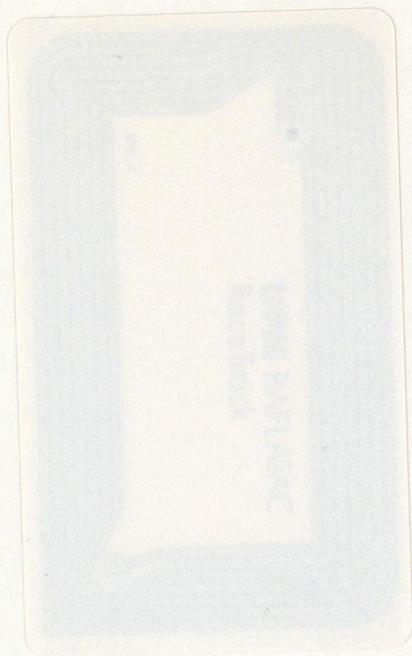




N12<512512927 021



UBTÜBINGEN



Schlüsselerfahrungen

NEUKIRCHENER

Lehrbuch der Religionspädagogik (LRP)
Band 16 (1999)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Roland Degen, Norbert Mette, Folkert Riechers
und Friedrich Schweizer

Neukirchener

Schlüsselerfahrungen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 16 (1999)

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

Neukirchener

© 2000

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Druckvorlage: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

Printed in Germany

ISBN 3-7887-1826-9

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Schlüsselerfahrungen / hrsg. von Peter Biehl . . . -

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2000

(Jahrbuch der Religionspädagogik; Bd. 16)

ISBN 3-7887-1826-9



ZA 6517-16

Inhalt

Vorwort	VII
1 Was ist eine Schlüsselerfahrung?	
1.1 <i>Peter Biehl</i> An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive	1
2 Schlüsselerfahrungen	
2.1 <i>Gert Otto</i> Traumatisierungen? Schlüsselerfahrungen als Luftwaffenhelfer	53
2.2 <i>Helmut Krätzl</i> Mein Priesterleben ist durch das Konzil geprägt	61
2.3 <i>Folkert Rickers</i> Als Rudi Dutschke kam	69
2.4 <i>Roland Degen</i> Befreiung wozu? DDR-Ende und Wende 1989/1990 – ein Selbstgespräch	77
2.5 <i>Christoph Bizer</i> Die Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel	87
2.6 <i>Reinhard J. Voß</i> »Studienfahrt zur Urkirche«, oder: Wann, wie und warum mich die Bibel neu inspirierte ..	107
2.7 <i>Ulrich Bach</i> Eine Straßenbahn quietschte – aber in der Theologie stimmen auch manche Inhalte nicht Plädoyer gegen unser Apartheids-Denken	115

2.8	<i>Almut und Christoph Künkel</i> Reden von Gott, obgleich er selbst schweigt Erfahrungen aus der ICE-Katastrophe von Eschede	123
2.9	<i>Sabine Dehnelt</i> Seelsorge auf der Kinderstation	133
2.10	<i>Ludwina Hupfauer</i> Arbeitslosigkeit – ein Bruch in der Biografie oder	143
2.11	<i>Anke Edelbrock</i> »Und was meinen unsere Damen dazu?«	147
2.12	<i>Henrik Simojoki</i> Schlüsselerfahrungen heute? Eine Reflexion aus studentischer Perspektive	165
2.13	<i>Anna, Linda und weitere</i> Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000	175
3	Schlüsselerfahrungen, religionspädagogisch reflektiert	
3.1	<i>Friedrich Schweitzer</i> Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?	191
4	Literaturberichte	
4.1	<i>Hans-Günter Heimbrock</i> »Gesehen werden ist existieren« (John M. Hull)	215
4.2	<i>Herbert A. Zwergel</i> Literaturbericht Religionspädagogik 1999	223

Vorwort

Der im Jahr 2000 erscheinende Band hat eine besondere Gestalt, mit der eine doppelte Intention verbunden ist.

(1) Mit der Frage nach »Schlüsselerfahrungen« wurde für die Religionspädagogik ein neues Thema aufgenommen. Es blieb zunächst offen, ob sich aus diesem Thema ein anregender, neuer religionspädagogischer Entwurf entwickeln ließ. Zwei konzeptionelle Beiträge zu Beginn und zum Schluß des Bandes sowie viele interessante Erfahrungsberichte im Mittelteil sollten diese Frage klären helfen. Ausgangspunkt für die Auswahl des Themas und die Anlage des Bandes war die Frage: »Was brauchen Heranwachsende und Erwachsene unter der Perspektive religiöser Bildung, was geht sie wirklich an?«

Dem Thema entspricht eine offene, experimentierende Vorgehensweise. Es wurden Erfahrungen für die Berichte benannt, die für die Betroffenen zu Schlüsselerfahrungen *werden* können. »Ich bin unheilbar krank.« »Ich nehme Drogen.« »Ich bin arbeitslos.« »Ich bin häßlich, keiner mag mich.« »Ich werde die Bilder der Toten von Eschede nicht mehr los.« Solche Erfahrungen haben eine fokussierende Wirkung im Blick auf die Lebensgeschichte, und sie können Erschließungscharakter gewinnen (»das war für mich wie eine Offenbarung«).

(2) Der Band ist auf der Schwelle zu einem neuen Jahrhundert konzipiert. Er fragt infolge dessen nach einer Auswahl epochaler *Schlüsselergebnisse* aus dem vergangenen Jahrhundert. Zeitzeugen erzählen, wie diese Ereignisse ihr Leben als unmittelbar Betroffene oder Zuschauer bestimmt und verändert haben: Vertreter der Luftwaffenhelfergeneration, der 68er Generation, der Generation, die die friedliche Revolution in der DDR oder die Erfahrung des Aufbruchs durch das Zweite Vatikanische Konzil erlebt hat ...

Erst am Schluß des Bandes stellt sich heraus, wo die Möglichkeiten und die Grenzen dieser »Versuchsanordnung« bestehen. Die Erfahrungsberichte sind von Tendenzen zur Pädagogisierung frei; Erfahrung ist der Gegenbegriff zu »Belehrung«. Was die Pädagogik anfaßt, steht immer in Gefahr, seine unmittelbare Evidenz zu verlieren. Die Frage nach Schlüsselerfahrungen verschränkt den Nachvollzug fremder Erfahrung mit dem Entwurf der eigenen Lebensgeschichte und kann damit Zugang zu religiösem Fragen eröffnen. Ob sich unter dieser Fragestellung ein neues religionspädagogisches Konzept abzeichnet, hängt u.a. davon ab, ob

»Schlüsselerfahrungen« in pädagogischen Räumen ihre eigene Dignität und Verbindlichkeit entfalten können.

Im Sommer 2000

Die Herausgeber

Was ist eine Schlüsselerfahrung?

1 Das religionspädagogische Interesse an Schlüsselerfahrungen

Schlüsselerfahrung wird als eine pädagogische Kategorie eingeführt. Sie steht seitlich den »Schlüsselproblemen« Wolfgang Klafkis und den »generativen Themen« und »generativen Wörtern« Paulo Freires nahe.

Klafki ersetzt im Rahmen seines neuen Allgemeinbildungskonzepts die herkömmliche Kanontexte, die Stoffplan, durch ein Modell von »Schlüsselproblemen« unter der Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft. Heranwachsende und Erwachsene sollen im Sinne ethnohistorischen bzw. entdeutenden Lernens in solche zentralen Themen eingedrungen sein. Bei diesem Durchdringen sollen Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Empathie gewonnen werden.¹

»Schlüsselprobleme« stellen ein offenes Ensemble von Problemkonstellationen dar, die geschichtlich und durch die Herausforderungen der Zukunft bedingt sind und daher stets fortgeführt sein werden müssen. Auffällig ist, daß Klafki kaum anthropologische Fragen berücksichtigt.

Das Konzept Klafkis hat Entsprechungen in der problemorientierten Religionsdidaktik. Wir erweitern diesen Ansatz durch die *Orientierung des Lernens an den Schlüsselerfahrungen*. In ihnen soll zum Ausdruck kommen, was Heranwachsende und Erwachsene *weltlich brauchen*. Mit Hilfe der Schlüsselerfahrungen soll versucht werden, das didaktische Feld religiösen Lernens, das noch immer stark durch einen Kanon bestimmter Themen bestimmt wird, neu zu vermessen. Dann müssen Schlüsselerfahrungen auch für eine theologische Interpretation offen sein.

* Den Hintergrund des Jahrbuchs der Religionspädagogik als Leben des Denkens

1. Vgl. Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek 1971, 31 f.; ders., *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Reinbek 1971, 86 ff.

2. Vgl. Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, 208. Er nennt dazu folgende Faktoren: Persönliche, Umweltfaktoren, Möglichkeiten und Verfahren der Forschung, soziale Ungleichheit, Arbeit und Arbeitslosigkeit, nationale und alternative Lebensformen. Oben von Kindern und Schule in einer Welt der Unterdrückung (Göttingen 1987), 216–233; sowie von Schlüsselproblemen (er nennt u. a. Identitätskonzepte, kulturelle und historische Kompetenz).

An Schlüsselerfahrungen lernen Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive*

1. Das religionspädagogische Interesse an Schlüsselerfahrungen

Schlüsselerfahrung wird als eine pädagogische Kategorie eingeführt. Sie steht sachlich den »Schlüsselproblemen« Wolfgang Klafkis und den »generativen Themen« und »generativen Wörtern« Paulo Freires nahe.¹

Klafki ersetzt im Rahmen seines neuen Allgemeinbildungskonzepts das herkömmliche Kanondenken, die Stoffpläne, durch ein Modell von »Schlüsselproblemen« unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft. Heranwachsende und Erwachsene sollten im Sinne exemplarischen bzw. entdeckenden Lernens in einige solcher Zentralprobleme eingedrungen sein. Bei diesem Durcharbeiten sollen Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Empathie gewonnen werden.²

»Schlüsselprobleme« stellen ein offenes Ensemble von Problemkonstellationen dar, die geschichtlich und durch die Herausforderungen der Zukunft bedingt sind und daher stets fortgeschrieben werden müssen. Auffällig ist, daß Klafki kaum anthropologische Fragen berücksichtigt. Das Konzept Klafkis hat Entsprechungen in der problemorientierten Religionsdidaktik. Wir erweitern diesen Ansatz durch die *Orientierung des Lernens an den Schlüsselerfahrungen*. In ihnen soll zum Ausdruck kommen, was Heranwachsende und Erwachsene *wirklich brauchen*. Mit Hilfe der Schlüsselerfahrungen soll versucht werden, das didaktische Feld religiösen Lernens, das noch immer stark durch einen Kanon *historischer* Themen bestimmt wird, neu zu vermessen. Dann müßten Schlüsselerfahrungen auch für eine theologische Interpretation offen sein.

* Den Mitherausgebern des Jahrbuchs der Religionspädagogik als Zeichen des Dankes.

1 Vgl. Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973, 71ff; ders., Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1977, 86ff.

2 Vgl. Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 20ff. Er nennt bspw. folgende Themen: Friedensfrage, Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des Fortschritts, soziale Ungleichheit, Arbeit und Arbeitslosigkeit, traditionelle und alternative Lebensformen. Oskar Negt, Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997, 210–238, spricht von *Schlüsselqualifikationen* (er nennt u.a. Identitätskompetenz, ökologische und historische Kompetenz).

Symbole und Riten, in denen Religion *gegenwärtige* Gestalt gewinnt, müßten sich auf bestimmte Schlüsselerfahrungen beziehen lassen, so daß sich dialogisches Lernen *an* religiösen Lebensformen vollziehen kann. Wir gehen von der *These* aus, daß Schlüsselerfahrungen ihren Ort in Erschließungssituationen haben und den Charakter eines Erschließungsgeschehens gewinnen können.

Um diese These zu entfalten, ist eine Klärung des Situationsverständnisses erforderlich. Dieser Ausgangspunkt kann auch in anderer Hinsicht aufschlußreich sein. In der Religionspädagogik war lange Zeit die Formel von der Korrelation von *Situation und Tradition* leitend. Es lassen sich unter dem Stichwort »Situation« die »Lebensnähe« und die »Schülerorientierung« religionspädagogischer Ansätze erkunden.

In der Religionspädagogik geht der Gebrauch des Begriffs der Situation auf Martin Rang zurück.³ Es ist zu vermuten, daß der Ansatz bei den Situationen unserem Vorhaben am weitesten entgegenkommt.

2. Situation und Situationserschließung

2.1 Die Grenzsituation (Karl Jaspers)

Der Begriff der Situation wurde von Jaspers 1919 als Fachterminus eingeführt.⁴ Die Situation ist für mein Dasein konkrete Wirklichkeit; ich kann aus meinem Sein in Situationen nie heraus. »Ich bin in der Welt nur als meiner Situation.«⁵ Die Situation hat geschichtliche Tiefe und birgt Zukunft in sich, und zwar als Möglichkeit und als Unausweichlichkeit. Situationen sind erkennbar und veränderbar. »Grenzsituationen« nennt Jaspers »letzte Situationen«, die mit dem Menschsein als solchem unvermeidlich gegeben sind; sie sind nicht machbar oder veränderbar. Wir können sie nicht überschauen, nur klären. Solche Situationen werden an den Grenzen unseres Daseins überall erfahren: Zufall, Herkunft, Tod, Leiden, Schuld. ... Sie zeigen die Fragwürdigkeit von allem, was wir kennen. Sie machen die *antinomische Struktur* des Daseins offenbar. Entscheidend ist, wie sich der Mensch der Grenzsituation gegenüber

3 Vgl. *Martin Rang*, Handbuch für den biblischen Unterricht, Bd. 1, Berlin 1939, 64ff; vgl. *Hans Bernhard Kaufmann* (Red.), Situationsansatz und Religionspädagogik, Münster 1976 (RPF, H. 3). *Rainer Volp*, Situation als Weltsegment und Sinnmarge, in: *Ders.* (Hg.), Zeichen. Semiotik in Theologie und Gottesdienst, München/Mainz 1982, 146–168, gibt einen instruktiven Überblick über die Verwendung des Situationsbegriffs in der Praktischen Theologie. Volp bestimmt die »Situationen« *semiotisch als Weltsegmente*, in denen sich die Welt in ihren Relationen und Qualitäten modelliert; sie »bezeichnen den Ort der Zeichenkombination und damit auch der Konstruktion von Wirklichkeit« (157f).

4 Vgl. *Karl Jaspers*, Psychologie der Weltanschauungen, Heidelberg/Berlin 1919; 1960, X.

5 *Karl Jaspers*, Philosophie, 3 Bde., Berlin 1932, Bd. 1, 65, vgl. 56.

verhält. Er kann sie verschleiern und damit sich selbst verlieren, er kann sich ihr aber auch stellen, sie bewußt als Grenze erfahren und so vom Dasein zur Existenz übergehen. »Grenzsituation erfahren und Existieren ist dasselbe.«⁶

In *Freires* Alphabetisierungsprogramm gehören die »generativen Themen«, *Grunderfahrungen*, von denen her sich die gesamte Welterfahrung der Lernenden aufbaut, und die »generativen Wörter«, *Schlüsselwörter*, die das Sprachuniversum erschließen, in ein Projekt. Die Themen sind in Grenzsituationen verwurzelt, so wie sie auch selbst Grenzsituationen enthalten. Die Aufgaben, zu denen sie herausfordern, führen zu Grenzakten.

Freire versteht »Grenzsituation« – er bezieht sich ausdrücklich auf Jaspers – *nicht ontologisch* als mit dem Menschsein gegeben, sondern *historisch* als Situation, in der Menschen »Grenze« als Hindernis ihrer Befreiung begreifen. Es handelt sich also um reale Grenzen, die überwindbar sind. Sie sind nicht anzunehmen, sondern durch Handeln zu verändern.⁷

Nach dem Sprachgebrauch von Jaspers trifft dieser Sachverhalt für Situationen zu, während »Grenzsituationen« *Widerfahrnisse* wie Geburt und Tod im Blick haben, die nicht durch Handeln zu bewältigen sind: *Wand* und *Grenze* sind zu unterscheiden: Wände lassen sich einreißen und überwinden, das Dasein ist als Grenze zu erfassen. »Grenze drückt aus: es gibt ein anderes.«⁸

Martin Rang identifiziert die Grenzsituation als einen philosophischen Begriff nicht mit *der Grundsituation des Menschen coram Deo*. Diese gehe quer durch die Unterscheidung zwischen Alltag und Grenzsituation hindurch und relativiere diese dadurch.⁹ Die Grenzsituation sei ein Zeichen für die sie völlig transzendierende Grundsituation. So zeige die Bibel den Menschen fast auf jeder Seite in Grenzsituationen. Soll das Wort der Verkündigung in Alltagssituationen hineingesprochen werden, ist daher der *Umweg über die Grenzsituation* erforderlich. Dieser Umweg dient der *Lebensnähe* der Unterweisung.¹⁰

Martin Heidegger verwendet den Begriff der Situation in seiner Analytik des Daseins nur in Bezug auf das *eigentliche* Existieren. Sie erschließt sich erst in der Entschlossenheit. Im uneigentlichen Dasein ist sie dem Menschen verschlossen, er kennt nur die »allgemeine Lage« und verliert sich in den »nächsten Gelegenheiten«, die sich ihm bieten.¹¹

6 Ebd., Bd. 2, 203; vgl. 209, 249.

7 Vgl. *Freire*, Pädagogik, 82, 84f. Fundamentalthema unserer Epoche ist das Thema der Herrschaft und der Befreiung. Um dieses Thema herum können die anderen Themen in konzentrischen Kreisen angesiedelt werden (85).

8 *Jaspers*, Philosophie 2, 203. Vgl. *Franz Josef Wetz*, Art. Situation, in: HWP 9, 923–929, hier: 924.

9 Vgl. *Rang*, Handbuch, 84.

10 Vgl. ebd., 82, 76. Der Begriff der Grundsituation als Sprachsituation findet sich bei *Gerhard Ebeling*, Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. 1, Tübingen 1979, 189ff.

11 *Martin Heidegger*, Sein und Zeit (1927), Tübingen ¹²1972, 299f.

Das In-der-Welt-sein ist die fundamentale Situation des Menschen, alle anderen Situationen sind Modifikationen.

Von Heidegger nimmt *Hans-Georg Gadamer* den Begriff der »hermeneutischen Situation« auf; es ist eine Situation, in der wir uns gegenüber der Überlieferung befinden, die wir zu verstehen haben.¹²

Der Begriff spielt in der Hermeneutik von Ernst Fuchs¹³ und der Sache nach bei Martin Stallmann (»Hermeneutik des Daseins«) eine wichtige Rolle.

Wir fassen die *hermeneutische Situation* weiter als Gadamer: *Es gilt, die Lebensgeschichte Lernender anhand von Schlüsselerfahrungen zu verstehen*. Die Ausarbeitung der hermeneutischen Situation bedeutet die Gewinnung des rechten Fragehorizonts angesichts dieser Aufgabe. Wie muß die Situation beschaffen sein, in der sich Heranwachsende in ihrem Wunsch, ihrem Sehnen, in dem, was sie eigentlich brauchen, zeigen können? Im Blick auf diese Frage erweist sich die Orientierung an den Existenzialien (Angst, Sorge, Schuld, Tod) als zu eng.

2.2 Die lebensweltliche Situation (Alfred Schütz)

Alfred Schütz ist es gelungen, die Phänomenologie Edmund Husserls sachlich und methodisch in die Sozialforschung einzubeziehen. Die Lebenswelt ist bei ihm von vornherein eine Welt des Wir (»mundane« Intersubjektivität).

Schütz unterscheidet zwischen gemeinsamen Situationen und je meiner Situation. Situationen sind »unabänderliche, auferlegte Elemente des lebensweltlichen Daseins«. ¹⁴ Wir sind in eine besondere geschichtliche Situation hineingeboren. Was bewirkbar ist, wird durch die geschichtliche und biografische Situation begrenzt. Jede aktuelle Situation ist von der Einzigartigkeit der Erfahrungsabfolge mitbestimmt. »Meine Situation besteht aus der Geschichte *meiner* Erfahrungen.« ¹⁵ Eine Situation ist relativ offen und zugleich unabänderlich begrenzt, weil mein Körper in die Struktur der Lebenswelt eingefügt ist. Körperlichkeit ist ein Grundelement jeglicher Situation. Damit ist dem erlebenden Subjekt die grundlegende räumliche, zeitliche und soziale Gliederung der Erfahrungen auferlegt. Daraus folgt: »In jeder Situation ist mir die Welt nur in einem bestimmten Abschnitt gegeben; nur ein Teil der Welt ist in aktueller Reichweite.« ¹⁶

12 Vgl. *Hans-Georg Gadamer*, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1960, 285; vgl. *Heidegger*, *Sein*, 232, 310.

13 Vgl. *Ernst Fuchs*, *Marburger Hermeneutik*, Tübingen 1968, 38ff.

14 *Alfred Schütz / Thomas Luckmann*, *Strukturen der Lebenswelt*, Neuwied/Darmstadt 1975, 65.

15 Ebd., 72.

16 Ebd., 116.

Jede aktuelle Erfahrung fügt sich je nach ihrer im Wissensvorrat angelegten Typik und Relevanz in den Erlebnisablauf und die Biografie ein. Jede Situation wird mit Hilfe des Wissensvorrats »definiert und bewältigt«.¹⁷

Diesem lebensweltlichen Situationsverständnis ist der religionspädagogische Ansatz *Dieter Stoodts* zuzuordnen.¹⁸ Stoodt und Gerhard Brockmann fragen unserer Leitfrage entsprechend, »was Schüler wollen und brauchen«.¹⁹ Die Erfahrung der SchülerInnen verdichtet sich in komplexen Situationen, die zur Reflexion und Verständigung herausfordern. Stoodt und Brockmann entwickeln eine kleine *Phänomenologie möglicher Situationen*; sie unterscheiden: reale und imaginierte, exemplarische und individuelle, allgemeine und Ausnahmesituationen, gegenwärtige, vergangene und zukünftige Situationen, veränderungsfähige und Zwangssituationen.²⁰

Situationsdefinitionen sind unvermeidlich und strittig, weil dieselbe Wirklichkeit unterschiedlich, ja gegensätzlich definiert werden kann. Die Gefahr einer Fixierung kann durchschaubar gemacht und die Konfrontation unterschiedlicher Definitionen einen Streit um die Wirklichkeit auslösen.²¹ Die Situationen sind *ambivalent*, weil der Mensch immer zugleich handlungsfähig und handlungsunfähig ist, und zwar nicht nur weil sie »begrenzt« (Schütz) sind, sondern weil sie gesellschaftlichen Zwängen unterliegen. *Anthropologisch* zielt ein situationsbezogenes Lernen auf *Grunderfahrungen*, die in Situationen mitgegeben sind. *Religiös* entspricht diesen Grunderfahrungen »die Verschlüsselung in Symbolen«. *Religiöse Symbole* liefern Muster der Bearbeitung von Grunderfahrungen.²²

Dieser Situationsansatz enthält im Kern bereits die Intention, die wir in diesem Band mit der Orientierung des Lernens an Schlüsselerfahrungen verfolgen. Er wird expliziert und erweitert.

2.3 Die Erschließungssituation (Ian T. Ramsey)

Ramsey geht es darum, die Eigenart religiöser Sprache zu untersuchen. Er setzt in seinem Buch »Religious Language« damit ein, die Religiosität von Äußerungen von den Situationen her zu bestimmen, in denen sie geäußert werden.²³ Die Eigentümlichkeit religiöser Aussagen hat ihre Wur-

17 Ebd., 113.

18 Vgl. Gerhard Brockmann / Dieter Stoodt, Schülerorientierung als Situationserschließung und Situationsbearbeitung, WPKG 65 (1976) 256–269.

19 Ebd., 258.

20 Vgl. ebd., 264.

21 Vgl. ebd., 262.

22 Vgl. ebd., 266. Vgl. Thomas A. Lotz, Viertel nach zwölf bis eins: Gott usw., in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim 1998, 178–201, hier: 186ff.

23 Vgl. Ian T. Ramsey, Religious Language, London 1957, 5.

zel in der Eigentümlichkeit entsprechender Situationen. Nur um diese Situationen, die er »*disclosure*« Situationen nennt, soll es hier gehen. Es sind Situationen, die Beobachtbares und *mehr als* Beobachtbares, Verifizierbares und *mehr als* verifizierbare Erfahrungen enthalten.

Er beschreibt diesen Sachverhalt in zahlreichen Beispielen aus dem Alltagsleben. Solche Situationen liegen bspw. vor, wenn wir sagen »ihm geht ein Licht auf«, »der Groschen fällt«, »das Eis bricht«. Das Eis kann in einer streng rituell verlaufenden Gerichtsverhandlung brechen, wenn unvermutet eine Angeklagte vorgeführt wird, die die frühere Geliebte des Richters war: Ein überraschender Blickwechsel, die Situation wird durch die existenzielle Betroffenheit plötzlich lebendig, gewinnt an Tiefe und Engagement.²⁴

Religiös sind solche *Erschließungssituationen*, wenn sie (1) durch eine eigentümliche, bestimmte Züge der Wirklichkeit plötzlich erfassende *Einsicht* und daraus folgend (2) durch ein totales *Engagement* gekennzeichnet sind. Als Beispiele für ein solches Engagement nennt Ramsey die Liebe zwischen zwei Personen und die Liebe des Kapitäns zu seinem Schiff.²⁵

Ramsey macht religiöses Verstehen von der Teilnahme an einmaligen Erschließungssituationen abhängig, die subjektiv sind und nicht auf Kontinuität zielen. Er fordert für die Verkündigung die Teilnahme an solchen Situationen, ohne zu zeigen, wie das möglich ist. Können solche Erschließungssituationen didaktisch arrangiert werden?

Wir legen für die weitere Untersuchung Ramseys Begriff der Erschließungssituation zugrunde, weil das Verständnis der Offenbarung als Erschließungsgeschehen auf ihn zurückgeht. Der Situationsbegriff deckt komplexe und unterschiedliche Wirklichkeiten ab. Daher ist eine Verschränkung unterschiedlicher Theorieansätze erforderlich, um »Situation« zu analysieren und zu beschreiben. Der lebensweltliche (wissenssoziologische) Ansatz von Schütz und Luckmann beschreibt die Situation in ihrem Sozial- und Gesellschaftsbezug, allerdings nur formal; eine Verschränkung dieses Ansatzes mit gesellschaftskritischen Ansätzen ist daher notwendig. Gleichwohl läßt sich das, was eine Situation ausmacht, nicht voll durchsichtig machen wie die »Lage« (Heidegger). Die offene Unbestimmtheit gehört wie die »Begrenztheit« (Schütz) zur Situation und fordert dazu heraus, sie in ihrem dauernden Wandel wahrzunehmen.

24 Vgl. ebd., 20–22.

25 Vgl. ebd., 6, 19, 36ff; vgl. Ingolf U. Dalferth, Religiöse Rede von Gott, München 1981, 320ff. Wim A. de Pater, Erschließungssituationen und religiöse Sprache, in: Manfred Kaempfert (Hg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983, 184–210, verfolgt Ramseys Analysen zur Erschließungssituation weiter. Er unterscheidet *endliche* und *kosmische Erschließungen*: letztere umfaßt alles, den Himmel und die Erde. Eine solche Situation liegt bspw. vor, wenn ein Chirurg im OP plötzlich seine verunglückte Frau vor sich sieht. Wenn die Operation mißlingt, hat sein Leben keinen Sinn mehr (203f).

Freieres Konzeption läßt sich nicht aus Lateinamerika auf unsere Situation übertragen; sie gibt aber den Anstoß, ideologiekritisch zwischen Widerfahrnissen, die nicht durch Handeln zu bewältigen sind, und gesellschaftlichen Zwängen zu unterscheiden, und zwar mit dem Ziel einer ständigen Minimierung von Handlungsunfähigkeit.

In dem Ansatz bei den Schlüsselerfahrungen läßt sich vermutlich das Problem von Kontinuität und Diskontinuität sachgemäßer lösen als in dem Situationsansatz; denn die Schlüsselerfahrung ist eingelassen in den Erfahrungsprozeß. Durch die Schlüsselerfahrungen baut sich ein Lebenszusammenhang auf, und zwar durch Desintegrationen hindurch.

3. Schlüsselerfahrung als hermeneutische Kategorie

3.1 Ein literarisches und ein geschichtliches Beispiel

3.1.1 *Der Brief der Studentin Anne*

Die Studentin Anne erzählt in einem Brief: »Mein Lieber ..., ich schreibe dir in einer seltsamen Lage, aber du bist der erste, dem ich schreibe. Ich sitze auf meinem Bett im Spital ... Es ist in meinem Leben seither ein großes Durcheinander gewesen, und das Ende war, daß ich als Notfall in das Spital eingeliefert wurde. Eine akute Nephritis ..., ich hatte Fieber wie verrückt, bin richtig weggetreten gewesen, aber ich habe mehr erlebt und von mir erfahren, als sonst in vielen Jahren, es war also sehr gut. Ich habe den Punkt gefunden, wo ich im Gleichgewicht ruhen kann, ganz gleich, wie ich mich bewege und wohin der Weg führt. Ich werde nicht mehr verlieren, was ich in dieser Krankheit gefunden habe, und es gehört dazu, daß ich einmal wirklich allein war. Das Komische war, da war ich's eben nicht mehr, allein. Es ist gleichgültig, ob man das eine religiöse Erfahrung nennt, aber ich weiß jetzt besser, was die Leute meinen, die eine gemacht haben. Die Sicherheit, die FREUDE. Dabei habe ich überhaupt nichts Sicheres, es ist mir alles zwischen den Händen zerronnen, aber diese Hände sind deswegen nicht leer. Ich kann sie fühlen, sie gehören zu mir. Als ich ein Kind war, fühlte ich mich gar nicht; ich habe damals Selbstmord versucht, aber nicht, weil ich sterben wollte, sondern weil ich schon glaubte, tot zu sein. Wenn es dann sehr weh tat, mußte doch ein Gefühl kommen, dachte ich, und wär's nur für einen Augenblick. Nun ist dieser Augenblick immer um mich herum. Ich bin in ihm drin, und solange ich dieses Leben spüre, habe ich keine Angst mehr vor dem Tod. Ich werde morgen hier rauskönnen und mich noch eine Weile im Ferienhaus meiner Eltern erholen ... Wenn es dich freut, komm, oder komm nicht, ganz wie du möchtest. Anne.«²⁶

Anne erzählt von einer Schlüsselerfahrung, die sich während einer Krankheit ereignet hat. Es handelt sich medizinisch gesehen um eine schwere Nierenentzündung. Sie nimmt diese Situation als eine Lebenskrise wahr. Der Krankheit vorangegangen war ein großes Durcheinander; mit der Krankheit verschärft sich die Krise: sie fühlt sich »wie verrückt«, ist »richtig weggetreten«. Die Situation läßt sich formal als eine

26 Adolf Muschg, *Noch ein Wunsch*, Frankfurt/M. 1981, 71.

gerade vergangene, reale, individuelle Situation mit Ausnahmecharakter bestimmen; sie wurde als Widerfahrnis erlebt, das zu einer Veränderung des Lebens führte. Die Veränderung führt zum Durchbruch eines *neuen Lebensgefühls* und zu neuen Sprach-Bildern, so daß man von einer *Erschließungssituation* sprechen kann. Die Situation ist *emotional hoch besetzt*, erschließt Tiefe.

Diese Schlüsselerfahrung wird aber nur auf dem Hintergrund einer vorangegangenen Schlüsselsituation verständlich, die in dem Brief angedeutet wird. Es handelt sich offenbar um eine traumatische Erfahrung, die mit ihren Händen zu tun hat. Die Hände waren gefühllos, wie bei dem Mädchen mit den abgehauenen Händen, von dem das Märchen erzählt. Sie stand mit leeren Händen da, fühlte sich ohne Anerkennung. Sie spricht von einem Selbstmordversuch; vermutlich hat sie versucht, sich die Pulsadern aufzuschneiden.²⁷

In diesem Bericht der Studentin wird ein Erfahrungsprozeß erkennbar, das Problem von Kontinuität und Diskontinuität wahrnehmbar. Bei Schlüsselerfahrungen erübrigt sich die Kritik, die sich bei der Beschreibung von Erschließungssituationen durch Ramsey stellte. Unser »Frageraster« ist einerseits *weitgespannter* als bei dem Situationsansatz, der in unserem Konzept »aufgehoben« ist, andererseits hat die »Schlüsselerfahrung« eine *fokussierende* Wirkung im Blick auf den Erfahrungsprozeß.

Nach diesem Versuch einer formalen Beschreibung und Zuordnung fragen wir, wie Anne die neue Schlüsselerfahrung deutet: Die neue Erfahrung wird als »Ruhe im Gleichgewicht«, als »Sicherheit«, als Kairos-Erfahrung (»Augenblick«), als Nicht-Alleinsein, vor allem aber als FREUDE beschrieben. Anne läßt offen, ob es sich um eine religiöse Erfahrung handelt; da sie aber jetzt versteht, was Leute damit meinen, hat die Schlüsselerfahrung die *Qualität* einer religiösen Erfahrung. Sie macht eine neue Erfahrung mit ihrer bisherigen Erfahrung. Das »Sprachbild«, das der neuen Erfahrung am besten entspricht, ist das der »vollen Hände, auch wenn man mit leeren Händen dasteht«. Es erinnert an paradoxe Formulierungen in paulinischen Briefen (vgl. 2Kor 6,8–10). Die Erfahrung, mit leeren Händen dazustehen, hat ihr bisheriges Leben gekennzeichnet: Sie wurde nicht gebraucht, war wertlos, alles zerrann. Jetzt – in einem Augenblick – macht sie die Erfahrung, daß die Hände gefüllt sind, auch wenn alles wegfließt. Die Schlüsselerfahrung vermittelt *Identitätsgewißheit trotz der leeren Hände*, trotz der Bruchstückhaftigkeit ihres Lebens. Ihr gelingt eine neue Körper- und Selbstwahrnehmung: Ihre Hände gehören wieder zu ihr, sind nicht mehr gefühllos. Sie hat keine Angst mehr vor totem Leben und vor dem Tod. Die Schlüsselerfahrung besagt in dieser Erschließungssituation: *Übergang aus der Todespraxis in die Lebenspraxis*. Sie verheißt Gewißheit trotz des »Zerrinnens« (der Zeit): »dieser Augenblick ist immer um mich herum«. Was

27 Yorick Spiegel, Glaube wie er lebt und lebt, Bd. 1, München 1984, 12.

läßt sich aus diesem Beispiel über den Charakter von Schlüsselerfahrungen entnehmen? In diesen Erfahrungen *verdichtet* sich der bisherige Lebenszusammenhang, er erscheint in einem neuen Licht. Die Alltagserfahrungen werden *unterbrochen*; die Schlüsselerfahrung ermöglicht eine *veränderte* Rückkehr in den Alltag. Es handelt sich um ein *Erschließungsgeschehen*: Es erschließt tiefere Schichten der inneren Wirklichkeit und eröffnet damit zugleich einen neuen Umgang mit der äußeren Wirklichkeit, es bringt das Leben in Bewegung. Schlüsselerfahrungen haben einen *ambivalenten* Charakter: Sie können auch traumatische Erfahrungen zum Ausdruck bringen, wie der Bericht zeigt: Erfahrungen der Beziehungslosigkeit, des Todes *vor* dem Tod (»ich fühlte mich gar nicht«). Sie sind in diesem Fall schmerzhaft. Schlüsselerfahrungen haben ihren Ort in einer bestimmten Situation, übergreifen aber die isolierte Situation, bilden *Zusammenhänge*, verbinden verschiedene Situationen (wie in dem Situationsverständnis von Schütz).

Bei der Auslegung dieses Beispiels hat sich »Schlüsselerfahrung« als eine fruchtbare hermeneutische Kategorie zum Verständnis *lebensgeschichtlicher* Erfahrungen erwiesen.

3.1.2 Ein geschichtliches Beispiel – die Zuschauer an der Französischen Revolution

Zwei Ereignisse erschütterten die Menschen des 18. Jahrhunderts besonders, das *Erdbeben von Lissabon* (1.11.1755), das mit 30 000 Toten einen Schock auslöste und erstmals am Sinn der Schöpfung zweifeln ließ, vor allem aber das weltgeschichtliche *Ereignis der Französischen Revolution*. Kant sah in ihr ein »Geschichtszeichen«, »das sich nicht mehr vergißt«. Sein Interesse richtet sich nicht auf die Schlüsselerfahrungen der unmittelbar Beteiligten an der Revolution mit ihrer Anhäufung von »Elend und Greueln«; ihn interessiert vielmehr ihre Spiegelung in der »*Denkungsart der Zuschauer*«, die wegen ihrer »Uneigennützigkeit« (»uneigennützigte Teilnehmung«) den *moralischen* Charakter des Ereignisses bezeugen. Also indirekt – über die Schlüsselerfahrungen der Zuschauer in ihrer engagierten Parteinahme – stellt die Revolution für Kant einen Fortschritt dar; sie verspricht nämlich eine epochale Wende auf dem progressiven Weg zur Erfüllung republikanischer Prinzipien.²⁸ *Im Blick auf bestimmte geschichtliche Ereignisse läßt sich von nicht wieder rückgängig zu machenden Erkenntnissen durch Schlüsselerfahrungen sprechen.*

28 Immanuel Kant, *Der Streit der Fakultäten* (1798), 2. Abschn., §§ 5–7. AA Bd. 7 (1907. Ndr. 1968) 84f, 88.

3.2 Schlüsselerfahrungen als Fokussierung menschlicher Erfahrungen

Das Wort »Erfahrung« kommt im alltäglichen Sprachgebrauch von »fahren«. Erfahrung ist das, was einem auf der »Fahrt«, auf der Reise begegnet. Das Wort hängt zugleich mit »Gefahr« zusammen. Erfahrung macht, wer die Gefahren, die auf der Fahrt zu erleiden waren, besteht.

An diesem Sprachgebrauch lassen sich bereits Strukturelemente von Erfahrung erkennen. Erfahrung setzt voraus, daß sich etwas zu erfahren gibt (eine menschliche Begegnung, ein Ereignis der Geschichte oder ein Geschehen in der Natur). Wir »machen« Erfahrungen mit irgend jemand oder irgend etwas. Es besteht eine wechselseitige Beziehung zwischen Erfahren und Erfahrenem. In der Erfahrung sind wir unmittelbar selbst betroffen, und zwar in einer zugleich passiven und aktiven Begegnung mit der Wirklichkeit, im Erleiden, im schmerzhaften Ausgeliefertsein an das Widerfahrende und in der aktiven Auseinandersetzung, in der produktiven Verarbeitung der Widerfahrnisse. Der Sprachgebrauch macht ferner deutlich, daß Erfahrung einmal das Fahren selbst meint, den *Prozeß*, in dem wir mit bestimmten Ereignissen konfrontiert werden. Es meint das Fahren, um die Wirklichkeit in ihrer Vielgestaltigkeit wahrnehmen zu können. Erfahrung meint sodann das *Ergebnis* dieses Fahrens, das, was das Fahren an Verarbeitung zurückläßt und die weitere Erfahrung bestimmt. Es meint die »Erfahrenheit« als Niederschlag vieler Erfahrungen, die in dem Prozeß gewonnen wurden. Entscheidend ist, daß die Erfahrung als Prozeß Vorrang behält; sonst verfestigt sich die Erfahrung zu einem Bestand an Lebenswissen, der sichere Orientierung verspricht.

Der Erfahrungsprozeß setzt nicht nur voraus, daß sich etwas zu erfahren gibt, sondern daß wir dieses Geschehen *wahrnehmen*, es auf dem Hintergrund und mit Hilfe bisheriger Erfahrungen deuten und uns produktiv aneignen.

Erfahrung geschieht in der Dialektik von Vorgabe und Aneignung, von Wahrnehmung und Deutung. Wahrgenommenes und Erlebtes wird mit Hilfe eines Interpretations- oder Referenzrahmens, also durch sprachlich geleitete und vermittelte Erschließung, in den Zusammenhang bisheriger Erfahrungen eingelassen. Erst dadurch erhält Erfahrung Bedeutung für uns und wird Anderen mitteilbar. Der Interpretations- oder Referenzrahmen ist das Ergebnis der bisher gesammelten persönlichen und kollektiven Erfahrungen; er ist zugleich gesellschaftlich bedingt und vermittelt. Die Wahrnehmung und Deutung neuer Erfahrungen kann den Interpretationsrahmen verändern und damit das sprachlich geleitete Verständnis von Wirklichkeit erweitern und vertiefen. Diese Erweiterung beeinflusst wiederum die Deutung weiterer Erfahrungen und kann den Erfahrenden verändern. Erfahrung und Wahrnehmung stehen in einem dialektischen Prozeß: Die deutende Verarbeitung von Wahrnehmungen kann neue Erfahrungen stiften, und umgekehrt bestimmt die bisherige Erfahrung die Perspektive der Wahrnehmung. Der Zusammenhang von

Wahrnehmung und Erfahrung ist also wie der Erfahrungsprozeß selbst als ein dynamisches, sich stets veränderndes Geschehen zu verstehen, dessen Ausgang offen ist.

Das Problem ist allerdings, ob der Interpretationsrahmen, geschichtlich und gesellschaftlich geprägt, dieses offene Erfahrungslernen durch erhöhte Wahrnehmung zuläßt oder ob Wirklichkeit nur so reduziert erfahren wird, daß bestimmte Modalitäten der Erfahrung (Phantasie, Imagination, Erinnerung, Träume) blockiert werden und damit die Erfahrungsfähigkeit selbst eingeschränkt wird.

Theologisch ist von besonderer Bedeutung, daß die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung gestellt wird. Die Rede von der Erfahrung ist *ambivalent*. Sie hat eine *positive* Bedeutung. Zu ihr gehört die existenzielle Dimension. Jeder muß seine Erfahrung selbst machen. Ich kann sie zusammen mit Andern, aber nicht für Andere machen. Der Interpretationsrahmen macht die Wahrnehmung und das Verstehen singulärer, individueller Erfahrungen möglich. Andererseits hat die Rede von der Erfahrung einen *negativen* Aspekt. Wahrnehmung geschieht infolge des Interpretationsrahmens selektiv; er lenkt die Wahrnehmung schon im Voraus.

Zu diesem negativen Aspekt gehört auch der schon angesprochene Sachverhalt, daß die Berufung auf Erfahrung häufig aus dem Interesse geschieht, sich gegen die Möglichkeit neuer, schmerzhafter Erfahrung abzusichern.

Die Ambivalenz der Erfahrung gehört zu den Bedingungen unseres Lebens. Erfahrung ist immer ein *Lebensvorgang*, so wie unser Leben ein Erfahrungsprozeß ist. Erfahrung und Leben sind untrennbar.²⁹ Unser Leben vollzieht sich als eine Folge von Erfahrungen, in der unsere individuelle Geschichte mit anderen Lebensgeschichten in einem soziokulturellen Kontext verschränkt sind. Unsere Lebensgeschichte vollzieht sich wie selbstverständlich und ist in der Regel kein Gegenstand unserer Reflexion. Erst in bestimmten Schlüsselsituationen wird die Lebenserfahrung thematisch und in autobiografischer Perspektive partiell zugänglich. Wir werden zu fragen haben, um welche Situationen es sich dabei handelt. Es hängt wiederum mit jenem Interpretationsrahmen zusammen, daß sich Lebenserfahrung perspektivisch vollzieht. In jedem Leben wird Wirklichkeit in einer bestimmten Lebensperspektive erfahren. Dadurch wird Wirklichkeit nicht in Beliebigkeit individueller Perspektiven aufgelöst. Die Wahrheit des Wirklichen geht jedoch in keiner Lebenserfahrung auf, sondern umfaßt sie. Wirklichkeit erschließt sich *multiperspek-*

29 Der Lebensbezug ist konstitutiv für Erfahrung überhaupt. Von diesem weiten Begriff der Lebenserfahrung läßt sich mit *Reiner Preul* ein engerer Begriff unterscheiden: Er bestimmt Lebenserfahrung als »die Summe von tiefgreifenden, das Gefühl affizierenden Erfahrungen, die die Biographie einer Person auf eine für sie selbst bewußte Weise nachhaltig bestimmen« (Lebenserfahrung und Glaube, in: MJTh 3, Marburg 1990, 1–22, hier: 5).

tivisch. Der Ort dieser Erschließung und damit ihrer Wahrheit ist die individuelle und gemeinsame Lebenserfahrung.

Gegen die Beliebigkeit der Wirklichkeitserfahrung spricht auch folgender Sachverhalt: Die Wahrnehmung des Neuen läßt das Frühere, Vertraute in neuem Licht erscheinen, entdeckt im schon Erfahrenen das Unabgegoltene, nach vorne Drängende. Erfahrungen verknüpfen sich. Durch Abbrüche, Umbrüche, Übergänge und Kontingenzen hindurch prozessieren sich Kontinuitäten heraus. Oft erst im Rückblick erkennen wir den Sinn unserer Erfahrungen, ein »roter Faden« wird in der Lebensgeschichte wahrnehmbar. Keine Erfahrung ist mit einer Deutung in der aktuellen Situation schon ausgeschöpft.

Solange wir leben, sind wir im Werden; der endgültige Sinn der Erfahrungen erschließt sich erst vom Ende des Lebens her; dann sind wir aber nicht mehr in der Lage, ihn wahrzunehmen. Vorher stellt sich Lebenserfahrung als ein permanenter Prozeß von Aneignung, Abweisung, Deutung und kreativer Neubestimmung dar.³⁰

In diesem Prozeß heben sich manchmal Erfahrungen und Ereignisse von besonderer Dichte und Bedeutsamkeit von den durchschnittlichen Erfahrungen ab. *Schlüsselerfahrungen treten in diesem Strom der alltäglichen Erfahrungen hervor*. Sie unterbrechen diesen »Strom«, weil etwas überraschend Neues geschieht. Die Wahrnehmung des Neuen führt zur *Desintegration* der bisherigen Erfahrung. Diese Desintegration kann eine tiefgreifende Lebenskrise bewirken wie in unserem Beispiel (in meinem Leben ist ein »großes Durcheinander« gewesen). Wird die Lebenskrise in der Schlüsselerfahrung bewältigt, kann eine *Reintegration* der Erfahrung erfolgen und ein neuer Erwartungshorizont aufgebaut werden. *Schlüsselerfahrungen sind Erfahrungen besonderer Intensität und Qualität*: Wie in einem Brennglas verdichten sich in ihnen die bisherigen Erfahrungen; denn es steht auf dem Spiel, ob durch die Desorientierung hindurch ein anders orientierter Aufbau gelingt. *Schlüsselerfahrungen haben eine fokussierende Wirkung im Blick auf die Lebenserfahrung; sie lassen diese überhaupt erst thematisch werden, und zwar im Modus der Erinnerung und der Antezipation*. Wenn wir auf unsere Lebensgeschichte rückblickend reflektieren, erinnern wir uns sofort an solche dichten Zeiten, in denen sich die Biografie um bestimmte Schlüsselerfahrungen herum aufbaut, während andere Phasen fast im Dunkel des Vergessens bleiben. Wir können auch sagen: Die Schlüsselerfahrungen sind von *repräsentativer* Bedeutung für das Verstehen der Lebensgeschichte (wie für das Verstehen von Geschichte überhaupt).

Die Schlüsselerfahrungen haben nicht alle den gleichen Rang, die gleiche Dichte und Intensität. Es läßt sich eine Hierarchie solcher Erfahrun-

30 Vgl. Ingolf U. Dalferth, *Gedeutete Gegenwart*, Tübingen 1997, 87ff; vgl. Christoph Schwöbel, *Offenbarung und Erfahrung – Glaube und Lebenserfahrung*, MJTh 3, 68–122, hier 90ff. Vgl. Peter Biehl, *Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh 1991, 16ff.

gen aufstellen: *Schlüsselerfahrungen können einen radikalen, wirklichkeiterschließenden Charakter haben* (»das war für mich wie eine Offenbarung«)³¹, Lebenserneuerung bedeuten. Sie können sich jedoch auch stärker auf der kognitiven Ebene vollziehen: Ich gewinne eine neue Erkenntnis, um die ich lange gerungen habe (»der Knoten platzt«, »es fällt mir wie Schuppen von den Augen«).

In einer Schlüsselerfahrung, in der an *einem* Beispiel das ganze Ausmaß der Naturzerstörung erfaßt wird, kann es zu einer veränderten Einstellung zur Natur kommen. Die Begegnung mit einem hungernden Kind kann den Umgang mit meinem »Reichtum« verändern. Ein intensives Musikerlebnis kann zu einer Schlüsselerfahrung werden, durch die mein Leben nach dem Tod des Freundes wieder eine neue Perspektive gewinnt. Das Zerschneiden einer Freundschaft oder Liebe kann meinen Umgang mit anderen Menschen nachhaltig verändern.

Allen Beispielen gemeinsam ist die Struktur, daß sich in den Schlüsselerfahrungen die Erfahrung auf das wirklich Angehende hin verdichtet; darin liegt ihre wichtigste didaktische Bedeutung.

Der im Zuge der Darstellung erkennbar gewordene *Sprachbezug* (Interpretationsrahmen), *Lebensbezug*, *Wahrnehmungsbezug* und *Wirklichkeitsbezug* gelten in verstärktem Maße für die Schlüsselerfahrungen. In der Schlüsselerfahrung zeigt sich uns Wirklichkeit und erschließt sich in ihrer *Wahrheit*.

3.3 Exkurs: Bestimmung von lebensgeschichtlichen Ansatzpunkten für Schlüsselerfahrungen

In erzählten Lebensgeschichten haben wir geeignetes Material, um genauere Aufschlüsse über Anlaß und Charakter von Schlüsselerfahrungen zu gewinnen.

Wir haben in der Phase des Übergangs vom Studium in das Berufsleben bei einer Gruppe von elf LehrerInnen ausführliche Interviews durchgeführt. Die Probanden bekamen einen Interviewleitfaden, den sie frei verwenden konnten. Sie machten von ihm wenig Gebrauch, sondern es waren markante Ereignisse und Schlüsselerfahrungen – mit Vor- und Nachgeschichten –, durch die das Interview strukturiert wurde.

31 Dieser »profane« Offenbarungsbegriff findet sich bspw. bei Jacques Lusseyran, *Das wiedergefundene Licht*, Hamburg 1977, 14, der von der Erfahrung des »sehen- den Auges in ihm« nach seiner Erblindung sagt: Das war mehr als eine gewöhnliche Entdeckung. »Das war eine Offenbarung.« Für einen solchen Offenbarungsbegriff ist zweierlei kennzeichnend: (1) Die Erfüllung der Erschließungserfahrung findet in der *Gegenwart* statt. »Offenbarung« drückt eine subjektive Reaktion eines Menschen auf ein ihn besonders betreffendes Geschehen aus. (2) In diesem Geschehen zeigt sich ihm etwas, das ihn gerade zu dieser Reaktion herausfordert. Es widerfährt ihm etwas, das zu erkennen »gibt« und doch seine *eigene* Erkenntnis ist.

Lusseyran beschreibt diesen Vorgang: »Nicht ich war es, der das Licht hervorbrachte ... Ich hatte das Licht in mir« (17). Vgl. Edward Schillebeeckx, *Menschen*, Freiburg u.a. 1990, 46f.

Sie erzählen unter der Perspektive der Gegenwartsschwelle von kritischen und traumatischen Ereignissen, die für sie eine symbolische Bedeutung haben, von der konfliktreichen Auseinandersetzung mit bestimmten Widerfahrnissen. Eine besondere Rolle spielen das Zerbrechen von Freundschaften, der Tod eines Elternteils oder der Großeltern, schwere Krankheiten, beglückende Erfahrungen in der Jugendarbeit, das Zerbrechen von Glaubensvorstellungen, in denen sich eine bestimmte Art der Selbsterfahrung ausgeprägt hatte, Konfliktsituationen mit den Eltern.

Insgesamt handelte es sich um Schlüsselerfahrungen, die sich von anderen Arten der Erfahrung unterscheiden, »indem sie sich in besonderer Weise auf außergewöhnliche Situationen, längerfristige Antriebsstrukturen und übergreifende Modalitäten der Situationsbewältigung« beziehen.³²

Erzählforschung und Biografieforchung bestätigen diese Erkenntnisse. In den Erzählungen tauchen Ereignisse mit »Richtpunktcharakter« mühelos auf: Kriegsbeginn, eine Verwundung, die eigene Hochzeit, Eintritt ins Berufsleben, Todesfälle in der Familie, ein Unfall mit nachwirkenden Folgen – solche herausgehobenen Ereignisse sind klare lebensgeschichtliche Markierungen; demgegenüber spielt die Chronologie des Kalenders eine geringe Rolle. Es handelt sich um »Erfahrungen erster Hand«. Trautierte Erlebniskonstellationen erweisen sich als weniger prägend.³³

In den erinnerten Ereignissen, die sich auf unser Verhalten in außergewöhnlichen Situationen beziehen, prägen sich wahrscheinlich Konturen unserer Identität und Perspektiven unserer Lebensgeschichte aus. Solche Situationen sind dadurch gekennzeichnet, daß ein Konflikt ausbricht, eine Grenze überschritten wird, ein Widerfahrnis hereinbricht; ein *intensives Gefühl* ist mit diesen Situationen verbunden (Angst, Haß, Empörung, Sehnsucht ...), sie fordern zu elementaren Möglichkeiten der Bewältigung heraus (erstarren, weglaufen, sich verstecken, aus der Ferne zuschauen, abwarten, zuschlagen, zupacken, eindringen, an-sich-reißen ...). Die Bewältigung solcher Situationen und Ereignisse können Schlüsselerfahrungen darstellen, die für die Betroffenen symbolische Bedeutung haben.

Nach *psychoanalytischer* Einsicht gibt es vor allem vier Krisenpunkte in der menschlichen Entwicklung, die Ansatzpunkte für Schlüsselerfahrungen markieren: die *narzißtische* und die *ödipale* Krise, die *Identitätskrise in der Adoleszenz* und die *Midlifekrise, in der die Identitätsproblematik wieder virulent wird*.

Die Erinnerung an »kritische« oder »traumatische« Ereignisse, die diese Krisenpunkte betreffen, entfaltet sich als ein Prozeß, in dem Gegenwart und Vergangenheit in einem Wechselspiel stehen. Die Erinnerung kann symbolisch verschlüsselt sein und bedarf der sorgfältigen Deutung.³⁴

32 Vgl. Biehl, Erfahrung, 240ff; Theodor Schulze, Autobiographie und Lebensgeschichte, in: Dieter Baacke / Theodor Schulze (Hg.), Aus Geschichten lernen, München 1984, 51–98, hier: 85.

33 Vgl. Albrecht Lehmann, Erzählstruktur und Lebenslauf, Frankfurt a.M. u.a. 1983, 23; vgl. Preul, Lebenserfahrung, 8.

34 Vgl. Schulze, Autobiographie, 90f.

Mit Hilfe *soziologischer* Ansätze und Fragestellungen läßt sich genauer bestimmen, an welchen Stellen der Biografie sich möglicherweise Schlüsselerfahrungen ereignen können. Es handelt sich um Schnittpunkte zwischen der individuellen Lebensgeschichte und den Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft. *Diese »Schnittpunkte« sind Haftpunkte für »kritische Ereignisse« und Schlüsselerfahrungen in erzählten Lebensgeschichten.*

Es sind »soziographische Wendepunkte«,³⁵ Übergangsphasen der Entwicklung, wie Einschulung, Entscheidung über den weiteren Schulbesuch, Berufswahl, Ausbildungsbeginn, Arbeitsplatzsuche usw., die in besonderem Maße kritische Erfahrungen auslösen können. Diese Wendepunkte sind gesellschaftlich vorgegeben, müssen aber individuell bewältigt werden. Sie erzeugen Handlungsdruck; die Bewältigungsmöglichkeiten sind unterschiedlich entwickelt. Das Handeln wird nicht durch Rituale begleitet wie an den entscheidenden lebenszyklischen Übergängen (Taufe, Trauung, Beerdigung). *Die individuelle Aneignung und Bewältigung von vorgegebenen Schlüsselsituationen stellt einen bevorzugten Ort für Schlüsselerfahrungen dar.* Darüber hinaus sind die unvorhergesehenen Zwischenfälle, Konfliktsituationen, Brüche und Widersprüche einer gesellschaftlichen Einrichtung und die Überschneidung mit anderen Institutionen (ein Schüler gerät in Konflikt mit einem Lehrer und bricht die Schule ab; ein Auszubildender engagiert sich völlig in seiner Band und kommt immer häufiger zu spät zur Arbeit ...) mögliche Anlässe für Schlüsselerfahrungen. Ein weiterer Ansatzpunkt sind die Leerstellen, die von den Sozialisationsinstanzen nicht zureichend geregelt werden: Begegnung der Geschlechter, Mutproben und Rivalitätskämpfe auf Spielplätzen, Straßen, in U-Bahnen ...³⁶

Schließlich spielen in erzählten Lebensgeschichten die *historischen Umbrüche* eine entscheidende Rolle: das Kriegsende, die Schwarzmärkte, die Einführung der D-Mark, die Erfahrungen der 68er Generation, das Ende der DDR ...

Es handelt sich insgesamt um für eine Generation *typische Situationen*, in denen sich neue Lebensperspektiven entwickeln können. Sie führen in der Regel nicht zu Konversionen, zu einer radikalen Umorientierung der bisherigen Lebenserfahrung, sondern in diesen Situationen, Leerstellen und »Nischen« der Sozialisation können Schlüsselerfahrungen von geringerem dramatischen Charakter entstehen, ausgelöst durch den Verlust eines Freundes, durch intensive Erlebnisse auf einem Kirchentag oder in einem Rock-Konzert, durch den Einbruch sozialer Probleme.

35 Walter R. Heinz, Lebenslauf als Soziobiographie, Bremer Beitr. zur Psych., Reihe A, Nr. 9, 1983, 1–16, hier: 3.

36 Vgl. Schulze, Autobiographie, 90f.

3.4 Die komparative Struktur und der Erschließungscharakter von Schlüsselerfahrungen

Wir machen Erfahrungen, wenn wir etwas wahrnehmen, das uns irritiert, überrascht, wenn Selbstverständlichkeiten durchbrochen, verfremdet werden. Nehmen wir Irritierendes, Anderes, Fremdes, Neues wahr, entsteht *Schmerz*. Denn wir nehmen zugleich den Widerstand, Widerspruch, die Differenz des Fremden, die Herausforderung des Neuen wahr. Der Schmerz macht darauf aufmerksam, daß wir uns öffnen und ändern müssen, um das Andere in seiner Fremdheit und Neuheit wirklich erfahren zu können.

In unserem Beispiel (3.1.1) waren es besonders schmerzhaft Erfahrungen, die in den Schlüsselerfahrungen zum Ausdruck kamen. Nach Gadamer gehören Enttäuschungen von Erwartungen und Durchkreuzungen von Vorstellungen zum Wesen der Erfahrung. »Daß Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist, bedeutet nicht etwa eine besondere Schwarzfärberei, sondern läßt sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen. Nur durch negative Instanzen gelangt man ... zu neuer Erfahrung.«³⁷ Erfahrung ist die Erfahrung der Endlichkeit, die Erfahrung der Grenze, die eine neue Offenheit für neue Erfahrungen eröffnet. Die »Negativität«, die Provokation, das Ärgernis der widerständigen Wirklichkeit wird zum hermeneutischen Schlüssel, durch den wir Wirklichkeit neu erschließen. »Lernen« (mathein) und »Leiden« (pathein) gehören daher zusammen.³⁸

In Schlüsselerfahrungen begegnen uns menschliche Leidensgeschichten, die Geschichten »von Leid wegen Scheiterns und Versagens, von Leid durch Schmerzen, Leid durch das Böse und durch Unrecht, Leid durch und in der Liebe, Leid wegen Schuld. Hier liegen die großen Momente der Wirklichkeitsoffenbarung in den begrenzten Erfahrungen der Menschen.«³⁹

Auch in weniger dramatischen Schlüsselerfahrungen Heranwachsender spielen Leidensgeschichten eine Rolle; bei der Gestaltung von »Schüler-Kreuzwegen« kamen Leidensgeschichten zur Sprache: Leiden an der Schule (»Zwei Lehrer machen einen Schüler fertig ...«), Angst, dem Leben nicht gewachsen zu sein, Angst, die Anerkennung der Lehrer, Eltern oder der Gruppe zu verlieren.

Schlüsselerfahrungen sind aber nicht nur an das Merkmal besonderer Ereignisse des Leidens gebunden. Es können auch ungewöhnlich freudige Ereignisse sein, die das Gewohnte überraschend durchbrechen. Nicht nur die Klage, auch der Jubel kann Ausdruck der Erfahrung sein,

37 Gadamer, Wahrheit, 338.

38 Vgl. Jürgen Moltmann, Gott im Projekt der modernen Welt, Gütersloh 1997, 133.

39 Schillebeeckx, Menschen, 53.

von der wir metaphorisch sagen, daß einem die Wirklichkeit »begegnet«.⁴⁰

Die Schlüssel Erfahrung bringt einen *Komparativ* in die Wirklichkeit. *Das Leben wird lebendiger* (erfahrbar an der Freude, im Glück des Augenblicks), *der Tod wird tödlicher* (erfahrbar an den vielen Arten des Todes mitten im Leben). Die Differenz zwischen Tod und Leben tritt deutlicher hervor. *Gesteigertes Leben ist eine Folge von Schlüssel Erfahrungen.*

Die komparative Struktur wird an unserem Beispiel (3.1.1) besonders deutlich. Die neuen Erfahrungen Annes bestehen vor allem aus *Gefühlen*: Die Ereignisse haben diese Erlebnisschicht tiefgreifend beeinflusst. Zuerst waren es Gefühle als Ausdruck *psychischer Instabilität*: Angst, Unsicherheit, das Gefühl, wertlos zu sein, nicht gebraucht zu werden, Trauer (erste Schlüssel Erfahrung). In der neuen Erfahrung hat sie *psychische Stabilität* wiedergefunden; die Gefühle zeigen die komparative Struktur, jetzt bezogen auf Sicherheit, Freude, Kraft, Glück. Anne erfährt eine *Steigerung und Intensivierung des Lebensgefühls*. Eine »emotionale Umbesetzung« wird wahrnehmbar.⁴¹

Schlüssel Erfahrungen werden in unterschiedlicher Weise von momentanen *Gefühlen* und dauerhafteren *Stimmungen* (Angst, Freude) getragen. Gefühle zeigen einen *unterschiedlichen Tiefegrad je nach Betroffenheit*: Sie können in Schlüssel Erfahrungen bei Erkenntnisprozessen eine untergeordnete Rolle spielen, aber auch den Personkern betreffen. Das Ich-Bewußtsein kann ein variables Verhältnis zu seinen Gefühlen entwickeln, es kann stärker sein als die Gefühle, diese können jedoch auch eine Übermacht bis zur Aufhebung des Ich-Bewußtseins gewinnen (Rausch, Ekstase, Ergriffenheit). Für Schlüssel Erfahrungen ist der *Weltbezug der Gefühle* entscheidend: Sie lassen sich nicht auf das Innere des Menschen reduzieren, sondern lassen sein Dasein in der Welt in einem je eigentümlichen Licht erfahren. Insbesondere das *Gestimmtsein* des Daseins bezieht sich nicht in erster Linie auf das Seelische, sondern betrifft das Dasein in der Welt »als Ganzes«, liegt allem Erkennen und Wollen voraus.⁴²

40 Der Vorrang der Angst in *Martin Heideggers* Analyse der Stimmungen hat nur methodische Gründe, da sie den Bezug zum Lebensganzen besonders gut erkennen läßt. Die Stimmung der Freude ist ebenfalls für das eigentliche Existieren kennzeichnend, denn in ihr drückt sich die Freiheit des Daseins aus (Sein, 310).

Für *Hartmut von Hentig*, Bildung, Darmstadt 1997, 78, gehört die Wahrnehmung von Glück zu den Kriterien des Sich-Bildens.

41 *Preul*, Lebenserfahrung, 16, vgl. 19.

42 Vgl. *Heidegger*, Sein, 137; das »Gestimmtsein« hat keinen Gegenstand, es bringt die allgemeine Verfassung des Daseins zum Ausdruck: »wie einem ist und wird« (134).

Nach *Hermann Schmitz* kann sich ein Gefühl darstellen »als ganzheitlich umgreifende und durchdringende Atmosphäre«. »Die Gegebenheit eines solchen Gefühls ... läßt sich am ehesten mit den Worten »es liegt etwas in der Luft« beschreiben ...« (Der Gefühlsraum. System der Philosophie III/2, Bonn 1969, 102, 100). Atmosphä-

Um das Gefühlsleben zu strukturieren, gibt es verschiedene Schichtenmodelle (z.B. von M. Scheler, Ph. Lersch, A. Wellek). Sie sollten durch dynamische Modelle des Lebensprozesses ersetzt werden. Im Blick auf Schlüsselerfahrungen behalten einige fundamentale Unterscheidungen ihr relatives Recht.

Sinnliche Gefühle, wie Hunger oder Durst, können in extremen Situationen Schlüsselerfahrungen auslösen. In unserem Beispiel spielen *seelische* Gefühle als unmittelbarer Ausdruck psychischer Zustände eine Rolle: Trauer, Schmerz, Freude, Heiterkeit. Darüber hinaus werden in der philosophischen Tradition *ästhetische*, *moralische* (besser: *soziale*) und *religiöse* Gefühle genannt.

In der *ästhetischen* Erfahrung können Gefühle durch Gefühle erregt werden, Gefühle des Tragischen oder Komischen, Schönen oder Häßlichen.

Soziale Gefühle, wie Liebe und Haß, Sympathie und Antipathie, Mitleid und Dankbarkeit, sind in Schlüsselerfahrungen häufig betroffen.

Als Beispiele für *religiöse* Gefühle läßt sich auf das »Kreaturgefühl« verweisen, das nach Rudolf Otto aus dem Gefühl des *mysterium tremendum* erwächst, oder auf das »ozeanische Gefühl« (Narzißmusforschung). Religiöse Gefühle sind keine partikularen Gefühle, die besondere Gegenstände haben; in ihnen wird vielmehr das *Ganze* des Lebensvollzugs thematisch.⁴³

In unserem Beispiel (3.1.1) ist nicht angelegt, daß Schlüsselerfahrungen nicht nur zur Steigerung der Einbildungskraft und der Gefühle führen, sondern daß sie auch *das Erkenntnisvermögen erweitern, vertiefen und steigern* können (vgl. die Beispiele in 3.1.2 und 4.1). *Erfahrung und Denken stehen in wechselseitiger Beziehung*. Wahrnehmungen, Widerfahrnisse und Erlebnisse werden durch das Denken mit Hilfe des Interpretationsrahmens zu Erfahrungen »verarbeitet«. Denken in einem ursprünglichen, weiten Sinn kann Erfahrungen ermöglichen (vgl. Heidegger »Denkerfahrungen«). Auf der anderen Seite machen neue Erfahrungen neues Denken erforderlich. Denken ist auf Erfahrung angewiesen; kapselt es sich von der Erfahrung ab, wird es leer. Erfahrung ist auf »vernehmende«, reflexive Vernunft angewiesen; löst sich die Erfahrung vom Denken, wird sie irrational, verliert sie ihre Kompetenz für neue Erfahrungen.⁴⁴

Nach der genaueren Darstellung von Schlüsselerfahrungen müssen wir unsere Eingangsthese modifizieren: *Schlüsselerfahrungen können in unterschiedlichen Graden den Charakter eines Erschließungsgeschehens gewinnen*.

Wir können (1) *unterschiedliche Grade der Wirklichkeitserschließung* und (2) *unterschiedliche Dimensionen von Wirklichkeit*, die durch Schlüsselerfahrungen erschlossen werden, wahrnehmen.

Die unterschiedlichen Grade hängen von der Intensität und Reichweite der Schlüsselerfahrungen ab, durch die der Interpretationsrahmen umge-

ren sind transsubjektive Phänomene; sie stellen sich ein und bestimmen das Erleben von einzelnen und Gruppen.

43 Vgl. Knut E. Logstrup, Ästhetische Erfahrung in Dichtung und bildender Kunst, in: Hans-Georg Gadamer u.a. (Hg.), Neue Anthropologie, Bd. 4, München/Stuttgart 1973, 287–320, hier: 306.

44 Vgl. Schillebeeckx, Menschen, 45.

staltet wird. Diese Umgestaltung reicht von einer radikalen Neuorientierung, wie sie bei relativ seltenen, tiefgreifenden Umbrüchen vorkommt, über weiterreichende Korrekturen bis zu geringfügigen Erweiterungen.

Diesen Veränderungen des Interpretationsrahmens entsprechen *unterschiedliche Erschließungsweisen von Wirklichkeiten*. Die Eindimensionalität von Wirklichkeit im Sinne von Ursache und Wirkung wird aufgebrochen, Wirklichkeit erscheint nicht mehr nur als »machbar« und »beherrschbar«; Wirklichkeiten melden sich mit ihren je eigenen Herausforderungen; Wirklichkeitsdeformationen werden durchschaut; Leiden an den Wirklichkeiten wird zum Ausdruck gebracht; Mögliches wird erhofft, kommende Wirklichkeit antezipiert; in der Wirklichkeit wird um die Wirklichkeit gestritten; Wirklichkeit erschließt sich in ihrem Geheimnischarakter und läßt Wirklichkeiten in einem neuen Licht erscheinen. Es wird eine »Hierarchie« möglicher Grade des Erschließungsgeschehens erkennbar, die noch weiter ausdifferenziert werden kann.

Im Sinne einer systematischen Orientierung, der heuristische Bedeutung zukommt, lassen sich Schlüsselerfahrungen *Wirklichkeitsdimensionen* zuordnen, *die in dialektischer Beziehung untereinander stehen*.

Wir unterscheiden die *personal intersubjektive*, die *soziale*, die *geschichtliche* und die *natürliche mitkreatürliche* Dimension. (1) Den *Ich-Bereich* verstehen wir von vornherein so, daß nicht das seiner selbst mächtige Subjekt im Blick ist.

Subjektivität weist über die Selbsterfahrung auf *Intersubjektivität* hinaus. Wir können (angesichts der ökologischen Krise) von der neuzeitlichen Kategorie des Subjekts, auf die die Dinge als Objekte bezogen sind, nur einen gebrochenen Gebrauch machen.

Aus diesem Grunde unterscheiden wir auch zwischen Person und Subjekt. Das menschliche Personsein ist unableitbar. Die Wirklichkeit von Personen verweist auf Gott als ihren schöpferischen Grund. Er gewährt das Personsein des Menschen, der daraufhin befähigt wird, ein verantwortliches Subjekt zu werden. So wie er sein Personsein empfängt, nimmt er auch seine geschöpfliche Freiheit verdankend in Anspruch und ist dafür verantwortlich, wie er mit der ihm verliehenen Freiheit umgeht.

Diese Freiheit ist nur zusammen mit der Freiheit Anderer zu realisieren. Der Spiel-Raum dieser Freiheit wird durch die Beziehung zu den anderen Dimensionen nicht nur erweitert, sondern auch eingeschränkt. Bildung möchte möglicher Freiheit zu ihrer Realisierung verhelfen. An dem Freiheitsverständnis entscheidet sich zugleich das Verständnis vom Menschen. Ist der Mensch autonom und in seiner Freiheit durch sich selbst bestimmt, *oder* verweist die Frage nach dem Grund der Freiheit auf ein Befreit-Werden? »Befreite« Freiheit ist Freiheit *zur* Liebe, *zum* Mitmenschen, *zur* Mitkreatur. Menschliche Existenz vollzieht sich nach diesem theologischen Verständnis in einem ständigen Miteinander von *Empfangen* und *Tun*, *Passivität* und *Aktivität*.

Schlüsselerfahrungen, die primär die personale Dimension der Wirklichkeit erschließen, können unter dem *Aspekt der Freiheit* der Person da-

rauffin befragt werden, inwieweit der Erfahrende verantwortliches Subjekt seiner Entscheidungen und inwieweit er handlungsunfähiges Objekt der Entscheidungen Anderer und gesellschaftlicher Zwänge ist. Diese Frage kann theologisch verschärft werden: Worin sieht der Erfahrende den *Grund* seiner Freiheit? Die Intention solcher Unterscheidungen liegt darin, die Spiel-Räume der Freiheit schrittweise zu erweitern. *Schlüsselerfahrungen in dieser Dimension können anthropologische Grund-Erfahrungen zum Ausdruck bringen, die vielfach symbolisch gefaßt und in Symbolisierungen wahrgenommen werden und zu symbolkritischer Arbeit herausfordern, bspw. Hoffnung und Angst.*

(2) Subjektwerdung vollzieht sich in *Sozialität* und erfordert die Wahrnehmung des Anderen. Subjektivität wird vom Anderen her aufgesprengt. Der Mensch gewinnt seine Einzigkeit dadurch, daß er eine einzigartige Verantwortung für den Anderen zu tragen hat.⁴⁵ Er ist »vor-ursprünglich«, also vor dem Entspringen des »Ich denke, also bin ich«, dem Anderen zugeordnet. Emmanuel Lévinas bringt die Unvergleichlichkeit des Anderen durch die *Metapher des Antlitzes* zur Sprache. »Antlitz« bedeutet »äußerste Ausgesetztheit«, der ich mich nicht entziehen kann.⁴⁶ Das Antlitz erscheint in der *Spur* des Unendlichen. Diese Erscheinung ereignet sich, wenn der »Fremdling, die Witwe, die Waise« entrechtet werden. Der Blick der beleidigten Anderen stellt eine Anklage dar.⁴⁷

Schlüsselerfahrungen, die primär die soziale Dimension der Wirklichkeit erschließen, haben durch die Wahrnehmung und Erfahrung des Anderen eine andere Qualität als Alltagserfahrung. Schlüsselerfahrungen dieser Art werden durch einen »Zwischenfall«, durch Betroffenheit ausgelöst; sie haben etwas von sinnlicher Unmittelbarkeit; in ihnen kommt *Stellvertretung* für den konkreten entrechteten Menschen oder die Mitkreatur zum Ausdruck. Stellvertretung bringt Nähe, Wärme, Zärtlichkeit, Geduld, einen »Wärmestrom« in die Kälte.

(3) Die soziale Dimension ist eng mit der *geschichtlichen Dimension* der Wirklichkeit verschränkt: Die eine kann nicht ohne die andere verstanden werden. Wir erfahren uns selbst in unserer Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit. Die Lebenserfahrung ist eng mit der Lebensgeschichte verbunden. Erfahrenwerden schließt das Altwerden ein. Wir werden uns unserer eigenen Vergangenheit bewußt. Vergangene Erfahrung wird im Modus der *Erinnerung* präsent. Das Unabgegoltene der Erfahrungen drängt nach vorne zu einer Wirklichkeit werdenden Zukunft. In einer Gegenbewegung wird kommende Zukunft im Modus der *Antezipation* präsent. Erinnernte Erfahrung ist je meine Erfahrung; sie wäre aber gar

45 Vgl. Emmanuel Lévinas, *Humanismus des anderen Menschen*, Hamburg 1989, 43.

46 Emmanuel Lévinas, *Wenn Gott ins Denken einfällt*, Freiburg/München 1985, 211; ders., *Die Spur des Anderen*, Freiburg/München 1985, 221.

47 Vgl. Bernhard Waldenfels, *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt a.M. 1987, 234.

nicht möglich ohne die Teilhabe an den Erfahrungen Anderer, wie schon das Angewiesensein auf eine gemeinsame Sprache zeigt. Ohne die Erfahrung von Geschichte und ohne die Teilhabe an Fremderfahrung würde die eigene Lebenserfahrung verkümmern. Die Erfahrungen selbst unterliegen einem ständigen geschichtlichen Wandel, sind im Fluß. Der *soziokulturelle Kontext*, in dem wir Erfahrungen machen, ist *geschichtlich bedingt*. Er bedarf in der heutigen, singulär neuen Situation einer durchgreifenden Veränderung durch die Wahrnehmung und Anerkennung Anderer und durch die produktive Verarbeitung von kultureller Differenz. *Schlüsselerfahrungen, die primär die geschichtliche Dimension der Wirklichkeit erschließen, können die enge Verflochtenheit von Lebensgeschichte und (Zeit-)Geschichte zum Ausdruck bringen und dadurch einen erfahrungsnahen Zugang zu repräsentativen Themen oder Grundthemen der Geschichte erschließen.* Zu den Grundthemen gehört das in der personalen Dimension angesprochene Thema von Herrschaft, Unterdrückung und Befreiung.

(4) Individualität, Sozialität, Geschichtlichkeit und Konaturalität bestimmen unsere Wirklichkeitserfahrung in ihrer mehrdimensionalen Dialektik. Angesichts der ökologischen Krise wird es darauf ankommen, die dem neuzeitlichen Verständnis des Subjekts entsprechende Verdinglichung der natürlichen Mitwelt zu überwinden und den Menschen wieder in seinen natürlichen und generationsübergreifenden Zusammenhängen wahrzunehmen. Die zur Umwelt gestaltete Natur kann für den Menschen zur *Heimat* werden, in der er *wohnen* kann. »Heimat« wird in diesem Kontext als *Ort der Freiheit*, der entspannten Beziehungen verstanden, wo man mich kennt, wo ich Anerkennung erfahre. Dieser Sachverhalt ist angesichts der ökologischen Probleme nicht selbstverständlich, sondern erfordert eine Umkehr im Grundverhältnis zur Natur, des Friedens mit der Natur. Dieser Wahrnehmung der Natur *draußen* entspricht eine Wahrnehmung der Natur *drinnen*, der Wahrnehmung der Natur, die der Mensch in seiner *Leiblichkeit* selbst ist. Dieses Natur-Sein des Menschen in seiner Leiblichkeit ist eine *originäre* Gegebenheit; daher ist es von Bedeutung, daß er sich zuerst als Produkt der Natur wahrnimmt und nicht zuerst als Subjekt, das der Natur gegenübersteht.⁴⁸

Schlüsselerfahrungen, die primär die naturale Dimension der Wirklichkeit erschließen, können die konaturale Erfahrung unserer eigenen Leiblichkeit zum Ausdruck bringen und dadurch einen elementaren Zugang zur Vielfalt der Phänomene der Natur erschließen. Im Verhältnis zur Natur geht es um zwei elementare Grundbedürfnisse des Menschen.

Unter dem Gesichtspunkt der *Arbeit* ist der Mensch der Aktive, die Natur die Passive. Unter der Perspektive des *Wohnens* ist die Natur nicht nur zu bearbeiten; der Mensch ist in erster Linie der Empfangende, der die Natur zur Umwelt umgestaltet, so daß er in ihr bleiben kann.⁴⁹

48 Jürgen Moltmann, Gott in der Schöpfung, München 1985, 61.

49 Vgl. ebd., 59.

Die Beschreibung allgemeiner Strukturen von Schlüsselerfahrungen könnte den Sachverhalt verdecken, daß diese je meine Erfahrungen sind. Ob bestimmte Erfahrungen für mich zu Schlüsselerfahrungen werden, ist situationsbedingt und hängt damit von allen Faktoren ab, die eine Situation mitbestimmen. Diese Situation ergibt sich aus der Korrelation zwischen verschiedenen Dimensionen der Wirklichkeitserfahrung. *Schlüsselerfahrungen müssen daher eigens wahrgenommen werden; ihre Wahrnehmung erfordert erhöhte Aufmerksamkeit.* Wahrnehmung spielt im Blick auf Schlüsselerfahrungen eine zweifache Rolle: Sie gehen (1) auf verschärfte Wahrnehmung zurück und sie fordern (2) zu ihrer Bestimmung diese wieder heraus.

Im Blick auf den ersten Sachverhalt ist noch einmal auf das *dialektische Verhältnis von Wahrnehmung und Erfahrung* zu verweisen. Da die Berufung auf Erfahrung häufig die Tendenz hat, den Prozeß des Erfahrens stillzulegen und Neues abzuwehren (vgl. 3.2), *kommt der Wahrnehmung bei der Erfassung von Neuem besondere Bedeutung zu.* Die Wahrnehmung wendet den multiperspektivisch erscheinenden Wirklichkeiten erhöhte Aufmerksamkeit zu und konzentriert sich besonders auf einzelne von ihnen. Zuweilen sind wir in der Wahrnehmung von Erscheinungen der Wirklichkeit oder Widerfahrnissen so fasziniert bzw. überwältigt, daß sich Schlüsselerfahrungen ereignen. *Fördern wir die Wahrnehmungsfähigkeit und -bereitschaft, schaffen wir (optimale) Voraussetzungen dafür, daß Neues erfahren werden kann.* Die Erneuerungsfähigkeit der Erfahrung durch Wahrnehmung ist ein Kriterium für lebendige Erfahrung. Die Überführbarkeit der Wahrnehmung in Erfahrung ist ein Kriterium für echte Wahrnehmung.

3.5 Das Verhältnis der Schlüsselerfahrungen zu alltäglichen und religiösen Erfahrungen

Alltagserfahrungen sind geschichtlich und gesellschaftlich bedingt; sie haben in jeder Gesellschaft und Epoche ihre spezifische Form. Es handelt sich um die täglich gegenwärtigen Erfahrungen, die jeder wie selbstverständlich in der Lebenswelt macht. Die Wiederholung, die Routine, das zur selbstverständlichen Gewohnheit Gewordene sind auffälligste Kennzeichen der Alltagserfahrungen. Das Alltagshandeln richtet sich auf begrenzte Ziele, die zur einfachen Fortsetzung des Alltagslebens erforderlich sind. Das Handeln muß *ökonomisch* und *pragmatisch* sein. Da für die Verarbeitung des je Besondern, Singulären keine Zeit ist, handeln wir nach Faustregeln und nach Präzedenzfällen. Das Einzelne muß möglichst schnell unter etwas Allgemeines subsummiert werden. Die Alltagssprache ordnet unter dem Gesichtspunkt der Pragmatik das Neue auf der Grundlage von Ähnlichkeiten gängigen Schemata zu.

Die genannten Strukturelemente – es sind nur die wichtigsten genannt – stehen in einem Zusammenhang und haben die Funktion, den Menschen zu *entlasten*, um im Alltag leben zu können. Alltagserfahrungen sind

ambivalent: Sie können *entlasten*, sie können aber auch das Individuum zur *Anpassung* führen.

Vergleichen wir die Strukturelemente der Schlüsselerfahrungen mit denen der Alltagserfahrungen, kommen wir zu dem Ergebnis: *Schlüsselerfahrungen unterbrechen die Alltagserfahrungen*.

Wir werden phänomenologisch der Multiperspektivität und dem produktiven Reichtum des Alltags nicht gerecht, wenn wir ihn als negative Folie benutzen, vor der sich die Eigenart der Schlüsselerfahrungen deutlich abhebt.

Den Alltag gibt es nicht einfach, sondern er entsteht nach Bernhard Waldenfels aus *Prozessen der Veralltäglicung*, »denen gegenläufige Prozesse der *Entalltäglicung* gegenüberstehen«. Alltäglichkeit ist ein Unterscheidungsbegriff. Waldenfels nennt drei Gegensatzpaare zur Abgrenzung; für unseren Zusammenhang ist das erste Paar besonders wichtig: »Das Alltägliche ist das *Gewöhnliche*, *Ordentliche*, *Vertraute*, das sich vom Unalltäglichen als dem *Außergewöhnlichen*, *Außerordentlichen*, *Unvertrauten* abhebt.«⁵⁰ Ohne eine solche Unterscheidung sei keine Kultur denkbar. Was uns in der Erfahrung begegnet, geht niemals völlig in die gewohnte Ordnung ein. An den *Grenzen* der vertrauten Welt lauert das Ungewöhnliche, Unbekannte und Unverfügbare, das uns fasziniert und bedroht, oft in einer Mischung aus Überraschendem und Übermächtigem. Diese Kehrseite von Unalltäglichem betrifft in erster Linie Entstehung, Wandlung und Gefährdung der Lebensordnungen selber: Geburt, Geschlechtsreife, Krankheit, Traumflüge, Tod sowie Kriege und Revolutionen, Weltentstehung und Naturkatastrophen, technische Katastrophen. Das Außerordentliche tritt also in der Entstehung und drohenden Zerstörung der Ordnung selber zutage.⁵¹

An diesen zentralen Momenten sahen wir bereits die *Ansatzpunkte für Schlüsselerfahrungen*. In ihnen wird das unmittelbar Alltägliche als das, was alle Tage geschieht, *durchbrochen*. Sie haben ihren Ort in dem *Kontrast* zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem, auf der *Schwelle* zwischen Ordentlichem und Außerordentlichem. Schlüsselerfahrungen als das Ungeregelte im Geregelter, das Unvertraute im Vertrauten, das Unalltägliche im Alltäglichen verkörpern keine andere Welt, sondern sind das *Andere der bestehenden Welt*. In den *Schlüsselerfahrungen*, die *mehr sind als Alltag*, *übersteigt er sich selber*. »Dieser Selbstüberstieg ist nur möglich, solange das Alltägliche eine Kehrseite des Außeralltäglichen behält.«⁵²

Mit dieser Zuordnung der Schlüsselerfahrungen zu den Rändern, Schnittstellen, Übergängen, Kontrasten zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem ist auch ihr Verhältnis zum religiösen Erfahren beantwortet. An diesen Orten – vor allem in dem Kontrast zwischen Profanem und Sakralem – sind nämlich von alters her Mythen und religiöse Riten angesiedelt.⁵³ *Religiöse Erfahrungen unterbrechen und durchziehen das All-*

50 Bernhard Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M. 2¹⁹⁹¹, 193.

51 Vgl. ebd.

52 Ebd., 203.

53 Vgl. ebd., 194.

tägliche; in ihnen kommt das Außergewöhnliche, Außerordentliche als Kehrseite des Alltäglichen zum Ausdruck. »Kehrseite besagt nicht ein Ganzes, nicht ein Höheres, sondern ein changierendes Anderes.«⁵⁴ Religiöse Erfahrungen bleiben den Schlüsselerfahrungen nicht äußerlich, sondern vollziehen sich in ihnen in dem beschriebenen Sinn. Wir haben allerdings verschiedene Grade von Schlüsselerfahrungen unterschieden. In ihrer radikalen Form haben Schlüsselerfahrungen religiösen Charakter: In ihnen kommen kulminierende Erfahrungen des Leidens oder der Freude, des Glücks, des erfüllten Augenblicks (vgl. das Beispiel 3.1.1) zum Ausdruck; sie haben Erschließungsqualität, Widerfahrnischarakter, eine zugleich vorwärts- und rückwärtsgewandte Struktur. Ihnen entsprechen Formen der Sprache, die der Sprachabnutzung entgegenwirken, die in ungewöhnlichen Wendungen neue Beziehungen stiften, wie bspw. die Metaphern. In dem Sachverhalt, daß Schlüsselerfahrungen zugleich religiösen Charakter haben können, liegt ihre religionsdidaktische Fruchtbarkeit.

4. Christliche Schlüsselerfahrungen und das Problem der theologischen Interpretation von Schlüsselerfahrungen

4.1 Die Bekehrung des Apostels Paulus – ein biblisches Beispiel

»Wenn ein anderer meint, auf äußere Vorzüge vertrauen zu können, ich kann es noch mehr: am achten Tage beschnitten, aus dem Volk Israel, dem Stamm Benjamin, Hebräer von Hebräern, dem Gesetz nach ein Pharisäer, dem Eifer nach ein Verfolger der Kirche, der Gesetzesgerechtigkeit nach untadelig.

Aber was mir einst Gewinn war, das habe ich um Christi willen als Schaden angesehen: Ja, ich sehe sogar alles als Schaden an wegen der überragenden Bedeutung der Erkenntnis Christi Jesu, meines Herrn. Seinetwillen ließ ich mich um alles bringen und halte ich es für Dreck, damit ich Christus gewinne und in ihm erfunden werde« (Phil 3,4–9).

Wir ziehen zum Vergleich Gal 1,13–17 heran. Paulus spricht wie Phil 3 in einem Rückblick von seinem Gesetzeseifer, in dem er die christliche Gemeinde verfolgte (Gal 1,13f). Dann folgt die Wendung:

»Als aber (Gott), der mich von Mutterleib abgesondert hat, beschloß, seinen Sohn in mir zu offenbaren, damit ich die Botschaft von ihm unter den Heiden verkündigte, beriet ich mich nicht mit Fleisch und Blut (d.h. irgend einem Menschen) ..., sondern zog fort in die Arabia und wandte mich wieder nach Damaskus« (Gal 1,15–17).

Die Bekehrung des Paulus vor Damaskus ist die bekannteste Schlüsselerfahrung des Neuen Testaments. Lukas erzählt von ihr in der Apostelgeschichte in Form einer Legende gleich in drei Versionen (Act 9,1–30; 22,3–16; 26,9–18).

Paulus selbst spricht von dieser Wende mit großer Zurückhaltung. Wir folgen seinen Aussagen, und zwar nur soweit, als sie Aufschlüsse über das theologische Verständnis der Schlüsselerfahrung geben.

Paulus führt die Schlüsselerfahrung auf eine *Christophanie*, eine Vision des auferstandenen Gekreuzigten zurück. Er beschreibt seine Berufung Gal 1,15f mit Anklängen an prophetische Berufungen (vgl. Jes 49,1) und bezeichnet die Wende als »*Offenbarung* Jesu Christi« (vgl. Gal 1,12). Als Offenbarung ist sie *Erschließungsgeschehen*. Sie erschließt zugleich die Wirklichkeit des erhöhten Herrn, eine neue theologische Grunderkenntnis und ein grundlegend neues Verständnis seiner selbst. Die Begegnung mit dem auferstandenen Gekreuzigten war ein überraschender Einbruch in sein Leben. Sie hat eine radikale Wendung, eine völlige Neubestimmung des Interpretationsrahmens herbeigeführt. Damit werden neue Maßstäbe gesetzt. Im Licht dieser Schlüsselerfahrung kehrte sich unvermittelt das Urteil über seine Vergangenheit und die jüdische Gesetzesfrömmigkeit um. Die Schlüsselerfahrung ist nicht Folge eines inneren Kampfes; er wurde nicht von Angst oder Zweifeln geplagt, sondern der Wechsel erfolgte abrupt. Paulus betont vor allem, was diese Erfahrung für ihn bedeutete: Er wurde zum Heidenapostel berufen (Gal 1,15). Zwischen dem Christenverfolger (aus gesetzlicher Strenge) und dem Heidenapostel (mit Gesetzesfreiheit) liegt ein *Bruch*. Es kommt zu einer so radikalen Umgestaltung des Interpretationsrahmens, daß von einer »Umwertung der von Paulus früher selbst hoch notierten Werte« gesprochen werden kann.⁵⁵ Das Verhältnis zwischen dem vorchristlichen und dem christlichen Leben des Paulus wird (unter identitätstheoretischen Gesichtspunkten) zum Problem.

