

## Neuere Strömungen in der Religionspädagogik

---

Mit einer Verzögerung von ca. zehn Jahren erreichten die Reformwellen des II. Vatikanums den schulischen Religionsunterricht. In Deutschland markiert der Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« von 1974 einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis dieses Faches. Mit der Korrelationsdidaktik, zu der wenig später die Symboldidaktik hinzutrat, entstand eine verhältnismäßig übersichtliche religionsdidaktische Landschaft. In diese ist seit dem Ende der 1980er Jahre Bewegung gekommen. Auf drei für die gegenwärtige Religionsdidaktik zentrale Themen wird im Folgenden eingegangen: die Diskussion um die Korrelationsdidaktik, den performativen Religionsunterricht und die Kindertheologie.

### I. Die Diskussion um die Korrelationsdidaktik

Wie kein anderes Thema hat die im Anschluss an den Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht entwickelte Korrelationsdidaktik die katholische Religionspädagogik beschäftigt. Standen die religionsdidaktischen Diskussionen anfangs im Zeichen einer Fundierung von Korrelation als Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis, so erhoben sich in den ausgehenden 1980er Jahren und vermehrt in der Folgezeit kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik fragten. Die Einwände lassen sich grob in drei Gruppen einteilen<sup>1</sup>.

*(1) Kritik an der Gewichtung der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwarterfahrung«*

Zwei gegensätzliche Vorwürfe werden an das Korrelationsprinzip adressiert. Zum einen wird kritisiert, dass Korrelation die Erfahrungen junger Menschen nicht als echte Größe berücksichtige, sondern lediglich an solchen Erfahrungen interessiert sei, die theologisch auswertbar seien. Zum anderen werden Stimmen laut, die genau die gegenteilige Auffassung vertreten: Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werde ein unangemessen hoher Stellenwert eingeräumt, der theo-

logische Gehalt des Religionsunterrichts stehe in Gefahr, extrem ausgedünnt zu werden.

*Thomas Ruster* sieht den Religionsunterricht auf solchen Abwegen. Er unterscheidet strikt zwischen Religion auf der einen und Christentum auf der anderen Seite. Die heutige Religion ist Ruster zufolge eine Religion des Geldes. Liefse sich das Christentum auf Religion ein, bestünde die Gefahr, dass der Gott der Bibel mit dem Götzen des Kapitalismus vermischt oder verwechselt würde. Für den Religionsunterricht hat das einschneidende Konsequenzen. Wenn (religiöse) Erfahrungen permanent in der Gefahr stehen, an Götter und Götzen zu verweisen, muss das »Erfahrungsdogma der Religionspädagogik« aufgegeben werden; »den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler«, so Ruster, »ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen«<sup>2</sup>. Begleitet wird diese pointierte Position von der Forderung, die Fremdheit und Unableitbarkeit der göttlichen Offenbarung herauszukehren: Es gibt keinen Weg von der menschlichen Erfahrung zu dem sich in seiner radikalen Andersheit offenbarenden Gott.

Rusters Einwendungen gegen das Korrelationsprinzip bedürfen selbst wiederum der Kritik. Ein religionsunterrichtliches Konzept, das den Spuren Rusters folgt, stellt die Wende zum Subjekt, das Grundcharakteristikum schulischen Religionsunterrichts im Zeichen des II. Vatikanums und der Würzburger Synode, in Frage. Die innere Form eines solchen Unterrichts ist nicht Korrelation, sondern Konfrontation: Der Schüler trifft in der Bibel auf eine Welt, die ihm fremd ist, und er bekommt es mit Erfahrungen zu tun, die inkompatibel mit seinen eigenen sind. Wie unter solchen Bedingungen Religionsunterricht gestaltet werden kann, ist schwer vorstellbar.

