

Neu zur Sprache finden in Zeiten der Krise

Ein interdisziplinäres Gespräch über Hinwendungen zur Schrift und Sprache als Ressourcen in Krisenzeiten

Die Autoren

Jürgen Ebach war bis Februar 2010 Inhaber des Lehrstuhls für Exegese und Theologie des Alten Testaments und biblische Hermeneutik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.



Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Neu zur Sprache finden in Zeiten der Krise

Ein interdisziplinäres Gespräch über Hinwendungen zur Schrift und Sprache als Ressourcen in Krisenzeiten

Abstract

In einem interdisziplinären Gespräch wird die Frage nach Umgangsweisen mit Krisen in den Mittelpunkt gestellt. Den Ausgangspunkt bildet eine Erinnerung an eine der größten Katastrophen der jüdischen Geschichte: Die Zerstörung des Tempels in Jerusalem im Jahre 70. Die Entstehung und Herausbildung des rabbinischen Judentums wird als eine 'Umgangsweise' mit dieser Krisenerfahrung interpretiert. Die Möglichkeit, in und mit der Schrift zu leben und diese rabbinische Hinwendung zur Schrift als eine Antwort auf eine tiefgreifende Krisenerfahrung zu lesen, erfährt im zweiten Teil des Artikels eine religionspädagogische Resonanz: Der Verlust von Sinnstrukturen und Orientierungspunkten, der auch die gegenwärtige Atmosphäre jugendlicher Lebenswelten bestimmt, bedeutet gleichzeitig einen massiven Sprachverlust, der als Unfähigkeit, sich selbst auszudrücken und Welt auch les- und verstehbar zu machen, wahrgenommen wird. Der Artikel versucht, entgegen der Versuchung, diese neue Sprachlosigkeit als Weg zum Heil umzudeuten, die Sprache als Ressource in Zeiten der Krise stark zu machen.

Schlagworte

Sprache als Ressource in Krisen – Bedrohung des Sprachverlustes – rabbinisches Judentum – Resignation und Religiöse Bildung

Bible and language as resources in times of crisis

An interdisciplinary conversation about the Bible and language as resources in times of crisis

Abstract

In an interdisciplinary discussion, the question of ways of dealing with crises will be placed in the center. The starting point is a memory of one of the greatest catastrophes in Jewish history: the destruction of the Temple in Jerusalem in the year 70. The emergence and formation of rabbinic Judaism is interpreted as a 'way of dealing' with this experience of crisis. The possibility to live in and with scripture and to read this rabbinic turn to scripture as a response to a profound experience of crisis finds a religious pedagogical resonance in the second part of the article: the loss of structures of meaning and points of orientation, which also determines the present atmosphere of life worlds of young people, means at the same time a massive loss of language, which is perceived as an inability to express oneself and to make the world also readable and understandable. The article tries, against the temptation to reinterpret this new speechlessness as a path to salvation, to make language strong as a resource in times of crisis.

Keywords

rabbinic Judaism – religious education against resignation – language as resource in times of crisis – loss of language as loss of world

Einleitung

Der nachfolgende Text ist als ein Gespräch gestaltet: Jürgen Ebach wurde von den Herausgeber*innen und der Schriftleitung dieses Heftes um einen Impuls aus biblischer Perspektive zum Phänomen ‚Krise‘ gebeten. Der Beitrag von Jürgen Ebach, der auf diese Anfrage hin entstanden ist, wird im ersten Teil dieses Artikels vorgestellt. Im zweiten Teil wird von David Novakovits versucht, in eine religionspädagogische Resonanz auf die Überlegungen Ebachs zu gehen. Das Anliegen dieses Artikels ist es daher, bibelwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven zur Thematik des Heftes miteinander in ein Gespräch zu bringen.

Jürgen Ebach

Die Zerstörung des Tempels in Jerusalem im Jahr 70 und der Beginn des rabbinischen Judentums

Zu den größten Krisen, ja den größten Katastrophen der jüdischen Geschichte nach der Versklavung in Ägypten und der Eroberung Jerusalems und der Zerstörung des Tempels im Jahr 587 oder 586 v.u.Z. durch die babylonischen Truppen unter Nebukadnezar und dem anschließenden Babylonischen Exil gehört die abermalige Eroberung Jerusalems und Zerstörung des Tempels durch die Römer unter Titus im Jahr 70 unserer Zeit.

Kurz zum historischen Kontext: Im Jahr 66 kam es zu einem jüdischen Aufstand gegen die römische Besatzung. Zu dessen Niederschlagung zog der römische Heerführer und spätere Kaiser (69–79) Vespasian mit seinen Truppen nach Judäa, begleitet von seinem Sohn, dem späteren Kaiser (79–81) Titus. In Rom kam es nach dem Selbstmord Neros (69) zu turbulenten und raschen Thronwechseln mit gleich vier Kaisern. Nach sehr kurzen Regentschaften von Galba, Otho und Vitellius kam noch im selben Jahr Vespasian an die Macht. Als er deshalb Judäa verließ, überließ er den Befehl über die Truppen seinem Sohn und späteren Nachfolger Titus. Dieser eroberte im Jahr 70 Jerusalem und ließ den Tempel zerstören.

Der Tag der Tempelzerstörung, der *tisch'a b'e aw*, der 9. im Monat Aw, ist von daher bis heute ein Trauertag im jüdischen Festkalender. An diesem Tag wurde und wird zugleich der früheren Tempelzerstörung von 587/86 gedacht.

Titus überführte Tempelgeräte, darunter die Bundeslade und den siebenarmigen Leuchter, als Beute nach Rom. Später wurde zu Ehren seines Sieges der ‚Titusbogen‘ auf dem Forum Romanum errichtet. Um die Schmach nicht zu wiederholen, gab es danach das innerjüdische Verbot, durch den Titusbogen zu gehen. Vor einigen Jahren kam es aber zu einer bemerkenswerten und kreativen Durchbrechung dieses Verbots: (Offenbar jüdische) Graffiti-Sprayer schrieben auf die Innenseite des Titusbogens die Worte *jisra'el chaj'* (‚Israel lebt‘). Die Eroberung und Zerstörung durch Titus und dann vollends die Niederschlagung eines erneuten Aufstands unter Bar Kochba (232–235) beendeten ein Staatswesen Israels für fast zwei Jahrtausende bis zur Neugründung Israels im Jahr 1948. Der römische Kaiser Hadrian benannte nach der Niederschlagung des Bar Kochba-Aufstands die Provinz Iudaea um in (Syria)Palaestina, um den Namen Israel von der Landkarte zu tilgen.

Aber wie ging das Judentum mit den gewaltigen Krisen der Jahre 70 und 135 um? Es kam zunächst zu einer grundlegenden Veränderung seiner inneren Struktur: Mit der Tempelzerstörung endete der Tempelkult (und damit der Charakter der Religion Israels als Kultreligion) und das Amt des Hohen Priesters wurde gegenstandslos. Die juristische und auch die geistliche wie geistige Leitung oblag nun dem Sanhedrin, dem Hohen Rat, einem Gremium von 70 Gelehrten. Nachdem dem großen Rabbi Jochanan ben Sakkai in der Zeit der Belagerung auf legendäre Weise, nämlich in einem Sarg, die Flucht aus Jerusalem gelungen war, verlagerte sich das geistige Zentrum Israels in die kleine Stadt Jawne mit dem dortigen Lehrhaus. Hier kam es etwa 30 Jahre später zum Abschluss des Kanons, d.h. der verbindlichen Schriften der hebräischen Bibel, des Alten Testaments. An die Stelle des Tempelkults traten in den folgenden Jahrhunderten die Pflege, die sorgfältigste Bewahrung des Wortlauts der ‚Schrift‘ und deren Interpretation. In alldem zeigt sich die Formierung des rabbinischen Judentums mit seinem literarischen Höhepunkt in Midrasch und Talmud.

Ich versuche eine ganz knappe Charakterisierung dieses Umgangs mit der ‚Schrift‘: Es geht um das Konzept des festen Textes und der freien Auslegung. Es kommt zur Ausbildung eines vielfachen, in manchen Konzeptionen eines vierfachen Schriftsinns.

