

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 38 (2022). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Mendl, Hans

Eigenen Glauben zum Ausdruck bringen. Methoden und Materialien eines subjektorientierten Religionsunterrichts

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 38 (2022): Religion subjektorientiert erschließen, pp. 215–226

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

URL <https://doi.org/10.13109/9783666703287.215>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 38 (2022) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Mendl, Hans

Eigenen Glauben zum Ausdruck bringen. Methoden und Materialien eines subjektorientierten Religionsunterrichts

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 38 (2022): Religion subjektorientiert erschließen, S. 215–226

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022

URL <https://doi.org/10.13109/9783666703287.215>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Hans Mendl

Eigener Glaube.

Hermeneutik und Praxis eines subjektorientierten Religionsunterrichts

1. Hermeneutische Rahmendaten einer subjektorientierten Praxis im Religionsunterricht

„Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden“¹, so formuliert Goethes Wilhelm Meister sein Bildungsziel. Das Projekt einer subjektorientierten Religionsdidaktik sowie das grundlegende religionsdidaktische Prinzip einer Subjektorientierung wären missverstanden, wenn man beides verkürzt als ein reines Selbstentfaltungsmodell à la Wilhelm Meister denken würde.² Historisch kann die Entwicklung von Subjektansätzen in der Religionspädagogik als Gegenbewegung gegen einen einseitigen Instruktivismus gedeutet werden, welcher bis in die Gegenwart hinein religiöses Lehren und Lernen im Kontext einer Weitergabe des Glaubens dominierte, inzwischen aber auch kirchlicherseits relativiert wird: „Sich-Bilden geschieht nicht im Anhäufen von abstrakten Sätzen, die ihre Herkunft nicht mehr aus der konkreten Wirklichkeit und damit aus der Erfahrung erkennen lassen. ... Besonders religiöse Erziehung macht nur Sinn in Korrespondenz zum eigenen Leben des jungen Menschen. Sonst verkommt sie zur Indoktrination.“³ Gleichzeitig gilt auch: „Sich-Bilden ist aber kein leerer und bloß formaler Akt zur Entwicklung einer abstrakten Individualität. Sich-Bilden heißt, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen.“⁴

Subjektorientierte Lernprozesse erfolgen also im Spannungsfeld zwischen Lerninhalt und lernendem Subjekt; die emanzipatorische Intention der großen religionspädagogischen Begriffe wie Subjektwerdung, Identität und

¹ Johann Wolfgang von Goethe, Wilhelm Meisters Lehrjahre, in: Goethes Werke, Hamburger Ausgabe Bd. 7, München ¹¹1982, 290.

² Hans Mendl, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Ausbildung und Beruf, München, ⁸2021, 82f. 182-185.

³ Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 28.

⁴ Ebd., 27.

Mündigkeit „im Horizont christlich motivierten Empowerments“⁵ wird durch Lernsettings eingelöst, in denen lernende Subjekte dazu befähigt werden, in einer konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Wirklichkeit und den ihnen zur Verfügung gestellten Lernangeboten eine entschiedene eigene Positionierung in Sachen Religion, Glaube und Kirche vorzunehmen.

Dieses korrelative Zusammenspiel der Sach- und Subjektseite wird in unterschiedlichen religionsdidaktischen und pädagogischen Entwürfen konkretisiert; diese bilden die Hintergrundfolie der danach skizzierten Praxisideen.

1.1 Konfiguriertes und individuiertes religiöses Wissen

Nach einem Vorschlag von Rudolf Englert verfolgt der Religionsunterricht eine doppelte Intention: Er zielt erstens auf den Erwerb eines *konfigurierten Wissens* im Sinne eines Verstehens zusammenhängender Wissensbestände der objektiven Religion und zweitens auf die Ausbildung eines *individuierten Wissens*, worunter die individuelle Aneignung religiöser Tradition verstanden wird. Beide Zielhorizonte werden durchbuchstabiert im komplexen Zusammenspiel der drei Dimensionen von Syntax, Semantik und Pragmatik.⁶

Die Lernprozesse einer Konfiguration und Individuation werden eng miteinander verschränkt sein; entgegen der Vorstellung einer Vermittlungsdidaktik werden bei der individuellen Auseinandersetzung die Lerngegenstände einer konfessionellen Religion befragt, zurückgewiesen oder auch transformiert angeeignet. Das dargebotene religiöse und kulturelle Verfügungswissen soll verstanden werden und gleichzeitig eine, allerdings stark subjektprägte, Bedeutung im Sinne eines Orientierungswissens erhalten.

