

III.7 Mystagogisches Lernen

Mirjam Schambeck

In der gegenwärtigen religionspädagogischen und -didaktischen Diskussion besteht Einigkeit darüber, dass die Gottesfrage als Kerncurriculum anzusehen ist. Die Frage stellt sich aber, wie das am Lernort Schule realisiert werden kann. Kann es nur darum gehen, die Gottesfrage zu thematisieren und zu reflektieren, oder braucht es nicht auch Wege und Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern Räume und Zeiten zu eröffnen, mit der Wirklichkeit Gottes Erfahrungen zu machen. Bei diesen Überlegungen setzt das mystagogische Lernen an. Es will sensibel machen für Transzendenzerfahrungen und Möglichkeiten anbahnen helfen, für Gotteserfahrungen aufmerksam zu werden.

1. Problemanzeige

Religionsunterricht heute muss sich damit auseinandersetzen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene einerseits in Räumen leben, in denen Religion und Glaube weitgehend marginalisiert sind, andererseits aber eine neue Sensibilität für Religion und religiöse Phänomene zeigen. Empirische Studien (R. Schuster, K. E. Nipkow, G. Schmidtchen, Jugendwerk der Deutschen Shell, A. Feige, H. Barz u. a.) kamen zu dem Ergebnis, dass trotz der Unterbrechung religiöser Sozialisationsprozesse die Gottesfrage nach wie vor ein wichtiges Thema für Jugendliche ist (→ I.4). So schreibt beispielsweise ein Schüler zu dem Stichwort Religion:

»Ich glaube schon an Gott aber nicht an den Gott den uns eine andere Kirche oder Person vorsetzt. Ich glaube ein jeder sollte seine eigene Religion und seinen eigenen Gott selber finden. Die Kirche sollte keine Religion vorsetzen, sondern bei der eigenen Religionsfindung helfen. Helfen zu sich selbst zu finden, zu dem eigenen Gott, der in einem selbst ist.«

Das Interesse an Religion und näherhin an der Gottesfrage ist also feststellbar, auch wenn es nicht auf den Bereich des kirchlich tradierten Christentums eingeschränkt bleibt und sich für die Lebenspraxis unverbindlicher darstellt (Eiben 1992, 102f). Die Jugendlichen verstehen die Auseinandersetzung mit der Gottesvorstellung in hohem Maß als aktiven, konstruierenden Prozess und drücken ihr Gottesverhältnis in sehr verschiedenen »Sprachen« aus (Ziebertz 2001b, 232–239). Diese Sensibilität für das Transzendierungspotential, das religiösen Phänomenen aneignet, drückt sich auch in der Dringlichkeit der Sinnfrage, dem Bedürfnis nach erlebtem Sinn bzw. der Erfahrung von Sinnleere aus. Eine Schülerin denkt über die Frage »Was ich denke – was ich glaube« nach und schreibt:

»Ich glaube nicht an Gott. Aber ich bin mir sicher, dass jeder etwas glaubt, weil der Glaube uns am Leben erhält. Ich selber habe noch nicht viel darüber nachgedacht, an was ich glaube. Ich »glaube« es ist mehr Hoffnung auf Besseres, d. h. besseres Leben, glückliches Leben, sinnvolles Leben, ereignisreiches Leben...«.

Die Sinnfrage zu buchstabieren, die als eine, vielleicht die wichtigste heutige Gestalt der Gottesfrage aufscheint, ist Anliegen eines Religionsunterrichts, der die Dimension des mystagogischen Lernens im Blick hat. Beim mystagogischen Lernen geht es darum nachzufragen, ob es Gott gibt und ob er etwas mit meinem Leben zu tun hat. Oder anders gesagt: In einem Unterricht, in dem mystagogische Momente zum Tragen kommen, werden Schülerinnen und Schüler eingeladen, sich für diese Fragen zu öffnen, die vorfindliche Welt auch auf ihre Grenzen hin abzutasten und diese erlebten Grenzen in einen Dialog mit der Sinn- und der Gottesfrage zu bringen. Dies kann für manche auch heißen, Gott in ihrem Leben nachzuspüren, diese Erfahrung auszuloten und in ihre Lebensgestaltung zu integrieren. Wichtig bleibt in diesem Zusammenhang, die Skepsis der Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, ob es überhaupt etwas gibt, was über diese Welt hinausgeht, ob Gott existiert, ob er etwas mit den Menschen zu schaffen hat und ob er gewillt ist, den Menschen zu helfen.

Welche Akzente mystagogisches Lernen in den Religionsunterricht einbringen kann und wo sich Grenzen abzeichnen, soll im Folgenden behandelt werden. Für den Kontext von Schule bleibt schon an dieser Stelle festzuhalten, dass mystagogische Momente, in denen Kinder und Jugendliche sich ihrer Gotteserfahrungen vergewissern, höchstens angelegt werden können und eher die Ausnahme als den Normalfall beschreiben. Darin liegt vermutlich auch der Grund, warum das mystagogische Lernen als mögliche Dimension des Religionsunterrichts in der Religionsdidaktik bisher so wenig diskutiert wurde (Simon 1998, 571; Gertz 1986, 84).

