

Zur Elementarisierung theologischer Ausbildung und theologischer Persönlichkeitsbildung in neuen kirchlichen Verlautbarungen

1. Begriffsklärung – Problemstellung

Die Diskussion darüber, was Elementarisierung heißt und sein könnte, ist in den letzten dreißig Jahren innerhalb der Religionspädagogik intensiv geführt worden.¹ Dabei hat sich trotz bleibender Vieldeutigkeit der Rede vom Elementaren die Unterscheidung von *Elementartheologie* und *Elementarisierung* herauskristallisiert und durchgesetzt. „Elementartheologie“, – so Friedrich Schweitzer – „steht für die Konzentration auf das Wesentliche in der Theologie. Es geht um das Auswählen, Zusammenfassen und Vereinfachen theologischer Inhalte. Elementarisierung hingegen wird von vornherein als ein pädagogisches und religionspädagogisches Anliegen gefasst, das stärker von den Lernenden her denken will. Elementarisierung meint deshalb immer eine *didaktische Relation*, die von der Zweipoligkeit von Person und Sache ausgeht.“² Dietrich Zilleßen versteht Elementarisierung dynamisch als eine „*Lernentscheidung*, d.h. als einen Lernprozeß, in dem (die Lernenden) sich für die Perspektive entscheiden, die ihnen wesentlich ist, nämlich ihre existentiellen Fragen *auf den Punkt bringt*“³ – in ihrer konkreten sozialen und kulturellen Situation. Elementarisierung ist demnach keine bloße Unterrichtsmethode, kein bloßer methodischer Vorgang, sondern im Grunde ein ‘Beziehungsgeschehen’ zwischen Sache und Person, das wesentlich von der Person bestimmt wird und mit deren Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung korrespondiert. So gesehen kann Elementarisierung verstanden werden als Ausdruck für die „Fähigkeit, sich in variablen Kontexten und Bezügen immer wieder neu zu verorten“⁴. Elementarisierung, Bildung und Persönlichkeitsbildung sind sich wechselseitig bedingende Größen.⁵

Dieser Zusammenhang ist m.E. in dem Lehrplan „Katholische Religionslehre“ für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen bestimmend. Dort werden vier Aspekte von *Elementarisierung* unterschieden, die zugleich die Strukturelemente des Lehrplans ausmachen: (1) Elementarisierung als Konzentration des Inhalts, (2) Elementarisierung als Entdecken von Erfahrungen, (3) Elementarisierung als Suchprozess und (4) Elementa-

¹ Vgl. nur die Themenhefte EvErz 36 (2/1984); ZPT (EvErz) 52 (3/2000); KBl 126 (2/2001).

² Fr. Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: ZPT (EvErz) 52 (3/2000), 240-252, hier 242; ähnlich Fr. Schweitzer / K. E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 24-31.

³ D. Zilleßen, Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht, in: ZPT (EvErz) 52 (3/2000), 252-262, hier 253f.; vgl. ders., Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.) Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 28-42.

⁴ D. Zilleßen, Lernentscheidungen [Anm. 3], 260.

⁵ Vgl. dazu R. Lachmann, ‘Die Sache selbst’ im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, in: ders., Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, Göttingen 2000, 89-105.

risierung als Berücksichtigung der Verstehensvoraussetzungen.⁶ In gewisser Weise scheinen hier die Kriterien auf, die Karl Ernst Nipkow in die Elementarisierungsdebatte als didaktische Leitlinien eingebracht hat: elementare Strukturen, elementare Wahrheiten, elementare Erfahrungen, elementare Anfänge.⁷

