

Religiöse Sensibilisierung durch Provokation des Fremden

Anstöße aus einem Unterrichtsprojekt

1 Anreize des Fremden: Begegnungen mit dem Buddhismus

Die folgende Protokollskizze zeigt, wie Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahrs eines niedersächsischen Gymnasiums im Religionsunterricht in das Thema »Buddhismus« eingeführt wurden:

Die Lehrerin bereitet das Thema systematisch vor: Rad des Lebens als zentrales Symbol; Stiftergestalt Siddharta/Buddha, Legende seiner Erleuchtung; vierfache Wahrheit und achtfacher Pfad; Entstehung und Ausbreitung des Buddhismus; Tod und Erlösungsvorstellung usw. Ist Buddhismus überhaupt eine Religion? Haben wir es mit einer Friedensethik zu tun? Begriffe und Inhalte sind für die Gymnasiasten weitgehend komplex. Mehr als bei anderen Themen und Religionen ist die Lerngruppe bereits zu Beginn daran interessiert zu erfahren, wie diese Religion funktioniert. Die Lehrerin geht den Fragen nach: Welche Verheißungen macht der Buddhismus? Wie werden die Menschen ihrer gewahr? Die Lerngruppe reagiert zunächst belustigt – einige karikieren das »Om!« –, aber zunehmend neugierig. Es stellt sich schnell heraus, dass insbesondere die religiöse Praxis die Jugendlichen berührt: Wie glauben Buddhisten überhaupt?

In diesem Unterricht begegnet eine Schulgruppe einer für sie fremden Religion. Bereits der Beginn dieser nachträglich angefertigten Verlaufsskizze legt eine Kommentierung nahe. Im Rahmen eines Zwiegesprächs über den Gesamtverlauf werden nachstehend nicht lediglich einige didaktische Details erörtert, vielmehr interessiert vorrangig die im Projekt erkennbare Intention des Vorhabens mit ihren Konsequenzen: *Förderung religiöser Sensibilität durch Impulse des Fremden.*

Roland Degen: Was zeigt die Anfangsphase dieser Protokollskizze? Zunächst schien es so, als würde die Lehrerin auf jene Chance verzichten, das Buddhismus-Thema aus der Lebenswelt der Jugendlichen zu entwickeln. Obwohl diese Religion in Deutschland weniger auffällig präsent ist als der Islam, kennen Jugendliche vielfach Informationen über buddhistische Zentren und den Dalai Lama, öffentliche Werbung für buddhistische Spiritualität, »Bewusstseinsweiterung« u.a. Ohne derartiges Vorwissen aufzugreifen, informierte die Lehrerin »systematisch« über wesentliche Inhalte und Erscheinungsformen des Buddhismus. Die bloße Religions-Information wurde aufgebrochen durch anspruchsvolle

Vergleichsarbeit (Religion?, Friedensethik?). Der dabei vorgestellte Buddhismus erschien der Gruppe offenbar zunächst weithin grotesk und wenig motivierend. Und doch bahnte sich zunehmend ein Interessen-Crescendo an: Nicht die Entstehung und das Was des Buddhismus interessierte, sondern sein Wie. Ein Motivationsschub entstand, als die Frage nach Funktion und Praxis des Fremden in den Blick geriet. Traf hier bereits das komplex Fremde auf die jugendlichen Biografien?

Silke Leonhard: Sinnvoll ist normalerweise das Anbahnen von Kontakt durch das Sammeln und Aufgreifen lebensweltlicher Phänomene des Unterrichtsthemas; Motivation und Vorwissen sind wichtige Bestandteile von Unterricht. In diesem Fall kamen jedoch viele Bezüge der Jugendlichen bereits in gemeinsamen Vorgesprächen zur Auswahl von Themen vor. Entscheidend war: Die Gruppe war richtiggehend »heiß« darauf, in die fremde Religion einzutauchen – sie zeigte Neu-Gier, eine besondere Form der Aufmerksamkeit, die über das normale Maß an Lernbereitschaft hinausging. So musste ein Vorkontakt nicht erst im Unterricht hergestellt werden.

Degen: Das protokollierte Projekt hatte demnach eine Vorgeschichte: Die Gruppe war an der Findung des Unterrichtsthemas beteiligt, die Lehrerin ließ sich vom entstandenen inhaltlichen Neugiuverhalten leiten. »Guter Unterricht« benötigt derartiges und ist nicht mit lediglich abzuarbeitenden Lehrplan-Stoffvorgaben zu verwechseln. – Doch was entwickelte sich in unserem Fall aus dem Interesse der Gruppe an einer Fremdreligion?

