

Situation und Konzeption des Religionsunterrichts heute

Drei aktuelle religionsdidaktische Strömungen

von Ulrich Kropač

Studien zur Religiosität junger Menschen in Deutschland heute zeigen eine komplexe Problemlage. Darauf reagieren verschiedene jüngere religionsdidaktische Ansätze: Die sogenannte abduktive Korrelation variiert das religionspädagogische Grundkonzept eines korrelativen Religionsunterrichts; eine ästhetisch ausgerichtete Religionspädagogik hebt auf den unhintergehbaren Ausdruckscharakter von Religion ab; der performative Religionsunterricht schließlich zielt auf eine Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit gelebter Religion. Die genannten Entwürfe spiegeln die didaktische Herausforderung der Gegenwart und der Zukunft: die christliche Religion als Fremdreigion für immer mehr junge Leute.

Religiöse Bildung, die „pünktlich“ sein will, ruht auf zwei Säulen: einer analytischen und einer konzeptionellen. Empirische Studien liefern der Religionspädagogik Daten über die (religiöse) Situation der Lernenden. Darauf aufbauend werden im Wechselspiel zwischen pädagogischen und theologischen Perspektiven Entwürfe religiösen Lernens entwickelt. Diese Zusammenhänge werden im Folgenden am gegenwärtigen Religionsunterricht durchgespielt:

- Der erste Abschnitt präsentiert wichtige Resultate empirischer Studien zur Religiosität Heranwachsender.
- Mit dem zweiten Abschnitt rücken konzeptionelle Fragen in das Blickfeld. Zunächst geht es um das Korrelationsprinzip – gewissermaßen eine religionspädagogische Dauerbaustelle –, das in seiner abduktiven Variante diskutiert wird.
- Der dritte Abschnitt kreist um eine ästhetisch ausgerichtete Religionspädagogik und deren Reichweite.
- Aufgabe des vierten Abschnitts ist es, das gegenwärtig hoch gehandelte Konzept eines performativen Religionsunterrichts einer genaueren Analyse zu unterziehen.
- Eine kurze Zusammenfassung im fünften Abschnitt rundet die Überlegungen ab.

1. Situationsanalyse: Religiosität bei jungen Menschen

Wie stellt sich die religiöse Situation heutiger Jugendlicher dar? Die beiden folgenden Abschnitte präsentieren einige Schlaglichter.

1.1 Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2010

Im September 2010 erschien die 16. Shell Jugendstudie. Sie zeichnet ein differenziertes Bild heutiger Jugend. Diese wird von den Autorinnen und Autoren als eine „pragmatische Generation“ bezeichnet, die sich „behauptet“.¹ Die Studie bietet auch einige Erkenntnisse zur religiösen Situation junger Menschen. Ich möchte diese in drei Punkten zusammenfassen:

a) Allgemeine Trends

Religion spielt im Leben der meisten Jugendlichen nur eine mäßige Rolle.² Von diesem Trend weichen aber Migrantenkulturen markant ab. Bei ihnen lässt sich eine ausgeprägte religiöse Vitalität beobachten. Bezogen auf alle Jugendlichen haben weder Konfessionslosigkeit noch Atheismus seit dem Jahr 2000 zugenommen. Im Vormarsch ist allerdings religiöse Unsicherheit.

b) Zur Wichtigkeit des Gottesglaubens

Blickt man auf die Wichtigkeit des Gottesglaubens für konfessionell gebundene Jugendliche, zeigt sich, dass Gott nur für 39% der evangelischen Jugendlichen wichtig ist.³ Bei den Katholiken sind es immerhin 44%, allerdings ist dies ein Wert auf einer seit acht Jahren abfallenden Kurve. Es ist bemerkenswert, dass bei Jugendlichen, die anderen Religionen angehören, ein gegenläufiger Trend festzustellen ist. Zum einen wird die Bedeutung des Gottesglaubens von 76% als hoch eingeschätzt, zum anderen liegt der Wert auf einer seit 2002 aufsteigenden Linie.

c) Zum Gottesbild

Wie steht es um die für das Christentum konstitutive Vorstellung eines personalen Gottes?⁴ Die Shell Studie 2010 konstatiert, dass nur 32% der katholischen Jugendlichen an einen persönlichen Gott glauben, 22% immerhin an ein göttliches Prinzip. Bei evangelischen Jugendlichen sind es nur 26%, die einer persönlichen Gottesvorstellung zustimmen, 23% verbinden mit dem Gottesbegriff ein göttliches Prinzip. Aufmerken lässt, dass von Jugendlichen, die anderen Religionen zugehören, 57% an einen persönlichen Gott glauben und 24% an ein göttliches Prinzip. „Die evangelischen Jugendlichen“, so das abschließende Urteil der Studie, „stehen am reinsten für den Trend der gesamten Jugend; einerseits weg von der persönlichen Gottesvorstellung, andererseits hin zu religiöser Unsicherheit“.⁵

¹ Vgl. hierzu *Shell Deutschland Holding (Hg.)*, Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt/M. 2010.

