

BETEN IM RELIGIONSUNTERRICHT?

Die Gretchenfrage eines performativ orientierten Religionsunterrichts

Hans Mendl

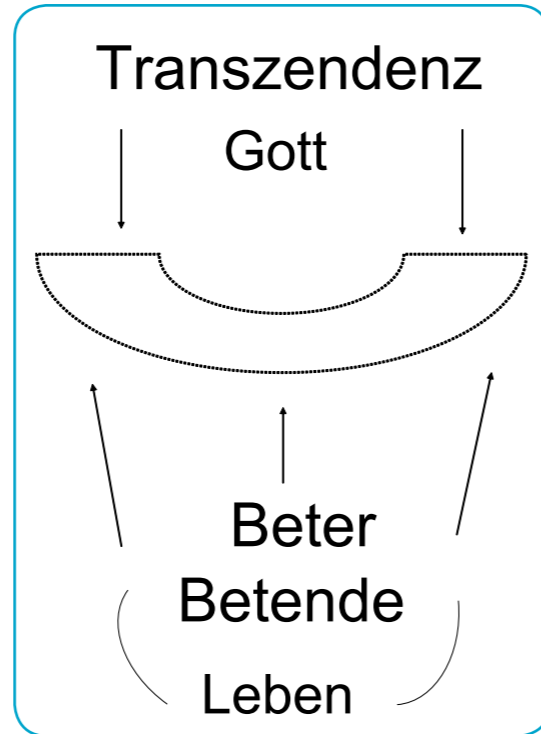
„Darf man im Religionsunterricht beten?“

Diese religionspädagogische Gretchenfrage stelle ich nun schon seit zehn Jahren bei meinen Vorträgen zu einem performativ orientierten Religionsunterricht – von Kiel bis Bozen und von Luxemburg bis Wien. Das Ergebnis überrascht vielleicht (nicht): Die große Mehrheit der anwesenden ReligionslehrerInnen bejaht die Frage – tendenziell mehr im Süden und bei KatholikInnen. Das steht im deutlichen Gegensatz zur überwiegend kritischen Sicht meiner religionspädagogischen KollegInnen auf der wissenschaftlichen Ebene (vgl. exemplarisch: Kittel 2012; insgesamt: Mendl 2013), vor allem auf evangelischer Seite (exemplarisch: Klie 2008; Mendl 2012, 18f.). Dort werden Modelle des Performativen entwickelt, die auf der Ebene des Probe- und Spielhandelns verbleiben, bei denen aber die unmittelbare Praktizierung von gelebter Religion als äußerst problematisch bewertet wird (z. B. in einem Praxisheft: Husmann / Biewald ([Hg.] 2013). Vor allem bei den Themenfeldern des Betens und der Liturgie konkretisieren sich die kritischen Anfragen an ein performatives Lernen im Religionsunterricht – bei anderen (wie z. B. inszenatorischer Umgang mit biblischen Texten) erscheint dies als unproblematisch.

Aber worin besteht das Problem? Und versteht man das vielleicht typisch deutsche Problem in Österreich überhaupt?

Was ist ein Gebet?

Beten ist die grundlegende Kommunikationsform von Religion. Ein Gebet ist eine komplexe Sprechhandlung, die weit über die Ebene einer semantischen Bestimmbarkeit hinausreicht. In der präsentierten Außenseite von Religion konkretisiert sich eine komplexe Innenseite: Denn im Akt des Betens wendet sich ein Mensch einem transzendenten „Du“ zu, von dessen Existenz der/ die BeterIn überzeugt ist. Er/sie glaubt daran, dass man all das, was einen bewegt, dieser Größe, die wir Gott nennen, entgegenbringen kann und dass dieses Gegenüber auf eine ganz eigene und nicht unmittelbar beeinflussbare Weise antwortet. Ein solches Beten kann in einer Gemeinschaft der Betenden eine besondere Tiefendimension erlangen. Wenn Martin Buber sagt „Gott gibt es nur im Vokativ“, dann hat das Folgen für das Thema „Gebet im Unterricht“: Kann jemand, der selber keine eigene Gebetserfahrung mitbringt, die innere Dynamik der Sprechhandlung „Beten“ verstehen? Grundsätzlich impliziert der Spruch die Grenzen einer rein distanzierten



Annäherung an die Gottesfrage von außen her. Es reicht eben nicht aus, über zentrale religiöse Sprechhandlungen nur zu reden, man muss sie auch erlebt haben: gesegnet worden sein, einen Psalm im Wechsel gesprochen haben, die Mystik eines Taizé-Gebets erfahren haben ... Die praktizierte Form erscheint als unverzichtbar, um auch die Innenseite eines Gebets, eines Segens oder einer religiösen Tradition zu begreifen.

