

Grenzerfahrungen – Schlüsselerlebnisse – Schlüsselerfahrungen: Pädagogische und religionspädagogische Herausforderungen

VON FRIEDRICH SCHWEITZER

Grenz- und Extremerfahrungen (im folgenden spreche ich abgekürzt nur von Grenzerfahrungen) haben ihren Ort in aller Regel nicht in pädagogischen oder religionspädagogischen Kontexten. Sie werden im allgemeinen nicht pädagogisch herbeigeführt, und sie liegen deutlich jenseits des Alltags pädagogischer Institutionen wie etwa der Schule. Und selbst wenn religiöse Zusammenhänge bei solchen Erfahrungen durchaus mit im Spiel sein können, sind diese Zusammenhänge doch weit entfernt beispielsweise von den religionsunterrichtlichen Vollzügen in der Schule oder auch von den Formen der kirchlichen Jugendarbeit, wie sie hierzulande vertraut sind. Insofern kann eine Verbindung von Grenzerfahrungen mit Pädagogik oder Religionspädagogik nicht vorausgesetzt werden, sondern es ist zunächst zu klären, in welchem Sinne solche Erfahrungen eine Herausforderung für Pädagogik und Religionspädagogik darstellen.*

Wie im folgenden deutlich werden soll, kann im Blick auf Grenzerfahrungen auch in umgekehrter Richtung von pädagogischen und religionspädagogischen Herausforderungen gesprochen werden. Solche Erfahrungen sind nicht nur eine Herausforderung *für* Pädagogik und Religionspädagogik, sondern in pädagogischer und religionspädagogischer Sicht ist es wünschenswert oder sogar notwendig, diese Erfahrungen unter dem Aspekt der Lebensdeutung und des Lebensverständnisses pädagogisch und religionspädagogisch aufzunehmen. In vielen Fällen können solche Erfahrungen erst dadurch für den einzelnen zu einem wirklichen Gewinn für sein Leben werden.

Meinen Beitrag habe ich anhand von vier Fragen gegliedert, die vorab genannt sein sollen:

- Was haben Grenzerfahrungen mit Pädagogik und Religionspädagogik zu tun?
- Sind Grenzerfahrungen bereits als Schlüsselerfahrungen anzusprechen?

* Der vorliegende Beitrag basiert auf dem von den Herausgebern des Jahrbuchs der Religionspädagogik unternommenen Versuch, einen Zusammenhang zwischen „Schlüsselerfahrungen“ und Religionspädagogik herzustellen bzw. diesen Zusammenhang genauer auszuleuchten, vgl. Biehl u.a. 2000. Im folgenden führe ich besonders meinen eigenen Beitrag in diesem Band (Schweitzer 2000a) weiter, zum Teil auch in nicht weiter gekennzeichneter Übernahme ganzer Passagen. Daneben sei besonders verwiesen auf Biehl 2000.

- Enthalten Schlüsselerfahrungen eine religiöse Dimension?
- Welche Aufgaben sind pädagogisch und religionspädagogisch wahrzunehmen?

1. Was haben Grenzerfahrungen mit Pädagogik und Religionspädagogik zu tun?

Die Beiträge und Themen des vorliegenden Bandes bestätigen einen Eindruck, der auch sonst leicht zu gewinnen ist (vgl. Biehl u. a. 2000): Grenzerfahrungen haben zumindest auf den ersten Blick mit Erziehung oder Bildung wenig zu tun. Höchstens in Randbereichen wie der allerdings zunehmend beliebten Erlebnispädagogik (s. den Beitrag von R. Fatke im vorl. Band) oder den von A. Biesinger (ebenfalls im vorl. Band) beschriebenen Komtemplations- und Meditationserfahrungen ist von Pädagogik die Rede. Angesichts von Grenzerfahrungen erscheinen pädagogische Programme, insbesondere in Schule und Unterricht, vor allem als banaler Alltag – es sei denn Schule wird selbst, etwa im Zeichen einer nationalsozialistischen „Pädagogik“ (Otto 2000) oder im Sinne eines restaurativen Adenauer-Konservatismus (Rickers 2000) – zu einer Extremerfahrung eigener Art, die – wie „Der Schüler Gerber“ (Torberg 1973) literarisch und die Suizid-Statistik empirisch (Doll u. a. 1993, vgl. Kloinski 1999) zeigen – in totale Verzweiflung führen kann.