Da ist zunächst der *Pschat*, der *einfache* oder auch wörtliche Schriftsinn. Ihm gegenüber stehen verschiedene Formen eines allegorischen Schriftsinns. Da ist *Remes*, der *Wink*, gleichsam das Einander-Zuzwinkern zweier Textstellen. So bildet sich ein vielfältiges Beziehungsgeflecht der biblischen Texte heraus. Einen weiteren Schriftsinn bildet die *Drascha*, die *Predigt*, d.h. die Befragung der Texte

hinsichtlich ihrer gegenwärtigen moralischen und ethischen Perspektiven, und im vierten, der *Sod*, der engere *Kreis*, haben mystische Auslegungen ihren Ort. Die Anfangsbuchstaben dieser vier Weisen der ‚Schrift‘-Interpretation ergeben im Hebräischen das Wort PRDS, vokalisiert *pardes*, ein zunächst altpersisches Lehnwort in der hebräischen Bibel, das über das griechische *paradeisos* zu unserem Wort ‚Paradies‘ wurde.

Ein solcher Umgang mit dem Beziehungs- und Bedeutungsgeflecht der ‚Schrift‘ verlangt ein hohes Maß religiöser Bildung, um in der ‚Schrift‘ zu Hause zu sein oder immer mehr zu werden. Die ‚Schrift‘, die hebräische Bibel, wird so zur Heimat des religiösen Bewusstseins der einzelnen Jüdinnen und Juden – und des Judentums im Ganzen. Zu lernen ist lebenslang das entsprechende Fach ‚Heimatkunde‘. Ein großer Vorzug dieser Heimat ist, dass sie mitnehmbar ist. Heinrich Heine sprach in einer schönen Formulierung von einem „portativen Vaterland“.¹ In diesem Vaterland konnte zu Hause sein, wer in den vielen jüdischen Exilen keine Heimat mehr fand; in dieser Heimat konnte ein Zuhause finden, wer sich der entsprechenden Heimatkunde und der dazugehörenden religiösen Bildung verschrieb. So konnten Israel und das Judentum die katastrophischen Krisen der Tempelzerstörungen überleben und verarbeiten.

Um dieses portative Vaterland zu erkunden, bedurfte und bedarf es vieler Wege und Reisen, Reisen durch die hebräische Bibel und dann deren Auslegungsliteratur, v.a. in den Talmudim. Bei diesen Textreisen gibt es viele Knotenpunkte, sehr viele Umleitungen und gelegentlich auch Sackgassen. In diesen Textwelten kann nur eine Heimat finden, wer die Texte in sich beheimatet, sie als Lebensmittel in sich aufnimmt und verzehrt. Zentrale Modi dieses Umgehens mit der ‚Schrift‘ sind Erinnerung und Diskurs, ein prinzipiell unendliches Gespräch der Schriftgelehrten in und mit den Texten; da können Rabbiner miteinander diskutieren und disputieren, die nicht in derselben Zeit und am selben Ort gelebt haben. Diese rabbinische Diskursliteratur lebt in einem riesigen Chatroom, in dem noch die Toten Stimmrecht haben.

In dieser Heimat gibt es Heimatlieder, v. a. die Psalmen, in denen die Singenden und Betenden alles, aber auch alles vor Gott bringen dürfen, und es gibt Heimatbräuche. Israels Feste sind so etwas wie ein Katechismus seines Glaubens. Das Leben in diesem Vaterland regeln die Gebote – nicht nur die Zehn. Zum Vaterland gehört die Muttersprache, der unverkennbare hebräische oder/und aramäische Heimatdialekt.

1 HEINE, Heinrich: Geständnisse [1854], in: BRIEGLER, Klaus (Hg.): Heinrich Heine – Sämtliche Schriften, Bd. 6/1, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 21985, 483.

Bei den oben beschriebenen heimatkundlichen Erkundungsgängen als Wege durch die ‚Schrift‘ und dabei auch durch die Schrift empfiehlt es sich, auf die kleinsten Wegmarken zu achten, nämlich die Buchstaben, ihre Form, ihren Laut oder beides und noch mehr. Zuerst die Form:

Die Form der hebräischen Schrift, die in den gedruckten hebräischen Bibeln (und so auch der in Studium und Wissenschaft gebrauchten sogenannten Biblia Hebraica Stuttgartensia) und ebenso in gegenwärtigen israelischen Büchern oder Zeitungen verwendet wird, ist die sogenannte Quadratschrift. Sie besteht zunächst allein aus Konsonanten – ein bestimmtes System von Punkten und Strichen zur Anzeige der Vokale wurde erst später hinzugefügt. Quadratschrift heißt sie, weil jedes Konsonantenzeichen in ein quadratisches Kästchen eingezeichnet werden könnte und dabei entweder das ganze, ein halbes oder auch ein Viertel des Quadrats füllte. Da gibt es z.B. den Buchstaben Kaf (einen von zwei hebräischen k-Lauten), der sich an drei Seiten eines ganzen (gedachten) Quadrats anlehnt: כ. Da gibt es das Mem (m): מ, welches übrigens, wenn es am Ende eines Wortes steht, genau alle vier Seiten füllt: ם. Das Nun (n) z.B. nimmt ein halbes Quadrat ein: ן und das Jod (j) umfasst ein Viertelquadrat: ך

Um die Pointe dieses kleinen Ausflugs in die Welt der hebräischen Buchstaben zu verstehen, bedarf es einer weiteren Information: Die hebräischen Buchstaben haben Namen, die mit Worten verbunden sind. So ist Kaf: כ zugleich das Wort für die Handfläche; es sieht aus wie eine hohle Hand. Das Alef, der erste Buchstabe des Alphabets bzw. Alefbets, (ein stimmloser konsonantischer Anlaut) hängt mit einem Wort für den Ochsen zusammen, weil es in seiner ursprünglichen Form einen gehörnten Ochsenschädel stilisiert: א/. Der Buchstabe Bet (b) steht für das mit ihm beginnende Wort *bet* – Haus. Der Buchstabe Lamed (l) hat zu tun mit dem Verb *lamad* – lernen. Damit zusammen hängt das Wort Talmud, welches zunächst Lehre bedeutet. Mit diesem Buchstaben Lamed, dem Buchstaben des Lernens also, hat es etwas Besonderes auf sich. Er ist nämlich der einzige Buchstabe, der beim Schreiben ein wenig nach oben aus dem gedachten Quadrat hinausgeht: ל

Lernen – und so auch religiöses Lernen – heißt, ein wenig über die vorgegebenen Kästchen hinauszugehen. Aber um über die vorgegebenen Kästchen hinauszugehen und erst recht um zu merken, dass man über ein vorgegebenes Kästchen hinausgekommen ist, bedarf es der vorgegebenen Kästchen. Das gilt auch für das Schreiben. Jeder Mensch entwickelt im buchstäblichen und auch im übertragenen Sinne im Laufe seines Lebens eine eigene Handschrift. Aber um sie zu entwickeln, bedarf es zunächst der Einübung in so etwas, das man Grund-

oder Ausgangsschrift nennt. Und dann muss eine Erstklässlerin auch schon einmal eine ganze Zeile voller ‚As‘ oder ‚Ms‘ schreiben, obwohl es gar kein Wort gibt, in dem 20 Mal ein A oder ein M hintereinander vorkommen.

Lernen – und so auch religiöses Lernen – heißt, im vorgegebenen Rahmen zu üben und im eigenen Verstehen über den vorgegebenen Rahmen hinauszugehen. So kommen im biblischen, im rabbinischen und im weiteren jüdischen Lernen das Memorieren und das Sich-Anverwandeln des Stoffes zusammen; es geht um Genauigkeit und Phantasie und damit um größte Treue und freieste Auslegung. Und dieses Lernen umfasst ein ganzes Leben. Auf die Frage, warum er im Alter von über 90 Jahren noch immer jeden Tag übe, antwortete der weltberühmte Cellist Pablo Casals, er bemerke, dass er Fortschritte mache.

