

1. Topologie

Zunächst muss ich wohl erläutern, was ich mit 'Topologie' und mit 'Topologie des religiösen Lernens' meine. Ich meine damit etwas anderes als das, was die Religionspädagogik seit etwa 20 Jahren die 'Lernorte' nennt. Die Vorstellung der 'Lernorte des Glaubens' ist aus der Unterscheidung der verschiedenen Praxisfelder des religionspädagogischen Handelns entstanden² und mit der Absicht, diese genauer in den Blick zu nehmen und ihre jeweils spezifischen pädagogischen und religionspädagogischen Bedingungen zu erkennen. Solche Lernorte sind z.B. die Familie, der Kindergarten, die Schule, die Gemeinde, die Jugendarbeit, die Erwachsenenbildung, auch die Hochschule. Die religionspädagogische Untersuchung dieser Lernorte fragt nach ihrer sozialen Struktur, nach den institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen der unterschiedlichen Lernorte, nach den spezifischen Lernformen und v.a. nach der religionspädagogischen Wirkung. Sie fragt auch historisch nach der Entstehung und Veränderung dieser Lernorte und nach ihrem aktuellen Zustand. Sie fragt kritisch nach ihrer womöglich kontraproduktiven Funktion: Sind sie Lernorte oder Verlernorte der Religion und des Glaubens?³ Zwei Aspekte fallen mir an dieser Religionspädagogik der Lernorte besonders auf. Zum einen: Bei allem Interesse, die jeweils besonderen Probleme der verschiedenen Lernorte zu erkennen und ihre Chancen zu entdecken und zu realisieren, wird doch die wechselseitige Verbindung und Verschränkung der Lernorte für unverzichtbar gehalten und immer wieder eingefordert. Zum anderen: Das gesamte Feld der Lernorte wird nicht genau abgegrenzt, im Gegenteil: Eine immer größere Vielfalt von möglichen Lernorten kommt in den Blick und im Grunde kann fast jedes gemeinsame Handeln von Christen eine religionspädagogische Dimension haben und deshalb als potentieller Lernort des Glaubens betrachtet werden.⁴ Das im vergangenen Jahr erschienene Lexikon der Religionspädagogik hat, wie zu erwarten, große Artikel zu den genannten Lernorten, überrascht aber auch mit Artikeln wie: Lernort Kirchenraum, Lernort Kirchentag, Lernort Taizé.⁵ Man könnte sich noch weitere solche Orte denken, an denen etwas gelernt werden kann, was vielleicht so nirgendwo sonst gelernt werden kann.

Diese beiden Aspekte – die Interdependenz der Lernorte und die Offenheit des Begriffs wie des Feldes der Lernorte – lassen mich fragen, ob dieses ganze Geflecht der Lernorte nicht nur quantitativ weiter differenziert werden könnte und müsste, sondern auch qualitativ. Anders gesagt: Ich frage mich, ob wir nicht noch eine ganz andere Kategorie

¹ Abschiedsvorlesung am 26.06.2002.

² Vgl. *Norbert Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 195-233; *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 370-486; *Andreas Prokopf / Hans-Georg Ziebertz*, Wo wird gelernt? – Schulische und außerschulische Lernräume, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 234-247; HRP (1986) 111-167; LexRP (2001) 1222-1235.

³ Vgl. *Rolf Zerfuß / Klaus Roos*, Gemeinde, in: HRP (1986) 132-142, 132f.

⁴ Vgl. *Mette* 1994 [Anm. 2], 196.230.

⁵ Vgl. LexRP (2001) 1222-1235.

von Orten des religiösen Lernens religionspädagogisch ins Auge fassen müssen, Orte, die nicht wie die genannten Lernorte soziale oder institutionelle oder topographische Orte sind, an denen religiöses Lernen mehr oder weniger geplant inszeniert wird.

Ich denke an Orte, die eigentlich keine Orte sind, sondern besondere Lebenssituationen, die als solche die Möglichkeit des religiösen Lernens implizieren, ohne dass das geplant und inszeniert wird. Es gibt hermeneutische Topoi des religiösen Lernens, Lebenssituationen, die sich ereignen oder aufgesucht werden, und die – wenn sie bewusst wahrgenommen, bewusst gelebt und zur Frage an uns selbst werden – eben dadurch und als solche schon eine religiöse Dimension haben und als gelebtes Leben auch religiöses Lernen sind oder zumindest werden können.

Es gibt viele solche hermeneutische Topoi des religiösen Lernens, viel mehr noch als inszenierte Lernorte. Zwei davon will ich hier exemplarisch in den Blick nehmen, um daran zu zeigen, wie ich mir eine Topologie des religiösen Lernens vorstelle: die *Grenze* und die *Mitte*, beides Begriffe der Geometrie und der Topographie, die zu Symbolen von Lebenssituationen, von Erfahrungen und Aufgaben des Lebens geworden sind.

Bei beiden wird sich dann auch zeigen, dass die Religionspädagogik das Potential des religiösen Lernens, das in ihnen steckt, durchaus schon entdeckt hat. Die Grenze und die Mitte, hermeneutische Topoi des religiösen Lernens, werden zunehmend als Situationen bewusst, in denen Lebenlernen und explizites Glaubenslernen sich kreativ und produktiv miteinander verbinden und verschränken können.

