

Religion erleben

Hans Mendl

1 »Erleben« – die semantische Aufladung eines Begriffs

Am Anfang steht eine Defizitanzeige. Das verbindet einen grundsätzlichen erlebnispädagogischen Ansatz mit dem neuen Modell eines performativ orientierten Religionsunterrichts. Der große Reformpädagoge Kurt Hahn hatte Anfang des letzten Jahrhunderts bei Jugendlichen große Mangelerscheinungen wahrgenommen: einen Mangel an menschlicher Anteilnahme, an Sorgsamkeit, an Initiative und Spontaneität, an körperlicher Tauglichkeit (vgl. Schindler 2002, S. 200). Von solchen Wahrnehmungen aus werden im Horizont erlebnispädagogischer Angebote gemeinschaftliche Lernprozesse mit körperlichen Aktivitäten überwiegend im Freien initiiert, die auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung, besonders auf die Förderung eines positiven Selbstbilds und der sozialen Kompetenzen, abzielen.

In der aktuellen pädagogischen Diskussion erfährt der Ruf nach »mehr Erleben« seine motivierende Kraft und seine kontrastive Semantik von zwei weiteren kritischen Blickwinkeln aus: Zum einen gilt die Schule trotz aller schulpädagogischer Interventionen (z. B. die Entwicklung alternativer Schulformen oder zumindest alternativer Rhythmisierungen von Schule und die Implementierung neuer Unterrichtsformen wie Freiarbeit und Projektarbeit) und wegen des gleichzeitig zunehmenden äußeren Drucks auf die Bildungslandschaft »Post-PISA« (z. B. frühere Einschulung, Verkürzung der Schulzeiten, Vergleichstests etc.) nach wie vor als verkopft und körperfeindlich (vgl. Arbeitskreis Erlebnispädagogik 2005, S. 10 f.). Zum anderen werden in einer kultur- und medienkritischen Sicht die Lebenswelten heutiger Kinder und Jugendlicher als defizitär gekennzeichnet, was das Verfügen über originäre Erfahrungen betrifft (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg 1997, S. 13). Mit dem Begriff des »Erlebens« wird also auf vorhandene Einseitigkeiten im Leben und in der Pädagogik hingewiesen; die Erlebnispädagogik verspricht dem entgegen eine körper- und naturbezogene und sozial-kommunikative Bildungsarbeit, die der Förderung des ganzen Menschen dienen will.

Wenn man alternative Schulformen, in denen erlebnispädagogische Momente zum originären pädagogischen Schulprofil gehören, ausnimmt, dann bewegt sich die Erlebnispädagogik an den Rändern des schulischen Bildungsbereichs – im Rahmen des Sportunterrichts, von Schullandaufenthalten und Besinnungstagen oder von Projektwochen, auch wenn eine stärkere Verzahnung von erlebnispädagogischen Elementen mit dem Lebensraum Schule wünschenswert wäre (vgl. Jugendstiftung Baden-Württemberg 1997, S. 22). Die eigentliche Heimat der Erlebnispädagogik ist nach wie vor der außerschulische und sozialpädagogische Raum, im kirchlichen Bereich sicher die Jugendarbeit und gelegentlich auch die Sakramentenkatechese.

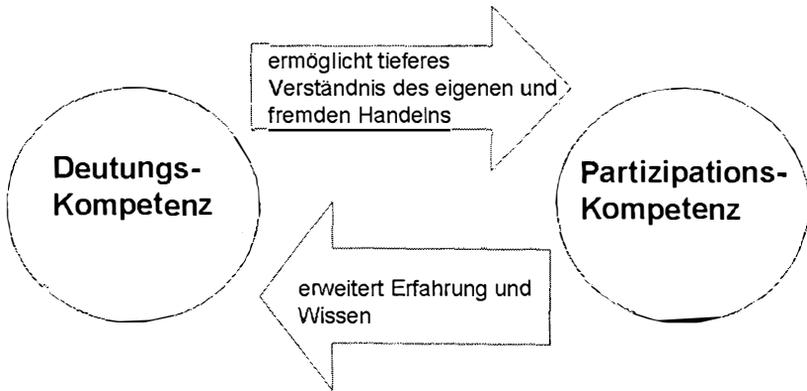
Es ist deshalb reizvoll, die Kategorie des »Erlebens« konsequent in die Begründung einer besonderen Gestalt eines Unterrichtsfaches hereinzuholen und damit unmittelbar in den Schulalltag zu implementieren. Ein solches Vorhaben muss freilich zunächst prinzipiell erläutert und begründet, konzeptionell entfaltet und auch gegen Missverständnisse abgegrenzt werden.

2 Die Notwendigkeit, Religion erlebbar zu machen – vom Schüler her

Wie eingangs erwähnt, geht auch die Begründung eines performativen Religionsunterrichts von einer Defizitanzeige aus: Nur wenige Kinder und Jugendliche sind heute mit Religion und speziell mit ihrer eigenen Konfession vertraut und verfügen über eine ausgeprägte religiöse Praxis. Wie aber kann man das Wesen von Religion verstehen, ohne Erfahrungswelten von Religion erlebt zu haben? Das ist die Ausgangsfrage, mit der sich die verschiedenen Entwürfe eines »performativen Religionsunterrichts« beschäftigen.

Beim klassischen Konzept eines schulischen Religionsunterrichts ging man davon aus, dass der Referenzrahmen für die kognitive Fundierung von Religion die religiösen Erfahrungen darstellen, die die Schüler in einer irgendwie gearbeiteten Form von daheim (Pfarrgemeinde, Familie) mitbrachten. Was aber geschieht nun, wenn Kinder über keine Gottesdienstpraxis mehr verfügen, keine Gebete können, nicht wissen, was an Weihnachten und Ostern gefeiert wird? Die Defizite im Bereich expliziter religiös-konfessio-

Religiöse Kompetenz



Religionsunterricht

neller Erfahrungen sind bei heutigen Schülerinnen und Schülern evident. Das bedeutet zwar nicht, dass diese nicht originäre menschliche Sehnsüchte und individuelle religiöse Grunderfahrungen mitbrächten. Dennoch, religiöses Basiswissen (Gebete, biblische und liturgische Kenntnisse) und die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes (CMB, INRI, Michelangelos »Erschaffung des Adam«) können nicht vorausgesetzt werden. Der garstige Graben zwischen dem Erfahrungswissen und dem Glaubenswissen hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte massiv verbreitert.