Das theologische und didaktische Dilemma im Religionsunterricht

Ersetzt man das Wort „BeterIn“ aber durch das des „Lernenden“, so drängen sich kritische Fragen auf: Kann ein Transzendenzglaube bei allen SchülerInnen vorausgesetzt werden? Nein, denn wir gehen aus gutem Grund seit der Würzburger Synode (1974) davon aus, dass sich im konfessionellen Religionsunterricht neben den gläubigen und suchenden Kindern und Jugendlichen auch nichtgläubige oder in religiösen Fragen indifferente befinden – alle müssen respektvoll in ihrer Unterschiedlichkeit und Eigenart ernst genommen werden. Und sind alle am Unterricht Beteiligten bereit, sich zwischen Mathe und Englisch auf die spirituelle Dimension eines Gebetsaktes einzulassen? Auch diese Frage muss verneint werden. Von daher ist der Hinweis vor allem der evangelischen ProtagonistInnen eines performativen Religionsunterrichts nachvollziehbar: Die unmittelbare Praktizierung eines

gelebten Glaubens erscheint am Handlungsort Schule als ein Kategorienfehler, weil nicht das System öffentliche Schule, sondern die Gemeinde der passende Ort dafür ist. Der probeweise, spielerische Umgang mit Formen praktizierter Religion kann didaktisch legitimiert werden (Dressler 2007, 283), aber immer als didaktisch gebrochene Inszenierung, ansonsten darf der Religionsunterricht nur zu einer „Reflexion religiöser Praxis“¹ anregen. Diese didaktischen Konstrukte werden dann wiederum kritisch hinterfragt: Banalisiert ein solcher spielerischer Zugriff auf die Glaubenspraxis von Religionen nicht die Dignität religiöser Akte (vgl. Porzelt 2013, 186f.)?

Einladung zum Erleben – subjektive Bedeutungszuweisung

Wer vor dem skizzierten Dilemma dennoch dafür plädiert, auf verantwortbare Weise Formen des Gebets im Unterricht auch erlebbar zu machen, muss sein Konzept mehrfach absichern. Zunächst geschieht das auf einer sehr grundsätzlichen Ebene: Auch ein performativ ausgerichteter Religionsunterricht verbleibt in den konzeptionellen Grenzen eines schulischen Unterrichtsfachs. Er darf nicht mit Katechese und ihren Zielsetzungen einer Einübung in den Glauben und einer Beheimatung in der Kirche verwechselt werden. Es geht bildungstheoretisch zunächst um nichts anderes als um ein vertieftes Verstehen von Religion, aber dazu gehört auch das Verständnis der Praxisvollzüge einer gelebten Religion. Gleichzeitig müssen die Voraussetzungen und die Einstellungen der Lernenden berücksichtigt werden:

- Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Vollzug religiös konnotierter Handlungsformen ein.
- Diese Einladung muss aber geprägt sein von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung durch die Lernenden – und diese können ganz unterschiedlich gelagert sein! Die Lernenden können unmittelbar, aber auch distanziert beteiligt sein, sie können in die „Froschperspektive“ gehen oder auch das Ganze aus der „Vogelperspektive“ betrachten. Konkret: Für den einen erweist sich das gemeinsame Sprechen eines Psalms als ein eindrucksvolles Klangerlebnis, für einen anderen scheint für einen Moment ein Transzendenzbezug auf.
- Ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame und nachhaltige Erfahrungen werden, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden; SchülerInnen können zustimmen oder ablehnen. Denn die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch von außen nicht verfügbar und steuerbar. Mit den Worten der Sprechakttheorie ausgedrückt: Die idealtypisch gedachte illokutionäre Sprechhandlung eines Gebets als Zuwendung zu einem Transzenden-

ten kann in der perlokutionären Wirkung unterschiedlich gedeutet werden – der/die eine SchülerIn findet sich in seiner Lebenssituation in seinem Glauben, Vertrauen, Zweifeln darin wieder, für den/die andereN ist das gesprochene Wort ein Fremdtext ohne Bedeutung.

