

BENSBERGER PROTOKOLLE 95

**DIMENSIONEN
RELIGIÖSEN
LERNENS**

RELIGIONSUNTERRICHT IM ZEICHEN
EINER VERÄNDERTEN KINDHEIT

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Dimensionen religiösen Lernens : Religionsunterricht im Zeichen einer veränderten Kindheit ; [erweiterte Dokumentation einer Studienkonferenz in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe „Religiöses Lernen im Grundschulalter“ an der Universität/Gesamthochschule Essen] / [Thomas-Morus-Akademie Bensberg]. Mit Beitr. von Anne Arntz ... [Red.: Andreas Würbel ; Ralph Güth]. - Bergisch Gladbach : Thomas-Morus-Akad. Bensberg, 1998
(Bensberger Protokolle ; 95)
ISBN 3-89198-077-9

Dimensionen religiösen Lernens?

Religionsunterricht im Zeichen einer veränderten Kindheit

Erweiterte Dokumentation einer Studienkonferenz
in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe „Religiöses Lernen im
Grundschulalter“ an der Universität/Gesamthochschule Essen.

Bensberger Protokolle 95

Schriftenreihe der
Thomas-Morus-Akademie Bensberg
Katholische Akademie im Erzbistum Köln

Herausgegeben von Wolfgang Isenberg

Dimensionen religiösen Lernens?

Religionsunterricht im Zeichen einer veränderten Kindheit

Mit Beiträgen von

Anne Arntz

Eva-Maria Bauer

Gertrud Boymann

Kornelia Burs

Rudolf Englert

Christiane Gehltombolt

Ralph Gütth

Elisabeth Hennecke

Lothar Kuld

Günther Lange

Egon Spiegel

Christel Wischniewski

1998

Thomas-Morus-Akademie Bensberg

ISBN 3-89198-077-9

© 1998 Thomas-Morus-Akademie Bensberg
Overather Straße 51-53
51429 Bergisch Gladbach

Redaktion: Andreas Würbel, Ralph Güth

Gestaltung: Thomas-Morus-Akademie

Druck und Bindearbeiten: Luthe-Druck, Köln

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Anne Arntz Dimensionen religiösen Lernens Eine Annäherung	9
Lothar Kuld Die ‚Theologie‘ des Kindes und der Religionsunterricht in der Grundschule	13
Ralph Güth „Kinder entwickeln ihr eigenes Wissen“ Anmerkungen zum Ansatz von Lothar Kuld: Die Theologie des Kindes und der Religionsunterricht in der Grundschule	25
Egon Spiegel Gott erfahren und „Gott handeln“ in Beziehungen Theologische und didaktische Überlegungen zur interaktiven Dimension religiösen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule	29
Anne Arntz, Christiane Gehltomholt, Christel Wischnewski Gott als Macht in Beziehung? Anfragen an den Beitrag von Egon Spiegel	61
Günter Lange Religionsunterricht als Sehschule Zur ästhetischen Dimension religiösen Lernens in Grundschulen	65

Rudolf Englert Mit den Augen Gottes sehen lernen Anmerkungen zum Ansatz von Günter Lange: Religionsunterricht als Sehschule	91
Eva-Maria Bauer Im Alltäglichen das Besondere entdecken und mitteilen Zur spirituellen Dimension religiösen Lernens in Grundschulen	99
Gertrud Boymann, Kornelia Burs Atem holen - mehr sehen - begeistert sein	107
Elisabeth Hennecke, Ralph GÜth Dimensionen religiösen Lernens Rückblick auf eine Tagung	109
Autorenverzeichnis	117
Publikationsverzeichnis der Thomas-Morus-Akademie (Auswahl)	119

Egon Spiegel

Gott erfahren und „Gott handeln“ in Beziehungen

Theologische und didaktische Überlegungen zur interaktiven Dimension religiösen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule

Hinführung

Auf die Frage, *wo ihm Gott begegne*, malt der siebenjährige Schüler Matthias nebenstehendes Bild (Abb. 1).¹ Er gibt darin eine Situation wieder, die durch ein vielseitiges und vielschichtiges Beziehungsgeschehen geprägt ist, und deutet sie - unter Zuhilfenahme klassischer Symbole - theologisch. Zunächst ist in seinem Bild zu sehen, daß er mit seiner Familie im Auto unterwegs ist. Auf der Fahrbahn befindet sich eine (hier überdimensional groß in Erscheinung tretende) Katze. Durch Betätigen der Lichthupe und ein akustisches Signal versucht der Lenker des Wagens (sein Vater), die Katze von der Straße zu vertreiben und dadurch zu verhindern, daß sie überfahren wird. Über allem zeigen sich der alle und alles verbindende Regenbogen, die allen scheinende Sonne und eine sich (über allen) ausregnende Wolke. Gott begegnet Matthias nicht nur im Beziehungs-Zwischen der Menschen (hier als die Macht des Zusammenhalts seiner Familie, dargestellt durch das enge Zusammensein und gemeinsame Unterwegssein im Auto), sondern auch und sogar im Beziehungs-Zwischen von Mensch und Tier. Gottes beziehungsstiftende Dynamis wirkt vor dem Hintergrund eines alle und alles überspannenden Himmels, angezeigt durch Sonne², Wolke, Regenbogen.³ Eine der Erde enthobene und damit alles übergreifende, alle gleichermaßen und unterschiedslos betreffende und darin einende Natur (eine Natur, die die Natur *aller* ist) steht für Gottes beziehungs-

¹ Das Bild ist im Rahmen einer von mir betreuten Untersuchung zu Gottesvorstellungen bei Kindern entstanden, die von *Anja Dürken, Sandra Schulze Hobbeling* und *Melanie Probst* in einer Grundschule eines nahe bei Münster gelegenen Ortes durchgeführt wurde. Als Farbdruck auf Seite 115.

² Vgl. dazu auch OBERTHÜR, RAINER: *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995, 49 ff.

³ Hier ist auch die Farbgebung zu beachten: während der beziehungs-dynamische Vorgang zwischen Mensch und Tier in der unteren Bildhälfte in ein und derselben grauen Bleistiftfarbe dargestellt wird, sind die Himmelssymbole in der oberen Bildhälfte in bunten Farben gemalt. Vgl. auch BIESINGER, ALBERT / BRAUN, GERHARD: *Gott in Farben sehen. Die symbolische und religiöse Bedeutung der Farben*, München 1995.

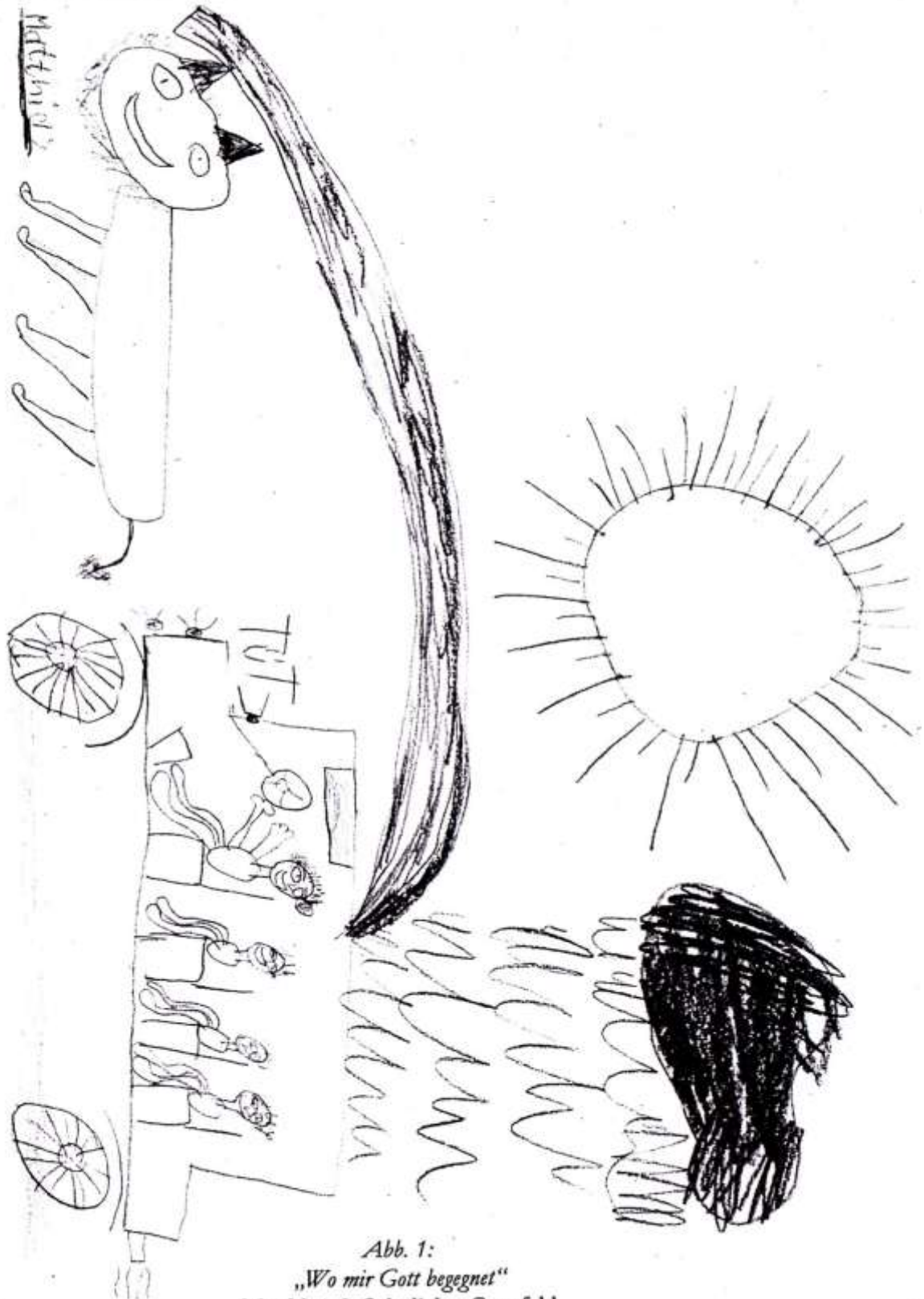


Abb. 1:
„Wo mir Gott begegnet“
Matthias, 2. Schuljahr, Coesfeld

stiftende, Mensch und Tier verbindende Schutzmacht.⁴ Wie von den kosmischen und meteorologischen Vorgängen alle Geschöpfe gleichermaßen betroffen und unter den Strahlen der Sonne und dem Regen der Wolken alle Geschöpfe miteinander verbunden sind (vgl. auch Regenbogen), so sind durch und vor Gott die Menschen nicht nur untereinander, sondern auch mit dem Tier vereint. Der durch Himmelsymbole (Sonne, Wolke, Regenbogen) repräsentierte Gott begegnet Matthias in Beziehung.⁵

Das in der Darstellung von Matthias auf hohem theologischen wie symbolischen Niveau zum Ausdruck kommende Gottesbild ist unter Kindern seines Alters alles andere als singulär. Im Rahmen eines Schulgottesdienstes wurden Schülerinnen und Schüler der Primarstufe gebeten, mit jedem Stein, den sie in die Mitte legen, etwas zu nennen, das ihnen etwas ganz Besonderes bedeute, das ihnen *heilig* sei. Dabei wurden von ihnen am häufigsten Phänomene der *Freundschaft* genannt.⁶

Ein anderes Beispiel: Schülerinnen und Schüler einer siebten Realschulklasse waren aufgefordert, Gegenstände mit in den Religionsunterricht zu bringen, die für sie die Bedeutung eines Heilszeichens hätten. Während daraufhin die einen Fotos mit in die Schule brachten, auf denen ihnen nahestehende Menschen abgebildet waren, andere ihre Lieblingsbücher, Tierbilder, Äste und Pflanzen, erklärte ein Schüler - zum Erstaunen aller - die *Klasse* zu seinem *Heilszeichen* und stellte seine Mitschülerinnen und Mitschüler als Gruppe neben die von den anderen mitgebrachten Heilszeichen.⁷ Für diesen Schüler erschließt sich Transzendenz in der Klassengemeinschaft. Die Klasse ist für ihn ein Symbol Gottes.

⁴ Intuitiv greift Matthias damit zu einer Vorstellung, die nach Mt 5, 45 bereits Jesus bemüht hat, um das beziehungsstiftende (dort das parteiübergreifende, entfeindende, gemeinschaftsstiftende) Wirken Gottes zu veranschaulichen: „... denn er läßt seine Sonne aufgehen über Bösen und Guten, und er läßt regnen über Gerechte und Ungerechte.“ Die Parallele zu der von Jesus verwendeten Naturssymbolik (Sonne, Regen) und der bereits im Ersten Testament begegnenden Bundessymbolik (Regenbogen) dürfte dem Schüler der zweiten Grundschulklasse nicht bewußt sein, sie dürfte auch kaum auf eine mögliche Kenntnis der entsprechenden Texte zurückzuführen sein. Matthias interpretiert und veranschaulicht einen seiner Erfahrungswelt entstammenden aktuellen Vorgang in bemerkenswerter Übereinstimmung mit klassischen Deutungs- und Darstellungsmustern: hier wie dort werden beziehungs-dynamische Vorgänge auf das Wirken einer übergeordneten, dem Zugriff einer einzelnen Partei entzogenen, einer alle und alles umgreifenden Macht zurückgeführt und dies mit einer adäquaten Natursymbolik zum Ausdruck gebracht. Die spezielle Symbolik, das ist hier besonders zu berücksichtigen, ist Hilfsaussage: die eigentliche Aussage, die Hauptaussage, gilt nicht natürlichen Zusammenhängen, sondern sozialen: Gott wirkt im Zwischen von Menschen.

⁵ Damit bemüht Matthias gleich zwei Symbolkomplexe, um sein Gottesbild und Credo zum Ausdruck zu bringen: zum einen Beziehungssymbole, zum anderen Natursymbole. Zwischen dem primären *Tatsachensymbol* der Beziehung Mensch-Mensch und Mensch-Tier einerseits und dem unbeschreibbaren darin Symbolisierten andererseits begegnen sekundäre himmlisch-natürliche *Aussagesymbole*. Matthias verwendet eine *zweistufige Symbolik*, um auf die Frage nach Gott zu antworten.

⁶ Ich greife hier eine Beobachtung und Mitteilung von Klaus König auf.

⁷ Vgl. KULD, LOTHAR: Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J. H. Newmans Phänomenologie des Glaubensaktes, Sigmaringendorf 1989, 237.