Die Frage ist aber noch weit grundsätzlicher zu formulieren: Verstehen Kinder und Jugendliche heute, »wie Religion tickt«, d.h., auf welche prinzipielle Weise und im Unterschied zur Wirklichkeitserfassung anderer Disziplinen Religion die Wirklichkeit zu erfassen und zu deuten versucht? Eine ausgeprägt religiöse Sensibilität (»hinter die Dinge schauen«) und Kompetenz in der Modalität einer Weltverarbeitung durch Religion kann nicht vorausgesetzt werden. Was aber geschieht, wenn der Lerngegenstand so weit von der Welt der Schüler entfernt ist, dass sie keine Fragehaltung mehr entwickeln? »Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach

Gott«, heißt es in der Würzburger Synode (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 2.5.1): Wie muss Unterricht organisiert sein, damit die Fragen der Schüler geweckt werden? Auch in anderen Religionen weiß man, dass eine Kultur des Fragens in einer passenden rituellen Handlung am besten verortet ist: Nicht von ungefähr wird beim jüdischen Pessach-Mahl dem Jüngsten die Rolle des Fragenden zugewiesen.

In einer postchristlichen Gesellschaft und angesichts des »garstigen Grabens« zwischen einem fehlenden expliziten religiösen Erfahrungswissen und der Glaubenstradition erscheint ein ausschließliches Reflexionsmodell religiösen Lernens als nicht mehr tragfähig, wenn es das Ziel ist, dass Kinder und Jugendliche religiös kompetent werden. Der Pädagoge Dietrich Benner folgert: »Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gestiftet und gesichert werden« (Benner 2004, S. 30). In curricularen Zeiten wurde etwas 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. Insofern muss heute die Fähigkeit zur Deutung von Religion ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise das Wissen durch Erfahrung erweitert und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich wird.

Übrigens: Auch die Religionslehrerinnen und Religionslehrer leiden vor allem darunter, dass die religiöse Sozialisation ihrer Schülerinnen und Schüler abgenommen hat und weiter abnimmt (vgl. Tzscheetzsch 2006, S. 219). Wenn also die Voraussetzungen der lernenden Subjekte ernst genommen werden, dann bedarf es anderer Präsentationsmodi als nur reflexiver, um Religion verstehen zu können (vgl. Englert 2002, S. 33). Das muss aber auch vom Gegenstand her noch näher durchdacht werden.

3 Der Gegenstand: die performative Tiefendimension von Religion

»Gott gibt es nur im Vokativ« – dieser Ausspruch geht auf Martin Buber zurück. Der schulische Religionsunterricht ist weder Religionskunde, bei der aus der Distanz und von einer neutralen Beobachterposition aus Religion betrachtet wird, noch Religionswissenschaft, bei der die Gottesfrage mit wissenschaftlichen Optionen (phänomenologisch, hermeneutisch, kulturkritisch ...) reflektiert wird. Wie kann die Gottesfrage beständig wachgehalten werden – als eine, die nicht nur existenziell betrifft, sondern sich auch in entsprechenden Verhaltensweisen und religiösen Vollzügen konkretisiert? Wie können zentrale Elemente, ja das Wesen christlichen Glaubens für eine Schülerschaft verständlich werden, für die die eigene Kirche eine »fremde Heimat« darstellt?

Der christliche Glaube ist ja zunächst keine Lehre, sondern eine Lebens- und Glaubenspraxis derer, die sich zu Jesus Christus bekennen. Diese wechselseitige Verschränkung von Glaubenswissen und Glaubenshandeln spiegelt sich bereits im Wort »Katechese« wider: Es bedeutet »Mitteilung« und zugleich »Unterweisung«. Die Geschichte christlicher Erziehung zeigt, wie sehr gerade in den ersten christlichen Jahrhunderten beide Aspekte beim Prozess »Christ-Werden« verbunden waren: die Einführung nicht nur in die Lehre, sondern auch in die Praxis des Christentums als Glaubensgemeinschaft derer, die an Jesus Christus glauben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob im Religionsunterricht, der zwar nicht in den Glauben einführen, sondern nichts weniger als Religion verständlich machen will, der Gegenstand Religion überhaupt verstanden werden kann, ohne auch die Glaubenspraxis auf eine noch zu klärende Weise ins Spiel zu bringen. Derzeit wächst die Sensibilität dafür, »dass die Vermittlung des gelehrten Glaubens nicht ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen kann« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, S. 24).

Konkrete Handlungsfelder sind beispielsweise Erlebnisräume, in denen sich Religion manifestiert (Kirchenräume, 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.

Religiöse Wirklichkeitsdeutung spiegelt sich hier in konkreten religiösen Vollzügen wider. Kann aber die Deutung verstanden werden, ohne die Vollzüge auf irgendeine Weise auch zu präsentieren oder gar selbst zu erleben?