Zum Abschluss dieses ‚heimatkundlichen‘ Beitrags noch ein knapper Blick auf einen auf andere Weise besonderen Buchstaben, nämlich den ersten Buchstaben der (hebräischen) Bibel.² Der erste Buchstabe der ‚Schrift‘ ist der zweite Buchstabe der Schrift: Die Bibel beginnt mit ‚b‘ (ב).

Warum das so ist, weiß ich nicht, aber ich möchte zum Abschluss zeigen, worauf es in jüdischen Wahrnehmungen aufmerksam macht. Da ist zunächst der Klang: Der Buchstabe ‚b‘ (ב) ist ein weicher Labial (gegenüber dem harten ‚p‘). Ein Labial wird gebildet, indem man die Lippen aufeinanderlegt und dann plötzlich öffnet, um durch sie einen jähen Luftstrom hindurchgehen zu lassen. Die Bibel und in ihr die Schöpfungsgeschichte in Gen 1 mit der für den ersten Tag erzählten Erschaffung des Lichts und im Rhythmus von Licht und Finsternis der Setzung der Zeit beginnt – metaphorisch gesprochen – mit einem weichen Urknall.

Und worauf macht die Form des ב aufmerksam? Es ist nach drei Seiten geschlossen und nur nach einer Seite, und zwar in der hebräischen Leserichtung (von rechts nach links), nach *vorne* offen. Die Form des Buchstabens enthält damit für die Lektüre der mit ihm beginnenden Schöpfungsgeschichte (und mit ihr der ganzen Bibel) eine zentrale Anweisung: Frag nicht, was vor der Schöpfung, frag nicht, was über ihr oder unter ihr ist! Lies weiter!

Noch eine Perspektive auf diesen ersten Buchstaben der Bibel: Im Hebräischen sind die Buchstaben zugleich auch Zahlzeichen. Das hebräische ב, der zweite Buchstabe, ist auch als die Zahl ‚zwei‘ lesbar und zeigt für die jüdische Lektüre damit an: Gott hat nicht nur *eine* Welt erschaffen, sondern *diese* Welt und die *kommende* Welt. Die Perspektive der Vater-unser-Bitte ‚Dein Reich komme‘ steckt

2 Ausführlicher und mit den entsprechenden rabbinischen Belegen in: EBACH, Jürgen: Die Bibel beginnt mit ‚b‘, in: Ders.: Gott im Wort, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1997, 85–114.

damit bereits im ersten Buchstaben der ‚Schrift‘, als deren Bestätigung und Fortsetzung, aber nicht als deren Ersetzung oder Überbietung das Neue Testament zu lesen und zu verstehen ist.

Auf einen wieder anderen Aspekt jenes א werden wir aufmerksam, wenn wir es mit ‚jüdischen Augen und Ohren‘ als Abkürzung eines Wortes hören und lesen. Dann steht es nämlich für *Bracha* – Segen. Darin finden die Rabbinen auch einen Grund, warum es nicht mit dem א, dem Alef, dem ersten Buchstaben der Schrift, beginnt. Denn das Alef wäre als Abkürzung von *arura* – Fluch erschienen. Mit dieser grundlegenden Segensperspektive wendet sich die rabbinische Lektüre entschieden gegen all die (z. B. gnostischen) Wertungen der Schöpfung als das Werk eines (bösen) Demiurgen und das Ziel der Erlösung aus dieser Welt.

Es bleibt noch die Frage, ob und wo in der rabbinischen Bibellektüre das Alef (א) einen Ort findet. Mit dem Alef als ersten Konsonanten des betonten Wortes ‚Ich‘ (*anochi*) beginnen in 2.Mose 20,2 und 5.Mose 5,6 die dem Volk Israel am Sinai direkt von Gott übermittelten zehn Worte (Zehn Gebote).

Die Ausbildung und dann die Bewahrung und Auslegung der ‚Schrift‘ sind die Folge der größten Krisen und Zerstörungen in der Geschichte Israels und sie sind zugleich der Weg der Überwindung dieser Krisen. Darum gibt es Israel bis heute, die Bibel bis heute und darum können auch wir Christinnen und Christen die hebräische Bibel als ersten und größeren Teil unserer christlichen Bibel lesen und sie als Gäste in diesem portativen Vaterland heimatkundlich auszuloten suchen.

David Novakovits

Der Resignation widersprechen. Eine religionspädagogische Perspektive auf die Bedrohung der Sprachlosigkeit

Jeder Text ist als eine Antwort verstehbar: auf eine Problemstellung, eine konkrete Frage oder – wie in diesem Fall – auf einen vorausgehenden anderen Text. In diesem Sinne fasse ich auch den Text Jürgen Ebachs auf: als eine Einladung zum Weiterdenken; als eine Aufforderung, eine religionspädagogische Resonanz auf diesen Text zu entwickeln. Der nachfolgende Text versteht sich dabei weniger als unmittelbare Fortführung oder ‚Überführung‘ der Perspektiven Ebachs in den religionspädagogischen Diskurs, sondern als Versuch, die von Ebach aufgeworfenen Motive aus der Perspektive religiöser Bildung zum Schwingen zu bringen und dann eigenständig weiterzudenken.

1. Der Verlust von Sinnstrukturen und Orientierungspunkten: Eine Annäherung an das Phänomen Krise

1.1 ‚Was da sein sollte, ist nicht da.‘

Die Überlegungen Jürgen Ebachs beginnen mit einer Erinnerung an eine ‚der größten Katastrophen der jüdischen Geschichte‘: die zweite und endgültige Zerstörung des Tempels. „Was da sein sollte, ist nicht da“³: Treffender und pointierter als Michel de Certeau könnte man die *Erfahrung des Gottesverlustes*, welche das Judentum und das Christentum in der Geschichte immer wieder wie ein *Trauma* überfällt, kaum ausdrücken. Der Verlust des Tempels als Ort der Gottesbegegnung geht einher mit einer tiefen Krise (der eigenen Identität), die sich für Ebach zumindest in zwei Verschiebungen zeigt: einerseits in der (von außen oktroyierten) Umbenennung der Provinz Iudae in (Syria)Palaestina, d.h. im Verlust des eigenen Namens, und andererseits in einer geografischen Versetzung von Jerusalem ‚in die kleine Stadt Jawne mit dem dortigen Lehrhaus‘, die mit einer tiefgreifenden Änderung der Religiosität des Judentums verbunden ist: von einer ‚Kultreligion‘ hin zum rabbinischen Judentum, das in der ‚sorgfältigen Bewahrung des Wortlauts der ‚Schrift‘ und deren Interpretation‘ ihr Zentrum findet.

Der Moment der Krise, welche das Judentum überfallen hat, lässt sich als ein *Verlust des fundamentalen Bezugspunktes* verstehen: Wenn der Ort zerstört wird, der das individuelle und kollektive Leben strukturiert, ordnet und trägt, lösen sich wichtige Orientierungspunkte auf. Wenn der Tempel unter dem imperialen Zerstörungsdruck in sich zusammenbricht, lässt sich dies – unter soziologischer Perspektive – als das Kollabieren ordnender Strukturen beschreiben: Im Zusammenbruch des Tempels verlieren sich gleichsam „die Strukturen als Verfügbares“⁴ oder, anders formuliert: Für das Judentum bricht die Welt zusammen. Baudrillard verfremdend kann diese (und so viele andere) Krise(n) daher als eine Art ‚Implosion des Sozialen‘⁵ wahrgenommen und entziffert werden. Von einer Krise kann deshalb – unter anderem – dort gesprochen werden, wo geltende Bedeutungen und Orientierungspunkte ihren Sinn verlieren.

1.2 Die Tempelzerstörung damals und die vielfältigen Krisen heute

Auch wenn es nicht besonders sinnvoll ist, die Tempelzerstörung mit den heutigen Lebenswelten von jungen Menschen *unmittelbar* in Beziehung zu setzen, so

³ DE CERTEAU, Michel: *Mystische Fabel*. 16. Bis 17. Jahrhundert, Berlin: Suhrkamp 2010, 7.

⁴ JUNGE, Matthias: Scheitern. Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptionalisierung, in: EBD. (Hg.): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden: VS 2004, 15–33, 18.