Mehrfach fiel im bisherigen Unterrichtsverlauf der Begriff »Meditation«. Auf die Frage, was das eigentlich sei, meldet sich Max: »Ich kann euch zeigen, was Meditation ist!« Die Gruppe ist erstaunt, dass jemand aus der eigenen Mitte diese Praxis vollzieht. Woher könne er das? Max erzählt, dass es beim asiatischen Kampfsport wichtig sei, sich genau auf die Situation und den Gegner einzustellen; Meditation fördere die Konzentration. Dabei komme es auf eine körperliche und mentale Haltung an. Max zeigt der Gruppe, wie man sich in den Lotos-Sitz bringt. Alle ahmen ihn eifrig nach. Das Stöhnen der körperlichen Anstrengung wird hörbar. Die Lehrerin folgt dem Interesse und regt an, im Unterricht die Bedingungen für Meditation zu erproben. Alle verhalten sich zunächst zögerlich, sind aber neugierig und nehmen das Angebot auf. Was wird nun kommen? Deutlich wird herausgestellt, dass sich die Gruppe nicht in einem Meditationsraum, sondern in einem gewöhnlichen Klassenzimmer befindet. Außerdem ist sie in derartigen Praktiken nicht geübt. Wichtig ist, dass um der Freiheit der Schülerinnen und Schüler willen niemand zu derartigen Übungen genötigt werden darf. Wer nicht möchte, bleibt still dabei und darf beobachten. – Nach derartigen Verdeutlichungen lädt die Lehrerin ein, sich im Klassenzimmer einen Ort für die Übung zu suchen. Für's Erste liegt es nahe, einen Platz und eine Haltung einzunehmen, die einigermaßen bequem ist. Jetzt wird es still im Raum. Die Gruppe stellt sich nach und nach auf die Übung zur Achtsamkeit ein.

Degen: Mit dem Angebot von Max bekam der Unterricht eine entscheidende Wendung. Nicht mehr informierende Religionskunde, sondern

subjektive Erfahrung bestimmte den Fortgang. Zur Verblüffung der Gruppe übernahm Max faktisch die Lehrerrolle und konnte ohne Verweise auf spezifische Religions-Phänomene zeigen, wofür Meditation für ihn zu brauchen ist (Kampfsport). Die Lehrerin hatte vorrangig zu moderieren und gestattete der Gruppe, sich vom pragmatischen Nützlichkeitsinteresse der Max-Erzählung anstecken zu lassen. Vermutlich gegen ihr Vorbereitungskonzept verstärkte sie den unverhofften Max-Impuls und regte – ohne nötigen Zwang – »leibhaftes Lernen« als Achtsamkeits-Übung an.

Leonhard: Mit solchem von der Leiblichkeit ausgehenden Lernen ist der Unterricht bis an seine Grenzen herausgefordert: Im – hierfür nur bedingt geeigneten – schulischen Raum wird dem Theologisieren nicht nur die Kunde, sondern auch die religiöse Praxis, der pragmatische Einblick in den Vollzug von Religion, vorangestellt. Die Lehrerin öffnete den Unterricht prozesshaft für eine Dimension von Religion, die allein weder mit Lehre, Ethos oder verbaler Sprache zu fassen war. Eine Gefahrenstelle, die leicht zu religionspädagogischer Vereinnahmung missbraucht werden könnte. Offensichtlich ging es an dieser Stelle des Unterrichts um eine Balance aus subjektiver leibhafter Nachvollziehbarkeit und der Freiheit der Lernenden. Dazu braucht es Achtsamkeit in religiöser und pädagogischer Hinsicht.

