

## 1. Kurzer Abriss der Geschichte der Elementarisierung

Die Elementarisierung, zumindest in der Sache, haben die Pädagogen und Religionspädagogen nicht erst erfunden, sie kann bereits auf eine längere Geschichte zurückblicken. Fast jeder Katechismus steht im Dienste dieser Elementarisierungsaufgabe, nämlich das komplexe Sachgefüge auf elementare Strukturen zurückzuführen, oder im Sinne von N. Luhmann die „Komplexität zu reduzieren“. Luthers beide Katechismen sind dafür ein Vorbild. So begründet er in der Vorrede zur Deutschen Messe aus dem Jahre 1526 den Katechismusunterricht als die Quintessenz der Heiligen Schrift. Er will, „dass die Wahrheit des Gelernten aufgeht, dass die wesentliche Summe gelernt wird, dass das Gelernte überzeugt und dass schon Kinder das Evangelium verstehen.“<sup>1</sup> In der Neuzeit hat auf katholischer Seite das II. Vatikanische Konzil die „Hierarchie der Wahrheiten“ betont und damit auch elementare Glaubensaussagen von weniger grundlegenden unterschieden. In die gleiche Richtung zielte auch K. Rahners Vorschlag, „Kurzformeln des Glaubens“ zu entwickeln, der damals ein vielfältiges Echo gefunden hat; heute spricht jedoch keiner mehr davon. Dafür wird gegenwärtig versucht, das Credo neu zu formulieren, in unsere Denk- und Sprachformen zu übersetzen<sup>2</sup>; denn auch das Apostolische Glaubensbekenntnis steht im Dienst der Elementartheologie.

In der neuzeitlichen Pädagogik haben Comenius und Pestalozzi die Grundsätze elementaren Lernens aufgestellt. Pestalozzi entwickelte das Konzept einer Elementarbildung, die sich auf die elementaren Strukturen bezieht und eine religiöse Dimension enthält. Darauf baute Fröbel sein Erziehungskonzept auf.<sup>3</sup>

Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte der Philosoph E. Husserl die Phänomenologie, die J. P. Sartre als Wesenswissenschaft bezeichnet hat. Sie will das Wesen der Dinge oder Sachen aus den Eindrücken herausarbeiten. Mit Hilfe der „eidetischen Reduktion“ soll das Unwesentliche abgeschliffen werden. Unter 'eidōs' versteht man das Bild bzw. die Sache. In der Spätphase seiner Philosophie tritt an die Stelle der eidetischen die phänomenologische Reduktion.

In den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde in der allgemeindidaktischen Diskussion angesichts der Stofffülle im Unterricht und der Dominanz der Fachwissenschaften die Frage nach dem Fundamentalen, dem Exemplarischen und Repräsentativen gestellt. Dies geschah vor allem in der bildungstheoretischen Didaktik von W. Klafki und J. Derbolav. Es wurde eine „stoffliche Selbstbeschränkung“ zugunsten von „Gründlichkeit“ und „Vertiefung in das Wesentliche“ gefordert. In der „Theorie der kategorialen Bildung“ geht es um die wechselseitige Erschließung von Sache und Lebenssituation der Schüler. Doch schon Anfang der 70er Jahre stand der Begriff des Elementaren in der allgemeinen Didaktik nicht mehr im Zentrum der Diskussion. Dagegen griff

<sup>1</sup> WA 19,44ff. (Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes, 1526).

<sup>2</sup> Vgl. P. Rosien (Hg.), Mein Credo. Kommentare und Informationen (Publik-Forum), Oberursel 1996.

<sup>3</sup> Vgl. H. Heiland, Pestalozzi, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1489-1492, hier 1492.

in diesen Jahren die evangelische Religionspädagogik unter dem neu geschaffenen Begriff der „Elementarisierung“ diesen Grundgedanken auf, man spricht nun nicht mehr vom Elementaren. Das Comenius-Institut in Münster hat 1973 ein Forschungsprojekt zur „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden“ unter Leitung von H. Stock eingerichtet, für den bezeichnenderweise biblische Konzentration mit thematischer Konzentration gleichzusetzen ist, weil die Bibel die Mitte des Glaubens darstellt. K. E. Nipkow entwickelte den Tübinger Ansatz der Elementarisierung, den sein Schüler und Nachfolger F. Schweitzer weiterentwickelt hat, er kann auf mehr als 20 Jahre Arbeit am Elementarisierungsprogramm zurückblicken. Durchforstet man die Literatur zur Elementarisierungsdebatte, so fällt auf, dass fast alle Beiträge aus der Feder von evangelischen Religionspädagogen stammen, die katholischen Religionspädagogen schweigen sich weitgehend darüber aus. Ich vermute, das hängt mit der von kirchenamtlicher Leitung immer wieder eingeschränkten Forderung nach Vollständigkeit der Lehre in der Glaubensvermittlung zusammen (s. das Geistliche Wort von Erzbischof J. Degenhardt, dem damaligen Schulbischof, auf dem Deutschen Katechetischen Kongress 1983 in Freiburg<sup>4</sup>). Ähnlich geht auch die Erwartung der (bischöflichen) Verfasser des Weltkatechismus dahin, dass dieser in Religionsunterricht und Katechese eingesetzt werden soll.

## 2. Elementarisierung als theologisches Problem im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration

Das lateinische Wort ‘elementum’ kann mit Grundstoff bzw. Grundbestandteil übersetzt werden. Bei der Elementarisierung geht es zunächst um die Konzentration theologischer Inhalte auf elementare Strukturen, um text- und sachgemäße Erschließung dieses Sinngefüges, anders gesprochen, es geht hier um die Identität des christlichen Glaubens. Was ist aber das Wesentliche, worin besteht die Identität des Christentums? Diese Frage kann nicht ein für allemal für alle Zeiten beantwortet werden, die jeweiligen Antworten spiegeln zugleich den zeitgenössischen Kontext wider. So stand für Thomas von Aquin die Engellehre zentral im Mittelpunkt, dagegen musste die Anthropologie zurücktreten, die heute alle Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Angesichts der epochalen Herausforderung des christlichen Glaubens durch die Postmoderne schälen sich heute folgende elementare theologische Strukturen heraus:

1. Die Gottesfrage. Die innerste Mitte unseres Glaubens ist der dreifaltige Gott, der sich in Jesus Christus der Welt selbst mitgeteilt hat und in seinem Geist uns als Gemeinschaft untereinander, mit Gott und der Welt verbindet. In der gegenwärtigen Theologie wird die Theozentrik besonders betont im Gegensatz zu früheren Zeiten, in denen die Christozentrik im Mittelpunkt stand. Dies wird auch schon durch den Dialog mit den Weltreligionen nahegelegt. In einer Theologie nach Auschwitz rückt das Leidproblem in den Mittelpunkt, so dass J. B. Metz die „Compassion als Schlüsselwort für die biblische Religion“ bezeichnet. ‘Compassion’ meint „elementare Leidempfindlichkeit“, „teilnehmende Wahrnehmung fremden Leids“. Dabei zitiert er

<sup>4</sup> Vgl. J. Degenhardt, Geistliches Wort, in: Miteinander glauben lernen in Familie, Gemeinde, Schule. Dokumentation des Deutschen Katechetischen Kongresses 1983, München 1984, 158-162, hier 160.