*(2) Kritik am Modus der Verknüpfung der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwarterfahrung«*

Die unterschiedlichen Vorstellungen, welcher der beiden Pole in einer korrelativen Didaktik zu kurz gekommen sei und zukünftig stärker profiliert

werden müsse, stehen in einem engen Zusammenhang mit der Frage, auf welche Weise beide Pole 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 A. Prokopf, H.-G. Ziebertz und S. Heil vorgeschlagen, Korrelation als Prinzip beizubehalten, sie jedoch abduktiv zu konzipieren<sup>3</sup>. Das bedeutet: Ansatzpunkt religiöser Lernprozesse ist der Pol »Lebenswelt«. Es wird versucht, »die lebensweltlich veränderte Semantik und Pragmatik christlicher Zeichen und Erfahrungen aufzudecken und mit der christlichen Religion in Kommunikation zu bringen«<sup>4</sup>.

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. Abduktive Korrelation will vielmehr die immer schon vorhandene Verwobenheit zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung im Subjekt zutage treten lassen und weiterführen.

Das Modell der abduktiven Korrelation hat kritische Anfragen auf sich gezogen. Ein erster Vorwurf lautet, 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<sup>5</sup>. Sowohl die Tradition als auch die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler würden um ihr kritisches Potential gebracht.

Dieser Einwand trifft nur bedingt zu. Bei der abduktiven Korrelation geht es nämlich nicht nur um eine Identifikation christlicher Elemente in den Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch um die Wahrnehmung und Erklärung, wie Tradition fortgeschrieben und erneuert wird, indem junge Menschen sie subjektiv adaptieren.

Kritisch angefragt wurde zweitens, ob das komplexe Konzept »den Weg aus dem religionspädagogischen Labor in die realen Klassenzimmer schafft«<sup>6</sup>. In der Tat hat die bisweilen theoretisch

überladene Präsentation des Konzepts seine Rezeption erschwert. Aus diesem Grund dürften die Chancen, die darin liegen, bei weitem noch nicht erkannt, geschweige denn ausgeschöpft sein. Stefan Heil hat gezeigt, dass im Unterricht ständig Abduktionen vorkommen, wenn sich Schülerinnen und Schüler zu religiös relevanten Themen artikulieren. Aufgewachsen in einem christlich geprägten kulturellen und religiösen Raum greifen sie auf Bilder, Symbole, Textfragmente und Vorstellungen der jüdisch-christlichen Tradition zurück, die sie mit ihren subjektiven Anschauungen abduktiv vermischen. Für diese von Schülerinnen und Schülern geschaffenen Texturen interessiert sich das abduktive Modell. Die dabei festzustellenden Abweichungen vom dogmatischen Lehrsystem der Kirche auf der einen Seite und die darin zugleich erkennbaren Versuche, Tradition zu transformieren, auf der anderen Seite können eine spannende religionsunterrichtliche Dynamik erzeugen.

### *(3) Kritik an der Stilisierung von Korrelation zu einem didaktischen Prinzip*

Bereits 1993 hielt R. Englert ein »Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang« der Korrelationsdidaktik. Englert begreift Korrelation als einen »Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen«<sup>7</sup>. Dieses Unterfangen ist dann vom Scheitern bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler die christliche Praxis nicht mehr konkret erfahren. Erschwerend kommt hinzu, dass Korrelation unter den Bedingungen von Unterricht zu einem konstruierten Geschehen gerät, das künstlich in Beziehung setzt, was im christlichen Existenzvollzug miteinander verschmolzen ist.

Englerts Verdikt ist genau zu lesen: Es trifft nicht Korrelation als theologisch-hermeneutisches, sondern Korrelation als spezifisches didaktisches Prinzip<sup>8</sup>. Diesen Unterschied betont auch G. Hilger: So sehr Korrelation ein theologisch-hermeneutisches Prinzip von unbestrittener Bedeutung ist und bleibt, so wenig ist mit ihm zugleich eine Didaktik gegeben. Eine Religionsdidaktik »muss resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all seinen Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis«<sup>9</sup>. Es reicht also nicht, ein theologisches Prinzip zu einer Didaktik zu stilisieren.

Insgesamt haben die Diskussionen um das Korrelationsprinzip Verschiedenes gezeigt:

1. Was in den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts unter Korrelationsdidaktik verstanden wurde, ist nicht mehr identisch mit dem, was heute unter dieser Flagge segelt. Der ursprüngliche Ansatz hat gewissermaßen unter der Hand vielfältige Veränderungen erfahren, die sich teilweise nicht mehr unter den Begriff »Korrelation« legitim subsumieren lassen. Es besteht heute kein Zweifel mehr daran, dass es »ein Jenseits der Korrelationsdidaktik«<sup>10</sup> gibt.