Einen im Hinblick auf die Hochschuldidaktik m.E. bedenkenswerten Aspekt bringt Christian Salzmann in seinen Ausführungen zur Elementarisierung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses zur Sprache. Hierbei bezieht er sich u.a. auf Niklas Luhmann. Dessen systemtheoretischer Ansatz schließt für Salzmann die Frage der Elementarisierung in zweifacher Weise auf: Zum einen stelle in diesem Kontext Generalisierung ein Mittel der Reduktion von Komplexität dar, zum anderen steigere Generalisierung das Potential für Komplexität. So kommt Salzmann zu seiner These: „Der *Abbau von Komplexität* ist, zumindest soweit es sich um Bewußtseinsvorgänge handelt, nur im engsten Zusammenhang mit dem *Aufbau von Komplexität* denkbar. Reduktion von Komplexität geht also mit Produktion von Komplexität einher“.⁸ Insofern Komplexität, die zunächst Orientierungslosigkeit hervorruft, durch System- und Strukturbildung (Elementarisierung) verringert werden kann, entstehen bewusstseinsmäßig Freiräume, die die Möglichkeit eröffnen, die einfache Struktur wieder zu differenzieren und so erneut Komplexität zu produzieren, „dieses Mal aber eine *durchschaute* und *bewältigte Komplexität*“.⁹ Elementarisierung so verstanden ist ein doppelseitiger Prozess und – nach Salzmann – Charakteristikum des allgemeinen Ablaufes eines Lernprozesses: Reduktion von verunsichernder Komplexität und die gleichzeitig erfolgende Produktion einer „reflektierten Komplexität“.¹⁰ Dieser Vorgang verlangt vom Lehrenden, komplexe Sachverhalte zu reduzieren, was nur geht, wenn die Komplexität durchschaut wird. Im Blick auf den Lernenden muss ein Bewusstsein für die komplexe Struktur des Sachverhaltes geschaffen werden, so dass dieser aufgrund einer „optimalen kognitiven Dissonanz“, die ihn „in Verlegenheit geraten“¹¹ lässt, selbst nach einer Lösung sucht. Nach Salzmann ist die Reduktion von Komplexität didaktisch angemessen nur dann, wenn sie mit der Produktion von Komplexität einhergeht.¹²

Nach diesen Überlegungen ist festzuhalten, dass Elementarisierung – gerade im theologischen Kontext – im Grunde eine Lernentscheidung ist, die darauf abzielt, den komplexen Inhalt eines Lerngegenstandes auf seine existentielle Bedeutsamkeit hin aufzuschließen und den Lernenden zu befähigen, sich über elementare Sachverhalte den Weg zur Erfassung der Komplexität einer Thematik zu erschließen. *Elementarisierung, Bil-*

⁶ Lehrplan Katholische Religionslehre für die Gesamtschule, hrsg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf, 1998.

⁷ K.-E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KBl 111 (8/1986) 600-608. Zum Versuch, diese Anregungen auf die Ausbildung von Religionslehrern zu übertragen vgl. J. Hänle, Ausbildung von ReligionslehrerInnen – ein Stiefkind der Religionspädagogik, in: A. Biesinger / J. Hänle (Hg.), Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg i. Br. 1997, 105-118.

⁸ Chr. Salzmann, Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses, in: Päd. Rundschau 36 (1982) 535-556, hier 545.

⁹ Salzmann, Elementarisierung, 545.

¹⁰ Salzmann, Elementarisierung, 550.

¹¹ Salzmann, Elementarisierung, 550.

¹² Vgl. Salzmann, Elementarisierung, 551.

und Persönlichkeitsentwicklung greifen somit ineinander. Wird dieser Zusammenhang in neuen kirchlichen Dokumenten zur Religionslehrerausbildung gesehen und wie wird er inhaltlich konturiert?

2. Elementarisierungsvorschläge in kirchlichen Dokumenten

2.1 Zum Religionsunterricht

Die neuen Dokumente der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) zum Religionsunterricht¹³ basieren zwar auf unterschiedlichen didaktischen Grundpositionen, beide fordern aber eine Didaktik ein, die im Schnittpunkt zwischen christlicher Tradition und heutiger Situation nach Vermittlungsmöglichkeiten sucht. Für diese Option, die letztlich auf die Erschließung der existentiellen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes abzielt, stehen u.a. die Begriffe 'Elementarisierung' und 'Bezug zu lebensweltlichen Zusammenhängen'. Das katholische Dokument verwendet den Begriff Elementarisierung seltener als die EKD-Denkschrift. Darüber hinaus umfasst er wesentlich eindeutiger und akzentuierter das Anliegen einer Elementartheologie¹⁴ – die Konzentration auf das Wesentliche der Theologie –, weniger das einer Elementarisierung als Inbegriff einer didaktischen Relation zwischen Sache und Person – wie in der EKD-Denkschrift¹⁵. Folglich liegt im katholischen Dokument der Akzent weniger auf der Frage nach dem, was für heutige Schülerinnen und Schüler überhaupt elementare Bedeutung erlangen kann – diese wird in der EKD-Denkschrift immer wieder gestellt –, als vielmehr auf der Frage, wie eine vorgegebene theologische Antwort methodisch mit einem lebensweltlichen Zusammenhang verzahnt werden kann¹⁶.