² Vgl. ebd., 30.

³ Zum Folgenden vgl. ebd., 204–206.

⁴ Vgl. dazu ebd., 206f.

⁵ Ebd., 207.

1.2 Jugendliche Religiosität: ein komplexes Phänomen

Der Blick auf die aktuelle und – damit vergleichend – frühere Shell Jugendstudien kann leicht einem kirchlichen Pessimismus Nahrung geben, der einen unaufhaltsamen Niedergang des Christentums in Europa vor Augen hat. In der Tat, die Zahlen der Shell Jugendstudie dürfen nicht schöneredet werden. Sie leiden jedoch an einem grundsätzlichen Mangel, der darin besteht, dass die Religiosität junger Menschen mit kirchlichem Christentum identifiziert wird. Diese Gleichsetzung ist aber, wie verschiedene religionssoziologische Studien hervorheben, nicht aufrechtzuerhalten. Es lässt sich im Gegenteil feststellen, dass jugendliche Religiosität ein vielschichtiges Gebilde ist.⁶ Ich mache einige Einsichten namhaft:⁷

1. Jugendliche sind in der Frage, ob Religion und moderne Gesellschaft zusammenpassen, unentschieden. Für sie befindet sich Religion gewissermaßen in einem Niemandsland, sie ist „weder richtig ‚out‘ noch richtig ‚in‘“⁸.
2. Während der Religion immerhin einige Chancen zugestanden werden, in der modernen Welt zu bestehen, erscheint jungen Leuten Kirchlichkeit prekär. Milieustudien⁹ belegen die Entfremdung der Kirche von der Lebenswelt vieler Menschen. Erschwerend kommt hinzu, dass in den wenigen Milieus, in denen die Kirche beheimatet ist, Jugendliche eher nicht anzutreffen sind.
3. Die Rede von einer Verdunstung der Religion greift zu kurz. Beobachtbar ist weniger eine Säkularisierung als vielmehr eine religiöse Pluralisierung der Jugend. Religion und Religiosität stellen sich heute vielgestaltig dar.
4. Insgesamt scheint es angemessener zu sein, von einer postchristlichen Religiosität zu sprechen. Typisch dafür ist nicht so sehr ein konkretes Bekenntnis als vielmehr ein allgemein religiös aufgeladenes Weltbild.
5. Für dieses Weltbild stellt in Europa noch immer das Christentum den entscheidenden kulturellen Vorrat bereit. Die abendländische Kultur ist tief im Christentum verwurzelt und zehrt davon bis heute. Für junge Menschen heißt das: „Christliche Vorstellungen können selbst dann in die persönliche Religiosität übernommen werden, wenn man sich ansonsten von der kirchlich präsenten Religion distanziert.“¹⁰

An den aufgezeigten soziologischen Befunden können Entwürfe eines zeitgerechten Religionsunterrichts nicht vorübergehen. Die Daten selbst entlassen aber noch keine Konzepte aus sich. Solche müssen religionspädagogisch erarbeitet und dann in der Fachdiskussion geprüft werden. Ich skizzierte im Folgenden drei religionsdidaktische Strömungen, die eine Antwort auf die aktuelle Problemlage zu geben versuchen.

⁶ Vgl. die aktuelle Studie: *H. Streib: C. Gennerich, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim u. a. 2011.

⁷ Vgl. hierzu *H.-G. Ziebertz, Gesellschaftliche und jugendsoziologische Herausforderungen für die Religionsdidaktik*, in: G. Hilger; S. Leimgruber; H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*. Neuauflage, München⁶2010, 76–105, hier: 93–103.

⁸ Ebd., 94.

⁹ Vgl. *C. Wippermann: M. Calmbach, Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27*, hg. vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor, Düsseldorf u. a. 2008.

¹⁰ *Ziebertz, Herausforderungen (Anm. 7)*, 103.

2. „Totgesagte leben länger“: Korrelation als Abduktion

Korrelation wird bekanntlich im theologischen Sinn als Wechselbeziehung von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, von Offenbarung und Erfahrung, von Tradition und Situation reflektiert. Sie gilt in der Religionspädagogik seit Mitte der 1970er Jahre als *das* Leitmotiv für religiöse Erziehung und Bildung und insbesondere für die Didaktik des Religionsunterrichts. In den ausgehenden 1980er Jahren und vermehrt in der Folgezeit erhoben sich kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik fragten – bis dahin, dass ihr von Rudolf Englert ein „ehrenhafte[r] Abgang“¹¹ nahegelegt wurde. Das ist nicht geschehen: zum einen, weil sich dieses Prinzip schlichtweg als unentbehrlich für die Religionsdidaktik erwiesen hat; zum anderen, weil Korrelation vielfältige Veränderungen erfahren hat, teils unter der Hand, teils offen in den religionsdidaktischen Fachdiskussionen. Die wohl bekannteste Debatte betrifft die sogenannte abduktive Korrelation.