1.2 Religiöse – konfessionelle – konfessorische Kompetenz

Ein Denkmuster aus der Diskussion um eine angemessene Didaktik des konfessionell-kooperativen Lernens kann auch für die Fragestellung nach den Zielhorizonten eines subjektorientierten Lernens fruchtbar gemacht werden: Bei der Beschäftigung mit Themen des Religionsunterrichts lernen die Schülerinnen und Schüler den spezifischen Modus einer Weltbegegnung kennen,

⁵ Michael Domsgen, Religionspädagogik, Leipzig 2019, 8-14.

⁶ Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 258-263; Mendl, Religionsdidaktik kompakt, 76-78; Hans Mendl, Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München 2019, 116-117 (individuiertes religiöses Wissen) u. 155-156 (konfiguriertes religiöses Wissen).

wie ihn religiöse Traditionen pflegen, und erwerben so eine allgemeine *religiöse* Kompetenz, die eine allgemeine Wahrnehmungs-, Urteils- und Dialogkompetenz umfasst. Im engeren Sinn setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Glaubensüberzeugungen und -traditionen auseinander, die der Glaubensgemeinschaft zugeordnet sind, der die Kinder und Jugendlichen innerhalb eines konfessionellen Religionsunterrichts zumindest formal angehören; diese Basics der eigenen (und oft so fernen) Religion sollen verstehbar und nachvollziehbar werden. Erfolgt eine solche Abklärung einer konfessionellen Teilnehmerperspektive, so kann dies als eine *konfessionelle Kompetenz* bezeichnet werden. Davon unterscheidet sich die Ebene einer *konfessorischen* Kompetenz: Schülerinnen und Schüler sollen durch die Beschäftigung mit den genannten zwei ersten Ebenen religiös entscheidungsfähig werden; sie sollen ein persönliches Urteil in religiösen, weltanschaulichen und ethischen Fragen erwerben und sich immer wieder persönlich positionieren und eine transparente Selbstbestimmung erlangen.⁷

Ein solches „Switchen“ zwischen verschiedenen Kompetenzebenen kennzeichnet auch einen kindertheologischen Ansatz, der im gelingenden Fall ein Theologisieren *der* Kinder mit einem Theologisieren *für* Kinder und einem *mit* Kindern verschränkt und somit die Einseitigkeiten einer ausschließlichen Subjektfokussierung, eines reinen Instruktivismus sowie eines rein individualistischen Solipsismus vermeidet.

1.3 Didaktik der Ermöglichung

Von einer konstruktivistischen Didaktik⁸ aus ist Lernen ein zutiefst individueller Akt und erfolgt gemäß den Voraussetzungen und Einstellungen des lernenden Subjekts. Dies entspricht im Unterschied zu einer Didaktik der Vermittlung einer Didaktik der Ermöglichung:⁹ Es besteht ein Unterschied zwischen dem Weltwissen, das die Lehrkraft einbringt, und dem, was die Lernenden damit machen und wie sie es verarbeiten. Gemäß dem „Angebot-Nutzungs-Modell“ stellen im Unterricht Lehrende Lernangebote zur Verfügung; über die Nutzung dieses Angebots und den Ertrag des Unterrichtsprozesses entscheidet jede und jeder Lernende. Insofern bedarf es

⁷ Jan Woppowa (Hg.), Perspektiven wechseln. Konsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 12-13; Mendl, Taschenlexikon, 151 (konfessionell) u. 155 (konfessorisch).