Durch die Schlüsselerfahrung wird sein Leben »aufs schärfste in zwei Hälften zerschnitten«; er erfährt einen bis in die Tiefe des Bewußtseins reichenden Bruch; er lebt fortan in dem Bewußtsein, »gleichsam ein neues Ich empfangen zu haben«.⁵⁶ Ähnlich wie William Wrede urteilen Martin Dibelius und Werner Georg Kümmel. »Paulus gehört zu den Menschen, deren Leben durch ein einziges Ereignis in zwei Hälften zerrissen worden ist.«⁵⁷ Auch nach Rudolf Bultmanns Auffassung führte das Bekehrungserlebnis des Paulus zu einem »radikalen Bruch mit der Vergangenheit«.⁵⁸ Denn eben dieses sei der Sinn seiner Bekehrung: »die Preisgabe seines bisherigen Selbstverständnisses, d.h. die Preisgabe dessen, was bisher Norm und Sinn seines Lebens, das Opfer dessen, was bisher sein Stolz gewesen war«.⁵⁹ Bultmann beruft sich für diese These

55 Georg Eichholz, Die Theologie des Paulus, Neukirchen-Vluyn ³1981, 32.

56 William Wrede, Paulus, in: Karl Heinrich Rengstorf (Hg.), Das Paulusbild in der neueren deutschen Forschung, Darmstadt 1969, 1–97, hier: 6; vgl. 9: »Dennoch bleibt es auch wahr: der ganze Mensch wurde ein anderer.«

57 Martin Dibelius / Werner Georg Kümmel, Paulus, Berlin ³1964, 42.

58 Rudolf Bultmann, Das Problem der Ethik bei Paulus, in: Rengstorf (Hg.), Paulusbild, 179–199, hier: 180.

59 Rudolf Bultmann, Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 1953, 185.

auf Phil 3,4ff. In sprachlichen Antithesen stellt Paulus »Gewinn« und »Schaden« schroff gegenüber. In Auseinandersetzung mit den Gegnern zählt er die Vorzüge auf, derer er sich einst rühmen konnte. In seinem vorchristlichen Leben war er ein im Gesetz und durch das Gesetz gerechter Israelit, ein Pharisäer, dem die Tora alles war, daher eiferte er für sie und war »untadelig«.

In passivischen Wendungen fährt er fort: »ich ließ mich um alles bringen ...«, »weil ich von Christus Jesus ergriffen worden bin« (Phil 3,8.14). Der langen Liste der Vorzüge in Vers 5f setzt er die *eine* Wirklichkeit entgegen, die ihm in der Schlüsselerfahrung erschlossen wurde, die »überragende Erkenntnis Christi Jesu« (V. 8). Die Schlüsselerfahrung hat sein *Erkenntnisvermögen erneuert und gesteigert*. Dabei wurde der Erkennende vom Erkannten überwältigt und in ein Erschließungsgeschehen hineingezogen. So wird aus dem positiven Vorzeichen vor seinem vorchristlichen Leben ein negatives Vorzeichen. Die vergangene Existenz beurteilt Paulus aus der Sicht nach der Wende als etwas, das er nur noch mit dem vergleichen kann, was Hunde als Exkremente hinterlassen, mit Kot. Äußerste Distanzierung zum vorchristlichen Leben wird damit zum Ausdruck gebracht. Dieser radikalen biografischen Wendung entspricht die heilsgeschichtliche Wende, die Paulus Röm 10,4 als das Ende des Gesetzes bezeichnet.⁶⁰

Die *Beschreibung seiner Vorzeit erfolgt aus der Perspektive des Pharisäers*; nur als solcher konnte er behaupten, daß er untadelig in der Gesetzesgerechtigkeit sei (Phil 3,6), für ihn als Christen wäre eine solche Aussage unmöglich (vgl. Gal 3,11). Paulus weist auf seine *Verfolgung* der christlichen Gemeinde hin (Phil 3,6; Gal 1,13); Paulus will als Pharisäer alle anderen Volksgenossen an Frömmigkeit *übertreffen* bzw. als junger Mann die Altersgenossen hinter sich lassen (Phil 3,5; Gal 1,14). Er schreibt sich eine *Überidentifikation* mit den Normen seines Volkes zu; er »eiferte über die Maßen für die väterlichen Satzungen« (Gal 1,14) und könnte sich »viel mehr« als andere seiner Vorzüge rühmen (Phil 3,4).

Gerd Theissen interpretiert diese drei Motive unter psychologischen Gesichtspunkten: Es besteht ein sachlicher Zusammenhang zwischen der Überidentifikation mit den Normen der eigenen Gruppe und der Aggression gegen Außengruppen. Hinter Phil 3,4–6 und Gal 1,13f steht eine Überidentifikation mit dem Gesetz, eine Projektion und ein aggressives Vorurteil.⁶¹

Die Schlüsselerfahrung bedeutet eine Befreiung aus diesem Zusammenhang, der das vorchristliche Leben gekennzeichnet hat.

Die Frage ist, ob dieses vorchristliche Leben nach der Schlüsselerfahrung abgespalten wird (»Abtun« des »alten Menschen«) oder ob dieses durch die in re-interpretativer Aneignung sich vollziehende *Annahme* in die neue Identität »aufgehoben« wird.

60 Vgl. Ulrich Wilckens, Die Bekehrung des Paulus als religionsgeschichtliches Problem, ZThK 56 (1959) 273–293, hier: 277.

61 Vgl. Gerd Theissen, Psychologische Aspekte paulinischer Theologie, Göttingen 1983, 239; die drei Motive, die in beiden Texten begegnen, sind ein Verfolgungsmotiv, ein Geltungsmotiv und ein Normmotiv.

Dieses Problem der Annahme des »alten« Menschen stellt sich für Christian Gremmels deswegen so dringend, weil die paulinische Existenz als Paradigma der christlichen Existenz gilt. Können Christen sich am Modell des Paulus,⁶² an der in zwei Hälften zerrissenen Existenz, orientieren?

Wir nehmen diese Frage auf, suchen aber die Lösung in einer anderen Richtung als Gremmels. *Die beiden Hälften des Lebens sind wie Bruchstücke, die nicht mehr zueinander passen.* Das Leben ist Fragment; die Fraktur legt offen, bringt die Fragilität des Lebens als solche zur Sprache (denn die jeweilige Gegenseite ist von anderer Art). *Paulus weiß sich* aber trotz der Ergänzungsbedürftigkeit seiner Existenz, *gerade in dieser Gebrochenheit von Gott gerechtfertigt.* Er rühmt sich am allerliebsten seiner Schwachheit: »Laß dir an meiner Gnade genügen; denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig« (2Kor 12,9).

Die *Kontinuität in der Diskontinuität* der paulinischen Existenz besteht in der *Frage nach der Gerechtigkeit Gottes*. In der vorchristlichen Existenz stand der Interpretationsrahmen, von dem her alle Erfahrungen erschlossen wurden, unter dem Vorzeichen »eigene Gerechtigkeit aus dem Gesetz«. In der christlichen Existenz lautet dieses Vorzeichen »Gerechtigkeit aus Gott aufgrund des Glaubens« (Phil 3,9). Es ist die Sprache seiner Rechtfertigungslehre, mit der er den entscheidenden Wandel durch die Schlüsselerfahrung beschreibt. In ihr bricht *ein neues Gottesverständnis* – und als Folge ein neues Selbstverständnis – durch: *Gott ist anders*, als er zuvor angenommen hat. Nur Gott kann in seiner Gnade für die Existenz des Menschen vor ihm aufkommen, nicht der Mensch mit der Summe seiner Werke.⁶³

Kommt es trotz der Gebrochenheit der menschlichen Existenz, trotz ihres fragmentarischen Charakters zu der unableitbaren Erfahrung der *Gewißheit*, dann ist das eine Folge der *Offenbarung Gottes* als des verlässlichen Grundes dieser Existenz (Identitätsgewißheit).

62 Vgl. Christian Gremmels, Selbstreflexive Interpretation konfligierender Identifikationen am Beispiel des Apostels Paulus (Phil 3,7–9), in: Joachim Scharfberg u.a., Religion: Selbstbewußtsein – Identität (TEH 182), München 1974, 44–57, hier: 56f.

63 Vgl. Eichholz, Theologie, 33. Angesichts dieser Schlüsselerfahrung ist eine theologische Fundamentalunterscheidung zu vollziehen, die Unterscheidung zwischen dem, was Sache Gottes ist, nämlich dem Menschen sein Personsein zuzueignen, und dem, was Sache des Menschen ist, auf Grund des Personseins verantwortliches Subjekt zu werden. Diese Unterscheidung sachgemäß vollziehen zu können, macht nach Luther den Theologen aus. Wir können daher die Unterscheidungskompetenz als *theologische »Schlüsselqualifikation«* bezeichnen (der Begriff wird zuerst von Dieter Mertens verwendet, allerdings in einem nicht-theologischen Sinn).

4.2 Offenbarung als Erschließungsgeschehen

Wie das Beispiel zeigt, eignet sich die Kategorie der Schlüsselerfahrung, um christliche Erfahrung zur Sprache zu bringen. Die Schlüsselerfahrung besteht in diesem Fall aus einem tiefgreifenden Erkenntnisprozeß mit weitreichenden Folgen. Die Strukturen lebensweltlicher Erfahrung kehren im Beispiel wieder, allerdings zum Teil in veränderter und theologisch präzisierter Weise. So ist das Erkennen nicht im griechischen Sinn – darauf geht die Wissenschaftstradition zurück – ein begreifendes Erkennen, durch das der Erkennende sich des Erkannten bemächtigt, sondern dem Erkennenden wird vom Erkannten her Wirklichkeit erschlossen. Theologisch präzisiert wird vor allem der Offenbarungsbegriff. Er wurde im letzten Abschnitt in einem *engen* und in einem *weiten* Sinn verwendet.

Im Blick auf Gal 1,16 war von einem Vorgang die Rede, der sich in einer Vision und Audition vollzog: In diesem Akt ging es um das Aufdecken von etwas radikal Verborgenen; die eschatologische Zukunft Christi wird dem Paulus durch Gott vorweg enthüllt. Gott enthüllt ihm seinen Sohn. Eine Offenbarung dieser Art geschieht in *Ausnahmesituationen*.

Am Schluß gebrauchten wir »Offenbarung« in einem weiten Sinn: Die von Anfechtung und Zweifel immer wieder infrage gestellte *Gewißheits-erfahrung* ist, wenn sie sich einstellt, Folge der Offenbarung Gottes als des unbedingt verlässlichen Grundes.

Hier wird ein Verständnis von Offenbarung vorausgesetzt, die in lebensweltlichen Zusammenhängen aufscheint, wenn wir in einer Erschließungssituation sagen »Du bist für mich eine Offenbarung« oder »das war für mich eine Offenbarung« (vgl. 5). In dem Erschließungsgeschehen wird das, was für mich bisher verhüllt, verborgen, unbekannt war, jetzt *aufgedeckt, gezeigt, zugänglich gemacht*. Das Offenbarungsgeschehen kommt dabei auf mich zu, mir widerfährt etwas (bspw. das Erkennen des Geheimnisses einer Person), das ich nicht von mir aus aufdecken, zeigen oder mir zugänglich machen könnte. In einem Erschließungsgeschehen offenbart sich eine Person oder Sache jemandem.

Offenbarung ist ihrem Wesen nach Erschließungsgeschehen, das mir eine Person oder Sache in einer Weise zugänglich macht, die ich mir nicht selbst erschließen konnte, wie die Gewißheit meiner Existenz.

Diese phänomenologische Beschreibung von Offenbarung enthält (im Unterschied zu dem Offenbarungsbegriff, der Gal 1,16 zugrunde liegt) keine spezifisch religiöse Komponente. Sie trifft auf das Erschließungsgeschehen in jeder Schlüsselerfahrung von besonderer Dichte zu.

Nehmen wir das eben zum »Erkennen« Gesagte hinzu, können wir zusammenfassend feststellen: »*Offenbarung*« bezeichnet den Aspekt am Erkenntnisprozeß, der sich nicht erdenken läßt, sondern der sich vom

Erkannten her erschließt.⁶⁴ Das Erschließungsgeschehen bezieht sich nicht nur auf das Erkennen und den Willen, sondern (ursprünglicher) auf die *Wahrnehmung* und die *Einbildungskraft*. Es gibt daher auch einen *ästhetischen Offenbarungsbegriff*. Für Theodor W. Adorno wird die Kunst nur als »Säkularisation von Offenbarung« verständlich.⁶⁵ Voraussetzung ist die »Offenbarung des Göttlichen in der Kunst«.⁶⁶

Es besteht ein unaufhebbarer Zusammenhang zwischen dem Licht der Offenbarung und der Welt des Mythos, in den es einbricht. Werden die substantiellen Gehalte des Mythos verdrängt, wird auch das Licht der Offenbarung unsichtbar. Diese Erfahrung wird vom Evangelium vorausgesetzt. Negiert man diese Voraussetzung, negiert man das Evangelium selbst, gerade weil es sich als Widerspruch gegen diese Erfahrung darstellt.⁶⁷

In weitestem Sinn betrifft der ästhetische Offenbarungsbegriff das unverfügbare Geschehen, daß man etwas intensiv wahrnimmt, daß einem etwas aufgeht, daß man intuitiv etwas erfäßt, ohne es diskursiv zu begreifen. Angesichts dieses Sachverhalts stellt sich die Frage, wie sich das individuell Wahrgenommene und Erfahrene, das als solches unübertragbar ist, allgemein zugänglich machen läßt. Diese Frage ist auch für die Didaktik zentral.

Diese Frage betrifft das Geschehen der Kunst, einmal im Blick auf den *schöpferischen Akt*, in dem Wirklichkeit sich erschließt und erschlossen wird, sodann im Blick auf den *Vorgang der Anteilgabe*, in dem Andere an der Gestalt gewordenen Verdichtung von Wirklichkeit partizipieren und zu ästhetischer Erfahrung angeregt werden. Auch das sprachliche Kunstwerk kann in dieser Weise Offenbarungsträger sein und Ungesagtes zur Darstellung bringen. Die große Anziehungskraft vor allem der bildnerischen Kunst besteht darin, daß sie Transzendenzerfahrung erschließt, die die Wirklichkeit anders sehen läßt, und zwar als Kehrseite des Alltäglichen.⁶⁸

Wollen wir ein spezifisch religiöses Moment ins Erschließungsgeschehen einführen, müssen wir vom *Urheber* und vom *Gehalt* der Offenbarung sprechen. Konzentrieren wir uns auf den *Urheber*, handelt es sich um ein von Gott *ausgehendes Erschließungsgeschehen*.

In der biblischen Überlieferung gibt es zwei Möglichkeiten, von Gottes Offenbarung zu reden. Einmal besagt Offenbarung, daß Gott den Menschen begegnet und sich ihnen dadurch erschließt (Gal 1,16). Der Begriff kann sich auch auf einzelne von Gott her ergehende Weisungen für bestimmte Situationen beziehen (Gal 2,2).

64 Vgl. Wilfried Härle, Dogmatik, Berlin u.a. 1995, 81ff, hier: 83; vgl. Schwöbel, Offenbarung, 72.

65 Theodor W. Adorno, Ästhetische Theorie (Ges. Schr. 7), Frankfurt a.M. 1970, 162. Offenbarung wird für Adorno zum hermeneutischen Begriff.

66 Georg Picht, Kunst und Mythos, Stuttgart 21987, 556.

67 Vgl. ebd., 9.

68 Vgl. Ebeling, Dogmatik, 248.

Erschließt Gott sich selbst jemandem, dann erscheinen zugleich der *Empfänger* der Offenbarung und die *Welt* in einem neuen Licht. In die Offenbarung Gottes ist also zugleich die Welt miteinbegriffen und, dadurch bedingt, der Empfänger, dessen Situation verändert wird. Der *Gehalt* der Offenbarung bzw. ihr *Gegenstand*, auf den das Licht fällt, ist *der Mensch und seine Welt*. Was in der Offenbarung erschlossen wird, ist die Situation des Menschen unter der Macht des Todes und die *Situationsveränderung* durch den Freispruch des Sünders, der ihn aus der Todespraxis in die Lebenspraxis versetzt.⁶⁹

Der Empfänger der Offenbarung wird durch das Erschließungsgeschehen in eine andere Situation versetzt; diese Veränderung betrifft sein *Sein*. Dadurch, daß er ein Anderer wird, kommt er zu sich selbst. Durch diese *fundamentale Situationsveränderung* des Empfängers der Offenbarung wird der Interpretationsrahmen, durch den Wirklichkeitserfahrung erschlossen wird, derart umstrukturiert, daß Wirklichkeit als *Verheißung* erfahren werden kann.⁷⁰

Wir sprachen vom *Urheber*, dem *Empfänger*, dem *Gehalt* und der *Wirkung* der Offenbarung, nämlich von der (Glaubens-)Gewißheit. Von einem wesentlichen Strukturelement der Offenbarung war noch nicht die Rede, von ihrer *Gestalt*. Die Erschließung von Gottes Gegenwart vollzieht sich als *Interpretationsgeschehen*. Das Erschließungsgeschehen findet in der Sprache statt. Offenbarung gibt es nur in Gestalt bestimmter Interpretationen; sie ist daher stets *umstritten*.⁷¹ In diesem Sachverhalt kommt zugleich zur Geltung, daß Gottes Gegenwart *verborgene* Anwesenheit ist. Die zentrale Botschaft des Evangeliums ist, daß Gott als Liebe verborgen gegenwärtig ist. Als Liebe hat er sich in Jesus Christus erschlossen. Daher ist das Erschließungsgeschehen an das Sprach- und Interpretationsgeschehen gebunden, das auf den Namen Jesus Christus konzentriert ist. Die Gestalt dieses Menschen ist die authentische Interpretation des Namens, in dem Gott als unerschöpflich schöpferische Liebe zur Welt kommt.

Offenbarung findet nicht erst für sich statt, um dann zur Sprache gebracht und angeeignet zu werden. Zu ihr gehört vielmehr gleichursprünglich das Erschließungsgeschehen und der Vorgang der Anteilgabe an dem, was erschlossen wird. Es handelt sich um ein *komplexes Beziehungsgeschehen von großer Weiträumigkeit*. Denn Gott hat die Welt zu seinem *Darstellungsraum* gewählt und macht sich mit ihren Darstellungsmitteln in der Welt bekannt.

Den Begriff des Darstellungsraumes hat Georg Picht in seiner Philosophie der Kunst geprägt. Jedes Kunstwerk hat seinen Ort auf der Grenzlinie zwischen zwei unverein-

69 Vgl. ebd., 253; vgl. Härle, Dogmatik, 84–86; vgl. Anm. 9.

70 Vgl. Schwöbel, Offenbarung, 106: »Die besondere Erfahrung Jesu als des Christus wird als von Gott gewirktes Erschließungsgeschehen der Schlüssel zur Rekonstruktion des gesamten Interpretationsrahmens für menschliche Erfahrung.«

71 Vgl. Dalferth, Gegenwart, 4–6.

baren Räumen: »dem Raum, in dem sich alles befindet, was wir ohne Hilfe der Kunst nicht entdecken könnten, und dem Raum, in den hinein das Kunstwerk seine Figurationen entwirft. Wir nennen diesen zweiten Raum den Darstellungsraum.« Darstellung gibt es nämlich nicht an sich, sie weist in vielfacher Richtung über sich hinaus. Der Darstellungsraum ist der *Horizont dieser Verweisungen*.⁷²

An diesem Sachverhalt wird noch einmal die enge Verwandtschaft von religiöser und ästhetischer Offenbarung deutlich.

Zentrum dieses weiten Erschließungsgeschehens ist das *Rechtfertigungsgeschehen* (vgl. Phil 3,9). Gehört zum Erschließungsgeschehen der *Vorgang der Anteilgabe* (wie beim Kunstwerk), so entspricht diesem Geschehen der *Glaube als Aneignungsprozeß*. Gottes Selbsterschließung wird immer nur konkret erfahren als Einbezogenwerden des eigenen Lebens in das Leben Gottes, das sich uns als Liebe erschließt. *In christlichen Schlüsselerfahrungen vollzieht sich in, mit und unter menschlichen Erfahrungen die Aneignung des Erschließungsgeschehens, in dem Gott als Liebe zur Welt kommt*. Eine solche Schlüsselerfahrung ist nur graduell von der Schlüsselerfahrung des Paulus unterschieden, in der sich die Wirklichkeit des auferstandenen Gekreuzigten als Zukunft der Welt erschloß.

Gottes verborgene Gegenwart können wir nicht unmittelbar wahrnehmen, sondern nur im Zusammenhang mit anderen Wahrnehmungen, in religiösen Symbolisierungen, Gottesvorstellungen und Deutungen. Die Gottesvorstellungen und Gottesbilder wachsen gleichsam mit unserer Lebensgeschichte mit; indem sie zerbrechen, weisen sie über sich hinaus auf die Wirklichkeit Gottes. Diese Wirklichkeit bleibt von der Weise, in der wir sie wahrnehmen, unterschieden. Daher können wir kritisch unterscheiden zwischen der wirksamen Gegenwart der Liebe Gottes und den Deutungen Gottes.

Da Gottes Gegenwart nur im Zusammenhang mit menschlichen Erfahrungen, die in den personalen, sozialen, geschichtlichen und konaturalen Dimensionen gemacht werden, wahrgenommen wird, haben wir auf die Nennung einer gesonderten Dimension (Dimension der Gotteserfahrungen) verzichtet; dieser Aspekt sollte vielmehr »quer« zu den eben genannten Dimensionen zur Geltung gebracht werden.

4.3 Theologische Interpretation lebensweltlicher Schlüsselerfahrungen

Zusammenfassend ergibt sich eine *Verhältnisbestimmung* als Ausgangspunkt für den nächsten Reflexionsgang. Die für die *lebensweltlichen* Schlüsselerfahrungen aufgewiesenen Strukturelemente (fokussierende, komparative ... Struktur) gelten auch für *religiöse* und *christliche* Schlüsselerfahrungen. Lebensweltliche Erfahrungen können in ihrer radikalen Form bereits religiösen Charakter gewinnen: sie unterbrechen und durchbrechen das Alltägliche (»Unterbrechung« ist nach Johann B.

72 Picht, Kunst, 262f.

Metz die kürzeste Definition von Religion). In lebensweltlichen bzw. religiösen Schlüsselerfahrungen kann bspw. das ich-bezogene Bedürfnis im *Sehnen* auf den Anderen hin umgebrochen werden. Das Sehnenwerte *vertieft* das im Anderen begründete Sehnen.⁷³

Mit Hilfe expressiver religiöser Sprache können diese Erfahrungen ausdrücklich *als* religiöse Erfahrungen benannt werden und in Lob oder Klage Gestalt gewinnen. Die Erwartungs- und Hoffnungsstruktur kann in religiösen Schlüsselerfahrungen verstärkt werden. *Christliche* Schlüsselerfahrungen sind durch ihren *Gottesbezug* und ein entsprechendes Offenbarungsverständnis gekennzeichnet. »Offenbarung« vollzieht sich als Vorgang der Erschließung von und Anteilgabe an einer *Verheißung*, die die Erwartungs- und Hoffnungsstruktur auf ihre endgültige Erfüllung richtet. *Christliche Schlüsselerfahrungen können lebensweltliche Erfahrungen in einem neuen Licht erscheinen lassen.* Mit Hilfe des in ihnen erschlossenen Interpretationsrahmens können lebensweltliche Schlüsselerfahrungen *theologisch interpretiert* werden. Ist eine solche Interpretation überhaupt erforderlich? Wir versuchen eine Antwort in zwei Schritten.

(1) *Nicht jede lebensweltliche Schlüsselerfahrung ist auf theologische Interpretation angewiesen.*

Wir haben uns bei der Beschreibung der sozialen Dimension der Wirklichkeit auf E. Lévinas bezogen, der eine neuartige Ethik entwirft. Sie entspringt der »vorauspränglichen« Beziehung zum Anderen. Das Antlitz des Anderen erscheint als Forderung, deren sinnlicher Unmittelbarkeit sich keiner entziehen kann. Es ist Spur Gottes in unserer Zeit. Der Samariter sah das Antlitz des Menschen, der unter die Räuber gefallen war, »und da er ihn sah, jammerte ihn sein« (Lk 10,33). Wir haben Beispiele von Menschen genannt, die durch Schlüsselerfahrungen in diese Spur hineingeraten sind und der radikalen Forderung entsprochen haben.

Schlüsselerfahrungen dieser Art bringen die radikale Forderung, die stumm ist, zur Sprache. Sie zeigen indirekt Gottes *imperativische* Nähe, sein »anonymes« Wirken, das auf das Wohl des Menschen und den Frieden auf Erden gerichtet ist. Schlüsselerfahrungen, die der radikalen Forderung entsprechen, die umstritten sein kann, bedürfen keiner nachträglichen theologischen Interpretation.

(2) *Lebensweltliche Schlüsselerfahrungen, die indirekt der Verheißung entsprechen und Gottes indikativische Nähe zum Ausdruck bringen, fordern dagegen zur theologischen Interpretation heraus.*

In der Bibel wird die Forderung der Gebote unter das Zeichen der Verheißung gestellt. Gottes Nähe wird als *indikativische* Nähe erfahren. Christian Link spricht von einem »kategorischen Indikativ«, von der »Zumutung der Freiheit«.⁷⁴ Die in solchen

73 Vgl. Lévinas, Spur, 218ff.

74 Christian Link, Die Spur des Namens, Neukirchen-Vluyn 1997, 66. Wir haben die radikale Forderung im Rahmen der Lehre von einem *usus politicus legis* interpretiert. Sachgemäßer ist es, statt von einem *usus politicus* oder *civilis* des Gesetzes

Schlüsselerfahrungen aufscheinende Wahrheit ist elementarer und überzeugender als ein »Reden über ...«. Sie stehen in der Gefahr, von der Übermacht der Realitäten erdrückt zu werden.

Die christliche Symbolwelt wird im *Gottesdienst* weitererzählt; hier gewinnt sie ihre Energie und Ausstrahlung, ihre *Identität*. In den Lebenswelten steht ihre *Relevanz* auf dem Spiel.

Werden christliche Symbole, Metaphern und Stories hier ins Spiel gebracht, können sie helfen, das in den lebensweltlichen Schlüsselerfahrungen Erfahrene *gegen Bestreitung durchzuhalten* und gegen die Übermacht von Gegenerfahrungen in Schutz zu nehmen; sie können ferner helfen, zu *weiterreichenden* Erfahrungen mit dem Erfahren des Lebendigseins anzustiften, so daß das Leben lebendiger wird. Aus diesen Gründen lohnt es sich, symbolische, metaphorische und narrative religiöse Sprache in Anspruch zu nehmen, um lebensweltliche Schlüsselerfahrungen zu interpretieren, ohne sie gegen ihren Willen theologisch zu vereinnahmen.

Insbesondere geht es darum, die *fragilen Seinserfahrungen*, wie Liebe, Zärtlichkeit, Vertrauen, Freude, Solidarität gegen die übermächtigen Erfahrungen des »Haben« zu schützen und zu stärken. Das Leben schwingt hin und her zwischen Existenzangst und Vertrauen, Trennungsangst und Hoffnung, Gewissensangst und Mut zum Wagnis, Angst vor der Zukunft und hoffender Annahme des Lebens.⁷⁵ Diese *Ambivalenzen* lassen sich durch theologische Interpretations- und Identifikationsangebote nicht überwinden. Es ist jedoch möglich, durch ein solches Angebot die in der frühen Kindheit ausgebildeten *produktiven Gegenkräfte gegen die Grundängste, die unser Leben mitbestimmen, zu erneuern und zu stärken*.

Handelt es sich nicht um Seelsorgepraxis, sondern um die Wahrnehmung und Bearbeitung von Schlüsselerfahrungen innerhalb schulischer religiöser Lernprozesse, besteht das Problem darin, solche Erfahrungen auszuwählen, die möglichst *alle* Lernenden betreffen. Es sind heuristische Modelle erforderlich, die es ermöglichen, unbeschadet des individuellen Charakters solcher Erfahrungen entwicklungstypische, alterstypische und zeittypische Gemeinsamkeiten zu entdecken. Die empirische Jugendforschung ermittelt auf ihre Weise, was Jugendliche wirklich angeht. Die Probleme der Berufsperspektiven und der Arbeitslosigkeit werden zu Schlüsselerfahrungen, die viele Heranwachsende heute betreffen.

Gottes von *menschlichem* Recht und Gesetz in der Verantwortung *vor Gott* zu sprechen. Auf dem Hintergrund seiner Herkunftsgeschichte läßt sich Lévinas' Rede vom Antlitz des Anderen, hinter dem das Antlitz des Gekreuzigten aufleuchtet, in Richtung auf die Dialektik von Gesetz und Evangelium weiterinterpretieren.

⁷⁵ Vgl. Fritz Riemann, Angst, in: Hans Jürgen Schultz (Hg.), Psychologie für Nichtpsychologen, Stuttgart 1974, 57–67.

Im Sinne eines heuristischen Modells, um gemeinsame Erfahrungen der Ich-Entwicklung zu identifizieren, kann das *Entwicklungsmodell Erik H. Eriksons* in Anspruch genommen werden: Er kennzeichnet die Wachstumskrisen durch generelle Antinomien in der Ich-Entwicklung, die er bis ins hohe Alter verfolgt: Vertrauen gegen Mißtrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel, Initiative gegen Schuldgefühl, Werksinn und Leistung gegen Minderwertigkeitsgefühl, Identität gegen Identitätsdiffusion, Intimität und Solidarität gegen Isolierung, Generativität gegen Selbstabsorption und Integrität gegen Verzweiflung. In erzählten Lebensgeschichten lassen sich diese Konflikte – so unsere Erfahrungen mit Religionslehrerbiografien – nicht identifizieren; sie können aber als Interpretationsraster bei ihrer Auslegung hilfreich sein. Es gibt mehrere *Versuche, biblische Symbolgeschichten und christliche Rituale jenen Krisen zuzuordnen*.⁷⁶ Lassen sich Schlüsselerfahrungen wahrnehmen, in denen die genannten Grundkonflikte zum Ausdruck kommen, können Heranwachsende bestimmte Symbolkomplexe als Hilfe zu ihrer Erschließung und Bewältigung erspielen und tentativ erschließen.

Ein geeignetes *Verfahren*, um lebensweltliche und biblische Schlüsselerfahrungen, in denen bestimmte Grundkonflikte zum Ausdruck kommen, miteinander zu verschränken, ist das *Bibliodrama*. Ästhetische wie körper- und bewegungsorientierte Arbeit ist für das Bibliodrama konstitutiv. Selbsterschließung des Textes und Selbsterschließung der Teilnehmer bedingen sich im Rahmen eines leibgebundenen Gesamtprozesses wechselseitig. In der Regel sind drei Elemente für das Bibliodrama kennzeichnend: *Körperübungen, kreatives Spiel* sowie *Reflexion* und *Aufarbeitung*. Die Übernahme einer Rolle, die Identifikation mit ihr, der Rollenwechsel bringen die Mitspieler in Bewegung, verändern ihre Sichtweise. Die Symbolgeschichte bleibt dem Körper nicht äußerlich, sondern bringt die ganze Person in Bewegung; ebenso wird die Geschichte in permanenter Bewegung gehalten, sie verbindet sich dabei mit der Lebensgeschichte, ohne »verbraucht« zu werden. In der spielerischen Gestaltung vollzieht sich ein kommunikativer Prozeß, ein Hin-und-her-Schwingen zwischen dem eigenen Ich, dem Wir der Gruppe und dem Erfahrungsraum des Textes.

Schon diese wenigen Bemerkungen zeigen, daß das Bibliodrama, das ästhetische, leibliche, theologische und therapeutische Elemente in ein Zusammenspiel bringt, ein adäquates Verfahren zur Auslegung von Schlüsselerfahrungen und zur Aneignung biblischen Erschließungsgeschehens (durch probeweise Identifikation) ist. Es spielt in der Jugendarbeit und in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle, unter den Bedingungen von Schule läßt es sich nur an Projekttagen und in Doppelstunden teilweise (in Vorformen) realisieren.

Biblische Schlüsselerfahrungen stellen den Entdeckungszusammenhang und den nicht hintergehbaren, aber rekonstruierbaren Interpretationshorizont für die theologische Interpretation von Schlüsselerfahrungen dar. Ein religionspädagogisches Gesamtkonzept zur Erschließung von Schlüsselerfahrungen muß systematisch verantwortet werden; es läßt

76 Vgl. Peter Biehl, Symbole geben zu lernen II, Neukirchen-Vluyn 1993, 232ff.

sich nicht allein durch die Rück-Sicht auf biblische Schlüsselerfahrungen gewinnen.

Erforderlich ist zunächst eine präzisere Erfassung der unterschiedlichen Formen von Schlüsselerfahrungen.

4.4 Exkurs: Ein Strukturgitter zur Bestimmung von Schlüsselerfahrungen

Ausgangsbasis sind die in 3.4 beschriebenen *Dimensionen der Wirklichkeitserfahrung*: Ich-Bereich, Wir-Bereich, Dimension der Geschichte und der Natur. Hinzu kommt die Möglichkeit, Schlüsselerfahrungen nach dem Grad ihres geschichtlichen Wandels und nach dem Grad ihrer Bedingtheit durch den sozio-kulturellen Kontext zu unterscheiden. Damit es in dieser Beziehung nicht zu einer unübersichtlichen Aufspaltung kommt, unterscheiden wir *drei Ebenen*: (1) *Anthropologisch bedingte Schlüsselerfahrungen*, die kultur- und religionsspezifische, alters- und geschlechtsspezifische Besonderheiten zeigen. Der geschichtliche Wandel vollzieht sich hier in größeren Zeiträumen. (2) *Soziale und gesellschaftliche Schlüsselerfahrungen*, die ständigem, heute sehr schnelltem geschichtlichen Wandel unterliegen. Hier zeigen sich soziale, gesellschaftliche und altersspezifische Besonderheiten. (3) Schließlich haben wir mit lebensgeschichtlich und geschichtlich unableitbaren *kontingenten Schlüsselerfahrungen* zu rechnen.

	Anthropologisch, kulturell und religiös bedingte Schlüsselerfahrungen	Soziale und gesellschaftliche Schlüsselerfahrungen, in ständigem geschichtlichen Wandel	kontingente (geschichtliche) Erfahrungen
Ich-Bereich	Ich bin <i>unheilbar krank</i>, ich habe nur noch kurze Zeit zu leben. Existenzangst und Vertrauen, Trennungsangst und Hoffnung, Gewissensangst und Mut zum Wagnis, Angst vor der Zukunft/hoffende Annahme des Lebens Progression – Regression <i>Identität</i> und Identitätsdiffusion <i>Sexualität</i>	der Weg zur Schule ist für mich ein Leiden <i>Gewalt in der Schule</i> ich bin <i>arbeitslos</i> und sehe für mich keine Zukunft ich habe <i>keine</i> Berufsperspektiven ich mußte als <i>Ausländer/in</i> in Deutschland aufwachsen ich nehme <i>Drogen</i> »Geld regiert die Welt« (Konsumismus) »Macht geht vor Recht, statt: Liebe geht vor Recht«	ich bin häßlich, keiner mag mich (Problem der <i>Anerkennung</i>) ich bin glücklich, denn ich habe meinen ersten Model-Vertrag ich war neulich bei einem Rock-Konzert zum ersten Mal ganz außer mir, richtig »weggetreten« (Problem: religiöse Erfahrung: Ekstase)
Wir-Bereich	Ich-Du-Beziehung, Kommunikation, Gemeinschaftserfahrung/ Solidarität <i>Fremdenfeindlichkeit</i> Wir lieben und wir hassen uns	<i>Familienkonflikte:</i> mein Vater ist ein Trinker, seit er arbeitslos ist; ich bin von zu Hause abgehauen ... <i>Ohnmachterfahrungen:</i> z.B. wir haben den Kampf um das Naturschutzgebiet verloren (»man kann eben doch nichts machen«) <i>Solidaritätserfahrungen:</i> z.B. wir haben den Kampf um die Schließung der atomaren Wiederaufbereitungsanlage gewonnen	mein Bruder ist bei einem Motorradunfall nach dem Disco-Besuch umgekommen (Problem: <i>Tod und Sterben</i>) meine Freundin hat Selbstmord begangen; wir konnten ihr nicht mehr helfen meine Freundin hatte ein »<i>Bekehrungserlebnis</i>« und ist der Sekte beigetreten (Problem: <i>neue Gemeinschaftserfahrung</i> vs. <i>Einsamkeit</i>; Faszination von »Gurus«)

Bereich der Geschichte	Anthropologisch, kulturell und religiös bedingte Schlüsselerfahrungen	Soziale und gesellschaftliche Schlüsselerfahrungen, in ständigem geschichtlichen Wandel	kontingente (geschichtliche) Erfahrungen
Bereich der Geschichte	Schlüsselerfahrungen im Alten Testament, z.B. Exodus (Gen 14/28) Gen 22,1–19 (Opferung Isaaks) Gen 32,23–32 (Der Kampf am Fluß) Ex 3,1–14 (Die Begegnung am Gottesberg) 1Kö 19,1–18 (Gotteserscheinung am Horeb)	Schlüsselerfahrungen als Zugang zu repräsentativen Themen der Kirchengeschichte, z.B. die Bekehrung des Augustinus (386): er faßt den Entschluß zu einem asketischen Leben (vgl. Bekenntnisse VIII, 7–12; Röm 13,13f) Martin Luthers sog. Turnerlebnis: Rückschau auf die entscheidenden Jahre um 1517 nach dem Selbstzeugnis von 1545 Dietrich Bonhoeffers Schlüsselerfahrungen 1932 (Krise beim Eintritt in den Beruf): Hinwendung zur Bergpredigt, Friedensfrage Kriterium 1939: Wendung zur Teilnahme am Widerstand lebensgeschichtliche Erfahrungen in Korrespondenz zu Schlüsselerlebnissen der Zeitgeschichte (z.B. 1933, 1939, 1945, 1968, 1990).	1755: Das Erdbeben von Lissabon in seiner historischen Dimension: Das Problem der Theodizee und des Zweifels am Sinn der Schöpfung. 1986: Atomarer Unfall in Tschernobyl. 1998: Das Eisenbahnunglück von Eschede »Ich werde diese Bilder nicht mehr los!«
	Schlüsselerfahrungen im Neuen Testament, z.B. im Leben Jesu: Taufe (Mk 1,9–11), Ver-suchung (Mt 4,1–11), in Nazareth (Lk 4,14–30), Reise nach Jerusalem (Lk 19,28ff) im Leben des Petrus: Berufung (Lk 5,1–10), Bekenntnis (Mt 16,13–20), Verleug-erung (Mt 26,31–35.69–75), Erscheinung (Joh 21,1–19) die Bekehrung des Paulus (Act 9,1–11; Gal 1,11–17; Phil 3,4–9). Maria aus Magdala erlebt die Kreuz-zigung, entdeckt das leere Grab und ge-winnt in der Begegnung mit dem Auf-erstandenen eine neue Identität (Joh 19,25; 20,1.11–19)		
Wir-Bereich			

Bereich der Natur	Anthropologisch, kulturell und religiös bedingte Schlüsselerfahrungen	Soziale und gesellschaftliche Schlüsselerfahrungen, in ständigem geschichtlichen Wandel	kontingente (geschichtliche) Erfahrungen
Natur, die der Mensch selbst in seiner <i>Leiblichkeit</i> ist (Entdeckung der leibseelischen Ganzheit) die Natur als <i>Heimat</i> (Recht auf Wohnen): ökologische Einstellung zur Natur als Umwelt Natur als <i>ästhetisches</i> Phänomen (Naturerlebnisse, z.B. Sonnenaufgang)	Natur, die der Mensch selbst in seiner <i>Leiblichkeit</i> ist (Entdeckung der leibseelischen Ganzheit) die Natur als <i>Heimat</i> (Recht auf Wohnen): ökologische Einstellung zur Natur als Umwelt Natur als <i>ästhetisches</i> Phänomen (Naturerlebnisse, z.B. Sonnenaufgang)	<i>Konflikte mit der Natur:</i> Die ökologische Krise, Naturzerstörung als Zerstörung der Grundlage des Lebens <i>Frieden mit der Natur:</i> Mikreatürlichkeit	<i>Naturkatastrophen</i>, z.B. Lawinenunglücke, Überschwemmungen, Grubenunglücke, Hochwasserkatastrophen

Teils sind die Erfahrungen persönlich formuliert (»Ich bin ...«; »Mein Bruder hatte ...«). Erfahrungen Jugendlicher sollen möglichst konkret zum Ausdruck gebracht werden. Von der Situation hängt es ab, ob diese Erfahrungen zu Schlüsselerfahrungen werden.

Teils sind geschichtliche Erfahrungen formuliert, die von den Betroffenen selbst als Schlüsselerfahrungen beschrieben wurden (Paulus, Augustinus, Luther) oder von denen wir aufgrund der Quellen annehmen, daß es sich um solche Erfahrungen gehandelt haben könnte: bspw. Bonhoeffer (vgl. Eberhard Bethge, Dietrich Bonhoeffer, München 1970, 246ff.760ff).

Die Schlüsselerfahrungen der Kirchengeschichte (sie könnten erweitert werden, z.B. durch jene des Franz von Assisi) vollziehen sich jeweils in Zeiten historischer Umbrüche.

Die Schlüsselerfahrungen stellen repräsentative Themen dar, die Einblicke in einen komplexen *Zusammenhang* der Geschichte ermöglichen. Daher kann das exemplarische Lernen durch orientierendes Lernen sinnvoll ergänzt werden.

In der Erwachsenenbildung (Geschichtswerkstätten) können von lebensgeschichtlichen Erfahrungen her Zugänge zu Schlüsselereignissen der Zeitgeschichte (z.B. 1933, 1939, 1945, 1968, 1990) eröffnet werden.

Wir haben mit der Kategorie der Schlüsselerfahrung eine didaktische Kategorie gefunden, mit deren Hilfe zentrale Themen religiösen Lernens – dazu gehören die Schlüsselerfahrungen Heranwachsender in erster Linie – erschlossen werden können.

Gemeinsamer Bezugsrahmen ist ein weites Religionsverständnis im Sinne eines Suchrasters: Es wird nach einem letzten Angegangensein von Wirklichkeit und nach »identifizierenden Angeboten des Transzendierens« (Christoph Bizer) gefragt. Auf diesem Hintergrund kann ein gemeinsamer hermeneutischer Schlüssel zur Auslegung biblischer und gegenwärtiger Schlüsselerfahrungen entwickelt werden, nämlich die Frage nach dem, was dem Leben Grund, Sinn, Identität, Freiheit, Wahrheit, Gerechtigkeit verleiht. Aus der Interpretation biblischer und kirchengeschichtlicher Schlüsselerfahrungen lassen sich Kriterien zur theologischen Auslegung lebensweltlicher Erfahrungen gewinnen. So wurde bspw. bei Paulus und Luther ein Verständnis von Rechtfertigung ohne Vorbedingungen entdeckt, das auf das Problem der Anerkennung bezogen werden kann.

Gott rechtfertigt nicht nur die Gott-losen, er schenkt Leben und schafft den Menschen zu seinem Gegenüber (Schöpfung, Gottebenbildlichkeit); er befreit die Unterdrückten aus Knechtschaft, Armut und Gewalt (Exodus); er »befreit« zur Freiheit und Gemeinschaft (Bund, Nachfolge); er erweist sich als der Mit-Leidende und schafft neues Leben mitten in der Todespraxis (Kreuz und Auferstehung); er verheißt das Reich Gottes als eschatologischen Horizont universalen Humanisierungs und des Friedens mit der Natur.

Diese Kriterien sind dem geschichtlichen Wandel nicht entnommen; sie müssen daher immer neu ausgelegt werden. Dietrich Zilleßen spricht aus diesem Grund von Sehweisen, von Blickrichtungen auf das Leben hin und wandelt die Kriterien in Bewegungssätze um: »Gott reicht den Ver-

sagern die Hand; Gott gibt den Verstummen Worte; Gott erniedrigt (bestraft) keinen; Gott richtet die am Boden Liegenden auf«. ⁷⁷

Die Übersicht läßt erkennen, daß die Arbeit mit Schlüsselerfahrungen ein *Zusammenspiel unterschiedlicher didaktischer Ansätze und Unterrichtsformen erforderlich macht*. ⁷⁸ Sozial und gesellschaftlich vermittelte Schlüsselerfahrungen (z.B. Arbeitslosigkeit, Drogen) haben eine Nähe zur *problemorientierten* Unterrichtsform. Die im Geschichtsbe-
reich genannten Erfahrungen verweisen auf die *traditionerschließende* Unterrichtsform (u.U. in Verbindung mit dem problemorientierten Ansatz). Die anthropologisch bedingten Erfahrungen fordern in vielen Fällen den *biografischen Ansatz* oder die *symboldidaktische* Unterrichtsform zu ihrer Bearbeitung (das zeigt bspw. die Fülle der Hoffnungssymbole). Diese Form kann auch bei Natur-, Macht- und Familienkonflikten angezeigt sein. Das Sterben eines Robbenbabys kann für den Betroffenen zu einer Schlüsselerfahrung werden, in der die Naturzerstörung symbolisch zum Ausdruck kommt; die Frage nach den Gegen-Erfahrungen läßt den Komplex der Schöpfungssymbole thematisch werden. Die Schlüsselerfahrungen des Petrus gruppieren sich um zentrale Symbole: Netz, Fels, Schlüssel, Hahn, Hirte. Bei diesem Ansatz wird versucht, den Schlüsselerfahrungen Jugendlicher symbolisch Ausdruck zu verleihen und Symbolgeschichten zu finden, die sie selbst »anprobieren« (Max Frisch) müssen, um herauszufinden, ob ihre Erfahrung sie braucht. Bei den *kontingenten* Erfahrungen besteht das Problem darin, die ihnen zugrunde liegende Frage zu entdecken, die für die gesamte Gruppe interessant ist oder werden kann. Wir verdeutlichen diesen Sachverhalt an einem literarischen Beispiel.

»Dem Monteur Josef Bloch, der früher ein bekannter Tormann gewesen war, wurde, als er sich am Vormittag zur Arbeit meldete, mitgeteilt, daß er entlassen sei. Jedenfalls legte Bloch die Tatsache, daß bei seinem Erscheinen in der Tür der Bauhütte, wo sich die Arbeiter gerade aufhielten, nur der Polier von der Jause aufschaute, als eine solche Mitteilung aus und verließ das Baugelände.« ⁷⁹

Es wird eine Schlüsselerfahrung beschrieben, in der der spätere Untergang des Josef Bloch vorweggenommen ist. Der bekannte Tormann hat als Monteur nur noch eine sekundäre Existenz; jetzt wird ihm auch die noch genommen. Die Nichtbeachtung durch die Arbeiter versteht er als Zeichen der Entlassung. Sie würdigen ihn keines Blickes mehr, sie verweigern ihm das Ansehen. Ein entzogener Gestus erzeugt in der sprachlos gewordenen Situation Angst.

⁷⁷ Bernd Beuscher und Dietrich Zilleßen, Religion und Profanität, Weinheim 1998, 145.

⁷⁸ Vgl. Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1995) 197–223.

⁷⁹ Peter Handke, Die Angst des Tormanns beim Elfmeter (st 27), Frankfurt/M. 1978, 7.

Versagte Anerkennung liegt auch der Schlüsselerfahrung zugrunde, die ein Schlosserlehrling zum Ausdruck bringt »Ich bin häßlich, keiner mag mich« oder verschlüsselt: »Was muß ich tun, damit mich die Mädchen so mögen, wie ich das im Film immer sehe.« Wenn das in der Verschlüsselung eigentlich Gemeinte wahrgenommen ist, kann der Konflikt auch für andere durchsichtig gemacht und Hilfe zu seiner Bewältigung *gemeinsam* gesucht werden.

Damit stellt sich das Problem der Wahrnehmung von Schlüsselerfahrungen in verschärfter Form.

4.5 Wahrnehmung von Schlüsselerfahrungen als pädagogisches und theologisches Problem

Wahrnehmung von Schlüsselsituationen meint nicht, sie als solche zu registrieren. Die Beispiele zeigen, daß ein umfassenderes Wahrnehmungsverständnis vorausgesetzt wird.⁸⁰ *Es gilt, die in Schlüsselerfahrungen verborgene Wahrheit allererst aufzudecken* (»Wahrnehmung«).

Die pädagogische Grundaufgabe besteht darin, die Erfahrungen, Wünsche, Bedürfnisse Heranwachsender, die sich in den Schlüsselerfahrungen verdichtet haben (fokussierene Struktur), an das Licht zu bringen. In den offenbaren Wünschen kann der verborgene Wunsch, in den menschlichen Bedürfnissen kann das Sehnen auf etwas radikal anderes als auf Gebrauch und Verbrauch verweisen. Die Schlüsselerfahrungen wahrzunehmen heißt, den Wunsch in ihnen zu entziffern und zu interpretieren, die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten aufzuspüren, Zwischenbedeutungen zu entdecken, die Aufmerksamkeit auf Andeutungen und Verdrängtes richten.

Schlüsselerfahrungen können – darin liegt ihre *implizite* religiöse Struktur (vgl. 3.5) – den Wunsch nach unreduziertem Leben, nach Leben in Beziehungen, den Wunsch nach intensivem Glück, wie es sich etwa in Musikerlebnissen ausdrückt, den Wunsch nach Leben, wie es noch nicht gelebt werden kann, also Sehnsucht und Hoffnung, zeigen.

Der Wunsch nach authentischem Leben, die Sehnsucht, die durch nichts Endliches zu stillen ist, kann sich wie in den historischen Religionen als Suche nach Geborgenheit, Beheimatung, Schutz, Sicherheit, nach Bleiben-können (mythische Ursprungsvergewisserung) äußern. Dieser Wunsch kann aber auch in der Suche nach Aufbruch, Erneuerung, Befreiung aus ökonomischen und psychischen Zwängen, als Suche nach Gerechtigkeit und nach Realisierung verheißener Freiheit zur Sprache kommen (messianisch vorwärtsgewandte Religion).⁸¹ *Beide Suchbewe-*

80 Vgl. *Peter Biehl*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 32ff.

81 Vgl. *Hans-Eckehard Bahr*, Art. Religion, in: *Christoph Wulf* (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München/Zürich 21976, 491–499.

gungen gehören dialektisch zusammen. Christliche Religion ist von ihrem Ursprung her messianische Religion.

Die pädagogische Aufgabe besteht darin, den in den Schlüsselerfahrungen schwach ausgebildeten Pol durch ein entsprechendes Angebot von Medien zu verstärken, so daß beide gleichgewichtig zur Geltung kommen und möglicherweise ihre Zusammengehörigkeit erkannt wird.

Josef Bloch (vgl. das Beispiel 3.4) lebt in einer Welt, aus der die Sprache ausgewandert ist; das gilt insbesondere für expressive Sprache, durch die eigene Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen sowie Schmerzen, Ängste und Niederlagen – entgegen der Tendenz zur Verdrängung – zum Ausdruck bzw. zur Klage gebracht werden können. In Entsprechung zu Freires Alphabetisierungsprogramm ist eine *Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung und der Klage* erforderlich, um der Intensität des Erlebens eine Gestalt zu geben. Lebendige religiöse Sprache, die ihren Bezug zur Lebenswelt nicht verloren hat, kann den Erfahrenden »geliehen« werden, um mit ihrer Hilfe zu sich selbst und zu den Anderen zu kommen.

Ein weites, dynamisches Religionsverständnis (vgl. 4.4) – von Hans-Eckehard Bahr im Anschluß an Carsten Colpe präzisiert – ermöglicht es, die in Schlüsselerfahrungen *implizit* vorhandenen religiösen Momente zu entdecken. Mit Hilfe symbolischer, metaphorischer und narrativer Sprache kann diese implizite Form von Religion *expliziert* werden. Bei dieser Auslegung kann die *Differenz* zwischen dem bruchstückhaft realisierten Leben und der noch ausstehenden, erhofften Wirklichkeit (»die Kehrseite des Außeralltäglichen«) wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung der mit der Schlüsselerfahrung gegebenen Wahrheit hat noch eine andere Seite. Die gegenwärtige Lebenswelt ist geprägt durch eine Vielfalt religiöser Phänomene (z.B. Magie, Okkultismus) und Gruppierungen. Die Sehnsucht nach authentischem Leben findet in Schlüsselerfahrungen von unübersehbarer Vielfalt ihren Ausdruck. Ist damit die Frage nach Wahrheit nicht obsolet geworden?

Wir vertreten die *These*, daß der Pluralismus eine legitime Folge des christlichen Glaubens ist. Als *theologische* These erinnert sie daran, daß die Pluralität in der dem Glauben zugespielten Wahrheitsgewißheit ihren Ursprung hat und daß von diesem Ursprung her *Pluralismus und Wahrheit verschwistert sind*.

Die den Glauben begründende Gewißheit ist kontingentes Werk Gottes, das dem einzelnen Menschen die Wahrheit des Evangeliums gewiß werden läßt. Daher gehört die Pluralität zum spezifischen Charakter des Glaubens. Pluralität ist im Glauben und seiner Freiheit begründet. Da der Glaubende seine Gewißheit nur empfangen kann, läßt sich auch die Gewißheit Anderer nicht herstellen. Daher ist Toleranz zu fordern. Der mit dem *Evangelium* verbundene *universale* Wahrheitsanspruch hebt die notwendig plurale Gestalt des Glaubens nicht auf. Gott ermöglicht Vielheit und verbindet zur Einheit. Die Einheit unserer Lebensgeschichte und der Geschichte ist Gottes Werk und kann nur Inhalt eschatologischer Hoffnung sein.

Das Symbol der Dreieinigkeit bringt die Gleichursprünglichkeit von Einheit und Pluralität zum Ausdruck.⁸²

Theologisch gesehen ist die Spannung zwischen der *Grund-Erfahrung des Glaubens*, dem er seine personale *Gewißheit* verdankt, und der pluralen *Gestalt* des Glaubens sowie der pluralen Deutungsmöglichkeit unserer Lebensgeschichte in der Sache selbst begründet.⁸³ Wird der Pluralismus aus dieser Perspektive begriffen, wird eine prinzipielle Zustimmung zum Pluralismus auf allen Ebenen der Pluralität möglich. *Erfahrungen in Gestalt von Schlüsselerfahrungen haben den Charakter der Verbindlichkeit. Gerade weil diese zum Ausdruck bringen können, was Menschen wirklich angeht und was sie eigentlich brauchen, sind sie in der Situation des Pluralismus in besonderer Weise geeignet, Inhalt und ständiger Bezugspunkt religiösen Lernens zu sein.*

Angesichts der Dialektik von Wahrheit und Falschheit bedeutet Wahrnehmung der Schlüsselerfahrung in theologischer Perspektive, in ihnen die Wahrheitsmomente zu entdecken, sie zu stärken und zu schützen und die Frage nach einer die einzelnen Momente *umfassenden* Wahrheit nicht aufzugeben, sondern offen zu halten.

Dieser Aufgabe kommt es zugute, wenn theologische Urteilsbildung zu der fundamentalen Unterscheidung zwischen dem, was Sache Gottes, und dem, was Sache des Menschen ist, führt. Wo die dieser Unterscheidung zugrundeliegende Differenz Erfahrung des Glaubens nicht gegeben ist, kann gleichwohl aufgrund der Schlüsselerfahrung mit ihrem Widerfahrnischarakter der »Machbarkeitswahn« relativiert und die Einsicht, daß für uns Externrelationen wesentlich sind, gefördert werden. Wir sind nicht autark, sondern ständig darauf angewiesen, etwas von außen in uns aufzunehmen. Ferner kann die *Differenz* zwischen Personsein und Subjektwerden um der Menschlichkeit des Menschen willen festgehalten werden. Die Wahrnehmung dieser Differenz erlaubt, den Heranwachsenden als »Möglichkeitswesen« zu verstehen und auf das hin anzusprechen, was er sein *könnte*. Die Frage nach dem *Grund* des Personseins kann wenigstens symbolisch offengehalten werden.

82 Vgl. Christoph Schwöbel, Art. Pluralismus II, in: TRE 26, 724–739, hier: 732f; vgl. ders., Offenbarung, 107ff. Zum Thema: Pluralismus und Wahrheit vgl. Johannes Fischer, Pluralismus, Wahrheit und die Krise der Dogmatik, ZThK 91 (1994) 487–539; Hans Geyer, Wahrheit und Pluralismus, EvTh 40 (1980) 76–86.

83 Vgl. zum Pluralismusproblem der Religionspädagogik: Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2, Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

5. Religionspädagogische Konsequenzen: Schlüsselerfahrung und Lernen

Beim Übergang von der hermeneutischen und theologischen Reflexion auf die pädagogische Ebene werden *Grenzen* der Übertragbarkeit der gewonnenen Einsichten erkennbar.

Bei Schlüsselerfahrungen handelt es sich um Erfahrungen »aus erster Hand«. Bei den Schlüsselerfahrungen wird der Betroffene durch Widerfahrnisse, Wahrnehmungen, Erlebnisse, Erkenntnisse überraschend »überwältigt«. Die Pädagogik »plant« Lernprozesse (wenn auch in der Dialektik von Planung und Offenheit). Die Inhalte erhalten *medialen* und *funktionalen* Charakter und haben nicht die ursprüngliche Eindringlichkeit und Evidenz von Schlüsselerfahrungen.

Können auf der pädagogischen Ebene Schlüsselerfahrungen überhaupt erschlossen werden? In herkömmlicher pädagogischer Fachsprache formuliert: Ist Erfahrungslernen als Lernen am »Beispiel« möglich? Kann die Schlüsselerfahrung und ihre Erschließung zum »fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß« werden?⁸⁴ Die wichtigste Einsicht als Voraussetzung zur Lösung dieser Fragen – sie ist nicht mehr Thema dieses Beitrags – ist jene, daß es unterschiedliche Grade, Abstufungen der Intensität, des Erschließungscharakters der Wirklichkeiten und der Bedeutsamkeit innerhalb der Vielfalt von Schlüsselerfahrungen gibt (3.4); sie reichen in unterschiedliche Tiefen.

Die Möglichkeiten der Erschließung von Wirklichkeiten reichen von der plötzlichen Einsicht in das Prinzip des Luftdrucks (das das Ausfließen der Milch aus einer Milchbüchse bei nur *einem* Loch verhindert⁸⁵) bis zur Erschließung der Wirklichkeit des auferstandenen Gekreuzigten, die bei Paulus zum Durchbruch des neuen Verständnisses der Gerechtigkeit Gottes führt.

Die verschiedenen Grade der Dichte von Schlüsselerfahrungen ermöglichen es, zwischen solchen Erfahrungen zu unterscheiden, die sich *in* Lernprozessen selbst unmittelbar ereignen, und solchen, die als »Beispiel« mit Hilfe von Medien *Thema* von Lernprozessen werden können. Zur ersten Kategorie möchte ich auf ein Beispiel verweisen, über das Marie Veit berichtet.⁸⁶

In einer 7. Hauptschulklasse war das Verhalten der Jugendlichen untereinander durch diffuse Aggressivität bestimmt. Die Jungen gewöhnten sich schließlich an, Mädchen wie Jungen zwischen die Beine zu treten. Eine 14jährige Portugiesin wurde so schwer verletzt, daß sie 14 Tage in der Frauenklinik liegen mußte. Auch tägliche Besuche im Krankenhaus änderten das Verhalten nicht. Dieselben Jugendlichen liebten es, bei Kerzenlicht Weihnachtslieder zu singen. Hier knüpfte die Lehrerin an.

84 Vgl. Günther Buck, Lernen und Erfahrung, Stuttgart u.a. 1969, 83ff; Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1950.

85 Vgl. das »Milchbüchsenbeispiel« bei Copei, Moment, 103–105.

86 Marie Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984) 3–28, hier: 9f (gekürzt).

Sie verteilte Kerzen, und als alle sich auf das Singen freuten, sagte sie, daß vorher etwas anderes geschehen müsse: Beichten nämlich. Alle bekamen ein Blatt, auf das still geschrieben werden sollte, wem er/sie in der letzten Zeit Schaden oder Schmerz zugefügt habe. Niemand würde die Zettel lesen. Sie wurden dann in stiller Prozession in den Nebenraum gebracht und an einer Kerze verbrannt. »Ich habe euch mal erzählt, daß die Menschen früher dachten, Feuer und Rauch brächten ihre Opfergaben zu Gott; so können wir uns jetzt vorstellen, daß das, was auf den Zetteln stand, nicht mehr bei uns ist, sondern bei Gott.« Die Klasse kehrte in ihren Raum zurück, die Kerzen wurden angezündet. Da sagte der schlimmste Treter nachdenklich in die Klasse: »Jetzt ist ein neuer Mensch geboren.« – Einige Tage später zerriß bei einer Rauferei auf dem Schulhof ein Mädchen den neuen Anorak eines Jungen. Der Tritt blieb aus.

Schlüsselerfahrungen dieser Art lassen sich nicht planen; es lassen sich nur optimale Bedingungen dafür schaffen, daß sie sich ereignen können: experimentelle Unterrichtspraxis, Wahrnehmung situativer Anlässe, Selbstverständnis des Lehrers, der Lehrerin als Regisseure, Verständnis der »Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts« (Hausmann), erhöhte Aufmerksamkeit, Bereitschaft zum Gewährwerden, zur Beachtung des Fremden, Anderen, Gespanntheit und Entspanntsein ...

Zu den wichtigsten Schlüsselerfahrungen Jugendlicher gehört heute die *Arbeitslosigkeit* bzw. das Fehlen von Berufsperspektiven. In diesem Fall wird die Schlüsselerfahrung *Thema* des Unterrichts; es kann durch überraschende Anlässe und erfahrungsnahe Zugänge eröffnet werden; im Zentrum aber wird eine problemorientierte Gestaltung mit Situationsanalyse, Beschaffung von Informationen, etwa durch Befragung von Experten, Reflexion auf die strittigen Sach- und Normentscheidungen, Urteilsbildung anhand sozialethischer Kriterien, Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, Darstellung von Alternativmöglichkeiten und Besuch von Selbsthilfegruppen stehen.

Lernen durch Erschließung von Schlüsselerfahrungen ist *elementares Lernen*. Für eine elementare Didaktik ist die Frage von Bedeutung, welche religiösen Motive in Schlüsselerfahrungen der individuellen Lebensgeschichte *und* in dem gesellschaftlichen Umfeld der Heranwachsenden, etwa in Gestalt von Schlüsselerfahrungen innerhalb der Ökologie-, Frauen- und Dritte-Welt-Bewegungen wirksam sind. Solche Schlüsselerfahrungen stellen elementare individuelle und gesellschaftliche *Vermittlungsgestalten von Religion in der Lebenswelt* dar.

Ich nenne ein Beispiel, das individuelle und gesellschaftliche Bezüge hat.⁸⁷

Jacques Lusseyran beschreibt eine Schlüsselerfahrung, die sein Leben bestimmte. Er erblindete im Alter von acht Jahren bei einem Schulunfall, der schnell heilte. Er lernte von Innen her neu sehen und leitete – noch als Gymnasiast – während des Zweiten Weltkrieges eine Widerstandsgruppe im besetzten Frankreich; er wurde verhaftet und kam ins Konzentrationslager Buchenwald. Am 27.7.1971 verunglückte er tödlich.

87 Lusseyran, Licht.

Die Schlüsselerfahrung nennt er »mehr als nur eine gewöhnliche Erfahrung: es war eine Offenbarung« (14). »Ich sah, wie von einer Stelle, ... eine Ausstrahlung ausging, oder genauer: ein Licht – das Licht. Das Licht war da, das stand fest ... Ich entdeckte das Licht und die Freude im selben Augenblick, und ohne Bedenken kann ich sagen, daß sich Licht und Freude in meinem Erleben seither niemals mehr voneinander getrennt haben: zusammen besaß oder verlor ich sie. Ich sah das Licht. Ich sah es noch, obwohl ich blind war. ... Nicht ich war das Licht, dessen war ich mir wohl bewußt. Ich badete im Licht, einem Element, dem mich die Blindheit plötzlich näher gebracht hatte. ... Zu keiner Stunde meines Lebens – weder im Bewußtsein noch selbst in meinen Träumen – riß die Kontinuität des Lichts ab« (15). Ich »hatte das Gefühl, neu geboren worden zu sein. Da nicht ich es war, der das Licht hervorbrachte, da es mir von außen zuströmte, konnte es mich also niemals mehr verlassen. Ich hatte das Licht in mir, ... ich hatte das sehende Auge in mir« (17).

Diese Schlüsselerfahrung läßt erkennen, was der erblindete Junge wirklich braucht: Licht. Es ist eine *lebensweltliche »Offenbarungsgeschichte«*, in der alle genannten Strukturelemente deutlich wiederzuerkennen sind: die Verdichtung der Lebensgeschichte, die Erschließung innerer und äußerer Wirklichkeit (»Offenbarung«), die komparative Struktur. Hinzu kommt, daß die Subjekt-Objekt-Spaltung und die Trennung von Innen und Außen überwunden sind. Das Licht kommt von außen und ist in ihm. Eindringlich wird die *Gewißheitserfahrung* beschrieben. Wenn die Angst, der Zorn und die Ungeduld stärker wurden als die Gewißheit, wenn er, anstatt sich »vom Vertrauen tragen zu lassen«, zögerte und prüfte, dann wurden die Dinge tatsächlich feindlich, dann stieß oder verletzte er sich bestimmt (17). Die Angst machte ihn wirklich blind.

Er war häufig mit einem Jungen zusammen, der unter ähnlichen Umständen erblindet war. Durch eine »Bewahr-Pädagogik« hatte man ihn von allem isoliert. In dem Gegenüber zu diesem Jungen erkennt er, was aus ihm hätte werden können, wenn er »nicht so glücklich gewesen wäre« (25). Er war dankbar, daß er schon im Alter von acht Jahren erblindete. Für einen Achtjährigen sind die Ereignisse »Zeichen Gottes« (13).

Ohne daß der Begriff fällt, können wir von einer *religiösen* Erfahrung sprechen. Es offenbart sich ihm »das Licht«.

Wir können die Erschließung der Geschichte durch das bekannte Blindenführungsspiel vorbereiten und durch die Erzählung der Lebensgeschichte dieses Jungen ergänzen. Nach unseren Erfahrungen im Praktikum identifizieren sich die Lernenden mit dem Jungen; sie sind beeindruckt und überrascht von den Möglichkeiten des Sehens mit dem inneren (»dritten«) Auge. Aufschlußreich ist der Vergleich mit dem Jungen, den man, um ihm das Leben zu erhalten, von allen Erfahrungsmöglichkeiten abgeschnitten hatte.

An der Schlüsselerfahrung von Lusseyran entdecken wir den *Zusammenhang von Erfahrung und Lernen*. Das Lernen ist ein Moment des Erfahrens selbst. Wenn man aus der Erfahrung nichts gelernt hat, hat man auch keine Erfahrung gemacht. Das Erfahren verändert den Erfah-

renden und sein Verhalten. Der erblindete Jacques macht die Erfahrung, daß Angst, Zorn und Ungeduld, vor allem aber die Bosheit die »schlimmsten« Folgen haben (17); er lernt an den *schmerzhaften* Ereignissen, lernt um, weil er sich stößt und verletzt. Dieses »pathische« Lernverständnis wird innerhalb der technisch-instrumentellen Lernkultur ausgeklammert.

Das Lernen *an* dieser Schlüsselerfahrung ist Lernen in einem eingeschränkteren Sinn. Das Lernen am Beispiel ist ein Lernen an einer *indirekten Mitteilung*. Die *nachvollziehende* Aneignung einer Erfahrung ist kein spontanes Geschehen, sondern wir verhalten uns *reflexiv*. Reflexivität ist aber nicht hinreichend als nur formale Rückwendung auf mich selbst begriffen. »Sie muß als Selbst-Erfahrung interpretiert werden.«⁸⁸ Eine Selbsterfahrung hat die Struktur der Erfahrung.

Wir hatten festgestellt, daß Reflexivität und Erfahrung in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Eine Person erzählt, was ihr in einer maßgeblichen Schlüsselerfahrung widerfahren ist; wird diese Geschichte *reflektiert*, können auch Andere durch sie lernen, vorausgesetzt, sie bringt in *Bewegung*. In Bewegung setzen vor allem die Bilder, die uns die Geschichte vorsetzt und die sich zuerst an unsere Einbildungskraft wenden. Ohne solche Erfahrungs-Bilder bleibt die Reflexion auf die Dauer leer.

Abstract

This essay introduces the term »key experiences« as a new category for Religious Education (1). The approach is based on the »situation approach« (2) and Ian Ramsey's approach of »disclosure situations«. Examples can help to explain the patterns for those »key experiences« (3): key experiences concentrate on what really concerns. They can transcend the reality, intensify the feeling, strengthen the cognitive faculty. They have a revealing and disclosing character in varying degrees. In terms of theology, Christian key experiences (e.g. the conversion of St. Paul) can be called revelation of God (4). There are patterns which can help to structure key concepts for educational situations. Key experiences can (seldom) be made in educational situations or they can be taught discussing it with specific media (5).

88 Buck, Erfahrung, 137, vgl. 18.

Gert Otto

Traumatisierungen?

Schlüsselerfahrungen als Luftwaffenhelfer

In memoriam Gunter Otto

Was ich mit »Traumatisierungen« meine, will ich – vorläufig – an einer aktuellen Szene exemplifizieren:

Gestern, am 4. Mai 1999, ging die Nachricht durch die Presse, daß ein hoher deutscher Offizier der Meinung sei, es müsse für die Angehörigen der Bundeswehr eine »Tapferkeitsmedaille« gestiftet werden. Kontext dieser Idee: der Nato-Angriff auf Jugoslawien. Ich kann auf solche Nachricht nicht bedachtsam reagieren und einigermaßen ruhig fragen?: warum diese Medaille, warum jetzt, für wen, wofür? Ich kann nur explodieren. Ich kann nur fragen: Sind wir wieder so weit, daß Gewalt, daß Kadavergehorsam, genannt »Tapferkeit vor dem Feind«, genannt Heldenmut, prämiert werden? Sind wir wieder so weit, daß Aktivitäten, die das Leben von Menschen kosten, einer Auszeichnung für wert gehalten werden? Ich weiß ja, wie man für solche Leistungen ausgebildet – oder besser: abgerichtet? – wird.

Ich reagiere übermäßig. Die Möglichkeit, angemessen zu reagieren, ist mir abhanden gekommen. Sie ist mir genommen worden, weil ich bereits mit sechzehn Jahren (und früher) in den Genuß militärischer »Erziehung« gekommen bin. Daher bin ich in einschlägigen Diskussionen ungerecht. Ich weiß es, und ich will es nicht anders. Ich kann es nicht anders wollen, denn ich müßte zu viel vergessen, was ich nicht vergessen kann. Genauer: was nicht vergessen werden darf.

*

Nicht nur weil von Gunter Otto, gestorben am 28. Januar 1999, zwei einschlägige Texte vorliegen,¹ sondern – mehr noch – weil wir als Zwillinge unsere Kindheit und Jugend im Dritten Reich, die Hitlerjugend und die Luftwaffenhelferzeit gemeinsam erlebt haben, beziehe ich seine Texte kontinuierlich und gelegentlich auch seine Person in meine Reflexionen und in meine Darstellung ein. Dies legt sich auch deswegen nahe,

1 Gunter Otto, Es war alles so normal – und doch ganz anders, in: *Wolfgang Klafki* (Hg.), *Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus*, Weinheim 1988, 120–130. – Ders., Anmerkungen zu G. von G., in: *Albrecht Grözinger / Henning Luther* (Hg.), *Religion und Biographie. Festschrift Gert Otto*, München 1987, 13–29.

weil unsere Beurteilungen und Einschätzungen weitestgehend übereinstimmen.

Die Luftwaffenhelferzeit erinnern bedeutet für mich, die Vorstufe, also Erfahrungen im Deutschen Jungvolk und in der Hitlerjugend, mit berücksichtigen. Ich werde von traumatischen Erfahrungen reden. Ein Trauma ist eine Wunde, eine Verletzung; im übertragenen Sinne ist es eine Niederlage. Um beide Bedeutungen geht es. Schlüsselerfahrungen und -erlebnisse sind nicht nur Glückserfahrungen.

*

Wer waren wir als Kinder? Wie waren wir? Ich notiere aus der Retrospektive – also sind alle Vorbehalte angezeigt – einige Tendenzen, wie ich sie zu erkennen meine:

Wir waren eher zaghaft als draufgängerisch. Wir waren eher introvertiert als das Gegenteil. Gehorsam im Elternhaus war uns selbstverständlich, weil er nicht unbegründet abgefordert wurde. »Echte« Jungen – im Sinne der Nazizeit – waren wir nicht, aber intensive Leser. Mutproben waren nicht unsere Sache. Aber Duckmäuser waren wir auch nicht. Wir hatten Freunde, aber nicht jeder war unser Freund. Wir liebten das Fußballspiel, auch wenn wir dabei keine »Größen« waren. In die Schule gingen wir ausgesprochen gern. Einige Lehrer verehrten wir, andere nicht. Geländespiele liebten wir gar nicht, Völkerball auch nicht, besonders wenn mit dem Medizinball gespielt wurde ...

Wenn ich zurückdenke, war meine Kindheit heiter und ernsthaft zugleich. Die prägende Gestalt war unsere Mutter.

Ich setze diese Stichworte hierher, sie mögen sich in erster Linie auf das Alter zwischen sechs und zehn oder zwölf Jahren beziehen, weil sie vielleicht hilfreich sind für die Antwort auf Fragen wie die: Wer war das denn, der da mit zehn Jahren ins Deutsche Jungvolk eintrat? Wodurch war der geprägt, der da mit sechzehn Jahren (1943) Luftwaffenhelfer wurde? Wie war er vorher?

*

Mit dem Eintritt ins Jungvolk bahnt sich für mich als Zehnjährigen etwas an, was ich so noch nicht kennengelernt hatte: die Erfahrung von *Ambivalenz*.

»Fortan hatten wir am Mittwoch- und Sonnabendnachmittag, zum Teil bis in den frühen Abend hinein, »Dienst«. Dienst fand in Form von Heimabenden, Exerzieren, umständlich, aber aufschlußreich »Ordnungsübungen« genannt, Singen, Sport und Ausmärschen im Stadtviertel statt. Das Exerzieren war eine vormilitärische Grundschulung: »Stillgestanden«, »Rechts- und Linksum«, »Richt euch«, Meldung machen. In bester Kasernenhoftradition wurden Zehnjährige von Zwölf- bis Vierzehnjährigen »geschliffen«: »Hinlegen«, »Robben«, »An die Mauer, marsch,

marsch«. Die Erniedrigungsrituale des Militärs waren überraschend alltäglich. Seinen Namen aus 50 Metern Entfernung für alle verständlich brüllen, das sogenannte »pumpen«, also Liegestütze, Kniebeugen – phasenweise.«²

Dies war alles andere als erfreulich, wenn man es nicht »sportlich« nahm, und »sportlich« war ich nicht. Aber mein Unbehagen war uneindeutig. Warum? Weil alle dabei waren, und ich wollte, trotz allem, eben auch dabei sein. Wer nicht dabei war, war wie einer, der beim Kindergeburtstag nicht eingeladen war, hat Carola Stern die Situation treffend charakterisiert.³ Das gemeinschaftliche Erlebnis hatte zwar seinen Preis, aber auch seine Faszination:

»Wir waren dabei und waren damit einverstanden, so zu sein wie alle – und dann war da zugleich dieses andere Gefühl, anders sein zu wollen. Aber ich wollte um keinen Preis entdeckt werden. Das hätte Nachteile gebracht. Ich war unsportlich, kein guter Marschierer und genierte mich (weil falsch) zu singen. Und trotzdem, mit der Fahne voran, dahinter die Landsknechtstrommeln, durch die Straße marschieren, marschieren (!) das gefiel mir. Nicht nur, weil die Passanten stehen blieben, es war vor allem das »Mitmarschieren«. Die mitreißenden Liedertexte hatten mich, ohne daß ich sang, ergriffen, von »Vorwärts, vorwärts schmettern die hellen Fanfaren« bis zu »Heilig Vaterland« ...«⁴

Es war anders als (fast) alles Bisherige. Es löste eine eigentümliche Aufregung aus. So geht man unter in dem, was man in wesentlichen Teilen überhaupt nicht mag, und ahnt nicht, daß mit sublimarer Gewalt der Grund gelegt wird für eine Form und eine Haltung, die einmal das ganze Leben umfassen sollte.

*

Dabei hätte man es wissen können. Mindestens Ältere hätten es wissen und den Jüngeren sagen können. Aber weder meine Eltern (die es vermutlich nicht wußten) noch einer meiner Lehrer hat mich aufgeklärt. Man hätte es wissen können, weil Hitler so verblüffend offen und ehrlich war. Fast alles, was er dachte und wollte, hat er in »Mein Kampf« publiziert oder in seinen zahlreichen öffentlichen Reden mit unüberbietbarer Deutlichkeit kundgetan:

»Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln. Und wenn nun dieser Knabe und dieses Mädchen mit ihren 10 Jahren in unsere Organisationen hineinkommen und dort nun so oft zum erstenmal eine frische Luft bekommen, fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie

2 Gunter Otto, Es war alles so normal, 120; vgl. auch Gunter Otto, Anmerkungen, 20–22.

3 Carola Stern, In den Netzen der Erinnerung, Reinbek bei Hamburg 1986, 198.

4 Gunter Otto, Es war alles so normal, 121.

wieder vier Jahren, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei oder in die Arbeitsfront, in die SA oder die SS, in das NSKK usw. Und wenn sie dort zwei Jahre oder 1½ Jahre sind und noch nicht ganz Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen. Alle mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewußtsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre. Und wenn sie dann nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in SA, SS usw. Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben.«⁵

Erste Ahnungen, daß es so oder ähnlich werden würde, daß jedenfalls nach dem (gewonnenen?) Krieg nicht die Freiheit winkte, tauchten in der Luftwaffenhelferzeit auf. Wenn wir nach einem Kurzurlaub wieder in die Flak-Batterie zurück mußten, fuhren mein Bruder und ich erst mit der S-Bahn, und bei gutem Wetter gingen wir das letzte Stück Weg zu Fuß, etwa zwanzig Minuten. Dann träumten wir von der Zukunft, von Berufs- oder Studienplänen, vom Leben »danach«. Da höre ich mich sagen: »Aber die Uniformen werden wir wohl nicht mehr loswerden.«

*

In einem einschlägigen Zeitschriftenartikel heißt es 1941: »Noch nie war in der Welt eine Jugend so einheitlich und in allen soldatischen Tugenden erzogen, und so für den Wehrdienst begeistert, wie die Hitlerjugend bei Ausbruch des Krieges.«⁶

Das war die ideologische Grundlage für die ab 1942 ausgearbeiteten (und im Kompetenzstreit der Minister und Funktionäre mehrfach veränderten) Pläne, Schüler der Jahrgänge 1926 und 1927 (weitere folgten) zu Hilfsdiensten bei der Luftwaffe heranzuziehen. Konkret sah das ab Februar 1943 so aus:

»Für die Luftwaffenhelfer galt: Schüler leben in Flakstellungen unter dem Kommando von Soldaten und Offizieren, insbesondere der unteren Chargen, die hier eine zusätzliche Chance der Machtentfaltung hatten. Die Schule war günstigenfalls störend oder geduldet. Das Elternhaus war in beiden Konzepten ausgeschaltet. Die Nazis hätten, was durch die Verhältnisse legitimiert wurde, nicht kunstvoller erfinden können. Anders

5 Adolf Hitler, Rede in Reichenbach 1938, zitiert nach: Ludwig Helbig, »Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben«, Weinheim 1982.

6 Junges Deutschland, Heft 8/1941, 194. Zitiert nach: Ludwig Schätz, Schüler-Soldaten, Frankfurt/M. 1972, 6. Das Buch von Schätz ist eine der wenigen soliden wissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Luftwaffenhelfer.

formuliert: eine verbrecherische Macht- und daraus folgende Kriegspolitik produzierte wie von selbst zusätzliche Möglichkeiten systemstabilisierender politischer Erziehung.«⁷

Ich war vom 15. Februar 1943 bis 22. September 1944 (Einberufung zum Reichsarbeitsdienst) Luftwaffenhelfer. Entlassen wurde ich als Luftwaffenoberhelfer. Das Datum meiner Beförderung ist mir leider abhanden gekommen, so daß ich den Tag nicht mehr feiern kann.

Und wieder die Ambivalenz!

Einerseits mein Abscheu gegenüber der tendenziell (wenn auch nicht in jedem Einzelfall) menschenverachtenden militärischen Lebensform, gegenüber Willkür und Schikane, gegenüber angemaßter Macht und herrschsüchtiger Dummheit, gegenüber fast allem, was nun zu lernen war:

»Fußbodenreinigung mit der Zahnbürste, Innennähte der Kleidung entstauben oder Klosettkübel von innen blank putzen – derlei habe ich alles früh gelernt, nicht zu reden vom Betten »bauen«, Schrankordnung, Unterwerfungsformeln wie: »Ich bitte Herrn Unteroffizier ansprechen zu dürfen.« Wir hatten dafür eine mir noch heute ohne Nachdenken geläufige Formel: »Subordination ist die kontinuierliche Bemühung des Untergebenen, dümmere zu erscheinen als der Vorgesetzte.«⁸

Aber da war eben auch wieder die andere Seite. Da war am Anfang ein Stück Neugier, gewiß auch Angst, aber auch Vorfreude auf das Abenteuer einer neuen Lebensform, die sich niemand genau vorstellen konnte, die aber auch nicht ohne attraktive Momente schien. Wen reizt so etwas mit sechzehn Jahren nicht? Was man dafür in Kauf zu nehmen hatte, war mindestens am Anfang nicht immer bewußt.

Bald wurde es freilich unübersehbar, und erst recht aus der Retrospektive:

»Aus heutiger Sicht war der Alltag zugleich voller Widersprüche und »reibungslos« unreal, normal und in einer geradezu bedrängenden Weise wirklich: Wir waren Kinder mit den Funktionen von Soldaten, und wir wollten diese Funktionen gut erfüllen ... Wir waren Schüler, denen zehn bis zwanzig Jahre ältere Gefreite und Obergefreite immer wieder klarmachten, daß sie über das Wesentlichste, was man im Alltag brauche, nicht verfügten: über das »Kreuzworträtselwissen«. Wie hoch ist der höchste Berg, wer war dann und dann deutscher Fußballmeister ...

Ein Kontakt zwischen den »alten« Soldaten und den »jungen« Schülern kam nicht zustande. Sie waren uns fremd und blieben es auch, gehörten durchweg zu dem, was wir als »Vorgesetzte« erlebten. Wir waren ihnen wohl eher unheimlich.«⁹

7 Gunter Otto, Es war alles so normal, 125.

8 Gunter Otto, Es war alles so normal, 127f.

9 Gunter Otto, Es war alles so normal, 127.

»Wir waren im Dienst ›normale‹ Soldaten, d.h. jeder Willkür und Schikane unterworfen, die eine militärische Tradition hervorgebracht und zunehmend verfeinert hat.«¹⁰

Die Folge war, daß die Ambivalenz im Laufe der Zeit immer mehr ins Ungleichgewicht kam. Sie schmolz dahin. Hier hat sich meine Aggression gegen alles Soldatische aufgebaut. Und, darauf lege ich Wert, sie hatte ihre Gründe.

Sie hat mich zugleich auch – vielleicht – gerettet. Als in der Batterie ein Trupp der Waffen-SS auftauchte, um Freiwillige für die Offizierslaufbahn in der Waffen-SS zu werben, die »Besten« von uns, wie es hieß, wurde ich gefragt (weil der Mann mich natürlich nicht kannte). Meine Antwort: Nein. Gegenfrage: Warum nicht? Meine Antwort: Weil ich keiner der »Besten« bin und auch nicht sein werde. Die Folge war ein Tobsuchtsanfall des SS-Häuptlings, aber das Problem war erledigt.

*

Dies alles liegt lange zurück. Nehme ich die makabre Zeit beim Reichsarbeitsdienst dazu – die übrigens schlimmer war als beim Militär, weil das Führungspersonal zum nicht geringen Teil aus gescheiterten Existenzen bestand und entsprechend »führte« – und die Zeit bei der Wehrmacht und in der Kriegsgefangenschaft, so ist es über fünfzig Jahre her. Welche Spuren sind geblieben?

»Ich habe eine anhaltende Sensibilität für und immer noch wachsende Aggressivität gegen Kommandosprache von Polizisten, Zollbeamten, ja Postschalterbeamten und in Formularen behalten. Ich kann nicht ertragen, wenn mich einer ohne Begründung anweist. Und ich glaube, daß die Formen unseres Zusammenlebens voll von solcher Art anweisender Rede sind.

Wo ich gehe und stehe, stolpere ich über Elemente der Militär- und Nazisprache in privaten Texten, öffentlichen Verlautbarungen oder in der Sprache von Zeitgenossen.

Ich fürchte insbesondere einen Mechanismus, in dem gleichermaßen die, die die Lust treibt, wie die, die nie Macht haben, Macht ausüben können. Die arroganten Schwachen, die Brutalen, die schlecht Bezahlten, die Benachteiligten, die ungerecht Behandelten, die ihre Chance beim Kommiß auf Zeit bekommen hatten. Ich kann mir kaum vorstellen, daß es heute anders ist.

Ich fürchte eine Form von Macht, die – mit Worten von heute – nicht diskursfähig ist.

Ich habe Angst vor Gewalt und Gewalttätigkeit.«¹¹

Ich habe absichtlich mit Worten meines Bruders geantwortet. Es ist der Vorzug des Zwillings, daß es zugleich seine Worte sein können – freilich

10 Gunter Otto, Es war alles so normal, 127.

11 Gunter Otto, Es war alles so normal, 129.

nun ohne die Sorge, daß ich mich in falscher Selbsteinschätzung bespiegele.

War von traumatischen Zügen die Rede? So vermutet mancher.

Ich weiß es nicht.

Es könnte ja auch der Extrakt von Lebenserfahrung sein, von wahrlich schwer erworbener.

Ich muß das nicht entscheiden.

*

Der Hintergrund der hier autobiografisch erörterten Problematik ist bestimmt durch die Rolle und Gestalt der Hitlerjugend. Dafür ist als Quelle Baldur von Schirachs Darstellung der Hitlerjugend¹² und die empirische biografische Untersuchung von Gabriele Rosenthal¹³ (dort weitere Literatur) wichtig. Die historische Aufarbeitung der Luftwaffenhelferthematik ist noch nicht sehr weit gediehen. Darstellungen, die auf Erlebnisberichten und Befragungen Betroffener beruhen, haben höchst unterschiedliche Qualität (z.B. Nicolaisen¹⁴, Schmeling¹⁵). Wissenschaftlich qualifizierte Darstellungen bieten Rolf Schörken¹⁶ und Ludwig Schätz¹⁷ (Lit.). Als ergiebige Quellen bieten sich Autobiografien von Autoren der Geburtsjahrgänge 1927/28 an. Als Beispiele nenne ich Martin Greiffenhagen¹⁸ und Günter de Bruyn.¹⁹ Die vier kurzen Kapitel, in denen sich de Bruyn in seiner »Zwischenbilanz« mit der Luftwaffenhelferzeit beschäftigt, zähle ich zum Besten, was über diese Zeit geschrieben worden ist. Im Vergleich damit weckt die Autobiografie von Wolfgang von Buch²⁰ eher Unbehagen. Eines der Hauptthemen des Autors, wenn nicht sein Kardinalproblem, auf das er immer wieder zurückkommt, ist der Umstand, daß die Luftwaffenhelfer Dienst als Soldaten tun mußten, aber nie Soldaten genannt wurden, geschweige denn als solche anerkannt oder gewürdigt worden sind. Ich gestehe, daß mich diese Frage weder damals noch heute je einen Augenblick bekümmert hat. Vermutlich hängt das damit zusammen, daß von Buch und ich das »Soldatische« als

12 Baldur von Schirach, Die Hitlerjugend. Idee und Gestalt, Leipzig 1934.

13 Gabriele Rosenthal (Hg.), Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung, Essen 1986.

14 Hans-Dietrich Nicolaisen, Die Flakhelfer. Luftwaffen- und Marinehelfer im Zweiten Weltkrieg, Berlin 1981.

15 Franz-Josef Schmeling, Vom Krieg ein Leben lang geprägt. Ehemalige Luftwaffen- und Marinehelfer antworten 50 Jahre danach, Osnabrück 1997 (Selbstverlag).

16 Rolf Schörken, Luftwaffenhelfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins, Stuttgart 1984.

17 Ludwig Schätz, Schüler-Soldaten. Die Geschichte der Luftwaffenhelfer im Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/M. 1972.

18 Martin Greiffenhagen, Jahrgang 1928. Aus einem unruhigen Leben, München 1988.

19 Günter de Bruyn, Zwischenbilanz. Eine Jugend in Berlin, Frankfurt/M. 1992.

20 Wolfgang von Buch, Wir Kindersoldaten, Berlin 1998.

Wert zutiefst unterschiedlich gewichten. In anderer Hinsicht ist von Buchs die Schrecken des Krieges bewegend herausarbeitende Darstellung aufschlussreicher. Sie zeigt, daß man über die Luftwaffenhelferzeit nicht pauschal reden kann. Es besteht ein tiefgreifender Unterschied zwischen den Dienstzeitverläufen der Jahrgänge 1927 und 1928. Die Angehörigen des Jahrgangs 1927 wurden in der Regel im Herbst 1944 zum Reichsarbeitsdienst und anschließend zur Wehrmacht eingezogen. Die Angehörigen des Jahrgangs 1928 wurden oft noch als Luftwaffenhelfer in die Bodenkämpfe der letzten Kriegsphase verwickelt.

Dr. Gert Otto ist emeritierter Professor für Praktische Theologie am Fachbereich Ev. Theologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Mein Priesterleben ist durch das Konzil geprägt

Wenn ich in das auslaufende Jahrhundert zurückschaue, dann ist für mich als Christ und Priester das II. Vatikanische Konzil eines der wichtigsten Ereignisse, weil es nicht nur die katholische Kirche nach innen und nach außen wesentlich veränderte, sondern darüber hinaus einen unerwartet großen Einfluß auf die Gesellschaft nahm. Ich selbst war in verschiedener Weise unmittelbar vom Konzil betroffen. Als junger Priester war ich zu einem Ergänzungsstudium in Rom, als das Konzil begann, und durfte bei dieser Weltbischofsversammlung Schreiberdienste tun. Anschließend war ich Pfarrer, und erlebte die Auswirkungen des Konzils bis in die Basis. Schließlich arbeitete ich mehr als zwanzig Jahre an der Seite von Kardinal Franz König, einem bedeutsamen »Konzilsvater«, der auf seine Weise versuchte, die Beschlüsse des Konzils in der Erzdiözese Wien und in Österreich umzusetzen. Seit 1977 bin ich Weihbischof in Wien und habe mir zur Aufgabe gemacht, im Geiste des Konzils zu wirken. In letzter Zeit sehe ich mich aber genötigt, auch allen Versuchen, das Konzil rückgängig zu machen, zu widerstehen. Wie ich das Konzil und seine Auswirkungen erlebte, möchte ich in acht Erfahrungen darstellen.