Degen: Hier fällt auf, dass unabhängig von inhaltlichen Auseinandersetzungen ein Formenangebot leibhaft erprobt wird, welches in seiner Befremdlichkeit vermutlich gerade deshalb Interesse weckt. Mit der Genauigkeit einer Lupen-Einstellung zeigt jetzt das Unterrichtsprotokoll ein Detail der Übung:

»Wenn du magst; suche dir einen Platz im Raum, an dem du für die nächsten 20 Minuten gut verweilen kannst. Setz dich so hin, dass du gut zuhören kannst, aufmerksam bist, dass du in der Bauchgegend genügend Platz zum Atmen hast. Wenn du möchtest, schließ die Augen. Alles, was dich jetzt noch beschäftigt hier in der Schule – gib ihm einen Ort, an dem es für die nächsten Minuten in Ruhe sein kann. Und wenn du soweit bist, achte auf deinen Atem. Geh deinen Atemzügen in aller Ruhe nach ... Versuche, teilnahmslos alles kommen und gehen zu lassen.« Nach einiger Zeit bittet die Lehrerin, langsam die Augen zu öffnen, Körperteile bewusst zu bewegen und den Klassenraum wieder wahrzunehmen. Nach und nach geschieht das. Die Jugendlichen erzählen von ihren Wahrnehmungen. Die Ruhe sei sehr angenehm gewesen; so etwas fehle im Schulalltag. Einige haben an gar nichts gedacht, es sei so einfach an ihnen vorbei oder durch sie hindurch geflossen. Einer hat zum ersten Mal das Rascheln der Bäume vor den Klassenfenstern gehört. Manche hatten Schwierigkeiten mit der ungewohnten Stille und verspürten den Drang, zu sprechen oder sich zu bewegen. Die meisten können sich vorstellen, dass Meditation für Buddhisten und auch für andere ein hilfreicher religiöser Weg ist.

Leonhard: Der Buddhismus gilt vielen auch in Deutschland als eine sympathische Religion, die in einer Welt voller Konflikte Ruhe und

Frieden ausstrahlt und verkörpert. Die Meditation ist jenes buddhistische Element, das in der westlichen Welt am ehesten bekannt ist und in unterschiedlichen Zusammenhängen Beachtung findet. Kein Wunder, dass auch die Jugendlichen darauf neugierig sind. Im Buddhismus ist sie der Weg der eigenen Bereitung auf das Loslassen, letztlich auf das Nirwana. Für Max dient die Meditation zur Bereitung des Kampfes; im christlichen Unterricht über Buddhismus ist die kleine Übung zur Meditation eine Vor-Bereitung für einen Besuch im buddhistischen Kloster – eine Schulung der Wahrnehmung durch andere Kanäle. Nicht sehen, nicht hören, nicht reden: Die *Achtsamkeit*, die für die Meditation maßgebliches Prinzip ist, wird in der Schule zur Einführung in *Wahrnehmung* dort, wo Worte und Bilder fehlen.

Degen: Für mich hat diese Achtsamkeits-Übung vorrangig Bedeutung als Verlangsamung und »Gegendrift« zu jenem Alltag, der uns mit seinen Wort- und Bilderfluten, Flexibilitätswängen und Instrumentalisierungen ständig umgibt. Im schulisch derart ungewohnten Angebot von Aufmerksamkeit als aktiver Stille können die Dichte der Wirklichkeit und der »Stachel des Fremden« (Horst Rumpf) in der gleichsam angehaltenen Zeit ihre Wirkung entfalten – gegen das »Immer mehr, höher, weiter und schneller« des Zeitgeistes und eines davon möglicherweise mit geprägten Lehrplan-Verständnisses. – Doch die Einführung in die Meditationspraxis hat an dieser Stelle noch eine andere Funktion. Sie bereitet die Gruppe auf einen Besuch im buddhistischen Kloster vor:

Das Kloster Vien Giac (»Vollkommene Erleuchtung«) in Hannover ist das religiöse und kulturelle Zentrum von in Deutschland und Nachbarländern lebenden Vietnamesen. Es beherbergt buddhistische Mönche, lädt aber auch andere Menschen von Außen in sein Inneres ein. Ein Laienbuddhist führt durch die Räume, erklärt, zeigt und lässt sich auf das Gespräch mit den Jugendlichen zu kultischer Verehrung und Symbolen ein. Alle nehmen an einer mittäglichen Zeremonie teil, in der Buddha um Glück ersucht wird. Der Gesang mutet ob der ungewohnten Melodik und der vietnamesischen Sprache fremd an. Die Jugendlichen begeben sich in die Meditationshaltung, einige schließen die Augen, machen einen regelrecht versunkenen Eindruck. Andere staunen. Anschließend nimmt die Gruppe mit den Mönchen ein Mittagessen ein. Die Begehung findet ihren Ausgang am Pagodenturm, der durch die zigttausend sichtbaren Buddhafiguren, den Duft der Räucherkerzen und die architektonische Anordnung des nach oben spitz zulaufenden Turmes sinnliche Anreize für die Meditation der Mönche bietet. – Zurück im Klassenzimmer, führt der anschließende Unterricht durch diese Erfahrung zu konzentrierten und »geerdeten« Auseinandersetzungen mit buddhistischen Annahmen und dem Sinn von Religion überhaupt.