- Im Unterschied zur Katechese, die zumindest zeitweise auf eine Zustimmung (z. B. sich firmen zu lassen) hin ausgelegt ist, zielt das Erleben von praktizierter Religion im Religionsunterricht auf keine außerunterrichtlichen Folgen ab – die Zeiten, als im Unterricht eine Kontrolle dessen, was Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit religiös taten, stattfand, sind Gott sei Dank vorbei!
- Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet. Eine solche Rahmung sichert die Freiheit und Würde des lernenden Subjekts: Vor dem Erleben eines Moments gelebter Religion (z. B. auch bei einer kirchenraumpädagogischen Exkursion) wird verdeutlicht, was auf die SchülerInnen zukommt und wie sie sich hierbei verhalten können. Die Reflexion nach einem Erleben dient der bewussten eigenen Verarbeitung; der didaktische Takt erfordert, dass hier je nach Lerngegenstand und Lerngruppe mehr oder weniger deutlich unterschieden wird zwischen einer individuellen Reflexion und dem, was davon dann wieder im Plenum mitgeteilt wird.²

Grundsätzlich impliziert der Spruch „Gott gibt es nur im Vokativ“ die Grenzen einer rein distanzierten Annäherung an die Gottesfrage von außen her ... Die praktizierte Form erscheint als unverzichtbar, um auch die Innenseite eines Gebets, eines Segens oder einer religiösen Tradition zu begreifen.

Hans Mendl



Performatives Arrangement

Diskursive Einbettung und Einführung

Thematische Vorarbeit

Beschreibung

- was auf die Schülerinnen und Schüler zukommt
- welche inneren und äußeren Haltungen möglich sind

Performatives Erleben

thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen
Arbeit mit offenen Formen ▶ subjektive Bedeutungszuweisung
Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion und Weiterführung

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)
Austausch über ausgewählte subjektive Erlebens-Modi („was war?“)
und Erfahrungs-Konstruktionen („was bedeutet das?“)

Thematische Weiterarbeit

Ansetzen beim Unterrichtsnahe (Reden über ...)

Es geht nicht um ein Ersetzen von kognitiven Lernformen, sondern um deren Ergänzung und Vertiefung durch das Erleben von spirituellen und liturgischen Formen. Deshalb konzipiere ich die Praxisvorschläge immer so, dass sie nahe am konventionellen Unterricht anknüpfen; dem schließen sich Angebote an, die deutlicher performativ ausgebreitet sind, wie am Beispiel von individuellen und kollektiven Gebetsformen verdeutlicht werden kann:

- **Religionskundliche Informationen** dienen im Sinne von kognitiven Ankern als vorbereitende oder nachbereitende Elemente erlebnisorientierter Formen: z. B. die Analyse von Gebetstexten und Gebetsformen und ihre Zuordnung zu Gebetsarten und Körperhaltungen, die Thematisierung von Psalmen und Tagzeitenliturgie, von Rosenkranz und jugendgemäßen Formen wie einer Jugendvesper oder einem Taizé-Gebet. – Die Nachhaltigkeit religionskundlicher Basics allein ist begrenzt; was keinen Widerhall im eigenen Leben hat und nicht wiederholt und auf verschiedenen Lernerebenen eingespart werden kann, wird bald wieder vergessen.
- Über **religionsphänomenologische Analogisierung** kann man ein Gespür für die besondere Bedeutung von Ritualen und Räumen für je unterschiedliche Lebenszusammenhänge und Feiern entwickeln, indem z. B. profane Liturgien wie ein (Rock-)Konzert oder ein Sport-Event analysiert werden.