- Th. W. Adorno, der behauptet hat: „Das Bedürfnis, das Leiden beredt werden zu lassen, ist die Bedingung aller Wahrheit.“<sup>5</sup> Der Religionspädagoge L. Kuld hat im Anschluss daran ein Compassion-Projekt für die Freien Katholischen Schulen in Deutschland entwickelt.<sup>6</sup> Dies ist ein Beispiel für eine fruchtbare Kooperation zwischen Fundamentaltheologie und Religionspädagogik. Bei diesem Projekt handelt es sich um ein zwei- bis dreiwöchiges Sozialpraktikum, das in Alters- und Pflegeheimen und an anderen sozialen Brennpunkten durchgeführt wird. Es wird von den Schüler/innen selbständig gestaltet, dabei werden sie aber von Fachlehrern betreut. Die Teilnahme ist verpflichtend, sie erhalten dafür ein Zertifikat. Ein nicht geringer Teil der Schüler/innen (etwa 20 %) macht weiterhin freiwillig Dienst in einer dieser Einrichtungen, denn sie fühlen sich von diesem Praktikum persönlich bereichert.<sup>7</sup>
2. Im Unterschied zu R. Guardini, der dem „Herrentum Jesu“ das Wort redete, betont E. Biser, „dass Jesus in eine präsentisch-mystische Perspektive tritt. Nicht als Gebieter, sondern als Helfer, nicht als Herr, sondern als Freund will er begriffen, erfahren und aufgenommen werden.“<sup>8</sup>
  3. Die Kirche wird als Gemeinschaft der Glaubenden im Sinne der Communiontheologie verstanden. Der Communiongedanke kann als roter Faden sich durch die ganze Ekklesiologie hindurchziehen, gewissermaßen als Strukturprinzip, dies wird durch die demokratische Rechtsstruktur unserer Zeit nahegelegt.<sup>9</sup>
  4. Rituale und Gottesdienst als Lebensvollzug der Kirche.
  5. Die Bibel als Glaubensdokument und Buch der Kirche (für die evangelischen Religionspädagogen H. Stock und I. Baldermann ist die biblische Elementarisierung die eigentliche theologische Elementarisierung<sup>10</sup>).
  6. Die sittliche Botschaft des christlichen Glaubens: Der Dekalog, das Doppelgebot der Liebe und die Bergpredigt.

### 3. Elementarisierung als lebensweltliche Erschließung – das Relevanzproblem

G. Ebeling bezeichnet die Erfahrung des Menschen zwar nicht als Grund, aber als Verifikationsort des Glaubens. Hier muss sich die aktuelle Glaubensverkündigung bewähren, sie muss sich zugleich den Fragen und Zweifeln der Schüler und der Erwachsenen aussetzen. Bei der lebensweltlichen Erschließung eines elementaren Textes bzw. einer elementaren Sache ist die Didaktik auf die Hilfe der Kinder- und Jugendforschung und die der Sozialwissenschaften angewiesen, sie muss sich mit der Lebenswelt des heuti-

<sup>5</sup> J. B. Metz, Vortrag in der Katholischen Akademie Bayern „Christentum im Pluralismus“, in: *debatte* 30 (5-6/2000) 1-4.

<sup>6</sup> Vgl. J. B. Metz / L. Kuld / W. Weisbrod (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg/Br. 2000.

<sup>7</sup> Vgl. A. Weisbrod u.a., *Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere*, Sonderheft der *Schulkorrespondenz* 1994.

<sup>8</sup> E. Biser, *Gläubige Angstüberwindung*, Akademie-Publikation Nr. 91 der Kath. Akademie Augsburg, Augsburg <sup>2</sup>1993, 22.

<sup>9</sup> Vgl. M. Kehl, *Die Kirche*, Würzburg 1992.

<sup>10</sup> Vgl. H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981 und I. Baldermann / K. E. Nipkow / H. Stock, *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt/M. 1971.

gen Menschen vertraut machen. Beispielsweise kommt kein Religionspädagoge gegenwärtig an dem dreibändigen Werk von H. Barz „Jugend und Religion“ vorbei<sup>11</sup>, ungeachtet der Einwände gegen die Erhebungsmethode, das gleiche gilt für die neueste Shell-Jugendstudie 2000<sup>12</sup>. Auch gewähren veröffentlichte Aussagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen guten Einblick in die Gefühlslage der Interviewten und geben Auskunft über deren Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche. So wurde beispielsweise 1983/84 eine umfangreiche Befragung von über 1200 württembergischen Berufsschülern zur Gottesfrage durchgeführt, die sehr aufschlussreich ist. Dabei schälten sich folgende thematische Schwerpunkte heraus, die für ein Curriculum des Religionsunterrichts an Berufsschulen gute Dienste leisten können, aber nicht nur dort:

1. Die Frage nach Gott als Helfer und Garant des Guten
2. Die Theodizeefrage
3. Die Frage nach dem Anfang der Welt (Schöpfungsthematik)
4. Die Frage nach dem Tod und eines möglichen Weiterlebens nach dem Tod
5. Die Frage nach der Existenz Gottes (aufgrund der Religionskritik) und nach seiner Erfahrbarkeit
6. Die Frage nach der Beziehung zwischen Gott und der Kirche.<sup>13</sup>

Dieselbe Befragung und andere fast zeitgleiche haben aber auch Widerspruchserfahrungen zu Tage gefördert, die eine Herausforderung für Theologie und Religionspädagogik bedeuten: Erfahrungen mit der Kirche als *Communio* haben so gut wie keine Jugendlichen gemacht. Es fällt ihnen auch schwer, sich Gott als Person vorzustellen, eher bevorzugen sie, wenn überhaupt, unpersönliche kosmische Vorstellungen, die jedoch ihr Alltagsleben nicht beeinflussen. E. Feifel ist der Ansicht, dass die Behandlung von Ritualen, für die junge Menschen aufgeschlossen sind, vielleicht persönliche Gottesbeziehungen anbahnen kann. Daher sollte man bei der Glaubensaneignung bei den alltagsweltlichen Ritualen ansetzen, aber auch den explizit religiösen und liturgischen Ritualen Beachtung schenken.<sup>14</sup>

Befragt man Heranwachsende nach ihrer persönlichen Beziehung zu Gott, dann fällt ins Auge, dass sie diese Frage ohne Rückgriff auf die Stiftergestalt des Christentums beantworten, so dass K. E. Nipkow daraus schließt: „Für die Religiosität der Jugendlichen scheint die zentrale Gestalt des Christentums keine große Bedeutung zu haben.“<sup>15</sup> Jesus als Identifikationsfigur für junge Menschen, wie die Würzburger Synode 1974 in ihrem Beschluss zur kirchlichen Jugendarbeit noch emphatisch formulierte, scheint keine große Attraktivität mehr auszuüben. Dieses Dilemma können wir nicht mit methodisch noch so geschickt arrangierten Lernprozessen beheben, vielleicht bietet sich dafür der Weg über den authentischen Glaubensbegleiter an, über den Religionslehrer oder die Katechetin. Auf diese Weise erfolgt eine personale Form von Elementarisierung, über

<sup>11</sup> H. Barz, *Jugend und Religion* [3 Bände], Opladen 1992 und 1993.

<sup>12</sup> Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*. <sup>13</sup> Shell Jugendstudie [2 Bände], Opladen 2000.

<sup>13</sup> Vgl. K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1992.