Leonhard: Dass Schülerinnen und Schüler für religiöse Begegnungen sensibel sind, wird aus dieser Beschreibung deutlich. Zum Teil zögerlich, aber bereitwillig, nehmen sie an fremden Ritualen teil und *er-fahren* buchstäblich eine ihnen bis dahin unbekannte Religionspraxis. Während Texte *über* den Buddhismus für sie vorher abstrakt blieben, haben sie in dieser Form der Begehung einer buddhistischen Gemeinde die eigene

Außensicht ein wenig aufsprengen können. Damit eine fremde Religion oder Konfession nicht fremd bleibt, sondern Annäherungen zulässt und gar in ihrer Praxis verstanden wird, sind Wahrnehmungen nötig, die durch eine beobachtende Teilnahme ermöglicht werden, sodass religionspädagogisch *Begegnung* entstehen kann.

Degen: Diese Reise ins buddhistische Kloster veranschaulicht, dass mitunter Schule sich selbst verlassen muss, um an spezifischen Orten Erfahrungen zu ermöglichen – was kritische Auseinandersetzung damit in Schule (oder Kirche) nicht überflüssig macht. Besonders für das Erlernen religiöser Sensibilität bedarf es des Aufsuchens von Orten, wo Religion originär lebt, kommunikativ funktioniert und dabei als befremdende Erfahrung wirken kann. Hatte Max laut Protokoll die fernöstliche Meditationspraxis gleichsam säkularisiert und als Aufmerksamkeitstechnik für seine Kampfsport-Interessen genutzt, kehrt mit dem Besuch von Vien Giac das Meditationsthema wieder in seinen religiösen Kontext zurück. Was dies für religiöse Sensibilisierung im Sinne des Erlernens spezifisch christlicher Spiritualität bedeuten könnte, wäre nachstehend zu skizzieren.

2 Religiöse Sensibilisierung – christlich

Degen: Was in der Projektskizze »Buddhismus« wie ein fremdes religiöses Exotikum erscheint, das durch Auseinandersetzung und Begehung inhaltlich erschlossen wird, dürfte zunehmend auch für die Erschließung zentraler christlicher Inhalte charakteristisch werden. In unserer weitgehend nachchristlichen Gesellschaft mit ihren Abbrüchen und Verdunstungen christlicher Überlieferungszusammenhänge – nicht nur in Ostdeutschland, wo derartige Prozesse längst zur dominanten Normalität wurden – erweisen sich besonders Jugendliche immer stärker als Analphabeten derartiger Überlieferung und Glaubenspraxis. Damit wird das Christliche nicht nur in einem allgemeinen Sinn für Schule und Gemeinde zu einem spezifischen Bildungsthema und Leselern-Programm, sondern es erhält faktisch auch den Charakter einer zu erschließenden Fremdreigion. Christlicher Religionsunterricht wird deshalb – mit regionalen und milieubedingten Nuancen – zunehmend weniger auf vorhandene (Rest-)Christlichkeiten zurückgreifen können, sondern der Neugier jener niedersächsischen Schulgruppe gleichen, die – ähnlich der landsuchenden Neugier des Columbus – »unbekanntes Land« entdecken wollte.

Leonhard: Auch wo das Christliche für viele künftig nicht in jedem Fall zur Fremdreigion wird, bleibt dieses Christentum vermutlich immer noch für jene undeutlich, deren Familienreligiosität hierfür Trittspuren hinterlassen hat. Es stellt sich die Frage, ob es denn wirklich die »reli-

giöse Praxis« sein muss, die nicht nur als Methode, sondern auch als Gegenstand im Religionsunterricht Eingang findet.¹ Zum einen ordnen Jugendliche und jüngere Erwachsene, die religionssoziologisch als diejenige Gruppe mit der größten Kirchen- und Religionsdistanz gelten, aber auch »Tendenzen zu individualsynkretistischer Religiosität« entwickeln,² ihr Verhältnis zu Religion und Kirche von der eigenen Biografie und vom Lebenszusammenhang her auf den religiösen und kirchlichen Kontext hin und nicht umgekehrt von vorgegebener Religion her. Zum anderen ist bedenkenswert, dass sich manche Jugendliche, z.B. durch Kirchentage etc., auch in spirituelle Bewegungen einklinken. Da in diesem Alter erhebliche Weichenstellungen erfolgen, ist »Entdecken des Lernen« auch in religiöser Hinsicht von Bedeutung.