1. Ein Papst, der die Kirche aus der Erstarrung führte

Ich bin 1954, also noch unter Pius XII., zum Priester geweiht worden. Wir erlebten damals ein Wiedererstarken des Christentums nach dem Naziregime und die souveräne Art, wie der Papst die Kirche leitete. Erst viel später merkte ich, daß diese Erneuerung der Kirche nach dem Zweiten Weltkrieg eigentlich recht triumphalistisch erfolgte. Wir hatten das Gefühl, der Papst führe die Kirche in eine neue Zukunft. In Wahrheit kam es in der zweiten Hälfte seines Pontifikates zu stark restaurativen Tendenzen. In der Enzyklika »*Humani generis*« 1950 etwa kritisierte er scharf die neue theologische Denkrichtung vieler französischer Theologen, er warnte vor einer Relativierung der Scholastik, betonte besonders stark wieder das kirchliche Lehramt. Viele Theologen der damaligen Zeit, besonders im deutschsprachigen und französischen Gebiet erhielten Rede- oder Schreibverbot. Die Kirche schien zu erstarren. Bei der Papstwahl nach seinem Tod konnten sich die Kardinäle sichtlich nicht auf eine bestimmte Richtung einigen und wählten gleichsam als

»Interimslösung« den 78 jährigen Giuseppe Roncalli, Patriarch von Venedig. Ich stand am Petersplatz, als er der »Stadt und dem Erdkreis« seinen ersten Segen spendete und war zutiefst enttäuscht. Vor uns stand ein weithin unbekannter Mann, der äußerlich wie ein Relikt aus der Barockzeit wirkte. Aber gerade dieser Papst begann sehr selbstbewußt zu regieren und versetzte die katholische Welt durch die Ausrufung eines ökumenischen Konzils (das letzte war 1870) in Erstaunen, z.T. sogar in »Schrecken«. Er wollte ein »pastorales« Konzil und keines mit einengenden und ausgrenzenden Dogmatisierungen. Das Konzil sollte nicht »den kostbaren Schatz bewahren«, sondern »einen Sprung nach vorwärts machen«. Er wünschte sich ein Konzil, das der Einheit der Christen dient und das die Kirche innerlich so erneuert, daß sie gerade in einer Zeit beginnender tiefer Umbrüche der Menschheitsfamilie einen Dienst leisten könne. Es ging ein Aufatmen durch die ganze Christenheit (nicht nur in der katholischen Kirche). Man hatte das Gefühl, daß hier ein Papst an der Spitze der katholischen Kirche stand, der sie aus aller Erstarrung herausführen wollte und auch vielen außerhalb der Kirche Hoffnung gab.

2. Ein Lehramt, das zu lernen bereit ist

Wir hatten noch alle die so starke Betonung des Lehramtes unter Pius XII. im Gedächtnis, bis hin zu Verurteilungen von Theologen. Plötzlich erlebte ich am Rande des Konzils, daß Bischöfe aus der ganzen Welt, die meist noch in der engen »neoscholastischen« Theologie ausgebildet worden waren, ihre eigenen theologischen Berater mitgenommen hatten. Kardinal König aus Wien wählte dazu Karl Rahner SJ (der vorher noch Zensuren bekommen hatte), Kardinal Frings aus Köln den damals jungen Dogmatiker Joseph Ratzinger. Und jene Theologen, von denen manche noch vorher gemäßregelt worden waren, berieten nun ihre Bischöfe und arbeiteten mit ihnen an den vorbereiteten Texten. Die meisten Dokumente waren in der ersten Fassung noch von den vatikanischen Theologen aus der Zeit Pius' XII. konzipiert. Im Lauf der Beratung aber wurden nahezu alle inhaltlich grundlegend verändert. Ich erlebte zum ersten Mal, wie Bischöfe (das Lehramt) und Theologen (die Forschung) einmütig miteinander wirkten, wie also eine von Natur gegebene Spannung zwischen beiden fruchtbar wurde. Bischöfe und damit das Lehramt waren auf einmal bereit, zu »lernen« und die »neuere« Theologie zu rezipieren.

3. Eine Kirche, die sich zum Dialog öffnet

Die katholische Kirche trat durch die Jahrhunderte nach außen meist als »Lehrmeisterin« auf, als »Mater et Magistra«. Sie glaubte sich im Besitz der ganzen Wahrheit göttlicher Offenbarung, beurteilte andere christliche Kirchen nach deren »Defiziten«, stand den anderen Weltreligionen

reserviert bis feindlich gegenüber und meinte aus dem Schatz ihrer Tradition sogar die Fragen der »Welt« beantworten zu können. Letzteres hatte ja zu der so unheilvollen Spannung zwischen Glaube und Wissenschaft geführt.

Johannes XXIII. wollte die »Fenstern und Türen« dieser oft so geschlossenen Kirche aufreißen, nicht nur, daß »frische Luft« in sie käme, sondern, um dadurch das Gespräch, den Dialog mit »draußen« zu signalisieren und zu eröffnen.

Im Konzilsschema über den Ökumenismus etwa legte die katholische Kirche in ganz neuer Form »katholische Prinzipien des Ökumenismus« dar. War früher nur das Trennende zu den anderen christlichen Traditionen betont worden, sah man nun auch dort »kirchenschaffende Elemente«. Die liturgischen Handlungen zeugen auch dort »ohne Zweifel tatsächlich das Leben der Gnade« und müssen »als geeignete Mittel für den Zutritt zur Gemeinschaft des Heils angesehen werden«. Und statt auf Defizite bei den »andern« hinzuweisen, entdeckte man mit Freude das Verbindende und was bei anderen aus dem gemeinsamen Erbe in besonderer Weise bewahrt worden war. Ökumene wird so auch als gegenseitige Bereicherung, ja Auferbauung gesehen. Ich selber habe dadurch angespornt, später in vielen Begegnungen mit Vertretern anderer christlicher Kirchen in Österreich erst deren tiefen theologischen und spirituellen Reichtum kennengelernt. Ich fühlte mich dabei herausgefordert, nun wieder bewußt meine eigenen kirchlichen Wurzeln zu reflektieren. Mir wurde klar, daß ich gerade im konsequenten Leben daraus auch für die Ökumene einen Beitrag leisten könne.

Das Konzil hat auch das Verhältnis der kath. Kirche zu nichtchristlichen Religionen neu bestimmt. Am meisten hat mich wohl beeindruckt, daß die unselige Polemik gegen das Judentum endlich korrigiert wurde. Wir Christen wurden uns unserer furchtbaren Mitschuld am weltweiten Antijudaismus beschämt bewußt. Und weil wir uns nun theologisch zur gemeinsamen Wurzel des Glaubens bekannten, konnten wir nach Jahrhunderten bedauerlicher Feindschaft die Juden nun sogar unsere »älteren Brüder« nennen.

Schließlich hat mich sehr bewegt, daß das Konzil die Welt so positiv zu sehen begann. Diese ist nicht (mehr) als Symbol des »Irdischen« gleichsam das Gegenüber der Kirche, sondern die »Jünger Christi« wissen sich mit der Menschheitsfamilie schicksalhaft verbunden. Ziel der Kirche ist nach dem Konzil nicht eine »Verkirklichung« der Gesellschaft, sondern, ihr zu einer humaneren Entwicklung zu helfen. Freilich weiß die Kirche, welchen unersetzbaren Dienst sie der »Welt« aus dem Schatz ihres Glaubens anbieten kann und welche Verantwortung sie daher auch für sie trägt. Andererseits respektiert sie aber die »Autonomie« der irdischen Wirklichkeiten und ist sich bewußt, welche Hilfe gerade auch sie von der »heutigen Welt« erfährt.

4. Eine Kirche, die plötzlich das Interesse der ganzen Welt weckt

Das Weltinteresse am II. Vatikanischen Konzil war überaus groß, ebenso die Erwartungen weit über die Kirchen hinaus. Ich habe darüber nachgedacht, wieso dies eigentlich kam. Ich glaube, zunächst war völlig neu, daß eine Kirche, nämlich die katholische, die bislang fast als Symbol für Tradition und Dogma galt, sich so von Grund auf zu »bewegen« begann. Eine Kirche, die lange Zeit den Anspruch »allein-selig-machend« zu sein erhob, anerkennt nun dankbar das Wirken des Hl. Geistes in den anderen Kirchen und Gemeinschaften. Das Interesse vieler an ihr wuchs allenthalben, weil plötzlich zu Recht kam, was vorher verurteilt und zensuriert war: z.B. die liturgische Bewegung, die seit der Zwischenkriegszeit immer stärker – teils im Untergrund – gewachsen war; eine ökumenische Zusammenarbeit, die man bislang ängstlich verhindern wollte; die neuen Erkenntnisse der Bibelwissenschaften, bis zuletzt mit Zensuren belegt, wurde nun legitimiert und sogar für die weitere Bibelarbeit verpflichtend gemacht. In der Moraltheologie eröffneten sich neue Ansätze, etwa von einer starren Normenmoral hin zu einer »Verantwortungsmoral«. Innerkirchlich spürte man einen enormen Aufbruch, den der Papst selbst »aggiornamento« nannte. Außerkirchlich erweckte die Kirche den Anschein, nun ein seriöser Gesprächspartner für die gerade neu aufsteigenden Probleme zu werden. Über allem aber stand ein Papst, der, obwohl um die achtzig, eine ungeheure Dynamik ausstrahlte, lebensbejahend und dialogbereit war und sich in allen Äußerungen zutiefst menschlich und menschenfreundlich zeigte. Ein Papst, der etwas von einem unbesiegbaren Gottvertrauen ausstrahlte.

5. Ein Konzil, das bis in die Basis wirkt

Aus der Kirchengeschichte wußte ich, daß Konzilien meist Auswirkungen auf Glaubenslehre und Kirchenpolitik hatten, aber nur in ganz geringem Maß in der Basis Wirkung zeigten. Beschlüsse des Konzils von Trient (1545–1563), etwa die Ehegesetzgebung betreffend, brauchten bis in unser Jahrhundert, bis sie in allen Pfarren bekannt wurden. Das I. Vatikanische Konzil hat lehrmäßig vieles bewegt und auch politisch, kaum jedoch die Basis berührt. In den Jahren nach dem II. Vatikanum versuchte man die Beschlüsse in Diözesansynoden auf die Ortskirchen anzuwenden. Ich war damals zunächst Pfarrer in einer Landstadt und erlebte, mit welchem Interesse bis in die kleinste Pfarre die Vorbereitungstexte für die Wiener Diözesansynode (1969–1971) diskutiert wurden, vor allem, was die Liturgieerneuerung und die Neuordnung der Sakramente anlangte, aber auch die nun gewünschte Mitverantwortung der Laien in der Kirche. Später erlebte ich in verschiedenen Aufgaben in der Diözesankurie in Wien, wie das Leben in den Pfarren sich veränderte, selbständiger wurde, wie auch das Interesse vieler Laien an theologi-

scher Bildung wuchs. Freilich war man in der Basis auch wach geworden für alle nun folgenden Vorgänge in der Kirche und scheute auch nicht vor Kritik zurück. Zu Recht nahm man an, daß Mitverantwortung sich im gemeinsamen Diskurs und auch in möglichen Formen der Mitsprache zeigen müsse.

6. Eine (katholische) Kirche, die plötzlich Angst bekommt vor der eigenen Courage

Dieses Bild ist mir in den 80er Jahren gekommen. Es hatte doch alles so gut angefangen. Die Erneuerungen wurden von einem Großteil des Klerus und auch der Laien erstaunlich bereitwillig aufgenommen. Auf einmal mußte man gesamtkirchlich den Eindruck gewinnen, es ginge eher wieder um ein Zurück, vielleicht sogar vor das Konzil. Dies äußerte sich in zahlreichen lehramtlichen Äußerungen Roms, die nicht zur weiteren Entfaltung der Lehre beitrugen, sondern sie eher wieder ängstlich einengten. Das merkte man vor allem in einer Reihe von Personalernennungen, die einen restriktiven Kurs deutlich machten. Ich selbst erlebte das in Wien bei der Nachfolge von Kardinal König 1986 und später noch in anderen österreichischen Diözesen. Ich stellte mir damals schon die Frage, was nun eigentlich zu dieser Angstreaktion geführt habe. Zunächst begann die Angst, als zunehmend Verunsicherung und Verwirrung in Gesellschaft und Kirche Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre eintraten. Der Einfluß der Kirche in der Öffentlichkeit schwand. Die bislang geschlossene und oft christlich geprägte Gesellschaft zerbrach und wurde plural. Manche gaben nun dem Konzil die Schuld daran. Plötzlich zeigte sich, daß der Dialog mit anderen christlichen Kirchen, Weltreligionen und der Welt selbst gar nicht so einfach sei.

Es kam die Angst, sich aus dem sicheren Hafen innerkirchlichen Lebens zu sehr auf die rauhe See der weltlichen Bereiche begeben zu müssen. Angst vielleicht auch, Liebgewordenes im Zuge der Erneuerung zu verlieren. Angst, daß aus zunächst kleinen Änderungen noch viel mehr kommen könnte. Die Angst wächst derzeit »oben« und »unten«. »Ganz oben« fürchtet man, die Ortskirchen, sogar die Bischofskonferenzen, seien für mehr Selbständigkeit noch nicht reif. Angst, die Ortskirche sei zu sehr lokalen Einflüssen ausgesetzt und müßte um der notwendigen Einheit willen daher wieder mehr zentral gelenkt werden. Angst vor einer Theologie, die in aller Öffentlichkeit betrieben, oft schon unter Zusammenschluß vieler Fachkollegen, sozusagen zu einem »zweiten Lehramt« werden könnte. Angst, die katholische Kirche würde in ihrer Öffnung zu anderen Konfessionen und Religionen ihre Identität aufs Spiel setzen.

Der Angst »von oben« aber kommt eine »von unten« entgegen, wo der Ruf vieler, Laien wie Priester, wieder nach mehr Sicherheit, mehr Klarheit, nach einer deutlicheren Abgrenzung laut wird. Es scheint unsere Kirche jene Angst wieder gepackt zu haben, unter der seinerzeit die Urkirche bald nach der Auferstehung litt, so daß Jesus selbst sie immer

wieder mahnen mußte: »Fürchtet euch doch nicht!« Ist damit nun alles, was nach dem Konzil aufbrach, schon vorbei?

7. Eine Saat, die langsam zu wachsen beginnt

Mir sinkt auch manchmal der Mut, wenn ich den gesamtkirchlichen, offiziellen Kurs verfolge, wenn ich erlebe, wie Diözesanleitungen aus lauter Angst allein kaum mehr Entscheidungen treffen wollen, wenn sogar in der Bischofskonferenz nichts Neues gewagt wird, sondern eher Versuche in dieser Richtung abgeblockt werden. Wenn ich aber dann wieder Begegnungen in der Basis habe, wächst die Zuversicht. Dort nämlich ist vom Geist des Konzils schon viel mehr verwirklicht, als manche »oben« wahrhaben wollen, obwohl in den Pfarren meist schon eine Generation am Werk ist, die das Konzil gar nicht mehr bewußt miterlebt hat. Das schreibe ich dem Wirken des Hl. Geistes zu.

Ich sehe das Wirken des Geistes bis hinein in die neuen Aufbrüche der Kirche, die es ohne das Konzil wohl nicht gegeben hätte. Ich meine nicht nur neue spirituelle Gruppen, sondern ein so erstaunliches Engagement von immer mehr Laien in den Pfarren. Für mich sind auch die kirchenkritischen Gruppen ein Zeichen für das Wirken des Geistes, der sich wohl ihrer bedient, um unerkannte Mängel in der Kirche endlich aufzudecken und längst fällige Erneuerungen anzumahnen. Der Geist des Konzils hat zu einer wachsenden Offenheit in der Kirche geführt, zur größeren Selbständigkeit der einzelnen Kirchenglieder, zu einem eigenen Gewissensentscheid, zum Mut, Neues zu beginnen und alten Ballast abzuwerfen. Ich meine, daß der Geist heute in Basisgruppen wirkt und doch auch in vielen Bischöfen weltweit, daß er in andern christlichen Kirchen wirkt, um uns an das gemeinsam Erbe zu mahnen, aber auch an die Mängel, die zur Trennung führten. Der Geist des Konzils läßt sich nicht aufhalten. Und wo man sich ihm widersetzt, wird manches so ad absurdum geführt, daß es dann, wenn auch später, wie von selbst zu großen Änderungen kommen wird. Die Saat des Konzils wächst langsam, aber sie wächst.

8. Ein Papst, der die Kirche ins 3. Jahrtausend führen will

Wir stehen an der Jahrtausendwende, ein Ereignis, das alle Menschen, ob gläubig oder nichtgläubig, innerlich bewegt. Johannes Paul II. hat zu wiederholten Malen zum Ausdruck gebracht, wie sehr es ihm daran liegt, die Kirche über die Schwelle des Jahrtausends zu führen. Man hat den Eindruck, daß ihm dieses Vorhaben sogar erstaunlich neue physische Kräfte in seiner sonst so angeschlagenen Gesundheit verleiht. Unter vielen anderen Ratschlägen zur Vorbereitung auf die Jahrtausendwende spricht der Papst immer wieder von der nötigen Gewissenserforschung

über das, was hinter uns liegt und nicht im Geiste des Evangeliums geschehen ist. Die Gewissensprüfung darf aber auch »die Annahme des Konzils, dieses großartigen Geschenks des Geistes an die Kirche gegen Ende des zweiten Jahrtausends nicht unberücksichtigt lassen«, sagt er. Ganz konkret hält er der Kirche den Gewissenspiegel vor: Ist das Wort Gottes in vollem Ausmaß zur Seele der Theologie und Inspiration des ganzen christlichen Daseins geworden, wie es *Dei Verbum* forderte? Wird die Liturgie, gemäß der Lehre von *Sacrosanctum Concilium*, als »Quelle und Höhepunkt« des kirchlichen Lebens gelebt? Wird in der Universalkirche und in den Teilkirchen die *Communio-Ekklesiologie* von *Lumen gentium* dadurch gefestigt, daß man den Charismen, den Diensten und den verschiedenen Formen der Teilnahme des Gottesvolkes Raum gibt? Eine Lebensfrage muß auch dem Stil der Beziehungen zwischen Kirche und Welt gelten. Die – in *Gaudium et spes* und in anderen Dokumenten gebotenen – Konzilsanweisungen bezüglich eines offenen, achtungsvollen und herzlichen Dialogs, der jedoch von einer sorgfältigen Unterscheidung und von dem mutigen Zeugnis der Wahrheit begleitet sein soll, bleiben gültig und rufen uns zu weiterem Engagement auf. Mir scheint, daß es dem Papst gerade angesichts einer so unsicheren Zukunft und einer Gesellschaft, die oft so orientierungslos ist, erneut bewußt wird, daß das Konzil der Kirche jene Richtung gewiesen hat, in der allein sie gerüstet wäre, die vielen neuen Herausforderungen anzunehmen. Nur dürfte diese Gewissensfrage nicht an irgendwen Anonymen gerichtet sein, sondern sehr konkret an jene, die die Verantwortung in der katholischen Kirche tragen. Von Rom selbst würde man sich erwarten, das »großartige Geschenk des Geistes an die Kirche«, also das Konzil, in der Tat noch viel mehr zu berücksichtigen.

Die Schlüsselerfahrung meines Priesterlebens ist das II. Vatikanische Konzil. Ich bin dankbar, daß ich es erleben durfte. Und gerade darum fühle ich mich auch verpflichtet, alles nur Erdenkliche zu tun, um möglichst vielen etwas vom Geist des Konzils zu vermitteln und sie so anzu-spornen, ihre ganze Kraft einzusetzen, daß sich die Kirche in dieser Richtung erneuert und weiterentfaltet. Das sind wir nicht so sehr der Kirche schuldig, als vielmehr der Welt, der wir einen unverzichtbaren Dienst im Geiste Jesu Christi zu leisten haben.

Dr. Helmut Krätzl ist Weihbischof in Wien.

Als Rudi Dutschke kam

*Für Luise Schottroff, Dorothee Sölle und Marie Veit
als ein Zeichen des Dankes für existentielle Innovationen*

Als Rudi Dutschke 1967, dem letzten Jahr meines Promotionsstudiums, in Heidelberg auftrat, war ich durch DIE WELT auf dieses Ereignis bestens »vorbereitet«. Sie bestimmte, bestätigte und nährte über Jahre hin weithin mein politisches Weltbild und ein ganzes Bündel von massiven Vorurteilen. Sie »lehrte« mich den Vietnamkrieg der Amerikaner als eine heilige Verpflichtung des Westens zu sehen, die demokratischen Werte zu verteidigen. Immer wieder ging es um die Freiheit. Gegenüber einem Mitpromovenden habe ich das Engagement der Amerikaner vehement verteidigt. Ich kann mich noch gut erinnern, sogar ein wenig verbittert darüber gewesen zu sein, daß der Gesprächspartner so wenig Einsicht zeigen wollte. Seine Argumente und Einwände konnte und wollte ich nicht hören. Ich schäme mich dafür bis heute. Besonders imponiert hatte mir, daß sogar die Australier, die mir nicht gerade als kriegerisches Volk bekannt waren, mit einem kleineren Kontingent in den Krieg eingetreten waren.

DIE WELT bestimmte weithin mein politisches Bewußtsein, nicht allein, sicher aber in der Beurteilung der jeweils aktuellen Lage. Zum günstigen Eindruck der WELT trug maßgeblich bei, daß in den sechziger Jahren die Wochenbeilage »Welt der Literatur« erschien, die ich aus allgemeiner Bildungsbeflissenheit, aber im übrigen gern las und sammelte. Ich habe die vollständigen Jahrgänge später meinem Bruder geschenkt, der Germanistik studierte.

Dabei muß ich es nachträglich noch als einen erheblichen Fortschritt registrieren, daß ich überhaupt eine Zeitung gelesen habe. Denn niemand in Elternhaus und Schule, geschweige gar in der Kirche, hatte mir die Bedeutsamkeit der Zeitungslektüre für die politische Information nahe gebracht, schon gar nicht als selbstverständlicher Ausdruck demokratischen Bewußtseins. Weit entfernt war ich auch davon zu begreifen, daß die Pressefreiheit ein schwer erkämpftes Recht politischer Kultur war und nun eigens als Verfassungsrecht ausgewiesen war. Aber das war nicht nur mein persönliches Problem; denn wer von meinen Kommilitonen las schon regelmäßig eine Zeitung? Wer verfügte über gediegene

politische Erkenntnisse? Wem konnte man ein begründetes politisches Urteil zutrauen? Ich könnte mich an niemanden mehr erinnern. Auch ohne einen empirischen Beleg kann man einigermaßen sicher sein, daß kaum einer meiner Kommilitonen dazu in der Lage war. Ich war in solchen Defiziten also nicht allein.

Die Idee, an der Veranstaltung mit Dutschke teilzunehmen, habe ich gar nicht erst erwogen. Denn politische Veranstaltungen waren für mich ebensowenig positiv besetzt wie Teilhabe und Mitarbeit an Politik überhaupt. Von meiner ganzen Sozialisation her gesehen war ich ein ganz und gar unpolitischer Mensch, unfähig, politische Vorgänge verstehen, analysieren oder gar beurteilen zu können. Am schlimmsten empfinde ich aus gegenwärtiger Sicht das nahezu totale Versagen der Schule. Als ich als Angehöriger des Jahrgangs 1938 vor der Musterungskommission stand, mußte ich mich erst durch den Vorsitzenden darüber belehren lassen, dass ich als angehender Theologiestudent mich vom Wehrdienst freistellen lassen konnte. Ich kannte weder diese rechtliche Regelung, noch war ich irgendwie orientiert über die Möglichkeit einer Wehrdienstverweigerung. Ohne Zweifel hätte ich seinerzeit den Dienst mit der Waffe angetreten. Ich hätte auch niemanden aus meiner Generation benennen können, der auch nur den Gedanken *erwogen* hätte, den Wehrdienst zu verweigern. Ich bin heute noch erschüttert über so viel Ignoranz. Aber sie hatte Methode. Es mußte ja unter allen Umständen vermieden werden, daß eine Generation heranwächst, die etwa in der Lage gewesen wäre, die Untaten der vorangehenden zu durchschauen und diese eventuell zur Rechenschaft zu ziehen befähigt wäre. Statt dessen wurde sie uns präsentiert als jene Generation, die die deutsche Nachkriegsgesellschaft aufgebaut und das Wirtschaftswunder bewirkt hat, so daß die eigentliche Situation verschleiert wurde.

Da ich auf vielfältige Weise über Musik und Jugendarbeit in das kirchliche Leben eingebunden war (der sonntägliche Gottesdienstbesuch war für mich noch eine Selbstverständlichkeit), kann ich heute nur mit Entsetzen daran erinnern, daß mich in der Kirche niemand auf die mit dem Wehrdienst verbundene Gewissenproblematik von Krieg und Frieden aufmerksam gemacht hätte. Solche Aufklärung hätte eigentlich das Selbstverständlichste sein müssen. Die uns erzogen in Kindergarten, Schule und Kirche, hatten doch selbst das Grauen des Krieges und seiner Folgen, z.B. der Vertreibung der Menschen aus den Ostgebieten, am eigenen Leibe miterlebt. Was lag da näher, als vor Krieg und Kriegsvorbereitungen eindringlich zu warnen. Daß dies nicht geschah, lag wohl auch am Kalten Krieg der fünfziger Jahre und an der Ideologie des Antikommunismus, durch die Wehrbereitschaft propagiert wurde.

Man müßte viel von den autoritären Strukturen der Adenauer-Gesellschaft erzählen, um deutlich zu machen, wie groß das Erlebnis war, sich von ihnen befreien zu können. Einen genauen Zeitpunkt für die Veränderung meines politischen Bewußtseins kann ich nicht nennen. Sie läßt sich auch nicht auf ein einzelnes Ereignis oder auf eine einzelne Situation

zurückführen. Sie bahnte sich vielmehr in den Jahren 1968 und 1969¹ nach und nach an, zunächst in einer Kleinstadt an der Nordseeküste, in der ich ab Dezember 1967 Vikar war. Ich trat nach achteinhalbjährigem Studium in eine neue Welt ein, die ihre eigenen Forderungen stellte und die mich faszinierte. Im Kontext der Zeitereignisse wurde mir bald klar, daß bestimmte Probleme der kirchlich-pädagogischen Arbeit oder der Jugendarbeit nicht mehr zu bewältigen waren, ohne sich auf die neu aufgebrochenen Probleme einzustellen, vor allem auf die Autoritätsbeziehungen in Familie, Schule, Kirche, Betrieb, Hochschule.

Entscheidend aber wurde für mich die Assistenten-Tätigkeit an der damaligen PH Oldenburg, die sich im Verlauf der Jahre 1968–1973 sehr schnell zur Universität entwickelte. In dieser Zeit reifte eine für mein weiteres Leben entscheidende Erkenntnis heran. Mir wurde immer mehr bewußt, daß und in welchem Maße der Mensch in seinen Vorstellungen und Handlungsweisen abhängig ist von der ihn umgebenden und prägenden Gesellschaft und er – ihm meistens unbewußt – in deren Herrschaftsverhältnisse hineinwächst, sich ihnen anpassend, mindestens an deren Ideologie.

Wie schon im Vikariat kam diese Einsicht nicht durch Lektüre zustande, sondern durch Praxis, genauer durch die Bestrebungen zur Reform des Bildungswesens und der Hochschule. In Oldenburg, schon mit dem Start als »rote Kaderschmiede« verschrrien, waren für solche Lernprozesse die denkbar besten Voraussetzungen gegeben. Denn auf breiter Ebene wurde hier von Angehörigen aller Gruppen der Versuch unternommen, die Reformforderungen in die Praxis umzusetzen. Am meisten habe ich dabei von den Studierenden gelernt, die uns Lehrende zwangen, den Gesellschaftsbezug des Faches überhaupt erst einmal zur Kenntnis zu nehmen und zu reflektieren. Daß sie sich dabei marxistischer Erkenntnistheorien bedienten, war mir zunächst sehr unangenehm. Schließlich hatte ich einen veritablen Antikommunismus in mir zu erledigen. Aber dann erschloss sich mir doch mehr und mehr – begleitet auch durch eigene Lektüre – die neue Möglichkeit, einzelne Segmente wie z.B. Religion nicht mehr gesondert für sich zu betrachten, als wären sie gleichsam autonom, sondern in ihren Interdependenzen, und diese wiederum auf den konkreten Ort der Bundesrepublik Deutschland und ihrer kapitalistischen Grundstruktur zu beziehen.

Ein wichtiges Gremium war dabei die Konferenz der Wissenschaftlichen Mitarbeiter, deren Sprecher ich längere Zeit war. Das Schlüsselwort war hier »Mitbestimmung«. Die Forderung beinhaltete den Wunsch, an allen Entscheidungen der Hochschule in Forschung und Lehre beteiligt zu sein und diese nicht länger den Hochschullehrern zu überlassen. Sie wurde zuerst von den Studierenden erhoben, gewann aber dann bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern ein besonderes Gewicht, erfasste einzelne Pro-

1 Zum Ganzen vgl. *Manfred Görtemaker*, Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart, München 1999, 475ff.

fessoren und wurde schließlich auch bei den nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern immer populärer. Das progressivste Ziel hieß Drittelparität, d.h. der absolut gleichberechtigten Teilnahme an allen Entscheidungen der Hochschule, auch in Berufsangelegenheiten, von Lehrenden, Studierenden und nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern. In Bremen gehörte ich lange Jahre der Planungskommission »Religionswissenschaft/Religionspädagogik« an, in der die Drittelparität praktiziert wurde. Sie funktionierte.

»Mitbestimmung« wurde nicht freiwillig gewährt, sondern mußte erkämpft werden, z.B. durch sog. »Sit-ins«, d.h. durch die erzwungene Teilhabe an Konferenzen, die bis dahin in lauschiger Professorenrunde abgehalten wurde. Die Professoren gaben ihre Macht nicht freiwillig ab. Andere Möglichkeiten der politischen Willensbekundungen waren Parolen, die an die Wände der Hochschule aufgetragen waren. Sie waren besonders wirkungsvoll dadurch, daß sie nicht so schnell wieder entfernt werden konnten. Besonders wenn sie zusätzlich obszönen oder vermeintlich obszönen Charakters waren – das war in Oldenburg mehrfach der Fall –, bildeten sie ein Thema in der Lokalpresse. Mehr als einmal mußte ich als Pressereferent der Universität vor der wöchentlichen Stadtpressekonferenz zu solchen Sprüchen Stellung nehmen. Die Meinungsäußerungen an den Mauern der Universitätsgebäude waren im übrigen der Ursprung der Graffiti-Schmierereien, die man heute überall sieht. Aber wie kultur- und geistlos sind diese gemessen an ihrer Ursprungssituation. Damals waren sie wirkliche politische Meinungsäußerungen, manche nicht ohne Witz oder Ironie.

Mitbestimmung implizierte »Selbstbestimmung«, d.h. die Erkenntnis, daß der Mensch im gesellschaftlichen Zusammenhang nicht nur getriebener ist, sondern aktiv in den gesellschaftlichen Prozess eingreifen kann, wenn er diesen durchschaut hat. Dazu sind Analyse und Kritik nötig. Der Mensch kann sich auf den Weg seiner eigenen Emanzipation begeben, genauer noch, der Mensch kann sich mit dieser Erkenntnis auf den Weg zu sich selbst begeben.

Ich habe in der Auseinandersetzung mit der Praxis der Selbst- und Mitbestimmung einen entscheidenden Ansatz meines Selbst- und Weltverständnisses gefunden, den wichtigsten wahrscheinlich, hinter den ich nicht mehr zurückgehen mochte. Ich brachte ihn fortan in allen Lebensbereichen zur Geltung, auch im Bereich des christlichen Glaubens. Und das hatte erhebliche Folgen, führte aber auch zu Aporien, die ich lange nicht zu fassen vermochte und noch kaum bewältigt habe.

Eine dieser Aporien war das Problem, ob der emanzipatorische Ansatz dem christlichen Glauben widerspreche, wie dies von der historisch-materialistischen Theorie nahe gelegt wird. Kann man seinen eigenen Weg gehen, aber sich zugleich der sündenvergebenden Gnade Gottes anvertrauen? Muß nicht zunächst einmal neu gefragt werden, was die herkömmlichen Vokabeln bedeutet? Die Fragen setzen also einen weiteren Horizont voraus, als dies in der historisch-kritischen Methode der Fall war.

Nach einer längeren Zeit des Abwägens, vor allem aber der Ungewißheiten entschied ich mich ganz bewußt für einen Prozess radikaler Kritik, um auf den Weg der Selbstfindung zu kommen, die Defizite der Sozialisation, der familialen Erziehung, der schulischen und kirchlichen Bildungsbemühungen um mich und des Theologiestudiums aufarbeitend. Dieser Weg führte mich nicht nur weiter an das Wesen der kapitalistischen Gesellschaft selbst und an den verborgenen Kapitalismus in mir heran, sondern eröffnete mit neuem Blick ihren ungeheuren Einfluß auf gesellschaftliche Segmente wie Kirche, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft Kultur u.a., die als vermeintlich einigermaßen autonom in meinem Blickfeld galten und bis heute meistens als solche gesehen werden.

Radikal fiel die Prüfung von Kirche und Theologie in Deutschland aus, deren gesellschaftsstabilisierende Kraft für mich bald auf der Hand lag, wenn man erst einmal auf diese Fragerichtung eingeschwenkt war; besonders ergiebig war hier der historische Rückblick. Mehr und mehr distanzierte ich mich auch von meiner eigenen historischen Arbeit, nämlich meiner Dissertation über *Das Petrusbild Luthers*, die sich in methodischer Sicht in den Gesamtzusammenhang der hermeneutischen Theologie der 50er und 60er Jahre ganz und gar einfügte. Es konnte aber nicht mehr nur um deren zentrale Frage nach dem individuellen Glauben gehen; vielmehr mußte sie sich auch auf die Subjektwerdung des Menschen im gesellschaftlichen Kontext richten, auf seine Möglichkeiten, sich gesellschaftlicher Zwänge zu entwinden. Hatten biblische Traditionen, theologische Reflexion und kirchliche Praxis dazu dem in vielerlei Beziehung mündig werden wollenden Menschen des 20. Jahrhunderts etwas anzubieten? Insbesondere in der Religionspädagogik richtete sich die Frage auf die emanzipatorischen Elemente des Christentums. Sollte man sich weiterhin mit einer bloß spirituellen Befreiung zufrieden geben? Oder galt sie auch der materiellen Existenz des Menschen? Oder mußte nun nicht auch ganz konkret nach den Möglichkeiten des Menschen zur Selbst- und Weltgestaltung gefragt werden – aus der Perspektive des Glaubens? In der Konsequenz mußte das zu der grundsätzlichen Frage führen, was denn überhaupt das eigentlich Tragende und Haltbare am christlichen Glauben ist. Ich wünsche jedem Christen, ja jedem Menschen, daß er irgendwann in seinem Leben einer solchen radikalen Fraglichkeit ausgesetzt ist und auf diese Weise zu sich selbst findet. Es ist ein Akt persönlicher Befreiung, der umso beglückender ist, je mehr durch ihn auch die Lebenspraxis gestaltet werden kann. Daß dies jedenfalls ansatzweise gelang, verdanke ich nicht zuletzt drei Theologinnen, die radikale christliche Existenz in ihren Arbeiten nicht nur beschrieben, sondern auch vorlebten und bereit waren, z.T. beträchtliche Nachteile dafür in Kauf zu nehmen. Ich erlebte sie Anfang der siebziger Jahre bei den Tagungen der *Christen für den Sozialismus*. Von *Dorothee Sölle*, *Luise Schottroff* und *Marie Veit* lernte ich, daß glaubwürdiger christlicher Glaube sich auf die ganze Existenz des Menschen und seinen gesellschaftlichen Kontext beziehen, insbesondere aber die Situation der ge-

sellschaftlichen Opfer hier bei uns und in der Dritten Welt einschließen muß. Der hermeneutische Ort von Kirche, Theologie und Religionspädagogik konnte nicht länger bloß die (rein philosophisch orientierte) existentielle Fraglichkeit Rudolf Bultmanns sein, sondern das ganze Leben, besonders in seiner vielfältigen Gebrochenheit. Neue Themen wurden mir nun für die theologische und religionspädagogische Arbeit wichtig: Krieg und Frieden; Sklaverei; Dritte Welt; Umweltbedrohung; Strafvollzug in der Bundesrepublik; Revolution; feministische Theologie; sozialgeschichtliche Auslegung biblischer Texte u.a.

Das wichtigste Ergebnis dieser radikalen theologisch-religionspädagogischen Umorientierung war die Aktivierung von *Hoffnung auf Veränderbarkeit* von Menschen und Verhältnissen als eines theologischen Themas. *Hoffnung* hatte ich bis dahin als theologische Kategorie praktisch nicht wahrgenommen. Ich hatte sie bis dahin nur als Begriff bei Beerdigungen benutzt. Sie ist mir aber in diesem Zusammenhang bis heute nicht existenziell bedeutsam geworden.

Ich würde nicht zögern, diese Umorientierung als einen Akt der *Bekehrung* zu bezeichnen, wenn dieser Begriff durch seine pietistische Vergangenheit nicht so belastet wäre. Aber ich habe damals ähnlich empfunden. Es handelte sich um nichts Geringeres als um den Umschlag von der *vorbewußten zur bewußten* Existenz, und zwar auf allen Ebenen menschlichen Lebens. Es war der grundsätzliche Abschied von allen unbefragten Autoritäten, die mein Leben bis dahin bestimmt hatten – zugleich ein Akt ungeheurer Befreiung wie der nicht minder schweren Belastung durch die Frage nach selbstbestimmten Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Aber einen Weg zurück gab es nicht. Ich wollte mich an keine der alten Autoritäten und Konventionen mehr klammern, die mein Leben bis dahin bestimmt hatten. Zu schmerzlich hatte ich mich darin als Getriebener erkannt, nicht als der Gestalter meines Lebens. Die Normen der autoritären und patriarchalen Gesellschaft der vierziger und fünfziger Jahre kleben zwar nach wie vor an mir und bestimmen nachhaltig meine psychische Persönlichkeitsstruktur. Aber ich kann daran arbeiten, ihre Auswirkungen in erträglichen Grenzen zu halten. Als ein Relikt des Dritten Reiches schleppe ich z.B. immer noch eine nur schwer zu ertragende überwiegend negative Besetzung des Begriffs *Polen* mit mir herum. Ich bin ihnen gegen Ende des Krieges mehrfach als Kind begegnet. Ich kann diese Belastung vor das Forum der Vernunft ziehen und ihre Auswirkungen begrenzen; ich habe wunderbare Werke polnischer Schriftsteller gelesen; los geworden bin ich dieses unheilvolle Erbe bis heute nicht. Vielleicht sollte ich es mit einer Reise nach Polen versuchen.

Eines der heikelsten Probleme, denen es in jenen unruhigen Jahren auf den Grund zu gehen galt, war die Sexualität. Wieviel ganz konkrete Angst hatten viele meiner Generation vor den angeblich so schädlichen Folgen der Selbstbefriedigung, ganz zu schweigen vor nicht-ehelichem Geschlechtsverkehr! Wir kannten uns mit Verhütungsmitteln nicht aus,

hätten auch kein Geld gehabt, sie zu beschaffen. Die durchweg kirchlichen sog. Aufklärungsschriften, die mir in die Hand gedrückt wurden, strotzten von Vorurteilen und wichen systematisch allen wirklich konkreten Antworten aus. Diese wurden über die Straße vermittelt, schafften aber keine Sicherheit.

Hier bewirkte die außerparlamentarische Opposition ein neues Bewußtsein, indem sie die Tabuisierung der Sexualität entlarvte. Menschen, die unsicher sind und Angst haben, ohne dies reflektieren zu können, lassen sich ideologisch gut leiten und beherrschen. Die Befreiung zur Sexualität, zusätzlich stimuliert durch die Entdeckung der Antibabypille, war deshalb vielleicht das wichtigste politische Thema der Zeit. Offen propagiert wurde nun, daß Sexualität mehr beinhaltet als die Fähigkeit zur Fortpflanzung; sie ist auch Mittel zur Gestaltung von Partnerbeziehungen, und zwar nicht nur in der Ehe, sondern z.B. auch zwischen Jugendlichen. Auch homosexuelle Beziehungen waren hier einbezogen. Was allein das für die gesellschaftliche Entwicklung bedeutet, ersieht man daraus, daß in den Jahren der außerparlamentarischen Opposition homosexuelle Beziehungen noch unter Strafe standen (§ 175 BGB). Bedeutsam für die Jugendlichen war besonders die nun durchgehend anerkannte, durch medizinische Argumente verstärkte Auffassung, daß Selbstbefriedigung nicht nur keinerlei gesundheitliche Schädigungen zur Folge habe, sondern vielmehr als eine eigenständige Quelle des Lustgewinns zu werten ist, die besonders für Jugendliche eine wesentliche Stufe im Umgang mit sexuellen Erfahrungen darstellt.²

Die APO schockte die prude bürgerliche Gesellschaft mit öffentlicher Darstellung von Nacktheit bei Demonstrationen, mit der Propagierung von freier Liebe, mit Projekten wie Gruppensex und Partnertausch, freizügiger Lebensgestaltung in Kommunen oder flotten Sprüchen wie: »Wer zweimal mit derselben pennt, gehört schon zum Establishment.« Eine ganz neu entstandene Literatur einfühlsamer Informationen über alle Belange der Sexualität tat das Ihre, um Jugendliche zu ihrer Sexualität zu befreien und sie zum verantwortlichen Umgang mit ihr zu befähigen. Mit großem Vergnügen habe ich das Buch *Sexfront*³ gelesen, das konservative Kreise so sehr erregt hatte. Es war das erste sachkundige Buch zum Thema, das ich gelesen habe. Die Sendung des Autors, durch die er sein Buch vorstellen wollte, wurde 1969 mit dem Argument verboten, es rufe zur Onanie auf.⁴

Die Liberalisierung im Bereich der Sexualität, die Ende der sechziger Jahre eingesetzt hatte und sich explosionsartig ausbreitete, kann heute eigentlich nur der ermessen, der unter der repressiven Sexualmoral einer verklemmten bürgerlichen Gesellschaft gelitten hat. Befreit und ent-

2 Vgl. Volker Elis Pilgrim, *Der selbstbefriedigte Mensch* (Goldmann Sachbuch 11177), München 1977.

3 Günther Amendt, *Sexfront*, Frankfurt a.M. 1969.

4 Pilgrim, *Der selbstbefriedigte Mensch*, 106.

täuscht zugleich war ich, als ich erkannt hatte, daß die Kirchen wie keine der anderen Gruppen der Gesellschaft an der Beherrschung des Menschen durch indoktrinäre Sexualnormen beteiligt waren und es namentlich zuließen, daß im Bewußtsein der Volksfrömmigkeit der Begriff der Sünde weithin mit vermeintlichen sexuellen Verfehlungen identifiziert wurde. Eine wichtige moralische Instanz und Autorität brach vor meinen Augen zusammen. Ich habe sie nie wieder als solche anerkennen können.

Natürlich war die Befreiung zur Sexualität ein ambivalenter Vorgang; denn zugleich mit ihrer Freisetzung wurde sie kommerziellen Zwecken unterworfen. Aber das spricht nicht gegen sie. Die Kommerzialisierung der Sexualität, gegen die der Einzelne sich zur Wehr setzen kann, ist immer noch das geringere Übel als ihre Unterdrückung, die dem Einzelnen erst gar nicht bewußt wird.

Die Schlüsselerfahrung meines Lebens, über die hier noch vieles Einzelne zu berichten wäre, ist in dem Satz Heinz-Joachim Heydorns zusammengefaßt: »Bewußtsein ist alles.«⁵ Er bezeichnet genau den Punkt, der mir zu einem neuen Leben verholfen hat und dessen Erkenntnis ich den revolutionär orientierten Studierenden von damals verdanke.

5 Heinz Joachim Heydorn, Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht, in: *Ders., Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (Bildungstheoretische Schriften 3), Frankfurt a.M. 1980, 301.

Befreiung wozu?

DDR-Ende und Wende 1989/1990 –
ein Selbstgespräch

Ich frage mich: Auch Jahre nach dem Ende der DDR ist trotz markiger Jubiläumsreden die ostdeutsche Stimmungslage rückschauend weithin nicht auf Dur gestimmt. Auch im Westen – im Westen Berlins zumal – hat sich die Begeisterung über den Fall der Mauer und die Vereinigung mit den »Brüdern und Schwestern im Osten« bald nach 1989 reduziert. Erweist sich deshalb ein so positiv geladener Begriff wie »Befreiung« für die Erfahrungen um 1989/90 eher als Fehleinschätzung, wo doch jeder zuvor sein eigenes sicheres Heimatrevier besaß?

Ich kann hier nur als Ostdeutscher sprechen. Als solcher bin ich nicht bereit, mir die Befreiung des Herbstes 1989 ausreden zu lassen. Dies schon deshalb nicht, weil sie sich mir zunächst nicht als kognitiver Prozeß und argumentativ erzeugte Einsicht vermittelte, sondern eruptiv-emotional, als Dammbruch eines »Gefühlsstaus«, der sich als mächtiger erwies als Reflexionen und Argumentationen. Ich kann die Ereignisse von damals geradezu als Körpererfahrung beschreiben, die ihre eigene Wahrheitsqualität besitzt: Als ich nach 1989 oft mit der Bahn jene frühere – mir bis dahin nur wenige Male erlaubten – »Interzonenstrecken« befuhr, geschah mir auch in intensiven Gesprächen oder fesselnder Lektüre vor Helmstedt, Bebra, Hof oder Büchen regelmäßig dasselbe: Ein innerer Mechanismus ließ mich im Abteil aufspringen und – mehrfach zur Verblüffung der Mitreisenden – am Fenster nach jenen Grenzsicherungsanlagen Ausschau halten, die einst tödlich intakt, nunmehr nur noch relikthaft in der Landschaft standen. Danach erschrak ich jeweils über das, was mein Körper mit mir machte, war aber zunächst für fortzusetzende Lektüre kaum tauglich, weil die Bilder des »heißen Herbstes« 1989 wiederkehrten und das Bewußtsein besetzt hielten:

Jener Nachmittag des 9. Oktober vor Leipzigs Nikolaikirche etwa, als ich mit vielen unter der Stasi-Überwachungskamera für die abendliche »Montagsdemo« mit dem Schlimmsten rechnete – was dann nicht geschah. Für mich war dies die Wende. Die Kerzen auf den Straßen erwiesen sich unverhofft als mächtiger als die anrollende Staatsmacht. Eine derart elementare David-Goliath-Erfahrung konnte meine Generation in Deutschland bisher nicht machen. – Oder: Meine Nachtstunden am 9. November auf Berlins Grenzbrücke Bornholmer Straße. Den Menschen verschlug es die Sprache. Die Emotionen schwappten über und äußerten

sich in Gesten, Symbolen oder schreienden Freuden-Ekstasen, weil kaum zu fassen war, was geschah und deshalb fassungslos machte. Von keinem in dieser unblutigen Plötzlichkeit vorhergesehen, brach ein raketenbestücktes Machtsystem mit seinen ideologischen Stützen wie ein Kartenhaus zusammen. Dies war Befreiung – auch wenn der Verstand mit dem Tempo des Geschehens kaum mitkam und das Danach zunächst kaum vorstellbar blieb.

Aber das Danach kam: Keine Radikalerneuerung der DDR, sondern deren Abschaffung. Die neuen Realitäten sorgten dafür, daß der Bruch je nach biografischer Situation bewußt wurde und der Reflexion bedurfte. Körpererfahrung konnte gleichsam nicht kopflos bleiben. Welches waren die entscheidenden Erfahrungen und Einsichten in diesen Veränderungen?

Ich äußere mich dazu als einer, der seine Kindheit anfangs noch in der Hitler-Zeit zubrachte, danach ausschließlich die DDR erlebte und mit dem Verstehen der Vorgänge von 1989/90 und ihren Folgerungen noch immer beschäftigt ist. »Schlüsselerfahrung« kann ich hierbei nur als einen facettenreichen Pluralbegriff verstehen. Konkreter formuliert zum Beispiel so:

– Neben den grandiosen Reisefreiheiten und dem vielbeschriebenen Ende der DDR-Mangelwirtschaft war die Wende zunächst die Wendung eines ideologiebestimmten Schwarz-Weiß-Weltbildes zum Nuancenreichtum komplexer gesellschaftlicher Wirklichkeit. Aus dem Holzschnitt wurde gleichsam eine Radierung mit oft schwer zu definierenden Zwischentönen. Die DDR dachte in Gegensätzen, die sie mit eindeutigen Wertungen versah: Freund – Feind; Sozialismus – Kapitalismus; Antifaschismus – Faschismus; Kollektiv – Individuum; Wissenschaft – Religion/Aberglaube; Staat/Partei/Schule – Kirche usw. Auch wenn sich die gesellschaftlichen Realitäten der DDR zunehmend mit diesem Ideologie-Schematismus nicht mehr angemessen erfassen ließen und der Glaube an den Sieg des Sozialismus »in den Farben unserer DDR« seine Gläubigen weitgehend verlor – was als Einwirkung »feindlich-negativer Kräfte« diskriminiert wurde und Feindbilder stabilisieren sollte –, wurde doch dieses Entweder-Oder-Weltbild zumindest partiell folgenreich verinnerlicht. Will man sich der Spezifik des gegenwärtigen ostdeutschen Extremismus, den Urteilen über das Verhältnis von Staat und Kirche, Schule und Religion u.a. nähern, wird man auf derartiges erlerntes Polaritätsdenken stoßen. In der neuen Situation eines raschen Wandels von DDR-Einheitsgesellschaft zu sozialer Differenzierung, zu unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus, vielgestaltigen Lebensformen und Wertvorstellungen, die nicht mehr vorgegeben, sondern in »neuer Unübersichtlichkeit« individuell zu erstellen und gesellschaftlich auszuhandeln sind – wofür kaum Lernvorläufe vorausgesetzt werden können –, kommt die ostdeutsche Gesellschaft noch immer schwer zurecht. Die

eindeutigen, einfachen Antworten im vertrauten Milieu lösten sich auf. Insofern lebte es sich – es klingt absurd – in der DDR leichter als im neuen System, das zwar ersehnt, aber mit seiner Komplexität nicht gekannt und erlernt werden konnte. Manches »Ostgezeter« der letzten Jahre hat letztlich auch darin seinen Grund.

– Oder: Die Sprachkommunikation hat sich verändert. Weil nahezu überall kontrollierende Mithörer saßen und öffentliche Sprache weitgehend SED-normiert war, entwickelte sich eine spezifische Hermeneutik des Alltags, deren Botschaften mehr zwischen den Wörtern als in ihnen, mehr in Blicken und Tonfall als in Buchstaben zu entdecken waren. Das produzierte außerhalb des Offiziellen – oft bereits in Schulklassen – eine erstaunliche Virtuosität des Verstehens, zurückhaltende Vorsicht beim Gebrauch der Wörter und jenes vielgenannte ostdeutsche Solidaritätsgefühl, das durch den allgegenwärtigen Mangel mit wechselseitiger Unterstützungdringlichkeit verstärkt wurde. Mit dem Wegfall der politisch-ökonomischen Voraussetzungen hierfür und dem neuen Durchsetzungs-Individualismus nach 1989 verflüchtigte sich dieses weithin.

Sprache, die sich vom öffentlichen Propaganda-Deutsch unterschied, hatte Bedeutung in der DDR. Oft redeten beispielsweise die Kirchen faktisch laut, auch wenn sie leise redeten. In der heutigen lauten Vielstimmigkeit liegen die Erfahrungen eher umgekehrt. So ist auch erklärlich, weshalb Dichtung für uns erhebliche Bedeutung besaß – nicht nur als Vorliebe protestantischer Wortkultur. Ich werde nicht vergessen, wie ich am Tage des Erscheinens eines Reclam-Heftes mit Texten von Reiner Kunze 1973 mit anderen stundenlang in Dresdner Buchhandlungen auf Suche war, bis mir nach zahlreichen Mißerfolgen schließlich eine Buchhändlerin tief in die Augen schaute und mir aus der Krypta ihres Ladens verstohlen ein Exemplar zuschob. Neulich meinte ein Autor rückschauend: »Unsere Leser lasen, was wir nicht schrieben, aber doch irgendwie meinten.« Das machte auch elementare biblische Sprache – Prophetentexte und Psalmen etwa – besonders in latenten oder offenkundigen Bedrohungssituationen wichtig, die oft trotz des Zeitabstandes kaum der Auslegung bedurfte. Allein das Sprachbild von den Schwertern, die zu Pflugscharen werden (Micha 4,3), hat der Staat als massiv existenzbedrohend gewertet und entsprechend zugeschlagen.

Inzwischen ist Sprachkommunikation wieder direkter, freier, aber auch eindimensionaler geworden. Sie wird vom Individuum vielfach virtuoser gehandhabt als einst in der DDR – auch weil sie nunmehr eine Leistung zu erbringen hat, die früher nur begrenzt erforderlich war: Selbstdarstellung zwecks individueller Chancenerhöhung und Durchsetzung. Seit »drüben hüben wurde«, verlangt die neue Konkurrenz-Gesellschaft in hohem Maße Selbstorganisation und Selbstinszenierung. Die DDR hingegen war ein quasifeudal-absolutistischer Versorgungsstaat, der mit landesväterlicher Gebärde nach seinem Ideologie-Ermessen zuteilte, was er für seine Bürger für gut befand, wofür diese dann auch ständige Dankbarkeitsbezeugungen zu erbringen hatten. Jeder DDR-Olympiasie-

ger mußte vor heimischem Mikrofon zunächst bekennen, daß er seinen sportlichen Erfolg der »Partei der Arbeiterklasse« verdankt. Bereits Schulkinder lernten das FDJ-Lied »Die Partei hat uns alles gegeben ...« Ich habe nicht vergessen, wie eine Klassenlehrerin zum Elternabend – nachdem die Parteisekretärin der Schule über dreißig Minuten den letzten SED-Parteitag lobte und verschwand – ihren Teil mit der Formulierung eröffnete: »Das war die Liturgie, die war heute dran, jetzt wollen wir zur Sache kommen: Die letzte Klassenfahrt ...« Der Herbst 1989 hat uns auch von derartiger Sprachhaltung eines »vormundschaftlichen Staates« befreit.

– Oder: Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen als den staatlich normierten Weltanschauungen und Kulturen wurden abgewehrt, was besonders für die Bildung belastende Folgen hatte. Jener Dresdner Lehrer, der auf Drängen seiner Abiturienten ihnen schließlich außerhalb der Schulzeit zu einem dazu bereiten Pfarrer folgte, weil die Schüler die Fortschrittsfeindlichkeit der Religion mit einer »Originalperson« diskutieren wollten, wurde allein deshalb danach fristlos entlassen. Diese angstbesetzte Abgrenzung galt selbst für Sachverhalte, die terminologisch in der DDR einen hohen Stellenwert besaßen wie Antifaschismus, Völkerfreundschaft, deutsch-sowjetische Freundschaft usw. Durch weiterhin unterbundene oder nur kanalisiert zugelassene Begegnungen etwa in Rußland oder sowjetischen Kasernen am Rande der eigenen Stadt – von Bürgern aus dem NSW (»Nichtsozialistisches Wirtschaftsgebiet«) ganz zu schweigen – sind nicht nur die Fremdsprachenbefähigung, sondern auch gewichtige interkulturelle Lernerfahrungen unterentwickelt geblieben. Das rächt sich heute. Auch das Leitwort »Antifaschismus« verhalf zwar den Regierenden mit ihrer Verfolgungsgeschichte vor 1945 zu begrenzter Akzeptanz in der Bevölkerung, weil sich hier die Märtyrer-Aura »gegen die Filbingers, Globkes und Bonner Ultras« im Westen erfolgreich kontrastieren ließ. Doch auch »Antifaschismus« diente zunehmend nur noch dem Machterhalt und wurde bis in die achtziger Jahre ausschließlich an die mythisch überhöhte kommunistische Tradition gebunden, wofür bereits im Kindergarten die Symbolfigur Ernst Thälmann stand.

Der »Freisetzungsschock« (Bischof Joachim Wanke) 1989/90 hat – wie man sieht – viele Facetten, von denen hier nur einige als subjektive Erfahrung skizziert wurden, die im Schlagzeilen-Journalismus kaum Beachtung finden. Mehrfach klang an, daß Befreiung eine Kehrseite hat und auch mit Verlust und neuer Fremdbestimmung verbunden ist, was in der Anfangseuphorie offenbar kaum bemerkt wurde. Obwohl die Sozialforschung darauf verweist, daß sich besonders unter Jugendlichen die Lebensstile und -formen in Ost und West inzwischen weitgehend angeglichen haben – sieht man von der Einstellung zu Religion und Kirche ab –, so hat sich in anderer Hinsicht der Ton als Kehrseite der Befreiung eher verschärft. In »Die Zeit« war 1999 zu lesen: »Ossis, zu den Waffen!

Verlaßt eure Höhlen und Bäume und stürmt die Leserbriefseiten der Besatzerpresse! Schreibt folgendes: Erst die Demontage unserer Arbeitswelt hat uns Ostdeutsche zur Demokratieverachtung getrieben. Ernüchternd ist uns klargeworden, daß die Kompetenz des Parlamentarismus endet, wo der Joringelkreis um die Banken und Konzerne beginnt ...»¹ Hinter solchem journalistischen Kampftruf stehen Erfahrungen, die Sätze wie »Jetzt wächst zusammen, was zusammengehört« durch eine Gegen-erfahrung erweitern: Eins plus eins ist uneins. Beide Sätze mit ihrer provokatorischen Spannung prägen die Alltagserfahrung. In einer Vielzahl von ähnlich gestimmten Schulaufsätzen aus West und Ost äußert sich ein ostdeutscher Neuntklässler um 1992 so: »... Meine ehrliche Meinung ist, ich will meine Mauer wieder, ich will in die DDR zurück ... Mir geht es zwar besser als vorher aber ich denke auch an andere Familien wo beide Eltern arbeitslos sind und die nicht wissen wo sie Geld für die nächste Miete hernehmen sollen. Den Asylanten in deutschen Landen wird das Geld zum Arsch reingeschoben ...»² Ist Derartiges die Wende nach der Wende? Könnte es sein, daß in der sperrigen Vereinigung Deutschlands der Osten seine Identität erst entdeckte und der Westen die seine – was mit Begriffen wie »Ostalgie« oder »Westalgie« kaum angemessen zu erfassen ist?

Der ostdeutsche Schriftsteller Thomas Rosenlöcher schrieb 1997: »Die deutsch-deutsche Vereinigung ist unter den Weltproblemen eines der erfreulichsten. Wann je wäre jemand mit soviel Zartgefühl absorbiert worden wie wir.«³ Solche Sätze bringen die komplexe Ambivalenzerfahrung in den neunziger Jahren auf eine einfache Formel. Fanden sich doch die Ostdeutschen nach 1990 in einem System vor, dem sie lediglich »beizutreten« hatten, das nicht mit ihnen gewachsen war und das sie nicht mitgestalteten, sondern das mit seiner radikalen Andersartigkeit plötzlich über sie kam – folgenreich. Bald machten viele neben endlich gefüllten Warenhäusern vor unverhofft verschlossenen Werktoeren die Erfahrung, daß sie kaum mehr gebraucht wurden und die westdeutsche Produktion mit ostwärts verlängertem Warentisch ihre Produkte lediglich »rüberzuschieben« brauchte. Geld erhielt eine andere Qualität im Unterschied zur DDR-Währung, die eher einem Bezugschein-System von nur begrenzter Reichweite glich. Die DDR und ihre Menschen wurden bald nach 1989 Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen – mit Recht. Doch sie hatten sich gleichsam auf die Couch zu legen und wurden von diagnoseflinken westdeutschen »Ärzten« nach deren Normen und Erfahrungen definiert und hatten deren Wertungen entgegenzunehmen. Wer oder was der »Patient« war oder ist, hing von ihnen ab. Widerstand blieb

1 Christoph Dieckmann, Böser Westen!, Die Zeit 54/1999 Nr. 20 (12.5.), 12.

2 Jürgen Böhm, Joachim Brune u.a., DeutschStunden. Aufsätze. Was Jugendliche von der Einheit denken, Berlin 1993, 22.

3 Thomas Rosenlöcher, Ostgezeter, Frankfurt a. Main 1997, 104.

zaghaft, zumal mögliche Alternativen aus dem DDR-System («Bei Honni war doch nicht alles schlecht») an dieses gebunden waren oder das Urteil »nicht kompatibel« erhielten und so keine Chancen hatten. Der »Aufbau Ost«, so dringend er weiterhin ist, erweist sich mit weithin importierten Eliten zumeist als Nachbau West. Durch den Ausfall des altbösen Feindes im Osten zeigt sich das westliche System mit seiner ökonomischen Macht als beeindruckend siegreich – aber eben hier liegt das Problem. Ein bekannter ostdeutscher Kabarettautor (Peter Ensikat) meinte neulich: »Der Sozialismus ist daran gescheitert, daß er keiner war. Der Kapitalismus scheitert daran, daß er einer ist.« Diese Provokation ist auszuhalten – in den Altbundesländern wie in dem mit ihnen vereinten »Neufünfland«.

Ich frage mich, inwiefern das Themenfeld »Religion – Christentum – Kirche« auf dem Erfahrungshintergrund ostdeutscher Entwicklungen von dieser ambivalenten Gemengelage mitbetroffen ist. Ende 1989 gab es in der Noch-DDR annähernd 25% Evangelische und kaum 5% Katholiken. Die staatsideologischen Repressionen hörten auf, die Kirchen erhielten große Chancen. Zumal aus den evangelischen Gemeinden und dem ökumenischen Konziliaren Prozeß kamen wichtige Impulse für die »friedliche Revolution«. Zumeist moderierten Kirchenvertreter in Städten und Dörfern 1990 die zahlreichen »Runden Tische«. Zur Verblüffung der Gesellschaft erwies sich die längst totgesagte Kirche als durchaus lebendig. Doch die von manchen erwartete Renaissance der Kirchen oder zumindest ein nunmehr befreites anhaltendes Interesse an christlichen Inhalten und Traditionen blieb weitgehend aus und zeigte sich nur sporadisch. Daß Kirchenleute in der Öffentlichkeit wichtige Plätze besetzten, irritierte eher. Waren die Jahre 1989/90 in dieser Hinsicht eine Täuschung oder nur kurzzeitige Scheinblüte? Die Zahlen wurden bald wieder bescheidener. Das atheistische DDR-Staatsritual Jugendweihe lebte – nur mäßig gezaust und verändert – in der Gesellschaft weiter. Bald hatten die Kirchen infolge einer in diesem Umfang nicht geahnten Finanz- und Strukturkrise – auch hier zeigte sich die neue Macht-Qualität des andersartigen Geldes – erheblich mit sich selbst zu tun. Waren die Kirchen in der DDR so sehr DDR-Kirchen, daß sie – von SED-Repressionen befreit – den Schritt über die Schwelle nach 1989 dennoch nicht schafften und stolperten?

Solche Fragen machen mir Mühe. Zunächst war meine Erfahrung immer die, daß – bespitzelt, gegängelt und in ihren Wirkungsmöglichkeiten eingeschränkt – die Kirchen zwar kontextbezogen, aber in der Bedrohung insofern frei waren, als sie sich als einzige Institutionen der Gesellschaft den rigiden Gleichschaltungen des Systems einigermmaßen erfolgreich entziehen konnten. Eben deshalb der gigantische Bespitzelungsaufwand, die Zersetzungsapparatur und stasivorbereitete Lagerinternierung für viele ihrer Vertreter im politischen Ernstfall. Propagandistisch nach

außen erklärte uns die SED besonders in den ersten Jahrzehnten für fast schon gestorben und leistete aktive Sterbehilfe, nach innen überschätze sie uns maßlos und behandelte uns mit einem gespenstischen Arsenal wie eine feindliche Großmacht. Die Frage, wer oder was wir in der Gesellschaft tatsächlich waren, ist trotz zunehmend besserer und differenzierterer Untersuchungen für mich noch immer nicht abschließend geklärt. Manche Interpretationsklischees stimmen kaum halb, »Ghetto-« oder »Nischenkirche« zum Beispiel. Bei aller Wagenburgmentalität waren wir eben gerade darin auch oft gesellschaftlicher Freiraum, öffentlicher Ersatz und faktisch nicht selten »Gegenöffentlichkeit« (Eberhard Jüngel). Die staatlich betriebene Entöfentlichung war besonders im Bildungssystem folgenreich, hatte generell jedoch eine Kehrseite mit unterschiedlich entgegengesetzter Wirkung. »Diese soziale Autonomie vermochten sie (die Kirchen, R.D.) aber nur in dem Maße zu erlangen, als sie sich in ihrem Handeln auf die Kernfunktionen konzentrierten. Nur durch geistliche Besinnung, Gebet, Theologie ... war es den Kirchen möglich, gegenüber den politischen Gleichschaltungsversuchen der Umwelt eine gewisse Selbständigkeit zu bewahren.«⁴ Aber auch diese »soziale Autonomie« im System und in der Differenz zu ihm bleibt an das System gebunden, was eine Neudefinition nach Verschwinden dieses Systems nötig, aber auch schwer macht. Gerade »die Kräfte, die man zur Veränderung des DDR-Systems investiert hatte, banden viele Protestanten emotional an das untergegangene System.«⁵ Gilt möglicherweise auch hierfür – wie für manche Bürgerrechtsgruppe von damals – die Metapher vom »angewachsenen Gegner« (Monika Maron)?

Die Sehnsucht nach Bewahrung der überkommenen Identität enttäuscht diejenigen, die eine sich verändernde Kirche vorfinden. Diejenigen jedoch, die sich unbefangener und entschiedener auf Veränderungen einlassen, sind enttäuscht, wenn in Theologie und Gemeinde die früheren Muster und Konventionen konserviert werden. Für die Mehrheit in der Gesellschaft sind die damit verbundenen Fragen jedoch weithin unverständlich und insgesamt belanglos. Konfessionslosigkeit, meist über die Generationenfolge verinnerlicht, bestimmt längst ihren Alltag – was nicht bedeuten muß, daß ihnen Sinn- und Transzendenzfragen, die als Religion interpretiert werden können, gleichgültig sind. Ich beobachte, daß in den mit den Jahren 1989ff gegebenen lebensgeschichtlichen Brüchen der ostdeutschen Bevölkerung, die Befreiung und Sicherheitsverlust, sozialen Aufstieg oder existentielle Entwertung in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen bedeuten, die Konfessionslosigkeit geradezu eine vergewissernde, identitätsstiftende Funktion erfüllt. »Wenigstens das ist uns – mehrheitlich – geblieben, wo sich doch sonst alles geändert hat.«

4 Detlef Pollack, Funktionen von Religion und Kirche in den politischen Umbrüchen des 20. Jahrhunderts, in: Kirchliche Zeitgeschichte 12/1999, Heft 1, 92.

5 Ebd., 90.

Mich beschäftigen unter dieser Voraussetzung besonders jene Aspekte christlicher Bildungsverantwortung, wo durch Begegnungen mit authentischen Personen und Inhalten, mit unsensationellen Anbahnungen in unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen derartige Selbstverständlichkeiten durchbrochen und überwunden werden. Wo Theologie und Kirche sich machtdemonstrativ und repräsentativ in der Öffentlichkeit zeigen, wird für die meisten bestätigt, was sie einst in Staatsbürgerkunde oder im Parteilehrjahr über die Rolle der Kirche – möglicherweise zu gut – lernten. Subjektorientierte erfahrungsbezogene Arbeit an Lebensgeschichten, die dabei jedoch die öffentliche und gesellschaftskritische Dimension etwa der biblischen Überlieferung nicht unterschlägt, da sich christliche Verantwortung zu den ihr aufgetragenen Inhalten nicht willkürlich verhalten kann, scheint dringlich. Eine Kirche, die sich aus (selbst-)isolierter Polarität heraus der Gesellschaft nähert und lediglich im kerygmatischen Einspruch normierend auf sie einzuwirken versucht, wird hierfür ebenso ungeeignet sein wie jene Kirche, die sich zum Oberkellner der Gesellschaft machen läßt, überall dienernd und serviettenwedelnd allen Wünschen gefällig ist und sich über gelegentliche Trinkgelder freut. Meine Einsicht entspricht eher jener DDR-Wendeerfahrung des provinzsächsischen Altbischofs Werner Krusche: »Eine Kirche, die nur an ihr Überleben denkt, ist schon überlebt. Es gibt eine Sorge um das Überleben, die zu völliger Anpassung führt. Aber eine Kirche, die so in die Welt hineingeht, daß sie in ihr aufgeht und nicht mehr von der Welt zu unterscheiden ist, die ist so eingeweltlicht, daß sie selber Welt wird, sie ist nicht überlebt, sondern überflüssig.«⁶

Genug hierzu – obwohl sich zu vielem noch vieles sagen ließe. Abschließend: Läßt sich die Facettenfülle an Einsichten und Erfahrungen von DDR-Ende und Wende mit ihren unterschiedlichen Aspekten, welche die Gegenwart in Deutschland nicht nur im Osten nachhaltig prägen, bündeln und auf einen Nenner bringen? Begriffe, Wortformeln und Definitionssätze sind hierfür meist zu abstrakt und allgemein. Sie werden der Mehrdeutigkeit und Plastizität des Geschehens kaum gerecht. Man müßte nach einer anderen Sprachgattung oder einem Bild Ausschau halten.

Vielleicht schafft dies eine Symbolgeschichte – eine aus »grauer DDR-Vorzeit«: Auf einer großen Dresdner Bühne kam 1981 ein Handlungsballett zur Uraufführung, in welchem zehn Solisten die Geschichte »Der Dompteur« als Tanztheater vorführen. Die Tänzer erzählen Folgendes: Vom Schnürboden der Bühne hängen kreisförmig dicke Seile herab, die den Eindruck eines großen Rundkäfigs vermitteln. Auf diese Weise vom

6 Werner Krusche, Interview in: *Hagen Findeis und Detlef Pollack* (Hg.), *Selbstbewahrung oder Selbstverlust. Bischöfe und Repräsentanten der evangelischen Kirchen in der DDR über ihr Leben – 17 Interviews*, Berlin 1999, 236.

Zuschauerraum abgegrenzt, leben in jenem Bühnenrund Löwen und Leoparden. Unter der Bedingung, daß sie sich der Käfig-Ordnung fügen und dem Willen eines mächtigen Dompteurs, geht es ihnen hinter Gittern erträglich. Die Ordnung im Käfig ist die Ordnung des Dompteurs. Disziplin sichert er mit peitschenartigen Bewegungen. Gehorsam und dressiert sitzen die Tiere auf ihren Hockern. Doch eines Tages kommt eine Löwin von draußen zu den Dressierten hinzu. Wild bäumt sie sich auf gegen die Enge im Käfig und kann doch ihre Artgenossen nicht zur Freiheit anstiften, die jene Regung längst verlernt haben. Sie wollen ihre gewohnte Sicherheit und Ruhe bewahren, die der Neuling von draußen gefährdet. Das ist die Stunde des Dompteurs. Wie schon bei den anderen erweist er sich als »erfolgreicher Erzieher« auch an jenem Neuling. Bald fügt sich die Löwin seinem Willen. Doch bei einem Löwen in der Runde, der sich längst der Dompteur-Ordnung unterwarf, erwacht mit der Liebe zu jener fremden Löwin die Sehnsucht nach der verlorenen Freiheit. Liebe macht nicht immer blind. Dieser Löwe springt von seinem Hocker und lehnt sich auf gegen die herrschende Ordnung. Der Dompteur kann das nicht dulden und geht gegen den Löwen vor. Doch der erledigt ihn mit einem Hieb. Der Dompteur fällt und mit ihm die Käfig-Ordnung. In diesem Moment fallen vom Schnürboden herab alle Gitterstäbe in sich zusammen. Weit, frei und licht ist jetzt die Bühne – die Wende zur Freiheit ist für alle errungen.

Schon wollen die Zuschauer im Saal ob des gelungenen Schlusses Beifall klatschen, als sie merken, daß da noch eine Lektion zu lernen ist. Das Stück ist keineswegs zu Ende: Beim Zusammenbruch der Käfig-Ordnung hält es die Tiere nicht mehr auf ihren Hockern. Sie tapfen an einstigen Gitterrand umher und wagen doch nicht, die gewonnene Freiheit zu gebrauchen. Sie haben deren Ordnung und Chancen nicht gelernt. Als befreite Unfreie folgen sie keineswegs jenem tapferen Befreiungslöwen, der – aus ihrer eigenen Vergangenheit stammend – sie zum Gebrauch ihrer Freiheit anzustiften versucht. Vielleicht haben sie Angst, daß er sie jetzt als neuer »Dompteur« wiederum zu beherrschen gedenkt, eben nur auf andere Weise. So bleiben die Tiere erregt tastend und unsicher geworden an der Grenze ihrer einstigen Käfig-Welt. Vergeblich ist die Mühe des Befreiungslöwen, der schließlich allein die Chance des neuen Lebens nutzt. Mühsam – auch er ist ungeübt und weiß nicht, was ihn erwartet – überschreitet er die Grenzen seiner Vergangenheit und kommt Schritt für Schritt vorsichtig tastend auf die Zuschauer im Parkett zu. Halt vor ihnen am Bühnenrand schaut er ihnen lange ins Gesicht. Halten sie seinen Blicken stand? – Erst jetzt gehen die Lichter auf der Bühne aus. Geht uns hierbei ein Licht auf – auch, wie wir dieses Stück weiterspielen könnten?

weilerspielen könnten:

Die Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel

Manfred Josuttis, in stillem Gespräch¹

I. Vom Ursprungsgeheimnis der christlichen Religion

Die christliche Bibel konstituiert sich in ihrem Ursprung – wie die christliche Religion überhaupt – an einer geheimnisvollen Vorgabe, an einem unfassbaren, verborgenen Geschehen. Es ist der direkten Erfahrung entzogen; kein objektivierender Zugriff der Forschung kommt an es heran. Wäre es anders, die christliche Bibel wäre nicht »Heilige Schrift« und die christliche Religion nicht Religion, in der sich die Wirklichkeit Gottes, »höher als alle Vernunft«, in der Menschenwirklichkeit Raum schafft.

Diese konstitutive Vorgabe ist verhüllt; sie ist ein Geheimnis. Von ihr gehen Wirkung und Macht aus, Folge-»Erscheinungen«, die zwingend auf die Vorgabe zurückschließen lassen. Die Vorgabe hat Bezeichnung und Namen. Männer und Frauen, zum Teil namentlich bekannt, haben die Folgeerscheinungen, in komplexer Erfahrung, leibhaft wahrgenommen und sie bezeugt, wiederum anderen zu neuer, eigener Erfahrung. So wurden die erfahrenen Auswirkungen des geheimnisvollen Grundgeschehens bekenntnishaft weitergegeben, und im aufnehmenden Bekenennen macht sich das vorgegebene Grundereignis – immer in Verhüllung – durchhaltend präsent. Spätere erzählen diese Folgewirkungen in anschaulichen Szenen und schreiben sie in Evangelienbüchern auf. Wer diese Erzählungen aufnimmt und ihnen in eigener Darstellung neue Gestalt verleiht, setzt sich dem verborgenen Geschehen des Ursprungs aus und wird in seine Wirkung einbezogen.

Der in seiner Verhüllung entzogene Ursprung geht in die menschliche Erfahrung zu fortlaufender Gestaltwerdung ein, aber er geht nicht in ihr auf. Er führt seinen bestimmten Ort, seine bestimmte Zeit und seinen bestimmten Gott mit sich. Die Erfahrung ist immer Erfahrung *an* diesem einen Grundgeschehen. Sie hat das Neue Testament aus sich herausgesetzt und die Bibel der jüdischen Religion in christlicher Perspektive inhaltlich darauf zugeordnet. Insofern können wir hier in der Tat von einer

¹ Vgl. M. Josuttis, Die Einführung in das Leben. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität, Gütersloh 1996, 140ff.

»Schlüsselerfahrung« sprechen. Von ihr her erschließt sich die ganze Heilige Schrift der christlichen Religion.

Lieber Leser, liebe Leserin, ich weiß, dass ich Ihnen mit den vorausgehenden Abschnitten eine mystagogische Rede gehalten habe, sozusagen aus der Binnensicht der christlichen Religion. Leser von Jahrbüchern teilen diese Sicht selten. Wenn Ihnen meine Rede nur dieses signalisiert, dass es mit der christlichen Religion um etwas geht, was in seinem Ursprung der menschlichen Vernunft grundsätzlich entzogen ist (es muss darum nicht gleich widervernünftig sein) – dann hat sie einen wichtigen Zweck erfüllt. Aber ich setze noch einen drauf! Ich habe diesen Text als Didaktiker, als Religionsdidaktiker geschrieben. Didaktik wird ja erst da wirklich spannend, wo sie sich redlich mit dem Unvermittelbaren abgibt und nicht bereits im ersten Zugriff gefällige Ermäßigungen anbietet, die dem Bedachten Sperrigkeit und Spitze nehmen, es nicht mehr fremd sein lassen. Natürlich müssen auch diese Überlegungen auf eine Struktur zulaufen, die die biblische »Schlüsselerfahrung« in gegenwärtigem Unterricht unter markierten Voraussetzungen auch für Aussenstehende, im Grundsatz wenigstens, nachvollziehbar hält.

Bitte stellen Sie in Rechnung, dass ich selber in den Prozess verwickelt bin, der das Ursprungsgeheimnis der christlichen Religion weitergibt. Sie können von mir keine abständige »Objektivität« erwarten, ich bin Partei. Ich bin von dem Geheimnis berührt und stehe in seinem Machtbereich. Auch ich gebe den biblischen Erzählungen (und Texten), die es widerspiegeln, im heutigen Gottesdienst immer wieder die von mir wahrgenommene Gestalt. Meine Sicht auf die Schlüsselerfahrung in der Bibel ist geprägt von meinen christlichen und theologischen Erfahrungen mit der Heiligen Schrift, auch durch exegetische Schulweisheit. Ich will Ihnen das ja nur gesagt haben.

II. Das Geheimnis der Auferstehung: »Jesus – der Herr«

Das grundlegende Geheimnis, das die christliche Religion und damit auch die christliche Bibel aus sich herausgesetzt hat und in Bewegung hält, trägt, eben in der Bibel, die Bezeichnung »Auferstehung« (oder »Auferweckung«, was einen Unterschied in der veranschlagten Urheber-schaft macht). Der Name, den das Geheimnis trägt, ist »Jesus Christus«. Der Auferstandene ist und wirkt in seiner Person – mit und durch seinen Tod – »Auferstehung«: die lebendige Gotteswirklichkeit zum Heil; in den Wirklichkeiten heil-loser Menschen. Auch diese Aussage umschreibt wieder nur das Geheimnis der Auferstehung an erfahrener Wirkung, diesmal in abstrakter Formelhaftigkeit.

Von Paulus belehrt, lege ich mir die erfahrene Wirksamkeit des geheimnisvollen Ursprungsgeschehens konkret zurecht. Lassen wir das Geheimnis der Auferstehung von Jesus das X einer Unbekannten sein. Ir-

gendjemand ruft in einer Versammlung der ersten Christen, Juden und Halbchristen, und andere rufen auf griechisch mit: KYPIOS IHEOYS, »Jesus – der Herr!«. »Herr« meint den Weltenherrscher, der alle irdischen und himmlischen Dinge wirklich-wirksam im Griff hat. Wahrscheinlich hatte in der Versammlung gerade einer gerufen: »Jesus ist auferstanden!« Wie auch immer das X der Auferstehung sich vollzogen haben könnte, mit dem Rufen ist gesetzt, dass keine Macht des Todes dem lebend Auferstandenen noch etwas anhaben kann. Das akklamative Rufen läßt ihn als den erfahren, der im Bereich unantastbarer Heiligkeit die uneingeschränkte Herrschaft angetreten hat. Wo *er* ist, ist die Tod-verfallenheit von Mensch und Natur am Ende. Wo *er* ist, herrscht Liebe. Der Ruf »Jesus – der Herr« ist in diesem Zusammenhang keine Information oder (»gute«) Nachricht, sondern ein Vorgang, der die Verbindung mit diesem auferstandenen, herrschenden »Herrn« »substantiell« herstellt. Wenn der heilige Name ausgerufen wird (vgl. Phil 2,9–11), ist – nach der religiösen Logik dieser Aussage – der Träger des Namens in seiner Macht raumsetzend zugegen. Es könne gar nicht anders sein als so: Der Ruf »Jesus – der Herr« sei »im Heiligen Geist« ausgesprochen, sagt Paulus (1Kor 12,3, vgl. Röm 10,9). Mit der Anrufung des heiligen Namens strömt »Heiliger Geist« aus. Mit dem Ruf entsteht ein Klangraum, vollgefüllt mit Heiligem Geist, von spürbarer, belebender Gotteswirklichkeit, die im Rufen in die Herzen eindringt und die Rufenden ergreift. Damit befinden sie sich im Machtbereich der Gotteswirklichkeit.

Lieber Leser, liebe Leserin, ich meine, Ihr Unbehagen über so viel pralle Religion im Zentrum des Christlichen deutlich zu spüren. Sie denken an Ihre Arbeit in der Schule. Wenn der Grundvorgang, in dem sich die christliche Religion am Geheimnis der Auferstehung konstituiert, in dieser Gestalt veranschlagt wird, könnte das unabsehbare religionspädagogische Konsequenzen haben. Das Verständnis der Weltkinder für das Christliche, als Religion, wird sich schwerlich in der gewohnten Selbstverständlichkeit aus der alltäglichen Lebenswelt, auch nicht aus ihrer »modernen« religiösen Gestimmtheit, entwickeln lassen. Oder umgekehrt gefragt: Können die Zugänge von der Lebenswelt das Christliche in seinem Kern als Religion erreichen? Steht damit das Verhältnis von Religion und Bildung erneut auf der Tagesordnung? Ihr Unbehagen wittert die These, dass sich auch die schulischen Vermittlungswege zur christlichen Religion nicht ohne explizite Berührung mit religiösen Vorgängen gestalten lassen, die das veranschlagte christliche Grundgeschehen in sich enthalten, es fortführen und zu erfahren geben. Die Frage nach der Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel steht im Horizont neuer Rückbesinnung auf das, was die christliche Religion ausmacht.

Das X der Auferstehung: Unter der Frage nach der Erfahrbarkeit – könnte man da nicht sagen, sie finde unter diesem Rufen »Jesus – der

Herr« statt? Der getötete Jesus läßt unter dem Rufen das Grab hinter sich und ersteht in den Raum dieser (und jeder anderen rufenden) Gemeinde. Theologen im Umkreis der Bultmannschule haben vor über 50 Jahren die Formel geprägt, und Bultmann hat sie positiv aufgenommen², Jesus sei »in das Kerygma«, in das »Ausrufen« hinein auferstanden, in (gottesdienstliches) Sprechen, das die Gegenwart des weltumspannenden und -durchdringenden Herrn impliziert und erfahrbar macht.

Was Paulus in den angesprochenen Passagen andeutet, gestalten wir heute als »Liturgie«, als sprachliches und körperlich-gestisches Handeln, durch das wirkmächtig *die* Wirklichkeit etabliert wird, die ausgesagt wird. Christliche Liturgie »stellt« in ihrem Raum die Wirklichkeit von Christus »her«, heute freilich ungleich zivilisierter, geradezu bürokratisch domestiziert und ästhetisiert, so dass die Beteiligten schwerlich wissen, was sie im Aussprechen der Formeln tun. Der mit seinem Namen ausgerufene »Herr«, der Weltenherrscher (Phil. 2,11), ist im Raum des Rufens gegenwärtig und macht ihn zu seinem Macht-Raum. Der Raum seiner Gegenwart wird in diesem Geschehen zugleich ausgeweitet zum ZeitEwigkeitsRaum seiner kosmischen Herrschaft. Die Rufenden befinden sich in ihrem Rufen bereits in der Gotteswirklichkeit, religiös anschaulich gesagt, im Himmel, obwohl es andererseits bei ihnen noch ganz irdisch zugeht. Von der menschlichen Erfahrung her gesehen ist Jesus in die Liturgie (Predigt und Gebet inklusive), also in »Gottesdienst« hinein »auferstanden«.

Auch in dieser biblisch-theologischen Konstruktion ist die »Auferstehung« die große Unbekannte X. Auferstehung wird an den erfahrbaren Wirkungen wahrgenommen. Aber sie ist im theologischen Nachvollzug als Geheimnis so respektiert, dass sie nicht in ihre Wirkungen aufgesogen und ihres Geheimnisses entkleidet wird. »Auferstehung« läßt sich in ihren Wirkungen wahrnehmen, gewiss; aber die Wirkungen, die menschlichen Erfahrungen, machen nicht die Auferstehung aus. Der Auferstandene ist es, der die Erfahrungen an sich ermöglicht.

Zur Verdeutlichung: Der Zusammenschluss von Menschen zu einer liebenden Gemeinschaft ist ein kostbares Geschenk und verdankt sich gewiss der Güte Gottes. Der Auferstandene bezieht diese Gemeinschaft in seinen Machtbereich ein und läßt sich daraus anrufen (wie aus Gefängnissen und Todesnot auch); vielleicht wird sie, in beschränkter Tragfä-

2 R. Bultmann, Das Verhältnis der urchristlichen Christusbotschaft zum historischen Jesus, in: Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist. Klasse, Jhg. 1960, 3. Abhandlung, Heidelberg 1960, 26f. Bequem zugänglich in E. Dinkler (Hg.), Rudolf Bultmann, Exegetica. Aufsätze zur Erforschung des Neuen Testaments 445–469, 469: »Mehrfach und meist als Kritik wird gesagt, daß nach meiner Interpretation des Kerygmas Jesus ins Kerygma auferstanden sei. Ich akzeptiere diesen Satz. Er ist völlig richtig, vorausgesetzt, daß er richtig verstanden wird. Er setzt voraus, daß das Kerygma selbst eschatologisches Geschehen ist; und er besagt, daß Jesus im Kerygma wirklich gegenwärtig ist, daß es sein Wort ist, das den Hörer im Kerygma trifft ...«

higkeit, ein Zeichen für neu ermöglichtes Leben unter seiner Herrschaft. Aber »Auferstehung« ist das Zusammenfinden zur liebenden Gemeinschaft nicht aus sich heraus; Auferstehung ist an den Namen »Jesus Christus« gebunden und von ihm christlich nicht ablösbar. Die »Übersetzung« von »Auferstehung« in soziales und individuelles Geschehen wäre eine Verharmlosung vom Ort seines Sterbens, den der Auferstandene mit sich führt. Die »Übersetzung« in soziales Geschehen macht nur Sinn, wenn das Geheimnis der Auferstehung als unauflösbare »heilige« und deshalb zu verehrende *Vorgabe* veranschlagt bleibt, die in jeder »Übersetzung« immer mit präsent ist. Die Spitze dieser Unterscheidung liegt heute darin, die Gefräßigkeit des erfahrungssüchtigen, sog. »modernen« Subjekts über sich aufzuklären, wenn es Gottes Heil zum Spiegel seines eigenen Herrscherbewußtseins (im Konsum) machen will und an einer kalkulierten individuellen und sozialen »Brauchbarkeit« mißt.

III.1 Das Christusgeschehen: »gestorben ... auferweckt«

Christus ist gestorben für unsere Sünden
gemäß den »heiligen« Schriften
und wurde begraben,

und er ist auferweckt worden am dritten Tag
gemäß den »heiligen« Schriften
und erschien dem Kephas, dann den Zwölfen.

Paulus zitiert diese Formel 1Kor 15,3f als das überlieferte Evangelium. So habe er es selbst bekommen, und so habe er es seinerzeit an die Korinther weitergegeben; dieses Evangelium hätten sie angenommen. Die Formel ist für Paulus wie für die Gemeinde in Korinth Grundlage und Zusammenfassung dessen, was er in Korinth predigend entfaltet hat. Es handelt sich also um ein grundlegendes »Bekenntnis«, zum rezitierenden Sprechen, auf gemeinsame Erfahrung hin. Ich konzentriere mich im Folgenden auf die Frage nach der *Schlüsselerfahrung* mit der »Auferweckung«, auf die dieses Bekenntnis angelegt sein dürfte.³

Der symmetrische Aufbau der beiden Halbsätze zeigt, dass es sich um eine stilisierte, fest geprägte Form handelt, die unverändert von einem Mund zum andern weitergegeben wurde. Für Exegeten ist die Formel ein Festessen, weil sich in ihr *historisch* die theologische Arbeit von Theologen *vor* Paulus manifestiert; älter geht also nicht! Liturgisch und didaktisch zieht in unserem Zusammenhang in erster Linie der ruhige, ste-

3 Für die exegetische Seite meiner Überlegungen verweise ich auf den bewährten Kommentar von H. Conzelmann, dessen theologische Tendenz meinen didaktischen Intentionen entgegenkommt. *Ders.*, Der erste Brief an die Korinther (Meyers Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament) Göttingen 1969 z.St.

tige Fluß der Aussagenkette die Aufmerksamkeit auf sich. Ich paraphrasiere:

Der Vorgang des Sterbens von Christus – uns zum Heil –
vollzieht sich in göttlicher Ordnung,
und nun ist er begraben.

Planmäßig auferstanden, termingerecht,
nach göttlicher Ordnung
hat er sich einigen seiner Leute der Reihe nach gezeigt ...

Über dem natürlichen Vorgang Gestorben – Begraben
liegt der Glanz göttlicher Anordnung uns zum Heil.
So liegt die Auferweckung in der selbstverständlichen Logik
göttlichen Handelns.
Klar, nun ist er in seiner Gemeinde bei uns.

Das Fließgeschehen⁴ der Aussagenreihe läßt im Sprechen und Hören den natürlichen Ablauf bis zum Begräbnis wie selbstverständlich mitvollziehen. Nur an einer einzigen Stelle wird die Beziehung auf »uns« artikuliert, durch das Possessivpronomen, das die Sünde der Sprechenden undramatisch anspricht und auf ihre prinzipielle Tilgung verweist; es ist ein konstatiertes, tendenziell weltweit-menschheitliches »Unser«, ohne individuelle, subjektiv-reflektierende Züge auf die Befindlichkeit der Bekenennenden. Noch einmal: Der Inhalt des Bekenntnisses ist nicht von den Bekenennenden abhängig; es ist *Vorgabe*.

Die Zone des unvorstellbaren »Auferweckt« wird im Nachvollzug der Formel mit derselben selbstverständlichen Ruhe durchlaufen wie der Weg zum Begräbnis – um dann in der Gemeinschaft mit Kephas und den Zwölfen aus dem Bereich des »Übernatürlichen« wieder aufzutauchen, in bekanntes Terrain, auf dem sich Orientierung durch Sehen vollzieht, jetzt nach dem Durchgang durch Sterben und Auferstehen verwandelt in *besonderes* Sehen, von dem sich die Sprechenden registrierend unterrichten. In der Formel werden, in der hier veranschlagten Abgrenzung, die Erscheinungen des Auferweckten nicht als Bestätigung seiner Auferweckung, sondern als Folge wahrgenommen.

Der Fluss der Aussagenreihe läßt das unerhörte X gelassen fremd sein und gibt ihm in der heiligen Ordnung seinen Stellenwert. Dadurch wird im Ablauf der Aussagen das Ganze, von »Christus« bis zu den »Zwölfen«, als der heilige Raum göttlicher Heilsordnung von der vergehenden Welt abgehoben. Vom Ende her liegt bereits der Durchgang durch den ersten Halbsatz unter dem Glanz von Heil und Heilsaneignung (*pro no-*

4 Ich habe diese für mich wichtige Kategorie, vor Jahren über *H.M. Gutmann*, von *V. Turner*, Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt / New York 1989 bezogen.

bis). Vergleichsweise Ähnliches vollzieht sich bei uns im gottesdienstlichen Sprechen des »Apostolikum«.

Im Fluß des Sprechens bilden die Verweise auf die heiligen Schriften ein retardierendes Moment. Sie unterbrechen den Fluß des Christusgeschehens, indem sie den Blick auf das begründende Fundament lenken: Es mußte so geschehen! Die Unterbrechungen jedoch werden im Sprechen schwerlich als solche empfunden. Die wörtliche Wiederholung im zweiten Halbvers macht die Aussagen geradezu zur bestimmenden Struktur des Ganzen, zum Netz, das alles zusammenschließt, was Grund des Heils ist. Die »Schriften« sind geradezu das logische Subjekt der Veranstaltung mit Christus: gemäß den Schriften!

