

# Religion verstehen lernen

Die Notwendigkeit eines Religionsunterrichts, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“

---

Von Prof. Dr. Hans Mendl, Passau

---

Wie geht Religionsunterricht heute?  
Was ist als Lehrer zu beachten, wenn im Religionsunterricht Kinder und Jugendliche zusammen kommen, die zwar nach wie vor religiöse Fragen im weitesten Sinn mitbringen, aber kirchlich praktisch nicht mehr sozialisiert und nirgends beheimatet sind?  
Wie kann die Frohbotschaft Jesu auch heute durch den Religionsunterricht die jungen Menschen erreichen?

Der folgende Beitrag versucht - theoretisch fundiert - praxisnahe Antworten zu geben.

## Religion verstehen – aber wie?

Religionsunterricht in Bayern: Auf den Hinweis eines Religionslehrers in einer 7. Klasse, Jesus sei nur 30 Jahre alt geworden, fragt ein Schüler allen Ernstes betroffen nach: „Was hat ihm denn gefehlt?“ Jede Lehrerin und jeder Lehrer könnte eigene kuriose Beispiele anfügen, die verdeutlichen, wie ferne Kinder und Jugendliche heute von den elementaren Bausteinen einer verfassten Religion sind: Nur wenige Kinder und Jugendliche, die den Religionsunterricht besuchen, verfügen über eine ausgeprägte religiöse Praxis und sind mit ihrer Konfession vertraut. Die Defizitanzeige bezieht sich sowohl auf die Wissensebene, z.B. auf die Fähigkeit zur Dechiffrierung semantischer Codes (z.B. CMB, die Bildsprache der Kunst, Evangelistensymbole auf der Kanzel, katholisches Eucharistieverständnis im Vergleich zu ...) als auch auf die Ebene einer Ausdrucks- und Partizipationskompetenz (Verhalten in Kirchenräumen und beim Gottesdienst, Vertrautheit mit gemeinschaftlichen und sozialen Zusammenhängen kirchlicher Einrichtungen).

Gleichzeitig ist in den letzten Jahren die Sensibilität dafür gewachsen, dass Religion im Wesen und in ihrer konfessionellen Konkretisierung unverständlich bleibt, wenn sie nicht auch in ihren Vollzugsformen und in ihren praktischen Konsequenzen erlebt wird. Auch geschichtlich betrachtet ging der theologischen Reflexion über den Glauben die Erfahrung des Glaubens voraus. Von dieser doppelten Problemanzeige aus verwundert es nicht, dass heutige Religionslehrerinnen und

Religionslehrer besonders darunter leiden, dass die religiöse Sozialisation ihrer Schülerinnen und Schüler abgenommen hat und weiter abnimmt. Wie kann man *diesen* Schülerinnen und Schülern *diesen* komplexen Modus einer Weltwahrnehmung, -deutung und -gestaltung durch Religion verständlich machen?

### **Mehr als Reden über Religion**

Wenn sich die Sozialisationsbedingungen verändert haben, dann sollte sich auch der Präsentationsmodus eines Unterrichtsfaches entsprechend wandeln. Ein ausschließlich reflexiver Ansatz genügt heute nicht mehr, wenn es das Ziel ist, religiöse Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Der Religionsunterricht muss deshalb heute mehr sein als nur ein Reden über Religion, er sollte den *vielschichtigen Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung* einbringen, wie auch die Deutschen Bischöfe in ihrer Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahre 2005 betonen. Dies gelingt demnach durch die Vermittlung eines strukturierten und lebensbedeutsamen Glaubenswissens und durch die Förderung einer religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Damit aber diese beiden Ziele eingelöst werden können, ist eine zentrale dritte Zieldimension vonnöten: „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche“, heißt es dort (S. 23). Denn wenn bei den Schülerinnen und Schülern kaum mehr vorauslaufende Erfahrungen „in Sachen Religion“ vorhanden sind, dann müssen Kontaktzonen mit gelebter Religion geschaffen werden, um Religion zu erleben und anschließend zu reflektieren, um so ihre Bedeutung zu verstehen. Die „Deutungskompetenz“ muss also mit der „Partizipationskompetenz“ ergänzt und mit dieser verschränkt werden.