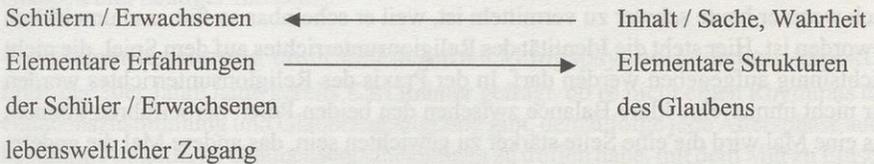
<sup>14</sup> Vgl. E. Feifel, *Krise der Sakramente*, in: ders., *Religiöse Erziehung im Umbruch* (hg. von St. Leimgruber und M. Langer), München 1995, 43-49, hier 48.

<sup>15</sup> K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* [Ann. 13], 11.

die sich die herkömmliche religionspädagogische Literatur zur Elementarisierung leider ausschweigt.

Elementarisierung erweist sich als Vorgang wechselseitiger Erschließung zwischen dem Inhalt oder der Sache und den Schülern bzw. Erwachsenen.

#### Elementarisierung als wechselseitige Erschließung zwischen



Dabei stellt sich die Frage, wie das Verhältnis beider Seiten genauer zu verstehen ist. Es gibt nicht wenige Religionspädagogen, die der Lebenswelt der Schüler/Erwachsenen den Vorrang einräumen. G. Lämmermann zufolge „müsste dem Subjekt und seiner Lebenswelt ein Primat zukommen“, das versteht er unter „induktiver Elementarisierung“. „Elementarisierung auf einer ersten genuin didaktischen Ebene meint daher die kritische Rekonstruktion von elementaren Erfahrungen der Schüler, hinter denen sich fundamentale Interessen, Bedürfnisse, Strukturen, Entwicklungen, Kräfte usw. verbergen.“<sup>16</sup> P. Biehl fordert, dass die Religionsdidaktik sich an Schlüsselerfahrungen der Heranwachsenden orientieren soll.<sup>17</sup> Schließlich ist auf katholischer Seite G. Reilly der Ansicht, die Korrelationsdidaktik gehe „von der Praxis des Religionsunterrichtes aus und braucht sich nicht durch Forderungen seitens der so genannten Kerndisziplinen der Theologie sagen zu lassen, welche Inhalte für den Religionsunterricht unverzichtbar sind.“<sup>18</sup> Gerät aber auf diese Weise nicht die Balance zwischen elementaren Erfahrungen der Schüler und elementaren Strukturen des Glaubens in Gefahr? Welche Folgen ergeben sich daraus, wenn wir von den Schlüsselerfahrungen oder den fundamentalen Interessen und Bedürfnissen der Schüler vornehmlich ausgehen? Führt dies nicht zu einer fragwürdigen Reduktion der Glaubensbotschaft, die wir gerade vermeiden wollen? Zentrale Aussagen der Glaubenstradition stünden nicht mehr auf dem Lehrplan des Religionsunterrichtes, weil sie nicht den Bedürfnissen und Interessen der Schüler zuzuordnen sind. Die Botschaft vom Kreuz bliebe ungehört und der Blick auf Gott als das ewige ansprechbare Du verstellt. J. Taubes warnt uns: „Wenn Gott Gott ist, dann ist er nicht einfach aus unserer Seele herauszukitzeln.“<sup>19</sup> Muten wir unseren Schülern das Sperrige und Abgründige des Glaubens nicht mehr zu, das sich unseren religiösen Bedürfnissen nicht einfach anpasst? Begnügen wir uns mit einem ‘passenden Gott’? Landen wir nicht

<sup>16</sup> G. Lämmermann, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 79-91, hier 83.

<sup>17</sup> Vgl. P. Biehl, An Schlüsselerfahrungen lernen, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 1-19.

<sup>18</sup> G. Reilly, Elementarisierung und Korrelationsdidaktik, in: KBl 126 (2/2001) 90-93, hier 93.

<sup>19</sup> J. Taubes, Die Politische Theologie des Paulus, München 1991, 106.

am Ende wieder beim problemorientierten Religionsunterricht, für den Bibel und Glaubenstradition lediglich die Funktion eines 'Problemlösungspotenzials' besessen hat? Die Gefahr des Moralisierens ist nicht von der Hand zu weisen, das zeigt in der Ausbildungsphase die Arbeit mit Lehramtsstudenten, die sich in ihren Unterrichtsentwürfen schwer tun, die theologische Dimension herauszuarbeiten, oft begnügen sie sich mit Appellen an die Nächstenliebe. Sie wissen nicht, wie sie Gott mit dem Leben der Schüler in Verbindung bringen können. Und diese Tendenz dürfte sich in der schulischen Praxis noch verstärken. Die Alternative darf nicht lauten, von Gott ganz zu schweigen, auch wenn er heute schwer zu vermitteln ist, weil er scheinbar so fern und unwirklich geworden ist. Hier steht die Identität des Religionsunterrichtes auf dem Spiel, die nicht leichtsinnig aufgegeben werden darf. In der Praxis des Religionsunterrichtes werden wir nicht immer eine klare Balance zwischen den beiden Polen herbeiführen können, das eine Mal wird die eine Seite stärker zu gewichten sein, das andere Mal die andere. Gleichwohl ist der Dialog zwischen der Religionspädagogik und den anderen theologischen Disziplinen zu pflegen, weil beide aufeinander angewiesen sind und sich wechselseitig bereichern können, keiner darf hier Hegemonieansprüche stellen. Stets wird jedoch der Religionspädagoge die fachwissenschaftlichen Elemente der Theologie im Horizont der Lebenswelt der Schüler/Erwachsenen bedenken müssen. Daher gehört in die sog. didaktische Analyse bei der Unterrichtsvorbereitung sowohl die Sachanalyse als auch die Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler bzw. der Erwachsenen. W. Langer hat darauf hingewiesen, dass der Mensch seine eigene Lebensgeschichte als eine Art „kleine heilige Schrift“ in Beziehung zur „großen heiligen Schrift“ setzen muss. Als Beispiel für eine gelungene wechselseitige Erschließung im Bereich der Erwachsenen Katechese kann der peruanische Katechismus „Vamos Caminando“ („Lasst uns aufbrechen“) stehen, der zusammen mit den Campesinos, die Analphabeten waren, erarbeitet worden ist.<sup>20</sup> Er stellt die Frohe Botschaft in das Leben der Ausgebeuteten und Entrechteten und zeigt so, was unter der „Option für die Armen“ des II. Vatikanischen Konzils zu verstehen ist. Diese wechselseitige Erschließung von Tradition – wobei die Tradition auch wieder von Erfahrungen gespeist ist – und heutiger Erfahrung wird unter dem Begriff der 'Korrelation' diskutiert, dabei wird zwischen einer theologischen und einer didaktischen Korrelation unterschieden. Die in den 70er Jahren entwickelte Korrelationsdidaktik ist allerdings gegenwärtig in eine grundlegende Krise geraten, so dass einige Religionspädagogen wie R. Englert und G. Reilly ihr Ende bereits diagnostiziert haben.<sup>21</sup> Der fortschreitende Säkularisierungsprozess verhindere die Anschlussfähigkeit der christlich-jüdischen Tradition, für die es keine Analogien in der gegenwärtigen Lebenswelt gäbe.