Diese Problemstellung wird vor allem am Beispiel religiöser Sprache deutlich, die in ihrer Anlage immer dialogisch (siehe oben: Gott im Vokativ) geprägt ist: Mit einem Gebet, Segen, einem Lob-Psaln, einem Gelübde wird eine bestimmte Art der Wirklichkeitsdeutung und des Gottesbezugs manifest: Es wird gebetet, gesegnet, etwas oder jemand gelobt und etwas versprochen. Kann ich die Bedeutung und intendierte Wirkung solcher Sprechhandlungen, eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte selbst erfahren oder 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 ich die Ethik des Christentums ohne Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform begreifen? Kann ich den Gemeinschaftsbezug christlichen Glaubens begreifen, ohne eine christliche Gemeinschaft und Menschen, die in einer solchen leben und sich engagieren, erlebt zu haben? Theoretisch wird dieser Zusammenhang mit den verschiedenen Ansätzen eines performativen Religionsunterrichts zu fassen versucht (vgl. Klie/Leonhardt 2003; 2008; Mendl 2008). »How to do things with words« lautet der Originaltitel eines Werks von John Austin (1972). Interessanterweise haben die Sprachphilosophen immer wieder auf Beispiele aus dem Bereich der Religion zurückgegriffen, um zu zeigen, dass Sprache mehr ist als nur Syntax und Semantik, sondern bestimmte sprachliche Äußerungen immer auch in bestimmten Kommunikationssituationen schon einen Handlungsaspekt beinhalten. Löse ich die Form vom Inhalt, wird der Inhalt ortlos: Man müsse dafür sorgen, dass Religion in Form bleibe. Darin zeige sich der »Mehrwert von Religion«; die »Erschließung der Christentums-Praxis kann sich nicht nur in diskursiver Sprache vollziehen, sie verlangt vielmehr nach szenischer und gestischer, leiblicher und räumlicher Darstellung« (Klie/Leonhardt 2003, S. 149). Weil nur so Religion erfahren und begriffen werden

könne, müsse im Religionsunterricht »Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz gewinnen« (Dressler 2002, S. 11). Wenn Religion mehr ist als nur kondensiertes und kondensierbares Glaubenswissen, wird jeder Versuch, Religion nur begrifflich zu fassen, den Gegenstand verfehlen: »Auch die christliche Religion ist demnach gleichermaßen ein existenziell erfahrenes wie kognitiv gewusstes, sie ist ebenso ein bekenntnishaft geteiltes wie betendes, feierndes und sich auf den Alltag auswirkendes Geschehen« (Porzelt 2005, S. 23).

4 Die historischen Altlasten: Das riecht nach Katechese!

Doch vor einer weiteren Begründung muss ein fundamentaler Einspruch thematisiert werden: »Ein Buch mit einem schönen ›performativen‹ Titel, das ich mir da zur Rezension eingebrockt habe. Für einen ›Oldtimer‹ der Religionspädagogik scheint es einen Geist zu revitalisieren, den er vor einem halben Jahrhundert atmen musste. ››Kirche in der Schule‹ war 1939 das katechetische Motto Martin Rangs, Liturgie und Schule tönt es 2005«, so leitet Rainer Lachmann (Lachmann 2006, S. 1336) seine Rezension von Bärbel Husmanns und Thomas Klies »Gestalteter Glaube« (Husmann / Klie 2005) ein. Tatsächlich müssen sich performative Entwürfe im Bereich des religiösen Lernens des Eindrucks erwehren, dass damit eine Re-katechisierung des Religionsunterrichts angestrebt sei, die man nach einer leidvollen Erfahrung in den 70er-Jahren erfolgreich hinter sich gebracht habe. Dieser Vorbehalt vermischt sich mit einer zweiten Beobachtung: In der Tat werden in kirchlichen Kreisen durchaus solche Absichten einer deutlichen Indienstnahme des Religionsunterrichts für kirchliche Zwecke geäußert; zudem lassen sich gelegentlich auch in der Praxis Grenzüberschreitungen feststellen. Deshalb soll bereits an dieser Stelle vor der ausführlichen Erläuterung eines didaktischen Settings, das diese Vorbehalte ernst nimmt, und einer darauf folgenden umfassenden Grenzziehung eine erste Feststellung getroffen werden (vgl. umfassender: Mendl 2008, S. 21–25): Ein Eindringen in die Privatsphäre des Religiösen über »Gebetsorgien« im Religionsunterricht und eine Verhaltenskontrolle über das, was über die Schule hinaus an Kon-

sequenzen aus dem Fach gezogen wurde, hat man im Prozess der Moderne zunehmend als eine unangemessene Grenzüberschreitung empfunden; das hat sich in den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts in einer dramatischen Krise des Religionsunterrichts niedergeschlagen. Mit dem Konzept der Würzburger Synode erfolgte eine eindeutige Grenzziehung: Gemeindekatechese und Religionsunterricht wurden in ihrer Ziel- und Aufgabenbeschreibung deutlich voneinander getrennt; man sollte deshalb dem Religionsunterricht heute auch in Zeiten, wo man stärker über eine Kooperation der beiden Handlungsorte nachdenkt, keinerlei katechetische Dimension unterstellen (vgl. Mendl 2007). Denn nicht eine irgendwie geartete Hinführung zur kirchlichen Gemeinde und keine Einführung in den Glauben ist das Ziel des Religionsunterrichts, sondern das Verstehen von Religion. Zu einem vereinnahmenden Modell des Religionsunterrichts wie in den Zeiten »vor Würzburg« will kein verantwortlicher Religionspädagoge zurück. Das Handeln der Kirche in der Schule versteht sich heute auf allen Feldern im Sinne eines diakonischen Modells als selbstloser Beitrag für die Identitätsentwicklung junger Menschen und für die Humanisierung des Schullebens. Das Konzept eines performativ ausgerichteten Religionsunterrichts verbleibt innerhalb dieser konzeptionellen Grenzen!

Vor der Altlast dieses historischen Hintergrunds erscheint die Entfaltung eines performativen Konzepts tatsächlich wie eine schwierige Gratwanderung. Die Eckdaten einer verantwortlichen Erlebnisorientierung müssen deshalb im folgenden Kapitel deutlich konturiert werden.