Mit der Wahl dieses Symbols hat der Schüler den - vorzugsweise an Naturgegenständen orientierten - Symbolpool der gängigen Symboldidaktik um einen beachtenswerten Symbolkomplex erweitert: Jede Art von gelingender Beziehung kann - in Fortführung seines Ansatzes - ein Gottessymbol sein, d.h. auf eine in ihm aufscheinende, die Beziehung selbst übersteigende Dimension verweisen: *im Grunde* finden sich *vestigia dei* (Fußspuren Gottes) im spielerischen Ringel-Ringel-Reihen einer Gruppe von Kindern genauso wie in einer tröstenden Umarmung auf dem Pausenhof, im hochkomplexen Interagieren von Jugendlichen während eines Discobesuchs, in den noch so vorübergehenden Thekengemeinschaften von Bahnhofskneipen, selbstverständlich auch in Ordenskonventen und Pfarrgemeinden, aber auch in der örtlichen Freiwilligen Feuerwehr, in den SOS-Kinderdörfern und Hospizen, in den Hilfsaktionen der Cap Anamur, in den stundenlangen Telefongesprächen von Jugendlichen und dem Runden Tisch in der Politik, - ich spitze den sozio-theologischen Ansatz weiter zu - in den virtuellen *Internet*-Welten der Computerfreaks und „talk show“-Zusammenschlüssen der Fernsehzuschauerinnen und -zuschauer, ja in den vielfältigen Erscheinungsformen der Gemeinschaft von Mensch und Tier, in den Beziehungsvorgängen unter Tieren selbst usw.

Der vieldiskutierten und -krisierten Barz-Studie⁸ zufolge assoziieren Jugendliche mit „Glück“ vorrangig: Liebe und Partnerschaft, Freundschaft und Nähe (vgl. Abb. 2a/b).⁹ Auf die Frage nach dem „Sinn des Lebens“ antworten die meisten mit: Liebe.¹⁰ Und befragt nach dem, was ihnen guttue, verweisen sie in erster Linie auf Gespräche mit einer Freundin bzw. einem Freund.¹¹

⁸ Vgl. BARZ, HEINER: Religion ohne Institution? (Jugend und Religion, Bd. 1), Opladen 1992 (=BARZ I); DERS.: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern (Jugend und Religion, Bd. 2), Opladen 1992 (=BARZ II); DERS.: Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern (Jugend und Religion, Bd. 3), Opladen 1993 (=BARZ III). - Vgl. dazu u.a. BIZER, CHRISTOPH: Heiner Barz - Prophet einer Prophezeiung, die sich selbst erfüllen soll? Eine kritische Auseinandersetzung mit der Studie „Jugend und Religion...“ in: forum religion 1/1993, 33-34.

⁹ Vgl. BARZ II, 102, und BARZ III, 91.

¹⁰ Vgl. BARZ II, 92 ff., und BARZ III, 85 ff.

¹¹ Vgl. BARZ II, 70 ff., und BARZ III, 71 ff. Vgl. auch SAUER, RALPH: Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg i. Br. - Basel - Wien 1990, 86 f., und hier der Hinweis auf REMSCHMIDT, HELMUT: Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter, Stuttgart - New York 1992, 160-164. Vgl. außerdem FISCHER, DIETLIND / SCHÖLL, ALBRECHT: Glauben Jugendliche anders? Zur Bedeutung von Religion in der Lebenspraxis Jugendlicher, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 4-14, 8 f.

Das semantische Umfeld von „Glück“

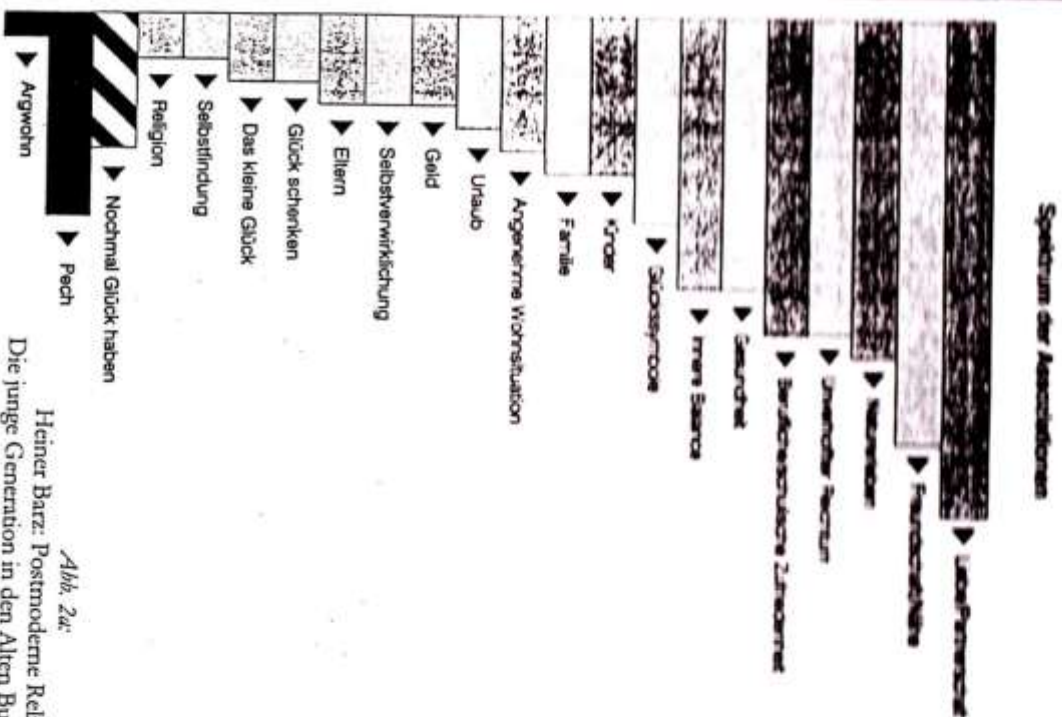


Abb. 2a:

Heiner Barz: Postmoderne Religion.
Die junge Generation in den Alten Bundesländern
(Jugend und Religion, Bd. 2), Opladen 1992, 102

Das semantische Umfeld von „Glück“

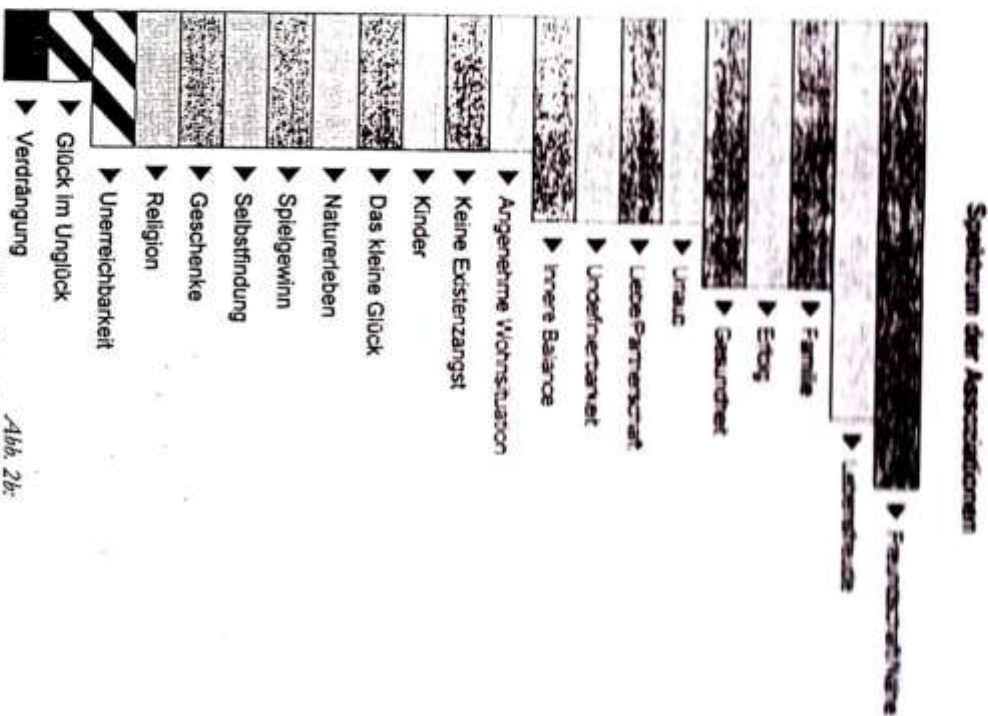


Abb. 2b:

Heiner Barz: Postsozialistische Religion.
Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern
(Jugend und Religion, Bd. 3), Opladen 1993, 91

Ich entnehme diesem Untersuchungsergebnis, daß gelingende Beziehungen für Jugendliche einen außerordentlich bedeutsamen Wert darstellen, und sehe damit eine unerklärliche Spannung zwischen dieser erklärten Wertschätzung von Beziehung einerseits und der (nicht zuletzt von H. Barz selbst geäußerten)¹² Ansicht, daß Jugendliche heute vornehmlich hedonistisch, eudämonistisch eingestellt seien, andererseits.¹³ Meinem Verständnis nach deutet sich in den Antworten unmißverständlich an, daß die befragten Jugendlichen vorrangig auf ein Leben in verbindlichen Beziehungsstrukturen hinorientiert sind: daß ihnen Beziehung ein besonderer Wert ist (vgl. dagegen die weitverbreiteten Klagen über ein mangelndes Wertebewußtsein¹⁴ bei Jugendlichen).¹⁵ Sinnstiftendes, gelingendes Leben zeigt sich den Jugendlichen zuerst auf der zwischenmenschlichen Ebene, auf der Beziehungsebene.¹⁶ Erstaunlicherweise sind sich darin im großen und ganzen die politisch wie religiös recht unterschiedlich¹⁷ orientierten Jugendlichen einig.¹⁸

Freilich fällt in Gesprächen mit einem Großteil der Jugendlichen auf, daß sie weder traditionelle religiöse Überzeugung teilen, noch sich an damit verbundenen religiösen Praktiken beteiligen. Kirche, Jesus, Gott kommen bei ihnen begrifflich nicht vor. Vielen Jugendkritikern/-innen scheint damit eine hinreichende Grundlage gegeben zu sein, ihnen eine religiöse Indifferenz zu bescheinigen und Verantwortung an einer Tradierungskrise des Glaubens anzulasten.

¹² Vgl. BARZ, HEINER: Der letzte Sinn liegt im eigenen Ich, nicht mehr in Gott, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 172, v. 27. Juli 1992, 8; DERS. (hier in einem Interview): Ganz entspannt im Hier und Jetzt? Jugend und Religion - oder vom „Verdunsten“ des Christentums, in: forum religion 1/1993, 30-33.

¹³ Vgl. auch SAUER, RALPH: Mystik des Alltags, a.a.O., 88, der die Gruppenbildung von Jugendlichen „stärker unter dem Aspekt der Einübung von Kommunikationsfähigkeit und Liebesfähigkeit“ und weniger unter dem Aspekt der Befriedigung narzistischer Ich-Ideale zu betrachten sucht. - Was wäre im übrigen daran so verwerflich, wenn Jugendliche auch ihr Glück suchen würden? GESCHÉ, ADOLPHE: Une preuve de Dieu par le bonheur?, in: Lumen Vitae 43 (1988) 9-27, sieht in der Logik des Glücks eine Logik Gottes (vgl. ebd. 12).

¹⁴ Die oft leichtfertige, auf Stimmungsmache abstellende Rede vom Werteverfall bei den Jugendlichen wirft - mit Blick auf die Kriegsgenerationen und Konsumgenerationen dieses Jahrhunderts - die (nicht nur polemisch gemeinte) Rückfrage auf, um welche Werte es sich eigentlich handelt, die von den Jugendlichen aufgegeben werden.

¹⁵ Eine sicher nicht unbedeutende, aber andere Frage ist, wieweit Jugendliche in der Praxis ihres Verhaltens und Handelns ihrer eigenen beziehungsorientierten Sinndeutung des Lebens tatsächlich entsprechen: inwiefern sie *konsequent* sind.

¹⁶ Vgl. auch METTE, NORBERT: Jugend ohne Sinn? Handlungstheoretische Überlegungen zu einer Religionspädagogik des Jugendalters, in: Brachel, Hans-Ulrich von / Mette, Norbert (Hrsg.): Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften, Freiburg i. d. Schw. / Münster 1985, 214-230, 225.

¹⁷ Barz unterscheidet zwischen Jugendlichen, die eine Nähe zu New Age und Okkultismus haben (die sog. „Häretiker“), einer Gruppe kirchennaher Jugendlicher (mit entweder sozialem, politischem oder missionarisch-biblischem Engagement) und einer Gruppe Jugendlicher ohne offene religiöse Praxis (die entweder religiös desinteressiert oder religiös aufgeschlossen sind).

¹⁸ Vgl. BARZ II, 92-101, und BARZ III, 85-90.

Anders stellt sich das Bild der Jugendlichen dar, wenn man den Gedanken Martin Bubers aufgreift und davon ausgeht, daß auch der, der den Namen (Gottes) verabscheut und gottlos zu sein wähnt“, durchaus Gott anspricht, wenn er „mit seinem ganzen hingeebenen Wesen das Du seines Lebens anspricht“¹⁹. Antwortet, so stellt sich dann die Frage, nicht jeder Jugendliche, der sein Bedürfnis nach Beziehung artikuliert und Beziehung zu gestalten versucht, *im Grunde* auf eine geheimnisvolle *force vitale*? Drängen die Beziehungssehnsüchte und Beziehungspraktiken der Kinder und Jugendlichen nicht geradezu auf eine religiöse Deutung? Sind Jugendliche hier nicht dringend auf eine *theologische Deutungskompetenz* angewiesen,²⁰ mit deren Hilfe sich ihr Leben seiner geheimnisvollen Tiefe nach ausloten ließe? Von einem weiten Religiositätsbegriff ausgehend²¹ könnte sich die jüngste Entwicklung ganz anders darstellen: sie böte dann reichhaltige Anknüpfungspunkte für eine zukünftige Neurückkopplung an biblische und kirchliche Traditionen. Da der Mensch auf eine „absolute, Welt und Sozialität übersteigende Transzendenz ausgerichtet ist“, können, nach Ralph Sauer, in den alltäglichen Bedürfnissen der Jugendlichen nach Beziehung und in ihren entsprechenden Erfahrungen „Pfröpfstellen“ der Transzendenz und Gotteserfahrung gesehen werden.²² Nur wenn ich dies sehe und berücksichtige, werde ich die Jugendlichen mit der Tradition ins Gespräch bringen können. Jede analytische Verwechslung und vorschnelle Gleichsetzung von kirchlicher Indifferenz mit religiöser Differenz führt zu Fehldiagnosen und unrealistischen Entwicklungsprognosen.

Dem Urteil einer 16-jährigen Gymnasiastin aus Mannheim nach begegnet Gott „in der Liebe, die ich anderen Menschen gegenüber empfinde, und auch in der Liebe, die mir entgegengebracht wird“, in einer „Liebe, die auch einer noch so großen Distanz und unterschiedlichen Lebensgewohnheiten standhält“.²³ Sie wie viele andere ihres Alters praktizieren (eine gewisse) Religiosität in der „unsichtbaren Religion“ (Th. Luckmann) einer informellen Partnerschaft, sie „praktizieren“ im Rahmen und am Ort zwischen-

¹⁹ Vgl. BUBER, MARTIN: Ich und Du, in: Ders.: Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954, 5-121, 77.

²⁰ Vgl. FEIGE, ANDREAS: Jugend und Religion, in: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen 2., erw. u. akt. Aufl. 1993, 543-558, 555. Vgl. dazu auch WEDDING, MICHAEL: Jugend und Religion. Skizzen eines spannungsreichen Verhältnisses im Lichte der Ergebnisse neuerer Jugendforschung, in: Kirche und Schule (Mitteilungen der Hauptabt. Schule und Erziehung im Bischöfl. Generalvikariat Münster) 19 (Dez. 1993, Nr. 88) 2-11, bes. 10.