2. Zum Wortsinn von Mystagogie

Die Wörter, aus denen sich der Begriff Mystagogie zusammensetzt (*myein*: einweisen, unterrichten; und *agein*: führen, leiten), deuten an, dass Mystagogie und damit mystagogisches Lernen einen Prozess meint, also dynamisch verläuft und Bewegungscharakter hat. Mystagogie geschieht als Begegnung, in der der Mensch, der eingeweiht werden soll (= der Myste) und die/der Einweisende (= die/der Mystagoge) sich ausrichten auf das Geheimnis, das es zu entdecken und für den je eigenen Lebenskontext zu buchstabieren gilt.

Der Begriff »Mystagogia« stammt aus den Mysterienreligionen und war Ausdruck für die Einweihung der Mysten in die heiligen Geheimnisse der jeweiligen Religion. In der altchristlichen Theologie bezeichnete Mystagogie die Erschließung des christlichen Mysteriums für die Neugetauften (Gertz 1986, 82). Der Unterschied einer christlich verstandenen Mystagogie zu einer in den Mysterienkulten praktizierten besteht darin, dass im Christentum letztlich nur Gott als Mystagoge gilt und der Mensch allein aufgrund der Gnade Gottes zum Eingeweihten wird (Hugo Rahner 1989, 52).

In der gegenwärtigen theologischen und näherhin religionspädagogischen Diskussion lassen sich zwei Verstehensweisen von Mystagogie ausmachen. Die eine orientiert sich am patristischen Sprachgebrauch und akzentuiert Mystagogie als Begleitung von Menschen beim Prozess der Initiation bzw. als Erschließung der christlichen Geheimnisse, indem deren existentieller Bezug zum eigenen Leben in den Vordergrund ge-

rückt wird (vgl. die Mysterientheologie Odo Casels, 1886–1946, und seiner Schule: Arno Schilson, sowie die Liturgische Bewegung um Romano Guardini, 1895–1968). Sie kann als *liturgisch und sakramententheologisch inspirierte Mystagogie* betitelt werden. Die zweite Richtung versteht sich von der Theologie Karl Rahners her und ist als *transzendente Mystagogie* zu bezeichnen. Sie begreift Mystagogie als Prozess des Gewahrwerdens der Gotteserfahrung, die im Menschen immer schon da, aber meistens verschüttet ist (Karl Rahner 1983, 378). Mystagogische Wege zu beschreiten, heißt also, Räume und Zeiten zu eröffnen, über die eigene Tiefen- und Welterfahrung zu staunen, sie als Ort der Gotteserfahrung verstehen zu lernen und sie zu gestalten. An diese Position, die als Weise charakterisiert werden kann, für Gotteserfahrungen aufmerksam zu werden und mit ihnen umzugehen, knüpft das mystagogische Lernen an.

3. Mystagogische Momente im Religionsunterricht

In einem mystagogisch akzentuierten Religionsunterricht wird versucht, die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, was Leben ausmacht, und diese Auseinandersetzung als Möglichkeit verstehen zu lernen, sich der Gottesfrage zu stellen. Zu fragen und zu philosophieren, zu entdecken, wie Welt und Leben sein kann, sich auch der Bruchstückhaftigkeit der Welt und des menschlichen Miteinanders zu stellen, sich menschliche Grunderfahrungen zu vergegenwärtigen, Stille wahrzunehmen, Schweigen und Beten können zu mystagogischen Momenten werden, in denen Lebenserfahrungen durchsichtig werden auf Gott. Im Folgenden sollen solche Momente mystagogischen Lernens exemplarisch aufgezeigt werden.

Eine Religionspädagogik der Frage und eine Kultur des Philosophierens entwickeln

In einem Religionsunterricht, in dem auch mystagogische Momente vorkommen, sind die SchülerInnen eingeladen, zu staunen, zu fragen, das Leben auch in seinen Grenzen wahrzunehmen, es einmal auszuprobieren, was es heißen könnte, die vorfindliche Welt zu überschreiten und die jungen Menschen so für das Mögliche und noch Utopische zu sensibilisieren.

Das heißt, dass mystagogisches Lernen einen Religionsunterricht voraussetzt, dem an einer Kultur der Frage und des Philosophierens gelegen ist, der die SchülerInnen ermutigt, ihre Fragen zu artikulieren und diese Fragen als Ausgangspunkt des Lernens in den Unterricht einzubringen (vgl. Oberthür 1995). Das kann beispielsweise durch Bilder geschehen. Diese Bewegungen des Fragens, die geweckte Nachdenklichkeit, das Überschreiten von Wirklichkeit können zu mystagogischen Momenten im Religionsunterricht werden, indem versucht wird, eine Begegnung mit dem Vorfindlichen und Gegebenem anzubahnen, und zwar auch mit seinen Grenzen.

Geschichten zu erzählen und zu bedenken, wie es die seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts herausgebildete Kinderphilosophie praktiziert (Freese 1990, 45), ist ein anderer Weg dazu. Gareth B. Matthews gibt beispielsweise einen Abschnitt aus dem Kinderbuch von L. Frank Baum »Der Zauberer von Oz« wieder und wirft damit die

Frage auf, was Identität bedeutet. Der Text handelt von einem blechernen Holzfäller, der ein Leben als ein Wesen von Fleisch und Blut begann. »Allmählich wurde er dadurch ein anderer, dass ihm nach und nach alle sein Gliedmaßen und andere Körperteile amputiert und durch solche aus Blech ersetzt wurden, bis er am Ende ganz aus Blech bestand... Das Problem (liegt) darin, an welcher Stelle während der stückweisen Erneuerung, und warum gerade dann, das ursprüngliche Gebilde zu existieren aufhört« (Matthews 1991, 80). Diese Geschichte kann zum Ausgangspunkt eines Gesprächs mit Kindern und Jugendlichen werden, das sie anregt, darüber nachzudenken, was sie selbst zu sich selbst macht, wie Veränderung Leben nicht auslöscht, sondern bedingt und wo die Grenzen von Identität und Alterität sind (Vgl. auch Geissler 1994, 238–240; Matthews 1989, 63–75; Martens 1990, 14–19; Rosenberg 1989, 64–77).

