

# Einleitung – Kinder brauchen Religionsunterricht!

## Leitlinien einer zukunfts-fähigen Religionsdidaktik

Georg Langenhorst

„Kinder brauchen Religion!“ (HUGOTH/BENEDIX 2008, 9 f.) – so überschrieben die Vorsitzenden der BETA (Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder) und des KTK (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder) 2008 in ökumenischer Gemeinsamkeit ein engagiertes Plädoyer. Sie ‚brauchen‘ Religion weit jenseits einer „einseitigen Festlegung bloß auf das Nützliche“ (SCHWEITZER 2000, 24), und das gleich doppelt: zum einen gegenwartsbezogen in ihrem Kind-Sein, zum Aufbau von kindlich tragfähigen Weltbildern, Überzeugungen und Wertvorstellungen, zum anderen aber auch zukunftsorientiert, um sich in unserer Gesellschaft zu eigenständigen, sich selbstverantwortenden, gebildeten Persönlichkeiten entwickeln zu können. Ob sie sich später als Erwachsene zu einer konkreten Konfession bekennen und eine bestimmte Religion praktizieren, ist dabei zunächst zweitrangig – dafür und dagegen kann es gute Gründe geben, die in jedem Fall allein der persönlichen Einschätzung vorbehalten bleiben. Von zentraler Bedeutung ist jedoch die grundlegende Befähigung zu einer solchen Entscheidung, die eine wenigstens basale religiöse Erziehung und Bildung voraussetzt.

### 1. Kinder brauchen Religion!

Doch nachgefragt: Warum ‚brauchen‘ Kinder eigentlich Religion? Können sie nicht genauso gut aufwachsen ganz ohne Religion? Sollte man nicht schlicht anerkennen, dass es gleich gute Wege gibt: ein Leben mit und ein Leben ohne Religion (vgl. LANGENHORST 2014)? Es lässt sich ja nicht übersehen: Um uns herum wachsen Menschen auf und leben gut ohne Religion. Sie haben auch keineswegs das Gefühl, dass ihnen etwas fehlt. Und doch weist ein Vergleichsblick auf eine leicht zu übersehende Erkenntnis. Vor Jahren hat der weltbekannte deutsche Philosoph Jürgen Habermas sich selbst als ‚religiös unmusikalisch‘ bezeichnet, durchaus im Ton des Bedauerns. Dadurch hat er den in vielem sinnvollen, wenn auch nicht in sämtlichen Belangen passenden Vergleich von Religion und Musik gezogen. Er weist auf Folgendes hin:

Ja gewiss, man kann ohne Musik leben, moralisch gut, sinnvoll und glücklich. Aber welch bereichernde menschliche Dimension fehlt dabei! Je-

Vergleich  
Musik – Religion

der Mensch, dem Musik wichtig ist, wird doch aus tiefster Einsicht spüren: Wie schade, wenn eine so grundlegende Ebene des Menschseins nicht entfaltet ist! Mit welchem Bedauern werden musikalische Menschen auf unmusikalische blicken, die oft nicht einmal ahnen, was ihnen fehlt oder entgeht. Tatsächlich ist es so ähnlich mit Religion.

Wie Musik, so ist auch das Religiöse eine Grunddimension des Menschen. Auch in ihr geht es um Wahrnehmung, Empfindung, Ausdruck und Gestaltung von Wirklichkeit in all ihren Facetten, ja mehr noch: um das Erahnen von Möglichkeiten, die unsere Erfahrungswelt übersteigen und so Raum geben für Sehnsucht, Hoffnung und Trost. So wie musikalische Menschen Unmusikalische bedauern werden, so auch religiöse Menschen Unreligiöse. So wie Musikalität zur vollen Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten gehört, so auch Religion.

Ganz in diesem Sinne wagte schon die Würzburger Synode – die Versammlung der deutschen katholischen Kirche im Versuch der Neuformulierung zentraler Glaubensüberzeugungen in das Zeitalter der Moderne hinein – vor vierzig Jahren die Behauptung:

*Die ‚religiöse‘ Dimension [von] Situationen und Erfahrungen, [die uns] unbedingt angehen, [auszuklammern], hieße den Menschen verkümmern lassen.*

(SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 1974, 24)

Grundrecht auf  
Religion

Von dieser Sichtweise aus dürfen wir unseren Kindern und Jugendlichen eine grundlegende religiöse Erziehung und Bildung nicht verweigern. Das gilt für Familie, Gemeinde, Kindertagesstätten, in besonderer Weise jedoch auch für die Schule. In diesem Sinne also darf man die Folgebehauptung aufstellen, die diesem Beitrag den Titel gibt: Kinder brauchen Religionsunterricht!