Andere Autoren dagegen sind nicht so pessimistisch, sie sehen echte Chancen für eine Neuorientierung der Korrelationsdidaktik. So greifen A. Prokopf und H.-G. Ziebertz in ihrem Plädoyer für eine, wie sie sie nennen, „abduktive Korrelation“ auf die „abduktive

<sup>20</sup> *Vamos Caminando. Machen wir uns auf den Weg. Glaube, Gefangenschaft und Befreiung in den peruanischen Anden*, Freiburg/Schweiz <sup>3</sup>1983.

<sup>21</sup> Vgl. R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110; G. Reilly, *Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?*, in: ebd., 16-27.

Hermeneutik“ des Soziologen U. Oevermann zurück, wonach „spontane Handlungen und Problemlösungsstrategien, gerade dort, wo sie sich an existentiellen Fragen des Menschen zu bewähren haben, niemals ohne traditionellen Hintergrund gebildet werden“. In einer abduktiven Religionspädagogik hat dann auch die jüdisch-christliche Tradition ihren Platz, „sie ist die verbindende Kategorie zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiv vorliegender Tradition.“<sup>22</sup> Für B. Porzelt „bilden menschliche Grunderfahrungen die kommunikative Basis für die Begegnung zwischen tradiertem Glauben und heutiger Existenz.“<sup>23</sup>

#### 4. Elementarisierung unter einem entwicklungspsychologischen Aspekt

Ende der 50er Jahre hatte bereits Karl Rahner gefragt, ob es nicht einen Rhythmus der Glaubenzustimmung und Glaubensaneignung gibt, demzufolge jede Altersphase auch bestimmte inhaltliche Glaubensentscheidungen zu treffen habe, mit dem Mut zu Einseitigkeiten. Entscheidend sei, dass in allen Teilverkürzungen die Transparenz auf Gott und Jesus Christus hin immer wieder deutlich werde. „Bestimmte religiöse Vollzüge haben in einer bestimmten Lebensphase ihren eigentlichen und richtigen Platz und in einer anderen nicht. Nicht alles Religiöse ist in jeder Lebensphase fällig, nicht alles kann in jeder Phase echt und ursprünglich vollzogen werden.“<sup>24</sup> Das ist eine große Entlastung für den Religionslehrer angesichts der Stofffülle des Lehrplans. Diesen Hinweis verdanken wir einem pastoral aufgeschlossenen Systematischen Theologen, der stets zu mutigen Grenzüberschreitungen über das eigene Fach hinaus bereit war.

Die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, lebensgeschichtlicher und lebensweltlicher Erkenntnisse ist für die Elementarisierung von konstitutiver Bedeutung, darauf hat besonders die Tübinger Arbeitsgruppe hingewiesen. Dazu bedarf es eines Gespräches mit verschiedenen psychologischen Theorien. Ganz besonders anregend haben sich dabei die Arbeiten der strukturalistischen kognitiven Religionspsychologie erwiesen, dafür stehen die Namen von R. Goldman, F. Oser / P. Gmünder und J. W. Fowler mit ihren Stufentheorien. ‘Elementum’ kann auch mit Anfangsgründen, Anfang übersetzt werden. Jedes Entwicklungsstadium enthält einen Anfang für das jeweils folgende. Wie folgenreich die Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse für die Planung einer Unterrichtsreihe sein kann, möge an einem Beispiel illustriert werden:

Die Frage, warum lässt uns der allmächtige und gütige Gott leiden, bewegt bereits Grundschul Kinder, ja darüber hinaus auch Kindergarten Kinder. Diese Frage bricht in ihrer ganzen existenziellen Wucht im Jugendalter auf und verlangt nach Behandlung im Religionsunterricht, auch wenn er hier immer wieder an unübersehbare Grenzen stößt. Die Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht und der katholische Grundlagenplan für das 5.-10.

<sup>22</sup> A. Prokopf/H.-G. Ziebertz, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50, hier 34ff.

<sup>23</sup> B. Porzelt, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext, in: TThZ 109 (4/2000) 308-328, hier 314ff.

<sup>24</sup> K. Rahner, Messopfer und Jugendascese, in: Sendung und Gnade, Innsbruck – Wien – München 1959, 151-186, hier 166.

Schuljahr sehen überall die Behandlung der Leidthematik vor, einige verlegen sie bereits in das 7./8. Schuljahr, andere in das 9./10. Schuljahr. Selbst wenn dieses Thema in die Abschlussklasse der Pflichtschulzeit verlegt wird, ergeben sich entwicklungs- und lebensgeschichtliche Schwierigkeiten. Wählt man als theologischen Skopus im Anschluss an J. Moltmann und H. U. von Balthasar die Metapher vom mitleidenden Gott, dessen Ohnmacht am Kreuz die geheime Macht seiner Liebe offenbart, dann setzt die Aneignung dieses Theologumenon bei den Schülern bereits die Fähigkeit zu einem paradoxal-komplementären Denken voraus. Dieses vermag das nach den Gesetzen der formalen Logik sich ausschließende Dritte auszuhalten und nicht als widersprüchlich zu verwerfen. Diese Sichtweise der Theodizeeproblematik setzt also den Denkansatz eines Nikolaus von Cues voraus, der von der „*coincidentia oppositorum*“ spricht. Kann man dieses Denkvermögen schon von Schülern der Abschlussklassen der Pflichtschule erwarten?<sup>25</sup>

Befragen wir das entwicklungspsychologische Konzept von J. W. Fowler, dann erhalten wir die Auskunft, dass erst Menschen im Alter von etwa 30 Jahren die Stufe des verbindenden Denkens erreichen, dass sie erst ab diesem Lebensalter in der Lage sind, scheinbar sich Ausschließendes, in diesem Fall die Allmacht und Ohnmacht der Liebe am Kreuz, miteinander in Verbindung bringen zu können. Dies schließt jedoch nicht aus, dass ein junger Mensch dank „frühentwickelter spiritueller oder religiöser Ernsthaftigkeit“ dieses Denkstadium schon in jüngerem Alter erreicht (K. E. Nipkow).<sup>26</sup> Hier zeigt sich, dass es auch innerhalb der gleichen Lerngruppe unterschiedliche Denkniveaus gibt, die auch zwischen den Geschlechtern noch einmal unterschiedlich verteilt sind. Frühestens ab der Sekundarstufe II kann man dieses paradoxal-verbundene Denken voraussetzen, und dies auch nicht bei jedem Schüler dieser Schulstufe. Ich habe selbst bei einem Unterrichtsversuch in einer Realschulklasse des 9. Schuljahres die Erfahrung machen können, dass die Vorstellung vom allmächtigen Gott so fest in den Köpfen der Schüler verankert ist, dass andere Denkmodelle nicht von ihnen nachvollzogen werden konnten. Entweder ist Gott allmächtig oder er ist ohnmächtig, ein Drittes gab es für sie nicht. So müssen wir die erkenntnismäßigen Voraussetzungen der Schüler bei der Vermittlung des Bildes vom mitleidenden Gott mitbedenken. Diese Schwierigkeit kann vielleicht dadurch umgangen werden, dass man die Schüler mit exemplarischen, leidgeprüften Christen konfrontiert, die aus ihrem Christusglauben ihr Leid bewältigt haben, ohne daran zu zerbrechen. Damit ist das Theodizeeproblem intellektuell zwar nicht gelöst, aber es gibt Wege, um das Leid zu ertragen, ja vielleicht sogar dadurch in seinem Mensch- und Christsein zu reifen.