Wir sind damit am Kern des Themas »Die Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel«. Meine griechische Ausgabe des Neuen Testaments (meinem Alter entsprechend in etwas veralteter Auflage) bemüht sich rührend, mir die Stellen der jüdischen Bibel anzudienen, die hier gemeint sein könnten, wo zum Beispiel am dritten Tag Heilvolles geschehen ist oder angekündigt wird (vgl. 2Kön 20,5; Hos. 6,2; Jon 2,1). Es gehört zur theologischen Schulweisheit, dass hier nicht Einzelnes, sondern das Ganze gefragt ist. Die heiligen Schriften verweisen insgesamt auf das, was in Christus geschehen ist. Und in dem, was in Christus geschehen ist, erhalten die heiligen Schriften ihre Perspektive.

III.2 »Gemäß den Schriften«

Ich setze noch einmal neu ein. Es geht um die Schlüsselerfahrung, die – genau gesagt – die christliche Bibel an den heiligen Schriften der jüdischen Religion in der Perspektive auf ein Neues Testament konstituiert. Vor der weiteren Entfaltung der Frage nach den »Schriften« möchte ich zuvor referieren, wie Paulus selber in seinem Brief mit der zitierten Christusüberlieferung umgeht.

Es geht in der angesprochenen Gemeinde um ein gärendes Problem. Brüder und Schwestern »in Christus« sind gestorben, bevor Christus in Herrlichkeit wieder auf die Erde zurückgekommen ist, wie verheißen. Nun wird (ganz modern?) gefolgert, Christus sei für die Lebenden da, eine »Auferstehung« dieser Toten brauche es nicht. Im Zuge der Gegenargumentation zeichnet sich Grunderfahrung mit »Auferstehung« ab, die Paulus in seiner Gemeinde veranschlagt.

Argumentativ bilden für Paulus die Auferstehung der in Christus Gestorbenen und die Auferstehung von Christus selbst einen unabdingbaren Zusammenhang. Er beruht nicht auf der logischen Struktur von: »so wie er – so auch wir« (wie sie in die Geistigkeit der Schule noch einigermaßen passen würde), sondern: »Er – wir auch schon, in zeitlicher, eschatologischer Versetzung«.

Die (heroldsartige) »Ausrufung«, Christus sei auferstanden, trägt es nicht, dass (so daher?) »gesagt« wird, mit der Auferstehung der Toten sei es nichts (1Kor 15,12). Der Zielsatz heißt: »Christus ist von den Toten

auferweckt«, »der Erstling der Entschlafenen« (V 20). »Auferweckt« stammt aus der Vorgabe der überlieferten Formel. Paulus führt sie jetzt so aus, dass die Auferstehung von Jesus Christus, als dem Ersten, die Auferstehung der Seinen in Konsequenz nach sich zieht und mit letzterer zusammen ein einziges Geschehen bildet. Die Christen sind in ihrer Lebens- und Sterbensbewegung auf den von Christus gebahnten »Weg« gesetzt und befinden sich in dem vom auferstandenen Christus eröffneten und strukturierten »Raum«, den er in seiner Macht als Gotteswirklichkeit vorgibt. Christus »ist« dieser Raum selbst; die Christen in Korinth und anderswo sind »in Christus«. Wer die toten Brüder und Schwestern »in Christus« auch nur in Gedanken dem Tod überläßt, stellt das ganze Christusgeschehen in Frage. Christus als der Erste der (lediglich?) »Entschlafenen« zieht die in ihm Gestorbenen in der Bewegung ihres Sterbens in die Auferstehung nach.

Ich kann mir jetzt in Umrissen vorstellen, wie Paulus das in der Formel vorgegebene »Evangelium«, wie ein Herold ausrufend, »verkündigend«, »evangelisierend« (wie er sagt) entfaltet. Man kann »darin« (räumlich) »stehen« und wird »gerettet« (V 1): Von der Ebene der Argumentation spekulativ auf die Verkündigung zurückgeschlossen – sie ermöglicht in einer fließenden Erfahrung Teilhabe an der Bewegung, die der Auferstandene vollzogen hat. Ich stelle mir eine Erfahrung von Verschmelzung mit dieser Bewegung vor, die mit Christus in den kosmischen Raum seiner Macht hineinträgt und in seine Zeitordnung (jetzt schon – aber noch nicht) einstellt. In der Erfahrung dieses Fließens dehnt sich im irdischen Vollzug die Gotteswirklichkeit in Christus auf die aus, die sich der Christusverkündigung aussetzen.

Auf dieser Folie erhält der vorpaulinische stereotype Hinweis auf die <heiligen> Schriften Plastizität. Wenn der Ablauf des Christusgeschehens, wie in der Bekenntnisformel zusammengefasst, den heiligen Schriften entspricht, dann müssen sie insgesamt auf die Christusverkündigung angelegt sein, wenn anders Tod und Auferstehung von Jesus Christus die endzeitliche Tat Gottes sind. Wäre es anders, sie wären – unter dieser Prämisse – nicht heilige Schrift. Das bedeutet, dass aus der Sicht der urchristlichen Gemeinde die Bibel der jüdischen Religion und die Erfahrung mit den Wirkungen der Auferstehung in einem *Wechselverhältnis* zueinander stehen. Die Auferstehung prägt den »Schriften« eine Struktur auf, in der sie prinzipiell als voll von Christus wahrgenommen werden, und umgekehrt macht sich Auferstehung überall in den »Schriften« präsent und setzt sich förmlich aus ihnen heraus. Die Auferstehung ist in dieser Dialektik *eine neue Sicht auf die Bibel* und wird darin erfahren.

III,3.1 Ein Beispiel christlicher Psalmenauslegung

Die neue Sicht: Prinzipiell leuchtet in jeder Aussage der »Schriften« das Ganze auf. In dem Jetzt, in dem sich die heiligen Schriften in ihren Aus-

sagen Klang und Raum geben, ist die Weltherrschaft von Jesus Christus, auf die alles Irdische hinausläuft, wirksam-präsent. Die Sprechenden und Hörenden sind darin einbezogen. Jesus ist nach seinem Durchgang durch den Tod der unumschränkte Träger dieser Herrschaft geworden: Gott hat ihn auferweckt und eingesetzt. Wer die heiligen Schriften daraufhin liest und hört, dass darin die Macht des auferstandenen Christus erfahren wird, befindet sich »in Christus«, hört ihn sprechen und »sieht«, ja spürt ihn dabei.

Denn du wirst meine Seele nicht dem Tode lassen
und nicht zugeben, dass dein Heiliger verwese

betet der Fromme im Psalter (Ps 16,10 Luther⁵). Die den Wortlaut Hörenden und Mitsprechenden bergen sich in diesem Klangraum, lassen ihn in sich hinein und drücken sich darin aus. Die Haltung des Frommen geht auf sie über, der angesprochene Gott hört und läßt die Zuversicht, die aus den heiligen Worten strömt, in die Betenden einziehen. Wer so betet, erfährt sein Sterben vorweg als *transitus* und liegt, geborgen in Gottes Güte, verweslich-unverweslich-wartend im Grab.

Lassen wir diesen Psalmvers nun im Experiment von Christus gesprochen sein. Christus spricht erst einmal von sich und eignet sich Ort und Zeit an, die das Psalmwort mit sich führt. Er spricht vor seinem Tod, aus der Jesusgeschichte heraus, und drückt sein (im 19. Jahrhundert hätte man gesagt) »absolutes« Gottvertrauen aus. Der Gebrauch der heiligen Schriften entwirft jetzt, aus sich heraus, Jesusgeschichte; ein Blick in die Passionsgeschichten der Evangelien bietet reiche Anschauung für diesen Vorgang.

Die Prämisse war, dass der *Auferstandene* spricht. Damit erst vollzieht sich der entscheidende Aspektwechsel. Was im Psalmwort als Zukunft ausgesprochen wird, kehrt sich um in Gegenwart. Während das Psalmwort gesprochen wird, macht sich der Auferstandene in unverweslicher Leiblichkeit manifest. Selbst ein heutiger aufgeklärter Leser hat die Chance, ihn während des lautenden Wortes mit dem inneren Auge wahrzunehmen: Er sagt triumphierend zu einem Du, das sich im Ausgesprochenwerden den Vater als Adressaten sucht: Du *hast* mich nicht im Tod gelassen. Die, die den Psalmvers hören, hören in das Gespräch von Vater und Sohn hinein und bewegen sich hörend im Himmel. Und der, der zum himmlischen Vater spricht, ist zugleich in den Elementen des heiligen Mahles unter ihnen und gibt ihnen – im Mysterium, erfahrbar – seinen Leib zur Einverleibung.

5 Luthers Übersetzung steht in der Tradition der LXX, der griechischen Übersetzung des Alten Testaments. Vgl. Apg 2,25–28. Die Zürcher Bibel übersetzt den hebräischen Text: Denn du gibst mein Leben nicht dem Tode preis und lässtest deinen Frommen nicht in die Grube schauen.

Und nun der dritte Aspekt: Im Klangraum des Psalmverses figuriert der Auferstandene als der Angesprochene, als »Heiland«. Ihm wird im Sprechen die Macht über den Tod zugewiesen. Dieses Sprechen bringt kein Mensch von sich aus zustande. Das Psalmwort kommt ja auch nicht aus dem menschlichen *Herzen*, sondern aus den *heiligen Schriften*. Das angededete Du gibt durch seine Gegenwart selber die Möglichkeit, so zu ihm zu sprechen, dass es die Prämisse einlöst und in Kraft setzt, was das Aussprechen besagt.

Mit dieser Bewegung, in der der sich gegenwärtig machende auferstandene »Herr« die heiligen Schriften so sprechen läßt, dass sie bewirken, was sie sagen und den Auferstandenen als den Heiland hervortreten lassen, ist »Heiliger Geist« beschrieben: die Macht, die vom Vater und dem Sohn ausgeht, die heiligen Schriften nachsprechen zu lassen und in die Herzen zu geben, so dass sich die Schriften mitsamt den Herzen (und Zweifeln) auf den Auferstandenen hin ausrichten und der Auferstandene die Schriften auf sich zieht und aus ihnen spricht. So tut sich im Gebrauch der Schriften Gotteswirklichkeit »in Christus« auf.

III.3.2 Die Lehre von der Trinität Gottes

Lieber Leser, liebe Leserin, ich weiß nicht, ob Sie es gemerkt haben. Selbst auf die Gefahr hin, dass es Ihnen mit meiner Beschreibung der christlichen Religion aus der Binnensicht endgültig zu viel wird, will ich es noch einmal ausdrücklich hervorheben: Sie haben sich in den letzten Abschnitten implizit mit der Trinitätslehre beschäftigt. Die Trinitätslehre entfaltet, was mit dem christlichen Gott gemeint ist, in »Wesen« und »Wirksamkeit«, als »Vater, Sohn und Heiliger Geist«.

Dogma und Dogmatik passen schon lange nicht mehr in die Geistigkeit der Schule, weil sie »Dogma« als Gegensatz zu »Leben« begreift. Unter dieser Alternative hat sie sich zugunsten der Schülerinnen und Schüler dezidiert der Lebenswelt zugewandt. Ein Gott in drei Personen ist »moderner«(?) Geistigkeit nicht denkbar (und also »finsteres Mittelalter«). Ich halte dagegen: Wenn »Gott« als Gott gedacht wird, dann darf das Gedachte nicht einfach von vorgegebenen Vernunftsschemata abhängig gemacht werden, weil dann das Denken von Gott vorgegebenes Denken einfach verdoppelt oder überhöht. Die Schule ist, auch wenn sie von Gott denkt, zu seriösem Denken verpflichtet. Möglicherweise wird das »Dogma« von der Trinität, gerade weil Gott damit auf »moderne« Weise nicht gedacht werden kann, auch in der Schule auf neue Weise interessant. An Gott kommt kein Denken, das erst einmal unter Absehung von Gott entwickelt worden ist, heran. Wer es trotzdem so handhabt, darf sich nicht wundern, wenn das unterrichtete Christentum dann ausgewaschen und inhaltsleer erscheint.

Die vorangehenden Abschnitte haben so getan, als entwickle sich unter der Auslegung eines Psalmverses trinitarisches Denken sozusagen auto-

matisch. Das ist in der Tat meine Meinung, vorausgesetzt, der jeweilige Wortlaut der Bibel lautet nicht nur von einem »Gott« schlechthin, sondern vom christlichen Gott, der Jesus Christus geheimnisvoll auferweckt hat. Ich hatte bei meiner Auslegung die dogmatische Gestalt der Trinitätslehre von Anfang an im Kopf. Sie ist ein Gefüge von Kriterien, das die spezifisch christliche Auslegung leitet. Meine Auslegung von Wortlauten der Heiligen Schrift kommt so in Gang, dass sie sich auf drei Linien an den Texten entlang bewegt und entsprechende Erfahrung sucht:

(1) Vertrauen auf den Vatergott, an den sich der Fromme wendet und in dem er sich geborgen weiß. (2) Mitgehen mit dem Sohn, der als der »Heilige« diesen Vater (Platz haltend für mich) in Anspruch nimmt, so dass dieser schriftgemäß dessen Auferweckung bewerkstelligt (und meine bewerkstelligen wird). Und (3) Offenheit für den Heiligen Geist, der im Nachsprechen des Bibelwortes Gotteswirklichkeit um mich und in mir entstehen lässt.

Die Trinitätslehre ist in meinem Arbeitszusammenhang in dem Sinn ein Dogma, als es Fragehinsichten an Wortlauten der Heiligen Schriften vorgibt, die die Auslegung auf Erfahrung hin in Gang setzen. Die Auslegung gibt der in den Texten angelegten Bewegung in der Gegenwart Raum und Zeit zu ihrer Entfaltung. In der Trinitätslehre ist die Struktur der geheimnisvollen grundlegenden christlichen Erfahrung zu Komplexität verdichtet, sozusagen »gespeichert«, um sich in jeweiliger Gegenwart wieder zur Entfaltung zu bringen, wie zur ursprünglichen Ostererfahrung so zum Ereignis neuer christlicher Grunderfahrung.

Die Trinitätslehre verdankt sich in ihrer Logik der christlichen Grunderfahrung, in der das noch nicht so genannte »Alte« Testament Israels, in neuer Auslegung, die gegenwärtige Auferstehung von Jesus Christus aussagen ließ und wiederum als Gegenwart ereignen lässt. Sie ist praktisch-theologisch, und somit religionspädagogisch, ein hermeneutisches Instrument, das darauf achten lässt, dass die Texte in der christlichen Auslegung zu ihrer vollen Entfaltung kommen: als gegenwärtiges dynamisches Geschehen von Gott her.

IV. Gegenwärtige Auslegungsgestalt und das Problem der Historisierung Heiliger Schrift

Die evangelische Religionspädagogik ist seit ihrer Entstehung von dem Bestreben geleitet, biblische Worte und Geschichten durch Auslegung in erfahrbarer Gegenwärtigkeit sprechen zu lassen. Unter diesem Drängen (und nicht ohne Einwirkung der Gemeindepredigt über zu vergegenwärtigende »Perikopen«) galt das Interesse der biblischen Einzelgeschichte. In den Epiphaniegeschichten der Evangelien tritt der Auferstandene paradigmatisch hervor. Die Jesusgeschichten im Neuen Testament sind in

ihrer Struktur »Begegnungsgeschichten« (Martin Rang). Die »biblische Gesamtgeschichte« von der Schöpfung bis zu Jesus, von der Auferstehung bis zur Wiederkunft des Auferstandenen ist dagegen didaktisch verfallen.⁶ Schulisch war ihr der Boden entzogen durch das Auseinandertreten von erzählter Heilsgeschichte der Bibel (»Gottes Geschichte mit den Menschen«) und der historisch-kritisch rekonstruierten Geschichte (»wie sie wirklich war«). Auch für die Vergegenwärtigung der biblischen Einzelgeschichte ist die Rekonstruktion ihres historischen Kontextes didaktisch umständlich, zeitraubend, wenn nicht kontraproduktiv.

Weniger in der Unterrichtswirklichkeit, aber für die Religionslehrer bietet sich, dem Wahrheitsbewusstsein der Schule entsprechend, das abstrakte Muster von unverwechselbaren Situationen im Ablauf der Zeiten als Ordnungssystem an, das die biblischen »Stoffe« vorab einordnet: »Alles, was geschrieben steht, ist zu einer bestimmten Zeit geschrieben und unterliegt Verstehensbedingungen, die nicht die unsrigen sind – und kann folglich heute nicht verbindlich sein«, heißt die hermeneutische Implikation. Dieses Ergebnis steht vor jedem Einlassen auf die Texte fest und erübrigt im Grundsatz weitere Befassung. Ein großes Album voller geschichtlicher Vorstellungen tut sich auf, deren Betrachtung wahn Sinnig bildet, die aber allesamt die christliche Religion als vergangene Größe einer bunten Vergangenheit strukturieren.

Die Heilige Schrift ist in diesem Koordinatensystem ihres religiösen Gebrauchswertes, ihrer wirklichkeitssetzenden Kraft entkleidet. Sie hat kein organisierendes Zentrum; ihre Themen finden keinen inneren Zusammenhang. »Schöpfung« und Christusgeschichte stehen didaktisch unverbunden nebeneinander. »Rechtfertigung« (wenn sie der Trivialisierung entgeht: »alle Menschen sind von Natur aus angenommen«) ist eine Sonderlehre des Paulus und die Wiederkunft des Auferstandenen eine »überholte Vorstellung« von »damals«. Auch die Auferstehung ist in den Sog dieser Betrachtungsweise hineingezogen: eine zeitbedingte Metapher für »Stirb und werde!«

Die Frage nach der Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel hebt dagegen theologisch auf einen biblischen Gesamtzusammenhang ab. Sie hält *einerseits* grundsätzlich an jedem biblischen Text die historische Frage nach dem »Sitz im Leben« offen und lässt sich von ihr zu genauem Hinsehen auf die Eigentümlichkeiten, die »Maserungen« der Texte leiten. Das gilt insbesondere da, wo sie sich gegen »christliche Vereinnahmung« der Heiligen Schrift der jüdischen Religion sperren. Die intellektuelle Weite eines Unterrichts in der christlichen Religion hängt davon ab, dass er auch die Mechanismen historischer Rekonstruktion der

6 Vgl. M. Rang, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend, 2. Aufl. Tübingen 1947, Bd I, 251ff: Die alttestamentliche Gesamtgeschichte; Bd II, 97ff: Die »neutestamentliche« Gesamtgeschichte.

biblischen Texte thematisiert und ihre Reichweite für die religiöse Erfahrung abwägt. Der Widerspruch der historischen Kritik gegen biblische »Wahrheiten« (wenn denn eine in den Blick kommt) ist didaktisch von großem Wert. Die Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel konstituiert sich, historisch gesehen, möglicherweise nicht an einem Geheimnis, sondern an einem Nichts. Christliche Religion und der Unterricht in ihr ist ohne diesen prinzipiellen Widerspruch gegen sie – neuzeitlich – nicht zu denken. Didaktisch setzt der Widerspruch jedoch voraus, dass das Widersprochene in der eigenen Wertigkeit wahrgenommen wird.

Schulisch gesehen, kann ein biblischer Gesamtzusammenhang der christlichen Bibel unter gegenwärtigen Bedingungen nicht durch historische Rekonstruktion etabliert werden. Er muss einen systematischen Rahmen bieten, in dem sich biblische Wortlaute in Prozessen lerngruppenspezifischer Auslegung auf ihre christlich religiöse Wertigkeit hin entfalten und dann auch wieder befragen lassen können. Der biblische Unterricht entwirft und begleitet Wege, auf denen textliche Vorgaben der christlichen Heiligen Schrift zu dieser Entfaltung gelangen können.

Andererseits hat die Frage nach der Schlüsselerfahrung eine konstitutive Grundlinie eines Gesamtrahmens für eine Didaktik biblischer Texte sichtbar gemacht. Biblische Texte werden – unterrichtlich transparent – unter die ausgewiesene und zu problematisierende Voraussetzung gestellt, dass sie sich dem Geheimnis der Auferstehung zuordnen, es in der Verhüllung sichtbar machen und möglicherweise auch erfahren lassen können. Die christliche Voraussetzung »Jesus – der Herr« und die durch Auslegung erarbeitete Gestalt eines biblischen Wortlauts treten in ein Wechselverhältnis. Die unterrichtliche Arbeit ist von der Aufgabe geleitet, »Jesus – den Herrn« im Raum der gestalteten Auslegung seine eschatologische Herrschaft ausüben zu lassen. Die Nähe des auferstandenen »Heilands« müsste sich im ausgelegten Bibelwort ausbreiten können. Kein biblischer Unterricht steht unter dem Druck, gesetzte Ziele zu erreichen; der Weg der Auslegung ist das Ziel. Aber die religiöse, christliche Dimension der Arbeit muss sichtbar werden.

Eine Schlüsselerfahrung muss sich erfahren lassen können. Religion vermittelt sich auf elementarer Ebene in die Konkretion körperlicher Erfahrung und somit im Raum. Unter diesem Gesichtspunkt haben die körperlichen Bewegungen und die Räume, die die biblischen Texte aufbauen, didaktisch große Bedeutung. Das Wort »Auferstehung« signalisiert einen körperlichen Vorgang in einem durch ihn konstituierten kosmischen Raum. Sein Geheimnis kann in einer unscheinbaren Geste aufleuchten.

Der Zusage von Jesus an den Gichtbrüchigen »dir sind deine Sünden vergeben« (Mk 2,1–12 par) findet durch die begleitende, unterrichtlich im Nachvollzug zu erarbeitende Geste seinen Sinn. Wer hier die für ihn stimmige Bewegung von Jesus sucht und erprobt, befindet sich auf dem Weg, auch die heilbringenden Worte dieser Geschichte für heute zu finden. In seinem Zusage und der körperlichen Zuwendung stellt Jesus

zwischen sich und dem Gelähmten einen Raum voller göttlicher Gnade her. In ihrer Auslegung der Geschichte stellen sich ein Schüler, eine Schülerin in ihrer Körperlichkeit diesem Zuspruch zur Verfügung und machen ihn durch ihre Körperbewegungen »greifbar«.

Die Auslegung steht unter der expliziten Voraussetzung »Jesus – der Herr«. Die Einlösung der Voraussetzung ist immer situativ gebrochen, hier durch das schützende unterrichtliche »Als ob« der Schule, das gleichwohl den angelegten Sinn spüren läßt. In der Auslegung bricht sich das Geheimnis der Auferstehung und läßt die aus ihr folgende Gegenwart des Heilands sich abzeichnen. Es wird im Vollzug der szenischen Darstellungen gelernt, wie Religion funktioniert, indem sich biblische Wortlaute als Auferstehungswirklichkeit zu Gegenwart bringen. In der unterrichtlichen Auslegung ist angelegt und wird im vertiefenden Gespräch entfaltet werden, dass – im Ernstfall – der Auferstandene dem Ausdruck der Geste und dem Lauten des Zuspruchs göttliche Wirksamkeit verleiht, die nicht nur aus Krankheit und Sünde, sondern, durch die Nähe von Jesus, auch aus Tod und Gottverlassenheit rettet (auch wenn der Gichtbrüchige darüber stirbt).

Theologisch ausgedrückt: In der gestalteten Auslegung ist der heilende Jesus implizit mit dem Auferstandenen identifiziert. Seine körperlich nachvollziehbare Zuwendung transzendiert zur Gotteswirklichkeit. »In« der erfahrenen menschlichen Handlung des Zuwendens, in ihrer Unscheinbarkeit und Bedingtheit, tut sich Gottes Allmacht auf. Die ursprüngliche Schlüsselerfahrung am Geheimnis der Auferstehung macht sich in der Auslegung auch dieser Geschichte, wie im Prinzip in der ganzen Heiligen Schrift, auf gegenwärtige Erfahrung hin wiederholbar.

VI. Von Gottesgerechtigkeit und Glauben

Lieber Leser, liebe Leserin, ich mute Ihnen viel Theologie zu, ich weiß: Theologie als eine Denkbewegung zur Vergewisserung darüber, worum es den Leuten inhaltlich gehen könnte und möglicherweise gehen muss, die sich mit Ernst auf die christliche Religion einlassen. Sie hingegen kommen religionspädagogisch von einer jahrzehntelangen Bemühung um die Einpassung der christlichen Religion in die gegenwärtige Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen her. Unter dieser Fragestellung ist religionspädagogisch wichtige Arbeit geleistet worden; den Schülern und Schülerinnen konnte dabei aufgehen, wie tief das gesellschaftliche Umfeld, in dem sie leben, mit Religion durchsetzt ist und von religiösen Vorentscheidungen geprägt wird. Da gibt es nichts zurückzunehmen.

Aber vom Nachvollzug dieser Einsichten führt kein gradliniger Weg zu den expliziten Formen ausgeübter und gelebter christlicher Religion. Unter dem Bemühen, das Christliche in der Schule von seinen Verflechtungen mit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Leben her zu rekonstruieren, ist das eigene Profil der christlichen Religion mehr und mehr

ausgewaschen worden. Die Schülerinnen und die Schüler bekommen sie kaum zu Gesicht. Die christliche Religion ist nie nur von den gesellschaftlichen Bedürfnissen her geprägt gewesen, sondern steht diesen, als Religion, in ihren Inhalten, immer auch gegenüber. »Mein Reich ist nicht von dieser Welt« sagt Jesus (Joh 18,36). Diese Seite sichtbar zu machen, gehört auch zu den Aufgaben eines schulischen Unterrichts in der christlichen Religion.

Die Frage nach der Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel ist traditionell eine *evangelisch-christliche* Frage. Implizit ist sie bereits in den vorangehenden Überlegungen auf diesem Hintergrund angegangen worden. Sie ist jetzt im Folgenden von dieser Seite her explizit zu machen.

Die Erfahrung der Auferstehung an ihren Wirkungen, an dem In-Erscheinung-Treten des Auferstandenen anhand der ausgelegten Heiligen Schrift, wird von Paulus so gefasst, dass sie den »Heiden« ohne das Erfordernis spezifisch religiöser Zugangs-Voraussetzungen nachvollziehbar wird. Das »In-Erscheinung-Treten« des Auferstandenen ist ein Vorgang, der *Verhalten* ermöglicht. Dieses Verhalten ist je nach den individuellen Voraussetzungen bei jedem, bei jeder spezifisch gefärbt, also ungezwungen, frei. Aber es ist Verhalten an dem sich erfahrbar machen den Auferstandenen, das zu ihm »im Heiligen Geist« in Gemeinschaftsbeziehung tritt und von ihm mit seinen Gaben erfüllt wird. Dieses Verhalten heißt »glauben« (als Verb), und wer sich glaubend verhält, ist der »Glaubende«. Dieses Verhalten allein, so Paulus, eröffnet das christliche Gottesverhältnis.

Diese theologische Konstruktion hat den großen Vorzug, dass das Verhältnis von dem in Erscheinung tretenden Auferstandenen und dem auf ihn reagierenden Glaubenden von aussen nicht zu normieren ist, demnach in Freiheit und Gleichheit geschieht. Was theologisch diskutiert werden kann und muss, ist die jeweilige Schriftauslegung, die Verkündigung, die dem auferstandenen Christus Gestalt verleiht. Die Gestalt muss so beschaffen sein, dass sie die Möglichkeit des Zugangs zum verkündigten, »ausgerufenen« Jesus Christus gerade für die Heiden offen hält und sich hütet, doch wieder spezifische Zugangsvoraussetzungen (wie etwa die Beschneidung oder spezifisch landeskirchentümliches Verhalten) zu postulieren. Wo die Schriftauslegung den Auferstandenen »Gesetz« auferlegen lässt, ermöglicht sie nicht das glaubende Annehmen der Gemeinschaft mit dem Auferstandenen, sondern allenfalls Gehorsam, was etwas anderes ist.

Paulus: Im glaubenden Verhältnis zum Auferstandenen geht von diesem als seine Gabe »Gerechtigkeit Gottes« auf den Glaubenden über. Die Gerechtigkeit Gottes erfüllt alle Forderungen Gottes, macht frei von Schuld, orientiert den Lebensraum auf Gott hin und erfüllt ihn mit Gnade. Die Gerechtigkeit Gottes wirkt als Gottesgabe im Glaubenden weiter, öffnet ihn für den Heiligen Geist, damit für die Gemeinschaft mit den gebenden Christus und lässt dessen Liebe wirken.

Die christliche Verkündigung bringt diese Gabe und mit ihr alle Heilsgaben und macht sie im Hören sinnlich erfahrbar; die Verkündigung strukturiert sich inhaltlich an dieser Aufgabe. Die andauernde Reflexion auf die Verkündigung, die Paulus in seinen Briefen vorexerziert, begründet die Unterrichtbarkeit der christlichen Religion. Der Unterricht steht kategorial unter der Frage, was und wie »uns«, als heute Lebenden, die vielleicht glauben wollten, als zu Glaubendes, als Christus selbst, angeboten wird und angeboten werden soll.

Die christliche Schlüsselerfahrung aber erfährt das Christusgeschehen als »Gabe« Gottes, mit der sich der auferstandene »Herr – Jesus Christus« selber dem übereignet, der diese Gabe »glaubend« aufnimmt: das Ursprungsgeschehen der christlichen Religion, in der christlichen Verkündigung dem Zugang für alle Menschen universell aufgeschlossen. Paulus selbst (Röm 1,16f Luther):

Ich schäme mich des Evangeliums von Christus nicht,
denn es ist eine Kraft Gottes, die da selig macht alle, die daran
glauben,
die Juden vornehmlich und auch die Griechen.
Denn darin wird offenbart, die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt,
welche kommt aus Glauben in Glauben;
wie denn geschrieben steht: »Der Gerechte wird aus Glauben
leben.«

Ich lege den Akzent abschließend noch einmal auf die »Kraft Gottes«, die ΔΥΝΑΜΙΣ ΘΕΟΥ.

Schauen wir im Gedankenexperiment genau auf den Punkt, auf dem die Kraft Gottes aus der Verkündigung nach dem jetzt noch nicht Glaubenden gleich greifen wird, ihn in ihrer Dynamik gerade erreicht. Es gibt diesen Punkt natürlich nur in der Theorie. Aber an ihm wird deutlich, dass das, was auf den bald Glaubenden zukommt, von diesem in seiner ganzen Tragweite und mit seinen Implikationen gar nicht überblickt werden kann. Vielleicht bemerkt er nur Zuwendung, ein gutes, tragendes Wort, Vorboten eines neuen Durchatmens. Die Gabe Christi muss der, die Empfangende als solche noch gar nicht erkennen können. Die ganze Inhaltlichkeit mit Auferstehung und so ist noch gar nicht aktuell. Der Glaubende nimmt die Gabe des Auferstandenen an, weil er sie gerade braucht. Und er hat damit Christus ganz.

Die »Kraft Gottes« wird das Ihrige tun, wenn sie einmal auf den Empfangenden übergegangen ist. Einstweilen ist er sowohl glaubend als auch nicht glaubend. In der Fachsprache heißt das: »er ist Sünder und Gerechter zugleich«. Mit dieser theologischen Fassung der Schlüsselerfahrung an der Auferstehung in der »Kraft Gottes« gewinnt der Unterricht in der christlichen Religion den Punkt, an dem er einerseits die christliche Religion in ihrem Ursprungsgeschehen mit sich identisch sein lassen kann und andererseits die Schülerinnen und Schüler in ihrem auch reli-

giösen Sosein ganz respektiert. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und die Verkündigung als Auslegung der Heiligen Schrift sind in eine fruchtbare Spannung zueinander gesetzt.

VII. Die Schlüsselerfahrung der Auferstehung in der Bibel: Realisationen

Die Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel muss an der ganzen Bibel erfahren werden können. Das Problem liegt für unser Christentum im Alten Testament. Dass das Neue Testament vom auferstandenen Jesus Christus handelt, liegt selbst da am Tag, wo in den Evangelien der Weg zum Kreuz, ausdrücklich des *irdischen* Jesus, berichtet wird. Das Hereintreten des Auferstandenen in die Welt wird durch die Erzählung dieser Geschichten im Boden der Alltagswirklichkeit geerdet. Auch der Gebrauch des Alten Testaments im Neuen ordnet sich in diesem Rahmen der Auferstehung zu. Die zum Alten Testament gewordenen Schriften werden von der entstehenden christlichen Kirche für ihre Sprache, Bilder und Argumentationen wie selbstverständlich benutzt.

Wie »Jona drei Tage und drei Nächte im Bauch des Meerungetüms war« – und dann ausgespiesen wurde, so auch Christus ... (Mt 12,39f). Eng zusammengedrückt und geschaukelt im Bauch des Fisches und dann eruptiv auf die Erde geschleudert und gestreckt-aufrecht auf dem Boden stehend: Selbst noch unter Klamauk deutet die erfahrene Bewegung dem Kindergottesdienstkind etwas (sehr, sehr Undeutliches) von der Kraft symbolischer Entsprechung an. Christliche Schriftgelehrsamkeit zeichnet anhand alttestamentlicher Zitate das Itinerar nach, auf dem das Jesuskind (Mt 2,13–23) zwischen Palästina und Ägypten einer *geographia sacra* Spuren eingezeichnet hat, die in der Verlängerung durch das Evangelium schließlich zu Kreuz und Auferstehung führen.

»Aus Ägypten rief ich meinen Sohn«, als Israel jung und von Gott geliebt war (Hos 11,1) – und so zog nun das *Jesuskind* aus Ägypten »gerufen« heran und eröffnete den Zugang zu Gottes Heil neu. Die Schichtung der symbolischen Ebenen erzeugt in der Erfahrung dieser Erzählung Spannungen und läßt Räume für vielfältige meditative Bezüge entstehen. Unter der Voraussetzung »Jesus – der Herr« nimmt dieser das Zitat aus Hosea in Regie, gibt ihm durch sich selbst irdisch-religiöse Wirklichkeit und führt schließlich als der Auferstandene, in der sich realisierenden eschatologischen Wirklichkeit der Verkündigung, einen großen Zug der unterdrückten jüdischen Brüder und Schwestern an, mit allen Christen, die in »Ägypten« Frondienst leisten müssen – und führt diesen Zug über die Erde hinweg in die Freiheit des Gottesreichs: »Aus Ägypten rufe ich meinen Sohn – meine Brüder und Schwestern.« Keine Illusionen, die weltlichen Gewalten wehren sich; alle Kinder unter zwei Jahren werden unterdessen in Bethlehem umgebracht.

»Dafür, dass er sein Leben in den Tod dahingab« (Jes 53,12): Der Zusammenhang von Leiden, Tod und Heil ist für die christliche Religion

konstitutiv. Die rezitierte Passionsgeschichte stellt die sie Hörenden auf den Weg Jesu zum Kreuz und läßt die christliche Gemeinde – bis heute – diesen Weg nachvollziehen. Der Auferstandene entfaltet seine Macht *e contrario*, in der Gleichzeitigkeit mit dem Leiden und Sterben von Jesus und in der Identifikation damit. Die christliche Religion kann die Augen vor dem Leiden der Welt nicht verschließen und setzt sich ihm aus. »Das Wort vom Kreuz« ist »Macht Gottes« (1Kor 1,17f). Das Lied vom *Gottesknecht* ohne »Gestalt noch Schöne«, »durchbohrt um unserer Sünden, zerschlagen um unsrer Verschuldungen willen« (Jes 53,2–12) hat auf die Ausgestaltung der Passionsgeschichte erst spät und peripher eingewirkt. Aber Markus weiß, dass Jesus zwischen zwei Mördern gekreuzigt wurde, wie (weil) der Gottesknecht »unter die Übeltäter gezählt« wurde (vgl. Mk 15,27). Die »Macht Gottes«, die im Tod von Jesus wirksam ist und den Gottesknecht »unter den Großen« »erben« läßt, ist in der christlich konstituierten Heiligen Schrift hier wie dort dieselbe. Der Gottesknecht *ist* in der christlichen Rezitation des Liedes »Jesus – der Herr«. Zugleich *ist* er er selber, Israel. Beide legen sich in dieser Spannung aneinander aus. Das Spiel der verschmelzenden und auseinander tretenden symbolischen Ebenen gehört zum erfahrenen Geheimnis der Heiligen Schrift.

Die christliche Inanspruchnahme der Heiligen Schrift der Juden ist dem Denken, das sich linear im historischen Ablauf einander folgender Zeiten von Vergangenheit zu Zukunft bewegt, schwer nachvollziehbar. Die für eine bestimmte historische Zeit veranschlagte Auferstehung kann sich doch unmöglich an Texten ausdrücken, die zeitlich *zuvor* für ganz andere Kontexte konzipiert waren! Im *priesterlichen Schöpfungsbericht* spricht sich doch nicht die Auferstehung von Jesus Christus aus! Das Argument verwechselt die »Auslegung« eines heiligen Textes zu neuer Gestalt in Raum und Zeit mit inhaltlicher Reproduktion. Weltanschauliche Implikate von Historie und Philologie veranlassen, religiöse Auslegung, die unter ihren eigenen Voraussetzungen steht, zu determinieren.

Die Überlieferungsgeschichte innerhalb der jüdischen Bibel zeigt, dass ihre Texte für immer neue Erfahrungen offen sind und in verschiedenen Situationen unter neuen Bedingungen in neuem Sinn neu zur Sprache kommen. Die Texte der christlichen Heiligen Schrift Alten und Neuen Testaments sind darauf angelegt, zur Fülle ihrer Auslegungen zu kommen. Darin findet jede Auslegung ihren Platz. Die christliche Öffnung der Heiligen Schriften für Juden *und* Heiden setzt für die Auslegung einen neuen universellen Horizont: »Jesus – der Herr«, der sich anschickt, an den heiligen Schriften, »in ihm« und durch den Heiligen Geist allen Menschen Gottes Liebe zugänglich zu machen.

»Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, nach unserm Bild ...« (1Mose 1,26). Die Alte Kirche hat hier ein innertrinitarisches Gespräch wahrgenommen. Zu wem hätte »Gott« sprechen können, wenn nicht zum »Logos«, zum »Sohn«, der vor aller Zeit gewesen ist (Joh 1,1) und nun, nach seiner Inkarnation und Kreuzigung, zur Rechten des Vaters sitzt?

So ist »Jesus – der Herr«, der Auferstandene, – spekulativ – von Anfang an Schöpfermacht, »von Ewigkeit zu Ewigkeit«. Ich sehe darin einen tiefen Sinn. In der Verlesung der priesterlichen Erzählung von der Schöpfung wird ein Zeitverständnis etabliert, das die Weltgeschichte von einem »guten« Ursprung ausgehen läßt. »Und Gott sah, dass es sehr gut war« (1Mose 1,31). In jüdischer und christlicher Weltkonstruktion erstreckt sich die Weltgeschichte von einem guten Anfang aus Gottes Hand zu einem Ende, an dem die Welt wiederum sichtbar unter seiner Herrschaft geordnet sein wird (vgl. z.B. Sach 9,10b und 1Kor 15,24ff). Jede Erfahrung von Heil, die dieser Gott in der Geschichte gewährt, hat Anteil an seiner weltumspannenden, Anfang und Ende umgreifenden Heilsrealität und gibt den Empfangenden darin Raum. Gäbe die Auslegung des priesterlichen Schöpfungsberichts nicht *auch* der Herrschaft des Sohnes Zeit und Raum, käme die Auferstehung von Jesus Christus nicht zu ihrer vollen Entfaltung.

Noch ein letztes Beispiel sei in diesem Zusammenhang skizziert: Die Grunderfahrung der großen »Schriftpropheten« ist die Berufungsvision, eine Erfahrung von Heiligkeit, die in den Himmel sehen läßt und schmerzlich-geläutert unüberbietbare Legitimation vom Thron Gottes erhält. Vom himmlischen Thronsiß her erfüllt der Saum vom Gewand des Höchsten den Jerusalemer Tempel. »Heilig, heilig, heilig ist der Herr Zebaoth, alle Lande sind seiner Ehre voll« (Jes 6,3 Luther); das Trishagion der Seraphim umgibt den Heiligen, indem er – unnahbar und menschlichen Augen unsichtbar – erscheint, den Tempel erbeben läßt und in Rauch einhüllt. Der sehend-nichtsehende Prophet antwortet auf die Heiligkeitserfahrung mit dem Weheruf über sich selbst: »Wehe mir! Ich bin verloren! ... denn ich habe den König, den Herrn der Heerscharen mit meinen Augen gesehen« (V 5). Mit einem glühenden Stein werden von einem der Seraphim die Lippen des Propheten gereinigt. Er bittet um die Sendung durch Gott und wird gesandt, sei es zur Verkündigung von Heil⁷, sei es von Unheil.

Die Grunderfahrung von Heiligkeit des erscheinenden Gottes als *tremendum*, das »den alten Menschen« tötet, läutert und zu neuem Leben verwandelt, ist ein integrierendes Moment der christlichen Schlüsselerfahrung an den ausgelegten Wortlauten der Heiligen Schrift – insofern, als sie den auferstandenen Jesus Christus in der Macht des heiligen Gottes aus dem Geheimnis der Auferstehung in Erscheinung treten lassen. Das »Heilig, heilig, heilig« der Thronengel vereint sich in der christlichen Liturgie mit dem Singen der christlichen Gemeinde vor dem Altar ihrer Kirche in Erwartung ihres kommenden Herrn unter Brot und Wein. Lehrer und Lehrerinnen in der christlichen Religion erfassen die Schlüs-

7 Wenn ursprünglich Jes 8,1 direkt an 6,8 anschließt, vgl. U. Becker, Jesaia – von der Botschaft zum Buch (Forschungen zur Religion und Literatur des Alten und Neuen Testaments 178) Göttingen 1997, 94ff.

selerfahrung der christlichen Bibel letztlich in dieser Perspektive – oder sie erfassen die Religion der christlichen Religion überhaupt nicht.

»Studienfahrt zur Urkirche«, oder: Wann, wie und warum mich die Bibel neu inspirierte

1

Es war eine denkwürdige »Studienfahrt«, die ich mit 20 Menschen zwischen 18 und 68 Jahren im Februar/März 1978 – vor nunmehr über 20 Jahren kurz nach der Geburt unseres dritten Kindes – nach Südfrankreich organisiert hatte. Wir wollten Christen besuchen, die in einem kleinen Bergdorf bei Montpellier angeblich katakombenartig und völlig gemeinschaftlich wie die ersten Christen lebten: ein Mönch und zwei Paare mit ihren Kindern hatten 1972 auf Pfingsten die charismatische Eingebung gehabt, Gemeinde neu zu bilden. Sie orientierten sich in Abstimmung mit ihrem katholischen Bischof am griechisch-orthodoxen Ritus. Der Mönch »Père Jacob« (Vater Jakob) hatte zuvor mehrere Jahre in der durch Gandhi inspirierten »Arche« gar nicht weit von dort ebenfalls in verlassenem Bergdörfchen unter einfachsten Bedingungen gelebt. Alles spannende Vorinformationen; sie erinnerten an die Passagen der Apostelgeschichte über die Urgemeinde, die in Armut alles miteinander teilte (Apg. 2,44–46).

Über die schneebedeckte Schweiz und nach einem Besuch bei einer anderen Gemeinschaft in der Nähe von Grenoble erreichten wir die schon blütenduftende Provence, die mir beim ersten Halt des Busses dort geradezu den Atem verschlug. Aber mehr noch verschlug es uns den Atem, als wir unser Ziel erreichten. Die ungefähr zwanzigköpfige Gruppe um Père Jacob, die verstreut in diesem armen Bergdorf lebte, empfing uns herzlich. Wir bekamen einfache Schlafplätze zugewiesen und trafen uns bald im Gebetsraum. Steine, Halbdunkel, Kerzen, Kreuz, Ikonen, Felle, Gebetshocker. Wir lebten den Tag mit seinen Gebetszeiten im Rhythmus der Gemeinschaft und hatten zwischendurch viele tief berührende Gespräche mit unseren Gastgebern, aber zunehmend auch untereinander: Was trägt uns; wieviel Luxus braucht der Mensch; was ist wichtig; ist der Mensch von Grund auf schlecht oder gut; wovon und wie soll er erlöst werden; wie müssen wir als Christen heute zusammenleben; was wollte Jesus wirklich anstoßen; was und wie ist Schuld zu bekennen und Vergebung zu praktizieren; wie gehören Gottes-Lob, -Dank und -Bitte zusammen ...?

Unvergesslich ist ein Gebets-Gottesdienst in der Kathedrale von Montpellier, wo die Gruppe namens »Théophanie« (Kommen Gottes) mit

wunderschönen vierstimmigen orthodoxen Gesängen uns regelrecht bezauberte. Nachdem wir zusammen einen damals gerade aktuellen Jesus-Film angesehen hatten, war es mir in der anschließenden Runde wirklich so, als seien wir zu Gast bei Jesus und seinen JüngerInnen. »Studienfahrt zur Urgemeinde« nannte denn auch der Älteste unter uns seinen Zeitungsbericht über diese denkwürdige Zeit-Reise. Es war wohl mein *entscheidendes Schlüsselerlebnis mit der Bibel*, zumal ich bei der Übernachtung während der Hinfahrt in einem ganz normalen Schweizer Berggasthof nachts einen sehr beglückenden Lichttraum hatte, der mich sozusagen in der Vorfreude in eine himmlische Weite führte. Ich zehre noch heute von diesen Begegnungen und glaube, vieles in meinem Leben ist dadurch geworden – geschenkt worden.

2

Ein paar Dinge änderten sich und hatten mit diesem Impuls zu tun. Meine eingeschlafene Morgengebetsspraxis begann wie selbstverständlich zwanglos neu: Ich stand freiwillig früher auf und wähnte mich jahrelang morgens um sieben in ferner Nähe zur dortigen Gemeinschaft, wo ich auch das Gebet für diejenigen zu schätzen lernte, die noch schliefen (und »es nicht geschafft hatten, zum Frühgebet zu kommen«, hätte ich früher gesagt). In unserer Wohngemeinschaft von zwei Familien mit damals vier Kindern in einem alten Münsterländer Bauernhaus saß ich morgens in der Diele und war still, horchte, »las Jesus« und betete – manchmal kamen meine Frau und das befreundete Paar, öfter sogar die kleinen Kinder dazu und genossen die dankbare, anbetende Stille des frühen Morgens, bevor wir frühstückten.

In einem bald folgenden Urlaub in Dänemark las ich alle Paulusbriefe, als wären sie an uns geschrieben. Auch Jakobus sprach mich unmittelbar mit seiner klaren Sozialethik an. So hatte ich diese Briefe noch nie im Zusammenhang gelesen und gehört, schon gar nicht in den gottesdienstlichen Kurz-»Lesungen«. Sie sind ja stellenweise so konkret, so mitleidend, so ratgebend, so eindringlich; manchmal auch aufdringlich – aber immer geprägt von der Sorge, die neue Gemeinschaft möge sich mühen und freuen zugleich, daß sie Gott-Christus in ihrer Mitte hat. Es war in diesem Sommer wie ein spannender Roman für mich – das Neue Testament, die pastoralen Briefe, die (»Apostel«-)Geschichte der ersten Christen.

Lange, mit Unterbrechungen bis heute, habe ich die morgendlichen Lesungen – mal aus dem katholischen Schott, mal aus den Herrnhuter Losen, mal aus einem benediktinischen Brevier – als Antithese zur mich umgebenden Gesellschaft gespürt und gebraucht, um einen Lebensweg durchzuhalten, der nicht vorbehaltlos auf die »Götzen unserer Zeit« (K. Rahner) namens Geld, Macht und Genuß zu setzen bereit war.

Diese Neuentdeckung der Bibel, besonders des Neuen Testaments, hat natürlich ihre persönliche Vorgeschichte. Als Sauerländer Bauernkind war ich umgeben gewesen von katholischem Milieu und hatte allsonntäglich die Leseauswahl der Kirche als festen Teil meines Lebens mitbekommen. So war auch ohne »Bibellese« ein beachtlicher Geschichten- und Zitatenschatz in meiner Erinnerung zusammen gekommen, der mich noch heute ganz gut bestehen läßt im ökumenischen Umfeld mit meinen bibelfesteren protestantischen GefährtenInnen. Das katholische Dorf war durchaus ein Kosmos für sich, in dem man dem Pfarrer als Kind auf der Straße noch die Hand gab und ihn im Sommer um Erlaubnis für Feldarbeit vor drohendem Gewitter um »Dispens« fragte. Dieses Dorf war für uns Kinder durchaus wundervoll behütend und stimmig – auch und gerade auf dem Hintergrund biblischer und christlicher Geschichten. Und ich habe ihm auch als Historiker seine 900jährige Dorfgeschichte aufgearbeitet. Aber für uns als Jugendliche war es schlechterdings unerträglich, als unser Pfarrer im Sonntagsgottesdienst gegen unsere selbstgebaute Scheunendisco wetterte; in solchen Momenten begann das Faß überzulaufen. Dennoch hielt ich erstaunlicherweise meine dörfliche Orgelkarriere bis zum Abitur durch; vielleicht war diese Kunst und Pflicht auch ein Grund meiner damaligen Kirchentreue.

Meine Zeit und mein Engagement in verschiedenen katholischen StudentInnengemeinden in Deutschland und Frankreich hat mich vor einer Abwendung gerettet und mir die Tradition zumindest insofern erhalten, daß ich beim jugendlichen »Abräumen« der Trümmer und Fragmente von Erziehung, »Glaube, Sitte und Heimat« auf tragende Fundamente stieß. Gerade diese Fundamente – Grund-lagen – wurden mir bei der erwähnten »Urkirchen-Fahrt« wieder so stark als aufbaufähig bewußt. Mir ging es nicht wie Franz von Assisi, der das »Baue meine Kirche wieder auf« zunächst ganz naiv umsetzte und die kleine Kapelle wieder instand setzte, bevor er seine Gemeinschaft um sich scharte und den Aufbau neu begriff. Aber ich war ja mit Frau und Kindern in der kleinen (übrigens ökumenisch zusammengesetzten) Zwei-Familien-Wohngemeinschaft auch schon auf der Suche nach »neuer Gemeinschaft« – eine durchaus nicht ungewöhnliche und schon gar nicht für Christen reservierte Lebensform in den Siebzigern.

Diese Suche hat uns in die ökumenische Weite geführt und mich persönlich in völlig neue berufliche Bahnen, nämlich in die »Ökumenische Initiative Eine Welt«, die sich um einen »Neuen Lebensstil« (»einfach, umweltbewußt, gesprächsbereit und solidarisch«) bemühte und sich auch stark in der Friedens- und Eine-Welt-Bewegung engagierte; in den 90er Jahren zum »Ökumenischen Dienst«, der mit Vision und Praxis eines »Schalomdiakonates« in den Kirchen die Friedensarbeit zu professionalisieren half.

Manche Visionen aus dem Alten Testament trugen mich dabei, z.B. bei

den Propheten Micha (»Pflugscharen aus ihren Schwertern«; Micha 4) und Jesaja (»Das ist ein Fasten wie ich es liebe: die Fesseln des Unrechts zu lösen ...«; Jesaja 58).

Und so ist unsere Familie Anfang 1987 in die heutige »Ökumenische Gemeinschaft Wethen« gezogen, in ein kleines nordhessisches Dorf an der westfälischen Grenze zwischen Diemelstadt und Warburg. Dort hatte der Lauenrentiuskonvent, eine an der burgundischen »Communauté de Taizé« orientierte Gründung aus den 50er Jahren, seit 1975 zwei Hausgruppen als Haus- und Einkommengemeinschaften gegründet. Wir sind heute eine (nur zum Teil noch so dicht lebende) Gruppe von fast 50 Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern – alle zugezogen und recht gut im Dorf integriert, aber unterwegs, »ökumenische Gemeinde zu werden«, wie es auf unserem Stand beim Stuttgarter Evangelischen Kirchentag 1999 hieß. Und das verstehen wir als Verbindung von »fromm und politisch« (D. Sölle).

Neben der unübertroffenen Bergpredigt Jesu, die uns zugleich herausfordert und bestärkt, spüren wir selten, aber doch ab und zu dessen Zusage: »Das Reich Gottes ist (schon) mitten unter euch« (Mt 12,28; Lk 17,22).

4

In unseren Abendgebeten um 18 Uhr mit den wiederkehrenden biblischen Wochenlesungen, in unseren Gottesdiensten und Bibelteil-Runden erlebe ich heute eine *Verstetigung meiner Schlüsselerfahrungen mit der Bibel*. Sie wird auf unser Leben angewandt. Wir schauen hinein wie in einen Spiegel, der allerdings mehr wiedergibt als uns selbst. Wir bekommen dabei ganz natürlich einen Spiegel vorgehalten, in dem wir uns in unserem Bemühen wiedererkennen, Gemeinde zu werden – auf dem Hintergrund früherer Erfahrungen anderer Generationen.

Und es ist manchmal geradezu überwältigend, wenn wir unsere unterschiedlichen Traditionen und Erfahrungen mit einbringen – indirekt geschieht dies immerzu im Alltag, ist aber dann auch manchmal Grund für Mißverständnisse. Aber wenn wir im ruhigen Austausch unsere Wege vergleichen, werden wir bereichert: Durch die protestantische Kunst (und Wissenschaft) historisch-kritischer Bibel-Lektüre werden uns die zeitgeschichtlichen Umstände vieler Texte erstmals bewußt und klar; durch feministische Interpretationen und Anmahnungen erscheint vieles Patriarchal-Zeitbedingte sehr relativ und wird manches Übersehene – wie etwa das herrschaftskritische marianische Magnificat – eher verstärkt; durch katholische Erinnerungen an gemeinschaftliche Gebetserfahrungen verstärken sich Bereitschaft und Fähigkeit der Ehrfurcht vor dem Heiligen; freikirchliche Impulse lassen den Mut wachsen, eigene Wege zu gehen, ohne die großkirchlichen Bindungen aufzugeben. Und die Ökumenischen Versammlungen des letzten Jahrzehnts haben uns ermutigt, unsere Erfahrungen immer wieder unseren Kirchen zuzumuten und deren Angst vor Neuem, das im ganz Alten wurzelt, überwinden zu

helfen. Wir freuen uns auf den ersten deutschlandweiten Ökumenischen Kirchentag 2003.

5

Diese Ökumenische Gemeinschaft Wethen ist ständig in Bewegung, hat wenig feste Strukturen und vielleicht gerade deshalb so manche Stürme überlebt. Hausgemeinschaften und Ehen sind zerbrochen, Träume und Berufspläne haben sich zerschlagen, Einige sind unerfüllt weitergezogen auf ihrer Suche, Kinder und Jugendliche sind in der beschriebenen »Ökumenischen Weite« ebenso wie manche Erwachsene ein Stück heimatlos geworden.

Und dennoch sind wir heute mit Kindern und Jugendlichen fast 50 Menschen. Die Suche nach neuen verbindlichen, aber nicht erdrückenden Gemeinschaftsformen hält uns in Atem. Wir erleben Gemeindeaufbau ohne große Worte. Wir erleben einen wachsenden intensiven Austausch zwischen der Ökumenischen Gemeinschaft und den evangelischen und katholischen Ortsgemeinden. Neue Formen von Gebet, Abendmahl und Agape, Bibelteilen und ökonomischem Teilen entwickeln sich. Ökumenische Gäste aus aller Welt sind mit uns in ständigem fruchtbaren Kontakt – brieflich und persönlich. Die in den Ökumenischen Büros koordinierte Friedens- und Bildungsarbeit dient der »Basisökumene« bundesweit. Wir reflektieren unseren eigenen Prozeß im Kontext des Wandels kirchlicher und politischer Bedingungen von Individualisierung und Globalisierung. Bei einem »Projekttag« am Fronleichnamsfest im Mai 1997 zum Thema »Unterwegs in Verbindlichkeit – Teilen mehrt das Leben« ergab ein »Brainstorming« zum Thema »Verbindlichkeit« folgendes Bild:

Was heißt für mich »Verbindlichkeit«; was löst dies bei mir aus?

- erhöhte Forderung? Nicht noch mehr aufpacken!
- sich verlassen können
- Treue
- neue Untergruppen – am Leben teilhaben
- Teilhabe ohne innere Zensur
- Zuwendung
- ein hohes Maß an Zuwendung, Hilfsbereitschaft ist da!
- Leben wir von der Substanz, oder entwickeln wir neue Substanz?

- Quo vadis?
- fluktuierende Elemente in den Untergruppen: funktionierende informelle Kontakte und Verlässlichkeit in kritischen Situationen
- unterschiedliches Zeitgefühl: was ist »normal« bei der Entwicklung neuer Strukturen?
- Scharnier zwischen den auf dem Meer Gestrandeten, Zurückgekehrten und den Neuen im Hafen?!
- Substanz auch aus beendeten Gruppen ist noch da!

Ich empfinde diese Liste weiterhin als aktuelle Bestätigung unseres offenen und ehrlichen Ringens um ein Gleichgewicht zwischen den berechtigten Polaritäten Gruppenpflicht und Einzelentwicklung. Wir haben gelernt, daß unter Zwang nichts Gutes gedeiht – keine Erziehung und keine Gruppe! Aber wir haben auch erfahren, daß wir uns gegenseitig einladen und korrigieren können, mehr Gemeinschaft untereinander zu haben. Und schließlich lernen wir immer mehr, daß uns eigentlich nur Gott – und da sind wir wieder bei den Inspirationen der Bibel – »locken« kann, immer mehr Gemeinschaft und Verbindlichkeit im Feiern und im Dienen einzugehen: im Feiern der Zusagen Jesu von der »Fülle des Lebens« und im Dienst für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. In »Gruppe, Dienst und Feier« – unserem klassischen Dreiklang – finden wir immer mehr zur Einheit in Christus.

Unsere Erfahrungen zum »Teilen« haben wir kürzlich in einer Extra-Nummer unserer »Nachrichten aus Wethen« (Nr. 19, Juni 1999) zusammengetragen.

6

Mein (vorerst) letztes Schlüsselerlebnis mit der Bibel ist eine Frucht meines Friedens-Engagements im Schalomdiakonot. Es geht um die pädagogisch-politischen Ratschläge, die Jesus seinen AnhängerInnen gibt, um – wie Paulus (Röm 18) es später ausdrückt – »das Böse mit Gutem zu überwinden«, heute würden wir vielleicht sagen: »gewaltfrei zu widerstehen«.

Eine entscheidende Passage, die immer wieder missdeutet und missbraucht wurde, ist folgendes Jesuswort:

»Ihr habt gehört, daß gesagt worden ist: »Ein Auge für ein Auge und einen Zahn für einen Zahn.« Aber ich sage euch: Setzt dem, der böse ist, keine Gewalt entgegen. Sondern wenn dich einer auf die rechte Backe schlägt, dann halte ihm auch die linke hin; wenn dich jemand verklagt und deinen Mantel fordert, dann laß ihm auch dein Untergewand; wenn dich einer zwingt, eine Meile mit ihm zu gehen, dann geh mit ihm zwei Meilen« (Mt 5,38–41).

Der amerikanische Neutestamentler Walter Wink, dessen Übersetzung ich hier zitiere, nennt diese Worte im sozialen Zusammenhang des damaligen Palästina »eine der radikalsten politischen Aussagen, die je gemacht wurden«. In herkömmlichen Predigten wurden diese Beispiel-erzählungen meistens als Aufforderung zur Bescheidenheit, zur Unterwürfigkeit, zum Einlenken, zum Nachgeben, zum Lieb- und Nett-Sein gedeutet. Winks Interpretation dieser drei »pädagogischen« Ratschläge Jesu hat mir die Augen für eine neue Dimension seiner Gewaltfreiheit geöffnet.¹ Als ich diese radikale Deutung zum erstenmal las, ging es mir

1 Zit. nach *Walter Wink*, Angesichts des Feindes. Der dritte Weg Jesu in Südafrika und anderswo, München 1988, 37ff.

wie meinem Freund Otto aus Zagreb (einem der ersten Kriegsdienstverweigerer dort, der das Buch regelrecht »verschlang«). Uns fiel es wie Schuppen von den Augen: Hier wird nicht zur Feigheit, sondern zum gewaltfreien Widerstehen, zum Aufstand, zur Demonstration moralischer Stärke und zur Enthüllung korrupter Macht und Justiz aufgefordert. Ein revolutionäres Programm der Liebe! Natürlich kann man Jesus Christus nicht auf einen Sozialrevolutionär reduzieren, höre ich die Kritiker sagen und gebe ihnen insofern Recht, daß diese Haltung nicht aus einem Programm, sondern aus einer göttlichen »Offenbarung« stammt. Wenn Gott Liebe ist, fließt eine solche Haltung aus dieser Quelle. Aber gerade deshalb ist die Konkretisierung so wichtig:

»Weshalb empfiehlt Jesus diesen – ohnehin genügend gedemütigten – Menschen, die andere Backe hinzuhalten? Weil genau dies den Unterdrücker seiner Möglichkeit beraubt, sie zu demütigen! Die Person, die die andere Backe hinhält, sagt damit ›Versuch es noch einmal! Dein erster Schlag hat sein eigentliches Ziel verfehlt. Ich verweigere dir das Recht, mich zu demütigen.« (...) In diesem Kontext redet Jesus. Die Armen sind es, die ihm zuhören (›Wenn dich jemand vor Gericht zieht ...‹). An ihnen allen nagt der Haß auf ein System, das sie demütigt, indem es ihnen das Land und ihren Besitz wegnimmt und sie schließlich buchstäblich bis aufs Hemd auszieht. Weshalb also rät Jesus den Armen, auch noch das Untergewand herzugeben? Das heißt ja nichts anders als sich vollends zu entblößen und splitterfasernackt aus dem Gerichtsgebäude zu laufen! Wenn wir uns in den Schuldner hineinversetzen, dann können wir uns vorstellen, welches Gekicher diese Aufforderung Jesu ausgelöst haben muß. Hier steht ein Gläubiger, puterrot vor Verlegenheit, deinen Mantel in der eigenen Hand, deine Unterwäsche in der anderen! Plötzlich hast du den Spieß umgedreht.«

Und drittens das Beispiel der zweiten Meile: Es spielt an auf das Recht jedes römischen Soldaten, einen Juden zum Gepäcktragen für eine Meile zwingen zu können.

»Aber weshalb sollte man die zweite Meile gehen? Bedeutet das nicht, ins andere Extrem zu verfallen und dem Feind Vorschub zu leisten? Überhaupt nicht. (...) Die Regeln sind Sache des Kaisers, aber wie man mit den Regeln umgeht, das ist Sache Gottes. Der Kaiser hat keine Macht darüber.« Wink fragt konkret: »Ist das eine Provokation? Ein Affront gegen seine Stärke? Einfach Freundlichkeit? Oder der Versuch, den Legionär vor den Kadi zu bringen, weil dieser jemanden die Last länger tragen läßt als erlaubt?«²

Jesus fordert uns – so lernte ich neu – in diesen einfachen Beispielen auf:

- ergreife die moralische Initiative;
- begegne brutaler Gewalt mit Witz, Einfallsreichtum und Humor;
- zerbrich den Teufelskreis der Demütigungen;
- gehe heraus aus der dir zugewiesenen Opferrolle und steh zu deiner Menschenwürde;
- entlarve das Unrecht des Systems und greife das Gewissen des Unterdrückers an.

Aber auch:

- sei lieber bereit zu leiden als nachzugeben, Gewalt zu erleiden als Gewalt anzuwenden;
- sei bereit, die Strafe dafür auf dich zu nehmen, daß du ungerechte Gesetze übertrittst.

Also, kurz und herausfordernd:

- Gib im Vertrauen auf Gott die Angst vor der bestehenden Ordnung und ihren Spielregeln in dir auf, aber auch die Angst vor eigenem Nachteil und versuche dich – wenn du kannst – sogar der Angst vor eigenem »Leiden um der Gerechtigkeit willen« zu stellen!

Dieses Bibelwort ist mir immer wichtiger und konkret erfahrbar geworden: »Euch aber muß es zuerst um Gottes Reich und um seine Gerechtigkeit gehen; dann wird euch alles andere dazugegeben.« (Mt 6,33)

Die Bibel bleibt mir – wie ich immer wieder merke – Herausforderung (m)ein Leben lang.³

Dr. Reinhard Voß ist Bildungsreferent, Moderator und Kommunikationstrainer; er wohnt in Diemelstadt.

3 Meine Erfahrungen und Überlegungen zum Aufbau des »Schalomdiakonats« habe ich in einem Buch zusammengetragen, das als Nr. 1/2000 der Reihe »Probleme des Friedens« im Meinhardt-Verlag Idstein erscheint.

Eine Straßenbahn quietschte – aber in der Theologie stimmen auch manche Inhalte nicht Plädoyer gegen unser Apartheids-Denken

Vermutlich begann alles mit einer quietschenden Straßenbahn. Heute nacht klang sie anders: wie eine leicht unwirkliche Melodie aus einer vergangenen Welt. Das Fenster unseres Sechs-Betten-Zimmers stand offen. Die Kameraden, wie ich vor kurzem an Kinderlähmung erkrankt, schliefen. Nach den ersten Wochen mit Fieber und starken Kopfschmerzen versuchte das Gehirn, das Denken neu wieder zu lernen. Oder hatte auch ich geschlafen, hatte mich die Straßenbahn gerade geweckt? Jedenfalls präsentierte sie mir unausweichlich das Thema »Riß«: die da – und ich; draußen – und hier; damals – und heute; normal – und nicht mehr. »Damals« hatte das Geräusch der quietschenden Straßenbahn für mich zum Beginn eines verliebten Wochenendes gehört. Als Theologie-Student fuhr ich Freitags nach Hause, vom Bahnhof direkt zur Chorprobe, an der auch meine Freundin teilnahm. Sie brachte ich anschließend nach Hause; ein Stück fuhren wir mit der Straßenbahn, die in einer bestimmten Kurve Freitag für Freitag unmusikalisch Ton gab. Das war nicht schön, es gehörte aber dazu. – »Heute« klang es anders. Nicht ob das Geräusch dazugehört, ob ich noch dazugehöre, darum ging es. »Die da« fahren nach wie vor mit der Straßenbahn; werde ich das jemals wieder können? Die Ärzte machen ein bedenkliches Gesicht, weil meine Beinmuskeln immer noch nicht die geringste Regung zeigen. – Ich spürte: Da war etwas zerrissen. Wer bin ich, wenn ich aus jener Welt von heute auf morgen herausgefallen bin, dort nichts mehr zu suchen habe, auch wenn ich dort alles verlor? Verlor ich's wirklich, unwiederbringlich? Zugegeben, diese Gedanken konnte ich in jener Nacht noch nicht denken; dazu war ich zu krank. Sie wuchsen im Laufe der nächsten Monate nach und nach dazu. Übermächtig stark war zunächst nur das Gefühl mit dem Namen »Riß«. Erst recht war ich noch nicht in der Lage, solche Gedanken und Fragen mit dem Begriff »Apartheid« zu verbinden. Was aber in jener Nacht geschah, war das plötzliche Entstehen des Apartheids-Empfindens, zu dem das Bewußtsein des »Risses« gehörte, außerdem die Furcht: Bin ich endgültig herausgefallen, oder wird eine Rückkehr gelingen, ein umfassendes Nach-Hause-Kommen?

Es dauerte einige Zeit, bis ich merkte: Meine Fragen kann ich nicht allein beantworten. Nicht ich – mindestens: nicht ich allein – kann entscheiden, ob ich dazugehöre oder nicht. Lassen »die da« mich zu? – Als

ich meinem Mädchen sagte, unsere Freundschaft sei nun zu Ende, ich wisse absolut nicht, wie es mit mir weitergehe, sie solle sich in keiner Weise an mich gebunden fühlen, antwortete sie: Was wäre das für eine Freundschaft bisher gewesen, wenn sie dadurch zu Ende geht, daß einer von uns krank wird? Inzwischen sind wir Großeltern. – Als ich mich Jahre später im Urlaub bei meinem Freund dafür bedankte, daß er mich Treppen schleppte, ins Schlauchboot setzte und mir auch sonst half, sagte er, ich solle mich nicht bedanken: »Laß diese vier Wochen einfach meine Beine deine Beine sein – zwei Beine reichen für uns.«

Außer der quietschenden Straßenbahn gab es in den ersten Monaten nach meiner Erkrankung noch einen weiteren Klang, der ebenfalls mein Denken ankurbelte: »Wollen Sie nachher mit zum Gottesdienst?« Mit dieser Frage der Schwester hatte ich nicht gerechnet. Seit wenigen Tagen lag ich in einem anderen Krankenhaus, einem kirchlichen. Daß es hier Gottesdienste gab, wunderte mich nicht. Aber wie soll das gehen: Ich liege flach im Bett, darf nicht einmal sitzen. »Wollen Sie nachher mit zum Gottesdienst?« Das sei kein Problem, das Bett hätte ja vier Rollen, man könne mich ohne Schwierigkeiten mit dem Aufzug in die Kapelle fahren. – Von dem Gottesdienst (etwa zehn Wochen nach meiner Erkrankung) weiß ich nur noch einen einzigen Satz. Aber der schlug bei mir ähnlich ein wie das Geräusch der Straßenbahn ein paar Wochen zuvor. Der Pfarrer begann: »Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.« Das saß. Das war geradezu unheimlich gut. So hatte auch »damals« jeder Gottesdienst begonnen, mir war das vertraut. Und nun erreicht mich der uralte Klang völlig neu. Wir bilden ein buntes Völkchen: Die einen müssen liegen, einige dürfen schon sitzen, andere kamen an Gehstützen oder am Stock; und die Mitarbeiter kommen so nicht-behindert, daß sie andere Leute noch schieben. Das alles ist so. Das mag schmerzen. Nichts davon wollen wir vertuschen. Und dennoch: Obwohl hier Behinderte und Nichtbehinderte beisammen sind, nicht als Behinderte und Nichtbehinderte sind wir beisammen, sondern »im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes«. Ihr seid die Gemeinde des Dreieinigigen Gottes; ihr gehört als einzelne in die Einheit dieser Gemeinde. Fragt nicht in erster Linie, was ihr könnt oder nicht könnt. Hört, wer ihr seid, was Gott euch sein läßt: Eine Gruppe sehr unterschiedlicher, aber völlig gleichwertiger Menschen, die hier »im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes« zusammengekommen sind: Ihr gehört zusammen als die bunte Gemeinde Gottes.

Wenn es mir darum geht, den »Riß« zu überwinden, die »Einheit« zu erreichen, dann darf die eben gestellte Frage: Lassen »die da« mich zu? nicht allein stehen. Ich darf nicht, ohne alle Selbstkritik, abwarten, ob die anderen für mein Nach-Hause-Kommen sorgen. In einer Hinsicht habe ich den ersten Schritt zu tun: Ich muß mich selbst bereits vor der Erreichung der Einheit als aktiven Teil dieser Gesellschaft sehen, in der es zu »Rissen« kommt; ich bin (mindestens: ich war) nicht nur »Opfer« der gesellschaftlichen Risse, sondern auch »Täter«. Deshalb: Was (und wen)

hatte ich »damals« zugelassen – und automatisch auch ausgeschlossen, damals, vor meiner Erkrankung? Hatte ich nicht naiv bestimmte Vorstellungen von »normal«, durch die das Dazugehören anderer stark erschwert wurde? Der Slogan, an dem ich mir das (nach längerer Zeit) klar machte, war der Satz: »Hast du was, bist du was.« Seine Geschwister heißen: »Kannst du was, bist du was«, und: »Weißt du was, bist du was.« In dem Dreieck dieser Sätze zu leben, machte Spaß, gab Sicherheit, vermittelte das gute Gefühl, »wer« zu sein, dazuzugehören, mitmachen zu können. Allerdings nur, solange man etwas hat, etwas kann, etwas weiß. Und wenn das nicht mehr der Fall ist – oder nur eingegrenzt?

Ich stelle mir vor, man hätte mich wenige Wochen vor meiner Erkrankung gefragt, was ich kann. Gewiß hätte ich an meine ersten Seminararbeiten gedacht, mit denen die Professoren zufrieden waren; oder an meine laienhaften, aber offenbar brauchbaren Dirigier-Versuche – unser Chorleiter ließ sich gern von mir vertreten. Da hätte ich einiges antworten können. Aber ich glaube kaum, ich hätte auch den Satz zu Protokoll gegeben: Ich kann gehen. Das ist so selbstverständlich, daß man's gar nicht erwähnt. Das war selbstverständlich, damals! »Heute« eben nicht mehr. Aber was heißt das? Wenn der Satz in Geltung steht: »Kannst du was, bist du was«, und wenn ich nicht einmal gehen kann, wenn ich also eine Sache nicht kann, die »man« so selbstverständlich kann, daß man sie gar nicht erwähnt, dann bin ich »nichts«. – »Damals« lebte ich gern in jenem »Hast-du-was« = »Kannst-du-was« = »Weißt-du-was« – Dreieck, ohne zu merken, daß ich damit ein Apartheids-Klima förderte zwischen den »Normalen« und den »Nichtsen«, ein Apartheids-Klima, in dem alle, die weniger haben, weniger können und weniger wissen, keine Heimat haben. Wie sollte ich jetzt Heimat finden unter Menschen, die nach wie vor gern in diesem »Dreieck« lebten? Denn so naiv durfte ich nicht sein zu meinen: Alle geben diese kindische Lebenseinstellung auf, nur weil ich an ihr zu Schaden komme.

Das Quietschen der Straßenbahn als Symbol für den »Riß« und dieser das Kennzeichen der Apartheid; und auf der anderen Seite das »im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes« als Symbol für Gemeinde und diese die Gegenwirklichkeit zur Apartheid: Diese Alternative trat bereits im ersten Vierteljahr nach meiner Erkrankung unübersehbar in meinen Blick; damals noch recht unscharf, mehr Gefühl als These, eher Gespür als Begriff. Und trotzdem: Was ich heute an Thesen zu dieser Doppelthematik entwickle, ist für mich kaum vorstellbar ohne die beiden altbekannten »Klänge«, die vor über vierzig Jahren überraschend neu mein Ohr trafen. – Was sich da und wie es sich »entwickelte«, sei im folgenden angedeutet. Aus Raumgründen sehe ich mich allerdings insofern zu einem gewissen Stilbruch genötigt, als ich die bisherige Ausführlichkeit aufgeben und an ihre Stelle skizzenhafte Striche treten lassen muß.

Was ich bisher sagte, versank für einige Zeit im sich ständig erweiternden Archiv meiner Erinnerungen und spielte für mein Denken kaum eine

Rolle, was unter anderem daran lag, daß in den Jahren meiner weiteren Ausbildung und auch noch darüber hinaus die Themen »Behinderung« und »behinderte Menschen in Kirche und Gesellschaft« so gut wie nicht vorhanden waren, was sich aber schlagartig änderte, als ich, zehn Jahre nach meiner Erkrankung, Mitarbeiter einer großen Behinderten-Einrichtung wurde, in der es zu meinen Aufgaben gehörte, Berufs-Schüler(innen), Konfirmand(inn)en und angehende Diakone zu unterrichten. Bei dem, was ich da theologisch fragte, dachte und sagte, merkte ich allmählich, daß ich mit den Inhalten meiner theologischen Mini-Bibliothek an vielen Stellen merkwürdig wenig anfangen konnte. Worin waren meine theologischen Sätze anders?, und: Warum waren sie es? Beim immer neuen Nachdenken über diese Fragen tauchten, zuerst etwas verschwommen, dann klarer und häufiger, die quietschende Straßenbahn und jener Gottesdienst aus der Versenkung auf, bis ich erkannte: Die beiden, Jahrzehnte zurückliegenden, Erlebnisse sind so etwas wie zwei Schlüssel, mit denen ich mir Zugang zu verschaffen suchte (und suche), zu den theologischen Fragestellungen, mit denen ich gerade zu tun hatte:

– Wir reden im kirchlichen Unterricht über Gott den Schöpfer; wir lesen bei Luther: »Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat« so, wie ich bin. Gilt das nur für die nichtbehinderten Kinder oder auch für die zum Teil schwer behinderten Kinder (ein Junge mit einer progressiven Muskelkrankheit erlebte nicht mehr den Tag der Konfirmation)? Wenn der Satz für diese Kinder nicht mehr gilt, was dann? Würde ich damit den behinderten Kindern nicht sagen: An sich wollte Gott euch auch ohne Behinderung schaffen, aber da kam ihm etwas dazwischen? Das hieße doch: Ihr seid Gottes Pannen, himmlische Betriebsunfälle. Und das hieße: Ich hätte – im kirchlichen Unterricht – den »Riß« gelehrt, die Apartheid zwischen gelungenen und mißlungenen Gottesgeschöpfen.

– Im Urlaub werde ich gefragt, wie ich mit meiner Behinderung fertig werde. Meine Antwort: Täglich versuche ich mir klarzumachen, Gott will, daß dieses (behinderte) Leben mein Leben ist. Gemeint war der Satz nicht als repressives Gesetz (Gott will das so, ich muß mich fügen, habe kein Recht zur Klage), sondern als subversives Evangelium (ich glaube den nichtbehinderten Christen nicht, daß sie bessere Exemplare »Geschöpf« sind als ich). Mein Gegenüber kontert: Gott will ja manches, aber das will er nicht. – War nicht auch das Apartheid? Mein Gesprächspartner dürfte für sich meinen Satz bekennen: Gott will, daß dieses Leben mein Leben ist; mir aber wird dieses Bekenntnis bestritten.

– Bei den Diakonen-Schülern sind wir beim Thema »Kirche«. Für Diakone bietet sich an: Kirche als »Kirche für andere«. Aber Vorsicht! Wir dürfen nicht so tun, als seien die von uns »Betreuten« das Gegenüber von Kirche, Objekte der Kirche, und niemals gleichberechtigte Subjekte in ihr; das führt dann zu einer Art »Einbahnstraße«: Das Geben und Helfen hat immer nur die Richtung von der »Kirche« zu »den anderen«; von diesen wird Kirche nichts Positives für sich selber erwarten. Schon wie-

der sind wir beim »Riß«, bei der Apartheid; und Kirche sollte doch gerade (s.o.) die »Gegenwirklichkeit zur Apartheid« bedeuten.

Schmerzhaft wurde mir klar, daß Theologie und Kirche nicht selbstverständlich die Position vertreten (s.o.): Ihr gehört zusammen als die bunte Gemeinde Gottes, daß sie vielmehr hier und da das in der Gesellschaft bestehende Apartheids-Klima mitmachen oder gar verstärken. Meine Hoffnung (und meine naive Überzeugung) hieß: Das sind aber nur Ausnahmen. Je länger und je intensiver ich mich mit dieser Thematik beschäftigte, um so größer wurde mein Schrecken darüber, an wie vielen Stellen in unserer Theologie sich das Apartheids-Denken eingenistet hat. Ich denke an die Systematik und frage: Wie reden wir von Gott? Die Stärke gilt so sehr als Kennzeichen für Gott, daß alle Schwachheit (etwa die Schwachheit behinderter Menschen) als Ausnahme gleichsam gegen die Spielregeln verstößt. Wir malen Gott in den Farben eines ansehnlichen Baal und übersehen, daß Jahwe nicht auf »Heer oder Kraft« setzt, daß er in die Wüste führt, daß er den Knirps David als König erwählt. – Weiter: Theologie unterscheidet zwischen »deus absconditus« und »deus revelatus« (verborgener/offenbarer Gott). Das geht so lange in Ordnung, wie uns (mit Luther) klar ist: Mit dem »deus revelatus« haben wir es nur in der Christus-Offenbarung zu tun; alles, was sonst »unter der Sonne geschieht« (H.J. Iwand), Glück und Unglück, Stärke und Schwäche, Sonne und Regen, gehört auf die Seite des »deus absconditus«. Heute aber wird vom »deus absconditus« her gern die Frage beantwortet: Woher kommen Leid und Unglück? Jetzt ist im Zusammenhang mit dem »deus absconditus« plötzlich nicht mehr von Stärke und Glück die Rede! Ob wir's wollen oder nicht: Beide rücken bei solcher Theologie »automatisch« auf die Seite des »deus revelatus«, das heißt: Gesundheit und Stärke rücken wir theologisch in die Nähe von Gnade, Vergebung, Liebe Gottes; Krankheit und Behinderung dagegen in die Nähe von Verwerfung und Zorn Gottes: Noch radikaler kann eine Apartheids-Theologie kaum ansetzen.

Wie reden wir von Christus? Ständig ist er der große Helfer, und wir unterschlagen seine Schwachheit (diese wird allenfalls als Ausnahme erwähnt, gehört aber offenbar nicht zu seinem Wesen). Jeder, der von ihm nicht sichtbar geheilt wurde, jeder, der auf Hilfe angewiesen bleibt, müßte sich schämen. Die Bibel aber sagt uns, daß unser Herr auf Hilfe auch angewiesen war. Der als »Retter der Welt« Angekündigte mußte, bevor er auch nur einen Menschen retten konnte, selber gerettet werden – Flucht nach Ägypten. Später muß Simon von Kyrene ihm das Kreuz schleppen, ihm selbst fehlen die Kräfte; vorher hatte er die Jünger gebeten, im Garten eine Stunde mit ihm wach zu bleiben. Der Gottessohn brauchte Hilfe. Seitdem muß sich niemand mehr schämen, wenn er Hilfe braucht; sich helfen zu lassen, ist genau so »göttlich«, wie anderen zu helfen. Was in der heutigen Diakonie-Literatur so gut wie nie zitiert wird, J.H. Wichern wußte es noch: Jesu Diakonie, sagte er, »erfüllte« sich darin, daß er nicht nur das Subjekt der Diakonie war, sondern auch

ihr Objekt wurde; das heißt doch: Ohne Hilfe nötig zu haben und bereit zu sein, sie anzunehmen, bliebe unsere Diakonie unvollständig.

Wie reden wir vom Menschen? Ist unsere Anthropologie geprägt von einer Theologie der Stärke (mit der Folge, daß Schwäche die Ausnahme ist, daß schwache Menschen Sonder-Menschen wären), oder ist in ihr durchgängig klar, daß das Defizit mit in die Definition des Humanum gehört – Stärke ist nicht gottähnlich, Schwäche kein Makel?

Wenn ich nun auch für die exegetische Theologie deutliche Elemente von Apartheidstheologie (bzw. von theologischem Sozialrassismus) behaupte, dann muß ich, damit keine krassen Mißverständnisse aufkommen, dreierlei betonen; diese Punkte gelten auch im Blick auf das zur Systematik Gesagte:

a) Keinen der von mir gemeinten Theologen nenne ich einen Sozialrassisten (ob es theologische Sozialrassisten in der Nazi-Zeit und während der Kolonialisierung gegeben haben mag, steht hier nicht zur Rede); ich denke nicht an Personen oder Berufsgruppen, sondern rede von in bestimmter Weise geprägten Elementen in theologischen Äußerungen und Argumentations-Mustern.

b) Ich unterstelle keinem Theologen, seine Sätze und Argumentations-Weisen bewußt sozialrassistisch zu gestalten; vielmehr denke ich in der Parallele zum Antisemitismus. Nach 1945 erkannten viele nicht-antisemitische Theologen in Deutschland, daß auch sie in ihrem theologischen »Gepäck« unbewußt etliche antisemitische Parolen mitgeschleppt hatten (etwa: durch die Verwerfung des Messias sind die Juden ihrerseits nun die von Gott Verworfenen). Wie hier eine »Theologie nach Auschwitz« theologische Veränderung bewirkte, so erhoffe ich das auch von einer längst fälligen »Theologie nach Hadamar« (nach der Nazi-Euthanasie).

c) Da mir häufig gesagt wird, durch meine Sätze fühle man sich angegriffen, sei unterstrichen: Auch in mir gibt es sozialrassistische Elemente. »Natürlich« bin ich mehr, besser, wertvoller als mancher schwerst-mehrfachbehinderte Mensch, den ich in Volmarstein kennenlernte: Sozialrassismus – bei mir vielleicht auf etwas niedrigerem Niveau als oft, sachlich aber haargenau der gleiche diskriminierende Ablauf. Ich greife niemanden an, sondern versuche zu hören, wie das Neue Testament uns alle zur Buße ruft. Dabei fühlt man sich zuweilen zuerst angegriffen, nachher vielleicht aber befreit.

Besonders deutliche und folgenschwere Elemente des theologischen Sozialrassismus sehe ich (und darauf beschränke ich mich jetzt) in der Exegese der neutestamentlichen Heilungswunder. Immer wieder, das ist ein fast durchgängiges Denk-Muster, wird Krankheit wie Besessenheit (im Gegensatz zu den Synoptikern, besonders zu Markus, der beides besonders klar voneinander unterscheidet) eine gottfeindliche Macht genannt. Da die Dämonenaustreibungen im Neuen Testament Einbruch des Gottesreiches bzw. Entmachtung des Satans genannt werden, bezeichnen viele heutige Theologen (wenn sie zwischen »krank« und »besessen« nicht oder zu wenig unterscheiden) auch die Krankenheilung als Ein-

bruch des Gottesreiches, als Weltenwende, als Ostern. Daß ein lebenslänglich nicht-geheilter Mensch dabei einen krassen Riß, eine Spaltung der Gemeinde, verspürt: auf der einen Seite die Normal-Christen, auf der anderen diejenigen, die mindestens teilweise noch in den Klauen dämonischer Mächte sich befinden, das macht sich offenbar kaum einer dieser Theologen klar.

Abschließend: Eine wichtige These einer »Theologie nach Hadamar« wäre so zu formulieren: Ob einer Mann ist oder Frau, blind oder sehend, schwarz oder weiß, dynamisch-aktiv oder desorientiert-pflegeabhängig, ist theologisch (von Gott her, im Blick auf Heil oder Unheil) absolut ohne Bedeutung. Von Bedeutung ist allein, daß das alles ohne Bedeutung ist. Das allerdings ist von Bedeutung; denn es entscheidet darüber, ob wir noch »dem Alten« zugehören oder ob es unter uns »neue Kreatur« gibt: alle allzumal einer in Christus, die Familie Gottes, der Leib Christi.

D. Ulrich Bach, Pastor i.R., lebt und arbeitet als Autor in Kierspe-Rönsahl.

1. Dem hier wiedergegebenen Bericht liegt die Aussage zugrunde, die Albert Klotz beim Vorleserlesen für die Angehörigen des Niedersächsischen Landtages am 10. Juni 1976 in der Marktkirche Hannover gehalten hat.

Reden von Gott, obgleich er selbst schweigt Erfahrungen aus der ICE Katastrophe von Eschede

Die Zeit wird neu berechnet in Eschede seit dem 3. Juni 1998, 10.59 Uhr.

Wo sich vorher ein Tag an den anderen reihte, gleichmäßig, gleichförmig wie überall – da gibt es nun die Zeit »davor«, die Zeit »mittendrin« und jetzt, eine Woche nach der Katastrophe¹ ganz allmählich auch die Zeit »danach«.

»Ich kann mir das gar nicht mehr vorstellen«, erzählt mir ein Mann aus dem Ort, »am Tag davor haben wir noch im Garten gegessen, zusammen mit den Kindern und den Nachbarn gegrillt. Wir haben noch Witze gemacht und Pläne geschmiedet für den Sommer – das kann doch nicht erst ein paar Tage her sein ...«

Eschede in den Tagen »davor«: ein Dorf wie tausend andere Dörfer auch ...

Eschede in den Tagen »mittendrin«: Viele, ob Helfer oder Angehörige, Feuerwehrleute oder Mitbürger teilen die Erfahrung, die ich selber auch gemacht habe: Es fällt schwer im nachhinein zu sagen, *was* überhaupt gewesen ist, und *wann* und *wo* – die Zeit ist aus den Fugen geraten an diesen ersten Tagen, die Stunden sind zerbrochen in Augenblicke, und was bleibt, sind Momentaufnahmen, Bruchstücke aus Bildern, Geräuschen, Gesprächen, Stimmungen.

Ich habe sehr lange noch Schwierigkeiten damit gehabt, die vielen Eindrücke der ersten Stunden direkt am Unfallort zu rekonstruieren, ich sehe wohl noch die abgebrochene Brücke, die zerfetzten und ineinandergekeilten Wagen, die vielen Hilfskräfte in ihren orangen Jacken, die Krankenwagen und Polizeiautos, ich habe auch den Lärm noch im Ohr von den Hubschraubern und Martinshörnern.

Aber ich weiß nicht mehr, wie lange ich in der Halle war, in der die Schwerverletzten notärztlich betreut wurden, ich kann die Puzzleteile der Erinnerung noch nicht zusammenbauen, sie bleiben unverbunden:

– an den Elfjährigen erinnere ich mich, der auf dem Boden lag und sich vor Schmerzen an meiner Hand festklammerte und mich anguckte, ohne mich zu sehen,

1 Dem hier wiedergegebenen Bericht liegt die Ansprache zugrunde, die Almut Künkel beim Gottesdienst für die Abgeordneten des Niedersächsischen Landtags am 10. Juni 1998 in der Marktkirche Hannover gehalten hat.

- an den kleinen Jungen auf dem Arm eines Bekannten, der ihn an sich drückte, wie er sonst seinen eigenen kleinen Sohn drückt und festhält,
- an die hilfreiche Ruhe und kompetente Gelassenheit der Ärzte und Sanitäter, die mitten im Chaos wußten, was zu tun war.

Eschede, mittendrin, irgendwann am Abend und in der ersten Nacht:

- Gespräche mit Angehörigen in der Turnhalle: fassungslose, geschockte Menschen, die sich ins Auto gesetzt haben, weil sie die Ungewißheit Zuhause nicht ertragen können,
- Menschen, die verzweifelt nach Informationen fragen, immer und immer wieder in den Listen nach den vertrauten Namen suchen,
- Menschen zwischen Hoffnung und bitterer Gewißheit, zwischen steinerne Ruhe und hektischem Aktionismus,
- Menschen, die nicht fassen können, daß auf einmal alles zu Ende sein soll: die gemeinsame Geschichte, der gemeinsame Alltag, die gemeinsame Zukunft.

Eschede, mittendrin in diesen Tagen ohne das feste Raster von Stunden und Minuten, das sonst unseren Alltag reguliert. Die extreme Situation setzt ungeheure Kräfte frei: bei den Profis, die in der Nacht durcharbeiten und sich kaum eine Pause gönnen, bei den Medienleuten, die durchgehend auf den Beinen sind, immer auf der Suche nach Bildern, Menschen, Berichten; aber auch bei den vielen Menschen im Ort, die helfen wollen und helfen können: »Ich habe nicht schlafen können heute nacht« sagt die zarte blonde Frau. »Aber ich bin froh, daß ich hier gebraucht werde, daß ich helfen darf, statt untätig herumzusitzen.«

Eschede, mittendrin: auch die vielen kleinen Szenen und Begebenheiten am Rand gehören dazu, manche rührend und bewegend, andere geradezu grotesk oder befreiend. Immer wieder höre ich die wenigen Geschichten von den Wundern mitten in der Katastrophe: »Wenigstens den Bruder haben wir gefunden, beide liegen jetzt zusammen in der Klinik, der Vater ist bei ihnen ...«

Noch sind das alles Splitter in meiner Erinnerung, noch gibt es kein Gesamtbild, noch zerfällt die Zeit »mittendrin« immer wieder in Bruchstücke, die sich erst im Gespräch mit anderen langsam zu einem Bild zusammensetzen.