²¹ Vgl. auch TAMMINEN, KALEVI: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. - Berlin - Bern - New York - Paris - Wien 1993.

²² Vgl. SAUER, RALPH: Mystik des Alltags, a. a. O., 12 f.

²³ Vgl. NIPKOW, KARL ERNST: Religion in Kindheit und Jugendalter. Forschungsperspektiven und -ergebnisse unter religionspädagogischen Interessen, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1993, 183-223, 219 f., und dazu ebd. 191. Vgl. dazu auch ZILLESSEN, DIETRICH: Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits?, a. a. O., 28-42, 31 ff.

menschlicher Beziehung.²⁴ Jugendlichen, aber auch Erwachsenen²⁵, begegnet heute Gott zunehmend „in der Begegnung mit Menschen“, seltener in der Natur: „Fragt man junge Menschen, wo sie schon einmal die Nähe Gottes gespürt haben, dann verweisen sie“, so Ralph Sauer, „sehr oft auf andere Menschen und auf die zwischenmenschliche Liebe.“²⁶ Dem entspricht wiederum die Antwort einer Erzieherin auf die Frage eines Kindes, wo der Himmel und wie es im Himmel sei: „Der Himmel ist, wo Gott ist, und Gott ist überall dort, wo Menschen freundlich zueinander sind und wo sie miteinander ehrlich auskommen.“²⁷

Mit dieser - wiederum an eine (An)Deutung Jesu²⁸ erinnernde - Erklärung, ist ein grundlegender religiöser Glaubensinhalt formuliert, der sich im Zentrum einer an der biblischen Tradition orientierten religionspädagogischen Zielbestimmung wiederfinden müßte: Gottes Erscheinungsort, darauf würde eine so bestimmte religiöse Erziehung abheben, ist wesentlich die *Beziehung*. Dies haben Studentinnen im Rahmen eines Seminarbeitrages²⁹ durch nebenstehendes Bild (Abb. 3) auszudrücken versucht. Sie haben ein bereits vorgegebenes, von einem Kind aus dem zweiten Schuljahr angefertigtes Bild³⁰ auf seiner rechten Seite um eine Variante erweitert, die sich (wie sie meinen) nicht nur zwanglos in die Hauptaussage des vorliegenden Bildes einpaßt, sondern sie präzisiert und konkretisiert (eine gestrichelte Linie im Bild trennt den hinzugefügten Teil vom Original). Mit der Fortzeichnung des Bildes versuchen sie nicht nur den bereits vorhandenen Ansatz (Gott ist überall: im Haus und über dem Haus und mit mir auf der Rutsche) auf den ihm inhärenten beziehungstheologischen Punkt zu brin-

²⁴ Vgl. BAUMANN, URS: Gemeinsame Schritte in die Zukunft. Vorangehen - Kraft schöpfen - überlegt handeln, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 34-40.

²⁵ Vgl. KÜHN, DETLEF: Ein Bericht aus dem Alltag des Glaubens und Nicht-Glaubens, in: Weiß, Johannes (Hrsg.): Von welchem Gott reden wir? Gotteswahrnehmungen, Stuttgart 1993, 172-187, der (ebd. 173) eine 40-jährige Frau zitiert, für die Gott ein „sozialer Faktor“ ist, der sich im Dasein für andere ausdrückt.

²⁶ SAUER, RALPH: Wo begegnen Schülerinnen und Schüler der Frage nach Gott?, in: Lebendige Katechese 16 (1994) 98-104.

²⁷ Vgl. RAMMING, ROSL: Kinder erfahren Sterben und Tod. Wie Erzieherinnen und Eltern helfen können, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 99 (1991) 70-73, 71. Hier wird freilich im Gegensatz zu der von M. Eliade behaupteten und in einer Untersuchung von R. L. Fetz bestätigten universalhistorischen, überzeitlichen Oben-Unten-Polarität in der Himmelssymbolik verfahren; vgl. FETZ, RETO LUZIUS: Die Entwicklung der Himmelssymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiologie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 2 (1985) 206-214.

²⁸ Nach Lk 11, 20 ist dort die *malkeut JHWH* (die Herrschaft Gottes, Reich Gottes) Wirklichkeit geworden, wo Jesus mit dem Finger Gottes die Dämonen austreibt und - so kann der Vorgang illustriert werden - Menschen wieder zu sprechen und damit zu kommunizieren beginnen.

²⁹ Bei der Veranstaltung handelte es sich um das von mir an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Wilhelms-Universität Münster durchgeführte Unterseminar „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Religionsunterrichts in der Schule“. Die Referentinnen waren *Christine Leuffen, Melanie Hoff* und *Annick C. Mosblech*.

³⁰ RELIGIONSBUCH OIKOUMENE 1. Sehen lernen. Für den evangelischen Religionsunterricht von Dietrich Steinwede unter Mitarbeit von Kerstin Lüdke, Düsseldorf 1994, 70. Vgl. dazu auch das entsprechende *Werkbuch* 1/2, Düsseldorf 1994, 111.

gen, sie unterstreichen damit auch ein - im bildungspolitischen Diskurs überzeugend zu vertretendes³¹ - zentrales religionspädagogisches Erziehungsziel: Gott nämlich *in Beziehungen zu erfahren*.³² Die beziehungstheologische Erweiterung des Bildes³³ formuliert ein im Originalbild angelegter Glaubensinhalt, sie verstärkt ihn, markiert ihn und stellt damit ein religiöses Erziehungsziel zur Diskussion, das im folgenden näher eingeführt werden soll.



Abb. 3:

„Gott ist überall“

Bearbeitung einer Kinderzeichnung

durch Primarstufenstudentinnen in demonstrativer Absicht:

lehr-/lernzielorientierte Erweiterung um eine explizit beziehungstheologische Variante

³¹ Ich komme darauf weiter unten noch zurück.

³² Das geht ausdrücklich über das konventionelle symboldidaktische Ziel, *Gott in den Dingen sehen* zu lernen, hinaus. Vgl. auch Nr. 219 im Übersichtsblatt zum *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule* und dazu die *Handreichungen zur Unterrichtsplanung* II/2, 80 f.

³³ Die Studentinnen haben das Bild gleichzeitig nach links erweitert (auch diese Erweiterung ist durch eine senkrechte gestrichelte Linie markiert) und dort einen Baum gezeichnet und damit die Aussage verknüpft, daß Gott auch im Baum wohne, in der Natur begegne: *in den Dingen zu sehen sei*. Sie haben damit zusätzlich zur *beziehungstheologischen* Zielbestimmung eine *schöpfungstheologische* veranschaulicht und damit zum Ausdruck gebracht, daß in jeder Hinsicht, in beziehungstheologischer wie schöpfungstheologischer Richtung, über religiöse Lehr-/Lernziele nachzudenken sei, wobei es hier allerdings vornehmlich um die Einführung des beziehungstheologischen Ansatzes neben dem klassischen schöpfungstheologischen geht und mit der Parallelisierung die Begründung des einen (beziehungstheol.) mit dem weithin bekannten und berücksichtigten anderen (schöpfungstheol.) versucht wird. Beide Ansätze, das sei hier noch einmal unterstrichen, lassen sich aus der Grundzeichnung gewinnen und begründen; sie sind bereits im Original angelegt.

Leben ist fundamental, so wird in der oben aufgegriffenen Grundsehnsucht der Jugendlichen und Kinder deutlich, Leben *aus* Beziehung, *in* Beziehung und *für* Beziehung. Menschliches Leben ist wesentlich *beziehungsfundiert* und *beziehungsorientiert*. Damit ist der Ausgangsort meines didaktischen Konzepts markiert. Ich führe es im folgenden aus, indem ich - in einem *ersten* (kurzen) Teil - aus human- und sozialwissenschaftlicher Perspektive den Menschen als beziehungsbedürftig und beziehungsfähig beschreibe und damit den durch exemplarische Kinder- und Jugendlichenäußerungen gewonnenen Eindruck bestätige. Vor diesem Hintergrund werde ich - in einem *zweiten* Teil - eine Theologie *erinnern* (!), die zwischenmenschliches Beziehungsverhalten auf eine beziehungsstiftende-göttliche Größe zurückzuführen versucht. Abschließend werde ich - in einem *dritten* Teil - einen Vorschlag skizzieren, wie der beziehungstheologische Ansatz konzeptionell und didaktisch in der Religionspädagogik aufgegriffen werden könnte.³⁴ Unberücksichtigt bleiben müssen Überlegungen zu entsprechenden strukturellen Konsequenzen: Forderungen an das innerschulische Klima, die Klassenatmosphäre, das Unterrichtsarrangement, Sozialformen usw.

1. In Beziehung von Anfang an - Sozialwissenschaftliche Analyse

Eine Theologie, die mit ihren Lebens- und Weltdeutungen im Gespräch bleiben bzw. ins Gespräch kommen will, kann es sich nicht leisten, an human- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen vorbeizugehen. Eine lebensnahe theologische Auseinandersetzung ist auf Wirklichkeitsbeschreibungen, wie sie von anderen Disziplinen geleistet werden, geradezu angewiesen. In diesem Sinne haben auch eine Theologie und Religionspädagogik der Beziehung zunächst an die Ergebnisse einer allgemeinen beziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung³⁵ anzuknüpfen.

Fraglos ist danach, daß der Mensch ebenso beziehungsfähig wie beziehungsbedürftig ist und Beziehung als ein „unhintergebares Fundament“ menschlicher Wirklichkeit gelten darf.³⁶ Ich will diese Feststellung, auch wenn sie eine Selbstverständlichkeit beinhaltet, mit einigen Hinweisen unterstreichen.

Der in einer Sparte der Biologie, der *Soziobiologie*, vertretenen These, daß der Mensch, genetisch bedingt, egoistisch sei (gleichsam eine Überlebensmaschine, eine Marionette seiner egoistischen Gene),³⁷ wird nicht nur unter Biologinnen und Biologen vehement

³⁴ Auf methodische Konkretisierungen und mediale Hinweise muß im vorgegebenen Rahmen verzichtet werden.

³⁵ Vgl. etwa AUHAGEN, ANN ELISABETH / SALISCH, MARIA VON (HRSG.): Zwischenmenschliche Beziehungen, Göttingen - Bern - Toronto - Seattle 1993.

³⁶ COPRAY, NORBERT: Kommunikation und Offenbarung. Philosophische und theologische Auseinandersetzungen auf dem Weg zu einer Fundamentaltheorie der menschlichen Kommunikation, Düsseldorf 1983, 1.

³⁷ Ein besonders markanter Beitrag stammt von DAWKINS, RICHARD: Das egoistische Gen, Berlin - Heidelberg - New York 1978.

widersprochen,³⁸ indem aufgezeigt wird, daß menschliches Zusammenleben wesentlich bestimmt ist durch „gegenseitige Hilfe“, durch prosoziales und altruistisches Verhalten.³⁹ In der *Sozialpsychologie* hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine differenzierte Altruismusforschung eingesetzt.⁴⁰ Die jüngere *Säuglings- und Kleinkindforschung* ist dabei, die erstaunliche (Sozial-)Kompetenz des Säuglings wahrzunehmen und herauszuarbeiten.⁴¹ Seit Jahrzehnten schon macht die *Entwicklungspsychologie* auf die katastrophalen (Spät-)Folgen frühkindlicher Beziehungsdeprivationen aufmerksam.⁴² *Interaktions- und Kommunikationsforschung* unterstreichen die Soziabilität des Menschen. In der *Pädagogik* werden die sozialen Fähigkeiten der Kinder zunehmend erkannt und vorausgesetzt. In der *Elementarerziehung* finden soziales Verhalten und Empathiefähigkeit der Kinder eine immer stärkere Berücksichtigung.⁴³ Die *Soziologie* beschreibt Menschen, wie sie Feste feiern,⁴⁴ Mahl miteinander halten,⁴⁵ die Verstorbenen bestatten, ja selbst die Gemeinschaft mit Tieren suchen. *Kulturbistorische und kulturantropologische Untersuchungen* unterstreichen die menschheitsgeschichtliche Bedeutung zwischenmenschlichen Sozialverhaltens.⁴⁶ In der *Sozialphilosophie*⁴⁷ gilt der Mensch als dialogisches, als ein auf Begegnung und Beziehung hin angelegtes Wesen.⁴⁸ Die neuere *Pragmalinguistik* macht

³⁸ Vgl. etwa HEMMINGER, HANSJÖRG: Der Mensch - eine Marionette der Evolution? Eine Kritik an der Soziobiologie, Frankfurt a. M. 1983

³⁹ Dies hat gegen den Darwinismus bereits KROPOTKIN, PETER: Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt, Berlin 1975 (Leipzig 1908) getan. Vgl. auch KNAPP, ANDREAS: Soziobiologie und christliche Moral, in: Internationale Katholische Zeitschrift *Communio* 17 (1988) 227-241.

⁴⁰ Vgl. etwa BIERHOFF, HANS WERNER: Hilfreiches Verhalten. Soziale Einflüsse und pädagogische Implikationen, Darmstadt 1980.

⁴¹ DORNES, MARTIN: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt a. M. 1993. Vgl. auch die populärwissenschaftliche Darstellung bei SCHRADER, CHRISTOPH: Mehr Respekt für die Kleinen, in: *GEO-Wissen „Kindheit und Jugend“*, Nr. 2, Sept. 1993, 22-25, und MECHSNER, FRANZ: Trau keinem über 13, in: *GEO-Wissen „Kindheit und Jugend“*, ebd. 146-157.

⁴² Vgl. AMENDT, GERHARD: Das Leben unerwünschter Kinder, Frankfurt a. M. 1992. Vgl. auch meinen Überblick in SPIEGEL, EGON: Frühkindliche soziale Deprivation. Folgen, Vorbeugung, Heilung, in: *Katholische Bildung* 88 (1987) 159-167.

⁴³ Vgl. FRIEDLMEIER, WOLFGANG: Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Verhalten in der Kindheit, Konstanz 1993.

⁴⁴ Vgl. MARTIN, GERHARD M.: Fest und Alltag. Bausteine zu einer Theorie des Festes, Stuttgart u.a. 1973; SCHULTZ, UWE (HRSG.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München 1988; vgl. auch ASSMANN, JAN (HRSG. IN ZUS.ARBEIT MIT THEO SUNDERMAIER): Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt, Gütersloh 1991.

⁴⁵ Vgl. HECKMANN, HERBERT: Zur Kulturgeschichte des Essens. Der gemeinschaftsbildende Aspekt, in: Josuttis, Manfred / Martin, Gerhard Marcel (Hrsg.): Das heilige Essen. Kulturwissenschaftliche Beiträge zum Verständnis des Abendmahls, Stuttgart - Berlin 1980, 59-68.

⁴⁶ Vgl. HERBIG, JOST: Im Anfang war das Wort. Die Evolution des Menschlichen, München 1986.

⁴⁷ Vgl. z.B. ALBERT, KARL: Philosophie der Sozialität, Sankt Augustin 1992.