5 Begründung und Konzept eines performativen Lernens

Neben den bereits skizzierten Begründungsmomenten für eine deutlichere Bezugnahme auf eine wie auch immer geartete und eingebrachte religiöse Praxis von der Subjekt- und Objektseite her und eine grundlegende sprachakttheoretische Herleitung werden die verschiedenen Theorie- und Praxisentwürfe zu einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht ganz unterschiedlich begründet. Allen Entwürfen (vgl. Übersichtstabelle in Mendl 2008, S. 36) gemeinsam ist als Ausgangspunkt die beschriebene Aporie,

dass angesichts der vorherrschenden Sozialisationsvoraussetzungen mit herkömmlichen primär kognitiv fundierten didaktischen Settings Religion nicht mehr verstehbar gemacht werden kann und gleichzeitig die Zunahme erlebnisorientierter Lernformen einhergehen muss mit deren konzeptioneller Absicherung und Einrahmung, um den spezifischen Charakter des Handlungssystems Schule, die Dignität des Gegenstands und die Freiheit der agierenden Schülerinnen und Schüler zu sichern.

In der evangelischen Religionspädagogik erfolgt bei der Qualifizierung der religiösen Erlebnisse innerhalb des Religionsunterrichts eine Orientierung an zeichen- und spieltheoretischen Ansätzen; ich greife die Argumentationslinie von Bernhard Dressler heraus: Ähnlich wie bei einer Theaterinszenierung handelt es sich auch beim Unterricht um ein räumlich, zeitlich und dramaturgisch begrenztes Unterfangen, welches vom wirklichen Leben nochmals unterschieden werden muss. Von dieser Grundüberlegung aus entwickelt Bernhard Dressler den Ansatz eines experimentellen »Probehandelns in religiösen Welten« (z. B. Dressler 2002, S. 14) 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 bei Kritikern 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 auch die Liturgie – nach festen Regeln und hat seinen spezifischen Ernst: »Der Begriff der »Probe« erleidet im Unterricht keinen Mangel an existenziellem Ernst« (Dressler 2007, S. 283). Jegliches ernsthafte Probehandeln im Religionsunterricht bezieht sich auf den Lebensernst, ohne mit ihm identisch zu werden. Jede Form von Erfahrungs-Ermöglichung im Religionsunterricht trägt also den Charakter eines spielerischen Probehandelns »auf Zeit«. Eine Ausdruckshandlung

dauert nur so lange, wie gespielt wird. Wer freilich aus der Distanz heraus (kindliches) Spiel mit kindisch, unernst und bedeutungslos konnotiert, verfehlt die Bedeutung dieser Zuschreibung. Denn das Spiel (nicht nur das des Kindes, auch in der Erwachsenenwelt!) ist etwas sehr Ernstes und Regelhaftes, es ist emotional geprägt und kommunikativ ausgehandelt, hat andererseits aber seinen begrenzten Raum und seine begrenzte Zeit. – So sehr ich diese Argumentationsreihe nachvollziehen kann und sie in manchen unterrichtlichen Zusammenhängen als durchaus tragfähig erachte, habe ich sowohl auf der theoretischen Ebene wegen der künstlichen Trennung von authentischem Tun und Spielhandeln als auch auf einer praktischen (vgl. dazu ausführlicher Mendl 2008, S. 61–64, 209) meine Probleme und entfalte demgegenüber mit Rückgriff auf die Sprechakttheorie ein anderes Modell im Umgang mit Erlebnissen im Religionsunterricht:

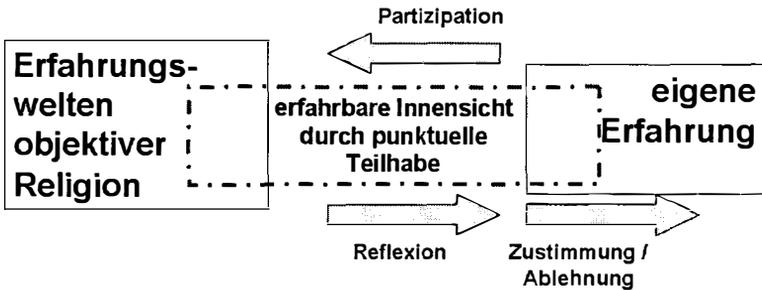
Man kann im Religionsunterricht durchaus zu einem Handeln in aller Ernsthaftigkeit einladen, ohne dass man damit auch die Grenze des unterrichtlich Zulässigen überschreitet. Nicht jedes ernsthafte Handeln ist zwangsläufig mit Einübung und Initiation verbunden. Es gibt zwischen »Information« und »Verkündigung« und »Einführung« doch zahlreiche Nuancen. Das spezifische Feld eines performativen Religionsunterrichts beschreibe ich als »erlebnisorientiertes Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung ohne verbindliche Nachhaltigkeit«. Ich greife hier nochmals auf eine wichtige Unterscheidung aus der Sprechakttheorie zurück, wenn es um die Qualifizierung von Erlebnissen im Religionsunterricht geht: Die intendierte illokutionäre Absicht eines didaktischen Handlungsvollzugs (das, wie der Lehrende eine Sprechhandlung in ihrem Vollzug deutet) und die faktische perlokutionäre Wirkung auf verschiedene Schülerinnen und Schüler (die individuellen Deutungen der 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?» (Simon 2007, S. 376), fragt Werner Simon. Ja, durchaus, würde ich antworten, weil es eben differenziertere Alternativen gibt als nur »Probehandeln« oder »Einüben«. Wir laden zum Vollzug einer ernsthaften Praxis ein, deren subjektive Bedeutungszuweisung verschieden 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 existenzielle Haltung werden muss. Auch dieser Ansatz unterscheidet sich nicht von anderen Fächern: Man mutet Kindern und Jugendlichen zu, dass sie im Sportunterricht turnen, im Musikunterricht singen, sich im Kunstunterricht künstlerisch betätigen, in Deutsch einen Aufsatz schreiben und in englischer Sprache Konversation betreiben, ohne dass sie Leistungssportler, Sänger, Künstler, Journalist oder Übersetzer werden müssten.

Ob eine Erlebnisdeutung »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« (Dressler 2007, S. 284). Auch wegen dieser begrifflichen Unschärfe und dem schillernden semantischen Hof, der den Begriff des »Authentischen« umgibt, halte ich die Unterscheidung zwischen »authentischer Praxis« und »didaktischer Inszenierung« für wenig weiterführend und würde am liebsten darauf verzichten.