2.1 Das Konzept der abduktiven Korrelation

In den Auseinandersetzungen um das Korrelationsprinzip wurde immer wieder die Frage gestellt, auf welche Weise die beiden Pole „Glaubensüberlieferung und Gegenwärtserfahrung“ in Beziehung treten. Ein *deduktiver Zugang* räumt der Überlieferung den Vorrang ein und nimmt von da aus die heutige Lebenswelt in den Blick. *Induktiv* wird vorgegangen, wenn Erfahrungen heutiger Schülerinnen und Schüler methodisch den Ausgangspunkt bilden, von dem aus auf die Tradition zugegangen wird. Zur Überwindung der Alternative „Deduktion – Induktion“ haben Andreas Prokopf, Hans-Georg Ziebertz und Stefan Heil vorgeschlagen, Korrelation als Prinzip beizubehalten, sie jedoch *abduktiv* zu konzipieren.¹²

Anliegen der abduktiven Korrelation ist es, Korrelation erst gar nicht als ein Verfahren zu konstruieren, das eine Kluft zwischen Tradition und Situation voraussetzt, die dann entweder deduktiv oder induktiv überwunden werden muss.

Das Konzept der abduktiven Korrelation geht von der Annahme aus, dass in den Erfahrungen junger Leute heute Elemente der christlichen Überlieferung eingeschmolzen sind, allerdings nicht unbedingt in dogmatisch korrekter Gestalt, sondern in ihrer kulturellen Transformation.¹³ Die abduktive Korrelation hebt also präzise auf den vorher erwähnten religionssoziologischen Befund ab, dass die gegenwärtige Kultur mehr oder weniger latent von christlichen Sinnmustern durchzogen ist. Ziel der abduktiven Korrelation ist es, die immer schon vorhandene Verwobenheit zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung im Subjekt zutage treten zu lassen und weiterzuführen.

¹¹ R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. in: G. Hilger: G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97–110.

¹² Vgl. H.-G. Ziebertz; S. Heil; A. Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster u. a. 2003.

¹³ Vgl. U. Riegel, Abduktive Korrelation. Konzept und religionspädagogische Bedeutung, in: Info (= Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bistum Limburg) 36 (2007) H. 1/2, 21–26, hier: 23f.

Beispiel

Gegenstand des folgenden Unterrichtsentwurfs ist die problematische Bibelstelle Gen 22,1–19 („Abrahams Opfer“).¹⁴ Er besteht aus vier Schritten:

- Zu Beginn wird die Einleitung der Perikope erzählt, und zwar bis V. 3, wo Gott Abraham den Auftrag erteilt, ihm seinen Sohn als Brandopfer darzubringen.
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben die Geschichte nun selbst weiter. Es ist mit einer Bandbreite von Erzählverläufen zu rechnen: Manche Schülerinnen und Schüler werden aus Mitleid mit Isaak nicht zulassen, dass Gottes Auftrag ausgeführt wird. Andere denken vielleicht an Verhandlungen Abrahams mit Gott. Wieder andere beschreiben die Durchführung der Anweisung, ohne aber eine göttliche Intervention vorzusehen. Usw.
- Im Plenum tauschen sich die Schülerinnen und Schüler über ihre individuellen Erzähllogiken aus. Dabei erleben sie, dass die verschiedenen Erzählentwürfe unterschiedliche Plausibilität besitzen. So wird nicht jede Geschichte den Mitschülerinnen und Mitschülern hinreichend nachvollziehbar sein.
- Erst jetzt wird der Text Gen 22,3–19 in den Unterrichtsverlauf eingebracht. Dies gibt Gelegenheit, über Gottesbilder miteinander in ein Gespräch zu kommen: Die Schülerinnen und Schüler haben ja in ihren Erzählungen zumindest implizit ein Gottesbild zum Ausdruck gebracht. Der biblische Text selbst präsentiert auch ein Gottesbild: Er zeichnet einen unbegreiflichen Gott, der aber bei jenem, der sich ihm anvertraut, alles zum Guten wendet. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gottesvorstellungen können junge Menschen ein tieferes Verständnis erwerben: für die Theologie des Textes, aber auch für ihre eigenen religiösen Vorstellungen.

Das skizzierte Beispiel vermeidet die Schwierigkeiten, die sich den beiden „klassischen“ Korrelationsstrategien stellen: Bei einer deduktiven Vorgehensweise müsste von dem in der Tat monströsen Text Gen 22 eine Brücke in die Gegenwart geschlagen werden – was keine leichte Aufgabe ist. Auf dem Weg der Induktion wiederum müsste eine Beziehung zwischen den Gegenwartserfahrungen der Schülerinnen und Schüler und der biblischen Perikope hergestellt werden – auch das ein schwieriges Unterfangen. Hier bietet die abduktive Korrelation eine echte Alternative.

