

Reinhold Boschki

Dem anderen Raum geben. Beziehung als Mittelpunkt der Religionsdidaktik

Dr. Reinhold Boschki ist Professor für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Bonn. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Hermeneutische Grundfragen der Religionspädagogik, Katechetik und Religionsdidaktik, Subjektorientierte religiöse Bildung, Grundfragen der wissenschaftlichen Homiletik, Christlich-Jüdischer Dialog.

„Das Wichtigste im Religionsunterricht ist eine gute Beziehung von Lehrerinnen und Lehrern zu den Schülerinnen und Schülern“, sagte mir eine Lehrerin im Zusammenhang einer Fortbildung zur Qualität des Religionsunterrichts. Den Satz kann ich als Religionspädagoge sofort unterschreiben. Schließlich wird die Struktur der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als Bedingungsfaktor für guten und gelingenden (Religions-) Unterricht auch in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder genannt.¹ Und dennoch muss ich nachfragen bzw. nachhaken. Was heißt das genau, eine „gute Beziehung“? Sicher kann sie nicht bedeuten: „Wir haben uns alle lieb und alles ist gut.“ Oder: „Ich tue euch nichts Böses im Unterricht, also bitte tut mir auch nichts Böses.“ Sowohl das Wörtchen „gut“ als auch der Begriff und das Konzept von „Beziehung“ sind erläuterungsbedürftig. Einen Beitrag dazu wollen die folgenden Ausführungen in religionspädagogischer Hinsicht leisten.

Abgrenzungen: Was Beziehung *nicht* ist

Jede und jeder weiß, was Beziehung bedeutet. Denn schließlich lebt jede/r in Beziehungen wie Freundschaft, Partnerschaft, Familien- und Nachbarschaftsbeziehungen, Beziehungen zu den Arbeitskollegen, Lehrer-Schüler-Beziehungen und vieles mehr. Hinzu kommt die Rede von Geschäftsbeziehungen, internationalen Beziehungen oder Beziehungen der Religionen untereinander. – Weiß jetzt noch jede und jeder, was Beziehung genau bedeutet? Schon die Aufzählung der verschiedenen Beziehungsarten macht deutlich, dass der Begriff Beziehung und die Wirklichkeit, die dahinter steht, nicht einfach zu definieren sind. Schließlich haben verschiedene Beziehungen höchst unterschiedliche Charakteristika. Die professionellen Beziehungen, etwa die pädagogischen oder therapeutischen, sind keine Freundschafts- oder Liebesbeziehungen. Hier gelten

andere Strukturen und Regeln, sie haben einen anderen „Zweck“, ein anderes Ziel. Und vor allem: Die pädagogischen Beziehungen sind zeitlich begrenzt, während Freundschaft, Liebe, Familie auf Dauer angelegt sind (auch wenn sie scheitern können).

Genau dies ist das Charakteristikum, bisweilen die Crux, aber mit guten Gründen auch die Chance der Beziehungen, die im Lehr-Lern-Prozess relevant sind: ihre zeitliche Begrenzung. Für eine bestimmte Zeit am Tag, in der Woche, in der Schulbiografie der Schülerinnen und Schüler sind Lehrende und Lernende im Kontakt, „in Beziehung“, um gemeinsam an dem einen Ziel zu arbeiten: den jungen Menschen Impulse zu geben, sich in kognitiver, emotionaler, sozialer, kreativer, handlungsorientierter Weise weiterzubilden. Bildung und Beziehung gehören zusammen. Wer diesen Konnex leugnet, reduziert Bildung auf Vermittlung von Kenntnissen, was letztlich auch ein gut gemachtes Computerprogramm leisten könnte.