Diese Differenz zwischen den beiden Dokumenten führt dazu, dass nur die EKD-Denkschrift sich sehr dezidiert für eine didaktische Elementarisierung im Religionsunterricht in Aufnahme der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Wolfgang Klafki) ausspricht und ein Kerncurriculum einfordert, das sich auf die ethische Grundlagenproblematik, die Herausforderung des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion bezieht. Mit dieser didaktischen Elementarisierung korrespondiert die Betonung von Bildung als *Prozess der Selbstbestimmung*. Dieser wird als ein *offener Prozess* verstanden. Nicht die vom Schüler zwar selbständig zu erarbeitende, im Grunde aber immer schon 'bestimmte', weil vorgegebene Weitergabe von sittlichen Ordnungen oder religiösen Überzeugungen, sondern ihre 'Produktion' durch den Schüler im Prozess seiner Selbstbildung und Selbstbestimmung wird bejaht und eingefordert. Folglich wird für den Unterricht verstärkt abgehoben auf kommunikative Prozesse, es werden ausdrücklich Partizipationsformen empfohlen, die dem Individualitäts- und Autono-

¹³ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994; Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996; vgl. zur Diskussion u.a. das Themenheft rhs 40 (4/1997).

¹⁴ Vgl. etwa DBK, Bildende Kraft, 16 und 30.

¹⁵ Vgl. etwa EKD, Identität und Verständigung, 28 und 50ff.

¹⁶ Vgl. etwa DBK, Bildende Kraft, 82.

mieanspruch Rechnung tragen.¹⁷ Damit werden m.E. grundsätzlich *diejenigen Formen von Glaube oder Religion* ins pädagogische Bewusstsein gehoben und für den Religionsunterricht *als didaktisch relevant herausgestellt, die als Selbstthematizierung der Jugendlichen unabhängig von Vermittlungsinteressen der kirchlichen Institution vorgegeben sind*. Dieser Vorgang ist ein wesentliches Implikat von didaktischer Elementarisierung.

Diese Konsequenzen finden sich im katholischen Dokument so nicht. Im Unterschied zur EKD-Denkschrift¹⁸ reklamiert es sehr deutlich eine katechetische Dimension und Zielsetzung des Religionsunterrichts, insofern unterstrichen wird, dass durch ihn „die religiöse Praxis erschlossen (und) ermöglicht werden“, zu ihr „behutsam hingeführt werden“¹⁹ und „das Hineinwachsen und Hineingeführtwerden des Kindes in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft“²⁰ gefördert und ermöglicht werden soll. Diese Ausrichtung des Religionsunterrichts in Verbindung mit der Vorordnung der Systematischen Theologie / Dogmatik vor der Religionspädagogik bzw. der normativen Rückbindung der Religionspädagogik an die (dogmatische) Theologie führt dazu, *dass dieses Dokument sich nur sehr allgemein für eine didaktische Elementarisierung im Religionsunterricht ausspricht und die Frage eines Kerncurriculums nicht anschnidet*.²¹

Beide herangezogenen kirchlichen Dokumente beschäftigen sich ausführlich auch mit der Person und der Rolle des *Religionslehrers*.²²

Er soll pädagogisch und theologisch versiert und zum Zeugnis des Glaubens bereit und fähig sein, d.h. er ist als Individuum / Persönlichkeit und als Lehrer in Sachen Religion / Glaube (heraus)gefordert im Kontext heutiger Schüler- und Schulsituation. Er bedarf einer entsprechenden theologischen Persönlichkeitsbildung und einer theologisch-pädagogischen Fach(aus)bildung. Neue Vorschläge zu dieser wichtigen Thematik sind auf evangelischer Seite unter dem Titel „Im Dialog über Glauben und Leben“ unterbreitet worden²³, auf katholischer Seite existieren bisher eher nur Vorüberlegungen, die auf früheren Verlautbarungen der Deutschen Bischofskonferenz basieren²⁴. In ihnen sind – generell gesagt – Wissenschaftlichkeit, Berufsfeldbezug und Person die entscheidenden Kategorien. Inwiefern spiegelt sich in diesen Verlautbarungen das Prinzip der ‘Elementarisierung’ wider?

