

Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen

Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“

Hans Mendl

Darf man im Religionsunterricht beten? Während die einen hier uneingeschränkt mit einem „Ja“ antworten, zögern die anderen zumindest, und wieder andere würden entschieden sagen: Nein, wenn man Schülerinnen und Schüler zu einer solchen unmittelbaren Form der Gottanrede im Religionsunterricht veranlasst, begeht man einen fundamentalen Kategorienfehler, da sich die Wirklichkeit in der Schule als einem „Moratorium des Lebensernstes“ nur indirekt erschließen lasse; authentische religiöse Vollzüge seien in der Katechese, nicht im Religionsunterricht möglich. Man könne, so z. B. Bernhard Dressler, Religion in der Schule nur „zeigen“ oder höchstens zu einem ernstem Spielehandeln oder zu Probeaufenthalten in religiösen Welten einladen. Im Folgenden soll ein Modell skizziert werden, das die Erlebbarkeit von religiösen Vollzügen als Grundvoraussetzung für das Verstehen von Religion bewertet, gleichzeitig aber auch Sicherungsmechanismen einbaut, um den Bedingungen des Lernortes Schule und der Heterogenität der Schülervoraussetzungen gerecht zu werden.

1. RELIGION VERSTEHEN – ABER WIE?

Die Notwendigkeit, im Religionsunterricht auch Elemente von Religion erlebbar zu machen, drängt sich von zwei Perspektiven her auf:

1 Nur wenige Kinder und Jugendliche, die den Religionsunterricht besuchen, verfügen über eine ausgeprägte religiöse Praxis und sind mit ihrer Konfession vertraut. Unter den Vorzeichen der massiv veränderten Lernvoraussetzungen erscheint es manchmal tatsächlich so, als handle es sich im Religionsunterricht um eine „Farbenlehre für Blinde“, wie es schon die Würzburger Synode provokativ benannte (Würzburger Synode, 1.1.1). Nicht erst die Sinus-Milieu-Studien machten schmerzlich deutlich, wie weit entfernt die meisten jugendlichen Milieus von der Pfarrgemeinde und anderen kirchlichen Einrichtungen sind. Auch in Familien werden nachweislich weniger explizit religiöse Rituale gepflegt als noch vor wenigen Jahren. Und regelmäßig zu allen „heiligen Zeiten“ findet man die entsprechenden Umfragen in der Presse, wie es um das religiöse Wissen bestellt ist: Was wird an Weihnachten oder Ostern gefeiert? Das ist auch in

Bayern nicht anders. Auf den Hinweis eines Religionslehrers in einer 7. Klasse, Jesus sei nur 30 Jahre alt geworden, fragt ein Schüler allen Ernstes betroffen nach: „Was hat ihm denn gefehlt?“

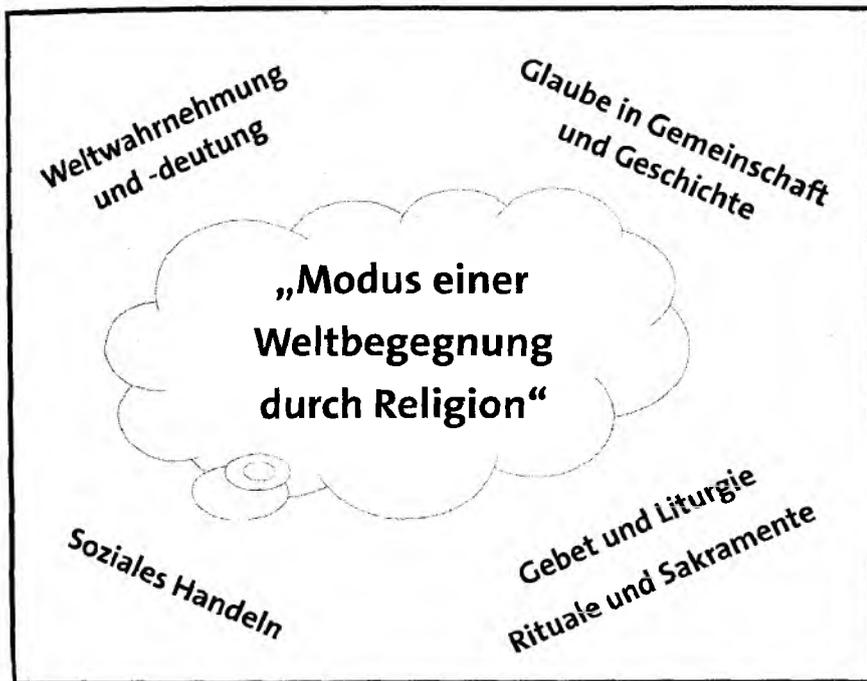
2 Religion bleibt aber im Wesen und in ihrer konfessionellen Konkretisierung unverständlich, wenn sie nicht auch in ihren Vollzugsformen und in ihren praktischen Konsequenzen erlebt wird. Verstärkt wird diese Einsicht durch die neuen Konzepte einer Kompetenzorientierung, die auch die bayerischen Lehrpläne der nächsten Generation prägen werden, weil hiermit der Horizont dessen, was Aufgabe schulischen Lernens auf dem Gebiet der Religion ist, erweitert wird: Nicht das Einspeisen von Wissen ist das Entscheidende, sondern die Frage, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit Wissens-elementen erlernen. In den kirchlichen Dokumenten zu den angestrebten Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe werden beispielsweise folgende Kompetenzen benannt: religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache verstehen und verwenden, Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen, aus reli-