Eine weitere Abgrenzung ist nötig: Beziehungen sind nicht „Friede, Freude, etc.“, sie folgen nicht einem Harmoniekonzept, wonach Beziehungen nur dann glücken würden, wenn alles möglichst konfliktfrei verläuft. Beziehungen sind nicht besser, wenn stets Konfliktvermeidung geübt wird. Das Gegenteil ist der Fall: Zu Beziehungen gehören Konflikt und Auseinandersetzung notwendigerweise dazu. Denn wo Menschen zusammen sind, sind Meinungsverschiedenheiten, Perspektivenverschiebungen und unterschiedliche Standpunkte von Natur aus mit im Spiel. Entscheidend im Beziehungsgeschehen ist also nicht, dass Beziehungen möglichst konfliktarm ablaufen. Entscheidend ist, wie die beteiligten Beziehungspartner mit den auftretenden Konflikten umgehen. Können sie die Konflikte erkennen und thematisieren? Können sie den Standpunkt des anderen verstehen, sich in seine Rolle und seine Voraussetzungen einfühlen? Können sie die Perspektive des anderen wenigstens teilweise, als Bemühen, einnehmen, um ihn so in seiner oder ihrer Sichtweise zu begreifen?

Schließlich bedeutet Beziehung auch nicht Vereinnahmung, Umarmung, Verschmelzung, weder im privaten Leben noch in der professionellen Beziehung. Zu große Nähe kann dem anderen die Luft zum Atmen nehmen, kann ihn oder sie erdrücken, auch wenn sie noch so gut gemeint ist. Die „Psychologie der Beziehung“, ein Forschungsverbund aus verschiedenen Disziplinen, die sich um die menschlichen Beziehungen bemühen und sie analysieren, hat herausgefunden, dass Beziehungen

¹ Themenband „Was ist guter Religionsunterricht?“, Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 22, Neukirchen-Vluyn 2006.

nicht dann besonders intensiv sind, wenn man sich möglichst nahe ist, sondern wenn man möglichst vielfältige Dinge zusammen unternimmt.² Auf die Lehrer-Schüler Beziehung übertragen bedeutet dies beispielsweise, dass der Wechsel der Lernwege, Lernarrangements bis hin zum Ortswechsel (Exkursionen, Lerngänge) die Beziehungen der Lernpartner intensivieren und bereichern kann.

Beziehungen geben Raum – und Zeit

Nach den notwendigen Abgrenzungen kann Beziehung nun in positiver Weise bestimmt werden. Beziehung bedeutet vor allem eines, dem anderen Raum geben. Das bedeutet, ihm oder ihr einen Raum in meinem Bewegungs- und Handlungsraum zu schaffen, sie oder ihn wahrzunehmen, ernst zu nehmen und ihm oder ihr die Möglichkeit zu eröffnen, in diesem Raum selbst ankommen zu können, sich einzubringen und als eigene Person entfalten zu können.

Beziehung beginnt mit der Wahrnehmung. Wenn ich jemanden links liegen lasse, achtlos an ihm vorbei oder über ihn hinweg gehe, dann bildet sich keine Beziehung, die von Emotionalität und Einfühlung gekennzeichnet ist. Dabei ist das Wort „wahr“ von eminenter Wichtigkeit. Etwas ist für mich wahr, wenn es eine Bedeutung für mich hat. Wahrheit hat Bedeutung. Den und die andere wahrnehmen – im zwischenmenschlichen und im professionellen Sinne – schließt ein, sich auf ihre und seine Person einzulassen, zu merken, was dem anderen wichtig ist, was er und sie kann und nicht kann, was ihre und seine Voraussetzungen sind.

Wahrnehmen führt zu ernstnehmen. Die Hilfsbedürftige in der U-Bahn oder im Treppenhaus kann erst dann mit meiner Hilfe rechnen, wenn ich sie zunächst wahrgenommen habe, wenn ich aufmerksam genug bin, zu sehen oder zu spüren, dass jemand nicht allein zurecht kommt. Diese „Mystik der offenen Augen“³, die nicht weltabgewandt, in sich verschlossen, egozentrisch bleibt, erlaubt es, für die Menschen um uns herum und für deren Bedürfnisse sensibel zu sein. Nur so kann man ihnen gerecht werden und sie ernst nehmen.

