

Religionsunterricht: in Beziehungen verstrickt

Reinhold Boschki

Es klingt wie eine Binsenwahrheit, und doch steckt in dieser Feststellung eine enorme innovative Kraft: Unterricht im Allgemeinen, Religionsunterricht im Speziellen sind Beziehungsgeschehen. Auf mehreren Ebenen spielen Beziehungen eine dominante Rolle, wenn es um Lehren und Lernen in Sachen Religion gehen soll. Doch, um es gleich vorweg zu sagen, Religionsunterricht, der die verschiedenen Beziehungsdimensionen zur Grundlage von Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion macht, ist alles andere als „Kuschelpädagogik“, die um ein „Zueinander-nett-Sein“ und um Harmonie kreist. Schön, wenn man nett zueinander ist, und schön, wenn Religionsunterrichtsstunden – zumindest hin und wieder – harmonisch ablaufen. Doch eine beziehungsorientierte Sicht öffnet den Horizont weit über die Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Interaktion hinaus, hat sowohl die Aneignung als auch die Vermittlung der Inhalte im Blick, kann gleichzeitig Probleme an der richtigen Stelle wahrnehmen und erweist sich als in hohem Maße konfliktfähig.

Auch sollen vor dem Hintergrund eines Beziehungskonzepts ReligionslehrerInnen sich nicht als „Beziehungstherapeuten“ profilieren (wollen). Die differenzierten und manchmal schwierigen Beziehungsnetze, in denen Schülerinnen und Schüler leben und die im Raum Schule auftauchen, können im Unterricht nicht bearbeitet werden. Es geht vielmehr darum, die **Aufmerksamkeit** für die Beziehungsfelder zu schärfen – und zwar auf Lehrer- und Schülerseite ebenso wie in Bezug auf die Sache, das Thema.

Im folgenden Beitrag möchte ich (1) die Vieldimensionalität des Beziehungsgeschehens im Religionsunterricht aufzeigen, (2) **eine** der Beziehungsdimensionen, die Beziehung zu sich selbst, im Kontext neuerer psychosozialer Forschungen exemplarisch beleuchten und (3) ein aktuelles religionsdidaktisches Modell, das der Elementarisierung, auf dessen Beziehungstauglichkeit prüfen; einige Schlussfolgerungen (4) runden den Beitrag ab.

1. Beziehungsdimensionen religiösen Lernens

Das Nachdenken über den Religionsunterricht rührt schnell an der Grundsatzfrage, was religiöses Lernen und religiöse Bildung genau sind und wie sie „funktionieren“. Geht man von einem Lernbegriff aus, der die **Bildungsinhalte** an zentraler Stelle berücksichtigt, und gleichzeitig von einem Bildungsbe-griff, der die Verstehensvoraussetzungen und Lebenswelten der lernenden Subjekte ernst nimmt und nicht allein auf „den Stoff“, dessen Fülle und Differenziertheit blickt, dann bedeutet religiöses Lernen nicht nur die Aufnahme und Verarbeitung von möglichst vielen Informationen und bedeutet religiöse Bildung weit mehr als reine Weitergabe von Wissensbestandteilen. Beides gehört zusammen: die Reflexion der Voraussetzung von **Aneignung** auf Seiten der Lernenden sowie der Bedingungen von **Vermittlung** auf Seiten der Lehrenden und des Lehrmaterials.¹ Doch, so die hier vertretene These, das Zueinander von beidem – Aneignung und Vermittlung – erfordert eine weitere Kategorie, die für den didaktischen Prozess entscheidend ist: die der Beziehung. Für den Religionsunterricht sind die Hermeneutik der Aneignung, der Vermittlung und der Beziehung in gegenseitiger Durchdringung und Verflochtenheit gleichermaßen relevant.

Was heißt das konkret?

Religiöse Lehr-Lernprozesse sind vor dem Hintergrund von folgenden (mindestens) fünf Beziehungsdimensionen zu planen und durchzuführen:²

