

Religion erleben

1. Rezeptionslinien und -verwerfungen

Angesichts des deutlichen Traditionsabbruchs scheinen die konventionellen Konzepte einer religiösen Bildungsarbeit nicht mehr auszureichen. Ein seit ungefähr zehn Jahren diskutierter Neuanfang mit verschiedenen Ausprägungen stellt das Konzeptbündel des Performativen dar. Um die theoretische Fundierung eines performativen Religionsunterrichts haben sich vor allem evangelische Religionspädagogen, besonders Bernhard Dressler, Thomas Klie, Silke Leonhard, Bärbel Husmann und Hanna Roose bemüht. An ihren Eckdaten kommt auch ein katholischer Religionspädagoge nicht vorbei; sie finden ihren Widerhall bis hinein in bischöfliche Verlautbarungen.¹ Auch meine eigene Ausprägung des Performativen fußt auf den Vorlagen der genannten Protagonisten; an einigen zentralen Punkten, die im Folgenden erläutert werden sollen, findet aber eine deutliche Abgrenzung und konzeptionelle Eigenentwicklung statt.

Einer der ersten katholischen Religionspädagogen, der sich mit eigenen konzeptionellen Ideen in die Diskussion eingebracht hat, war Hans Schmid; er prägte das inzwischen viel zitierte Wort, der Religionsunterricht müsse mehr sein als ein Reden über Religion, dissoziative Elemente (reden über) müssten mit assoziativen (reden mit) ergänzt werden.² In den Religionspädagogischen Beiträgen (Heft 58/2007) hat eine erste reflexive Diskussion eingesetzt. Mirjam Schambecks Modell eines mystagogischen Religionsunterrichts wird gelegentlich als performative Spielform identifiziert; sie selber sieht die Parallelen und Sollbruchstellen weit differenzierter. Klärend moderierend begleitet von Anfang Rudolf Englert die Entwicklung des Konzepts – bereits bei der ersten Positionsbestimmung in „Religionsunterricht an höheren Schulen“ im Jahre 2002, als der Begriff des Performativen offensiv ins Spiel kam. Seine erste Zwischenbilanz brachte dann leider einige problematische Deutungsmuster bei der Darstellung der konfessionellen Differenzen ins Spiel, die auch andernorts

aufgegriffen und nachgezeichnet wurden: Er identifizierte die katholische Version mit Bezug auf das Bischofswort aus dem Jahre 2005 als einen Unterricht, der die Teilnehmerperspektive voraussetze, und qualifizierte sie als Kompensationsstrategie, während die evangelische Version auf ein eigenes In-Form-Bringen religiöser Tradition abziele und als Transformationsstrategie bezeichnet werden könne.³ Aus dieser Gegenüberstellung ergaben sich dann auch die unterschiedlichen Gefahren: die Gefahr einer Missionierung beim katholischen Ansatz und den der Profanisierung beim evangelischen. Diese Unterscheidung Englerts greift auch Thomas Meurer auf: „Während auf katholischer Seite unter performativem Religionsunterricht eine Teilhabe an kirchlicher Praxis verstanden wird, die den Schülern eine Beobachterrolle zuweist, dabei aber davon ausgeht, dass diese noch die Sinnvoraussetzungen des Systems teilen, wird auf evangelischer Seite diese Voraussetzung nicht mehr angenommen, damit die Schüler zu Regisseuren einer Neuinszenierung erhoben, weil unter performativem Religionsunterricht ein eigenes ‚In-Form-Bringen‘ religiöser Inhalte verstanden wird“.⁴ Auch in der Neuauflage der Religionsdidaktik von Georg Hilger u.a. findet man dann diese Unterscheidung.⁵ Bezeichnend ist, dass hier und auch andernorts⁶ in erster Linie auf die evangelischen Entwürfe Bezug genommen und dann zumeist die Englertsche Unterscheidung eingebracht wird – der Referenzrahmen katholischerseits ist zumeist das genannte Bischofswort. Ich finde mich mit meinem eigenen Konzept in dieser Unterscheidung von Rudolf Englert nicht wieder, besonders was die Annahme eines Kompensationsansatzes betrifft, und werde deshalb im Folgenden nach der Skizzierung des gemeinsamen Ausgangspunkts und der Würdigung der evangelischen Entwürfe die Eckdaten meines eigenen Konzepts präsentieren.

2. Die Notwendigkeit eines performativen Ansatzes

Empirische, theologische und bildungstheoretische

sche Herausforderungen motivierten die Entwicklung von performativen Konzepten.

Die **empirische** Ausgangsbasis gilt als common sense unter Religionspädagogen:⁷ Man kann heute bei Schülerinnen und Schüler keine Vertrautheit mit Religion mehr voraussetzen; sie gelten als konfessionelle Analphabeten, auch wenn durchaus eine Offenheit für Sinnsuche und Religion angenommen werden kann. Damit wird der garstige Graben zwischen dem Erfahrungswissen der Kinder und Jugendlichen und der Glaubensüberlieferung immer größer. Das betrifft aber nicht nur Jugendliche: Das Auseinanderdriften von persönlicher subjektiver Religion, sofern vorhanden, und einer sogenannten objektiven (im Sinne einer konfessionell und institutionell gebundenen) hat sich gesamtgesellschaftlich beschleunigt. Kirche ist, wenn überhaupt, eine fremde Heimat, ansonsten ein unbekannter weißer Fleck auf der Landkarte der Lebensorientierung. Insofern erscheint der Ansatz eines Reflexionsmodells (im Religionsunterricht erfolgt eine reflexive Bezugnahme auf Erfahrungsdimensionen, die die Kinder und Jugendliche von zuhause mitbringen) als zunehmend problematisch. Das sehen auch die Religionslehrenden so: Sie „fühlen sich nicht durch ihre schulischen Arbeitsbedingungen belastet, sondern dadurch, dass die religiöse Sozialisation ihrer Schülerinnen und Schüler abgenommen hat und weiter abnimmt“.⁸ Insofern erscheint die Feststellung Rudolf Englerts, der katholische Ansatz des Performativen setze eine Teilnehmerperspektive voraus,⁹ als problematisch: Das wäre unrealistisch. Es geht vielmehr darum die Schüler in für sie fremde Erfahrungshorizonte hineinzunehmen, selbst wenn sie als Teilnehmer am konfessionellen Religionsunterricht wohl überwiegend auch der jeweiligen Religion angehören, aber eben mit ihr und ihren konfessionellen Ausformungen nur noch rudimentär vertraut sind.