Die Erinnerungen von Erwachsenen an ihren eigenen Religionsunterricht werden freilich genauso unterschiedlich sein wie heutige Erfahrungen mit diesem Schulfach: die Spannweite in den Berichten schwankt zwischen Begeisterung und Verdruss, Interesse und Langeweile, spannenden persönlichen Impulsen und Begegnungen bis hin zu Erfahrungen von Abwehr und Distanz. Dieser Befund relativiert sich freilich sofort, wenn man Erinnerungen an und Erfahrungen mit anderen Schulfächern an die Seite stellt. Die Bilanz wird sich nur wenig unterscheiden. Einen Unterschied gibt es jedoch: Der Religionsunterricht wird mit besonderen, mit anderen, vielleicht mit übergroßen Erwartungen konfrontiert. Als könne er all das an religiö-

ser Primärerfahrung auffangen und kompensieren, was in vielen Familien und Gemeinden nicht mehr geleistet wird. Als läge seine Aufgabe darin, Glaubensvermittlung im katechetischen Sinne zu betreiben. All das überfordert den Religionsunterricht als ordentliches Schulfach im Rahmen unserer Pflichtschule. All das kann, will und soll er nicht leisten, bei aller Wertschätzung.

Wertschätzung? Gerade in unserem heutigen gesellschaftlichen Kontext kommt ihm durchaus eine besondere Rolle zu. Den deutschen Bischöfen ist klar, dass eine

*Schule als Ort  
von Religion*

*... wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen (...) kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben [machen].*

(SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 2005, 13)

Und dass es deshalb nur konsequent ist, festzustellen: Für die meisten Kinder und Jugendlichen ist

*... der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben.*

(ebd., 14)

Zu ergänzen wäre: Nicht nur der wichtigste, oft auch der letzte. Was aber kann es dann bedeuten, dass Grundschul Kinder diesen Religionsunterricht ‚brauchen‘? Wie muss er konzipiert und erteilt werden, damit er diesen hohen Ansprüchen genügen kann? (vgl. ausführlich: HILGER 2014)

## **2. Religion kompetenzorientiert lernen**

Die aktuelle pädagogische Diskussion hat einen neuen Leitbegriff in das Zentrum der didaktischen Diskussion gestellt: den der Kompetenz. Sämtliche Bereiche des Lernens werden neu daraufhin befragt, welche spezifischen Kompetenzen in den jeweiligen Lernprozessen geweckt und gefördert werden (vgl. MICHALKE-LEICHT 2011). Für den Bereich der Grundschule stellen sich die Fragen: Welche schulisch erschließbaren Kompetenzen brauchen Kinder heute in Sachen Religion? Was ist das überhaupt, ‚religiöse Kompetenz‘?

*Religiöse  
Kompetenz?*

Nach langjähriger Abwägung haben sich sechs grundlegende Dimensionen zur Umschreibung von ‚religiöser Kompetenz‘ herausgebildet (eng angelehnt an MENDL 2015, 68), wohl wissend, dass der technisierend-funktiona-

le Begriff als solcher umstritten ist und bleibt, schon weil sich geistige, erst recht *geistliche* Lernprozesse nicht restlos analytisch zergliedern lassen:

- ▶ **Wahrnehmungskompetenz**  
Zuallererst geht es um die Wahrnehmungskompetenz, also die Fähigkeit religiös bedeutsame Phänomene überhaupt wahrnehmen und beschreiben zu können. Hier geht es um die Weckung und gezielte Förderung der religiösen Sensibilität.
- ▶ **Begriffskompetenz**  
Daran schließt sich die Begriffskompetenz an, mithin die Fähigkeit, religiöse Glaubens- und Lebenszeugnisse verstehen und sprachlich darstellen zu können. Hier geht es um die kognitiv erfasste und sprachlich umgesetzte religiöse Inhaltlichkeit.
- ▶ **Deutungskompetenz**  
Im Kern wird so die religiöse Deutungskompetenz angestrebt, die Fähigkeit in religiösen Fragen rational begründet urteilen zu können. Hier geht es um die religiöse Urteilsfähigkeit, die letztlich unabdingbare Voraussetzung zu religiöser Mündigkeit und Selbstbestimmung ist.
- ▶ **Ausdruckskompetenz**  
Erreicht kann dieses Ziel aber nur werden, wenn gegen alle Tendenzen zur religiösen Sprachlosigkeit die religiöse Ausdruckskompetenz geschult wird. Hier geht es um die Fähigkeit, in religiösen Fragen sprachlich, ästhetisch und ethisch handeln und das Leben gestalten zu können.
- ▶ **Partizipationskompetenz**  
Über diese Applikationskompetenzen, also die Grundfähigkeiten der praktischen Anwendung des erworbenen Wissens, eröffnen sich Felder, in denen die religiöse Partizipationskompetenz erworben werden kann. Hier geht es um die schulisch vorzubereitende, aber nicht mehr zu überprüfende (oder zu bewertende) Fähigkeit, an religiöser und gesellschaftlicher Praxis begründet teilzunehmen im Sinne einer religiös motivierten Lebensgestaltung.
- ▶ **Kommunikationskompetenz**  
All das wird ermöglicht durch, fördert umgekehrt betrachtet aber auch die religiöse Kommunikationskompetenz, also die Fähigkeit sich unterein-

ander oder mit anderen über religiöse Fragen, Streitpunkte und Überzeugungen verständigen zu können.

Anspruchsvolle Zielsetzungen werden damit benannt, gewiss! Gerade für die Grundschule muss man all diese Kompetenzvorgaben ganz realistisch erden und sich mit niedrigschwelligen Umsetzungsversuchen begnügen. Und es kann gar nicht genug betont werden, dass keineswegs alle Bereiche religiösen Lernens sich im Sinne von Kompetenzen beschreiben lassen. Als Grundraster dessen, was Schule im Religionsunterricht fördern will, taugt diese sechsfach ausgespannte Matrix jedoch durchaus. Auf sechs Stufen werden hier Antworten auf die Fragen gegeben, warum und wozu Kinder und Jugendliche ‚Religionsunterricht brauchen‘.

### **3. Erstes Grundprinzip „Korrelation“**

Wie aber muss ein Religionsunterricht konzipiert werden, der all diesen Ansprüchen genügen soll? In der Geschichte des Religionsunterrichts hat man zahlreiche mit einander konkurrierende Konzeptionen im Blick auf Aufgaben, Ziele und Methoden entwickelt. Für die heutige Situation prägend ist eine Wegentscheidung, getroffen Mitte der 1970er Jahre, die in Variation und Weiterentwicklung maßgeblich bleibt bis in die Gegenwart und für die absehbare Zukunft (vgl. KALLOCH 2009, 29 ff.).

Wie folgt präsentierte sich in den 1970er Jahren die didaktische Landschaft: Inhaltsbetonte Theorien und Konzeptionen standen auf der einen, schülerzentrierte Theorien und Konzeptionen auf der anderen Seite. Zwei Traditionen, zwei Lager, zwei Positionen prallten aufeinander, die sich bis heute in immer wieder neu aufflackernden Auseinandersetzungen um Sinn, Ziel und Gestalt des Religionsunterrichts finden. Die einen werfen der Gegenseite vor, in ihrer stoffzentrierten Konzentration auf die traditionellen Inhalte an den Kindern vorbeizudenken und vor lauter ‚ewiger Wahrheit‘ die konkrete Lebenssituation zu vernachlässigen. Die anderen wiederum werfen ihren Kontrahenten vor, angesichts der alleinigen Konzentration auf die Lernenden, auf ihre Lebenswelt und ihre Probleme das Glaubensgut der Kirche zu vernachlässigen, die Orientierung an jahrtausendlang bewährten Einsichten und Erkenntnissen gering zu schätzen. Die Zeit war reif für einen Kompromiss, einen ‚dritten Weg‘, der beide – in sich berechtigten – Perspektiven berücksichtige und versuchen sollte, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Als Kompromiss würde er, auch das war durch die Grund-

*Inhaltszentrierung  
oder Schülerbezug?*

struktur klar, von beiden Seiten aus immer wieder als unzureichend kritisiert werden.