Degen: Wie sich bereits im Schulprojekt »Buddhismus« abzeichnete, entsteht die motivierende Aufmerksamkeit für Religion als Gang in die Fremde weniger durch bloße religionskundliche Informationen, sondern durch Begegnung mit religiöser Praxis. Regelrecht »heiß« war die Schulgruppe, »in die fremde Religion einzutauchen«. Für dieses »Eintauchen« als religiöse Sensibilisierung bietet sich der Begriff *Spiritualität* an. Dessen erstaunliche Karriere in den letzten Jahrzehnten verweist darauf, dass besonders Jugendliche offenkundig erfahrungsintensive sinnliche Unmittelbarkeit erstreben und eine lediglich kognitiv-unterrichtliche, ethisierende, dogmatikerklärende oder institutionell verwaltete Religion als für ihre Lebenspraxis ungenügend empfinden. Nicht das Begriffliche, sondern das Begreifen als leibhaftes Ergreifen und Ausprobieren machen die Begegnung mit Religion für sie authentisch. Mit »Spiritualität« werden dabei extrem unterschiedliche Phänomene auch außerhalb konfessioneller Traditionen in Verbindung gebracht. Der Begriff kann sich auf geistliche Events verschiedener Art, auf Gottesdienste, Taizé-Treffen, Jakobs-Pilgerwege, meditative Klosterurlaube, das »Sprachengebet« charismatischer Gruppen oder die Ergriffenheit Zehntausender beim Aufsetzen des Dresdner Frauenkirchen-Kuppelkreuzes beziehen wie ebenso auf esoterische Riten, die Heilsversprechungen des Psycho-Marktes, Fernweh-Reisen und (Jugend-)Musik in der »Erlebnisgesellschaft«, Naturromantik, Yoga, Lifestile und anderes. Vielschichtige spirituelle Erfahrung soll die Sehnsucht nach sinnvermittelndem Heil als Lebensvergewisserung erfüllen. Deshalb ist die Spiritualitätsbegriffs signifikativ für unsere Zeit – auch weil der Begriff dem verbreiteten Individualisierungsinteresse folgt und keine Bindung an institutionelle Religion und Kirchen verlangt. Seine ungenaue Mehrdeutigkeit macht ihn für höchst unterschiedliche Interessen attraktiv, setzt ihn dabei jedoch der Gefahr modetrendiger Banalisierung aus. Ge-

1 Vgl. Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 272ff.

2 Bernd Schröder, Was heißt hier »religiös«? – Jugendliche und Religion, *Loccumer Pelikan*, H. 3/2001, 118.

gen derartige Trends wäre besonders im Interesse von Jugendlichen zu fragen, worin die christliche Spezifik religiöser Spiritualität und Sensibilisierung besteht.

Leonhard: Derartige Religiosität als anthropologische Form von Religion schließt die grundsätzliche Lernfähigkeit und Lernoffenheit des Menschen ein. Sie ist die »Grundlage für religiöses Lernen, für die Entwicklung religiösen Bewusstseins und indirekt für die Ausprägung vielgestaltiger Formen von persönlicher Religiosität und Spiritualität«.³ Dabei deutet das Buddhismus-Schulprojekt darauf hin, dass – bei aller Kritik Jugendlicher an überkommenen und fest gefügten liturgischen Formen – die mythologischen und rituellen Dimensionen von Religion auf deren Sehnsüchte treffen können. Christliche Spiritualität erinnert hierbei jedoch daran, dass es in solchen Prozessen nicht um bloße Kultivierung diffuser Sehnsüchte geht. Vielmehr bleibt das Individuum bei sich und wird doch verändert durch Gottes Geist, der weht, wo er will, und unseren Leib zu seinem Tempel macht (1Kor 6,19). Christliche Religiosität ist so nicht beziehungslos. Ist solche Spiritualität als Bereitschaft, Gottes Geist in sich wohnen zu lassen (Röm 8,9), auch nicht didaktisch planbar, ist ebenso wenig auszuschließen, dass sie sich in der Begegnung mit oft fremden Formen und Inhalten profiliert und entfaltet. Religiöse Sensibilisierung vermittelt hierbei nicht lediglich ein »Wissen über«. Vielmehr schließt sie eine Verantwortung und ein Vermögen ein als »geformte Aufmerksamkeit auf die Gesichter der Menschen« (Fulbert Steffensky). Im Unterschied zum Buddhismus handelt es sich hierbei eher um ein weltzugewandtes Wachwerden als um selbstbezogene Versenkung.