Topologie ist ein in der Religionspädagogik bisher nicht gebrauchter Begriff. Ich habe ihn gewählt in Analogie zum Begriff der Kairologie, mit dem *Rudolf Englert* schon 1985 die religionspädagogische Aufgabe bezeichnet hat, lebensgeschichtliche Phasen und Situationen wahrzunehmen und ernstzunehmen. Es ist schon lange eine religionspädagogische Selbstverständlichkeit, religiöses Lernen nicht nur als religiöse Sozialisation zu sehen, als nur rezeptive Übernahme religiöser Tradition, sondern als einen Bildungsprozess, in dem Subjekte sich bilden, in dem sie sich in einem situativen, lebensbedeutsamen Lernen auf eine ganz individuelle Weise Religion aneignen, sich zu eigen machen, weil sie darin Lebensmöglichkeiten für sich entdecken. Das ist religionspädagogischer Konsens. Mein Vorschlag einer Topologie des religiösen Lernens will diese Kairologie nur ergänzen, konkretisieren, will auffordern, Lebenssituationen noch genauer anzuschauen, als die Religionspädagogik das bisher getan hat, und dabei unter anderem auch darauf zu achten, wie Menschen seit Jahrtausenden diese besonderen Lebenssituationen mit Symbolen und Ritualen begleiten, interpretieren und dadurch bewältigen.

Warum ich ausgerechnet Grenze und Mitte gewählt habe, wird hoffentlich im Laufe meines Vortrags deutlich werden. Ich will aber nicht verschweigen, dass es neben dem sachlichen Begründungszusammenhang auch einen autobiographischen Entdeckungszusammenhang gibt. Einer meiner wichtigsten theologischen Lehrer war *Paul Tillich* (1886-1965), und der war ein ausgesprochener Grenzgänger. Er hat in seinem Leben viele Grenzen überschritten, die Grenze zwischen Philosophie und Theologie, zwischen Luthertum und Sozialismus, zwischen Religion und Kunst, zwischen Heimat und Exil, und viele andere. Er benennt sie im einzelnen in einer autobiographischen Skizze, mit

der er sich 1936, drei Jahre nach seiner Emigration, in Amerika vorstellte, und der er den Titel „Auf der Grenze“⁶ gegeben hat. Er nennt dort die Grenze das „Symbol für meine ganze persönliche und geistige Entwicklung“⁷, nennt sein Leben im Exil „das Schicksal der Grenze“⁸, dem er treu bleiben will. Und dass die Erfahrung der Grenze etwas mit dem Lernen zu tun hat, hat er auch schon gesehen. In seiner Rede zur Verleihung des „Friedenspreises des Deutschen Buchhandels“ (1962) mit dem Titel „Grenzen“ sagt er: „Ermutung zum Überschreiten des nur Eigenen, das ist es, was Erziehung zur Schaffung des Friedens beitragen kann.“⁹ Und noch dezidiert schon 1930: „Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis.“¹⁰

Auch für das, was mit dem Symbol 'Mitte' gemeint ist, habe ich so etwas wie einen autobiographischen Kronzeugen. Einer meiner wichtigsten Lehrmeister in Sachen Spiritualität war *Karlfried Graf Dürckheim* (1896-1988). Er war einer der ersten Vermittler zenbuddhistischer Meditationsformen in Deutschland. Einem umfangreichen autobiographischen Interview, das 1979 in Frankreich als Buch erschien, gab er in der deutschen Übersetzung den Titel: „Mein Weg zur Mitte“¹¹. Er meint damit nicht nur seinen eigenen Lebensweg, sondern auch den von ihm so genannten „initiatischen Weg“, den Weg des Menschen, der, durch die Erfahrung der Grenze seiner selbst, seiner Mitte bewusst geworden ist und aus ihr lebt. Es ist ein Zustand besonderer Wachsamkeit, die einen unabschließbaren Verwandlungsprozess in Gang hält. Dass der initiatische Weg ein religiöser Lernprozess ist, steht für *Dürckheim* außer Frage. *Dürckheim* ist Christ. Er sagt in diesem Interview: „Nicht Buddha steht in der Mitte meines Lebens, sondern Christus, der zuinnerst Rufende, Verpflichtende, der als unsere immanente Transzendenz in uns lebende Christus.“¹² „Er ist die Mitte, aus der heraus wir leben sollen [...], den wir als das Herz aller Dinge und unserer selbst erfahren.“¹³

2. Die Grenze

Es gibt viele Arten von Grenzen.¹⁴ Zunächst die räumlichen Grenzen: Grenzen von Grundstücken, von Territorien, von Ländern. Sie sind von Menschen gezogen, um den eigenen Bereich von dem der Anderen zu unterscheiden, und werden sichtbar gemacht durch Grenzmarkierungen: Hecken, Zäune, Mauern, Grenzsteine. Die Markierung der Grenze kann bis zur Grenzbefestigung gesteigert werden, die jede unkontrollierte Grenzüberschreitung verhindern soll – so bei der Grenze, die wir 28 Jahre lang „die Mauer“ genannt haben. Sogenannte natürliche Grenzen (Flüsse, Gebirge, Ozeane) werden erst dadurch zu Grenzen, dass sie von Menschen dazu gemacht werden.

⁶ Paul Tillich, *Auf der Grenze*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 12, Stuttgart 1971, 13-57.

⁷ Ebd., 13.

⁸ Ebd., 57.

⁹ Paul Tillich, *Grenzen*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 13, Stuttgart 1972, 419-428, 423.

¹⁰ Ders. 1971 [Anm. 6], 13.

¹¹ *Karlfried Graf Dürckheim, Mein Weg zur Mitte*, Freiburg/Br. 1985.

¹² Ebd., 92f.

¹³ Ebd., 89f.

¹⁴ Vgl. Petra Bolte, *Grenze*, in: *HrwG III* (1993) 50f.