- **Die Beziehung zu Gott.** In der jüdischen und christlichen Tradition ist Gott nie abstrakt „zu haben“. Von Gott kann nur in Beziehungskategorien gedacht und gesprochen werden. Bibel und Glaubensstradition zeugen von Gott „als kommunikative[m] Wesen, als Gott, der beziehungsfähig ist.“³ Mehr noch, Gott ist nicht nur beziehungsfähig, er selbst ist Beziehung: **Deus relatio est**. Anders lässt sich das Geheimnis der Trinität und Gottes schöpferisches wie erlösendes Handeln nicht verstehen. Gott ist „beziehungsreich“⁴, sein Wesen ist relational zu deuten. Wenn nun der theologische Kern des Religionsunterrichts zum Leuchten kommen und an bestimmten Stellen explizit werden soll, dann muss von Gott in der Sprache der Beziehung gesprochen werden, dann muss sein einmaliges und vorgängiges Beziehungsangebot in Schöpfung und Offenbarung zum Thema werden, muss Jesu Leben als ‚Existenz in Beziehung‘ verstanden und das Erlösungshandeln Gottes als Beziehungsgeschehen gedeutet werden.⁵ Dies kann nicht nur in Erarbeitung von Informationen erfolgen; Unterricht muss für die Dimension der Gottesbeziehung auf der Seite der Schüler sensibilisieren: Wer ist dieser Gott für mich? In welchem Verhältnis steht er zu mir, ich zu ihm? Hat Gottes Wirklichkeit eine Bedeutung für mich?
- **Beziehung zur Welt und Wirklichkeit.** Christlich-religiöses Lernen impliziert eine neu werdende Sicht und Deutung der Welt, in der wir leben. Wer sich in Beziehung zu Gott begreifen lernt, beginnt, die Phänomene des Alltags und des gesamten Lebens neu und anders zu deuten. In der Welt werden Sinnspuren entdeckt. Glück, Liebe und Freude werden innerhalb eines Größeren und Ganzen

verstanden, Leid und Tod in Beziehung gesetzt zu jener Memoria passionis, die das Gedächtnis des Leidens der Menschen in das Gedenken des Leidens Christi hinein-nimmt.⁶ Kurzum, die Beziehung zu Welt und Wirklichkeit, die die Gesellschaft, politische Realität, Kultur und auch die Natur umfasst, also das, was traditioneller Weise als ‚Bildung‘ bezeichnet wird (Klafki: „Bildung im Medium des Allgemeinen“⁷), kann unter religiösen Vorzeichen nicht unverändert bleiben. Für diese Beziehung zu sensibilisieren, an ihr zu arbeiten, um damit religiöse Bildung zu ermöglichen, ist wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts, will er seine Orientierungsfunktion wahrnehmen bzw. stärken.

- **Beziehung zur Zeit.** Bibel und Glaubenstradition haben eine eindeutige Botschaft: das Verhältnis zur Zeit entscheidet über unseren Lebensverlauf. Biographische Erinnerung als Beziehung zur früheren Lebenszeit, Erwartung als Beziehung zur Zukunft, Verhältnis zur eigenen Endlichkeit, zum Tod, Hoffnung über den Tod hinaus, eschatologische oder apokalyptische Erwartungen als Hoffnung auf ein Ende der (Leidens-)Zeit gehören zum christlich-religiösen Leben dazu. Die religiös strukturierte Zeit (Tagesgebete, Jahresfestkreis) und die Kategorie der Unterbrechung (ungewollter oder intendierter Ausstieg aus üblichen Rhythmen; Umkehrung des Alltags) sind traditioneller Ausdruck einer solchen religiös geprägten Zeitbeziehung. Die didaktische Kategorie heißt auch hier: Sensibilisierung.
- **Beziehung zu anderen.** Es liegt auf der Hand, dass religiöses Leben mit der Beziehung der Menschen untereinander zu tun hat. Altes und Neues Testament zielen auf

Handeln in und an der Beziehung zu anderen. Gottes- und Nächstenliebe, also die Beziehung zu Gott und zum Nächsten, sind so eng zusammengeknüpft, dass sie bisweilen ununterscheidbar werden, selbst dann, wenn es inkognito geschieht: „Wann haben wir dich fremd und obdachlos gesehen...?“ (Mt 25,31–46) Insofern gilt für religiöses Lernen: Von Gott und Jesus Christus zu lehren und zu lernen, heißt, die Beziehungen der Menschen untereinander zum Thema zu machen, wobei insbesondere die Kategorie der Begegnung eine zentrale Rolle spielen wird.⁸

- **Beziehung zu sich selbst.** In allen religiösen Traditionen nimmt der Bereich der Selbstbeziehung eine wichtige Stellung ein. Ob in östlichen Religionen durch Stille und Meditation oder in der jüdisch-christlichen Tradition durch Selbstreflexion und Forderung zur Umkehr – stets ist das Verhältnis zu sich, seinen eigenen Taten und seiner Lebensweise Gegenstand des religiösen Bewusstwerdungsprozesses. Wer religiös etwas lernt, verändert sein Selbstbild und Selbstverhältnis. Die auch nur anfanghaft aufdämmernde Existenz in Beziehung mit Gott lässt den Beteiligten nicht unberührt, er beginnt zu reflektieren über sich, sein Leben, seine Beziehungen und wird sie – lernt er religiös weiter – eines Tages verändern.