Degen: Dabei wird religiöse Sensibilisierung einerseits offen sein für Meditation und Ritus fremder Religions-Traditionen, um Schweigen und Aufmerksam-Werden als Unterbrechungen des Alltags zu erlernen, ohne dadurch Jugendliche manipulativ zu unterwerfen. Andererseits entsteht christliche Religiosität nicht aus dem Sammelsurium von erlebnisintensiven Versatzstücken unterschiedlicher Religionen, Selbsterfahrungstherapien und Produkten des esoterischen Psychomarktes. Christliche Spiritualität lebt vielmehr von der Vorgabe des mit dem »Gott in Christus« gegebenen Erfahrungsvorrates biblischer Texte. Diese vermögen individuelles Leben und Weltverantwortung aufzuschließen. Doch wortsprachliche Texte wurden in der Christentumsgeschichte formsprachlich zu Ritus und Begehung, zu Gebet und öffentlichem Protest, zu Raum, Bild, Ton und Kultur in vielerlei Gestalt und Epochenprägung. Insofern ist Sensibilisierung folgenreiche Leselernkunst und experimentelle Weiterentwicklung für zumeist fremd Gewordenes. Diese Anbindung an Vorgegebenes befreit zugleich vom Zwang, die ersehnte Ganzheit des

3 Ulrich Hemel, Art. Religiosität, LexRP Bd. II, 1842.

Lebens etwa durch meditative Techniken selbst erzeugen zu müssen. Vorgabe ist hier Vor-Gabe – keineswegs zwecks egozentrischer Selbstbeabsichtigung, sondern so, dass in Schweigen und Sprechen »der Geist unserer Schwachheit aufhilft« (Röm 8,26) und dabei Spiritualität nicht als Weltflucht, sondern als Zuwendung entsteht. »Spiritualität ... ist keine ungestörte Entweltlichung und Einübung in Leidenschaftslosigkeit. Sie ist lumpig und erotisch, weil sie auf die Straße geht und sieht, was dem Leben geschenkt ist und was ihm angetan wird.«⁴ – Wie aber konkretisiert sich dies angesichts schulischer und gemeindlicher Realitäten für Kinder und Jugendliche?

3 Impulse zum Erlernen religiöser Sensibilität im Religionsunterricht

Leonhard: Die Fülle des Lebens – mit ihren erfrischenden und schmerzlichen Seiten – braucht im Religionsunterricht eine Offenheit und somit *Raum*, damit sie dort einziehen und bearbeitet werden kann. Mit den Entwürfen zum Performativen Religionsunterricht ist zugleich eine Diskussion in Gang gekommen, die um mehr als Bildungsinhalte und vermutlich auch mehr als Kompetenzen ringt. Längst wurden Schritte vollzogen, die der vielgestaltigen religiösen Praxis Zeit- und Ortsräume zur Verfügung stellen. Die Kirchraumpädagogik etwa bietet Kindern und Jugendlichen die Chance, eine Kirche leibhaftig zu erkunden und dabei ihre Form gewordenen Inhalte zu erschließen. Ähnlich wie im Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht – und möglichst in Kooperation mit ihnen – können Jugendliche beim Sehen, Hören und Lesen religionsgeprägter Ästhetik die Ausdruckskraft derartiger Überlieferungen in Erfahrung bringen. Die geistlichen Werke von Schütz oder Bach etwa ermöglichen es, christlichen Glauben mit seinen Verheißungen in zeitbezogener musikalischer Gestalt und Brechung mehr als kognitiv aufzunehmen. Dafür sind aber nicht spezifische Epochen und der klassische Formenkanon letztlich entscheidend. Jugendlichen ist sicher die expressive Stimme von Jan Garbareks Saxophon zugänglicher, die ein »Officium« mit Jazztönen übertönt.⁵ Desgleichen ist christliche Spiritualität nicht an die Ikonographie von Rembrandt oder Leonardo da Vinci gebunden, so pädagogisch ergiebig diese Bildtraditionen auch sein können. Die Übermalungen Arnulf Rainers bieten ebenso Raum auch für Bewegungen des Verhüllens und Enthüllens. Lebensweltliche Bezüge des Christlichen zeigen sich Lernenden in Gedichten von Ingeborg Bachmann oder Kurt Marti nicht weniger als in biblischer Erzählung.

