

## 6.2 Religionsdidaktische Fokussierungen

### Elementare Beziehungen

#### Der Elementarisierungsansatz in der Perspektive religionspädagogischer Anthropologie

*Reinhold Boschki*

Wie jeder Theorie der Bildung liegt auch allen Konzeptualisierungen von Didaktik ein bestimmtes Bild vom Menschen zugrunde. Bildung zielt auf bestimmte, konkrete Menschen ebenso wie Didaktik konkrete Lernende vor Augen hat, die in einem bestimmten anthropologischen Licht gesehen und gedeutet werden. Von daher kann auch die grundlegende didaktische Theorie der Elementarisierung mit anthropologischer ›Brille‹ gelesen und analysiert werden.

#### 1. Anthropologische Quellen des Elementarisierungsansatzes

Elementarisierung als didaktische und spezifisch religionsdidaktische Theorie ist ein Teil der Bildungsgeschichte und Bildungstheorie des 20. Jahrhunderts. Sie spiegelt die Bewegungen des Bildungsbegriffs wider und hat selbst Anteil an dessen Fortschreibung. *Zwei Entwicklungen* sind für die anthropologische Sichtung der Elementarisierung von besonderem Interesse: *Zum einen* ist eines der zentralen Themen des theoretischen Diskurses das Problem des Verhältnisses von Wissenschaft und Bildung.<sup>1</sup> Hatten die großen Bildungstheorien des 18. und 19. Jahrhunderts noch ein fast ausschließliches philosophisches Gepräge, kam es vor etwa einhundert Jahren zu einem eminenten »Bedeutungsverlust der traditionellen Definitionsinstanzen«<sup>2</sup> von Bildung, wobei neben der Philosophie auch die Theologie zu erwähnen ist. Auch wenn im Neukantianismus, in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bis hin zum Bildungsdenken der Kritischen Theorie grundsätzliche *philosophische* Theorie-

1. *Dietrich Benner/Friedhelm Brüggem*, *Bildsamkeit/Bildung*, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Darmstadt 2010, 174–215, 213.
2. *Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger* (Hg.), *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen 32006, 115.

ansätze den Ton angeben, treten als Partner der philosophischen Bildungstheorie immer stärker empirische Wissenschaften, Sozial- und Verhaltenswissenschaften auf. Damit ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Anthropologie betroffen, denn auch die Anthropologie war und ist nicht länger allein philosophisch und/oder theologisch dominiert, sondern immer stärker human-, kultur-, und sozialwissenschaftlich aufgestellt. Bildung wird zunehmend bestimmt von *interdisziplinärer* Bildungswissenschaft und Bildungsforschung.

*Eine zweite Entwicklung* im Kontext des Bildungsverständnisses ist ebenso bedeutsam für die Genese und das Gepräge des Elementarisierungsansatzes, nämlich die allmählich sich durchsetzende Erkenntnis der bildenden Bedeutung der Eigenaktivität von Lernenden, die nicht von außen ›gebildet werden‹, nicht länger als ›Objekte‹ von Bildung, sondern als deren Subjekte, als Akteure ihrer eigenen Bildung verstanden werden müssen und dürfen. Anthropologisch gesehen kommt es zu einer Objekt-Subjekt-Verschiebung. »Bildung als Selbstbildung«<sup>3</sup> ist die neue Denkfigur, die den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine entscheidend eigenaktive Rolle im Bildungsprozess einräumt. Eine solche neue Sichtweise verändert Bildungskonzeption, aber ebenso didaktische Theorieansätze von Grund auf und bringt einen bunten Strauß neuer Ansätze hervor, beispielsweise konstruktivistische Bildungsverständnisse bis hin zu religionsdidaktischen Denkformen wie die der Kinder- und Jugendtheologie.