Nicht nur von der Schülerseite, sondern auch vom Gegenstand her drängt sich die Frage nach der **theologisch** angemessenen Präsentationsform von Religion auf. Dieser Aspekt wird vor allem, aber nicht nur von den Vertretern eines performativen Ansatzes herausgearbeitet: Die Sensibilität für die Grenzen diskursiver Verfahren, wenn es

darum geht, dem Gegenstand Religion gerecht zu werden, ist gestiegen: „Erst dargestellte, d.h. räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte können überhaupt als bedeutsam anerkannt und moduliert werden. Inhalte, auch und gerade religiöse Inhalte, gibt es nicht ohne die sie bergenden Formen“.¹⁰ Das Christentum entstand nicht als Lehr-, sondern als Lebensgemeinschaft derer, die vom Christusereignis betroffen waren; die Tradierung erfolgt über Mitgliedschaft, Erzählen und rituelle Vergegenwärtigung.¹¹ Religion hat also dann einen Mehrwert, wenn sie „in Form“ bleibt. Wie lässt sich aber diese Formgebundenheit christlicher Religion unterrichtlich verständlich machen? Schon vom Begriff des Performativen ist man zunächst auf die Sprechakttheorie von John Austin und John Searle verwiesen, die zusätzlich für Problembewusstsein sorgt: „How to do things with words“ lautete der Titel von Austins bahnbrechendem, 1962 erstmals erschienenen Werk. Es gibt bestimmte Aussagen, die implizieren gleichzeitig eine Handlung: „Ich verspreche dir“, „ich schwöre“, „ich wette“ wären solche Aussagen, mit denen zugleich eine verbindliche Handlung vollzogen wird, mit der Folgen beabsichtigt und Wirkungen erzielt werden. Besonders auf dem Gebiet der Religion wurde Austin bei der Suche nach Beispielen fündig. Denn die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet, einem Segen, einem Lob-Psalme, einem Gelübde werden bereits eine Wirklichkeit und ein Wirkungszusammenhang gesetzt; bei diesen religiösen Aussagen handelt es sich ja nicht nur um konstative Feststellungen, sondern um eine intentionale Ausdruckshandlung im Kontext komplexer ritueller Vollzüge.

Die Bedeutung eines Lernens über den Raum des Diskurses hinaus kann aber flankierend noch von weiteren **bildungstheoretisch** angelegten Perspektiven her begründet werden,¹² die über die im Folgenden skizzierten Begründungsstrukturen meiner evangelischen Kollegen hinausgehen: So wissen wir von der Lernpsychologie her um die Bedeutung einer Vernetzung verschiedenen Lerndomänen, damit träges Wissen vermieden und intelligentes Wissen aufgebaut werden kann; vor allem das Feld der Handlungs- und Wertori-

entierung kann nach Franz Weinert kaum über Frontalunterricht gefördert werden.¹³ Nach einem grundlegenden konstruktivistischen Lernverständnis ereignet sich Lernen als ein aktiver und konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts; erfolgreich wird vor allem dann gelernt, wenn Lernprozesse kontextualisiert und situativ gebunden initiiert werden.

Unterstützt werden solchen Überlegungen bezüglich der besonderen Gestalt des Gegenstands Religion und seiner verantwortbaren Präsentation im Unterricht interessanterweise auch durch die Diskussion über Bildungsstandards. Denn die kursierenden Kompetenzmodelle für das Fach Religion stützen sich allesamt auf das klassische religionsphänomenologische Modell von Charles Glock,¹⁴ das von Ulrich Hemel in die Religionspädagogik eingebracht wurde: Religion konkretisiert sich nicht nur in Wissensbeständen, sondern auch im Ritual, in einer Überzeugung, im Erleben und in den erkennbaren Konsequenzen. Sowohl die evangelischen Kompetenzkataloge als auch die katholischen¹⁵ enthalten Kompetenzfelder (z.B. Performanz und Partizipation), deren Erwerb gar nicht anders vonstatten gehen kann als über veränderte Präsentationsformen.