Der Ausweg aus der Konfrontation wurde über den Begriff der „Korrelation“ gefunden. Dieser Begriff stammt ursprünglich aus der systematischen Theologie, wurde jedoch religionspädagogisch neu gefüllt. Der evangelische Theologe Paul Tillich hatte Korrelation zunächst vor allem als erkenntnisleitendes theologisches System von Frage und Antwort konzipiert, in dem die Kultur und Erfahrungswelt die drängenden Fragen liefere, auf welche die Theologie ihre Antworten zu geben habe. Dieses Konzept griff der katholische Systematiker Edward Schillebeeckx auf, um seinerseits eine kritische, wechselseitig produktive Selbstüberprüfung von menschlicher Erfahrung und in Tradition geronnenen Glaubensaussagen zu propagieren. Seine Vorstellungen sollten leitmotivisch die künftige religionspädagogische Verwendung des Begriffs bestimmen.

*Korrelation*

Sinngemäß greift bereits der Synodenbeschluss von 1974 das Konzept von Korrelation auf. Explizit zu Begriff und Programm wird Korrelation jedoch erst im „Zielfelderplan für die Grundschule“ von 1977 sowie im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5 bis 10. Schuljahr“ von 1984. Die jeweilige Orientierung an Theologie und Pädagogik, an Tradition und Gegenwartserfahrung versucht den korrelativen Grundzug zu konkretisieren. Der Grundlagenplan (ZENTRALSTELLE BILDUNG DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 1984, 241 f.) enthält in den begleitenden konzeptionellen Erläuterungen die wohl griffigsten Formulierungen dessen, was mit Korrelation gemeint ist. Woraus konstituiert sich „Glaube“? Aus der „Verknüpfung von Glaubensüberlieferung und jeweiliger Lebenserfahrung“. Dieses Prinzip ist noch nichts religionspädagogisches, sondern „im Selbstverständnis des christlichen Glaubens selbst begründet“ und somit ein „theologisches Prinzip“. Es lässt sich jedoch pädagogisch erweitern, wenn man es auf Deutungs- und Erschließungsprozesse hin verlängert. Genau das soll im Religionsunterricht geschehen: „Leben aus dem Glauben deuten und Glauben angesichts des Lebens erschließen“ – diese „Wechselbeziehung“, dieses gegenseitige Auslegen, Hinterfragen, Anregen, „nennen wir Korrelation“.

Wie also lässt sich in Übertragung des theologischen Prinzips Korrelation als didaktisches Prinzip bestimmen? Es geht darum,

... eine kritische, produktive Wechselbeziehung herzustellen zwischen dem Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt, und dem Geschehen, in dem Menschen heute – z. B. diese Schüler und ihre Lehrer – ihre Erfahrungen machen. (ebd.)

„Kritisch“, weil eine gegenseitige Prüfung und Infragestellung ermöglicht werden soll; „produktiv“, weil sich auf beiden Seiten konstruktive Anstöße zu Veränderung und Fortentwicklung ergeben. Es geht somit um einen doppelpoligen „Interpretationsvorgang“, um einen „Prozess wechselseitiger Durchdringung zwischen Glaubensüberzeugungen und Lebenserfahrungen“, um Prozesse, die man im Unterricht „entdecken, erproben, herstellen“ kann. Bis heute gilt dieser ‚dritte Weg‘ als die hermeneutische und didaktische Königsform des Religionsunterrichts, umgesetzt in ungezählten Lehrplänen, Schulbuchreihen und Handbüchern.

Angesichts ihres Kompromiss-Charakters war die Korrelationsdidaktik jedoch von Anfang an umstritten und von beiden Seiten der Kritik ausgesetzt. Dass sie sich seit mehr als 40 Jahren bewährt, zeigt ihre Widerständigkeit und Stärke. Vor allem in den 1990er Jahren wurde sie jedoch heftig kritisiert, selbst von Seiten vieler einstiger Befürworter und konzeptioneller Planer. Vorschnell hatte man schon ihren ‚ehrenhaften Abgang‘ eingeläutet, doch auch diese Kritik und Krise hat sie überstanden. Das Prinzip der Korrelationsdidaktik erweist sich deshalb als so stark und überlebensfähig, weil es kein starres System ist, sondern dynamisch weiterentwickelt wird. Berechtigte Kritikpunkte können aufgenommen und konzeptionell eingearbeitet werden. Ein grundlegend überzeugendes Alternativkonzept ist so bislang nicht erkennbar. Welche wesentlichen Kritikpunkte sind genannt, und wie sind sie konzeptionell aufgenommen und eingearbeitet worden?