Vor der Skizzierung eines geeigneten didaktischen Settings muss noch eine begriffliche Unterscheidung erfolgen, mit der implizit bereits argumentiert wurde: »Erlebnis« und »Erfahrung« sind nicht identisch. Der Erfahrungsbegriff – einer der am wenigsten aufgeklärten in der Pädagogik, wie Hans Georg Gadamer meinte (vgl. dazu Mendl 2008, S. 72 ff.) – ist komplexer als der des Erlebens. Mit »Erfahrung« werden sowohl die Eigenart eines fremden Erfahrungshorizontes (im Unterschied zum bloßen Begriff), der Prozess einer Begegnung mit einer fremden Erfahrung und das Ergebnis der eigenen Erfahrungsbildung, welcher auch den Akt der Reflexion beinhaltet, bezeichnet. »Erlebnis« ist demgegenüber kleinräumiger und punktueller angesiedelt; ähnlich wie in der Erlebnispädagogik (vgl. Schindler 2000, S. 200; Muff/Engelhardt 2007, S. 22 f.) ist auch in der Religionspädagogik

Teilhabe: begrenztes Erleben der eigenen Religion



RU

ein respektvoller Umgang mit dem, was beim Erleben geschieht, nötig: Das Erleben als unmittelbare Begegnung mit einer fremden Erfahrung ist in seiner Wirkung nicht kalkulierbar; es wirkt auf verschiedene Individuen auf unterschiedliche Weise und in verschiedener Eindringlichkeit. Ein verantwortbarer Umgang mit punktuellen Erlebnissen, die auf das Verstehen von Teilsegmenten von Religion abzielen, impliziert deshalb immer auch Akte der Reflexion, damit die einzelnen Lernenden handlungsmächtig werden, dem Erleben einen je eigenen Sinn zuweisen und somit selbst über den Grad und die Richtung der eigenen Erfahrungsbildung entscheiden können. Im Kontext des Lernorts Schule ist auch die Negation eines Erlebnisses möglich: die Entscheidung darüber, dass das erlebte Moment keinen konstruktiven Beitrag für die weitere Entwicklung der eigenen religiösen Kompetenz zu leisten vermag.

6 Ein didaktisches Setting: Erleben plus Reflektieren

Mein Ansatz lautet also, nochmals auf den Punkt gebracht, so: Performative Unterrichtsformen laden zu einem echten religiösen Handeln ein, das

aber geprägt sein muss von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungs-zuweisung und das nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit zielt; ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch nicht verfügbar. Um die Freiheit der individuellen Erfahrungsbildung zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, die Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet (siehe das folgende Schaubild):

Das unmittelbare Erleben und Handeln sollte von drei reflexiven Elementen ummantelt sein – einer kognitiven Einführung in den Lerngegenstand, einer genauen vorauslaufenden Beschreibung der zugemuteten Erlebnisdimension 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 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«); dies erscheint besonders dann als bedeutsam, wenn sehr intensive, existenzielle 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. So kann etwa die innere Beteiligung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bei einer meditativen Übung unterschiedlich sein und von einem intensiven Miterleben über das distanzierte Mittun bis zur völlig neutralen Außenbeobachtung reichen. 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.

An drei Beispielen soll verdeutlicht werden, auf welche Weise ein solcher erlebnisbezogener Unterricht durch erprobende Rückgriffe auf spirituelle

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?“)

Elemente des Christentums nachhaltigere Lernprozesse anregen kann als »nur« ein diskursiver Zugang:

Die Spiritualität von Taizé: Informationen über Taizé kann man auch über Texte, Musik- und Filmdokumente vermitteln; den Geist von Taizé kann man am ehesten erspüren, wenn im Meditationsraum Gesänge und Texte aus Taizé meditativ erfahrbar werden. In einer Mittelstufenklasse wurde nach dem ersten Hören eines Taizé-Lieds beispielsweise spontan geäußert: »Af a soa Musik warn ma eha ned aus«; das Urteil ist verständlich, wird es doch aufgrund des Hörerlebens im Vergleich mit der ansonsten präferierten Musikrichtung formuliert. Der Lehrer lässt sich nicht verunsichern, sondern lädt die Schülerinnen und Schüler zum Mitvollzug einiger Taizé-Lieder und -gebete in der verbleibenden halben Stunde ein; er erläutert, was auf sie zukommt, und veranlasst eine Änderung der Sitzordnung; es folgt ein kurzes Taizé-Gebet mit Liedern und meditativen Texten. Nach dem Erleben der Taizé-Spiritualität äußerten einige Schülerinnen und Schüler bei der Reflexion: »Des woar goa ned so schlecht« – in der niederbayerischen Sprachform ist das schon fast ein Superlativ! Dass diese Gesänge zur alltäglichen Praxis der Schülerinnen und Schüler werden oder sie in den nächsten Ferien

nach Taizé fahren, wird nicht das primäre Ziel einer solchen didaktischen Inszenierung sein.