2.2 Kritische Würdigung

An das Konzept der abduktiven Korrelation ist eine Fülle von Einwänden herangetragen worden. Drei besonders wichtige diskutiere ich im Folgenden.¹⁵

¹⁴ Zum Folgenden vgl. ebd., 24.

¹⁵ Vgl. dazu S. Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie. Berlin 2006, 99f.

a) Abduktive Korrelation: nur eine Wiederentdeckung von Tradition im Eigenen?

Gegen die abduktive Korrelation wurde eingewandt, dass das Konzept hinter das Problembewusstsein der 1970er Jahre zurückfalle, weil es auf eine Wiederentdeckung der Tradition im Eigenen ziele, nicht aber auf einen Dialog zwischen dem Eigenen und der fremden Tradition. Sowohl die Tradition als auch die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler würden um ihr kritisches Potential gebracht.

Dieser Einwand trifft das Konzept nicht wirklich. Bei ihm geht es zwar auch um eine Identifikation christlicher Elemente in den Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, aber eben nicht nur darum. Das Interesse richtet sich vor allem auf die Wahrnehmung und Erklärung, wie Tradition fortgeschrieben und erneuert wird, indem junge Menschen sie subjektiv adaptieren.

b) Verliert die christliche Tradition ihre normative Funktion?

Weiter wurde kritisiert, dass sich die Religionspädagogik durch die abduktive Korrelation zu sehr der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anpasse und den normativen Anspruch des Christentums unterschlage.

Dieses Bedenken ist ernst zu nehmen. Allerdings zielt die abduktive Korrelation mitnichten darauf, die Bedeutung der Tradition einzuebnen. Es geht nach wie vor darum, die christliche Tradition entweder an die religiöse Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuschließen oder sie dieser komplementär und kritisch gegenüberzustellen. Das Christentum muss auf der Normativität der Tradition bestehen. Nur kann sie diese heute nicht mehr *vor*, sondern nur mehr *innerhalb* der Kommunikation beanspruchen. Im Übrigen ist, wie Edward Schillebeeckx herausgearbeitet hat, Tradition keine starre, sondern eine nach vorne hin offene Größe.¹⁶

c) Nur mehr Abduktion?

Es mag der Eindruck entstehen, dass mit der Abduktion die bisherigen korrelativen Schlussmodi, nämlich die Induktion und die Deduktion, obsolet geworden seien. Tatsächlich kommen im professionellen Handeln von Religionslehrkräften alle drei Schlussweisen vor. Entsprechend umfasst ein zeitgemäßes Korrelationsprinzip Deduktion, Induktion und Abduktion. Dieser Dreiklang scheint geeignet zu sein, eine Antwort auf das Auseinanderfallen von „objektiver Religion“ und „subjektiver Religiosität“ zu geben.

3. „Der erste Zugang zur Religion selbst ist ein ästhetischer“ (J. Kunstmann): Religionspädagogik im Zeichen von Ästhetik

Ein verändertes und erweitertes Verständnis von Korrelation ist eine Möglichkeit, um auf die religiöse Situation heute religionspädagogisch zu reagieren. Das nun vorzustellende Projekt einer ästhetischen Religionspädagogik schlägt einen ganz anderen Weg ein. Ich

¹⁶ Vgl. E. Schillebeeckx, Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg u. a. 1990, 61–63.

umreißt dazu zunächst die Position Joachim Kunstmanns, der mit besonderem Nachdruck und teilweise provokativ für einen Primat der ästhetischen Vernunft in der religiösen Bildung eingetreten ist.¹⁷

3.1 Ästhetische Religionspädagogik nach Kunstmann – eine Skizze

Der evangelische Religionspädagoge Joachim Kunstmann geht von dem hinreichend bekannten Faktum aus, dass Menschen heute nur mehr sehr wenig von zentralen Gehalten des Christentums wissen.¹⁸ Deshalb könne auch ihr Einverständnis mit dem Christentum nicht mehr vorausgesetzt werden. Aus diesem Befund zieht Kunstmann eine einschneidende religionspädagogische Konsequenz: An die Stelle eines katechetisch geprägten religiösen Lernens, zu dem auch eine problemorientierte und rationale Erschließung der Religion zu rechnen sei, müsse eine *ästhetisch* durchformte religiöse Bildung treten. Einen Kronzeugen für seine These findet Kunstmann in dem protestantischen Theologen Friedrich Schleiermacher. Dieser begreift Religion als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“¹⁹. Ihr Wesen ist, wie Schleiermacher zugespitzt formuliert, „weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl“²⁰. Diese Definition ist, wie Kunstmann ausdrücklich vermerkt, „eine ästhetische“²¹.