In diesen großen Entwicklungslinien ist die Genese des Elementarisierungsdenkens zu verorten. Sie entsprang einer Notwendigkeit, nämlich der Frage, wie die (jungen) Menschen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit *christlicher* bzw. *biblischer* Bildung ins Gespräch gebracht werden können. Was in der katholischen Religionspädagogik in den 1970er Jahren die korrelative Suchbewegung darstellte, also die Frage, wie Glaube und Erfahrung vor der Folie der Moderne in Korrelation zu bringen sind, war in der evangelischen Pädagogik als »elementares Gespräch mit der Bibel im Unterricht – Wege zum biblischen Glauben« bezeichnet worden, wie Karl Ernst Nipkow deutlich macht.<sup>4</sup> Er zeichnet ausführlich die Genese der Frage nach dem Elementaren als Krisengeschichte religiöser Bildung nach, die bereits in reformatorischer Umbruchzeit durch Martin Luther in Form der Ausbildung des Ka-

3. Yvonne Ehrenspeck, Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010, 155–170, 162.

4. Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 185–232.

techismusunterrichts und der Verfassung seiner wegweisenden Katechismen beantwortet wurde. Die Katechismen spiegeln das Interesse an einer Konzentration auf das Wesentliche, auf das Elementare wider.

Doch geht es, so Nipkow weiter, Luther nicht nur darum, die biblische Botschaft in verständliche, elementar einfach strukturierte Inhalte zu kondensieren, die dann rein rezeptiv, quasi passiv von den Menschen angenommen werden sollten. Es geht vielmehr um eine »Wendung zum Menschen«, die »anthropologisch und theologisch notwendig« ist.<sup>5</sup> Denn das Evangelium ist eine gute Nachricht *pro nobis*, d. h. sie hält elementare Wahrheiten für konkrete Menschen bereit, ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die von ihnen auch verstanden und angeeignet werden können. Hier wird deutlich, dass eine theologische, im Grunde eine soteriologische Anthropologie im Zentrum der Suche nach dem Elementaren des christlichen Glaubens steht: Menschen, selbst Kinder, können erkennen, was ihnen zum Heil dient, sie können das Evangelium verstehen und sich die frohe Botschaft vom Heil, das Gott uns schenkt, zu eigen machen. Diese theologisch-soteriologische Grundauffassung ist *eine der zentralen anthropologischen Quellen* der Elementarisierung. Sie entfernt sich weit von rein stofflich-inhaltlicher Vermittlung oder von einer Sicht des Menschen als schlichtem »Empfänger« der Botschaft. Elementarisierende Didaktik konzipiert Lehr-Lernvorgänge als existentielle und dialogische Auseinandersetzung mit den Bedeutungsgehalten christlicher Bildung.

Eine *zweite anthropologische Quelle* der Elementarisierung führt zurück zur Bildungstheorie: Ausgehend von einer kritischen Relecture der klassischen Bildungstheorie wie sie Wolfgang Klafki vorlegt,<sup>6</sup> kann »elementare Bildung als Vertiefung in das Wesentliche« bezeichnet werden.<sup>7</sup> Doch was ist das Wesentliche im Meer der Bildungsgüter, die uns aus der Tradition entgegenschwemmen? Hier ist nichts Geringeres als die Frage nach der Wahrheit impliziert, wobei es nicht etwa darum geht, welche absoluten Wahrheiten im Bildungsvorgang vermittelt werden sollen. Vielmehr geht es um die Wahrheit *pro nobis*, die Frage nach der Bedeutung und Bedeutsamkeit von Bildungsgehalten für die Lernenden und ihre konkreten Lebensvollzüge, d. h. um die Frage nach der *elementaren* Wahrheit. Das dahinter stehende Menschenbild ist ein aufklärerisch-optimistisches, nämlich, dass Menschen zur Erkenntnis elementarer

5. A. a. O., 189 f.

6. *Wolfgang Klafki*, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959; *Ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel <sup>3</sup>1996.

7. *Nipkow*, Grundfragen, 191.