3. Der evangelische Weg eines performativen Religionsunterrichts

Wenn ich die Diskussion richtig überblicke, dann gehört das bisher Dargestellte zum gemeinsamen argumentativen Grundbestand einer fundierten Situationsanalyse, von der aus dann allerdings verschiedene Konzepte des Performativen vorgestellt werden. Vor der Skizzierung des eigenen Ansatzes möchte ich zunächst die Entwürfe meiner evangelischen Kollegen darstellen und würdigen.¹⁶

Religion zeigen

Eine sprachtheoretische Quelle, aus der sich der Inszenierungsgedanke speist, ist die **Zeichendidaktik und Semiotik**, die besonders von Thomas Klie und Bernhard Dressler argumentativ für die Begründung eines performativen Ansatzes herangezogen werden. Religion wird verstanden als eine „in Kultur eingelayerte Praxis“ mit je

eigenen ästhetischen Zeichensystemen, deren Deutung einerseits festgelegt, andererseits aber unabschließbar ist. Um religiöse Zeichen adäquat (weiter)deuten zu können, genüge keine Beschränkung auf deren semantischen Gehalte oder die syntaktischen Kontexte der Zeichenverwendung. Eröffnet werden müsse auch der „Blick für die pragmatische Zeichendimension, d.h. für die Handlungsformen und -umstände, in denen sich Religion ästhetisch darstellt“.¹⁷ Da heute diese Zeichensysteme der Religion(en) für viele Kinder und Jugendliche fremd sind, wird eine Beschäftigung damit häufig kognitive Dissonanzen auslösen – Zeichen und Zeichenhandlungen sind nicht a priori verständlich, sie befremden und verunsichern. Es wird nach Bernhard Dressler das Ziel sein, Religion in ihrer Eigenart als „Kultur symbolischer Kommunikation“ zu zeigen; erkennbar wird sie aber „in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, nicht aber, jedenfalls nicht hinreichend, in ihren lehrmäßigen Reflexionsgestalten ... Insbesondere die christliche Religion wird nur als erzählte, gestaltete, gefeierte Religion begreifbar. Und weil der Gebrauch von Symbolen und Zeichen ihrer kritischen Reflexion vorausgehen muss, bleibt die Erschließung der thematischen ‚Gegenstände‘ des Religionsunterrichts zu abstrakt, wenn man sich nicht in ihren Vollzugssinn hineinbegibt“.¹⁸

Die Inszenierung von Religion

Einen weiteren Zugang, mit denen Elemente einer performativen Religionsdidaktik begründet werden, findet man mit Hilfe spiel- und theatertheoretischer Analogien, die sowohl auf den Gegenstand Religion wie auf den Lernort Schule bezogen werden können. Ähnlich wie beim Theater gibt es auch im Unterricht verteilte Rollen; ähnlich einer Theateraufführung lebt auch der Unterricht von einer spezifischen Inszenierung, die sich nicht auf eine verbale Darbietung (das wäre eine Lesung) beschränkt, sondern sich in räumlichen, körperlichen und kommunikativen Dimensionen vollzieht. Und auch Religion, besonders die Liturgie, kann als „heiliges Spiel“ bezeichnet werden.¹⁹ Als besonders ergiebig erweist sich also auch hier die Suche nach Analogien zwischen Theater und Liturgie. Denn „der Groß-Text Gottesdienst als Komposition aus Prosa oder Lyrik äußert sich in erster

Linie als Drama“.²⁰ Das Geschehen innerhalb der Liturgie ist formgestaltet und in feste Abläufe gegossen; die Rollenverteilung, das körpersprachliche und das räumliche Verhalten sind festgelegt. Man singt Lieder, spricht Texte und vollzieht in der jeweiligen Rolle entsprechende Handlungen. Liturgische Texte sind deshalb Rollentexte, weil festgelegt ist, wer sie an welcher Stelle vortragen oder sprechen darf.

Spielerisches Probehandeln in religiösen Welten: der Modus des „als-ob“

Die Theater-Analogie verfolgt aber mit dem „Spiel“-Begriff noch ein anderes Ziel, welches dann von einer ganz anderen Seite Kritik hervorruft: Ähnlich wie bei einer Theaterinszenierung handelt es sich auch beim Unterricht um ein räumlich, zeitlich und dramaturgisch begrenztes Unterfangen, welches vom wirklichen Leben unterschieden werden muss. Von dieser Grundüberlegung aus entwickelt Bernhard Dressler den Ansatz eines experimentellen „Probehandeln in religiösen Welten“²¹ im Unterschied zur authentischen religiösen Praxis, die in der Gemeinde der Gläubigen verortet ist; die inszenierten Handlungen in der Schule seien quasi Experimente oder „als-ob“-Handlungen in der Annahme, dass es Gott gebe („etsi deus daretur“). Unbehagen löst diese Argumentationsfigur deshalb aus, weil den Begriffen „Probe“ und „Spiel“ unterstellt wird, dass damit die Ernsthaftigkeit von Glaubensvollzügen geschmälert und im wahrsten Sinn des Wortes aufs Spiel gesetzt würde. Dressler verteidigt „das Probehandeln“ auf doppelte Weise: Zum einen sei dies die einzig angemessene Weise, der bildungstheoretischen Eigenart eines Zugriffs von Schule auf Wirklichkeit gerecht zu werden – Lernen muss sich als Spiel vom Lebensernst unterscheiden. Zum anderen vollzieht sich jedes Spiel – wie auch das Theater und, wie gezeigt wurde, beispielsweise die Liturgie – nach festen Regeln und hat seinen spezifischen Ernst: „Der Begriff der ‚Probe‘ erleidet im Unterricht keinen Mangel an existenziellem Ernst“.²²

