

# Religion(sunterricht) inszenieren – eine Gratwanderung

Hans Mendl

**Die Ausgangsfrage:  
Vermittlung von objektiver und  
subjektiver Religion**

Wie kann für eine Schülerpopulation, die nur noch in der Minderheit über eine konfessionell orientierte religiöse Sozialisation verfügt, der Gegenstand Religion verständlich werden? Diese Ausgangsfrage negiert nicht eine durchaus vorhandene Form von subjektiver Religion bei Kindern und Jugendlichen, z.B. als Bedürfnis, Sehnsucht, Grundfrage oder individueller Ausprägung. Sie berührt aber in besonderem Maße den Brückenschlag zwischen objektiver und subjektiver Religion, zwischen transfiguriertem und individualisiertem religiösem Wissen (Englert 2006, 13). Genau an diesem Punkt setzen Überlegungen zu einem „formativen Religionsunterricht“ an. Welcher Präsentationsmodus erscheint heute als angemessen, um innerhalb eines konfessionellen Religionsunterrichts den Gegenstand Religion und die spezielle Wirklichkeitserschließung von Religion didaktisch so ins Spiel zu bringen, dass die Schülerinnen und Schüler auf nachhaltige Weise religiöse Kompetenz ausbilden können?

**Das Dilemma:  
Grenzen und Notwendigkeiten  
inszenierender Lernformen**

„Die Schule ist ein Moratorium des Lebens, sie ist nicht ‚das Leben‘ und kann und soll es nicht sein“, meint *Bernhard Dressler* (Dressler 2002, 263). Wer sich in der Geschichte der Pädagogik auskennt, weiß: Der Lehrgang in Distanz zum Leben gehört zu den konstituierenden Grundbedingungen des modernen Schulwesens. Wir greifen in der Schule, auch im Religi-



von links: Dr. Paul Platzbecker, Dr. Eckhard Nordhofen, Prof. Dr. Thomas Ruster

Foto: Enders

onsunterricht, zunächst auf reflektierte und distanzierte Weise auf die Wirklichkeit zu.

Von dieser Ausgangsbasis aus muss jeder, der für die Zunahme inszenierender Elemente im Religionsunterricht plädiert, nicht nur nachweisen, dass dies im Rahmen schulischen Lernens auch geschehen darf, sondern außerdem belegen, inwiefern eine solche Ausweitung konventionellen Lernens in der Schule einen größeren Nutzen erbringt als ein primär reflektierender Umgang mit Fragen der Religion.

Diese Fragestellung ist ja nicht neu. Bereits bei der kritischen Diskussion um die Korrelationsdidaktik in den 90er Jahren meinte *Rudolf Englert*, dass innerhalb des Settings Schule das Bemühen, Glaube und Leben korrelativ aufeinander zu beziehen, als bestes Konzept zur falschen Zeit bzw. am falschen Ort gewertet werden müsse (vgl. Englert 1993, 102). *Thomas Ruster* hat

bei der Wiesbadener Fortbildungstagung unter dem bezeichnenden Titel „Quo vadis, Religionspädagogik?“ im Januar 2007 diesen Einwand systemtheoretisch vertieft: Man müsse die Bedingungen und Kodierungen von Handlungssystemen respektieren; viele erfahrungsbezogene Elemente im schulischen Religionsunterricht würden Grenzüberschreitungen darstellen, weil dort nicht der Ort einer Begegnung mit der fremden und machtvollen Wirklichkeit Gott sei. Aber stimmt das überhaupt – sowohl bezogen auf die Lernbedingungen im Handlungsfeld Schule als auch auf die Lernnotwendigkeit und -chancen im Religionsunterricht?

Es wird aufzuzeigen sein, inwiefern pädagogisch und theologisch nicht nur die Deutung der Welt, sondern auch der Umgang mit der Welt zur Zweckbestimmung von Schule gehört, wie *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) meint (vgl. Benner 2004, 30), und deswegen dieser Modus religiösen Welt-

zugangs auch im Religionsunterricht seinen berechtigten Platz hat.

Eine weitere Hürde besteht in der Entwicklungsgeschichte des Faches Religionsunterricht: Denn erschwerend kommt hinzu, dass das Reflexionsmodell schulischen Lernens im Religionsunterricht historisch betrachtet ja als ein befreiender Fortschritt gegenüber einer als einengend und fremdbestimmt erlebten Katechese an der Schule verzeichnet wird. Zeitlich kann dieses Reflexions-Modell an den konzeptionellen Vorstellungen vom Religionsunterricht, wie sie mit der *Würzburger Synode* begründet wurden, festgemacht werden: „Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott“, heißt es dort (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 2.5.1). Dieses „Dokument einer Wende“ (Wolfgang Nastainczyk) bedeutete eine radikale Abkehr vom missionarischen Modell katechetischen Religionsunterrichts zuvor.

Wer also für performative Elemente im Religionsunterricht eintritt, muss gleichzeitig die Unterschiede zu einem eng verstandenen katechetischen Konzept eines schulischen Religionsunterrichts skizzieren. Denn – soviel sei vorausgeschickt – ein performativ ausgerichteter Religionsunterricht darf nicht mit Katechese verwechselt werden (vgl. Mendl 2007); das wäre ein Rückfall in längst überwundene Zeiten der Religionsdidaktik.

