

Religion erleben.

Konzeptionelle Rahmendaten eines performativ orientierten Religionsunterrichts

Hans Mendl

Darf man im Religionsunterricht beten? Während die einen hier uneingeschränkt mit einem „ja“ antworten, zögern die anderen zumindest, und wieder andere würden entschieden sagen: Nein, wenn man Schülerinnen und Schüler zu einer solchen unmittelbaren Form der Gottanrede im Religionsunterricht veranlasst, begeht man einen fundamentalen Kategorienfehler, da sich die Wirklichkeit in der Schule als einem „Moratorium des Lebensernstes“ nur indirekt erschließen lasse; authentische religiöse Vollzüge seien in der Katechese, nicht im Religionsunterricht möglich. Man könne, so z. B. Bernhard Dressler, Religion in der Schule nur „zeigen“ oder höchstens zu einem ernsten Spielehandeln oder zu Probeaufenthalten in religiösen Welten einladen. Im Folgenden soll ein Modell skizziert werden, das die Erlebbarkeit von religiösen Vollzügen als Grundvoraussetzung für das Verstehen von Religion bewertet, gleichzeitig aber auch Sicherungsmechanismen einbaut, um den Bedingungen des Lernortes Schule und der Heterogenität der Schülervoraussetzungen gerecht zu werden.

1. Religion verstehen – aber wie?

Die Notwendigkeit, im Religionsunterricht auch Elemente von Religion erlebbar zu machen, drängt sich von zwei Perspektiven her auf:

(1) Nur wenige Kinder und Jugendliche, die den Religionsunterricht besuchen, verfügen über eine ausgeprägte religiöse Praxis und sind mit ihrer Konfession vertraut. Unter den Vorzeichen der massiv veränderten Lernvoraussetzungen erscheint es manchmal tatsächlich so, als handle es sich im Religionsunterricht um

eine „Farbenlehre für Blinde“, wie es schon die Würzburger Synode provokativ benannte (Würzburger Synode, 1.1.1). Nicht erst die Sinus-Milieu-Studien machten schmerzlich deutlich, wie weit entfernt die meisten jugendlichen Milieus von der Pfarrgemeinde und anderen kirchlichen Einrichtungen sind. Auch in Familien werden nachweislich weniger explizit religiöse Rituale gepflegt als noch vor wenigen Jahren. Und regelmäßig zu allen „heiligen Zeiten“ findet man die entsprechenden Umfragen in der Presse, wie es um das religiöse Wissen bestellt ist: Was wird an Weihnachten oder Ostern gefeiert? Das ist auch in Süddeutschland nicht anders. 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?“

(2) Religion bleibt aber im Wesen und in ihrer konfessionellen Konkretisierung unverständlich, wenn sie nicht auch in ihren Vollzugsformen und in ihren praktischen Konsequenzen erlebt wird. Verstärkt wird diese Einsicht durch die neuen Konzepte einer Kompetenzorientierung, weil hier der Horizont dessen, was Aufgabe schulischen Lernens auf dem Gebiet der Religion ist, erweitert wird: Nicht das Einspeisen von Wissen ist das Entscheidende, sondern die Frage, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit Wissens-elementen erlernen. In den kirchlichen Dokumenten zu den angestrebten Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe werden beispielsweise folgende Kompetenzen benannt: religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache verstehen und

verwenden, Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen, aus religiöser Motivation handeln. Um solche Kompetenzen aufzubauen, braucht es auch die entsprechenden Präsentations- und Umgangsmodi mit Religion.

Von dieser 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.