⁴⁸ Vgl. BUBER, MARTIN: Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954; SCHREY, HEINZ-HORST: Dialogisches Denken, Darmstadt 1970; BÖCKENHOFF, JOSEF: Die Begegnungsphilosophie. Ihre Geschichte - ihre Aspekte, München 1970; CASPER, BERNHARD: Das dialogische Denken. Eine Untersuchung der religionsphilosophischen Bedeutung Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers, Freiburg i. Br. - Basel - Wien 1967; IBEN, GERD (HRSG.): Das Dialogische in der Heilpädagogik

auf die soziale Bedeutung der „homileischen Diskurse“, des „small talks“ (wie wir heute sagen), aufmerksam.⁴⁹

In fast allen Sozialwissenschaften sind neben bloßen Deskriptionsversuchen auch ansatzweise Überlegungen angestellt worden, zwischenmenschliches Beziehungsverhalten auf eine innere Matrix, auf *implizite Axiome* zurückzuführen. Ich folge im weiteren nicht diesen Überlegungen, sondern frage nach theologischen Versuchen, zwischenmenschliches Beziehungsverhalten hinsichtlich seiner tiefen Wurzeln zu ergründen und orientiere mich dabei vornehmlich bibeltheologisch.

2. Gott als „Macht in Beziehung“ - *Theologische Reflexion*

Die Überzeugung „daß zwischen der Kommunikation der Menschen untereinander und der Kommunikation zwischen Gott und Menschen ein Zusammenhang besteht“⁵⁰, ist für den biblisch bezeugten Glauben grundlegend. Der Gott Israels ist in erster Linie ein Gott, der Menschen zusammenführt und Menschen zusammenhält: ein Gott, der Schalom stiftet, ein Gott, dem sich Frieden verdankt.

So steht im Zentrum der biblischen Schriften das Bekenntnis Israels zu einem Gott, der aus der konkreten Unterdrückung befreit. In der Erfahrung des *Exodus* hat sich Israel eine gesellschaftsinhärente *Größe* erschlossen, von der es ganz einfach heißen kann, daß sie „da“ ist und als eine die „da“ ist und „da“ war, auch immer „da“ sein wird. Der Exodus Israels, vor allem im Modell des innerkanaanäischen Aufstands (einer innergesellschaftlichen Transformation im Sinne einer „grassroot-revolution“), beschreibt das geheimnisvolle Wirken einer Macht, die einer ganzen gesellschaftlichen Schicht, einer Gruppe vielfältig marginalisierter Menschen zur Selbstachtung, zur Gemeinschaftsbildung und zum Widerstand gegen die etablierte kanaanäische Herrschaftsschicht verhilft.

Israel macht auf der konkreten politischen Bühne die seine ganze weitere Zukunft bestimmende Schlüsselerfahrung, daß da etwas *da* ist: es erfährt *JHWH*. Es erfährt, um eine jüngere Übersetzung und Interpretation des Tetragramms *JHWH* aufzugreifen, ein „*Wehen*“ (wir sind an das Gottesbild in 1 Kön 19 erinnert: an das Vorüberziehen Gottes als säuselnder Wind), ein plötzliches Kommen, ein mächtiges Hereinbrechen in eine menschliche Gemeinschaft.⁵¹ *JHWH* ist - die jüngere und die ältere Deutung in einer einzigen Vorstellung zusammengeführt - der, der daherweht, der einem Sturm-

gik, Mainz 1988; KEMPER, HERWART: Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates, Weinheim und München 1990.

⁴⁹ Vgl. u. a. HAUSENDORF, HEIKO: Gespräch als System. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion, Opladen 1992.

⁵⁰ Vgl. COPRAY, Norbert: Kommunikation und Offenbarung, a. a. O., 1.

⁵¹ Vgl. GÖRG, MANFRED: Monotheismus in Israel. Rückschau zur Genese, in: Hilpert, Konrad / Ohlig, Karl-Heinz (Hrsg.): Der eine Gott in vielen Kulturen. Inkulturation und christliche Gottesvorstellung, Zürich 1993, 59-70 u. 386-388 (Anm.).

wind gleich ins Zwischen der Menschen hineinfährt und hier auf geheimnisvolle Weise da ist und wirkt.

Im *vorstaatlichen Israel* hat die daherwehende „da“-Größe, die „Ich-bin-da“-Macht der politisch konkreten Befreiung, zunächst so weitergewirkt, daß sie die Errichtung einer politischen Zentralgewalt zu verhindern vermochte und ein akephales, dezentrales Zusammenleben (in den Verkehrsformen segmentärer Gesellschaften) ermöglichte (vgl. etwa 1 Sam 8 od. Ri 9). In der konkreten *militärischen Bedrohung* durch Assur fordert der Prophet Jesaja, vorbehaltlos auf die „Ich-bin-da“-Macht zu bauen; seine Aufforderung gipfelt in dem zentralen Credo der hebräischen Schriften: „*Glaubt ihr nicht, so bleibt ihr nicht.*“ (Jes 7, 9). Ein anderes Mal warnt er eindringlich davor, auf Ägypten und seine Pferde zu setzen (vgl. Jes 31, 1-3). Für Hosea drückt sich Götzendienst und damit Abfall von *JHWH* nicht nur in Schnitzwerken, sondern auch im Reiten auf Pferden aus; so heißt es in Hos 14, 4a: „*Wir wollen nicht mehr auf Pferden reiten, und zum Machwerk unserer Hände sagen wir nie mehr: Unser Gott.*“ Später greift auch Jesus die darin zum Ausdruck gebrachte Theologie⁵² auf und reitet demonstrativ auf einem (friedlichen) Esel und ausdrücklich nicht auf einem (kriegerischen) Pferd in Jerusalem ein.⁵³

In der Linie dieser Theologie ist *JHWH* sowohl auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen als auch der Ebene zwischengesellschaftlicher Konflikte eine *Größe*, die den konkreten politischen Einrichtungen nicht nur gleichwertig, sondern überlegen ist. Gott stiftet nicht nur Gemeinschaft, er schützt sie auch. So konkret ist seine Macht. Entsprechend konkret ist die Dimension des ersten Gebots: *Du wirst keine fremden Götter neben mir haben.* Der Gott Israels ist durch alle Zeiten hindurch eine schalomstiftende, Gemeinschaft und Beziehung stiftende *Größe*, ein gleichsam *sozialer Faktor*.⁵⁴ Der Gott, der sich dem Volk Israel als der „Ich bin der ‘Ich-bin-da‘“ bzw. (noch dynamischer:) als der „Ich bin der ‘Ich-werde-dasein‘“ geoffenbart hat, scheint in erster Linie im Zwischen der Menschen auf: zuerst als der, der aus der Unterdrückung befreit (Exodus), sodann als eine Macht, die sowohl jede politische Zentralgewalt wie auch militärische Absicherung überflüssig macht; aber auch als Dynamik zwischen Frau und

⁵² Vgl. dazu und damit zum ganzen vorliegenden Abschnitt meine exegetischen Untersuchungen in SPIEGEL, EGON: *Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie*, Kassel 2. Aufl. 1989, sowie einen Extrakt in SPIEGEL, EGON: *Pferd oder Gott. Sozio-theologische Grundlegung gewaltfreier Konfliktlösungs- und Weltgestaltungsversuche*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 27/1991, 79 - 96, sowie SPIEGEL, EGON: *Einer biblischen Theologie des Gewaltverzichts auf den Spuren*, in: *ru (Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts)* 17 (1987) 142-145.

⁵³ Vgl. PRAGER, MIRIAM / STEMBERGER, GÜNTER (HRSG.): *Die Bibel. Altes und Neues Testament in neuer Einheitsübersetzung*, Bd. 1 (Kommentarteil), Salzburg 1975, 507 (Beitrag: „Das Pferd ist kriegerisch, der Esel friedlich“).

⁵⁴ Ein affirmatives Sprechen von Gott in dieser Art mag auf den ersten Blick reduktionistisch erscheinen: Gott ist selbstverständlich mehr als nur eine *Größe*, als ein *Faktor*. Ein die entsprechende Konsequenzen zeitigendes Bekenntnis zu Gott als einer sozial wirksamen Größe überragt allerdings das bloße, unschwer dahergesagte Bekenntnis zu einem allmächtigen, die Welt aus dem Nichts erschaffenen Schöpfergott, wenn dieses über das bloße Aussprechen dieser Überzeugung hinaus keine ersichtlichen Konsequenzen nachsichzieht. Gott als praktizierte *soziale Größe* ist bedeutend mehr als Gott als der nur geglaubte *Schöpfer*.

Mann (vgl. Genesis), als innergesellschaftliche (gleichsam innerfamiliäre) Macht (vgl. Josephserzählung), als gegen das Menschenopfer gerichtete beziehungsstiftende Größe (vgl. Abraham und Isaak, Hos 6, 6⁵⁵).

Während das gängige christliche Glaubensverständnis auf Gott als den Schöpfer der Welt abhebt - die Präambel des Dekalogs müßte demgemäß eher lauten: „*Ich bin JHWH dein Gott, der dich aus dem Nichts erschaffen hat.*“ -, steht im Zentrum des ursprünglichen jüdischen Glaubensbekenntnisses die Selbstoffenbarung JHWHs als „*Ich bin JHWH dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus.*“ Von diesem konkreten, auch von allen zukünftigen Generationen nachvollziehbaren Befreiungshandeln JHWHs her schließt Israel auf JHWH als eine „*Quelle des Lebens*“ schlechthin (Ps 36, 10): auf JHWH, der die Welt erschaffen hat und eine todesjenseitige Zukunft gewährt. Folgerichtig zieht Israel seine konkreten Erfahrungen mit JHWH in das sowohl protologische wie eschatologische Unendliche aus.

In Jesu Beziehungshandeln und Gemeinschaftswerk verdichtet sich die göttliche Beziehungsdynamik auf einmalige Weise: sein beziehungsstiftendes Wirken sprengt alle vorgegebenen Grenzen, überwindet die Grenzen des Raumes wie die Grenzen der Zeit; es schließt die Feinde ein und überdauert den gewaltsamen Tod. Kulminationspunkte seines vor- und nachösterlichen Wirkens sind das Abendmahl und das Pfingstereignis: Sakramente der Überwindung von Trennendem, Sakramente der Zusammenführung, Sakramente der Begegnung und Beziehung, die als solche mitgeteilt, weitergesagt und gefeiert werden wollen. Göttliche Beziehungsdynamik begegnet auch in Jesu Erzählpraxis: wer wie Jesus Erzählgemeinschaften stiftet (vgl. sein interpretationsoffenes Reden in Gleichnissen), der setzt auf eine *Dritte Macht*, auf eine eigene Dynamik im Zwischen von Erzähler und Zuhörer/-innen. Jesus zwingt sich den Menschen nicht auf (vgl. Lk 9, 51-56), läßt den Dämonenaustreiber, der zwar in seinem Namen wirkt, aber sich ihm nicht anschließt, weiter Dämonen austreiben (vgl. Mk 9, 38-41), warnt davor, andere zu richten (vgl. Mt 7, 1), erwidert die Schläge vor Gericht nicht durch Gegengewalt, sondern mit einer Frage (vgl. Joh 18, 23). Solches Handeln verrät ein tiefes Vertrauen auf eine allem jenseitige, jedem okkupierenden Zugriff entzogene *Dritte Macht*.

Gott ist, so läßt die damit herausgearbeitete theologische Linie erkennen, eine Größe des Zwischen,⁵⁶ Gott ist „*Macht in Beziehung*“, wie die feministische Theologin Carter Heyward - mit starken Anklängen an Martin Buber - sagen würde. Gott ist nicht „wie das Blut, das in dir kreist“, so wäre mit Buber fortzufahren, sondern „wie die Luft, in der du atmest“.⁵⁷ Gott ist MODIMO vergleichbar, auf den Menschen in Südafrika

⁵⁵ Näheres dazu in SPIEGEL, EGON: Gründungsmord oder Wiederherstellungsmord? Sozio-theologische Anmerkungen zum Stellenwert des Opfers bei René Girard, in: Niewiadomski, Józef / Palaver, Wolfgang (Hrsg.): Dramatische Erlösungslehre. Ein Symposium, Innsbruck - Wien 1992, 283-306.

⁵⁶ Mit einigem Zögern spricht N. Copray von der „Zwischenmenschlichkeit Gottes“; vgl. COPRAY, NORBERT: Kommunikation und Offenbarung, a. a. O., 289-291.

⁵⁷ BUBER, MARTIN: Ich und Du, in: Ders.: Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954, 5-121, 41. Vgl. auch SPIEGEL, EGON: Wie das Blut, das in dir kreist, oder wie die Luft, in der du at-

bauen: er ist wie einer, der Freund und Feind in einer Hürde versammelt.⁵⁸ Gott ist „mutual friend“, der gemeinsame Freund aller.⁵⁹ Das ist das Bild, von dem her ich von einer „mutualistischen Theologie“ - im Gegensatz zu einer *individualistischen* Theologie - sprechen möchte.

Gott wirkt, in sozio-theologischer Sicht, im *Zwischen*. Er ist „nicht mein, sondern unser; und Gott gehört nicht nur uns, sondern auch anderen Menschen, und nicht einmal einfach anderen Menschen. Gott ist die Macht in Beziehung zwischen Pflanzen und Tieren und Walen und Bergen und Städten und Sternen.“⁶⁰ Gott ist die Mitte einer jeden Gemeinschaft. Die wahre Gemeinde verdankt sich nach Buber nicht allein gefühlsmäßiger Verbundenheit, sondern einer lebendig gegenseitigen Beziehung aus einer lebendig wirkenden Mitte heraus.⁶¹

Dieser urbiblischen Theologie entsprechend meint dann Glauben weniger ein (*intellektuelles*) „Fürwahrhalten“ als vielmehr ein (*existentielles*) „Vertrauen“ auf die geheimnisvolle Mitte menschlichen Zusammenlebens: ein Bauen auf Gott, den die feministische Theologin Carter Heyward als „Macht in Beziehung“ definiert. Glauben im urbiblischen Sinn (hebr. *himin, aman*; vgl. auch „Amen“) meint „vertrauen auf Gott“, „bauen auf Gott“, „stehen in Gott“.⁶² Auf Gott als „Macht in Beziehung“ setzen drückt Carter Heyward mit „*to god*“ aus; die Übersetzerinnen haben sich gescheut, das Verb mit „*gotten*“ zu übersetzen.

Wichtiger als die sprachliche Seite des Begriffs ist die inhaltliche Dimension. Was „*gotten*“ bedeuten kann, läßt sich vor allem auf der Ebene zwischenmenschlichen Konfliktverhaltens gut verdeutlichen und von daher auf jedes mit Gott rechnende Beziehungsgeschehen übertragen. Ich wähle dazu eine *Strichmännchenskizze* (vgl. nebenstehende Abb. 4).

mest? Der Gott der Bibel als beziehungsstiftende Größe - ein Beitrag zur sozio-theologischen Schriftlektüre und Religionspädagogik der Beziehung, in: Ulonska, Herbert / Dormeyer, Detlev (Hrsg.): Die Bibel: Erleben, Verstehen, Weitersagen. Elementare und neue Zugänge zur Bibel, Rheinbach-Merzbach 1994, 155-175.