*Erster Kritikpunkt:* Korrelation, so bedauern sowohl Lehrende vor Ort als auch Bildungstheoretiker, versagt allzu oft in der Praxis. Sie hält nicht, was sie idealerweise zu versprechen scheint. Zum Teil hängen solche Äußerungen mit überzogenen Erwartungen zusammen – als gäbe es ein pädagogisches Prinzip, welches im schwierigen Alltag schulischer Existenz wie eine Zauberformel Erfolg versprechen könnte! Das ist grundsätzlich kaum möglich. Im Hintergrund solcher Klagen steckt aber möglicherweise zudem ein hermeneutisches Missverständnis: die Vermischung von methodischer und didaktischer Ebene. Als müsse die – wie es der Grundlagenplan von 1984 ja formuliert – „kritisch-produktive Wechselbeziehung“ sich in jeder metho-

*Keine methodische  
Handlungsvorgabe*

dischen Umsetzung Schritt für Schritt finden. Als ließe sich heutige Alltagserfahrung mit den großen verdichteten Erfahrungsgeschichten von Bibel und Tradition so einfach eins zu eins nebeneinander setzen und der Durchdringungsprozess ereigne sich dabei wie von selbst.

Korrelation ist keine methodische Handlungsanweisung für den Zeitsprung von damals zu heute, sondern ein grundlegendes hermeneutisches System. Und wenn, dann sind nicht Texte oder Gestalten, sondern damalige Erfahrungen mit heutigen Erfahrungen, damaliges Verhalten mit heutigem Verhalten, damaliges Handeln mit heutigem Handeln korrelierbar. Das funktioniert nur dann, wenn man etwa hinter die biblischen Texte auf vermeintliche Erfahrungen stößt und wenn diese wirkliche Bezüge zu heutigen Erfahrungen aufweisen. Ob und wie diese Beziehung methodisch offengelegt und direkt durchbuchstabiert wird – im Frage-Antwort-Schema, additiv, kontrastierend, überbietend, von Vergangenheit zur Gegenwart vorschreitend, von der Gegenwart zur Vergangenheit zurückgehend, im mehrfachen Zeitsprung – ist dabei nur im Einzelfall zu entscheiden.

Doch eine *zweite Rückfrage* schließt sich gleich an:

- Machen Kinder und Jugendliche heute denn auch nur ansatzweise vergleichbare, also korrelierbare Erfahrungen?
- Scheitert Korrelation also nicht schlicht an der vor allem religiösen Erfahrungsarmut der jetzigen SchülerInnengenerationen?
- Wie soll Korrelation funktionieren, wenn schon die fundamentalen Voraussetzungen des Glaubens oder wenigstens die Bereitschaft, sich auf den Weg des Glaubens überhaupt einzulassen, weitgehend fehlt?
- Ist nicht selbst die Fähigkeit, eigene grundmenschliche Erfahrungen zu bedenken und im Lichte des Glaubens zu betrachten, verkümmert?

Dieser Einwand – ebenfalls aus der Praxis stammend – verweist auf die Notwendigkeit, Erfahrungen zunächst nicht schon als religiöse, geschweige denn christlich geprägte Erfahrungen zu definieren. Grundlegend kann es bei Korrelation nur um allgemein menschliche Erfahrungen wie Angst, Vertrauen, Hoffnung, Resignation, Liebe, Trauer oder Freude gehen. Die Konzepte des „ästhetischen Lernens“ versuchen die Sprachfähigkeit im Umgang mit solchen Erfahrungen genauso zu fördern und zu schulen wie alle Ansätze der Symboldidaktik.