All diese Beziehungsdimensionen sind im religionsdidaktischen Prozess zu berücksichtigen. Sie stellen didaktische Leitfäden dar, die die Planung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtseinheit in Sachen Religion durchziehen. An zwei für den Religionsunterricht bedeutsamen didaktischen Feldern soll nun der beziehungsorientierte Ansatz exemplarisch erläutert werden.

Wedjat-Augen über imaginärem Tor, The British Museum, 1995.

2. Was die Resilienzforschung zum Religionsunterricht beitragen kann

Die aktuelle Kindheits- und Jugendforschung blickt gebannt auf ein neues Stichwort, das mehr und mehr Kreise zieht: Resilienz, zu deutsch Widerstandsfähigkeit. Untersucht wird, warum Kinder und Jugendliche, die zum Teil in widrigen Umständen aufwachsen (Armut, Migration, Scheitern von Beziehungen, Mangel an Verlässlichkeit, gar Situationen der Vernachlässigung und Gewalt etc.), dennoch eine positive Entwicklung durchlaufen und ihr Leben in die Hand nehmen können.⁹ Ziel der Forschungen ist es, Faktoren für die psychische Gesundheit und Stabilität von jungen Menschen zu eruieren, um weg von einer Defizitorientierung („Risikokinder“, Vulnerabilität, Traumata etc.) hin zu einer an Chancen, individuellen und sozialen Ressourcen und an Kompetenzen orientierten Sichtweise jugendlicher Entwicklungsverläufe zu kommen.

In beziehungstheoretischer Sichtweise ist die Resilienzforschung in besonderem Maße interessant, denn alle Forschungen deuten darauf hin, dass verlässliche Beziehungen die Widerstandsfähigkeit und damit das Selbstvertrauen und die Selbstachtung von (jungen) Menschen erheblich steigern können. Dies gilt nicht nur für das Aufwachsen unter widrigen Bedingungen, sondern für alle jungen Menschen. Für den Aufbau von Resilienz ist zumindest **eine** verlässliche Beziehung, die auch außerfamiliär situiert sein kann, ausschlaggebend. Offenbar gilt auch die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als resilienzfördernd, was allerdings nicht monokausal aus der reinen Mitgliedschaft erklärt werden darf, sondern unter anderem in der Art und Weise familiären Zusammenlebens religiös orientierter Familien liegen mag. Dennoch kann die Frage gestellt werden:

Können Aufbau und Entwicklung einer Gottesbeziehung die Resilienzentwicklung fördern? Erste religionspädagogische Vermutungen sehen religiöse Erziehung als Chance für die Entwicklung von Resilienz.¹⁰ In der Tat ist es eine gut begründete Annahme (die weiterer empirischer Forschungen bedarf), dass das Gefühl und Wissen um eine Beziehung zu Gott Selbstvertrauen und Widerstandsfähigkeit der (jungen) Menschen positiv beeinflussen. ‚Du bist von Gott geliebt und gewollt, auch wenn du Gott nicht sehen kannst. Du bist Kind Gottes, egal woher du kommst und was du bisher erlebt hast. Gott ist auf deiner Seite, auch und gerade wenn alle und alles gegen dich sind.‘ Das Bewusstsein um die Gottesbeziehung wirkt unmittelbar auf die Selbstbeziehung.

Genau hier kann Religionsunterricht eine wichtige Funktion für die Glaubens- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten. Dann nämlich, wenn er ihnen durch Vertrautwerden mit biblischen Geschichten und Beispielen aus der Glaubenstradition eine positive Beziehung zu sich selbst aus der vorgängigen Beziehung Gottes zu allen Menschen und eben auch zum einzelnen Kind oder Jugendlichen authentisch nahe bringen kann. Gottesbeziehung und Selbstbeziehung werden dann zu engen ‚Beziehungspartnern‘.