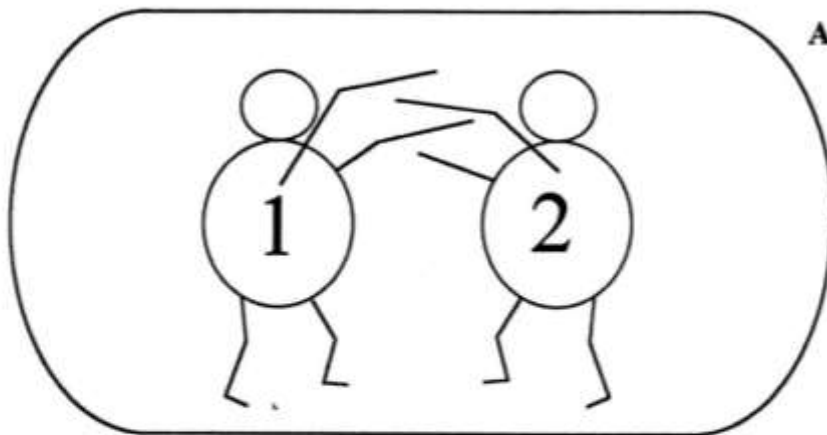
⁵⁸ Vgl. SETILOANE, GABRIEL M.: Der Gott meiner Väter und mein Gott. Afrikanische Theologie im Kontext der Apartheid, Wuppertal 1988, bes. 46 f.

⁵⁹ Vgl. WEST, MICHAEL PHILIP / ENDICOTT, JAMES GARETH: The New Method English Dictionary, London (Longmans) 4. Ed. 1961 (53. Impression May 1967), 212: *mutual friend* = friend of both persons.

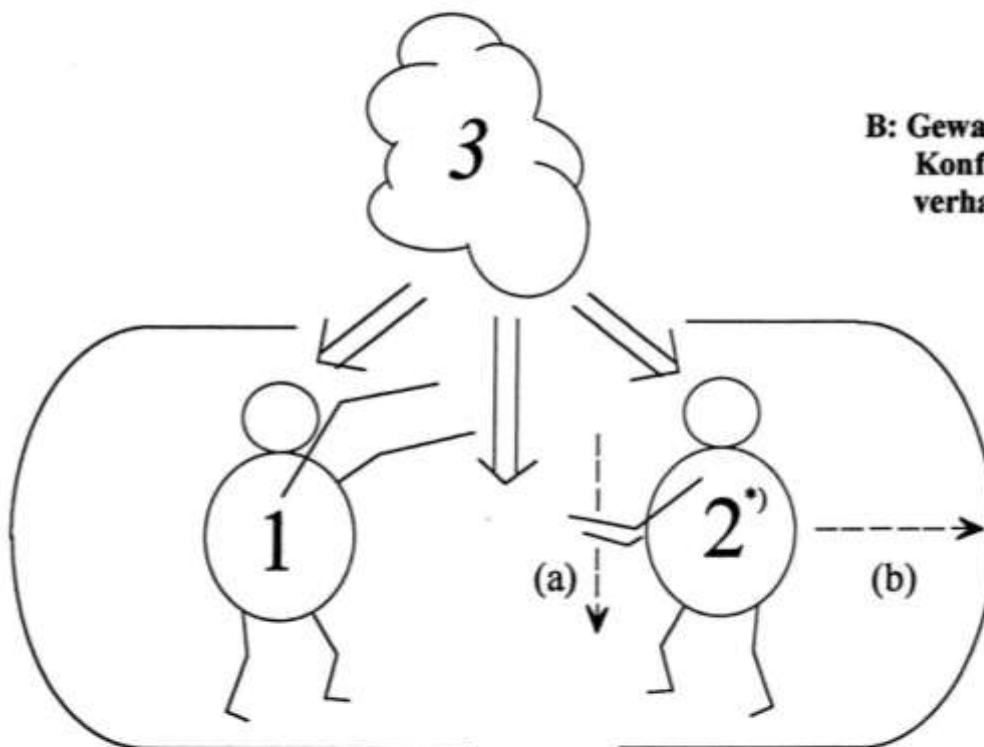
⁶⁰ HEYWARD, CARTER: Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 2. Aufl. 1987, 30.

⁶¹ Vgl. BUBER, MARTIN: Ich und Du, a.a.O., 108. Vgl. dazu auch MOSER, ROGER: Gotteserfahrung bei Martin Buber. Eine theologische Untersuchung, Heidelberg 1979, 214 f.

⁶² Vgl. WILDBERGER, HANS: Art. 'mn, in: Theologisches Handwörterbuch zum Alten Testament, hrsg. von Ernst Jenni unter Mitarbeit von Claus Westermann, Bd. 1, München - Zürich 1971, 177-209.



**A: Gewaltsames
Konfliktlösungs-
verhalten**



**B: Gewaltfreies
Konfliktlösungs-
verhalten**

*) 2 senkt (a) demonstrativ die Arme und tritt (b) demonstrativ zurück und trägt dadurch zur Öffnung des Handlungsspielraums bei

Abb. 4:
In Beziehungen „gotten“: auf eine Dritte Macht vertrauen –
eine Art Glaubensskizze

Während im ersten Fall beide Parteien bestrebt sind, der jeweils anderen die eigene Vorstellung einer Konfliktlösung mit gleichsam „aller Gewalt“ aufzudrängen, nimmt sich im anderen Fall zumindest eine Partei bewußt zurück, senkt die Arme und trägt dadurch zur Öffnung des Konfliktraums bei - im festen Vertrauen darauf, daß in das so hergestellte Vakuum eine *Dritte Macht* konfliktlösend/versöhnend hineinwirkt. Sie legt den Konflikt vertrauensvoll in die Hände Gottes. Das ist die Haltung des ersten und zweiten Gebots: „*Du wirst keine fremden Götter neben mir haben*“ (= Du wirst dich nicht selbst dem anderen zum Gott machen; vgl. „alter deus“) und „*Du wirst den Namen Gottes nicht mißbrauchen*“ (= Du wirst nicht Gott okkupieren und für deine eigene Sache in Anspruch zu nehmen versuchen). Aus dieser Perspektive erklärt sich auch der theologische Topos, daß der Friede ein Geschenk Gottes sei.⁶³

Daß das so skizzierte Gottes- und Glaubensverständnis „formal auch in außertheologischen Kontexten, ja in jedem wissenschaftlichen und allgemeinkulturellen Kontext nachvollzogen werden kann“⁶⁴, ja sich (wie Rahner angesichts des weithin zur Begriffseiche verkommenen Wortes „Gott“ vermerkt) für manche gar von außen her erst zu erschließen vermag, kann ich hier nur andeuten. So sind gewaltfreie Aktionen im Sinne *Gandhis* nur von daher zu verstehen, daß die Akteurinnen und Akteure in ihrem Verzicht auf Gewalt auf das Wirken einer „Macht der Wahrheit“ (satyagraha) setzten.⁶⁵ *Carl Rogers* kann sich im Rahmen seiner Gesprächspsychotherapie nur deshalb zurücknehmen und empathisch auf den ratsuchenden Menschen einlassen, weil er im therapeutischen Zwischen ein „konstruktives Potential“ voraussetzt und veranschlagt, auf dessen Wirkung er fest vertraut (ähnlich vertraut *Erich Fromm*⁶⁶ den biophilen Charakterkräften im Menschen).⁶⁷ Hier mag sich exemplarisch - in ausgesprochen nicht-theologischen Beiträgen - einmal mehr die *sozialpraktische* Relevanz der Frage nach Gott verdeutlichen.

3. Gott als beziehungsstiftende Größe erfahren und zulassen - ein religionsdidaktisches Konzept

Die theologische Reflexion zwischenmenschlichen Beziehungsverhaltens mündet auf der religionspädagogischen Ebene in die Formulierung einer Qualifikation, die daraus besteht, Beziehungen - und damit Leben und Welt schlechthin - aus ungeteiltem Vertrauen auf eine göttliche *force vitale*, auf eine geheimnisvolle *Ich-bin-da-Macht* gestalten zu

⁶³ Vgl. meinen praktisch-theologischen Beitrag zum Art. *Friede* im (neuen) Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 3, hrsg. von Walter Kasper, Freiburg i. Br. - Basel - Rom - Wien 3., völlig neu bearb. Aufl. 1995, 137-141 (140-141).

⁶⁴ Vgl. WELKER, MICHAEL: Implizite Axiome. Zu einem Grundkonzept von Dietrich Ritschls „Logik der Theologie“, in: Huber, Wolfgang / Petzold, Ernst / Sundermeier, Theo (Hrsg.): Implizite Axiome. Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns, München 1990, 30-38, hier 38.

⁶⁵ GANDHI, MOHANDAS KARAMCHAND: Eine Autobiographie oder Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit, Gladenbach/Hessen 1977.

⁶⁶ FROMM, ERICH: Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart 1974.

⁶⁷ ROGERS, CARL: Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung, München 1977.

können. Religionspädagogisch geht es in der Verlängerung der oben ausgeführten Gedanken darum, die Fähigkeit und die Bereitschaft zu fördern, Konflikte auf allen Ebenen des menschlichen Zusammenlebens (des *Mikrokosmos* der Freundschaft, Partnerschaft und Familie, des *Mesokosmos* der Schule und Gemeinde, des *Makrokosmos* von Gesellschaft und Politik, von Kirche und Staat) im festen Vertrauen auf Gott als eine konkrete beziehungsstiftende/schalomstiftende Größe zu lösen, also - um es mit C. Heyward zu sagen - zu „gotten“: Udo Schmälzle spricht in ähnlichem Zusammenhang von „Gott handeln“ (s. Titel des vorliegenden Beitrags).⁶⁸

Damit ist nicht nur ein Ziel kirchlich verantworteter *Religionspädagogik* formuliert. Beziehungshandeln im Vertrauen auf Gott als „Macht in Beziehung“ verdient durchaus auch im *bildungspolitischen* Interesse des demokratischen Staates, als ein eigenes, ausgesprochen religiöses Bildungsziel in den Zielkatalog schulisch verorteter Religionspädagogik aufgenommen zu werden⁶⁹: demokratische Spielregeln einhalten setzt die Haltung des *Gottens* voraus, nur wer *gottet* sucht im Dialog nach der Wahrheit. Demokratie lebt vom offenen Diskurs, von Toleranz und Akzeptanz und, damit unwillkürlich verbunden, von der Anerkennung einer *Dritten Macht*.⁷⁰ Dies kann an keinem Ort innerhalb der Schule angemessener reflektiert und auf den Punkt gebracht werden als im Religionsunterricht.⁷¹ Hier greifen sichtlich die Intentionen von Politik- und Religionsunterricht organisch ineinander.

⁶⁸ Vgl. SCHMÄLZLE, UDO: Gott handeln. Fragen eines praktischen Theologen zur Gottesrede, in: Lutz-Bachmann, Matthias (Hrsg.): Und dennoch ist von Gott zu reden. FS f. Herbert Vorgrimler, Freiburg i. Br. - Basel - Wien 1994, 326-342; vgl. auch SCHMÄLZLE, UDO: Religiöse Erziehung in der Familie, in: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 370-382.

⁶⁹ Damit unterscheidet sich die hier nur angedeutete Begründung eines schulisch verorteten Religionsunterrichts von den gängigen. Das hier skizzierte religiöse Lernziel impliziert ein religiös-ethisch ebenso verbindliches Handeln wie gesellschaftlich unverzichtbares. Ich sehe kein Argument, das gesellschaftlicherseits gegen das hier vorgestellte klare und anspruchsvolle religiöse Lernziel angeführt werden könnte. Ungeachtet seines eindeutig religiösen Inhaltes drängt es überzeugender noch als solche Ziele, die etwa von einer sozialintegrativen, kulturellen oder sinnstiftenden Bedeutung der Religion ausgehen, auf eine allgemeine gesellschaftliche Akzeptanz.

⁷⁰ Nur unter der Voraussetzung einer *Dritten Macht* läßt sich eine Forderung nach Toleranz erklären und begründen. Nur weil es eine dritte, unabhängige *Größe* im Zwischen zweier oder mehrerer Personen bzw. Parteien gibt, kann die andere Person bzw. Partei toleriert werden. Ohne diese (selten zum Ausdruck gebrachte) Vorgabe wäre jede Art von Toleranz nicht nur unerklärlich, sondern unverantwortlich: ohne diese Vorgabe wäre jeder Mensch geradezu verpflichtet, seine Überzeugung anderen aufzunötigen. Erst von seiner theologischen Innenseite her wird die Forderung nach Toleranz einsichtig. Dies habe ich aus sozietheologischer Sicht und mit religionspädagogischer Absicht auf dem 8. *Siegener Theologischen Symposium des Faches Katholische Theologie* (24. - 26. Nov. 1994) zum Thema *Christentum und Toleranz* ausgeführt und dabei im Kern auf Gedanken zurückgegriffen, die auch dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegen.

⁷¹ Vgl. auch BITTER, GOTTFRIED: Religionsunterricht als Aufklärung und Diakonie: Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien morgen, in: Göllner, Reinhard / Trocholepczy, Bernd (Hrsg.): Religion in der Schule? Projekte - Programme - Perspektiven, Freiburg i. Br. - Basel - Wien 1995, 187-204.

Das nachfolgend skizzierte Konzept ist der damit zum Ausdruck gebrachten *religionspädagogisch* ebenso anspruchsvollen wie *bildungspolitisch* plausiblen Zielformulierung verpflichtet. Es setzt induktiv, aufstiegstheologisch bei der Erfahrung zwischenmenschlichen Beziehungsverhaltens an, stellt von daher die Frage nach Gott und hilft (im Gespräch mit biblischen und außerbiblischen Traditionen) Gott als „Macht in Beziehung“ zu erschließen. Positive Beziehungserfahrungen werden als Ausgangssymbol gewählt, an dem die das Symbol übersteigende Dimension, das Symbolisierte, aufscheint.

In einem umfassenden religionspädagogischen Lernprozeß werden zwischenmenschliche Beziehungspraktiken in einem ersten Schritt auf der Grundlage eigener Erfahrungen und aus *human- bzw. sozialwissenschaftlicher* Sicht beleuchtet und dabei positive Beziehungserfahrungen besonders hervorgehoben. In einem zweiten Schritt werden die herausgestellten Beziehungserfahrungen auf ihren Urgrund hin reflektiert und *theologisch* gedeutet, um darüber in einem letzten *religionspädagogischen* Schritt zu erreichen, daß unter Einbeziehung einer beziehungsstiftenden göttlichen Instanz (ein seiner Natur nach eher spontanes) *Beziehungsverhalten* zu einem (reflektierten, durchgängigen und verbindlichen) *Beziehungshandeln* hin ethisch qualitativ gesteigert (profilert) wird.

Den Weg zur Erreichung dieses Ziels beschreibe ich hier (vorläufig) mit einer *Spirale*⁷² (s. nebenstehende Abb. 5), auf der ich neben *neun idealtypischen Fort-Schritten* (großgedruckte Verben) die entsprechenden *Ausstiegsmöglichkeiten* (kleingedruckte Verben) markiere. Die römischen Zahlen verweisen auf eine Gliederung der insgesamt neun Schritte in drei Hauptetappen (vgl. die Parallele zum klassischen Schema „*Sehen-Urteilen-Handeln*“ und die trinitarische Grundstruktur christlicher Lehre⁷³: *docta caritas* [das, was sich als Liebe zeigt], *docta fides* [das, was daran auf Glauben zurückzuführen ist] und *docta spes* [das, was Hoffnung begründet]).