⁸ Mendl, Hans, Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, in: WiReLex (2015). <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100021>

⁹ Mendl, Taschenlexikon, 87-88 (Ermöglichungsdidaktik); Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber, 2014.

entsprechender unterrichtlicher Methoden, die die Selbststeuerung des lernenden Subjektes unterstützen. Dieser Gedanke einer kritischen Verschränkung der Sach- und Subjektseite entspricht auch dem paradoxalen Verständnis einer konstruktivistischen Lernlandschaft, welche zunächst, durch das begrenzte thematische Angebot, als Einschränkung zu verstehen ist, in einem zweiten Schritt aber durch das didaktische Setting ein freiheitsermöglichendes Lernen im Sinne der Subjektorientierung bedeutet.¹⁰

1.4 Lerndynamik: Eindruck – Ausdruck - Austausch

Wenn (Religions-)Soziologen betonen, dass Menschen als Kinder der Freiheit heute radikal dem Zwang zur Häresie ausgesetzt sind und ihrem Leben (und Glauben) eine selbstbestimmte Gestalt geben müssen, so besteht die Kehrseite eines solchen Individualisierungsansatzes in der Überforderung des Subjekts. Eine subjektorientierte Didaktik muss deshalb entsprechende unterrichtliche Rahmungen anbringen, um dem lernenden Subjekt Orientierungshilfen zu geben. Im Vorschlag für eine Unterrichtsdynamik, wie sie im Kontext der konstruktivistischen Religionsdidaktik entwickelt wurde¹¹, wird die individuelle Auseinandersetzung, die in einen eigenen *Ausdruck* mündet, von zwei didaktischen Elementen gerahmt: einer vorauslaufenden Phase des *Eindrucks*, bei dem es um die Präsentation des (religiösen) Weltwissens durch die Lehrenden geht, und einer nachfolgenden Phase des *Austausches* mit den Konstruktionen und Lernprodukten der anderen am Lernprozess beteiligten Schülerinnen und Schüler; dieser Austausch dient der Einordnung, evtl. auch Korrektur und Weiterentwicklung der eigenen Konstruktionen.

1.5 Folgerungen

Von den skizzierten religionsdidaktischen und pädagogischen Entwürfen her können im Folgenden konkrete Lernwege vorgestellt werden, die im Sinne einer subjektorientierten Didaktik die lernenden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, eine eigene Religiosität zu entwickeln: Diese zielen auf die Ausbildung eines individuierten religiösen Wissens und auf die Entfaltung einer konfessorischen Kompetenz. Die methodischen Settings

¹⁰ Gerhard Büttner / Hans / Mendl, Lernlandschaften – religionspädagogisch durchbuchstabiert, in: Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis u. Hanna Roose (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012, 39-52.

¹¹ Hanna Roose, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Ulrich Kropac/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 246-252, hier 151-152.

sollen Kinder und Jugendliche dazu befähigen, in Auseinandersetzung mit (religiösen) Lerngegenständen eigene Positionierungen vorzunehmen und kreativ zum Ausdruck zu bringen, die sie wiederum im Diskurs mit anderen präsentieren und diskutieren. Ein solcher Ansatz geht weit über ein Vermittlungs- und Reproduktionsmodell hinaus und beschränkt sich nicht auf diskursive Grundmethoden; vielmehr erscheinen gerade kreative, gestalterische und handlungsorientierte Methoden als besonders geeignet, um Kinder und Jugendliche beim Sichtbarwerden eigener Überzeugungen zu unterstützen. Lehrende benötigen für die im Folgenden skizzierten Lernsettings auch eine gewisse Differenzverträglichkeit, denn die Lebens- und Glaubensäußerungen von Kindern und Jugendlichen werden nicht selten deutlich von den Essentials eines konfigurierten bzw. konfessionellen Glaubens abweichen.

2. Praktische Entfaltungen

2.1 Eigener (Un-)Glaube

In der Auseinandersetzung mit zentralen Glaubensfundamenten des Christentums, die als auskonturierte Lernlandschaft dienen, positionieren sich die Lernenden selbst, bringen dies entsprechend zum Ausdruck und kommen miteinander ins Gespräch; einige Praxisideen:

- *Credo-Projekt*: Die gemeinsame Arbeit am Credo (z.B. Entstehung, Vergleich des nizäno-konstantinopolitanischen mit dem apostolischen, Bearbeitung der einzelnen Aussagen) mündet in eine Analyse der trinitarischen Grundstruktur. Davon ausgehend gestalten die Schülerinnen und Schüler einen Text, in dem sie ihren Glauben zum Ausdruck bringen („Ich glaube an Gott Vater ...“; „Ich glaube an den Sohn ...“; „Ich glaube an den Heiligen Geist ...“). Als Vorstufe kann der Text des Credos bearbeitet werden, indem die Lernenden beispielsweise Zeilen streichen oder/und hinzufügen. Die in der Folge entstehenden Texte können durchaus provozierende Bekenntnisse und Stellungnahmen zum christlichen Credo darstellen!¹² Stefan Mosinger hat nach einer ähnlichen Arbeit in einem Uni-Seminar einen neuen, bairischen Text mit drei trinitarischen Strophen zu Leonhard Cohens

¹² Ein eindringliches Beispiel: Gundo Lames, Credo einer 10. Hauptschulklasse erhoben von Theologie-Studierenden, in: Katechetische Blätter 122 (1997), 283.

„Halleluja“ verfasst und eingespielt.¹³ Die entstandenen Texte bzw. auch andere Formate können in einem Gallery-Walk präsentiert, angefragt und diskutiert werden. Dass auch in der Grundschule mit dem Credo subjektorientiert gearbeitet werden kann, verdeutlicht ein Lapbook-Projekt von Monika Zanker.¹⁴

- *Jesuanische Lücke*: Zwischen „geboren von der Jungfrau Maria“ und „gelitten unter Pontius Pilatus“ klafft im Credo eine hässliche Lücke, die das gesamte Leben Jesu ausspart. Im Sinne einer subjektorientierten Christologie von unten können die Schülerinnen und Schüler, wenn möglich auch in Anlehnung an die Sprachgestalt des Credo, eigene Gedanken formulieren, was sie an Jesus schätzen („Jesus, der ...“) und was er für sie persönlich bedeutet (oder auch nicht!); auch hier kommt es immer wieder zu Textentfaltungen, die Kritik und Anfragen enthalten.¹⁵
- *JesuSprayer*: In Anlehnung an das Jugend-Kreuzweg-Projekt des BDJ mit dem Künstler Mika Springwald können mit Jesus- oder Kreuzschablonen auf großformatig ausgedruckten Fotos des jeweiligen Wohnorts Jesus- bzw. Kreuz-Silhouetten gesprüht und mit Kommentaren bzw. Bibelsprüchen versehen werden. Eine Präsentation und ein Austausch im Nachgang bieten sich an. Einen besonderen Charakter gewinnt die Aktion, wenn man die entstandenen Kunstwerke beispielsweise im Rahmen der Fronleichnamsprozession am Rande des Prozessionswegs aufhängt (so geschehen in Passau im Jahr 2019).¹⁶ Gleichzeitig entstehen immer wieder auch christentumsgeschichtlich kritische Kunstwerke, mit denen Jugendliche im Sinne einer subjektorientierten Positionierung ihre Kritik an Erscheinungsformen des Christlichen zum Ausdruck bringen.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZZe3ZKyvKnsH>. Weitere Infos inkl. Songtext: Hans Mendl, Wir glauben – ich glaube. Was?, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 6: Glaubenswissen, Babenhausen 2015, 175-190.

¹⁴ Monika Zanker, „Manche Sachen glaub‘ ich nicht! Ich glaube an Gott, der ...!“ Das Credo in der Grundschule, in: Kontakt 10/2016, 6-8.

¹⁵ Beispiele: Ebd., 187. Weitere didaktische Ideen für eine „Christologie von unten“: Hans Mendl, Bloß der Mensch aus Nazareth? Möglichkeiten biografiebezogenen Lernens, in: Rudolf Engler/Friedrich Schweitzer (Hg.), Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen 2017, 70-83.

¹⁶ Einblick in Arbeitsprozesse und Produkte: <https://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru/lw-produkte-best-of/>

- *Psalm-Projekte*: In Auseinandersetzung mit ausgewählten Psalmen als Hoffnungsworte fürs eigene Leben gestalten die Schülerinnen und Schüler persönliche Psalm-Transformationen mit ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln: z. B. mit Emojij-Gestaltungen, mit dem Fortschreiben eines Psalms mit eigenen Worten, dem Verfassen einer Hintergrundgeschichte zum eigenen Psalm, dem Hinzufügen verschiedener Kommentare und Lesarten, der sicher etwas aufwändigeren Form von Video-Produkten.¹⁷ In einem „Poetry-Slam“ werden die entstandenen Psalm-Transformationen, die deutlich von der Lebenswelt der Jugendliche aus gestaltet sind, vorgestellt.