Wahrheit fähig sind, d. h. fähig zur Bildung. Wolfgang Klafki sieht es als »ein *durchgehendes* Moment der klassischen Bildungstheorien: dass der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, [...] schließlich, dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.«<sup>8</sup> Der Mensch ist ›bildungsbegabt‹, er hat die Fähigkeit, sich selbst zu bilden, und damit die Fähigkeit zur Humanität. Jeder Mensch ist ›wahrheitsbegabt‹, er hat die Kompetenz, Wahrheit für sich zu realisieren, d. h. Wahrheit in seinem Leben Wirklichkeit werden zu lassen. Elementarisierung legt diese Basisfähigkeiten eines jeden Menschen zugrunde und erweitert sie im Blick auf *religiöse* Bildung, wenn sie davon ausgeht, dass die Lernenden in ihren elementaren religiösen Erfahrungen auch elementare Zugänge haben, um sich den inhaltlichen Strukturen und Wahrheiten zu öffnen und ihnen auf elementaren Lernwegen zu begegnen.

*Ferner konkretisiert die Elementarisierung* allgemeine anthropologische Aussagen, indem sie sich die oben besagte Wissenschaftlichkeit des Bildungsbegriffs zu eigen macht und die allgemeinen Aussagen anhand empirisch-humanwissenschaftlicher Forschung prüft. Elementarisierung stellt den konkreten Lernenden in den Mittelpunkt der Reflexion. Beispielsweise hat sie von Anfang ihrer theoretischen Konzeptionalisierung an die Entwicklungspsychologie als wichtige Partnerin der religionsdidaktischen Aufgabe gesehen<sup>9</sup> und hat der Frage nach »Lebensgeschichte und Religion« eine bedeutende Stellung eingeräumt,<sup>10</sup> wobei neben der Entwicklungspsychologie besondere Aufmerksamkeit den Disziplinen der Sozialisationstheorie, Soziologie, Bildungsforschung, Lehr-Lernforschung, Autobiografieforschung etc. geschenkt wird. Elementarisierung ist ein wissenschaftsbasiertes Konzept religiöser Bildung, was ein weiteres Merkmal anthropologischer Fundierung darstellt, denn Anthropologie wird hier als aufgefächerte Wissenschaft des Menschen in den zahlreichen Sparten humanwissenschaftlicher Forschung verstanden.

Eine *letzte, aber zentrale Quelle*, die hier genannt werden soll, steht, wie die anderen oben erwähnten, *exemplarisch* für weitere anthropologische Quellen der Elementarisierung. Elementarisierung fragt nach der »Religion des Kindes«,<sup>11</sup> des Jugendlichen und des Erwachsenen, d. h. nach dessen eigenen reli-

8. Klafki, Neue Studien, 20.

9. Friedrich Schweitzer/Karl-Ernst Nipkow/Gabriele Faust-Siehl/Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh <sup>2</sup>1997.

10. Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München <sup>6</sup>2007.

11. Friedrich Schweitzer, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

giösen Ausgangspunkten, nach dem, was die Kinder, Jugendlichen etc. selbst zu sagen haben, selbst mit- und einbringen, selbst denken und glauben. Die anthropologische These ist die von der Würde der Kindheit, die theologisch-anthropologisch sowie christologisch-inkarnationstheologisch formuliert werden kann: Gott ist Kind geworden und hat damit das Kindsein als solches ebenso angenommen wie das ganze Menschsein. Jedes Kind, jeder Jugendliche hat ebenso wie die Erwachsenen seine eigene Würde vor Gott und ist von daher fähig, sich dem Gottesgeheimnis zu öffnen und zu stellen. »Der Glaube des Kindes ist theologisch und religionspädagogisch nicht als geringerwertig zu betrachten.«<sup>12</sup> Damit bekommen kindertheologische und jugendtheologische Aussagen ihre eigene theologische Dignität. Elementarisierung heißt in diesem Fall, die »Religion der Kinder«, ja aller Lernenden, ihre elementaren Zugänge zur religiösen Frage und zur Gottesfrage ganz und gar ernst zu nehmen, weshalb Elementarisierung und Kinder- bzw. Jugendtheologie Hand in Hand gehen.<sup>13</sup>