So gesehen bereichern mystagogische Momente einen Religionsunterricht, indem zu staunen, zu fragen, bei einer Sache, einem Gedanken, einem Bild, einer Geschichte zu verweilen genauso möglich wird wie zu reflektieren, zu kritisieren und zu diskutieren. Das wiederum braucht eine Dramaturgie des Unterrichtsgeschehens, die die Ungleichzeitigkeit von Erfahrungen berücksichtigt, wenn beispielsweise eine Schülerin mehr Zeit braucht als eine andere, um zur Transzendenz erfahrung Zugang zu bekommen bzw. im Idealfall zur Gotteserfahrung. Lernwege sind deshalb so angelegt, eine Sache von mehreren Seiten anzugehen, immer wieder auf sie zuzugehen, sich an ihr abzuarbeiten und dafür aufmerksam zu werden, was sie noch sagt. Mystagogisches Lernen muss aber auch respektieren, dass sich SchülerInnen mit ihren Transzendenz- bzw. Gotteserfahrungen nicht auseinandersetzen wollen.

Der Welt zu begegnen als Chance, Gott zu erfahren

Weil Gott sich seit der Schöpfung und der Inkarnation in den Strukturen dieser Welt ausgelegt hat, und die Welt damit zum Ort geworden ist, an dem er erfahren werden kann, ist es möglich, dass eine Begegnung mit der Welt in allen Sinnen zu einem mystagogischen Moment wird.

Das kann beispielsweise geschehen, indem SchülerInnen eingeladen oder auch provoziert werden, sehend, hörend, schmeckend, riechend, tastend, sich bewegend zu entdecken, wie Welt ist (→ III.1). Welt ist hierbei nicht mehr als Objekt zu verstehen, das beliebig zu funktionalisieren ist, sondern scheint als Mitwelt auf, die auch transparent für Gott werden kann. Ähnlich wie Franz von Assisi in Sonne und Mond, in Wind und Wetter, in Feuer und Luft seine Geschwister erkannte, die ihm von Gott erzählten, können SchülerInnen vielleicht erleben, dass aufmerksam zu werden für die »Sprache«, Schönheit und Verwiesenheit der Welt auch etwas von Gott erfahren lässt.

In den Geschundenen und Unterdrückten das Gesicht Gottes erkennen lernen

In der Parusie-Rede (vgl. Mt 25,31–46) macht Jesus deutlich, dass sich am Verhalten zu den Geschundenen und Unterdrückten der Zugang zum Reich Gottes entscheidet. Er weist die geschehene bzw. verweigerte Begegnung mit den Armen als geschehene bzw. verweigerte Begegnung mit Gott aus. Gott zu erfahren, hat dann damit zu tun, für die Geschundenen und Unterdrückten heute einzustehen. Die SchülerInnen zu sensibilisieren, Situationen und Strukturen wahrzunehmen und sie korrigieren zu helfen,

die Menschen unterdrücken, ausbeuten und ihnen den Boden entziehen, menschenwürdig zu leben, kann sich so gesehen als mystagogisches Moment im Religionsunterricht erweisen.

Konkret bedeutet das, Projekte zu entwickeln, die die sogenannte »Eine-Welt-Problematik« betreffen (→ III.12): Beispielsweise Klassenpartnerschaften anbahnen und die jeweiligen Lebensbedingungen thematisieren bzw. zu verbessern helfen. Gedacht ist auch an Initiativen, die die »neuen Armen«, zu denen die Schülerinnen und Schüler vielleicht selbst gehören, in den Blick nehmen.

Genauso wichtig in diesem Kontext ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die eigene Lebenswelt daraufhin abtasten, wo sie die Rolle des Herrschers oder des Beherrschten übernehmen, wo Ungerechtigkeit, Intoleranz und Gewalt auch ihr Leben bedrohen. Das könnte ein Ansatz sein, Wege zu mehr Gerechtigkeit, Toleranz und Solidarität zu erproben und vielleicht auch zu erfahren, welche Möglichkeiten erfüllten Lebens sich durch das christliche Ethos eröffnen (→ III.9).

Menschliche Grunderfahrungen als Möglichkeiten, Gott zu erfahren

Ein weiteres mystagogisches Moment im Religionsunterricht kann sich auftun, wenn Schülerinnen und Schüler darüber sprechen, was sie in ihrem Leben als tragend oder auch als bruchstückhaft erleben. Alltagserfahrungen und hier vor allem jene Ereignisse, in denen der Mensch auf sich selbst zurückgeworfen wird (Rahner 1970, 168) wie Freude, Leid, Hoffnung und Tod, können zum Ausgangspunkt einer Kommunikation werden, in der die am Gespräch Teilnehmenden ihr Leben thematisieren und ihre Erfahrungen von Sinn oder auch von Sinnleere einbringen.