⁵ Vgl. STREHLE, Samuel: *Zur Aktualität von Jean Baudrillard*. Einleitung in sein Werk, Wiesbaden: VS 2012.

drängen sich doch Gesprächsmöglichkeiten und Verbindungsfäden auf: Es hat wenig Sinn, ernsthaft bestreiten zu wollen, dass gerade bestehende Orientierungspunkte für die Menschen der Gegenwart in wahnsinniger Geschwindigkeit wegbrechen und ‚implodieren‘. Immer deutlicher bricht sich die Erkenntnis Bahn, dass „ein naives Verständnis von Krise“⁶ überwunden werden muss: Die multip-len Krisen sind nicht ‚einfach so‘ hinwegzuarbeiten, dass am Ende wieder eine altbekannte Normalität auftauchen kann. Was in Auseinandersetzung mit den vielfältigen Krisen (Artensterben, Klimawandel, Finanz- und Wirtschaftskrisen bis hin zu den massenhaften Fluchtbewegungen usw.) stattdessen deutlich wird, ist die grundlegende Frage nach dem Weltumgang menschlicher Individuen und Kollektive. Die banale Einsicht, dass es *so nicht weitergehen kann*, verbindet Helmut Peukert mit einer fundamentalen „Krise neuzeitlicher Rationalität“⁷ überhaupt: Für ihn zeigt sich diese darin, dass

die großen Hoffnungen der Neuzeit auf fortschreitende Beherrschung der Natur, gesteuerte Höherentwicklung der Gesellschaft und Befriedigung der Glückwünsche des Individuums sich nicht nur nicht zu erfüllen, sondern in einer seltsamen Dialektik um so unerreichbarer zu werden scheinen, je entschiedener die klassischen Mittel der Neuzeit eingesetzt werden.⁸

Das enorme religionspädagogische Bemühen, Konturen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu entwickeln, ist auch als ‚symptomatische‘ Antwort auf diese gesellschaftlichen Krisenerfahrungen der Gegenwart verstehbar.⁹

Die jüdische Antwort auf die Krise, welche die Tempelzerstörung verursachte, ist die Hinwendung zur und Leidenschaft für die Schrift und die biblischen Narrationen: Jürgen Ebach beschreibt den Fokus auf die biblischen Schriften mit dem ‚Konzept des festen Textes und der freien Auslegung‘ als jüdischen Versuch, einen Weg aus der Krise zu entwickeln. Der Verlust der verortbaren Gottesbegegnung im Tempel drängt dazu, Gott anderswo zu suchen, das Leben anders als bislang zu strukturieren und auszurichten. Es gibt hier kein ‚Zurück zur Normalität‘, sondern es geht um die Hoffnung, dass der biblische Gott JHWH – erneut mit de Certeau gesprochen – „auf einer anderen Bühne wiederersteht als derjeni-

6 ULRICH, Bernd: Sieben auf einen Streich, in: Die ZEIT 13 (24.3.2022), 4.

7 PEUKERT, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 238.

8 EBD., 238.

9 Vgl. exemplarisch: BEDERNA, Katrin: Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Matthias-Grünewald 2020; GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020.

gen, von der er verschwunden ist“.¹⁰ Man hat die unmittelbare Gottesbegegnung verloren, hat aber die Möglichkeit entdeckt, dass Gott in den Erzählungen der Bibel wieder auftauchen und durchschimmern kann.

1.3 Religionspädagogische Übersetzungsversuche: Erste Klärungen

Es stellt sich die Frage, was diese Erinnerung für die Religionspädagogik der Gegenwart bereithält. Der Versuch, der im Folgenden unternommen wird, um eine Verbindungslinie herzustellen, setzt an bei einer grundlegenden Frage: Wie kann diese ‚Leidenschaft für die Schrift‘, die Ebach als Antwort auf eine tiefgreifende Krisenerfahrung darstellt, für den religionspädagogischen Kontext *übersetzt* werden?

Es scheint offensichtlich, dass es sich hier nicht um eine direkte, allzu lineare Übersetzung handeln kann: Im Kontext von Post-Traditionalität¹¹ und zunehmend individualisierter Religion junger Menschen kann die ‚Hinwendung zur Schrift‘ nicht die gleiche Gestalt annehmen wie im rabbinischen Judentum des ersten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung. Abgesehen davon stellt sich die Frage, ob eine ‚Hinwendung zur Schrift‘ nicht eine höchst unzeitgemäße, ja sogar unangebrachte Idee darstellt angesichts der multiplen Krisen der Gegenwart, wo zunächst kaum offensichtlich ist, wie dieser Fokus auf die Schrift zur Ressource krisensensibler religiöser Bildung werden kann. Provokant-pragmatisch gefragt: Was kann eine religiöse Bildung, die *Schüler*innen zu Schriftkundigen machen möchte*, in Zeiten von dramatischen Krisen schon erreichen?

Vielleicht ist es leichter, sich dieser Frage mit Hilfe einer phänomenologischen Spur anzunähern: Wer ‚schriftkundig‘ sein möchte, muss – breiter gedacht – zunächst *der Sprache fähig sein*. Lesen und Sprechen, Schreiben und Interpretieren, Hören und Erzählen sind Kulturtechniken, die wesentlich in Zusammenhang mit der Schrift stehen; eine Aufmerksamkeit für die Schrift bedeutet damit auch eine *Hinwendung zur Sprache* im Gesamten. Gerade Krisen zeigen deutlich, dass diese Fähigkeit zur Sprache keine Selbstverständlichkeit darstellt, sondern immer wieder erschüttert werden kann. Vom Klageschrei Ijobs oder Niobes bis hin zum letzten Verstummen als ‚Antwort‘ auf eine Krisenerfahrung, immer gilt: Eine Krise kann sprachlos machen, sie kann dazu führen, dass die Sprache verloren geht; da kann es geschehen, dass es einem ‚die Worte verschlägt‘ und gleichzeitig erstarrt man vor dem Schrecken.

10 DE CERTEAU 2010 [Anm. 3], 8.

11 Vgl. GIDDENS, Anthony: Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, in: BECK, Ulrich / GIDDENS, Anthony / LASH, Scott (Hg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, 113–194.

Die Erschütterung der eigenen Sprachfähigkeit hat fundamentale Konsequenzen: Die Bedrohung des Immer-wieder-sprachlos-Werdens in und durch Krisen evokiert die Frage, was Menschen angesichts der Katastrophen- und Krisenerzählungen und -geschehnisse der Gegenwart eigentlich noch *sagen* können und wie das alles verstanden werden soll. Denn dieses Nicht-Verstehen der Welt, wie es sich auch gegenwärtig massenhaft und gerade auch als Herausforderung für junge Menschen zeigt, kann als tiefgreifende Beziehung der *Entfremdung* gekennzeichnet werden. Wo Menschen nichts mehr *anspricht* und ihnen die Welt im Grunde *nichts mehr sagt*, da breiten sich *Zustände der Sprachlosigkeit* aus. Dabei wird deutlich, dass Sprachverlust auch eine Art Weltverlust bedeutet. Für den Soziologen Hartmut Rosa zeigt sich damit verbunden die Gefahr für die Menschen der Gegenwart in den westlichen Kulturen, „ein beziehungsloses, unverbundenes ‚Atom‘ in einer schweigenden, stummen oder feindlichen Welt zu sein oder zu werden“.¹² Ein *Verstummen* vor der Massivität der Krisen der Gegenwart liegt in jenen Momenten nahe, wo diese als übergroß erscheinen.

In dieser Vorbemerkung wird deutlich, dass Krisen zuinnerst mit dem Phänomen der Sprache verbunden sind: Krisen werden interpretierbar auch als eine massive Bedrohung der Fähigkeit, sich selbst und Welt zu verstehen, zu deuten und einander zu erzählen. Wenn wir die ‚Hinwendung zur Schrift‘, von der Ebach als Krisenreaktion des Judentums spricht, ausweiten und damit als generelle Hinwendung zur Frage nach unserer Sprachfähigkeit verstehen, dann kann der Fokus dieses Artikels genauer präzisiert werden: Wie kann die Sprache und das Sprechen selbst aus der Perspektive religiöser Bildung zu einer Ressource werden, um in und mit Krisen zu leben? Wie kann (jungen) Menschen im Kontext religiöser Bildungsprozesse die *Sprache als Ressource* eröffnet werden, um in unsicheren Zeiten und in einer verwundeten Welt fähig zu werden, vor den katastrophenhaften Krisen nicht zu verstummen und sich von der (Mit-)Welt zunehmend zu entfremden?