<sup>25</sup> Diese These vom mitleidenden Gott ist unter Theologen nicht unumstritten, es gibt auch namhafte Systematische Theologen, namentlich auf katholischer Seite, die ihr vehement widersprechen. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die neueste Publikation des Frankfurter Systematikers Hans Kessler, *Gott und das Leiden seiner Schöpfung*, Würzburg 2000, Gott als den „absolut Liebenden“ darstellt, „der willens ist, sich vom Leiden seiner Kreatur, noch dazu wenn sie unschuldig ist, berühren zu lassen, und bereit ist, sein Bestes zu geben, und zwar bis dahin, daß er sich selbst nicht von den riskierten Folgen ausnimmt, vielmehr selber das Leiden auf sich nimmt, so daß die Kreaturen nicht allein den Preis bezahlen“ (93f.). Allerdings handelt es sich hier um „ein aktiv heilendes, Leid überwindendes“ Leiden, „weil Gott gegen das Leid [steht]“ (120).

<sup>26</sup> K. E. Nipkow, *Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik*, in: *ZfP* 33 (2/1987) 149-165, hier 162.

Hier tritt noch einmal deutlich die Bedeutsamkeit der personalen Elementarisierung hervor, auf die ich schon hingewiesen habe, wir dürfen sie nicht unterschätzen. Im Glaubenszeugen verdichtet sich die Glaubensbotschaft, durch ihn wird sie anschaulich und konkret greifbar.<sup>27</sup>

An diesem Beispiel sollte aufgezeigt werden, wie unabdingbar für die Elementarisierungsdebatte der Rückgriff auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse ist. Andere Beispiele wie etwa die Gleichnis- und Symboldidaktik muss ich mir hier aus Raumgründen ersparen. Was die Exegese anbelangt, so drängt sich die Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1-16) auf, sie wird von Menschen, die sich auf dem Niveau der 2. Stufe des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder „Ich gebe, damit du gibst“ (im Durchschnitt zwischen 8 und 12 Jahren) befinden, abgelehnt, weil sie ihrem Gerechtigkeitssinn widerspricht. Sie können es sich nicht vorstellen, dass Gottes Gnade den menschlichen Leistungen vorausgeht.<sup>28</sup> Die Berücksichtigung dieser Daten müsste auch weitreichende Konsequenzen für die Lehrplanentwicklung haben.

## 5. Elementares Lernen

Schließlich möchte ich die Aufmerksamkeit noch auf die elementaren Lernformen lenken, deren Analyse eine der religionspädagogischen Aufgaben ist, aber nicht die einzige, wie uns Systematische Theologen vom Range eines J. Ratzinger und W. Kasper weismachen wollen. So will Ratzinger einer, wie er sich ausdrückt, „Hypertrophie der Methode gegenüber den Inhalten“ entgegentreten und warnt davor, dass die Praxis der Wahrheit übergeordnet werde.<sup>29</sup> Dies ist eine Verkennung des wissenschaftstheoretischen Charakters unserer Disziplin, die auch Grundlagenforschung betreibt und eine Fachwissenschaft wie alle anderen ist. Sie ist keine Magd der Systematischen Theologie, der sie lediglich ihre Methoden zur Verfügung stellt.

Zu den elementaren Lernformen zählen u. a. Kreativität, Spiel, Sinnesschulung im Rahmen der Symboldidaktik, Korrelationsdidaktik, das Erzählen (biblischer Geschichten und heute sich begebender Gottes- und Christuserzählungen), die Bildbetrachtung, das Lied, das Gebet und die Projektarbeit. Auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bezeichnet einen elementaren Lernweg; auch wenn er nicht die konfessionellen Unterschiede einebnet, so betont er doch stärker das Gemeinsame des christlichen Glaubens. Auf diese Weise konzentriert er den gemeinsamen christlichen Glauben und leistet so einen Beitrag zur Elementarisierung.

## 6. Elementare Sprache

Zur Elementarisierung im Religionsunterricht gehört auch eine elementare Sprache, wobei Sprache mehr ist als nur Worte, es gibt auch eine nonverbale Sprache, z. B. ein auf wenige Zeichen reduziertes Bild. Exemplarisch haben D. Zilleßen und U. Gerber in ihrem Buch 'Und der König stieg herab von seinem Thron' von 1997, dem weitere Bände

<sup>27</sup> Vgl. R. Sauer, *Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid*, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1991, 56-63.

<sup>28</sup> Vgl. A. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen*, Freiburg/Schweiz 1990, 118.

<sup>29</sup> J. Ratzinger, *Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich*, Einsiedeln 1983, 15f.

ab dem Jahr 2000 folgen sollen, ein Konzept „Religion elementar“ entwickelt. Darin sollen elementare Erfahrungen in einer elementaren Sprache thematisiert werden. Auf diese Weise wollen sie zum elementaren Lernen anregen. Sie gehen von Erfahrungen aus, „die jedem Menschen nahe sind; sie betreffen den konkreten Menschen, den leibhaftigen Menschen. Sie haften dem Leib an.“<sup>30</sup>

## 7. *Communio* als religionspädagogisches Leitmotiv

1974 hatte der Münsteraner Pastoraltheologe und Religionspädagoge A. Exeler, beflügelt durch sein Bekehrungserlebnis in Lateinamerika bei der Konferenz in Medellín (Kolumbien) 1968, vorgeschlagen, das biblische Exodusthema in den Rang eines pastoraltheologischen und religionspädagogischen Leitmotivs zu erheben. Er wollte damit ein Gegengewicht gegen die damals vorherrschende säkulare Emanzipationseuphorie schaffen, indem er auf die biblische Exodustradition zurückgriff. Es ging ihm dabei um die Befreiung des Menschen zu einem vom Evangelium Jesu Christi inspirierten gelungenen Leben.<sup>31</sup>

Diese Konzeption fand damals bei jungen Pastoraltheologen und Religionspädagogen begeisterte Zustimmung, fiel sie doch in die Zeit des konziliaren Aufbruchs, der in der Würzburger Synode von 1974 seinen Höhepunkt erlebte. Noch heute erinnert an diese innerkirchliche religionspädagogische Aufbruchstimmung das von Exeler initiierte gleichnamige Unterrichtswerk für die Grundschule, das in vielen Schulen weiterhin verwendet wird.

Heute, nach einem Abstand von gut einem Vierteljahrhundert, hat sich die soziokulturelle Situation in unserem Land verändert. Nicht nur die innerkirchliche Aufbruchstimmung ist verfliegen, auch das Emanzipationspathos ist abgeklungen und hat einer neuen Nüchternheit, wenn nicht gar Verzagttheit Platz gemacht. Die Soziologen H. van der Loo und W. van Reijen meinen im Anschluss an N. Elias, „daß das Individuum in der modernen Zeit freier und selbständiger geworden, [...] daß immer mehr Menschen Selbstentfaltung, Selbständigkeit und Privatheit bevorzugen.“<sup>32</sup> Dem Menschen einer postmodernen Gesellschaft eröffnen sich so viele Freiheitsräume, dass er oft hilflos vor der ihm zugemuteten Freiheit steht. Im Zeitalter der Individualisierung und Pluralisierung muss ein jeder seine eigene Biographie entwerfen, dabei kann er nicht mehr auf bewährte, der Tradition entlehnte Verhaltensmuster zurückgreifen. Die ihm reichlich zugemessene Freiheit weckt oft mehr Frust als Lust. So schaut der Mensch aufgrund seiner „psychischen Obdachlosigkeit“ (P. M. Zulehner) nach Orten der Geborgenheit aus, die in kleinen Gemeinschaften und Gruppen gesucht werden. So lässt sich auch die sprunghaft angestiegene Anziehungskraft der sog. Gruppe der Gleichaltrigen erklären, die nicht an die Stelle der Familie, sondern neben sie tritt und auch wertevermittelnden Einfluss auf die Heranwachsenden ausübt.<sup>33</sup> So sagt die 15jährige Sandra: „Wir schließen uns zu

<sup>30</sup> D. Zilleßen / U. Gerber (Hg.), *Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept Religion elementar*, Frankfurt/M. 1997, 10.