### **„To do things with words“ – religiöse Sprechhandlungen verstehen**

Wissenschaftstheoretisch wird die veränderte Profilierung religiösen Lernens mit den Ansätzen eines „performativen Religionsunterrichts“ beschrieben: Es gibt Sprechhandlungen, die erst im Tun verständlich werden und durch die Ausführung ihren Sinn erhalten. Das trifft im besonderen Maße auf viele Erscheinungsformen von Religion zu, die ohne ihren Vollzug und nur aus der Distanz betrachtet nicht verständlich werden: Um es an einem zentralen Beispiel zu verdeutlichen: Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens

begreifen, ohne diese Akte selber vollzogen zu haben? Diese Grunddynamik eines Zusammenhangs von Aussage und Vollzug oder genauer der Erschließung der Bedeutung einer Aussage über ihren Vollzug lässt sich unschwer auch auf andere religiöse Phänomene übertragen: Kann man die Ethik des Christentums ohne Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform begreifen? Und lässt sich diese lediglich in papierener Form unterrichtlich adäquat erfassen? Können Schülerinnen und Schüler die Auralität eines Kirchenraums begreifen, ohne sich erlebnisorientiert und reflexiv in einem solchen bewegt zu haben? Die deutschen Bischöfe schreiben hierzu: „Denn ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden“ (Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005, 15).

Konkrete Handlungsfelder sind

- Räume, in denen sich Religion manifestiert (Kirchenräume und Orte, an denen religiöse Gemeinschaften leben, Glaubens- und Lebensvollzüge der Gemeinde, Erinnerungsorte der Tradition),
- die Begegnung mit Personen, die aus christlicher Überzeugung heraus handeln (z. B. im Rahmen von Sozialprojekten),
- die erlebbare Außenseite des Glaubens in Ritual, Gebet, Liturgie und Kirchenjahr,
- sowie die sinnenfällige und handlungsorientierte Beschäftigung mit zentralen Fragen des Christentums und anderer Religionen. Für all diese Handlungsfelder (vgl. 20 Handlungsfelder in meinem Buch „Religion erleben“) gilt es zu begründen, wieso ein rein kognitiver Zugriff nicht ausreicht, um ein tieferes Verständnis zu erlangen. Gleichzeitig müssen aber jeweils kritische Anfragen berücksichtigt und Grenzen abgesteckt werden.

### **Ein Einwand: Missionierung, Katechese, Kompensation?**

Aber verlässt der Religionsunterricht mit einem solchen performativen Konzept nicht die sensibel eingespurten Bahnen, die er seit der Würzburger Synode aus gutem Grunde eingenommen hat und mit denen das Fach in einer pluralen Gesellschaft wieder salonfähig wurde? Kritiker eines performativen Ansatzes befürchten hier einen Rückschritt von einem anerkannt diakonischen Konzept schulischen Religionsunterrichts „nach Würzburg“ zu einem katechetischen Modell. Deshalb muss betont werden: Auch ein performativer Religionsunterricht muss innerhalb der konzeptionellen Grenzen eines schulischen Unterrichtsfachs verbleiben und darf nicht mit Katechese und ihren

Zielsetzungen einer Einübung in den Glauben und einer Beheimatung in der Kirche verwechselt werden. Das Ziel des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule besteht im Verstehen von Religion, nicht in einer Einübung von religiösen Handlungen, die zu einer vollständigen Vertrautheit führt; insofern erscheint auch die oben zitierte Forderung der deutschen Bischöfe („Der Religionsunterricht ... macht vertraut“) als überzogen. Ein zweiter Kritikpunkt, den man leider auch in Handbüchern der Religionsdidaktik findet, argwöhnt, die katholische Version des Performativen verfolge eine Kompensationsstrategie – die fehlenden Sozialisationsvoraussetzungen sollten mit Hilfe performativer Elemente kompensiert werden. Dieser Vorwurf erscheint aber als sinn- und haltlos: Eine Vertrautheit im Umgang mit Religion erfolgt im Rahmen einer lebensbegleitenden und -durchdringenden religiösen Sozialisation und Aneignung; fehlt diese, so kann sie auch nicht durch zwei oder drei Stunden Religionsunterricht ersetzt werden. Statt von einer Alphabetisierung des Glaubens zu sprechen, scheint es ein maßvolles Ziel zu sein, durch performative Elemente ein anfängliches Stammeln in Sachen Religion anzustreben, um diese im jeweiligen Teilelement zu verstehen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Kein Schüler und keine Schülerin wird im Religionsunterricht eine versierte Vertrautheit mit dem Rosenkranzgebet erlangen (außer man würde, was heute keiner mehr will, den RU zu einer „Gebetsorgie“ umformen – siehe hierzu kritisch Mendl 2008, 22). Aber wenn nach einer unterrichtlichen Einführung in Geschichte, Inhalt und Form des Gebets Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, ein Gesätz zu beten, und dieses Erleben im Nachgang reflektiert wird, erhalten sie eher ein Gespür für die meditative Bedeutung eines solchen von außen monoton und rein ritualisiert wahrgenommenen fremden Gebets. Die mir vorliegenden Praxisberichte legen jedenfalls eine solche Verstehenswirkung nahe (vgl. Mendl 2008, 170-172).