Von Erziehung und Schule als traumatischer Grenz- und Extremerfahrung soll hier allerdings nicht die Rede sein, sondern von pädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten hinsichtlich von Grenzerfahrungen. Geschichtlich bedeutsam geworden ist für diesen Zusammenhang vor allem der von Karl Jaspers in die Diskussion gebrachte Begriff der „*Grenzsituationen*“. Jaspers beschreibt solche Situationen ganz allgemein im Horizont der „antinomischen Struktur“ des menschlichen Daseins und exemplifiziert sie dann anhand von Erfahrungen „des Kampfes, des Todes, des Zufalls, der Schuld“ (Jaspers 1971, 232). In der Religionspädagogik hat dieser Begriff der „Grenzsituationen“ vor allem bei Martin Rang Aufnahme und Würdigung gefunden. Rang bezieht sich dabei ausdrücklich auf den Religionsunterricht:

Der „Religionsunterricht ... zeigt vom Leben die Seite, die nicht im Alltag zur Anschauung kommt oder jedenfalls nur in schwachem und gebrochenem Lichte, die aber in den seltenen und außerordentlichen Zeiten und Ereignissen unseres Lebens fühlbar wird, wo hinter Gewohnheit und Alltag und rationaler Welt eine geheimnisvolle Tiefe sich auftut, ein weiterer und tieferer Lebensprospekt hinter der Vorbühne des täglichen Lebens. Ich nenne dies mit einem Ausdruck des Philosophen Jaspers ‚die Grenzsituation‘ und versuche, mit diesen polaren Begriffen: ‚Alltag‘ und ‚Grenzsituation‘ die Doppelheit unseres menschlichen Lebens zu umschreiben. *Denn das Leben ist beides: Es ist Alltag ... aber es ist auch Grenzsituation*“ (Rang 1936, 25 f.).

Warum dieses Interesse an Grenzsituationen? Ähnlich wie spätere existentialistische Denker geht Rang davon aus, daß sich der moderne Mensch im Alltag zu verlieren droht und daß besonders „der einfache Mensch im allgemeinen überhaupt erst in der Grenzsituation ernsthaft fragt“ – nämlich „die letzte Frage“ stellt, die eigentlich „die erste Frage“ des Lebens wäre (Rang 1936, 27f.). In heutiger Sprache formuliert bedeutet dies, daß der Mensch in Grenzsituationen und angesichts von Grenzerfahrungen nach dem Sinn seines Lebens zu fragen lernt und erst so wirklich zu sich selber kommen kann.

Martin Rang ist nicht der einzige geblieben, der sich in der Pädagogik mit „Grenzsituationen“ beschäftigt hat. Ein berühmtes Beispiel findet sich auch bei dem lateinamerikanischen Befreiungspädagogen Paulo Freire, der in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ besonders von jenen „Grenzen“ spricht, die den Menschen in Unfreiheit halten (Freire 1973, 82ff., mit ausdrücklichem Bezug auf K. Jaspers, vgl. Biehl 2000, 4f.). Grenzerfahrungen, oder wie Freire selbst sagt, „Grenzakte“ sind dann Erfahrungen, die den Menschen „unerprobte Möglichkeiten“ jenseits der ihnen bislang gesetzten Grenzen zeigen. Grenzerfahrungen haben hier mit politischer Freiheit und Befreiung zu tun – mit Erfahrungen persönlicher und gesellschaftlicher Befreiung und der Aneignung von bislang nicht realisierten Freiheitspotentialen. Die „Pädagogik der Unterdrückten“ vollzieht sich als Befreiungspädagogik durch „Grenzakte“. Insofern ist sie auf Grenzerfahrungen geradezu angewiesen.