giöser Motivation handeln. Um solche Kompetenzen aufzubauen, braucht es auch die entsprechenden Präsentations- und Umgangsmodi mit Religion.

Von dieser Problemanzeige aus verwundert es nicht, dass heutige Religionslehrerinnen und Religionslehrer besonders darunter leiden, dass die religiöse Sozialisation ihrer Schülerinnen und Schüler abgenommen hat und weiter abnimmt.

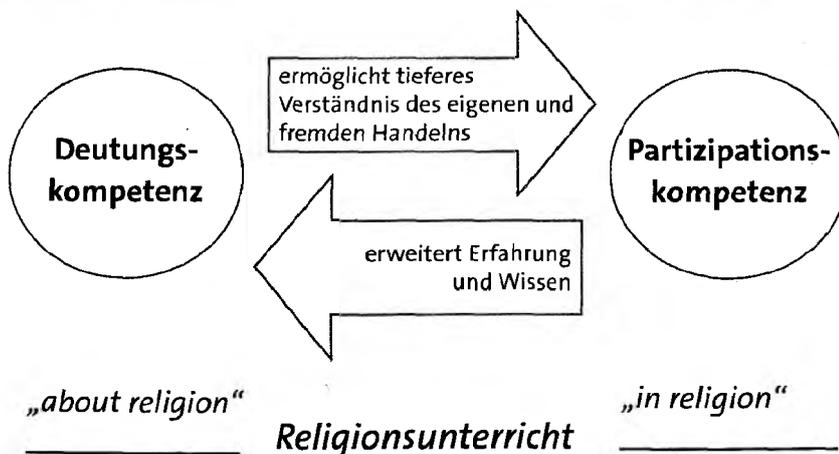
2. MEHR ALS REDEN ÜBER RELIGION

Wenn sich die Sozialisationsbedingungen verändert haben, dann sollte sich auch der Präsentationsmodus eines Unterrichtsfaches entsprechend wandeln. Ein ausschließlich reflexiver Ansatz genügt heute nicht mehr, wenn es das Ziel ist, religiöse Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Der Religionsunterricht muss deshalb heute mehr sein als nur ein Reden über Religion, er sollte mit dem Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen, wie auch die Deutschen Bischöfe in ihrer Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahre 2005 betonten.



Dies gelingt durch die Vermittlung eines strukturierten und lebensbedeutsamen Glaubenswissens und durch die Förderung einer religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Damit diese beiden Ziele aber eingelöst werden können, ist eine zentrale dritte Zieldimension vonnöten: „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche“ (Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen). Denn wenn bei den Schülerinnen und Schülern kaum mehr vorauslaufende Erfahrungen „in Sachen Religion“ vorhanden sind, dann müssen Kontaktzonen mit gelebter Religion geschaffen werden, um Religion zu erleben und anschließend zu reflektieren. Die „Deutungskompetenz“ muss also mit der „Partizipationskompetenz“ ergänzt und mit dieser verschränkt werden.

Religiöse Kompetenz



Religion erleben



Die Bedeutung performativer Elemente im Religionsunterricht

A. FREMDE HEIMAT ERKUNDEN

1 Die heilige Gestimmtheit des Kirchenraums

Können Kinder und Jugendliche die Heiligkeit und die religiöse Bedeutung eines Kirchenraums für die Gemeinschaft der Glaubenden verstehen und ein respektvolles Verhalten in heiligen Räumen erlernen, indem sie Baustile und Einrichtungsgegenstände studieren?