- Deutlicher in die Tiefe führt die **inhaltliche Erschließung von Teilelementen und Gebetsformen innerhalb der Liturgie**, z. B. die multiperspektivische Auseinandersetzung mit „Kyrie“, „Gloria“, „Sanctus“ und „Agnus Dei“ (vgl. Bosold 2004), aber auch mit anderen Grundtexten des Christentums, die ja eigentlich Gebete sind: Vaterunser, Credo, Rosenkranz.
- Auch die **Berichte von Jugendlichen** über selbsterlebte Liturgien (Taizé-Gebet, Jugendvesper, Weltjugendtag, Diözesanwallfahrt, Erfahrungsberichte von MinistrantInnen ...) verbleiben noch auf der Ebene eines „Redens über“, sie erhalten aber ihre besondere Bedeutung durch den damit verbundenen Zeugnischarakter.
- Viel zu wenig genutzt wird der **reflektierte Bezug zu praktizierten Formen der Schulpastoral** und der (von der Mehrheit erlebten) Schulgottesdienste: Diese dienen als Erlebnisfeld, auf das man sich bei der reflexiven unterrichtlichen Bearbeitung beziehen kann.

„Darf’s ein bisschen mehr sein?“, lautet die Frage an der Wursttheke. Ab hier beginnen Formen, die explizit die Erlebnisdimension in die skizzierten Lernwege einbringen. Bei den folgenden angedeuteten Beispielen handelt es sich im Detail um altbekannte Formen, mit denen ich aber das Ineinander von Kognition, Erleben und Reflexion veranschaulichen will.

Ritualisierte Elemente im RU – eine Propädeutik von Liturgie

Entsprechende Startsignale zu Stundenbeginn signalisieren, um welchen fachspezifischen Zugriff auf die Wirklichkeit es in der entsprechenden Lerndomäne geht: Unschwer lässt sich das Fach benennen, bei dem man zu Beginn ausfragt, sich aufwärmt, sich einsingt oder eine Hausaufgabe an der Tafel vorrechnet. Mit welchem Startsignal beginnt der Religionsunterricht? Meines Erachtens sollte jede Religionsstunde mit einem knappen ritualisierten Element beginnen und / oder enden, das verdeutlicht, um welchen Modus der Wirklichkeitsbetrachtung es sich hier handelt: einen kurzen Impulstext, eine meditative Übung, ein Gebet, ein Rituale ...

So betrachtet dient der Religionsunterricht als Ganzer im Sinne einer Ausdrucks- und Wahrnehmungsschulung einer Propädeutik von Liturgie, weil hier ein Umgang mit Grundelementen gefördert wird, die auch in der Liturgie bedeutsam sind: Stille, die Bedeutung des Raums, Zeit und Rhythmus, Symbol und Geste, Musik und Gesang, Ritual und Gebet (vgl. Altmeyer 2008, 196f.). Es gilt, respektvoll einzuladen, zu motivieren und auch dort Geschmack zu machen, wo SchülerInnen zunächst einmal zögern – zum Beispiel bei körperbezogenen Übungen.



Maaria Wirkkala, Ladder, 2006.

Foto: Johannes Rauchenberger

Gebet als Ausdrucksform des Glaubens

- SchülerInnen formulieren perspektivisch aus der Sicht eines (biblischen) Beters, einer (biblischen) Beterin Gebetstexte (Bitt-, Lob-, Dank-, Klagegebete) oder Psalmen bzw. verfassen eigene Gebetstexte.
- SchülerInnen überlegen, wie sie die Texte vortragen können: 1. vorlesen, 2. feierlich rezitieren, 3. als Gebet sprechen, evtl. 4. verbunden mit der entsprechenden Körperhaltung. Bei der Reflexion wird die Frage diskutiert: Unter welchen Bedingungen wird ein Text zum Gebet?
- SchülerInnen experimentieren mit verschiedenen Präsentationsformen und an verschiedenen Handlungsorten (Klassenzimmer, Meditationsraum, Kirche, Natur) und reflektieren dies.