Faßt man – was angesichts der weit voneinander entfernten Autoren gewagt bleibt – die Überlegungen von Rang und Freire zusammen, so gelangt man zu der These, daß Pädagogik und Religionspädagogik ein Interesse an Grenzerfahrungen haben müssen, wenn sie sich für ein vertieftes und in diesem Sinne gebildetes Lebensverständnis einsetzen und wenn sie sich um eine auf Freiheit und Befreiung gerichtete Bestimmung von Grenzen bemühen. Das Alltagsleben ohne Grenzerfahrungen wird in dieser Sicht in dem Maße unfrei, als es anthropologisch und politisch nicht zu rechtfertigende Grenzen akzeptiert und damit – in seinen Routinen der „Normalität“ – hinter den Möglichkeiten eines erfüllten Lebens zurückbleibt (vgl. Luther 1992, 184ff.).

2. Grenzerfahrungen als Schlüsselerfahrungen?

Das pädagogische und religionspädagogische Interesse an Grenzerfahrungen, wie es mit Hilfe des Jasperschen Begriffs der „Grenzsituationen“ verdeutlicht werden kann, muß noch weiter präzisiert werden. Dabei kann insbesondere die Kategorie der Schlüsselerfahrungen hilfreich sein (vgl. Biehl 2000). Im folgenden geht es deshalb nicht primär um begriffliche Fragen, sondern vor allem darum, welcher Begriff pädagogisch und religionspädagogisch weiterreicht.

Wie verhalten sich „Grenzerfahrungen“ und „Schlüsselerfahrungen“ zueinander?

Im Anschluß an das bereits Ausgeführte kann der Begriff der Grenzerfahrungen im Sinne von Karl Jaspers so aufgefaßt werden, daß er *Erfahrungen an und mit der Grenze* bezeichnet, und zwar insbesondere dort, wo Grundspannungen des Daseins berührt sind – also etwa Kampf, Tod, Zufall oder Schuld. Auf solche Erfahrungen auf der Grenze – Erfahrungen von großer Intensität und jenseits des Alltäglichen – bezieht sich auch der Begriff der Schlüsselerfahrungen. Darüber hinaus enthält dieser Begriff aber eine weitreichende Bedeutung, die sich auf das Verhältnis solcher Erfahrungen zum Lebensganzen oder zumindest zum weiteren Lebenskontext bezieht. Von einer Schlüsselerfahrung kann ja erst dann gesprochen werden, wenn eine Erfahrung auf das weitere Leben ausstrahlt und diesem Leben eine neue Bedeutung verleiht. Vergrößernd kann man dann sagen: Viele Schlüsselerfahrungen sind im Prinzip Grenzerfahrungen, aber nicht jede Grenzerfahrung wird auch zu einer Schlüsselerfahrung für das weitere Leben. Eine Grenzerfahrung wird nämlich dann nicht zu einer Schlüsselerfahrung, wenn sie isoliert bleibt und rasch vom Alltag absorbiert und überwältigt wird.

Solche Schlüsselerfahrungen spielen im gesamten Bereich der Religion eine wichtige Rolle, und auch die Bibel berichtet immer wieder davon. Das berühmteste Beispiel ist natürlich das sog. Damaskus-Erlebnis des Paulus – eine Licht-Erfahrung, die sein ganzes Leben umkehrt (Apg 9). Bekehrungserfahrungen sind aber nur eine der hier zu bedenkenden Formen. Auch etwa die anderen von Jaspers angesprochenen Erfahrungen (Kampf, Tod, Zufall oder Schuld) werden häufig angesprochen.