Nicht nur „über“ Kirchen nachdenken, sondern in Kirchen Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren.

2 Gemeinschaft mit Gott und den Menschen

Können Kinder und Jugendliche begreifen, dass der christliche Glaube auf Gemeinschaft mit Gott und den Menschen hin bezogen ist und auf allen Ebenen aus dieser Gemeinschaftserfahrung lebt, wenn sie diesen Wechselbezug nur von außen über aktuelle oder geschichtliche Fremdbeispiele kennen lernen?

Nicht nur „über“ Gemeinde und Gemeinschaft etc. sprechen, sondern Gemeindeleben kennenlernen und Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren.

3 Entschiedenenes Leben in der Nachfolge Jesu

Können Kinder und Jugendliche verstehen, was es heißt in einer postmodernen Konsumgesellschaft von einer christlichen Überzeugung aus entschieden das eigene Leben, die Welt und die Kirche zu gestalten, wenn man die

Begegnung auf die Auseinandersetzung mit Textdokumenten beschränkt?

■ *Sich nicht nur „über“ Mönche, andere exotische Christen oder Local heroes wundern, sondern in der Begegnung Nähe und Distanz spüren.*

4 Erinnerungsorte des Lebens und Glaubens

Können Kinder und Jugendliche verstehen, dass der Glaube der Gegenwart in aufbauender, aber auch in verstörender Weise aus der Vergangenheit lebt, wenn man Geschichte nur in textlicher Form präsentiert bekommt?

■ *Nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachlesen, sondern Erinnerungsorte aufsuchen.*

5 Christlicher Zeitrhythmus als Verdichtung, Interpretation und Feier des Lebens

Können Kinder und Jugendliche begreifen, dass für Christen die von der Glaubensgemeinschaft konkretisierte Rhythmisierung des Lebens identitätssichernd und heilsam ist, wenn sie selber ihr Leben auf ganz andere Weise strukturieren und ordnen?

■ *Nicht nur „über“ christliche Zeitrhythmen informieren, sondern den Umgang mit Zeit allgemein und in der Konkretion des Kirchenjahres mehrschichtig im Schulalltag einbringen.*

B. GOTT UND DAS LEBEN FEIERN

6 Gebet als zentraler Modus christlicher Weltdeutung

Können Kinder und Jugendliche die Grunddynamik meditativer Elemente und des Gebets, die ja auf die Öffnung auf ein Du hin angelegt sind, als zentralen Modus christlicher Weltwahrnehmung verstehen, indem man mit ihnen Gebetstexte oder Aussagen großer Mystiker bespricht?

■ *Nicht nur „über“ Gebet und Meditation reden, sondern meditative Elemente und Gebetsformen erleben und reflektieren.*

3. „TO DO THINGS WITH WORDS“ – RELIGIÖSE SPRECHHANDLUNGEN VERSTEHEN

Wissenschaftstheoretisch wird die veränderte Profilierung religiösen Lernens mit den Ansätzen eines „performativen Religionsunterrichts“ beschrieben: Der Begriff der „Performatanz“ kommt aus der Sprachwissenschaft und bedeutet kurz beschrieben Folgendes: Es gibt Aussagen, die als Sprechhandlungen erst im Tun ihren Sinn erhalten und verständlich werden: „Ich verspreche dir ...!“ – „Ich vertraue dir ...“ – „Ich schwöre ...“. Das trifft im besonderen Maße auf viele Erscheinungsformen von Religion zu, die ohne ihren Vollzug und nur aus der Distanz betrachtet nicht verständlich werden: „Es segne dich ...“ – „Gott, ich bitte dich ...“ – „Ich taufe dich ...“.

Um es an einigen religiösen Sprechakten zu verdeutlichen: Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte jemals selber vollzogen zu haben – ohne gebetet zu haben, einen Segen erfahren zu haben oder mich auf ein Versprechen verlassen zu können? Diese Grunddynamik eines Zusammenhangs von Aussage und Vollzug oder genauer der Erschließung der Bedeutung einer Aussage über ihren Vollzug lässt sich unschwer auch auf andere religiöse Phänomene übertragen: Begreift man, was es bedeutet, aus einer Berufung heraus eine bestimmte Lebensform, z. B. die einer Nonne oder eines Priesters, gewählt zu haben, ohne mit einer solchen Person ein Gespräch geführt zu haben? Kann man die Ethik des Christentums ohne Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform begreifen? Und lässt sich all dies lediglich in papierener Form unterrichtlich adäquat erfassen? Vom Auswendiglernen der Zehn Gebote ist noch niemand ein guter Mensch geworden; Sozialpraktika hingegen, das ist empirisch nachgewiesen, verändern Schülerinnen und Schüler in ihrer Empathiefähigkeit und in ihrem Umgang mit ethischen Fragen. Können Schüler die Auralität eines Kirchenraums begreifen, ohne sich