Gerade die für die Phase des Jugendalters wichtigen Etappen des Experimentierens (Knoblauch 66), des Umgehens mit Rollen und des Konstruierens einer eigenen Identität fordern Räume und Zeiten, in denen sich die Jugendlichen ihrer selbst, ihrer Person und Existenz, ihrer Fähigkeiten und Grenzen, ihrer Individualität und Sozialität bewusst werden (Haslinger 1991b, 52). Ein mystagogisch akzentuierter Religionsunterricht versucht, die Fragen »Wer bin ich?«, »Was sind meine Fähigkeiten und Schwächen?«, »Was kann ich aus meinem Leben machen?« aufzugreifen und einen Kommunikationsprozess anzustoßen, in dem auch die Gottesfrage aufscheint (→ II.2).

Menschliche Grunderfahrungen im Religionsunterricht zu thematisieren, kann also zu einem mystagogischen Moment werden, indem Zeiten und Räume eröffnet werden, sich selbst auf die Spur zu kommen und mit sich selbst vertraut zu werden. Das kann heißen, die eigenen Fähigkeiten als auch Grenzen zu entdecken und mit ihnen umzugehen.

Vielleicht tut sich den SchülerInnen dabei die Erfahrung auf, dass Gott der ist, der ohne jede Vorleistung oder trotz aller Schwierigkeiten, jede einzelne beim Namen gerufen hat, dass Gott die Möglichkeit, der Grund und die Voraussetzung ist, zu sich selbst in ein Selbstverhältnis zu treten, weil, wie Rahner formuliert, »die Geschichte der Selbsterfahrung ... die Geschichte der Gotteserfahrung« ist (Rahner 1972, 137).

Stille entdecken

Sich Zeit zu nehmen, bei Menschen, Dingen, Gegenständen zu verweilen, Stille zuzulassen sind Möglichkeiten des Religionsunterrichts, die auch zu mystagogischen Mo-

menten werden können (→ III.1). Die Literatur über Stilleübungen und Meditationspraktiken im schulischen Kontext ist in den letzten Jahren stark angewachsen. Dazu trug bei, dass sich der Umgang mit Zeit verändert hat (→ II.10), dass schon Kinder und Jugendliche mit viel verplanter Zeit zurechtkommen müssen und still zu werden, zu verweilen und eine produktiv verlangsamte Lernkultur (Hilger 1994, 215–220) erst wieder neu als Quellen entdeckt wurden, um zu sich selbst zu kommen, um Kreativität und Leben, das Freude macht, zu spüren.

Stille als Zeit zu erfahren, in der nichts geleistet werden muss, die frei und unverzweckt ist, kann eine Möglichkeit sein, auf das eigene Innere horchen zu lernen, zu erleben, was dasein bedeutet, auch den anderen als gegenwärtig zu erfahren und vielleicht auch zu entdecken, dass Gott sich zeigt als einer, der verborgen da ist.

Eine Weise, still zu werden, ist das Ausmalen von Mandalas. Formen, die von der Mitte her nach außen wachsen bzw. die sich von außen auf eine Mitte zu bewegen, die einfach sind und Wiederholungen aufweisen, sind hier gut geeignet (Maschwitz 1993, 138). Auch das Labyrinth in seinen verschiedenen Varianten ist eine Möglichkeit, SchülerInnen einzuladen, malend still zu werden. Ebenso können SchülerInnen versuchen, sich von Paul Klees Schreibbildern wie z. B. »Einst dem Grau der Nacht enttaucht...« aus dem Jahr 1918 inspirieren zu lassen und einen kurzen Satz immer wieder zu schreiben, in einer Linie oder auch spiralförmig (Klee 1996, 159).

Das Element der Wiederholung und der Einfachheit findet sich auch in der Musik, beispielsweise in Liedrufen aus Taizé, wieder. Indem sie mehrmals hintereinander gesungen werden, eventuell in verschiedener Lautstärke, die vom Summen zum lauten Klingen variiert, sind auch sie ein Weg, still zu werden.

Gott erfahren im Beten und Schweigen

Im Idealfall werden im Religionsunterricht Momente angelegt sein, die Schülerinnen und Schüler einladen, im Schweigen und Beten für die Gegenwart Gottes offen zu werden. Aufmerksam zu werden für das Jetzt als Zeit Gottes, sich in das Du Gottes einzuüben, Meditation als Weg zur Kontemplation, Umgehen mit der Bibel als dem Menschen von Gott zugesprochenes Wort können Möglichkeiten sein, solche mystagogischen Momente auch im Religionsunterricht der Schule zu verankern.

Die wichtigste Quelle, sich zum Beten inspirieren zu lassen, sind die biblischen Texte und hier vor allem die Psalmen als Gebetbuch von Juden und Christen. Die verschiedenen Erfahrungen der Beter, die die reiche Palette der Lebenssituationen widerspiegeln, die von Angst und Verzweiflung, von Hoffnung und Hilfe, von Geborgenheit und Sich-Getragen-Wissen, von der Verantwortung für die Armen und Kleinen sprechen, können Schülerinnen und Schüler ermutigen, auch ihr Leben in allen Höhen und Tiefen in Gottes Gegenwart zur Sprache zu bringen (→ III.8).

4. Theologische Prämissen und religionsdidaktische Implikationen

Gotteserfahrung als Wirklichkeit, die den Menschen angeht

Der jüdisch-christliche Glaube erkennt Geschichte und Welt als Orte, an denen und durch die Gott sich auslegt, an denen und durch die er sich erfahren lässt. Ein mystagogisch akzentuierter Religionsunterricht versucht deshalb, die Spuren des »kenotisch verborgen anwesenden Gottes« (Bitter 1995, 285) zu suchen.