Irgendwann, am Spätnachmittag des Sonntags vielleicht, beginnt dann die Zeit »danach«: Die Helferinnen in der Versorgungshalle haben die letzten Brote geschmiert, das Rote Kreuz beginnt einzupacken, Stück für Stück. Als die Halle leergeräumt ist, stehen wir noch lange zusammen und reden, machen Sprüche, erzählen von den skurrilen Dingen am Rande. Keiner mag so richtig nach Hause gehen, keiner kann jetzt schon begreifen, daß es ein »danach« gibt, wo man eben doch noch mittendrin war. Im Dorf ist es irritierend still. Ein Blick auf die Unfallstelle am Abend zeigt: Die Oberleitung steht schon wieder, das schwere Gerät ist längst abgezogen.

Ein Kreuz liegt auf der Brücke, aus rohen Paletten, ein paar Blumen, Kerzen in Marmeladengläsern.

Am Montagmorgen nehmen wir mit den 600 Schülern am Ort gemeinsam Abschied mit einer Andacht: »Ich kann mir nicht vorstellen, daß die wirklich alle gestorben sind«, sagt der kleine Junge aus der dritten Klasse, der die Teelichter auf der dunkel verhängten Bühne gezählt hat: 98 Lichter, 98 Leben.²

Eschede, in den Tagen danach: Ganz langsam kommt der Alltag wieder, muß ja auch wieder kommen.

»Ich bin erstmal einkaufen gegangen und habe die Waschmaschine angestellt«, erzählt eine Frau.

Nach der zerbrochenen Zeit gehen die Uhren jetzt allmählich wieder in Rhythmus von Stunden und Minuten, die Menschen im Ort sind froh über jedes kleine Stück Normalität: Die Polizei hebt die Straßensperrung auf – bis kurz vor die Unfallstelle darf man jetzt wieder fahren. Langsam wird es ruhiger in Eschede: Die mobile Einsatzzentrale von Feuerwehr und Polizei bricht ihre Zelte ab, die vielen Übertragungswagen von Fernsehen und Radio haben den Ort verlassen – nicht nur das Leben geht weiter, sondern auch die Berichterstattung über die nächste Katastrophe, das nächste Drama.

In der Zeit »danach« ist noch längst nicht alles so, wie es war. Aber irgendwie geht es weiter, muß es ja auch weiter gehen in unserem Ort, in unserem Leben nach und mit der Katastrophe.

Langsam, ganz langsam und eher leise kommen in der Zeit danach nun auch die Fragen, die bei den meisten keinen Raum hatten in der Zeit »mittendrin«: Die technische Erklärung des zerbrochenen Radreifens ist eine Antwort, die für viele nur neue Fragen aufwirft: Ist der Preis nicht zu hoch, den wir für unsere Gesellschaft des »schneller, höher, weiter« zahlen?

In den Folgemonaten konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Deutschen Bahn AG. Nicht nur die Angehörigen der Opfer und die Verletzten, nicht nur die Medien, sondern auch Menschen in Eschede fragen angesichts der problematischen Untersuchungsergebnisse immer dringlicher danach, ob denn dieses Unglück nicht hätte vermieden werden können, nein: müssen. Die ICE-Katastrophe erweist sich immer stärker als Folge fahrlässiger Versäumnisse in der technischen Überwachung des Superzuges. Der ICE Wilhelm-Konrad-Röntgen wird zur »Deutschen Titanic«, wie »Der Spiegel« treffend titelt.³

2 Drei weitere Opfer erlagen später ihren Verletzungen, so daß sich die Zahl der Todesopfer insgesamt auf 101 erhöhte.

3 Der Spiegel Nr. 21 vom 24.5.1999, S. 36ff.

Zugleich wird uns bewußt: Mitten in der Katastrophe ist Ungeheures geleistet worden. In die Trauer und das Entsetzen mischt sich das Gefühl der Dankbarkeit.⁴

Eschede in der Zeit »danach«: »Und was sagen Sie als Pastorin nun dazu? Ist das denn nun auch der »liebe Gott« gewesen oder ist der nur verantwortlich für alles Schöne, und der Rest bleibt einfach über?«, fragt mich der skeptische Vater einer Konfirmandin, und ich spüre hinter seinem Zynismus die offene und sehr ernste Frage danach, wie das denn nun zusammenpaßt mit meinem Glauben, mit meiner Hoffnung und dem Vertrauen auf die Güte und Barmherzigkeit Gottes.

Eine Antwort fällt mir schwer bei diesem Gespräch über den Gartenzaun, und ich fürchte, ich habe nicht besonders überzeugend gewirkt.

Erst viel später, vielleicht sogar zu spät, da fällt mir ein, was ich ihm und vielleicht auch anderen hätte sagen können, nicht mittendrin, sondern danach und nicht in diesen Worten, aber dem Sinn nach:

»Kommt, wir wollen wieder zum Herrn, denn er hat uns zerrissen, er wird uns auch heilen, er hat uns geschlagen, er wird uns auch verbinden.«

»In Eschede ist ein ICE entgleist. Pfarrer sollen kommen.« Das war die Nachricht, die ich telephonisch erhielt, als wir evangelischen und katholischen Pastorinnen und Pastoren gerade auf einer ökumenischen Pfarrkonferenz versammelt waren. »Allein aus Gnade gerecht gemacht«, die gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre, war das Thema des Vortrags, den ich mit dieser Nachricht unterbrach. Was sie bedeuten würde, ahnten wir damals nicht. »Ein entgleister ICE« – an mehr als an einen Zug, der nicht mehr auf den Gleisen, sondern im Schotterbett stehen würde, konnten wir nicht denken. Die Zahl der Rettungsfahrzeuge, die uns mit Blaulicht auf der Fahrt von Celle nach Eschede überholten, ließ uns dann ahnen: Es mußte schlimmer sein. Und was sollten, was würden wir als Pastoren und Pastorinnen dort tun können und müssen?

Reden von Gott – Karl Barth hat das in einem seiner berühmtesten Vorträge als vornehme Aufgabe der Theologie bezeichnet. »Das Wort Gottes als Aufgabe der Theologie« lautete der Titel dieses Aufsatzes aus dem Jahr 1922.⁵ Er entfaltete dieses Thema dann in drei Kernsätzen, die ebenso berühmt geworden sind: »1. Wir sollen von Gott reden. 2. Wir sind Menschen und können als solche nicht von Gott reden. 3. Wir sollen Beides, unser Sollen und unser Nicht-Können, wissen und eben damit Gott die Ehre geben.«

4 Vgl. den Symposiumsband über die vielfältigen Aspekte des Katastropheneinsatzes: Die ICE-Katastrophe von Eschede. Erfahrungen und Lehren – Eine interdisziplinäre Analyse, hg. v. Ewald Hüls und Hans-Jürgen Oestern. Berlin 1999.

5 Wiederabgedruckt bei Jürgen Moltmann (Hg.), Anfänge der dialektischen Theologie, Teil 1, München 1966, S. 197–218.

Wir sollen von Gott reden – können wir das auch angesichts von Leiden, Sterben und Tod? Oder verändert diese angegebene Situation grundsätzlich etwas an der gestellten Aufgabe der Theologie? Spüren wir – gerade als Theologen – angesichts von Leiden, Sterben und Tod, daß wir Menschen sind und als solche – *in dieser Situation* – eben doch nicht von Gott reden können? Wer sich als Mensch dem Leiden, Sterben und dem Tod aussetzt, wirklich mitzuempfinden versucht oder aber von diesen Eindrücken überwältigt wird – redet der? Redet der von Gott?

Ich denke, das erste, was ein Mensch tut, der sich Leiden, Sterben und Tod aussetzt, ist nicht das Reden. Er verstummt und schweigt. Das Geschehen gewinnt Macht über ihn – manchmal soviel, daß er seiner Seele Luft machen muß, aber nicht im Reden, sondern im Weinen, im Schluchzen, im Schreien. Und schließlich vielleicht auch im Fragen.

»Warum, warum gerade jetzt, wo alles so gut lief? Warum ich, ich bin nicht schlechter als andere auch. Warum diese qualvollen Schmerzen, dieses sinnlose Leben, die trostlose Traurigkeit, dieser zu frühe Tod?«

Vielleicht hören wir auch – direkt gestellt, oder durch Gesten und Verhalten unseres Gegenübers angedeutet – Fragen an uns, die Fachleute. Fragen wie: »Wo ist er nun, dein Gott? Ja, bisher hast du ihm alles Gute zuschreiben können, es fiel dir nicht schwer, zu danken für dein Leben. Kannst du ihm jetzt aber auch das Schlimme zuweisen, oder kommst du dann ins Schleudern? Was ist das für ein Gott, der dir das antut, der zuläßt, daß man dir das antut, der überhaupt zuläßt, was heute geschieht? Wo ist dieser Gott, den man den Allmächtigen nennt?«

Diese Fragen stellen sich, sie werden mir gestellt; und dann soll ich zeigen, was ich kann, soll »meinen« Gott in Schutz nehmen, ihn verteidigen vor gerechtfertigten und ungerechtfertigten Angriffen. Und ich muß mich dann wehren vor vorschnellen Antworten und kurzsichtigen Einsichten. Oder aber ich verstumme, hoffe auf bessere Zeiten und beuge mich erneut auf die Suche nach Antwort auf eine Frage, auf die es keine Antwort gibt.

Kurz: Das, was sowieso schon ein Problem ist – das Reden von Gott –, wird angesichts von Leiden, Sterben und Tod verschärft durch die Situation, mit der ich konfrontiert werde. Der Glaube an Gott scheint sich nur schlecht zu vertragen mit überwältigenden Eindrücken von Leiden, Sterben und Tod. Was ist da zu tun?

Erste Aufgabe muß es sein, die Situation genau wahrzunehmen. Will sagen: Nicht jede Situation macht es zwingend, nicht jede Situation ermöglicht es, von Gott zu reden, wie es ja die Aufgabe von Theologen ist. Und: Die Katastrophe von Eschede war nicht *eine* Situation, sondern eine Fülle ganz und gar unterschiedlicher Situationen. Reden von Gott geschieht immer in eine bestimmte Situation hinein. Die gilt es gerade deshalb genau wahrzunehmen, wenn es uns wirklich ein Anliegen ist, vom menschenliebenden Gott zu Menschen in ihrer Situation zu reden.

Als meine Frau und ich am 3. Juni aus dem Auto stiegen, sahen wir einen ICE-Waggon in den Himmel ragen an der Stelle, wo sonst die Brücke war. Wir begannen zu laufen, hin zur Unglücksstelle. Meine Frau hörte ich sagen: »Oh Gott, wie entsetzlich.« Und ich merkte, daß ihre Stimme zitterte. Ich selbst dachte: »Was kannst Du hier tun? Kannst Du überhaupt was? Hauptsache, Du stehst nicht im Weg.« Geschulte Ohren hören daraus den Fluchtinstinkt, der sich bei mir mit Macht zu Wort meldete. Wir sind, dies an uns bemerkend, dennoch weiter gelaufen, versanken ohne große Überlegungen im ersten Chaos der Hilfe. Wir haben Hände gehalten, Menschen gestreichelt, geredet, gebetet, Namen notiert, Verletzte zum Hubschrauber getragen, Kinder gesucht, gehofft, gebangt, gezittert und fühlten uns trotz all dessen, was uns an Leiden, Sterben und Tod umgab, immer wieder auch dadurch gestärkt, daß wir bekannte Gesichter sahen, von Einwohnern, Kolleginnen, die dasselbe taten wie wir: mit dem, was wir konnten, versuchen zu helfen. Geredet, geredet wurde wenig. Nur das, was notwendig war, im wörtlichen Sinn: Not – wendend, so weit das denn ging.

War das richtig? War das meine Aufgabe als Pastor an dieser Unglücksstelle? Ich habe mich das zum ersten Mal intensiv gefragt, als ich, ungefähr drei Stunden nach dem ersten Chaos, oben auf der Rampe saß, vor mir siebenundzwanzig Tote, neben mir einen Rettungssanitäter, der nicht mehr konnte. Von Gott reden?

Unter dem Eindruck des Escheder Geschehens habe ich die Erfahrung gemacht, daß sich die »Warumfrage« bei den betroffenen Überlebenden, aber selbst bei den Angehörigen der Todesopfer, die ich in den ersten beiden Tagen sprach, so gut wie gar nicht stellte. Auch bei den Helfern, um die ich mich in Sonderheit gekümmert habe, wurde sie erst sehr viel später und nie mit der Wucht gestellt, wie mir das z.B. aus Trauerbesuchen bekannt ist. Wenn sie gestellt wurde, dann zumeist von Leuten, die von außen hinzukamen und meist selbst gar nicht zur Unfallstelle vorgelassen worden waren.

Mir ist die Escheder Erfahrung ein Hinweis darauf geworden, die Situation, in der wir die Warumfrage bearbeiten, noch schärfer wahrzunehmen. Ich habe mir die Frage gestellt, ob wir als Theologen nicht allzu schnell meinen, auch andere Menschen würden angesichts von Leiden, Sterben und Tod zugleich auch Gottes Liebe problematisieren und davon reden wollen bzw. sein Handeln in Frage stellen. Mir hat es sich anders dargestellt. Die Gewalt dieses Ereignisses war so groß, so überwältigend, daß ein – wie auch immer geartetes – Eingehen auf die Warumfrage den Sinn eines Redens von Gott angesichts dieser Erfahrung verfehlt haben würde.

Daran hatte sich übrigens auch vier Tage später noch nicht viel geändert. Von vielen beteiligten Helfern und Helferinnen wurden meine Frau und ich angesprochen: »Ihr tut doch noch etwas für uns!« Ob damit ein Gottesdienst, eine Gedenkfeier oder anderes gemeint war, blieb noch undeutlich, aber soviel war klar: Damit wurde die klare Erwartung artiku-

liert, daß wir als Vertreter des Glaubens, der Kirche, vielleicht sogar Gottes etwas sagen sollten, was den Menschen helfen könnte, wieder Schritt zu fassen, leben zu können mit dieser Erfahrung von Leiden, Sterben und Tod. Was sie ganz deutlich *nicht* wollten, war eine gelehrte Erörterung der Theodizee. Sie wollten etwas für sich, das ihnen Richtung und Halt gab – nicht weil Gott problematisch geworden war, sondern weil die erlebte Situation Grundfesten erschüttert hatte. Nur: Genau für diese existentielle Situation erwarteten sie sich etwas von uns, der Kirche, von Gott! Wir sollten *von* Gott reden, nicht *über* Gott.

Die Theodizeeproblematik hingegen, und das muß man sich klar machen, wenn man sie erörtern möchte, wird aus einer ganz anderen Perspektive heraus gestellt. Die Theodizeeproblematik redet weniger von Gott her, als über Gott. Sie bezieht einen dritten Standpunkt, von dem aus sie – manchmal aus sehr großer Distanz – meint, beurteilen zu müssen, wie sich die Vorstellung eines Gottes verhält zu einer Erfahrung von Leiden, Sterben und Tod. Die Theodizeeproblematik hat die Tendenz, die Situation, die sie hat aufwerfen können, zu verlassen, sich von ihr zu distanzieren – und akademisch zu werden.

Das zeigt sich übrigens auch an einer Untersuchung über Predigten, die im Celler Raum kurz nach der Katastrophe gehalten worden sind.⁶ Viele Predigten werfen die Frage auf – drücken sich aber um eine Antwort. Ad bonam partem geredet wohl nicht deshalb, weil man theologisch die Auseinandersetzung scheut, sondern wohl deshalb, weil die Predigenden intuitiv spürten, daß eine Erörterung dieser Frage die Situation, die ja Trost und Zuspruch, aber keine Erörterung erforderte, nicht treffen würde.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, Leidenserfahrungen Sinn beizumessen. Es soll auch nicht bestritten werden, daß in dem einen oder anderen Fall Leid tatsächlich als Opfer⁷, als Akt der Stellvertretung⁸, als Strafe⁹,

6 *Christiane Nadjé*, Gott und das Leid. Kirchliches Reden von Gott vor dem Hintergrund der ICE-Katastrophe vom 3. Juni 1998 in Eschede, Celle 1999 (Typoskript, einsehbar im Predigerseminar Celle).

7 *John Irving* erzählt in seinem Roman »Owen Meany« die Geschichte eines jungen Mannes, der – um eine Gruppe Kinder zu retten – eine Handgranate aufnimmt, fortläuft, sich auf sie legt und so die Explosion begrenzt und die Kinder durch seinen Tod rettet.

8 Vgl. 1Petr 2,24: »Christus, der unsere Sünde selbst hinaufgetragen hat an seinem Leibe auf das Holz, damit wir, der Sünde abgestorben, der Gerechtigkeit leben.«

9 Hiob 22,4ff: »Straft Gott dich etwa wegen deiner Gottesfurcht, und geht er darum mit dir ins Gericht? Ist nicht deine Bosheit groß und ohne Ende deine Verfehlung? Du hast wohl deine Brüder grundlos gepfändet und die Entblößten der Kleider beraubt, dem Erschöpften nicht Wasser gegeben und dem Hungrigen das Brot versagt

...«

Prüfung¹⁰, Hoffnung auf Ausgleich¹¹ oder als Erziehung¹² verstanden werden kann.

Letztlich aber läßt sich eben nicht jedes Leiden in Erklärungsmuster dieser Art eintragen:

- Wir stellen fest, daß das im Alten Testament häufig und im Neuen Testament gelegentlich benutzte Lohn- und Strafmuster nicht ausreicht, um das Leid im Lauf der Welt zu verstehen oder gar zu bestehen.
- Wir stellen fest, daß es keinen theologischen Universalschlüssel – weder zur Wirklichkeit Gottes noch zur Wirklichkeit der Welt gibt.
- Wir stellen fest, daß wir Religion nicht mit Spekulation über Gott oder mit Moral verwechseln dürfen: Gott ist weder Garant für die Moral, noch ist die Religion Lieferantin einer Weltanschauung.

Es bleibt aber doch die Frage: »Wie kann Gott das zulassen?« Auf diese Frage gibt es keine letztlich nachvollziehbare Antwort. Bei der Frage nach dem *Ursprung* des Leidens wird man aber – ohne Gott seine Gotttheit abzusprechen – kaum umhin kommen, das Leid in der Welt auf ihn zurückzuführen.¹³

Auf die Frage aber, *warum* Gott das Leiden zuläßt, gibt es eben keine ausreichende Antwort. Wir stehen vor einem Geheimnis. Wir stehen vor der verborgenen Seite Gottes. Wir kommen nicht weiter, so oft wir auch fragen. Wer sich also auf die Theodizeefrage eingelassen hat und irgendwann zu genau diesem fruchtlosen Ergebnis kommt, fällt erneut in die Situation zurück, die die Theodizeefrage evoziert hat.

Genau darin liegt die Chance zu wirklicher Hilfe.

Die Frage »Warum kann Gott das zulassen?« stellt sich jemandem, der leidet und dennoch auf Gott vertraut, ganz anders: Nicht mehr: »Warum kann Gott das zulassen?« Sondern: »Mein Gott, warum läßt du das zu?« Oder gar: »Mein Gott, warum hast du mich verlassen?« M.a.W.: Wir treten – wie die Menschen der Bibel – zurück in eine Beziehung zu Gott: Wir stellen die Frage nicht abstrakt, sondern aus unserem Glauben. Wir stellen uns nicht mehr neben Gott und fragen ins Leere: »Warum läßt er

10 Man kann neben Hiob auch auf den Jakobusbrief verweisen, wo es heißt (Jak 1,2f): »Achtet es für lauter Freude, meine Brüder, wenn ihr in mancherlei Versuchungen geratet und erkennt, daß die Erprobung unseres Glaubens Geduld wirkt.«

11 Vgl. den Schluß des Hiob: »Und der Herr segnete Hiob fortan mehr als einst, so daß er 14.000 Schafe kriegte und 6000 Kamele und 1000 Joch Rinder und 1000 Eselinnen. Und er bekam 7 Söhne und 3 Töchter« (Hiob 42,12f).

12 Vgl. *Idea Spektrum* Nr. 24 vom 10. Juni 1998. Unter dem Titel »Die Katastrophe« und einem Bild von der Unfallstelle heißt es: »Eine Not, die beten lehrte.« Hier wird das Leiden am deutlichsten einem Zweck untergeordnet. Ein anderes Beispiel: Journalisten fragten mich oft, ob unsere Kirche jetzt voller sei. Ich habe sehr früh ein Unbehagen bei dieser Frage gespürt und mich innerlich gegen diese – übrigens unberechtigte – Vermutung gewehrt. Später merkte ich warum, weil auch hier die Katastrophe einem ihr völlig fremden Zweck untergeordnet werden sollte.

13 Vgl. z.B. Am 3,6; Klgl 3,37f; Jes 45,6f.

das zu?« Sondern wir fragen im Gegenüber zu Gott, aus unserer Beziehung zu Gott: »Warum läßt *Du* das zu?«

Vielleicht ist dann die Art der Frage schon ein Teil der Antwort. Gott läßt sich nicht von der Seite ansprechen. Gott will von uns ernst genommen und von uns selbst gefragt werden.

Die Antwort werde ich mit ihm aushandeln müssen, ich werde vielleicht keine bekommen, die mich zufrieden stellen wird, aber: Ich bin nicht mehr allein. Mit der Frage nicht, und auch nicht mit der Antwort. Und – das ist das Wichtigste: Zwischen mir und Gott besteht eine Beziehung, meine Frage steht nicht im luftleeren Raum.

Die Frage der Psalmen, die Frage Jesu am Kreuz: »Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?« – so furchtbar, so verzweifelt diese Frage auch ist, sie hat doch im hintersten Winkel noch Raum – Raum für Gottes eigene Antwort. Wer so fragt, kann die Frage doch wenigstens aushalten, weil sie auf Antwort hofft und auf den, von dem allein sie kommen kann.

Diesen Weg selbst zu gehen, habe ich durch die Katastrophe von Eschede gelernt. Es war unsere Aufgabe als Pastorin und Pastor in Eschede, auch andere Menschen auf diesem Weg zu begleiten bzw. ihnen diesen Weg als gangbaren Weg aufzuzeigen.¹⁴ »Ihr tut doch noch etwas für uns!« – diese Bitte, von verschiedenster Seite an uns herangebracht, werde ich nicht vergessen. Wo wir Menschen an unsere Grenzen stießen, wurde die Bitte laut, aufzuzeigen, daß trotz des erfahrenen Endes aller Möglichkeit noch jemand da ist, der handeln kann: Nicht wir selbst waren gemeint, sondern der, dessen Abwesenheit alle spürten, von dem man sich aber gerade deshalb um so mehr erwartete: der österliche Gott.¹⁵

Almut Künkel ist Pfarrerin in Hitzfeld.

Dr. Christoph Künkel ist Superintendent in Hitzfeld.

14 Dazu gehörten neben den vielen Gesprächen während und nach dem Einsatz die Gottesdienste und Andachten in Eschede, wie auch das an mich als Pastor (!) deutlich herangetragene Anliegen, mich dafür einzusetzen, daß Bundespräsident Herzog zur staatlich angeordneten Trauerfeier nach Eschede kommen sollte.

15 Die in neueren theologischen Entwürfen und insbesondere in der Beerdigungspraxis »für tragische Fälle« immer wieder anzutreffende Rede vom mitleidenden Gott kann so lange keine tröstende Kraft entwickeln, als nicht der Hinweis auf das geglaubte Ende dieses Leidens in diesem Bild mit enthalten ist. Die Aussage, Gott habe sich in Christus mit dem Leiden der Welt solidarisiert, bleibt eine trostlose Aussage, wenn in ihr nicht auch die – im Glauben präsen- te – Hoffnung aufleuchtet, daß Gottes Möglichkeiten weiter reichen als bis zum Kreuz. Genau dies geschieht in dem Satz aus dem Glaubensbekenntnis »Hinabgestiegen in das Reich des Todes«, die die orthodoxe Ikonographie bedeutsamer Weise unter dem Titel »Anastasis« (Auferstehung) darstellt.

Seelsorge auf der Kinderstation

Als ich 1994 zum ersten Mal die Kinderstation betrat, war ich nervös und unsicher; aber auch neugierig. Wer wird mir begegnen? Welche Situation werde ich vorfinden? Wie kann ich meine Aufgabe dort gestalten ... Wie verhalte ich mich todkranken Kindern gegenüber? Was kann ich sagen, was kann ich tun? Werde ich die richtigen Worte finden, den richtigen Ton treffen? ...

Ich hatte nur wenig Erfahrung im Umgang mit kranken Menschen, mit kranken Kindern kaum. Aus der Gemeindearbeit kommend, dachte ich, vertraut zu sein in der Arbeit mit Kindern. Bereits nach ein paar Tagen war mir deutlich, dass ich im Krankenhaus noch einmal ganz neu anzufangen hatte. Bisher hatte ich in der Kirchengemeinde viel *für* Kinder angeboten (Gottesdienste, Wochenschlussandachten im Kindergarten, Freizeiten), aber nur wenig *mit* ihnen zusammen erarbeitet. Das sollte sich nun ändern. Gerade kranke Kinder und Jugendliche fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Leben und Sterben, nach dem »Warum?« und nach Gott. Selten allerdings so wie wir Erwachsene das erwarten. Noch gut im Ohr ist mir die enttäuschte Aussage einer engagierten Schwester: »Das ist bei uns nicht so wie in den Büchern beschrieben. Die Kinder wollen überhaupt nicht über ihre Krankheit und ihr Sterben sprechen.« Sie bedauerte sehr, dass ihr im Krankenhausalltag zu wenig Zeit für die einzelnen Kinder bliebe. Mir war es als Seelsorgerin möglich, längere und intensive Kontakte zu pflegen; hatte sich Vertrauen aufgebaut, dann äußerten sich die Kinder auch. Es ist immer die Frage, ob ich die Kinderfragen höre, ihre Ängste wahrnehmen und aushalten kann ... Ich habe im Laufe der Zeit die Sprache der Kinder wieder entdeckt und neu gelernt, ihre Gedanken und Gefühle, ihre Träume und Ängste zu verstehen, auf ihre Fragen zu hören und ihnen nicht auszuweichen, in ihren Bildern und Zeichen *mit* ihnen zu reden, um gemeinsam nach Antworten zu suchen.

Geblichen ist bis zuletzt die Anspannung und Aufregung bevor ich an eine Zimmertür anklopfte, bevor sich eine Tür öffnete – weil jede Situation einmalig und nicht wiederholbar war. Ich wußte nie, wer mir begegnet und was mich erwartet – auch wenn ich bereits von Pflegepersonal über Krankheitszustand und Familiensituation informiert war.

Geblichen ist bis zuletzt auch häufig das Gefühl der Hilflosigkeit, der Trauer und manchmal auch der Wut, wenn ein Kind auf den Tod zugeht und stirbt.

Verändert hat sich mein Zugang zu den Kindern; mit der Zeit hat sich meine Unsicherheit verloren. Nicht jeder Wutausbruch der Kinder, der mich trifft, ist gegen mich persönlich gerichtet. Manchmal wollten die Kinder einfach nur in Ruhe gelassen werden.

– Ein 10jähriger Junge sagte mir: »Ich kann die Frage: ›Wie geht es dir?‹ einfach nicht mehr hören. Nerv mich nicht und laßt mich in Ruhe!«

Ich muss nicht auf jede Frage eine Antwort haben. Manchmal war es einfach nur wichtig, dass ich da war oder die Kinder mich rausschmeißen konnten.

– Ein Junge, 8 Jahre alt, spielte mit seiner Mutter Karten, als ich das Zimmer betrat und mich vorstellte. Wie immer, fragte ich, ob ich da bleiben dürfte, was die Mutter sofort bejahte – der Junge aber ablehnte. Der Mutter war das Verhalten ihres Kindes sichtlich unangenehm; sie begann die Karten aufzuräumen und bot mir einen Platz an. Da ich den Jungen nicht übergehen wollte, verabschiedete ich mich wieder. Nach ein paar Tagen startete ich einen neuen Versuch. Dieses Mal durfte ich bleiben. Ich erfuhr, dass der Junge sich einen Spaß mit mir machen wollte. Ich war die einzige, die gefragt hatte, und es war das erste Mal, dass er überhaupt etwas selbst bestimmen konnte – er konnte nur seinen Oberkörper bewegen und war ständig auf Hilfe angewiesen.

Nach einigen Monaten wurde ich gefragt, ob ich mich an die Arbeit gewöhnt hätte, ob sich mit der Zeit Routine einstellte. Erschrocken verneinte ich. Sobald Routine eingekehrt wäre, hätte ich die Arbeit aufgegeben.

Geholfen hat mir während dieser Zeit die Erinnerung an das Kind, das ich selbst einmal war; besonders die Erinnerungen an eigene Erlebnisse im Krankenhaus und Beerdigungen innerhalb der Familie waren hilfreich für mich, die Kinder in ihrer Situation zu verstehen. Selbstverständlich war ich mir bewußt, dass es sich um meine Erfahrungen handelte, die eben nur eine Hilfe zum Verstehen sind und mich nicht von der Verantwortung entbinden, mein Gegenüber, seine Gefühle und Fragen wahrzunehmen. Vielleicht an dieser Stelle noch ein Hinweis: Für jedes Kind ist der Krankenhausaufenthalt eine Krise, unabhängig von der Schwere der Erkrankung.

Wenn ich nun gefragt werde, ob die Arbeit auf der Kinderstation mich und mein Leben verändert hat, dann lautet die Antwort schlicht und einfach: Ja! Verändert hat sich

1. die Art, wie ich Kindern grundsätzlich begegne – im Leben wie im Sterben, und
2. die Art, wie ich mein Leben zu leben versuche – wie und warum, davon möchte ich hier erzählen.

Die Art, wie ich Kindern grundsätzlich begegne – im Leben wie im Sterben

Wenn Kinderfragen lästig werden, weichen Erwachsene aus: »Dazu bist du noch zu klein, das verstehst du noch nicht!« Besonders dann, wenn Kinderfragen Ängste auslösen oder Tabuthemen berühren, über die Erwachsene nicht reden können und wollen, weil sie selbst zu sehr betroffen sind oder Angst vor einer inhaltlichen Auseinandersetzung haben. Indem behauptet wird, Kinder schonen zu müssen, schützen Erwachsene sich selbst. Kinder fragen sich durch ihr Leben, und Erwachsene sind den Kindern Begleitung in all ihren Fragen schuldig. Kinder begreifen ihrem Alter entsprechend, und es ist meine Aufgabe, auf ihre Fragen altersgemäß zu reagieren und so zu erklären, dass sie die Antworten verstehen können.

Erwachsene lassen sich von wortreichen Antworten beeindrucken und haben eine höhere Hemmschwelle, Rückfragen zu stellen. Kinder fragen direkt und ohne Umschweife nach, wenn sie etwas nicht verstehen. Außerdem steht immer unausgesprochen die Frage im Raum: Glaubst Du selber an das, was du mir da erzählst? Kranke Kinder haben ein sehr feines Gespür für ihr Gegenüber, sie merken schnell, wenn ihnen etwas vorgemacht und ihren Fragen ausgewichen wird.

Meist stellen Kinder ihre Fragen unvermittelt – in harmlosen Zusammenhängen, oft, wenn wir überhaupt nicht damit rechnen. Meine Aufgabe ist es, darauf zu achten, was sich hinter der jeweiligen Frage verbirgt – was ist gefragt, und was ist gemeint?

– Ein Mädchen, acht Jahre alt, fragt mich mitten im Spiel: »Du, sag mal, muss man mit 40° Grad Fieber sterben?« Ich zucke innerlich zusammen, bin überrascht und überlege, wie ich darauf reagieren soll, schließlich frage ich nach: »Wie kommst du denn darauf?« Sie beginnt zu erzählen, was sie in den vergangenen Tagen erlebt hat. Sie hatte sehr hohes Fieber, und die Erwachsenen reagierten hektisch und waren sehr aufgeregt. Im Verlauf des Gesprächs stellte sich also heraus, dass die Kleine selbst Angst hatte, sterben zu müssen. Mittlerweile war das Fieber gesenkt. Ich hörte ihr in Ruhe zu und konnte ihr versichern, dass, wenn das Fieber steigt, Grund zur Sorge bestehe, aber man daran nicht sterben müsse.

Häufig bleiben Kinder mit ihren Fragen allein, können mit den gegebenen Antworten wenig anfangen, sind unzufrieden mit den Erwachsenen und manchmal auch wütend auf sie.

Häufig verbergen sich auf der Gefühlsebene völlig andere Themen als die auf der Sachebene angesprochenen – das ist allerdings auch in Gesprächen mit Erwachsenen der Fall. In beiden Bereichen habe ich versucht, das, was ich wahrnehme und beobachte, anzusprechen. Meine Gesprächspartner haben so die Möglichkeit, das Gesprächsangebot anzunehmen oder abzulehnen.

– Ich unterhalte mich mit einem Jungen über seine Lieblingsmusik, Techno – eine Musik, von der ich wenig kenne. Gern möchte er mir et-

was vorspielen, aber unendlich traurig sagt er: »Ich habe aber nur eine Kassette.« Ich frage zurück, warum er darüber denn so traurig sei – seine Antwort: »weil meine Mutti mich nie besuchen kommt.«

Ich nehme Gespräche mit Kindern mittlerweile genauso ernst, wie die Gespräche mit Erwachsenen.

– Während der Mittagspause halte ich mich mit einem Jungen im Spielzimmer auf. Wir sind mitten im Gespräch, als plötzlich die Tür aufgeht und ein mir bekannter Vater hereinkommt, um etwas zu holen. Überrascht mich zu sehen, sagt er: »Gut, dass ich Sie treffe. Ich muss mit Ihnen dringend über die Taufe meiner Tochter sprechen.« Er hat einige grundsätzliche Fragen, die relativ schnell geklärt sind, da der zuständige Gemeindepfarrer sein Ansprechpartner ist; aber das Gespräch mit dem Jungen war unterbrochen. Im umgekehrten Fall wäre ein Kind von Erwachsenen sofort belehrt worden: »Du siehst doch, ich unterhalte mich gerade; jetzt nicht!« Bei dem Jungen habe ich mich für mein Verhalten entschuldigt. Später habe ich mich bei Gesprächen mit Kindern von Erwachsenen nicht mehr in dieser Form unterbrechen lassen, sondern nur kurze Verabredungen für einen späteren Zeitpunkt getroffen.

Die Arbeit auf der Kinderstation braucht Zeit. Den Vertrauensvorschuss, den ich als Pfarrerin von vielen Erwachsenen bekomme, muß ich mir bei den Kindern erst aufbauen. Wenn ich unter Termindruck stehe, brauche ich mich gar nicht auf den Weg zu den Kindern zu machen. Wenn ich es denn doch tue, bekomme ich von den Kindern klare Rückmeldung: »Du hast ja nie Zeit!« Solche Sätze haben mich immer wieder auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt.

Mir ist deutlich geworden, dass ich mit Kindern über Sterben und Tod, über meine Glaubensüberzeugung nur sprechen kann, wenn ich mir selbst klar darüber bin, wie ich zum Leben und Sterben stehe. Wenn ich selbst keine Basis, keinen Standpunkt habe, kann ich kaum anderen Menschen, geschweige denn Kindern etwas vermitteln.

Die theologischen Antworten aus dem Studium haben mir in meiner praktischen Arbeit zunächst kaum weitergeholfen. Theologisch korrekte Antworten auf kognitiver Ebene am Bett eines kranken Kindes sind wenig hilfreich. Kinder drücken ihre Gedanken und Gefühle auf ihre Art und Weise aus, sie malen Bilder oder inszenieren mit ihren ständigen Begleitern, ihren »Kuscheltieren«, ein Spiel.

– Völlig überraschend, da nicht lebensbedrohlich erkrankt, wird eine Jugendliche auf die Intensivstation verlegt und stirbt noch in der gleichen Nacht. Am nächsten Tag herrscht Unsicherheit über das, was die kleine vierjährige Zimmergenossin von den Geschehnissen mitbekommen und verstanden hat. Ich werde angefragt, ob ich mich darum kümmern könne. Ich finde das Mädchen zusammen mit einem älteren Mädchen im Spielzimmer, sie malen. Ich setze mich zu den Kindern und schaue ihnen eine Weile zu. Auf meine Nachfrage erklärt mir die Kleine, dass sie eine Kirche malt. (Für mich nicht erkennbar, da sie den Innenraum gestaltet hat.) Es war ein buntes, mit vielen Blumen gestaltetes Bild. Da es Erntedank-

zeit war, frage ich, ob die Kirche für das Erntedankfest so schön geschmückt sei. Sie verneint und erklärt: »Das ist für eine Beerdigung!«

– Während eines Elterngesprächs wartet ein an Krebs erkrankter Junge mit seinen Brüdern im Spielzimmer. »Meine kleine Mitarbeiterin«, eine Handpuppe, ist bei den Kindern geblieben. Später erzählen mir die Schwestern, dass die Kinder mit der Puppe »Beerdigung« gespielt haben.

– Ich besuche ein zweijähriges, russisches Mädchen, es ist an Krebs erkrankt und hat bedingt durch die Chemotherapie keine Haare mehr. Wir kennen uns bereits seit einiger Zeit, sprachlich können wir uns zwar nicht verständigen, aber ich habe häufig einen Ernie, eine Handpuppe, in meinem Korb, Ernie winkt ihr zu, reicht ihr die Hand, schaut sich die Kanülen an, kommuniziert nonverbal mit ihr. Nach einer Weile möchte sie die Puppe haben; sie betrachtet sie intensiv und begutachtet ihre Haare. Sie zieht daran, zuerst vorsichtig – mit einem Seitenblick auf mich – da ich nicht eingreife und sie gewähren lasse, zieht sie heftiger – nimmt all ihre Kraft zusammen und mit einem Ruck sieht Ernie so aus wie sie.

Aber auch das habe ich erlebt: Ein 14jähriger läßt mich rufen, weil er mit mir sprechen will. Er ist völlig verzweifelt. Von mir weiß er, dass ich Schweigepflicht habe und seinen Eltern nichts erzählen werde. Im Verlauf des Gesprächs wird deutlich, wieviel Angst er hat; sie ist so massiv, dass wir uns entscheiden, all seine Sorgen aufzuschreiben und gemeinsam anzusehen:

– Er hat Angst: vor der Ungewißheit, vor der Zukunft: »Abends überlege ich, was morgen sein wird. Zuviel Zeit zum Nachdenken erzeugt Angst – und Zeit habe ich hier genug. Manchmal frage ich mich, ob die Krankheit wieder ausbrechen wird. Kommt alles wieder? Dann habe ich Angst vor der Hetzerei, dem Drängeln; ständig werde ich unter Druck gesetzt, besonders von meinen Eltern, – wo bleibe ich? Ich werde ständig in die Ecke gedrängt. Ich habe Angst, dass die Familie auseinanderbricht. Ich habe Angst, fallengelassen zu werden von meinen Freunden. Ich habe Angst vor den Ärzten: Sie können gute Nachrichten bringen, aber auch schlechte. Ich traue mich nicht, Ansprüche an Gott zu stellen oder Gott auszuschimpfen. Manchmal habe ich auch Angst, Gott zu verleugnen und meinen Glauben zu verlieren, ich traue mich nicht zu weinen.«

Wir haben gemeinsam alles aufgeschrieben; er hat geweint. Nachher haben wir uns die lange Liste seiner Ängste gemeinsam angesehen und über alles in Ruhe gesprochen. Nach dem Gespräch fühlte er sich sichtlich erleichtert und hat das auch ausgesprochen: »Es tut gut, mal so offen reden zu können – danke!«

Patentrezepte für die Begleitung sterbender Kinder und deren Familien gibt es nicht. Immer ist die aktuelle Situation zu berücksichtigen – dazu zwei Erlebnisse, an denen mir die Grenzen klar geworden sind, die ich als Seelsorgerin hatte:

– Gegen Abend stirbt ein junger Mann. Die kleine Schwester hat den Tag über bei Freunden der Familie verbracht. Abends will sie unbedingt

ins Krankenhaus zu ihrem Bruder. Die Eltern sind völlig aufgelöst, Kraft für die Kleine bringen sie jetzt nicht auf; sie sorgen sich sehr um sie und wollen auf keinen Fall, dass sie ihren toten Bruder sieht. »Behutsam« versuchen eine Krankenschwester und ich, der kleinen Schwester den Abschied zu ermöglichen, weil wir es für gut und wichtig halten. Die Mutter läßt sich nicht überzeugen – überreden wollen wir sie nicht. Nicht immer läßt sich das, was ich für angemessen und gut halte, umsetzen. Die persönliche Entscheidung der Betroffenen ist zu respektieren, auch wenn sie dem Team mißfällt und pädagogischen Erkenntnissen widerspricht.

– Die Mutter eines erkrankten afrikanischen Jungen ist tot. Da die nächsten Verwandten nicht erreichbar sind, organisieren wir vom Team mit einigem Aufwand seine Teilnahme an der Beerdigung. Als alles geklärt ist, kommen Freunde der Mutter und lehnen es kategorisch ab, den Jungen zur Beerdigung mitzunehmen. Wir achten die Entscheidung, auch wenn wir sie nicht befürworten.

Die Kinder sehen die Wirklichkeit, wie sie ist. Ich brauche den Kindern und mir nichts vorzumachen. Auch wenn mit den Kindern direkt nicht gesprochen wird, ahnen sie, was um sie herum geschieht.

– Eine Achtjährige malt meine Handpuppe – und achtet sehr genau auf Kleinigkeiten; sie zählt sogar die Sommersprossen. Wenig später fordert sie die Puppe auf: »Nun mußt du mich malen.« Und ich male und gebe mir alle Mühe. Die Kleine hat kaum Haare. Ich mogele ein wenig, und der Haarwuchs fällt üppiger aus, als er eigentlich ist. Sie kritisiert sofort: »Sooo viele Haare habe ich noch nicht. Du mußt viel weniger malen.« Also wird ein Radiergummi angesetzt und korrigiert, dann ist sie zufrieden.

Die Art, wie ich mein Leben zu leben versuche.

Die Arbeit mit den Kindern hat dazu geführt, dass ich mich intensiv mit meinem eigenen Leben und Sterben auseinandergesetzt habe. Ich weiß, dass Menschen aus Unsicherheit möglichst alles vom Betroffenen, von schwerkranken Sterbenden fernzuhalten versuchen und oft nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen. Erlebt habe ich, wie hilfreich es ist, diese Unsicherheit einfach auszusprechen, wie befreiend und erlösend ein offenes Wort sein kann. Ich weiß, was mir für mein Sterben wichtig wäre, was ich von meiner Familie, meinen Mitmenschen erwarte: Ich wünschte mir:

- Menschen, die meine Fragen und mein Klagen aushielten, die mit mir lachen und weinen und meinen Tränen nicht ausweichen,
- Menschen, die ehrlich mit mir sind und mich nicht mit Worten, wie: »Das wird schon wieder!« vertrösten.

Außerdem haben mir die Erfahrungen im Umgang mit dem Tod innerhalb der eigenen Familie geholfen. Sie können mir zwar die Trauer und

den Schmerz beim Verlust eines lieben Menschen nicht nehmen; aber ich weiß, wie bedeutsam persönliche Formen des Abschieds sind und wie wichtig es ist, dass jeder und jede eine für sich angemessene Form findet und die Zeit bekommt, die er/sie braucht, um loszulassen und Abschied zu nehmen.

– Völlig überraschend stirbt über Nacht eine nahe Verwandte. Erst nachdem die gesamte Familie zusammengekommen war und alle genügend Zeit hatten, sich von der Verstorbenen zu verabschieden, haben wir das Beerdigungsinstitut angerufen und alle weiteren Schritte geplant.

Gelernt habe ich auch zu unterscheiden zwischen gesund und heil werden. Auch Kinder, die todkrank sind, können heilvoll leben und sterben. Sie sind zwar noch klein und jung, aber trotzdem reich an Lebenserfahrung; denn sie haben in der Zeit des Krankseins das Leben in einer neuen Dimension kennengelernt, die vielen Erwachsenen nicht (mehr) präsent ist.

– Ein 10jähriger Junge muss nach einem Unfall wochenlang still liegen. Zu Beginn kommt Besuch, der aber mit der Zeit immer weniger wird. Sein Kommentar: »Siehst du, so geht's, sobald du nicht mehr mit den anderen mithalten kannst, bist du vergessen!«

Wenn ich den Kindern nicht begegnet wäre, hätte ich mich niemals so intensiv mit all diesen Fragen auseinander gesetzt. Von den Kindern viel geschenkt bekommen; von ihrer Art die Welt zu sehen. Mit den kranken Kindern habe ich das Leben wieder neu entdeckt. Für mich persönlich heißt das konkret: »Lebe jetzt und heute! Jeder Tag ist ein neuer Anfang!« Und so versuche ich zu verwirklichen, was mir heute wichtig ist, und verschiebe es nicht auf später.

Deutlich geworden ist mir, welch große Rolle der Terminkalender in meinem Leben spielt und wie wenig Zeit ich mir oft selbst zum Leben nehme.

Von den sterbenden und kranken Kindern habe ich neu zu leben gelernt. Ich sehe das Leben mit anderen Augen und *versuche*, auf das zu achten, was mir wichtig ist und wofür es sich zu kämpfen lohnt. Ich schreibe bewußt »versuche«, denn ich erlebe auch Zeiten, in denen mir das nicht gelingt; die Probleme des Alltags erscheinen wieder größer, als sie es eigentlich sind, ein Termin reiht sich an den anderen; da kommt das Leben so manches Mal zu kurz. In solchen Zeiten hilft mir die Erinnerung an die Kinder.

Ich gebe zu, das sind alles keine spektakulären Neuigkeiten. Vielleicht werden viele Leserinnen und Leser enttäuscht sein: »Das ist nichts Neues – das wissen wir bereits alles.« Nun, ich denke, vieles von dem, was ich hier erwähne, habe ich auch vorher »gewußt«; aber ich habe es nie be-greifen, nicht intensiv leben können. Natürlich wußte ich, dass mein Leben endlich und jeden Tag ein Neuanfang möglich ist. *Carpe diem* habe ich oft anderen und mir zugesprochen; aber ich denke, es macht einen Unterschied, ob ich etwas vom Verstand her »weiß« oder ob ich etwas inwendig erfahren und mit dem Herzen begriffen habe.

In *Fortbildungen und Supervisionen* habe ich meine praktische Tätigkeit häufig reflektiert, verändert hat sich dadurch auch immer wieder meine Praxis, aber auch das Gegenteil war der Fall: Begegnungen und Erfahrungen mit Menschen im Krankenhaus haben auch meine Theologie vertieft. Vieles, was für mich früher selbstverständlich war, geht mir heute nicht mehr so leicht über die Lippen: Wie kann ich Menschen in Trauer und Leid nahe sein? Was kann ich sagen, ohne ihren Schmerz zu übergehen, ohne einfach nur zu trösten und bloß Worthülsen und theologisch korrekte Formeln zu benutzen? Ich habe gelernt, behutsam mit Worten umzugehen, und bin mir bewußt, dass ich nicht für jede Situation eine fertige Antwort habe.

Rückblickend möchte ich diese Zeit in Gummersbach nicht mehr missen. Es gab schwere und traurige Tage, verpasste Chancen, Begegnungen, die enttäuschenden Auseinandersetzungen im Team um Art und Ziel der Begleitung einzelner Familien, und ich weiß, dass ich so manches Mal den Kindern und ihren Familien einen Besuch, eine Geste, ein Zeichen schuldig geblieben bin; aber es gab auch hilfreiche Situationen, gelungene Begegnungen, gemeinsames Lachen und immer wieder neue *Hoffnung*.

Eine *Hoffnung*, die sich gründet auf den, der da war und der da ist und der da sein wird, und mich daran erinnert, dass ich an der Verantwortung und den Aufgaben nicht allein trage.

Eine *Hoffnung*, die sich auch gründet auf die Kinder, die uns helfen, ihnen zu helfen. Immer wieder haben sie mir vor Augen geführt, dass es oft die Erwachsenen sind, die Hilfe und Unterstützung brauchen. Nicht ich bin diejenige, die viel mitbringt, es ist bei den Kindern viel vorhanden, das es zu entdecken gilt. Ich bin den Kindern dankbar, dass sie mich teilhaben lassen an ihren Gedanken und Sorgen, an ihrer Art, die Welt zu erklären. Es war immer ein gegenseitiges Geben und Nehmen.

– Einem 10jährigen, krebskranken Mädchen habe ich versprochen, mit ihm zu spielen; wir sind gerade dabei, erste Verabredungen zu treffen, als der Psychotherapeut ins Spielzimmer kommt und dringend mit mir sprechen will. Das Mädchen sieht und spürt mein Dilemma, mein Hin- und Hergerissensein zwischen Dringlichkeit und Versprechen – ich tröste den Psychotherapeuten auf später und bleibe bei meinem zuerst gegebenen Versprechen. Nach ca. 10 Minuten sagt die Kleine: »So, nun haben wir genug gespielt, jetzt kannst du gehen!«

»Und zum Schluß: Wir werden als Erwachsene, die Kinder begleiten wollen, nicht immer hilfreich sein, wir werden Fehler machen, wie wir auch vor dieser Zeit Fehler gemacht haben. Wichtig ist, daß die Kinder unsere Liebe spüren« (Tausch-Flamer / Bickel, Kinder, S. 67).

Ansatz zu einem Literaturbericht

Zwei Bücher, die neben dem großen Bibelbilderbuch stets im Seelsorgekorb waren:

- Michal Snunit, *Der Seelenvogel*. Mit Bildern von Na'ama Golomb, Aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler, Hamburg 1994⁵.
- Annegret Fuchshuber, *Mäusemärchen und Riesengeschichte*, Thiemann-Verlag Stuttgart 1983.

Der Seelenvogel: In der Mitte der Seele steht ein Vogel, der alles fühlt, was wir fühlen. Dieser Vogel besteht aus Schubladen, die nur er öffnen kann. Für jedes Gefühl gibt es eine Schublade bzw. für fast jedes Gefühl – denn die Kinder werden aufgefordert, »ihre Schubladen« zu füllen. Die gegensätzlichen Gefühle und das Verhalten des Vogels darauf werden anschaulich beschrieben, so dass Kinder es gut verstehen und nachvollziehen können.

– Ein kleiner Junge fügte jedes Mal, wenn ich ihm das Buch vorlas, seine Schubladen, die nicht im Buch erwähnt werden, an derselben Stelle ein: Schubladen, mit denen er all seine Hoffnung, aber auch seine Angst zum Ausdruck brachte, seine Situation und seine Sehnsucht sehr genau erfaßte.

Mäusemärchen und Riesengeschichte: Die Geschichte handelt von einer kleinen, mutigen Haselmaus, die anders als die anderen Mäuse und darum viel alleine ist. Sie ist darüber sehr traurig. Eines Tages macht sie sich auf und sucht nach einem Freund. Sie legt einen weiten Weg zurück, zum Schluss findet sie einen ruhigen, gemütlichen Ort. Was war das bloss? – Dann muss man das Bilderbuch umdrehen, und eine neue Geschichte erzählt von einem Riesen: Er ist so furchtsam, dass er vor allem davonläuft. Niemand soll ihm etwas tun, so kann ihm aber auch niemand etwas Gutes tun; darum ist er sehr einsam. Einmal erschreckt er sich so, dass er immer weiter läuft. Völlig erschöpft, schläft er auf einer Wiese ein. Er erwacht, als er etwas Warmes, Weiches in seiner Hand spürt. Was war das nur? Eine kleine Haselmaus hatte sich zum Schlafen in seine Hand gelegt.

Diese beiden Bücher will ich hier nur erwähnen, um zu zeigen, dass Kinder »ihre« Themen in Büchern finden, die sich nicht ausdrücklich mit dem Thema »Sterben« und »Abschiednehmen« auseinandersetzen.

Häufig habe ich Kindern auch ihre Bücher und Comics vorgelesen oder auch schon mal den einen oder anderen Film mit ihnen gemeinsam angesehen.

Viele Kinder- und Jugendbücher zum Thema »Sterben und Tod« standen griffbereit in meinem Bücherregal; gezielt eingesetzt habe ich sie allerdings äußerst selten, da ich meist mit dem »gearbeitet« habe, was ich bei den Kindern vorfand. Allerdings habe ich die meisten Bücher selber mit Gewinn gelesen.

Erfreulicherweise gibt es inzwischen eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Thema »Kind und Trauer/Tod« und »Verwaiste Eltern«. An

dieser Stelle nenne ich nur eine begrenzte Auswahl. Es sind Bücher, die mir zu wichtigen Wegbegleitern wurden. Zum Teil haben sie für mich Bedeutung gewonnen, weil ich zunächst auf Fortbildungsveranstaltungen ihren Autorinnen und Autoren, wie *Dorothea Bobzin*, *Otto Stange* und *Hannah Lothrop*, begegnet bin. Dadurch bekamen die ohnehin an der Praxis orientierten und auf Erfahrung bezogenen Bücher für mich ein besonderes Gewicht.

Dorothea Bobzin schreibt von ihren Begegnungen mit Kindern im Krankenhaus. Sie richtet das Augenmerk auf die Kinder; auf ihre Art, Fragen zu stellen und Themen anzusprechen. *Otto Stange* schildert die Arbeit eines Kinderklinikseelsorgers sehr praxisnah. Man merkt ihm an, dass er aus der Praxis kommt und für diese Praxis schreibt:

- »Jede Aussage wird ja in dem Augenblick, in dem sie gemacht wird, und in ihrer konkreten Situation auf ihre Brauchbarkeit und Wahrheit geprüft. In der systematischen Theologie kann man immer noch ein Jahr darüber nachdenken, ...! (*O. Stange*, S. 79).

Bücher, die mich begleitet haben:

- *Dorothea Bobzin*, Das behalt ich mir. Begegnungen mit Kindern im Krankenhaus. Mit Illustrationen von *Inge Meerkötter*, Hannover 1993.
- *Julie Fritzsch / Sherokee Ilse*, Unendlich ist der Schmerz ... Eltern trauern um ihr Kind. Mit einem Vorwort von *Hannah Lothrop*, München 1995.
- *Hannah Lothrop*, Gute Hoffnung – jähes Ende. Ein Begleitbuch für Eltern, die ein Baby verlieren, und alle, die sie unterstützen wollen, München 1991.
- *Michael Klemm / Gerlinde Hebler / Werner Häcker* (Hg.), Tränen im Regenbogen. Phantastisches und Wirkliches – aufgeschrieben von Mädchen und Jungen der Kinderklinik Tübingen 1989.
- *Peter Pohl / Kinna Gieth*, Du fehlst mir, du fehlst mir! Aus dem Schwedischen von *Brigitta Kicherer*, München/Wien 1994.
- *Joachim Schroeder / Ingeborg Hiller-Ketterer / Werner Häcker / Michael Klemm / Eva Böppe*, »Liebe Klasse, ich habe Krebs!« Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher, Tübingen 1996.
- *Otto Stange*, Zu den Kindern gehen. Seelsorge im Kinderkrankenhaus, München 1992.
- *Daniela Tausch-Flamer / Lis Bickel*, Wenn Kinder nach dem Sterben fragen, Freiburg 1994.

Sabine Dehnelt ist Studentenpfarrerin in Duisburg.

Arbeitslosigkeit – ein Bruch in der Biografie oder ...

Endlich – das Studium geschafft, das Anerkennungsjahr absolviert. Mit 33 Jahren könnte »das Leben« jetzt beginnen. Könnte ich mir meine Existenz dauerhaft sichern. Doch statt dessen falle ich in ein tiefes, schwarzes Loch. Ich habe viel Zeit und könnte so vieles tun, was ich immer schon mal tun wollte – doch ich bin wie gelähmt. Mit meinem Wunschberuf, zu dem ich über Umwege endlich gekommen bin, stehe ich nun auf der Straße. Endlich weiß ich, was ich will – beruflich –, und nun etliche Bewerbungsschreiben und Vorstellungsgespräche. Alles scheint ins Leere zu laufen. Ich bin arbeitslos. Nicht zum ersten mal, aber so schlimm war es noch nie.

Nach meiner ersten Ausbildung als Orthopädieschuhmacherin war ich fast ein ganzes Jahr arbeitslos. Es hat mich nicht sonderlich gestört, schließlich lag es nicht an mir, das man(n) in einem typischen Männerberuf Mädchen bei der Ausbildung fördert, aber als Gesellin dann doch nicht in der Werkstatt haben wollte. Dann wollte der Ausbildungsbetrieb meine Situation auch noch ausnutzen und mich für 2–3 Monate zum halben Tariflohn beschäftigen. Da habe ich mich für meine Rechte und für das, was GewerkschaftlerInnen erkämpft haben, stark gemacht.

In dieser Erwerbsarbeitslosenzeit habe ich mich intensiver in einem katholischen Jugendverband engagiert. Ich habe einen Sinn darin gesehen, meine Erfahrungen mit der Ausbildung und der Erwerbsarbeitslosigkeit an andere Jugendliche weiterzugeben, mich für gerechte Ausbildungsbedingungen und Arbeitsverhältnisse mit anderen einzusetzen. Durch dieses Engagement war mein Leben strukturiert, und ich habe für mich Anerkennung erfahren. Bald konnte ich die Möglichkeit wahrnehmen, bei der Christlichen Arbeiterjugend, eben diesem Jugendverband, in dem ich mich seit meinem 14. Lebensjahr zu Hause fühlte und der meinen Sinn für Gerechtigkeit und die Option für die Benachteiligten prägte, hauptamtlich tätig zu werden. Befristet – versteht sich für einen Jugendverband – und so versuchte ich schon die Weichen für mein berufliches Weiterkommen zu setzen. Schließlich hatte ich mich in meiner ersten Ausbildung nach fast fünf Jahren wieder »entqualifiziert« – wie es damals so schön hieß. Außerdem entwickelt man/frau sich weiter, gerade im Umgang mit Menschen. So studierte ich in meiner Hauptamtlichenzeit über den Würzburger Fernkurs Theologie, mit dem Ziel, Gemeindeferentin zu werden.

Wie so oft, kommt es anders, als man/frau denkt. Nach meiner Zeit bei

der Christlichen Arbeiterjugend galt es, fast ein Jahr bis zum Ausbildungsbeginn zu überbrücken. Ich war also wieder arbeitslos.

Diesmal war es eine Zeit der Orientierung. Durch eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in einem Stadtteilprojekt setzte ich mich noch mal mit dem Beruf der Sozialarbeiterin auseinander. Sozialarbeit wollte ich eigentlich nach meinem Abitur studieren. Doch Freunde, Bekannte und die Berufsberatungen rieten mir damals davon ab: ›Damit kann man doch die Straße pflastern!‹

Acht Jahre später war mir diese Perspektive egal, schließlich hatte ich genügend berufliche, aber auch Lebenserfahrung gesammelt und wußte genau, warum ich in ein Studium der Sozialarbeit investierte. Ich wollte weiterhin den Umgang mit Menschen sowie mich für Gerechtigkeit und die Option für die Benachteiligten stark machen. Ich hatte gelernt, die Menschen anzunehmen, wie sie sind, und sie ernst zu nehmen. Dabei nicht ihre Defizite, sondern ihre Stärken und Fähigkeiten wahrzunehmen. Sie als Expertinnen und Experten ihres Lebens zu verstehen und mit ihnen ihre Interessen zu entdecken, zu formulieren und in die Hand zu nehmen.

Und dann: ARBEITSLOS – die schlimmsten 6 Wochen meines Lebens. Und, obwohl ich nicht mehr in dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit beschäftigt sein wollte, nahm ich eine Stelle als Jugendreferentin bei der evangelischen Kirche an.

Heute bin ich seit fast fünf Jahren Bildungsreferentin im Oswald-von-Nell-Breuning-Haus Herzogenrath mit dem Schwerpunkt ›Arbeitslosenbildung‹.

Ich treffe in meinen Bildungsseminaren auf die unterschiedlichsten Menschen aus Arbeitslosenzentren sowie Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen. Ich treffe auf Frauen und Männer, mit und ohne befristeten Arbeitsverträgen, mit und ohne Ausbildung, mit und ohne Erwerbsarbeitserfahrungen. Aber allen gemein ist die Erfahrung mit der Erwerbsarbeitslosigkeit. Bzw. mit der Erfahrung, daß sich in unserer Gesellschaft der Mensch nur über Erwerbsarbeit definieren kann. So unterschiedlich Erwerbsarbeit auch aussehen mag, sie bestimmt Status und symbolisiert Freiheit und Sicherheit. Wer dies verliert oder erst gar nicht erwirbt, ist immer abhängig von Ämtern, dem Gemeinwohl und damit zu Scham und Isolation verurteilt. Und solange Menschen nach ihrer Erwerbsarbeit beurteilt werden, wird es die Meinung geben: ›Wer seine Arbeit verliert, ist selber schuld!‹

Doch damit nicht genug. Wer seine Arbeit verliert, verliert irgendwann auch sein Selbstwertgefühl. Und je länger die Erwerbsarbeitslosigkeit anhält, desto schwieriger wird es, in den Arbeitsmarkt zurückzufinden. Der Grund: Die Folgen der Abhängigkeit und Isolation werden immer stärker und enden in Passivität und Krankheit.

Ob 4 oder 5 Millionen Arbeitslose, ob mit oder ohne ›stille Reserven‹ und diejenigen, die auf Maßnahmen abgeschoben sind, das spielt bei der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit keine Rolle mehr. Klar ist, daß

Erwerbsarbeitslosigkeit schon lange kein rein individuelles Problem ist. Den betroffenen Menschen die strukturellen und politischen Probleme, Ursachen und Folgen von Erwerbsarbeitslosigkeit nahe zu bringen, ist ein Teil meiner Aufgaben.

Dabei gilt es, die persönlichen Schicksale und Geschichten in diesen Kontext zu stellen, um so von den Selbstverschuldungsgedanken wegzukommen, hin zu einem realistischen Blick auf die eigene Situation. Und den Bruch in der Biografie vielleicht als Chance zur Orientierung für neue Perspektiven zu nutzen, z.B. durch Weiterbildung, Qualifizierungs- oder Wiedereinstiegsmaßnahmen. Oder sich in dieser Zeit durch Beschäftigung und Engagement z.B. im Stadtteil, in Tauschringen, in Freiwilligenzentren sein Selbstwertgefühl und einen Sinn zu erhalten.

Aber für viele Menschen, die mir in meiner Arbeit begegnen, kommen diese Anregungen und dieses Verständnis von Biografiebrüchen zu spät. So verpönt, wie es in unserer Gesellschaft ist, sie haben sich trotzdem in diesem »Bruch«, d.h. in der Erwerbsarbeitslosigkeit, eingerichtet. Sie haben sich mit ihrer Situation abgefunden, sich der krankmachenden Sprachlosigkeit und Ohnmacht unterworfen und sind mit dem zufrieden, was ihnen bleibt. Wer Glück hat, hat noch seine Familie und die Hoffnung auf ein besseres Leben.

Manchmal gelingt es in meinen Bildungsseminaren, gerade der letzten Gruppe von TeilnehmerInnen wieder Mut und Hoffnung zu geben. Nicht mit dem Bild, daß es für alle Erwerbsarbeit gibt, aber mit dem Blick, daß jeder Mensch mehr wert ist als alles Geld der Erde.

In kreativen Seminaren, wo gewerkelt, gebastelt und Theater gespielt wird, entdecken die Menschen neue oder auch verschüttete Fähigkeiten und Talente wieder. Finden andere, spannendere Ausdrucksformen, um ihre Interessen und Meinungen wieder zu entdecken und auszutauschen. Erstmal unter Gleichgesinnten, im Schutze des Gemeinschaftserlebnisses.

Manche TeilnehmerInnen erlebe ich – aber auch meine KollegInnen aus anderen Bildungsbereichen – über Jahre, und wir dürfen die Erfahrung machen, daß sie sich irgendwann trauen, ihre Ohnmacht und Sprachlosigkeit zu überwinden. Sie gehen mit den Ergebnissen aus Seminaren, z.B. durch die Beteiligung an Ausstellungen oder in Theatergruppen, mit ihren Belangen und Meinungen an die Öffentlichkeit.

Solche Erfahrungen sind leider viel zu selten, die meisten Begegnungen sind kurz und einmalig, für die Zeit des Bildungsseminars, aber nicht minder intensiv. Oft wundert es mich, wie offen die Menschen über ihre Situation, ihr Schicksal mir gegenüber, aber oft auch in der ganzen Gruppe berichten. Neben der persönlichen Betroffenheit, die dies auslöst, finden sich so manche Ansätze von »selber Schuld« und »persönliches Pech«. Aber genau so wenig, wie alle Erwerbsarbeitslose falsch oder mangelhaft qualifiziert oder schlecht motiviert sind, kann die Massenarbeitslosigkeit nicht allein ein strukturelles Problem sein, denn sie betrifft immer auch einzelne Menschen. Im strukturellen und politischen

Dilemma hat jede und jeder sein persönliches Gesicht und ihre/seine eigene Geschichte.

Und ich bin am Punkt meiner Geschichte, wo der Abstand zur eigenen Erwerbsarbeitslosigkeit größer geworden ist und die Erfahrungen verblasen. Und wenn ich darauf in Seminaren zurückgreife, wenn es um Chancen von Engagement, Orientierung, aber auch Negativem geht, verliere ich meines Erachtens immer mehr an Glaubwürdigkeit. Schließlich habe ich Arbeit, weil andere keine Arbeit haben oder anders ausgedrückt: »Ich bin drin, weil andere draußen sind!« Und meinen gesellschaftlichen Status und Anerkennung geben mir Menschen, die beides schon lange nicht mehr erfahren durften.

Und dann beschleicht mich von Zeit zu Zeit die Angst, aus diesen Gesichtern, diesen Geschichten und Schicksalen, irgendwann einmal auch wieder draußen zu sein, die eigenen Lebenspläne umgeworfen zu bekommen und dann im nächsten »Bruch« stecken zu bleiben.

Ludwina Hupfauer ist Diplom-Sozialarbeiterin und Bildungsreferentin des Oswald-von-Nell-Breuning-Hauses mit dem Schwerpunkt Arbeitslosenbildung.

»Und was meinen unsere Damen dazu?« Schlüsselerfahrungen von Mädchen und Frauen

Das zehnjährige Mädchen konnte die Entscheidung seiner Eltern nicht verstehen. Warum durfte sie nicht zum Gymnasium? Ihre Grundschullehrerin befürwortete es doch auch! Und für sie selbst war es gar keine Frage, schließlich wollte sie doch Abitur machen. Aber die Eltern waren nicht umzustimmen, Tränen nutzten auch nicht. Ihre Entscheidung stand fest: Das Ablegen der Abiturprüfung war für ein Mädchen nicht notwendig, und so besuchte die zehnjährige Anke die Realschule.

Ich kann mich noch gut an die Auseinandersetzungen, die ich damals mit meinen Eltern führte, erinnern. Ihre Entscheidung für die Realschule verstand ich damals als eine Entscheidung gegen mich persönlich. Daß mein Geschlecht für ihre Entscheidungsfindung mit ausschlaggebend war, wurde mir erst viel später bewußt.

In der Oberstufe des Gymnasiums, welche ich dann ohne Einwände meiner Eltern besuchte, mußte ich wieder erfahren, daß das Lernen für Mädchen nicht als selbstverständlich angesehen wurde. Im Leistungskurs Physik hob der Lehrer uns drei Mädchen immer wieder mit der Frage »Und was meinen unsere Damen dazu?« aus dem im ganzen 18 Lernenden umfassenden Kursverband hervor. Wie ich diese Frage gehaßt habe! Machte sie mir doch jedesmal deutlich, daß meine Anwesenheit in diesem Kurs auf Grund meines Geschlechts nicht selbstverständlich war.

Es half mir damals, die Geschichte von Maria und Martha (Lk 10,38–42) zu kennen. »Eins aber ist not. Maria hat das gute Teil erwählt; das soll nicht von ihr genommen werden« (Lk 10,42). Diesen Satz bezog ich direkt auf meine eigene Person. Es war gut und recht für mich zu lernen, auch im Physikunterricht! Ich brauchte mich für meine Anwesenheit nicht zu entschuldigen oder sie durch herausragende Leistungen zu legitimieren, sondern ich sah sie als einen Teil an, der mir zustand.

Die zu den Füßen Jesu sitzende Maria und Jesu Gutheißung desselben haben mich häufig begleitet. Sie halfen mir auch, mich in von Männern dominierten (Gesellschafts-)räumen hineinzugeben und selbstbewußt dort aufzutreten. Fühlte ich mich in diesen Räumen nicht wohl, suchte ich die Schuld bei mir selbst. Erst später lernte ich zu erkennen, daß in vielen Fällen patriarchale Strukturen, androzentrische und sexistische Inhalte und männlich dominierte Sprache dafür verantwortlich waren.

Die *Schlüsselerfahrungen*, die ich gemacht habe, sind von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängig: zunächst einmal natürlich von den Er-

lebnissen an sich, dann aber auch von den Reflexionen und Interpretationen der Erlebnisse. Beide Punkte hängen von sehr vielen äußeren Umständen ab:

Der historische Zeitpunkt, an dem mein Leben stattfindet, ist z.B. entscheidend. Wäre ich anstatt 1963 bereits 1863 geboren worden, wären sowohl meine Erfahrungsmöglichkeiten als auch ihre Reflexionen und Interpretationen gewiß andere gewesen. So stand mir z.B. 100 Jahre früher als Mädchen die Möglichkeit, ein Gymnasium zu besuchen und das Abitur abzulegen, noch gar nicht offen¹. Einen Ehemann zu finden, eine »gute Partie«² zu machen, wäre meine Aufgabe nach Vollendung der Volksschule gewesen. Und wer weiß, vielleicht hätte ich dies ja alles als gut und richtig angesehen? Sicherte doch der »Besitz« eines Ehemannes einer Frau zur damaligen Zeit die materiellen Grundlagen des Lebens!

Ferner ist auch der Ort, an dem ich geboren wurde, entscheidend: Das kleine, westfälische Dorf bot einen behüteten Raum zum Aufwachsen. Relativ angstfrei ließen mich meine Eltern nachmittags losziehen, um eine Freundin – meistens Kathrin, »die beste Freundin« – zu besuchen, Schlittensfahrten zu gehen oder im Sommer das Freibad im Nachbarort aufzusuchen. Als ich älter wurde, fühlte ich mich auf den Straßen unseres Dorfes auch in der Dunkelheit sicher. Eine Grundbefindlichkeit, die ich in einer Großstadt vielleicht nicht erfahren hätte. Und wie anders wäre das Potential meiner Erfahrungen gewesen, wenn ich in der Türkei oder in Südamerika geboren worden wäre?!

Und noch einmal ganz anders wäre alles gewesen, wenn ich als Junge auf die Welt gekommen wäre! Hätte ich als Junge das Gymnasium besuchen dürfen? Eine solche Frage 30 Jahre später zu beantworten ist nicht ganz einfach. Sicher ist aber, daß die Gesellschaft andere Erwartungen an mich gestellt hätte und ich anders sozialisiert worden wäre. Kathrin, »die beste Freundin«, hätte es nicht gegeben. Wer weiß, ob es »den besten Freund« gegeben hätte?

Es wird deutlich, das Geschlecht ist ein wesentlicher Faktor, von dem die Schlüsselerfahrungen, die wir machen, abhängen. So wäre z.B. Gert Otto³ als Mädchen oder Frau nie Luftwaffenhelfer geworden.

Ich möchte an dieser Stelle nicht nur von mir selbst berichten, sondern auch andere Frauen zu Wort kommen lassen. Es interessiert mich, wel-

1 1893 wurde in Karlsruhe das erste private Mädchengymnasium Deutschlands vom Verein Frauenbildungsreform eröffnet.

2 Clara Müller-Jahnke, die 103 Jahre vor mir geboren wurde, schreibt in ihren Lebenserinnerungen: »Eine gute Partie! – Das ist das Ziel all meiner Jugendgefährtinnen gewesen. Für eine gute Partie schnürten sie sich zu und putzen sich, sangen und tanzten sie, wenn ihnen sterbenselend zu Mute war. ... Auf die gute Partie wurden sie abgerichtet wie junge Hühnerhunde auf die Jagd.« Zitiert nach Elisabeth Beck-Gernsheim, *Frauenbiographien im Umbruch*, in: *Weibliche Identität im Wandel*. Vorträge im Wintersemester 1989/90, Heidelberg 1990, 103.

3 Vgl. den Aufsatz von Gert Otto im vorliegenden Band.

che Schlüsselerfahrungen andere Mädchen und Frauen machen. Welche Lebensereignisse sind für sie bestimmend? Gibt es Mädchen und Frauen, die ähnliche Schlüsselerfahrungen wie ich gemacht haben? Was haben Frauen für Schlüsselerfahrungen in Situationen gemacht, die ich noch nicht erlebt habe?

Mit diesen Fragen wende ich mich den Bücherregalen zu. In Autobiografien, Gedichten, Romanen und anderen autobiografischen Texten treten mir viele Frauengestalten gegenüber. Ich ahne, die Vielfalt der verschiedenen Schlüsselerfahrungen wird groß sein. Mit einem Teil der Frauen will ich ins Zwiegespräch treten.

Zuerst möchte ich nach *Schlüsselerfahrungen* suchen, die mir persönlich fremd sind. Ich vermute sie am ehesten bei Frauen, die wesentlich älter sind als ich, oder bei Frauen, die in einem anderen Land als ich geboren wurden.

So treffe ich zunächst auf zwei Frauen, die zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt als ich geboren wurden. Mir mein Leben vorzustellen und zu überlegen, wie es sein wird, wenn ich einmal alt sein werde, fällt mir schwer. Wie geht es mir, wenn ich die Stimmen alter Frauen höre?

Da ist zunächst Anna. Sie ist 76 Jahre und blickt in einem Interview auf ihr Leben zurück⁴. Anna erzählt, sie habe im Alter von 21 Jahren einen um sechs Jahre älteren Pastor geheiratet und dessen Meinung und Ansichten zu den ihren gemacht. »Also ... ich bin (meinem Mann) in meinen Gedankengängen treulich nachgefolgt – fand die auch alle wunderbar, weil er einen ganz lauterer Charakter hatte. Darum war er auch so – eigentlich so – unantastbar für mich, und darum bin ich auch so getreulich in seine Fußtapfen ge(treten), weil ich da nichts Verkehrtes daran fand.«⁵ Annas Mann hatte es als seine Pflicht angesehen, sein Vaterland und seine Familie zu verteidigen. 1937 meldete er sich freiwillig zur Wehrmacht und wurde 1939 direkt zu Beginn des Krieges eingezogen. Den Tod ihres Mannes, der im Februar 1943 in Wonowosk, Rußland, gefallen war, konnte sie, so erzählt Anna weiter, zunächst gut verkraften. »Nicht, daß ich sagte, ich will diesen Tod nicht. Nein, ich nahm diesen Tod wirklich hin. Erst in dem Glauben, da sei ein Opfer gebracht worden. Und diesem Lebensopfer wollte ich nicht im Wege stehen, darum habe ich nicht gezweifelt.« Es dauerte ein paar Jahre, bis Anna sich von der übernommenen Meinung ihres Mannes und dem Opferglauben trennte. Dieses »Umdenken«, wie sie es selbst nennt⁶, wird für sie zu

4 Stephanie Klein führte das Interview mit Anna im Jahr 1988. Vgl. *Stephanie Klein*, Theologie und empirische Biographieforschung, Stuttgart/Berlin/Köln 1994, 303–350.

5 Ebd., 347. Zur besseren Lesbarkeit habe ich das Interviewtranskript vereinfacht und in einen Fließtext gebracht.

6 Ebd., 306.

einer zentralen Schlüsselerfahrung, nach der sie ihr Leben anders bewertet und führt. »Dieses Denken, dieses Klarer-werden, ist mir eigentlich passiert – auf diesem Russenfriedhof in Stadthagen.«⁷ Das Kruzifix auf diesem Friedhof, geschnitzt von einem russischen Künstler, hatte Anna zum Nachdenken gebracht. »Also das soll der arme Christus mit seinem Tode da bedeuten. Der eine nimmt ihn für sich in Anspruch, der andere nimmt ihn für sich in Anspruch, da stimmt doch das Gedankengebäude nicht. Das ist ein unglaublicher Mißbrauch, der da mit Christus getrieben wird. Ein unglaublicher Mißbrauch! Das ist der Anfang von diesem Umdenken gewesen. Und dieses Erschrecken auch: Was habt ihr mit der christlichen Botschaft gemacht? Ihr habt sie geschändet und mißbraucht. Es war ein Erkennen von diesem Mißbrauch der christlichen Botschaft. Also die genau das Gegenteil sagt. Liebet eure Feinde. Tut wohl denen, die euch hassen. Man schlägt denen doch ins Gesicht, indem du schon Soldat bist! Dies große Erschrecken ist es gewesen, das ganz große Erschrecken – und dazu hat mir eigentlich das Christuskreuz auf dem Russenfriedhof verholfen.«⁸ Erst nach diesem Umdenken erlebt Anna den Tod ihres Mannes als einen wirklichen Verlust: »Als mir das klar wurde, das war ja furchtbar. Da hab ich erst meinen Mann richtig verloren. Das war so ein Scherbenhaufen. Das war eine schlimme Zeit«⁹. Zugleich ist ihr klar, daß sie erst durch den Tod ihres Mannes dazu befähigt wurde, selbst nachzudenken¹⁰, und somit das Umdenken ermöglicht wurde. Nach diesem Umdenken geht Anna mehr und mehr ihre eigenen, selbst ausgewählten Lebenswege.

Diese Schlüsselerfahrung der Loslösung von den Gedanken und Vorstellungen des Ehemannes wirkt befremdend auf mich. Ich kann mir nicht vorstellen, sie selbst zu durchleben, weil mir die Voraussetzung der Schlüsselerfahrung, das ehrerbietige Verhalten gegenüber dem Ehemann, fremd ist. Ich habe ein ganz anderes Eheverständnis als Anna. Für mich sind Gleichberechtigung und Partnerschaft wichtig. Und wenn unterschiedliche Meinungen vorliegen, gilt es, sie auszudiskutieren. Für Anna war ihr Ehemann unantastbar. Ja, selbst für den Umgang mit seinem Tod hat sie sich von seinen Vorstellungen leiten lassen!

Annas Schlüsselerfahrung, das Umdenken von der Übernahme der Gedanken des Ehemannes hin zum eigenen Denken, ist mit dem Zusammenhang des historischen Zeitpunktes zu sehen. Anfang der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts waren die Ehepartner noch nicht gleichberechtigt¹¹.

7 Ebd., 312.

8 Ebd., 348.

9 Ebd., 323.

10 Ebd., 347.

11 Das Bürgerliche Gesetzbuche (BGB), welches am 1.1.1900 in Kraft trat, sah die sogenannte Hausfrauenehe vor. Die Vormundschaft des Ehemannes über die Ehefrau ist gesetzlich festgelegt. Bei Unstimmigkeiten hat der Mann das »Bestimmungsrecht«. Einen Arbeitsvertrag darf die Frau nur mit Zustimmung des Ehemannes ab-

Und Anna war gerade erst 21 Jahre, als sie heiratete. Mit Blick auf diese historischen Zusammenhängen beeindruckt es mich sehr, daß Anna zu ihrer eigenen Meinung gekommen bist. Und ich finde es bewundernswert, wie konsequent sie nun nach ihr lebt!

Ich sehe an Annas Beispiel, Schlüsselerfahrungen können Mut zum selbstbestimmten Leben geben!

Viel mehr als in dem Text von Anna finde ich mich und meine Ängste in einem Text von Minnie, einer anderen alten Frau, wieder. Und das, obwohl mir ihre eigentliche Schlüsselerfahrung fremd ist. Im Gespräch mit Gott erinnert *Minnie* sich¹²:

»Gott, meine Hände sind alt.

Ich habe das noch nie vorher ausgesprochen – aber sie sind es. Ich war einmal so stolz auf sie.

Sie waren zart wie die samtene Glätte eines festen, reifen Pfirsichs. Nun ist die Zartheit eher wie abgenutzte Bettücher. Oder verwelkte Blätter.

Wann wurden diese schmalen, anmutigen Hände knorrig, geschrumpfte Klauen? Wann, Gott?

Sie liegen hier in meinem Schoß, nackte Erinnerungen an diesen abgenutzten Körper, der mir nur zu gut gedient hat!

Wie lange ist es her, daß mich einer angefaßt hat? 20 Jahre? 20 Jahre bin ich eine Witwe gewesen: respektiert, angelächelt, aber niemals berührt, niemals so eng gehalten, daß die Einsamkeit ausgelöscht wurde.

Ich erinnere mich, wie meine Mutter mich immer hielt. Gott. Wenn ich verletzt war an Geist oder Körper, nahm sie mich dicht zu sich heran, streichelte mein seidenes Haar und umarmte meinen Rücken mit ihren warmen Händen.

O Gott, ich bin so allein!

...

Ich erinnere mich an Hank und die Kinder. Wie kann ich mich anders an sie erinnern als zusammen? Die Kinder kamen aus tastenden, ungeschickten Versuchen neuer Liebender.

Und wie sie wuchs, unsere Liebe. Und Gott, Hank schien es nichts zu machen, wenn mein Körper etwas dicker und welker wurde. Er liebte ihn immer noch und faßte ihn an. Und es machte uns nichts, daß wir nicht länger schön waren. Und die Kinder umarmten mich oft.

O Gott, bin ich allein!

Gott, warum haben wir die Kinder nicht dazu erzogen, dumm zu sein und gefühlvoll sowohl als würdevoll und in Ordnung. Du weißt, sie tun ihre Pflicht: Sie fahren in ihren feinen Autos vor: Sie kommen in mein Zimmer und zeigen mir Respekt. Sie schwatzen strahlend und schweigen in Erinnerungen. Aber sie berühren mich nicht.

schließen. Im Ehegesetz von 1957 heißt es dann: »§ 1356 (1) Die Frau führt den Haushalt in eigener Verantwortung. Sie ist berechtigt, erwerbstätig zu sein, soweit dies mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar ist.« Erst 1977 wurde dieses Gesetz in folgenden Wortlaut geändert: »Die Ehegatten regeln die Haushaltsführung in gegenseitigem Einverständnis. Ist die Haushaltsführung einem der Ehegatten überlassen, so leitet dieser den Haushalt in eigener Verantwortung.«

12 Diana L. Swanson, Minnie erinnert sich, in: Sybille Fritsch und Bärbel von Warthenberg-Potter (Hg.), Die tägliche Erfahrung der Zärtlichkeit. Gebete und Poesie von Frauen aus aller Welt, Gütersloh 1987, 63–65. Hervorhebungen von A.E.

Sie nennen mich »Mama« oder »Mutter« oder »Großmama«. Niemals Minnie! Meine Mutter nannte mich Minnie und so auch meine Freunde.

Hank nannte mich Minnie. Aber sie sind gegangen – und mit ihnen Minnie.

Nur Großmutter ist hier. Und, Gott! Sie ist einsam!«

Niemals Anke! Vielleicht, wenn ich Glück habe, Oma oder Mutter? Ich sehe in diesem Text die Schlüsselerfahrung der Einsamkeit und die Schlüsselerfahrung, namenlos zu werden. Hat Minnie bereits bei der Hochzeit ihren sogenannten Mädchennamen abgegeben? Und nun verliert sie nach und nach auch ihren Vornamen! Das Bild von Minnie vermischt sich bei mir unweigerlich mit dem Bild meiner zweiundneunzigjährigen Großmutter: Lebensatt sitzt sie in ihrem großen Sessel, in dem sie auf Knopfdruck verschiedene Sitzpositionen einnehmen kann. Wenn die aktuellen Dinge des Tages besprochen worden sind, kommt häufig der Satz: »Ach Anke, eigentlich habe ich nur noch einen Wunsch!« Ich weiß schon, was jetzt kommt. Meine Großmutter möchte gerne sterben. Sie hat keine Angst davor, würde es als ein Heimholen verstehen. »Aber«, so spricht sie dann weiter, »ich glaube, der liebe Gott hat mich vergessen. Alle meine Mitkonfirmanden hat er schon zu sich geholt. Ich bin die einzige von ihnen, die noch lebt.« Hier sehe ich die Parallele zu Minnie. Dieses Gefühl von Einsamkeit – nicht, daß keine Menschen um meine Großmutter oder auch um Minnie wären. Nein, ich erahne, es muß eine Schlüsselerfahrung von Frauen im Alter¹³ sein zu erkennen: Alle, die mir seit der Jugend an lieb und wert waren, sind nicht mehr da. Ich bin die einzige, die von ihnen übriggeblieben ist, keine und keiner mehr, mit denen ich meine frühen Erinnerungen teilen kann. Und mit ihnen ist auch die Nennung meines Namens gegangen. Vor dieser Schlüsselerfahrung habe ich Angst!

Ich wende mich zwei anderen Frauen zu. Bewußt suche ich zwei aus, die in etwa zum gleichen Zeitpunkt wie ich geboren wurden, aber in einem anderen Land. Was haben sie für Schlüsselerfahrungen gemacht?

Da ist zunächst *ein türkisches Mädchen*¹⁴. In der Türkei geboren, kommt sie, bevor sie das schulpflichtige Alter erreicht hat, mit ihrer Schwester und ihrer Mutter nach Köln, wo ihr Vater bereits seit einem Jahr lebt. Er hat Arbeit für sich und eine Wohnung für die ganze Familie gefunden. Bald ziehen sie in ein bei Köln gelegenes Dorf um. Den Eltern fällt es

13 Statistisch gesehen leben Frauen länger als Männer und machen somit eher die Erfahrung, als Witwe zurück zu bleiben. Z.B. betrug 1994 in Deutschland die durchschnittliche Lebenserwartung für Frauen 79 Jahre, die für Männer 73 Jahre.

14 Renan Demirkan wurde 1955 in Ankara geboren und verbrachte ihre Kindheit und Jugendzeit in Deutschland. Ihr Buch »Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker« (Köln, 1991) ist keine Autobiografie, sondern »eine Erinnerungsreise und zugleich eine exemplarische Beschreibung von vier Generationen einer Einwandererfamilie« (Klappentext).

schwer, sich in Deutschland einzuleben. »Wir sind Fremde hier«, beschwor sie [die Mutter, Anm. A.E.] die Kinder, »anständig« zu bleiben. Sie durften weder an Schulausflügen noch an den Feiern der Mitschüler teilnehmen. »Mit der Zeit werdet ihr verstehen. Ein Mensch soll nie seine Wurzeln verlassen. Hier werden wir Fremde bleiben.«¹⁵ Aber die beiden Mädchen gewöhnen sich schneller ein, als es die Eltern vermuten. Sie wollen keine Fremden sein, sie wollen so sein wie die anderen Kinder in der Schulklasse. An ihrem zweiten Weihnachtsfest in Deutschland gelingt es den Mädchen, ihre Eltern zu überreden, auch einen Weihnachtsbaum ins Wohnzimmer zu holen. »Bei ihnen war es jetzt genauso, wie es die anderen Schulkinder beschrieben hatten. Auch sie hatten für ihre Eltern Geschenke eingekauft, für den Vater ein Brillenetui, für die Mutter ein neues Portemonnaie. Als es dunkel genug für die Bescherung war, liefen sie ... in ihre Zimmer. Wie Brautjungfern – die Geschenkpäckchen vor sich hertragend – schritten sie im Gleichschritt zum Tannenbaum. »Frohes Fest, Mama. Frohes Fest, Papa.« »Was macht ihr da? Und was heißt hier frohes Fest? Wessen Fest?« schoß es aus dem Mund der verärgerten Mutter. Obschon sie damit einverstanden war, daß die Kinder am christlichen Religionsunterricht teilnehmen, wollte sie diese Konsequenz nicht. ... »Aber es ist doch Weihnachten. Da schenkt man sich doch was«, stammelten die beiden heulend. »Wer ist man? Die Christen tun das. Wir sind Moslems!« versucht die Mutter zu klären. Aber für die Mädchen hatte sich innerhalb von nur zwei Jahren die Grenze zwischen »wir« und »den anderen« bereits so verwischt, daß sie die Gewohnheiten der Dorfbewohner als ganz selbstverständlichen Teil ihres eigenen Lebens empfanden.«¹⁶

Die ältere Tochter erlebt es besonders drastisch, wie schwer es ist, zwischen zwei Kulturen, zwischen zwei Religionen aufzuwachsen und nirgends ganz zu Hause zu sein. Als sie älter ist, bricht sie das türkische Familiengesetz, indem sie noch vor einer Heirat ihre Eltern verläßt. Das ist »Landesverrat«. ... Jedweder Familienkontakt war seitdem untersagt, auch an Geburtstagen oder religiösen Feiertagen, auf deren Einhaltung die Mutter sonst größten Wert gelegt hatte. Aus Scham vor Bekannten und Verwandten wurde die ältere Tochter totgeschwiegen.«¹⁷

Ich sehe, andere Kulturen, andere Religionen ermöglichen Schlüsselerfahrungen, die ganz außerhalb meiner eigenen Erfahrungsräume liegen. Diese beiden Mädchen lernen bereits in ihrer Kindheit verschiedene Religionen kennen, ja wachsen sozusagen zwischen ihnen auf. In meinen eigenen Erfahrungen gibt es nur das Christentum. Meine Eltern, die ganze Familie gehört zur evangelischen Kirche. Wie mag es sich anfühlen, Grenzgängerin zwischen zwei Religionen zu sein? Zu Hause der Islam, in der Schule und in der weiteren Öffentlichkeit das Christentum.

15 Ebd., 41.

16 Ebd., 113f.

17 Ebd., 58f.

Die beiden Mädchen waren einen Schritt weiter in Richtung Christentum gegangen, als es den Eltern recht war. Unverständnis herrscht zwischen Eltern und Töchter vor. Wie schmerzhaft muß es für die ältere Schwester gewesen sein, als es dann endgültig zum Bruch kam. Ihr Auszug aus der Wohnung ihrer Eltern, in deutschen Augen kein Drama, ist in der türkischen Familientradition ein Schritt, der unabänderlich sämtliche Brücken zwischen ihnen einreißt. Es fällt mir schwer, mich in die Erfahrung des türkischen Mädchen hineinzudenken und zu versuchen, ihre Gedanken zu errahnen und ihre Gefühle zu erspüren. Aber je länger ich es versuche, steigen in mir schmerzhaft Gefühle der Heimatlosigkeit, des Verstoßenseins und des Nirgendwo-richtig-hinzugehören auf.

Noch viel fremder, weil so schwer vorstellbar, sie selbst zu erleben, sind die Schlüsselerfahrungen, die *Rigoberta Menchú Tum*, Friedensnobelpreisträgerin 1992, gemacht hat. Nur knapp fünf Jahre Lebensalter, aber viele tausend Kilometer trennen mich von dem Mädchen, welches am 9.1.1959 im Hochland von Guatemala geboren wurde. Als ihr ältester Bruder stirbt, ist Rigoberta erst drei Jahre alt. Erst als sie älter wird, versteht sie, warum Felipe starb. Hätte der weiße Großgrundbesitzer veranlaßt, die Plantagenarbeiter während des aus dem Flugzeug durchgeführten Pflanzengifteinsatzes vom Feld zu holen, würde er noch leben. Ein paar Jahre später stirbt ihr Bruder Nicolás im Alter von zwei Jahren an Unterernährung. »Seitdem«, sagt Rigoberta Menchú, »hatte ich, wie soll ich sagen, einen Zorn auf das Leben, hatte Angst vor dem Leben, weil ich mir sagte: ›Solch ein Leben wartet auch auf dich; viele Kinder, und hinterher sterben sie.«¹⁸ Als Rigoberta Menchú 20 Jahre alt ist, muß sie zusehen, wie ihr 16jähriger Bruder Patrocinio auf grausamste Weise gefoltert und mit Benzin übergossen am lebendigen Leibe verbrannt wird. 1980 stirbt Rigobertas Vater, Vincente, in Gutemala-Stadt, als er gemeinsam mit anderen versuchte, durch die Besetzung der spanischen Botschaft das Ausland auf die Unterdrückung der Indios aufmerksam zu machen. Ihre Mutter Juana erliegt im gleichen Jahr den Folgen der Vergewaltigungen und Folter der Armee.