## 2. Anthropologische Weiterführungen: Suche nach einer religionspädagogischen Anthropologie

Zu Beginn unseres Jahrhunderts hat Peter Biehl festgestellt, dass zwar, wie hier eingangs im Blick auf den allgemeinen Bildungsbegriff konstatiert, jede thematisch und methodisch entwickelte Religionspädagogik grundlegende Aussagen, Annahmen und Problemhorizonte im Blick auf den Menschen umfasst, dass diese aber meist als »implizite Anthropologie« unreflektiert bleiben.<sup>14</sup> 2004 fragt Rudolf Englert »Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild?«<sup>15</sup> und noch 2008 sieht Friedrich Schweitzer eine theologische und religionspädagogische Anthropologie des Kindes nach wie vor als Desiderat,<sup>16</sup> ob-

12. A. a. O., 411.

13. *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003; *Ders.*, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011.

14. *Peter Biehl*, *Mensch/Menschenbild*, in: *LexRP 2* (2001), 1314–1320, 1314.

15. *Rudolf Englert*, *Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild?*, in: *JRP 20* (2004), 147–154.

16. *Friedrich Schweitzer*, *Theologische Anthropologie des Kindes – noch immer ein Desiderat? Anstöße für eine neue Kooperation zwischen alttestamentlicher und (religions-)pädagogischer Forschung*, in: *Michaela Bauks u. a. (Hg.), Was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst? (Psalm 8,5) Aspekte einer theologischen Anthropologie*, Neukirchen-Vluyn 2008, 465–472.

wohl gerade er Unverzichtbares für die Etablierung einer solchen religionspädagogischen Anthropologie der Kindheit geleistet hat.<sup>17</sup> Inzwischen ist die Entwicklung weiter gegangen, sodass wir von einer nachhaltigen Suchbewegung im Blick auf eine religionspädagogische Anthropologie innerhalb der Disziplin ausgehen können.<sup>18</sup> Bernhard Grümme sieht die religionspädagogische Anthropologie als »Verbundwissenschaft«,<sup>19</sup> die sowohl auf die Erkenntnisse geistes- wie empirisch-humanwissenschaftlicher Forschung rekurriert. Neben den klassischen Gesprächspartnern (Pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialisationstheorie etc.) betont Grümme zurecht die Politikwissenschaften, Sozialpsychologie oder Kulturwissenschaften, die den größeren kontextuellen Horizont des Menschseins in unserer Zeit ausleuchten: Mensch ist Mensch immer nur im Kontext seiner Zeit, seiner sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen.

Mehrere Dimensionen menschlicher Existenz sind für die religionspädagogisch-anthropologische Reflexion maßgebend:<sup>20</sup>

- Dimension der Leiblichkeit im Verbund von Körper, Leib und Geist,
- Dimension der Endlichkeit, wobei die Verletzlichkeit, das Scheitern, die Vergänglichkeit und Sterblichkeit des Menschen mitgedacht sind,
- Dimension der Identität vor dem Hintergrund fluider Identitätskonstruktionen der Spätmoderne,
- Dimension der Sozialität, die insbesondere beziehungs-, intersubjektivitäts-, anerkennungs-, und alteritätstheoretisch charakterisiert ist,
- Dimension der Freiheit, die wiederum intersubjektiv, aber in erster Linie handlungstheoretisch und verantwortungsethisch bestimmt werden muss,
- Dimension des Versagens, der Schuld und der Sünde,
- Dimension der Zeit, die als Biografie, Geschichte, Zeit des Anderen, flüchtige Zeit und befristete Zeit ins religionspädagogische Bewusstsein tritt,
- Dimension der Rationalität in konstruktiver Spannung zu Leiblichkeit und Emotionalität
- und schließlich und nicht zuletzt die Dimension der Religion, Religiosität und Gottesgebung des Menschen.