Will man Religion verstehen, ist man, so folgert Kunstmann, primär auf ihre ästhetischen Ausdrucksgestalten angewiesen. Darüber hinaus hat Religion schon immer eine Nähe zur Kunst, „dem Kernbereich der Ästhetik“²². Oder in Schleiermachers Worten: „Religion und Kunst stehen nebeneinander wie zwei befreundete Seelen [...]“²³

Für den Religionsunterricht bedeutet dies, dass er prinzipiell ästhetisch zu konzipieren ist. Religion ist zuallererst zu zeigen: in Bildern, Inszenierungen und Vollzügen. Schülerinnen und Schüler sollen die christlichen Ausdrucksgestalten innerlich nachvollziehen. Wissen und Reflexion sind darauf aufsetzende Schritte – von sekundärer Qualität.

3.2 Ansätze ästhetisch orientierter religiöser Bildung

Joachim Kunstmann ist nicht der erste, der ein Plädoyer für eine Religionspädagogik hält, die sich ästhetisch versteht. Es gibt eine ganze Reihe von Entwürfen ästhetischen Lernens unter religionspädagogischem Vorzeichen. Ich stelle zwei Grundgestalten näher vor.

¹⁷ Vgl. hierzu Kunstmanns Habilitationsschrift „Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse“ (Gütersloh u. a. 2002).

¹⁸ Vgl. J. Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen u. a. 2010, 199.

¹⁹ F. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. In der Ausgabe von R. Otto. Göttingen 1991, 51.

²⁰ Ebd., 49.

²¹ Kunstmann, Religionspädagogik (Anm. 18), 345.

²² Ebd., 346.

²³ Schleiermacher, Religion (Anm. 19), 120f.

a) Kunstorientierte Ansätze

Der Name verrät es bereits: Kunstorientierte Ansätze konzentrieren ihr Interesse auf das Kunstwerk und seine Wirkungsgeschichte im Christentum.²⁴ Kunst erlangt so den Status eines *locus theologicus*, wird also zu einem Ort, an dem sich Erkenntnis für den Glauben und die Theologie bildet. Ästhetisches Lernen in der Religionsdidaktik, das sich an diesen engen Begriff von Ästhetik bindet, meint dann „ein Lernen mit und an Kunstwerken und kunstnahen Objekten“²⁵.

b) Wahrnehmungsorientierte Ansätze

Charakteristisch für solche Entwürfe ist, dass sie einen engen Ästhetikbegriff, der sich ausschließlich auf das Schöne oder auf Kunst begrenzt, aufbrechen.²⁶ Sie verstehen Ästhetik als *Wahrnehmungslehre* und bringen damit den ursprünglichen Wortsinn des griechischen Wortes „aisthesis“ – was soviel wie „sehen“, „wahrnehmen“ bedeutet – zur Geltung. Dementsprechend wird religiöses Lernen auf die Wahrnehmung einer vieldimensionalen Wirklichkeit und die Bildung der Wahrnehmungsfähigkeit hin ausgerichtet.

Antiker Tradition folgend lassen sich ästhetische Erfahrungen nach den Gesichtspunkten *Aisthesis*, *Katharsis* und *Poiesis* unterscheiden. Zurückgespiegelt auf die didaktische Ebene kann beispielsweise Georg Hilger einen erfahrungs- und subjektorientierten Ansatz religiösen Lernens entfalten, der drei Dimensionen umfasst:²⁷

- Aufmerksamkeit und Achtsamkeit lernen (*Aisthesis*)
- Zu Urteils- und Entscheidungsfähigkeit angestiftet werden (*Katharsis*)
- Seinem Leben und seinem Glauben Gestalt und Ausdruck geben (*Poiesis*)

3.3 Kritische Würdigung

Auf zwei Problemkreise, die ästhetische Ansätze in der Religionsdidaktik betreffen, gehe ich im Weiteren kurz ein.

a) Religiöse Bildung als ästhetische Bildung?

Joachim Kunstmann und andere haben zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass religiöse Bildung wesentlich ästhetische Bildung ist. Sie leitet Schülerinnen und Schüler dazu an, religiöse Zeugnisse wahrzunehmen, zu deuten und zu verstehen. In diesen Prozessen können sie eigene ästhetische und möglicherweise auch religiöse Erfahrungen machen; dass beide Erfahrungstypen einander nahe sind, hat der schon zitierte Friedrich Schleiermacher betont.

²⁴ Vgl. C. Gärtner, Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld, in: Religionspädagogische Beiträge 62 (2009) 15–25, hier: 18.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. ebd., 19f.

²⁷ Vgl. G. Hilger, Ästhetisches Lernen, in: Ders.; S. Leimgruber; H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe, München ⁶2010, 334–343, hier: 338–340.