Das ist noch deutlicher bei den sozialen Grenzen, die oft, aber nicht notwendig mit räumlichen Grenzen verbunden sind: Grenzen zwischen Völkern, zwischen Kulturen, zwischen Stadt und Land, zwischen heiligen und profanen Orten, zwischen den Orten der Gesunden und denen der Kranken, zwischen den Stätten der Lebenden und denen der Toten, zwischen der Zivilisation und der Wildnis. Wir überziehen die Wirklichkeit mit einem Netz von Grenzen. Was jenseits der Grenze ist, ist das Andere, das Fremde oder der Fremde.

Wir setzen auch Grenzen in die Zeit. Wir teilen den Jahreszyklus in Phasen ein, die über die klimatischen Jahreszeiten hinausgehen und die wir mit dem Festkalender markieren. Wir segmentieren den Lebenslauf in Phasen der sozialen Zeit und machen aus den Lebensaltern einen sozialen Status: Kind, Jugendlicher, Erwachsener, alter Mensch. Und auch hier hängt die Art der Grenze – ob Trennung, ob Verbindung – davon ab, wie wir mit ihr umgehen.

Warum brauchen wir Grenzen? Warum gehen wir mit ihnen auf ganz verschiedene Weise um, lassen uns durch die Grenzen eingrenzen oder überschreiten sie? Oder ist das vielleicht gar keine Alternative? Ich skizziere eine kleine Psychologie der Grenze im Anschluss an *Margaret Mahler* und *Yves Cattin*.¹⁵ Die erste Grenze des Menschen ist sein Körper, seine leibhafte, konkrete Existenz. Der Körper ist das erste und ursprüngliche Territorium des Menschen, in dem er zur Welt kommt, sich verkörpert. Aber er muss diese Grenze des Körpers auch überschreiten, um zur Welt, um zum Anderen zu kommen. „Der Mensch ist ein Migrant. Er überschreitet ständig die Grenzen seines Körpers, um zu dem zu gehen, was er nicht ist, und so er selbst zu werden.“¹⁶ Diesen Zusammenhang von Grenzüberschreitung und Individualisierung hat *Margaret Mahler* schon in der ersten Lebensphase des Kindes entdeckt. In ihrem Buch „Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation“¹⁷ stellt sie Ergebnisse einer großangelegten entwicklungspsychologischen Untersuchung vor, in der das Verhalten und die Beziehung von Müttern und Kindern in den ersten drei Lebensjahren genau beobachtet wurden. *Mahler* sieht in der etwa im fünften Lebensmonat langsam beginnenden Loslösung des Kindes aus der symbiotischen Zweieinheit mit der Mutter das erste Identitätserlebnis. Es besteht darin, dass das Kind das Getrenntsein von der zunächst symbiotisch erlebten Mutter, also die Grenze zwischen dem eigenen Körper und dem der Mutter, eben dadurch erkennt, dass es sie überschreitet: Es will räumliche Distanz von der Mutter, nimmt aber immer wieder Kontakt zu ihr auf, zieht an Ohren und Haaren und untersucht auch alle möglichen Gegenstände jenseits der Symbiosegrenze. Es äußert Lustgefühle bei seinen ersten Autonomieschritten und der Entdeckung der Außenwelt, muss aber gleichzeitig seine Angst vor der Trennung von der Mutter bewältigen, und zwar nicht durch Rückkehr in die Symbiose, denn dann würde die Individuation im Keim erstickt. Es muss das symbiotische Paradies verlassen.

Ich finde hier schon einen ersten Hinweis dafür, dass Grenzüberschreitung und religiöses Lernen zusammenhängen. Der Übergang von der Symbiose zur Getrenntheit der

¹⁵ Vgl. *Dieter Funke*, Im Glauben erwachsen werden, München 1986, 31-69; *Yves Cattin*, Der Mensch, ein Grenzgänger, in: *Concilium* 35 (1999) 148-161.

¹⁶ Ebd., 150.

¹⁷ Frankfurt 1982, hier zit. n. *Funke* 1986 [Anm. 15], 31-41.

individuellen Existenz – die erste von vielen Lebenssituationen, in denen Identität durch Abgrenzung gebildet wird – hat nicht ohne Grund seine mythische Darstellung in den Erzählungen der Religionen vom Paradies und von der Vertreibung aus dem Paradies gefunden. Übrigens ist Paradies etymologisch sowohl im Hebräischen wie im Griechischen ein Lehnwort aus dem Altiranischen, 'pairidaeza' heißt es dort und bedeutet noch nicht Garten, sondern eine „rundumgehende Umwallung“¹⁸, also eine Grenze. Und nicht nur die Bilder vom Paradies haben ihre psychischen Wurzeln in dieser ersten Grenzerfahrung und Grenzüberschreitung. Die Bewältigung dieser Situation und ihrer Ambivalenz geschieht durch die Verinnerlichung der Elternbilder: Die Trennung von der realen Mutter wird verarbeitet durch ein inneres Bild der guten Mutter, symbolisiert im „Übergangsobjekt“ (*Winnicott*), im Stück Stoff oder im Kuscheltier, das die Mutter repräsentiert, d.h. gegenwärtig macht, und so ihre Abwesenheit verarbeiten hilft. Diese erste Symbolbildung ist der Anfang der religiösen Symbolbildung. Ähnliches gilt für die Verinnerlichung des Vaterbildes: Religionspsychologisch gesehen ist es der Ursprung des Bildes des väterlichen Gottes, der die Rückkehr ins archaisch-mütterliche Paradies verweigert. Die Elternerfahrung prägt auf diese Weise in erheblichem Ausmaß die religiöse Symbolbildung, und nicht nur die des Kindes. „Die Art und Weise, wie das Kind die Kränkung des Verlustes der symbiotischen Welt verarbeitet [...], ist der psychische Treibsatz, der seine religiöse Praxis bestimmen wird.“¹⁹