17. Schweitzer, Religion des Kindes, zusammenfassend 394–413.

18. Insbes. Bernhard Grümme, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg 2012; Rudolf Englert, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: Erwin Dirscherl u. a. (Hg.), In Beziehung leben. Theologische Anthropologie, Freiburg 2008, 131–189.

19. Grümme, Menschen bilden?, 151.

20. A. a. O., 158–490.

Analysiert man diese anthropologische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik auf ihre Basisannahmen, fällt auf, dass sie die dem anthropologischen Denken inhärente Tendenz zur individualistischen Verkürzung zu überwinden sucht und den Menschen konsequent von einem dialogisch-inter-subjektiven Ich-Du-Verhältnis her deutet, wobei Grümme auf die Weiterentwicklung des dialogisch-anthropologischen Ansatzes von Martin Buber durch Franz Rosenzweig und Emanuel Lévinas zurückgreift, die eine strikte Vorordnung des Anderen im dialogischen Verhältnis betonen. Grundlage ist hier insbesondere eine beziehungs- und alteritätstheoretisch formulierte theologische Anthropologie.<sup>21</sup> Der Mensch ist stets vom Anderen her verdankter Mensch, seine Erfahrung ist vom Andern her verdankte Erfahrung, wobei der Andere der konkret andere Mensch im Erfahrungs- und Beziehungshorizont darstellt, aber auch der ganz Andere, der unerwartet in die Erfahrungswelt des Menschen einbricht, nämlich die ganz andere Gegenwart Gottes.

Die beziehungs- und alteritätstheoretische Weiterentwicklung religionspädagogischer Anthropologie scheint mir ein wesentlicher Schritt zu sein, damit sich Religionspädagogik als Wissenschaft konsequenter Dialogizität erweisen und individualisierende Verengungen aufbrechen kann. Letztere wohnen als Gefahr den religionspädagogischen Reflexionen stets inne. Ein Beispiel: Die grundlegende Ausrichtung am Subjekt ist ein unhintergebares Merkmal aktueller Religionspädagogik, »die den Menschen ernst nimmt«.<sup>22</sup> Bei der Reflexion von religiösen Bildungsprozessen auf das Subjekt hin und vom Subjekt her zu denken, ist entscheidend, will religiöse Bildung nicht ›am Subjekt vorbei‹ laufen. Indes machte Bernd Schröder jüngst darauf aufmerksam, dass der Terminus ›Subjekt‹ seine philosophiegeschichtlich nicht unproblematische Erbschaft mittransportiert: »Der Begriff ›Subjekt‹ zielt phänomenologisch auf den einzelnen Menschen. Als Begriff steht ›Subjekt‹ in dieser Hinsicht weitgehend synonym neben der Rede vom ›Individuum‹ oder von ›Person‹, ›Einzelnem‹, ›Ich‹ oder ›Selbst‹.«<sup>23</sup> Damit ist die Rede von der »Subjektorientierung« in der Religionspädagogik vorbelastet, was nicht heißt, dass man auf sie je wieder verzichten könnte. Dies bedeutet indes, dass wir uns fragen müssen: »Von welchem Subjekt reden wir eigentlich?«<sup>24</sup> Von einem individualis-

21. Siehe v. a. *Erwin Dirscherl*, Grundriss theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006, sowie *Ders. u. a.* (Hg.), In Beziehung leben.
22. Vgl. u. a. *Matthias Bahr/Ulrich Kropac/Mirjam Schambeck* (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005.
23. *Bernd Schröder*, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 233.
24. *Reinhold Boschki*, Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungs-

tisch verstanden oder von einem in seiner Sozialität, Beziehungsorientierung und Alterität bestimmten? Die Antwort darauf kann religionspädagogisch nur eindeutig sein.