Die Frage, wie diese ‚Hinwendung zur Schrift‘ für den religionspädagogischen Kontext der Gegenwart bedeutsam werden kann, wird in zwei großen Schritten entfaltet und zu klären versucht: Zunächst wird der Begriff der *Bedrohung der Sprachlosigkeit* in Zeiten der Krisen genauer bestimmt (Kap. 2). Sprachlosigkeit hängt damit zusammen, dass etwas unverständlich wird. Derartige Prozesse des Unverständlich-Werdens von Welt müssen jedoch differenziert werden: Sie können sowohl produktiv als auch destruktiv wirken. Auf der einen Seite kann ein Unverständlich-Werden von Welt eine produktive Verstehensarbeit bei den

12

ROSA, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp 2019, 522.

lernenden Subjekten bewirken; ein Nicht-Verstehen oder Nicht-Wissen ist somit grundlegender Antrieb eines Lernprozesses (Kap. 2.1.). Andererseits kann die Bedrohung von Sprachlosigkeit auch zur Resignation führen, zur Unfähigkeit oder Aufgabe der Vision, sich selbst und Welt noch verstehen zu können. Aus religionspädagogischer Perspektive besonders brisant ist es, dass Formen von Resignation eine abgründige *religiöse* Dimension eingeschrieben ist. Paradoxerweise bekommt Sprachlosigkeit damit eine religiöse Heilsqualität zugesprochen. Die Gefährlichkeit solcher sprachlosen Religiosität gilt es aber in aller Deutlichkeit anzusprechen (Kap. 2.2.).

In einem zweiten Schritt gilt es demgegenüber aufzuzeigen, dass die Befähigung zum Sprechen eine wichtige Ressource für Menschen darstellen kann, und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Sprachfähigkeit (junger Menschen) in religiösen Bildungsprozessen unterstützt werden kann (Kap. 3). Es wird versucht, die Bedeutung der Sprache als solidarisches Projekt gemeinsamen Lebens zu interpretieren und den *protestierenden* Charakter des Sprechens gegen Formen der Resignation zu verdeutlichen (Kap. 3.1.). Abschließend wird danach gefragt, wie das spezifisch biblische Spracherbe religionspädagogische ‚Hinwendungen zur Schrift‘ prägen und inspirieren kann (Kap 3.2.).

2. Das Verdunsten der Sprache: Eine neue Bedrohung der Sprachlosigkeit

2.1 Prozesse des Unverständlich-Werdens von Welt als wesentlicher Teil jugendlicher Existenz

Das Un-Verständlich-Werden von Welt ist zunächst aus entwicklungspsychologischer Perspektive nicht als reines ‚Schreckensgespenst‘ zu sehen: Gegen eine pessimistische Deutung der Krise als lähmender Abgrund, der gerade auch Heranwachsenden die Sprache verschlägt, kann der (nur scheinbar) banale Hinweis vorgebracht werden, dass Erfahrungen des Unsicher-Werdens von Welt einen grundlegenden Bestandteil menschlichen Existierens ausmachen; oder, etwas poetischer mit Rilke auf den Punkt gebracht: Immer wieder kann Menschen die Erfahrung überfallen, „daß wir nicht sehr verlässlich zu Haus sind in der gedeuteten Welt“.¹³ Gerade auch für junge Menschen ist das Nicht-Verstehen ein wesentlicher Teil des Ablöseprozesses von elterlichen (Deute-)Horizonten, in welchen riskante Versuche unternommen werden, „ein eigenes Begehren zu entwickeln, also einen eigenen Geschmack, eine eigene Art sich zu kleiden, eigene Gedan-

13

RILKE, Rainer Maria: Gesammelte Gedichte, München: Goldmann ²2006, 627.

ken und eigene Projekte und Ideen, die nicht mehr mit den elterlichen Erwartungen zusammenfallen“.¹⁴ Das immer wieder andrängende Nicht-Verstehen von Selbst und Welt, das Dasein nicht nur von Wissen, sondern auch von ‚Nicht-Wissen‘¹⁵ und vom befremdenden ‚Nicht-Ich‘¹⁶, sind nicht zuletzt als Möglichkeit und Begründung von so etwas wie Bildung überhaupt verstehbar.

Immer wieder eine neue Sprache für das Finden zu müssen, was einen ‚unbedingt angeht‘, zeigt sich in der alltäglichen Erfahrung als fundamentaler Teil menschlichen Daseins. Man könnte den Ansatz, das Entwickeln von Sprachfähigkeit als Ressource gegen Krisen verstehen zu wollen, deshalb als banal empfinden; das Sprechen scheint auf den ersten Blick das Allereinfachste und ein ‚Kinderspiel‘ zu sein. Der Soziologin Sherry Turkle zufolge wird jedoch diese scheinbare Banalität, dass ‚reden hilft‘, gerade auch vor dem Hintergrund digital-kultureller Transformationen zunehmend in juvenilen Milieus vergessen und von Heranwachsenden immer weniger wahrgenommen: „In letzter Zeit finden wir Zustände, trotz allem, die das gemeinsame Gespräch vermeiden. Obwohl wir andauernd miteinander verbunden sind, verstecken wir uns voreinander.“¹⁷ Gerade auch in ihren Untersuchungen an amerikanischen Schulen über Formen des Gesprächs nimmt die amerikanische Soziologin eine Vermeidung bzw. ein Verlernen des Miteinander- und Über-sich-selbst-Sprechens wahr.

Aus der Perspektive religiöser Bildung stellt sich die Frage, was jedoch dort geschieht, wo die Bedrohung des Sprachverlustes, die in Krisen verstärkt und massiver einbrechen kann als in alltäglichen Entwicklungsprozessen, nicht als Aufgabe verstanden wird, je neu um eine Sprache und die damit verbundene Deutung von Welt zu ringen. Was vollzieht sich dort, wo sich Zustände der Sprachlosigkeit immer weiter ausbreiten?

2.2 Die Bedrohung der Sprachlosigkeit als Versuchung zur ‚Sprachunbedürftigkeit‘

Man kann nicht umhin, angesichts dieser unglaublichen krisenhaften Herausforderungen der Gegenwart eine gewisse Verführung dazu wahrzunehmen, sich dem Verstehen-Wollen von Welt zu enthalten, d.h. die Auseinandersetzung mit anderen und mit Welt aufzugeben. Die damit verbundene Bedrohung des Sprachverlustes zeigt sich dabei als *Bedrohung der Resignation* bzw. erfordert, Resigna-

14 RECALCATI, Massimo: Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza, Trento: Erickson 2011, 118.

15 Vgl. BENNER, Dietrich: Einleitung, in: DERS. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49), Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2005 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49), 7–24.

16 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 164.

17 TURKLE, Sherry: La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale, Turin: Einaudi 2015, 7.

tion als mögliche und plausible Option im Denken und Handeln zu begreifen. Resignation zeigt sich als eine Erkenntnis-Form, die von der Einsicht getragen ist, dass angesichts des katastrophalen Zustands der Welt jede Form des Handelns und jeder utopische Optimismus hinfällig geworden sind. Die Schule als Ort der Sprache kämpft gerade mit dieser Bedrohung der Sprachlosigkeit in einer massiven Weise. Für junge Menschen stellt das Hineingeborenwerden in eine ‚von Anfang an‘ krisenhafte Welt eine hohe Herausforderung und Belastung dar; Resignation erscheint eine naheliegende Option. Aus religionspädagogischer Perspektive ist diese Option in aller Deutlichkeit wahrzunehmen. Sie zeigt sich als eine Option, die in eine weite affektive Atmosphäre getaucht sein und von Melancholie, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Bitterkeit bis hin zu Zynismus reichen kann.