Vor allem von Seiten systematischer Theologen stammt ein *dritter Kritikpunkt*: Verkommt Korrelation nicht allzu oft zu einer passgenauen Ange-

*Mangelnde  
Primärerfahrung?*

botspädagogik? Wenn Korrelation stets nur nach bereits vorhandenen Entsprechungen sucht, nach strukturellen Analogien, verliert sie ihr Profil. Es gilt, die im Korrelationskonzept vorhandenen Möglichkeiten zu stärken, in denen auch Anderes, Fremdes, Herausforderndes, Nicht-leicht-Integrierbares erfahrbar wird. Rudolf Englert spricht in diesem Zusammenhang von „fruchtbaren Oppositionen“ (2013, 80). Gerade das „Fremde und Widerständige“ kann mittelfristig zur „Wahrnehmung dieses ‚ganz Anderen‘“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 22) anregen und hinführen, so auch die Überzeugung im Bischofswort von 2005. Die wechselseitige Herausforderung von geronnener Glaubenserfahrung der Vergangenheit und heutiger Lebenserfahrung realisiert sich also im Zusammenspiel von ‚strukturellen Analogien‘ auf der einen und ‚produktiven Kollisionen‘ auf der anderen Seite.

So berechtigt die Anfragen an das religiöse Lernprinzip Korrelation also sind – eine grundsätzliche Erschütterung hat kein Argument erreichen können. Im Gegenteil: Korrelation ist als Prinzip für den Religionsunterricht nach wie vor von großer Bedeutung und Dynamik, es wurde und wird modifiziert, weiterentwickelt, optimiert, verfeinert, erweitert – heiße ein solcher Ansatz nun ‚abduktiv‘, ‚koinonisch‘, ‚diakonisch‘ oder ‚dekonstruktivistisch‘, so verschiedene Variationen der letzten Jahre. Korrelation bleibt das grundlegende Prinzip religiösen Lernens, insbesondere für den Religionsunterricht – bis auf Widerruf.

#### **4. Zweites Grundprinzip „Performance“**

Ganz im Sinne des korrelativen Prinzips werden denn auch in dem Positionspapier der deutschen Bischöfe aus dem Jahr 2005 die Leitlinien eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts skizziert. Und doch bringen sie einen neuen Gedanken mit ein. Drei zentrale Aufgaben habe der Religionsunterricht, und zwar:

- die „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamen Grundwissen über den Glauben der Kirche“,
- das „Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens“ sowie
- die „Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“.

Was ist daran neu? Nun, früher konnte es genügen,

**Schülerinnen und Schülern einen verstehenden Zugang zum Glauben zu eröffnen**

(SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 2005, 24)

und sich dabei weitgehend auf kognitive Prozesse, auf die „Vermittlung von Glaubenswissen“ zu konzentrieren in der begründeten Annahme, dass die Familien und Gemeinden ja für die anderen Bereiche zuständig seien. Diese Bedingungen gelten heute nicht mehr. Durch das weitgehende Wegbrechen des Lernbereichs Gemeinde und die schwindende Bedeutung von Familie als religiösem Lernort für die überwiegende Mehrzahl der Kinder ist diese Vorgabe heute überholt. Von hier aus liest sich die Hauptforderung des Papiers in aller Deutlichkeit, soll der Religionsunterricht doch

*... die Schülerinnen und Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen.* (ebd.)

Denn

*... ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben.* (ebd.)

Es geht also vor allem und begleitend zu aller kritischen Durchleuchtung und Analyse um ein Vertraut-Machen mit Formen und Inhalten des Glaubens, um das Bereitstellen von partizipativ nutzbaren Erfahrungsräumen, um performative Vollzüge. In diesem Anliegen trifft sich das Bischofspapier mit dem Prinzip des performativen Lernens, das die Religionspädagogik unabhängig davon und durchaus in eigener Ausprägung entworfen hat. Performatives Lernen ist dabei eine mögliche Form der Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips im Kontext der Postmoderne. Bei aller Eigenprägung durch unterschiedlichste Autorinnen und Autoren: Als religionspädagogisches Prinzip gewinnt Performance sein spezifisches Profil durch die reflektierte Konzentration auf das handelnde Vollziehen. Der aus dem Englischen übernommene Begriff des Performativen (*to perform* = handeln, vollziehen, inszenieren, durchführen) wird dabei aus gleich mehreren Kontexten entlehnt:

Handelndes  
Vollziehen

- aus der Sprechakttheorie, die damit Sprachformen bezeichnet, in denen eine Handlung durch die Sprache selbst vollzogen wird (etwa: grüßen, segnen, verfluchen);
- aus der Theaterwelt, wo er eher den Aspekt der Aufführung und Inszenierung betont.