Psalmgebet: Der Umgang mit Psalmworten als »Sprache der Seele« hat in der Bibeldidaktik im Gefolge der Entwürfe von Ingo Baldermann und Rainer Oberthür Konjunktur; der Psalter ist als gemeinsames Gebet im Rahmen des Gottesdienstes freilich weit mehr: Er ist gelebte Glaubensüberzeugung – dass sich Offenbarung nicht nur monologisch von Gott her ereignet, sondern im Bundesgeschehen mehrfach dialogisch angelegt ist: als Dialog zwischen Gott und seinem Volk und als Dialog des Volkes untereinander, das in allen Lebenslagen seinem Gott gegenüberzutreten kann und die Anliegen in entsprechenden Gattungen vorträgt. Psalmen wollen deshalb laut und gemeinsam und am besten an einem akustisch geeigneten Ort gesprochen werden, um in ihrer Intention verstanden zu werden. Zu einem solchen erprobenden Sprechen kann der Lehrer die Schüler einladen; bevor im Wechsel ein Psalm gesprochen wird (z. B. die Danklitanei auf Gott, den Schöpfer und Herrn, verbunden mit dem großen Halleluja – Psalm 148 und 150; alternativ und zusätzlich in einer modernen Version, z. B. von Ernesto Cardenal »Das Weltall ist sein Heiligtum« – vgl. Cardenal 1981, S. 40), werden der Ablauf (die Positionierung in zwei Gruppen, das Sprechen im Wechsel), die Erwartungen an die Schüler und mögliche Haltungen, aus denen heraus der Psalm gesprochen werden kann, geklärt. Im Nachgang erfolgt eine Reflexion, die dann neben der sachlichen Analyse des vollzogenen dialogischen Tuns auch die Frage nach der individuellen Haltung aufgreift und beispielsweise zum Nachdenken anregt, ob und für wen das jetzt eine distanzierte Textlesung oder ein gesprochenes Gebet war und was das für den Einzelnen bedeutet. In der Nacharbeit kann dann eine Bezugnahme zur gelebten Tradition des Psalters im Rahmen des Stundengebets von Mönchsgemeinschaften erfolgen.

Compassion-Projekt (vgl. zur religionspädagogischen Bedeutung Mendl 2008, S. 289–308): Das nötige Zueinander von Aktion und Reflexion ist hier insofern evident, als die wissenschaftliche Auswertung der Sozialprojekte in Baden-Württemberg ergab, dass die Nachhaltigkeit von Compassion-Modellen ganz entscheidend auch von der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung abhängt (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, S. 22). Bei jedem Sozialprojekt erfolgen bereits bei der gemeinsamen Planung zentrale Wei-

chenstellungen, beispielsweise, was die Wahl des Praktikumsortes und die Beschreibung der eigenen Rolle im Praktikum betrifft. Auch hier sind eine vorbereitende Einführung der Schülerinnen und Schüler, eine Klärung von Fragen des Umgangs mit den Menschen am Praktikumsort (den Betreuten und den Betreuern) und ein Hinweis auf die Beachtung der eigenen Befindlichkeiten von Bedeutung. Als besonders wertvoll haben sich Zwischenreflexionen erwiesen, weil das eigene Erleben mit allen positiven und negativen Schattierungen unter Anleitung reflexiv geklärt und eventuell neu ausgerichtet werden kann, bevor die zweite Phase des Praktikums ansteht. Über entsprechende didaktische Elemente (z.B. Lerntagebuch, Portfolio) wird zudem eine fortlaufende Reflexion des Erlebens unterstützt.

7 Verstehen von Religion als Ziel – eine abschließende Grenzziehung

Eine Thematisierung der Erfahrungsdimension von Religion über verschiedene Praxisfelder hinweg (siehe 20 Praxisfelder, über die hin der performative Ansatz durchbuchstabiert wird: Mendl 2008) und der respektvolle Einbezug von Schülerinnen und Schülern in diese Erfahrungswelten verfolgen drei zentrale Ziele:

- Die Innenseite gelebter Religion wird verstehbar – für Kinder und Jugendliche, die eine ganz unterschiedliche Nähe und Distanz zu dieser Religion haben.
- Die Kinder und Jugendlichen können in ihrer Unterschiedlichkeit an Elementen der eigenen Religion partizipieren, ohne dass damit die prinzipielle Freiheit und Selbstverantwortung bei der Konstruktion subjektiver Religion aufgehoben würde.
- Die Schülerinnen und Schüler (und auch die Lehrenden!) lernen gerade beim Prozess des Umgangs mit solchen Erfahrungen einen respektvollen Umgang mit Positionalität und Individualität in Pluralität.

Von diesem Zielspektrum aus lassen sich nochmals zentrale Grenzen formulieren, damit performative Formen im Rahmen des Systems Unterricht verbleiben:

Ernsthaftes Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung: 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.

Performatives Handeln auf Zeit: Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die Gegenwartsdimension. Es handelt sich bei performativen Lernformen um ein Handeln »auf Zeit«. Konsequentes Einüben von Religion als Lebensvollzug kann realistisch nicht das Ziel des Religionsunterrichts sein, ja noch mehr: Es darf nicht das Ziel sein, weil das die Aufgabenzuweisung an den schulischen Religionsunterricht überschreiten würde. Es handelt sich also um punktuelle ernsthafte Erfahrungen »in Sachen Religion«. Dementsprechend wird es sich tatsächlich immer wieder um »Probeaufenthalte in religiösen Welten« (Dressler 2002, S. 14) handeln, die außerdem didaktisch verantwortet und inszeniert in »getakteten Räumen« (Klie / Leonhard 2003, S. 12) stattfinden. Einzelne Vollzugsformen von Religion werden aber nicht nur gezeigt, sondern – wenn es sich um die eigene Religion handelt – auch selber durchgeführt. Wenn im Unterricht dissoziative mit assoziativen Elementen ergänzt werden (Schmid 2003), dann geschieht dies also auf experimentelle Weise, gelegentlich sehr sprunghaft und zumeist punktuell. Dass es im Detail über punktuelle Erlebnisse hinaus innerhalb eines schulischen Kompetenzerwerbs durchaus auch um wünschenswerte nachhaltige Lernprozesse gehen wird, ist hoffentlich auch unbestritten: so z. B., was die rudimentäre Vertrautheit mit dem Ablauf des Gottesdienstes der eigenen Konfession betrifft, die Bedeutung und den Vollzug eines Kreuzzeichens, die Grundorientierung im Kirchenraum, um eher liturgisch geprägte Beispiele anzuführen.