<sup>31</sup> Vgl. A. Exeler, *Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik*, München o.J. [1974].

<sup>32</sup> H. van der Loo / W. van Reijen, *Modernisierung – Projekt und Paradox* (dtv 4573), München 21997, 292.

<sup>33</sup> Vgl. K. Allerbeck / W. Hoag, *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*, München – Zürich 1985, 38.

Cliquen zusammen, zu Cliques, in denen wir beachtet, in denen wir akzeptiert und für voll genommen werden.“ Mit zunehmendem Alter tritt allerdings an die Stelle der peer-group die Zweierbeziehung. In der Werthierarchie junger Menschen haben Familie und gute Freunde die höchste Priorität, das lassen Befragungen unter Jugendlichen in den letzten Jahren übereinstimmend erkennen. Die Soziologie spricht in diesem Zusammenhang vom „Beziehungs-Selbst“, das K. Gergen so beschreibt: Es ist ein Selbst, das „von Beziehungen getragen und niemals vom fundamentalen Zustand des Bezogen-seins getrennt ist“<sup>34</sup>.

Auf dem Hintergrund dieser Tendenzen in der (jugendlichen) Lebenswelt empfiehlt es sich, dem Communiobegriff, der einen Schlüsselbegriff des II. Vatikanischen Konzils bezeichnet, den Charakter eines religionspädagogischen Leitmotivs zu verleihen. Nach W. Kasper ist das Verständnis der Kirche als Communio „eine der Leitideen des II. Vatikanischen Konzils“<sup>35</sup>.

Ich möchte die Leitidee von der Communio oder der Communicatio unter religionspädagogischen Gesichtspunkten betrachten als Beispiel für eine religionspädagogische Elementarisierung in der Gegenwart, gewissermaßen ein Beitrag aus katholischer Sicht; denn in der Metapher von der Communio verdichtet sich die gesamte Theologie. Mit Recht darf man daher die Communio als einen Schlüsselbegriff der christlichen Botschaft erblicken.

### 7.1 Die kommunikative Didaktik

Vorbei sind die Zeiten, da der Erziehende (der Lehrer) seinen Zöglingen gegenüberstand und sie auf ein vorher festgelegtes Ziel hin erziehen wollte. Heute lautet vielmehr die Devise: Erziehung ist Beziehung, sie ist keine Einbahnkommunikation. Es gibt hier nicht auf der einen Seite die Wissenden und Alleskönner und auf der anderen Seite die nur zu Beliehenden, die wie ein Nürnberger Trichter betrachtet werden, in den erst alles Wissenswerte und alle Erfahrungen hineingetan werden müssen. Schon der Kirchenlehrer Augustinus hat in seiner berühmten Schrift „Vom katechetischen Unterricht“ auf dieses wechselseitige Geben und Nehmen eindrucksvoll hingewiesen, wenn er sagt: „Wieviel vermag doch das Mitfühlen des Herzens! Wenn die Zuhörer dieses Gefühl uns gegenüber empfinden, die wir sprechen, wir aber ihnen gegenüber, die lernen, dann sind wir gleichsam gegenseitig Mitbewohner, und was jene hören, das sprechen sie gleichsam in uns, und wir lernen gewissermaßen in ihnen, was wir lehren.“<sup>36</sup>

Die gesamte Pädagogik eines Janusz Korczak ist von diesem Geist der Ehrfurcht vor dem Kinde erfüllt, er hat sich eigens einmal bei den Kindern des Kindergartens bedankt, weil sie ihn vieles gelehrt hatten. M. Blasberg-Kuhnke hat in diesem Sinne einen „koinonischen Religionsunterricht“ entworfen, der im Zeichen der Koinonia, bzw. der Communio steht. Unter Koinonia versteht sie: „Das Sich-aufeinander-Einlassen ange-

<sup>34</sup> K. Gergen, „Sinn ist nur als Ergebnis von Beziehungen denkbar“. Interview mit K. Gergen, in: *Psychologie heute* 21 (10/1994) 34-38, hier 34.

<sup>35</sup> Vgl. W. Kasper, *Kirche als Communio. Überlegungen zur ekklesiologischen Leitidee des Zweiten Vatikanischen Konzils*, in: F. König (Hg.), *Die bleibende Bedeutung des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Düsseldorf 1986, 67-84, hier 64.

<sup>36</sup> Aurelius Augustinus, *Vom ersten katechetischen Unterricht*, neu übers. von Werner Steinmann, bearb. von Otto Wermelinger, München 1985, 43 (Nr. 17).

sichts vorhandener Unterschiede und Gegensätze, die wahr- und ernstgenommen werden, weil Gott sich zuvor vorbehaltlos auf Menschen eingelassen hat, die zugleich radikal von ihm verschieden und ihm ähnlich sind [...] (1 Kor 1,9; 1 Joh 1,1-7).<sup>37</sup> Zu Recht wird heute ein generationsübergreifendes gemeinsames Leben- und Glauben-Lernen gefordert. A. Exeler spricht von der Notwendigkeit einer „Kooperation der Generationen“<sup>38</sup>. In Fragen des Friedens und der Versöhnung mit der Umwelt gibt es bereits einen Dialog zwischen der Großeltern- und Enkelgeneration, der auch zum gemeinsamen Handeln geführt hat. So wünschten die Grauen Panther aus Wuppertal ausdrücklich die Mitwirkung jüngerer Mitglieder. Bei diesem gemeinsam Glauben- und Lebenlernen verändert sich die Rolle des Lehrers bzw. des Erwachsenenbildners, er ist immer auch zugleich Empfangender, der durch andere bereichert wird. Die *Communio* verändert auch den Umgang der Schüler untereinander und prägt sich in einer entsprechenden Schulkultur aus.

In der Erwachsenenbildung und in der Erwachsenen Katechese bildet die Wechselbeziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden die Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsprozesse. Der Lehrende lernt durch die Art und Weise, wie das Gelernte aufgenommen und verarbeitet wird, wie der Lernende sein Wissen konstruiert, welche Fragen ihn bewegen. Auf diese Weise erziehen die Erwachsenen sich gegenseitig. Der französische Pädagoge J.-M. Labelle aus Straßburg hat ein Konzept der erzieherischen Wechselseitigkeit entwickelt.<sup>39</sup> Dahinter verbirgt sich die Überzeugung des philosophischen Personalismus, dass die menschliche Person ein dialogisches Wesen ist, worauf besonders eindringlich M. Buber hingewiesen hat.