Was ergibt sich daraus für Pädagogik und Religionspädagogik? Da es diesen weniger um einzelne Erfahrungen geht als vielmehr um Bildung im Sinne von Lebensdeutung, scheint mir der Begriff der Schlüsselerfahrungen hier weiter zu reichen als der der Grenzerfahrungen. Damit ist auch bereits die pädagogisch-religionspädagogische Aufgabe angesprochen, die sich mit dem Begriff der Schlüsselerfahrungen verbindet. Es geht um Unterstützung bei der von Erfahrung ausgehenden und auf Erfahrung bezogenen Lebensdeutung, und diese Unterstützung muß nicht zuletzt darin bestehen, eine vom Alltag herbeigeführte Einebnung von Erfahrungen auf der Grenze zu verhindern. In Anlehnung an Friedrich Schleiermacher (1799) formuliert: Die religiöse „Unterbrechung“ des Lebens darf nicht durch die „Geschäftigkeit“ des Alltags verschüttet werden. Sonst droht ein Erfahrungsverlust.

Schlüsselerfahrungen können einen ausdrücklich religiösen Charakter aufweisen, aber im o.g. Sinne kann von Schlüsselerfahrungen auch ohne religiöse Bezüge gesprochen werden. Um das Verhältnis zwischen allgemeinpädagogischen und religionspädagogischen Aufgaben genauer zu bestimmen, muß

deshalb in einem weiteren Schritt geprüft werden, wie es um den religiösen Gehalt von Schlüsselerfahrungen bestellt ist.

3. Enthalten Schlüsselerfahrungen eine religiöse Dimension?

Daß es ausgesprochen religiöse Schlüsselerfahrungen gibt, zeigt das bereits angesprochene Beispiel des Paulus und zeigen viele andere Beispiele aus der Geschichte – von Franz von Assisi bis hin zu Gautama Buddha. Solche Schlüsselerfahrungen in der Form einer religiösen Bekehrung gibt es auch noch heute, aber insgesamt sind sie doch sehr begrenzt. Die meisten Menschen verfügen nicht über solche Erfahrungen.

Religionspädagogisch interessanter und herausfordernder zugleich sind deshalb solche Formen, die ich als *potentiell religiöse Schlüsselerfahrungen* ansprechen möchte. Was ist damit gemeint?

In dem Auswertungsbericht zu erlebnispädagogischen Maßnahmen „zwischen Alltag und Alaska“ von Willy Klawe und Wolfgang Bräuer (1998, 131) findet sich beispielsweise folgende lapidare Aussage eines 19jährigen Jugendlichen, der auf eine Langzeit-Maßnahme in Schweden zurückblickt:

„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.“

Zugegeben – für philosophisch oder theologisch geschulte Ohren mag das „*ich bin*“ anders klingen als für diesen jungen Mann selber. Aber daß es hier um eine Grenzerfahrung geht, steht wohl doch außer Zweifel. Ob daraus auch eine Schlüsselerfahrung wird, muß sich dann erst noch zeigen. – Die Erfahrung des „*ich bin*“ besitzt m.E. eine zumindest potentiell religiöse Bedeutung. Ich erinnere etwa an Erik H. Eriksons Überlegungen zur Ich-Erfahrung („I“) im Unterschied zur psychoanalytischen Instanz des „Ich“ („ego“):

„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... sie bedeutet nichts Geringeres, als daß ich lebendig bin, daß ich das Leben *bin*.“

Und Erikson fährt fort: „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“ (Erikson 1981, 229f.).

Pädagogisch und psychologisch kann die Erfahrung des „*ich bin*“ als ein sich selbst Spüren, sich selbst Wahrnehmen, zu sich selbst Finden usw. gefaßt werden. Religionspädagogisch gesehen ist es unerlässlich, nach der eigentümlichen, nämlich selbst-transzendenten Dimension dieser Seinserfahrung *auf der Grenze* weiter zu fragen.