erlebnisorientiert und reflexiv immer wieder in der Räumen der eigenen, häufig persönlich fremden Religion, aber auch in den Räumen anderer Religionen bewegt zu haben? Die deutschen Bischöfe schreiben hierzu: „Denn ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden“ (Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005, 15).

KONKRETE ERLEBNIS- UND HANDLUNGSFELDER SIND

- Räume, in denen sich Religion manifestiert (Kirchenräume und Orte, an denen religiöse Gemeinschaften leben, Glaubens- und Lebensvollzüge der Gemeinde, Erinnerungsorte der Tradition),
- die Begegnung mit Personen, die aus christlicher Überzeugung heraus handeln (z. B. im Rahmen von Sozial-, Gemeinde- oder Kirchenprojekten),
- die erlebbare Außenseite des Glaubens in Ritual, Gebet, Liturgie und Kirchenjahr
- sowie die sinnenfällige und handlungsorientierte Beschäftigung mit zentralen Fragen des Christentums und anderer Religionen.

Für all diese Handlungsfelder (vgl. 20 Handlungsfelder in meinem Buch „Religion erleben“) gilt es zu begründen, wieso ein rein kognitiver Zugriff nicht ausreicht, um ein tieferes Verständnis zu erlangen. Gleichzeitig müssen aber jeweils kritische Anfragen berücksichtigt und Grenzen abgesteckt werden.

4. DARF MAN DAS? KRITISCHE ANFRAGEN

Über performative Ansätze in der Religionsdidaktik wird besonders heftig gestritten, wenn es um die Felder des Gebets und der liturgischen Bildung geht – siehe die Eingangsfrage: Darf man Kinder und Jugendliche zum Beten verpflichten?

Andererseits: Können Kinder und Jugendliche die Konkretisierung des Modus einer religiösen Weltwahrneh-

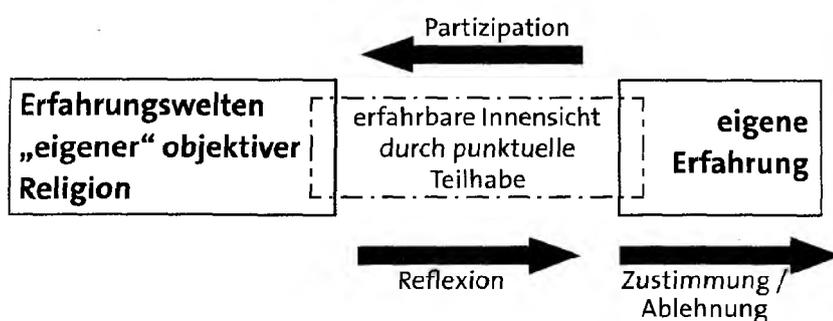
mung und -deutung durch Religion in der vertrauensvollen Hinwendung auf ein Du hin (das kennzeichnet das Gebet!) verstehen, indem sie sich nur theoretisch mit der Fragestellung beschäftigen und Gebetsformen rein analytisch behandeln? Können sie die Bedeutung der Eucharistie als „Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens“ (Lumen Gentium 11) erkennen, wenn sie in didaktischen Trockenübungen den Aufbau der Eucharistiefeyer und die Bedeutung der liturgischen Handlungsorte im Kirchenraum kennengelernt haben?

Es erscheint aus wissenssoziologischen, lernpsychologischen und religionspädagogischen Gründen als dringend erforderlich, dass man im Religionsunterricht nicht nur „über“ Gebet und Liturgie spricht, sondern im Rahmen des unterrichtlich Möglichen und Verantwortbaren Jugendliche auch in Erlebnisfelder des Gebets und liturgischen Handelns hineinführt, diese fragmentarischen Erlebnisse dann aber auch reflektiert.