Aus der Perspektive religiöser Bildung ist diese Unterscheidung entscheidend: Der Zustand der Sprachlosigkeit kann (auch von den Heranwachsenden) ambivalent interpretiert werden: „Er wird als wortloses Gelingen angepriesen oder als indifferentes Verstummen beklagt.“¹⁸ Was kann es jedoch bedeuten, wenn Sprachlosigkeit nicht mehr schmerzhaft als Weltverlust und letztlich auch Verlust der Beziehung zu sich selbst und anderen wahrgenommen wird, sondern – in einer Umdeutung – als ‚wortloses Gelingen‘, als ‚sprachunbedürftiges Eins-Sein‘ mit sich selbst und damit als heilsamer Weg wahrgenommen wird? Denn dort, wo resigniert wird, kann es sein, dass der *Rückzug auf das eigene Ich* als einzig halbwegs heilvolle bzw. sogar heilsame Möglichkeit der Lebensgestaltung entdeckt wird. Was sich hier jedoch – bewusst oder unbewusst – zu vollziehen droht, ist eine (kulturell-religiöse) *Umdeutung von Formen der Resignation in ‚Wege zum Heil‘*. Illustriert werden kann dies an einem anschaulichen Beispiel, auf das der italienische Psychoanalytiker Massimo Recalcati Bezug nimmt, wenn er neue klinische Symptome bei Jugendlichen analysiert.

Recalcati spricht von einer zeitgenössischen Form der ‚Anorexie‘, die er in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichsten sozialen Milieus wahrnimmt. Er skizziert das klinische Bild dieser neuen Form der Anorexie als grundsätzliche *Verweigerung, sich in den Austausch mit der Welt zu begeben*: Diese Verweigerung äußert sich darin, dass von Heranwachsenden angesichts von Erfahrungen des Nicht-Verstehens der immer diffuser werdenden Welt der Versuch aufgegeben wird, die eigene Identität im *Austausch mit anderen* zu entwickeln. In der pathologischen Form verzichtet das Subjekt symbolisch auf jede Form der ‚Einverleibung‘ von Welt. Das Subjekt begehrt, sich selbst vom mögli-

chen Austausch mit anderen und der Welt ‚reinzuhalten‘ und begehrt nichts mehr, oder besser: Es kommt zur paradoxen Situation, dass das ‚Nichts‘ selbst begehrt wird; es wird vom Subjekt versucht, die eigene ‚Leere‘ als ‚Er-Füllung‘ der eigenen Existenz zu sehen. „Die zeitgenössische Anorexie (...) reduziert den Mangel des Begehrens auf die anatomische Leere des Magens oder, genereller gesprochen, auf die Volle-Leere des mageren Körpers.“¹⁹ Diese pathologische Form der Existenz versucht, das eigene Leben ohne den anderen und ohne anderes zu führen, sich vor jeder ‚Übelkeit‘ hervorrufenden Auseinandersetzung mit Welt reinzuhalten.

Dieser Rückzug aus der Welt steht für Recalcati in der Gefahr, als ein neuer Weg zum Heil und damit – aus religiöser Perspektive – als eine Art neuer *adoleszenter Mystik* verstanden zu werden. Es handelt sich hier um eine sich vollziehende Reinigung vor der „Öffnung dem mich überschreitenden Anderen gegenüber“²⁰ und damit letztlich auch um eine Verweigerung, sich in eine Auseinandersetzung mit Alterität überhaupt zu begeben. In einer Zuspitzung bezeichnet Recalcati diese Form der zeitgenössischen Anorexie als eine Art „Apathie ohne Gott“²¹, da es um die Loslösung des eigenen Daseins aus der symbolischen Ordnung geht.

Diese Verweigerung, sich in den Austausch mit dem unverständlich gewordenen Anderen zu begeben, kann dabei vielfältige Formen annehmen: Sie kann sich äußern sowohl in exzessiven Formen des Konsums (welche die eigene ‚Leere‘ auszufüllen versuchen) als auch in jenen Formen des apathischen Rückzugs vor der Welt. Subsummiert werden können sie jedoch unter einem gemeinsamen Aspekt: *Sie scheinen keine Formen der Sprache zu bedürfen*. Ihnen gemein ist, dass sie als ‚wortlose‘ Möglichkeiten des höchsten Glücks oder des tiefsten Unglücks verstanden werden können, wovon etwa auch neue psychische Krankheiten wie die monatelange Selbstisolation junger Menschen (‚Hikikomori‘) Zeugnis geben.²² Das ‚Leben in (konsumierter) Fülle‘ oder die vollkommene Leere – beide Bewegungen lassen sich übersetzen als der Versuch, die Verwicklung von Welt, die Gespräche mit anderen, die tiefergehende Auseinandersetzung mit Fremden und Befremdlichen, die immer sowohl Inspiration als auch Irritation auslösen kann, aus dem Weg zu gehen oder auch unfähig dazu geworden zu sein, sich in einen sozial-sprachlichen Austausch mit der Welt zu begeben.

19 RECALCATI 2011 [Anm. 14], 32.

20 HEINRICH 1982 [Anm. 18], 41.

21 EBD., 42.

22 Vgl. Hikikomori – Warum isolieren sich manche Teenager monatelang selbst?, in: <https://www.kinderaerzte-im-netz.de/news-archiv/meldung/article/hikikomori-warum-isolieren-sich-teenager-monatelang-selbst/> [abgerufen am 20.8.2022].

3. Befähigungen zur Sprache als Ressource einer religiösen Bildung in Zeiten der Krise

Die Religionspädagogik muss sich daher – will sie die *Resignation* auch als *möglichen Ausdruck jugendlicher Religiosität wahr- und ernstnehmen* – verstärkt mit der Frage auseinandersetzen, wie auch in religiösen Bildungsprozessen resignativen Formen des Umgangs mit Selbst und Welt begegnet werden kann. Auch wenn die Resignation für Heranwachsende als Option naheliegend scheint und es religiöser Bildung nicht um einen billigen oder ‚feigen Optimismus‘ (Bonhoeffer) gehen kann, so muss jedoch versucht werden, jene Ressourcen zu aktivieren, die verhindern können, in religiösen Bildungsprozessen resignative Weltflucht oder individualistische Wege des Heils unkritisch zu unterstützen bzw. wortlos anzuerkennen. Wo die Sprachfähigkeit von Menschen auf dem Spiel steht – auch gerade angesichts von Katastrophen oder Krisen –, handelt es sich *auch* um eine *theologische* Frage: Reflexionen über Sprache und die gegenwärtige Bedrohung der Sprachlosigkeit können aus einem theologischen Kontext nie als bloß zweitrangig interpretiert werden: Eine christliche Religionspädagogik steht in einer Tradition, in welcher Welt *durch das Sprechen geschaffen wird* (Gen 1) und „alles durch das Wort geworden ist“ (Joh 1,3), ja der Mensch als das fleischgewordene Wort Gottes selbst angeschaut werden kann (Joh 1,14). Sprache ist mehr als nur Mittel und Träger menschlicher Kommunikation. Die gesellschaftliche *Bedrohung des Verstummens* angesichts katastrophischer Krisen und dystopischer Zukunftsszenarien zwingt aus religionspädagogischer Perspektive dazu, die tiefgreifende Bedeutung der Sprache und der Sprachfähigkeit von Menschen immer neu hervorzuheben.