In jedem Fall betont die Dimension des Performativen den aktiven Vollzug, das Erleben im Tun, die Erfahrung – verstanden als Kombinationsprozess von Erlebnis und Reflexion. In religionspädagogischer Perspektive geht es letztlich darum, dass angesichts des religiösen Erfahrungsdefizits eines Großteils der Heranwachsenden ein ‚Reden über Religion‘ durch ‚Erfahrungen in Religion‘ zwar nicht ersetzt, sehr wohl aber ergänzt und vertieft werden soll. Oder besser gesagt: Voraussetzung für ein jegliches diskursives ‚Reden über Religion‘ sind vorherige und begleitende ‚Erfahrungen in Religion‘. Im Vordergrund steht eine neue Betonung der Wahrnehmungskompetenz, der Ausdruckskompetenz sowie der Partizipationskompetenz – nicht im ausschließlichen Sinne, wohl aber im Sinne einer bewussten strategischen Aufwertung. In diesem Sinne also soll der Religionsunterricht „mit dem praktizierten Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen“ (MENDL 2015, 180). Wenn kognitiv ausgerichtete religiöses Lernen nicht rückgebunden ist an vorherige und begleitende Erfahrungen, trocknet es aus. Und da Erfahrungen nicht vorausgesetzt werden können, muss der Religionsunterricht selbst zum Ort der Ermöglichung solcher inszenierter Erfahrungen werden: Inszenierung verstanden als ein Probehandeln auf Zeit, das dennoch ganz authentische Erfahrungen ermöglicht.

Diese Ermöglichung von punktueller Teilhabe an Meditation, Gebet, religiösen Gesten und Ritualen, an gemeinsamem Singen, szenischer Darstellung und dem konkreten Begehen underspüren religiöser Orte, an moralischen Probehaltungen und Probehandlungen, an Kontakt oder der Mitarbeit auf Zeit in sozialkaritativen Einrichtungen, an den Erfahrungen in unterschiedlichsten Feldern der gelebten Glaubenspraxis der Kirche muss dabei selbstverständlich vorbereitet, ergänzt und begleitet werden von Reflexion, distanzierter Betrachtung und Analyse. Es geht um die erfahrbare Innensicht von religiösen Vollzügen, auch wenn sie nicht (ausschließlich) am authentischen Vollzugsort von Religion stattfinden, sondern in der künstlichen Landschaft des Religionsunterrichts.

Ist das sinnvoll? Begeht man hier nicht eine Grenzverletzung? Das kontrovers diskutierte neue Prinzip eines performativen Religionsunterrichts stellt sich mehreren möglichen Anfragen:

*Grenzverletzung?*

- **Zwingt ein solches Prinzip Heranwachsende nicht in eine ihnen fremde Rolle?**
- **Ist ein solches Prinzip nicht vor allem für die Grundschule geeignet, kaum aber für die Sekundarstufen?**
- **Kommt es nicht zu einer Überforderung von Lehrenden wie Lernenden?**
- **Wird nicht der Lernort Schule mit nicht zu ihm passenden, eher in der gemeindlichen Katechese beheimateten Elementen überfremdet?**
- **Werden nicht die Grenzen zwischen inszenierten unterrichtlichen Lernelementen und tatsächlich gelebter religiöser Praxis unzulässig und respektlos verwischt?**

Schon das Bischofspapier enthält klare Aussagen, die sich einem performativen Verständnis anschließen und derartige Bedenken mit aufnehmen.

Weitere Differenzierungen ergeben sich aus der fruchtbaren religionspädagogischen Diskussion der letzten Jahre.