⁷² Die computergestützte Anfertigung der Grafik verdanke ich *Kalle Morkel*.

⁷³ Vgl. FORTE, BRUNO: *Gedächtnis, Prophetie und Begleitung. Eine Einführung in die Theologie*, Zürich 1989.

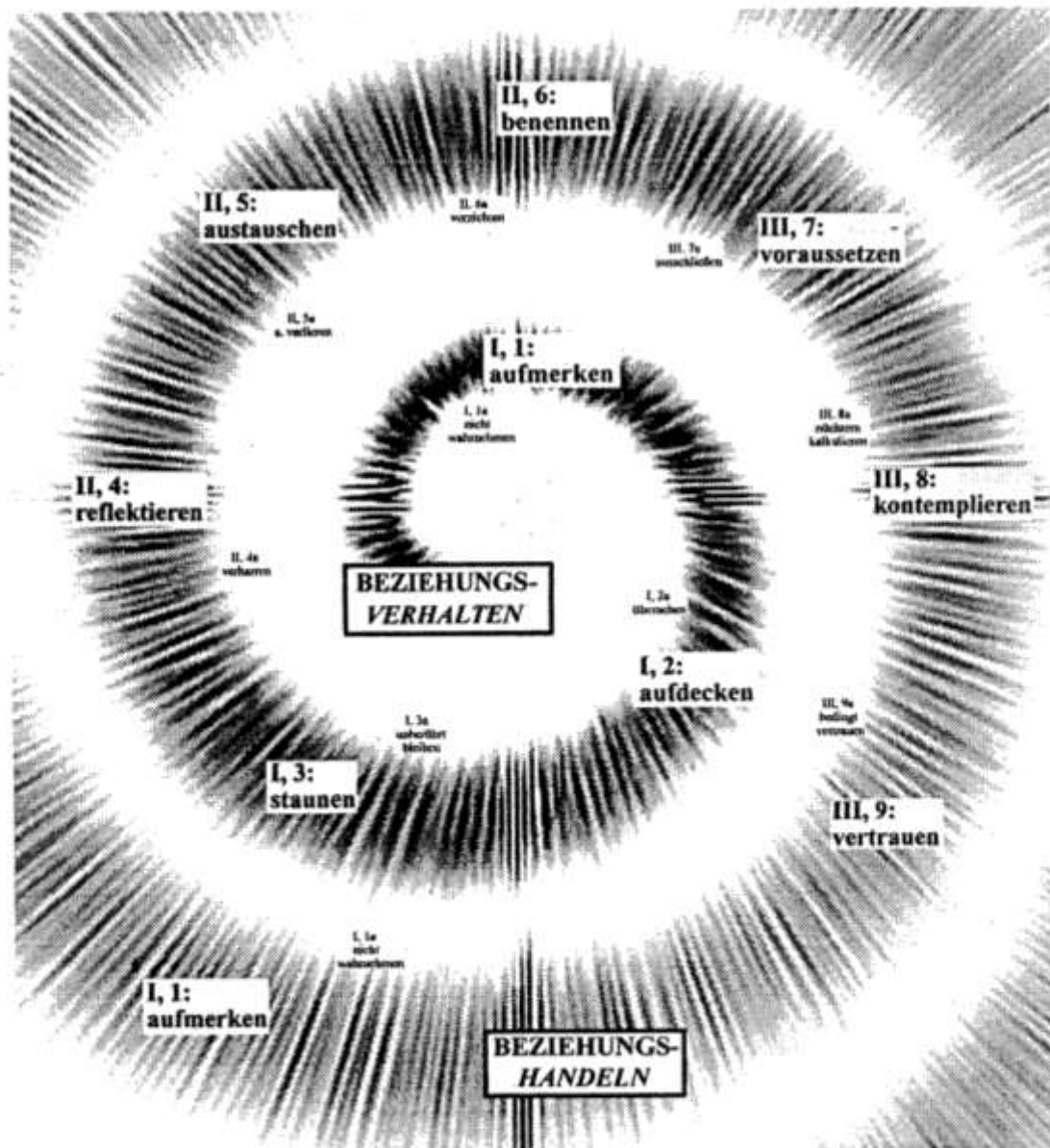


Abb. 5:
 Vom Beziehungsverhalten zum Beziehungs-handeln –
 Spannungsfeld und didaktische Grundstruktur eines beziehungs-dynamisch
 ausgerichteten und beziehungs-theologisch begründeten Religionsunterrichts
 (Proflierungsprozess, dargestellt am Modell einer Spirale)

LEGENDE FÜR DIE VERBEN

Grobphasen	Einzelstapen	Verbale Markierungen	Kommentierungen
„sehen“	I, 1	aufmerken	Dem alltäglichen Beziehungsverhalten wird eine besondere <i>Aufmerksamkeit</i> zuteil.
	I, 2	aufdecken	Seiner scheinbaren Selbstverständlichkeit wg. muß Beziehungsverhalten häufig erst <i>aufgedeckt</i> w.
	I, 3	stauen	Wo Beziehungsverhalten eigens als solches wahrgenommen wird, kann es <i>Stauen</i> auslösen.
„urteilen“	II, 4	reflektieren	Bestautes Beziehungsverhalten drängt darauf, auf seinen Hintergrund <i>reflektiert</i> zu w.
	II, 5	austauschen	Die unterschiedlichen Transzendenzschließungen drängen auf <i>Austausch</i> .
	II, 6	benennen	Das Geheimnis einer beziehungsstiftenden göttlichen „Größe“ wird <i>benannt</i> und bekannt.
„handeln“	III, 7	voraussetzen	Dañ da etwas beziehungsstiftend wirkt (JHWH), wird rational nachvollzogen und <i>vorausgesetzt</i> .
	III, 8	kontemplieren	Die Existenz der vorausgesetzten Macht erschließt sich einmal mehr <i>kontemplativ</i> .
	III, 9	vertrauen	Beziehungsverhalten wird zum -handeln, indem auf eine Dritte (bez.stiftende) Macht <i>vertraut</i> w.

LEGENDE I (FÜR GROßBEDRUCKTE VERBEN)

Grobphasen	Einzelstapen	Verbale Markierungen	Kommentierungen
„sehen“	I, 1a	nicht wahrneh.	Aus verschiedenen Gründen werden <i>keine</i> positiven Beziehungserfahrungen <i>wahrgenommen</i> .
	I, 2a	übersehen	Gelungende Beziehungen können so selbstverständlich erscheinen, daß sie <i>übersehen</i> werden.
	I, 3a	unberührt bl.	Die Wahrnehmung gelungender Beziehungen führt nicht zum Stauen, läßt emotional <i>unberührt</i> .
„urteilen“	II, 4a	verharren	Manche <i>verharren</i> im Stauen u. sind nicht motiviert, Bez. auf ihren Urgrund hin zu reflektieren.
	II, 5a	s. verlieren	Die Reflexion von Beziehungserfahrungen <i>verliert</i> sich in unverbindlichem Grübeln.
	II, 6a	verzichten	Die Transzendenz Erfahrung bleibt namenlos, auf ein ausdrückliches Bekenntnis wird <i>verzichtet</i> .
„handeln“	III, 7a	ausschließen	Das konkrete Wirken einer beziehungsstiftenden Macht wird <i>ausgeschlossen</i> .
	III, 8a	nüchtern kalk.	Eine Dritte Macht wird <i>nüchtern vorausgesetzt</i> , ausgesprochen spirituelle Zugänge gibt es nicht.
	III, 9a	bedingt vertr.	Der schlonstiftenden JHWH-Macht wird nur in <i>bestimmten</i> Situationen <i>vertraut</i> .

LEGENDE II (FÜR KLEINBEDRUCKTE VERBEN)

Zu den Schritten (Vorwärtsschritten) im einzelnen:

I, 1 - 3

I,1: Lehrer/-innen und Schüler/-innen *merken* über ihren vielfältigen Beziehungserfahrungen *auf*. Sie nehmen Beziehungsvorgänge wahr und werden sich ihrer eigenen Anstrengungen im Hinblick auf ein Gelingen von Beziehung bewußt. Sie führen jedes Beziehungsgeschehen - das ihrer eigenen unmittelbaren Erfahrung zugängliche wie das ihnen von anderswoher bekannt gewordene - einer ausdrücklichen Beachtung zu.

I,2: Neben ihrem spontanen Aufmerken angesichts einer Vielfalt von (positiven) Beziehungserfahrungen sehen sich (insbesondere) die pädagogisch Verantwortlichen gedrängt, Beziehungsvorgänge in ihrer ganzen Bandbreite für sich selbst wie für andere (hier bspw. Schüler/-innen) *aufzudecken*, sie vor allem unter Gesichtspunkten gelingenden Beziehungsverhaltens herauszuarbeiten, herauszustellen, besonders zu beleuchten und eigens zu thematisieren, sie gemeinsam freizulegen und genauer zu betrachten, auf sie hinzuweisen und ihre grundlegende Bedeutung für das Zusammenleben herauszustrichen.

I,3: Über den so wahrgenommenen und aufgedeckten Beziehungen können Menschen (hier etwa Schüler/-innen) *ins Staunen geraten*. Herausgehoben aus dem unscheinbar Selbstverständlichen und Alltäglichen, können (insbesondere gelingende) Beziehungen - obgleich sie keineswegs etwas Besonderes oder Seltenes im Leben sind, sondern Normalität -, staunen lassen, sie können zu Verwunderungen führen und darüber ein neugieriges Fragen nach ihren Wurzeln auslösen.

II, 4 - 6

II,4: Staunen weckt gewöhnlich Interesse, läßt nachfragen, drängt darauf, das Bestaunte auf seinen Hintergrund zu *reflektieren*, es zu ergründen. Die Staunenden (Schüler/-innen) beginnen, nach dem Urgrund gelingender Beziehungen zu fragen. In diesem Suchprozeß erschließt sich ihnen am Ort zwischenmenschlichen Beziehungshandelns eine „force vitale“ als die „Quelle des Lebens“, offenbart sich ihnen eine im Beziehungszwischen agierende „Dritte Macht“.

II,5: Mit dem erklärten Aufmerken über Beziehungsvorgängen, dem dadurch ausgelösten Staunen und einem dadurch bedingten Nachdenken ist das Bedürfnis grundgelegt, über an Beziehungen festgemachten Erfahrungen auf einen geheimnisvollen Urgrund hin *auszutauschen*, in einen Dialog zu treten, in dem terminologische Differenzen zunächst zweitrangig sind. Das Bedürfnis nach Austausch kennt weder religiöse noch kulturelle, weder (wissenschafts)disziplinäre noch ideologische Grenzen, es lebt von dem neugierigen Interesse an den verschiedenen Zugängen und Erschließungswegen zum Geheimnis des Lebens und seinen geschichtlich wie kulturell unterschiedlichen Offenbarungsweisen. Erst im weiteren Gespräch drängt das Besondere der subjektiv

und kollektiv unterschiedlichen Zeugnisse und Bekenntnisse, zum Ausdruck kommen zu können.

II,6: Von der Frage und Suche nach dem Urgrund zwischenmenschlicher Beziehungen und den Versuchen, von je unterschiedlichen Zugängen her darüber auszutauschen, ist das Bedürfnis nicht weit entfernt, diesen Urgrund zu *benennen*, begrifflich zu fassen, namentlich zumindest berühren zu können, über einen bezeichnenden Namen seine Existenz bestätigt zu sehen und darüber in ein Verhältnis zu ihm zu treten. Jetzt verweist - neben der Sache (der Tatsache gelingender Beziehungen) und des durch sie ausgelösten Austausches eine eigene Sprache auf den Urgrund, jetzt orientiert - neben der Sach- oder Materialsymbolik - eine entsprechende Wort- oder Verbalsymbolik auf die geheimnisvolle Innenseite menschlichen Beziehungshandelns.

III, 7 - 9

III,7: Im Zuge des bis hierhin beschriebenen Prozesses liegt es nahe, für die eigene Lebensgestaltung die bereits biblisch bezeugte „Ich-bin-da-Macht“ (JHWH) *vorauszusetzen*, ihre Existenz und ihr Wirksamwerden in einer Weise zu veranschlagen, daß alle Versuche der Lösung von Konflikten und der Gestaltung des Zusammenlebens von Gewalt freibleiben.

III,8: Ein so im Zusammenhang mit der „Ich-bin-da-Macht“ organisiertes Leben, ein so die „Ich-bin-da-Macht“ voraussetzendes Beziehungshandeln weiß sich ständig in Frage gestellt und von Einbrüchen bedroht; es bedarf der *Vergewisserung* auf anderer als der affektiven und rationalen Ebene. Hier ist deshalb darauf hinzuweisen, daß sich die „Ich-bin-da-Macht“ auch kontemplativ und meditativ erschließt, daß sie sich spirituell in Abgeschiedenheit und Stille, in Fasten und Gebet, in Liturgie und Eucharistie offenbart.

III,9: Die Spirale öffnet sich weiter, der religionspädagogische Prozeß der Profilierung zwischenmenschlichen Beziehungsverhaltens hin zu einem entschiedenen Beziehungshandeln führt dazu, daß Menschen (Schüler/-innen), die sich in diesen Prozeß hineinbegeben haben, beginnen, Beziehungen zu leben und zu gestalten, indem sie auf das Wirken der „Ich-bin-da-Macht“ ungeteilt und uneingeschränkt *vertrauen*, indem sie - in traditioneller christlicher Terminologie - ein Zusammenleben auf Gott-vertrauen zu gründen versuchen.

Indem sich Menschen auf Gott einlassen und sein Wirken im Zwischen ihrer Beziehungen voraussetzen, indem sie auf Gott bauen und auf dieser Basis ihr Zusammenleben gestalten, eröffnet sich ihnen die Chance, einmal mehr positive Beziehungserfahrungen zu machen. Die Spirale dreht sich weiter, es kommt zu einem erneuten Aufmerken über Beziehungen (I,1), es drängt auf ein Aufdecken (I,2), auf ein Staunen (I,3) usw. Der Prozeß nimmt seinen weiteren Verlauf, wobei die einzelnen Stufen und Phasen nur idealiter in der oben beschriebenen Zuordnung und Abfolge gedacht sind.

Freilich unterschlägt die ideale Spirale religionspädagogischer Qualifizierungs- bzw. Profilierungsarbeit die Möglichkeit, daß einzelne Schüler/-innen (aber auch Lehrer/-

innen) nicht bereit sind, sich überhaupt in die Spiralbewegung hineinzustellen, bereit auf der ersten Etappe aussteigen oder alsbald, auf der zweiten, dritten oder einer weiteren, aus den verschiedensten Gründen sich weigern, sich auf den intendierten Prozeß einzulassen. Dem wird mit dem folgenden Modell, das explizit Ausstiegsschritte vorsieht, Rechnung getragen.