Eine besondere Dichte erfährt die Entdeckung der verborgenen Gegenwart Gottes in der Entdeckung des Menschen. Der Mensch wird verstehbar als »Chiffre Gottes« (K. Rahner), als einer, der von Gott angesprochen ist, der von Gott her und auf ihn hin erschaffen ist. Es liegt am Menschen, diese Erfahrung in seinem Leben Gestalt annehmen zu lassen oder nicht. Glaube ist so gesehen Antwort auf das Bezogensein auf Gott und nicht ein von außen in den Menschen hineingetragenes Wissen um Gott bzw. von ihm (Rahner 1970, 161.164). Mystagogisches Lernen ist also nicht zu verstehen als Anleitung, Gotteserfahrung erstmals zu machen, sondern sie als immer schon gegebene zu erkennen (Rahner 1970, 166) und diese je neu zu entfalten und Gestalt annehmen zu lassen.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob bzw. wenn ja, wie und inwieweit es überhaupt möglich ist, Glauben zu lehren bzw. zu erlernen. Zunächst ist festzuhalten, dass die Bewegung Gottes auf den Menschen ungeschuldet, unverdientbar und nicht durch Leistung eingeholt werden kann. Gott selbst ist es, der auf den Menschen ausgreift und mit ihm in Beziehung treten will. Damit Beziehung zur Begegnung und Erfahrung wird, braucht es die freie Antwort des Menschen auf diese ursprüngliche Gotteserfahrung, die sich je neu in der Geschichte des Menschen auslegt.

Damit sind auch die Grenzen mystagogischen Lernens markiert. Es bleibt die freie Entscheidung des Menschen, diese Antwort zu geben oder zu verweigern. Ebenso ist es ein nicht machbares, unverdientes Geschenk (= Gnade), dass sich Gott nicht versagt, sondern dem Menschen und der Welt zusagt. Mystagogisches Lernen kann also, wenn sich die/der Lernende darauf einlässt, für Gotteserfahrung sensibilisieren und disponieren, sie aber nicht herbeiführen.

In einem Religionsunterricht, der mystagogische Momente zulässt, geht es dann darum, den jeweiligen Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler zu erhellen und ihn als Möglichkeit verstehen zu lernen, Gott zu erfahren. Im besten Fall heißt das auch, dass sich dieser Prozess, Gotteserfahrungen wahrzunehmen, sie zu reflektieren und durch den Glaubensinhalt zu deuten, in der Gestaltung des Lebens aus der Perspektive des Glaubens niederschlägt (in einer veränderten Orthopraxis).

Mystagogisches Lernen als Umgehen mit (Gottes-)Erfahrungen

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was Erfahrung ist und wie der Mensch der Gotteserfahrung im Speziellen gewahr werden kann. Mit Bernhard Welte und Werner H. Ritter lassen sich zwei bzw. drei Merkmale von Erfahrung ausmachen: der Aspekt der Unmittelbarkeit, der Interpretation und des Betroffenseins (Welte 1979, 123; Ritter 1998, 151f; vgl. auch Biehl 1991, 16).

Unter Erfahrung sind demnach jene Ereignisse gemeint, die dem Menschen un-

mittelbar gegeben sind, sich als Phänomene erschließen und nicht nur durch bloße Reflexion vermittelt sind. Im Unterschied zum Erlebnis kennzeichnet Erfahrung das Moment der Deutung. Das, was erlebt wurde, gilt es, im subjektiven Deutungsrahmen bzw. demjenigen einer Erfahrungsgemeinschaft zu interpretieren. Zugleich zeichnet die Erfahrung aus, dass sie den Menschen betrifft und verändert.

Übertragen auf das Phänomen der Gotteserfahrung heißt das folgendes. Auch die Gotteserfahrung ist eine unmittelbare Erfahrung (Biehl 1991, 28f), und zwar in einem doppelten Sinn. Einmal meint Gotteserfahrung die vorgängige Erfahrung Gottes, die dem Menschen schon immer zukommt. Zum anderen kann Gotteserfahrung als Geschehen beschrieben werden, sich dieser schon immer ereigneten Gotteserfahrung je neu inne zu werden, sie zu reflektieren, zu deuten und sie Gestalt annehmen zu lassen. Die Gotteserfahrung radikalisiert also die Lebenserfahrung, insofern Gott als der verlässliche Grund des Lebens aufscheint, die Entfremdungen des Alltags aufdeckt und zu beseitigen anspornt (Biehl 1991, 29f).

Mit Erfahrung bzw. Gotteserfahrung umzugehen, heißt dann, diese wahrzunehmen, sie im subjektiven und intersubjektiven Deutehorizont zu interpretieren und in eine konkrete Gestaltung des Lebens zu übersetzen.

Mystagogisches Lernen versteht sich demnach als Weise religiöser Bildung, der es um die Wahrnehmung von Erfahrung, um ihre Deutung und Gestaltung geht (→ III.1). Diese drei Dimensionen mystagogischen Lernens, die sich gegenseitig bedingen und erschließen, sollen im Folgenden skizziert werden.