2.2 Zur Religionslehrerausbildung

In den „Empfehlungen“ der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik wird das inhaltliche Profil des Studiums von zwei Polen her beschrieben: von den Anforderungen des Handlungsfelds Religionsunterricht und

¹⁷ Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 50ff.

¹⁸ Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 29 und 45ff.

¹⁹ DBK, Bildende Kraft, 53.

²⁰ DBK, Bildende Kraft, 55.

²¹ Vgl. DBK, Bildende Kraft, 27f.

²² Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 61ff; DBK, Bildende Kraft, 81ff.

²³ Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Gütersloh 1997.

²⁴ Vgl. die Verlautbarungen der DBK „Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers“ (1983), „Zur Spiritualität des Religionslehrers“ (1987) und die „Kirchlichen Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion“ (1986).

von den Anforderungen der theologischen Wissenschaft an die Studierenden her.²⁵ Aus der Konvergenz der Anforderungen aus Berufsfeld und theologischer Wissenschaft ergeben sich dann die Ziele und Inhalte des angestrebten integrativen Lehramtsstudiums.²⁶

Die Anforderungen aus dem Berufsfeld werden in enger Anlehnung an die Ausführungen zum Religionsunterricht im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in der Denkschrift von 1994 entfaltet (41 ff).²⁷ Die sich daraus ergebenden und notwendig zu erwerbenden Fähigkeiten und Haltungen, die zusammengenommen die angestrebte religionspädagogische Kompetenz ausmachen und im Studium grundgelegt werden sollen, sind aufgelistet in vier Bereiche: (1) Didaktisch-hermeneutische Kompetenz, (2) Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, (3) personale Glaubwürdigkeit und (4) Methoden- und Medienkompetenz. Wörtlich heißt es: Das Studium „soll den Studierenden eine *religionspädagogische Kompetenz* vermitteln, die ihnen dazu verhilft, ihren späteren Beruf [...] didaktisch reflektiert und pädagogisch verantwortlich auszuüben. Im Laufe des Studiums sollen die Studierenden eine theologische und religionspädagogische Reflexions- und Urteilsfähigkeit mit dem Ziel einer *didaktisch-hermeneutischen Kompetenz* erwerben, sich mit anderen konfessionellen, religiösen und philosophisch-weltanschaulichen Lebens- und Denkformen auseinandersetzen, um *gesprächs- und kooperationsfähig* zu werden, ihre eigene Religiosität und spätere Berufsrolle reflektieren lernen, um eine *personale Glaubwürdigkeit* entwickeln zu können, den sicheren Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen mit dem Ziel einer Methodenfähigkeit erlernen.“²⁸

Für die Frage nach einer Form von Elementarisierung sind Einzelaspekte aus den Bereichen 1-3 bedeutsam: die Befähigung zur Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Schlüsselprobleme, die Erschließung eines eigenen theologischen Kerncurriculums, „in dessen Mitte die christliche Rede von Gott steht“²⁹, die Erfassung elementarer theologischer Denkstrukturen als Voraussetzung des eigenen „Verstehens der Sinnzusammenhänge des christlichen Glaubens“³⁰ und, als Basis für einen korrelativen Umgang mit den Schülerbefindlichkeiten und –welten³¹, die Grundlegung und Erarbeitung personaler Glaubwürdigkeit³², verbunden mit der Ausformung einer eigenen Spiritualität³³. *Hier geschieht Elementarisierung in Verbindung mit Bildung und Persönlichkeitsentwicklung.* Auch vom Lernenden aus denkend wird versucht, ihm einen Raum zu schaffen, in dem er sich für ein eigenes theologisches Profil entscheiden kann, das ihm wesentlich ist und womit er seine eigenen existentiellen Fragen auf den Punkt bringen, d.h. seine Glaubwürdigkeit grundlegen kann. Die Anleitung zur Erfassung elementarer

²⁵ Vgl. EKD, Im Dialog, 38 und 47f.