Der Respekt vor einer bleibenden Fremdheit: Ein dritter, alteritätsdidaktisch ausgelegter Aspekt: Solche punktuelle Begegnungen mit der eigenen Religion beinhalten immer auch Fremdheitserfahrungen (Klie / Leonhard 2003, S. 149). Einige Schüler werden sich nach dem Ausprobieren eindeutig positionieren (»das ist nichts für mich«), andere finden vielleicht daran Geschmack. Dieser unterschiedliche Umgang mit Fremdem ist legitim; er sollte

in seiner kommunizierbaren Reflexivität didaktisch forciert werden. Für die Lehrenden ist dabei die Fähigkeit vonnöten, Distanzierung und Ablehnung zu akzeptieren (Ambiguitätstoleranz; Differenz-Verträglichkeit).

Die Bedeutung offener Strukturen und persönlicher Freiheit: Die Fremdheit ist nicht nur bedingt durch eine wenig aufgeprägte Erfahrungsbreite, sondern auch durch verschiedene Einstellungen zum Lerngegenstand. Im Religionsunterricht sind gleichermaßen gläubige, zweifelnde, suchende, ungläubige und gleichgültige Schülerinnen und Schüler. Wie lassen sich Performativität und das »(fehlende) Einverständnis« auf Seiten der Schülerinnen und Schüler« (Roose 2006, S. 110) in Einklang bringen? Aus Respekt vor diesen unterschiedlichen Vorbedingungen müssen gerade bei religiösen Handlungen, die von ihrer Eigenart den Glauben voraussetzen, unterschiedliche individuelle Füllungen möglich sein. Man nennt das ein Arbeiten mit »offenen Strukturen«. Um es an einem Beispiel anzudeuten: Wenn Kinder beispielsweise nach einer Umweltkatastrophe über die Theodizee-Frage nachdenken und überlegen, wieso Gott dies zugelassen habe, und wenn sie ihr Nachdenken in eine Gebetsform bringen sollen, dann können bei solchen Prozessen Bittgebete für die Verstorbenen oder ihre Angehörigen, Anfragen an Gott oder auch die eigene Ratlosigkeit in Worte gegossen werden. An konkreten Praxisbeispielen muss dann auch ausgelotet werden, wie es prinzipiell mit der Freiheit der Schülerinnen und Schüler bestellt ist, wenn es um performative Angebote geht: Müssen alle an einem Sozialpraktikum, an einer Exkursion in den Kirchenraum, an einem Klassengottesdienst während Tagen der religiösen Orientierung teilnehmen? Wenn ich diese Frage tendenziell mit »Ja« beantworte, dann selbstverständlich nur auf der Basis der bisher vorgenommenen Grenzziehungen: Die subjektive Bedeutungszuweisung bei der Teilnahme an solchen Handlungen wird sehr unterschiedlich ausfallen, und das ist in Ordnung. Als Generalargument gegen performative Handlungsformen ist der Hinweis auf den nicht vorausgesetzten Glauben bei den Schülerinnen und Schülerin allerdings problematisch. Er beruht auf einer einseitigen Betonung der negativen Religionsfreiheit; übersehen wird, dass ja nach allen empirischen Daten durchaus in Schulklassen zahlreiche Schülerinnen und Schüler sind, häufig sogar die Mehrheit, die sich zu einem irgendwie gearteten Transzendenzglauben bekennen und deshalb auch keine

Scheu haben, sich in solche Handlungsformen einzuklinken. Und schließlich argumentieren wir bei aller Unterschiedlichkeit der Schülervoraussetzungen und Zielebenen auf der Ebene eines konfessionellen Religionsunterrichts. Dass sich im Einzelfall Schülerinnen und Schüler begründet von entsprechenden religiösen Handlungen absentieren dürfen (»Partizipationskompetenz schließt unter pluralistischen Bedingungen immer auch die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme ein« – Dressler 2006, S. 6), sollte selbstverständlich sein. Nur, den Einzelfall zur Regel zu machen, hielte ich für äußerst problematisch.

Keine Inszenierung ohne Reflexion: Beinahe der wichtigste konstituierende Aspekt, von dem aus performative Elemente im Religionsunterricht ihre Berechtigung erhalten, sei als letzter erläutert: Wenn wir davon sprechen, man müsse »Religion inszenieren und reflektieren« oder die Partizipationskompetenz müsse die Deutungskompetenz ergänzen, so sind jeweils beide Pole als gleich wichtig zu erachten. Religionsunterricht ist als ordentliches Unterrichtsfach immer auch Unterricht »über« Religion. Deshalb erscheint mir in der Auflistung von Handlungsmöglichkeiten die Doppelpoligkeit »nicht nur reden über Religion – sondern auch« so bedeutsam zu sein. Das Anliegen eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts würde missverstanden, wenn man dabei völlig auf diskursive Akte verzichten würde – das ist ja gelegentlich gerade die Gefahr von Unterrichtsmodellen, die sich »ganzheitlich« nennen, diesen Anspruch aber häufig nicht einlösen, weil sie auf kognitive Durchdringung und den kommunikativen Austausch verzichten. Auch um den Vorwurf der Grenzüberschreitung zu entkräften, scheint es mir wichtig zu sein, darauf zu verweisen, dass im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich auch einer Reflexion unterzogen wird, weil damit eine Distanz zur Erfahrung möglich wird. »Was macht das mit mir?« könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existenziellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer distanzierten Reflexion, Meta-Kommunikation und dem entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden Schülerinnen und Schüler entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, S. 27), entdecken die Qualität eines Zugriffs auf die fremde eigene Religion, finden Geschmack oder entscheiden