Mit der Wahrnehmung ist ein wesentliches weiteres Element von Beziehungshandeln impliziert, das der Zeit. Wahrnehmung braucht Zeit, wenn es sich nicht nur um oberflächliches „Registrieren“ oder eine Momentaufnahme handeln soll. Und auch Beziehungen brauchen Zeit – Zeit zum Entstehen, Zeit zum Bestehen. Und genau hier kommt die gesellschaftliche Realität in die Quere. Wir alle leben in einer Welt, die seit einigen Jahren mit der Metapher der „Beschleunigung“ beschrieben wird.⁴ Die technische Beschleunigung der immer kürzeren Transport- und Produktionszeiten, die immens gesteigerte Mobilität und vor allem die Kommunikation von jedem Ort, zu jeder Zeit mit jedem und jeder, die ein Handy, Smartphone oder Computer besitzen, bewirkt eine „soziale Beschleunigung“, die die Abläufe unseres alltäglichen Lebens betreffen – im persönlichen ebenso wie im beruflichen Kontext, auch im Kontext Schule.

Die soziale Beschleunigung bewirkt, dass alles, was hergestellt wird und im Alltag geschieht, nur noch auf kurze Dauer gemünzt ist. Kaum etwas wird mehr für längere Zeit produziert, alles soll schnellstmöglich wieder auf dem Abfallhaufen landen. Diese „Flüchtigkeit“ der Dinge und Prozesse bewirkt, dass sich unsere Identitätskonzepte und unsere Mentalität verändern. Sie selbst werden zur Identität der Flüchtigkeit und zur Mentalität der kurzen Dauer, weshalb unsere Zeit des beginnenden 21. Jahrhunderts auch als „flüchtige Moderne“ bezeichnet wird.⁵

Die Gefahr besteht, dass unser Beziehungsverhalten ebenso „flüchtig“ wird, was schließlich auch die professionellen und die pädagogischen Beziehungen betrifft. Lehrende und Lernende stünden sich dann nur noch „flüchtig“ gegenüber, wobei jeder möglichst schnell die Flucht ergreifen will?

Bildung und Zeit gehören zusammen

Dagegen wird jüngst die Bedeutung der Zeit für die Bildung neu diskutiert. „Bildung und Zeit gehören zusammen. Bildung ist eine Zeitgestalt und ohne Zeit nicht zu haben.“⁶ Bildung wird hier nicht verkürzt auf Ausbildung oder *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) verstanden, sondern als umfassende *Persönlichkeits*-Bildung im Sinne Wilhelm von Humboldts, zu der kognitive Anteile (kulturelles Wissen) ebenso gehören wie Bedeutungswissen, Zusammenhangsverständnis, Kontextverstehen. Zeit bedeutet in diesem Sinne *nicht* durchgetackelte, strikt reglementierte und stets zu knapp bemessene Unterrichtszeit, die seit der Entstehung der abendländischen Bildungsinstitution Schule das Leben von Lehrenden und Lernenden regiert, sondern: Zeit wird hier als Bildungszeit verstanden, als Zeit der Verzögerung, des Wartenkönnens und der Erwartung.

