

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 praxisfähig? 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.