Das von A. Biesinger und seinen Mitarbeitern entwickelte Konzept einer Familienkatechese, das entscheidende Impulse der lateinamerikanischen „catequesis familiar“ verdankt, erblickt in der *communio* das zentrale Anliegen. So soll die Erstkommunionvorbereitung ganz im Zeichen der *Communio* stehen. „Familienkatechese hat als Grundaxiom, dass eucharistische Gemeinschaft, dass die Kommunion in den Zeichen von Brot und Wein die Gemeinschaft zwischen den Menschen braucht, bedingt und ermöglicht – sowohl in der Familie als auch in der Gemeinde. *Communio* ist der zentrale theologische Schlüsselbegriff für diesen Weg, der diese *communio* einlösen will durch die Bildung von Gemeinschaften. Familienkatechese ist eine Katechese von Gemeinschaften.“<sup>40</sup>

## 7.2 Inhaltliche Akzentsetzungen

Entschließt man sich, *Communio* als roten Faden in der Religionspädagogik zu betrachten, dann hat das auch Folgen für die inhaltliche Aufbereitung des Unterrichtsstoffes. Dies soll an einigen Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden:

<sup>37</sup> M. Blasberg-Kuhnke, *Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft*, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss*, Bonn 1993, 105-127, hier 112f.

<sup>38</sup> Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, *Für eine Kooperation der Generationen ...*, in: J. H. Schneider (Hg.), *Schritte zu befreitem Leben. Erinnerung an Adolf Exeler*, Münster 1984, 171-182, hier 174-180.

<sup>39</sup> J.-M. Labelle, *La Réciprocité éducative*, Paris PUF, coll. «Pédagogie d'aujourd'hui», 1996.

<sup>40</sup> H. Bendel, „Glaube liegt in der Luft“. *Kommunionweg als Familienkatechese*, in: A. Biesinger / H. Bendel, *Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter*, Ostfildern 2000, 295-322, hier 296f.

- In der gegenwärtigen Systematischen Theologie entdeckt man heute *Communio* als Schlüsselwort für eine Gottesrede, die im Kontext heutiger Sehnsüchte und Wertpräferenzen ihre Konturen erhält. So hebt G. Greshake in der Kurzfassung seiner umfangreichen Trinitätstheologie hervor: „Gott ist der Lebendige nicht nur, indem er den Menschen anredet, Gemeinschaft mit ihm eingeht und Beziehungen knüpft. Gott ist auch in sich selbst *Communio* und *Communicatio*; sein eigenes machtvolles Personsein verwirklicht sich im Beziehungsnetz dreier göttlicher Personen [...] Auch menschliches Personsein [...] ist nicht nur und nicht vorrangig durch substantielles Ich-Sein bzw. In-sich-Sein geprägt, [...] sondern durch Beziehung von anderen her und auf andere hin.“<sup>41</sup>
- Wie können wir heute verantwortlich von Gott sprechen? Der Akzent wird sich verschieben vom Herrgott und vom Allmächtigen hin zum Abbagott Jesu, so wie er uns beispielhaft im Gleichnis vom gütigen Vater (Lk 15,11-32) entgegentritt. E. Biser meint: „Gott ist nicht mehr Herr, sondern Vater“, der uns zu seinen Kindern gemacht, uns die Würde der Gotteskindschaft verliehen hat. Er hat sich als *Abba-Vater* offenbart.<sup>42</sup>
- Jesus, der im Mittelalter bis ins 11./12. Jahrhundert als Pantokrator verehrt wurde, nimmt heute in den Augen der Jugendlichen vor allem die Gestalt eines Bruders und Freundes an, dem sie sich anvertrauen können, wenn sie überhaupt noch eine Beziehung zu ihm aufbauen können; er ist einer von ihnen und steht auf ihrer Seite, er begleitet sie auf ihrem Lebensweg.
- Der Heilige Geist, der Kuss der Liebe zwischen Vater und Sohn, ist das einigende Band zwischen Mensch und Gott und verbindet die Menschen auch untereinander zu einer großen Liebesgemeinschaft. Das *Communio*-Projekt des Comenius-Instituts zur Erschließung des theologisch Elementaren hat bezeichnenderweise die Formel geprägt: „Geist Jesu Christi“ als Motivation und Kriterium christlich-humaner Lebenspraxis.<sup>43</sup> Die Christologie soll hier von der Pneumatologie her erschlossen werden. Müsste nicht folgerichtig der Person des Heiligen Geistes in der Vermittlung und Aneignung künftig mehr Beachtung geschenkt werden?
- Junge Menschen betrachten heute jegliche Institution höchst kritisch, dieser allgemeinen Institutionskritik unterliegt auch die Kirche. Sie wird von Jugendlichen fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt einer Großorganisation betrachtet, der sie äußerst kritisch, wenn nicht gar ablehnend gegenüberstehen. Auf diese Weise gelangt Kirche als „Ikone der Trinität“, wie die Kirchenväter sie bezeichnet haben, nicht in ihr Blickfeld, in ihr spiegelt sich für sie nicht schattenhaft das göttliche Wir der Dreifaltigkeit. Die Kirche ist primär aber keine institutionelle Größe, sondern „das von der Einheit des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes geeinte Volk“ (Cyprian). Angesichts dieser einseitigen und vordergründigen Betrachtungsweise auf Seiten der Jugendlichen erweist sich der Rückgriff auf die *Communio*

<sup>41</sup> G. Greshake, An den drei-einen Gott glauben. Ein Schlüssel zum Verstehen, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1996, 43.

<sup>42</sup> Vgl. E. Biser, Glaubensbekenntnis und Vaterunser. Eine Neuauslegung, Düsseldorf 1993, 186.

<sup>43</sup> Vgl. H. Stock, Art. Elementarisierung, in: W. Bröker (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung II, Düsseldorf 1987, 452-460, hier 457ff.

nio-Ekklesiologie des II. Vatikanischen Konzils als äußerst fruchtbar.<sup>44</sup> Allerdings müssten den Jugendlichen auch Erfahrungsräume erschlossen werden, wo sie Erfahrungen mit der communalen Dimension der Kirche machen können. Solche könnten in der Schulpastoral gemacht werden, dafür bietet sich aber auch die kirchliche Jugendarbeit an; denn hier erleben sie etwas von der Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden. Auf evangelischer Seite hat in der Diskussion um die Gemeindepädagogik sich der Begriff der Kommunikation eingebürgert, demzufolge Gemeinde sich als „christusbezogene Kommunikation“ versteht.<sup>45</sup>