3.1 Neinsagen zum Nichtsein und zur Resignation

Zu erinnern – und in der religionsunterrichtlichen Arbeit mit Schüler*innen je neu in Erfahrung zu bringen – wäre aus religionspädagogischer Perspektive daran, dass mit einem (resignativen) Anerkennen des Sprachverlustes viel auf dem Spiel steht. Auch wenn ein neues Verstehen von Welt und das Finden einer Sprache, sich selbst auszudrücken und andere hören zu können, von Schüler*innen viel Einsatz und Kraft erfordert, so hängt an dieser ständigen Kultivierung des Sprechens viel: Die Sprache stellt nämlich nicht einfach ein Instrument zur Mitteilung bzw. zur Kommunikation dar, sondern ist etwas ‚wesentlich‘ anderes: Klaus Heinrich verweist darauf, dass ein Begriff – der Begriff der Sprache – nur dann verstanden werden kann, „wenn es uns gelingt, den in ihm verkörperten ‚Protest‘ zu übersetzen. (...) Wogegen richtet sich der Protest des Begriffs ‚Spra-

che?“²³ Die einfache Antwort hierzu lautet: Wer schweigt, stimmt zu. Wer spricht, protestiert gegen (resignatives) Verstummen oder (sich enthaltendes) Schweigen. Zur Sprache finden heißt deshalb, „das Schweigen vor Zeugen brechen, damit Schweigen nicht als Zustimmung mißdeutet wird. Protestari [in der alten gerichtlichen Bedeutung des Wortes] heißt sich zur Wehr setzen gegen ein verstrickendes Schweigen.“²⁴ Wer sich heute noch bemüht, zur Sprache zu finden, setzt sich damit gegen die Bedrohung des Verlustes einer geteilten Welt zur Wehr.

Sprache kann deshalb als *solidarisches Projekt* neu entdeckt werden: Wo wir – gerade angesichts von Krisen – auch nur mehr stammelnd sprechen, so ist doch in jeder noch so ungenauen oder fragmentarischen Mühe, etwas zur Sprache zu bringen, der Versuch zu entdecken, in dieser Krise *nicht alleine zu sein*, eine Erfahrung in eine Mit-Teilung zu verwandeln. In jeder Frage, die Menschen gerade auch in Krisenzeiten stellen, ist daher – so Klaus Heinrich – auch so etwas wie ein „Antrag auf Solidarität“²⁵ enthalten, der andere bittet, die eigenen Erschütterungen zu teilen. Wo es geschafft wird, das Erschütternde sprachlich auszudrücken, ist ein erster Schritt getan, der Welt wieder eine Struktur zu verleihen. Genauer: Der Versuch, eine Sprache für das Erlittene und Erlebte zu finden, ist als solidarischer Antrag an die Mitmenschen verstehbar, gemeinsam neu an der fragil gewordenen Welt zu bauen. Sprechen ist daher ein Gegenmittel gegen die Vereinzelung und Entfremdung von anderen und Welt; deshalb kann Heinrich folgern, dass wir uns in der Sprache mit dem zu verbinden versuchen, wovon wir getrennt sind; „Sprechend sagen wir zur Trennung ‚nein‘.“²⁶ Der Akt des Sprechens und des Gespräches mit anderen ist daher als eine *ethische Praxis* zu deuten: Im Gespräch wird eine Wirklichkeit im wahrsten Sinne des Wortes *geschaffen*, eine Wirklichkeit, die viele einander Fremde miteinander verbindet. Mit Hannah Arendt pointiert auf den Punkt gebracht: Die Welt liegt nicht einfach als Faktum vor, sondern befindet sich „zwischen den Menschen“²⁷ – und kann damit, wo sie nicht immer wieder von Neuem besprochen wird, verloren gehen.

23 HEINRICH 1982 [Anm. 18], 109.

24 EBD., 109.

25 EBD., 99.

26 EBD., 99.

27 ARENDT, Hannah: Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten, in: BORMUTH, Matthias (Hrsg.): Hannah Arendt. Freundschaft in finsternen Zeiten – Gedanken zu Lessing, Berlin: Matthes & Seitz 2018, 39–89, 41.

3.2 Das biblische Erbe der Sprache aus religionspädagogischer Perspektive

Neben diesen allgemein philosophischen Bestimmungen der Sprache kann religionspädagogisch auch das spezifisch biblische Erbe der Sprache genauer in eine ‚religiöse Sprachlehre‘ eingespielt werden. Ich versuche, dieses Spezifikum abschließend in drei Federstrichen zu skizzieren:

3.2.1 Angewiesen auf ein Alphabet, das um Unverfügbarkeiten weiß

Um sich selbst erzählen zu können, sind Heranwachsende auf ein *Alphabet* angewiesen. Die biblischen Erzählungen können ein solches besonderes ‚Alphabet‘ darstellen, mit deren Hilfe Heranwachsende lernen können, sich selbst zu entziffern. „Hermeneutisch zu existieren heißt dann, in dem Geflecht der lebensdeutenden Erzählungen jeweils zu erschließen, inwieweit die Erzählung eines anderen die Möglichkeiten des eigenen In-der-Welt-Seins erweitert, kritisch in Frage stellt, zur Umerzählung des eigenen Lebens anregt usw.“²⁸ Eine Besonderheit des biblischen Alphabets ist es, dass es von ‚krisenhaften‘ *Erfahrungen von Unverfügbarkeit* durchtränkt ist. Diese werden in den biblischen Erzählungen nicht automatisch als Katastrophen interpretiert, die einfach hinzunehmen sind und auf Menschen ausschließlich lähmend wirken. Der spezifisch biblisch-religiöse Weltzugang ist nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass sich hier eine „Kultur des sich-Verhaltens zum Unverfügbaren“²⁹ entwickelt hat. Damit findet sich hier ein Erbe vor, dass in einer Zeit, in welcher das Ideal der zunehmenden Beherrschung, Kontrolle und eben Verfügbarkeit von Welt zutiefst brüchig geworden ist³⁰, erneut die Möglichkeit zum brüchigen Sprechen eröffnet; zu einem Sprechen, das auch Erfahrungen von Unverständnis, Zweifel, Rat- und Hilflosigkeit in aller Abgründigkeit kennt, oder, wie Jürgen Ebach es ausdrückt: in denen ‚alles, aber auch alles‘ zu Wort kommen kann. Wo derartige Erfahrungen zur Sprache gelangen dürfen und junge Menschen damit eben ein bestimmtes Alphabet eröffnen, können diese lernen, in Auseinandersetzung mit diesen Sprach-Welten ihre eigenen (krisenhaften) Erfahrungen zu buchstabieren und somit in einen Gesprächsraum zu treten, in denen ‚selbst die Toten noch Stimmrecht haben‘ (Ebach).

Die religiösen Traditionen der biblischen Erzählungen eröffnen den Zugang zu einem kulturellen Weltumgang, wo das Spiel zwischen Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit in ihren schönsten Erzählungen immer wieder durchschimmert. Ist

²⁸ KUMLEHN, Martina: Leben (anders) erzählen. Narrative Identität als religionspädagogische Bildungsaufgabe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/2 (2012) 135–145, 140.

²⁹ LÜBBE, Hermann: Religion nach der Aufklärung, Graz: Styria 1986, 149.

³⁰ Vgl. ROSA 2019 [Anm. 12]

dem so, dann liegt es nahe, dass in religiösen Traditionen *Ressourcen* verborgen sind, die (junge) Menschen dabei unterstützen können, dass Erfahrungen von Unverfügbarkeit nicht unmittelbar zum Verstummen und zur Ratlosigkeit führen müssen.

3.2.2 Schüler*innen als Schriftkundige?

Eine religiöse Bildung zur Sprachfähigkeit kann Schüler*innen ebenso zu zeigen versuchen, dass die Welt nicht einfach vorhanden ist, sondern immer wieder neu *entziffert* werden und damit subjektiv verständlich werden muss. Wo religiöse Bildung sich dieser Aufgabe annimmt, kann sie Schüler*innen dabei unterstützen, zu ‚Schriftkundigen‘ zu werden, d.h. fähig zu werden, die Welt selbst als etwas wahrzunehmen, das *gelesen* und *verstanden* werden kann. Nicht nur die Texte, sondern die eigenen (Lebens-)Welten der Heranwachsenden können zur Schrift werden, die es zu verstehen und zu versprachlichen gilt. Wir können hier von einer *religionspädagogischen Transformation von Welt in Schrift* sprechen, die Lehrer*innen mit Schüler*innen ständig einüben: In Anlehnung an Deleuze kann gesagt werden, dass es um die Wahrnehmung der Welt als opaken Gegenstand geht, der zu uns *sprechen* kann und den es zu decodieren gilt. Die gestellte Aufgabe ist es daher, „einen Stoff, einen Gegenstand, ein Wesen so zu betrachten, als sendeten sie Zeichen aus, die zu entziffern, zu interpretieren sind“.³¹ Die Welt muss nicht als lebloses Gegenüber verstanden werden, sondern kann den Schüler*innen als eine vorgestellt werden, die einen irritierend oder inspirierend immer wieder *anspricht* und der gegenüber es empfindungsfähig zu werden gilt.