Gegenüber dem gesellschaftlichen Trend der immer stärker normierten Taktung von Alltagszeit, also der immer geringer werdenden Zeitdispositive, der immer kleineren Zeitfenster und immer ausgedehnteren Verwertung der Lebenszeit der Menschen, wird Bildung immer mehr ihrer Zeit beraubt. „Stattdessen dominiert ein radikaler Zeitdruck, der durch den Entzug, das heißt durch die Abschaffung der Zeit entsteht.“⁷ Bildung aber braucht Zeit. „Bildung ist Ereignis in der Zeit und zugleich charaktergebende Konstrukteurin bzw. Gestalterin von Zeit.“⁸ – schreibt die Bildungswissenschaftlerin Sabine Schmidt-Lauff in ihrer neuesten zeittheoretischen Grundlegung einer Bildungstheorie. Und weiter:

„Der Bildungsbegriff ist unauflöslich mit dem Begriff der Zeit verbunden. Er fasst das Verhältnis des Menschen bzw. Ich und der Welt als verknüpfende Aneignung im zeitlichen Zueinander. Die subjektive Aneignung von Welt ist immer *uno acto* (zeitgleich) ein Prozess der Selbstbildung, Identitätsentwicklung, Mitbestimmung und Solidarität (Wolfgang Klafki) – letztlich des Menschseins.“⁹

2 Asendorpf, Jens B./Banse, Rainer: Psychologie der Beziehung, Bern et al. 2000.

3 Metz, Johann Baptist: Mystik der offenen Augen. Wenn Spiritualität aufbricht, Freiburg 2011.

4 Zurückgehend auf den Philosophen Hermann Lübbe beschreibt der Sozialwissenschaftler Hartmut Rosa die Moderne als eine Geschichte der Beschleunigung; Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung, Berlin 2013; ders.: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne, 9. Aufl., Frankfurt 2012.

5 Baumann: Zygmunt: Flüchtige Moderne, Frankfurt 2003; ders.: Leben in der flüchtigen Moderne, Frankfurt 2008.

6 Dörpinghaus, Andreas / Uphoff, Ina Katharina: Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert, Darmstadt 2012, S. 113.

7 Ebd. S. 114.

8 Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung, Münster 2012, S. 11.

9 Ebd. S. 12.

Für den Bildungsraum Schule bedeutet dies, dass Bildung nicht ohne einen sensiblen Umgang mit Zeit möglich ist, der nirgendwo anders als in der professionellen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gelebt und realisiert werden kann. Eine neue Wertschätzung der besonderen Zeit, die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern verbringen, auch wenn sie noch so kurz und fragmentie

Lehren und Lernen neu bewertet. Dabei konzentrierte er sich auf die Faktoren Elternhaus, Schule, Lehrende, Lernende, Curriculum und den Unterricht selbst. Er wollte wissen, welche „Interventionen“, also unterrichtliche Maßnahmen, bestimmte Wirkungen hervorbringen. Dabei kam heraus, dass die üblicherweise als wesentlich betrachteten Elemente wie Schulsystem, Klassengröße, Ausstattung der Schule oder die Art und Weise der Durchführung einer Unterrichtsstunde für den Bildungserfolg gar nicht die entscheidende Rolle spielen. „Maßgeblich sind nicht so sehr einzelne Interventionen, sondern die Haltung, die den Schülerinnen und Schülern zu verstehen gibt: Ich bin daran interessiert, dass ihr wirklich etwas lernt.“¹¹

Die Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden ist der entscheidende Faktor. Werden in dieser Haltung die Inhalte klar präsentiert und erklärt, sind die Bildungseffekte am größten. „Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein.“¹² Das bedeutet keineswegs die Rückkehr des dominanten Einpaukens, im Gegenteil! Es bedeutet eine kompetente, professionelle Be-

ziehungsarbeit, die Interesse am Lernenden zeigt, die es versteht, ein „vertrauensvolles, angstfreies, fehlerfreundliches und menschlich zugewandtes Miteinander“, kurz „eine Kultur der menschlichen Beziehungen“ im Klassenzimmer und Schulalltag aufzubauen.¹³ In einer solchen Atmosphäre kann etwas erfolgen, das im Bildungsalltag unserer Schulen dringend weiter ausgebaut werden muss: professionelles, gegenseitiges Feedback.