Performativität und Performanz

Der Lösungsversuch, den Hanna Roose unterbreitet, führt wieder zum Ausgangspunkt des Performativen, zur Sprechakttheorie, zurück. Sie zielt

darauf ab, „die Begriffe der Performance und der Performativität gegeneinander zu profilieren“.²³ Der Begriff „Performativität“ bezieht sich auf das, was John Austin eine echte, gelingende Sprechhandlung bezeichnet. Von „Performance“ spricht man hingegen im Bereich des Dramatischen, des Theaters. Da bei den Schülern kein Einverständnis vorausgesetzt werden könne, knüpfe das Konzept eines performativen Religionsunterrichts am Begriff der Performanz an. Religionspädagogisch gewendet plädiert Roose mit Anschluss an Thomas Klie für die Kompetenz einer Codeunterscheidung; Performance sei eine Inszenierung der Codeunterscheidung: „Die Schülerinnen und Schüler müssten dazu befähigt werden, unterschiedliche Codes als solche zu erkennen und angemessen in der Kommunikation zu gebrauchen“.²⁴ Dies gelinge, wenn jegliche Performance reflexiv eingeführt werde; nur so haben die Schülerinnen und Schüler die Entscheidungsfreiheit, ob sie sich in die angestrebte Rolle hineingeben oder ob sie in die des verständnisvollen Beobachters ausweichen wollen.

4. Zwischenbilanz und kritische Wertschätzung

Das Anliegen meiner evangelischen Kollegen ist nachvollziehbar. Der konzeptionelle Rahmen des Performativen muss so begründet werden, dass es den skizzierten Notwendigkeiten entspricht und gleichzeitig in keiner Dimension zu einer Grenzüberschreitung kommt – weder beim lernenden Subjekt noch beim Gegenstand, und auch nicht in Hinblick auf die Besonderheiten des Lernorts Schule:

- Der Gegenstand Religion kann nur verstanden werden, wenn er „in Form“ bleibt. Gleichzeitig wird vor einer Profanisierung von Religion gewarnt, wenn sie lediglich unterrichtlich „in Gebrauch“ genommen wird.
- Die Freiheit und das Selbstbestimmungsrecht des lernenden Subjekts müssen gewahrt werden – auch angesichts der Tatsache, dass das Konzept bislang vor dem Hintergrund eines konfessionellen Religionsunterrichts entwickelt wurde. Andernfalls ergibt sich die Gefahr einer Missionierung.
- Und schließlich muss das bildungstheoretische

Spezifikum des Handlungsortes Schule berücksichtigt werden, der als „Moratorium des Lebensernstes“ den Vollzug einer authentischen Religion verbietet; der Religionsunterricht darf nicht als ein Ort religiöser Praxis verstanden werden.

Durch die wechselseitige Verschränkung dieser drei Ansprüche kommt es aber zu unauflösbar wirkenden Dilemmata. Schütze ich das lernende Subjekt, indem ich Distanzzonen zur vollzogenen Praxis einziehe und das Vorhaben als Experiment, als Vollzug im „als-ob“ bezeichne, dann gefährde ich die Würde des Gegenstands; führe ich den Gegenstand authentisch ein, überstrapaziere ich die Möglichkeiten des Handlungsortes Schule, beschränke ich mich auf das, was im Unterricht angesichts einer pluralen Schülerschaft möglich ist, werde ich den Schülern, die „mehr“ wollen, nicht gerecht.

Meine kritische Anfrage lautet, ob nicht bereits das bildungstheoretische Axiom von Bernhard Dressler, Schule sei ein Moratorium des Lebensernstes,²⁵ in dem sich das Leben nie unmittelbar, sondern nur reflexiv bzw. ästhetisch gebrochen zeigen könne, eine unmittelbare authentische Praxis im Unterricht also ausgeschlossen sei, in dieser Ausschließlichkeit so haltbar ist. Das ist die bildungstheoretische Position der 70er Jahre, die inzwischen aber durch vielfältige bildungspolitische und reformpädagogische Entwürfe inspiriert zumindest differenzierter betrachtet werden muss. In curricularen Zeiten wurde in den Hintergrund gedrängt, dass seit Herbart die moderne öffentliche Schule eine doppelte Zweckbestimmung hat: nicht nur eine Weltdeutung, sondern auch die Fähigkeit zum Umgang mit der Welt. Die reformpädagogische Kritik an Schule wies ja gerade auf die Problematik eines ausschließlichen und von den Schülern als steril und lebensfern empfundenen Lernens „für später“ hin und forderte eine Öffnung von Schule, so dass ein Lernen im „Hier und Jetzt“ möglich würde. Insofern gibt es heute in der Schule vielfältige Kontaktzonen zur außerschulischen Bezugspraxis des jeweiligen Faches und über die einzelnen Fächer hinaus. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass die konzeptionellen Vorstellungen von einer „Öffnung von Schule“ tatsächlich zu einer schrittweisen Transformation