Erfahrungen wahrnehmen

Mystagogischem Lernen geht es darum, den Erfahrungen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen auf die Spur zu kommen und zu entdecken, wie sie ihre Erfahrungen mit sich selbst, mit anderen, mit dem, was die vorfindliche Welt ausmacht und über sie hinausgeht, artikulieren. Das erfordert von den Lehrkräften eine große Kompetenz, die SchülerInnen in ihren lebensweltlichen Erfahrungen wahr- und anzunehmen (vgl. Hilger/Rothgangel 1997, Hilger 2000a; Hilger 2000b), sie einzuladen, über die Grenzen der erlebten Welt hinauszutasten, und die Transzendenzerfahrungen mit der Gottesfrage und der Gotteserfahrung in einen Dialog zu bringen. Die Lebenserfahrungen der SchülerInnen wahrzunehmen kann zur Chance werden, in diesem Kommunikationsprozess auch die Gottesfrage zu thematisieren und die eigenen Lebenserfahrungen als Gotteserfahrungen deuten zu lernen. Das würde dann eventuell auch bedeuten, dass SchülerInnen die kritisch-provokative Kraft von Gotteserfahrung kennenlernten (Jüngel 1972, 132) und nach ihr handelten, indem sie anfangen, überall dort, wo Leben geknechtet wird, für das Leben einzustehen.

Erfahrungsdeutung

Erfahrungsdeutung als Dimension des mystagogischen Lernens meint eine Bewegung, die eigenen Lebens-, Transzendenz- und Gotteserfahrungen in einen kritisch-produktiven Dialog mit den Erfahrungen des jüdisch-christlichen Glaubens zu bringen. Dieser Prozess ist grundsätzlich auch offen für die Glaubenserfahrungen anderer Religionen (→ III.11). Der Glaubensgehalt wird hier zur Möglichkeit, die eigene Erfahrung auszudrücken, sie von einem geschichtlich gewordenen Ausdruck her zur reflektieren, an-

zufragen, zu korrigieren und zu vertiefen (→ III.4). Erfahrungsdeutung zielt aber auch auf die umgekehrte Richtung. Der Glaubensgehalt muss sich von den Lebens-, Transzendenz- und Gotteserfahrungen der Menschen je neu anfragen lassen und legt sich so durch diese subjektiven Erfahrungen in der Zeit und für sie aus. Das braucht eine Deutungsgemeinschaft, die Suchbewegungen ernst nimmt.

Erfahrungsdeutung als Dimension mystagogischen Lernens zielt dann darauf, die geschichtlichen Erfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition und näherhin den Hoffnungsimpuls des von Jesus verkündeten Reiches Gottes als Deutehorizont für die eigenen Erfahrungen fruchtbar werden zu lassen (→ III.8).

Erfahrungsdeutung kann geschehen, indem biblische Texte mit ihrem Erfahrungsgehalt zur »Sprachschule« (Ingo Baldermann) für die eigene Gottsuche bzw. die eigenen Gotteserfahrungen werden. Gedacht ist hier beispielsweise an die Psalmen. Sie können durch ihre versprachlichten Erfahrungen eines nahen und fernen, eines fürsorgenden und verborgenen Gottes helfen, die eigenen Gotteserfahrungen zu thematisieren und sie von diesem Horizont aus zu deuten.

Das kann auch durch theologische Vorstellungen und religiöse Texte in Gang gebracht werden, die als »geronnene Niederschläge« (W. Ritter) vorausliegender Gotteserfahrungen helfen, heutige Glaubenserfahrungen zu erschließen. Erfahrungsdeutung im Sinne des mystagogischen Lernens meint also auch, Wirklichkeit anders, neu sehen zu lernen, mit dem Utopischen zu rechnen und seine innovatorische Kraft im Gegebenen zu verorten.

Insgesamt wird deutlich, dass die Lernenden dadurch die Chance bekommen, nicht nur bei ihren Gotteserfahrungen stehen zu bleiben, sondern auch andere, fremde Weisen von Gott zu sprechen kennen zu lernen, sich mit ihnen auseinander zu setzen, daran abzuarbeiten und so zu einem vertieften Verstehen und Wahrnehmen Gottes, zu neuen Perspektiven und Handlungsräumen zu gelangen.

Erfahrungen Gestalt geben

Erfahrungen zu gestalten, ist eine weitere wichtige Dimension mystagogischen Lernens (→ III.14). Das heißt, dass versucht wird, die Erfahrungen von Welt, von dem, was über sie hinausgeht, was Sinn macht und eventuell auch die Gotteserfahrung, die wahrgenommen, gedeutet, reflektiert und kritisiert worden ist, in einen konkreten Ausdruck umzusetzen. Erfahrungen Gestalt zu geben, meint also, das, was erfahren wurde, ins Wort, ins Bild, ins Symbol, ins Tun zu heben und damit zu verorten. Das kann durch Weisen des kreativen Schreibens, durch den Umgang mit Farben und Formen, durch Musik und Bewegung, durch gestalterische und inszenierende Elemente geschehen.

Mystagogisches Lernen als Weise erfahrungsorientierten Lernens

Mystagogisches Lernen ist verwiesen auf ein Verständnis von religiöser Bildung, das von den Prämissen erfahrungsorientierter Ansätze in der Religionspädagogik und Religionsdidaktik ausgeht. Mit den SchülerInnen darüber zu kommunizieren, was Leben ausmacht, was ihm Sinn gibt und wo sie es als sinnlos erleben, über die Gottesfrage nachzudenken, den Menschen zu verstehen als wahrnehmendes, reflektierendes und gestaltendes Wesen, sind zentrale Merkmale mystagogischen Lernens.