In Bewunderung sehe ich zu Rigoberta Menchú Tum auf, die angesichts dieser furchtbaren Taten, die ihren nächsten Angehörigen angetan worden sind, nicht resigniert hat, sondern sagt: »Es machte Angst, die verbrannten, mißhandelten Leiber anzusehen, aber es machte auch Mut, gab uns Kraft, weiterzukämpfen.«¹⁹ Mich in sie hineinzudenken, ihre Gefühle nachzuspüren ist mir so gut wie unmöglich – zu fremd und für

18 Christian Feldmann, Hört das Gelächter der Indios: *Rigoberta Menchú*, in: *Ders.*, Träume werden wahr. Menschen im Gegenwind unserer Zeit, Freiburg/Basel/Wien 1995, 59–83, 61f. Ausführlicher wird das Leben von Rigoberta Menchú Tum beschrieben in: *David Stoll*, *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*, Oxford 1999.

19 Ebd., 79.

mein eigenes Leben in Deutschland kaum vorstellbar sind ihre Erfahrungen.

Ich wende mich erneut den Büchern zu. Diesmal treibt mich das Interesse an *religiösen Schlüsselerfahrungen von Frauen und Mädchen*.

Einer Schlüsselerfahrung, der ich in diesem Zusammenhang begegne, und die ich, Gott sei Dank, noch nicht gemacht habe, ist der *Tod des eigenen Vaters*.

Gabriele Krone-Schmalz (Jg. 1949) berichtet von sich selbst:

»Mein Vater war evangelisch, meine Mutter katholisch. Meine Großeltern mütterlicherseits haben darauf bestanden, daß die Kinder katholisch erzogen werden. Ich bin also sehr, sehr christlich aufgewachsen, mit Regelmäßig-in-die-Kirche-Gehen. Und habe mich dann, als ich 17 Jahre alt war und mein Vater starb, von meinem Glauben total getrennt. Da fühlte ich mich einfach verraten. Von Gott und von der Kirche sowieso. Bei Kirche und Glauben habe ich eigentlich schon ziemlich früh Unterschiede gemacht. Aber als mein Vater starb, war beides tot. ... Zehn, fünfzehn Jahre war das Thema Gott für mich einfach abgehakt. Der Tod meines Vaters war ein Schlüsselerlebnis, danach wollte ich von Gott wirklich nichts mehr wissen. Definitiv. Und die Entwicklung zurück hatte nichts mit einem Schlüsselerlebnis zu tun, sondern war eher etwas, das wuchs.«²⁰

Der Vater stirbt, und die Siebzehnjährige fühlt sich von Gott und der Kirche verraten. Ob sie wohl mit dem Bild vom »lieben Gott« aufgewachsen ist, und nun nimmt dieser vermeintlich liebe Gott ihr ihren Vater? Das abgedruckte Interview gibt darauf keine Antwort. Sicher ist, daß der Tod des Vaters hier ein einschneidendes Erlebnis, eine Schlüsselerfahrung für die Gottesbeziehung war.

Ganz ähnlich klingen die Erfahrungen einer 32jährigen, *evangelischen Gärtnerin*:

»Als Kind und Jugendliche hatte ich keine Probleme, an Gott zu glauben. Ich machte mir wenig Gedanken darüber und akzeptierte kritiklos, was im Religionsunterricht gelehrt wurde. Zu einem großen Bruch kam es durch den frühen Tod meines Vaters. Ich konnte nicht verstehen, daß es Gottes Wille ist, einen geliebten Menschen zu entreißen. Ich habe viel über den Tod nachgedacht und keinen Sinn gefunden, wieso Gott zuläßt, daß es überall auf der Welt soviel Unglück und Leid, Kriege und Katastrophen gibt, daß so viele unschuldige Kinder sterben müssen, oft nur geboren werden, um kurz darauf zu verhungern.«²¹

Auch hier wird der Tod des Vaters zu einer Schlüsselerfahrung. Die Frau spricht vom frühen Tod ihres Vaters. Wie alt sie war, wird nicht deutlich.

20 Gabriele Krone-Schmalz, Der Mensch ist nicht die letzte Instanz, in: *Marte Cormann und Heike Gabernig*, Brauchen starke Frauen Gott? Karrierefrauen über Gottvertrauen und Gottlosigkeit, München 1998, 103–100, 104.

21 Aus *Martin Rothgangel*, Was Erwachsene glauben. Umfrage und Analysen, Würzburg 1996, 16. Die Personen, die an der Befragung in Bayern teilnahmen, wurden anonymisiert.

Ich stelle mir vor, es war ihre erste Begegnung mit dem Tod. Der Tod nimmt ihr ihren geliebten Vater und damit auch ihre heile Welt. Es scheint so, als ob ihr erst diese Schlüsselerfahrung einen Blick für die Not, die Schmerzen und das Leid in dieser Welt öffnet. Sie kommt ins Nachdenken, und es kommt zum Bruch mit dem »lieben« Gott. Der Grund liegt in der Unbeantwortbarkeit der Theodizee-Frage²².

Ich komme ins Grübeln, denke an meinen Vater und lese noch einmal die Berichte von Gabriele Krone-Schmalz und der Gärtnerin. Nein, ich glaube nicht, daß ich ähnlich wie die beiden reagieren würde. Vermutlich liegt es an meinem Alter. Die beiden waren, als ihr Vater starb, noch im jugendlichen Alter. Glücklicherweise weiß ich nicht, was der Tod meines Vaters, der unweigerlich eines Tages eintreten wird, in mir auslösen wird. Ein Gefühl, das dann aber in mir sicherlich mitschwingen wird, ist das Bewußtsein, dann zur Generation zu gehören, die als nächste sterben wird. Aber wird dieses Gefühl nicht genauso beim Tod meiner Mutter da sein?

Inwieweit bei diesen beiden Schlüsselerfahrungen die Geschlechterkonstellation Vater-Tochter von Bedeutung war, kann anhand des kurzen Interviews nicht beantwortet werden. Ich vermute jedoch, daß es kein Zufall war, da für Mädchen und Frauen der Vater auch in Bezug auf ihr Gottesbild eine wichtige Rolle inne hat²³. Auch hierfür finden sich Beispiele von Schlüsselerfahrungen in der Literatur:

Luise Rinser (Jg. 1911) führt in ihrem autobiografischen Roman »Den Wolf umarmen« ein fiktives Gespräch mit ihrem Vater: »Wärme sollte deine Tochter einbringen, Religion sollte sie zeigen. Religiöse Wärme, sagst du. Woher sollte deine Tochter sie haben? ›Der wahre Gott läßt seiner nicht spotten, fürchte ihn!‹ Deine Worte. Erinnerst du dich, wie oft du deiner Tochter sagtest: Ein Vater irrt sich nie?! Das hast du im Ernst gesagt. Ein Vater ist unfehlbar. ... Deine Religion, Kreon, ist finster und eng. Dein Gott hatte *dein* Gesicht! Deine Tochter mußte es vergessen, du mußtest sterben, ehe sie zu Gott hin aufleben konnte.«²⁴

Eine *andere Frau*²⁵ beschreibt ihr Verhältnis zu ihrem Großvater. »Es war eine beeindruckende Persönlichkeit, der Großvater Baumann. ... Wenn ich mir eine Vorstellung vom lieben Gott machte, dann hatte die-

22 *Karl Ernst Nipkow* sieht generell in der Theodizeefrage eine mögliche Einbruchsstelle des Glaubens bei Jugendlichen. Vgl. *Erwachsen werden ohne Gott. Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1988, 56.

23 Vgl. z.B. *Antoine Vergote*, Religion, Belief and Unbelief. A Psychological Study, Leuven/Amsterdam (Atlanta) 1997, bes. 216–224.

24 *Luise Rinser*, *Den Wolf umarmen*, Frankfurt a.M. 1984, 101.

25 Eine der dreizehn Frauen (Jg. 1934–1949), die zusammen mit Gisela Matthiae (Jg.1959) mit der Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit u.a. ihre Gottesbilder aufarbeiteten. Matthiae gibt die Texte der Frauen anonym wieder. Vgl. *Gisela Matthiae*, *Clownin Gottes. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen*, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, 123f.

ses Bild immer große Ähnlichkeit mit dem Großvater Baumann! ... [Direkt zu ihrem toten Großvater gewandt: (A.E.)] Ihm und Dir – so hat man es mir vermittelt – war ich Ehrerbietung, Gehorsam und Liebe schuldig. Er und Du (oder Er durch Dich oder Du durch ihn?) haben in dieser Familie Maßstäbe gesetzt. Eines meiner ›Grundgefühle‹ war, daß diese Maßstäbe immer so hoch angelegt wurden, daß sie nicht erreicht werden konnten, ich also immer Anlaß hatte, mich schuldig und schlecht zu fühlen. ... Ja, und dann ... kam der denkwürdige Tag«, an dem im Familienstambuch entdeckt wurde, »daß bei Dir, unserem ach so moralischen Großvater und seiner Frau, der Tag der Eheschließung und der Tag der Geburt des ersten Kindes identisch waren. Bei mir: grenzenloses Staunen, diebische Freude, Befreiung! Damals bist Du – lange nach Deinem Tod – vom Podest gepurzelt! Und gleichzeitig fing mein Gottesbild an zu bröckeln. Noch weiß ich nicht, was sich an Neuem entwickeln wird, nicht einmal, was ich mir wünsche. Nur eines weiß ich: ich bin dabei, mich von Dir und vielen anderen ›Vätern‹ zu verabschieden!«²⁶

Was wurde den beiden kleinen Mädchen hier angetan?! Sie wurden durch die patriachalen Gottesbilder, die ihnen vermittelt wurden, religiös verletzt. Sie kannten in ihrer Kindheit kein positives Gottesbild. Diese Erfahrung fehlt ihnen – eine Erfahrung, die auch nicht nachgeholt werden kann. Sie wurden darum betrogen!

Ich möchte noch eine andere Art religiöser Schlüsselerfahrungen von Frauen aufnehmen, auf die ich gestoßen bin. Es sind *Schlüsselerfahrungen in und mit der Natur*:

»Sternennacht²⁷

Griechenland – Sommer 1994

Sie kann nicht schlafen und hat sich auf die Terrasse gelegt. (Hier ist es angenehm kühl.) Über ihr der Sternenhimmel – gewaltig. Schön ... Die Sterne wirken lebendig: sie glitzern und funkeln. Sie schaut und schaut ... sie kann sich nicht sattsehen. Ein Stern leuchtet besonders hell. (Sie weiß, es ist der Morgenstern.) Sie schaut immer wieder zu ihm hin, zuletzt schaut sie nur noch ihn an.

Und da beginnt etwas Magisches, eine Faszination ... Sie hat das Gefühl, dieser Stern sendet ihr eine Botschaft, er spricht sie ganz persönlich an, er meint sie ... Und sie weint vor Erschütterung. Sie fühlt sich verbunden mit der Ewigkeit, und eine totale Ruhe überkommt sie. Sie fühlt sich aufgehoben und tief geborgen. Sie hat ihren Platz in der Welt, in diesem Kosmos.

Dieses Erlebnis vergißt sie nie mehr: die starke Verbundenheit mit einem Stern. Wenn sie später ›ihren‹ Stern wiedersieht, erinnert sie sich an dieses Erlebnis. Aber die Faszination spürte sie nur in dieser griechischen Nacht.

War das ein Gotteserlebnis?«

Und Ursel W.²⁸ berichtet:

26 Ebd., 161f.

27 Ebd., 238.

»Und ich hatte einmal ein ganz schönes Erlebnis am Toten Meer. Wir saßen da auf den Felsen, und so vor uns lag Jordanien in der Abendsonne, und die Berge färbten sich so rosa bis violett. Also das war irgendwie ein ganz wunderschönes Bild, und ich fühlte mich, ich glaube man nennt das kosmisches Bewußtsein, also ich fühlte mich so, als wären die Felsen, auf denen ich saß, meine Brüder. Also so eine ganz starke Einheit mit dem Kosmos. Ja, dieses Erlebnis war auch irgendwie für mich so ganz prägend, was so meine Beziehung äh zu Gott angeht, und ich dachte mir, ach die Kirche ja, das ist irgendwie auch gut, und so manchmal brauche ich das auch, aber so diese lebendige Beziehung zu Gott, die ist mir irgendwie viel wichtiger.«

Den Blick weit schweifen lassen, hinein in die endlose Tiefe des nächtlichen Sternenhimmels oder hinweg über die unzähligen Hügel der Bergkette. Keine Gebäude oder Mauern begrenzen den Blick. Es ist, als ob mit diesem freien Blick auch das Bewußtsein der eigenen Freiheit zurückkommt – besonders im Urlaub, in dem man befreit von den alltäglichen Pflichten und Zwängen lebt. Dieses Gefühl eröffnet die Sinne für die Wahrnehmung einer tieferen Dimension: die Empfindung, mit der Welt und dem Kosmos verbunden zu sein, darin geborgen zu sein und damit in einer starken Einheit zu leben. Und sich dann zu fragen, war es ein Gotteserlebnis, oder sogar zu wissen, es war ein Ausdruck meiner Gottesbeziehung.

Gut nachvollziehbar sind diese Erlebnisse der beiden Frauen für mich. Ich überlege, ob es wohl Zufall war, daß es Frauen sind, die hier eine Schlüsselerfahrung der Verbundenheit, sei es mit einem Stern oder dem Kosmos, machen.²⁹

Abschließend möchte ich noch *Schlüsselerfahrungen von Theologinnen in und mit der Kirche* beleuchten. Was machen sie für Schlüsselerfahrungen mit ihrem Amt, und wie gehen sie damit um? Ich möchte gerne wissen, ob es ähnliche Situationen sind, wie ich sie erfahren habe. Wenn ich zurück denke, erinnere ich mich z.B. an mein erstes Gemeindeprakti-

28 Ursel W. (Jg. 1947) wurde von Regina Sommer interviewt. Vgl. *Regina Sommer: Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von biographischer Struktur und religiöser Orientierung*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 195–231, 219f. Das Transkript wurde von mir in einen Fließtext gebracht.

29 Nancy Chodorow: »Das grundlegende weibliche Selbstgefühl ist Weltverbundenheit, das grundlegende männliche Selbstgefühl ist Separatheit.« In: *Dies*, *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*, München ²1985, 220.

Gottfried Adam ist der Meinung, daß »Lebenserfahrungen (z.B. der Tod eines geliebten Menschen, ein Bekehrungserlebnis oder die Frage einer Schwangerschaftsunterbrechung) ... hinsichtlich des Zusammenhanges mit Lebensziel und Lebenssinn eine größere Bedeutung für Frauen als für Männer [haben].« aus: *Evangelische Erwachsenenbildung vor der Frage nach dem Lebenslauf*, in: *Ders.*, *Religiöse Bildung und Lebensgeschichte. Beiträge zur Religionspädagogik II*, Würzburg 1994, 271–285, 277. Zitiert nach Martina Blasberg-Kuhnke und Norbert Mette: *Erwachsene Frauen und Männer*, in: JRP 12 (1996), 131–139, 134f.

kum, welches ich in den USA machte. Ich ging mit meinem Mentor zu einem Taufgespräch. Wir nahmen im Wohnzimmer mit den Eltern des Täuflings Platz. Nach ein paar begrüßenden Worten stand die Frau auf, um uns Getränke und Sandwiches zu reichen. Ich bot meine Hilfe an, die gern angenommen wurde, und ging mit in die Küche. Der Gemeindepfarrer und der Vater sprachen weiter über die Taufe. Ich merkte, wie ich in diesem Moment meine Rollen nicht zufriedenstellend koordinieren konnte: auf der einen Seite die Praktikantin, die am weiteren Verlauf des Taufgespräches Interesse hatte; auf der anderen Seite die Frau, die von Mädchenbeinen an gelernt hatte, ihre Hilfe im Haushalt anzubieten.

Aber nicht nur innerhalb meiner eigenen Person gibt es Rollenkonflikte, sondern sie werden auch von außen an mich herangetragen. Z.B. später, in meiner Vikariatsgemeinde, gab es immer wieder Situationen, in denen mein Gegenüber überrascht war, einer Frau als Vikarin zu begegnen. Bei Geburtstagsbesuchen wollte man z.B. gerne wissen, wie ich denn als Frau darauf gekommen wäre, den Berufswunsch Pastorin zu haben. Ist es nur Interesse, oder wird erwartet, daß ich einen Legitimationsgrund abliefern? Im Hinterkopf ist er wieder da, der Satz aus dem Physikunterricht: »Und was meinen unsere Damen dazu?«

Was also machen andere Theologinnen für Erfahrungen, und wie gehen sie mit ihnen um?

Herlinde Pissarek-Hudeliste (1932–1994), Professorin für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät Innsbruck, beschreibt die Erfahrungen, die sie mit dem Satz, die Frauen sollen in der Gemeinde schweigen (1Kor 14,34), gemacht hat:

»Kein anderer Text der Schrift ist öfter von außen auf mich zugekommen als der Satz: »Die Frauen sollen in der Kirche schweigen.« ... Warum trifft mich dieses Schweigen-Müssen oder -Sollen so? Wer mich zum Schweigen verurteilt, nimmt mir Raum des Atmens, Lebens, Begegnens. ... Wer Frauen zum Schweigen verurteilt, raubt ihnen, der Gesellschaft und der Kirche Leben aus anderen Quellen. Wer Frauen zum Schweigen verurteilt, hat Angst vor anderen Erfahrungen, anderem Denken, anderen Worten. ... Mir hilft der Mut einer Schwester: Maria de Groot, die erkennt: Nicht Jesus unterdrückt die Frauen, sondern patriarchalische Männer der Kirche. ... Ich entdeckte die Syrophönizierin (Mk 7,24–30). ... Du hast nicht nur stumm gelitten – sicher auch davon übergenug. Du hast mit Worten gekämpft. Für dein Kind und dich, für eure Befreiung aus den Fesseln des Elends. Fast zweitausend Jahre später gibst Du uns den Mut, für das Überleben unserer Kinder auf dieser vergewaltigten Erde und für die Sprache der Freiheit und Befreiung in dieser Kirche zu kämpfen, die sich so oft auf den beruft, der dich wegen deines Wortes erhört hat. Du gibst uns den Mut lästig zu fallen, uns aufzudrängen, zu reden und zu argumentieren, weil es hier und heute tödlich wäre für die ganze Menschheit, wenn ihre eine Hälfte schwiege.«³⁰

30 *Herlinde Pissarek-Hudeliste*, Gerade wir dürfen nicht schweigen. Für eine Sprache des Lebens und der Freiheit, in: *Günther Bader und Martha Heizer* (Hg.), *Theologie erden. Erinnerungen an Herlinde Pissarek-Hudeliste*, Thaur bei Innsbruck 1996, 15–19. Zuerst abgedruckt in: *Karin Walter* (Hg.), *Frauen entdecken die Bibel*, Freiburg³1987, 161–167.

Mary Elizabeth Mullino Moore ist Professorin für »Religious Education« in den USA. Sie berichtet von einer Erfahrung, die sie sehr bewegt und zugleich zum Nachdenken über die Zukunft der Kirche angeregt hat³¹. Wie sie selbst, ist ihr Ehemann, Allen Moore, Theologe. »Vor ein paar Jahren«, so schreibt sie, »wurde ich zum ersten Mal in meinem Leben eingeladen, in einer Kirche zu predigen, die für meine eigene Lebensgeschichte wichtig war. Es war die kleine Stadtkirche, zu der mein Vater in seiner Jugend gehörte und die ich einmal im Jahr mit meinen Cousinen und Vettern besuchte. Mein Mann und ich sprachen mit meiner Familie in West Texas über diesen Besuch, und mein Vetter fragte mich, ob wir beiden es uns vorstellen könnten, zu predigen.« Das Ehepaar Mullino Moore konnte es sich gut vorstellen, an diesem besonderen Sonntag zusammen zu predigen. Sie sprachen ihre Vorhaben mit dem Gemeindepfarrer ab, der der gemeinsamen Predigt zustimmte. Bei der Ankunft in der Geburtsstadt von Mary's Vater hören sie zu ihrer Überraschung, daß der Gemeindepfarrer ihre Predigt, anders als gemeinsam besprochen, abgekündigt hat. Ihr Vetter berichtete: »Ich hatte unserem Pastor gesagt, daß ich Euch beide zur Predigt eingeladen habe. Aber letzte Woche bei den Abkündigungen betonte er mit großen Nachdruck, daß Allen Moore nächsten Sonntag predigen wird. Er erzählte viel über Dich, Allen, aber Mary Elizabeth hat er nicht einmal erwähnt.« Nach einigen Überlegungen entschied man sich, am ursprünglichen Plan der gemeinsamen Predigt festzuhalten. Das Ehepaar Mullino Moore informierte den Pfarrer, der »nach einer etwas zu langen Pause« die Idee für gut hielt. Für Mary E. Mullino Moore, die, wie sie berichtet, ähnliche Situationen häufiger erlebt, hat sich gerade diese Begebenheit besonders eingepreßt, weil nach dem Gottesdienst ein Gemeindemitglied zu ihr sagte: »Wußten Sie, daß sie heute morgen auf einer Mullino Kanzel gepredigt haben?« Nein, Mary E. Mullino Moore hatte es nicht gewußt, daß die Kanzel vor vielen Jahren von ihrem Großvater gestiftet worden war. Aber diese Tatsache berührte sie tief: »Als ich in diesem Moment die Situation reflektierte, sah ich mich und die Kirche in einem neuen Licht. Es hatte mich bewegt, gefragt zu werden, in der Kirche meiner Familie zu predigen. Die Einladung war aufgrund meiner Beziehung zustande gekommen. ... es war ein nach Hause kommen. Bei der Vorbereitung der Predigt und der Predigt hatte ich tief im Bewußtsein, daß viele Generationen, christliche Generationen vor mir hier gewesen waren, mir ihr Erbe weitergereicht hatten, mir die Tür, durch die ich eingetreten war, geöffnet hatten und mich in den schweren und guten Zeiten begleitet hatten.«

Fast wäre es ihr verwehrt worden, mit einer Predigt an diesen Traditionsstrang anzuknüpfen. Welche Bedeutung solche Situationen des Über-

31 *Mary Elizabeth Mullino Moore*, *Feminist Practical Theology and the future of the church*, in: *Friedrich Schweitzer und Johannes A. van der Ven* (Hg.), *Practical Theology – International Perspectives*, Frankfurt a.M. u.a. 1999, 189–209. Übersetzung von A.E.

gangenwerdens für sie haben, ist für sie eindeutig: »Solche Ereignisse sind nicht an sich das Problem. Sie sind Leuchtraketen, die das Problem der Frauen in der Kirche illuminieren: Frauen, die ignoriert werden, zum Schweigen gebracht werden und nur in der Beziehung zu einem Mann identifiziert werden.« Mary E. Mullino Moore hört für sich in diesen Ereignissen ganz deutlich die Botschaft: »Frauen können nicht, werden nicht, sollen nicht predigen. Wir werden Frauen nicht in der Leitung akzeptieren. Die Botschaft, die noch viel subtiler und noch viel verheerender ist: Wir werden Frauen nicht blockieren, wir werden sie einfach ignorieren.« Von dieser Erkenntnis läßt sie sich jedoch nicht lähmen. Letztendlich kommt sie zu dem Schluß, »daß wir keine andere Wahl haben, als die Lehre der Kirche als auch die Kirche selbst zu reformieren. Wir haben keine andere Wahl, als auf *tikkun olam*, die Heilung der Welt, zu hoffen und dafür zu arbeiten.«

In meiner ganz bewußt persönlich gehaltenen Zusammenstellung kamen zwölf Frauen zu Wort. Zugleich blieben unzählbar viele Frauen mit ihren Schlüsselerfahrungen unerwähnt. Zu denken ist z.B. an Frauen, die eine Vergewaltigung erlitten haben; an lesbische Frauen, die ihr Coming out haben; an Frauen, für die eine Geburt zu einer Schlüsselerfahrung wurde; an schwarze Frauen, die doppelt diskriminiert werden ... Die Liste ist beliebig fortsetzbar.

Die zehn oben erwähnten Frauen lasse ich noch einmal vor meinem inneren Auge Revue passieren: alte und junge Frauen, Frauen in Deutschland und Frauen im Ausland. Jede hat ihre ganz eigenen Erfahrungen gemacht, und z.T. muß man wohl sagen, machen müssen. Deutliche Profile werden in jeder einzelnen Lebensgeschichte sichtbar. Es ist spannend zu erkennen, welche Erlebnisse durch entsprechende Interpretation und Deutung zu besonderen Erfahrungen wurden. Reizvoll fände ich es, mit ihnen und mit anderen Frauen ins Gespräch zu kommen und mich mit ihnen über unsere je eigenen Wahrnehmungs- und Deutungshorizonte auszutauschen. Als erzählende Frau brächte ich mir dabei meine Erfahrungen neu ins Bewußtsein, und im Erzählen leistete ich zugleich individuelle Interpretationsarbeit. Als zuhörende Frau lernte ich andere Erfahrungs- und Deutungshorizonte kennen und könnte damit meine eigenen Vorstellungen und Gedanken neu hinterfragen.

Von den zehn verschiedenen Schlüsselerfahrungen sind mir persönlich die beiden Berichte von Herlinde Pissarek-Hudelst und Mary E. Mullino Moore besonders wichtig geworden. Gewiß liegt es auch daran, daß sie wie ich Theologinnen sind. Ihr Umgang mit ihren Schlüsselerfahrungen hat für mich einerseits Vorbildcharakter: Die beiden lassen sich nicht von ihren Erfahrungen lähmen, sondern bringen sich immer wieder als Frau ein und fordern auf, als Frau gehört zu werden. Andererseits tut es mir gut, bei ihnen zu erkennen, daß ich mit meinen Erfahrungen in und mit der Kirche nicht alleine bin, sondern daß auch sie auf patriarchale Traditionen und strukturelle Benachteiligungen stoßen. Die beiden ma-

chen mir Mut, meinen Weg als Frau und Theologin in der Kirche und in der Gesellschaft weiterzugehen.

Innerhalb der Religionspädagogik sehe ich deutlich Herausforderungen, die auf diesem Weg auf mich warten. Eine von ihnen ist die Fragestellung, *wie die Religionspädagogik in Zukunft mit der Geschlechterdifferenz umgeht*. Meine Sensibilität für diese Fragestellung hängt untrennbar mit den von mir gemachten Schlüsselerfahrungen zusammen.

Vor welche konkreten Herausforderungen ich die Religionspädagogik durch Schlüsselerfahrungen von Mädchen und Frauen gestellt sehe, zeige ich abschließend kurz auf:

- Eine Religionspädagogik, die den Anspruch hat, die Lebenswelt ihrer Subjekte aufzunehmen, kann Schlüsselerfahrungen nicht unberücksichtigt lassen. Hierbei gilt es, wie grundsätzlich für die gesamte Religionspädagogik, auch in Bezug auf die Schlüsselerfahrungen die Kategorie Geschlecht (gender) zu berücksichtigen.³²

- Es gilt, sowohl Schlüsselerfahrungen, die für das Gottesverhältnis von Frauen und Mädchen bedeutsam sind, als auch Schlüsselerfahrungen von Frauen und Mädchen, die sie aufgrund ihres weiblichen Geschlechts gemacht haben, in Theorie und Praxis der Religionspädagogik aufzunehmen.

- Gottesbilder, die vermittelt werden, sind kritisch zu überprüfen. Es dürfen keine angstausslösenden Bilder sein, die ein Zustandekommen positiver Gottesbeziehungen unmöglich machen.

- Bei der Berücksichtigung der Schlüsselerfahrungen muß Religionspädagogik versuchen, sich von den in der Gesellschaft vorliegenden, einseitig geschlechtsspezifische Zuschreibungen frei zu machen. Ziel ist die Förderung individueller Lebensentwürfe, die an den Bedürfnissen des jeweiligen Subjekts und nicht an geschlechtsspezifischen Rollenzuteilungen ausgerichtet sind. Reformatorische Freiheit, die auch nicht durch geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen eingeengt werden darf.

- Die Wahrnehmung für Schlüsselerfahrungen von Mädchen und Frauen muß sensibilisiert werden. Hierfür ist innerhalb der Religionspädagogik einerseits die Berücksichtigung theologischer Beiträge zur Religiosität und religiöser Sozialisation von Frauen und Mädchen³³ und andererseits

32 Vgl. hierzu: *Andrea Lehner-Hartmann*, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine neue Analysekategorie – auch für die Religionspädagogik?, *KatBl* 123 (1998), 364–369; *Agnes Wuckelt*, Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. Impulse für Theorie und Praxis, *KatBl* 123 (1998), 370–373; *Anke Edelbrock*, Die Methodenfrage innerhalb feministischer Religionspädagogik. Ent-Trivialisierung als geeignete Methode?, *RpB* 43 (1999), 217–231.

33 Z.B.: *Agnes Wuckelt*, Vom Leid(wesen) religiöser Sozialisation von Mädchen und Frauen. Anfragen und Anmerkungen zu einem brisanten Thema, in: *Karl Josef Lesch* und *Margot Saller*, Warum, Gott ...? Der fragende Mensch vor dem Geheimnis Gottes, *Ralph Sauer* zum 65. Geburtstag, *Kevelar* 1993, 205–210; *Sybillie Becker*

die Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse über Sozialisation und Identitätsbildung von Mädchen und Frauen³⁴ notwendig.

– In der religionspädagogischen Praxis sollen Räume geschaffen werden, innerhalb derer Mädchen und Frauen in geschlechtshomogenen Gruppen ihre Schlüsselerfahrungen teilen können³⁵. Darüber hinaus können Schlüsselerfahrungen biblischer oder weltlicher Frauen herangezogen werden und als Vorbild dienen. Hier wird auch schwesterliche Solidarität gefördert.

Anke Edelbrock ist wissenschaftliche Angestellte an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen im Fach Religionspädagogik.

und *Ilona Nord* (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart 1995; *Stephanie Klein*, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart 2000.

34 Z.B.: *Helga Bilden*, *Geschlechtsspezifische Sozialisation*, in: *Klaus Hurrelmann* und *Dieter Ulrich* (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1991, 279–301; *Hannelore Faulstich-Wieland*, *Weibliche Sozialisation zwischen Geschlechterstereotypen Einengung und geschlechterbezogener Identität*, in: *Horst Scarbath* u.a. (Hg.), *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung*, Opladen 1999, 47–62.

35 Es gibt verschiedene feministische, praktisch-theologische Ansätze, in deren Zentrum die Förderung des Erfahrungsaustausches zwischen Frauen steht. Z.B.: *Sherry Ruth Anderson* und *Patricia Hopkins*, *The feminine face of God. The Unfolding of the Sacred in Women*, New York u.a. 1992; *Andrea Blome*, *Erinnerungsarbeit ist Befreiungsarbeit. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur religiösen Sozialisation*, *Praktische Theologie* 1 (1995), 3–14; *Ina Praetorius*: *Nicht trivial noch sentimental. Ein Versuch über Ent-Trivialisierung als Methode in der Frauenforschung*, in: *Dies*, *Skizzen zur Feministischen Ethik*, Mainz 1995, 103–119; *Elsbe Goffmann*, *Wer wir sind. Verborgene Frauengeschichten im Raum der Kirche*, Gütersloh 1997. Wegweisend ist hier der Ansatz der Soziologin und Psychologin *Frigga Haug* (vgl. *dies.*, *Erinnerungsarbeit*, Hamburg 1990). Grundsätzlich ist es ein Merkmal feministisch-theologischer Ansätze, die Mädchen und Frauen selbst, ihr Reden und Denken, in den Mittelpunkt zu stellen und von ihren Erfahrungen auszugehen.

Schlüsselerfahrungen heute?

(Eine Reflexion aus studentischer Perspektive

Als 24-jähriger, mit beiden Füßen in der Gegenwart stehender Student mit der Aufgabe konfrontiert zu sein, die eigentlich noch im Entfalten begriffene persönliche Lebensgeschichte zu reflektieren und – noch viel schlimmer – auch transparent zu machen, war eine Schlüsselerfahrung ganz eigener Art. Denn weder erscheint mir mein bisheriger Lebenslauf besonders mitreißend, noch dürfte ihm in irgendeiner Weise eine maßgebliche Bedeutung zukommen. Ich hielt es daher für wichtig, meine Schlüsselerfahrungen auch daraufhin zu prüfen, ob sich an ihnen Tendenzen aufzeigen ließen, denen eine breitere exemplarische Bedeutung zukommt, oder ob sie gar repräsentativ für die Erfahrungswelt gegenwärtiger Studierender sein könnten. Die Verweise auf vorwiegend soziologische Sekundärliteratur, die den Verdacht erwecken könnten, daß hier Erfahrungen nicht authentisch reflektiert, sondern sekundär reproduziert würden, entsprechen gerade dieser Intention. Ohne einen wissenschaftlichen Anspruch erheben zu wollen, verfolgen sie allein die Absicht, den allgemeinen, zwangsläufig subjektiven Deutungsrahmen, der meinen Reflexionen zugrunde liegt, durchsichtig und nachvollziehbar zu machen. Dieser Versuch einer allgemeineren Deutung will aber stets von der Einsicht geleitet sein, daß einem einmaligen und begrenzten Lebenslauf niemals ein eindeutiger oder gar erschöpfender exemplarischer Charakter zukommen kann. Wenn in der folgenden Darstellung so elementare Erfahrungen wie die radikale Erschütterung des Lebens insbesondere durch den Einbruch von Krankheit oder Tod unberücksichtigt bleiben, so kann dies nur deshalb geschehen, weil sie in diesem Ausmaß bisher keine authentischen Erlebnisse meiner persönlichen Erfahrungsgeschichte gewesen sind. Daß meine Biografie in dieser Hinsicht bruchloser ist als die vieler meiner Altersgenossinnen und -genossen, kommt sicherlich auch in ihrer Auslegung zum Vorschein.

1. Die existentiellen Schlüsselfragen

1.1 Die Schlüsselfunktion der Gegenwart

Ein Schlüssel allein öffnet noch keine Türen. Entscheidend ist, daß er bewußt und zweckmäßig angewandt wird. Aufschließen ist also immer ein dynamisches Geschehen. In dieser Weise muß auch das Bildwort

»Schlüsselerfahrung« ausgelegt werden. Es bezieht sich zwar auf einen verdichteten Erlebniszeitraum in der eigenen Biografie. Doch seine außerordentliche Bedeutung erhält dieser erst dadurch, daß er einen Reflexionsvorgang auslöst, durch den eine bisher verschlossene Dimension der Wirklichkeitswahrnehmung in sinnstiftender Weise für den eigenen Lebensvollzug aufgeschlossen wird. Die Schlüsselfunktion kommt also nicht dem Erlebnis an sich zu, sondern der Erfahrung, die in der reflexiven und psychosozialen Integration des Erlebnisses gewonnen wird. Somit impliziert der Ausdruck »Schlüsselerfahrung« bereits einen zeitlichen Abstand zum Erlebnis selbst. In biografischer Rückschau heben sich bestimmte Lebensmomente hervor, denen für die weitere Lebensgeschichte eine richtungsweisende Bedeutung zugemessen wird und die für die Verarbeitung und Bewältigung auch gegenwärtiger Erfahrungen als relevant geachtet werden. Ihren subjektiven Sinngehalt erhalten Schlüsselerfahrungen also immer erst vom Interpretationspunkt der Gegenwart her¹. Sie gewinnen ihr Gewicht dadurch, daß sie Aufschluß geben über die Schlüsselfragen, die mich in meiner gegenwärtigen Lage existenziell beschäftigen. Aus meiner studentischen Sicht gibt es derer Fragen zwei: die Frage nach dem Sinn des Ganzen und die Frage nach der eigenen Identität.

1.2 Die Schlüsselfrage nach dem Sinn des Ganzen

Mein gegenwärtiger Erfahrungshorizont ist weitgehend bestimmt durch die postmoderne Situation. Hierarchische Gesellschaftsstrukturen, standardisierte Lebensentwürfe, tradierte Werte und normative Handlungsmuster haben sich infolge der sozialgeschichtlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte weitgehend aufgelöst. Ich lebe also in einer Welt, die vieldeutig und undurchschaubar geworden ist. Dieser strukturellen Komplexität der Gesamtgesellschaft entspricht auch die zunehmende Zersplitterung der wissenschaftlichen Forschung in ein ungeordnetes und beziehungsloses Nebeneinander von fragmentarischen Einzelpositionen. Aufgrund ihrer grundsätzlich pluralistischen Struktur gewährt mir die postmoderne Gesellschaft zwar eine noch nie dagewesene Freiheit in der Lebensgestaltung, ist aber nicht mehr fähig, dafür Kriterien zu liefern. Diese »neue Unübersichtlichkeit«² läßt für die Studienzeit, in der die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf eine zentrale Rolle spielt, sehr viele Fragen unbeantwortet. Wie weiß ich, ob die Entscheidungen, die ich für meinen Lebensentwurf fälle, die Richtlinien, die ich für mein Leben setze, richtig sind? Da die Gesellschaft stumm bleibt, ist eigenverantwortliches Handeln gefordert. Damit steigt aber auch das Ri-

1 Zum interpretativen Charakter von Lebensgeschichten im Allgemeinen vgl. *Peter Biehl*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 230–239.

2 Vgl. *Jürgen Habermas*, Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a.M. 1985.

siko des Scheiterns. Ausrutscher, Fehltritte und Rückschritte müssen einkalkuliert werden³. Doch vor allem, und das ist eine ganz starke persönliche Erfahrung, wächst dadurch auch eine existenzielle Ratlosigkeit. Das Verlangen nach ganzheitlichem Sinn anstelle von partiellen Sinnalternativen tritt in den Vordergrund⁴. Dieses grundlegende Bedürfnis nach Reduzierung von Komplexität auf Sinn ist meiner Ansicht nach die erste große antreibende Kraft der Studienzeit. Daß damit auch ein religiöses Grundanliegen thematisiert ist, liegt auf der Hand.

1.3. Die Schlüsselfrage nach der eigenen Identität

Studentisches Dasein ist ein Sein in der Schwebelage zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Ich bin altersmäßig erwachsen, im rechtlichen Sinne mündig und lebe in räumlicher Trennung vom Elternhaus. Doch Erwachsen-Sein unterliegt immer noch gewissen gesellschaftlichen Anforderungen: sich auf einen Beruf festzulegen, eine Familie zu gründen, soziale Verantwortung zu übernehmen etc. Aufgrund der Verzögerung des Berufseinstiegs fehlen den meisten Studierenden dafür jegliche Voraussetzungen. Wir haben also weder den Zwang noch die Möglichkeit, uns auf einen definitiven Lebensentwurf festzulegen. Wegen dieser Ambivalenz kann man zurecht von einer »Streckung der Adoleszenz« sprechen⁵. Demzufolge bildet auch nicht das pragmatische Bemühen um wissenschaftliche Fertigkeiten oder berufliche Qualifikationen, sondern das existenzielle Ringen um die eigene Identität den zweiten Hauptantrieb der Studienzeit. Und wieder stehe ich vor dem Grunddilemma, vor das mich die postmoderne Gesellschaft stellt: Orientierungshilfen in Form von plausiblen Selbstwahrnehmungskategorien, festgelegten Sozialformen oder identifikationssträchtigen Vorbildern bleiben mir versagt. Es gilt der Weg des *learning by doing*, ein Weg, der zumeist auch mit Enttäuschungen und Schmerzen gepflastert ist.

Vielleicht hat es etwas mit dem spezifischen Charakter meiner studentischen Lebensphase zu tun, daß sich in biografischer Rückschau einzig diejenigen Erfahrungen als Schlüsselerfahrungen qualifizieren, denen ich bei meiner Suche nach Identität und Sinn eine fundamentale Bedeutung zuschreibe. Und daß sie sich fast ausschließlich auf den privaten Erfahrungsraum beschränken, liegt vielleicht am spezifischen Charakter dieser existenziellen Kriterien selbst.

3 Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.

4 Vgl. Niklas Luhmann, Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: J. Habermas / N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a.M. 1971, 25–100.

5 Vgl. Herbert Backes / Arne Stiksrud, »Gestreckte« versus »verkürzte« Adoleszenz in Abhängigkeit vom Bildungsstatus. Normative Entwicklungsvorstellungen von Jugendlichen, in: Detlef Liepmann / A. Stiksrud, Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz, Göttingen 1985, 190–200.

2. Schlüsselerfahrungen im öffentlichen Erfahrungsraum?

2.1 Schlüsselerfahrungen im Rahmen des Studiums?

»Meine eigene Theologie will ich finden!« Dieser Wunsch hat mich durch mein theologisches Studium hindurch begleitet. Schon das Wort »finden« drückt aus, was damit gemeint sein soll. Sich in einen breiter angelegten theologischen Entwurf einzuarbeiten und dann zu merken, daß hier Glaube und Wirklichkeit rational überzeugend und existenziell ansprechend ausgelegt werden. Plötzlich gewinnt man ein theologisches Deutungsmuster, in dem man sich wiederfindet und sich nicht mehr bewegt wie ein Fremder. Das wäre eine wirkliche Schlüsselerfahrung.

Auch wenn sich ein »Ende der großen Entwürfe« anzukündigen scheint⁶, kommen Schlüsselerfahrungen dieser Art m.E. durchaus vor. Für manche Kommilitoninnen und Kommilitonen läßt ein spezifischer Entwurf, sei er *Karl Barths*, sei er *Friedrich W. Marquards*, die unübersichtliche Fülle von Alternativansätzen einfach obsolet werden. Doch für den überwiegenden Teil bleibt dieser Wunsch unerfüllt. Die Entwicklung zu einem eigenständigen theologischen Standpunkt vollzieht sich dann in ständiger Auseinandersetzung mit der Positionenvielfalt, aus der in zähem Ringen das Bedeutungsvolle selektiert werden soll. Für mich waren es noch nicht intellektuelle Schlüsselerfahrungen, sondern zaghafte Fortschritte auf dem Weg zur klareren Einsicht und größeren Eindeutigkeit, die meinen Studienverlauf geprägt haben.

2.2 Schlüsselerfahrungen im Rahmen der Informations- und Erlebnisgesellschaft?

Spätestens seit Gerhard Schulzes soziologischem Bestseller über die Erlebnisgesellschaft müßte man doch im Erlebnisbegriff die fundamentale Erschließungskategorie der postmodernen Wirklichkeit sehen⁷. Das reiche Wahlangebot von Erlebnismöglichkeiten, von der Konsum- und Dienstleistungsgesellschaft jederzeit an mich herangetragen, macht sicherlich einen außerordentlichen Anteil meiner Erfahrungen aus. Kinoabende, Rockkonzerte, Techno-Raves, Saunalandschaften, Auslandsurlaube etc. bringen zweifelsohne Erfahrungen von alltagsdurchbrechender Intensität. Sind das vielleicht die Schlüsselerfahrungen eines Zöglings der Postmoderne?

Dieser aufkommende Verdacht verkennt die Mechanismen des Erlebnismarktes. Wer sich an ihm bedient, handelt als souveräner Konsument.

6 Vgl. *Heinz R. Fischer* u.a. (Hg.), *Das Ende der großen Entwürfe*, Frankfurt a.M. 1992.

7 *Gerhard Schulze*, *Die Erlebnisgesellschaft*. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M. / New York ³1993.

Ich stelle für mich ein Erlebnisbedürfnis fest, sagen wir »Entspannung«, und entscheide mich dann für ein angemessenes Erlebnisangebot. Die Erfahrungen werden bewußt herbeigeführt, und ihr Ablauf wird kontrolliert. Und erwartet wird Unterhaltung, nicht Sinn. Ich empfinde die gegenwärtige Erlebniskultur als einen integralen und nicht zu verteufelnden Teil meines Lebens, sehe jedoch auch deutliche Gefahren.

Die enorme Häufung von Erlebnissituationen führt nicht nur zu einer gewissen Erlebnismüdigkeit, sondern vor allem zu einer Abneigung, die einzelnen Erlebnisse differenziert und reflexiv zu verarbeiten. Der Überfluß an Bildern und Nachrichten aus allen Teilen des großen globalen Dorfes, an denen ich tagtäglich als Zuschauer teilhaben kann, macht stumpf und löst zumeist Betroffenheit aus, aber so gut wie nie persönliches Engagement. Vielleicht liegt hier auch ein Grund dafür, daß ich größte Mühe damit habe, ein historisch-politisches Ereignis zu nennen, welches von grundlegender Bedeutung für mein Leben gewesen wäre.

Für ein Ereignis solcher Qualität käme am ehesten noch die akute Gefährdung in Frage, die durch den Defekt des damals sowjetischen Kernkraftwerks in Tschernobyl ausging. Kurz nach den ersten Informationen über den Unfall kursierte ein Gerücht, »die Wolke« bewege sich in Richtung Westen. In meiner Schulklasse in Helsinki machte sich für einige Zeit eine geradezu apokalyptische Stimmung breit. Wir verschlangen Katastrophenliteratur, diskutierten Überlebensstrategien für den Ernstfall und gewannen sicherlich auch ein kritisches Verständnis in die katastrophalen Folgen ökologischer Unverantwortlichkeit.

3. Schlüsselerfahrungen im privaten Erfahrungsraum

Im Gegensatz zur Generation meiner Eltern, die in der Zeit des Vietnam-Krieges, der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Systemkritik im Politischen den primären Lebensbezug gesehen haben mag, verliert der von der sozialen, politischen und geschichtlichen Großwetterlage geprägte öffentliche Raum gegenwärtig immer mehr an Bedeutung. Die gesellschaftliche Unübersichtlichkeit sowie der Mangel an verfügbaren Orientierungshilfen führen zu einer zunehmenden Konzentration auf die private Welt zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese Tendenz ist meiner Einschätzung nach nicht so sehr auf einen »Verfall der Öffentlichkeit« zurückzuführen⁸, sondern auf eine pragmatisch-funktionale Unterscheidung beider Bereiche. Die Öffentlichkeit ist der Raum, in dem ich herausgefordert werde, mich durchsetzen muß und auch Distanz und Fremdheit erlebe. Der Schutzpanzer, den zu tragen ich mich dort oft genötigt sehe, lege ich erst im Privatraum der Beziehungen ab. In geistreicher Geselligkeit unter guten Freunden oder emotionaler Nähe gelebter Zweisamkeit kommt die bestimmende Sehnsucht nach

8 So Richard Sennet, *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*, Frankfurt a.M. 1983.

Vertrautheit zum Stillstand⁹. Das angeregte Gespräch, das schweigende Beisammensein oder die einführende Berührung sind Augenblicke von Innigkeit, aus denen Einsicht und Verständnis wächst. In solchen Situationen intimer Koexistenz vollzieht sich dann – fernab von den großen Institutionen Staat, Universität und auch Kirche – die existenzielle Suche nach Identität und Sinn. Beziehungen, die auf gegenseitige Einwirkung und Akzeptanz gegründet sind, die zu Unmittelbarkeit und Kreativität befreien – das ist die Welt auch meiner Schlüsselerfahrungen. Hervorheben will ich davon drei: die Erfahrung freundschaftlicher Gemeinschaft, die Erfahrung von Liebe sowie die Erfahrung der rechtfertigenden Gnade Gottes.

3.1 Freundschaftliche Gemeinschaft als Schlüsselerfahrung

»Über die Freundschaft aber denken alle ohne Ausnahme gleich: Wer sich dem Staatsdienst verschrieben hat, wer an wissenschaftlicher Forschung seine Freude hat, wer fern vom Getriebe den eigenen Geschäften nachgeht, schließlich auch, wer sich ganz der Sinnenlust ergeben hat – alle diese Leute sind sich einig, daß ein Leben ohne Freundschaft kein Leben ist, wenn man nur einigermaßen anständig leben möchte.«¹⁰

In den Worten des großen römischen Weltmannes kommt zum Ausdruck, daß Freundschaft ein allgemein menschliches Grundbedürfnis ist. Mit der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in den letzten Jahren hat das Bedürfnis nach verlässlichen Beziehungen noch zugenommen¹¹. Für die Studienzeit dürfte dies in ganz besonderer Weise zutreffen. Der komplexe Vorgang der Ablösung vom Elternhaus und die Bewältigung der neuen Lebenssituation verlangen nach sozialer Kompensation. Ich fand sie im studentischen Freundeskreis, der sich durch seine Offenheit und Tiefe von jugendlichen Peer-Groups und in seiner sozialen Ausrichtung von der klassischen Busenfreundschaft unterscheiden kann. Das Ersterleben dieser freundschaftlichen Gemeinschaft war für mich eine Schlüsselerfahrung, und ich habe sie Zeit meines Studiums als eine unentbehrliche Quelle von Freude, mentaler Stärkung und existentiellern Halt empfunden.

9 Treffend urteilen *Ulrich Beck / Elisabeth Beck-Gernsheim*, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, 70: »Je mehr die traditionellen Bindungen an Bedeutung verlieren, desto mehr werden die unmittelbar nahen Personen wichtig für das Bewußtsein und Selbstbewußtsein des Menschen, für seinen inneren Platz in der Welt, ja für sein körperliches und seelisches Wohlbefinden.«

10 *Marcus Tullius Cicero*, Laelius de amicitia – Laelius über die Freundschaft, lat.-dt. ed. *Max Faltner*, München³1980, 99.

11 Einen guten Einblick in die Bedeutung, Qualität und Funktion von Freundschaften bei Studierenden und Berufstätigen bietet die Studie von *Renate Valtin / Reinhard Fatke*, Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich, Donauwörth 1997. Von insgesamt 64 Befragten sprachen nur zwei Männer der Freundschaft keine zentrale Bedeutung zu (45).

Aufgewachsen und zur Schule gegangen in Helsinki, lebte ich eine weitgehend sorglose Kindheits- und Jugendzeit, für die eine feste Familienbindung und ein reges soziales Leben prägend waren. Durch den Wehrdienst gewann ich ein zwar polarisiertes, aber auch intensiveres Verhältnis zu meinem Heimatland. Mit dem Entschluß, mein Theologiestudium in Deutschland zu absolvieren, war also ein Abschied von der Lebensform und Lebensumgebung verbunden, die für mein Leben bisher konstitutiv gewesen waren. Als ich dann eines Tages tatsächlich mit zwei Koffern vor meinem Studentenwohnheim in Heidelberg stand, fühlte ich mich mehr ungewiß als erwartungsvoll. Doch kaum war ich über die Türschwelle getreten, wurde ich von allen Seiten mit einer überwältigenden Freundlichkeit und Offenheit begrüßt. Es wurde ein fulminanter Tag! Wir tranken unzählige Tassen Kaffee, tauschten dabei Erfahrungen aus und auch CDs und brachten am Abend noch eine kleine Party auf die Beine. Und schließlich, glücklich abgekämpft von der mir so noch nie begegneten Unmittelbarkeit, saß ich in der lauen Sommernacht auf dem Balkon, blickte auf die Heidelberger Altstadt mit dem geheimnisvoll leuchtenden Schloss und dachte: »Das hier ist eine Chance!« Das war der Anfang einer zauberhaften Zeit, voller Lebensgefühl, die mich auch lehrte, immer wieder den Panzer reservierter Zurückhaltung abzulegen.

Freundschaft bzw. Gemeinschaft kann zur mitmenschlichen Geselligkeit öffnen und damit den gesellschaftlichen Atomisierungstendenzen entgegenwirken. Sie bietet die soziale Atmosphäre, in der persönliche Erfahrungen und Probleme zur Sprache kommen können, in der sich theologische Sachverhalte und Glaubensinhalte existenzgebunden erschließen lassen. Und mehr als alle anderen zwischenmenschlichen Beziehungen verbürgt sie Stabilität, Sicherheit und Angstfreiheit.

3.2 Partnerschaftliche Liebe als Schlüsselerfahrung

»Gerade darin: in der Unbegründbarkeit und Unausschöpfbarkeit des eigenen, durch kein Mittel kommunikablen, darin dem mystischen »Haben« gleichartigen Erlebnisses, und nicht nur vermöge der Intensität seines Erlebens, sondern der unmittelbar besessenen Realität nach, weiß sich der Liebende in dem jedem rationalen Bemühen ewig unzugänglichen Kern des wahrhaft Lebendigen eingepflanzt, den kalten Skeletthänden rationaler Ordnungen ebenso völlig entronnen wie der Stumpfheit des Alltags.«¹²

Diese Zeilen *Max Webers* aus der Zeit seiner Affäre mit Else Jaffé-Richthofer belegen in eindrucklicher Weise den Charakter der Liebe als eine Erfahrung *sui generis*. Daß der rationalistische Entzauberer der modernen Gesellschaft mit geradezu lebensphilosophischer Leidenschaft der erotischen Liebe eine vernunftdurchbrechende Macht zuspricht, macht deutlich, in welchem Maße sie bisherige Lebensdeutungen und Weltanschauungen außer Kraft setzen oder gar auf den Kopf stellen kann. Mit mystisch-religiöser Terminologie wird in dieser neuen Intensität gar ein Ausweg aus der alltagsbestimmenden Sinnlosigkeit gesehen.

12 *Max Weber*, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1920, 560f.

Und kommt hier implizit nicht auch ihre Zwiespältigkeit zum Ausdruck? Denn die hohen Erwartungen müssen sich auch in der alltäglichen Partnerschaft bewähren. Und zum Alltag gehören auch immer Enttäuschungen und Ernüchterungen dazu. Max Weber hat seine rauschhafte Beziehung später als unverantwortlichen Subjektivismus verurteilt.

Die postmoderne Entbindung des Individuums von normativen Bindungen und traditionellen Lebensmustern setzt die partnerschaftliche Liebe unter einen enormen Bewährungsdruck¹³. Denn für viele bleibt sie der letzte Halt einer nach Ganzheitlichkeit und Geborgenheit sich sehnenden inneren Identität. Sie wird zum Bewährungsort für das existenzielle Streben nach dem schönen Leben voller Sinn und Erfüllung. Diese Sehnsucht nach gelingender Zweisamkeit habe ich in meiner Studienzeit als eine fast kollektive Grundbefindlichkeit empfunden. Sich zu verlieben, abgewiesen zu werden, Vertrauen zu gewinnen, enttäuscht zu werden, zusammenzuziehen, aufeinander zuzuwachsen, irgendwann sicher zu sein, doch zu scheitern, sind Erfahrungen, welche die Lebenseinstellung und Wirklichkeitswahrnehmung nicht unbeeinflusst lassen. An diesem Ort des Lebens habe dann auch ich meine bestimmtesten und intensivsten Erfahrungen gemacht.

Die Erfahrung, die in dem Wort »Liebe« zum Ausdruck kommt, hat eine überschüssige Bedeutung und kann weder reflexiv vollständig erfasst noch sprachlich erschöpfend vermittelt werden. Dennoch gibt es kein Thema, das literarisch so intensiv behandelt, das sprachlich so ausgeschmückt und trivialisiert worden ist. Von meinen eigenen Erfahrungen zu erzählen, will ich unterlassen, aufgrund der vielleicht verständlichen Befürchtung, daß das, was eigentlich facettenreich und vielschichtig war, nur noch banal wirken könnte. Doch keine Erfahrung wie die, in meiner Intimsphäre plötzlich ein Gegenüber zu haben, dürfte mich mehr gefordert, beeinflusst und erzogen haben. Die plötzliche Notwendigkeit, die eigene Identität transparenter werden zu lassen, Gefühle und Ängste mitzuteilen, kann so manche Last abnehmen, zu ein wenig mehr Selbst-Sein-Können befähigen, von erstickter Selbstbezogenheit zur Empathie befreien und dem Leben Leidenschaft, Unmittelbarkeit und Jetzt-Gefühl geben.

Doch je mehr Sinnengewinn und Erfüllung von der partnerschaftlichen Liebe erwartet werden, desto verletzlicher und fragiler zeigt sie sich¹⁴. Wenn also diese aus studentischer Sicht vielleicht fundamentalste Erfahrung pädagogisch wertvoll gemacht werden soll, muß davon ausgegangen werden, daß Liebe für viele ein Thema ist, das mit dem Gefühl von

13 Vgl. Urs Baumann, *Utopie Partnerschaft. Alte Leitbilder – Neue Lebensformen*, Düsseldorf 1994.

14 Nach Niklas Luhmann, *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*, Frankfurt a.M. 1982, 199, wird im Rahmen der postmodernen Gesellschaftsstruktur die Grundlage langfristiger Liebesbeziehungen durch die »Hauptgefahr intimer Beziehungen: ihrer Instabilität« unterhöhlt.

Enttäuschung, Frustration und Versagen verbunden ist¹⁵. Doch wie sie auch wahrgenommen wird, als heilsam oder schmerzvoll, eine Schlüsselerfahrung ist sie allemal.

3.3 Das göttliche Ja als konstitutive Schlüsselerfahrung

»Ideo enim peccatores sunt pulchri, quia diliguntur, non ideo diliguntur, quia sunt pulchri.«¹⁶

Die kostbaren Augenblicke gelungener Mitmenschlichkeit können die eigene Identität verfestigen und vielleicht sogar das Leben mit Sinn erfüllen. Sich in ihnen einen Ausweg aus der drückenden Identitätskonfusion und Sinnlosigkeit zu versprechen, dürfte jedoch ein zwar würdiges, aber oft hoffnungslos illusionäres Unterfangen darstellen. Vielmehr setzen diese Beziehungen bereits eine stabile Identität voraus, die sich auch über Enttäuschungen und Verletzungen hinwegsetzen kann. Die Befreiung zu einem freilich immer an Zweifel gebundenen, aber dennoch seines Grundes gewissen Selbstverständnisses erfuhr ich in Zeiten adoleszenter Anfechtung. Sie konstituierte sich nicht als Bekehrungsgeschehen, sondern als eine zunehmende existenzielle Einsicht in die gnadenhafte Gabe und Akzeptanz meiner Person durch Gott und der Verortung dieser Einsicht in der liebenden Hingabe Gottes zu seiner Menschheit in Jesus Christus.

Von den großen Schlüsselerfahrungen der Christenheit ist uns ihr Ort des Geschehens überliefert, ein Weg, ein Garten, ein Turm, und manchmal kennen wir gar den präzisen Zeitpunkt. Für meine kann ich keine konkrete Erschließungssituation benennen, die präzise lokalisierbar oder terminierbar wäre. Denn es ist nicht die Entdeckung eines theologischen Sachverhaltes, der für mein Leben eine Schlüsselrolle zukommt, sondern die Bewährung dieses Sachverhaltes in meinem täglichen Lebensvollzug. Meine Schlüsselerfahrung war also weniger Ereignis als Prozeß und erwuchs aus der tiefen Unsicherheit der Jugend, in der die eigene Person, ihre Zukunft und alle übernommenen Bestimmungen plötzlich in Frage stehen. Einerseits wird man getrieben vom menschlichen Grundbedürfnis nach Anerkennung, und zwar nicht als Sohn, nicht als Schüler, nicht als Kumpel, sondern als Selbst. Andererseits kommt gerade dieses Selbst einem sehr fremd vor, man ist unzufrieden mit seiner Außenwirkung und erschrocken vor seinem inneren Chaos. Und was sich im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen als Unsicherheit äußert, kann in der Beziehung zu Gott zur Verzweiflung führen. In dieser Zeit grundsätzlicher Fraglichkeit gewann die mir bereits von zu Hause und von freundschaftlichen Gesprächen her in ihren Grundzügen bekannte lutherische Rechtfertigungslehre immer mehr an Tiefe und existentieller Plausibilität.

15 Empirisch belegt wird dies durch die Studie von *Hans J. Krüger* u.a., *Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme*, Frankfurt a.M. / New York 1986, 36f. Bei den Ursachen für persönliche Krisenerfahrungen belegten Beziehungsprobleme deutlich den ersten Rang mit über doppelt so viel Nennungen wie Probleme mit dem universitären Umfeld.

16 *Martin Luther*, *Heidelberger Disputation*, WA 1, 365,11f.

Diese in meinem Leben sich bewährende Einsicht in das bedingungslose Ja Gottes zu meinem stets schwankenden und oft enttäuschenden menschlichen Selbst habe ich als die entscheidende Grundlage meines Seinkönnens vor Gott, vor anderen Menschen und auch vor mir selbst seither nicht mehr entbehren können. Die Gewißheit, eine irreversibel von Gott anerkannte Person zu sein, bedeutete aber keineswegs ein Verschwinden aller Ängste, in meinen Beziehungen zu scheitern, in meinem Lebensentwurf fehlzuschlagen, meine Bestimmung zu verfehlen. Doch sie rückte diese in eine neue, zuversichtliche Perspektive. Das Wissen um die kontrafaktische Liebe Gottes war für mich die Voraussetzung, mit den individuellen Schwächen und lebensgeschichtlichen Grenzen umgehen zu können, ohne gleich mich selbst als Person in Frage zu stellen. Gleichsam schuf erst sie die Grundlage dafür, das Wagnis zwischenmenschlicher Nähe einzugehen. Um Gottes Liebe willen die Schönheit anderer Menschen und auch meiner selbst zu entdecken, das gab meinem gesamten Lebensvollzug zweifelsohne eine ganz neue Qualität.

Schlüsselerfahrungen zeichnen sich gegenüber anderen Erfahrungen dadurch aus, daß ihnen eine existenzleitende Bedeutung zugemessen wird. In meinem Fall gilt das für die sich in Gott gründende Erfahrung von Lebensgewißheit in ganz besonderen Maße. Obwohl ich innerlich eher unruhigen Herzens bin und in meinem Glaubensleben wohl einer der Stilleren im Lande, ließ sie mich so wenig los, daß ich mich nach einigem Ringen doch dazu entschloß, Theologie zu studieren, um dann hoffentlich eines Tages ins Pfarramt treten zu können. Oder um es noch konkreter zu fassen: Ohne sie hätte ich kaum diese Zeilen geschrieben.

Henrik Sijojoki ist Student an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000

Anmerkung der Herausgeber: Während der Konzipierung des Bandes über Schlüsselerfahrungen wurden sich die Herausgeber zunehmend dessen bewusst, dass es einen Mangel an Berichten und einschlägigen Analysen über Schlüsselerfahrungen von Jugendlichen gibt, denen die Bemühungen des Bandes ja zum großen Teil gelten. Das hat seine Ursachen darin, dass – wie auch die nachfolgende Befragung ergab – Jugendliche aus der BRD ganz selten auf Erlebnisse zurückweisen können, die ihr Leben grundlegend verändert haben. Das ist nicht verwunderlich; denn die großen Erlebnisse, von denen in diesem Band die Rede ist, liegen in der Regel außerhalb der Erlebniswelt heutiger Jugendlicher. Ganz anders dürfte es z.B. bei den Jugendlichen in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien sein.

Wir haben deshalb Schülerinnen und Schüler verschiedenen Alters eines Gymnasiums in Aachen durch ihre Religionslehrerin gebeten, ihre Schlüsselerlebnisse aufzuzeichnen und zum möglichen Abdruck freizugeben. Auch an den Ergebnissen kann man ablesen, dass diese die gestellte Aufgabe durchweg positiv aufgenommen haben, als eine Chance, einen wichtigen Erlebnisbereich darzustellen. Dabei zeigte sich aus den ersten Rückfragen bereits, dass praktisch keiner von den Jugendlichen auf ein ausgesprochen »großes« Erlebnis, schon gar nicht punktuellen Charakters, zurückgreifen konnte. Durchweg sind ihre Schlüsselerfahrungen *Prozesse*, die sich über einen längeren Zeitraum hinziehen, wie z.B. die zermürbenden Auseinandersetzungen der Eltern bis zur schließlichen Scheidung, aber z.B. auch eine Reise. Die Texte spiegeln ein Stück Alltagswelt der Jugendlichen wider und zeigen, wie der übliche Ablauf der Sozialisation z.T. einschneidend gebrochen werden kann. Noch bevor die Aufzeichnungen begannen, haben die Jugendlichen übrigens selbst eingewandt, dass sie nur *prozesshafte Erlebnisse* darstellen könnten.

Die folgenden Berichte können für Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine gute Hilfe sein, ähnliche Befragungen anzuregen, um etwas von den prägenden Erlebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen zu lernen und um von Fall zu Fall existentiell bedeutsame Themen für ihren Unterricht zu gewinnen. Der Bericht eines Schülers, der von Russland nach Deutschland übergesiedelt ist, könnte etwa Anlass sein, in der Klasse bzw. in dem Religionskurs das Thema »Heimat – Fremde« aufzugreifen, wobei Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf den entsprechenden Themaband *Jahrbuch der Religionspädagogik 14* zurückgreifen könnten. – Die Befragungen fanden Anfang des Jahres 2000 statt. Im folgenden handelt es sich um eine Auswahl von Texten; in sich sind sie nicht gekürzt worden. Orthografische Fehler wurden stillschweigend beseitigt, die Rechtschreibung an die neue amtliche Version angepasst. Die Reihenfolge der Beiträge ist willkürlich.

Ein Erlebnis, das mich auf jeden Fall sehr geprägt hat, war die Scheidung meiner Eltern. Sie haben sich getrennt, als ich fünf Jahre war, und dadurch hat sich natürlich mein ganzer Lebensablauf geändert. Plötzlich sah ich meine Mutter nur noch weinend, traurig, müde und verletzt. Mein Vater durfte plötzlich nicht mehr bei uns zu Hause wohnen und

zog aus. Obwohl meine Eltern sich natürlich vorher auch schon nicht besonders verstanden hatten und es immer Probleme gab, war es ein Schock und unverständlich für mich, dass meine Eltern plötzlich »Feinde« waren. Da mein Vater selbst Probleme hatte, war die Situation noch unklarer für mich. Von da an sah ich meinen Vater nur noch selten, später fast gar nicht mehr, weil er ins Ausland zog. Durch verschiedene andere Vorfälle, die sich davor ereignet hatten, hatte sich das Verhältnis zu ihm noch verschlechtert; ab und zu telefonierten wir, jedoch hatten wir kein »normales« Vater-Tochter-Verhältnis. Dadurch habe ich heute auch eine andere Meinung gegenüber Männern allgemein; ich bin misstrauischer und habe vor allem immer ziemliche Angst, enttäuscht zu werden. Probleme gab es dadurch trotzdem bis jetzt noch nicht, und schließlich habe ich auch Positives daraus gelernt: Ich bin dadurch selbstständiger und selbstbewusster als manche in meinem Alter, kann mich besser in andere hineinversetzen, bei denen nicht alles so »heil und ordentlich« ist, und ich bin auch mutiger geworden.

Ich denke, dadurch, dass ich all diese Erlebnisse durchgemacht habe, habe ich ein Stück weit mehr Lebenserfahrung gesammelt. Ich bin vielleicht auch »abgehärteter«; mich bringen Dinge nicht mehr so schnell aus der Fassung. Insgesamt kann man sagen, dass diese Dinge auch ein Stück weit meine Persönlichkeit geprägt haben und prägen.

Anna, 16 Jahre

Ein Erlebnis in meinem Leben, was mich vielleicht nicht von Grund auf verändert hat, aber doch schon meine Sicht und mein Bewusstsein gegenüber Leben und Tod. Ich war in der zehnten Klasse, also fünfzehn Jahre als, als ein Klassenkamerad von mir tödlich mit seinem Roller verunglückt ist. Ich habe es von einem Freund am Telefon erfahren und konnte es überhaupt nicht begreifen. Er stand mir nicht besonders nahe oder so, außerhalb der Schule hatte ich nichts mit ihm zu tun; aber dennoch war es einfach so schrecklich und hat mir erstmal wirklich klar gemacht, wie schnell doch so ein Leben zu Ende, einfach aus und vorbei sein kann und dass es wirklich jeden treffen kann. Ich dachte immer so: »Ach, mir kann doch so etwas nicht passieren und in meinem Umfeld doch auch nicht!« Aber es kann so schnell gehen, und man kann sich ja nicht davor schützen, irgendwie kann es immer passieren. Und das hat mir klar gemacht, dass das Leben an sich so wertvoll und schön ist und dass man sich viel zu oft über Kleinigkeiten aufregt und beschwert, dass man darüber gar nicht bemerkt, dass man das Leben, jeden einzelnen Tag davon genießen muss und das Beste aus ihm machen kann. Seitdem versuche ich, das Leben viel mehr zu genießen, da es einfach so kurz ist. Ich habe aber auch irgendwie oft das Gefühl, dass ich etwas verpasse und am Ende meines Lebens nicht genug »gelebt« habe, dass ich z.B. nicht sagen kann, dass mein Leben erfüllt, glücklich und schön gewesen ist. Oder ich habe auch Angst, dass mein Leben einfach zu früh endet und ich nicht alles erlebt oder erreicht habe, war ich mir vorgenommen

habe. Aber ich glaube, dass das eben schon allein durch bewussteres Leben an Qualität gewinnt, und seit diesem Erlebnis versuche ich dies jeden Tag zu beherzigen, auch wenn es nicht immer einfach ist. Aber durch den Tod von ihm habe ich einen wichtigen Punkt für mein Leben dazugelernt.

Linda, 16 Jahre

Es war Winter 1991. Es schneite. Wir (ich und meine Familie) werden von unseren Großeltern zum Bahnhof gebracht. So recht wusste ich es auch nicht, was das bedeutete auszuwandern, meine Verwandten und Freunde zurückzulassen, womöglich für immer. Wir wurden verabschiedet und setzten uns in den Zug. Alle, die zurückblieben, standen am Bahnsteig und winkten uns nach. Ich weinte. Der Zug fuhr ab.

D., 15 Jahre

Im Alter von elf Jahren bekam ich mit, wie sich eine Person die Pulsadern aufgeschnitten hatte, und war alleine dafür verantwortlich, Entscheidungen zu treffen, wie mit der Person und der Situation umzugehen ist. Nie zuvor war mir bewusst gewesen, dass sich jemand selbst so verletzen könnte und den Tod dem Leben vorziehen würde. Tod war für mich noch kein Thema gewesen. Mir war nur klar, dass alte Menschen sterben, weil ja jeder einmal stirbt, wenn er alt ist. Obwohl mir niemand erklären konnte, was in diesem Moment geschehen war (ich war ja alleine mit dieser Person), wusste ich ganz genau, worum es ging. Nachdem ich die Situation wirklich realisiert hatte, habe ich dafür gesorgt, dass Hilfe kam, und die Person hatte somit überlebt. Durch dieses Erlebnis bin ich sehr früh auf einige ernste Themen im Leben aufmerksam geworden und weiß mein Leben und das meiner wichtigsten Personen in meinem Leben vielleicht mehr zu schätzen als manch anderer. Heute würde ich zwar sagen, dass es die bis jetzt schrecklichste Situation in meinem Leben war, die sich aber auch positiv auf meine Lebenseinstellung auswirkt:

- Nichts ist unüberwindbar:
- Das, was mir bis jetzt in meinem Leben wichtig ist, niemals einfach so aufgeben.
- Man wird so oft von anderen verletzt, dann verletze ich mich nicht noch selbst.
- Wenn ich mich endlos lebensmüde fühle, kann es doch nur besser werden.
- Niemals möchte ich mir durch Depressionen und Schwäche Chancen entgehen lassen (neu anzufangen, es besser zu machen ...).

Außerdem kann ich mir aufgrund dieser Erfahrungen sicher sein, dass ich ein selbstständiger, verantwortungsbewusster Mensch bin, der auch unerwartete, ernste Situationen meistern kann.

So, das ist ein Schlüsselerlebnis von einigen in meinem Leben, und ich habe mich dafür entschieden, da es unter anderem das für mich Bedeutsamste ist.

Lisa, 17 Jahre

In meinem Leben gibt es drei Ereignisse von denen ich behaupten kann, dass sie mein Leben verändert oder zumindest stark beeinflusst haben. Das erste ist die Krankheit meiner Mutter nach der Geburt meines Bruders. In dieser Zeit war meine Mutter psychisch schwer krank. Es war schrecklich für mich anzusehen, wie meine Mutter leidet und ich ihr nicht helfen konnte. Durch die Krankheit bin ich wohl auch ziemlich schnell erwachsen geworden.

Das zweite Ereignis war die Trennung meiner Eltern, als ich vierzehn Jahre alt war. Mein Bruder und ich leben seitdem abwechselnd bei meiner Mutter und meinem Vater. Es war ein Ereignis, das viel mit Schmerz, Trauer und Verabschiedung zu tun hatte. Ich hatte anfangs immer die Hoffnung, meine Eltern vielleicht wieder zusammen bringen zu können, und fühlte/fühle mich ständig zwischen beiden hin- und hergerissen.

Das dritte Ereignis war ca. ein Jahr nach der Trennung meiner Eltern. Ich habe eine Essstörung (amorexia nervosa) entwickelt. Innerhalb von vier Monaten habe ich mich auf neununddreißig Kilo heruntergehungert. Ich wollte und konnte nicht mehr leben. Ich hatte keine Kraft mehr. Erst als die Ärzte mir gedroht haben, mich in eine Klinik zu stecken, um mich künstlich ernähren zu lassen, habe ich etwas an Gewicht zugelegt. Trotzdem konnte ich mich erst nach drei Jahren, in denen ich auch eine Therapie gemacht habe, aus der Magersucht befreien. Es war eine Zeit, in der ich mich stark zurückgezogen und abgegrenzt habe. Es war aber auch eine Zeit, in der ich viel Rückhalt und Hilfe von meiner Familie und meinen Freunden erfahren habe.

Lisa

Mein Schlüsselerlebnis ist der Umzug nach Deutschland gewesen. Im August '94 kamen wir in Deutschland an. Wir haben hier weder Verwandte noch Freunde, die wir aus Usbekistan kennen. Unsere Familie besteht aus meinem Opa, meiner Tante, meiner Mutter, meinem Vater, meiner Schwester und mir. Die Verwandten mütterlicherseits leben alle in Israel, die Verwandten meines Vaters leben in Russland. Damit will ich sagen, dass wir hier die einzigen aus unserem Familienkreis sind, was ich ehrlich gesagt nicht schlimm finde; mein Vater und mein Opa vermissen ihre Nächsten sehr. Die Entscheidung, aus Usbekistan auszureisen, fiel, soweit ich mich erinnern kann, 1990. Meinen Eltern wurde bewusst, dass ich und meine Schwester in Usbekistan keine Zukunft haben. Das Leben wurde immer schwieriger. Nachdem die Verwandten meines Opas / meiner Mutter unangekündigt nach Israel abgereist sind, hat sich unser Verhältnis zu ihnen drastisch verschlechtert. Insgesamt

konnten wir (1) nach Israel, (2) nach Australien, (3) nach Kanada, (4) nach Deutschland ausreisen. Obwohl sich alle unsere Bekannten, Freunde und Verwandte in Israel befanden, haben sich meine Eltern für Deutschland entschieden. Eines der Argumente gegen Israel war die Wehrpflicht für alle ab achtzehn bis einundzwanzig Jahren. Da dort ständig Kampfeinsätze stattfinden, wollten unsere Eltern meine Schwester und mich nicht dort zum Militär gehen lassen. Die Vorbereitungen, der Überflug und die Ankunft sind bei mir wie vernebelt, als ob ich mich selbst von außen sähe. In dieser Zeit hatte ich fast keine Kontrolle über mich, ich war im Stande, nur ganz alltägliche, automatische Tätigkeiten auszuführen. Für den Überflug durften wir jeder zwanzig Kilo Gepäck mitnehmen. Es ist nicht viel, wenn man bedenkt, dass man in einem Land, an einer Stelle das ganze Leben lang Sachen um sich anhäuft und ordnet und sich daran gewöhnt. Wir mussten uns von allem losreißen. Besonders schwierig war das natürlich für meinen Opa. Die ganzen Familienstreitigkeiten habe ich mitbekommen, was mich immer sehr niedergedrückt hat. Diese Zeit, wo wir alles Persönliche verkauft, verschenkt oder einfach dagelassen haben und wo die Streitigkeiten ihren Höhepunkt erreichten, war für mich die schlimmste Zeit meines Lebens. Aber das Schwierigste war, unseren Freunden »Aufwiedersehen« zu sagen, denn diese bedeuteten uns und mir mehr als die ganze Verwandtschaft. Obwohl ich erst elf Jahre alt war, konnte ich jede Situation einschätzen und richtig beurteilen. Um die Flugtickets zu kaufen, verkauften wir unsere Wohnung. Als ich ins Auto einstieg, das uns zum Flughafen brachte, fiel ich in »Tränen«, nichts erschien mehr wirklich. Bei dem Packen habe ich keine einzige persönliche Sache mitgenommen, nur Kleidung zum Wechseln. Am Flughafen angekommen (Deutschland / Frankfurt a.M.) überfiel uns alle Unsicherheit und Angst. Der versprochene Rote-Kreuz-Wagen stand nicht da, um uns abzuholen. Wir haben uns auf ihn verlassen; nun standen wir da, ohne ein Wort Deutsch zu verstehen oder aussprechen zu können, in diesem riesigen Flughafen. Dank ein paar Russisch sprechender junger Männer bestellten wir uns ein Taxi und fuhren mit dem Restgeld nach Unna Massen. Es ist ein Ankömmlingslager. Hier wohnt man solange, bis man sich entschieden hat, in welcher Stadt man sich für immer niederlässt. Erst hier bekam ich Deutschland wirklich zu spüren. Wir lebten dort zwei Wochen lang. Zwei Wochen, in denen ich mich an den ordentlichen Häuschen, an den brechend vollen Regalen im Supermarkt, an der wirklich schülergerechten Schule nicht satt sehen konnte. Und das erste Mal war alles nicht nur zum Ansehen da, sondern alles für den Menschen, alles konnte man haben. In Aachen angekommen, lebten wir die erste Zeit in Wohnheimen von der Stadt. Ich und meine Schwester besuchten zunächst die Hauptschule Burtscheid. Diese hatte spezielle Fördergruppen für Neuankömmlinge. Das heißt sehr vereinfachtes Schulprogramm, aber mit großem Druck auf Deutsch. Ich habe die Sprache sehr schnell gelernt und bin nach einem Jahr auf das Gymnasium gewechselt. Meine Schwester

blieb etwas länger auf der Hauptschule und wechselte im Anschluss auf eine Realschule. Sich an Deutschland zu gewöhnen, fiel mir schwer, aber viel leichter als meinen Eltern oder meinem Opa. Mein Humor hat sich zum Beispiel geändert, oder besser gesagt ergänzt, denn deutscher und russischer Humor sind nicht vergleichbar. Auch meine Mentalität, meine Weltanschauung; dennoch sind viele meiner Charakterzüge »typisch russisch« geblieben, und obwohl ich akzentfrei spreche, merkt man am Inhalt meiner Worte, dass ich kein Deutscher bin.

Vladik, 16 Jahre

Als ich viereinhalb Jahre alt war, habe ich eines Abends mein erstes Buch gelesen. Es war noch sehr simpel, aber ich war ungeheuer froh, dass ich es konnte. Seit ich sehr klein war, wurde ich von meinem Vater dazu motiviert, vieles zu lernen; und so hatte ich bis zu meinem fünften Lebensjahr schon mein erstes englisches Buch gelesen. Ich nervte meine Mutter immer damit, dass ich irgendwelche Vorträge über die Anopheles-Mücke hielt, während sie das Essen kochte. Meine Kinderfrau brachte ich damit zum Wahnsinn, dass ich mir einbildete, die gesamten Errungenschaften sämtlicher Philosophien widerlegen zu können. Bis heute lese ich sehr viele Bücher auf Englisch, Deutsch, Griechisch und manchmal Französisch; ich glaube jedoch, dass nur der frühe Motivations Schub, der mir durch das Lesen meines ersten Buches zuteil wurde, mir die weiteren Schritte so leicht und schnell ermöglicht hat.

Johannes, 15 Jahre

Wir waren gerade umgezogen, als unsere Eltern uns erzählten, dass wir noch einen Bruder bekommen würden. Natürlich freuten wir uns alle. In diesem Jahr wechselte ich auch von der Grundschule auf das Gymnasium.

Am 10. Januar 1990 durften mein fünf Jahre jüngerer Bruder und ich zu Hause bleiben, denn um zwei Uhr nachts ist mein kleiner Bruder auf die Welt gekommen. Als erstes sind wir natürlich ins Krankenhaus zu meiner Mutter und meinem kleinen Bruder gefahren. Er war total süß und ganz lieb. Nach drei oder vier Tagen kamen Mama und mein Bruder dann nach Hause. Von da an war alles ganz anders. Alles war stressiger, aber es war auch schön zu sehen, wie mein Bruder das erste Mal lächelte und die ersten Zähne bekam. In der Schule schrieb ich damals meine erste Fünf in Mathe! Die Arbeit war, glaube ich, kurz nach der Geburt meines Bruders. Ich bin die große Schwester und musste mich auch mal um den Kleinen kümmern. Doch dabei habe ich auch einiges gelernt. Ich habe zum Beispiel gelernt, ein Kind zu wickeln, obwohl ich das schon bei meinem ersten Bruder gelernt habe. Vor kurzem ist mein kleiner Bruder vier Jahre alt geworden, und ich kümmere mich immer noch gerne um ihn, auch wenn er manchmal ein bisschen nerven kann. Auf jeden Fall war das ein sehr positives Schlüsselerlebnis.

Uta, 14 Jahre

Die Scheidung meiner Eltern

Als sie sich trennten, war ich ungefähr drei Jahre alt. Ich habe damals zwar nicht so richtig verstanden, warum mein Vater nicht mehr bei uns wohnte, aber ich nahm es so an, wie es war. Seitdem glaube ich schon, dass sich mein Leben verändert hat! Ich zog aufs Land und besuchte meinen Vater alle zwei Wochen und in den Ferien. Als Kleinkind dachte ich einfach, es sei normal, bis ich dann größer wurde und sah, dass andere Väter auch »zu Hause« wohnen. Doch es machte mir nicht viel aus. Manchmal fragte ich mich zwar, ob ich der Grund für ihre Trennung war, doch sie versicherten mir beide, dass ich nicht schuld an der Tatsache war, dass sie sich einfach nicht mehr so liebten wie vorher! Mein Vater ist jetzt nach Düsseldorf gezogen, aber ich habe trotzdem noch Kontakt zu ihm und verstehe mich mit ihm sehr gut. Es hat auch eine neue Lebensgefährtin, die ich sehr mag. Meine Mama hat wieder geheiratet, und mit ihm verstehe ich mich auch sehr gut. Vor zwei Jahren und vor einem halben Jahr bin ich große Schwester von zwei Mädchen geworden und ich merke spätestens, wenn ich auf sie aufpassen muss, dass sich mein Leben verändert hat. Aber es beruhigt mich, dass mein Vater und meine Mutter sich immer noch gern haben und nicht in Streit auseinandergegangen sind. Denn ich liebe beide als meine Eltern, auch wenn sie nicht zusammen wohnen. Ich habe gelernt, auch über Entfernung lieben zu können, und ich denke, ein weiter Weg ist kein Problem, wenn man nur selbst ein bisschen dazu beiträgt.

Flora, 15 Jahre

Die erste Reise ohne meine Eltern oder Selbstvertrauenstraining in Berlin

Im Oktober letzten Jahres lud mich meine Freundin, die in Aachen umgezogen war, nach Berlin ein. Meine Eltern sind zwar überhaupt nicht streng, aber wie das eben so ist, in ständiger Sorge um ihr »kleines Mädchen«. Ich fuhr also, nachdem mich meine Schwester nach Köln gebracht hatte, im Zug nach Berlin. Ich liebte dieses Zugfahren sehr, und pro weiter geschafftem Kilometer breitete sich dieses wohlige Gefühl der Freiheit in mir aus. Eltern, Schule, Stress, ich konnte einfach alles in Aachen zurücklassen. Ich, die kleine Andrea, würde nun das riesige Berlin erobern. Nachdem ich in Berlin angekommen war, stand meine Freundin, die mich dort verabredet am Bahnhof abholen sollte, natürlich nicht da. Anstatt aber in Panik auszubrechen – immerhin stand ich in einer mir absolut unbekannten, riesigen Stadt –, besorgte ich mir einen S-Bahn- und U-Bahnplan, und ich war fest entschlossen, dass ich meine Freundin schon irgendwie finden würde. In dem Moment kam meine Freundin angehetzt und lud mich ins Auto. Auch die anschließende Fahrt nach Hause zu ihr war für mich beeindruckend. Berlin war einfach riesig, überall Autos, Lärm und Gestank. Die Zeit, die ich in Berlin verbrachte, war beeindruckend. Tagsüber ging ich mit zu ihr in die Schule, am Nachmittag verbrachte ich die Zeit mit meiner Freundin in Berlin,

und wir sahen uns ziemlich viele Sehenswürdigkeiten an. Auch die Zeit in der Schule war für mich positiv; da ich ein Jahr älter war als ihre Klassenkameraden, wurde ich (eher) bewundert und anerkannt. Das gab mir ganz schön Selbstbewusstsein. Auch ihre Familie war für meine Ansichten über meine Familie sehr wichtig. In ihrer Familie gab es sehr, sehr viel Streit, und meine Freundin hatte es sehr hart. Dadurch habe ich gelernt, meine Familie wieder schätzen zu können. Ich habe gelernt, mit absoluten Stresssituationen umzugehen; dann am Tag meiner Abreise wurde ich um 9 Uhr 21 an einem mir unbekannten Bahnhof abgesetzt. Mein Zug ging um 9 Uhr 25. Ich habe meinen Zug noch gekriegt, und ich habe während dieser Reise soviel Neues und Gutes aufgenommen, dass ich beruhigt zurückfahren konnte. Diese Reise hat mir sehr, sehr viel Selbstbewusstsein und vor allem Selbstvertrauen gegeben. Ich bin froh, dass ich sie gemacht habe. Ich werde mich bestimmt noch lange positiv daran erinnern können.

Andrea, 15 Jahre

Zu meinem Bedauern kann ich mich nicht an ein positives Schlüsselerebnis erinnern, etwas, was mein Leben zum Positiven verändert hat. Allerdings kann ich mich an negative Ereignisse meiner Jugend erinnern, die mich sehr nachdenklich machten, die mir auch Angst einjagten. Zwei entscheidende Momente:

Das erste Erlebnis ereignete sich, als ich etwa zwölf Jahre alt war. Meine Mutter wurde schwer krank. Sie hatte eine Entzündung im Kleinhirn, und das bereits zum zweiten Mal. Als meine Mutter zwanzig war, erlitt sie auch diese Krankheit. Bei dieser Krankheit verliert man den Gleichgewichtssinn. Meine Mutter musste ins Krankenhaus und mit Unmengen Cortison behandelt werden. Diese Krankheit hätte auch den Tod für meine Mutter bedeuten können. Ich kann von Glück sagen, dass meine Mutter jetzt wieder komplett geheilt ist und ganz gesund ist. Als meine Mutter im Krankenhaus war, war auch Jahreswechsel. An Silvester bin ich aufgewacht und habe mir das Feuerwerk aus dem Fenster angesehen, während mein Vater Feuerwerksraketen in die Luft schoss. Aber man sah ihm an, wie schlecht es ihm dabei ging. Ich musste an meine Mutter denken, die die Nacht schlief. Dass meine Mutter wieder gesund ist, ist das größte Glück für mich, sie ist einer der liebsten Menschen in meinem Leben. Ich wüsste nicht, wie ich reagiert hätte, wenn meine Mutter gestorben wäre. Seit dem Moment schätze ich das Leben viel mehr. *Ich habe immer Angst, krank zu werden*, genauso wie meine Mutter. Ich habe schreckliche Angst davor, todeskrank zu werden.

Ein weiteres negatives Erlebnis hat diese Einstellung noch verstärkt. Meine Schwester hat Epilepsie. Sie hat manchmal Anfälle, wo sie hinfällt und der ganze Körper zittert. Auch hier kann man das mit Tabletten beheben, und meine Schwester hatte seit einem Jahr keinen Anfall mehr. Aber dennoch lebe ich in ständiger Angst, dass sie jeden Moment einen Anfall bekommt. Für mich ist es schrecklich, so einen Anfall mitzerle-

ben. Seitdem denke ich häufiger über mein Leben nach, wie es verläuft und ob alles so richtig ist. Nachdem ich solche Erfahrungen gemacht habe, ist mir erst bewusst, wie wichtig die Liebe ist. Ich liebe meine Familie mehr als alles andere. Kein Geld der Welt kann so etwas bezahlen. Natürlich mache ich mir jetzt immer viel zu schnell Sorgen um andere Menschen, aber ich freue mich, dass meine Mutter gesund ist und lebt und auch, dass es meiner Schwester so gut geht, denn ich wüßte nicht, wie ich mit so einer Krankheit umgehen würde. Und wie schon gesagt, schätze ich das Leben jetzt viel mehr und weiß, wieviel es mir bedeutet.

Karin, 18 Jahre

Als ein Freund von mir einen Unfall hatte und danach querschnittsgelähmt blieb, war mir klar, dass ich etwas an meinem Lebensstil ändern muss. Er war gerademal einundzwanzig und voller Lebensmut, und nun war er so eingeschränkt. Doch er verlor seinen Mut nicht, auch wenn er jetzt von anderen abhängig ist. Er kämpft weiter und geht zu Therapien, nach denen er vielleicht seine Arme wieder bewegen kann. Seit diesem schrecklichen Ereignis *genieße ich jeden Moment meines Lebens so, als ob es der letzte wäre*. Oft, wenn ich mit Freunden in die Disco gehe oder ins Schwimmbad, muss ich an ihn denken, und deswegen genieße ich dies mehr als vorher, denn es könnte das letzte Mal sein. Keiner weiß, was im nächsten Moment geschieht. Ich gestalte mein Leben so, dass ich von heute auf morgen lebe und mir gar nicht Sorgen darüber mache, was nächste Woche ist. Vielleicht wird sich das auch mal ändern, aber jetzt ist es schön, und es macht Spaß, das Leben zu genießen.

Biljana, 18 Jahre

Als wir im April 1999 aus dem Skiurlaub zurückfuhren, hatten wir auf der Autobahn einen schweren Autounfall. Wie durch ein Wunder überlebte die ganze Familie den Unfall weitgehend unbeschadet. Dieses Ereignis hat mich dazu gebracht, über den Wert des Lebens nachzudenken. Und es ist mir bewusst geworden, wie schnell das Leben vorbei sein kann und dass der Tod doch meistens unerwartet kommt. Daraus entwickelte sich eine tiefe Dankbarkeit zu leben, und meine Einstellung zum Leben änderte sich. Wenn ich unzufrieden bin, muss ich mir nur bewusst machen, was für ein Glück ich habe, zu leben und gesund zu sein. Und dass es die Kleinigkeiten sind, die das Leben lebenswert machen. Seitdem habe ich aber auch große Angst, ein Familienmitglied unerwartet zu verlieren. Denn durch den Unfall ist mir erst klar geworden, wie wichtig eine Familie ist, die mich liebt und für die ich etwas bedeute, nicht weil ich etwas Besonderes geleistet habe, sondern *weil ich bin, wie ich bin*.