### **Experimentieren oder erleben?**

Im Grunde tun sich zwei Straßengräben auf, die zu weiteren Differenzierungen nötigen: Verzichtet man auf performative Elemente, bleibt Religion über weite Strecken leer und unverständlich; führt man sie ein, so ergibt sich die Gefahr der Grenzüberschreitung über das hinaus, was im Kontext eines schulischen Religionsunterrichts als legitim erscheint.

Deshalb haben verschiedene Religionspädagogen auf der Basis grundsätzlicher performativer Theorien unterschiedlich begründete religionsdidaktische Modelle

entwickelt, mit denen diese Gräben vermieden werden sollten. In der evangelischen Religionspädagogik schlägt man eine Grenzziehung vor: man unterscheidet zwischen einer authentisch erfahrbaren Religion, welche nur in gemeindlichen Zusammenhängen als sinnvoll erscheint, und verschiedenen Modi eines Probehandelns im Religionsunterricht (vgl. zusammenfassend Mendl 2012, 18f; ausführlicher: Klie / Leonhard 2008). Religion solle als eine „in Kultur eingelagerte Praxis“ in ihren Vollzügen gezeigt werden, so Thomas Klie und Bernhard Dressler; wie weit die Schülerinnen und Schüler hier selber beteiligt sind, bleibt etwas vage. Wird Religion in der Schule inszeniert, so hat dies den Charakter eines Experiments, eines Probehandelns oder eines Spiels – im Unterschied zur authentischen Praxis, die im Unterricht selbst nicht statthaft sei.

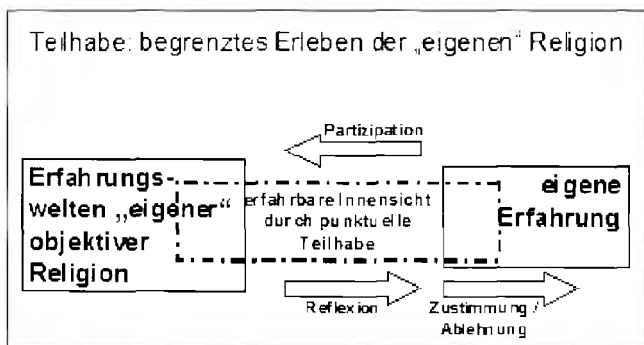
An einzelnen Beispielen durchgespielt halte ich dieses Konstrukt durchaus für hilfreich, wenn beispielsweise die Wirkung eines Psalms in unterschiedlichen sprecherischen Darstellungs- und Dialogformen und in unterschiedlichen Räumen (Klassenzimmer, Natur, Kirchenraum, Krypta) ausgelotet wird. Gleichzeitig führen Kritiker an, dass mit dem Probecharakter gerade die Würde des Gegenstands Religion nicht ernst genommen würde.

Ich selber habe von der Praxis aus zunehmend Probleme mit diesem Ansatz bekommen, der zwar theoretisch plausibel erscheint, in der schulischen Praxis aber zu absurden Deutungen führt: Kann ich jemanden auf Probe segnen? Kann ich so tun, als ob ich beten würde? Kann ich probetalber ein Sozialpraktikum durchführen?

Deshalb habe ich ein eigenes Modell des Performativen entwickelt, mit dem ich, ausgehend von der Sprechakttheorie, einerseits mutig zum eigenen Erleben in verschiedenen Dimensionen des Religiösen einladen möchte, andererseits aber auch entsprechende Sicherungsmechanismen einbaue, damit dieses Vorgehen nicht zu einer Überwältigungsdidaktik verkommt und die Grenzen des im schulischen Unterricht Möglichen überschreitet.