sich gegen bestimmte Riten, Modelle, Praktiken! »Es geht im Religionsunterricht im Blick auf Religion und Religionen somit weder um bloße Vorführung noch um bloße Einübung, sondern es geht immer um beides in eins: um eine Vorführung, die, was sie zeigt, immer auch »einübt« – in dem Sinne, dass sie wirkliche Begegnung, Herausforderung, Selbst-Befragung usw. initiieren will; um eine Einübung, die das, woran sie teilhaben lässt, immer auch »vorführt« – in dem Sinne, dass sie aus dem auratischen Bann religiöser Ausdrucksformen (biblischer Erzählungen, liturgischer Handlungen, künstlerischen Gotteslobs, kirchliche Räume, christlicher Gebete, theologischer Texte usw.) stets auch wieder herausführt, um diese Formen in (kritisch-)analytisches Verstehen einzuholen« (Englert 2004, S. 91 f.). Über das zeitliche Verhältnis von Inszenierung und Reflexion kann meines Erachtens keine konsekutive Festlegung getroffen werden. So kann es durchaus sinnvoll sein, zunächst kognitive Anker zu setzen, die die Basis für eine erfahrungsorientierte Inszenierung darstellen, welche dann selber wieder reflexiv untersucht werden muss; manchmal wird sich auch der andere Weg von der unmittelbaren Erfahrung zur Reflexion als der didaktisch sinnvollere erweisen (vgl. Roose 2006, S. 114). – Als interessant erscheint von diesem markanten Postulat aus, das Reflexivität als unverzichtbares Merkmal performativer Lernformen im Religionsunterricht wertet, ein Seitenblick auf die Erlebnispädagogik: Auch dort (Arbeitskreis Erlebnispädagogik 2005, S. 46–51; Jugendstiftung Baden-Württemberg 1997, S. 18; Muff/Engelhardt 2007, S. 21) werden regelmäßige Reflexionsrunden als konstitutives Merkmal gefordert.

8 Religion inszenieren und reflektieren

Schließlich sei eine allerletzte Grenzziehung formuliert. Der Inszenierungsbegriff steht deshalb auch in der Kritik, weil die grundsätzliche Anfrage lautet: Kann man Religion oder gar Glaube inszenieren? Theologisch lautet die Antwort eindeutig »nein«. Die gläubige Antwort des Menschen auf das vorausgehende Heilsangebot Gottes lässt sich nicht produzieren, schon gar nicht außengesteuert und im Kontext eines verpflichtenden schulischen Re-

ligionsunterrichts. Aber Lehrende können durchaus Umgebungen schaffen, in denen die Sensibilität für und die Plausibilität und Identität von Religion gefördert werden kann; das verbindet die Religionspädagogik wieder mit der Erlebnispädagogik, bei der auch der Grundsatz gilt, dass Erlebnisräume angeboten werden, aber über die Art des Erlebens keine qualifizierende Vorentscheidung von außen getroffen werden kann. Der Begriff der »Inszenierung« will aber auch einen weiteren Aspekt zum Ausdruck bringen: Der Respekt vor anderen existenziellen und lebensgeschichtlichen Entscheidungen verbietet es, über den Unterricht hinausreichende Konsequenzen »in Sachen Religion« verbindlich vorzuschreiben. Es handelt sich also bei allen Formen der Inszenierung von Religion um ernsthafte, aber unverbindliche Tastversuche, ein Kennenlernen der Konkretionen von Religion, die für viele Schülerinnen und Schüler eine fremde Welt darstellen. Auf einladende Weise soll Religionsunterricht »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« (Friedrich Schleiermacher) wecken. Beheimatung ist nicht das Ziel des Faches, aber: »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« (Dressler 2006, S. 6). Um es so deutlich auf den Punkt zu bringen: Religion lässt sich nicht inszenieren, der Religionsunterricht schon.

Literatur

- Arbeitskreis Erlebnispädagogik im Evangelischen Jugendwerk Württemberg (Hrsg.): Sinn gesucht – Gott erfahren. Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Stuttgart 2005.
- Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Stuttgart 1972.
- Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: Religionspädagogische Beiträge, 53/2004 (2001), S. 5–19.
- Cardenal, Ernesto: Psalmen. Mit einem Brief an das Volk von Nicaragua. Wuppertal 11. Auflage 1981.

- Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Religionsunterricht an höheren Schulen, 45 (2002), S. 11–19.
- Dressler, Bernhard: Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht. In: Religionsunterricht heute, 34, Heft 2 (2006), S. 4–9.
- Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens. In: ZPT 59 (2007), S. 269–286.
- Englert, Rudolf: »Performativer Religionsunterricht?« Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In: Religionsunterricht an höheren Schulen, 45 (2002), S. 32–36.
- Englert, Rudolf: Religionspädagogik in der Schule. In: Schweitzer, Friedrich / Schlag, Thomas (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Freiburg 2001, S. 79–93.
- Husmann, Bärbel / Klie, Thomas: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde. Göttingen 2005.
- Lachmann, Rainer: Rezension: Bärbel Husmann / Thomas Klie: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde. Göttingen 2005. In: Theologische Literaturzeitung, 131, S. 1336–1338.
- Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Planspiele, Gruppenaktionen, Kopiervorlagen. Münster, 3. Auflage 1997.
- Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hrsg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig 2003.
- Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart 2008.
- Kuld, Lothar / Gönninger, Stefan: Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart 2000.
- Mendl, Hans: Wie viel Annäherung ist gefragt? Einige Thesen zu notwendigen und problematischen Konvergenzbewegungen heute. In: KatBl, 132 (2007), S. 92–94.
- Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder. München 2008.

- Muff, Albin/Engelhardt, Horst: *Erlebnispädagogik und Spiritualität*. 44 Anregungen für die Gruppenarbeit. München 2007.
- Porzelt, Burkard: Die Religion (in) der Schule. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 54 (2005), S. 17–29.
- Der Religionsunterricht in der Schule. In: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg u. a., 4. Auflage 1976, S. 113–152.
- Roose, Hanna: *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*. In: *Loccumer Pelikan*, 3 (2006), S. 110–115.
- Schindler, Michael: *Erlebnispädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit*. In: *KatBl*, 25 (2000), S. 199–203.
- Schmid, Hans: *Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ›Wozu‹ religiöser Bildung heute*. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 50 (2003), S. 49–57.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn 2005.
- Simon, Werner: *Wie geht »Religion lernen« in der Schule?* In: *KatBl*, 132 (2007), S. 371–378.
- Tzscheetzsch, Werner: *Religionsunterricht – unverzichtbar für Bildung*. In: *Internationale Katholische Zeitschrift Communio*, 35 (2006), S. 218–233.