Das Erzählen der eigenen Geschichte und damit das Vollziehen einer narrativen Identität gelingt, indem über dasjenige gesprochen wird, was in der Auseinandersetzung mit Welt entdeckt und aufgedeckt wird. Die ‚Lehre‘, die Deleuze hier vermittelt, besteht darin, dass *Wahrheit* dort gefunden wird, wo uns eine Begegnung (in Form eines Gedichtes, einer biblischen Erzählung, eines Bildes, eines Filmes usw.) zum Denken zwingt und uns dazu antreibt, die Bedeutung von etwas zu finden und zu entziffern. Eine solche Interpretation von Welt ist harte Arbeit – es mag sein, dass uns im Versuch der Entzifferung der Zeichen deren Bedeutung auch verschlossen bleibt und nicht erhellt wird. Die Begegnung mit dem Anderen mag uns nicht einfachhin dialogisch-harmonisch unmittelbar eine neue Wahrheit eröffnen, sondern kann auch misslingen, was angesichts der Krisenerfahrungen der Gegenwart eine wirkliche Herausforderung darstellt. Dennoch kann es wichtiger Zielpunkt religiöser Bildungsprozesse sein, Schüler*innen die Erfahrung zu

31 DELEUZE, Gilles: Proust und die Zeichen, Berlin: Merve-Verlag 1993, 8.

ermöglichen, dass sich in den Lese- und Verstehensversuchen von Welt tatsächlich auch für sie Bedeutsames *offenbaren* kann – wo etwas zuvor Verschlossenes sich langsam zu öffnen beginnt, „wie ein japanisches Papierchen, das sich im Wasser öffne[t] und die gefangene Form [befreit]“. ³² Daher kann auch gelten: „Keine Wahrheit kann entdeckt werden, nichts kann gelernt werden, es sei denn durch Entzifferung und Interpretation.“ ³³

3.2.3 Das Brechen mit der Illusion, letzte Urteile sprechen zu können

Ein letzter Aspekt einer biblischen Sprachlehre zielt auf einen besonders neuralgischen Punkt: Wenn gegenwärtig die „Zukunft als Katastrophe“ ³⁴ erzählt wird, so wird schon ein *letztes Wort* über etwas gesprochen, das sich eigentlich noch ereignen soll und gerade noch nicht zu Ende ist. Wenn dieses letzte Wort – ‚wir sind alle im Eimer‘ – die Grundfärbung jener Atmosphäre bildet, in welcher junge Menschen sich tagtäglich bewegen und aufwachsen, dann bleibt tatsächlich auch in den Schulen *nichts* mehr zu tun; dann kann es nur mehr das Ziel (auch religiöser) Bildungsprozesse sein, diese gesellschaftlich-apokalyptische Einsicht bloß noch zu bestätigen. Das Verstummen der (jungen) Menschen vor der katastrophisch-unverständlich gewordenen Welt wäre dann die logische Folge jener Bildungsprozesse, in welchen der *Zukunft als Katastrophe* das letzte Wort überlassen wird.

Eine biblische Sprachlehre kann demgegenüber eine Zurückhaltung vor Letzturteilen kultivieren, die dabei hilft, nicht der Krise oder auch der *Zukunft als Katastrophe* eine Macht des letzten Wortes zu überlassen. Dabei kann das Erbe biblischer Erzählungen unterstützen: *Von Anfang an* sind in den biblischen Schriften die Menschen mit der Unmöglichkeit konfrontiert, eine letzte Erkenntnis über den Zustand der Welt zu erlangen – der Name Gottes und die vielfachen Erzählungen seiner *relativen* Unverfügbarkeit symbolisieren diesen Entzug einer Verfügbarkeit des letzten Wortes über die Bedeutung und die Zukunft von Welt: Vom Baum der Erkenntnis, vom brennenden Dornbusch bis hin zur Selbstoffenbarung Gottes im Vorübergang (Ex 32–34) und in seinem un-eindeutigen Namen JHWH – in all diesen Narrativen zeigt sich die Unmöglichkeit, Gottes selbst habhaft zu werden.

Religiöse Bildung kann bei der Gestaltung von Bildungsprozessen entsprechend berücksichtigen, dass ein unmittelbares und abgeschlossenes Wissen seiner selbst (oder Gottes) letztlich eine *Projektion* darstellt. Gott begegnet biblisch

32 EBD., 13.

33 EBD., 8.

34 HORN, Eva: *Zukunft als Katastrophe*, Frankfurt a.M.: S. Fischer 2014.

nicht in einer Tempelstatue, sondern offenbart sich im Oszillieren von Anwesenheit und Abwesenheit, eines Entzuges oder im Vorübergang. Wenn weder der Mensch sich selbst noch Gott unmittelbar vorhanden ist, dann müssen Heranwachsende dabei unterstützt werden, wie sie selbst – über ‚Umwege‘ – zur Sprache kommen und sich selbst als „Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses“³⁵ fassen können.

Die Unmöglichkeit einer eindeutigen Bestimm- und Verortbarkeit Gottes (etwa auch im Tempel) kann – mit Ebach gesprochen – deshalb auch höchst produktiv sein: Sie kann Menschen aufmerken lassen für die Möglichkeit, Gott in den uneindeutigen Begegnungen und Begebenheiten wahrzunehmen und zu entdecken und in Betracht zu ziehen, Gott gleichsam *zwischen den Zeilen* ausfindig machen zu können. Kein *letztes Wissen* über die Zukunft und auch die Bedeutung der Schöpfung Gottes zu haben, ist damit keine theologische Verlegenheit, sondern ein religiöses Erbe, das für die Gegenwart, in welcher immer neu vorgenommene letzte Bestimmungen von Welt und Zukunft als wissenschaftliches Ideal erscheinen, fruchtbar gemacht zu werden verdient.

Auch wenn das Sprechen und Gespräche *Erkenntnis* zum Ziel haben, so muss das sprechende und damit nach Erkenntnis strebende Subjekt – gerade auch in religiösen Bildungsprozessen – seinen Fluchtpunkt aber nicht im endgültigen Urteil über Gott, Welt und Mensch verankern. Die theologische Tradition des Christentums ermöglicht es, Wissen in seiner Struktur nicht als reine Urteile zu verstehen. Wissen gibt es im Christentum nicht ohne den anderen. In religiösen Bildungsprozessen geht es daher immer wieder auch darum, eine Offenheit (für andere und anderes) zu kultivieren, Widerfahrnisse zu deuten und ihnen eine Dignität zuzusprechen – schließlich ist, mit Benjamin gesprochen, jeder erlebte Moment, „jede Sekunde“ bedeutungsvoll, da sie wie eine „Pforte [ist], durch welche der Messias treten konnte“.³⁶ Junge Menschen bei ihren Versuchen zu unterstützen, all das (ihnen) Widerfahrende *in Worte* zu heben, kann dabei helfen, das Uneindeutige, Rätselhafte, Verwirrende und Bedrohliche solcher Begegnungen sprachlich zu sublimieren und – metaphorisch gesprochen – die Pforte für den Beginn von etwas Neuem offenzuhalten. Gerade auch kreative juvenile *Neuschöpfungen von Welt*, die dabei vorgenommen werden, können immer wieder *Licht* in das Chaos der Welt bringen und die Welt zwischen den Menschen je neu umschreiben.

35 STREIB, Heinz: Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: GEORGI, Dieter / MOXTER, Michael / HEIMBROCK, Hans-Günter (Hg.): Religion und die Gestaltung der Zeit, Weinheim: Kok 1994, 181–198, 188.

36 BENJAMIN, Walter: Über den Begriff der Geschichte, in: TIEDEMANN, Rolf/SCHWEPPENHÄUSER, Hermann (Hg.): Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991, 691–707, 704.