Feedback kann zum zentralen Element einer positiven Lernkultur werden, nämlich dann, wenn es in eine positive Beziehungsatmosphäre eingebettet ist: „Die Interaktion ist von Zuwendung, Empathie, Ermutigung und kognitiver Aktivierung, Respekt und Wertschätzung, einer angstfreien, entspannten Atmosphäre, Engagement und gegenseitigem Feedback gekennzeichnet.“¹⁴ Dieses Feedback darf nicht mit Notengebung verwechselt werden, aber auch nicht mit reinem „Lob“. Feedback muss differenziert und sachlich orientiert sein. Es braucht ein vertrauensvolles Klima zwischen den Bildungspartnern und muss in zwei Richtungen gehen: hin zu den Lernenden und zurück zu den Lehrenden.

© Robert Kneschke, fotolia.com

scheint, ist die einzige Möglichkeit, die soziale Beschleunigung für den Augenblick der Bildungssituation zu unterbrechen.

Bildungszeit als Beziehungszeit zu realisieren erfordert professionelle Zeitsensibilität und Beziehungskompetenz.

Lehrende als professionelle Beziehungsakteure

Lehrende müssen keine Beziehungskünstler sein, auch nicht herausgehobene Beziehungswesen, sondern brauchen zweierlei, wie Expertinnen und Experten in anderen Berufen auch: Fachkompetenz im Blick auf die Inhalte ihres Fachs und die Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung im Blick auf die Schülerinnen und Schüler (mit „Seitenblicken“ auf Kolleginnen und Kollegen, Eltern und den weiteren Schulkontext). Und diese Beziehungskompetenz ist nicht einfach ein Faktum, das man eben hat oder nicht, sondern kann als berufliche Kompetenz eingeübt und gepflegt werden.

Elemente davon werden in der neueren pädagogischen und religionspädagogischen Literatur benannt. Die derzeit vieldiskutierte sog. „Hattie-Studie“ gibt einige Anhaltspunkte.¹⁰ Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat zusammen mit seinem Team eine unglaubliche Anzahl von Bildungsstudien, nämlich mehr als 50.000 weltweit, einer Meta-Analyse unterzogen und die Bedingungsfaktoren von

¹⁰ Hattie, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013 (Visible learning, 2009).

¹¹ Englert, Rudolf: Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. Was können Religionslehrerinnen und -lehrer von John Hatties viel diskutierter Studie lernen? in: Katechetische Blätter 138, H. 6 (2013), S. 444-450, hier S. 446.

¹² Hattie 2013, S. 280.

¹³ Englert 2013, S. 448.

¹⁴ Prettenthaler, Monika: Beziehungskompetente (Religions)Lehrerinnen. Impulse zu einer nicht selbstverständlichen Selbstverständlichkeit, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ORF) 21 (2013), S. 37-44, hier S. 38.

Genau hier hat der Religionsunterricht seine besondere Chance: Idealerweise setzt er bei den Erfahrungen und dem Vorverständnis der Lernenden an, er handelt nicht Themen ab, sondern bringt Impulse für lebensrelevantes Lernen.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer wissen: Kenntnisse zu vermitteln und gleichzeitig die Persönlichkeit der Lernenden im Blick haben – das ist die Kunst des Unterrichtens, insbesondere im Fach Religion. Denn in „Reli“ geht es immer ums Ganze, auch wenn es in einer bestimmten Unterrichtseinheit oder Unterrichtsstunde nur um einen kleinen Teil des Ganzen zu gehen scheint. Religiöse Bildung hat Religion, also den Menschen, die Wirklichkeit und Gott im Blick. In jeder Stunde, und ist das Thema noch so partikular, sollte das Universale nicht aus den Augen verloren werden, zumindest nicht von der Lehrkraft. Wird Religion und gleichzeitig das Unterrichten von Religion im Horizont der Beziehung gesehen, können die verschiedenen Fäden – die der Lernenden, der Lehrenden, des Themas und des größeren Ganzen, der Beziehung zu Gott – zusammen gewoben werden. Der und die Lehrende sind dabei die entscheidenden Knotenpunkte.