Kritiker eines performativen Ansatzes befürchten hier einen Rückschritt von einem anerkannt diakonischen Konzept schulischen Religionsunterrichts „nach Würzburg“ zu einem katechetischen Modell. Deshalb muss betont werden: Auch ein performati-

ver Religionsunterricht verbleibt in den konzeptionellen Grenzen eines schulischen Unterrichtsfachs und darf nicht mit Katechese und ihren Zielsetzungen einer Einübung in den Glauben und einer Beheimatung in der Kirche verwechselt werden. Auch ein performativer Religionsunterricht will und kann nicht ein fehlendes Vorwissen kompensieren; *das Ziel des Religionsunterrichts besteht „nur“ im Verstehen von Religion, nicht in der völligen Vertrautheit mit religiösen Riten und der eigenen Konfession, das wäre eine Überforderung.* Diese Grenzziehung beinhaltet auch den Respekt vor der Selbst-Konstruktion der Lernenden, die aus der postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben konstruieren: Sie sind eingeladen, die Schätze und Erfahrungswelten christlicher Religion und Tradition zu erproben. Das kann und wird bei einzelnen Schülerinnen und Schülern immer wieder auch zur Erkenntnis führen: Dieser Ort, diese Lebensweise, diese Vollzugsform ist nichts, was ins eigene Lebenskonzept integriert werden soll. Um diese Freiheit des lernenden Subjekts zu sichern, sind aber Elemente der Reflexivität nötig, damit die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, über eigene Einstellungen und Entscheidungen nachzudenken.

Teilhabe: begrenztes Erleben der „eigenen“ Religion



7 Gottes Gegenwart feiern

Können Kinder und Jugendliche die Bedeutung der Eucharistie als „Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens“ (Lumen Gentium 11) und des Abendmahls als „sichtbarem Wort Gottes“ (Martin Luther) erkennen, indem sie den Aufbau des Gottesdienstes und die Bedeutung der liturgischen Handlungsorte im Kirchenraum lernen?

☞ *Nicht nur „über“ Ritual und Liturgie sprechen, sondern zum angemessenen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren.*

8 Die heilsame Wirkung heiliger Riten

Können Kinder und Jugendliche die heilsame Bedeutung von Sakramenten und Sakramentalien als existenzielle Einbettung in eine Heilswirksamkeit und als zuversichtlichen Ausdruck einer religiösen Weltsicht begreifen, indem sie nur die Außenseite von Symbolhandlungen über unterrichtliche Verfahren kennen lernen?

☞ *Nicht nur „über“ Sakramente und ihre Symbole und Symbolhandlungen sprechen, sondern die heilsame Bedeutung profaner und heiliger ritueller Handlungen erspüren.*

9 Der Leib als Symbol

Können Kinder und Jugendliche verstehen, dass nach christlichem Verständnis dem Menschen Erlösung mit Seele und Leib zugesprochen wird und der menschliche Leib als Realsymbol der Seele eine Brücke zwischen Immanenz und Transzendenz darstellt, wenn sie nicht mit allen Sinnen lernen und die Symbolhaltigkeit des Glaubens am eigenen Leib erleben?

☞ *Nicht nur Symbole interpretieren, sondern ihre Tiefendimension am eigenen Leib erfahren.*

10 Schöpfung erleben

Können Kinder und Jugendliche den Sinn der biblischen Sprache und des christlichen Schöpfungsglaubens verstehen, wenn sie sich mit Texten

und Bildern beschäftigen, ohne selbst die elementare Erfahrung des Wahrnehmens und Staunens eingeübt zu haben?

Nicht nur über Schöpfung reden, sondern in der Natur zum Wahrnehmen und Staunen angeleitet werden.

C. KONSEQUENZEN DES GLAUBENS ERLEBEN

11 Biblische Texte als Resonanzräume des Lebens

Können Kinder und vor allem Jugendliche am Reichtum und an der Herausforderung der biblischen Tradition Geschmack finden, wenn sie im Religionsunterricht biblische Texte lediglich analysieren und diskursiv aufs eigene Leben beziehen?

Nicht nur „über“ biblische Texte sprechen, sondern sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln lassen, sie zu Spiegelungsfolien und Resonanzräumen für eigene Erfahrungen werden lassen.

12 Gelebte fremde Religion

Können Kinder und Jugendliche einen verstehenden Zugang zur bleibenden Fremdheit einer anderen Religion und zu den Menschen, die diese Religion leben, erhalten, wenn dies alles nur über Textblätter, Erzählungen und Filme erschlossen wird?

Nicht nur etwas „über“ andere Religionen kennen lernen, sondern Menschen einer anderen Religion begegnen und ihre Riten betrachtend erleben.