²⁶ Vgl. EKD, Im Dialog, 84.

²⁷ Vgl. EKD, Im Dialog, 41 ff.

²⁸ EKD, Im Dialog, 109.

²⁹ EKD, Im Dialog, 52.

³⁰ EKD, Im Dialog, 53.

³¹ Vgl. EKD, Im Dialog, 50 und 54.

³² Vgl. EKD, Im Dialog, 60f.

³³ Vgl. EKD, Im Dialog, 54f.

theologischer Denkstrukturen ist Reduktion von Komplexität, um Produktion von reflektierter Komplexität zu ermöglichen.

Parallel zu diesen Anforderungen für die religionspädagogische Kompetenz aus dem Berufsfeld wird das Profil des theologischen Studiums entworfen. Es wird – grundlegend – der Ausbau einer „Elementartheologie“ thematisiert, die den Studierenden Einblicke in Fragestellungen, Schlüsselprobleme, Inhalte, Arbeitsweisen und – exemplarisch – Lösungsansätze und Antwortversuche der verschiedenen theologischen Disziplinen vermitteln soll.³⁴ Eigens Gewicht gelegt wird auf eine intensivere Auseinandersetzung mit den Frage- und Aufgabenstellungen der Religionspädagogik, der Ethik, der Ökumene und der Religionswissenschaft entsprechend der für alle Schulstufen identischen Zielbestimmung des Studiums.³⁵ Raum soll geschaffen werden zur „selbstreflexiven Vergewisserung des eigenen Verhältnisses zur Theologie, zu praktizierter Spiritualität und zur Kirche“³⁶ als Basis für den Aufbau personaler Glaubwürdigkeit und Identität³⁷.

Eine Integration von theologisch-wissenschaftlichem Anspruch und handlungsbezogener Orientierung impliziert hochschuldidaktische Konsequenzen. Die „Empfehlungen“ thematisieren wichtige hochschuldidaktische Prinzipien.³⁸ *Eingefordert wird u.a. der Subjektbezug des Studiums.* Ähnlich wie in der Denkschrift zum Religionsunterricht die Schüler/-innen sollen hier die Studierenden in die inhaltliche und strukturelle Organisation der Lernprozesse aktiv einbezogen und „als eigenständige Personen mit ihrer je individuellen Biographie und ihren Zugangsmöglichkeiten und –schwierigkeiten zu theologischer Arbeit ernstgenommen und zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Studiums angeleitet und ermutigt werden“.³⁹ Als notwendig erachtet wird eine didaktische Strukturierung und Elementarisierung des Studiums, indem „wissenschaftlich zu erschließende Sachverhalte auf Grundelemente und –strukturen, elementare Fragestellungen, innere Logik, Transparenz und Vermittelbarkeit hin [durchdacht] und die Studierenden dadurch in die Lage [versetzt werden], die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit theologisch begründet auf entscheidende Gesichtspunkte hin zu konzentrieren“.⁴⁰ Im Zusammenhang damit steht die Betonung des exemplarischen Lernens, was eine sinnvolle didaktische Reduktion in der Lehre bedingt. Die Forderung nach dem kontextuellen Bezug des theologischen Arbeitens, seiner Problem- und Erfahrungsorientierung, unterstreicht dessen notwendige biographische und lebensgeschichtliche Ausrichtung und favorisiert ein erfahrungsbezogenes Lernen mit kommunikativen und interaktiven Lernprozessen.⁴¹

Elementarisierung des theologischen Studiums – sie wird hier m.E. durchaus angegangen und *entfaltet im Sinne eines 'Beziehungsgeschehens'*: der Studierende in Bezie-

³⁴ Vgl. EKD, Im Dialog, 65f.

³⁵ Vgl. EKD, Im Dialog, 69ff.

³⁶ EKD, Im Dialog, 73.