Am Thema »Subjektorientierung« zeigt sich, wie anthropologische Vergewisserung in religionspädagogischer Absicht nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig ist, um die Begriffe und die dahinter stehenden Vorstellungen – zum Beispiel die Menschenbilder – sichtbar und bewusst werden zu lassen. Das gilt auch und besonders für religionsdidaktische Problemstellungen, nicht minder für die Frage nach der Anthropologie des Elementarisierungsansatzes.

### 3. Beziehungstheoretische Impulse für den Elementarisierungsansatz

Ohne jeden Zweifel ist die Stärke der Elementarisierung eine anthropologisch-theologische Grundentscheidung, nämlich die Aufwertung der Lernenden in ihrer religiösen Dignität, die gegen das »Zurücktreten des Kindes« oder gar gegen die »Verleugnung des Kindes« (und aller anderen Lernenden) in der Geschichte der religiösen Erziehung bis in die neueste Zeit zu beobachten war.<sup>25</sup> Elementarisierung bedeutet, den subjektiven Zugängen und menschlichen Erfahrungen der Lernenden die gleiche Würde zuzuerkennen wie den Inhalten der biblischen und christlichen Überlieferungsgeschichte. Beide, Lernende und Tradition, stehen »auf gleicher Augenhöhe« im Dialog, ja, sind miteinander verschränkt, da die Frage nach den elementaren Strukturen und Wahrheiten immer schon die elementaren Verstehensvoraussetzungen der Menschen im Bildungsprozess impliziert. Elementare Wahrheiten stehen nicht subjektlos, satzhaft isoliert, sondern sind Wahrheiten in ihrer elementaren Bedeutung für konkrete Menschen.

Dem Elementarisierungsansatz ist es zu verdanken, dass die Äußerungen der Lernenden nicht als Nebensache, Rahmenprogramm oder Mittel zum Zweck des Lehr-Lernprozesses gedeutet werden, um schließlich zum »Eigentlichen«, den theologischen Kerngehalten, zu kommen, die aus Bibel, Tradition und Lehrplänen gespeist werden. Kinderäußerungen oder Äußerungen von Jugendlichen, die ihr eigenes Nachdenken über Religion, Glaube, Gott ausdrücken, haben ebenso theologische Dignität wie die Theologie, die an Uni-

orientierte Subjektkonstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik, in: Doris Nauer u. a. (Hg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Stuttgart 2005, 58–64.