Bei *Yves Cattin* ist Identitätsbildung durch Abgrenzung und Grenzüberschreitung ein Grundprinzip menschlicher Entwicklung, und zwar sowohl für das Individuum als auch für die Gruppe. Der begrenzte Raum ist für *Cattin* der Ort der Anwesenheit des Menschen, der Ort, der seine Identität darstellt und repräsentiert, indem er sie abgrenzt. Identität bedarf des Identifikationsortes, bedarf der Grenzen, die eine personale oder kollektive Identifikation erlauben. Aber Identitätsentwicklung ist nur möglich, wenn dieser Identifikationsort kein Gefängnis ist, wenn seine Grenzen zwar festgelegt, aber zugleich offen und beweglich sind, wenn sie „ständig in allen Richtungen überschritten werden in einer unablässigen, paradoxen Bewegung des Aneignens und Enteignens“²⁰. *Cattin* nennt dieses ständige Überschreiten der Grenzen das Nomadentum des Menschen, des Einzelnen wie der Gruppe. Die wesentliche Aufgabe der Grenze besteht darin, dieses Nomadentum zu humanisieren, indem die Grenze zur Verbindung, zur Mittlerin wird.

Also: Menschen bewohnen Orte und legen deren Grenzen fest. Nur so können sie menschlich leben. Aber diese Grenzen bleiben nur dann Grenzen, die Menschen in Freiheit sich selbst gesetzt haben, wenn die gleiche Freiheit sie auch wieder überschreitet. *Cattin* fasst das Ganze zusammen im Bild der Brücke über den Fluss: Ohne Brücke ist der Fluss eine unüberschreitbare Barriere, eine geschlossene Grenze. Die vom einen Ufer sind denen vom anderen Ufer fremd. Die Brücke enthüllt den wahren Sinn der Flussufer: Sie bleiben Grenzen, werden aber durch die Brücke zusammengezogen, sind mehr Verbindung als Trennung. Die Brücke befreit aus der Einschließung in unbeweg-

¹⁸ Vgl. *Funke* 1986 [Anm. 15], 34; *Wolfgang Pfeifer* (Hg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, München 1995, 969f.

¹⁹ *Funke* 1986 [Anm. 15], 48.

²⁰ *Cattin* 1999 [Anm. 15], 153.

liche Grenzen. Sie ist der Ort der Grenzüberschreitung, der Begegnung mit dem Fremden, die genauso lebensnotwendig ist wie die Begrenzung selbst.

Diese Bilder aus der Topographie, in denen *Cattin* seine Interpretation der Grenzüberschreitung darstellt, führen in eine etwas andere Richtung als *Margaret Mahler*, aber nicht in eine völlig andere. Bei beiden geht es um Befreiung und Identität. Bei *Mahler* ist der Übergang aus der Symbiose in die Trennung ein scheinbar irreversibler Entwicklungsschritt auf dem Weg zur Individualität. Aber bevor er irreversibel wird, muss das Kind ihn über einen langen Zeitraum üben, indem es immer wieder aus der Distanz in die Nähe der Mutter zurückkehrt. Und auch in der weiteren Entwicklung bleiben das Gefühl und die Bilder von Einheit und Geborgenheit ein Element der psychischen Struktur und auch der Religiosität. Zu Recht fragt *Dorothee Sölle*: „Wieviel Regression braucht der Mensch, um progredieren zu können? Wieviel Weg nach innen brauchen wir, um wirkliche Veränderung außen herzustellen?“²¹ Der Grenzübergang zwischen Symbiose und Autonomie scheint also strukturell genauso wenig eine Einbahnstraße zu sein wie die Brücke des *Yves Cattin*, allerdings unter der Bedingung, dass die Gefahr der Fixierung der Symbiose erkannt und die Regression eine Regression im Dienst des Ich bleibt, wie das vor allem *Heinz Kohut* in seiner Selbstpsychologie gezeigt hat.

Wir haben es also bei beiden Interpretationen des Grenzübergangs jeweils mit einer doppelten Bewegung zu tun, mit einer Grenzüberschreitung in zwei Richtungen, nämlich von der Grenze zur Mitte und von der Mitte zur Grenze. Bei *Margaret Mahler* handelt es sich um den aus der ersten großen Grenzüberschreitung, der Loslösung aus der Symbiose, entstandenen, entwicklungspsychologisch früh beginnenden und zur Struktur gewordenen kleinen Grenzverkehr zwischen Regression und Autonomie, den wir alltäglich und auch allnächtlich erleben. Bei *Yves Cattin* liegt der Akzent dagegen mehr auf dem großen Grenzverkehr, der Begegnung mit dem Fremden, die entwicklungspsychologisch erst später möglich ist und eine vorläufige Konsolidierung der Identität bereits voraussetzt.

Hier können wir uns wieder fragen, ob und wie die Grenzüberschreitung religiöses Lernen impliziert, und darüber hinaus, ob und wie diese impliziten Möglichkeiten religionspädagogisch und religionsdidaktisch expliziert werden können. In der Tat stoßen die beiden Interpretationen der Grenze uns auf zwei wesentliche Aspekte des religiösen Lernens und damit auch auf explizite Aufgaben der Religionsdidaktik, die seit einigen Jahren immer deutlicher und dringlicher werden.