des Schulwesens führen, die sich in Schulentwicklungsplänen, Schulprofilen und Lehrplänen niederschlagen. Auch auf dem Gebiet konventionellen Unterrichts ist „post PISA“ vor allem auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, aber inzwischen auch in den geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern ein deutlicher Schub in Richtung situierendes und anwendungsbezogenes Lernen zu verzeichnen. Tatsächlich: Das Vertrautmachen mit Praxis ist kein Privileg des Religionsunterrichts.²⁶ Dass der Modus eines Zugriffs auf Wirklichkeit in der Schule bei aller Distanz von Schule und Welt auch in den Fächern selbst nicht nur ein reflexiver ist, zeigen auch folgende Beispiele: Der Sportunterricht beschränkt sich nicht auf Sporttheorie und Spielanalysen, sondern veranlasst Kinder und Jugendliche zur körperlichen Betätigung und zum Ausprobieren verschiedener Sportarten. Im Musikunterricht wird auch gesungen und gelegentlich von ihm aus ein Konzert besucht. Im Kunstunterricht werden verschiedene Kunsttechniken ausprobiert und nicht nur über Kunst und Künstler theoretisiert. Bei aller Unterschiedlichkeit von Welt und Schule bedeutet die Beschreibung von Schule als „artifiziellem Lernraum“ nicht, dass der systemimmanente Zugriff auf das jeweilige Wirklichkeitssegment nur auf kognitiv-reflexive Weise erfolgt, sondern tatsächlich auch die jeweiligen Wirklichkeitsspiele in schulisch verantwortbarer Form didaktisch inszeniert werden, weil Lernen kognitions- und lernpsychologisch betrachtet ein komplexer mehrdimensionaler Vorgang ist. Das sieht auch Bernhard Dressler so, nur fügt er an dieser Stelle die bildungstheoretische Unterscheidung von „didaktischer Inszenierung“ und „authentischer Praxis“ ein. Ich bezweifle, ob diese Differenzierung über den fachspezifischen Raum hinaus kommunizierbar ist, wenn man sie konkretisiert. Wenn deutsche Schüler mit irischen Austauschschülern in englischer Sprache in der Schule miteinander reden: Ist dieses Gespräch dann authentisch oder didaktisch inszeniert? Was sagt wohl ein Schüler nach einem 1000-Meter-Lauf zu dieser Unterscheidung? Ich bezweifle darüber hinaus die Kommunizierbarkeit und Tragfähigkeit dieser Argumentation auch für konkrete Beispiele aus dem Religionsunterricht, wie bei den Praxisbeispielen immer wieder thematisiert werden muss: So kann ich nicht einer-

seits betonen, dass es sich bei einer inszenierten Segenshandlung ‚nur‘ um das Probieren von Sprechakten handelt“, im Anschluss aber fragen: „Wie war das für euch, einen Segen zugesprochen zu bekommen?“²⁷ Ähnlich künstlich wäre die Unterscheidung bei einer Begegnung von Nicht-Behinderten mit Behinderten bei einem Projekttag oder Sozialprojekt, die doch hoffentlich immer in allen Schattierungen eine authentische sein wird. Vor dem Hintergrund dieses Dilemmas, dass ich einerseits das Anliegen und die Grenzziehungen bei der Entfaltung des Performativen verstehe und andererseits die vorgeschlagenen spieltheoretischen und inszenatorischen Konstrukte eines Modus im „Als-ob“ zwar durchaus im Einzelfall für plausibel, insgesamt aber für nicht völlig überzeugend halte, wenn man sie auf die konkrete Praxis bezieht, habe ich Konturen eines eigenen Konzepts vorgestellt²⁸ und auf 20 verschiedene Handlungsfelder hin konkretisiert.

5. Religion erleben – Konturen und Grenzziehungen

5.1 Verstehen durch gestufte und reflektierte Teilhabe

Ziel ist es, dass Kinder und Jugendliche Religion verstehen. Und damit dies angesichts der veränderten Sozialisationsvoraussetzungen und den Ansprüchen des Gegenstands Religion gelingen kann, sollten Kontaktzonen mit verschiedenen erlebbaren Feldern von Religion gegeben werden. Diese muss man dann allerdings hinsichtlich ihrer Wertigkeit und Reichweite konkretisieren.

Mit Recht insistiert Bernhard Dressler darauf, dass es bei jedwedem Handeln im Religionsunterricht nicht um Einübung und Initiation gehe.²⁹ Diese Grenzziehung erscheint als fundamental. „Verstehen“, nicht „Einüben“ ist das Ziel! Aber man kann im Religionsunterricht durchaus zu einem Handeln in aller Ernsthaftigkeit einladen, ohne dass man damit auch weitreichende und über den Unterricht hinausreichende Konsequenzen verbindet. Nicht jedes ernsthafte Handeln ist zwangsläufig mit Einübung und Initiation verbunden. Es gibt zwischen „Information“ und „Verkündigung“, zwischen „Darstellung“ und „Einführen“ doch

zahlreiche Nuancen. Im Sinne eines solchen flexiblen Kontinuums soll im Folgenden mein eigenes Konzept eines performativen Religionsunterrichts vorgestellt werden.

Das spezifische Feld eines performativen Religionsunterrichts bezeichne ich als **„Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung ohne verbindliche Nachhaltigkeit“**. Was meint das? Ich greife hier nochmals auf die wichtige Unterscheidung aus der Sprechakttheorie zurück: Die intendierte illokutionäre Absicht eines didaktischen Handlungsvollzugs (so, wie dieser beabsichtigt ist und korrekterweise gelingt) und die faktische perlokutionäre Wirkung auf verschiedene Schülerinnen und Schüler können sich durchaus unterscheiden: Schüler können an einem Sprachspiel „in Sachen Religion“ (einem Sozialprojekt, einer Gebetsform, einem Diskurs, einem kreativen Projekt) in aller ihnen möglichen didaktischen Ernsthaftigkeit teilnehmen und bleiben bezüglich der Bedeutungszuweisung doch handlungsmächtig. Die Entscheidung über die Bedeutung einer Handlung wird somit dem lernenden Subjekt zugespielt, welches freilich auch für solche Entscheidungen befähigt werden muss. „Können in didaktischen Inszenierungen authentische Erfahrungen gewonnen werden?“, fragt Werner Simon.³⁰ Ja, durchaus, würde ich antworten, weil es eben differenziertere Alternativen gibt als nur „Probierhandeln“ oder „Einüben“ – aber: es kann auch sein, dass jemand sich verweigert. Die Lehrenden laden zum Vollzug einer ernsthaften Praxis ein, deren subjektive Bedeutungszuweisung je verschiedenen ausfallen und deren nachhaltige Praktizierung selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann. Schülerinnen und Schüler sollen etwas ausprobieren aus dem Angebot christlicher Tradition, sie sollen sich auf neue, manchmal für sie fremde Erfahrungen einlassen, ohne dass daraus eine dauerhafte existentielle Haltung werden muss.

