth* (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997.
- Barben, Chr.* (Hg.), Aporien aushalten – dennoch handeln. Gesammelte Aufsätze zur Praktischen Theologie von Walter Neidhart, Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Berg, H.K.*, Freiarbeit im Religionsunterricht. Konzepte – Modelle – Praxis, Stuttgart/München 1997.
- Bieritz, K.-H.*, Grundwissen Theologie: Jesus Christus, Gütersloh 1997.
- Biesinger, A.* und *J. Hänle* (Hg.), Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg 1997.
- Blasberg-Kuhnke, M.*, Theologie studieren als Praxis. Ein Beitrag zur Korrelationsdiskussion, RpB 39 (1997) 3-18.
- Blum, H.-J.*, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.
- Bucher, A.A.*, Braucht Mutter Kirche brave Kinder? Religiöse Reifung contra kirchliche Infantilisierung, München 1997.
- Buck, E.*, Bewegter Religionsunterricht. Theoretische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule, Göttingen 1997.
- Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein* (Hg.), Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh 1997.
- Daiber, K.-F.*, Religion in Kirche und Gesellschaft. Theologische und soziologische Studien zur Präsenz von Religion in der gegenwärtigen Kultur. Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Doedens, F.* und *W. Weiße* (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Bd. 1, Münster 1997.

- Elsenbast, V. und K. Foitzik (Hg.), *Gemeindepädagogische Praxis. Inhalte neu entdecken*, Münster 1997.
- Engelhardt, K., H. v. Loewenich und P. Steinacker (Hg.), *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh 1997.
- EvErz 49 (1997) H. 2: Was ist ein religiöser Lernprozeß?
- EvErz 49 (1997) H. 4: Reformpädagogik und Religionspädagogik.
- Frühling, F., *Streiten und Bewahren. Die religionspädagogische Rezeption und Kritik der Dialektischen Theologie*, Frankfurt a.M. 1997.
- Goßmann, E., *Wer wir sind. Verborgene Frauengeschichten im Raum Kirche* (Gemeindepädagogik 10), Gütersloh 1997.
- Goßmann, K., *Identität und Verständigung. Aufgaben und Probleme einer am Subjekt orientierten Religionspädagogik*, EvErz 49 (1997) 252-265.
- Grözinger, A. und J. Lott (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns* (Hermeneutica 6), FS Gert Otto zum 70. Geburtstag, Rheinbach-Merzbach 1997.
- Hänle, J., *Ausbildung von ReligionslehrerInnen – ein Stiefkind der Religionspädagogik*, in: Biesinger und Hänle 1997, 105-110.
- Harms, K., *Prinzip Dialog. Entwicklung und Inhalt interreligiösen Lernens im Kontext religionstheologischer und religionskundlicher Orientierung. Ein Handbuch zum Verstehen eigenen und fremden Glaubens*, Darmstadt 1997.
- Harz, E., *Mit Kindern von Gott reden. Vorstellungen, Fragen, Entwicklungen* (Arbeitshilfe des Landesverbandes für Evangelische Kindertagesstätten in Bayern e.V. Nürnberg), Nürnberg 1997.
- Haßmann, W., I. Schröttel und W. Schröttel (Hg.), *Kirchengeschichte und Schule. FS zum 65. Geburtstag von Gerhard Schröttel*, Neuendettelsau 1997.
- Heesch, M., *Lehrbare Religion? Studien über die szientistische Theorieüberlieferung und ihr Weiterwirken in den theologisch-religionspädagogischen Entwürfen Richard Kabischs und Friedrich Niebergalls*, Berlin 1997.
- Heine, S., *Religion und Theologie in der Allgemeinen Pädagogik*, in: *Verkündigung und Forschung* 42 (1997) 4-36.
- Henning, K. und R. Steib, *Leitfaden Medienarbeit. Erfahrungsorientierte Medienpraxis für Religionsunterricht und Bildungsarbeit*, München 1997.
- Hull, J.M., *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*, Gütersloh 1997.
- International Journal of Practical Theology. Volume 1, 1997(!).*
- Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 13: Kunst und Religion*, Neukirchen-Vluyn 1997.
- Jung, B., *Himmel und Heide. Ein ABC zu Fragen des Glaubens*, erarbeitet von Schülerinnen und Schülern des Evangelischen Schulzentrums Leipzig, Leipzig 1997.
- Jungbluth, G., *Religiöses Lernen im Heim*, Essen 1997.
- Jüngling, E., *Die Hölle – veralteter Glaubensartikel oder unverzichtbares Element im Gottesbild?*, Frankfurt a.M. u.a. 1997.
- Kalloch, Chr., *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschriftwerken von G. Lange und H. Halbfas*, Hildesheim / Zürich / New York 1997.
- Kettenbach, G., *Schulschiff und Religion. Bilden und genesen. Werte und Persönlichkeitsbildung*, Frankfurt a.M. 1997.
- Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*, Gütersloh 1997.
- »Kundgebung der 9. Synode der EKD auf ihrer 1. Tagung zum Religionsunterricht« in Friedrichsroda am 25. Mai 1997, in: *epd-Dokumentation* 1997, Nr. 25, 1-5.
- Lachmann, R. und G. Ruppert (Hg.), *Theologie und ihre Didaktik. Zum Stellenwert theologischer Disziplinen in der Lehramtsausbildung* (StTh 16), Würzburg 1997.