Wir hatten bei *Margaret Mahler* gesehen, dass die Bewältigung der Trennungserfahrung in der ersten Grenzüberschreitung durch *Symbolbildung* geschieht, und dass damit religiöses Lernen beginnt. Religiöses Lernen ist von Anfang an und bleibt immer ein Prozess der Symbolbildung, d.h. ein aktives, nicht nur rezeptives Lernen, ein kreativer und emanzipatorischer Akt, in dem überlieferte Symbole als identitätsstiftendes Lebenswissen angeeignet werden. Und das gilt nicht nur formal, sondern auch inhaltlich, zumindest im Kontext jüdisch-christlicher Symboltradition. Denn im Exodus des Volkes Israel wie im Nachfolgeruf Jesu zeigt sich die identitätsstiftende Absicht Gottes, der über Grenzen hinausführen will, heraus aus infantilen Abhängigkeiten und zur neuen

²¹ *Dorothee Sölle*, *Die Hinreise*, Stuttgart 1975, 113.

Freiheit der Kinder Gottes.²² Glauben lernen ist, formal gesehen, ein Weg von der Symbiose zum Symbol, zum individuell angeeigneten Symbol. Deshalb muss gerade eine christlich orientierte Religionsdidaktik auch *Symboldidaktik* sein. Das wird deshalb immer wichtiger, weil die bei Kindern oft noch sehr lebendige Fähigkeit individueller Symbolbildung heute durch Medien, Werbung und gesellschaftliche Trends verschüttet zu werden droht. In dieser Situation ist das Üben der Symbolbildung so etwas wie die Vorbereitung eines neuen Exodus aus den Grenzen der gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten. Religiöses Lernen ist Sehenlernen, ist Perspektivenwechsel, der an die Grenze des Alltäglichen führt – und über sie hinaus.

Das Postulat eines großen Grenzverkehrs der Begegnung mit dem Fremden als Weg zu Identität, wie wir es bei *Yves Cattin* formuliert fanden, ist ebenfalls von großer religionspädagogischer Relevanz und Aktualität. Es bestätigt eine Entwicklung in der Didaktik der Religionen in den 90er Jahren, in der an die Stelle einer mehr oder weniger oberflächlichen Information über die Weltreligionen im Religionsunterricht die Konzeption eines *Begegnungslernens* trat, also an die Stelle des Blickes über die Grenze das Überschreiten der Grenze. Die wachsende Präsenz des Fremden und der fremden Religionen im Alltag, bewirkt durch Migration, Mobilität, Medien, Globalisierung, lässt heute schon Kinder, die noch längst keine stabile religiöse Identität entwickeln konnten, auf die von der eigenen unterschiedenen religiösen Identitäten stoßen, auf Gleichaltrige und Erwachsene, die eine andere Religion repräsentieren und praktizieren. Diese Situation ist nicht ohne Ambivalenz. Die Muslime sind Mitschüler und Nachbarn. Ihr Anderssein weckt ebenso Neugier und Faszination wie Angst und Ablehnung. Es gilt deshalb eine religionspädagogische Hermeneutik des Fremden zu entwickeln, die die Begegnung mit dem Fremden zu einem religiösen Lernprozess werden lässt. Eben das ist mit *'interreligiösem Lernen'* gemeint. Es ist ein soziales Lernen, in dem „andere nicht mehr Lernobjekt sind, sondern Kommunikationspartner“²³.

Interreligiöses Lernen versucht, die andere Religion nicht nur von außen zu sehen, sondern den Anderen kennenzulernen und als anders Gläubigen wahrzunehmen. Ziel dieser Grenzüberschreitung ist auch hier wieder ein Perspektivenwechsel. Es soll im Gespräch mit Angehörigen der anderen Religion gelernt werden, „die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen“ und auch „die eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion“²⁴. Es geht also in dieser wechselseitigen Eigen- und Fremdinterpretation nicht nur um gegenseitiges Verstehen, um Toleranz und Respekt, sondern auch um Selbst-Reflexion und Selbst-Rekonstruktion, und das heißt: um die Entwicklung der eigenen religiösen Identität. Interreligiöses Lernen ist Identitätsbildung durch Grenzüberschreitung. Natürlich sind dabei die altersspezifischen Möglichkeiten der Identitätsbildung zu beachten.²⁵ Kinder brauchen zunächst eine verlässliche Orientie-

²² Vgl. *Funke* 1986 [Anm. 15], 139-143.

²³ *Helga Kohler-Spiegel*, Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts), in: *RpB* 38/1996, 19-42, 34.

²⁴ *Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen, in: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz* [Anm. 2], 433-442, 438.

²⁵ Vgl. *Kohler-Spiegel* 1996 [Anm. 23], 41.

rung in der eigenen Welt und der eigenen Religion. Je unsicherer die eigene religiöse Identität noch ist, desto geringer auch die Fähigkeit zur Begegnung mit dem Fremden und mit Pluralität. Andererseits ist die Fähigkeit auch schon von Kindern zur empathischen Anteilnahme, zum Nachdenken und Verstehen nicht zu unterschätzen. Es sind zumindest Vorformen des interreligiösen Dialogs für Kinder möglich, ohne dass sie dadurch gleich in eine sie überfordernde und verwirrende, weil verfrühte Pluralität geraten. Sie stoßen ja unvermeidlich und alltäglich auf Pluralität. Die religionspädagogische Aufgabe besteht darin, sie in diesem Hin und Her zwischen Identität und Fremdheit, zwischen Mitte und Grenze, so zu begleiten, dass die Begegnung mit dem Anderssein des Fremden zur Chance der Identitätsbildung werden kann. Hier werden Weichen gestellt und Fähigkeiten erworben, die später beim Jugendlichen und beim Erwachsenen die Möglichkeit eröffnen, das religionsproduktive Potential zu realisieren, das ja auch in der religiösen Pluralität steckt, nämlich die kreative Rekonstruktion der eigenen religiösen Tradition und Identität. In der Pluralität kann nur der Grenzgänger seine Mitte finden.