Zu diesen Schritten (Ausstiegsschritten) im einzelnen:

I, 1a - 3a

I,1a: Während die einen über Beziehungsvorgängen aufmerken, können andere diesen nichts Bemerkenswertes abgewinnen. Wieder andere ignorieren die Tatsache, daß Beziehungen gelingen, oder es fehlt ihnen an konkretem, überzeugendem Anschauungsmaterial. Sie können in ihrem Erfahrungshorizont keine gelingenden Beziehungen (nicht einmal in zeitlicher und räumlicher Eingrenzung) ausmachen. Wieder andere *nehmen* Beziehungen als solche einfach *nicht wahr*.

I,2a: Während die einen sich dazu veranlaßt sehen, Beziehungsvorgänge eigens hervorzuheben und dabei insbesondere das Gelingende an Beziehungen aufzudecken, halten andere sie für keiner Rede wert. Ihnen liegt wenig daran, Beziehungen aus dem Dunst des Selbstverständlichen ans Licht des Beachtens- und Bemerkenswerten zu befördern. Sie *übersehen* Beziehungen als ein wesentliches Phänomen des menschlichen Daseins und verzichten darauf, gelingende Beziehungen ausdrücklich zu thematisieren.

I,3a: Während die einen über Beziehungen im Allgemeinen und im Besonderen in ein Staunen geraten, bleiben andere davon völlig *unberührt*. Sie nehmen die Dialektik und Dynamik von Beziehungen als keineswegs erstaunliche, sondern selbstverständliche Tatsache hin und weigern sich, in ihnen etwas Staunenswertes zu sehen.

II, 4a - 6a

II,4a: Während die einen auf dem Weg des Staunens dazu kommen, nach den Hintergründen gelingender Beziehungen zu fragen, *verharren* andere im bloßen Staunen. Sie *verweigern* sich einem kritischen Weiterfragen, dem Nachdenken über das Bemerkens- und Staunenswerte.

II,5a: Während die einen Beziehungen auf ihren göttlichen Urgrund hin reflektieren und bestrebt sind, über ihre je unterschiedlichen Zugänge auszutauschen, verlieren sich andere in isolierten Reflexionen. Sie verschließen sich ideologisch dem Gespräch.

II,6a: Während die einen die hinter Beziehungsphänomenen ausgemachte „force vitale“ (als eine göttliche „Quelle des Lebens“) zu benennen und ihr einen bestimmten Namen zuzuweisen versuchen, *verzichten* andere auf eine Annäherung durch Benennung. Ihre Beziehungsmittel bleibt namenlos, unpersönlich.

III, 7a - 9a

III,7a: Während die einen meinen, eine sich ihnen als Gott erschlossene „force vitale“ bei allem, was sie tun, voraussetzen zu können, *schließen* sie andere - zumindest für bestimmte Bereiche und Augenblicke des Lebens - *aus*.

III,8a: Während die einen sich neben einem ästhetischen, affektiven und rationalen Zugang einen spirituellen, kontemplativen suchen, betrachten andere das Wirken der geheimnisvollen „Ich-bin-da“-Macht weiterhin rational und kalkulieren es nüchtern ein.

III,9a: Während die einen ihr Leben auf das Wirken der „Ich-bin-da-Macht“, bauen, halten andere sie zwar für wahr, mißtrauen ihr in konkreten Lebenslagen aber dennoch, glauben zwar an sie, *vertrauen* ihr aber nur *bedingt* und begrenzt.

Hier gilt in der Praxis das, was schon der Synodenbeschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) mit Blick auf glaubende, suchende bzw. nichtglaubende Schüler/-innen gefordert hat: nämlich die höchstensible Berücksichtigung der unterschiedlichsten Glaubensüberzeugungen, Zweifel und Bekenntnisgrade. In vielen Fällen wird es schwierig bzw. sogar unmöglich sein, Schüler/-innen zum Staunen zu veranlassen, weil in ihrem Leben nur mühsam positive Beziehungserfahrungen ausgemacht werden können. Nach solchen positiven Erfahrungen auf die Suche gehen, um daraus schließlich Leben und Welt gestalten zu können, scheint mir eine zentrale religionspädagogische Aufgabe zu sein. Fast immer leben wir aus einem größeren Anteil positiver als negativer Beziehungserfahrungen - auch wenn dies auf den ersten Blick nicht immer so scheinen mag; im *biographisch*⁷⁴ orientierten Religionsunterricht soll deshalb der Blick dafür geschärft werden.

Mutualistische Theologie ist Aufstiegstheologie, verfolgt einen induktiven Ansatz, greift auf, was bereits sozialwissenschaftlich zur Darstellung gekommen ist, reflektiert allerdings das lebendige Erfahrungsmaterial auf eine spezielle Weise: im Austausch mit biblisch überlieferten Erfahrungen, jetzt auch zunehmend in interreligiösem, interkulturellem und interdisziplinärem Dialog. Im Rahmen mutualistischer Theologie stellt sich Staunen und Fragen ein, bewahrheitet sich das erste der Zehn Gebote aus der Erfahrung heraus und beginnen deshalb dann auch ethische Sätze nicht mit „Du *sollst* ...“, sondern „Du *wirst* ...“. Weil du unter dem bewußten Vorzeichen göttlicher *force vitale* positive Beziehungserfahrungen machen durftest, „*wirst* du keine fremden Götter neben mir haben“ (vgl. Ex 10,3; Dtn 5,7), *wirst* du folglich nicht mehr auf Gewalt setzen, um etwa eine Konsequenz mit Blick auf das aktuelle Thema *Gewalt in der Schule* zu formulieren.⁷⁵

⁷⁴ Vgl. dazu auch meinen Versuch in SPIEGEL, EGON: Religion im Lebenslauf. Auf dem Weg zu einem biographisch akzentuierten Religionsunterricht, in: *rn* 19 (1989) 75-81.

⁷⁵ Dies habe ich ausgeführt in SPIEGEL, EGON: Gewaltverhältnisse und Gewaltverhalten in der Schule. Theologische Grundlegung und Erörterung gewaltfreier Gegenmaßnahmen, in: Schmälzle, Udo

Das damit skizzierte beziehungstheologisch fundierte religionspädagogische und -didaktische Konzept kann im vorgegebenen Rahmen nicht auf der praktischen Ebene näher ausgeführt und hinsichtlich seiner methodischen, unterrichtsorganisatorischen oder medialen Details komplettiert werden. Einige allgemeine Hinweise müssen an dieser Stelle genügen:

Dreh- und Angelpunkt des hier vorgestellten Konzepts ist eine *Theologie*, in deren Vordergrund die Erfahrung steht, daß Gott vor allem eine Wirkgröße im Beziehungszwischen ist: daß (der urbiblische) Gott eine reale und konkrete „Macht in Beziehung“ ist. Theologisch ist damit ein Akzent gesetzt, der dort, wo Gott vornehmlich als „Schöpfer der Welt“ bekannt wird, nicht in entsprechender Deutlichkeit zum Vorschein kommt. Wenn dieser beziehungstheologische Ansatz im konkreten Unterricht der Grundschule nicht in der Weise transparent gemacht werden kann, wie dies etwa in der Oberstufe eines Gymnasiums möglich und notwendig wäre, so muß er den verantwortlichen Lehrern/-innen selbst zumindest als solcher vertraut sein, sofern sie sich auf seine didaktischen und methodischen Implikationen einlassen wollen. Es genügt zunächst, wenn von ihm her Unterricht verantwortet werden kann. Wesentlich ist, daß den Verantwortlichen des Unterrichts das spezifische Uhrwerk hinter dem für die Schülerinnen und Schüler wichtigen Ziffernblatt bekannt ist. Dann kann von den Kindern durch den ständigen Umgang mit dem Ziffernblatt im Laufe ihres Unterrichts auch das eine oder andere des Uhrwerks ansatzweise erkannt und verstanden werden.

Wenn Kindern der beziehungstheologische Ansatz auch weitgehend nicht transparent gemacht werden kann (doktrinär aufgesetzt werden könnte er ihnen wie vieles andere durchaus), so können sie auf der Oberfläche ihrer Erfahrungen mit Materialien in Verbindung gebracht werden, die eine beziehungstheologische Deutung in sich tragen. Damit ist die Auswahl der *Symbole* gemeint. Ich verdeutliche die Problematik am folgenden Beispiel. In einem Gebetband mit dem Titel „Gott leuchtet auf in allem, was ist“ präsentiert Heriburg Laarmann eine Vielzahl herrlicher Naturfotos (vor allem solche einzelner Blumen);⁷⁶ dagegen fällt ein Bildband von Bernhard Liss auf, in dem fast ausschließlich Beziehungsvorgänge fotografisch festgehalten sind (z.B. Familien- und Freundschaftsszenen, besonders ansprechend: zwei kleine Kinder, die einander umarmend einen großen Platz überqueren).⁷⁷ Aus beziehungstheologischer Sicht ist selbstverständlich, daß der Mensch *als solcher* und erst recht der Mensch *in Beziehung*, ja Beziehungen *an sich* ebenso gut „vestigia die“, Gottessymbole sein können wie eine

(Hrsg.): Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, Frankfurt am Main 1993, 275-369.

⁷⁶ LAARMANN, HERIBURG: Gott leuchtet auf in allem, was ist. Gebete. Freiburg - Basel - Wien 1993.

⁷⁷ LISS, BERNHARD: In Beziehungen leben, Würzburg 1989. Im Gegensatz zu Laarmann lenkt Liss den Blick auf Beziehungssymbolik. Offensichtlich weisen für ihn gerade Begegnung und Beziehung von Menschen über sich hinaus, verweisen sie besonders auf einen unverrechnbaren Rest, ist an ihnen eine Bruchkante zu erkennen, die auf ein unsichtbares Mehr hindeutet. Der Kreis schließt sich damit. Wir sind an jenen Schüler erinnert, für den ausdrücklich die Klassengemeinschaft ein Heilszeichen, ein Gottessymbol ist, und an das Bild von Matthias, in dem Beziehungs- und Natursymbolik zusammengeführt sind und dadurch eine theologische Gesamtaussage gemacht wird.

Blume. Auf der Liederebene ist einem Lied wie dem Kindermutmachlied eine Theologie der Beziehung wesentlich näher als etwa Schöpfungsliedern: Hinter dem „Wenn einer sagt, ich mag dich, du“ und dem dadurch ausgelösten Kribbeln im Bauch (wie es im Kindermutmachlied thematisiert wird) mag sich der kindlichen Ahnung die weite Dimension einer geheimnisvollen „Macht in Beziehung“ öffnen; es bedarf freilich eines sensiblen religionspädagogischen Könnens, diese Ahnung zu fundieren, erst recht sie einer göttlichen Offenbarung, wie sie biblisch bezeugt und religiös bekannt wird, zuzuführen und ihr einen jüdisch-christlichen Namen zu geben. Hier drängt sich beispielsweise ein Abschreiten einzelner Begegnungs- und Beziehungsstationen Jesu geradezu auf (um nur einen praktischen Aspekt zu nennen: die Darstellung des Lebens Jesu in etwa 14 Beziehungsstationen).

Damit legt sich ein weiterer Hinweis nahe: Eine durch das Kindermutmachlied angeregte Ahnung, daß sich hinter meinen alltäglichen Beziehungserfahrungen eine „Macht in Beziehung“ verbirgt, kann *korrelationsdidaktisch* mit vergleichbaren Ahnungen in Verbindung gebracht werden, indem auf adäquate biblisch tradierte Erfahrungen Bezug genommen wird. Israel kribbelte es im Bauch im Erleben seiner Exodusgemeinschaft. Jesu Tischgemeinschaft und meine eigene, Cap Anamur und der barmherzige Samariter, das Aufeinanderzugehen des nach Hause zurückkehrenden Sohnes und des aus seinem Haus heraustretenden und ihm entgeneigten Vaters einerseits und mein eigenes Versöhnungshandeln andererseits, das hingebungsvolle Zusammenspiel von Kindern und die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Fischer am See Genezareth usw. - das alles ist vor dem Hintergrund einer Theologie der Beziehung nicht nur völlig zwanglos, sondern auch lebensrelevant und damit durchaus sinnvoll korrelierbar: Gott bringt Menschen zusammen, Gott stiftet Beziehung, Gott solidarisiert. Um diesen theologischen Kern ranken sich alle eben genannten Beispiele. Mathematisch ausgedrückt: Korrelation meint hier das Zusammenbringen vergleichbarer Erfahrungen auf der über einem gemeinsamen (!) theologischen Nenner angebrachten Zählerebene. Hier kann nur angedeutet werden, wie schwierig sich ein Korrelieren eigener Beziehungserfahrungen mit biblisch oder auch außerbiblisch bezeugten Beziehungserfahrungen auf etwa schöpfungstheologischem Nenner (Gott als „Schöpfer der Welt aus dem Nichts“) anstelle eines beziehungstheologischen Nenners (Gott als „Macht in Beziehung“) gestalten muß. Sinnvolles Korrelieren setzt nicht nur eine Adäquanz der Korrelate (Zählerebene), sondern auch eine Adäquanz der Theologie (Nennerebene) sowie eine innere Entsprechung der Zähler und Nenner voraus. Beziehungsvorgänge (sie bestimmen nicht nur das aktuelle Leben, sondern auch die biblischen Zeugnisse maßgeblich) sind nur auf beziehungstheologischer Basis zufriedenstellend zu korrelieren. Nur in der klaren Zuordnung von Korrelaten und Theologie kann Korrelation religionspädagogisch gelingen und dadurch - das ist doch ein zentrales Motiv des Religionsunterrichts - zu verantwortlichem (d.h. *Ich-bin-da*-orientiertem) Umgang miteinander angehalten werden. In gutgemeinter Polemik: Diffuse Konstrukte aus Blumen und biblisch bezeugter Mitmenschlichkeit, aus Schöpfungstheologie und gutem Tun, wie sie herkömmliche Korrelationsversuche kennzeichnen, können nur verwirren. Korrelationsdidaktik auf der Grundlage eines Sammelsuriums disparater Korrelate und Theolo-

gien muß zwangsläufig scheitern.⁷⁸ Nicht die systematische Theologie mit einer Vorrangstellung biblisch tradierter Glaubenserfahrung vor der je aktuellen hat deshalb wesentlich zum Mißlingen der herkömmlichen Korrelationsdidaktik beigetragen, sondern theologische Defizite (schöpfungstheologische Ansätze bei Nichtbeachtung von beziehungstheologischen Ansätzen) und die Wahl der zu korrelierenden Symbole (Naturgegenstände ohne Berücksichtigung von Beziehungsvorgängen) in der religionspädagogischen Praxis.

Schlußbemerkung und Ausblick

Die natürliche Disposition zum Beziehungs*handeln* aufzugreifen und auszubilden, wird in der Religionspädagogik zunehmend als eine zentrale Aufgabe erkannt. Erziehung, so lautet die weitverbreitete Überzeugung, kann nur noch gedacht werden als Erziehung in, durch und als Beziehung. Hier will sich auch mein eigener Versuch und das damit verbundene Plädoyer einpassen. Über die bloße Forderung hinaus will allerdings die hier skizzierte religionspädagogische Reorientierung (vgl. etwa bereits M. Buber) auf ein sowohl theologisches als auch konzeptionelles Defizit aufmerksam machen. Sie schließt deshalb den Versuch einer *expliziten sozitheologischen Begründung* ein und zielt auf ein *adäquates didaktisches Konzept*, ohne beides hier in aller Gründlichkeit ausführen zu können.