Gleichwohl greift religiöse Bildung zu kurz, wenn sie sich ganz oder weitgehend von der Ästhetik her versteht. Religion besitzt nach meiner Auffassung drei Dimensionen: eine kognitive, eine ästhetische und eine praktische, die je eine eigene Logik bzw. Rationalität besitzen.²⁸ Entsprechend kommt religiöse Bildung erst dann zu ihrem Ziel, wenn sie allen drei Dimensionen gerecht wird.

b) Zu große Enge oder zu große Weite ästhetisch orientierter Ansätze?

An den beiden dargestellten Grundtypen ästhetischer Konzepte haften je eigene Probleme:

- Kunstorientierte Ansätze sind voraussetzungsreich. Sie verlangen, dass sich zumindest die Lehrperson mit großer Souveränität in der christlichen Bildsemantik bewegen kann. Diese muss Schülerinnen und Schüler die dichte Sinntextur religiöser Kunstwerke erschließen. Das ist keine leichte Aufgabe! Darüber hinaus ist fraglich, ob diese Dechiffrierung von den Schülerinnen und Schülern überhaupt mit ihrer Lebenswelt in Verbindung gebracht werden kann. Es kann der Eindruck entstehen, dass die christliche Bilder- und Glaubenswelt, wiewohl sie einen kaum zu überschauenden Reichtum enthält, ein Relikt längst vergangener Zeiten ist, dem es nicht mehr gelingt, die Gegenwart einer postmodernen Welt zu inspirieren.
- Wahrnehmungsorientierte Ansätze erlauben facettenreiche Zugänge, und zwar nicht nur zur Kunst, sondern zur gesamten Wirklichkeit. Indem ihr Programm aber Aisthesis, Katharsis und Poiesis umfasst, tendieren sie zu einer Art Superdidaktik, die alle möglichen Perspektiven und Aspekte integriert. Dadurch verlieren sie ihr spezifisches Profil.

4. „Mehr als reden über Religion“: performativer Religionsunterricht

Neben kunst- und wahrnehmungsorientierten Ansätzen ästhetischen Lernens, wie sie im vorhergehenden Abschnitt vorgestellt wurden, gibt es noch einen dritten Typ, der als performativ-ästhetisches Lernen bezeichnet wird.²⁹ Diesen ordne ich im Folgenden in einen größeren Zusammenhang ein, nämlich in das Konzept eines performativen Religionsunterrichts. Dieser ist derzeit Gegenstand intensiver und kontroverser Diskussionen. Ich beginne mit einem Blick auf die ihn leitende Idee und charakterisiere dann unterschiedliche Entwürfe.

4.1 Problemanzeige

Europa hat durch das Christentum eine tief gehende, bis in die Gegenwart wirkmächtige Prägung erhalten. Dennoch ist nüchtern zu konstatieren: Die christliche Religion ist für

²⁸ Vgl. dazu ausführlich U. Kropač, Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 51 (2008) 365–376.

²⁹ Vgl. Gärtner, Lernen (Anm. 24), 21f.

viele Kinder und Jugendliche heute zu einer Fremdreigion geworden. Die Resultate der Shell Jugendstudie 2010, wie sie im ersten Abschnitt dargeboten wurden, bestätigen dies erneut. Bereits im Jahr 2005 hatten sich die deutschen Bischöfe in ihrem Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ wie folgt geäußert:

„Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, macht kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben. Nach Auskunft von Religionslehrerinnen und Religionslehrern kennen viele Schülerinnen und Schüler weder Kreuzzeichen noch Vaterunser. Auch das Kirchengebäude oder die sonntägliche Liturgie sind den meisten fremd und das karitative und missionarische Handeln der Kirche unbekannt. [...] Der Religionsunterricht kann [...] kaum auf religiöse Erfahrungen zurückgreifen, die die Schülerinnen und Schüler in Familie, Gemeinde oder Jugendgruppe gemacht haben.“³⁰

Aus dieser Situationsanalyse leiten Befürworterinnen und Befürworter einer performativen Religionsdidaktik die Forderung ab, Religionsunterricht so zu gestalten, dass er über eine bloße Reflexion über Religion hinauskommt, dass er – formelhaft verdichtet – „mehr als reden über Religion“³¹ ist. Aufgabe eines performativen Religionsunterrichts ist es zuallererst, die christliche Religion in ihren Gehalten und Gestalten zu zeigen, zu erschließen und zu inszenieren, sie als von Menschen hier und jetzt gelebten Glauben erfahrbar zu machen. Damit stellt sich die schwierige Frage, inwieweit Religionsunterricht selbst zum Ort religiöser Praxis werden soll und darf. Neuralgische Punkte, bei denen sich die Frage nach der Legitimität eines performativen Religionsunterrichts in ganzer Schärfe stellt, sind speziell das Schulgebet und generell alle liturgischen Akte.