Dies beinhaltet zum ersten den Respekt vor der Selbst-Konstruktion der Lernenden, die aus der postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben konstruieren. Sie werden im Kontext eines performativen Religionsunterrichts eingeladen, die Schätze und Erfahrungswelten von Religion und christlicher Tradition zu erproben. Das kann und wird bei einzelnen Schülerinnen und Schülern immer wieder auch zur Erkenntnis führen: Dieser Ort, diese Lebensweise, diese Vollzugsform ist nichts, was ins eigene Lebenskonzept integriert werden soll. Dies gilt es auch zu akzeptieren!

Um die Problemstellung und den Lösungssatz nochmals an einem besonders kritisch beäugten Beispiel durchzuspielen: Über performative Ansätze in der Religionsdidaktik wird besonders heftig gestritten, wenn es um die Felder des Gebets und der liturgischen Bildung geht: Darf man Kinder und Jugendliche zum Beten verpflichten? Andererseits: Können Kinder und Jugendliche die Konkretisierung des Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung durch Religion in der vertrauensvollen Hinwendung auf ein Du hin verstehen, indem sie sich nur theoretisch mit der Fragestellung beschäftigen und Gebetsformen rein analytisch behandeln? Können sie die Bedeutung der Eucharistie als „Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens“ (Lumen Gentium 11) erkennen, wenn sie in didaktischen Trockenübungen den Aufbau der Eucharistiefeier und die Bedeutung der liturgischen Handlungsorte im Kirchenraum kennengelernt haben? Es erscheint aus wissenssoziologischen, lernpsychologischen und religionspädagogischen Gründen als dringend erforderlich, dass man im Religionsunterricht nicht nur „über“ Gebet und Liturgie spricht, sondern im Rahmen des unterrichtlich Möglichen und Verantwortbaren Jugendliche auch in Erlebnisfelder des Gebets und liturgischen Handelns hineinführt, diese fragmentarischen Erlebnisse dann aber auch reflektiert, um so eigene Deutungsmuster entstehen zu lassen.



### Sicherungsmechanismus

Aber was geschieht nun eigentlich, wenn man im Unterricht betet, einen Kirchenraum aufsucht oder ein Sozialpraktikum durchführt? Im Folgenden sollen zentrale Sicherungsmechanismen eines performativen Ansatzes aufgezeigt werden.

### Gemeinsames Erleben, individuelle Bedeutungszuweisung

Mein Ansatz lautet so: Performative Unterrichtsformen laden zu einem Handeln „in Sachen Religion“ ein (man kann nicht so tun, als würde man gesegnet werden oder als würde man beten oder sozialkaritativ tätig

sein!), das aber geprägt sein muss von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung durch die je einzelnen Schülerinnen und Schüler. Um es nochmals am Beispiel des Gebets durchzuspielen: Der eine ist voll bei der Sache, der andere verhält sich distanziert; für den einen handelt es sich um ein Gebet, für den anderen nur um einen gesprochenen Text, der dritte steht unbeteiligt, aber hoffentlich respektvoll den anderen gegenüber, daneben. Ähnliches gilt bei einem Sozialpraktikum: Alle werden, nach freier Wahl des Praktikumsplatzes, in einem sozialen Feld tätig sein; der eine macht dies widerwillig, der andere erfährt über die Resonanz des eigenen Tuns und die positiven Rückmeldungen Befriedigung und Bestätigung, der dritte äußert: „Erzieherinnen müssten besser bezahlt werden“, der vierte meint abschließend, einen sozialen Beruf werde er sicher nicht anstreben – alles legitime Deutungsformen, die durch entsprechende reflexive Momente konzeptionell unterstützt werden müssen.



### Keine Verpflichtungen über den Unterricht hinaus

Außerdem zielen Vollzugsformen im Religionsunterricht nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus; ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, ob die Schülerinnen und Schüler auch nach einer Kirchenraumbegehung die

Kirche in der Freizeit aufsuchen, nach einer Meditation diese auch daheim praktizieren oder sich nach einem Besuch im Altenheim auch weiterhin dort engagieren, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung, Deutung und Nachhaltigkeit einer Sprechhandlung ist didaktisch nicht verfügbar.