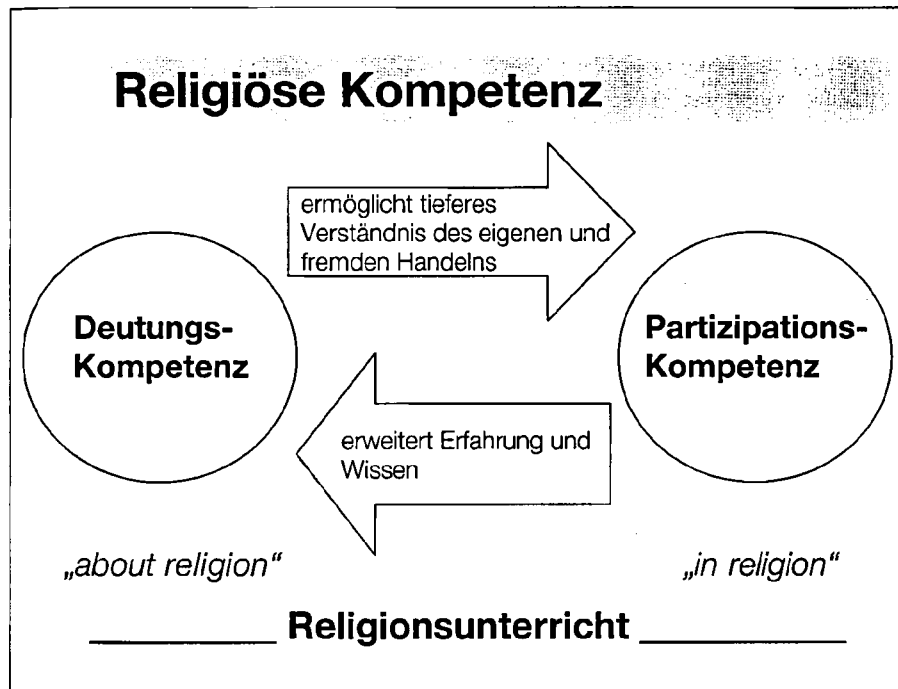
2. Mehr als Reden über Religion

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 mit dem Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen, wie auch die Deutschen Bischöfe in ihrer Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahre 2005 betonen. Dies gelingt durch die Vermittlung eines strukturierten und lebensbedeutsamen Glaubenswissens und durch die Förderung einer religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Damit diese beiden Ziele aber eingelöst werden können, ist eine zentrale dritte Zieldimension vonnöten: „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche.“ 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. Die „Deutungskompetenz“ muss also mit der „Partizipationskompetenz“ ergänzt und mit dieser verschränkt werden.

tung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte jemals selber vollzogen zu haben – ohne gebetet zu haben, einen Segen erfahren zu haben oder mich auf ein Versprechen verlassen zu können? Diese Grunddynamik eines Zusammenhangs von Aussage und Vollzug oder genauer der Erschließung der

den Räumen der eigenen, häufig persönlich fremden Religion, aber auch in den Räumen anderer Religionen 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.

3. „To do things with words“ – religiöse Sprechhandlungen verstehen

Wissenschaftstheoretisch wird die veränderte Profilierung religiösen Lernens mit den Ansätzen eines „performativen Religionsunterrichts“ beschrieben: Der Begriff der „Performanz“ kommt aus der Sprachwissenschaft und bedeutet kurz beschrieben Folgendes: Es gibt Aussagen, die als Sprechhandlungen erst im Tun ihren Sinn erhalten und verständlich werden: „Ich verspreche dir ...!“ – „Ich vertraue dir ...“ – „Ich schwöre ...“. Das trifft im besonderen Maße auf viele Erscheinungsformen von Religion zu, die ohne ihren Vollzug und nur aus der Distanz betrachtet nicht verständlich werden: „Es segne dich ...“ – „Gott, ich bitte dich ...“ – „Ich taufe dich ...“.