© Christian Schwier, fotolia.com

Zeit-Raum mit Gott – ein Beziehungsraum

Beziehungsorientierung im Religionsunterricht geht jedoch über die Professionalisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung hinaus. Denn Religion selbst, so auch die christliche, ist ein Beziehungsraum, in dem verschiedene Beziehungsdimensionen eine maßgebliche Rolle spielen.¹⁵

Jeder Mensch lebt zunächst in einer grundlegenden *Beziehung zu sich selbst*, was sein Selbstwertgefühl, sein Selbstvertrauen, seinen Selbststand, seine Selbstsicht, vor allem auch seine Selbstachtung betrifft. Lehren und Lernen in Sachen Religion bzw. Glauben bedeutet, Impulse zu geben, diese Selbstbeziehung der Lernenden zu thematisieren, zu reflektieren, zu revidieren, zu vertiefen. Denn Religion im Allgemeinen und christlicher Glaube im Speziellen zielen stets auf Selbstreflexion. Religiöse Bildung ist von daher in erster Linie „Lebensbegleitung und Erneuerung“ (Karl Ernst Nipkow). Klar ist, dass man die Selbstbeziehung im schulischen Kontext nicht in den Kategorien der Leistungsmessung beurteilen und bewerten

kann. Leistungsmessung erfolgt in erster Linie an den inhaltlichen Anteilen des Lernprozesses. Dennoch ist zu erhoffen und zu erwarten, dass ein intensiver Lernprozess, der die Beziehungen der Lernenden nicht unberührt lässt, auch etwas in der Tiefenstruktur der Person bewirkt.

Analoges gilt für die zweite Beziehungsdimension, die im religiösen Lernen zum Tragen kommt, die *Beziehung zu anderen Menschen*. Es gibt keine Religion, die nicht einen zentralen Wert auf die soziale Ebene des menschlichen Daseins legen würde. Alle ethischen Impulse, die eine Religion hervorbringt, sind darunter zu fassen, alle vorgegebenen Normen und anzustrebenden Werte wollen menschliches Zusammenleben kanalisieren und nicht der Beliebigkeit oder gar der Willkür preisgeben. Religiös leben heißt zu einem bedeutenden Teil, sich in sozialer Hinsicht auf bestimmte Weise zu verhalten. Die „goldene Regel“ beispielsweise, die in allen großen Religionen nachzuweisen ist und selbstverständlich auch in der jüdisch-christlichen Tradition eine bedeutende Rolle spielt (u.a. Tob 4,15; Mt 7,12), zielt auf eine Sensibilisierung im Umgang mit anderen Menschen.

Mehr noch, Menschen leben in einem größeren Kontext, der auf ihre individuelle und soziale Biographie einwirkt und zu dem sie sich in bestimmter Weise verhalten. Die Welt, in der wir leben, prägt unsere Identitätskonstruktion, unser Denken und emotionales Erleben, unsere sozialen Beziehungen. Deshalb setzen wir uns, ob bewusst oder unbewusst, stets in ein Verhältnis, in eine *Beziehung zur uns umgebenden Wirklichkeit*. Das betrifft einerseits die Natur, zu der wir eine bestimmte Beziehung aufbauen, z. B. wenn wir eine Wanderung durch einsame Landschaften unternehmen, einen Strandspaziergang am Meer genießen oder in einen Hagelschauer geraten. Zum anderen stehen wir in einer bestimmten Beziehung zur von Menschen geschaffenen Umwelt, zur Nachbarschaft, zu den Institutionen, in denen wir uns bewegen, z. B. zur Schule oder Arbeitswelt, zum Stadtteil, Land, ja Kontinent. Deren Geschichte und Gegenwart sind