Grundrituale und -gebete des Christentums

- SchülerInnen erlernen das sogenannte „kleine“ Kreuzzeichen (Stirn, Mund, Brust) in Verbindung mit einem kindgemäßen Spruch: „Jesus, ich denke an dich, ich rede mit dir, du bist in meinem Herzen.“ Später erfolgt das trinitarische „große“, das dann auch mit der entsprechenden Erschließung einhergehen muss; die Deutung kann dann wiederum in die Ausformulierung einer erweiterten Formel für die Lerngruppe münden (z. B. „Im Namen Gott Vaters, der die Welt erschaffen hat, des Sohnes, der Mensch geworden ist, und des Heiligen Geistes, der uns Kraft gibt ...“).
- SchülerInnen gestalten Kreuze oder ein Klassenkreuz – und geben bei der Präsentation unweigerlich ein Bekenntnis eigenen individuellen Glaubens ab.
- SchülerInnen überlegen Segenssprüche zum Ende der Schulwoche – und sprechen diese aus, segnen sich wechselseitig, werden von dem/der LehrerIn gesegnet.³
- SchülerInnen beschäftigen sich mit dem Vaterunser: Erläuterung und eigene Deutung der einzelnen Bitten, kreative Bearbeitung der einzelnen Bitten, z. B. über die Gestaltung von Kirchenfenstern (vgl. Sitzberger 2015); SchülerInnen überlegen, wie sie die einzelnen Bitten körpersprachlich ausdrücken können, diese werden mit der Klasse eingeübt.
- SchülerInnen erarbeiten zum Rosenkranz eigene Gesätze und beten diese in einer vereinbarten Kurzform gemeinsam. Im Anschluss wird das Erlebte (der Klangraum, die Stimmung ...) reflektiert.
- SchülerInnen sprechen einen biblischen Psalm, z. B. Ps 148 und / oder Ps 150 (Alternative: eine moderne Adaption, z. B. von Ernesto Cardenal, einen auf der Basis eines Lückentextes selber erstellten Psalms) im Wechsel und an verschiedenen Orten. Reflexion: Was „bringt“ ein solches Sprechen für ein tieferes Verständnis dessen, was ein Psalm ist (z. B. doppelte Dialogizität – Reden mit Gott, Dialog in der Gemeinschaft der Betenden)?

Beten im Religionsunterricht: Ja, aber didaktisch verantwortlich! Auf einladende, aber nicht vereinnahmende Weise soll der Religionsunterricht „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Friedrich Schleiermacher) machen! ○

¹ Vgl. den Untertitel: Husmann, Bärbel / Biewald, Roland (Hg.): Spiritualität. Impulse zur Reflexion religiöser Praxis im Religionsunterricht, Leipzig: 2013, bes. 16f. zur Abgrenzung von katholischen Modellen.

² Vgl. das diesbezügliche Missverständnis: Hanser, Marion / Reese-Schnitker, Annegret / Requena, Jesus Sola: Beten: (K)ein Problem im Religionsunterricht?, in: KatBl 140 (2015) 204–211, hier 209f.

³ Vgl. dazu die entsprechenden Kapitel in meinem Buch „Religion erleben“ [s. Quellen]: Heilendes Tun – Gesegnet sein (201–215); Der Leib als Symbol – Gestalt annehmen (216–232); Naturerfahrung – Schöpfung erleben (233–250).



Quellen

- Altmeyer, Stefan: „Dass die Seele lerne, nicht überall Zwecke zu sehen.“ Liturgische Bildung als Beitrag zu einer ästhetischen Bildung, in: Engagement 3 (2008) 190–198.
- Bosold, Bernhard: Ein Hauch des Heiligen. Liturgische Entdeckungen im Religionsunterricht, Materialbrief RU 4/2004.
- Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007) 269–286.
- Husmann, Bärbel / Biewald, Roland (Hg.): Spiritualität. Impulse zur Reflexion religiöser Praxis im Religionsunterricht, Leipzig: 2013.
- Kittel, Joachim: Beten im Religionsunterricht. Überlegungen in religionsdidaktischer Absicht, in: Glaube und Leben 85/4 (2012) 376–387.
- Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart: 2008.
- Mendl, Hans: Religion erleben, in: Thomas Klie / Rainer Merkel / Dietmar Peter (Hg.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten (= Loccum Impulse 3), Loccum: 2012, 16–25.
- Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München: 2013.
- Porzelt, Burkard: Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: Altmeyer, Stefan / Bitter, Gottfried / Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart: 2013, 181–194.
- Sitzberger, Rudolf: Kirchenfenster zum Vaterunser gestalten, in: KatBl 140 (2015) 28–30.



Prof. Dr. Hans Mendl:

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Universität Passau



Es geht im Religionsunterricht nicht um ein Ersetzen von kognitiven Lernformen, sondern um deren Ergänzung und Vertiefung durch das Erleben von spirituellen und liturgischen Formen.

Hans Mendl