Dabei geht es nicht um Funktionalisierung religiöser Bildung. Sie wird nicht deshalb gelehrt, um das Selbstvertrauen der

Menschen zu stärken. Dennoch können sich im Verlaufe religiöser Bildungsprozesse Effekte ergeben, die die Selbstbeziehung der Lernenden positiv beeinflussen. Bibeldidaktisch ist dabei auf die Selbstbeziehung der biblischen Protagonisten Wert zu legen; bei der Erarbeitung können Fragen aufgeworfen werden wie: Welche Beziehung zu sich selbst hatte beispielsweise Elija, als er sich unter den Ginsterstrauch legte und sterben wollte; als er Stärkung erfahren hat; als er Gottes Gegenwart spürte – und wie verändert sie sich im Laufe dieser Erzählung? Welche Selbstbeziehung hatte Zachäus, bevor er auf den Baum stieg, und wie entwickelte sie sich, als Jesus ihn vom Baum herunterholte und in seinem Haus zu Gast war? Welche Selbstbeziehung hatte Dietrich Bonhoeffer im Gefängnis der Nazis (z.B. in seinem Gedicht „Wer bin ich?“) und woraus schöpfte er die Kraft, den Mördern die Stirn zu bieten? Etc. – Werden bei der Erarbeitung der Themen religionsdidaktische Schwerpunkte auf die Beziehungsdimensionen gelegt (hier: Selbstbeziehung in der Gottesbeziehung), gewinnt der Religionsunterricht an Tiefe und Orientierungskraft. Denn in dialogischer und kreativer Auseinandersetzung mit der Gottes- und Selbstbeziehung anderer, z.B. biblischer oder weiterer signifikanter religiöser Personen, wird – im Idealfall – die eigene Gottes- und Selbstbeziehung aufgerufen und angesprochen, zumindest wird für sie sensibilisiert.

Sicher lassen sich keine simplen Erklärungsketten finden, die da lauten: Religionsunterricht – Sensibilisierung für die Gottes- und Selbstbeziehung – Stärkung von Selbstvertrauen und Resilienz. Und doch können in einer beziehungsorientierten Konzeption von Religionsunterricht Verbindungen geknüpft werden, genauer gesagt, es kann an Verbindungen gearbeitet werden, die sich die Schülerinnen und Schüler selbst knüpfen.

3. Elementarisierung: didaktisch stark, beziehungsschwach

Ein weiterer exemplarischer Zugang für eine beziehungsdimensionierte Sichtweise von Religionsunterricht soll über eine spezifisch religionsdidaktische Beschäftigung führen. Das religionsdidaktische Grundmodell der **Elementarisierung**¹¹ hat bekanntlich fünf Pole, die bei Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen sind: elementare Strukturen, elementare Wahrheiten, elementare Zugänge, elementare Erfahrungen und schließlich elementare Lernformen. Zielt die Erfassung der **elementaren Strukturen** eines Themas auf die fachwissenschaftlich korrekte, z.B. exegetische, historische oder systematische Erarbeitung und die Ermittlung unverzichtbarer und exemplarischer Kernpunkte, so will die Frage nach den **elementaren Wahrheiten** die Auseinandersetzung mit der Thematik dahingehend vertiefen, dass nun nach den ‚hinter‘ dem Stoff liegenden existentiell relevanten Grundeinsichten, nach dem gewissmachend Wahren gefragt wird. Denn letztlich zielen religiöse Lern- und Verständigungsprozesse nicht auf relative und relativierende Aussagen, sondern auf verlässliche, Orientierung bietende Arbeit an der Wahrheits- und letztlich an der Gottesfrage. Schon hier ist die Lebenswelt der Lernenden implizit präsent. Sie wird nochmals vertieft aufgenommen, indem nach den **elementaren Zugängen** geforscht wird,

den Verstehensvoraussetzungen und entwicklungsbedingten Anfängen, die das Thema auf der Seite der Subjekte besitzt. Daneben sollen die **elementaren Erfahrungen** eruiert werden, die bei den Lernenden vorhanden sind. Kennt man diese vier Bedingungsfelder, also die thematische und die subjektorientierte Seite des Themas, ergeben sich daraus **elementare Lernformen**, mit denen man sich zusammen mit der Lerngruppe dem Thema nähern kann. Alle fünf Pole stehen in Wechselwirkung und sind aufeinander verwiesen, keiner darf isoliert betrachtet werden.