Um den Kontext innerhalb der Religionspädagogik und die Verlängerung der Forderung hinsichtlich der eben genannten zwei Seiten abschließend zu verdeutlichen, sollen *exemplarisch* einige Stimmen zum Thema wiedergegeben werden. In aller Deutlichkeit hat bereits *Hans Schub* zu verstehen gegeben, daß religiöses Lernen wesentlich Lernen in, an und für Beziehungen ist.⁷⁹ In einem programmatischen Beitrag fordert *Werner Tzschetzsch* Beziehung statt Erziehung.⁸⁰ Für *Wolfgang G. Esser*, der mit einem in der Religionspädagogik viel zu wenig beachteten Entwurf aufwartet, ist Beziehung eine religionspädagogische Zentralkategorie.⁸¹ *Erich Feifel* beschreibt den Weg der Religions-

⁷⁸ Z.B. komme ich rein *schöpfungstheologisch* nur umwegig an das heran, was sich in den Exoduserignissen auftut oder in den Tischgemeinschaften Jesu, seiner Forderung der Feindesliebe, im alltäglichen Beziehungshandeln von Kindern und Jugendlichen, in der politischen Praxis des Runden Tisches, im interreligiösen Dialog. *Beziehungstheologisch* erschließen sich mir die meisten Vorgänge des Lebens (und damit auch der biblischen Schriften) existentiell eindeutiger und direkter.

⁷⁹ Nach *Schub* zielt religiöses Lernen *im Kern auf Beziehung*. Vgl. SCHUH, HANS: Art. Interaktion, in: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1, hrsg. von Gottfried Bitter und Gabriele Miller (Red.: Rudolf Englert), München 1986, 74-78, bes. 76 f.

⁸⁰ Vgl. TZSCHEETZSCH, WERNER: Von der Erziehung zur Beziehung. Vision von gelingender Kommunikation in der Schule, in: unterwegs (Deutscher Katecheten-Verein) 3/1991, 1-2.

⁸¹ Vgl. ESSER, WOLFGANG G.: Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1990, zusammenfassend etwa 13 f., 20. Ansatzweise begegnet sein Entwurf schon in einer frühen Arbeit, die bei R. Moser in seiner großen Untersuchung zur Gotteserfahrung bei *Martin Buber* Berücksichtigung findet; vgl. MOSER, ROGER: Gotteserfahrung bei Martin Buber, a.a.O., 64-67. Vgl. ESSER, WOLFGANG G.: Anwesenheit in Abwesenheit. Neue Erfahrung Gottes als Voraussetzung neuer religiö-

pädagogik von der curricularen zur kommunikativen Didaktik⁸² und plädiert für religiöse Lernprozesse im Kontext von Beziehung.⁸³ Norbert Mette sieht in der kommunikativen Praxis die innere Basis religiöser Erziehung und veranschlagt mit Helmut Peukert eine „Ethik der intersubjektiven Kreativität“.⁸⁴ In seiner „Theorie der Religionspädagogik“ reflektiert Ulrich Hemel kommunikative Voraussetzungen religiöser Erziehung und Bildung.⁸⁵ Seiner Auffassung nach zielt das an Beziehungen gebundene religiöse Lernen auf die Ausbildung kommunikativer Kompetenz.⁸⁶ In seinem Plädoyer zum Religionsunterricht in der Schule fordert der Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins die Befähigung zur politischen, sozialen und ökologischen Verantwortung und damit, „Leben in Beziehungen“ zu fördern.⁸⁷ Im Editorial der Zeitschrift *Religion heute* wird festgestellt, daß die Krise, in der die Schule gegenwärtig stecke, „vor allem eine Beziehungskrise“ sei: daß Lehrer/-innen nicht mehr in ihrem Beruf eine Berufung sähen, sondern lediglich einen Job; und es wird „Beziehung statt Erziehung im Unterricht“ gefordert.⁸⁸ Ähnlich fordert Martina Blasberg-Kuhnke einen Religionsunterricht in der Grundschule „als Beziehungsgeschehen“ und denkt dabei vor allem an eine Kompensation familial und gesellschaftlich begründeter Beziehungsdefizite durch ein entsprechendes „personales Angebot“.⁸⁹ Roland Kollmann fordert im Rahmen einer „kommunikative Religionsdidaktik“, den partnerschaftlichen Umgang von Lehrern/-innen und Schülern/-innen, eine sensible und dialogische Gesprächsführung und das

ser Erziehung, in: Ders. (Hrsg.): Die religionspädagogische Grundfrage nach Gott, Freiburg i. Br. 1969, 48-74.

- ⁸² Vgl. FEIFEL, ERICH: Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik, in: Ders.: Religiöse Erziehung im Umbruch, hrsg. von Stephan Leimgruber u. Michael Langer, München 1995, 241-255; zuvor in: Paul, Eugen / Stock, Alex (Hrsg.): Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. FS Günter Stachel, Mainz 1987, 21-32.
- ⁸³ Vgl. FEIFEL, ERICH: Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik, a. a. O., 86-110.
- ⁸⁴ Vgl. METTE, NORBERT: (Religions-)pädagogisches Handeln, in: Arens, Edmund (Hrsg.): Gottesrede - Glaubenspraxis. Perspektiven theologischer Handlungstheorie, Darmstadt 1994, 164-184. Vgl. PEUKERT, HELMUT: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: Religionspädagogische Beiträge 19/1987, 16-34, 29 ff. Vgl. auch MASSCHELEIN, JAN: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik, Weinheim - Leuven 1991.
- ⁸⁵ Zu den kommunikativen Voraussetzungen religiöser Erziehung und Bildung vgl. auch HEMEL, ULRICH: Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen, München 1984, 160-164.
- ⁸⁶ Vgl. HEMEL, ULRICH: Kommunikative Kompetenz und Authentizität. Stichworte zur religionspädagogischen Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen, in: Religionspädagogische Beiträge 32/1993, 119-134.
- ⁸⁷ Vgl. These 12 in VORSTAND DES DEUTSCHEN KATECHETEN-VEREINS (HRSG.): Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, München (DKV, Preysingstr. 83c, 81667 München) 1992.
- ⁸⁸ Vgl. BEZIEHUNG STATT ERZIEHUNG IM UNTERRICHT: Fragen und Antworten zum vorliegenden Heft, in: Religion heute 22 (1995) 74.
- ⁸⁹ Vgl. BLASBERG-KUHNKE, MARTINA: Kinderleben und Religionsunterricht. Kindliche Lebenswelt und religiöses Lernen in der Grundschule, in: Religionspädagogische Beiträge 34/1994, 63-76, bes. 72 ff. Kritisch sieht sie (vgl. ebd. 75 f.) die Auswirkungen konfessioneller Differenzierungen.

gemeinsame Aushandeln von Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts.⁹⁰ Weiter ist an dieser Stelle auf feministische sowie interkulturelle Ansätze in der Religionspädagogik zu verweisen,⁹¹ auf Überlegungen zu einem diakonischen⁹² und dialogischen⁹³ sowie koinonischen⁹⁴ Religionsunterricht, auf die vielfältigen Vorschläge zum Ökumenischen Lernen⁹⁵ usw.

In seiner Religionspsychologie hat *Bernhard Grom* das Verhältnis von *prosozialem Verhalten* und *Glauben* zu einem eigenen Thema gemacht.⁹⁶ In ihrer beziehungstheologischen Studie leitet *Waltraud Außerleitner* die zwischenmenschliche Beziehungsdynamik aus der Interrelation gott-menschlicher Beziehungen sowie innertrinitarischer Beziehungsdynamik ab.⁹⁷ Das Bemühen von Menschen um Überwindung defizitärer Kommunikation und Beziehung und ihre Bereitschaft zu wechselseitiger Achtung und Akzeptanz führt *Franz-Josef Bäumer* auf die Wirksamkeit göttlichen Versöhnungshandeln zurück.⁹⁸ Da der Mensch theologisch sowohl vertikaler- als auch horizontalerseite auf Kommunikation verwiesen ist, könnte nach *Erich Feifel* (im Anschluß an *Günter Biemer*) die Theologie dem Jugendlichen die Tragweite seiner konkreten Beziehungen reflektieren helfen.⁹⁹ Damit ist ein wesentlicher, im vorliegenden Beitrag herausgearbeiteter Zusammenhang *angedeutet*: Beziehungshandeln stellt im Kern auf eine religiöse Grundhaltung ab, auf ein Vertrauen in das Wirken einer beziehungsstiftenden *Dynamis*. Wo immer Menschen aufeinander zugehen, wo sie eintreten in eine Beziehung zu Tier und Natur, wo immer zentripetale Kräfte soziologisch ausgemacht werden können, er-

⁹⁰ Vgl. KOLLMANN, ROLAND: Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen, Essen 1988.

⁹¹ Vgl. KOHLER-SPIEGEL, HELGA: Betroffenheit ermöglichen - handeln lernen. Eine Annäherung, in: Religionspädagogische Beiträge 29 (1992) 25-43.

⁹² Vgl. GOTTFRIED, THOMAS: Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, Essen 1995.

⁹³ Vgl. auch DIETZ, WALTER: Dialogischer Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 119 (1994) 415-421.

⁹⁴ Vgl. BLASBERG-KUHNKE, MARTINA: Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben - Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach / Bensberg (Arbeitshilfe Nr. 111), Bonn o. J. (1993), 105-129. Gekürzte Fassung in: rhs 36 (1993) 261-273.

⁹⁵ Vgl. SCHLÜTER, RICHARD (HRSG.): Ökumenisches und interkulturelles Lernen - eine theologische und pädagogische Herausforderung, Paderborn u. Frankfurt a. M. 1994.

⁹⁶ Vgl. GROM, BERNHARD: Religionspsychologie, München - Göttingen 1992, 206-217. *Grom* hat diesen Zusammenhang auch in anderen Veröffentlichungen wiederholt angesprochen. Vgl. etwa GROM, BERNHARD: Erfahrungsbezogen von Gott sprechen, in: Lebendige Katechese 15 (1993) 114-120, bes. 119 f.

⁹⁷ Vgl. AUßERLEITNER, WALTRAUD: In Ihm leben wir. Eine beziehungstheologische und beziehungs-dynamische Sicht religiöser Entwicklung, Bern - Berlin - Frankfurt a. M. - New York - Paris - Wien 1994.

⁹⁸ Vgl. BÄUMER, FRANZ-JOSEF: Kommunikatives Handeln im Religionsunterricht oder: „Mußten die Pferde des Pharaos auch absaufen?“, in: Religionspädagogische Beiträge 32/1993, 108-118.

⁹⁹ Vgl. FEIFEL, ERICH: Kirche der Jugend entfremdet?, in: Ders.: Religiöse Erziehung im Umbruch, a.a.O., 11-27, 14 f.

schließt sich beziehungstheologisch eine göttliche „Macht in Beziehung“, eine gegen das Chaos zentrifugaler Kräfte gerichteten *Ich-bin-da*-Macht. Erst aus dieser beziehungstheologischen Sicht werden die in der Religionspädagogik zunehmend erhobenen Forderungen nach einer Lebens- und Weltgestaltung durch Förderung von Beziehung einsichtig. Ohne theologische Fundierung blieben die Forderungen gutgemeintes Programm. Was nützt neben dem Appell ist die Ausbildung eines entsprechenden *didaktischen Konzepts*, in dessen Mittelpunkt eine *Theologie der Beziehung* steht. Eine religionspädagogische Zielbestimmung von Beziehungskategorien her ohne eine sozialwissenschaftliche wie theologische Grundlegung einerseits sowie konzeptionelle Ausführung andererseits bliebe auf einer fragwürdigen moralistischen Oberfläche. Dem Beziehungshandeln auf allen Ebenen des sozialen Zusammenlebens ist das konkrete Wirken einer beziehungsstiftenden Macht vorgegeben.¹⁰⁰

Religionspädagogische Beiträge beginnen heute oft mit dem Hinweis, daß wir in einer krisenhaften Zeit leben (Stichwort: Tradierungskrise des Glaubens). Beinahe einstimmig wird dabei ein erdrutschartiges Wegbrechen der jüngeren Generationen aus der christlichen Tradition festgestellt und eine breite Entkirchlichung und - damit oft gleichgesetzt - eine allgemeine religiöse Indifferenz (also eine Gleichgültigkeit gegenüber allen religiösen Fragestellungen) beklagt. Nachdem sich die Religionspädagogik seit Jahrzehnten bemüht, mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen Schritt zu halten, scheint sich in ihr gegenwärtig eine gewisse Ratlosigkeit breitzumachen. Zweifellos sind die gegenwärtigen Umbrüche in Gesellschaft und Kirche, in Kultur und Religion gewaltig. Dennoch muß damit nicht das Ende von Religiosität, Christentum und Kirche angezeigt sein.

Die Chance einer Gegenbewegung sehe ich unter anderem in einer Religionspädagogik, die ihren Ausgang nimmt bei der Beziehungspraxis und Beziehungssehnsucht der Menschen und (nicht nur) zwischenmenschliches Beziehungshandeln (sondern auch das zwischen Mensch und Tier)¹⁰¹ auf seine geheimnisvollen religiösen Wurzeln hin zu befragen versucht und von daher auf ein *religiös profiliertes* Beziehungshandeln hinwirkt.¹⁰² Eine *Religionspädagogik der Beziehung* hilft, eine (alte) zentrale Glaubensdimension neu zu erschließen und ein für alle Ebenen des sozialen Zusammenlebens konkreti-

¹⁰⁰ Das habe ich an anderer Stelle unter fundamentalpastoralen Gesichtspunkten beleuchtet; vgl. SPIEGEL, EGON: *Ubi caritas et amor, Deus ibi est. Die sozialpraktische Relevanz der Frage nach Gott als Dreh- und Angelpunkt eines fundamentalpastoralen Konzepts*, in: *Theologie und Glaube*

¹⁰¹ Vgl. die Darstellung von *Matthias* und dort die selbstverständliche Beziehung von Menschen untereinander (Familie im Auto) wie die Beziehung von Mensch-Tier (Katze darf nicht überfahren werden). Vgl. auch meinen Versuch in SPIEGEL, EGON: *Da Tiere eine Seele haben? Beziehungstheologische Grundlegung einer tierethisch akzentuierten Ökopädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 31/1993, 110-131.

¹⁰² Vgl. dazu auch mein Referat auf dem Deutsch-französischen Religionspädagogen/-innentreffen in Köln vom 24.-27. 10. 1996 (Tagungsthema: „Die unsichtbare Religiosität junger Menschen als religionspädagogische Herausforderung“); SPIEGEL, EGON: *Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimer Religiosität. Theologische Deutung und religionspädagogische Konsequenz*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 39/1997, 165-194.

sierbares Vertrauen auf den biblischen Gott als einer beziehungstiftenden Macht hinsichtlich seiner existentiellen, sozialpraktischen Relevanz überzeugend in die gegenwärtige Plausibilitätsdiskussion einzubringen.

SCHRIFTENREIHE DER
THOMAS-MORUS-AKADEMIE BENSBERG
KATHOLISCHE AKADEMIE IM ERZBISTUM KÖLN
HERAUSGEGEBEN VON WOLFGANG ISENBERG