4.2 Unterschiedliche programmatische Entwürfe

Die Erwartungen, die an einen performativen Religionsunterricht geknüpft werden, sind unterschiedlich, teilweise widersprüchlich. Dies gilt zunächst im Blick auf die beiden Konfessionen, dann noch einmal innerhalb der beiden Konfessionen selbst. Im Sinne eines groben Überblicks lassen sich die folgenden konfessionsspezifischen Akzentsetzungen ausmachen:³²

a) Katholische Religionspädagogik

Hier wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler nur dann zu einem angemessenen Verständnis von christlicher Religion gelangen, wenn sie diese in ihren praktischen Vollzügen wenigstens ansatzweise kennen gelernt und erfahren haben.³³ „Die Vermittlung des gelehrten Glaubens“, so die deutschen Bischöfe, kann nicht „ohne Bezug

³⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. 16. Februar 2005, Bonn 2005, 13f.

³¹ Vgl. hierzu L. Rendle (Hg.), *Mehr als reden über Religion...*, 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 21. bis 23. März 2006, Donauwörth 2006.

³² Vgl. hierzu R. Englert, *Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 60 (2008) 3–16, hier: 4–8.

³³ Wichtigster Protagonist eines performativen Religionsunterrichts in der katholischen Religionsdidaktik ist H. Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, 20 Praxisfelder, München 2008.

zum gelebten Glauben gelingen.“³⁴ Das bedeutet, dass sich die Rolle der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nicht auf eine reine Beobachterperspektive beschränken darf, sondern dass sie lernen sollen, auch eine Teilnehmerperspektive einzunehmen. Ein performativer Religionsunterricht, der von diesem Denkansatz her konzipiert wird, übernimmt zu einem beträchtlichen Teil eine *Kompensationsfunktion*: Er soll den Ausfall der religiösen Praxis bei jungen Menschen so gut es geht abmildern.

b) Evangelische Religionspädagogik

Was die evangelische Religionspädagogik angeht, wird die Distanz junger Menschen zu kirchlicher Religion nicht zuerst als ein zu behebendes Problem, sondern als Chance und Herausforderung wahrgenommen.³⁵ Die auf katholischer Seite festzustellende Absicht, Schülerinnen und Schüler in eine Teilnehmerperspektive einzuüben, ist deshalb evangelischerseits kein bevorzugtes Ziel. Vielmehr geht es hier darum, dass junge Menschen die Möglichkeit erhalten, sich spielerisch, probierend und experimentierend mit christlichen Traditionsbeständen in Beziehung zu setzen. Religion darf und soll auf diese Weise neu „in Szene“ gesetzt werden – ohne dass damit sogleich eine Haltung persönlicher Gläubigkeit verbunden sein müsste. Ein performativer Religionsunterricht unter diesem Vorzeichen hat vor allem eine *Transformationsfunktion*: Er erlaubt es Schülerinnen und Schülern, „die ihnen zugespilten Ausdrucksmöglichkeiten religiösen Lebens in das eigene Relevanzsystem und Ausdrucksverhalten [zu] übersetzen, auf diese Weise [zu] transformieren und probeweise in Gebrauch [zu] nehmen“³⁶.

c) Unterschiedliche Lesarten des Begriffs „performativ“

Die zwischen der katholischen und evangelischen Lesart der Programmformel „performativer Religionsunterricht“ erkennbaren Differenzen spiegeln sich nochmals auf der Ebene des Begriffs „performativ“. Hier sind zwei Bedeutungsfelder zu unterscheiden:³⁷

- Wird „performativ“ im Sinne von „Performativität“ gelesen, dann sind die so bezeichneten (Sprach-)Handlungen wirkmächtige Vollzüge, in denen geschieht, was durch die Worte zum Ausdruck kommt. Beispiele: das Ja-Wort bei einer Hochzeit; der Urteilsspruch eines Richters in einem Prozess; die Wandlung der Gaben von Brot und Wein in Leib und Blut Christi in der Eucharistie.
- Bezieht sich „performativ“ auf „Performance“, dann ist an Theater und Kunst, Inszenierung und Ästhetik, Experiment und Spiel zu denken. Beispiele: die Inszenierung eines biblischen Texts; die Transformation eines Psalms in einen Rap.

³⁴ Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht (Anm. 30), 24.

³⁵ Vgl. hierzu Th. Klie: S. Leonhard (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003.

³⁶ Englert, Religionsunterricht (Anm. 32), 8.

³⁷ Vgl. H. Roose, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan 3/2006, 110–115.

Offensichtlich steht im Hintergrund des katholischen Verständnisses von performativem Religionsunterricht der Begriff „Performativität“. Auf evangelischer Seite herrscht ein Verständnis von performativem Religionsunterricht im Sinne von Performance vor.