Die Stärke dieses religionsdidaktischen Ansatzes liegt darin, dass sowohl das Thema als auch die Lernenden auf elementare Weise im Blick sind. Fachwissenschaft und Pädagogik, Theologie und Didaktik reichen sich die Hand. Allerdings hat der Elementarisierungsansatz eine entscheidende Schwäche: An welcher Stelle beispielsweise werden die Lehrenden berücksichtigt? Wo kommt die Lehrer-Schüler-Beziehung ins Spiel? Wo werden die verschiedenen Beziehungsdimensionen des religiösen Lehr-Lernprozesses berücksichtigt? Die religionsdidaktische Stärke korreliert mit einer beziehungsorientierten Schwäche. Gelöst werden kann das Dilemma nur, wenn die Elementarisierungskonzeption beziehungs-theologisch und beziehungs-pädagogisch durchbuchstabiert wird: An allen Polen müsste nach den beziehungsrelevanten Implikationen gefragt werden. Die Strukturen des Themas, die Wahrheiten, Zugänge, Erfahrungen und Lernformen müssen auf ihre ‚Beziehungsfähigkeit‘ abgeklopft werden. Dazu sollten sich die beziehungsorientierten didaktischen Leitfäden durch das gesamte Elementarisierungskonzept ziehen. Erst die Berücksichtigung der Beziehungen in all ihren Dimensionen (siehe oben) machen den Lernprozess für den Einzelnen und für die Gruppe zu einem **relevanten Ereignis**.

Allgemein kann gesagt werden: Religionsdidaktik darf nicht ‚beziehungslos‘ konzipiert und praktiziert werden. Die verschiedenen Ansätze wie etwa Medien-, Symbol-, Bibeldidaktik, Formen ethischen Lernens oder gerade auch interkonfessionelle und interreligiöse Didaktik müssen stets in ihren Beziehungsdimensionen reflektiert und praktiziert werden. Aber auch der Kontext (Ruth C. Cohn: der „Globe“) des Religionsunterrichts, das Schulleben („Schule als Beziehungsraum“), Elemente der Schulpastoral, das Verhältnis zu Eltern, zum Stadtteil, zur Kirchengemeinde, die gesellschaftliche und politische Dimension religiöser Bildung etc. sind in höchstem Maße beziehungsrelevant.

4. Schlussgedanken

Auf den ersten Blick scheint es, dass die Konzentration auf die Beziehungsdimension religiösen Lehrens und Lernens die Inhalte entwertet; wichtiger als „der Stoff“ und die Themen seien die Beziehungen der Lernenden und Lehrenden, ist mancherorts zu hören (nebenbei bemerkt: auch in katechetischen Zusammenhängen auf Gemeindeebene). Doch der Gang der kurzen Abhandlung hat gezeigt, dass genau in der Bearbeitung der Beziehungsstrukturen religiöser Themen-

felder die Inhalte an die beteiligten Subjekte rückgebunden werden. Inhalt und Beziehung sind zwei Seiten der einen Münze religiöser Bildung; sie lassen sich nicht voneinander abkoppeln. Mit anderen Worten: Wem die religiösen Inhalte wichtig sind, der muss die Beziehungen in ihren vielgestaltigen Dimensionen mit berücksichtigen. Der Prozess religiöser Bildung ist hochgradig in Beziehungen verstrickt.

Anmerkungen

¹ Becker, Ulrich / Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Gütersloh 1995.

² Zur genaueren Begründung vgl. Boschki, Reinhold: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern 2003.

³ Scharer, Matthias / Hilberath, Bernd Jochen: Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung. Mainz 2002, 82.

⁴ Jüngel, Eberhard: Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens. Stuttgart 2002.

⁵ Sattler, Dorothea: Beziehungsdenken in der Erlösungslehre. Bedeutung und Grenzen. Freiburg/Basel/Wien 1997.

⁶ Metz, Johann Baptist: Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft. Freiburg/Basel/Wien 2006.

⁷ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel ⁵1996, 53.

⁸ Vgl. beispielsweise: Themenband „Lernen durch Begegnung“: Jahrbuch für Religionspädagogik 21 (2005).

⁹ Überblick: Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg 2006; Wustmann, Corina: Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), 192–206; Gabriel, Thomas: Resilienz – Kritik und Perspektiven, in: ebd., 207–217; Wustmann, Corina: Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim 2004.

¹⁰ Schweitzer, Friedrich: Bilder können die Seele heilen. Die Bedeutung von Bildern und Symbolen für die Resilienzentwicklung, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2005), 28–31.

¹¹ Schweitzer, Friedrich (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn 2003.

Dr. Reinhold Boschki ist Univ.-Prof. für Religionspädagogik und Homiletik an der katholisch-theologischen Fakultät der Universität Bonn.