- *Dekalog*: Auf ähnliche Weise wie bei den Projekten zuvor kann mit dem Dekalog gearbeitet werden, wobei auch bildnerische Transformationen (z.B. von Keith Haring oder Udo Lindenberg) zur Weiterarbeit anregen können. Die Aufgaben können darin bestehen, die einzelnen Aussagen des Dekalogs in eigene Worte zu fassen, den Dekalog zu erweitern oder einen eigenen Dekalog zu verfassen.

- *Todsünden*: Auf ganz unterschiedliche Weise können die klassischen sieben Wurzelsünden (Hochmut, Geiz, Wollust, Zorn, Völlerei, Neid, Faulheit) bearbeitet werden: Collagen, Standbilder, passende Songs und Videos, die Auseinandersetzung mit modernen Versionen (z. B. die „neuen Todsünden“ von Bischof Gianfranco Girotti¹⁸ oder, erst kürzlich im Internet entdeckt, die „Sieben digitalen Todsünden“). Dies kann zu eigenen Neuformulierungen führen.

- *Gaben des Geistes*: Als besonders hilfreich, um verstehbar zu machen, welche Bedeutung die dritte göttliche Person, der Heilige Geist, hat, und zwar nicht nur für die Firmvorbereitung, kann eine persönliche Auseinandersetzung mit den sieben Gaben des Geistes sein, deren Bedeutung persönlich interpretiert und mit Lebenssituationen in einen Zusammenhang gebracht werden kann.¹⁹

- *Bilinguale Auseinandersetzung* mit Themen des Glaubens: Elisabeth Fuchs-Auer hat in ihrer Dissertationsschrift auf beeindruckende Weise gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler durch ein „Switchen“ zwischen Englisch und Deutsch ein ganz neues und persönliches

¹⁷ Eindrucksvolle Beispiele zu den Videoprojekten siehe: <https://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru/lw-produkte-best-of/>

¹⁸ Z. B. https://www.t-online.de/nachrichten/panorama/id_14483362/vatikan-katholische-kirche-nennt-sieben-neue-todsunden.html

¹⁹ Hans Mendl, Lernwerkstatt zu den sieben Gaben des Geistes, in: KatBl 139 (2014), 112-117.

Verständnis für schwierige theologische Sachverhalte erhalten:²⁰ z.B. englische Begriffe für Ebenbild (z. B. image, picture, representation, idea), Schuld (z. B. guilt, blame, debt, fault), Heiliger Geist (holy, ghost, spirit), die zur Formulierung von eigenen Deutungen führen.

Die didaktischen Beispiele ließen sich noch beliebig ergänzen;²¹ auf „Klassiker“ wie die kreative Ausgestaltung eines eigenen Gottesbildes, welches dann auch wieder sowohl mit den Gottesvorstellungen der biblischen und christlichen Tradition als auch unter den heterogenen Mitgliedern der Lerngruppe abgeglichen werden sollte, wurde verzichtet. Wie bereits in der Überschrift zu diesem Kapitel aufscheint, bewähren sich die skizzierten methodischen Angebote als subjektorientierte Lernwege nur dann, wenn die Lernenden tatsächlich in aller Freiheit die Möglichkeit haben, ausgehend von zentralen Glaubensfragmenten des Christentums eigene Positionierungen vorzunehmen, in denen auch die Haltung einer Negation und Absage zum Ausdruck kommen kann.