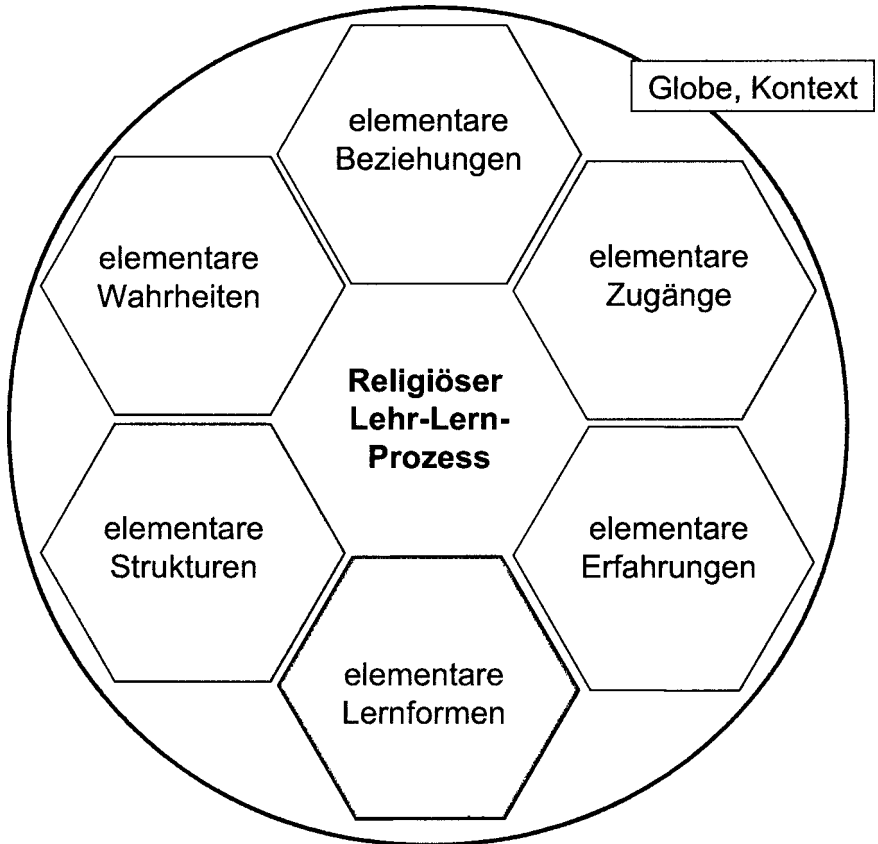
25. *Schweitzer*, *Religion des Kindes*, 231 ff., 300 ff. u. ö.

versitäten oder kirchlichen Hochschulen betrieben wird. Die Aufwertung der Theologie *von* Kindern und *von* Jugendlichen<sup>26</sup> als Selbstexplikation des vorhandenen Glaubens oder zumindest der vorhandenen »Suche nach eigenem Glauben«<sup>27</sup> ist die Stärke elementarisierender Religionsdidaktik. Die Religion der Kinder bzw. Jugendlichen hat elementare Bedeutung für den Bildungsprozess. Dieses Interesse am Menschen, an den Verstehensvoraussetzungen der Lernenden zeigt sich auch in dem elementaren wissenschaftlichen Interesse am Entwicklungsstand, den Sozialisationsbedingungen, den pädagogischen und lerntheoretischen Kontexten etc.

Zieht man nun die oben angedeuteten Dimensionen religionspädagogischer Anthropologie heran, können sich *kreative Weiterentwicklungen* ergeben. Zu allen Polen der Elementarisierung – und dies ist als konstruktiver Impuls gemeint – sind Vertiefungen in beziehungstheologischer und beziehungstheoretischer Perspektive möglich. Vergegenwärtigt man sich die fünf Erschließungsperspektiven für die Vorbereitung von religiösen Lehr-Lernprozessen (elementare Strukturen, Wahrheiten, Zugänge, Erfahrungen, Lernformen) fällt auf, dass die *Kontexte* des Bildungsvorgangs nicht explizit in den Blick genommen werden. Die Kontexte auf der Makro- und Mesoebene (gesellschaftlicher Rahmen, politisches System, ökonomische Basis, Gerechtigkeitsstatus des Bildungssystems, Pluralitätsbedingungen etc.) sind der entscheidende »Globe«,<sup>28</sup> in dem sich Bildung ereignen kann – oder auch verhindert wird. Der grundsätzliche Weltbezug des Menschen – »Beziehung zur Welt, in der wir leben«<sup>29</sup> – hat konstitutiven Charakter für das Lehren und Lernen, weshalb ich vorschlage, dass dieser Weltbezug ebenso wie die weiteren Beziehungsdimensionen im Prozess der Elementarisierung unter der Gestalt von »elementaren Beziehungen« mitreflektiert werden. Elementare Bezie-

26. Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jugendtheologie. Grundlagen, Beispiele, kritische Diskussion*, Neukirchen 2012; *Dies., Brauchen Jugendliche Religion? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen 2011.
27. Friedrich Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1996.
28. Von Ruth C. Cohn als wesentlicher Bedingungsfaktor jedweden Lernens bezeichnet; s. Ruth C. Cohn/Christina Terfurth, *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*, Stuttgart 1993.
29. Hier und zum Folgenden siehe: Reinhold Boschki, *Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik*, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen*, Stuttgart 2012, 173–184; *Ders., »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Ostfildern 2003.

hungen sind, so der Vorschlag, von Anfang an bei Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation eines Bildungsprozesses mit zu reflektieren, weshalb sich das bekannte fünfpolige Schema um einen weiteren Pol, den der »elementaren Beziehungen« erweitert.