Ob eine Erfahrungsdeutung „authentisch“ ist, lässt sich von außen nicht betrachten und schon gar nicht bewerten, weil Authentizität „als Bewusstseins- und Gesinnungsphänomen nicht beobachtbar und schon gar nicht evaluierbar ist“.³¹ Auch wegen dieser begrifflichen Unschärfe und dem schillernden semantischen Hof, die den

Begriff des „Authentischen“ umgeben, halte ich, wie bereits erwähnt, die Unterscheidung zwischen „authentischer Praxis“ und „didaktischer Inszenierung“ für wenig weiterführend und würde am liebsten darauf verzichten.

5.2 Subjektive Bedeutungszuweisung

„Religion erleben“ lautet der Titel des Buchs, in dem ich mein eigenes Konzept vorstelle.³² Damit ist der Ausgangspunkt eines performativen Konzepts skizziert, welcher nur auf der Basis der folgenden begrifflichen Differenzierungen verständlich wird.

Nicht jedes Erlebismoment wird für die verschiedenen Schülerinnen und Schüler auch zu einer Erfahrung. Diese Erkenntnis liegt dem Modell einer „subjektiven Bedeutungszuweisung“ zugrunde, welches dann auch didaktisch ausgestaltet werden muss.

Es referiert auf die Unterscheidung zwischen „Erleben“ und „Erfahren“.³³ Der Erfahrungsbegriff gilt als ein sehr schillernder; nach Hans Georg Gadamer gehört er zu den „unaufgeklärtesten“ und rätselhaftesten Begriffen schlechthin – und gleichzeitig zu einer Schlüsselkategorie in der Religionspädagogik. Die Erfahrung unterscheidet sich vom Erlebnis und von der Einzelwahrnehmung durch eine größere Komplexität und Konstanz und vom Gefühl durch die Anteile von Reflexivität. Die Art und Weise, wie sich die verschiedenen einzelnen Erlebnisse zu konstanten Deutungsmustern der Wirklichkeit verdichten, kann man als Erfahrung bezeichnen. Verdichtete Weltwahrnehmungen führen zu konstanten Überzeugungen; die Anschauung ist nach Kant die Basis für die Bildung von Erfahrungen. Dabei verbinden sich bei diesem Prozess aktive und passive Momente: Der Vorgang der Erfahrungsbildung ist ein subjektiv-aktiver. Zugleich aber geschieht Erfahrungsbildung in und an der Begegnung mit fremden Wirklichkeitssegmenten; Erfahrung ist immer auch Widerfahrnis, sie verbindet die Wahrnehmung des Fremden mit der Deutung anhand eigener Kategorien.

Man kann drei Perspektiven bei der Verwendung

des Erfahrungsbegriffs unterscheiden (und dann wieder didaktisch zusammenfügen):

- die Begegnung mit einer fremden Erfahrung, z.B. mit dem in Form gegossenen Element einer Religion: Das bezeichne ich vom lernenden Subjekt her als Erleben des häufig völlig Fremden;
- den Prozess der Begegnung mit dieser fremden Erfahrung, d.h. auch die mehr oder minder intensive Annäherung an die fremde Erfahrung als jemand, der bereits eigene Deutungskonstruktionen von Wirklichkeit mitbringt;
- das Ergebnis dieses Prozesses der Erfahrungsbildung, das in der Integration oder Ausblendung des neuen Erlebnishorizontes bestehen kann.

Ein performativer Religionsunterricht bezieht sich auf alle drei Perspektiven: Auf der Sachebene geht es um eine erfahrungsgesättigte Präsentation, auf der Subjektseite wird es das Ziel sein, gerade den selbstverantwortlichen und eigenaktiven Umgang mit fremden Erfahrungen zu schulen. Dieser muss auch reflexive Elemente enthalten, um sich über die Bildung und mögliche Umbildung seiner Erfahrungskonstrukte klar zu werden.

Aufgabe der Lehrenden ist es, die Schüler zu einer jeweiligen Code-Unterscheidung (Roose) zu befähigen: Ihnen muss deutlich werden, wie sie sich in der jeweiligen Erlebnisdimension verhalten können und dass sie dem, was sie erleben, auch eine individuelle Bedeutung beimessen können. Um dies an einigen Beispielen zu erläutern:

- Bei einer meditativen Übung wäre es das Ziel der Lehrerin, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf die Erfahrung von Stille einlassen, ruhig werden und vielleicht im Ansatz etwas entwickeln, was wir eine Transzendenzoffenheit nennen; so wäre von der Sprechakttheorie her die Handlung als gelungen zu bezeichnen (Illokution). Bei der anschließenden Reflexion sind dann aber folgende Schüleräußerungen und damit auch unterschiedliche Wirkungen (Perlokutionen) vorstellbar: „Das hat gut getan! Ich hab mich darauf einlassen können!“ – „Gott sei Dank nicht Mathe!“ – „Ich hab die ganze Zeit überlegt, was es wohl zum Mittagessen gibt“.
- Im Rahmen eines Sozialprojekts äußern sich Schüler bei einer Zwischenauswertung so:

„Endlich mal in der Schule etwas Sinnvolles tun!“ – „Ich werd’ sicher kein Sozialarbeiter.“ – „Man müsste Erzieherinnen besser bezahlen!“.