2.2 Eigenes Leben reflektieren und darstellen

Während im Teilkapitel zuvor bei den Lernformaten eine deutliche Anlehnung an den jeweiligen konfigurierten bzw. konfessionellen Gehalt des Glaubens intendiert war, der individuell transformiert werden sollte, entsprechen die didaktischen Beispiele in diesem Teilkapitel einem biografischen Lernen in einem engeren Sinne.²² Die Aufgabe eines biografischen Lernens im Religionsunterricht besteht darin, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung einer fluiden und fragilen Identität zu unterstützen. Indem sie Ereignisse ihres Lebens nacherzählend erleben, auf kreative Weise zum Ausdruck bringen oder prozesshaft eigene Lebens- und Glaubensentwicklungen beschreiben, wagen sie selbstreflexiv eine aktuelle Positionierung – die freilich morgen schon wieder ganz anders aussehen kann. Zwar sind die Möglichkeiten einer konkreten selbstreflexiven Biografiearbeit im Religionsunterricht beschränkt, weil Unterricht keine individual- oder

²⁰ Elisabeth Fuchs-Auer, Bilingualer Unterricht: Anders als gedacht. Religion verstehen durch fremde Sprache, Passau 2021. <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/990>

²¹ Weitere methodische Ideen siehe auch: Florian Karcher/Petra Freudenberger-Lötz/Gernot Zimmermann (Hg.), Selbst glauben. 50 Religionspädagogische Methoden und Konzepte für Gemeinde, Jugendarbeit und Schule, Neukirchen-Vluyn 2017.

²² Hans Mendl, Biografisches Lernen, in: Eva Stögbauer-Elsner/Konstantin Lindner/Burkard-Porzelt (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 256-266.

sozialtherapeutische Einrichtung ist. Trotzdem können dort, wo es thematisch geboten ist, immer wieder biografische Selbstvergewisserungen angeregt werden.

- *Ich-Bild*: Die Schülerinnen gestalten die drei Buchstaben „I“, „C“ und „H“ kreativ aus und bringen so zum Ausdruck, was ihnen selber im Leben wichtig ist (für Lateiner: „E“, „G“ und „O“!). Wer ein solches Projekt schon einmal durchgeführt hat, weiß um die bunte Vielfalt, die in einer heterogenen Lerngruppe entsteht und zum Nachfragen und Austausch einladen kann.
- *Persönliches Wappen*: Eine Wappenvorlage mit vier Feldern (z. B. „worin ich gut bin“ / „worin ich besser werden möchte“ / „Ziele für die Zukunft“ / „ein großer Erfolg oder ein besonderes Ereignis“) mit einem Feld unten für einen Lebens-Leitspruch wird individuell ausgestaltet. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Wappen, fragen nach und diskutieren über die Tragfähigkeit der gewählten Leitsprüche.
- *Autobiografische Texte*: Methoden des Mindmappings über zentrale Fragen des Lebens können in Verbindung mit den entsprechenden kreativen Schreibmethoden in ausführliche eigene Texte münden (z. B. zu Themen wie „was im Leben wichtig ist“, „der Tod“, „Lebenssinn“, „was ich früher geglaubt habe – wie ich heute glaube“). Weil hier in der Regel sehr persönliche Texte entstehen, sollte sich die Lehrkraft als Anwalt der Zurückhaltung für die Schülerinnen und Schüler verstehen und die Präsentation solcher Lernprodukte nur auf freiwilliger Basis durchführen – was selbstverständlich für alle der hier vorgestellten Grundmethoden gilt.
- *Ausstellungsprojekt*: Angelehnt an ein Projekt, bei dem Angehörige einer anderen Religion interviewt und dann auf einem Ausstellungsplakat präsentiert werden, werden die Lernenden dazu motiviert, auch ein Plakat zur eigenen Person zu erstellen. Elemente können neben einem selbstgewählten Bildmaterial ein eigener Leitspruch, eine wichtige Bibelstelle, Narrationen über Erinnerungen an die religiöse Erziehung oder Gestaltung des Jahresfestkreises sowie die Bedeutung von besonderen Festen und Feiern sein. Bei einem universitären Projekt wurde auch ein Kasten mit der Rubrik „Wieso ich katholisch bin / Was mir der Glaube bedeutet“ angefügt, mit dem deutlichen Hinweis, dass

auch Zweifel und Kritik erlaubt seien.²³ Einem solchen Projekt kommt in hohem Maße ein konfessorischer Charakter zu, weil sich die Lernenden hier mit ihrer aktuellen (Un-)Glaubensgestalt in der Lerngruppe und evtl. sogar darüber hinaus präsentieren. Von einem differenzhermeneutischen Ansatz aus gewinnt gerade der Einbezug von Glaubenszeugnissen von Menschen anderer religiöser Traditionen eine besondere Bedeutung, um den eigenen Standpunkt einzuordnen, zu verstehen und zu vertreten.²⁴