Typischer ist freilich eine andere Erfahrung, wie sie eine 16jährige Schülerin berichtet. Ausgangspunkt ist der tödliche Unfall eines Klassenkameraden, über den sie folgendermaßen nachdenkt:

„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 ..., 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 ... 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“ (Anna, Linda u. a. 2000, 176f.).

Die Reflexions- und Verarbeitungsfähigkeit dieser Jugendlichen ist beachtlich. Man ist versucht zu sagen, daß sie keine pädagogische Begleitung braucht. „Durch den Tod von ihm habe ich einen wichtigen Punkt für mein Leben dazugelernt“, so faßt sie selber ihre Erfahrung zusammen. Auch als Theologe kann ich ihr nur zustimmen, wenn sie sagt, daß „bewussteres Leben“ zu einer anderen Lebens-“Qualität“ führt. Nachdenklich stimmt hingegen ihre Lebensphilosophie, „das Leben viel mehr zu genießen, da es einfach so kurz ist“. Dieser Maxime des *Carpe diem* steht nicht umsonst der biblische Satz entgegen „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren“ (Lk 9, 24). Die eigenen Antworten Jugendlicher sind auch religionspädagogisch unbedingt zu achten. Gleichwohl könnte es sich lohnen, mit dieser Jugendlichen darüber zu sprechen, was der erfahrene Tod für das Leben heißt. Und dabei kommen fast unweigerlich auch lebensphilosophische und religiöse Fragen ins Spiel. Deshalb bezeichne ich Schlüsselerfahrungen als potentiell religiöse Erfahrungen – als Erfahrungen, die für religiöse Deutungen offen sind, die Fragen von Sinn, Leben und Tod oder von Transzendenz berühren und die insofern nach Deutungen auf einer religiösen Ebene verlangen (vgl. Schweitzer 2000b).

4. Pädagogische und religionspädagogische Aufgaben

Zu Beginn habe ich darauf aufmerksam gemacht, daß Grenzerfahrungen mit Schule und Unterricht wenig zu tun haben, und dies muß im folgenden bewußt bleiben, auch wenn (religiöse) Erziehung und Bildung nicht auf Schule und Unterricht beschränkt sind. Die in diesem Abschnitt beschriebenen Aufgaben gehen zum Teil über die Schule hinaus. Gleichwohl bin ich der Meinung, daß auch der schulische Religionsunterricht im Blick auf Grenz- oder Schlüsselerfahrungen einen wichtigen Beitrag leisten kann. Dies will ich zum Schluß in drei Hinsichten diskutieren.

(1) *Erfahrungen ermöglichen*: Bei vielen Grenz- und Schlüsselerfahrungen stößt der Vorschlag, Erfahrungen pädagogisch zu ermöglichen, sogleich auf den Einwand, daß erst zu nehmende Grenz- oder Schlüsselerfahrungen doch 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 bewahren kann, die sie ihnen aber auch keineswegs wünschen darf – man denke nur an Krankheiten, Unfälle, Schmerz oder lebensbedrohliche Situationen.

Diesseits einer solchen Grenze, die pädagogisch unbedingt zu beachten ist, gibt es aber auch im Umkreis von Schule Möglichkeiten beispielsweise der Erlebnispädagogik. In dem Bericht des Altinger Schulleiters Ulrich Scheufeule (1996, 95) beispielsweise werden folgende Schüleräußerungen zitiert:

„Ich habe mich gefühlt, als ob ich noch mal neu geboren worden wäre.“ ... „Da unten glitzert und funkelt es richtig, und man hört die Tropfen fallen.“ ... „Ich fand es toll, daß... die Wurzeln eines Baumes durch die Felsen wuchsen.“ ... „Ich hätte nie gedacht, daß ich mich das trauen würde. Ohne die anderen hätte ich das nicht geschafft.“ ... Das sind Äußerungen von Kindern nach einer Höhlentour“ – auf der Schwäbischen Alb.