Saskia, 18 Jahre

Für mich waren meine dreieinhalb Monate in Südafrika schon eine Art Schlüsselerlebnis. Eigentlich hat es schon im Flugzeug nach Kapstadt angefangen. Es war ein durch und durch krasses Gefühl, was ich hatte,

weil ich auf der einen Seite dachte »Oh Gott, das schaff ich nie.« Nach Afrika zu fliegen, absolut niemanden zu kennen und überhaupt nicht zu wissen, wer und was dich am Flughafen (und danach) erwartet. Und auf der anderen Seite wusste ich gleichzeitig, dass ich es schaffen würde, weil ich ja auch gar nicht mehr zurück gekonnt hätte. Egal, ob gut oder schlecht, schaffen würd' ich es. Es war ein Wahnsinns Glück zu wissen, dass ich das, wofür ich z.B. meine Schwestern so bewundert hatte, selbst schaffen würde. Zu Recht zu wissen, stolz sein zu dürfen! Die ganzen dreieinhalb Monate haben mir soviel gegeben; was davon vielleicht am allumfassendsten zu erzählen wäre, ist, dass ich erfahren habe, dass wenn man ans andere Ende der Welt reist, alle und jeder absolut fremd und neu ist, man trotzdem von ganzem Herzen glücklich sein kann. Z.B. hat mich diese Zeit gelehrt, was Offenheit schaffen kann! Wäre meine Familie dort nicht bereit gewesen, jemanden ganz Fremdes aufzunehmen, hätte ihr das keiner übel genommen, weil es in keinsten Weise selbstverständlich ist! Aber dieser Schritt hat alle von uns so gefreut, dass wir nicht daran denken wollten, was gewesen wäre, wenn ... Mein Schlüsselerlebnis ist vielleicht kein Augenblick, der plötzlich passierte, aber es ist allgemein eine Einstellung! Es ist schwer zu begreifen für mich, *warum ich soooo viel Glück hatte*. Es war einfach so ein großer Höhepunkt für mich, dass ich allein, wenn ich daran zurückdenke, im Gesicht lachen muss vor Freude. Und da ich vorher nicht so eine bestimmte definierte Sache hatte, die Ähnliches mit mir angestellt hat, find ich, kann ich es schon für mich ein Schlüsselerlebnis nennen.

Sarah, 17 Jahre

Es wäre ungerecht zu sagen, dass ich in meinem Leben harte Schicksalsschläge ertragen musste. Mein Leben war nicht immer einfach, und es gab Krisen, aber in Relation zu dem Leid, das bereits aus den Augen von Fünfjährigen in den Weltnachrichten schreit, habe ich eine Kindheit erlebt, die man wohl als »behütet« bezeichnen würde. Mein Elternhaus ist vollständig, d.h. weder Tod noch Scheidung haben mich von meinen Vertrauenspersonen getrennt. Ich bin meinen Eltern sehr dankbar, dass sie mir das Gefühl der Geborgenheit vermittelt haben. Denn wieviel Glück man auch in seinem Leben erfährt, man wird nie erlebtes Leid aus der Kindheit kompensieren können. Diese Zeit ist prägend, und wie keine andere Lebensphase ist sie charakterbildend. Ich möchte hiermit zum Ausdruck bringen, dass ich von meiner Familie durchaus Liebe erfahren habe. Außerdem nehme ich an, dass mich dieses große Maß an Liebe geprägt hat. Umso erstaunlicher ist es aber, dass ich außerhalb der Familie gelernt habe, mich selbst zu lieben. Diese Erfahrung habe ich durch meinen dreiwöchigen Aufenthalt in einer amerikanischen Gastfamilie machen können. Auch wenn die Dauer meines Besuches lächerlich kurz erscheint, so war es doch die intensivste und für mich an Wichtigkeit komprimierteste Phase meines Lebens. Meine Gastfamilie war das, wonach ich insgeheim immer gesucht habe, und dennoch kann ich

auch heute noch nicht richtig in Worte fassen, was ich tatsächlich gefunden habe. Ich nehme an, am ehesten trifft die Aussage zu: »Ich habe mich gefunden.« Ich sprach bereits davon, dass ich sicherlich überdurchschnittlich viel Liebe und Zärtlichkeit in meiner Kindheit erfahren habe. Jedoch gab mir meine Gastfamilie eine für mich neue Art von Liebe, die ich bis dahin nicht gekannt hatte und die mein Selbst-Verständnis grundlegend veränderte. Diese Menschen, die mich bis zu meiner Ankunft noch nicht gekannt hatten, gaben mir eine Liebe, die meiner Vorstellung von Liebe fremd war. Sie schenken mir ihre Liebe, ohne irgend eine Gegenleistung zu fordern oder auch nur zu erwarten. Vielleicht ist es in der deutschen Mentalität verwurzelt, dass man für alles einen Gegenwert erwartet. So hatte ich auch immer von Liebe gedacht. Mir fiel es wie Schuppen von den Augen, dass in dieser Definition ja ein Widerspruch steckt. Liebe heißt, dass man einen Menschen auch in sein Herz lässt, wenn dieser nicht fähig ist, einem die gegebene Liebe zurückzugeben. Mein Streben nach Perfektion in allen Lebenslagen hat mich immer an meine Grenzen stoßen lassen. Da mir die Grenzen dadurch bewusst wurden, hatte ich stets Angst, ich könne wegen eben diesen Grenzen nicht geliebt werden. Meine Gastfamilie – und damit meine ich jede einzelne Person auf ihre eigene Weise –, hat mir gezeigt, dass ich geliebt werden kann, auch ohne ständig Leistung zu zeigen. Die für mich absolut neue Erkenntnis war, dass *ich nur um meiner selbst willen wert bin, geliebt zu werden*. Ich behaupte nicht, dass sich dadurch alle Probleme meines Lebens gelöst hätten. Ganz im Gegenteil, in der ersten Zeit nach meinem Austausch hatte ich arge Probleme, mein neues Verständnis von Liebe in meinem alten Leben unterzubringen, bis ich erkannte, dass ich mit jenem Neuen das Alte nicht vereinbaren konnte und statt dessen mein Leben umstrukturieren musste. Dieser Prozess war sehr schmerzhaft, und es wäre eine Lüge zu sagen, dass ich durch die Erkenntnis zunächst nur positiv beeinflusst wurde. Auf lange Sicht aber habe ich durch jene drei Wochen, die mir die Erfahrung des Geliebtwerdens erlaubt haben, Lieben gelernt. Ich glaube kaum, dass dieser Prozess abgeschlossen ist. Durch die Erfahrung, bedingungslos geliebt zu werden, habe ich gelernt, bedingungslos zu lieben. Diese Bedingungslosigkeit hat nichts mit Ausnutzen zu tun. Ich verlange nicht, dass jemand versteht, dass diese Art der Liebe nichts mit dem Brechen des Ausgleichs zwischen Geben und Nehmen gemein hat. Liebe ist nicht an Leistung gebunden. Liebe ist viel höher als all die peripheren Banalitäten, die die meisten Menschen als Aufhänger ansehen (für mich war es damals Perfektion), einen anderen Menschen als liebenswert zu erachten. Vielleicht ist es nicht eine allgemeingültige Wahrheit, aber für mich ist die Erkenntnis, dass man das Innere eines Menschen, ihn also somit um seiner selbst willen, liebt, mein wertvollstes Gut.

Anne, 19 Jahre

Ich denke, dass es normal ist, sich manchmal mit seinem Bruder zu »zoffen«: Geschwister eben! Vor zwei Jahren hatte mein Bruder einen Unfall beim Zivildienst und dadurch einen Lungenriss. Beim ersten Mal ist es gut verlaufen. Als er dann einen Rückfall hatte, ist zwar eigentlich auch wieder alles gut gelaufen, er musste aber wieder ins Krankenhaus; eine Nacht auf der Intensivstation! Erst als mein Bruder wieder zu Hause war und mir dann erklärt hat, was genau bei einem Lungenriss alles passieren kann, musste ich erst einmal schlucken. Mir wurde in diesem Moment bewusst, dass das doch keine so leichte Sache war! Mein Bruder hätte ersticken, also sterben können!!! In so einem Moment gehen einem so viele Dinge durch den Kopf: was man alles erlebt hat; auch die »Zankereien«, und dann soll das alles so »schwups« vorbei sein?, den »geliebt-gehassten« Bruder einfach so verlieren? Schock!!! ... Von dem Tag an *erlebt man die Zeit anders*; auch wenn wir uns manchmal immer noch streiten!

Sarah, 18 Jahre

Als ich damals mit fünfzehn Jahren mit einem Jungen zusammenkam, wusste ich noch nicht, wie ernst ich diese Beziehung nehmen sollte. Wir hatten anfangs viel Spaß miteinander, aber andererseits gingen wir auch durch verdammt harte Zeiten, und mit der Zeit wuchsen wir sehr eng zusammen. Der eine konnte nicht ohne den anderen sein. Ich glaube, ich habe zum Ende hin sehr viele Fehler gemacht, die er mir bis heute vielleicht nicht verzeihen hat. Wenn ich darüber nachdenke, tut es mir heute noch so weh, und ich verstehe nicht, wie ich ihm, den ich so liebte, so etwas antun konnte. Wir waren knapp drei Jahre zusammen, diese drei Jahre haben mich sehr geprägt. Zum einen werde ich nie wieder jene Fehler machen, zum anderen muss ich sagen, habe ich den Mann, den ich heiraten will, den Mann für mein Leben einfach zu früh kennen gelernt. Ich hatte mit achtzehn Jahren einfach den Drang, etwas Neues kennen zu lernen. Das ist wohl auch nichts Besonderes, aber dadurch, dass ich zu feige war, ein Ende mit ihm zu setzen, habe ich meine Liebe gehen lassen und ihn verletzt.

XY

Die ersten Ereignisse, von denen ich denke, dass sie mich nachhaltig beeinflusst haben, sind der Tod meiner Urgroßeltern und meiner Patin (1988). Doch haben mich diese Todesfälle eher positiv geprägt, da sie mir (allerdings durch den Einfluss meiner Familie) die Angst vor dem Tod genommen und mich in meinem Glauben bestärkt haben. Dieser hat sich im Laufe der Zeit natürlich geändert, und schließlich sind mir sehr starke Zweifel an der Richtigkeit bzw. Berechtigung des Glaubens gekommen, u.a. durch eine sehr intensive Beschäftigung mit dem Dritten Reich, aber vor allem dadurch, dass ein (entfernteres) Familienmitglied seit meinem vierten Lebensjahr an Lymphdrüsenkrebs leidet. Zwar schien der Krebs lange Zeit besiegt, doch gerade in der Zeit, in der ich

mit der Tochter des Kranken besonders eng befreundet war, brach die Krankheit erneut sehr heftig aus, und ich habe das ganze Leid, das dieser Mann und seine Familie durchstehen mussten, vollständig miterlebt. In diese Zeit fällt auch die Trennung meiner Eltern (1994), die mich sehr geprägt hat und deren Folgen, eine zunächst schlechte und mittlerweile völlig zum Erliegen gekommene Beziehung zu meinem Vater, mich jetzt noch stark beeinflusst. Ich habe sehr große Probleme, zu anderen Personen Vertrauen zu fassen, wohl auch aufgrund der Tatsache, dass mein Vater uns nach der Trennung im Stich gelassen und mein Vertrauen immer wieder enttäuscht hat. Er war auch derjenige, der die Beziehung von sich aus nicht aufrechterhalten konnte. Heute kann ich keinerlei positive Gefühle für ihn empfinden, was mir richtig bewusst geworden ist, als er vor kurzer Zeit einen Autounfall hatte. Die Trennung und die Zeit danach haben auch mein Selbstvertrauen sehr negativ beeinflusst, was z.B. meine Beziehung zu Freunden z.T. recht schwierig macht, da ich diese Freundschaften, obgleich es eigentlich sehr gute sind, bei den geringsten Anlässen immer wieder in Frage stelle. Doch gibt es auch einige Personen, die mich positiv beeinflusst haben. So hat mich eine gerade erfolgte intensive Beschäftigung mit Dietrich Bonhoeffer insofern geprägt, als dass sie meine Entschlossenheit, meinen Weg zu gehen und mich mit Problemen auseinander zu setzen, sehr gestärkt hat. Aber auch Personen in meiner Umgebung haben meine Interessen und Gedanken in Richtungen gelenkt, die mich z.B. in Bezug auf meine Zukunft und auch in der Auseinandersetzung mit mir selbst weitergebracht haben.

Julia, 19 Jahre

Als ich im Alter von ca. vierzehn Jahren durch verschiedene Umstände (erster Freund, Schüleraustausch, Veränderung der Interessen) meinen damaligen Freundeskreis verlor, hat mein Leben eine neue Wendung erlitten. Ich musste fühlen, wie es ist, wenn man in der Schule plötzlich allein steht und sich dazu »herablassen« muss, Leute anzusprechen, die man vorher als »Streber« abgestempelt hat. Schnell habe ich gemerkt, dass ich mich vor lauter Vorurteilen bisher vollkommen blind und dumm benommen hatte. Zum Glück wurde ich von den Leuten, über die ich vorher so falsch geurteilt hatte, sehr nett aufgenommen, und wir konnten durch lange Gespräche selbst die letzten Vorurteile beiseite schaffen. Seit dieser Zeit bemühe ich mich, Menschen nicht mehr zu verurteilen, ohne sie überhaupt zu kennen, sondern lieber die Seele hinter einer menschlichen Fassade zu erkunden.

Im Alter von sechzehn Jahren hatte ich einen heftigen Streit mit meinem Vater. Er warf mir vor, mich nicht genug um meine Schwester, die seit ihrer Geburt behindert ist, zu kümmern. Mein Vater bat mich darum, meine Schwester ins Freibad mitzunehmen, das ich mit meinen Freundinnen besuchen wollte. Ich wusste zwar, dass ich meiner Schwester damit einen ihrer größten Wünsche erfüllen würde, dachte jedoch nur an all die (vermeintlichen) Nachteile, die für mich dabei entstünden. Ich

erklärte meinem Vater, ich empfinde meine Schwester als »Klotz am Bein«. Mein Vater machte mir große Vorwürfe, ebenso wie meine Mutter, die davon erfuhr. Zuerst war ich überhaupt nicht einsichtig, nachdem ich jedoch eine Nacht lang darüber nachgedacht hatte, tat mir das, was ich gesagt hatte, unbeschreiblich leid, und ich konnte nicht fassen, das ich, die immer angegeben hatte, ihre Schwester über alles zu lieben, tatsächlich etwas Derartiges gesagt hatte. Ich sprach mich mit meinen Eltern aus und fing an, meine Schwester endlich als einen faszinierenden selbstständigen Menschen zu betrachten. Von da an unternahmen wir vieles zusammen, und ich lernte, von ihr zu lernen. Heute ist unser Zusammenhalt groß, und wir trösten und unterstützen uns, wo wir nur können. Eine weitere wichtige Phase meines Lebens hat vor nicht allzu langer Zeit begonnen. Der Eintritt in die gymnasiale Oberstufe hat für mich in vieler Hinsicht Freiheit bedeutet bzw. tut dies immer noch. Ich habe Mitschüler, die ich schon lange oberflächlich kannte, neu entdeckt und viele Freunde gewonnen. Zudem kann ich nun relativ frei entscheiden, welche Kurse ich in der Schule besuchen will. Ich bin viel mehr motiviert, auch zu Hause freiwillig bestimmte Themen zu behandeln, zu denen ich in der Schule Anregungen bekommen habe. Ich habe das Gefühl, langsam erwachsen zu werden, eine Persönlichkeit zu entwickeln und mich langsam, aber sicher auf das Leben, nämlich das, das nach der Schulzeit beginnt, vorzubereiten.

Nina, 17 Jahre

Schlüsselerfahrungen, religionspädagogisch reflektiert

Der Aufbau des vorliegenden Jahrbuchs folgt einer bestimmten Absicht. Am Anfang steht Peter Nitsch' Lernensethik, die Lernprozesse und -anlässe sowie religionspädagogische Beschäftigung des Themas »Schlüsselerfahrungen«. Der zweite Teil bietet die Darstellung ausgewählter Schlüsselerfahrungen – allerdings beschränkt sich es der Weise, daß beide Definitionen nur auf jeweils eine Erfahrungsbereiche angewendet werden würden. Ein solches Vorgehen widerspricht dem Ansatz der Schlüsselerfahrungen, die als solche nicht pauschal und nicht einfach didaktisch diskutiert oder funktionalisiert werden dürfen. So sind die Beiträge des zweiten Teils des Buchs aus dem jeweiligen Erfahrungshintergrund der Autoren und Autoren erwachsen und haben die Herausgeber des Jahrbuchs lediglich versucht, möglichst eigenständige Darstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven nebeneinanderzusetzen. In einem dritten Teil muß es nun darum gehen zu prüfen, ob und wie die von Nitsch angegebenen religionspädagogischen Perspektiven auf dem Hintergrund der im vorherigen Band behandelten Schlüsselerfahrungen aufzuheben und im Blick auf die Praxis der Religionspädagogik in Schule und Gemeinde weiter zu konkretisieren sind.

P. Nitsch stellt die Frage nach Schlüsselerfahrungen in einem religionspädagogischen Horizont, indem er auf eine grundlegende religionspädagogische Herausforderung verweist: Das Lernen soll sich an Schlüsselerfahrungen orientieren. Damit verbunden ist eine doppelte Hoffnung: Einerseits soll das Lernen nicht einfach durch einen Kurator (Lehrer) oder Theorien bestimmt werden, sondern durch die Frage, was heranwachsende und Erwachsene wirklich brauchen. Andererseits sollen Schlüsselerfahrungen aber doch auch für eine theologische Interpretation offen sein. – Ob bei Nitsch getragene differenzierte Einführung in die Verhältnisse von Schlüsselerfahrungen braucht hier nicht wiederholt zu werden. Am Ende seiner Beiträge verweist Nitsch auf eine Reihe von Konsequenzen für die Religionspädagogik, die ihn hier aus unserer Perspektive noch einmal in Frageform zusammenfassen, weil daran nun anzuknüpfen ist:

- Wenn Schlüsselerfahrungen als pädagogischen Begegnungen lebensweltlich vorgegeben sind, können diese Erfahrungen dann auf einer pädagogischen Ebene überhaupt erschlossen werden?
- Wie verhalten sich Erfahrungen in pädagogisch-planteilen und gestalteten Lernprozessen – einschließlich der durch Medien ermöglichten Erfahrungen – zu den Schlüsselerfahrungen?
- Wie können im Sinne einer pädagogischen oder lebensweltlichen Unterricht, Schlüsselerfahrungen in individuellen und gesellschaftlicher Lebenskontexten identifiziert und in den Unterricht eingebracht werden?

Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?

Der Aufbau des vorliegenden Jahrbuchs folgt einer bestimmten Absicht: Am Anfang steht Peter Biehls hermeneutische, theologische und ansatzweise bereits religionspädagogische Erschließung des Themas »Schlüsselerfahrungen«. Der zweite Teil bietet die Darstellung ausgewählter Schlüsselerfahrungen – allerdings bewußt nicht in der Weise, daß Biehls Definitionen nun auf jeweils neue Erfahrungsbereiche angewendet werden würden. Ein solches Vorgehen widerspräche dem Ansatz bei Schlüsselerfahrungen, die als solche ernst genommen und nicht einfach didaktisch deduziert oder funktionalisiert werden dürfen. So sind die Beiträge des zweiten Teils deutlich aus dem jeweiligen Erfahrungshintergrund der Autorinnen und Autoren erwachsen und haben die Herausgeber des Jahrbuches lediglich versucht, möglichst interessante Darstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zusammenzutragen. In einem dritten Teil muß es nun darum gehen zu prüfen, ob und wie die von Biehl angedeuteten religionspädagogischen Perspektiven auf dem Hintergrund der im vorliegenden Band beschriebenen Schlüsselerfahrungen aufzunehmen und im Blick auf die Praxis von Religionspädagogik in Schule und Gemeinde weiter zu konkretisieren sind.

P. Biehl stellt die Frage nach Schlüsselerfahrungen in einen religionspädagogischen Horizont, indem er auf eine grundlegende religionsdidaktische Herausforderung verweist: Das Lernen soll sich an Schlüsselerfahrungen orientieren. Damit verbunden ist eine doppelte Hoffnung: Einerseits soll das Lernen nicht einfach »durch einen Kanon *historischer* Themen bestimmt« werden, sondern durch die Frage, »was Heranwachsende und Erwachsene *wirklich brauchen*«. Andererseits sollen Schlüsselerfahrungen aber doch »auch für eine theologische Interpretation offen sein«. – Die bei Biehl gebotene differenzierte Einführung in das Verständnis von Schlüsselerfahrungen braucht hier nicht wiederholt zu werden. Am Ende seines Beitrags verweist Biehl auf eine Reihe von Konsequenzen für die Religionspädagogik, die ich hier aus meiner Perspektive noch einmal in Frageform zusammenfasse, weil daran nun anzuknüpfen ist:

- Wenn Schlüsselerfahrungen allen pädagogischen Bemühungen lebensweltlich vorgegeben sind, können diese Erfahrungen dann auf einer pädagogischen Ebene überhaupt erschlossen werden?
- Wie verhalten sich Erfahrungen in pädagogisch planbaren und gestaltbaren Lernprozessen – einschließlich der durch Medien unterrichtlich einholbaren – zu den Schlüsselerfahrungen?
- Wie können im Sinne eines problemorientierten oder elementarisierenden Unterrichts Schlüsselerfahrungen in individuellen und gesellschaftlichen Lebenskontexten identifiziert und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden?

- Wie verhalten sich bei Schlüsselerfahrungen Lernen, Erfahrung und Reflexion zueinander?

Die im vorliegenden Band gesammelten Berichte zeigen zunächst und vor allem, daß Schlüsselerfahrungen in aller Regel nicht aus pädagogischen Zusammenhängen erwachsen. Nur selten werden pädagogische Bezüge auch nur genannt – und dann eher als negativer Hintergrund, beispielsweise bei Gert Otto die nationalsozialistische »Pädagogik« von Militär- und Arbeitsdienst, bei Folkert Rickers eine geschichts- und gesellschaftsvergessene Schule oder bei Anke Edelbrock der »pädagogische Esprit«, der sich mit dem Bezug auf »unsere Damen« jedenfalls aus heutiger Sicht selbst ad absurdum führt.

Diese Beobachtung mahnt zur Bescheidenheit. Das Thema Schlüsselerfahrungen ist so gesehen zuerst Anlaß dazu, die prinzipielle Begrenztheit professionell pädagogischer Einflüsse zuzugestehen, ja, diese Begrenztheit sogar – auf Grund des Eigenrechts gelebten Lebens gegenüber jeder professionellen Einflußnahme – deutlich zu bejahen. Die erste Frage, der wir uns deshalb zu stellen haben, muß lauten: Was bedeutet Religionspädagogik im Horizont von Schlüsselerfahrungen? Wir können uns nicht darauf beschränken, bloß zu fragen, wie Religionspädagogik mit Schlüsselerfahrungen umgeht. Zuvor muß geprüft werden, *warum* Religionspädagogik im Zusammenhang von Schlüsselerfahrungen überhaupt ins Spiel kommen soll. – In einem weiteren Schritt kann die Beobachtung, daß pädagogische Bezüge in den Beschreibungen von Schlüsselerfahrungen nur sehr selten genannt werden, zu der selbstkritischen Frage führen, ob pädagogische und religionspädagogische Bemühungen bereits genügend sensibel für diejenigen Lebenserfahrungen sind, die von den Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen selbst in entsprechende Lehr- und Lernsituationen schon mitgebracht werden.

Im folgenden setze ich ein beim Zusammenhang von *Schlüsselerfahrungen und Religionspädagogik*. Sodann verstehe ich – in Anlehnung an P. Biehl – Schlüsselerfahrungen als ein *Wahrnehmungsproblem*, wobei sich die Herausforderung, das Wahrnehmen zu lernen, ebenso auf die Religionspädagogik richtet wie auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Eine weitere Linie der didaktischen Erörterung bezieht sich auf die *Ermöglichung von Erfahrungen* – eine Frage, die angesichts von Schlüsselerfahrungen zusätzliche Brisanz gewinnt. Besonderes Gewicht besitzt schließlich die Aufgabe, *Deutungsfähigkeit zu entwickeln*, mit deren Hilfe Schlüsselerfahrungen in einen religiösen christlichen bzw. theologischen Verstehenshorizont eingezeichnet werden können. Es versteht sich dabei von selbst, daß Wahrnehmen, Erfahren und Deuten in der Praxis stets ineinandergreifen und also nur analytisch voneinander zu scheiden sind.

1. Religionspädagogik im Horizont von Schlüsselerfahrungen

Wenn wir, noch vor allen religionsdidaktischen Einzelfragen, klären wollen, warum Religionspädagogik im Zusammenhang von Schlüssel-

erfahrungen überhaupt ins Spiel kommen soll, so folgen wir der Auffassung, daß Religionspädagogik heute – im Sinne eines grundlegenden »Perspektivenwechsels«¹ – von den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen »als Subjekten« her denken muß.² Welches Interesse also könnten Kinder, Jugendliche oder Erwachsene an einer religionspädagogischen Aufnahme von Schlüsselerfahrungen haben?

Am leichtesten läßt sich diese Frage natürlich bei solchen Schlüsselerfahrungen beantworten, in denen die religiöse Dimension unmittelbar aufbricht. Wir könnten diese als *im engeren Sinne auf Religion bezogene Schlüsselerfahrungen* bezeichnen, wobei sowohl an Erfahrungen im Umkreis von Bibel und Kirche zu denken ist (im vorliegenden Band etwa H. Krätzl, R. Degen, R. Voß, H. Simojoki) als auch an solche Erfahrungen, die beispielsweise die Theodizeefrage betreffen (A. und C. Künkel, in anderer Weise U. Bach). Entsprechende Fragen können direkt religionspädagogisch aufgenommen und gemeinsam bearbeitet werden.

Wie die im vorliegenden Band beschriebenen Schlüsselerfahrungen deutlich machen können, ist in vielen Fällen ein direkter Bezug auf Religion aber nicht gegeben. Soll Religionspädagogik auch in solchen Fällen ins Spiel kommen, muß deshalb nach weiteren Motiven gesucht werden. Das allgemeinste Motiv für ein Interesse an pädagogischer Unterstützung kann dann etwa mit dem in der heutigen Sozialpädagogik zentralen Begriff der *Lebensbewältigung* gefaßt werden.³ Soweit es sich um traumatische Erfahrungen u.a. im Umkreis von Krankheit, Sterben und Tod handelt, ist dies unmittelbar einsichtig. Gefragt ist hier ein Beitrag der Religionspädagogik zum Umgang mit belastenden Erfahrungen, deren Bearbeitung zur Fortsetzung der eigenen Biografie erforderlich ist. Soll die Hilfe zur Lebensbewältigung nicht auf ein bloß technologisches Verständnis verkürzt werden, muß sie allerdings um den Aspekt der Bildung erweitert werden.⁴ Es kann nicht nur um Krisenmanagement gehen oder um die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung einer minimalen Lebensfähigkeit im Sinne des bloßen Überlebens, sondern Ziel ist immer auch die Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten. Aus der Perspektive des Einzelnen läßt sich dies als Interesse an *Lebensdeutung als Vertiefung und Bereicherung* beschreiben. Religionspädagogik ist dann gefragt, wenn sie zur Entwicklung von Lebensdeutungen beitragen kann, die an-

1 Dieser Begriff ist insbesondere mit der Arbeit der EKD-Synode verbunden; vgl. *Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, bes. 49ff.

2 Zur weiteren Diskussion dieser Forderung s. *Friedrich Schweitzer*, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1998; *ders.*, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000; *Wolfgang Lück und Friedrich Schweitzer*, *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*, Stuttgart u.a. 1999.

3 *Lothar Böhnisch*, *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung*, Weinheim/München 1992.

4 Vgl. ebd.

gesichts von Schlüsselerfahrungen ein vertieftes Verständnis des eigenen Lebens ermöglichen.

Unter den Voraussetzungen eines am sog. gesellschaftlichen Bedarf und besonders an »Wissen«, Technik und Ökonomie ausgerichteten Bildungssystems gewinnt das Motiv einer vertiefenden Lebensdeutung noch einmal an Gewicht. Soweit das Bildungssystem sich allein auf die Leistungsfähigkeit und den Erwerb von Kompetenzen konzentriert, spielen die Schlüsselerfahrungen einzelner Menschen kaum eine Rolle. Sie drohen hinter den Systemerfordernissen zu verschwinden. So kommt es für die einzelnen Menschen darauf an, ob und wie diese für sie selbst so bedeutsamen Erfahrungen bewahrt und gerettet werden können. *Bewahrung und Rettung von Schlüsselerfahrungen* könnte daher ein weiteres Motiv für Religionspädagogik im Horizont von Schlüsselerfahrungen heißen.

Auch eine Religionspädagogik, die sich entschieden an dem genannten »Perspektivenwechsel« orientieren will, muß *theologisch verantwortet* werden. Im vorliegenden Zusammenhang kann nicht im einzelnen gezeigt werden, was die Rede von Lebensbewältigung, Lebensdeutung und Rettung von Erfahrungen theologisch bedeutet. Zumindest thetisch sei aber darauf hingewiesen, daß sich diese Begriffe normativ besonders im Sinne der christlichen Ethik auslegen lassen.⁵ Unter dieser Voraussetzung einer auch theologischen Deutung von Schlüsselerfahrungen führt es nicht zu einer biografischen Funktionalisierung von Religionspädagogik, wenn wir diese hier in den Horizont von Schlüsselerfahrungen rücken. Impliziert ist vielmehr ein Wechselverhältnis, bei dem auch die Schlüsselerfahrungen in einen religionspädagogischen Horizont treten. Allerdings kann nicht von einer bruchlosen Abbildbarkeit der Perspektiven ausgegangen werden – zwischen Religionspädagogik und Schlüsselerfahrungen besteht ein immer auch spannungsvolles Verhältnis.⁶

Ehe wir der Frage weiter nachgehen, welche religionspädagogischen Lernkonzepte dafür geeignet sind, insbesondere der Aufgabe von Lebensdeutung gerecht zu werden, wenden wir uns der Frage zu, wie Schlüsselerfahrungen religionspädagogisch wahrzunehmen sind und ob die Religionspädagogik auch zur Ermöglichung entsprechender Erfahrungen beitragen kann.

2. Wahrnehmen lernen

Warum die Aufgabe der Wahrnehmung an erster Stelle steht, läßt sich anhand eines der Berichte im vorliegenden Band verdeutlichen: den

5 Zur theologischen Deutung von Jugend- und Erwachsenenalter vgl. *Schweitzer*, *Die Suche*, 123ff; *Lück/Schweitzer*, *Religiöse Bildung*, 64ff.

6 In einer mit der vorliegenden verwandten Darstellung ist dies zuletzt von *Burkhard Porzelt* plastisch herausgearbeitet worden, vgl. sein Buch: *Jugendliche Intensiv Erfahrungen*. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999.

»Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000«. In den Texten der Jugendlichen werden u.a. folgende Erfahrungen genannt:

(Liebes-)Beziehungen, Scheidung der Eltern, Unfall oder Tod eines anderen Jugendlichen, Auswanderung, der miterlebte Suizid, Krankheit der Mutter, der Schwester, eigene Anorexie, das erste selbstgelesene Buch (mit 4½ Jahren!), die Geburt eines Geschwisterchens, die erste Reise ohne Eltern, schwere Unfälle, der Tod eines Verwandten.

Besonders für Lehrerinnen und Lehrer besteht hier eine erste Herausforderung darin, überhaupt *Kenntnis* von solchen Erfahrungen zu erhalten. Während sich dies in der Grundschule oder in anderen stark persönlich bestimmten pädagogischen Zusammenhängen etwa in der Jugendarbeit mehr oder weniger von selbst versteht, werden solche Erfahrungen in der Sekundarstufe mit ihrem Fachlehrersystem den Unterrichtenden nicht mehr ohne weiteres mitgeteilt. Dies liegt nicht nur an der nun stärker begrenzten Zeit, die die einzelnen Lehrpersonen mit den Jugendlichen verbringen, sondern entspricht auch den in der Sekundarstufe insgesamt weniger persönlichen Beziehungen zwischen den Unterrichtenden und den Schülerinnen und Schülern. Schon die Wahrnehmung von Schlüsselerfahrungen im Sinne einer bloßen Kenntnisnahme ist deshalb pädagogisch und didaktisch voraussetzungsreich. Sie kann nur gelingen, wo Vertrauensbeziehungen oder zumindest ein vertrauenswürdiges Klima in der Klasse oder Gruppe gesichert sind.

Die von den Jugendlichen genannten Schlüsselerfahrungen lassen aber auch die *prinzipiellen Grenzen von Pädagogik* hervortreten: Manche Erfahrungen überschreiten die Möglichkeiten einer pädagogischen Begleitung und verweisen auf die Notwendigkeit von *Therapie* bzw. therapeutischer Einzelbegleitung, für die Religionslehrerinnen und -lehrer in der Regel keine angemessenen Voraussetzungen besonders hinsichtlich ihrer Ausbildung mitbringen. Pädagogik kann zwar immer wieder auch therapeutische Bedeutung gewinnen, ist selbst aber keine Therapie. Dies gilt besonders auch hinsichtlich des zweiten Aspektes von Wahrnehmung, dem wir uns nun zuwenden.

Das *Verstehen* von Erfahrungen geht notwendig über die bloße Kenntnisnahme hinaus. Die von den Jugendlichen berichteten Erfahrungen lassen zwar durchaus eine gewisse Typik vermuten. Es handelt sich vielfach um Situationen, die im Leben vieler Menschen vorkommen – bestimmte Familienkonstellationen, anthropologisch bedingte Erfahrungen mit Krankheit, Tod usw. Daneben aber stehen Erfahrungen, die sich durch einen Rückgriff auf allgemeine Erfahrungstypen gerade nicht erschließen lassen. Was zum Beispiel bedeutet es, wenn ein Kind mit 4½ Jahren sein erstes Buch liest? Begegnen wir hier einem Genie, das sich schon früh selber bekanntmacht, oder waren es lediglich übereifrig-überängstliche Eltern, die ihr Kind möglichst früh auf die Schule »vorbereiten« wollten? Verstehen setzt in diesen Fällen offenbar Einblick in die individuelle Lebensgeschichte voraus. Genauer betrachtet erschließen

sich auch die scheinbar typischen Erfahrungen erst dann wirklich, wenn sie in ihrer Bedeutung für die jeweilige Person wahrgenommen werden. So kann etwa die Geburt eines Geschwisterchens, wie aus der Familientherapie bekannt ist, sehr Unterschiedliches bedeuten, je nach Beziehungskonstellation in der Familie. Die lebensbedrohliche Krankheit der Schwester oder der beinahe tödlich verlaufene Unfall des Bruders können auf sehr verschiedene Weise verarbeitet werden. Auch dies hat besonders die Psychoanalyse herausgearbeitet, indem sie beispielsweise auf die in solchen Fällen leicht auftretenden Schuldgefühle verweist.

Trotz der zu wahren Grenzen gegenüber aller Therapie sind deshalb psychologische bzw. psychoanalytische Erkenntnisse für das Verstehen von Schlüsselerfahrungen durchaus hilfreich. Ähnliches gilt aber auch für entwicklungspsychologische Zusammenhänge, die sowohl im Blick auf die für bestimmte Entwicklungsstufen bezeichnende Wertigkeit von Erfahrungsbereichen (Familie, Freundesgruppe usw.) wichtig sein können als auch hinsichtlich der bei Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen jeweils gegebenen Formen des Verstehens von Erfahrungen.

Im Anschluß an die genannten Erfahrungen stellen etwa die Untersuchungen von Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler zum »Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter« ein besonders eindrückliches Beispiel hierfür dar. Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchungen besteht darin, daß sich das Verstehen solcher Motive zunächst auf »punktuelle objektive Anlässe« beschränkt, solche Anlässe erst nach weiteren Entwicklungsschritten »subjektiv gebrochen, auf lebensbereichsspezifische Dispositionen und Standards bezogen und in einen weiteren Zeithorizont gestellt« werden und ein vertieftes Verständnis überhaupt erst am Ende einer langen Entwicklung anzunehmen ist. Ein solches vertieftes Verständnis wird dann so beschrieben: »*Motive können detaillierter expliziert werden; objektive historisch gesellschaftliche Voraussetzungen werden thematisiert; die Konsequenzen des Selbstmords für die soziale Umwelt des Selbstmörders treten in den Blick; die Prozeßhaftigkeit wird noch stärker herausgearbeitet. Man hat auch den Eindruck, daß die Urteilsdimensionen des Verstehens und Erklärens und des Bewertens klarer auseinander treten.*«⁷

Besonders die Berichte von Erwachsenen im vorliegenden Band machen deutlich, daß das Verstehen von Schlüsselerfahrungen auch eine Vertrautheit mit lebensweltlichen Zusammenhängen und historischen Gegebenheiten voraussetzt. Die Erfahrungen von Angehörigen der Flackhelfer-Generation, die Lebenswelt eines Weihbischofs, die Biografie von 68ern, das Leben eines evangelischen Christen in Ostdeutschland – all dies erschließt sich nicht nur im Horizont einer einzelnen Biografie. Daß das Verstehen lebensweltlich und historisch voraussetzungsreich ist, gilt gewiß aber auch schon im Blick auf die Schlüsselerfahrungen von

7 Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler, Formale und materiale Rollenübernahme: Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter. In: Wolfgang Edelstein und Monika Keller (Hg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*, Frankfurt a.M. 1982, 320–374, 346, 350, 354 (i.Orig. gesp.).

Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung von Erfahrungen ist stets durch Lebenswelten und Milieus geprägt, durch Kulturen allgemeiner und jugendspezifischer Art – durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Cliquen, Szenen, Gruppen usw.

Wie besonders der Beitrag Anke Edelbrocks zeigt, spielen für das Verstehen darüber hinaus auch bestimmte Kategorien der Wahrnehmung eine unerläßliche Rolle. Sie fordert zu Recht, »auch in Bezug auf die Schlüsselerfahrungen die Kategorie Geschlecht (gender)« zu berücksichtigen – gerade auch um »sich von den in der Gesellschaft vorliegenden, einseitig geschlechtsspezifischen Zuschreibungen freizumachen«. Auch in diesem Sinne muß das Verstehen also theoriegeleitet sein. Wahrnehmung als kritische Leistung ist nicht voraussetzungslos.

Über Kenntnis und Verstehen hinaus möchte ich ein drittes Moment von Wahrnehmung hervorheben, das ich mit *Entdecken* umschreibe. Gemeint ist die Identifikation weitertreibender Fragen und Motive in den Erfahrungen oder in der von der Person selbst gegebenen Beschreibung solcher Erfahrungen. Manche Berichte lassen etwa erkennen, daß Fragen offengeblieben sind – Fragen, die diese Person bis heute mehr oder weniger stark umtreiben. Solche weitertreibenden Fragen sind pädagogisch und religionspädagogisch insofern besonders bedeutsam, als sie auf in der Erfahrung der Person selbst angelegte Entwicklungsmöglichkeiten schließen lassen und möglicherweise auch nach einer religiösen oder theologischen Deutung verlangen. Aber um Deutungen soll es in diesem Abschnitt noch nicht gehen. Das Gemeinte kann jedoch anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Ich wähle dazu einen Textausschnitt aus dem Beitrag über »Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000« – aus dem Text der 16jährigen Linda:

Zunächst berichtet Linda von dem tödlichen Unfall eines Klassenkameraden. Sie beschreibt die Situation, in der sie von diesem Unfall erfahren hat, und schließt daran allgemeinere Reflexionen an: »Aber es kann so schnell gehen, und man kann sich ja nicht davor schützen, irgendwie kann es immer passieren. Und das hat mir klar gemacht, dass das Leben an sich so wertvoll und schön ist und dass man sich viel zu oft über Kleinigkeiten aufregt und beschwert, dass man darüber gar nicht bemerkt, dass man das Leben, jeden einzelnen Tag davon genießen muss und das Beste aus ihm machen kann. Seitdem versuche ich, das Leben viel mehr zu genießen, da es einfach so kurz ist. Ich habe aber auch irgendwie oft das Gefühl, dass ich etwas verpasse und am Ende meines Lebens nicht genug ›gelebt‹ habe, dass ich z.B. nicht sagen kann, dass mein Leben erfüllt, glücklich und schön gewesen ist. Oder ich habe auch Angst, dass mein Leben einfach zu früh endet und ich nicht alles erlebt oder erreicht habe, was ich mir vorgenommen habe. Aber ich glaube, dass das eben schon allein durch bewussteres Leben an Qualität gewinnt, und seit diesem Erlebnis versuche ich, dies jeden Tag zu beherzigen, auch wenn es nicht immer einfach ist. Aber durch den Tod von ihm habe ich einen wichtigen Punkt für mein Leben dazugelernt«.

Hier, so läßt sich jedenfalls vermuten, ist ein weitreichender Prozeß des Nachdenkens über Tod und Leben in Gang gekommen, über die Endlichkeit des Lebens und deren Konsequenzen für den Umgang mit Le-

benszeit. Gesucht wird nach einer Lebenseinstellung, die angesichts der bewußtgewordenen Erfahrungen Sinn macht. Dabei sollte nicht übersehen werden, daß dieses 16jährige Mädchen solchen Fragen und Herausforderungen keineswegs hilflos oder ohne eigene Antwortmöglichkeiten gegenübersteht. Sie sagt ja, sie habe etwas für ihr Leben gelernt! Die eigenen Antworten Jugendlicher sind auch im vorliegenden Zusammenhang unbedingt zu achten. Gleichwohl könnte es sich lohnen, mit Linda darüber zu sprechen, was es heißt, »einen wichtigen Punkt für mein Leben dazugelernt« zu haben.

Die bislang genannten Aspekte von Kenntnis, Verstehen und Entdecken beziehen sich auf die *Erwachsenen*, die als Religionspädagoginnen und -pädagogen die Schlüsselerfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zunächst wahrnehmen müssen. Wahrnehmen lernen beschreibt insofern eine Aufgabe für die Religionspädagogik. Diese Aufgabe kann sich jedoch auch auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene außerhalb der Religionspädagogik beziehen und muß auch in dieser Hinsicht eigens bedacht werden:

- Zum einen betrifft dies die *Selbstwahrnehmung der Unterrichtenden und Erwachsenen*. Sensibilität für Schlüsselerfahrungen läßt sich nur im Umgang mit eigenen Schlüsselerfahrungen ausbilden. Darüber hinaus ist mir selbst besonders bei der Lektüre der Texte von Jugendlichen in diesem Band klar geworden, wie nahe es liegt, Erinnerungen aus der eigenen Jugendzeit auf heutige Jugendliche zu projizieren. Viele der von den Jugendlichen angesprochenen Situationen und Erfahrungen kommen mir beim Lesen vertraut vor. Sie lassen Halbvergessenes wieder in mein Bewußtsein treten. Dadurch bereichern sie mich selbst und nötigen mich doch zugleich dazu, das sich bei mir einstellende Gefühl einer intuitiven Vertrautheit mit den Erfahrungen *dieser* Jugendlichen mißtrauisch zu betrachten.
- Zum anderen ist *Selbstwahrnehmung* im Blick auf Schlüsselerfahrungen eine *ausdrücklich auszubildende Kompetenz* im Sinne eines eigenen Bildungsziels. Es fällt auf, daß in den Berichten immer wieder von »Erlebnissen« gesprochen wird und also nicht von »Erfahrungen«. Bei den Texten der Jugendlichen spricht die 17jährige Sarah überhaupt von »Schlüsselerlebnis«, nicht von »Schlüsselerfahrung«. Und im Vorbericht zu diesen Texten heißt es: »Dabei zeigte sich aus den ersten Rückfragen bereits, dass praktisch keiner von den Jugendlichen auf ein ausgesprochen ›großes‹ Erlebnis, schon gar nicht punktuellen Charakters, zurückgreifen konnte. Durchweg sind ihre Schlüsselerfahrungen *Prozesse*, die sich über einen längeren Zeitraum hinziehen«. Hier zeigt sich, wie eng die Wahrnehmung der eigenen Erfahrung auch mit der Verfügbarkeit bestimmter Deutungskategorien oder Begriffe zusammenhängt. Wer bei »Erfahrung« nur an »Erlebnis« denkt, hat es schwer, in einem wie auch immer alltäglichen Leben Schlüsselerfahrungen zu finden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Wahrnehmung von Schlüs-

selerfahrungen eine eigene religionspädagogische Herausforderung darstellt und daß dabei Fähigkeiten erforderlich sind, die durch Aus- und Fortbildung eigens entwickelt werden müssen. Das Zentrum dieser Fähigkeiten liegt in der sorgfältigen Beachtung von Lebenserfahrungen und in deren Erschließung. Darüber hinaus müssen Erfahrungen im Blick auf die Lernmöglichkeiten und Interessen von Klassen oder Gruppen identifiziert werden.

Anhand der in diesem Abschnitt beschriebenen Wahrnehmungsaufgaben läßt sich auch die Art dieser Wahrnehmung hinsichtlich ihrer Voraussetzungen noch etwas genauer bestimmen:

Mit der neueren Diskussion über »Religionspädagogik und Phänomenologie«⁸ ist festzuhalten, daß es zunächst auf eine möglichst unverstellte Aufnahme der Erfahrungen, »so wie sie sind«, ankommen muß. Insofern ist die religionspädagogische Rezeption phänomenologischer Verfahren zu begrüßen. Die im vorliegenden Abschnitt beschriebenen Aufgaben des Verstehens und Entdeckens gehen jedoch über die Phänomenologie notwendig hinaus. Der Rückgriff auf Erkenntnisse aus Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie, Gender-Forschung und Psychoanalyse ist ebenso unerläßlich wie die Berücksichtigung historisch-soziologischer und lebensweltbezogener Analysen u.a. aus der Jugend- oder Kulturforschung. So liegt es nahe, die Aufgabe der Wahrnehmung nicht auf die Phänomenologie zu beschränken, sondern sie im Horizont einer *mehrdimensionalen Hermeneutik* auszulegen.⁹

Wahrnehmung ist eine wichtige Herausforderung für die Religionspädagogik, aber die Religionspädagogik kann es niemals bei der Wahrnehmung bewenden lassen. Deshalb ist auch hier nun weiter zu fragen nach Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die freilich ihrerseits immer wieder Wahrnehmungsaufgaben einschließen und voraussetzen.

3. Erfahrungen ermöglichen

Angesichts der im vorliegenden Band beschriebenen Schlüsselerfahrungen stößt der Vorschlag, Erfahrungen zu ermöglichen, sogleich auf den Einwand, daß ernst zu nehmende Schlüsselerfahrungen ganz offenbar nicht zu planen oder gar herzustellen sind. Sie widerfahren den Menschen, häufig ganz gegen deren Willen. Und zudem sind es zum Teil Erfahrungen, vor denen die Pädagogik Kinder und Jugendliche zwar nicht

8 Vgl. bes. *Peter Biehl*, Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: *Hans-Günter Heimbrock* (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 15–46 (sowie weitere Beiträge in diesem Band); zur Wahrnehmung vgl. auch *ders.*, *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999, bes. 32ff.

9 In dieser Auffassung meine ich mich einig mit *P. Biehl*; dessen Formulierung »von der Handlungswissenschaft zur Wahrnehmungslehre« (*P. Biehl*, *Festsymbole*, 22) halte ich jedoch für mißverständlich. Religionspädagogik allein als Wahrnehmungslehre kann jedenfalls nicht das Ziel sein.

bewahren kann, die sie ihnen aber auch keineswegs wünschen darf – man denke nur an Krankheiten, Unfälle oder lebensbedrohliche Situationen. Gegenwärtig erfährt aber auch die sog. Erlebnispädagogik eine bemerkenswerte Renaissance, so daß zumindest geprüft werden muß, ob sich hier auch Anstöße für die didaktische Arbeit mit Schlüsselerfahrungen ergeben. Und schließlich hat der Unterricht schon immer versucht, das, was sich beispielsweise in der Schule nicht handelnd selbst erfahren läßt, durch Berichte und Darstellungen sowie durch einen identifikatorischen Nachvollzug der Erfahrungen anderer aufzunehmen. Auch diese Möglichkeit muß im Blick auf die Schlüsselerfahrungen erörtert werden.

3.1 Pädagogisch induzierte Erfahrungen

Klären wir zunächst den Bezug zur Erlebnispädagogik. Bei diesem zunehmend populären Stichwort¹⁰ handelt es sich, wie in der Literatur immer wieder bemerkt wird, nicht um ein klar umrissenes Konzept.¹¹ Hans G. Bauer bietet folgende Umschreibungen:

»Erlebnispädagogik findet sich heute nicht ausschließlich, jedoch überwiegend in den Feldern der sozialen Arbeit. Diese Position eigener Randständigkeit in der Arbeit mit »schwierigen« Kindern und Jugendlichen ... ist jedoch weder historisch noch pädagogisch gesehen ihr Ursprungsort, und auch die Ambitionen und Intentionen dieses Ansatzes waren und sind nicht von vornherein auf diese Funktion und »nur« auf diese Zielgruppen beschränkt ...

Das Erscheinungsbild heutiger Erlebnispädagogik wird ebenfalls geprägt durch einen dominant natursporthaften Charakter der Aktivitäten, denen eine gewisse »Exotik« vor allem durch die geographischen wie zeitlichen und medialen (insbesondere äußerlich materiellen) Ausprägungen anhaftet, die ihr im Zusammenhang gerade mit den randständigen Zielgruppen aber auch angeheftet wird ...

In der erlebnispädagogischen Praxis finden sich aber auch viele Formen und Aktivitäten weniger extremen Zuschnitts, weniger materialschlachtenhafte, auch nicht ausschließlich natursportorientierte, sondern ebenfalls solche, die z.B. auch an das Erlebnisdenken anknüpfen, das es möglicherweise sogar »hinter der nächsten Ecke«, nicht nur im Ausland, im Außer-Gewöhnlichen, sondern auch im Alltäglichen geben kann«¹².

10 Die Erlebnispädagogik weist Züge einer eigenen Bewegung auf; vgl. die Schriftenreihe »Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik«, hg. v. Jörg Ziegenspeck (Lüneburg), in der allein in der ersten Hälfte der 90er Jahre ca. 45 Bände erschienen sind. Ein thematischer Schwerpunkt dieser Reihe liegt bei der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts.

11 Als gute Einführung vgl. Hans Günther Homfeldt (Hg.), Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume und Adressat(inn)en, erziehungswissenschaftliche Facetten, Kritisches, Hohengehren²1995.

12 Hans G. Bauer, Erleben als Aktionismus oder Bildungsansatz? In: Homfeldt, Erlebnispädagogik, 145–153. Besonders eindrücklich im selben Band: Hans Thiersch, Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik, 38–54; theologische Aspekte werden gestreift von Werner Michl, Anthropologische Grundlagen der Erlebnispädagogik, 203–217.

Der Prozeß der Öffnung auch für andere Zielgruppen, die nicht zur sozialpädagogisch »schwierigen« Klientel zählen, ist inzwischen noch weiter fortgeschritten. Auch in die Religionspädagogik hat – wohl nicht zuletzt im Anschluß an das weithin beachtete Buch über die »Erlebnisgesellschaft« von Gerhard Schulze¹³ – der Bezug auf Erlebnis und Erlebnisorientierung Einzug gehalten, wobei die Gefahr einer inflationären Tendenz nicht zu verkennen ist. Was hier »Erlebnis« heißt, hat weder mit der reformpädagogischen Auffassung von (Natur-)Erlebnissen viel zu tun noch mit den im vorliegenden Band beschriebenen Schlüsselerfahrungen.¹⁴ Damit ist nicht gesagt, daß »Erlebnisorientierung« didaktisch nicht sinnvoll wäre – ein direkter Zusammenhang hinsichtlich der Schlüsselerfahrungen besteht jedoch nicht.

Dort allerdings, wo die Erlebnispädagogik im Sinne bewußt extremer Erfahrungen an der Grenze der eigenen Kräfte angesiedelt wird – beispielsweise bei den auch in den Medien immer wieder diskutierten (und auf Grund der Kosten gerne kritisierten) erlebnispädagogischen Kriseninterventionen in Form von langdauernden Auslandsaufenthalten, können auch existenzielle Erfahrungen gemacht werden.

Der von Willy Klawe und Wolfgang Bräuer erstellte Auswertungsbericht zu erlebnispädagogischen Maßnahmen »zwischen Alltag und Alaska«, in dem auch die Jugendlichen selbst zu Wort kommen, läßt erkennen, daß dies aber nicht ohne weiteres der Fall ist. In aller Regel steht für die Jugendlichen – wie auch für die Träger der Maßnahme – die nach der Rückkehr anstehende soziale Eingliederung im Blick auf Familie, Freundesgruppe, Ausbildung und Arbeitswelt im Vordergrund. In einzelnen Fällen wird jedoch von einer bemerkenswerten neuen Selbstwahrnehmung berichtet.

Am Ende einer Maßnahme in Schweden blickt der 19jährige R. zurück: »Das war das erste Mal, daß ich richtig gelernt habe, ich bin, auch wenn das jetzt ein bißchen doof klingt, aber ich bin nicht doof.«¹⁵

Zugegeben – für philosophisch oder theologische geschulte Ohren mag das »ich bin« anders klingen als für diesen jungen Mann selber. Um eine »weitertreibende Frage«, wie dieser Begriff oben beschrieben wurde, handelt es sich aber allemal. Zu denken ist etwa an folgende Überlegung Erik H. Eriksons zur Bedeutung der Ich-Erfahrung im Unterschied zur psychoanalytischen Instanz des »Ich«:

13 Gerhard Schulze, Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt / New York 1993.

14 Vgl. beispielsweise Sven-Olaf Lütz und Andreas Quattlander, Erlebnisorientierte Konfirmandenarbeit. Konzeption und Gestaltung, Düsseldorf 1999. Beschrieben wird hier ein Modell für die Konfirmandenarbeit (»MÖMO«). Die Autoren schreiben: »Erlebnispädagogische Aspekte« suggerieren vielleicht, daß die Konfirmandenarbeit von MÖMO außergewöhnlich im Sinne von spektakulär ist. Dem ist nicht so« (28).

15 Willy Klawe und Wolfgang Bräuer, Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim/München 1998, 131.

»Aber ›ich‹ bedeutet nichts Geringeres als die verbale Versicherung, der gemäß ich fühle, daß ich der Mittelpunkt der Bewußtheit in einem Universum von Erfahrung bin, in dem ich eine kohärente Identität habe, und daß ich im Besitz meines Denkvermögens bin und in der Lage zu sagen, was ich sehe und was ich denke. Kein quantifizierbarer Aspekt dieses Erlebnisses kann dieser subjektiven Glorie gerecht werden, denn sie bedeutet nichts Geringeres, als daß ich lebendig bin, daß ich das Leben *bin*.«

Und Erikson knüpft daran den theologisch bedeutsamen Hinweis: »Der Gegenspieler des ›Ichs‹ kann daher, genau gesagt, nur die Gottheit sein, die einem Sterblichen diese Glorie verliehen hat und die selbst mit einer ewigen Numinosität begabt ist, die von allen ›Ichs‹ bestätigt wird, die diese Gabe dankbar anerkennen.«¹⁶

Im Alltag von Schule oder Gemeinde ist eine »Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska« nicht zu erreichen. Die mit dem Namen Kurt Hahn, einem der reformpädagogischen Väter der Erlebnispädagogik¹⁷, verbundene Idee, durch Schülerinnen und Schüler getragene Rettungsdienste einzurichten, könnte jedoch, zumindest in modifizierter Form, aufgenommen werden. Demnach käme es darauf an, Jugendliche oder Erwachsene durch Praktika oder durch die Beteiligung an Initiativen oder Aktionsgruppen Zugang zu Lebens- und Erfahrungsbereichen zu geben, in denen sich Schlüsselerfahrungen zwar ebenfalls nicht anbahnen lassen, die aber doch bestimmte sonst kaum zugängliche Erlebnismöglichkeiten einschließen. Um Mißverständnisse zu vermeiden: Nicht gemeint sind Extrem- oder Schockerfahrungen, die sich bei Jugendlichen beispielsweise aus einer Mitarbeit bei der Hospiz-Bewegung ergeben könnten. Vielerorts hat sich jedoch etwa die Zusammenarbeit zwischen Schulen oder Jugendgruppen und Altenheimen bewährt, u.a. weil hier bleibend wirksame Erfahrungen im Umgang zwischen den Generationen gemacht werden können. Daneben kommen aber auch Projekte etwa aus dem ästhetischen Bereich in Frage, die bei entsprechender Intensität durchaus Schlüsselerfahrungen einschließen können.

Manchmal findet sich der Religionsunterricht in einer Situation, in der die Schule erlebnispädagogisch arbeitet, oder trifft der Konfirmandenunterricht auf eine erlebnispädagogisch gestaltete Jugendarbeit. Die Erfahrungen, die Jugendliche dabei machen, sind jedenfalls auch religionspädagogisch nicht einfach bedeutungslos. Als Beispiel verweise auf den Bericht aus einer Hauptschule:

»Ich habe es funkeln und glitzern sehn.«

›Ich habe mich gefühlt, als ob ich nochmal neu geboren worden wäre.«

Wo können Kinder solche Erfahrungen machen, sich wie neu geboren zu fühlen? ›Da unten glitzert und funkelt es richtig, und man hört die Tropfen fallen.« Und wo finden Kinder in der Wirklichkeit eine funkelnde, glitzernde Welt, in der man die Tropfen fallen hören kann? ›Ich fand es toll, daß ... die Wurzeln eines Baumes durch die Felsen wuchsen.« Und wo kommen Kinder so nah an die Wurzeln der Bäume, der

16 Erik H. Erikson, *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Stuttgart 1981, 229f.

17 Kurt Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart o.J.

Dinge? ›Ich hätte nie gedacht, daß ich mich das trauen würde. Ohne die anderen hätte ich das nicht geschafft.‹ Und wo erleben Kinder so unmittelbar, daß sie sich auf sich selbst und auf andere verlassen können?

Das sind Äußerungen von Kindern nach einer Höhlentour« – auf der Schwäbischen Alb.¹⁸

Mit der Frage, ob solche Erfahrungen beispielsweise durch eine schöpfungstheologische Interpretation weitergeführt werden sollten, befinden wir uns bereits beim Thema Deutungsfähigkeit, auf das wir erst im vierten Abschnitt eingehen wollen. Zunächst bleiben wir noch bei den Erfahrungen selbst.

3.2 Schlüsselerfahrungen anderer nachvollziehen

Wo der Unterricht ein eigenes Erleben im Handeln nicht ermöglichen oder verantworten kann, behilft er sich mit dem Nachvollzug der Erfahrungen anderer.¹⁹ Diese Möglichkeit empfiehlt sich auch im vorliegenden Zusammenhang, wobei je nach pädagogischem Kontext verschiedene Formen in Frage kommen:

– Darstellungen aus der *Literatur*, wobei ebenso an Romane als auch an Autobiografien zu denken ist.

P. Biehl verweist im vorliegenden Band auch auf die Bibel, – die Bekehrung des Apostels Paulus – ein Beispiel, das sich durch andere biblische »Biografien« erweitern ließe.

Eine ganz andere Schlüsselerfahrung verbindet sich bei Albert Schweitzer mit der Entdeckung des von ihm formulierten Prinzips »Ehrfurcht vor dem Leben«, eine Art Erschließungserfahrung, die sich bei der langsamen Fahrt stromaufwärts in Afrika ereignet:

»Langsam krochen wir den Strom hinauf, uns mühsam zwischen den Sandbänken – es war trockene Jahreszeit – hindurchtastend. Geistesabwesend saß ich auf dem Deck des Schleppkahn, um den elementaren und universellen Begriff des Ethischen ringend, den ich in keiner Philosophie gefunden hatte. Blatt um Blatt beschrieb ich mit unzusammenhängenden Sätzen, nur um auf das Problem konzentriert zu bleiben. Am Abend des dritten Tages, als wir bei Sonnenuntergang gerade durch eine Herde Nilpferde hindurchfuhren, stand urplötzlich, von mir nicht geahnt und nicht gesucht, das Wort »Ehrfurcht vor dem Leben« vor mir. Das eiserne Tor hatte nachgegeben; der Pfad im Dickicht war sichtbar geworden. Nun war ich zu der Idee vorgedrungen, in der Welt- und Lebensbejahung und Ethik miteinander enthalten sind! Nun wußte ich, daß die Weltanschauung ethischer Welt- und Lebensbejahung samt ihren Kulturidealen im Denken begründet ist.«²⁰

18 Ulrich Scheufele (Hg.), Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept, Weinheim/Berlin 1996, 95.

19 Als klassische Formulierung dieses Prinzips vgl. Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Bd. 2: Pädagogische Grundschriften. Hg. v. Walter Asmus, Stuttgart ²1982, 9–158, 118: Charakterbildung durch »Handeln in der Phantasie«.

20 Albert Schweitzer, Aus meinem Leben und Denken, Hamburg 1954, 132.

Für den Einsatz in der Erwachsenenbildung eignen sich mehrere der Texte im vorliegenden Band. Um nur einige zu nennen: Über den Text von Gert Otto lassen sich Erfahrungen im Umkreis von Militär, Befehl und Gehorsam, aber auch generationenspezifische Erfahrungen erschließen. Die Darstellung von Anke Edelbrock kann ebenso für die Bildungsarbeit mit Frauen dienen wie für die Arbeit mit Männern, die sich für geschlechtsbezogene Unterschiede interessieren. Für junge Erwachsene dürfte der Beitrag von Henrik Simojoki von besonderem Interesse sein – oder auch für ältere, die die Erfahrungen der jüngeren Studiengeneration nachvollziehen wollen. Erfahrungen mit Behinderung und unheilbaren Krankheiten können anhand der Beschreibung von Ulrich Bach aufgenommen werden oder auch, außerhalb dieses Bandes, mit Hilfe der umfangreichen Monographie von John Hull²¹.

- Eine weitere Gattung stellen *dokumentarische Berichte* dar. Im vorliegenden Band ist etwa an den Beitrag von Almut und Christoph Künkel aus dem Umkreis des ICE-Unglücks in Eschede zu denken, der sich auch für die religionspädagogische und theologische Aus- und Fortbildung eignet. Ein Bericht über Schlüsselerfahrungen aus der Drogenszene konnte für den vorliegenden Band nicht gewonnen werden – stellvertretend sei auf den »Klassiker« »Wir Kinder vom Bahnhof Zoo« verwiesen.²² Besondere Aufmerksamkeit haben in den letzten Jahren zu Recht Erfahrungen aus der pädagogischen Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher gefunden, wobei ebenso die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen gemeint sind wie die Erfahrungen von Eltern, Ärztinnen, Lehrern u.a.²³
- Ob sich auch *Schülertexte* für den lesenden oder hörenden Nachvollzug von Schlüsselerfahrungen eignen, ist eine offene Frage. Die im vorliegenden Band dargestellten »Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000« bieten sich eher für die Arbeit an Deutungen an (s.u., 4), da sie nur zum Teil intensive Beschreibungen von Erfahrungen enthalten. Ähnliches gilt, soweit mir bekannt, auch für andere Sammlungen von Schülertexten.²⁴
- Eine Analyse von *Film oder populärer Musik* unter dem Aspekt der Schlüsselerfahrungen liegt m.W. noch nicht vor. Sie wäre wohl lohnend, da sich Schlüsselerfahrungen vielfach für eine entsprechende Umsetzung oder Bearbeitung anbieten. Dabei müßte auch kritisch gefragt werden, wo Schlüsselerfahrungen zur Schablone oder zum beliebig wiederholbaren Schema erstarren und verflachen – nach dem Muster des populären Films: Friedlicher Mann wird vom Bösen heim-

21 Vgl. dazu die Rezension von Hans-Günter Heimbrock im vorliegenden Band.

22 Christiane F., Wir Kinder vom Bahnhof Zoo. Nach Tonbandprotokollen aufgeschrieben, Hamburg ²³1981.

23 Besonders eindrücklich Joachim Schroeder u.a., »Liebe Klasse, ich habe Krebs!« Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher, Tübingen 1996; vgl. dazu auch den Beitrag von Sabine Dehnelt im vorliegenden Band.

24 Vgl. etwa Robert Schuster (Hg.), Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.

gesucht – macht die Schlüsselerfahrung: »Wer sich nicht wehrt, kommt um!« – Rache/Austilgung des Bösen – kampfbereites Leben »im Frieden«.

Ob sich ein solches durch Medien ermöglichtes Nachvollziehen von Schlüsselerfahrungen anderer lohnt, ist in religionspädagogischer Hinsicht in der Regel davon abhängig, daß entsprechende Deutungen erarbeitet und gewonnen werden. Die nachvollziehende Auseinandersetzung mit Schlüsselerfahrungen verweist deshalb unmittelbar weiter auf die Frage der Entwicklung von Deutungsfähigkeit.

4. Deutungsfähigkeit entwickeln

Nachdem wir uns in einem ersten Schritt vergewissert haben, was Religionspädagogik im Horizont von Schlüsselerfahrungen bedeutet (1), welche Aufgaben der Wahrnehmung sich stellen (2) und ob bzw. wie auch die Ermöglichung von Erfahrungen als religionspädagogische Aufgabe verstanden und ausgelegt werden kann (3), soll nun – besonders im Anschluß an den im ersten Abschnitt eingeführten Begriff der Lebensdeutung – auf die Entwicklung von Deutungsfähigkeit im Blick auf Schlüsselerfahrungen eingegangen werden.

4.1 Der didaktische Zusammenhang: Erfahrungsbezug, Korrelation und biografisches Lernen

Der Ansatz bei Schlüsselerfahrungen und das Interesse, eine darauf bezogene Deutungsfähigkeit zu entwickeln, lassen sich m.E. gut in den Zusammenhang der neueren religionsdidaktischen Diskussion einordnen. Schon der Begriff der Erfahrung verweist auf das Anliegen eines erfahrungsbezogenen Lehrens und Lernens, wie es heute in der Religionsdidaktik weithin angestrebt wird.²⁵ Versteht man den Ansatz bei Schlüsselerfahrungen im Sinne einer solchen erfahrungsorientierten Didaktik, so besteht das Hauptinteresse in der Aufnahme bereits vorhandener Erfahrungen sowie in einer an diese Erfahrungen anknüpfenden Gestaltung von Lernprozessen. Solche Erfahrungen können dabei selbst zu einem Gegenstand des Lernens werden, etwa indem sie mit Paulo Freire als »generative Themen« aufgefaßt werden. Freire spricht hier auch von »Grenzsituationen«, und dies in einem Sinne, der dem Verständnis von Schlüsselerfahrungen noch einmal eine Dimension von Befreiung hinzufügt: »Generative Themen« verweisen in diesem Verständnis auf »Grenzen«, die den Menschen in Unfreiheit halten – »Grenzakte«, und dies wären so gesehen Schlüsselerfahrungen, zeigen den Menschen »unerprobte Möglichkeiten« jenseits dieser Grenzen.

25 Stellvertretend genannt sei nur *Peter Biehl*, Was ist Erfahrung? Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. In: *Ders.*, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 15–52.

»In Grenzsituationen ist die Existenz von Menschen mitgesetzt, denen diese Situation direkt oder indirekt dient, und von solchen, deren Existenzrecht durch sie bestritten wird und die man an die Leine gelegt hat. Begreifen letztere eines Tages diese Situation als Grenze zwischen Sein und Nichts, dann beginnen sie ihre zunehmend kritischen Aktionen darauf abzustellen, die unerprobte Möglichkeit, die mit diesem Begreifen verbunden ist, in die Tat umzusetzen.«²⁶

Eine andere Auffassung erfahrungsbezogenen Lehrens und Lernens zielt auf die Verschränkung von Tradition mit heutiger Erfahrung. Dieses Anliegen steht im Zentrum der besonders in der katholischen Diskussion zentralen Korrelationsdidaktik.²⁷ Gerade die Korrelationsdidaktik ist allerdings in ihrer Praxis auf Schwierigkeiten gestoßen, die eine ungebrochene Aufnahme dieses Modells ausschließen.²⁸ Die entscheidende Weiterführung besteht in einem viel entschiedeneren Ausgehen von der auch empirisch zu erhellenden Erfahrungswelt der Lernenden²⁹ sowie in der Einsicht, daß korrelative Verbindungen zwischen Tradition und Situation nicht einfach theoretisch vorgegeben werden können, sondern von den Lernenden selbst zu leisten sind.³⁰ Deshalb wurde im vorliegenden Zusammenhang zunächst auf die Aufgabe der Wahrnehmung verwiesen und wird im Folgenden durchweg zu beachten sein, daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene Deutungsfähigkeit nicht erst erwerben müssen, sondern ihre eigenen Deutungen auch immer schon mitbringen. Entwicklung von Deutungsfähigkeit ist didaktisch nur denkbar in der dynamischen Spannung zwischen jeweils vorhandenen und neu angebotenen Deutungen.

Eine weitere Konkretion hat die Forderung nach erfahrungsbezogenem Lernen in Gestalt einer biografiebezogenen Religionsdidaktik bzw. einer lebensgeschichtlich und entwicklungspsychologisch orientierten Ele-

26 *Paulo Freire*, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973, 84f. (i. Orig. teilw. gesp.).

27 Als einführende Darstellung *Georg Baudler*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn u.a. 1984; zum aktuellen Stand der Diskussion *B. Porzelt*, Jugendliche Intensivverfahren, 6ff.

28 Von grundlegender Bedeutung: *George Reilly*, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxistauglich? In: *Georg Hilger* und *George Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16–27; *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, ebd., 97–110. Zur Weiterführung s. *Reinhold Boschki*, Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis. In: *KatBl* 123 (1998), 13–23.

29 *B. Porzelt*, Jugendliche Intensivverfahren.

30 Als Hintergrund dazu, neben den im Folgenden genannten Ansätzen zu einer entwicklungsbezogenen Elementarisierung, *Ulrich Becker* und *Christoph Th. Scheilke* (Hg.), Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995.

mentarisierung gefunden.³¹ Besondere Aufmerksamkeit wird hier den durch die Lebensgeschichte bedingten Voraussetzungen des Lernens und Verstehens gewidmet, wobei auch »Veränderung als Reaktion auf einschneidende Schlüsselereignisse« in den Blick kommen können.³²

So ist es berechtigt, den Ansatz bei Schlüsselerfahrungen zusammenfassend als Spezialfall von Erfahrungsbezug, Korrelation, biografischem Lernen und entwicklungsbezogener Elementarisierung in der Religionsdidaktik anzusprechen. Es könnte auch von einer Verdichtung oder Intensivierung dieser Bezüge gesprochen werden: Das Anliegen dieser didaktischen Ansätze wird durch die Konzentration auf Schlüsselerfahrungen gleichsam noch einmal überboten. Allzu einfache Korrelationserwartungen werden aufgesprengt, weil sich solche Erfahrungen – wie wir bereits gesehen haben – den üblichen didaktischen Einordnungen notwendig widersetzen.

4.2 Religiöse Lebensdeutung als theologische Herausforderung

Wie bereits gesagt, kann im Blick auf die im vorliegenden Band beschriebenen Schlüsselerfahrungen zwischen *unmittelbar auf Religion bezogenen Erfahrungen* und *allgemeinen Lebenserfahrungen* unterschieden werden. Im Horizont der im letzten Abschnitt aufgezeigten didaktischen Zusammenhänge besteht die Herausforderung darin, die *ohne* religiöse oder theologische Bezüge dargestellten Schlüsselerfahrungen im Sinne einer religiösen Lebensdeutung so aufzunehmen, daß diese Deutungsperspektive für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene plausibel wird. Vor welche Herausforderungen stellt dies die Theologie?

Wenn eine religiöse Deutung von Schlüsselerfahrungen heute schwer fällt, so verweist dies nicht nur auf die immer wieder betonte religiöse Sprachlosigkeit in unserer Gesellschaft, sondern auch auf den Charakter des wissenschaftlich-theologischen Diskurses, der sich auch dort, wo er von »Erfahrung« handelt, nur selten auf die für unsere Gegenwart bezeichnende Vielfalt der Erfahrungen einläßt.³³ Besonders Religionspäda-

31 Vgl. hierzu u.a. *Friedrich Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. erw. Aufl. Gütersloh 1999; *ders.* / *Karl Ernst Nipkow* / *Gabriele Faust-Siehl* / *Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh² 1997 (Lit.).

32 So *James W. Fowler*, Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit, München 1989, 149ff.

33 Gleichwohl ist auf wichtige Anstöße hinzuweisen, vgl. etwa *Wilfried Härle* und *Reiner Preul* (Hg.), Lebenserfahrung (MJT 3), Marburg 1990; *Walter Sparr* (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge, Gütersloh 1990; auch an die »neuere« Pneumatologie kann gedacht werden: *Michael Welker*, Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn 1992.

gogik und Praktische Theologie sind herausgefordert, den Schritt von der Erfahrung zu den Erfahrungen in der Vielfalt des Lebens zu tun.

Als Beispiel verweise ich auf die These von Ingolf U. Dalferth: »Der Rekurs auf die Lebenserfahrung ist daher keine Strategie, theologischen Gehalten ihre verlorene oder vermißte Plausibilität oder Aktualität zurückzugewinnen oder dem lebenspraktischen Bedeutungsverlust christlicher Glaubensorientierung entgegenzuwirken. Das Gegenteil ist der Fall. Nicht die Lebenserfahrung macht den Glauben eindeutig, sondern der Glaube lehrt, die Lebenserfahrung in ihrer Vieldeutigkeit zu durchschauen und unter den Bedingungen dieser Vieldeutigkeit dennoch eindeutig zu leben. Das leistet er dadurch, daß er uns mit der Ausrichtung auf Jesus Christus und seine Auslegung Gottes einen Leitgesichtspunkt zur Vernetzung und Kombination unserer Lebensperspektiven und ihrer selektiven Wirklichkeitswahrnehmungen zur Einheit eines Lebenszusammenhangs an die Hand gibt, der uns ermöglicht, uns und unsere Lebenswelt – selektiv und perspektivisch, aber wahrhaft und wirklichkeitsgetreu – so wahrzunehmen, wie wir von Gott wahrgenommen werden.«³⁴ Diese – sehr einleuchtende – Beschreibung der Aufgabe wäre im Bezug auf die Vielfalt des Lebens zu bewähren.

Einer religiösen Lebensdeutung steht weiterhin entgegen, daß dabei heute vielfach bloß an zur Schablone gewordene Bekehrungserfahrungen gedacht wird, die nur noch ironisch auf den eigenen Lebenslauf angewendet werden können (*Wohl eine Bekehrung erlebt, Mann?*). Und trifft es, beispielsweise gemäß der Befunde von F. Oser und P. Gmünder³⁵, zu, daß viele Jugendliche und Erwachsene von einer Art Deismus bestimmt sind, dann schließt dies auch eine direkte Beeinflussung des Lebens durch Gott aus. Die theologische und religionspädagogische Herausforderung besteht dann darin, über die Vorstellung einer göttlichen Beeinflussung des Lebens in einem mechanistischen Sinne hinauszukommen und andere Verständnisweisen anzubieten.

Die Aufgabe, vor die sich Theologie und Religionspädagogik hier gestellt sehen, entspricht im Übrigen der auch sonst für eine erfahrungsbezogene, korrelative und an der Biografie ausgerichtete Didaktik üblich gewordenen Suche nach Entsprechungen zwischen Lebenserfahrung und Themen der biblischen und theologischen Tradition.³⁶ Hat sich die Identifikation solcher Entsprechungen bislang vor allem an den psychosozialen Krisen im Lebenszyklus (E.H. Erikson) orientiert³⁷, so müßte jetzt von einer sammelnden und systematisierenden Darstellung von Schlüsselerfahrungen ausgegangen werden, wie sie P. Biehl im vorliegenden Band vorschlägt.

34 Ingolf U. Dalferth, Einführung: Lebenserfahrung als theologisches Problem. In: *Härle/Preul, Lebenserfahrung*, III–XI, VII.

35 Fritz Oser und Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984, 179ff.

36 Hans-Jürgen Fraas, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983, 107ff; Jürgen Werbick, *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, Zürich 1983.

37 Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte*, 202, bietet einen Überblick.

Im Anschluß an die im vorliegenden Band versammelten Beschreibungen von Schlüsselerfahrungen kann u.a. an folgende theologische Themen gedacht werden:

- *Exodus*: Zurücklassen einer (persönlichen) Vergangenheit, Befreiung, Auswanderung, Reise.
- *Zeit, Zeitlichkeit und Eschatologie*: Unfälle, Tod, Verlusterfahrungen, Frage nach der persönlichen Lebensgestaltung angesichts des Todes, Lebenszeit.
- *Identität als geschenkte und verdankte Identität*: Suche nach Anerkennung, (fehlende) Leistungsfähigkeit, gesellschaftliche Versagung von Identität.
- *Nachfolge*: Erfahrungen mit der Bibel, Einsatz für Gerechtigkeit usw.

Diese Hinweise sind natürlich nur von heuristischer Natur. Nur eine vollständigere Darstellung von Schlüsselerfahrungen könnte die Grundlage für eine weiterreichende Identifikation der gesuchten Entsprechungsverhältnisse sein. Diesen Weg wollen wir hier nicht weiter verfolgen, sondern wenden uns statt dessen der Frage nach Lernschritten zu.

4.3 Lernschritte

Auch wenn es im vorliegenden Beitrag nicht um einzelne Vorschläge für den Unterricht gehen soll, lohnt es sich, zum Schluß wenigstens noch einige Lernschritte zu identifizieren, die für einen Religionsunterricht im Zusammenhang mit dem Thema Schlüsselerfahrungen als übergreifende Lernziele dienen könnten. Aus dem bislang – in Aufnahme der theoretischen und praktischen Perspektiven im vorliegenden Band – Gesagten ergeben sich m.E. vier Lernschritte bzw. Lernziele:

(1) Den Unterschied zwischen (Schlüssel-)Erlebnis und (Schlüssel-)Erfahrung erkennen

An verschiedenen Punkten ist im vorliegenden Band – wie wohl auch sonst im heutigen Sprachgebrauch – zu beobachten, daß eher von »Erlebnissen« als von »Erfahrungen« her gedacht wird.³⁸ Wo nicht zwischen Erlebnis und Erfahrung unterschieden wird, führt dies leicht zu der – dann oft vergeblichen – Suche nach »großen« Erlebnissen in der eigenen Lebensgeschichte. Wird hingegen erkannt, daß Schlüsselerfahrungen gerade auch aus »kleinen«, manchmal ganz alltäglichen Erlebnissen erwachsen können, kann das Gewicht von Lebensdeutungen, die durch die Verarbeitung des Erlebten erst zu einer Erfahrung führen, einsichtig

38 Dies ist auch bei B. Porzelt, Jugendliche Intensiverfahrungen, zu sehen. Um den Jugendlichen deutlich zu machen, was er mit »Intensiverfahrungen« meint, legt er ihnen die Frage vor: »Ein konkretes Erlebnis, das mir wirklich wichtig war« (84). Bei Porzelt werden andere didaktische Konsequenzen gezogen, als ich sie im Folgenden vorschlage. Besonders hinsichtlich der Erschließungskraft des Religionsbegriffs (vgl. unten, 3) ist Porzelt sehr skeptisch. Seine richtige Beobachtung, daß Jugendliche selbst ihre Erfahrungen nicht mit Begriffen der religiösen Tradition deuten, schließt aber entsprechende Angebote der Deutung von religionspädagogischer Seite nicht wirklich aus.

werden. Damit ist dann auch der Weg frei für weiterreichende Lebensdeutungen, wie sie religionspädagogisch von besonderem Interesse sind.

(2) Die Allgemeinheit von Schlüsselerfahrungen nachvollziehen

In gewisser Hinsicht mag es gewagt erscheinen, wenn hier behauptet wird, Schlüsselerfahrungen seien eine allgemeine Erscheinung, die sich mehr oder weniger in jedem Leben ausmachen lassen. Setzt man jedoch die Unterscheidung zwischen Erlebnis und Erfahrung voraus, dann kann zumindest gefragt werden, ob es nicht in jedem Leben Erfahrungen gibt, die dieses Leben auf lange Frist strukturiert und ihm eine veränderte Richtung gegeben haben. Das Ziel einer Bildungsarbeit im Umkreis von Schlüsselerfahrungen kann jedenfalls nicht in einer weiteren Steigerung der ohnehin grassierenden Aufmerksamkeit für sog. »Ausnahmebiografien« bestehen. Nur wenn es zutrifft, daß die Frage nach Schlüsselerfahrungen auch für einen gleichsam durchschnittlichen Lebenslauf sinnvoll ist, kann hier überhaupt von einer allgemeinen religionspädagogischen Aufgabe gesprochen werden. Und dieses Verständnis von Schlüsselerfahrungen als einer allgemeinen Erscheinung darf nicht auf die religionspädagogische Theorie beschränkt werden, sondern muß auch den Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen selbst einsichtig werden – als eine (ideologie-)kritische befreiende Erkenntnis. Schlüsselerfahrungen gibt es nicht nur im Leben redseliger Hollywood-Stars, sondern auch bei sog. Durchschnittsmenschen.

(3) Die Bedeutung der religiösen Dimension von Schlüsselerfahrungen durchschaubar machen

In manchen Fällen, so haben wir gesehen, sind religiöse Bezüge von Schlüsselerfahrungen unmittelbar sichtbar, in anderen Fällen ist es für die Betroffenen nicht ohne weiteres klar, in welchem Sinne hier überhaupt von einer religiösen Dimension gesprochen werden kann. Einen wichtigen Ansatzpunkt könnten dafür die oben, im Zusammenhang mit der Aufgabe des Wahrnehmenlernens, identifizierten weitertreibenden Fragen bilden, bei denen Schlüsselerfahrungen gleichsam über sich selbst hinausweisen: mit der Frage nach der Bedeutung dieser Erfahrung für das eigene Lebensganze, für den Wert und die Bewertung des Lebens usw. Ziel der Religionspädagogik kann es dabei nicht sein, eine religiöse Deutung »überzustülpen«. Statt dessen geht es darum, Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen Deutungsmöglichkeiten und -kategorien an die Hand zu geben, die ihnen neue Horizonte und Lebensperspektiven erschließen.

(4) Sich mit religiös gehaltvollen Biografien auseinander setzen

Für die ersten beiden Lernschritte, vielleicht auch noch für den dritten Lernschritt können Schülertexte wie die im vorliegenden Band enthaltenen »Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000« herangezogen werden. Eine explizite religiöse Deutung von Schlüsselerfahrungen eines einzel-

nen ist aber nur unter Voraussetzungen denkbar, wie sie in den meisten Lernsituationen von Schule und Gemeinde nicht gegeben sind. Insbesondere im schulischen Unterricht können entsprechende Deutungsversuche leicht zu Peinlichkeiten führen. An dieser Stelle ist deshalb auf den oben, im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Erfahrungen, angesprochenen Nachvollzug von Schlüsselerfahrungen etwa aus der Literatur zurückzukommen. Insbesondere religiös gehaltvolle Biografien, aber auch entsprechende Romane oder dokumentarische Berichte erlauben eine Auseinandersetzung mit religiösen Deutungen sowie ein probeweises Aufnehmen auch für die eigene Person, das für andere nicht immer sichtbar gemacht werden muß.

Der Ansatz bei Schlüsselerfahrungen kann also in gewisser Weise an die religionspädagogische Tradition der Arbeit mit Lebensbildern anknüpfen – von Elisabeth von Thüringen über Martin Luther bis hin zu Albert Schweitzer, Dietrich Bonhoeffer und Mutter Theresa. Durch die Hervorhebung der Frage nach Schlüsselerfahrungen erhält dieser traditionelle Typus von Unterricht eine veränderte Akzentuierung, die ihm auch neue Aktualität schenken kann. Nach wie vor gilt dabei die Warnung, diese Menschen nicht zu »Glaubenshelden« zu stilisieren. Der o.g. Aufgabe, gerade die Allgemeinheit von Schlüsselerfahrungen nachvollziehbar zu machen, würde dies direkt widersprechen.

5. Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?

Wie ist der Ansatz bei Schlüsselerfahrungen einzuschätzen? Was bedeutet er für die Religionspädagogik?

Wer die Beiträge des vorliegenden Bandes gelesen hat, wird es wohl ähnlich erfahren haben wie ich selber: Schlüsselerfahrungen auch anderer Menschen lassen einen nicht kalt. Sie ziehen die Leserinnen und Leser in ihren Bann, lassen fragen nach dem eigenen Leben und nach den eigenen Erfahrungen. Insofern ist deutlich, daß in der ausdrücklichen Aufnahme der Frage nach Schlüsselerfahrungen und in ihrer verstärkten Thematisierung eine Chance für die religionspädagogische Arbeit in Schule und Gemeinde liegt, die nicht vergeben werden sollte.

Deutlich geworden ist aber auch, daß hier nicht für eine »Religionspädagogik der Schlüsselerfahrungen« plädiert werden soll. Deshalb wurde der Ansatz bei Schlüsselerfahrungen im vorliegenden Beitrag bewußt in den größeren Zusammenhang einer erfahrungsbezogenen und korrelativen sowie an der Biografie ausgerichteten Religionsdidaktik eingezeichnet. Darin liegt jedoch keine Skepsis gegenüber einer verstärkten Berücksichtigung von Schlüsselerfahrungen. Vielmehr wird ihre weitreichende Bedeutung für *jede* zeitgemäße Religionsdidaktik dadurch nur umso mehr sichtbar.

Abstract

In this article, the question is examined if and how marker experiences (Schlüssel-erfahrungen) – especially as reported and described in the present volume – may be taken up in religious education. The first task for religious education is identified as coming to know the respective experiences of today's children, adolescents, and adults. Furthermore, the question is raised what religious education may contribute to making such experiences possible. Finally, the ability of interpreting (religiously) one's own experiences is seen as a central aim of education.

Literaturberichte

John M. Hull

Im Rahmen eines autobiografischen Essays *Touching the Rock*¹ erzählt der blinde englische Theologe John M. Hull von den Erfahrungen mit seinem seit der Kindheit stetig abnehmenden und im Alter von 48 Jahren gänzlich erlöschenden Sehvermögen und stellt diese Erfahrungen in einen religiösen Versetschenskontext. Zum Zeitpunkt, da er zu schreiben beginnt, ist er ein national und international renommierter Theologe an der Universität Birmingham.

Aufgewachsen in Australien, hat er nach verschiedenen Studien- und Berufsebenen in Europa eine Karriere als Professor für Religionspädagogik durchlaufen, die ihn über zahlreiche obskure Berufungen schließlich auf den Lehrstuhl an der Universität Birmingham gebracht hat. Dort ist er seit der Zeit der Studentenunruhen tätig, hat sich in zeitweiligen Diktaten und Veröffentlichungen innovativ und auch politisch engagiert mit der Reform religiöser Erziehung befasst, daneben zusammen mit europäischen und US-amerikanischen Kolleginnen die Initiative zur Gründung einer internationalen Vereinigung ISREV (International Seminar on Religious Education and Values) entwickelt, deren Generalschleife er seitdem ist. Und über viele Jahre gab er die im Fall führende kritische Zeitschrift *British Journal of Religious Education* heraus.

Hervorzuheben ist beeindruckender Essay selbst ein prägnantes Beispiel für theologisches Fernsehen von Schülererziehungen zu bieten. Denn seit Beginn der Kulturgeschichte sind gerade elementare Verunsicherungen wie Erblindung, Gehörlosigkeit oder auch Sprachlosigkeit als Symbol von und als Schlüssel zum Verständnis für Glaubenserfahrungen gebraucht – und pädagogisch vielfältig ausgenutzt – worden. Motiviert durch eine existenzielle Krisenerfahrung im Alltag wird dem Leser hier die Re-Interpretation der Biografie von der Schülererziehung der Erblindung aus präsentiert. Die Verunsicherung stellt einen

1. John M. Hull, *Touching the Rock. An experience of blindness*, London 1990. In der Danksagung einer Einführung eines Bandes, München 1992, übersetzt hat in wissenschaftlicher, Archivar- wie griechischsprachiger Hinsicht eine international beim Seminar gehalten. Neben sprachlichen Übersetzungen in niederländisch, niederländisch, deutscher, spanischer, griechischer, Arabisch, japanischer und englischer Sprache liegt eine Ausgabe in Braille-Schrift vor, ebenso entsprechende TV- und Radioproduktionen.

»Gesehen werden ist existieren« (J.M. Hull)

1

Im Rahmen eines autobiografischen Essays »Touching the Rock«¹ erzählt der blinde englische Theologe John M. Hull von den Erfahrungen mit seinem seit der Kindheit stetig abnehmenden und im Alter von 48 Jahren gänzlich erlöschenden Sehvermögen und stellt diese Erfahrungen in einen religiösen Verstehenskontext. Zum Zeitpunkt, da er zu schreiben beginnt, ist er ein national und international renommierter Theologe an der Universität Birmingham.

Aufgewachsen in Australien, hat er nach verschiedenen Studien- und Berufsphasen in Europa eine Karriere als Professor für Religionspädagogik durchlaufen, die ihn über zahlreiche ehrenvolle Berufungen schließlich auf den Lehrstuhl an der Universität Birmingham gebracht hat. Dort ist er seit der Zeit der Studentenunruhen tätig, hat sich in zahlreichen Büchern und Veröffentlichungen innovativ und auch politisch engagiert mit der Reform religiöser Erziehung befaßt, daneben zusammen mit europäischen und US-amerikanischen KollegInnen die Initiativen zur Gründung einer internationalen Vereinigung ISREV (International Seminar on Religious Education and Values) entwickelt, deren Generalsekretär er seitdem ist. Und über viele Jahre gab er die im Fach führende britische Zeitschrift »British Journal of Religious Education« heraus.

Hulls außerordentlich beeindruckender Essay scheint ein prägnantes *Beispiel für theologisches Verstehen von Schlüsselerfahrungen* zu bieten. Denn seit Beginn der Kulturgeschichte sind gerade elementare Verluste Erfahrungen wie Erblindung, Gehörlosigkeit oder auch Sprachlosigkeit als Symbol von und als Schlüssel zum Verständnis für Glaubenserfahrungen gebraucht – und pädagogisch vielfältig auch mißbraucht – worden.

Motiviert durch eine existenzielle Krisenerfahrung im Alltag wird dem Leser hier die Re-Interpretation der Biografie von der Schlüsselerfahrung der Erblindung aus präsentiert. Die Verlusterfahrung stößt einen

1 John M. Hull, *Touching the Rock. An Experience of Blindness*, London 1990, dt. *Im Dunkeln sehen. Erfahrungen eines Blinden*, München 1992. Dieses Buch hat in wissenschaftlicher, kirchlicher wie gesellschaftlicher Hinsicht eine international breite Resonanz gefunden: Neben zahlreichen Übersetzungen in niederländischer, italienischer, deutscher, spanischer, französischer, hebräischer, japanischer und thailändischer Sprache liegt eine Ausgabe in Blindenschrift vor, ebenso entsprechende TV- und Radioproduktionen.

Lern- und Lebensprozeß an, der für die Person das ganz elementare Bedürfnis nach Verstehen hervorruft. Persönliche Erfahrungen werden dabei aber nicht nur in einen von Kindheit an vertrauten Interpretationsrahmen religiöser Sprache gestellt, sondern in kritischer Auseinandersetzung findet zugleich ein Stück Neu-Bestimmung dieses Interpretationsrahmens statt.

Es verbietet sich für mich aus persönlichen wie sachlichen Gründen, Hulls autobiografischen Essay zum »Material« oder zum »Fall von ...« zu machen, an dem allgemeine Thesen zur Glaubenserfahrung oder auch zum Problem der Schlüsselerfahrung illustriert werden sollten. Aber wenn gute Theorie und Theologie vorgängige Erfahrung nicht erzeugen, sondern klären helfen wollen und vor allem: wenn hier in persönlicher Krisenerfahrung die Hilfen der gedanklichen Klärung als Therapeutikum in Anspruch genommen werden, dann kann man und frau sich von diesem persönlichen Zeugnis aus leiten lassen, die Erklärungskraft überpersönlicher Theorien zu diskutieren und weiterführende Fragen notieren. Dazu seien hier einige Ausgangspunkte markiert.