- Lähnemann, J., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Lott, J., Wie hast du's mit der Religion?, Gütersloh 1998.
- Ludwig, K.J. (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997.
- Madsen, R., Theologiestudium. Erfahrungen und Erwartungen aus dem Bereich von Schule und Seminar, *EvErz* 49 (1997) 342-349.
- Marquard, R. (Hg.), Reformationstag – Evangelisch und Ökumenisch. Eine Arbeitshilfe für Gemeinde und Schule (Bensheimer Hefte 84), Göttingen 1997.
- Müller, B., Meditative Übungen für unruhige Geister. Gelassenheit und Konzentration – für Jung und Alt, München 1997.
- Neidhart, W., Erzählbuch zur Bibel. Geschichten und Texte für unsere Zeit neu erzählt, Bd. 3, Lahr 1997.
- Philipp, G., Lehrplanentwicklung im Fach Evangelische Religion in Schleswig-Holstein, Frankfurt a.M. 1997.
- Pithan, A. (Hg.), Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts, Göttingen 1997.
- Rickers, F. und E. Gottwald (Hg.), Verständigung in religiöser Vielfalt. Beiträge der »Werkstatt intellektuelles und interreligiöses Lernen« am 6. und 7. November 1996 in der Gerhard-Mercator-Universität-Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1998.
- Ritter, W.H. und M. Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart 1998.
- Ritter, W.H., R. Feldmeier, W. Schoberth und G. Altner, Der Allmächtige. Annäherungen an ein umstrittenes Gottesprädikat, Göttingen 1997.
- Roderfeld, W., Rechtsprobleme der religiösen Kindererziehung in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Paderborn 1997.
- Rosenberger, G., Das große Buch für kleine Leute. Kriterien und Beurteilung ausgewählter Kinderbibeln (RpPe 28), Essen 1997.
- Rumpf, D., Bildung und Religion. Prinzipienwissenschaftliche und schulpädagogische Untersuchungen zu ihrem korrelativen Zusammenhang, Hildesheim 1997.
- Rupp, H.F., Humanist – Theologe – Praeceptor Germaniae. 500 Jahre Philipp Melanchthon, in: Philipp Melanchthon und das städtische Schulwesen (Veröffentlichungen der Lutherstätten Eisleben 2), Halle 1997, 9-32.
- Sauer, R., Ausbildung von Religionslehrern und Katechetinnen in Europa. Ein Bericht vom Kongreß der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese in England 1996, *KatBl* 122 (1997) 284f.
- Scheilke, Chr.Th. (Hg.), Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen, Münster 1997.
- Schmid, H., Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.
- Schreiner, P. und H. Spinder (Hg.), Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster 1997.
- Schweitzer, F., Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft, *EvErz* 49 (1997) 266-279.
- Schwendemann, W. (Hg.), Philipp Melanchthon 1497-1997. Die bunte Seite der Reformation. Das Freiburger Melanchthon-Projekt, Münster 1997.
- Schwendemann, W., Glaube und Bildung – Melanchthon und Calvin, in: R. Wunderlich und B. Feininger (Hg.), Zugänge zu Luther. FS für Dietrich v. Heymann (Übergänge 1), Frankfurt a.M. 1997, 307-332.
- Selka, K. (Hg.), Quo vadis BGU? – Chancen und Risiken des Schulfaches vor und nach der Jahrtausendwende. 25 Jahre Religionspädagogische Arbeitsstelle der Bremischen Evangelischen Kirche – Dokumentation, Bremen 1997.
- Streib, H., Religionsunterricht als Praxis der Entzauberung. Symboldidaktik angesichts der Okkultfaszination, in: W.H. Ritter und H. Streib (Hg.), Okkulte Faszination, Neukirchen-Vluyn 1997, 75-88.

- Tschirch, R.*, Biblische Geschichten erzählen, Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- Una Sancta* 52 (1997) H. 1: Ökumenisches Lernen.
- Vicktor, B.* und *G.* (Hg.), Vorlesebuch Kirche und Gemeinde, Lahr 1997.
- Vogel, W.*, Religion digital. Computer im Religionsunterricht, Innsbruck/Wien 1997.
- Weidmann, F.* (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1997.
- Werterziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik. (Loccumer Protokolle 13/96), Rehburg-Loccum 1997.
- Willert, A.*, Das Leiden der Menschen und der Glaube an Gott (Studienbuch Religionsunterricht Sekundarstufe II,5), Göttingen 1997.
- Winkel, R.*, Brauchen Kinder Religion?, E.h. 47 (1997) H. 1, 2-12.
- Winkler, E.*, Praktische Theologie elementar. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 1997.
- Wirtz, H.-G.* (Hg.), Der Glaube der Kinder und das Gottesbild in Kinderbibeln, Weimar 1997.
- Wrage, H.-Th.*, Religion, Bibel, Bildung. Untersuchungen zur Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Evangelischen Religion (Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung 1), Frankfurt a.M. u.a. 1997.
- Wunderlich, R.*, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung (ARP 14), Göttingen 1997.
- Wunderlich, R.*, Reformation – Schule – Unterricht, in: *ders.* und *B. Feininger* (Hg.), Zugänge zu Luther. FS für Dietrich v. Heymann (Übergänge 1), Frankfurt a.M. 1997, 333-349.
- Ziebertz, H.-G.*, Religionendialog in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen, in: *Grötzinger und Loft* 1997, 73-95.
- Ziegert, R.*, Kirche ohne Bildung. Die Akademiefrage als Paradigma der Bildungsdiskussion im Kirchenprotestantismus des 20. Jahrhunderts (Beiträge zur rationalen Theologie 8), Frankfurt a.M. 1997.
- Zils, F.*, Kirche und Erwachsenenbildung. Grundlagen – Beweggründe – Prinzip, Frankfurt a.M. 1997.

Dr. Dr. habil. *Rainer Lachmann* ist Professor für Religionspädagogik und -didaktik an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg.