13 Die provozierende Kraft der Ethik Jesu

Können Kinder und Jugendliche die provozierende Kraft der Ethik Jesu und ihre Umsetzung in christlichen Handlungsvollzügen verstehen, wenn mit ihnen die entsprechenden biblischen Texte erschlossen werden und sie Beispiele christlichen Handelns nur in Schulbüchern oder über audiovisuelle Medien kennen lernen?

5. SICHERUNGSMECHANISMUS

Aber was geschieht dann eigentlich, wenn man im Unterricht betet, einen Kirchenraum aufsucht oder ein Sozialpraktikum durchführt? Strittig ist auch unter Fachleuten die angemessene Qualifizierung religiöser Erlebnisse im Religionsunterricht: Handelt es sich „nur“ um eine unterrichtliche Inszenierung, ein ernsthaftes Spielhandeln, um Vollzüge im „als - ob“ oder um authentische Erlebnisse? Das Bemühen um eine Distanz zu authentischen Vollzügen oder „echten“ Sprechhandlungen erklärt sich aus der skizzierten Angst, man könnte im Religionsunterricht die systemischen Grenzen überschreiten und im Sinne einer suggestiven Überwältigungsdidaktik Schülerinnen und Schüler zu religiösen Vollzügen und Schülern, die sie eigentlich nicht durchführen möchten. Problematisch an diesen spieltheoretischen Modellen ist, dass sie, in der Praxis durchgeführt, reichlich künstlich wirken: Kann man „so tun, als wenn man gesegnet wird“? Experimentell beten? Demgegenüber wird von anderer Seite wieder mit Recht der Einwand formuliert, dass man mit solchen experimentellen Zugriffen der Dignität von religiösen Akten nicht gerecht wird.

Mein Ansatz führt mutig und deshalb auch nicht unumstritten einen Schritt weiter in das Feld des Erlebens von Religion hinein und lautet so: Performative Unterrichtsformen laden zu einem echten Handeln „in Sachen Religion“ ein (man kann eben nicht so tun, als würde man gesegnet werden oder als würde man beten oder sozialkaritativ tätig sein!). Diese Einladung zu echten religiösen Handlungsformen muss aber geprägt sein von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung durch die je einzelnen Schülerinnen und Schüler: Der eine ist voll bei der Sache, der andere verhält sich distanziert; für den einen handelt es sich um ein Gebet, für den anderen nur um einen gesprochenen Text, der dritte steht unbeteiligt, aber hoffentlich respektvoll den anderen gegenüber daneben. Der eine singt ein religiöses Lied mit inne-

rer Beteiligung mit, der andere singt mit, aber mit einer inneren Distanz, weil er den empathischen Liedtext nicht vollziehen kann, der andere steht „nur“ dabei.

Ein zweites Sicherungselement: Im Unterschied zu einer katechetischen Intention zielen Vollzugsformen im Religionsunterricht nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus; ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die auch eine langfristige Wirkung entfalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist also didaktisch nicht verfügbar.

Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung zu sichern, erscheint deshalb eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet (siehe Schaubild): Vor einem erlebnisorientierten Element müssen den Schülerinnen und Schülern verschiedene Verhaltensoptionen angeboten werden (mit welcher inneren und äußeren Haltung kann ich mich im dargebotenen Erlebnisfeld bewegen), und im Nachgang sollte reflektiert werden, welche Bedeutung das Erleben für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin hatte. Gerade bei solchen erlebnisorientierten Momenten, die eine persönliche Anteilnahme hervorrufen wollen, empfiehlt sich zudem ein Arbeiten mit offenen Formen, damit das Unternehmen nicht zu einer Überwältigungsdidaktik mutiert: So kann der Auftrag, einen eigenen Schöpfungstext zu schreiben (und dann vielleicht auch vorzutragen oder gemeinsam zu sprechen), in ein Schöpfungslob, eine prophetische Klage oder eine Aufforderung zur Wahrnehmung der Schöpfungsverantwortung münden. Und beim Vortrag gibt es die Spannweite zwischen einem Vorlesen, einem Rezitieren oder dem Sprechen eines Textes als Gebet.