2

Hull schildert in seinem von 1983 an geschriebenen Buch² die Stationen der alltagspraktischen Umorientierung nach der gänzlichen Erblindung in bezug auf universitäres Berufsleben wie auf die familiäre Situation und seine Emotionalität in allen Einzelheiten, verschweigt dabei Krisenerfahrungen keineswegs. Er läßt LeserInnen Anteil haben an scheinbar banalen Entdeckungen, die er über die Veränderung seines Orientierungsvermögens vom Sehen hin zum »akustischen Sehen« macht. Der triumphierenden Behauptung seines dreijährigen Sohnes Thomas beim Spielen mit dem blinden Vater »Wenn ich die Augen zumach, kannst du mich nicht sehen!« geht er nach und erfaßt damit sehr konkret Selbstverständlichkeiten der Wahrnehmung sehender Menschen.

Er analysiert seine veränderten Erfahrungen mit der Wahrnehmung auch seiner Leiblichkeit und Sexualität, so etwa die fundamentale Bedeutung des Angesichts für elementare Zuwendung und intime personale Kommunikation. Eine besondere Irritation stellt für ihn die Grundierung menschlicher Sprache im Sehvermögen her, die er nach Verlust des Augenlichts in ihrer exkludierenden Wirkung auf blinde Menschen um so schmerzlicher registriert. Wenn von der gewöhnlichen Floskel »Ich sehe, was du meinst« bis hin zu elaborierten Metaphern gilt: »Die gesamte Struktur unserer gewöhnlichen, alltäglichen Gespräche setzt eine

2 Die erste Fassung des Buches reichte bis 1986. Eine erweiterte und um zwei Kapitel ergänzte englische Neuauflage erschien unter dem Titel *On Sight an Insight. A Journey into the World of Blindness*, Oxford 1997. Zitiert wird im Folgenden aus der deutschen Fassung.

sichtbare Welt voraus«³, dann verzerrt das immer schon Kommunikationsversuche zwischen sehenden und blinden Menschen. Durch solche Einsicht fühlt sich Hull wiederum gedrängt, den Differenzen in den Möglichkeiten menschlicher Beziehungsaufnahme zwischen Sehen und Hören genauer nachzuspüren.

Vom Gehörsinn behauptet er mit Recht die Asymmetrie zwischen Hören und Gehörtwerden. »Es hat den Anschein, daß es keine genaue visuelle Parallele zu dem Gegensatz von Klang und Stille gibt. Das Hörbare kommt und geht anders als das Sehbare. Klänge haben die Qualität einer Zuwendung. Man kann Klänge nie besitzen, man kann nie so über sie verfügen, wie man vom Sehen Gebrauch macht.«⁴ Die Möglichkeit der Verfügbarkeit im Akt des Sehens in zwischenmenschlicher Beziehung stellt eine indirekte Referenz mit der Metaphorik des Hörens in ihrer religiösen Bedeutung her. »Die Dichotomie von Klang und Stille ist daher ein sehr wirkungsvolles Medium des Transzendenten. Sie verweist auf das, über das wir keine Macht haben, das kommt oder nicht kommt, das geheimnisvoll beginnt und ebenso geheimnisvoll endet, für das wir immer offen sind, aber aufmerksam bleiben müssen. Wohl darum galt es zu allen Zeiten als frevelhaft, Gott anzuschauen, aber als zulässig, Gott zu hören. Klänge sind transzendent.«⁵

Hull verschweigt nicht, daß er über das Innewerden seiner Wahrnehmungseinschränkungen nicht kühl analytisch hinweggehen kann, sondern dadurch periodisch immer wieder in Depressionen fällt. Mit großer Intensität geht er auch solchen Stationen der Lähmung und Trauer nach. So gibt das Buch Zeugnis nicht nur von veränderter sinnlicher Wahrnehmung und indirekt von den unbefragten Selbstverständlichkeiten der Wahrnehmung sehender Menschen, sondern verbunden damit auch von Hulls Ringen um existentielle Neuorientierung in einer krisenhaften Lebenssituation. »Ich kann kein gleichmütiges oder sachliches Buch schreiben; ich muß auf meine Weise schreiben, muß versuchen zu verstehen, was mit mir geschieht. Dazu gehört auch, daß ich mich bemühe, das Blindsein als solches und mein eigenes Blindsein zu verstehen. Wenn ich verstehen will, dann geht es mir um eine Bedeutung. Mit diesem Satz spreche ich bereits ein Bekenntnis aus. Ich bin bereits der Überzeugung, daß ein in sich stimmiges Leben einem in Bruchstücke zerfallenen Leben vorzuziehen und daß eine volle Bedeutung besser als eine partielle Bedeutung ist.«⁶ Und er begreift dies als existentielle theologische Herausforderung, die ihn dazu nötigt, das Blindsein nicht einfach nur hinzunehmen. »Ich muß es integrieren. Ich muß versuchen, das Blindsein mit dem Sehen, das Bewußtsein mit dem Unbewußten, Gott mit dem Teufel, das Leben der Menschheit mit dem Kosmos, die

3 Ebd. 45.

4 Ebd. 189.

5 Ebd. 190.

6 Ebd. 186.

Kräfte der Schöpfung mit den Kräften der Zerstörung in einen Zusammenhang zu stellen. Der Gleichmütige leugnet tapfer diese Antithesen, aber ein Mensch, der den christlichen Glauben verstehen will, muß versuchen, über diese Unterschiede hinauszugehen und sie zu vereinen.«⁷ Solche Versuche der Sinnfindung probiert Hull allerdings unter ausdrücklichem Verzicht auf fragwürdige religiöse Verklärung seiner Krankheit als »Schicksal«.

Entsprechend schroff und zugleich sarkastisch fällt seine Ablehnung von Versuchen »religiöser Heilungen« aus, die ihm offeriert werden. So weist er etwa den gut gemeinten Rat eines Glaubensheilers, der als Remedium gegen Blindheit das Tragen einer Bibel empfiehlt, mit folgendem Kommentar ab: »Es tut mir leid, Mr. Cresswell ... aber ich bin nicht gewillt, das zu tun. Ich muß bereits viele Dinge in den Taschen haben, und ich bin nicht gewillt, das darin herrschende Durcheinander durch einen einzigen Gegenstand zu vergrößern. Ich trage Gottes Wort ständig in der Seele und im Herzen, und ich sehe keinen Nutzen darin, es auch noch in der Tasche zu tragen.«⁸

Dessen ungeachtet gibt es immer wieder Versuche der nicht nur theologisch grundsätzlichen, sondern zugleich sehr persönlichen Reflexion seiner Gottesbeziehung in seinem spezifischen Lebens- und Erfahrungskontext. So etwa im Blick auf deren lebensgeschichtliche Entstehung, insbesondere ihre Prägung durch die Beziehung mit seinem tief religiösen Vater, der methodistischer Geistlicher war.

Gerade in Situationen der Panik und Depression, auf der Suche nach seelischen Überlebensstrategien und Kraftquellen prüft er für sich die Kraft derjenigen biblischen Gottesbilder, deren Metaphernwelt auf Wahrnehmung und Kommunikation sehender Menschen Bezug nimmt, in denen insbesondere vom leuchtenden Angesicht Gottes und dessen identitätsstiftender Wirkung auf Menschen sowie vom Licht die Rede ist: Es sind dies das Formular des aaronitischen Segens, insbesondere die wiederholte Rede vom »Angesicht Jahwes (4Mos 6,24ff), ferner ein Vers im 1. Johannes-Brief »Gott ist Licht, und in ihm ist keine Finsternis« (1Joh 1,5). Aber gerade der dort gefundene Zugang erweist sich für ihn zunächst nicht als hilfreich. »Das ist für mich nur begrenzt von Nutzen. Wohl mag Gott im Licht sein, aber ich bin in der Finsternis. Dieser komplementäre Archetypus unterdrückt mich durch das Grelle seines Kontrasts. Dadurch, daß er die Dunkelheit auslöscht, löscht er mich aus. Der Archetypus des Lichts hebt den Archetypus der Finsternis auf, aber er transzendiert ihn nicht. Er kann die Dichotomie von Finsternis und Licht nicht transzendieren, weil er ein Teil von ihr ist. Ich muß einen alternativen Archetypus höherer Ordnung finden.«⁹ So sucht und fragt Hull weiter nach ihm eher tragenden und im Schmerz über den Verlust

7 Ebd. 187.

8 Ebd. 106.

9 Ebd. 81.

des Augenlichts gewiß machenden biblischen Zeugnissen. Zu den besonders eindrücklichen Passagen des Buches in diesem Zusammenhang zählen diejenigen Abschnitte, in denen er den Psalm 139 im Blick auf seine von Blindheit geprägte Lebenssituation meditiert und der Beziehung zwischen Beter und Gott in den Aussagen der einzelnen Verse genauer nachspürt.

Dabei macht Hull die überraschende Lese-Erfahrung, daß dieser Psalm einerseits die Situation sehender Menschen voraussetzt, andererseits aber vielfältig auch Gefühle zum Ausdruck bringt, wie er sie gerade als typisch für blinde Menschen identifiziert. Zum einen erkennt er in den Aussagen über Gottes Wissen und ausdrückliches Sehen aller menschlichen Wege (V.3) und gerade auch der unausgesprochenen Gedanken eine Korrespondenz zum Vermögen sehender Menschen, mit dem Gegenüber ohne Worte, allein über den Austausch von Blicken und extraverbal Kommunikation aufnehmen zu können. Hier bestätigt der biblische Text die Erfahrung, die Hull auf die Einsicht zuspitzen kann: »Gesehen werden ist existieren«.¹⁰

Zum anderen aber hört er aus weiteren Metaphern, etwa derjenigen der haltenden Hand (V.5), den Weg und das Bedürfnis blinder Menschen nach taktiler Kontaktaufnahme und körperlicher Berührung in Begegnungen mit anderen angesprochen. Insbesondere gilt für ihn die im Psalm formulierte Gegenwart Gottes in der Überschreitung und Außerkraftsetzung der Kategorien normaler Wahrnehmung, derjenigen von nah und fern, aber eben auch von Licht und Finsternis. Daraus leitet er eine für sehende Menschen wohl zunächst verblüffende Überzeugung ab: »Ich fühle mit Gewißheit, daß der Autor dieses Psalms blind war. Niemand sonst hätte die religiöse Erfahrung des Blinden in so kraftvollen Worten beschreiben oder die Gegenwart eines Blinden vor Gott so vollkommen interpretieren können.«¹¹

Diese Erfahrung ist mehrschichtig, ambivalent, wie auch das Gotteszeugnis des Psalms, und zwar gerade in bezug auf die Polarität von Licht und Dunkelheit. In Hulls subjektivem Erleben gibt es einerseits das ihn periodisch überkommende schreckliche Gefühl des Mangels gegenüber sehenden Menschen, das Gefühl, in der Finsternis des Nicht-Sehen-Könnens zu versinken. Aber Blindheit löscht andererseits den die Situation sehender Menschen prägenden Unterschied aus. »Niemand kann mir das Licht ausschalten.«¹² Eben diese Existenzweise jenseits von Licht und Finsternis – und nicht der zuvor angesprochene Archetyp des Lichtes – wird ihm schließlich zum wesentlichen Merkmal der Transzendenz der im Psalm artikulierten Gotteserfahrung. »Finsternis ist dir wie das Licht.« Das ist nicht das Symbol eines Lichtstrahls, der die Finsternis durchdringt und

10 Ebd. 77.

11 Ebd. 84.

12 Ebd. 85.

sie vertreibt. Gott überwältigt die Finsternis nicht mit seinem Licht: er repräsentiert die reine Erkenntnis, zu der das Licht und die Finsternis auf ihren unterschiedlichen Wegen hinführen.«¹³ Daraus erwächst ihm paradoxerweise die Gewißheit der Nähe Gottes, das Vertrauen, daß sich eben dieser Gott auch ihm zuwendet. »Ich erfahre, nicht mehr durch den Wechsel von Tag und Nacht, von Licht und Finsternis, wie meine Tage verstreichen, und auch in diesem Sinne ähnelt meine Erkenntnis dieser Tage eher der Gottes.«¹⁴

3

Hulls Gedanken zur Eigenart der Selbstwahrnehmung wie zum Gottesverständnis stehen im singulären autobiografischen Kontext eines einzelnen Menschen, der das Augenlicht verloren hat. Jeder andere mag diesen Text im Horizont eigener Erfahrungen und weitergehender Reflexionen anders lesen. Vielfältig könnten also die Versuche sein, hier die Geltung und auch die weiterreichende Erschließungskraft singulärer Erfahrungen für allgemeine Thesen zu verfolgen, etwa zur Dialektik von Sinn- und Fragmentenerfahrung oder auch zum nicht-linearen Charakter von Lernprozessen. Aber der Autor legt Wert darauf, in seinem Essay nicht einmal für alle blinden Menschen repräsentative Erfahrungen formuliert zu haben. Schon dies verbietet es uns, hier im Sinne naiver Exemplarität Illustration für prinzipielle allgemein-menschliche und theologische Sachverhalte zu deduzieren. Und doch kann und muß Hull in seinem erfahrungsbezogenen Essay gerade auch darin ernst genommen werden, daß er implizite Beiträge zu induktiver Theoriebildung liefert. Von da aus sind abschließend Besonderheiten und auch Fragen an die Theorie zu notieren.

Diese Meditation ist für mich doppelt beeindruckend. Zunächst deshalb, weil sich ein Mensch offenbar in ungewöhnlich radikaler Weise seiner Situation aussetzt und gerade in seiner oft als bedrückend erlebten Lage schließlich in das Gotteslob des Psalms mit einstimmen kann.

Anderen Menschen, die diesen Text unter anderen Lebenshorizonten her lesen, blieb das verwehrt, denkt man etwa an T. Moser, der in der bekannten religionskritischen Abrechnung mit dem Gottesbild seiner Kinderzeit gerade im Blick auf Psalm 139 »Drohung und Unentrinnbarkeit unter der Oberfläche«¹⁵ solcher Lobpreisung verspürt, vor dessen innerem Auge der aus der Erziehung abkünftige Gott eher als ein »ewig-kontrollierendes big-brother-Gesicht«¹⁶ erschien. Die Frage, warum Hull den Psalm nicht wie T. Moser als Beängstigung, sondern als Bestätigung

13 Ebd. 85.

14 Ebd. 86.

15 *Tilman Moser*, Gottesvergiftung, Frankfurt a.M. 1976, 42.

16 Ebd. 14.

akzeptieren kann, ist naheliegend, jedoch aus verschiedenen Gründen nicht restlos zu beantworten.

Beeindruckend ist auch ein Zweites. Die Meditation irritiert herkömmliche Wahrnehmungsmuster biblischer Texte, indem sie konsequent die Wahrnehmung eines blinden Menschen als Lebenskontext zur Verstehensvoraussetzung erhebt und damit indirekt auf die Perspektive sehender Menschen in ihrer Bedeutung für Selbstbilder wie für Gottesbilder weist. Auch wer als Theologe weniger am persönlichen Schicksal ihres blinden Autors interessiert ist, ja, wer vielleicht gerade als sehender Mensch die unüberbrückbare Kluft unterschiedlicher Ausgangspositionen ernst nehmen will, wird darin den Hinweis auf einen weithin übersehenen Zusammenhang religiöser Erfahrung und biblischer Metaphorik mit eigener sinnlicher Erfahrung, und zwar speziell über die Augen, entnehmen müssen.

Hull verweist in seinem durch ganz persönliche Erfahrungen geprägten Zugang zum Gottesbild von Psalm 139 auf einen zugleich überpersönlichen Zusammenhang von Erfahrung und Symbol in religiöser Sprache, insbesondere aber im Gottesverständnis, damit auf ein Grundproblem symbolisch reflektierter Theologie wie theologischer Ästhetik. Das Frappierende an seinem Stück »empirischer Theologie« besteht darin, daß seine Meditation und Reflexion allen dogmatischen Warntafeln vor den Irrwegen »natürlicher« Theologie zum Trotz den fundamentalen biblischen Gedanken der Jenseitigkeit Gottes gerade nicht preisgibt, sondern ihn erfahrungsbezogen durchbuchstabiert. In der erweiterten Neuausgabe notiert Hull selbst, daß für sein Neuverstehen der Situation u.a. phänomenologische Analyse eine entscheidende Rolle gespielt hat.¹⁷

Wie verhält sich religiöse Sprache als sprachlicher Interpretationsrahmen für Transzendenz-Erfahrungen des Alltäglichen zu sinnlicher Wahrnehmung von Auditionen und Visionen, wie verhalten sich umgekehrt gestalthafte Wahrnehmung zu sprachlicher Reflexion? Das Problem von Ästhetik und Hermeneutik, auch das der Zeichenvermitteltheit von Wirklichkeit, bleibt also weiter dringlich. Hull liefert wichtige und weiterführende Impulse zu seiner Klärung. Denn zum einen stößt er beim Bemühen um Verstehen seiner Erfahrung »im Lichte« biblischer Sprachbilder auf eine sinnliche Grundierung dieser Sprache wie der sie fundierenden Alltagssprache. Die religiöse Sprache – gerade Hulls höchst persönliche religiöse Sprache – ist von Sinnlichkeit nicht gereinigt. Wahrnehmung der Welt und des Selbst und Wahrnehmung Gottes bleiben in stetem Bezug auch auf Visuelles und Auditives ausgedrückt. Das Problem spitzt sich zum anderen noch zu, wenn Hull die ästhetische Qualität von Offenbarung hervorhebt, dabei aber einen spezifischen »ne-

17 Hull, *On Sight and Insight*, a.a.O., XIV.

gativen« Offenbarungsbegriff gebraucht, in welchem gerade bestimmte Negation zum Schlüssel für Gotteserfahrung wird.¹⁸

Es fragt sich, ob Halls Meditation nicht von einem stark rezeptiven Verständnis von Sehvorgängen geprägt ist, welches nach cartesianischem Modell das Auftreffen von Lichtstrahlen auf das Auge zum Kriterium des Sehens macht, womit koenästhetische Zusammenhänge von Sehprozessen unterbewertet sind. Es fragt sich deshalb weiter, ob der damit vollzogene Verzicht auf Sehen als Moment religiöser Erfahrung von anderen Menschen (anthropologisch wie theologisch) zwingend ist. Das wäre – gerade auch im Gespräch mit dem Autor – weiter zu diskutieren. Halls Meditation und Reflexion kann eine Ahnung davon vermitteln, welche existentiell erschließende Bedeutung und damit welche bislang übersehene theologische Dignität »sinnlicher Unmittelbarkeit« für bestimmte Schlüsselerfahrungen – ohne naive Verdinglichung des Religiösen – zukommen kann, welche eben keiner nachträglichen theologischen Interpretation bedürfen, wie dies im Anschluß an Levinas festzuhalten ist.¹⁹ Wenn Wahrnehmung der Welt und des Selbst und Wahrnehmung Gottes prinzipiell miteinander korrespondieren, so könnte Hall die Theologie dazu provozieren, hier näher »hin zu sehen«, diesen Zusammenhang von theologischer Wahrnehmung und sinnlicher Wahrnehmung des Alltäglichen weiter zu klären. Gerade daraus könnten sich auch fruchtbare Impulse zu einer Didaktik gegen das »gefräßige Auge« ableiten lassen.

Dr. Hans-Günter Heimbrock ist Professor für Praktische Theologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

18 Vgl. dazu ausführlich Hans-Günter Heimbrock, *Gott im Auge. Über Ansehen und Sehen*, in: Wolf-Eckart Failing / H.-G. Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998, 123–144.

19 Vgl. dazu Peter Biehl, *An Schlüsselerfahrungen lernen*, in diesem Band, S. 24 bzw. S. 39.

Literaturbericht Religionspädagogik 1999¹

Vor der Frage nach thematischen Strängen in den religionspädagogischen Neuerscheinungen liegt als Prüfstein, gar Stolperstein, am Anfang die Frage von *Stephan Weyer-Menkhoff* quer: »Wozu wird christliche Religion unterrichtet?« Die Antwort lautet: »Christliche Religion wird unterrichtet, damit die christliche Religion in ihrer Wahrheit als heilsame *communio* Gottes und des Menschen in Christus gegenwärtig begründet und zugänglich dargestellt sei.« Quer liegt die kritische Einschätzung derzeit diskutierter Konzeptionen des Religionsunterrichts: »Dabei wird christliche Religion sekundär vermittelt zur Bestandswahrung der Kirche, zur Entwicklung humaner Kultur, zur Bildung religiös-sittlicher Persönlichkeit durch fromme, moralische, psychische und dezisionistische Integrität, zur zukunftsdringlichen Bewahrung von Schöpfung, Gerechtigkeit und Friede. Christliche Religion wird dann nicht aus ihrem Grunde, sondern als Funktion für anderes unterrichtet« (404).

Das Konzept, das Weyer-Menkhoff mit dem Anspruch vorlegt, im Diskurs mit religionspädagogischen Konzeptionen des 19. und 20. Jahrhunderts Kontinuität zu reflektieren, führt ihn in seinem Bemühen um die Wahrung des theologischen Kerns des Religionsunterrichts in Distanz zur aktuellen, auch bildungspolitischen Lage. Zu begrüßen ist, dass die theologische Frage des Religionsunterrichts nachdrücklich gestellt wird. Zu prüfen ist, ob die Folgerungen zwingend sind, wobei, auch wegen der Geschlossenheit des systematischen Wurfs, nicht alle Argumentationsebenen und -schritte rekonstruiert werden können.

Weyer-Menkhoffs zentrale theologische Grundannahme lautet: »Das Trinitätsdogma denkt Gott als Raum oder Beziehung und nicht als Identität. Der Satz ›Jesus Kyrios‹ ist demnach in seiner Nominalstruktur auf Kommunikation und nicht auf Identität ausgerichtet« (345). Unter Hinsicht logischer Vermittlung kann Identität nur sekundär vermittelt werden, womit diese dann verschwindet – Grund für das kritisierte Verschwinden des religiösen Kerns unter den genannten sekundären Zwecken des Religionsunterrichts. Kommunikation dagegen stiftet Beziehung und bewahrt darin als ursprüngliche Mitteilung Beziehung. Entsprechend kommuniziert Gott innertrinitarisch in Beziehung wie in der Menschwerdung und in der Präsenz in Heiliger Schrift und Sakrament. Will Religionsunterricht als Unterricht in christlicher Religion diesen Kern erschließen, kann er es nur in Kommunikation: So kann der Unter-

¹ Auch für diesen Literaturbericht gilt: Bei der Fülle der Neuerscheinungen spiegelt dieser Literaturbericht eine subjektive Auswahl und in der Würdigung der Publikationen eine persönliche, darin auch begrenzte Sicht des Verfassers. Besonders bei Sammelwerke und Festschriften sprengte ein lückenloses Eingehen auf die Einzelbeiträge den zur Verfügung stehenden Rahmen.

richt in christlicher Religion »nicht mehr leisten, als die Kommunion sich vollziehen lassen, die die christliche Religion selbst darstellt« (352). Solcher Unterricht ist dann »katechetisch«: »christliche Religion muß im Unterricht begangen werden«, »bewußtes Eintreten in diese« (354). Kommunikation als »ursprüngliche Vermittlung« (333) im erfahrenen Vollzug ermöglicht dann auch, dass Unterricht sich in der notwendigen Reflexion, auf ein Gegebenes beziehen kann. Diese Reflexion vollzieht sich aber als ästhetische Erschließung, da sich die »ästhetische Vermittlungsweise ... gegen eine allgemeine Instrumentalisierung sperrt« (334). »Christliche Religion wird nicht anders unterrichtet als durch ihr bewusstes, eben reflektiertes Begehen. Die christliche Religion in Begehen und Begreifen, Geschehen und Verstehen, Nachfolgen und Nachdenken sind das Merkmal des katechetischen Unterrichts christlicher Religion« (354).

Das ästhetische Konzept leistet die Verknüpfung mit dem theologischen im Begriff der Kommunikation: Damit nicht Vereinnahmung geschieht, ist der Unterricht ästhetisch: »Das Ästhetische besteht also im freien Spiel, das die Dialektik betrachtender Zuwendung und bleibender Distanz wahr« (366). »Nicht Deduktion, sondern Kommunikation führt zur Geltung des ästhetischen Urteils ... Die Kommunikation ist für die Gültigkeit des ästhetischen Urteils darum nicht sekundäre, sondern primäre Bedingung« (370). »Kommunikation stellt Gültigkeit also nicht deskriptiv fest, sondern bringt sie normativ hervor« (371). Der ästhetische Vollzug führt dazu, dass im Unterricht christlicher Religion »also Gebete zu sprechen, Bibeltexte als Heilige Schrift zu rezitieren, Segen zu spenden, das Heilige Mahl zu halten etc.« wären – Inszenierung (375). »Im ästhetisch bestimmten Unterricht christlicher Religion ist die strukturelle Teilnahmslosigkeit seiner Subjekte ausgeschlossen« (377). Dennoch soll es nicht zu religiöser Erziehung oder Gemeindepädagogik kommen, weshalb »ästhetische Distanz« einzuhalten ist: »Den Lernenden muß ausdrücklich werden, daß ihre lebensweltlichen Interessen von der unterrichtlich präsentierten Darstellung unberührt bleiben und respektiert werden« (379). Diese Differenz zur Gemeindepädagogik ist dort wieder relativiert, wo der Vollzug in diesem Unterricht beschrieben wird: »Sie vernehmen Texte der Bibel als Heilige Schrift; sie sprechen Lebenserfahrungen als Gottesnamen aus; sie halten Gebete als Anrede Gottes, sie vollführen Gesten der Kommunikation zwischen Gott und Mensch; sie nehmen Verheißungen auf als der Wirklichkeit letztes Wort; sie feiern Abendmahl als gegenwärtige Selbstmitteilung dessen, der in jener Nacht verraten wurde« (380). Zwar muss die darstellende Praxis bewusst vollzogen und in den unterrichtlichen Übergängen durch Rituale markiert und reflektiert werden (vgl. 380), aber letztendlich ist die sich vollziehende (Gottes-)Kommunikation im christlichen als ästhetisch-katechetischen Unterricht im theologischen Verständnis dem Religionsunterricht, der Christenlehre und dem Konfirmandenunterricht vorausliegend, er übergreift diese und ist somit auch »niemals abschließbar« (402). »Ästhetischer Unterricht bildet die Kirche« (400).

Die sich wie eine transzendente Deduktion ästhetisch-katechetischen Unterrichts ausnehmende geschlossene Konzeption Weyer-Menkhoffs stellt das Christliche in Gottes Kommunikation mit den Menschen unausweichlich vor Augen; es sperrt sich gegen jeden nachträglichen Vermittlungsversuch. Da aber der skizzierte christliche Unterricht »niemals abschließbar« ist, bleibt die Frage, ob solcher Unterricht empirisch, also unter den Bedingungen individuellen, sozialen und geschichtlichen Lebens möglich ist. Diese Frage zu beantworten, bedeutete wohl, den theologischen Grundgedanken von Kommunikation nochmals aufzunehmen, ob darin die Differenz von innertrinitarischer Kommunikation, der Kommunikation Gottes mit dem Menschen in Jesus Christus und der Präsenz in Heiliger Schrift und Sakrament zureichend gewahrt ist; denn auch hier vollzieht sich im Sakrament in Relation zur innergöttlichen Kommunikation eine Art sekundäre Vermittlung, freilich anders als die logische. Die Reflexion der Bedingungen geschichtlicher Existenz hätte auch die

Gebrochenheit von Erfahrung, zu der auch der nachträgliche Vollzug sekundärer Vermittlung gehört, zu bedenken und könnte aus der Entgegensetzung derselben zur Ästhetik herausführen: Kognitive Auseinandersetzung mit Welt ist nicht nur formal zu fassen, sondern auch eine mögliche Weise des Weltwissens unter den Bedingungen der Existenz. Dass dieses allein nicht genügt und das Geheimnis Gottes nicht fassen kann, teilt sie mit der ästhetischen Erfahrung, der sich auch das Gottesgeheimnis verschließt.

Die gesuchte Reflexion, die auch nicht mehr an der ästhetischen Akzentuierung vorbeigehen kann, kann wichtige Momente bei Weyer-Menkhoff aufnehmen: Wahrung der ästhetischen Distanz und Markierung von Übergängen im Unterricht durch Rituale, was der unreflektierten Vereinnahmung des Eigenen der Religion wehrt (vgl. dazu *Karlo Meyer*); Bereitstellung eines Raumes für »eine Vielzahl von Darstellungen: Texte können neu zusammengestellt, Geschichten gespielt, Visionsberichte vertont, performative Texte zur Performance gebracht werden, Gebete gemalt etc. werden. ... Weil die Fremdwahrnehmung ästhetisch jedoch zugleich Selbstwahrnehmung ist, wird sich diese mit der Expression jener wiederum zur möglichen Fremdwahrnehmung machen. ... Die in der ästhetischen Wahrnehmung der präsentierten Darstellung reflexiv sich ergebenden Irritationen, Verstärkungen, Aufhebungen, Neubestimmungen bestehender Erfahrungen werden so zum Ausdruck kommen« (384). Dies setzt Achtung der »vorgegebenen Vielfalt von Lebensidentifizierungen und -gestaltungen«, auf die der christologische Text in anderen Texten trifft, voraus. »Dieses Zusammentreffen gibt dem christologischen Text einen Kontext. ... Es ist darum nicht die Aufgabe des Unterrichts in christlicher Religion, die anderen Texte zugunsten des christologischen zu negieren« (356). Warum aber restringiert Weyer-Menkhoff die Entzifferung auf die religiöse Lesart und schließt mögliche andere Lesarten des Textes aus? »Lebensweltliche Erfahrungen sollen unterrichtlich ausgedrückt werden, aber nicht in historischer, gesellschaftspolitischer, ethischer, therapeutischer Hinsicht, sondern in spezifisch religiöser Weise« (357). Der Konflikt der Interpretationen (*P. Ricoeur*) ist nur um den Preis der Unaufdeckbarkeit von Verwerfungen und Verdrängungen oder erwähnter Irritationen zu umgehen. Ist aber Pluralität der ausgezeichnete Modus von Welterschließung, dann sind die eingangs erwähnten Ziele des Religionsunterrichts nicht von vornherein desavouiert.

Einen Beitrag zur Entzifferungsarbeit liefert auch *Gerard P.P. van Tillo* mit seinem Versuch »einer Methodologie der Enthüllung« im Zusammenhang von Religion und Macht. Eine kritische Analyse von in Vermittlungsversuche eingehenden, meist nicht ausgewiesenen Vor-Urteilen legen am Beispiel der Sprache und Bilder die AutorInnen in dem von *Gottfried Adam* und *Rainer Lachmann* hg. Sammelband zu Problemen der Erforschung von Kinder- und Schulbibeln vor.

Vielfalt der Zugänge

Weyer-Menkhoff selbst fordert den Fortgang des Diskurses und nicht die Aufhebung desselben durch sein Argument (vgl. 329f). Einen weiteren Beitrag zu einem solchen Diskurs liefert *Bernd Beuscher* zu »Religion, Ethik, Medien« als religionspädagogisches Projekt zu einer Theologie der Medien. Vom *genus literarium* her zwischen Abhandlung und Lesebuch angesiedelt, sperrt sich das Buch einem einfachen Zugriff und sucht

darin den Prozess zwischen Konstruktion und De-Konstruktion dem Leser durch die darin liegende Lesearbeit sinnhaft zu erschließen.

Ziel dieses Prozesses ist die Aufdeckung einer Technologisierung des Inneren als einer technischen Strukturierung von Wahrnehmung, Denken und Handeln (vgl. 151, 204) innerhalb einer dezentralen/dekonstruktivistischen Religionspädagogik: »Ein solches Lern- und Forschungskonzept muss alle vermeintlichen Sicherheiten enttuschen und dazu motivieren, sich im Lebensspiel in den unvermeidlichen Orientierungskonflikten schwankend und entschieden Werten zu verpflichten, zugleich die Uneindeutigkeit des Lebens nicht aus dem Auge zu verlieren, »die Tugend der Orientierungslosigkeit« zu spielen. ... All diese Verfahren reduzieren, brechen, verlangsamen den Einfluß von Werturteilen und Sinnvorgaben in Wahrnehmungsprozessen zugunsten »vorurteilsloser Weltoffenheit« und »Toleranz und Dialogfähigkeit« ..., – Identität durch Auseinandersetzung« (117). »Im gemeinsamen Wechselspiel von Konstruktion und Dekonstruktion, von Bildwahrnehmung und Bildzerstörung, Ikonographie und Ikonoklasmus, kann dem Bedürfnis entgangen werden, die Bilder der Wirklichkeit für die Wirklichkeit zu nehmen.« An die theologische Wahrnehmung geht der Anspruch bzw. Ein-Spruch, »auf die Dichotomie von Autonomie und Heteronomie als Verstehensmodell zu verzichten und im Bild der Theonomie das Wechselverhältnis von Selbstbestimmung und Unterworfensein, von Handeln und Erleiden zur Sprache zu bringen, anstatt sich technologischen Mythen hinzugeben« (119). Ein sich von daher begründender kompensierender Unterricht zielt auf »Begehren, nicht auf die Erfüllung eines Bedürfnisses ... Und es geht bei aller »Sinnhaftigkeit« nicht um eine größere Unmittelbarkeit des sinnlichen Umgangs an sich im Sinne von basaler Stimulation, sondern darum, an die Stelle von imaginärer »Einführung« verschiedener Art »Übersetzungsübungen« anzubieten« (223). Ein solcher Unterricht ist nach Beuscher auch besser geschützt vor einem moralisierenden Umgang mit Religion, der Tendenz zur Verkitschung religiöser Inhalte und dem Irrtum scheinbarer Objektivität religiöser Dinge (vgl. 224).

Gegen solches Missverständnis wendet sich auch *Martina Kumlehn* (vgl. 117) in der Untersuchung »Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik«. Ihr begegnet in F. Schleiermachers »vielschichtigen religions- und kommunikationstheoretischen Reflexionen ... ein klassisches Paradigma, dessen Potential für eine kritische Orientierung gegenwärtiger praktisch-theologischer und religionspädagogischer Theoriebildung« (13) von ihr fruchtbar gemacht wird. Auch hier geht es, gleichsam zwischen Weyer-Menkhoff und Beuscher, um das Verhältnis von Erfahrung und Reflexion (vgl. 273); um Befähigung zur Orientierung im Pluralismus (278); um religionspädagogische Vermittlungskompetenz, die »Elemente aus den Bereichen des individuellen Symbolisierens und der intellektuellen Auseinandersetzung mit der Tradition ... gleichberechtigt immer wieder neu ins Spiel bringt und durch überraschende Kombinationen ... anregende Einsichten ermöglicht« (324); und schließlich auch um das Verständnis von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, wobei an der Klärung eines impliziten oder expliziten Religions- bzw. Christentumsverständnisses nicht vorbeizukommen ist (283ff).

Norbert Ammermann legt »religionspädagogische und pastoralpsycholo-

gische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn« vor, wobei er gemäßigt konstruktivistisch den subjektiven Konstruktionsleistungen einen solchen Eigenwert zuschreibt, dass nicht dogmatische Richtigkeit, sondern Beziehung, die den Sinngebungen Raum lässt, in den Mittelpunkt religionsunterrichtlichen Bemühens rücken, in welchem sich auch seelsorgerliche Perspektiven eröffnen. Um dieses Raumschaffen in Beziehung sind auch empirische Methoden zur Wahrnehmung subjektiver Konstruktionen (wie Satzergänzungsverfahren oder Selbstkonfrontations-Interview; 87ff, 137ff) als »ein generierendes, ja kreatives Element im Treiben von Theologie« einbezogen (87). So wird Wahrnehmung des Elementaren ermöglicht. Selbst- und Fremdwahrnehmung von LehrerInnen und SchülerInnen helfen Jugendlichen, »ihre seelische Mitte, Balance und Orientierung zu finden« (158).

Ein weiteres Beispiel für die Fruchtbarkeit vielfältiger Zugänge zu einem zentralen religionspädagogischen Thema, besonders im Kontext der durch Lüdemann ausgelösten Debatten, bietet das *Jahrbuch der Religionspädagogik* (JRP 15) des letzten Jahres: »Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik«. Es vereint in sich viele thematische Verknüpfungen und theoretische Ausformungen, die sich in den zahlreichen der anzuzeigenden Neuerscheinungen der Religionspädagogik wiederfinden. Nur wenige Beiträge sollen hervorgehoben werden: *Margot Rickers* verortet die Frage nach »Christus in den Weltreligionen« nicht abstrakt, sondern situiert sie im »Umgang mit der Thematik in einer städtischen evangelischen Grundschule«. *Peter Biehl* geht der »Manifestation des Christusglaubens in den Festen« am Beispiel Weihnachten nach. *Biehl* ergänzt damit die unter dem Titel »Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern« fortgeschriebene Symboldidaktik (vgl. als Vorabbesprechung in JRP 15 ausführlich *Friedrich Johannsen* 245f) um das Hochfest Weihnachten, auch hier konkretisiert durch Anregungen für die unterrichtliche Arbeit. *Günter Lange* fragt nach »Christus im Spiegel der Kunst«, und *Eckart Gottwald* geht »Jesus im Spiegel massenmedialer Kommunikation« nach. *Christine Reents* (Jesusbild) und *Norbert Mette* (Christologie nach Auschwitz) ergänzen *Johannsen* im Berichtsteil.

In den Kontext der Auferstehungsdiskussion gehört auch der Vorschlag von *Ingo Baldermann* »Auferstehung sehen lernen. Entdeckendes Lernen an biblischen Hoffnungstexten«, in dem sich stark bekenntnishafte Texte in Ich-Form mit eindringlichen Erschließungen der biblischer Bilder von Hoffnung und Auferstehung fruchtbar ergänzen.

Hans-Martin Gutmanns Frage nach dem Subjekt des Glaubens führt zu *Hans-Jürgen Röhrig*. Dieser reflektiert nicht nur einen »Perspektivenwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik« in der Arbeit »Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie?«, er vollzieht dies auch methodisch-konkret, indem er in Passagen von Unterrichtsverlaufsbeschreibungen auf den schwer geistigbehinderten Michael fokussiert und darin den Gewinn eines Perspektivenwechsels immer

wieder empirisch kontrolliert. Insgesamt gewinnt er daraus ein differenziertes Anforderungsprofil eines subjektorientierten Religionsunterrichts unter den Bedingungen zurückgehender religiöser Sozialisation. Es ist zu hoffen, dass dieser Ansatz nach dem Durchgang durch die Konzeptionsdiskussion des Religionsunterrichts allgemein auch weitere konkrete Beiträge für den RU mit Geistigbehinderten bringen wird.

Gestalt religiösen Lernens in der Schule

Die Debatte um die Gestalt religiösen Lernens, religiöser Bildung in der Schule geht weiter, auch die Auseinandersetzung um LER. *Reinhard Frieling* und *Christoph Th. Scheilke* publizieren in »Religionsunterricht und Konfession« nicht nur Beiträge zum Stand der Diskussion, sondern bringen auch im Dokumentationsteil die wichtigsten Stellungnahmen aus dem ev. und kath. sowie bildungspolitischen Bereich. Auf breiterer Basis werden die »bildungspolitische(n) Perspektiven in der pluralen Gesellschaft« in der von *Christoph Th. Scheilke* und *Friedrich Schweitzer* herausgegebenen Festschrift zum 70. Geburtstag von K.E. Nipkow erörtert: Aus der Fülle der Aspekte (bildungspolitisch, juristisch, kirchlich, pädagogisch, theologisch und religionspädagogisch) soll hier die Frage von *Heinz-Elmar Tenorth* an die (ev.) Religionspädagogik hervorgehoben werden. Wenn Religion, »im Bildungsprozess ... in kognitiver wie moralischer, praktischer wie ästhetischer Gestalt« gegenwärtig sein will, in der Schule aber nur »im Modus des Lernens, nicht des Bekenntnisses« thematisiert werden kann (182f) – »Wie kann dann aber mehr geschehen als das, was z.B. in der politischen Bildung oder in anderen Formen schulischer Werterziehung und -reflexion sowieso geschieht? ... Wozu bedarf es eines authentischen, »konturierten Vertreters« der Religionsgemeinschaften?« (183) Die Antworten auf diese Fragen werden auch im Diskurs mit Weyer-Menkhoff zu erarbeiten sein, wobei neben dem Bildungsverständnis von *Karl-Ernst Nipkow* auch die Überlegungen von *Gottfried Adam* zu »Bildungsverantwortung wahrnehmen« zu beachten sind.

Dieter Fauth analysiert umfassend den »bildungspolitischen Diskurs um das Schulfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« für die ev. Kirche (Bd. 1) und für religiöse Minderheiten (Bd. 2), wozu in der Situation Brandenburgs auch die kath. Kirche zählt. Die über 1350 Seiten bieten in der Verwobenheit der herangezogenen Dokumente manch Überraschendes, decken Hintergründe auf und belegen vor allem, dass die immer noch vorurteilsbelastete Diskussion durch die Rekonstruktion der Entscheidungsschritte objektiviert werden kann. Freilich zeigt sich auch, dass etwa im Gefolge der mangelnden Integration von Muslimen und der Jüdischen Gemeinde Brandenburgs LER »kaum interreligiös strukturiert« ist (Bd. 2, 497).

Wahrnehmung des Anderen in der Pluralität

Die Wahrnehmung des Anderen (als Person oder Sache), in der Postmoderne als Herausforderung und Chance apostrophiert, erweist sich so als durchaus problembelastet. Damit sie gelingt, gibt es zunehmend authentische Einblicke in die anderen Lebenswelten und kulturellen Gestaltungen. So skizziert die von *Wolfram Weiße* neu herausgegebene und überarbeitete »Dialogische Religionspädagogik« nicht nur die Hamburger Praxis, sondern z.B. auch »buddhistische Religiosität junger Vietnamesen in der Bundesrepublik Deutschland« (*Olaf Beuchling*) oder »interkulturellen Religionsunterricht in den Niederlanden« (*Heike Eggert*).

Die Wahrnehmung zu schärfen sucht auch *Ulrike Popp-Baier* im Blick auf »Religionsforschung in der ›globalen‹ Kultur«, wobei die Wortschöpfung als Programm global und lokal zusammenzieht. »In der globalen Kultur werden die kulturellen Differenzen im Hinblick auf Lebensethik und Alltagsästhetik vor allem auch durch unterschiedliche religiöse und spirituelle Orientierungen geprägt« (7). Das Ziel ethischer Selbstverständigung kann nur unter Beachtung einer Dialektik gelingen, weshalb z.B. der Vorschlag von *Wolfgang K.J. Hippmann* zur Regionalisierung des Religionsunterrichts als Anpassung an Pluralität nur die eine Seite des Prozesses bedenkt. Die von Popp-Baier vorgelegten Untersuchungen erschließen eine lebendige und lebensfähige Pluralität: die Veränderung kirchlicher Moral in den Niederlanden am Beispiel von »Religion und Partnerbeziehungen« (*Sipco J. Vellenga*); zum Leben einer Amsterdamer Muslima (*Sandra Veen*); »Religion im Alltag von charismatisch-evangelikal orientierten Frauen« (*Ulrike Popp-Baier*).

Die Weitung des Blickes, so auch mit *Richard R. Osmer* (»Religion unterrichten ... in den USA«) und *John Hull* (»Religionsunterricht und Muslime in England«) und mit den Beiträgen in »Eine Welt ohne Gott?« (hg. Von *Brigitte Sauzay* und *Rudolf von Thadden*) zum französischen Modell eines laizistischen Staates, führt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit anderen Konzepten und zu nicht-vereinnahmender Auseinandersetzung mit dem Anderen, auch den anderen Religionen. Der von *Eckart Gottwald* und *Folkert Rickers* hg. Band formuliert mit »Ehrfurcht vor Gott und Toleranz« Grundsätze für interreligiöses Lernen im »Spannungsfeld multikultureller Beziehungen«. »Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht« reflektiert systematisch auch *Karlo Meyer* im Blick auf »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht. Schon die Schreibweise »Gegen-stand« und »Zeug-nis« markiert eine nicht zu unterschlagende Individualität und Entzogenheit fremder Zeug-nisse. Diesem Widerständigen Rechnung zu tragen in »Gastlichkeit«, bedeutet, »durch diese ›Gäste‹ einen Sinn für fremde religiöse Zeug-nisse zu entwickeln und sich von einzelnen Zeug-nissen fremder Traditionen zu einer inneren Auseinandersetzung herausfordern zu lassen, ohne die sachlichen Bezüge und die Fremdheit aus den Augen zu verlieren« (309).

Empirische Arbeiten

Rudolf Englert und *Ralph Güth* legen eine empirische Studie zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen vor, mit Schwerpunkt im Bistum Essen und Vergleichsstudien in Schleswig-Holstein (Kiel) und Bamberg (Franken).

Leitfrage der sog. »Essener Umfrage« ist im Blick auf ein grundschulspezifisches Profil von Religionsunterricht die nach der »heute und in Zukunft angemessenen Form von religiöser Bildung im Raum von Schule« (8) angesichts veränderter Kindheit, reformbedürftiger Schule und gewandelter Religion. Um eine »genaue Analyse des gesamten Bedingungs Zusammenhangs: eine möglichst aspektreiche Gesamtansicht der religionsunterrichtlichen Situation an Grundschulen« (12) zu bekommen, wurden neben dem nach verteilungstatistischen Kriterien ausgewerteten Datenmaterial, gewonnen durch einen Fragebogen (im Anhang 173–193 mit Auswertung dokumentiert; N=530; Rücklauf zwischen 25,4 % für Essen und 48,6 % für Bamberg), auch noch 4 Interviews mit Religionslehrer/innen und weiteres biografisches Einzelmaterial herangezogen. Die Studie, die ihre eigenen Grenzen kennt, führt zu wichtigen Ergebnissen (vgl. 165–172): »Veränderte Kindheit« ist mehr als ein Schlagwort, sie bildet sich, auch mit negativen Tendenzen im Arbeits- und Sozialverhalten, in Schule und Unterricht ab; »die Bedingungen unterrichtlicher Arbeit sind deutlich schwieriger geworden«; »Religionslehrer/innen sind zufrieden – trotz vielfältiger Belastungen und Schwierigkeiten«; konzeptionelle Innovationen einzufädeln, erweist sich als schwierig; die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder nimmt zu, bei Abnahme theologischen Interesses zumindest bei jüngeren Religionslehrer/innen; »die Anhängerschaft für das Konfessionalitätsprinzip scheint zu schwinden«.

Gegenüber dieser wichtigen Studie nach traditionellem Fragebogensdesign sucht *Burkard Porzelt* mit seiner Annäherung an und Deutung von jugendlichen Intensiv-Erfahrungen (»Erfahrungen, denen Jugendliche aus eigener Sicht zentrale lebensgeschichtliche Bedeutung zugesprechen«; 45) einen eigenen qualitativ-empirischen Zugang.

In »gegenstands- und adressatgemäße(n) sowie alltagsähnliche(n) »Erzählrunden« (65) in zwei Gruppen erhebt er jugendliche Intensivverfahren, die von den Jugendlichen im eigenen Lebenslauf als konkret, emotional intensiv erlebt werden, im Alltag der Betroffenen hervorstechen und als subjektiv bedeutsam gedeutet werden (vgl. 57). Die Auswertung der Gesprächstranskriptionen erfolgt in vier Arbeitsschritten: Gesamtschau, begründete Auswahl erkundungsrelevanter Einzelerzählungen, syntaktisch-semantische Dekonstruktion und rekonstruktive Charakterisierung von Intensivverfahren (vgl. 105). »Die Intensivanalyse zielt darauf, jugendliche Selbstmitteilungen sorgsam und möglichst unvoreingenommen zu entschlüsseln, um die subjektiven Erinnerungen und Deutungen, die sich in diesen Texten manifestieren, verstehend nachvollziehen und interpretierend nachzeichnen zu können« (111). Allgemein ergibt sich zunächst, dass die Jugendlichen »einen Fundus biographischer Relevanzverfahren ihr eigen nennen und imstande sind, diese in genuiner und schlüssiger Weise zu versprachlichen« (254). Wer sich aber auf diesen Text in religiösen Lernprozessen korrelativ beziehen will, muss nicht nur die Sprache des professionellen Erwachsenen verstehen, sondern auch die Sprache der religiösen Erfahrungstradition und dazu »mit der Fremdsprache der Schüler vertraut sein« (256). An religionspädagogischen Konsequenzen formuliert *Porzelt* zuallererst, dass der RU

sich auf diese Erfahrungen nur indirekt beziehen kann; mit der Inszenierung unmittelbarer Erfahrungskommunikation überschreite RU eine Grenze und »bemächtigt(e) sich in unzulässiger Weise der Privatsphäre der Schüler« (261). »Das unaufgebbare Ziel, existentiell bedeutsame Schülererfahrungen in ein wechselseitiges kritisches und produktives Gespräch mit analogen Glaubenserfahrungen zu verwickeln, erfordert eine *behutsame Kommunikationskultur*«, also »indirektes Korrelieren« (263f), woraus das Profil einer »respektierenden Korrelationsdidaktik« (267) folgt.

Martin Rothgangel hat in seiner Studie zu »Naturwissenschaft und Theologie« nach der Rezeption empirischer Studien zum Verhältnis von Religiosität, Weltbild und Naturwissenschaft bei Kindern und Jugendlichen u.a. auch die Frage für Erwachsene (Teilnehmer an Ev. Erwachsenenbildungsinstitutionen in Bayern) gestellt (77–93).

Aus 198 durch »Gedankenanstöße« evozierten Texten gewinnt er durch Interpretation gemäß der »grounded theory« eine »Tendenzmeldung« hinsichtlich des Gottesbildes« der Befragten: Christlich-konventionelle Gottesvorstellungen werden nur noch selektiv wahrgenommen (Schöpfer ohne Trinitäts-, Christus ohne Kreuzes-Theologie), positive Gottesvorstellungen und -erfahrungen dominieren (helfender und liebender Gott, kaum Zweifel), woraus sich mehrheitlich die Tendenz zur Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und Gottesglaube ergibt – gegenläufig zu zahlreichen Befunden bei Jugendlichen. »Demnach können religionspädagogische Überlegungen hinsichtlich des Lernortes »Religionsunterricht« nicht auf den Lernort »Erwachsenen- und Altenbildung« übertragen werden ...« (92).

Hier ist auch der aus Unterrichtsforschung gewonnene Befund von *Gerhard Büttner* und *Hartmut Rupp* zu erwähnen: Einsichten in die Entwicklung christologischer Konzepte von Kindern und Jugendlichen. Neben einer vorsichtig interpretierten Stufenfolge zeigt sich, dass sich im Grundschulalter »eine Differenzierung von Jesus und Gott« vollzieht, dass die Kinder »Jesus als ein Symbol der Hilfsbereitschaft« hervorheben und die Akzeptanz Jesu als Wundertäter und die Entwicklung des Weltbildes negativ korreliert sind (45).

Im Themenheft der Religionspädagogischen Beiträge zur »ReligionslehrerInnenausbildung« (Dokumentation eines gemeinsamen Kongresses ev. und kath. ReligionspädagogInnen 1998) findet sich von *Anton A. Bucher* und *Silvia Arzt* eine Untersuchung zu Studienmotiven, religiöser Sozialisation und Studierenerwartungen junger TheologInnen. Weitere kleinere empirische Studien zur spirituellen und religiösen Entwicklung, z.T. mit textbasierten Verfahren, bietet ein Sammelband von *K. Helmut Reich*, *Fritz K. Oser* und *W. George Scarlett*. *Christine Lehmann* legt elf Erfahrungsberichte von Lehramtsanwärter/-innen vor, um daraus auch Impulse für die Reform der Lehrerbildung, aber auch für die Qualitätssicherung der Zweiten Phase zu gewinnen. Die Auswertung eines Unterrichtsversuchs ermöglicht *Rainer Bolle* die Kritik einer vorschnellen Gleichsetzung von Unterrichts- und Lernprozess.

Religionspädagogik und die Geschlechterfrage

Die Arbeit von *Ulrike Baumann* »Kirche, Gesellschaft und eigene Stimme« versteht sich als »Beitrag zur Religionspädagogik des Jugendalters«. Sie ist eine profunde Bilanz des aktuellen Forschungsstandes im Kontext von Lebenswelt, Religion sowie Kirche und Religionsunterricht. Durch Beiziehung authentischer Zeugnisse verleiht sie nicht nur Jugendlichen allgemein, sondern immer wieder auch Mädchen und Frauen ihre eigene Stimme. Die sich daraus ergebenden Perspektiven für einen RU im Jugendalter lauten, keineswegs plakativ, sondern begründet: »Unterbrechen und Überschreiten des Vorgegebenen« in einer »multikulturellen Schulwelt«, was auch bedeutet: Handlungsorientierung und »lebensweltliche und biographische Elementarisierung« (155–161), einschließlich der Bearbeitung geschlechtsspezifischer Stereotypen von Mädchen und Jungen, Religionslehrerinnen und -lehrern (vgl. 167ff zum Berufsideal). In einem RU, der sich als gemeinsamer Suchprozess versteht, treten dann auch ethische Fragen (175) und die Frage nach Gott derart in ein Verhältnis zueinander, dass im »transmoralischen Grund« (200) von Gotteserfahrung sich eine Identifizierung von Religion mit Moral und Philosophie verbietet (vgl. 178).

Neben einer kleineren Arbeit von *Christel Anton* zu einer »feministische(n) Theologie der Beziehung« im Anschluss an Carter Heyward, einem von *Annebelle Pithan*, *Voker Elsenbast* und *Dietlind Fischer* herausgegebenen, frühere Arbeiten des Comenius-Instituts zusammenfassenden Lesebuch zu »Geschlecht – Religion – Bildung« wendet sich *Silvia Arzt* im Kontext bibeldidaktischer Arbeit dem noch kaum erforschten spezifischen Zugang von Mädchen zu biblischen Traditionen zu: Im Schnittpunkt von Rezeptionsästhetik, Bibeldidaktik und Geschlechterforschung belegt sie, gestützt durch eine empirische Untersuchung (180 Nacherzählungen; theoriegeleitete und hypothesenprüfende Inhaltsanalyse), die geschlechtsspezifische Rezeption der Waschi-Geschichte aus dem Buche Esther durch Jungen und Mädchen. Arzt fordert entsprechend den verstärkten Einsatz biblischer Geschichten mit weiblichen Identifikationsfiguren im Kontext einer RezipientInnen-orientierten Bibeldidaktik.

Diese Forderung erhebt *Arzt* auch in ihrem Beitrag »Bibellesen hat ein Geschlecht« im von *Birgit Menzel* inhaltlich verantworteten Themenheft der Religionspädagogischen Beiträge: »Religionspädagogik feministisch – jenseits der Trivialisierung«. Darin setzen sich ev. und kath. Religionspädagoginnen mit »Enttrivialisierung als Methode der Frauenforschung« (Ina Praetorius) auseinander und schreiben diese in unterschiedlichen Reflexions- und Handlungsfeldern in insgesamt 18 Beiträgen von der Methodendiskussion bis zum Praxisbericht fort. Durch diesen Ansatz erhalten nicht nur Alltagserfahrungen von Mädchen und Frauen eigene Bedeutung, es können so auch, wie etwa *Monika Jakobs* zeigt, sonst eher verschlossene Symptome wie Anorexie in einem biografisch-religiösen Deutungskontext entziffert werden.

Der Beitrag von *Stephanie Lüders* »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Anfragen an den Konfirmationsunterricht« lenkt die Aufmerksamkeit auf ein bedrängendes Thema innerhalb des KU, dem auch *Sabine Ahrens* und *Annebelle Pithan* nachgehen, wenn sie »Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU« vorlegen. Einführenden Beiträgen folgen Entwürfe zur Praxis des KU, wobei wichtige Themen und Erfahrungsbereiche im Sinne eines impulsgebenden Praxisbuches aufeinander bezogen sind, so z.B. Reflexionen der Praxis eines mädchenorientierten Konfirmandinnenunterrichts (*Freyja Eberding*) und Vorschläge zu eigenen »Rituale(n) zur Konfirmation für Mädchen« (*Eva Stattaus*); oder zur sexuellen »Gewalt als Lebensrealität von Konfirmandinnen« (*Christiane Meiners*) und »Sexueller Missbrauch an Mädchen – wahrnehmen und ermächtigen« (*Rita Klemmayer*).

Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit Gewalt, nicht nur sexueller, und Angst und Begegnungen mit dem Tod verleiht *Inger Hermann* auf tief berührende Weise ihre Stimme: »Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott«.

Neue Medien und Religion/Religionsunterricht

Einen deutlichen Akzent setzen, hier nur summarisch vermerkte, Veröffentlichungen zu Jugend, Religion, Religionsunterricht und Musik sowie neue Medien: *Matthias Everding*, *Jürgen Kaesler*, *Manfred Pirner* und *Michael Schäfers* sind mit unterschiedlichen Akzentuierungen in ihren Monographien der Bedeutung von (Popular-)Musik für Jugendliche und in der Schule nachgegangen, während *Andreas Mertin* Videoclips und *Andreas Schnider* das Internet und seine Möglichkeiten für religionsunterrichtliche Projekte einbeziehen. Erfreulich ist an dieser Entwicklung, dass hier Ausdrucksmöglichkeiten erschlossen und rezeptionsästhetisch wie didaktisch reflektiert werden, die der Eigengesetzlichkeit der Kunstform und des Mediums gerecht zu werden und vorschnellen Funktionalisierungen zu wehren suchen, womit zumindest auf der Ebene der Theorie aus Erfahrung und Reflexion über den Umgang mit dem Medium Bild, wie sie *Michael Künne* reflektiert und bild- und religionsdidaktisch fruchtbar gemacht hat, gelernt worden wäre.

Lernorte Religion und Spiritualität

In einer Gesellschaft, in der nicht nur Sinnangebote, sondern auch Kindertagesstätten auf dem Markt miteinander konkurrieren, gewinnt, insbesondere auch im Blick auf Erfahrungen in den Neuen Bundesländern, die Profilierung kirchlicher Kindertagesstätten an Gewicht. *Gerhard Schnitzspahn* legt eine Untersuchung vor, die unter dem Titel »Der evangelische Kindergarten. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Neubestimmung

des evangelischen Profils« eine Bestandsaufnahme theoretischer Bemühungen unterbreitet und Struktur und Funktion des evangelischen Kindergartens unter den Bedingungen gegenwärtiger Herausforderungen herausarbeitet. Religionspädagogik und Entwicklungspsychologie helfen bei der gesuchten Neubestimmung eines evangelischen Profils; freilich setzt »Spiritualität als Bildungsaufgabe im evangelischen Kindergarten« (323–336) ein Hören auf die eher impliziten Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern voraus (*Rebecca M. Nye*, 65).

Volker Elsenbast, *Elsbeth Krieg* und *Christoph Th. Scheilke* und auch *Rainer Möller* erschließen mit ihren Einblicken in die Ausbildung von Erzieherinnen an Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik Praxisorientierung und Qualifikationsprofil dieser Ausbildung als Voraussetzung religiöser Elementarerziehung.

Religiöse Elementarerziehung innerhalb eines ausgewiesenen Konzepts praktisch zu befördern, ist auch Ziel der von *Christoph Th. Scheilke* und *Friedrich Schweitzer* herausgegebenen Reihe: »Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens«. Mit Bd. 1 »Mit Geheimnissen leben« liegt eine bebilderte (Fotografien *Gabriele Lorenzer*) Grundlegung vor, welche eine lebendige Begleitung religiöser Erziehung im Verwobensein mit den kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten verspricht.

Für einen im gegebenen gesellschaftlichen Kontext weiteren wichtigen Bereich legt das Comenius-Institut Münster unter der Herausgeberschaft von *Christoph Th. Scheilke* und *Martin Schreiner* erstmals ein »Handbuch Evangelische Schulen« vor. Dabei werden nicht nur von »innen«, sonder auch kritisch und gewichtet »Aufgaben evangelischer Schulen und Heime im Gesamtrahmen von Unterricht, Erziehung, Seelsorge, Diakonie, Verkündigung und christlicher Gemeinschaft« benannt – vorrangig formuliert von der theologischen und pädagogischen Dimension von Bildung her in einem »fachlichen, fachübergreifenden und fächerverbindenden« Zugang (9f).

Eine Reihe von Publikationen kreist um Spiritualität in einem weiten Verständnis: *Stephan Leimgruber* legt einen Sammelband vor: »Grundfragen und spirituelle Anstöße«. *Matthias Scharer* und *József Niewiadomski* reflektieren und konkretisieren »Neue Zugänge zur Eucharistie in Familie, Schule und Gemeinde«. *Willi Hoffsummer* legt in sehr persönlicher Diktion Anregungen zur religiösen Erziehung im Vor- und Grundschulalter vor. *Ulrich Brenner* stellt die Frage nach »Beten in Religionsunterricht und Katechese« und verortet Antworten sowohl in lebensweltlichen wie konzeptionellen Bezügen des Religionsunterrichts.

Schließlich ist auf den von der Kirchlichen Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs herausgegebenen Fort- und Weiterbildungskurs Schulpastoral hinzuweisen. Unter dem Stichwort »Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule« werden wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Studieneinheit (insgesamt zehn) in ökumenischer Ausrichtung für individuelle Auseinandersetzung,

aber auch für einen Gesamtkurs, mit Praxisanteilen und Supervision, vorgelegt.

Festschriften

Auch 1999 sind zahlreiche Festschriften erschienen. Dies signalisiert auch einen Generationenwechsel in der Religionspädagogik. In diesen Festschriften werden insgesamt ca. 160 Einzelbeiträge vorgelegt, die auch nur überblicksartig zu würdigen nicht möglich ist. Es werden deshalb hier nur die Festschriften genannt und ihr Hauptakzent markiert. Einen fundierten Überblick über den Stand der Bibeldidaktik und ihren Beitrag für die Situation der Postmoderne gibt die von *Godwin Lämmermann*, *Christoph Morgenthaler*, *Kurt Schori* und *Philipp Wegenast* herausgegebene Festschrift für Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag »Bibeldidaktik in der Postmoderne«. – *Christoph Th. Scheilke* und *Friedrich Schweitzer* haben die Festschrift zum 70. Geburtstag von Karl Ernst Nipkow unter dem Titel »Religion, Ethik, Schule« herausgegeben und darin umfassend bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft diskutiert (vgl. bereits oben). – *Desmond Bell*, *Heike Lipski-Melchior*, *Johannes von Lüpke* und *Birgit Ventur* verantworten die Festschrift zur Emeritierung von Christine Reents »Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel«, und *Bernhard Dressler*, *Friedrich Johannsen* und *Rudolf Tammeus* die zum gleichen Anlass herausgegebene Festgabe »Hermeneutik, Symbol, Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik seit 1945« für Peter Biehl. – *Ulrich Körtner* und *Robert Schelander* legen mit der »Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen« eine Festgabe für Gottfried Adam zum 60. Geburtstag vor. – Zum 60. Geburtstag von Fritz Oser sind zwei Festschriften erschienen, deren Titel ebenfalls den Schwerpunkt der Beiträge deutlich markieren: *Wolfgang Althof*, *Franz Baeriswyl* und *Helmut K. Reich* (Hg.), Autonomie und Entwicklung. Überlegungen zum Lernen und Lehren, zur sozio-moralischen und religiösen Entwicklung und Erziehung; *Wolfgang Althof* (Hg.), Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern.

Benachbartes

Mit dem ersten des auf zwei Bände angelegten »Handbuch Praktische Theologie«, herausgegeben von *Herbert Haslinger*, liegt nach dem vor 30 Jahren erschienenen »Handbuch der Pastoraltheologie« erstmals »auch auf katholischer Seite wieder eine Darstellung der praktisch-theologischen Disziplin im Genre eines Handbuchs vor«. Es sucht Antworten auf die Herausforderungen einer Zeit, »in der umstürzenden, oft besorgniserregenden Entwicklungen in der gesamten Weltgesellschaft,

aber auch im Mikrokosmos des individuellen Lebens ein grundlegender Wandel in Struktur und Bedeutung der Kirchen korrespondiert« (16).

Friedrich Schweitzer und *Johannes A. van der Ven* legen einen Sammelband vor, der aus der internationalen Perspektive und interdisziplinären Arbeit überraschende Problemverknüpfungen zu fundamentalen Fragen gewinnt: »the relationship between liturgy and education, between preaching and pastoral care, between care and education, etc.« (10) – *Michael Meyer-Blank* und *Birgit Weyel* haben ein »Arbeitsbuch Praktische Theologie« als Begleitbuch für Studium und Examen vorgelegt, wo es innerhalb der Schwerpunkte der Praktischen Theologie auch religionspädagogische Fragen berührt und Hilfestellungen für die inhaltliche und formale Erarbeitung gibt. – *Johannes A. van der Ven* expliziert die Frage nach dem moralischen Selbst praktisch-theologisch, indem er empirisch deskriptive Erkenntnisse und kritisch konstruktive aus der philosophischen und theologischen Ethik integriert.

Nicht nur für die Überprüfung der religionspädagogischen Tillich-Rezeption, sondern auch für eine Theologie der Religionen und des interreligiösen Dialogs bietet sich der Sammelband von *Werner Schüßler* »»Was uns unbedingt angeht« Studien zur Theologie und Philosophie Paul Tillichs« an.

»Benachbartes« darf aber durchaus im geografischen Sinne gelesen werden. Hier verknüpft der von *Anna-Katharina Szagun* herausgegebene Tagungsband zum Rostocker Forum II (1998) in knappen Erfahrungsberichten Theologisches, präsentiert in Performance u.a., mit Alltagserfahrungen aus der bereichernden Perspektive von Ostseerainern.

Arbeitsbücher und -hilfen

Eine fundierte Studienbasis will der von *Gerhard Büttner* und *Veit-Jakobus Dieterich* herausgegebene Grundkurs »Die religiöse Entwicklung des Menschen« erschließen: Texte zur moralischen, religiösen und Weltbild-Entwicklung aller relevanten Theorien werden durch einführende Einleitungen und Kommentare für das Studium erschlossen. – Erfreulich ist im Zusammenhang, dass *J.W. Fowler* »Stufen des Glaubens« endlich als Taschenbuch erschienen ist.

Gleichsam an der Nahtstelle zwischen Arbeitsbuch und Praxisanleitung stehen die von *Rainer Lachmann*, *Gottfried Adam* und *Werner H. Ritter* verfassten »Theologische(n) Schlüsselbegriffe«: Biblisch, systematisch und didaktisch erschließen sie wesentliche Inhalte, Fragen und Probleme christlicher Religion und darin eine »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« (schwerpunktmäßig in Grundschule und Sekundarstufe I), die einem offenen, ökumenischen, »gleichwohl deutlich christlichen RU« verpflichtet ist. »Hier will die Beschäftigung mit den Schlüsselbegriffen nicht nur binnenorientierte christliche Deutungs- und Orientierungskompetenz vermitteln, sondern zu grenzüberschreitender Wahrnehmung und

Entdeckung im interreligiösen und säkularen Bereich heutiger Lebenswelt ermuntern und ermutigen« (8), womit sich der Kreis von Theorie – Praxis – Vermittlung wieder schließt.

Praxis von Lehren und Lernen

Im Zuge der Rechtschreibreform angepasste und neu aufgelegte Unterrichtsmaterialien werden hier nicht aufgeführt. Auch auf Neuerscheinungen von Praxismaterialien kann nur in Auswahl und sparsam kommentierend hingewiesen werden, da diese Publikationen in ihrer thematisch-didaktischen Differenzierung eine ausgewogene und sich selbst ausweisende Auseinandersetzung in einem Theorie-Praxis-Zusammenhang erwarten dürfen.

Das von *Agnes Wuckelt u.a.* herausgegebene »Werkbuch Religion 5/6« ist einem Konzept offenen Lernens und einem anthropologischen Ansatz verpflichtet; es geht Grunderfahrungen in ihrer Widersprüchlichkeit im Kontext des Alltags nach und sucht darin, religiöse Deutungen zu erschließen.

Von »Reli«, dem von *Georg Hilger* und *Elisabeth Reil* herausgegebenen »Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5–9« liegen als Schülerbuch und »Arbeitshilfen« nun »Reli 6« und »Reli 7« vor (MitarbeiterInnen in der Bibliografie unten). Mit jeweils sechs Themenkreisen wollen die Schülerbücher, bei aller Text-Bild-Mischung, überschaubar bleiben, wozu auch die Seitenmarkierungen (Themenseite, Ideenseite, Deuteseite) beitragen. Die Arbeitshilfen bieten reiche Anregungen zu Querverbindungen im Fach und über die Fachgrenzen hinaus und wollen informieren, inspirieren und entlasten. Für das Unterrichtswerk für die Sekundarstufe II »Akzente Religion« (1 bis 4) liegt nun ein von *Georg Bubolz* und *Ursula Tietz* herausgegebenes »Methodenhandbuch« vor, das auf der Basis einer »kontextuellen Religionsdidaktik« (6) die wichtigsten Methoden der Gegenstandserschließung handlungsorientiert ausweist, Beispiele für Klausuren formuliert und mit *Heribert Fischer* sich auch der ökumenischen Sequenzbildung für evangelisch-katholische Lehrplanvorgaben widmet.

Ein nicht auf ein einzelnes Unterrichtswerk, sondern auf ev.-kath. Kooperation und auf fächerübergreifendes Lernen zielendes Arbeitsbuch liegt von *Edith Verweyen* und *Bernd Weber* vor: »Methodenkompetenz im Religionsunterricht«. Es ist dem aktuellen Stand fachwissenschaftlicher Diskussion und fachdidaktischer Reflexion verpflichtet und strebt als Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule und Unterricht (hier: »Schulprogrammentwicklung«, 12) vor allem Methodenkompetenz bei Schülern an.

Weitere Aspekte werden auf unterschiedlichem Konkretionsniveau angesprochen bei: *Ursula Heinemann* und *Joachim Friedrichsdorf* (»Konfessionelle Kooperation in der Schule«); *Almut Löbbecke* (»Fundgrube

für den Ethik- und Religions-Unterricht«); *Christel Avenari* (»Kirchenjahr: Kirchengeschichte, Feste und Heilige«); *Hiltraut Olbrich* und *Andreas Stonis* (»Spiel und Stille im Religionsunterricht«); *Bodo Meier-Böhme* und *Klaus Bastian* (»Vertretungsstunde Religion«).

Da bereits eingeführt, ist hier nur anzuzeigen: Bd. 3 des »Handbuchs des biblischen Unterrichts« von *Horst Klaus Berg* »Altes Testament unterrichten« mit neunundzwanzig Unterrichtsvorschlägen bis zur 10. Klasse: Wissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards verpflichtet, sucht das Handbuch, »die Tragfähigkeit eines hermeneutisch-didaktischen Konzepts praktisch zu erproben und Anleitungen zu einem erfahrungsnahen Bibelunterricht zu geben« (12).

Zwei Bände »Geschichtenbuch Religion« für Grundschule und Sekundarstufe 1 von *Heribert Haberhausen* bieten Geschichten aus einer Feder von unterschiedlichem literarischem Niveau. Diese wollen, nach Erfahrungsbereichen gegliedert und mit Hinweisen auf biblische Bezüge, benachbarte Themen, Vorlesealter und mit Gesprächsanregungen, jedoch ohne Ausweis der Konzeption, Kindern und Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit den Grundfragen des menschlichen Daseins und den Anforderungen des technisierten Lebens helfen.

Demgegenüber erschließt *Dietrich Steinwede* »Bilder und Texte vom Kreuz Christi« in Dichte und anspruchsvoller Vielfalt, was Anlässe zu eigener Auseinandersetzung und damit auch zum Gespräch mit anderen schafft.

Das »neue Spielbuch Religion« von *Wolfgang Longhardt* folgt als völlige Neubearbeitung dem »Spielbuch Religion« von 1974. Es bietet im »Praxisteil mit Spielskizzen« ein breites Repertoire von Spielformen für »die Grundschule, die Gemeinde und den Kindergarten«, mit eingestreuten motivierenden Werkstattberichten, abgestützt durch ein Konzept »gestalt-orientierter Religionspädagogik« mit dem Ziel einer »Balance zwischen Außen- und Innenaktivität« (9f).

Vom Comenius-Institut jährlich herausgegeben liegen auch für 1998 vor: Birkacher Modelldatei und Religionspädagogische Jahresbibliografie.

Adam, G.: Bildungsverantwortung wahrnehmen? Beiträge zur Religionspädagogik III, (Studien zur Theologie 15) Würzburg 1999 (Stephans)

Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): Kinder- und Schulbibeln. Probleme ihrer Erforschung, Göttingen 1999 (Vandenhoeck & Ruprecht)

Ahrens, S. / Pithan, A. (Hg.): KU. Weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für Mädchengerechten KU, Gütersloh 1999 (Gütersloher)

Althof, W. (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser, Opladen 1999 (Leske + Budrich)

- Althof, W. / Baeriswyl, F. / Reich, K.H.* (Hg.): Autonomie und Entwicklung. Überlegungen zum Lernen und Lehren, zur sozio-moralischen und religiösen Entwicklung und Erziehung, (FS Oser), Fribourg 1999 (Universitätsverlag)
- Ammermann, N.*: Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktionsdimensionen Wahrheit und Sinn, (Forschungen zur Praktischen Theologie 18) Frankfurt a.M. u.a. 1999 (Lang)
- Anton, C.*: Religionspädagogische Annäherung an eine »feministische Theologie der Beziehung« (Carter Heyward), (Theologie und Praxis Abt. B, 2) Münster 1999 (LIT)
- Arzt, S.*: Das Bibellesen hat ein Geschlecht, in: RpB 43/1999, 157–167
- Arzt, S.*: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck 1999 (Tyrolia)
- Baldermann, I.*: Auferstehung sehen lernen. Entdeckendes Lernen an biblischen Hoffnungstexten, (Wege des Lernens 10) Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Baumann, U.*: Kirche, Gesellschaft und eigene Stimme. Ein Beitrag zur Religionspädagogik des Jugendalters, (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 17) Weinheim 1999 (Dt. Studienverlag)
- Bell, D. / Lipski-Melchior, H. / von Lüpke, J. / Ventur, B.* (Hg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, (FS Reents) Wuppertal 1999 (foedus)
- Berg, H. K.*: Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsentwürfe, (Handbuch des biblischen Unterrichts Bd. 3) München u. Stuttgart 1999 (Kösel, Calwer)
- Beuchling, O.*: Buddhistische Religiosität junger Vietnamesen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine ethnographisch-erziehungswissenschaftliche Analyse, in: *Weiß, W.*: 59–90
- Beuscher, B.*: Remedia. Religion, Ethik, Medien, Norderstedt 1999 (Books On Demand)
- Biehl, P. u.a.* (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 15 (1999): Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Biehl, P.*: Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Biehl, P.*: Manifestation des Christusglaubens in den Festen. Zum Beispiel: Weihnachten, in: JRP 15, 105–128
- Bolle, R.*: Schulische Lernprozesse auf dem Prüfstand. Auswertungen eines Unterrichtsversuchs im Religionsunterricht der 9. Jahrgangsstufe eines staatlichen Gymnasiums in Hamburg, Münster u.a. 1999 (Waxmann)
- Brenner, U.*: Beten in Religionsunterricht und Katechese, (Religionspädagogische Perspektiven 34) Essen 1999 (Die blaue Eule)

- Bubolz, G. / Tietz, U.* (Hg.): Akzente Religion. Methodenhandbuch. Grundlagen, Sequenzen, Klausuren, Düsseldorf 1999 (Patmos)
- Bucher, A.A. / Arzt, S.*: Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von jungen TheologInnen, in: RpB 42/1999, 19–48
- Büttner, G. / Dieterich, V.-J.* (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000 (Calwer)
- Büttner, G. / Rupp, H.*: »Wer sagen die Leute, dass ich sei?« (Mk 8,27) Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen, in: JRP 15, 31–47
- Comenius-Institut Münster (Hg.): Religionspädagogische Jahresbibliographie 13. Jg. 1998. Zeitschriftenaufsätze, Bücher, Rezensionen, Stellungnahmen, Gesetzestexte, Lehrpläne, Münster 1999 (Comenius)
- Comenius-Institut Münster (Hg.): Unterrichtsmodelle und Materialien für den Religionsunterricht und die Gemeindearbeit: Birkacher Modelldatei, Jahres-Bibliographie 1998, Münster 1999 (Comenius)
- Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R.* (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Eberding, F.*: Notizen aus der Praxis eines mädchenorientierten Konfirmationsunterrichts, in: *Ahrens, S. / Pithan, A.*: 12–17
- Eggert, H.*: Interkultureller Religionsunterricht in den Niederlanden. Darstellung und kritische Analyse der Juliana van Stolberg Schule in Ede, in: *Weiß, W.*: 311–330
- Elsenbast, V. / Krieg, E. / Scheilke, C.T.*: InnenAnsichten der Erzieherinnenausbildung. Evangelische Fachschulen im Portrait, Münster 1999 (Comenius)
- Englert, R. / Güth, R.* (Hg.): »Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart 1999 (Kohlhammer)
- Evenari, C.*: Kirchenjahr: Kirchengeschichte, Feste und Heilige. Unterrichtsmaterialien, Geschichten und Kopiervorlagen, Donauwörth 2000 (Auer)
- Everding, M.*: Land unter? Populäre Musik im Religionsunterricht, Münster 2000 (Waxmann)
- Fauth, D.*: Religion als Bildungsgut. Religionspädagogik im bildungspolitischen Diskurs um das Schulfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) und den Religionsunterricht im Bundesland Brandenburg, Bd. 1: Sichtweisen in Staat und evangelischer Kirche; Bd. 2: Sichtweisen weltanschaulicher und religiöser Minderheiten, Würzburg 1999 (Religion & Kultur)
- Fischer, H.*: Das Unterrichtswerk AKZENTE RELIGION im Blick auf Lehrplanvorgaben und Sequenzbildung, in: *Bubolz, G. / Tietz, U.*: 39–74

- Fowler, J.W.*: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, (Kaisers Taschenbuch 176 [nach der dt. Erstausgabe Gütersloh 1991]) Gütersloh 2000 (Kaiser, Gütersloher)
- Frieling, R. / Scheilke, C.T.* (Hg.): Religionsunterricht und Konfession, Göttingen 1999 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Gottwald, E.*: Mehr als nur Hollywood – Jesus im Spiegel massenmedialer Kommunikation, in: JRP 15, 195–205
- Gottwald, E. / Rickers, F.* (Hg.): Ehrfurcht vor Gott und Toleranz – Leitbilder interreligiösen Lernens. Grundsätze der Erziehung im Spannungsfeld multikultureller Beziehungen, Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Gutmann, H.-M.*: Ich bin's nicht. Die Praktische Theologie vor der Frage nach dem Subjekt des Glaubens, Wuppertal u. Neukirchen-Vluyn 1999 (foedus, Neukirchener)
- Haberhausen, H.*: Geschichtenbuch Religion, Bd. 1: Grundschule; Bd. 2: Sekundarstufe 1, Düsseldorf 1999 (Patmos)
- Haslinger, H.* (Hg.): Handbuch Praktische Theologie, Bd. 1: Grundlagen, Mainz 1999 (Grünewald)
- Heinemann, U. / Friedrichsdorf, J.* (Hg.): Wege miteinander. Konfessionelle Kooperation in der Schule. Modelle und Beispiele, München u. Stuttgart 1999 (Kösel/Calwer)
- Hermann, I.*: »Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...«. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 1999 (Calwer)
- Hilger, G. / Reil, E.* (Hg.): Reli. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5–9: Reli 6 (erarbeitet von E. Stork / A. Brink / C. Stock / D. Weber) München 1999; Arbeitshilfen Reli 6 (erarbeitet von K. König / C. Stock / E. Stork / D. Weber / S. Wolk) München 2000; Reli 7; Arbeitshilfen Reli 7 (erarbeitet von K. König / N. Rischbeck / C. Thoma) München 1999 (Kösel)
- Hippmann, W.K.J.*: Religionsunterricht vor Ort. Zu seiner Regionalisierung in der pluralistischen Gesellschaft, (Religionspädagogische Perspektiven 35) Essen 1999 (Die blaue Eule)
- Hoffsummer, W.*: Gott und die Welt der Kinder. Religiöse Erziehung im Vor- und Grundschulalter, Freiburg 1999 (Herder)
- Hull, J.*: Religionsunterricht und Muslime in England. Entwicklungen und Grundsätze, in: *Scheilke, C.T. / Schweitzer, F.* (Hg.), Religion, Ethik, Schule: 327–342
- Jakobs, M.*: Hungerkünstlerinnen – Schlankheitswahn als religiöses Phänomen? In: RpB 43/1999, 177–192
- Johannsen, F.*: Religionspädagogik 1998 – Ein Literaturbericht, in: JRP 15, 241–267
- Kaesler, J.*: Techno und Religion, Die elektronische Musik als Religion der Generation XTC, Hamburg 1999 (Kovač)
- Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs (Hg.): Fort- und Weiterbildung Schulpastoral. Befähigung zum Dienst von

- Christinnen und Christen in der Schule, Studieneinheit III: Bönsch, M., Schule als System, Institution, Lernort und Lebenswelt; StE X: Zwergel, H.A.: Christinnen und Christen im Dienst in der Schule – Selbstverständnis und Spiritualität, Würzburg 1999 (ThiF)
- Klemmayr, R.: Das Netz ist gerissen, die Seele ist frei. Sexueller Mißbrauch an Mädchen wahrnehmen und ermächtigen, in: Ahrens, S. / Pithan, A.: 103–118
- Körtner, U. / Schelander, R. (Hg.): Gottesvorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen, (Schulfach Religion, Sonderheft; FS Adam) Wien 1999
- Kumlehn, M.: Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik, Gütersloh 1999 (Kaiser, Gütersloher)
- Künne, M.: Bildbetrachtung im Wandel. Kunstwerke und Photos unter bilddidaktischen Aspekten in Konzeptionen westdeutscher evangelischer Religionspädagogik 1945–1996, (Ästhetik – Theologie – Liturgik 8) Münster 1999 (LIT)
- Lachmann, R. / Adam, G. / Ritter, W.H.: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch, (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 1) Göttingen 1999 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Lämmermann, G. / Morgenthaler, C. / Schori, K. / Wegenast, P. (Hg.): Bibeldidaktik und Postmoderne, (FS Wegenast) Stuttgart 1999 (Kohlhammer)
- Lange, G.: Christus im Spiegel der Kunst – Einblicke in die Geschichte des Christusverständnisses anhand exemplarischer Bilder, in: JRP 15, 173–194
- Lehmann, C.: Religionslehrer/in werden ... Lehramtsanwärter/-innen reflektieren ihre Ausbildung, (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 6) Münster 1999 (LIT)
- Leimgruber, S.: Gottes Geist bei den Menschen. Grundfragen und spirituelle Anstöße, München 1999 (Don Bosco)
- Löbbecke, A.: Die Fundgrube für den Ethik- und Religions-Unterricht. Das Nachschlagewerk für jeden Tag, Berlin 1999 (Cornelsen Scriptor)
- Longardt, W.: Das neue Spielbuch Religion. 80 ausgewählte Spiele für die Grundschule, die Gemeinde und den Kindergarten, Düsseldorf 1999 (Patmos)
- Lüders, S.: Widerstand im Namen Gottes. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Anfragen an den Konfirmationsunterricht, in: RpB 43/1999, 65–82
- Meier-Böhme, B. / Bastian, K.: Vertretungsstunde Religion. 40 Vorschläge, (Werkbuch Religionsunterricht 1 bis 6) Lahr 1999 (Kaufmann)
- Meiners, C.: Sexuelle Gewalt als Lebensrealität von Konfirmandinnen, in: Ahrens, S. / Pithan, A.: 38–41
- Mertin, A.: Videoclips im Religionsunterricht. Eine praktische Anleitung zur Arbeit mit Musikvideos, Göttingen 1999 (Vandenhoeck & Ruprecht)

- Mette, N.: Christologie nach Auschwitz. Hinweise auf eine wichtige theologische Neuerscheinung, in: JRP 15, 237–240
- Meyer, K.: Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Meyer-Blanck, M. / Weyel, B.: Arbeitsbuch Praktische Theologie. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten, Gütersloh 1999 (Kaiser, Gütersloher)
- Möller, R.: Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme – Geschichte – Perspektiven, Stuttgart 2000 (Kohlhammer)
- Nipkow, K.-E.: Die Bildungsfrage der Kirche nach innen und außen im Spiegel der bildungstheoretischen Reflexionen Peter Biehls, in: Dressler, B. / Johannsen, F. / Tammeus, R. (Hg.): 105–112
- Nye, R.M.: Relational Consciousness and the Spiritual Lives of Children, in: Reich, K.H. / Oser, F. / Scarlett, W.G.: 57–82
- Olbrich, H. / Stonis, A.: Was gut tut. Spiel und Stille im Religionsunterricht, (Werkbuch Religionsunterricht 1 bis 6) Lahr 1999 (Kaufmann)
- Osmer, R.R.: Religion unterrichten in der staatlichen Schule in den USA: Aussichten und Möglichkeiten, in: Scheilke, C.T. / Schweitzer, F. (Hg.): Religion, Ethik, Schule, 279–294
- Pirner, M.: Musik und Religion in der Schule. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive. Göttingen 1999 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Pithan, A. / Elsenbast, V. / Fischer, D. (Hg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch, Münster 1999 (Comenius)
- Popp-Baier, U. (Hg.): Religiöses Wissen und alltägliches Handeln – Assimilationen, Transformationen, Paradoxien, (Empirische Theologie 2) Münster 1998 (LIT)
- Popp-Baier, U.: Einleitung: Religionsforschung in der »glokalen« Kultur, in: Popp-Baier, U. (Hg.): 1–17
- Porzelt, B.: Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999 (Manumedia)
- Reents, C.: Welches Jesusbild wünschen Sie?, in: JRP 15, 219–236
- Reich, K.H. / Oser, F.K. / Scarlett, W.G. (Eds.): Being Human: The case of Religion, Vol. 2: Psychological Studies on Spiritual and Religious Development, Lengerich 1999 (Pabst)
- ReligionslehrerInnenausbildung. Religionspädagogische Beiträge 42/1999, Kassel 1999 (Zwergel)
- Religionspädagogik feministisch – jenseits der Trivialisierung. Religionspädagogische Beiträge 43/1999, Kassel 1999 (Zwergel)
- Rickers, M.: Jesus Christus in den Weltreligionen. Über den Umgang mit der Thematik in einer städtischen evangelischen Grundschule, in: JRP 15, 3–16

- Röhrig, H.-J.*: Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern, aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999 (Neukirchener)
- Rothgangel, M.*: Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, (Arbeiten zur Religionspädagogik 15) Göttingen 1999 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Sauzay, B. / von Thadden, R.* (Hg.): Eine Welt ohne Gott? Religion und Ethik in Staat, Schule und Gesellschaft, Göttingen 1999 (Wallstein)
- Schäfers, M.*: Jugend – Religion – Musik. Zur religiösen Dimension der Populärmusik und ihrer Bedeutung für die Jugendlichen heute, Münster 1999 (LIT)
- Scharer, M. / Niewiadomski, J.*: Faszinierendes Geheimnis. Neue Zugänge zur Eucharistie in Familie, Schule und Gemeinde, Innsbruck/Wien/Mainz 1999 (Tyrolia, Grünewald)
- Scheilke, C.T. / Schreiner, M.* (Hg.): Handbuch Evangelische Schulen. (Comenius-Institut; mit Anlage: Schulen in Evangelischer Trägerschaft, Adressverzeichnis) Gütersloh 1999 (Gütersloher)
- Scheilke, C.T. / Schweitzer, F.* (Hg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. 1: Mit Geheimnissen leben, Gütersloh u. Lahr 1999 (Gütersloher, Kaufmann)
- Scheilke, C.T. / Schweitzer, F.* (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, (Comenius-Institut; FS Nipkow) Münster 1999 (Waxmann)
- Schnider, A.*: Erfahrungen mit Puzzle- und Glasperlenspielen im Cyberspace. Netburger. Das Brötchen im Netz, Graz 1999 (Manumedia)
- Schnitzspahn, G.*: Der evangelische Kindergarten. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Neubestimmung des evangelischen Profils, Stuttgart 1999 (Kohlhammer)
- Schüßler, W.*: »Was uns unbedingt angeht«. Studien zur Theologie und Philosophie Paul Tillichs, (Tillich-Studien 1) Münster 1999 (LIT)
- Schweitzer, F. / van der Ven, J.* (Eds.): Practical Theology – International Perspectives, Frankfurt a.M. 1999 (Lang)
- Stattaus, E.*: Mädchen stärken. Sieben Rituale zur Konfirmation für Mädchen, in: *Ahrens, S. / Pithan, A.*: 145–154
- Steinwede, D.*: Auf beiden Seiten des Flusses wächst der Baum des Lebens. Bilder und Texte vom Kreuz Christi, Gütersloh 1999 (Kiefel)
- Szagan, A.-K.* (Hg.): Erfahrungsräume. Theologische Beiträge zur kulturellen Erneuerung, (Rostocker theologische Studien 3) Münster 1999 (LIT)
- Tenorth, H.-E.*: Schule – Religion – Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses, in: *Scheilke, C.T. / Schweitzer, F.* (Hg.): Religion, Ethik, Schule, 175–185
- Trutwin, W.*: Die Weltreligionen. Arbeitsbücher für die Sekundarstufe II: Religion – Philosophie – Ethik. Bd. 2: Christentum, Düsseldorf 1999 (Patmos)

- Vallenga, S.J.*: Religion und Partnerbeziehungen. Veränderungen in der kirchlichen Moral in den Niederlanden zwischen 1965 und 1995, in: *Popp-Baier, U.* (Hg.): 18–41
- Van der Ven, J.*: Das moralische Selbst: Gestaltung und Bildung, (Empirische Theologie 1) Münster 1999 (LIT)
- Van Tillo, G.P.P.*: Religion und Macht. Auf dem Weg zu einer Methodologie der Enthüllung, in: *Popp-Baier, U.* (Hg.), 149–165
- Veen, S.*: »Der Islam sitzt in Deinem Herzen, nicht auf Deinem Kopf.« »Wissen« und »Handeln« im Leben einer Amsterdamer Muslima, in: *Popp-Baier, U.* (Hg.): 42–72
- Verweyen-Hackmann, E. / Weber, B.* (Hg.): Methodenkompetenz im Religionsunterricht. Unterrichtspraktische Konkretionen von Fach- und Arbeitsmethoden (religionsunterricht konkret 4: Aufbauendes Lernen – Materialien und Reflexionen zum Unterricht in den Sekundarstufen) Kevelaer 1999 (Butzon & Bercker)
- Weiß, W.* (Hg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, (Jugend, Religion, Unterricht Bd. 1) 2. bearb. u. erw. Aufl. Münster 1999 (Waxmann)
- Weyer-Menkhoff, S.*: Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung, (Ästhetik – Theologie – Liturgik 9) Münster 1999 (LIT)
- Wuckelt, A. / Groß, P. / Link, G. / Nozulak, L. / Ritz, W.* (Hg.): Werkbuch Religion für die Klassen 5/6, München 1999 (Kösel).

Dr. *Herbert A. Zwergel* ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Gesamthochschule Kassel.

PETER BIEHL
KLAUS WEGENAST (HG.)

RELIGIONS PÄDAGOGIK UND KULTUR

*Beiträge zu einer
religionspädagogischen Theorie
kulturell vermittelter Praxis
in Kirche und Gesellschaft*

252 Seiten
DM 68,- / öS 496,- / sFr 63,80
ISBN 3-7887-1805-6

NEUKIRCHENER

NEUKIRCHENER