Langsam stellt sich heraus, dass Grenze und Mitte nicht einfach irgendwelche Topoi des religiösen Lernens unter vielen anderen sind, sondern dass sie gerade in ihrer Polarität so etwas wie ein Strukturelement religiösen Lernens darstellen. Religiöses Lernen scheint sich prinzipiell in diesem Hin und Her zwischen Grenze und Mitte abzuspielen. Wenn das so ist, dann würde es sehr verwundern, dass erst die Religionspädagogen des 20. Jahrhunderts das entdeckt hätten. Gestatten Sie mir deshalb – als letzten Schritt in diesem Kapitel über die Grenze – einen Blick weit zurück in die Geschichte der Religionen zu werfen, verbunden mit der Frage, ob und wo da die Polarität von Grenze und Mitte eine Rolle spielt.

In der Tat stoßen wir schon in den archaischen Kulturen und den tribalen Religionen auf ein Phänomen, das unsere Vermutung zu bestätigen scheint: nämlich die „rites de passage“, die Übergangsriten²⁶. So benannt hat sie zuerst der deutsch-französische Religionsethnologe *Arnold van Gennep* (1873-1957) in seinem 1909 erschienen Werk „Les rites des passage“. *Van Gennep* beschreibt Strukturähnlichkeiten zwischen Ritualen, wie sie anlässlich von Geburt, Erwachsenwerden, Hochzeit und Tod, auch bei Aufnahmen in Altersklassen, in Geheimbünde und in Kultgemeinschaften stattfinden. Es handelt sich immer um ein rituelles Überschreiten einer Grenze, das den Übergang von einer Lebensphase oder einer sozialen Position in eine andere begleitet und regelt. *Van Gennep* beschreibt eine für alle diese Riten typische Abfolge von drei Phasen. In der ersten werden die Initianden von der Gemeinschaft räumlich oder symbolisch getrennt. Dazu gehören Riten wie „das Ablegen von Kleidern, Schmuck und allen Gegenständen des täglichen Gebrauchs bis hin zur völligen Nacktheit und Isolierung des Individuums“²⁷. Auf die Trennungsriten (rites de séparation) folgen die Schwellenriten (rites de marge), die vor allem in den Initiationsritualen die entscheidende Phase bilden. Sie bestehen in vielen Vorschriften der Unterordnung, der Verhüllung oder Maskierung, im Verbot zu

²⁶ Vgl. *Elisabeth Grohs*, Initiation, in: *HrwG III* (1993) 238-249; *Rolf Gehlen*, Liminalität, in: *HrwG IV* (1998) 58-63; *ders.*, Raum, in: ebd., 377-398; *Petra Bolte*, Übergangsriten, in: *HrwG V* (2001) 270-272.

²⁷ *Grohs* 1993 [Anm. 26], 245.

sprechen, sich zu reinigen, die Sonne zu erblicken, bestimmte Speisen zu essen, schließlich in körperlichen Torturen bis hin zu Verletzungen und Prüfungen, die oft mit großer Angst verbunden sind. Die Riten bringen den Initianden in eine Grenzsituation, in ein Niemandsland außerhalb der sozialen Konvention, aus dem er erst befreit wird durch die Wiedereingliederungsriten (rites d'agrégation), die die Tabus der Schwellenphase aufheben, den Initianden reinigen, ihm neue Kleider anlegen und ihn durch ein gemeinsames Mahl wieder in die Gemeinschaft aufnehmen.

Übergangs- und Schwellenriten begleiten nicht nur Individuen in der Krise der Statusveränderung. Es gibt Schwellenriten, die eine ganze Gruppe rituell in eine neue Situation überführen, so etwa bei der Gründung einer neuen Siedlung oder der Errichtung einer neuen Kultstätte. Auch die Feste anlässlich der periodischen Veränderungen des Kosmos sind Ritualisierungen des Übergangs, so z.B. die Feste zur Sonnenwende, die Frühlings- und Erntefeste, das Fest zum Jahreswechsel, der Karneval. Selbst die Feste des christlichen Kirchenjahres lassen sich in dieser Perspektive als Übergangsriten verstehen.

Dass die Übergangsriten ein religiöses Phänomen sind, liegt auf der Hand, denn das rituelle Begehen des Übergangs dient nicht nur der Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und der Eingliederung des Individuums in diese Ordnung. Die Übergangsriten garantieren auch den Bestand der symbolischen und der kosmischen Ordnung für die Gruppe wie für den Einzelnen. *Mircea Eliade* (1907-1986) sieht in der Initiation eine rituelle Wiederholung der Offenbarung der Mythologie einer Gruppe. Vom Initianden wird sie als Tod und Wiedergeburt erlebt, als kreatives Durchleben eines Chaos, das zu einer Änderung der Strukturform des Daseins führt.

Der schottische Sozialanthropologe und Religionsethnologe *Victor Turner* (1920-1983) hat *van Genneps* Dreiphasenmodell zu einer Kulturtheorie der Grenzüberschreitung weiterentwickelt. Er hat vor allem der Schwellenphase seine Aufmerksamkeit gewidmet und für sie den Begriff der „Liminalität“ geprägt. Für *Turner* ist dabei wichtig, dass die Initianden in der liminalen Phase eine Gemeinschaft bilden, die in deutlichem Gegensatz zur strukturierten Gesellschaft das Modell einer Anti-Struktur darstellt, sichtbar vor allem an der Gleichheit der Initianden untereinander, an ihrer Besitzlosigkeit, ihrer Rang- und Statuslosigkeit, ihrer Marginalität und Sakralität, ihrer Demut und ihrem Schweigen. Der Rückzug aus der Welt der sozialen Ordnung führt in eine Freiheit von allen Bindungen, die es erlaubt, die soziale Ordnung subjektiv zu rekonstruieren. *Turner* nennt deshalb die Liminalität eine Phase der Reflexion und sieht darin einerseits ein Durchgangsstadium, das wieder in die strukturierte Gesellschaft zurückführt, andererseits aber auch ein anarchisches Element, eine Dialektik von Struktur und Antistruktur, ohne die keine Gesellschaft auskommen kann, wenn sie nicht an ihrer Struktur ersticken will.

