

Friedhelm Kraft

Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?

Einleitung

Kindertheologie und performativer Religionsunterricht haben sich als innovative religionsdidaktische Konzepte in die jüngste religionspädagogische Debatte nachhaltig eingetragen. In den vergangenen Jahren hat der religionsdidaktische Ansatz »Theologisieren mit Kindern« eine breite und fruchtbare theoretische Diskussion und empirische Forschung ausgelöst, die weit über den Rahmen eines didaktischen Konzepts hinausgeht. Viel grundsätzlicher ist in den Blick genommen, dass Kinder eine sehr eigenständige Art und Weise haben, über Gott und die Welt nachzudenken, das Leben und Religion wahrzunehmen. Theologisch und religionspädagogisch ist dabei die Einsicht leitend geworden, dass die oftmals erstaunlichen Leistungen der Kinder in diesen Bereichen in ihrem Eigenwert geschätzt und gewürdigt werden sollen, ja dass Erwachsene viel von der »Theologie« der Kinder lernen können.

»Theologisieren« als eine Form der Aneignung von Religion ist für einen Religionsunterricht unverzichtbar geworden, der auf eine hermeneutische Kompetenz ausgerichtet ist und daher auf theologische Argumentationsfähigkeit und religiöse Urteilsfähigkeit zielt.¹

Fast zeitgleich ist unter der Überschrift performativer Religionsunterricht die Bedeutung der Praxis von Religion für

das Gelingen religiöser Lernprozesse in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. In performativer Perspektive haben die Frage nach »gelebter« Religion und die Begegnung mit »authentischer« Religion einen neuen Stellenwert bekommen. Mit anderen Worten: die konkrete Erfahrung mit Religion soll den Religionsunterricht bestimmen, Religion soll »gezeigt« und – zumindest »probeweise« – mit allen Sinnen erfasst und erlebt werden. Der performative Religionsunterricht nimmt in besonderer Weise Übergänge in den Blick, die neben der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Deutung von Religion auf eine Partizipationskompetenz zielen und damit zu einem handelnden Umgang mit Religion führen.²

Die folgenden Ausführungen sind von dem Grundgedanken getragen, dass beide

1 Vgl. Peter Müller / Heidrun Dierk / Anita Müller-Friese, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005.

2 Vgl. zur Deutungs- und Partizipationskompetenz das Berliner Kompetenzmodell von Dietrich Benner und Rolf Schieder. Das Anliegen des performativen Religionsunterrichts spiegelt sich in der von Benner und Schieder beschriebenen Partizipationskompetenz wider. Vgl. Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web, 3. Jg. 2004, Heft 2, 22 ff; Rolf Schieder, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: Theo-Web, 3. Jg. 2004, Heft 2, 14 ff.

Ansätze – sowohl das »Theologisieren« als auch das »performative Anliegen« – für ein umfassendes Verständnis von Religion am Lernort Schule unverzichtbar sind. Daher soll nach den Leistungen und spezifischen »Lernkulturen« dieser religionsdidaktischen Konzepte in der Gegenüberstellung gemeinsamer Anliegen sowie unterschiedlicher Zugangsweisen zu Religion und Glaube gefragt werden.

Gelebte Religion als Referenzrahmen

Unübersehbar ist, dass Religion in der modernen Lebenswelt einen Gestaltwandel erfahren hat. Einerseits besteht in den alltäglichen Lebenswelten ein ungebrochener »Bedarf« an Religion, andererseits hat aber Religion im herkömmlichen Verständnis des christlichen Glaubens seine kulturelle Selbstverständlichkeit weithin verloren. Das Erscheinungsbild religiöser Phänomene ist vielfältiger und bunter geworden. Die Chiffre von der »Rückkehr der Religion« zeigt zumindest an, dass das »Verschwinden« von Religion in der säkularen Gesellschaft kein quasi-naturhafter und unaufhaltsamer Prozess darstellt, sondern gleichzeitige, aber gegenläufige Prozesse sich wahrnehmen lassen: die Zunahme religiös motivierter wie religiös indifferenter Praxen der Lebensführung. Religion in der modernen Lebenswelt hat sich vielfach ins Religiöse »verflüssigt«, sie ist wesentlich Sache der individuellen Sinnggebung jedes Einzelnen geworden.³ Vor dem Hintergrund des Wandels von Religion hat Wilhelm Gräß die Aufgabe der Religionspädagogik dahin gehend bestimmt: »die ›gelebte Religion‹ der Individuen kritisch über sich zu verständigen und in ihren lebensführungspraktischen,

ethischen Konsequenzen konstruktiv zu formulieren.«⁴

Die religionstheoretische Ableitung von Religion als »Religion der Individuen« (Wilhelm Gräß) hat eine Affinität zu der kindertheologischen Vorentscheidung »Kinder sind Theologen«. Mit dieser programmatischen Formel werden die Deutungen und Interpretationen von Kindern eigens gewürdigt. Kinder stellen nicht nur »große« Fragen, sie ko-konstruieren ihre Sichten von Welt und Leben, entwickeln ihre eigenen »intuitiven« Theorien und finden eigene Antworten. Die »Theologien der Kinder« haben daher einen unersetzbaren Platz in einer lebensweltlich gewendeten Theologie, die sich als »Anwalt des Subjekts« der Alltagswelt von Menschen verpflichtet weiß. Kindertheologie steht damit dem vielfach beklagten Wirklichkeitsverlust der Theologie entgegen, wenn es gelingt, akademische Theologie und lebensweltlich verankerte Alltagstheologien, theologisch-wissenschaftliche und »laien«-theologische Konstruktionen aufeinander zu beziehen.⁵