- Bei der Begegnung mit einer Klosterfrau meinen Jugendliche: „Jetzt verstehe ich zum ersten Mal so richtig, was es bedeutet, im Kloster zu leben!“ – „Ganz schön krass, so viel Beten!“ „Die Frau wirkt richtig entspannt, das hätte ich nicht erwartet.“

Vorbehalte gegenüber performativen Elementen gibt es vor allem auf den Gebieten des Gebets und der Liturgie, weil sich diese Außenseite gelebter Religion auf die Innenseite einer vollzogenen Zustimmung, dass es diesen Adressaten eines religiösen Akts auch gibt, bezieht; diese könne aber nicht vorausgesetzt werden. Deshalb erscheinen mir gerade auf diesem Gebiet³⁴ eine sorgfältige Klärung der Verhaltensmodi und das didaktische Spiel mit verschiedenen Ebenen eines Vollzugs als unverzichtbar; hier kann dann auch der Rückgriff auf den vorgeschlagenen Modus des „Als-ob“ zurückgegriffen werden: Man kann einen Psalm distanziert leise im Sitzen lesen, im Stehen laut vortragen, in der Gruppe sprechen, im Wechsel sprechen, im Klassenzimmer oder in einem Kirchenraum vortragen, ihn rezitieren oder beten. Wichtig ist, die jeweiligen Verhaltensmöglichkeiten zuvor zu klären und danach zu reflektieren, welche Bedeutungen die einzelnen Schüler dem jeweiligen Sprechakt zugewiesen haben. Das gelingt übrigens auch bei Lehrerfortbildungen, wenn man einen Text auf ähnliche Weise miteinander spricht: Für den einen ist das dann ein Gebet, der andere qualifiziert ihn als gelesenen Text, für den dritten bleibt die Sprechhandlung aktuell bedeutungslos.

Eine solche Befähigung zur Positionierung kann und wird also bei einzelnen Schülerinnen und Schülern immer wieder auch zur Erkenntnis führen: Dieser Ort, diese Lebensweise, diese Voll-

zugsform ist nichts, was ins eigene Lebenskonzept integriert werden soll.

5.3 Kognitiv-reflexive Rahmung

Das unmittelbare Erleben und Handeln sollte also von kognitiv-reflexiven Elementen ummantelt sein – einer kognitiven Einführung, verbunden mit der Erläuterung, was die Schüler erwartet, und einer gründlichen Auswertung und Weiterführung. Nur so wird die Freiheit des lernenden Subjekts gesichert: Die jeweilige Anordnung, Aufbereitung und zeitliche Rahmung der drei Elemente hängt freilich vom Thema und der Lerngruppe ab. Die Einführung verfolgt das Ziel, den Lernenden eine gewisse Verhaltenssicherheit zu geben: sie sollen zuvor wissen, was auf sie zukommt und wie sie sich verhalten können („Habitus-Optionen“);

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?“)

dies erscheint besonders dann als bedeutsam, wenn sehr intensive, existentielle und spirituelle Erlebnisse angeboten werden. Das zentrale Feld des Erlebens und Handelns sollte so gestaltet sein, dass sich die Lernenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen ins Handlungsfeld einklinken können. Das wird beispielsweise möglich über das Angebot von offenen Strukturen, die Individualisierung ermöglichen. Bei einem Sozialprojekt sind das unterschiedliche Praktikumsstellen, die als eher unproblematisch (Kindergarten) oder besonders herausfordernd (Hospiz) empfunden werden; bei Formen des Gebets die Offenheit für verschiedene individuelle Ausprägungen (Bitte,

Klage, Unverständnis, bis hin zur Reflexion über die Unmöglichkeit eines Gebets). Die gründliche Reflexion soll das lernende Subjekt zur eigenen Positionierung befähigen; diese kann unter den Modalitäten schulischen Lernens auch in einer negativen Stellungnahme zum erlebten Projekt bestehen. Erst aus dem Zueinander von Erleben und Reflexion kann eine Erfahrung werden! Je nach Thema können sich weitere kognitive Verknüpfungen anschließen.

5.4. Weitere Grenzziehungen

Gerade weil ein performativer Ansatz nicht nur dem Verdacht ausgesetzt wird, es solle damit wieder eine Rückwärtswende zu einem katechetischen Konzept des Religionsunterrichts (das ist der katholische Verdacht) oder zu einer Form der evangelischen Unterweisung (das ist der evangelische Vorbehalt) vollzogen werden, sondern tatsächlich auch von manchen Seiten eine solche Intention verfolgt wird, muss man ein solches neues Konzept doppelt und dreifach absichern. Neben den grundlegenden Strukturelementen, die zuvor erläutert wurden, soll deshalb noch auf weitere grenzsichernde Aspekte hingewiesen werden.³⁵

Begrenztes Handeln auf Zeit

Bei performativen Erlebnisformen handelt es sich um einen Handlungsvollzug „auf Zeit“; darauf zielt, wie oben bereits erwähnt wurde, auch der Bezug auf die Spiel-Metapher: Spiele habe ihre Regeln und ihre raum-zeitliche Begrenzungen. Schülerinnen und Schüler lernen Erlebnisdimensionen gelebter Religion im Rahmen des Unterrichts kennen, um diese besser verstehen zu können. Ziel ist aber weder eine völlige Vertrautheit (das wäre eine Überforderung dessen, was unterrichtlich leistbar ist) noch die Verpflichtung zu einer entsprechenden Praxis über den Unterricht hinaus. Wer sich also vom performativen Religionsunterricht eine größere Vertrautheit mit der Praxis von Kirche erwartet, wird enttäuscht sein: eine Alphabetisierung im Glauben erscheint als nicht-realisierbares Ziel; um im Sprachspiel zu bleiben: Schüler üben sich im Stammeln, um eine Ahnung zu bekommen, wie die Sprache der Religion konstituiert ist.