¹⁵ Boschki, Reinhold: Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung, in: Katechetische Blätter 129 (2004) S. 140-148, ausführlich: ders.: ‚Beziehung‘ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003; vgl. auch: Hilberath, Bernd Jochen/Scharer, Matthias: Kommunikative Theologie. Grundlagen, Erfahrungen, Klärungen, Ostfildern 2012.

stets präsent – wiederum zum Teil bewusst, meist jedoch unbewusst. Insbesondere sind wir geprägt von der Medienwelt, die uns umgibt und die tief in unser persönliches Leben hinein reicht. Täglich sind wir in Mediennetzen eingebunden, die unser Leben zeitweise bestimmen.

Selbst bei diesem Verhältnis zur uns umgebenden Wirklichkeit kann man von „Beziehung“ sprechen, auch wenn es sich nicht um eine zwischenmenschliche Beziehung handelt. Wir setzen uns und stehen in Beziehung zur Welt, in der wir leben. Religiöses Lernen will auch in dieser Beziehungsdimension eine Rolle spielen, beispielsweise: Welches Verhältnis zur Vergangenheit des Landes, in dem ich aufgewachsen bin, habe ich? Zu den Menschen, die früher hier gelebt, vielleicht gelitten haben? Ist die Natur nur Umwelt oder auch Mitwelt für mich? Will ich die Verhältnisse um mich aktiv mitgestalten?

Ein weiteres Grundverhältnis durchdringt unseren Alltag, doch selten machen wir es uns bewusst: Unser *Verhältnis zur Zeit*. Zeit meint einerseits die konkrete Lebenszeit, zu der wir uns jeden Tag neu verhalten: „Als ich noch ein Kind war... Wenn ich einmal im Beruf stehen werde... Wenn ich alt bin...“ Derlei Gedanken, die sich jede und jeder immer wieder macht, drücken unser Verhältnis zur eigenen Biografie aus, was insbesondere im Blick auf die eigene begrenzte Lebenszeit deutlich wird: Der Tod als Ende der persönlichen Zeit, bestimmt unsere Denk- und Verhaltensweise mehr als wir im Alltag zuzugeben bereit sind. Zum Tod, dem Tod der anderen und dem persönlichen Tod, stehen wir in einer ständig sich wandelnden, aber höchst präsenten Beziehung.

Ferner sind Tageszeit, Wochenzeit, Jahreszeit ein steter Referenzpunkt unserer Lebensbezüge: Wir sind ohne Unterlass in Beziehung zur Zeit. Das Leben erscheint uns als „letzte Gelegenheit“ (Marianne Gronemeyer). Religiöse Bildung arbeitet hartnäckig an unserem Zeitbewusstsein und Zeitverhältnis, will uns sensibilisieren und aufrütteln für eine bewusste Relation zur Zeit.

Aus der Sicht des christlichen Glaubens ist schließlich die *Gottesbeziehung* nicht eine Beziehung, die additiv zu den anderen Beziehungsdimensionen hinzu käme, sondern die diese wesentlich durchdringt und – im Idealfall – verändert. Die Beziehung zu Gott will die anderen Beziehungen im Leben der Menschen qualifizieren, d.h. ihnen eine neue Qualität, eine innere Ausrichtung geben. Jüdisch-christlicher Glaube kann sich nicht in Sonntags- (oder Sabbat-) Religiosität auflösen, sondern beansprucht, ein umfassendes Gestaltungsprinzip für alle Beziehungsnetze menschlichen Lebens zu sein. Das bedeutet, dass religiöses Lernen ebenfalls auf umfassendes, ganzheitliches Lernen zielt.