**Einführung, Erleben, Reflexion: Elemente eines verantwortlichen performativen Lernens**

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 (siehe Schaubild; siehe auch die entsprechende gestalteten Beispiele in: Notizblock 49/2011). Vor einem erlebnisorientierten Element müssen den Schülerinnen und Schülern verschiedene Verhaltensoptionen angeboten werden, und im Nachgang sollte reflektiert werden, welche Bedeutung das Erleben für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin hatte. Gerade bei solchen erlebnisorientierten Momenten, die eine persönliche Anteilnahme hervorrufen wollen, empfiehlt sich zudem ein Arbeiten mit offenen Formen, damit das Unternehmen nicht zu einer Überwältigungsdidaktik mutiert: So kann der Auftrag, einen eigenen Schöpfungstext zu schreiben (und dann vielleicht auch vorzutragen oder gemeinsam zu sprechen), in ein Schöpfungslob, eine prophetische Klage oder eine Aufforderung zur Wahrnehmung der Schöpfungsverantwortung münden.

**Lehrerkompetenzen**

Ein Religionsunterricht, der Kontaktzonen mit Formen gelebten Christentums schafft und aufsucht, fordert auch die Lehrenden auf eine besondere Weise heraus. Zum professionstypischen Habitus von Religionslehrerinnen und -lehrern gehört bei einem solchen Konzept in weit höherem Maß eine konfessionelle Positionalität, d.h. eine begründete und erkennbare Positionierung im Verhältnis zur eigenen Kirche (nicht zu verwechseln mit einem unkritischen Konfessionalismus!), da deutlicher auch die Praxisebene christlichen Glaubens didaktisch ins Spiel kommt; und die Schülerinnen und Schüler merken sehr genau, in welcher Beziehung die Lehrenden zu den jeweiligen Phänomenen und Handlungen stehen! Lehrende bedürfen zudem einer ausgeprägten individuellen Spiritualität, die auch die Fähigkeit zur Anleitung von meditativen Übungen und liturgischen Elementen umfasst. Schließlich benötigen sie aber auch ein hohes Maß an Beziehungsfähigkeit und Differenz-Verträglichkeit, weil gerade der Respekt vor der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler, Erlebnisfelder als wertvoll oder als unbedeutend zu qualifizieren, auch zu Frustrationserlebnissen bei den Lehrenden führen wird. Die Lehrenden brauchen zudem die Flexibilität im Wechsel von Inszenierung und Reflexivität; sie müssen sowohl persönlich in beiden hermeneutischen Ebenen eines unmittelbaren Vollzugs von Religion und einer distanzierten Betrachtung beheimatet sein als auch die didaktische Kompetenz besitzen, unterrichtlich zwischen beiden Ebenen des Erlebens

und distanzierten Reflektierens zu wechseln. – In meinem Buch skizziere ich wegen der Bedeutung, die bei einem performativen Ansatz der reflektierten Lehrerpersönlichkeit zukommt, zudem bei jedem der 20 Praxiskapitel themenspezifische Anforderungen an die Lehrkraft.

**Das Auskosten der Dinge von innen her**

Ziel des Religionsunterrichts ist das Verstehen von Religion. Der skizzierte Ansatz möchte dazu beitragen, träges Wissen zu vermeiden und intelligentes Wissen zu fördern; dies gelingt durch die Verschränkung verschiedener Wissensdomänen, besonders durch den Einbezug von Erlebnisdimensionen in Verstehensprozesse. Ein solcher Ansatz ist auch theologisch und spirituell

**Performatives Arrangement**

**Diskursive Einführung**

- Beschreibung
- des Erlebens-Mittels, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Schüler, der Habitus-Optionen
- Befähigung zur Ober-Unterscheidung

**Performatives Erleben**

- thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen
- offene Formen ▶ subjektive Bedeutungs zuweisung
- Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit

**Diskursive Reflexion**

- Subjektive Positionierung (erleben = reflektieren + erfahren)
- Austausch über subjektive Erlebens-Mittel (Was war?)
- Austausch über subjektive Erfahrungskonstruktionen (Was bedeutet das?)

begründbar: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genügen, sondern das Auskosten der Dinge von innen her“ (Ignatius von Loyola).

**Literatur:**

Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008.

Notizblock 49/2011: Performativer Religionsunterricht. Basisbeiträge und Unterrichtsvorschläge zum performativen Religionsunterricht.

Mendl, Hans. Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.

Mendl, Hans, Religion erleben, in: Thomas Klie / Rainer Merkel / Dietmar Peter (Hg.), Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, Loccum 2012, 16-25.

**Zum Autor:**

Professor Dr. Hans Mendl ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. der konstruktivistische Lernansatz, die Elementarisierung und Theorie und Praxis eines performativen Religionsunterrichts.