Mystagogisches Lernen steht damit in der Nähe zum ästhetischen Lernen (→ III. 1), zum Symbollernen (→ III. 3), zum handlungsorientierten Lernen (→ III. 14), also zu Weisen des Lernens, in denen die Kategorien der Aisthesis (Wahrnehmung von Wirklichkeit(en)), Katharsis (Urteilsfähigkeit) und Poiesis (Gestaltungsfähigkeit) in ihrer Wechselbeziehung zueinander eine Rolle spielen.

Anders als die katechetischen Bemühungen, die im Idealfall von der Glaubenszustimmung der AdressatInnen ausgehen können, muss das mystagogische Lernen in der Schule von einer »Hermeneutik des noch zu gebenden Einverständnisses« (K. E. Nipkow, vgl. auch III. 8) ausgehen. Das heißt also, dass die Glaubenszustimmung nicht vorausgesetzt, wohl aber die wenn auch noch unentdeckte Gotteserfahrung als für das Wesen des Menschen konstitutiv angenommen wird. Beim mystagogischen Lernen geht es dann darum, Lebenserfahrungen zu thematisieren und diese Kommunikation für die Gotteswirklichkeit offen zu halten. Mystagogisches Lernen setzt voraus, dass sich Glaubenlernen und Lebenlernen gegenseitig bedingen, auslegen und verändern.

5. Erfahrungen mit dem Labyrinth – Ein Beispiel mystagogischen Lernens

Die Mädchen und Jungen eines achten Schuljahres sitzen im Kreis. Am anderen Ende der Raumes befindet sich ein siebengängiges Labyrinth, das aus Seilen gelegt wurde. Zu russischer Musik (CD: Oi Tsvetyot Kalina, Russian Dances, selected by Hennie Kornings) beginnen sie sich zu bewegen, indem sie an den Händen gefasst, den Sitzkreis verlassen und sich bei ihren Schritten auf den Rhythmus der Musik einlassen. Weite und enge Bewegungen, spiralförmige und weit kreisende Figuren, Diagonalen und Geraden wechseln die Bewegung ab und ermöglichen, Kontakt miteinander, mit dem Raum und mit dem Labyrinth aufzunehmen. Nachdem auch das Labyrinth mehrmals umkreist worden ist, versammeln sich alle im Halbkreis in der Nähe des Labyrintheingangs. Die Jugendlichen »laufen« nun mit den Augen den Weg in die Mitte und wieder zurück zum Ein- bzw. Ausgang ab. Anschließend erhält jede/r ein Blatt Papier, auf dem dieselbe Labyrinthform abgebildet ist. Jetzt sollen sie mit Hilfe eines Fingers den Weg zur Mitte und wieder heraus zum Eingang abfahren. Erste Eindrücke werden in einer offenen Runde gesammelt: »Der Weg zur Mitte ist sehr weit.« »Ich hatte Angst, den Weg nicht zu finden.« »In der Mitte musste ich umkehren, um wieder herauszukommen.« Danach folgt eine Phase, in der sich die SchülerInnen zunächst mit dem aufgezeichneten Labyrinth beschäftigen. Mit Wachsmalkreiden, Ölkreiden o.ä. sollen sie den Weg des Labyrinths gestalten, und zwar mit den Farben, die ihnen in den Sinn kommen, wenn sie an den Zeitraum des vergangenen Jahres denken. Daran schließt sich ein Austausch zu Zweien an. Die Jugendlichen formieren sich daraufhin wieder zum Kreis, stecken die farbigen Labyrinthblätter ein und machen sich erneut zur Musik auf den Weg, diesmal in das Labyrinth aus Seilen. Wenn alle in der Mitte angekommen sind, bleibt eine Zeit des Verweilens und Stillhaltens. Beim Weg aus dem Labyrinth legen die SchülerInnen an der Stelle, die ihnen passend erscheint »ihr« Jahreslabyrinth nieder und versammeln sich dann wieder im Sitzkreis. Die Lehrerin legt jetzt

Verse aus Ps 139, die auf Papierstreifen geschrieben sind, in die Mitte und fordert die SchülerInnen auf, sie zu besehen, zu lesen, sich einen auszuwählen, der sie anspricht und diesen auf ein gesondertes Blatt zu schreiben.

Die dichte Sprache von Ps 139 kann den jungen Menschen helfen, ihre Tiefenerfahrung, die vielleicht auch zur Möglichkeit wurde, aufmerksam für Gott zu werden, Gestalt annehmen zu lassen. Anschließend schreiben sie auf das Blatt, auf das sie schon den Psalmvers notiert hatten, einen Text, der mit dem ausgewählten Psalmvers beginnt und diesen weiterführen soll. Wer will, kann seinen Text der ganzen Klasse vorlesen.

6. Grenzen und Chancen mystagogischen Lernens in der Schule

In einem Religionsunterricht, in dem mystagogische Momente möglich sind, wird gegen einen neuen »Inhaltismus« versucht, den Kindern und Jugendlichen Zugang zu ihrer je eigenen Transzendenz- und näherhin Gotteserfahrung zu eröffnen, diese zu reflektieren und zu gestalten. Darin liegt die Schwierigkeit aber auch die Chance dieser Dimension religiöser Bildung am Lernort Schule.

Die Perspektive des mystagogischen Lernens kann ein Verständnis von Religionsunterricht erweitern, dessen erstes Ziel darin besteht, zu »verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben (zu) befähigen« (Würzburger Synode 1975, 2.5.1, 139), selbst wenn Glaubenlernen eine erhoffte und erwünschte Nebenwirkung ist. Geht es wie beim mystagogischen Lernen um Gotteserfahrung, dann heißt das, sich Gotteserfahrungen auszuliefern, also Religion zu vollziehen. Damit aber werden Grenzen schulischen Lernens überschritten.