Dichter bei traditionellen Vorstellungen von Schule liegt die Möglichkeit, Schlüsselerfahrungen anderer nachzuvollziehen – beispielsweise anhand von Darstellungen aus der Literatur, Romanen ebenso wie Autobiographien oder dokumentarischem Material – ich erinnere beispielsweise an die Darstellungen in dem wichtigen Buch „Liebe Klasse, ich habe Krebs!“ (Schroeder u. a. 1996), das in der Tübinger Kinderklinik entstanden ist und das auch eine religionspädagogische Aufnahme gefunden hat.

Nicht weniger wichtig als die Ermöglichung von Grenz- oder Schlüsselerfahrungen ist aber eine zweite, pädagogisch leichter aufzunehmende und zu erfüllende Aufgabe:

(2) *Vor dem Verlust von Schlüsselerfahrungen bewahren*: Die Aufgabe, Grenz- oder Schlüsselerfahrungen vor ihrem Verlust zu bewahren, stellt sich, wie schon bei Karl Jaspers zu sehen war, grundsätzlich deshalb, weil Alltag, Routine und Geschäftigkeit sie zuzudecken drohen. Im Sinne eines bewußteren Lebens und einer tiefergehenden Lebensdeutung müssen solche Erfahrungen deshalb eigens geschützt und gepflegt werden.

Diese Aufgabe gewinnt an Gewicht in einer Schule und einer Kultur, die insgesamt durch Technik, Rationalität und raschen Konsum bestimmt ist. In einem solchen Kontext erscheinen Grenz- oder Schlüsselerfahrungen nur allzu leicht als irrational, unbrauchbar oder absonderlich – oder sie werden selber umgeformt zum rasch konsumierbaren Gut, das dann um des nächsten Erlebnisses willen umgehend wieder vergessen werden muß. Auf die Grenzerfahrung folgt dann nicht deren Verarbeitung, sondern bloß die Suche nach

der nächsten „erlebniskonsumtiven“ Grenze. Aus den Erlebnissen werden so keine Schlüsselerfahrungen, weil die Grenze der Erlebnisintensität bloß immer weiter hinausgeschoben werden soll.

Die gesteigerten, wohl auch von entsprechenden Darstellungen in den Medien bestimmten Erwartungen wurden beispielsweise in einer Schülerbefragung deutlich, bei der die Jugendlichen direkt nach eigenen Schlüsselerfahrungen gefragt wurden. „Noch bevor die Aufzeichnungen begannen, haben die Jugendlichen ... eingewandt, dass sie nur *prozeßhafte Erlebnisse* darstellen könnten“ (Anna, Linda u. a. 2000, 175), weil sie gar keine Schlüsselerlebnisse gehabt hätten. Für solche Jugendliche evoziert die Rede von Schlüsselerfahrungen offenbar die Assoziation eines „großen Erlebnisses“, und dies macht es ihnen so schwer, davon etwas in ihrem eigenen Leben wiederzufinden – schon gar nicht in der von Hollywood vorgespielten Art und Weise.

Zumindest erwähnen möchte ich noch eine weitere Dimension der Aufgabe des Bewahrens von Schlüsselerfahrungen, die sich besonders im Blick auf *Kinder* im Unterschied zu Jugendlichen stellt. Selbst ein so reflektierter Religionspädagoge wie der eingangs zitierte Martin Rang konnte behaupten, das Kind kenne „die Grenzsituation nicht, sein Leben ist Alltag. Einmal fehlt ihm selbst da, wo solches Schicksal in sein Leben tritt, die Möglichkeit, es bewußt zu erleben, es lebt darüber hin wie etwa beim Tode von Vater oder Mutter. Zum andern sind solche Grenzsituationen, wie überhaupt im gewöhnlichen Leben, so besonders in dem des Kindes selten“ (Rang 1936, 28f.). Bei dieser Äußerung sind die darin enthaltenen Vorurteile über das Kind gleichsam mit Händen zu greifen, und wir Heutige scheinen darüber erhaben. Aber wird Kindern nicht bis heute unterstellt, daß Tod und Sterben für sie eben keine relevanten Grenzerfahrungen seien, etwa wenn sie in unserer Kultur zunehmend von Beerdigungen ferngehalten werden? Und liegt nicht auch hier eine Aufgabe darin, Kinder vor einem Erfahrungsverlust zu bewahren (vgl. Scheilke/Schweitzer 2000)?