Performatives Arrangement

Diskursive Einführung

Beschreibung

- des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Schüler, der Habitus-Optionen

Befähigung zur Code-Unterscheidung

Performatives Erleben

thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen

offene Formen ▶ subjektive Bedeutungszuweisung

Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)

Austausch über subjektive Erlebens-Modi („was war?“)

Austausch über subjektive Erfahrungs-Konstruktionen („was bedeutet das?“)

Bei den inzwischen zahlreichen Vorträgen im deutschsprachigen Raum zum Performativen Religionsunterricht erfolgen ganz unterschiedliche Reaktionen auf dieses Konzept, die ich mit aller Vorsicht so einordnen möchte: Häufig sind es Grundschullehrer, die auf die Eingangsfrage „Darf man im RU beten“ antworten: „Selbstverständlich!“ – „Das, was Sie beschreiben, machen wir schon lange!“ Hier erscheint mir dann manchmal ein gewisses Gegensteuern sinnvoll zu sein, um mit Bezug auf die skizzierten Einwände zu verdeutlichen, dass auch in der Grundschule der Respekt vor der Freiheit des religiös lernenden Subjekts nicht zugunsten einer Überwältigungspädagogik aufgegeben werden dürfe und deshalb auch schon Grundschüler zum Reflektieren und eigenen Positionieren angeregt werden sollten. Viele Lehrer fühlen sich aber durchaus in ihren pädagogischen Überzeugungen und im unterrichtlichen Handeln durch das Konzept des Performativen bestätigt. Einwände kommen häufig aus unterschiedlichen Motiven aus dem weiterführenden Schulbereich: Wegen der deutlich zunehmenden Kirchen- und Religionsferne der Schülerinnen und Schüler,

aber auch mit dem Hinweis auf die Besonderheit gymnasialen Lernens, das doch überwiegend kognitiv geprägt sein müsse. Hier halte ich den Verweis auf die lernpsychologische Fundierung des Konzepts für hilfreich: Man weiß aus verschiedensten Richtungen der Lernpsychologie, dass träges Wissen nur dann vermieden werden kann, wenn verschiedene Lerndomänen miteinander verknüpft werden; gerade das innere Erleben und Durchdringen von religiösen Handlungsfeldern soll zu einem vertieften und nachhaltigen Verstehen führen.

6. LEHRERKOMPETENZEN

Ein Religionsunterricht, der Kontaktzonen mit Formen gelebten Christentums schafft und aufsucht, fordert auch die Lehrenden auf eine besondere Weise heraus. Zum professionstypischen Habitus von Religionslehrerinnen und -lehrern gehört bei einem solchen Konzept in weit höherem Maß eine konfessionelle Positionalität, d. h. eine begründete und erkennbare Positionierung im Verhältnis zur eigenen Kirche. Lehrende bedürfen auch einer

Nicht nur „über“ Moral diskutieren, sondern in ethischen Handlungsfeldern aktiv sein und verantwortliches Handeln auch einüben und reflektieren.

14 (Eigenen) Glauben verantworten

Können Kinder und Jugendliche den Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens verstehen, wenn sie zentrale Aussagen des christlichen Glaubens vorgetragen bekommen, ohne auch dazu angeleitet werden, damit persönlich produktiv und konstruktiv umzugehen?

Nicht nur „über“ dogmatische Fragen sprechen, sondern den Anspruch einer christlichen „Wahrheit an sich“ so didaktisch entfalten, dass ihre provozierende Kraft als „Wahrheit für mich“ inmitten pluraler Wahrheitsansprüche dialogisch ausgehandelt werden kann.

15 Im Mittelpunkt der Mensch

Können Kinder die christliche Überzeugung von einem liebevoll der Welt und den Menschen zugewandten Gott verstehen, können Jugendliche begreifen, was es heißt, Ebenbild Gottes zu sein, wenn ihnen die entsprechenden Bezugstexte nur diskursiv erschlossen werden, sie unbedingte Annahme und Wertschätzung nicht auch durch die Person des Religionslehrers und durch seinen Unterricht erfahren können?

Nicht nur „über“ Religion sprechen, sondern das Fach so konzipieren, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen.

D. RELIGION MIT ALLEN SINNEN ENTDECKEN

16 Sprache und Sprechausdruck

Können Kinder und Jugendliche verstehen, dass sprachliche Ausdrucksformen des Glaubens (Sprachsymbole, Bekenntnisse, Gebete, Erzählungen) nicht nur äußere Formeln darstellen, sondern aus einer gewachsenen Glaubensüberzeugung einer Religionsgemeinschaft

heraus entstanden sind, wenn sie nicht selber in den Prozess einer Versprachlichung von eigenen Einstellungen und Überzeugungen verwoben werden?