Lernende sind Subjekte, aber in ihrem Subjektsein sind sie, anthropologisch gesehen, auf Beziehungen verwiesen und von Beziehungen verdankt. Deshalb ist auch ihr religiöses Lernen stets beziehungsorientiert zu reflektieren, zu konzipieren und durchzuführen. Elementare Zugänge und Erfahrungen können nur beziehungsorientiert in ihrer Tiefe ausgelotet werden, aber ebenso die elementaren Strukturen, denn Bibel, Glaubenstradition und alle Elemente des Glaubens sind Beziehungsgrößen, biblische Geschichten sind Beziehungsgeschichten, Jesu Leben ist ein ›Leben in Beziehung‹ und seine Botschaft ist Beziehungsbotschaft. Schließlich ist der Gott, der uns aus der jüdischen und

christlichen Glaubenstradition entgegentritt, ein »Gott in Beziehung«.<sup>30</sup> Diese elementaren Beziehungsvoraussetzungen des Glaubens und religiöser Weltdeutung sind beziehungshermeneutisch aufzuschlüsseln, um sie »in Beziehung« mit dem didaktischen Geschehen zu bringen.

Nach den elementaren Beziehungsgehalten der Glaubensstrukturen ist zu fragen, wenn religiöse Bildung die elementaren Zugänge und Erfahrungen der Lernenden treffen soll. Die Frage nach den elementaren Beziehungen steht deshalb in der Mitte zwischen Thema und Subjekt, zwischen Botschaft des Evangeliums und der Lebenswelt heutiger Menschen. Lebenswelt ist Beziehungswelt. Die Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler, der erwachsenen Lernenden können ohne Beziehungsanalytik nicht verstanden werden. Wer also Lernprozesse plant, hat die Beziehungen »einzubeziehen«, um sie im Interesse des Lernens fruchtbar zu machen. Dies gilt für die Beziehungen der Lernenden zu sich selbst (ihre Identitätskonstruktionen), der Lernenden untereinander (kommunikative Strukturen in der Lerngruppe), der Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden (die so bedeutungsvolle Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung). Hier werden alle oben erwähnten anthropologischen Dimensionen virulent: Leiblichkeit und Identität als Selbstbeziehung, intersubjektiv bestimmte Freiheit und Schuldverantwortung als Sozialität, Gottesbegabung als Begabung zur Gottesbeziehung etc.

Doch auch der größere Horizont des religiösen Lernens in einer pluralen Welt ist beziehungsorientiert zu planen und zu realisieren. Ökumenisches, interreligiöses, interkulturelles Lernen lebt von den elementaren Beziehungen, die die Lehrenden und Lernenden in der Lage sind, mit Menschen anderer Konfessionen, Religionen und Kulturen aufzubauen. Religiöses Lernen bleibt blutleer, wenn es auf der konfessions- oder religionskundlichen Ebene abgehandelt wird, erreicht aber seine Tiefe, wenn es für Begegnungen mit dem Fremden, Unbekannten bereit macht und die Möglichkeit von Beziehungen mit Menschen aus anderen Lebenskontexten eröffnet. Insofern ist die Elementarisierung religiöser Bildung ein Zukunftsprojekt für Religion(en) und Gesellschaft.

30. *Christoph Schwöbel*, *Gott in Beziehung. Studien zur Dogmatik*, Tübingen 2002.