- Im ökumenischen Dialog auf den verschiedenen Ebenen ist der Gedanke eines Petrusdienstes im Sinne eines Amtes auf universalkirchlicher Ebene aufgegriffen und wohlwollend diskutiert worden. Dem Inhaber des Petrusamtes würde demnach ein gesamtkirchlicher Dienst an der Einheit im Sinne eines ‘Vorstehers der Liebe’ zufallen, gewissermaßen könnte er als ‘Sprecher’ der Gesamtchristenheit fungieren. Das dornige Problem der Unfehlbarkeit und des Jurisdiktionsprimates ist damit zwar nicht aus der Welt geschafft, aber eine neue Sichtweise eröffnet sich, die weniger negative Emotionen bei jungen Menschen hervorrufen dürfte.<sup>46</sup> Für Aufsehen gesorgt haben Äußerungen des bayerischen Landesbischofs J. Friedrich, der auch Catholica-Beauftragter der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirchen Deutschlands (VELKD) ist. Er hält es angesichts der Globalisierung für sinnvoll und möglich, dass der Papst von lutherischer Seite als verbindlicher Sprecher der Weltchristenheit im Dienste der Einheit zwischen den Kirchen anerkannt würde, nur so könne die Christenheit heute in der globalisierten Welt wahrgenommen werden. Allerdings lehnte er kategorisch die Unfehlbarkeit und den Jurisdiktionsprimat des Papstes ab, ebenso eine zentralistisch hierarchische Kirchenstruktur. Ein so verstandenes Petrusamt müsse stark in kollegiale und synodale Strukturen eingebunden werden. Diese Forderung wird gegenwärtig vermehrt auch von vielen katholischen Bischöfen erhoben.
- Die Sakramente werden heute nicht mehr dinglich als Gnadenmittel verstanden, sondern als symbolische Kommunikationshandlungen, sie vermitteln die Begegnung mit dem auferstandenen Herrn und sind Ausgestaltungen der Kirche als dem Grundsakrament. Als wirkmächtige Zeichen lassen sie die Nähe Gottes zu den Menschen erfahren. So ist die erste Wirkung der Taufe die Eingliederung in die Gemeinschaft der Glaubenden und damit die unverzichtbare Voraussetzung für die anderen sechs Sakramente. H. Vorgrimler erblickt in der eucharistischen Kommunion den Inbegriff der *Communio*, die nach Paulus „Essen von dem einen Brot“ ist (1 Kor 10,17).<sup>47</sup> Die Eucharistiefeyer ist das Gedächtnis an die lebenslange Hingabe Jesu, die in seinem Tod gipfelt. So ist die Eucharistie das Sakrament der Einheit und der Liebe. In ihr kommunizieren wir nicht nur mit dem gegenwärtigen Herrn, sondern

<sup>44</sup> In die gleiche Richtung gehen Überlegungen von W. Lentzen-Deis, die er in seinem Artikel niedergelegt hat: Die ekklesiale Dimension des Religionsunterrichtes. – Aspekte ihrer Vermittlung, in: *ThZ* 109 (4/2000) 283-294, besonders 288f.

<sup>45</sup> Vgl. R. Degen, *Im Glauben leben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik*, Münster 2000, 171f.

<sup>46</sup> Vgl. die Leserschrift von Prof. Dr. U. Kühn aus Leipzig in der *FAZ* vom 10.02.2001.

<sup>47</sup> H. Vorgrimler, *Art. Communio-Ekklesiologie*, in: ders., *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Br. – Wien – Basel, 2000, 119f.

auch mit den Brüdern und Schwestern. Verstehen wir Sünde als Absonderung von Gott und der Gemeinschaft der Glaubenden, als doppelte Verweigerung der uns geschenkten Liebe Gottes und der geforderten Nächstenliebe, dann bedeutet Buße erneute Hinwendung zu Gott als dem liebenden Vater und zu den Brüdern und Schwestern.<sup>48</sup>

- In der christlichen Sittenlehre steht neben dem Dekalog das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe und dessen Radikalisierung in der Feindesliebe im Mittelpunkt, es geht um „Fruchttragen in Liebe“ (B. Häring). Das Zielgebot in der Nachfolge Jesu lautet: „Liebet einander, wie ich euch geliebt habe“ (Joh 15,12). Die grenzenlose Liebe Jesu ist das Maß unserer Liebe zum Nächsten (und Fernsten). Nach Paulus hat das ganze Gesetz in dem einen Gebot seine Erfüllung gefunden: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“. In unseren Liebesbemühungen sollen wir die Liebe Jesu zu seinem Vater und den Menschen mitvollziehen. Christsein erweist sich somit als Dasein für Gott und für die Menschen.<sup>49</sup>

## 8. Gefahren der Elementarisierung

Es ist nicht zu übersehen, dass die starke Akzentuierung der *Communio* als roter Faden der Theologie und Religionspädagogik auch Einseitigkeiten nach sich zieht, so dass andere, dazu gehörende Aspekte ausgeblendet bleiben und eine ganzheitliche Sicht verloren geht; dabei darf Ganzheit nicht mit Vollständigkeit verwechselt werden. Die *Abba*-Erfahrung Jesu, wird sie ausschließlich betont, kann zu einem halbierten Gottesbild führen, so dass die dunklen Seiten Gottes nicht mehr zur Sprache kommen. Wir müssen die letzten Worte Jesu am Kreuz in der mathäischen Überlieferung ernst nehmen: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Mt 27,46) Der Gefahr eines eindimensionalen, halbierten Gottesbildes entgeht G. Baudler in seinen Veröffentlichungen nicht immer, wenn er ausschließlich auf der *Abba*-Erfahrung Jesu insistiert und damit die alttestamentlichen Gotteserfahrungen zur Vorstufe für die neutestamentlichen degradiert. Auf diese Weise werden wir dem Ersten Testament nicht gerecht, das legitime Erfahrungen der Gläubigen im Volk Israel mit Jahwe enthält, die eine Ergänzung der neutestamentlichen darstellen, auf die wir nicht verzichten können und die ihren Eigenwert behalten. Wir dürfen die Dialektik von Nähe und Ferne, von Offenbarkeit und Verborgenheit Gottes nicht einseitig auflösen, sie ist ein essentieller Bestandteil der biblischen Offenbarung. Einseitigkeiten bedrohen auch unsere Rede von Jesus, dem oft nur noch liebevolle, philanthropische Züge aufgeprägt werden. Dabei wird verschwiegen, dass er auch der Weltenrichter ist, der „am Ende kommen wird, zu richten die Lebenden und die Toten“, wie wir im Credo bekennen. Seine Rede war nicht immer sanftmütig und herzbewegend, in sie mischten sich auch schroffe und herbe Töne, die nicht wie Schalmeyen in den Ohren seiner Zuhörer klangen.

So hilfreich auch die *Communio* als roter Faden in Theologie und Religionspädagogik sein mag, sie deckt nicht das Ganze der Heilsbotschaft ab und bedarf daher einer Ergän-

<sup>48</sup> Vgl. M. Sievernich, Plädoyer für ein hoffnungsvolles Sündenverständnis, in: J. H. Schneider (Hg.), Schritte zu befreitem Leben [Anm. 38], 219-225, hier 220ff.

<sup>49</sup> Vgl. B. Häring, Frei in Christus. Moraltheologie für die Praxis des christlichen Lebens, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1989, 141ff.

zung, wodurch ihre Mittelpunktstellung nicht in Frage gestellt werden soll. Sie erweist sich trotz der eben erhobenen Einwände als überaus fruchtbar für unser Projekt der Elementarisierung, d. h. der Konzentration und Verdichtung der komplexen Glaubenslehre für den heutigen Menschen.

Eine andere Gefahr kann darin bestehen, dass der wechselseitige Prozess der Erschließung den einen Pol zu Lasten des anderen akzentuiert, wie oben bereits ausgeführt wurde. Dies ist sehr oft der Fall beim sog. problemorientierten Religionsunterricht, der z. B. die Bibel oder die Tradition lediglich als Problemlösungspotenzial betrachtet, ohne diesen einen Mehrwert zuzugestehen. Auf der anderen Seite können die theologischen Inhalte so im Vordergrund stehen, dass deren Relevanz für den heutigen Menschen nicht mehr bedacht wird, wie es beim Weltkatechismus der Fall ist, der daher auch im Religionsunterricht und in der Katechese keine Verwendung findet.

Insgesamt gesehen, ist der Elementarisierungsprozess jedoch eine unabdingbare Aufgabe sowohl für die Systematische und Biblische Theologie als auch für die Praktische Theologie / Religionspädagogik, er weist darauf hin, dass beide Seiten aufeinander angewiesen sind und im Gespräch miteinander bleiben müssen.