⁴ Fulbert Steffensky, *Schwarzbrot-Spiritualität*, Stuttgart 2005, 19.

⁵ *Officium defunctorum*, Christobal de Morales, Komponiert 1544. Aufnahme: München 1994, Hilliard Ensemble, Gesang u. Jan Garbarek, Saxophon.

Degen: Hier sollte man freilich den Hochkultur-Kanon nicht zur generellen Norm erklären. Unter anderem als Fremdheitsimpuls in einer anders geprägten Jugend-(Musik-)Szene ist diese ehrwürdige Formentradiation auch weiterhin von Bedeutung. Doch gerade spirituelle Aufbrüche leben in den Religionen und Konfessionen weithin von einer einfachen, oft trivialen Ästhetik. »Das Triviale stiftet Gemeinschaft und begleitet die Menschen durch ihren Alltag. ... In der Art und Weise, wie das Triviale emotional wirkt, ist es der Religion viel näher, als man auf den ersten Blick annehmen möchte.«⁶

Leonhard: Neben der Erschließung unterschiedlicher religiöser Formsprachen wäre hier an unmittelbare Begegnungen mit gefährdeter Schöpfung und mit Menschen in Glück und Leiden, auch durch Compassion und diakonisches Lernen, zu erinnern. Wenn Schülerinnen und Schüler dem Wahn anhängen, alles in Leben und Welt sei machbar, ist es auch Aufgabe des Religionsunterrichtes, diesem Omnipotenzstreben ein pathisches Verhältnis zur Welt und ein Gespür für das Unverfügbare entgegen zu setzen. An dieser Stelle geht es um mehr als unterrichtliches Informieren und Probehandeln. Hier könnte der Lern-Raum zum Ernstfall werden.

Degen: Das Errichten und Nutzen solcher Lern-Räume stößt freilich in der Verfächerung herkömmlicher Schule und ihrer Zeit-Strukturen an harte Grenzen. Hier hätte es die Gemeindepädagogik leichter, weil ihr für Erkundungen, Exkursionen, Gestaltung und Projekte, die oft unterschiedliche Räume, Kommunikationen und Zeiteinheiten benötigen, umfassendere Frei-Räume zur Verfügung stehen. Umso wichtiger wären auch aus diesem Grund wechselseitige Öffnungen von Schule und Kirche und der in ihnen Tätigen. Dabei muss die Schule nicht zur Kirche werden und die Kirche zur Schule. Aber wo es um das Erfahrungslernen christlicher Spiritualität geht, brauchen beide Lernorte in ihrer Verschiedenheit einander im wechselseitigen Interesse.

Leonhard: Ein Religionslehrer, der Religion ausschließlich auf einer Metaebene verhandelt, wird an solchen Räumen kaum interessiert sein. Die Lehrenden, ihre Person und ihre Haltung zu konkreter Religion, entscheiden nachhaltig über die Möglichkeiten und Grenzen, in Kommunikationsprozessen mit Religion umzugehen. Manfred Josuttis' religiöse Methodik zwischen Aktion und Passion scheint auf den ersten Blick Nötiges an religiösem Handwerk zu vermitteln: Hören, Sehen, Beten, Singen – Einüben in Weisen der Wahrnehmung mit der Welt, sich selbst und Religion. Doch das allein reicht nicht. Ob Segensworte schier zur Kenntnis genommen werden, als Zuspruch wahrgenommen oder als

6 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Räume der Begegnung, Religion und Kultur in evangelischer Perspektive. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2002, 37.

persönlich ausgesprochener Segensgestus zur Geltung kommen, hängt daran, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer die Religion im Sprechakt performativ und ernsthaft in Gebrauch nehmen, als religiös-ästhetische Wahrnehmung probeweise inszenieren oder aber lediglich auf Analyse hin anlegen. Religiöse Sensibilität im Raum der Schule braucht die Schulung der eigenen leibräumlichen und religiösen Wahrnehmung ebenso wie gestalterisches Geschick.⁷ Es wäre aber sicher auch eine vertane Chance, gelebte Religion in Form von Gottesdiensten oder Andachten aus der Schule herauszuhalten – eine liturgische Form, in der das unverfügbare, nicht inszenierte Aufeinanderfallen von schulischer, religiöser und Lebenswirklichkeit begangen werden kann.