Um es an einigen religiösen Sprechakten zu konkretisieren: Kann ich die Bedeu-

deutung einer Aussage über ihren Vollzug lässt sich unschwer auch auf andere religiöse Phänomene übertragen: Begreift man, was es bedeutet, aus einer Berufung heraus eine bestimmte Lebensform, z. B. die einer Nonne oder eines Priesters, gewählt zu haben, ohne mit einer solchen Person jemals ein Gespräch geführt zu haben? Kann man die Ethik des Christentums ohne Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform begreifen? Und lässt sich all dies lediglich in papierener Form unterrichtlich adäquat erfassen? Vom Auswendiglernen der Zehn Gebote ist noch niemand ein guter Mensch geworden; Sozialpraktika hingegen, das ist empirisch nachgewiesen, verändern Schülerinnen und Schüler in ihrer Empathiefähigkeit und in ihrem Umgang mit ethischen Fragen. Können Schüler die Auralik eines Kirchenraums begreifen, ohne sich erlebnisorientiert und reflexiv immer wieder in

4. Darf man das? Kritische Anfragen

Über performative Ansätze in der Religionsdidaktik wird besonders heftig gestritten, wenn es um die Felder des Gebets und der liturgischen Bildung geht: Siehe die Eingangsfrage: 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

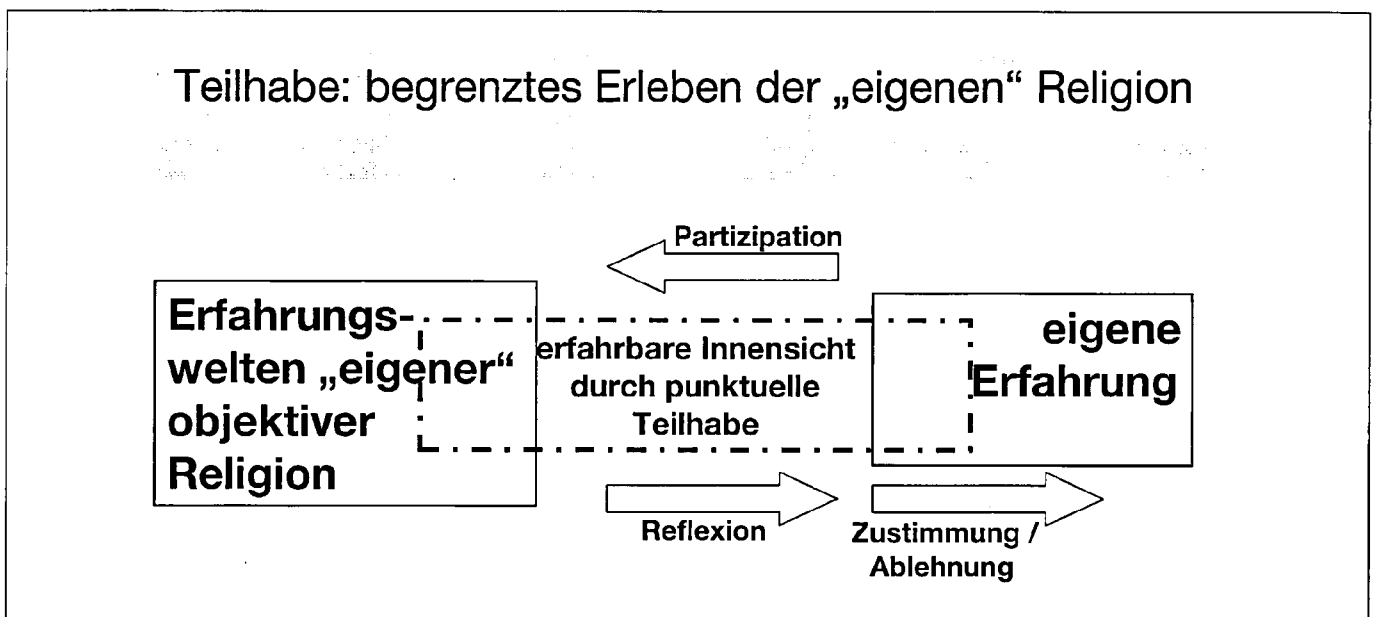
Unterrichtsentwicklung

des ganzen christlichen Lebens“ (Lumen Gentium 11) erkennen, wenn sie lediglich 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

auch den Respekt vor der Selbst-Konstruktion der Lernenden, die aus der postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben konstruieren und dabei auch eingeladen sind, die Schätze und Erfahrungswelten christlicher Religion und 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.