Fremdheitserfahrung

Wir tun gut daran, davon auszugehen, dass ein Aufenthalt in religiösen Welten auch für katholische Kinder und Jugendliche in den meisten Fällen eine Fremdheitserfahrung darstellt. Entgegen der oben skizzierten Deutung von Rudolf Engler wird nicht angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler die Sinnvoraussetzungen des Systems teilen; sie werden freilich in eine Teilnehmerperspektive hineingeholt, aber unter den oben skizzierten Bedingungen. Die Schülerinnen und Schüler werden sich deshalb auch unterschiedlich positionieren und, wie erwähnt, dem Erleben eine je eigene Bedeutungsdimension beimessen: Der eine wird vielleicht Geschmack finden, der andere wird dies als bedeutungslos für sein Leben qualifizieren. Das fordert aber auch die Lehrenden auf eine besondere Weise.

Offene Strukturen – individuelles Andocken

Gerade wegen dieser unterschiedlichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler erscheint es auf dem Gebiet des Performativen als besonders wichtig, dass das Erlebens- und Verhaltensangebot so breit angelegt ist, dass verschiedene Zugänge und Distanzierungsmöglichkeiten möglich sind. Man kennt ein solches Arbeiten mit offenen Strukturen von Formen des kreativen Schreibens.

Inszenierung von Religionsunterricht, nicht von Religion

Eine abschließende Bemerkung, die sich nochmals auf die Würde des Gegenstands „Religion“ bezieht: Lässt sich „Religion“ inszenieren? Die theologische Antwort lautet: Nein! Die gläubige Antwort des Menschen auf das Heilsangebot Gottes lässt sich nicht produzieren, schon gar nicht unter schulischen Modalitäten und im Rahmen eines intentionalen Lernens. Aber Lehrende vermögen durchaus Lernumgebungen zu schaffen, in denen die Sensibilität für und die Plausibilität von Religion gefördert werden können. Auf einladende, nicht vereinnahmende Weise soll der Religionsunterricht „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) wecken. „Der RU soll die Voraussetzungen dafür schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die Entscheidung für eine religiöse Lebensform möglich und nicht aus sachlichen Gründen verschlossen bleibt“³⁶ Um

es auf den Punkt zu bringen: Religion lässt sich nicht inszenieren, der Religionsunterricht schon.

Anmerkungen

- 1 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- 2 Schmid, Hans: Mehr als Reden über Religion, rhs 45 (2002), 3-10.
- 3 Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, ZPT 60 (2008), 3-16 (7f.).
- 4 Meurer, Thomas: Performative Religionspädagogik. Größe und Grenze eines Trends, HerKor 63 (2009), 375-377 (376).
- 5 Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 66f.
- 6 Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i.Br. u.a. 2009, 333-341.
- 7 Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 16-20.
- 8 Tzscheetzsch, Werner: Religionsunterricht – unverzichtbar für Bildung, Communio. Internationale Katholische Zeitschrift 35 (2006), 218-233.
- 9 Vgl. Englert, Rudolf, a.a.O.
- 10 Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 10, auch Meurer, Thomas, a.a.O. 375.
- 11 Vgl. Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, ZPT 59 (2007), 269-286 (282).
- 12 Vgl. Mendl, Hans, a.a.O. 36-64.
- 13 Vgl. a.a.O. 53f.
- 14 Vgl. a.a.O. 37f.
- 15 Vgl. Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006 sowie Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004.
- 16 Vgl. Mendl, Hans, a.a.O. 44-46.
- 17 Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.), a.a.O. 18.
- 18 Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, rhs 45 (2002), 11-19 (13).
- 19 Zur weiteren theologischen Begründung vgl. Klie, Thomas: Performativer Religionsunterricht, in: Gesellschaft für Religionspädagogik / Deutscher Katechetenverein (Hg.): Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn 2005, 363-367 (366f.).
- 20 Husmann, Bärbel / Klie, Thomas: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 18.
- 21 Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung, a.a.O. 14.
- 22 Dressler, Bernhard: Religion und Bildung, a.a.O. 283.
- 23 Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, Loccumer Pelikan 3/2006, 110-115 (110).
- 24 A.a.O. 114.
- 25 Dressler, Bernhard: Bildung – Religion – Kompetenz, ZPT 56 (2004), 258-263 (263).
- 26 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht, a.a.O. 25.
- 27 Husmann, Bärbel / Klie, Thomas, a.a.O. 124f.
- 28 Vgl. Mendl, Hans, a.a.O. 67-71.
- 29 Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung, a.a.O. 16.
- 30 Simon, Werner: Wie geht ‚Religion lernen‘ in der Schule?, KatBl 132 (2007), 371-378 (376).
- 31 Dressler, Bernhard: Religion und Bildung, a.a.O. 284.
- 32 Vgl. Mendl, Hans, a.a.O.
- 33 Vgl. a.a.O. 72-81.
- 34 Ausführlicher a.a.O. 161-250.
- 35 Vgl. a.a.O. 67-71.
- 36 Dressler, Bernhard: Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht, rhs 34 (2/2006), 4-9 (6).

Dr. Hans Mendl (kath.) ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.