Die zu beobachtenden Transformationen kirchlich verfasster christlicher Religion in neue »Formen des Religiösen« ist

3 Neben schwer greifbaren Formen von Religion stellt die Nachbarschaftsreligion Islam eine besondere Herausforderung dar, da der Islam sich uneingeschränkt als öffentliche Religion versteht und präsentiert. Vgl. Theo Sundermeier, Das Zusammenleben mit Menschen verschiedener Religionen und Kulturen, in: EZW-Texte Nr. 187/2006, 42 f.

4 Wilhelm Gräß, Ästhetische und religiöse Erfahrung in der Religionspädagogik, in: ZPT 4/05, 377.

5 Vgl. Martin Rothgangel, Systematische Theologie als Teildisziplin der Religionspädagogik? Präliminarien zum Verhältnis von Systematischer und Religionspädagogischer Theologie, in: Theo-Web, 2. Jg. 2003, Heft 1, 47 ff.

im Rahmen des performativen Ansatzes mit der Formulierung vom Christentum als »Fremdreligion« aufgenommen worden. Da Schülerinnen und Schüler in der Regel keine Erfahrungen mit christlicher Religion aus familiärer bzw. kirchlicher Sozialisation mitbringen, muss Religion zu allererst »erschlossen«, »gezeigt« und »erprobt« werden. Religionsunterricht hat damit die Aufgabe, Religion »als eine Praxis« Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Religionsunterricht nach dem »Reflexionsmodell« – in der Schule werden vorgängige religiöse Erfahrungen reflektiert – entspricht aus performativer Sicht weder den veränderten Sozialisationsbedingungen noch dem Gegenstand Religion. Gleichzeitig werden mit der Fremdheit christlicher Vollzüge und Lebensformen die »neuartigen Lernchancen« (Bernhard Dressler) betont.

Inwieweit die Rede von der christlichen Religion als »Fremdreligion« empirisch zu belegen ist, muss an dieser Stelle nicht erörtert werden. Empirische Untersuchungen zu religiösen Vorstellungen von Jugendlichen legen es nahe, differenzierter zu argumentieren.⁶ Mir scheint, dass die Rede von der »Fremdreligion« mehr von dem Interesse getragen ist, bestimmte Dimensionen christlicher Religion stärker zu akzentuieren.

Dem Anliegen des performativen Religionsunterrichts ist zu zustimmen, dass in der Tat Religion nicht nur über bloße Informationen über religiöse Phänomene zu erfassen ist. Daher gehen die derzeit diskutierten Kompetenzmodelle für die Bestimmung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht von einem mehrfach dimensionierten Begriff von Religion aus, wie er von Ulrich Hemel in Anlehnung an Charles Glock entwickelt worden ist.⁷

Die Frage aber bleibt: Wie lassen sich Religion als »Tatbestand« und Religion als »Tätigkeit« aufeinander beziehen? Provokativ gefragt: Wie viel »tätige« Religion verträgt der Religionsunterricht bzw. der Lernort Schule? Um nicht wieder einen scheinbaren Gegensatz aufzubauen: so wie Religion als »Tatbestand« nur in Verbindung mit Religion als »Tätigkeit« erschlossen werden kann, ist auch Religion als »Tätigkeit« immer durch ein vorhergehendes Verständnis von Religion als »Tatbestand«, als ein Wissen um religiöse Inhalte und Traditionen geprägt. Die Frage bleibt, in welcher Weise der schulische Religionsunterricht sich auf diese Strukturmerkmale von Religion beziehen und diese in didaktische Kategorien fassen kann.

6 Vgl. Tobias Ziegler, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vly 2006. Die Untersuchung zeigt, dass insgesamt 60 % der befragten Jugendlichen der 11. Jahrgangsstufe in gewissem Maße ein Einverständnis mit dem über Jesus Gesagtem bekunden.

7 Vgl. Ulrich Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 61 ff. Religiosität äußert sich nach Hemel in den Dimensionen religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierter Lebensgestaltung. Vgl. zur Entwicklung von Bildungsstandards Dietlind Fischer / Volker Elsenbast, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; Folkert Doedens, Bildungsstandards im Religionsunterricht. Einheitskost oder Qualitätsentwicklung?, in: Erziehen heute 4/06, 3 ff; Friedhelm Kraft, Bildungsstandards für den Religionsunterricht: vom Kompetenzmodell zur Lehrplangestaltung, in: Theo-Web, 5. Jg. 2006, Heft 1, 5 ff.