Religionsdidaktische Leitfäden

Aus den fünf grundlegenden Beziehungsdimensionen ergeben sich fünf religionsdidaktische Leitfäden, die sich durch alle religionsunterrichtlichen Unternehmungen durchziehen, je nach Thema mehr oder weniger explizit.¹⁶ Einmal wird der eine,

einmal der andere Leitfaden stärker aufgegriffen, ein anderer fallengelassen und später wieder aufgenommen:

- Leitfaden der Beziehung zu sich selbst;
- Leitfaden der Beziehung zu anderen;
- Leitfaden der Beziehung zur Welt, in der wir leben;
- Leitfaden der Beziehung zur Zeit;
- Leitfaden der Beziehung zu Gott.

Grundsätzlich halte ich es für missverständlich, von „Beziehungsdidaktik“ zu reden, auch wenn Ansätze, die sich so nennen, durchaus fruchtbar sind.¹⁷ Doch der Begriff tut so, als ob man Beziehungen selbst didaktisieren könne, mit der Konsequenz, dass man Beziehungen herstellen, „machen“ könne. Dies aber ist ein grundlegendes Merkmal von Beziehungen, den persönlichen wie den professionellen: Beziehungen entziehen sich der Machbarkeit oder Herstellbarkeit. Wir können Beziehungen anbahnen, uns um ihre Entstehung bemühen, sie, wenn sie vorhanden sind, pflegen, unser Möglichstes tun, dass sie erhalten bleiben und nicht auseinander brechen. Aber wir können sie nicht in einem technisch-instrumentellen Sinne „machen“. Sie müssen selbst keimen, wachsen, reifen, wozu sie unsere Pflege brauchen. Sinnvoller ist es, von *beziehungsorientierter* oder *beziehungsensibler* Didaktik zu sprechen, ein Unterrichten also, das die Beziehungen der Beteiligten stets im Blick hat, schon bei der Vorbereitung, umso mehr bei der Durchführung und ebenso bei der Reflexion der Unterrichtsstunden.

Religionsunterricht kann m. E. in besonderer Weise beziehungsorientiert und beziehungsensibel sein.

Mahl halten – Beziehung leben

Ein Gedanke zum Schluss und zur Überleitung: Sich bei einem anderen selbst einzuladen, gilt üblicherweise als nicht besonders höflich. „Ich komme morgen zu dir zum Mittagessen“ – eine solche Aussage geht allenfalls unter guten Freunden. Wenn man sich kaum oder gar nicht kennt, wäre so etwas ein „no go“. Nicht jedoch für Jesus. In seiner Begegnung mit Zachäus (Lk 19) lädt er sich selbst bei dem „fremden“ Zöllner ein, der ihn nur vom Hörensagen kennt. Zachäus lässt sich darauf ein, sogar voller Freude, und sie setzen sich im Haus des Sünders zusammen und essen gemeinsam. Genau das wird für Zachäus zum Glücksfall. Die Beziehung des Zachäus zu sich selbst verwandelt sich, sein Verhalten gegenüber anderen wird erneuert, er lebt auf neue Weise in seiner Welt, in seiner Zeit und in all dem mit Gott. Die Begegnung mit Jesus wird für den reichen aber gleichzeitig armseligen Zöllner zum Beziehungs- und gleichzeitig zum Bildungsereignis: Seine Persönlichkeit bildet sich um, wird neu.

Im Mahl und Mahlhalten, im bewussten gemeinsamen Essen entsteht ein Raum, ein Zeit-Raum, der voller Beziehungsereignissen steckt. Es wird zu Beziehungsraum mit der und dem anderen (klein geschrieben) und mit dem Anderen (groß geschrieben). Wenn religiöse Bildung in Schule und Gemeinde von dieser Beziehungswirklichkeit Gottes in Zeit und Raum der menschlichen Beziehungen zumindest eine Ahnung vermitteln kann, einen Zugang des Verstehens eröffnen vermag, hätte sie ein wesentliches Ziel erreicht.

¹⁶ Boschki, Reinhold: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/innen, Stuttgart: Kohlhammer, 2012, S. 173-184.

¹⁷ Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik, Weinheim, 5. Aufl. 2011.