- Zunächst erfolgt im Bischofspapier der Hinweis, dass in einem konfessionell verstandenen Religionsunterricht ja von einer gemeinsamen „Perspektive der Teilnehmer“ (SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ 2005, 23) ausgegangen werden kann – kein Glaubensfremder oder Andersgläubiger wird in diesen Unterricht hineingezwungen. Vielmehr gehört es zum transparenten Selbstverständnis, in konfessionellem Geist zu lehren und zu lernen. Gerade hier bewährt sich das besondere Potential dieser Organisationsform, innerhalb derer die ‚Partizipationskompetenz‘ eingeübt werden kann. Und für ein solches Lernen ist der Bezug zur Glaubenspraxis unverzichtbar.
- Gegen Befürchtungen der Überforderung hilft die Einsicht, dass Performance zwar zu einem durchgehenden Unterrichtsprinzip werden kann, dass es aber methodisch vor allem in bestimmten Momenten und Phasen prägend wird. Je nach Klassenstufe, spezifischer Lerngruppe und didaktischer Ausrichtung bleibt die Entscheidung zur konkreten Umsetzung an den Einzelfall und die Situation gebunden.
- ‚Überfremdung‘ des Lernorts Schule? Auch hier hält das Bischofspapier möglichen Bedenken entgegen: „Das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts.“ (ebd., 25) Im Gegenteil: Das Betreiben von Sport im Sportunterricht, das Musizieren und Singen im Musikunterricht, das Zeichnen, Malen und Gestalten im Kunstunterricht, das Lesen und kreative Schreiben im Deutschunter-

*Ein durchgehendes  
Unterrichtsprinzip*

richt, das Experimentieren im Physikunterricht sind selbstverständliche und unhinterfragte Elemente des Schullebens. Fremdheitserfahrungen, die im performativen Religionsunterricht erwartet werden, sind auch in diesen Fächern normal und angezielt. Sie werden in die Planungen aufgenommen und didaktisch fruchtbar gemacht, ohne distanziert bleiben-  
de Kinder bloßzustellen oder abzuwerten.

- Grenzverletzungen? Gewiss sind Verwischungen und Respektlosigkeiten möglich, gleichzeitig aber auch bei sorgsamer Planung vermeidbar. Erstens darf der Religionsunterricht nicht „selbst zum religiösen Ort mit eigenen Symbolen und Ritualen werden“. Eine künstliche, abgehobene Eigenreligiosität (doch wohl meist eine Pseudoreligiosität) im Religionsunterricht ist abzulehnen. Zweitens muss aber auch für die Kinder immer klar erkennbar bleiben, dass pädagogische Rituale und Lerninszenierungen etwas anders sind als authentische liturgische Handlungen und Gebete. Im Blick auf die eigene wie auf Fremdreligionen gilt der Grundsatz: „Gebet und Liturgie dürfen nicht zu pädagogischen Zwecken instrumentalisiert werden.“ (ebd., 26) So verbietet sich das ‚Nachspielen‘ von Teilen einer Eucharistiefeier genauso wie das häufig beliebte Nachspielen eines Pessach-Mahles.

Die bohrende Rückfrage bleibt: Wird im Prinzip Performance – allen genteiligen Beteuerungen zum Trotz – nicht doch die Grenzlinie zwischen Schule und Gemeinde aufgehoben? Die Erklärung von 2005 betont nachdrücklich:

*Die Erschließung der Glaubenspraxis im Religionsunterricht ist von der Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente zu unterscheiden. (...) Im Religionsunterricht geht es primär um ein handlungsorientiertes Verstehen der Glaubenspraxis. (...) Dazu gehört – wie zu jedem bildenden Unterricht – auch die sachliche Distanz.* (ebd., 25 f.)

Die Eigengesetzlichkeit der schulischen Bildungsprozesse wird also nicht eingeebnet, vielmehr wird das Modell einer Ergänzung von Schule und Gemeinde aufgerufen, ungeachtet der Tatsache, dass immer weniger Heranwachsende das zweite Standbein dieser angestrebten Kooperation, das gemeindliche, tatsächlich nutzen können oder wollen.

## **5. Ausblick**

**Eine kleine, klar positionierte Bilanz zu der Frage: Brauchen Grundschulkinder Religionsunterricht?**

- Ja, wenn der Unterricht so wäre: kompetenzvermittelnd, korrelativ, performativ, identitätsermöglichend, im Selbstverständnis dialogisch!
- Ja, wenn er erteilt wird von Lehrkräften, die in ihrer Religion Zuhause sind – affirmativ, kritisch, praktisch, authentisch, ausstrahlend, ohne vereinnahmend zu sein und ohne ihrerseits ‚Superchristen‘ sein zu müssen!
- Ja, wenn Kinder, aber auch Eltern ihn als ‚gut‘ erfahren.
- Ja, wenn er sich eine Gesamtkirche bezieht, die als Institution von dem erzählt, auf den sie sich beruft, und in ihrem Erscheinungsbild das widerspiegelt, was sie lehrt!