sen Vollzügen nötigen, die sie eigentlich nicht durchführen möchten. Problematisch an diesen spieltheoretischen Modellen ist allerdings, dass sie, in der Praxis durchgeführt, reichlich künstlich wirken: Kann man „so tun, als wenn man gesegnet wird“? Kann man „experimentell beten“? Demgegenüber wird von anderer Seite wieder mit Recht der Einwand formuliert, dass man mit solchen experimentellen Zugriffen der Dignität von religiösen Akten nicht gerecht wird.



spricht, sondern im Rahmen des unterrichtlich Möglichen und Verantwortbaren Jugendliche auch in Erlebniszonen des Gebets und liturgischen Handelns hinein führt, diese fragmentarischen Erlebnisse dann aber auch reflektiert.

Kritiker eines performativen Ansatzes befürchten hier einen Rückschritt von einem anerkannten diakonischen Konzept schulischen Religionsunterrichts „nach Würzburg“ zu einem katechetischen Modell. Deshalb muss betont werden: Auch ein performativer Religionsunterricht verbleibt in den konzeptionellen Grenzen eines schulischen Unterrichtsfachs 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 besteht im Verstehen von Religion; dies beinhaltet

5. Sicherungsmechanismus

Aber was geschieht dann eigentlich, wenn man im Unterricht betet, einen Kirchenraum aufsucht oder ein Sozialpraktikum durchführt? Strittig ist auch unter Fachleuten die angemessene Qualifizierung religiöser Erlebnisse im Religionsunterricht: Handelt es sich um eine unterrichtliche Inszenierung, ein ernsthaftes Spielhandeln, um Vollzüge im „als-ob“ oder um authentische Erlebnisse?

Das Bemühen um eine Distanz zu authentischen Vollzügen oder „echten“ Sprechhandlungen erklärt sich aus der skizzierten Angst, man könnte im Religionsunterricht die systemischen Grenzen überschreiten und im Sinne einer suggestiven Überwältigungsdidaktik Schülerinnen und Schüler zu religiö-

Mein Ansatz führt mutig und deshalb auch nicht unumstritten einen Schritt weiter in das Feld des Erlebens von Religion hinein und lautet so: Performative Unterrichtsformen laden zu einem **handlungsorientiertem Erleben** „in Sachen Religion“ ein (man kann eben nicht so tun, als würde man gesegnet werden oder als würde man beten oder sozialkaritativ tätig sein!).

Diese Einladung zu echten religiösen Handlungsformen muss aber geprägt sein von der Möglichkeit einer **subjektiven Bedeutungszuweisung** durch die je einzelnen Schülerinnen und Schüler: 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. Der eine singt ein religiöses Lied mit innerer Beteiligung mit, der andere singt mit, aber mit einer inneren Distanz, weil er den empathischen Liedtext nicht vollziehen kann, der

Vor einem erlebnisorientierten Element müssen den Schülerinnen und Schülern **verschiedene Verhaltensoptionen** angeboten werden (mit welcher inneren und äußeren Haltung kann ich mich im

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. Und beim Vortrag gibt es die Spannweite zwischen einem Vorlesen, einem Rezitieren oder dem Sprechen eines Textes als Gebet.

Ein weiteres Sicherungselement: Im Unterschied zu einer katechetischen Intention zielen Vollzugsformen im Religionsunterricht **nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit** über den Unterricht hinaus; ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die auch eine langfristige Wirkung entfalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist also didaktisch nicht verfügbar.