4.3 Kritische Würdigung

Es gibt verschiedene gute Gründe, die dafür sprechen, das Projekt eines performativen Religionsunterrichts weiterzuverfolgen. Drei seien genannt:³⁸

1. Dieser Unterricht hebt auf praktische Vollzüge ab und schafft dadurch eine vor-reflexive Grundlage, auf der ein „Reden über“ bzw. „Nachdenken über Religion“ aufsetzen kann.
2. Er schärft das Bewusstsein dafür, dass – um einen Gedanken Friedrich Schleiermachers aufzugreifen – Mitteilung und Darstellung von Religion zusammengehören.
3. Er unterstreicht die Bedeutung der pragmatischen Dimension von Religion neben der kognitiven und affektiven und macht diese unterrichtlich relevant. Dies bedeutet nicht nur einen Gewinn für die Primarschulen, in denen traditionell das praktische Tun einen großen Stellenwert hat, sondern auch und gerade für die anderen Schularten.

Auf der anderen Seite wirft eine performative Religionsdidaktik eine Reihe von Problemen auf. Auch hier seien drei Punkte erwähnt:³⁹

1. Können religiöse Vollzüge unter den Bedingungen schulischen Unterrichts wirklich authentisch präsentiert werden?
2. Falls religiöse Akte nur inszeniert oder erprobt werden: Läuft ein solches Vorgehen – abgesehen davon, dass es theologisch höchst fragwürdig ist – nicht Gefahr, religiöses Handeln zu banalisieren?
3. Brechen sich nicht möglicherweise im Windschatten einer performativen Religionsdidaktik rekatechetsisierende Tendenzen die Bahn?

5. Zusammenfassung und Ausblick

Wird der kirchlich-christliche Glaube zum alleinigen Maßstab für die Religiosität junger Menschen erhoben, lassen manche religionssoziologischen Studien, wie an der Shell Jugendstudie 2010 exemplifiziert wurde, ein düsteres Bild erahnen, was die Zukunft des Christentums in Deutschland anbetrifft. Legt man allerdings einen weiter gefassten Reli-

³⁸ Vgl. B. Porzelt, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 47 (2004) 57–71, hier: 67; M. Domszen, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005) 31–49, hier: 48f.

³⁹ Vgl. B. Porzelt, Neuerscheinungen (Anm. 38), 67f; Englert, Religionsunterricht (Anm. 32), 4.

gionsbegriff zugrunde, können immerhin mehr als 50% aller jungen Leute als religiös bezeichnet werden.⁴⁰

Der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 hat in der ihm eigenen Hellsichtigkeit zum einen die gemeindliche Katechese und den schulischen Religionsunterricht voneinander abgegrenzt,⁴¹ zum anderen einen weiten Religionsbegriff ins Spiel gebracht.⁴² Diese bis heute geltenden Rahmenbedingungen erlauben es religiöser Bildung am Lernort Schule, trotz der großen Herausforderungen angesichts einer postchristlichen Religiosität handlungsfähig zu bleiben. Die abduktive Korrelation, eine ästhetisch ausgerichtete Religionsdidaktik und der performative Religionsunterricht beanspruchen, solche Handlungsoptionen zu sein. In der Tat sehen und verwirklichen alle drei Ansätze Wichtiges und Richtiges. Allerdings vermag keiner die komplexe religiöse Gegenwartssituation adäquat in ein didaktisches Konzept zu integrieren. Es bestätigt sich: Die Zeit umfassender religionsdidaktischer Konzeptionen ist definitiv abgelaufen! Die Zukunft gehört Ansätzen begrenzter Reichweite, die als Ensemble ein flexibles religionsdidaktisches Handeln ermöglichen. Abduktion, ästhetische Religionsdidaktik und performativer Religionsunterricht sind hier nicht die einzigen, wohl aber besonders wichtige und aller Voraussicht nach auch in Zukunft einflussreiche Strömungen.

Contemporary studies on the religiousness of young people in Germany show that the overall situation is complex and difficult. Some of the more recent approaches in religious didactics are meant to account for this development: the so-called ‘abductive correlation’ modifies the basic educational concept of correlative religious instruction; religious education with an aesthetic orientation emphasizes the irreducible and expressive nature of religion and performative religious instruction is aimed at familiarizing students with lived religion. The aforesaid concepts reflect the didactic challenge of both the present and the future, namely the fact that the Christian religion is a foreign religion for an increasing number of young people.

⁴⁰ Vgl. *M. Sellmann*, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, Vortrag gehalten am 07.10.2010 in Eichstätt. Erscheint in: U. Kropac; U. Meier; K. König (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012.

⁴¹ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschlüsse der Vollversammlung*, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u. a. ⁷1989, 123–152; hier: 1.4.

⁴² Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschlüsse der Vollversammlung*, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u. a. ⁷1989, 123–152; hier: 2.3.