Damit ist nicht gesagt, daß Schlüsselerfahrungen für Kinder dasselbe bedeuten wie für Jugendliche oder Erwachsene. Mit dem Jugendalter verbinden sich neue Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung und -deutung, von Sinnfindung und Sinngebung, die auch die Erfahrung von Sinnlosigkeit und eines gescheiterten Lebens einschließen, wie dies im Kindesalter noch nicht der Fall ist (vgl. Schweitzer 1999). Besonders deutlich abzulesen ist dies bekanntlich an der im Jugendalter sprunghaft zunehmenden Suizidrate (Klosinski 1999, 24). Auf der Ebene des Erlebens und der den Kindern eigenen Erfahrungen, die noch nicht das Lebensganze umfassen, kommt es gleichwohl zum Teil zu Begegnungen oder Verlusten, die den von Rang angesprochenen „Alltag“ deutlich durchbrechen und zutiefst in Frage stellen. Im weiteren Verlauf können solche Erlebnisse oder Erfahrungen in der Kindheit eine Schlüsselbedeutung für das ge-

samte Leben gewinnen und manchmal auch von den Betroffenen, im Rückblick, als Schlüsselerfahrungen interpretiert werden. Auf jeden Fall aber ist vor einer verharmlosenden, die Kinder letztlich nicht ernstnehmenden Sicht kindlicher Erfahrungen zu warnen (vgl. Schweitzer 2000b).

(3) *Deutungsfähigkeit entwickeln*: Diese Aufgabe begründet sich in meiner Sicht aus dem Unterschied zwischen *Erlebnis* und *Erfahrung*, d.h. im Blick auf den Verarbeitungsprozeß, in dem aus Erlebnissen Erfahrungen erst werden müssen. Zugespitzt kann man formulieren: Erlebnisse haben alle, aber nur in manchen Fällen werden daraus auch Erfahrungen, die sinnvoll in ein Leben integriert werden können. Deshalb frage ich, was pädagogisch und religionspädagogisch getan werden kann, um eine entsprechende Deutungsfähigkeit für die Transformation von Erlebnissen in Erfahrungen zu unterstützen. Abschließend dazu noch vier Hinweise, die zumindest die gemeinte Richtung erkennen lassen. Ich formuliere wiederum in Form von Aufgaben:

- *Den Unterschied zwischen (Schlüssel-)Erlebnis und (Schlüssel-)Erfahrung erkennen*: An vielen Äußerungen von Jugendlichen, aber auch Erwachsenen können wir beobachten, daß eher von „Erlebnissen“ als von „Erfahrungen“ her gedacht wird. Wo aber zwischen Erlebnis und Erfahrung nicht 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 einsichtig werden.
- *Die Allgemeinheit von Schlüsselerfahrungen nachvollziehen*: Es mag gewagt erscheinen, wenn hier behauptet wird, Schlüsselerfahrungen seien eine allgemeine Erscheinung in jedem Leben. Richtig bleibt aber, daß es in jedem Leben Erfahrungen gibt, die dieses Leben auf lange Frist strukturieren und die ihm eine veränderte Richtung geben. Statt die ohnehin grassierende Aufmerksamkeit für sog. „Ausnahmebiographien“ weiter zu steigern, muß eher der Blick auf die gleichsam durchschnittliche Normalbiographie eingeübt werden. Schlüsselerfahrungen gibt es nicht nur im Leben redseliger Hollywood-Stars, sondern auch bei den sog. Durchschnittsmenschen.
- *Die Bedeutung der religiösen Dimension von Schlüsselerfahrungen durchschaubar machen*: In manchen Fällen sind religiöse Bezüge von Schlüsselerfahrungen unmittelbar sichtbar, in anderen Fällen ist es für die Betroffenen nicht ohne weiteres klar, daß und in welchem Sinne hier überhaupt von einer religiösen Dimension gesprochen werden kann. Vielfach enthalten die Erfahrungen jedoch weitertreibende Aspekte, 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.