■ *Nicht nur die Sprache und Symbolwelt objektiven Glaubens verstehen, sondern selber dem je eigenen subjektiven (Un-)Glauben reflektiert und argumentativ stimmig einen sprecherischen oder schriftlichen Ausdruck verleihen.*

17 Die Macht der Bilder

Können Kinder und Jugendliche die Bilddidaktik des Glaubens verstehen, wenn sie sich nur rezeptiv mit Bildern der (christlichen) Kunst beschäftigen, ohne sich dialogisch und produktiv mit Kunstwerken auseinanderzusetzen und selber zum eigenen künstlerischen Ausdruck befähigt zu werden?

■ *Nicht nur über Bilder reden, sondern im Dialog mit Bildern der Kunst selber zum Bild-Interpreten und -Gestalter werden.*

18 Kunst als Bekenntnis

Können Kinder und Jugendliche erkennen, dass die Gestaltung eines Kunstwerks, sein theologischer Gehalt und das Bekenntnis des Künstlers in einem engen Zusammenhang stehen, wenn sie nur einen analytischen Umgang mit den Schätzen der christlichen Tradition einüben?

■ *Nicht nur „über“ religiöse Kunstwerke reden, sondern selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen.*

19 Bewegte Musik

Können Kinder und Jugendliche die lebens- und gemeinschaftsbereichernde Kraft von Musik auch im Kontext von Religion verstehen, wenn sie nur über Musik reden oder diese rezeptiv anhören, ohne sich selber auch musikalisch zu betätigen?

■ *Nicht nur über (christliche) Musik reden, sondern im Gesang, in der Bewegung und im Tanz die expressive Kraft der Musik erleben und die Stimmigkeit des Ausdrucks überprüfen.*

20 Glaube im Netz

Können Kinder und Jugendliche die Religionsproduktivität, Chancen und Gefahren neuer Medien verstehen, ohne zugleich auch im Netz selber unterwegs zu sein und Spuren von Religion kritisch zu sichten?

■ *Nicht nur über neue Medien sprechen, sondern im erprobenden Zugriff deren Möglichkeiten und Grenzen bei der Erschließung von religiösen Fragestellungen erkennen.*

ausgeprägten individuellen Spiritualität, die auch die Fähigkeit zur Anleitung von meditativen Übungen und liturgischen Elementen umfasst. Schließlich benötigen sie aber auch ein hohes Maß an Beziehungsfähigkeit und Differenz-Verträglichkeit, weil gerade der Respekt vor der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler, Erlebnisfelder als wertvoll oder unbedeutend zu qualifizieren, auch zu Frustrationserlebnissen bei den Lehrenden führen wird. Die Lehrenden brauchen zudem die Flexibilität im Wechsel von Inszenierung und Reflexivität; sie müssen sowohl persönlich in beiden hermeneutischen Ebenen eines unmittelbaren Vollzugs von Religion und einer distanzierten Betrachtung beheimatet sein als auch die didaktische Kompetenz besitzen, unterrichtlich zwischen beiden Ebenen des Erlebens und distanzierten Reflektierens zu wechseln. – In meinem Buch skizziere ich zudem bei jedem der 20 Praxiskapitel themenspezifische Anforderungen an die Lehrkraft (siehe blauer Kasten).

Inzwischen haben auch die Bischöfe erkannt, dass der Religionsunterricht den wichtigsten Begegnungsort der Schülerinnen und Schüler mit Religion, Glaube und Kirche darstellt und die Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle als „Brückenbauer“ einnehmen. Um dieser Rolle gerecht zu werden, benötigen sie vor allem eines: Das uneingeschränkte Vertrauen ihres Bischofs und der Schulabteilung vor Ort und die konkrete Unterstützung beim Erwerb der nötigen Kompetenzen, um einen lebendigen und nachhaltigen Religionsunterricht gestalten zu können.

7. DAS AUSKOSTEN DER DINGE VON INNEN HER

Ziel des Religionsunterrichts ist das Verstehen von Religion. Der skizzierte Ansatz möchte dazu beitragen, träges Wissen zu vermeiden und intelligentes Wissen zu fördern; dies gelingt durch die Verschränkung verschiedener Wissensdomänen, besonders durch den Einbezug von Erlebnisdimensionen in Verstehensprozesse. Ein solcher Ansatz ist auch theologisch und spirituell begründbar: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genügen, sondern das Auskosten der Dinge von innen her“ (Ignatius von Loyola).

Das Buch zum Thema (dort weitere Literatur):

Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxismfelder, München 2008, 440 S., ISBN 978-3-466-36811-2.

Siehe auch S. 38-41 in diesem Heft.