Weil mystagogisches Lernen darauf zielt, den Menschen in all seinen Vermögen und Dimensionen anzusprechen, also ein »ganzheitlicher« Weg ist, kann er auch funktionalisiert und missbraucht werden. Er muss deshalb stets neu mit der Frage konfrontiert werden, ob er in seiner Gestalt und seinem Gehalt wirklich eine Weise ist, den Gott Jesu Christi im eigenen Leben zu entdecken oder einer verkürzten Gotteserfahrung Vorschub leistet bzw. sogar Gotteserfahrungen behindert.

In einem Religionsunterricht, der Schule von heute mitgestalten will, sich als diakonisch im Sinne eines Dienstes für alle Schüler und Schülerinnen versteht (Würzburger Synode 1975, 2.5.1, 139) und damit weltanschaulichen Pluralismus zu respektieren hat, können mystagogische Momente angelegt, aber nie forciert werden.

Eine weitere Schwierigkeit mystagogischen Lernens am Lernort Schule zeichnet sich in den faktischen Gegebenheiten des Unterrichts ab. Ein 45-Minuten-Lerntakt, ein Stundenplan, in dem eine Vielzahl verschiedener Fächer aus unterschiedlichen Wissensgebieten aneinandergereiht ist, auf die sich die SchülerInnen mit dem Stundengang einstellen sollen, erschwert mystagogisches Lernen, das Zeit braucht, Aufmerksamkeit auch für ungewohnte Dinge einfordert, das Fragen stellt, die das eigene Leben und nicht nur abrufbares Wissen betreffen (→ II.10).

Die Chance mystagogischen Lernens am Lernort Schule besteht aber darin, die Gottesfrage als existentielle Frage ins Spiel zu bringen. Gott nicht nur als Begriff kennen zu lernen, sondern sich seiner Wirklichkeit anzunähern, und zwar als Wirklich-

keit, die mir zusagt, dass ich nicht ins Leere laufe, sondern geliebt bin, sind Erfahrungen, auf die das mystagogische Lernen aufmerksam machen will.

In einem Religionsunterricht, in dem mystagogische Momente möglich sind, wird versucht, die Fragen der SchülerInnen ernst zu nehmen, sie zu einer Auseinandersetzung mit der Welt, die sie vorfinden, zu ermuntern, und sie einzuladen, diese Welt auch auf ihre Grenzen hin abzutasten. Das bedeutet, sie in ihrer Individualität anzuerkennen (→ II.4), ihre pluralen Vorstellungen von Religion und Glauben zu respektieren (→ I.4) und ihre Suchbewegungen als Weisen des Glaubens anzuerkennen. Die Lebenswelten der SchülerInnen werden zum Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens, indem sie als Orte verstanden werden, an denen sich Gott erfahren lässt.

Mystagogisches Lernen am Lernort Schule wird so gesehen für SchülerInnen, die vielleicht noch nicht mit ihren Gotteserfahrungen in Berührung gekommen sind, zu einer Einladung, ihre Lebensspur als von der Gottesspur durchzogen wahrzunehmen.

Zusammenfassung

In einem Religionsunterricht, in dem mystagogische Momente vorkommen, geht es darum, Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die sie mit sich selbst, mit anderen, mit dem Leben und dem Gegebenem machen, wahrzunehmen, sie zu deuten und ihnen Gestalt zu geben (→ III.1). Das spezifische Anliegen mystagogischen Lernens ist es, diesen Kommunikationsprozess für die Gottesfrage offen zu halten und sie eventuell sogar zu provozieren. Das kann auf ganz unterschiedliche Weisen geschehen. Zu fragen und zu philosophieren, sehen, hören, schmecken, riechen, tasten und sich bewegen lernen und so entdecken, wie Welt sein kann, sich auch der Bruchstückhaftigkeit der Welt und des menschlichen Miteinanders zu stellen, sich menschliche Grunderfahrungen zu vergegenwärtigen, Stille wahrzunehmen, Schweigen und Beten können zu mystagogischen Momenten werden, in denen Lebenserfahrungen durchsichtig werden auf Gott. Das bedeutet dann auch, SchülerInnen Räume und Zeiten zu eröffnen, die Erfahrung des Gottes Israels und Jesu als kritischen Impuls für die Wahrnehmung und Gestaltung dieser Welt und ihres Lebens kennen zu lernen.

In einer weltanschaulich pluralen Schule können mystagogische Momente höchstens angelegt werden.

Lesehinweis

- Berk, Tjeu van den (1996): Die mystagogische Dimension religiöser Bildung. In: Tzscheetzsch, Werner/Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.): *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*, München, 211–229.
- Bitter, Gottfried (1995): Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens. Versuch einer religionspädagogischen Selbstaufklärung. In: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hgg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 276–290.
- Bleistein, Roman (1979): Mystagogie und Religionspädagogik. In: Vorgrimler, Herbert (Hg.): *Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners (FS Karl Rahner)* Freiburg i.Br., 51–60.
- Haslinger, Herbert (1991): *Sich selbst entdecken – Gott erfahren. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit*, Mainz.
- Simon, Werner (1998): Mystagogie. Religionspädagogisch und praktisch-theologisch. In: *LThK*³ 7, 571f.