³⁷ Vgl. EKD, Im Dialog, 21; dies unterstreicht H.-J. Fraas, Identität und Kompetenz. Die Lehrerausbildung als Herausforderung an die Theologie, in: MThZ 51 (3/2000) 265-278, hier 275f.

³⁸ Vgl. EKD, Im Dialog, 78ff.

³⁹ EKD, Im Dialog, 78.

⁴⁰ EKD, Im Dialog, 79.

⁴¹ Vgl. EKD, Im Dialog, 81.

hung/Auseinandersetzung mit der Sache. Dabei wird seine Subjektivität und Biographie immer mehr als hermeneutischer Schlüssel für die didaktische Ausrichtung des Studiums angesehen. Dieses Verständnis von Elementarisierung führt zu einem bestimmten, das Studium insgesamt neu qualifizierenden Lernverständnis.

In bisher vorliegenden Verlautbarungen zur Reform der Religionslehrausbildung aus dem katholischen Raum zeigen sich Tendenzen, die mit dem Begriff Elementarisierung gekennzeichnet werden können. Bischof Lehmann fordert, dass die Lehrerausbildung mehr als bisher „Grundwissen und Grundfertigkeiten vermitteln [soll], die die Handlungskompetenz des Lehrers langfristig stärken.“⁴² Die Vorschläge aus den „Empfehlungen“ der EKD – insbesondere der Ausbau einer „Elementartheologie“ und der Aufbau einer persönlichen Spiritualität – aufnehmend spricht er von der Notwendigkeit einer „Elementarisierung und Essentialisierung des Theologiestudiums“⁴³ mit dem Ziel, „das Ganze des Glaubens jenseits von Spezialwissen situations- und adressatenadäquat zur Sprache zu bringen“⁴⁴. Ein wichtiger Baustein dafür könnte ein theologischer Grundkurs sein. „Ein solcher Grundkurs sollte [...] zweierlei leisten. Er sollte zum einen den Lehramtsstudierenden ein Basiswissen vor allem in biblischer, historischer und systematischer Theologie vermitteln und ihnen zum anderen helfen, eine theologische Denkstruktur zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, das Wissen der Einzeldisziplinen in einem umfassenden Kontext zu verorten.“⁴⁵ *Angestrebt wird offenbar weniger eine Elementarisierung des Studiums selbst, sondern eine Elementartheologie, verstanden als Konzentration auf das Wesentliche der Theologie.* Insofern wird hier das Prinzip der Spezialisierung als prägendes Merkmal universitärer Theologie neben das Prinzip der Elementarisierung gestellt. Elementarisierung als Essentialisierung des Studiums sei von den Herausforderungen in der Schule her geboten. Dies dürfe aber nicht dazu führen, dass die Inhalte des Studiums auf das Praxisfeld Schule begrenzt werden; wohl aber sollten sie von dorthin mitbestimmt werden.

Eine letzte Bemerkung: Die „Empfehlungen“ der EKD sprechen von der notwendigen personalen *Glaubwürdigkeit* der Lehrperson, die DBK von der *Zeugenschaft* des Religionslehrers. Beide Zielvorstellungen sind m.E. nicht zu realisieren ohne vorgängige existentielle ‘Elementarisierung’ von Glaubensinhalten – verstanden als ein ‘Beziehungsgeschehen’ zwischen Sache und Person.⁴⁶ Glaubwürdig und überzeugend sind die Lehrpersonen, die fähig sind, eigene Wege zu wagen, eine eigene persönliche Spur im weiten Rahmen der kirchlichen Tradition zu suchen und eigene Formulierungen ihres wirklichen subjektiven Glaubensstandortes zu versuchen.

⁴² K. Lehmann, Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie, in: Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“, hrsg. von der DBK, Bonn 2000, 11-26, hier 15.

⁴³ K. Lehmann, Lehrerbildung, 19.

⁴⁴ K. Lehmann, Lehrerbildung, 21.

⁴⁵ K. Lehmann, Lehrerbildung, 23.

⁴⁶ Vgl. dazu ausführlicher R. Schlüter, Der Religionslehrer als Zeuge – eine hilfreiche religionspädagogische Forderung?, in: ThGl 74 (3/1984), 341-356.