Gerade dieses anarchische Element ist auch für das religiöse Lernen bedeutsam. Denn wenn heute religiöses Lernen nur noch als subjektiver Bildungsprozess eine Chance hat und als solcher religionspädagogisch zu begleiten und zu fördern ist, dann wird es unvermeidlich solche liminalen Situationen geben müssen, in denen die Grenzen auch der

kirchlichen Konvention überschritten werden und mit neuen religiösen Lebensformen experimentiert wird.

Dass das nicht ohne Spannungen geht, erfährt jede religionspädagogische Praxis, die etwa versucht, sich ernsthaft auf Jugendliche und ihre Subkultur einzulassen. Wichtig dabei ist, dass die Jugendkultur als liminale Situation wahrgenommen wird, d.h. als Gegenmodell, das ein Weg zur religiösen Identitätsbildung werden kann. Ganz anders als bei *Turner* wäre aber religionspädagogisch diese liminale Phase nicht nur als Übergangsritus oder als Durchgangphase zu sehen, sondern es käme darauf an, Struktur und Anti-Struktur in eine kritische und produktive Wechselbeziehung zu bringen, die beide verändert. Konkreter gesprochen: Die Kirche bleibt nur lebendig, wenn sie eine *Lerngemeinschaft* ist, in der individuelle religiöse Entwicklung nicht nur Raum hat, sondern zur Sprache kommen kann und gehört wird. Wir brauchen nicht nur den großen Grenzverkehr der Begegnung mit dem Fremden, sondern auch den kleinen Grenzverkehr in der innerkirchlichen Pluralität. Welcher von beiden leichter in Gang zu bringen ist, soll hier offen bleiben.

3. Die Mitte

In den Überlegungen zur Grenze und zur Grenzüberschreitung war schon mehrmals von der Mitte als Gegenpol der Grenze die Rede. Das greife ich jetzt nicht noch einmal auf, sondern suche einen neuen Zugang zu dem, was hier mit 'Mitte' gemeint ist, indem ich gleich bei der Symbolik der Mitte ansetze.²⁸

Die Vorstellung und Erfahrung von 'in der Mitte sein' oder 'auf dem Weg zur Mitte sein', hat sich zu einem Symbolkomplex entwickelt, der sich in fast allen Kulturen und Religionen findet, und sogar in erstaunlicher struktureller Ähnlichkeit. Fast immer ist es die gleiche Gruppe von Symbolen, die sich zur Symbolik der Mitte verbindet. So z.B. in einem rabbinischen Text aus dem ersten Jahrhundert: „So wie der Nabel in der Mitte des Menschen ist, so ist das Land Israel in der Mitte der Welt [...]. Das Land Israel liegt in der Mitte der Welt und Jerusalem in der Mitte des Landes Israel und das Heiligtum in der Mitte Jerusalems und die Tempelhalle in der Mitte des Heiligtums und die Bundeslade in der Mitte der Halle, und vor der Lade ist der Grundstein der Welt, von welchem die Welt gegründet wurde.“²⁹ In diesem Text finden wir nahezu alle Elemente, die zur Symbolik der Mitte gehören. Zunächst die Vorstellung, dass das eigene Land im Mittelpunkt der Welt liegt. Ähnlich sah sich z.B. China als das „Reich der Mitte“, und so ist das bei fast allen Völkern der alten Welt. Die Mittelpunktstellung des eigenen Landes verdichtet sich in der sakralen Mitte, in der heiligen Stadt, oft auf einem Berg gelegen oder jedenfalls als höchster Punkt der Erde vorgestellt. Jerusalem galt in der jüdischen Tradition als höchster Punkt der Welt, der von der Sintflut nicht überschwemmt wurde. Das gleiche sagt die muslimische Tradition von der Kaaba, die babylonische von den Tempeltürmen Babylons. Alle diese kosmischen Gebirge – ob natürli-

²⁸ Vgl. *Mircea Eliade*, *Le sacré et le profane*, Paris 1965, 34-43; *ders.*, *Die Religion und das Heilige*, Darmstadt 1976, 424-433; *Gilbert Durand*, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris 1973, 280-285; *Hubertus Halbfas*, *Religionsunterricht in der Grundschule*. Lehrerhandbuch 3, Düsseldorf 1985, 476-509.

²⁹ *Midrasch Tanchuma*, *Kedoschim 10*, zit. n. *Halbfas* 1995 [Anm. 28], 482f.

che Berge, ob mythische wie der unendlich hohe Berg Meru in Indien oder künstliche Tempelberge wie der Boro-Budur-Stupa auf Java – alle diese Mittelpunkte der Welt sind dem Himmel nahe. Sie sind der Ort, durch den die Weltachse hindurchgeht, die die Ebenen der Welt miteinander verbindet, die eigene Welt mit dem Himmel und der Unterwelt. Die Mitte der Welt ist also *imago mundi*, Bild der Welt, Mikrokosmos, symbolisiert vor allem in der Stadt und im Tempel, und zugleich der Ort des Transzendierens der Welt, symbolisiert im Berg und in der *axis mundi*. Oft damit verbunden ist das Symbol des Nabels der Welt. Das ist der Ort, an dem die Schöpfung ihren Ausgangspunkt hatte, wo das Leben begann, wo das Paradies war, wo der Mensch geschaffen wurde. In der Mitte des Heiligtums, so endet unser Text, ist der Grundstein der Welt.