2. Korrelation ist in der Religionsdidaktik – trotz aller Kritik – noch immer in einem hohen Maße präsent. Auf theoretischer Ebene beabsichtigt das abduktive Modell zwar, das überkommene korrelative Konzept zu korrigieren bzw. neu zu fundieren – aber immer noch unter dem Vorzeichen von Korrelation. In der Praxis wird der Korrelationsgedanke stets dann präsent, wenn Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, Ähnlichkeiten zwischen ihrer bzw. der heutigen Situation und Ereignissen, von denen biblische Texte erzählen, zu entdecken. Dieses als Strukturanalogie zu bezeichnende Verfahren ist eine klassische Korrelationsstrategie. Sie wird mit großem Erfolg von R. Oberthür in seinen Praxisbüchern angewandt.

3. So sehr das korrelative Modell kritisiert worden ist, so wenig kann sich die Religionspädagogik davon befreien – und soll es auch nicht. Dem Kerngedanken nach bezeichnet Korrelation einen Dialog zwischen überlieferten Glaubenserfahrungen und heutigen Lebenserfahrungen, die sich »auf gleicher Augenhöhe wechselseitig hinterfragen und vorantreiben sollten«<sup>11</sup>. Religiöse Bildung, die den Anspruch erhebt, dialogisch zu sein, kann daher auf Korrelation nicht verzichten.

4. Korrelation ist als theologisch-hermeneutisches Prinzip unaufgebbar. Probleme entstehen jedoch, wenn mit ihr eine bestimmte Korrelationsdidaktik verbunden wird. Korrelation ist vielmehr »ein dynamisches Prinzip, das didaktisch immer wieder neu umgesetzt werden muss, damit das Gespräch mit der großen Tradition der Juden und der Christen nicht abreißt«<sup>12</sup>.

## II. Performativer Religionsunterricht

Seit seiner Einführung in die religionsdidaktische Diskussion im Jahr 2002 hat das Schlagwort »per-

formativer Religionsunterricht« eine erstaunliche Begriffskarriere zurückgelegt. Näher betrachtet versammeln sich darunter ganz verschiedenartige Ansätze. Dies hat zu intensiven und kontroversen Diskussionen über die Ziele, Inhalte und Grenzen einer performativen Religionsdidaktik geführt, die gegenwärtig in vollem Gang sind.

### (1) Problemanzeige

Europa hat durch das Christentum eine tiefgehende, bis in die Gegenwart wirkmächtige Prägung erhalten. Dennoch ist nüchtern zu konstatieren: Die christliche Religion ist für viele Kinder und Jugendliche heute zu einer Fremdreigion geworden. Das bedeutet unter anderem: Konkrete Formen gelebter christlicher Religion, auch innerhalb des persönlichen Lebensumfeldes, sind ihnen vielfach unbekannt; eigene Erfahrungen mit Glauben und Kirche sind rar oder fallen ganz aus. Der herkömmliche Religionsunterricht, so der Vorwurf von Vertreterinnen und Vertretern einer performativen Religionsdidaktik, trete diesem gravierenden Mangel, ja Traditionsabbruch zu wenig entgegen. Die defizitäre Entwicklung werde dadurch begünstigt, dass im Anschluss an die Würzburger Synode und unter dem Eindruck der Curriculumreform das reflexive Moment im Religionsunterricht ein Übergewicht erhalten habe<sup>13</sup>. Zugleich wird moniert, dass der überkommene Religionsunterricht zu wenig dem ausgeprägten ästhetischen Bewusstsein heutiger Schülerinnen und Schüler Rechnung trage<sup>14</sup>.

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«<sup>15</sup> 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.

Der Begriff »performativer Religionsunterricht« beinhaltet zugleich eine religionsdidaktische Problemanzeige: Er impliziert eine Neubesinnung über das Verhältnis von gelehrter und gelebter Religion, und er wirft das Problem auf, 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.