- *Portfolio-Arbeit*: Jede Form einer Arbeit mit Elementen eines Portfolios oder die Ausgestaltung eines Ich-Buchs in der Grundschule neben dem Religionsheft dient einem subjektorientierten Ansatz: Die Schülerinnen und Schüler werden sowohl dazu angeregt, ausgehend vom Unterricht individuelle Spurensuchen zu den jeweiligen Themen anzustellen als auch immer wieder auf einer Metaebene über Lernprozesse nachzudenken und dies auch niederzuschreiben.

2.3 Verantwortlich handeln

Auch auf dem Gebiet der Weltverantwortung gilt, dass man Lernende nicht zu einer vorgegebenen Weise eines Weltverhaltens verpflichten kann. Das Angebot-Nutzungs-Modell behält auch hier seine Gültigkeit: Lehrende müssen respektvoll akzeptieren, wenn Kinder und Jugendliche bestimmte moralische Handlungsimpulse ablehnen, die die Lehrenden selber für wünschenswert erachten. Unterricht wird hier zu einem riskanten Geschäft, weil Lehrende einerseits deutlich und pointiert ethisch verantwortbare Einstellungen präsentieren sowie die Folgen von Handlungen und Lebensstiloptionen aufzeigen und gleichzeitig ambiguitätstolerant auch abweichende Positionierungen der Schülerinnen und Schüler gelten lassen.

- *Lernen an Biografien*: Ein Lernen an Biografien ist immer auf ein biografisches Lernen des selbstreflexiven Subjekts hin angelegt. Das gesamte Personentableau (z. B. Heilige, biblische Personen, Helden der

²³ Hans Mendl, Gesichter der Religionen, in: KatBl 142 (2017), 195-199; angeregt durch die ansprechende Ausstellung „Religramme“: <https://www.gesichter-der-religionen.de/>

²⁴ Hans Mendl, Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 8: Religiöse Pluralität, Babenhausen 2017, 106-118.

Geschichte, Local heroes, gebrochene Biografien ...) ²⁵ spielen den Kindern und Jugendlichen Beispiele von gelingendem und misslingendem Leben zu, zeigen, wie Menschen in Entscheidungssituationen handelten und welche Werte und Normen dabei eine Rolle gespielt haben. Kinder und Jugendliche sollen sich mit deren Lebensoptionen auseinandersetzen und nach einem modelltheoretischen bzw. diskurs-ethischen Ansatz eigene Positionen formulieren und in der Lerngruppe austauschen. Die Arbeit mit Dilemmasituationen ist hier von zentraler Bedeutung.

- *Hungertuchprojekt*: Die Tradition des Hungertuchs in der Fastenzeit kann, wie in einem Projekt im Burgenland geschehen, zur Ausgestaltung von individuellen Hungertüchern führen, in denen Welt- und Lebenssituationen, die Kinder und Jugendliche berühren, kreativ zum Ausdruck kommen. Dabei wird der Grundgedanke des aktuellen Misereor-Hungertuchs aus dem Jahre 2021 „Du stellst meine Füße auf weiten Raum“ von Lilian Moreno Sánchez gleichsam als operative Idee verwendet, um sich auf subjektorientierte und sehr persönliche Weise mit eigenen Lebensfragen und gesellschaftspolitischen Themen auseinanderzusetzen und dies auch künstlerisch auszudrücken. ²⁶
- *Projekte politischen und sozialen Handelns*: Vom Religionsunterricht ausgehend und vor allem auch im Kontext einer Schulpastoral können von den Schülerinnen und Schülern angeregt entsprechende Praxisprojekte durchgeführt werden (z. B. Eine-Welt-Arbeit, Fair-Trade-Aktionen, Unverpackt-Projekte, Sozialprojekte, Social Walk). ²⁷

2.4 Religion (nicht) praktizieren

Im Kontext einer performativen Religionsdidaktik geht es darum, dass Kinder und Jugendliche religiösen Erlebnissen eine je eigene Bedeutung

²⁵ Siehe ausführlichere theoretische Hinweise und didaktische Empfehlungen: Hans Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015; Hans Mendl, Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Ostfildern 2020.