- *Zum kritischen Umgang mit Erlebnissen anleiten:* Wenn ich diese Aufgabe hier eigens hervorhebe, so ist dies nicht zuletzt eine Reaktion auf die Fragen, Rätsel und Herausforderungen unserer eigenen Gegenwart nach dem 11. September 2001, in der sich Schlüssel- oder Grenzerfahrungen in die Extremität von Suizid- und Kamikazeakten steigern. Mit dem Stichwort Fundamentalismus wird darauf hingewiesen, daß die Motive für solche zerstörerische Grenzakte, wie man es nennen könnte, vielfach religiöser Natur sind. Gerade deshalb ist es wichtig, Menschen zu einem kritischen und selbstkritischen Umgang mit ihren Erlebnissen und den dahinterliegenden Motiven anzuleiten. Wie ich in diesen Tagen bei Interviews und anderen Gelegenheiten schon mehrfach klarzustellen hatte: Fundamentalismus ist nicht Ausdruck eines besonders starken Glaubens, sondern ist eine Folge von Angst und eines verzerrten oder ungebildeten Glaubens. Die Reaktion kann deshalb nicht ein Verzicht auf religiöse Erziehung oder Religionsunterricht sein, sondern kann nur Ermöglichung eines gebildeten und reflektierten Glaubens heißen, und das bedeutet auch: einer Einstellung, die zwischen produktiven und destruktiven Grenz- und Schlüsselerfahrungen genau zu unterscheiden weiß!

LITERATUR

- Anna, Linda und weitere: Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000. In: Biehl u. a., 175–188.
- Biehl, Peter: An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive. In: Biehl u. a. 2000, 3–49.
- Biehl, Peter u. a. (Hg.): Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 16, Neukirchen-Vluyn 2000.
- Doll, Hans u. a.: Nun mag ich auch nicht länger leben. Zur Beratung und Begleitung von suizidalen Jugendlichen und ihren Angehörigen. In: Riess, Richard/Fiedler, Kirsten (Hg.): Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge von Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993, 382–398.
- Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1981.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.
- Jaspers, Karl: Psychologie der Weltanschauungen, München/Zürich 1971.
- Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang: Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim/München 1998.

- Klosinski, Gunther: Wenn Kinder Hand an sich legen. Selbsterstörerisches Verhalten bei Kindern und Jugendlichen, München 1999.
- Luther, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.
- Otto, Gert: Traumatisierungen? Schlüsselerfahrungen als Luftwaffenhelfer. In: Biehl u. a. 2000, 53–60.
- Rang, Martin: Biblischer Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für den Religionsunterricht in Schule, Kirche und Familie, Berlin 1936.
- Rickers, Folkert: Als Rudi Dutschke kam. In: Biehl u. a. 2000, 69–76.
- Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hg.): Musst du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod, Gütersloh/Lahr 2000.
- Scheufele, Ulrich (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Das Altinger Konzept, Weinheim/Berlin 1996.
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), Göttingen 1967.
- Schroeder, Joachim u. a.: „Liebe Klasse, ich habe Krebs!“ Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher, Tübingen 1996.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 4. erw. Aufl. Gütersloh 1999.
- Schweitzer, Friedrich: Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept? In: Biehl u. a. 2000, 191–212. (a)
- Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000. (b)
- Torberg, Friedrich: Der Schüler Gerber, München 1973.