Bei den inzwischen zahlreichen Vorträgen im deutschsprachigen Raum zum Performativen Religionsunterricht erfolgen ganz unterschiedliche Reaktionen auf dieses Konzept, die ich mit aller Vorsicht so einordnen möchte: Häufig sind es Grundschullehrer, die auf die Eingangsfrage „Darf man im RU beten“ antworten: „Selbstverständlich!“ „Das, was Sie beschreiben, machen wir schon lange!“ Hier erscheint mir dann manchmal ein gewisses Gegensteuern sinnvoll zu sein, um mit Bezug auf die skizzierten Einwände zu verdeutlichen, dass auch in der Grundschule der Respekt vor der Freiheit des religiös lernenden Subjekts nicht zugunsten einer Überwältigungspädagogik aufgegeben werden dürfe und deshalb auch schon Grundschüler zum Reflektieren und eigenen Positionieren angeregt werden sollten. Viele Lehrer fühlen sich aber durchaus in ihren pädagogischen Überzeugungen und im



andere steht „nur“ dabei. Der eine kommt durch die Tätigkeit in einem Sozialprojekt zum Nachdenken, der andere ist froh, wenn es endlich vorbei ist, der dritte mein: „Endlich mal ein sinnvolles Tun in der Schule!“.

dargebotenen Erlebnissfeld bewegen), und im Nachgang sollte **reflektiert** werden, welche Bedeutung das Erleben für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin hatte.

Unterrichtsentwicklung

unterrichtlichen Handeln durch das Konzept des Performativen bestätigt. Einwände kommen häufig aus unterschiedlichen Motiven aus dem weiterführenden Schulbereich: Wegen der deutlich zunehmenden Kirchen- und Religionsferne der Schülerinnen und Schüler, aber auch mit dem Hinweis auf die Besonderheit gymnasialen Lernens, das doch überwiegend kognitiv geprägt sein müsse. Hier halte ich den Verweis auf die lernpsychologische Fundierung des Konzepts für hilfreich: Man weiß aus verschiedensten Richtungen der Lernpsychologie, dass träges Wissen nur dann vermieden werden kann, wenn verschiedene Lerndomänen miteinander verknüpft werden; gerade das innere Erleben und Durchdringen von religiösen Handlungsfeldern soll zu einem vertieften und nachhaltigen Verstehen führen.

erkennbare Positionierung im Verhältnis zur eigenen Kirche. Lehrende bedürfen auch 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 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

rinnen und Schüler mit Religion, Glaube und Kirche darstellt und die Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle als „Brückenbauer“ einnehmen. Um dieser Rolle gerecht zu werden, benötigen sie vor allem eines: Das uneingeschränkte Vertrauen ihres Bischofs und der Schulabteilung vor Ort und die konkrete Unterstützung beim Erwerb der nötigen Kompetenzen, um einen lebendigen und nachhaltigen Religionsunterricht gestalten zu können.

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

Das Buch zum Thema (dort weitere Literatur):

Hans Mendl, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 440 S., ISBN 978-3-466-36811-2.

Siehe dazu auch die „Buchtipps“ in Informationen für den Religionsunterricht (IfR) 61/2008

Performatives Arrangement

Diskursive Einführung

Beschreibung

- des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Schüler, der Habitus-Optionen

Befähigung zur Code-Unterscheidung

Performatives Erleben

thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen

offene Formen ▶ subjektive Bedeutungszuweisung

Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)

Austausch über subjektive Erlebens-Modi („was war?“)

Austausch über subjektive Erfahrungs-Konstruktionen („was bedeutet das?“)

6. 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

Kompetenz besitzen, unterrichtlich zwischen beiden Ebenen des Erlebens und distanzierten Reflektierens zu wechseln. In meinem Buch skizziere ich zudem bei jedem der 20 Praxiskapitel themenspezifische Anforderungen an die Lehrkraft.

Inzwischen haben auch die Bischöfe erkannt, dass der Religionsunterricht den wichtigsten Begegnungsort der Schüle-