### (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 evangelischen Religionspädagogik selbst. Im Sinne eines groben Überblicks lassen sich folgende konfessionsspezifische Akzentsetzungen ausmachen<sup>16</sup>.

Im katholischen Bereich 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. »Die Vermittlung des gelehrten Glaubens«, so die deutschen Bischöfe, kann nicht »ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen«<sup>17</sup>. 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.

Im evangelischen Bereich<sup>18</sup> wird die Distanz junger Menschen zu kirchlicher Religion nicht zuerst als ein zu behebendes Problem, sondern als Chance und Herausforderung wahrgenommen. Die auf katholischer Seite festzustellende Intention, 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 Schülerin-

nen und Schülern, »die ihnen zugespielten Ausdrucksmöglichkeiten religiösen Lebens in das eigene Relevanzsystem und Ausdrucksverhalten [zu] übersetzen, auf diese Weise [zu] transformieren und probeweise in Gebrauch [zu] nehmen«<sup>19</sup>.

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<sup>20</sup>:

- 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).

Offensichtlich steht im Hintergrund des katholischen Verständnisses von performativem Religionsunterricht der Begriff »Performativität«. Die Gefahr eines solchen Unterrichts besteht darin, dass er Schülerinnen und Schüler unmittelbar in christliche Grundvollzüge einweisen und auf diese Weise im Glauben beheimaten will, was einen Rückfall in einen missionierenden bzw. katechetisierenden Unterricht bedeuten würde. Auf evangelischer Seite herrscht ein Verständnis von performativem Religionsunterricht im Sinne von Performance vor. Ein solcher Unterricht läuft Gefahr, Religion zu profanisieren.

### (3) *Beurteilung*

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

1. Dieser Unterricht hebt auf praktische Vollzüge ab und schafft dadurch eine vorreflexive Grundlage, auf der ein »Reden über« bzw. »Nachdenken über Religion« aufsetzen kann.

2. Er schärft das Bewusstsein dafür, dass – um einen Gedanken Friedrich Schleiermachers auf-

zugreifen – 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 Grundschulen, in denen traditionell das praktische Tun wertgeschätzt wird, sondern auch und gerade für die anderen Schularten.

Auf der anderen Seite wirft eine performative Religionsdidaktik eine Reihe von Problemen auf. Vier Punkte seien erwähnt:

1. Ist die Diagnose, dass Reden über Religion ein erfahrungs- und handlungsarmer Vorgang ohne persönliche Beteiligung ist, überhaupt richtig gestellt?

2. Können religiöse Vollzüge unter den Bedingungen schulischen Unterrichts wirklich authentisch präsentiert werden?

3. 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?

4. Brechen sich nicht möglicherweise im Windschatten einer performativen Religionsdidaktik rekathechetisierende Tendenzen die Bahn und untergraben, was seit der Würzburger Synode religionsdidaktischer Grundkonsens geworden ist: dass nämlich Religionsunterricht von der Glaubensunterweisung in der Gemeindekatechese abzuheben und als ordentliches Lehrfach zu konzeptualisieren ist?<sup>21</sup>

Eine Beurteilung des performativen Religionsunterrichts fällt nicht leicht; dafür sind die unter diesem Schlagwort subsumierten Ansätze zu verschieden. Insgesamt handelt es sich dabei weniger um eine religionspädagogische Konzeption im klassischen Sinn, als vielmehr um eine Art Sensibilisierungsstrategie für die praktische Seite von Religion, die eine Aufwertung erfahren soll.

### III. Kindertheologie

Kindertheologie ist ein verhältnismäßig neues und zugleich höchst virulentes Gebiet heutiger Religionspädagogik. Der Begriff impliziert einen Perspektivenwechsel: Er lenkt den Blick weg von der Frage, wie eine reflektierte und elaborierte (Erwachsenen-)Theologie Kindern auf geeignete Weise vermittelt werden kann, hin zu einer Offen-

heit für deren eigene Glaubensvorstellungen und theologische Tastversuche, die in ein Gespräch mit der jüdisch-christlichen Tradition gebracht werden sollen.