Degen: Die Stichworte Schulgottesdienst und Andacht scheinen mir an dieser Stelle auch deshalb wichtig, weil hier – ohne zwingenden Form-Vorgaben folgen zu müssen – Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit überkommenen Wort- und Liturgietraditionen eigengestalterisch sich selbst einbringen können. Ähnliches gilt für Jugendgottesdienste, Friedensdekaden u.a. in Kirchengemeinden. Jugendliche werden hier nicht zu Objekten vorgefertigter Formulare und Inhalte, sondern zu Subjekten eines Gestaltungsprozesses. So werden sie in Sachen gestalteter Religiosität urteilsfähig und in entsprechendes »Handwerk« durch Mitun eingeübt. Sofern in der Gruppe andere Konfessionen, Religionen oder Konfessionslose vertreten sind, dürfte es eine spezifische Herausforderung sein, entsprechende Formen so zu gestalten, dass sie von allen mitgetragen werden können. Bereits dadurch bedeutet die Erarbeitung einer Form zugleich die intensive Auseinandersetzung mit Inhalten.

Leonhard: Religiöse Sensibilisierung für christliche Religion unterliegt in Schulen spezifischen Bedingungen. Dabei müssen die Lerngruppe als heterogene Gemeinschaft, das Lernen der Einzelnen und der Um-Welt-Kontext im Unterricht berücksichtigt werden. Spiritualität als Sensibilität für gelebte christliche Religion in pädagogischer Weise zu fördern, könnte im Rahmen einer Haltung, wie sie in der Themenzentrierten Interaktion (Ruth Cohn) begegnet, aufgebaut werden. Die Pluriformität der Jugendlichen droht dann nicht unterschlagen zu werden. Auch geht es nicht darum, »Sucht nach Unmittelbarkeit« (Fulbert Steffensky) ungefiltert zu befriedigen; die Reflexivität religiösen Lernens möchte ich um der Mündigkeit willen nie preisgeben. Aber es wäre fatal zu glauben, es würde genau nur das gelernt, was auch gelehrt wird. Die religiöse und soziale Kompetenz der Heranwachsenden wächst mit der Kompetenz und Performanz einer versierten Erziehung zum geistlichen Leben (Georg Gremels), die auch einem Regenerieren, Kraft schöpfen und Einüben nicht abgeneigt ist. Ob dabei die Wege zwischen den Lernorten

7 Silke Leonhard, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006.

Schule und Kirche in fremdes oder in heimatliches Land führen: Sie laden in jedem Fall zum Begehen ein.

Degen: Damit werden auch Fragen von Aus- und Weiterbildung für Tätigkeiten in Schule und christlicher Gemeinde berührt. Noch zu oft profilieren sich schul- und kirchenbezogene Berufe besonders in den theologischen, religionspädagogischen und kirchenmusikalischen Aufgabenfeldern isoliert voneinander. Derartige Versäulungen führen in der Berufspraxis häufig zur – manchmal unbewussten – wechselseitigen Nichtbeachtung und Verhinderung schöpferischer Impulse aus einer verwandten Profession, die an der Erschließung des Christlichen auf spezifische Weise ebenfalls beteiligt ist. Zu bedenken wäre in unterschiedlichen Berufen, wie in einer vergleichungstüchtigen Gesellschaft mit ihren Banalitäten, misstrauisch machenden Instrumentalisierungen und vagabundierenden diffus-religiösen Sehnsüchten das Christliche mit seinen Formen als das Menschenfreundliche glaubhaft in Erscheinung treten kann. Auch hier gilt: Je befreiender und deutlicher christliche Spiritualität in Erfahrung zu bringen ist, umso mehr kann sie undeutlichen Gästen und Fremdlingen Orientierungen ermöglichen.

Dr. Silke Leonhard ist wiss. Mitarbeiterin am Institut für Theologie der Universität Hannover sowie Studienrätin an einem dortigen Gymnasium.