Ich breche den kurzen Gang durch die Symbolik der Mitte ab. Wir haben nur einen winzigen Ausschnitt aus der unüberschaubaren Vielfalt dieses Symbolkomplexes gesehen. Aber er reicht vielleicht aus, um uns entdecken zu lassen, dass die Mitte für das religiöse Lernen noch mehr bedeutet als nur den Gegenpol der Grenze. Was kommt denn in diesem erstaunlichen Aufwand an Mittesymbolik in Mythos, Ritual und Sakralarchitektur zum Ausdruck? Offensichtlich ein ganz elementarer Wunsch, in der Mitte zu sein, dort, wo die Schöpfung gegründet und mit dem Schöpfer verbunden ist, wo die Quelle des Lebens ist, wo das Paradies ist, wo der Mensch ganz bei sich selbst und ganz bei Gott ist. Dieser Wunsch hat seine Dynamik gerade darin, dass in seiner Erfüllung die Mitte des Kosmos und die eigene, innere, integrierende Mitte zusammenfallen. Die Symbolik der Mitte repräsentiert die Gewissheit, in der Mitte zu sein, in der eigenen wie in der Mitte der Welt.

Andererseits verbindet sich mit der Mitte immer die Vorstellung des Weges zur Mitte, und dieser Weg gilt als schwierig, steil, voll von Gefahren. So ist die Pilgerfahrt zur Mitte der Welt, zur heiligen Stadt oder zum heiligen Berg ein Weg voller Hindernisse. Der spirituelle Weg zur inneren Mitte ist ein Weg der Prüfungen und Rückschläge und bedarf einer strengen Disziplin der meditativen Übung. *Dürckheim* hat das oft betont, aber immer hinzugefügt, dass Meditation von *meditari* kommt, also von einem Passiv. Er übersetzt es mit „zur Mitte hingegangen werden“³⁰, und das bedeutet für ihn: Der Weg zur Mitte kann nicht gemacht werden, die Dynamik der Mitte muss zugelassen werden.

Diese Ambivalenz von Gewissheit der Mitte und der Schwierigkeit des Weges zur Mitte hat ihre symbolische Darstellung im Labyrinth gefunden. Es zeigt den Weg zur Mitte als einen Weg der Umwege, des ständigen Hin und Her zwischen Mitte und Peripherie. Und doch führt der Weg im Labyrinth unweigerlich zur Mitte – das Labyrinth ist kein Irrgarten, es hat nur einen, wenn auch sehr verschlungenen Weg zur Mitte.

Die Bedeutung des Labyrinths ist vielschichtig. Es könnte eine *imago mundi* sein, dann wäre seine Mitte die Mitte der Welt. Wenn wir es eher als Wegsymbolik sehen – was die Rituale nahelegen, die mit ihm verbunden sind –, dann ist seine Mitte der Ort der Umkehr, der Verwandlung, der Wiedergeburt, also eigentlich auch ein Übergangsritu-

³⁰ *Dürckheim* 1985 [Anm. 11], 80.

al. Auch der Weg zur Mitte erweist sich nun als Grenzüberschreitung, auch er mündet nicht in die Regression, sondern in die Entgrenzung des Ich. Hier zeigt sich nun eine Dimension des religiösen Lernens, die wir bisher noch nicht gesehen haben. Stand die Mitte bisher als Gegenpol der Grenze für die Selbst- und Identitätsbildung im religiösen Bildungsprozess, so wird jetzt deutlich, dass die Mitte nicht Ziel und Ende des Bildungsprozesses meint, sondern den Ort der Selbstüberschreitung. Das ist die Erfahrung der Mystiker. *Meister Eckhart* nannte *Bildung* den Weg, auf dem Gott sich in die Seele des Menschen hineinbildet („inbildet“), indem Christus in der Seele wiedergeboren wird. Das setzt voraus, dass der Mensch alles, was zwischen ihm und Gott steht, wegräumt. *Eckhart* nennt das die Entbildung. Nicht Identitätsbildung ist für *Eckhart* die Erfüllung der Bildung, sondern „entfremdet sein von alledem, was mein ist“³¹. Auf noch eindringlichere Weise spricht *Johannes vom Kreuz* von dieser Grenzüberschreitung, die der Weg zur Mitte verlangt:

„Um dahin zu kommen, alles zu verschmecken,
wolle an nichts Geschmack haben.

Um dahin zu kommen, alles zu besitzen,
wolle in nichts etwas besitzen.

Um dahin zu kommen, alles zu sein,
wolle in nichts etwas sein.

Um dahin zu kommen, alles zu wissen,
wolle in nichts etwas wissen.

Um zu dem zu kommen, was du nicht verschmeckst,
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht verschmeckst.

Um zu dem zu kommen, was du nicht weißt,
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht weißt.

Um zu dem zu kommen, was du nicht besitzt,
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht besitzt.

Um zu dem zu kommen, was du nicht bist,
mußt du einen Weg gehen, wo du nicht bist.“³²

³¹ Zit. n. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 55.

³² *Johannes vom Kreuz*, *Aufstieg auf den Berg Karmel*. Vollständige Neuübertragung (hg. von Ulrich Dobhan / Elisabeth Hense / Elisabeth Peeters), Freiburg/Br. u.a. 1999, 117 – die zitierte Passage entstammt dem 13. Kapitel des 1. Buches aus besagtem Werk.