#### (1) Zum Begriff und Status von »Kindertheologie«

Mittlerweile gehört es zum »common sense« der Religionsdidaktik, innerhalb des Begriffs »Kindertheologie« drei Sinnebenen zu unterscheiden<sup>22</sup>. Kindertheologie meint

1. eine Theologie *der* Kinder, d.h. die eigenständige Weise des Theologisierens von Kindern selbst;

2. eine Theologie *für* Kinder, d.h. das Angebot eines spezifischen theologischen Wissens für Kinder, das allerdings nicht mit einer »ermäßigten« Erwachsenentheologie identisch ist, die deduktiv vermittelt wird;

3. ein Theologisieren *mit* Kindern, d.h. die gemeinsame Praxis theologischen Fragens und Denkens von Lehrkraft und Kindern.

Kindertheologie ist nicht unumstritten. Gegen sie wird eingewandt, dass sie die Bezeichnung »Theologie« zu Unrecht in Anspruch nehme. Sie biete allenfalls Anregungspotential für die Theologie, sei aber zu eigenständigen theologischen Leistungen nicht imstande. Dieser Vorwurf träge zu, wenn unter »Theologie« ausschließlich die wissenschaftliche Glaubensreflexion verstanden würde. Tatsächlich jedoch ist der Theologiebegriff weiter: In einem ersten, unmittelbaren Wortsinn bezeichnet er die konkrete Praxis religiöser Gottesrede; er steht zweitens für vernunftgeleitete Erkenntnisbemühungen um Gott; in einem dritten Sinn ist Theologie vom Glauben getragenes Denken des Glaubens bzw. Glaubenswissenschaft.

Kindertheologie genügt den Maßstäben jedenfalls der beiden erstgenannten Grundformen von Theologie: Kinder sprechen und denken religiös, darüber hinaus können sie zum Teil eine reflexive Ebene erreichen, auf der sie über ihr religiöses Denken nachdenken. Aus diesem Grund ist Kindertheologie ein Unternehmen, das sich zu Recht als ein theologisches versteht und das in besonderer Weise in der Lage ist, der Theologie – und darin der Religionspädagogik – neue Perspektiven zu eröffnen. Als eine zukünftige Aufgabe der Religionspädagogik schält sich heraus, neben der Kindertheologie auch nach den Konturen einer Jugendtheologie zu fragen.

## (2) Entstehungsfaktoren

Dass Kindertheologie zu einem innovativen religionsdidaktischen Arbeitsfeld geworden ist, das seit 2002 über ein eigenes Publikationsorgan, das von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner und Petra Freudenberger-Lötz und anderen herausgegebene »Jahrbuch für Kindertheologie«, verfügt, verdankt sich einer Reihe von Entstehungsfaktoren, die teilweise weit in die Geschichte zurückreichen. Vier seien genannt<sup>23</sup>:

- *Geistesgeschichtliche Hintergründe*: Jean Jacques Rousseau (1712–1778) gilt als der »Entdecker der Kindheit«. Er trat dafür ein, das Kindsein als eine Lebensphase eigener Art und eigener Würde anzuerkennen. Dieser Gedanke wurde von der Romantik aufgenommen, variiert und vertieft.
- *Kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie*: Aufbauend auf Jean Piaget (1896–1980) hat sich in der Pädagogik weitgehend eine Auffassung durchgesetzt, nach der Kinder als aktive Subjekte zu gelten haben, die in der Interaktion mit ihrer Umwelt Wirklichkeit konstruieren. Zahlreiche entwicklungspsychologische und religionspsychologische Untersuchungen belegen, dass diese Sicht auch für den religiösen Bereich zutrifft.
- *Kinderphilosophie*: Seit den 1980er Jahren begann sich, ursprünglich von den Vereinigten Staaten herkommend, die Kinderphilosophie in Deutschland zu etablieren (zum Teil auch als Wahlschulfach oder als ordentliches Lehrfach). Ihre Vertreter betonen, dass das kindliche Nachdenken über »große Fragen« kein lediglich propädeutisches Stadium darstelle, an das dann die »eigentlichen« philosophischen Antworten anzuschließen seien. Kinder entfalteten vielmehr eine eigene Logik, die nicht besser oder schlechter als jene der Erwachsenen sei – nur eben anders.
- *Subjektorientierte Religionspädagogik*: Wo sich Religionspädagogik grundlegend als subjektorientiert versteht, würdigt sie das Kind als Subjekt und Akteur des eigenen Glaubens. Gegenüber einer »Didaktik der Vermittlung« plädiert sie für eine »Didaktik der Aneignung«. Bei der Kindertheologie handelt es sich »um eine Radikalisierung dieses religionspädagogischen Perspektivenwechsels«<sup>24</sup>.