²⁶ Doris Ziniel, „Feel the pulse“. Mit dem Hungertuch durch die Fastenzeit, in: KatBl 146 (2021), 280-283; Anna Tumaras, Ein Hungertuch gestalten, in: Hans Mendl (Hg.), Religion erleben. Praxisband Grundschule, Ostfildern 2022 (im Erscheinen)..

²⁷ Anschauliche Beispiele: Kirche und Schule. Die Fachzeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung 191/2020, September 2020.

zuweisen.²⁸ Eine beobachtende oder aktive Teilhabe an einem religiösen Sprechakt bedeutet nicht automatisch auch eine Zustimmung; deshalb erscheint die Deutung einer Partizipationskompetenz im Sinne einer „begründeten (Nicht-)Teilhabe“²⁹ als durchaus angemessen. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann zahlreiche Projektideen veranschaulichen, die der Entfaltung einer subjektorientierten Spiritualität dienen. Von Vorteil ist es sicher, dass spirituelle und religiöse Praktiken in der Schule deutlicher experimentell geprägt sind, als dies die Gemeindereligion bieten kann.³⁰

- *Spirituelle Angebote*: Vor allem im Rahmen der Schulpastoral können ganz unterschiedliche spirituelle Formate dazu motivieren, eine eigene spirituelle Spur zu entdecken: Frühschichten, Taizé-Gebet, meditative Formen, Formen eines Kreuzweges, kind- und jugendgemäße Gottesdienste, aber auch umfangreichere Projekte wie Tage im Kloster, Pilgerwege, Filmexerzitien, Spiri-Walk oder Foto-Walk.³¹ Religionslehrende können auch auf die Angebote von Jugendverbänden, Kirchengemeinden und Ordensgemeinschaften hinweisen.
- *Gebet, Meditation und Rituale im Religionsunterricht*: Im Religionsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler thematisch gebunden ganz unterschiedliche religiöse Sprach- und Handlungsformen der eigenen Religion und auch anderer religiöser Traditionen kennen, die gemäß eines verantwortlichen performativen Settings³² auch erlebt werden können und so Angebote für eine individuelle Religiosität darstellen. Hierzu zählen auch die unterschiedlichen Gestaltungsformen (siehe z. B. auch in 2.1), mit denen transformatorisch traditionellen religiösen Praktiken und Artefakten eine individuelle Gestalt gegeben wird: Segensformen, ein Kreuz, ein Hungertuch, einen Rosenkranz oder eine Kette „Perlen des Glaubens“, einen Haussegen³³ gestalten, Lieder komponieren und texten, handwerklich und künstlerisch tätig werden, Standbilder erstellen und Videos drehen.

²⁸ Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2017; Hans Mendl, Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

²⁹ Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 17.

³⁰ Vgl. KatBl 146 (2021), Heft 4: Religion in der Schule?

³¹ Hans Mendl, Foto-Walk: tägliche Lebensräume als Lernorte entdecken, in: KatBl 145 (2020), Heft 1, 66-71.

³² Vgl. Mendl, Religion zeigen, 219-221.

³³ Christina Haidl, Mesusa – Segensgegenstände und -handlungen erschließen, in: KatBl 141 (2016), 434-437.

3. Entschieden (nicht)konfessorisch glauben

Mit den Praxisbeispielen sollte verdeutlicht werden, dass der Religionsunterricht vielfältige religiöse Angebote bereitstellt, die Kinder und Jugendliche für die Entfaltung einer individuellen Religiosität nutzen können. Die Religionslehrenden haben die Aufgabe, die Lernenden zu einer reflektierten Entscheidung zu führen: Der Zielhorizont des Religionsunterrichts sollte also darin bestehen, durch die inhaltlichen und spirituellen Angebote das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach Orientierung und einen Halt im Leben zu erfüllen und ihnen dabei eine „reflektierte Positionalität“³⁴ zuzumuten. Die Lernenden gewinnen dadurch eine konfessorische Kompetenz (zur Begrifflichkeit: siehe oben, 1.2) und werden zu Subjekten der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte.

³⁴ Stefanie Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart 2020, 337.