## (3) Kindertheologie in der Praxis

Kindertheologie kann in der religionsunterrichtlichen Praxis in vielfältiger Weise Gestalt gewinnen. Drei Prinzipien bzw. Wege seien kurz skizziert:

- *Sich religiösen Artikulationen von Kindern annähern*: Kindertheologie zu betreiben heißt zuerst, den religiösen Ausdrucksformen von Kindern achtsam zu begegnen. Dazu gehören eine sorgsame Wahrnehmung und spürbare Wertschätzung dessen, was Kinder in Worten, Bildern und anderen Weisen der Artikulation an religiösen Vorstellungen äußern. Vorschnelle Korrekturen, die Kinder zu einem theologisch korrekten Erwachsenenglauben bewegen möchten, stehen dem entgegen. Kinder haben ein Recht auf eine »Erste Naivität« – auch in religiösen Fragen.
- *Den Fragen der Kinder Raum geben*: Religionsunterricht, der dem Paradigma der Kindertheologie verpflichtet ist, geht auf Distanz zu einem Antwortunterricht, »bei dem es darum geht, die großen Antworten der Menschheitsgeschichte auf die kleinen Fragen der Menschen zu geben«<sup>25</sup>. Kindgemäßer Religionsunterricht ist wesentlich Frageunterricht. In ihm kultivieren Kinder das Staunen und Fragen, das Zweifeln und Nachdenken als jene Haltungen, die den »großen Fragen« des Menschen und der Menschheit angemessen sind: der Frage nach Gott und nach dem Leid (Theodizee), der Frage nach dem Woher (Schöpfung) und Wohin (Eschatologie), der Frage nach dem rechten Handeln (Ethik) usw. Dabei erweist sich die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit der Lehrkraft als ein geeigneter Weg, mit diesen grundlegenden Problemen umzugehen.
- *Das Theologisieren von Kindern ernst nehmen und fördern*: Kinder haben das Recht auf eine eigene Theologie, sie haben aber nicht weniger das Recht auf religiöse Bildung. Religionsunterricht muss daher den Kindern Raum geben, ihren Glauben auszudrücken und an diesem Glauben zu arbeiten. Dazu eignen sich besonders von den Kindern selbst gemalte (Gottes-)Bilder. Aufgabe der Lehrperson ist es, Kindern Anstöße und Anregungen – in erster Linie aus dem christlichen Glauben heraus – zu geben, ihre theologischen Konstrukte zu

hinterfragen und ggf. zu verfeinern oder zu korrigieren.

Damit der Ansatz der Kindertheologie zukünftig systematisch in der Praxis zur Geltung kommen kann, ist es erforderlich, ihn als Element der Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern an den Hochschulen und Seminar-schulen zu etablieren<sup>26</sup>.

Wiewohl die vorgestellten religionsdidaktischen Strömungen mehr oder minder ein Eigenleben führen, das durch spezifische Fragestellungen, Konzepte und Diskussionen geprägt ist, zeigt sich im Korrelationsgedanken ein gemeinsames strukturelles Moment. Der performative Religionsunterricht ist, jedenfalls in seiner katholischen Variante, auch als ein Ansatz zu lesen, der jungen Menschen explizite religiöse Erfahrungen in der Schule ermöglichen will, damit überhaupt Korrelationen mit »objektiver Religion«, das heißt mit der jüdisch-christlichen Tradition, angebahnt werden können.

Der Sache nach hat auch das Projekt einer Kindertheologie viel mit Korrelation zu tun, genauer mit dem abduktiven Modell. Wenn sich Kinder im Religionsunterricht in Bildern und Worten über religiöse Themen äußern, beziehen sie sich auf in Gesellschaft und Kultur vorfindliche christliche Traditionsbestände, die sie mit ihren subjektiven Erfahrungen verknüpfen. Religiöse Tradition wird auf diese Weise transformiert. Abduktive Korrelation zielt darauf, die Verwendung solcher religiöser Elemente zu rekonstruieren und die entstandenen neuen Phänomene durch »gewagte Hypothesen«<sup>27</sup> zu erklären.

Korrelation bleibt offenbar, so ist kurz zu bilanzieren, ein Kernthema und Kernproblem der Religionspädagogik, dem sich auch neuere religionsdidaktische Strömungen nicht entziehen können.

## Anmerkungen

- 1 Ulrich Kropač, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip. In: RpB 48 (2002), 3–18, hier 7–12.
- 2 Thomas Ruster, (2000), Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg/Basel/Wien 2000, 200.
- 3 Vgl.: Andreas Prokopf, Hans-Georg Ziebertz, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44 (2000), 19–50, Hans Georg Ziebertz, Stefan Heil, Andreas Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Me-

thodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster/Hamburg/London 2003.

- 4 Stefan Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Berlin 2006, 92.
- 5 Vgl. Burkard Porzelt, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2004), 57–71, hier 63.
- 6 Paul Platzbecker, Quo vadis Religionspädagogik? Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft, in: RpB 59 (2007), 61–82, hier 64.
- 7 Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Georg Hilger, George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abschied? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97–110, hier 103.
- 8 Rudolf Englert, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38 (1996), 3–18, hier 5.
- 9 Georg Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KatBl 118 (1993), 828–830, hier 830.
- 10 Rudolf Englert, Korrelation(sdidaktik) (1996), 17.
- 11 Burkard Porzelt, Neuerscheinungen und Entwicklungen (2004), 63.
- 12 Rudolf Englert, Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition, in: CPB 115 (2002), 234–239, hier 239.
- 13 Vgl. Hans Mendl, Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als »reden über Religion«, in: Ludwig Rendle (Hg.), Mehr als reden über Religion... 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik, Donauwörth 2006, 10–37, hier 13–15.
- 14 Vgl. Michael Domsge, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: RpB 54 (2005), 31–49, hier 35.
- 15 Vgl. Ludwig Rendle (Hg.), Mehr als reden über Religion..., Donauwörth 2006.
- 16 Rudolf Englert, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60 (2008), 3–16, 4–8.
- 17 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 24.
- 18 Vgl. Thomas Klie, Silke Leonhard (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
- 19 Rudolf Englert, Performativer Religionsunterricht (2008), 8.
- 20 Vgl. Hannah Roose, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccumer Pelikan, H. 3 (2006), 110–115.
- 21 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, 2.1.
- 22 Vgl. Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, u. a. (Hg.), »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (= JaBuKi 2), Stuttgart 2003, 9–18.

- 23 *Anton A. Bucher*, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: *ders.*, *Gerhard Büttner*, *Petra Freudenberger-Lötz u.a.* (Hg.), »Mittendrin ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (= JaBuKi 1), Stuttgart 2002, 9–27, hier 21–27.
- 24 *Bernhard Grümme*, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik? In: *RpB* 57 (2006), 103–118, hier 106.
- 25 *Georg Hilger*, Kinder, ihr Theologisieren und ihre religiöse Entwicklung, in: *ders.*, *Werner H. Ritter*, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München/Stuttgart 2006, 94.
- 26 Vgl. *Petra Freudenberger-Lötz*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- 27 *Stefan Heil*, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, a. a. O., 95.

## Bannfluch

Wer Bücher stiehlt oder ausgeliehene Bücher zurückbehält, in dessen Hand soll sich das Buch in eine reißende Schlange verwandeln. Der Schlagfluss soll ihn treffen und all seine Glieder lähmen. Laut schreiend soll er um Gnade winseln, und seine Qualen sollen nicht gelindert werden, bis er in Verwesung übergeht. Bücherwürmer sollen in seinen Eingeweiden nagen wie der Totenwurm, der niemals stirbt. Und wenn er die letzte Strafe antritt, soll ihn das Höllenfeuer verzehren auf immer.

*Inscription in der Bibliothek des Klosters San Pedro in Barcelona*