Die These, die ich im Folgenden entfalten möchte, lautet: *Sowohl von den lernenden Subjekten her als auch von der Eigenlogik des Gegenstands „Religion“ aus erweist sich ein ausschließliches Reflexionsmodell schulischen Lernens heute als defizient; es sollte deshalb mit inszenierenden Elementen ergänzt – nicht ersetzt! – werden.*

#### **Die Lernenden: kirchendistanzierte Subjekte**

Die gesellschaftsoffene und pluralitätsfähige Konzeption des Religionsunterrichts „nach Würzburg“ besteht auch noch nach dreißig Jahren. Religi-



Prof. Dr. Hans Mendl

Foto: Enders

onsunterricht ist keine kirchliche Katechese, führt nicht unbedingt zur Gemeinde hin, hat nicht die globale Zielmarke, für alle Schülerinnen und Schüler eine katholische Identität zu stiften. Deshalb sollte man auch nicht die Grenzen verwischen und dem Religionsunterricht eine „katechetische Dimension“ zusprechen, weil dies weder dem Selbstverständnis von Katechese noch dem von Religionsunterricht gerecht wird. Von der Katechese her betrachtet beschränkt sich der religiöse Erfahrungsraum im Kontext Schule auf die präkatechumenale Phase der Erstverkündigung (vgl. Mendl 2007).

Denn der Religionsunterricht wendet sich an Kinder und Jugendliche mit verschiedenen religiösen Sozialisierungen und Einstellungen zu Kirche und Glaube und zielt auf das, was wir heute als „religiöse Kompetenz“ bezeichnen: Er soll zu einem reflexiv selbst verantworteten Glauben führen.

**Als konfessioneller Religionsunterricht** bringt das Fach jedoch Materien ein, die von der Tradition katholischen Glaubens geprägt sind. Davon sind heutige Schüler und Schülerinnen weiter entfernt als noch vor 30 Jahren. Die entsprechenden Daten zum Traditionsabbruch, zur Kirchendistanz und zur Zunahme einer „unsichtbaren Religion“

brauchen hier nicht wiederholt zu werden. Man kann davon ausgehen, dass die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen über keine grundlegenden und beständigen konfessionellen Primärerfahrungen verfügen, dass ihnen mehrheitlich die Fähigkeit zur Erschließung religiöser Codes abgeht und sie mit dem spezifischen Modus religiöser Wirklichkeitswahrnehmung kaum vertraut sind. Das bedeutet andererseits aber nicht, dass sie nicht religiös offen, sehnsüchtig oder gar auf die eine oder andere Weise aktiv wären. Dennoch wird hier die Problematik des Korrelationsprinzips deutlich: Der garstige Graben zwischen irgendwie gearteten existentiellen Schülererfahrungen und dem Depositum fidei ist größer geworden. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Freilich kann man kulturelle Analogien zwischen der Inszenierung eines Fußball-Events und einer Eucharistiefeyer herstellen – aber ob dadurch schon die sakramentale Dimension gottesdienstlichen Handelns und vor allem die spezielle Art und Weise des religiösen Weltzugangs über rituell-sakramentales Handeln im Kontext des Lebensganzen versteh- oder gar erfahrbar wird, wage ich zu bezweifeln. Bei aller gesellschaftlichen Offenheit funktionierte das Korrelationsmodell „nach

Würzburg“ letztlich dort halbwegs, wo man unterrichtliche Fragestellungen nicht nur auf formal-existentielle, sondern auch auf annähernd kirchlich geprägte religiöse Erfahrungen beziehen konnte: Von daheim mitgebrachte Erfahrungen konnten einer schulischen Reflexion unterzogen werden. Übrigens: nur so gelang ein immer schon als öd empfundener Katechismus-Unterricht in der Schule, wie er seit der Reformation stattfand. Der Referenzrahmen, innerhalb dessen die Heilswahrheiten kognitiv durchdrungen wurden, war eine als selbstverständlich angenommene praktizierte Religion im Alltag – in der Familie und in der Pfarrgemeinde. Nur im Zusammenspiel aller Lebenswelten konnten religiöse Bildungsprozesse nachhaltig sein. Diejenigen, die heute für eine Verstärkung von Grundwissens-Bausteinen, einen katechismusartigen Unterricht oder eine systemtheoretische Beschränkung allen Handelns im Religionsunterricht auf die Position eines Beobachters zweiter Ordnung plädieren, verkennen die Ortlosigkeit eines solchen Unterfangens. Schon immer gelang religiöse Sozialisation nur im Zusammenspiel verschiedener Handlungsorte und Sinnsysteme.

Die Folge dieses aktuellen Dilemmas zwischen religiös kaum sozialisierten Schülerinnen und Schülern und dem Anspruch, sie mit einer konfigurierten konfessionellen Wissensdomäne in Beziehung zu bringen, sind evident: Auch wenn der Religionsunterricht, besonderes in der Grundschule, derzeit halbwegs in der Fächerlandschaft stabil und akzeptiert ist, sind seine Langzeit-Wirkungen doch sehr fragwürdig, wie beispielsweise die Untersuchung „1000 Stunden Religion“ (Kliemann/Rupp 2000) gezeigt hat. Die fehlende Nachhaltigkeit gründet nicht etwa auf einem schlechten Unterricht, sondern vielmehr in einer konzeptionellen Schwäche: Das Reflexionsmodell alleine genügt heute nicht mehr, um der Schülersituation gerecht zu werden und um nachhaltige Lernprozesse

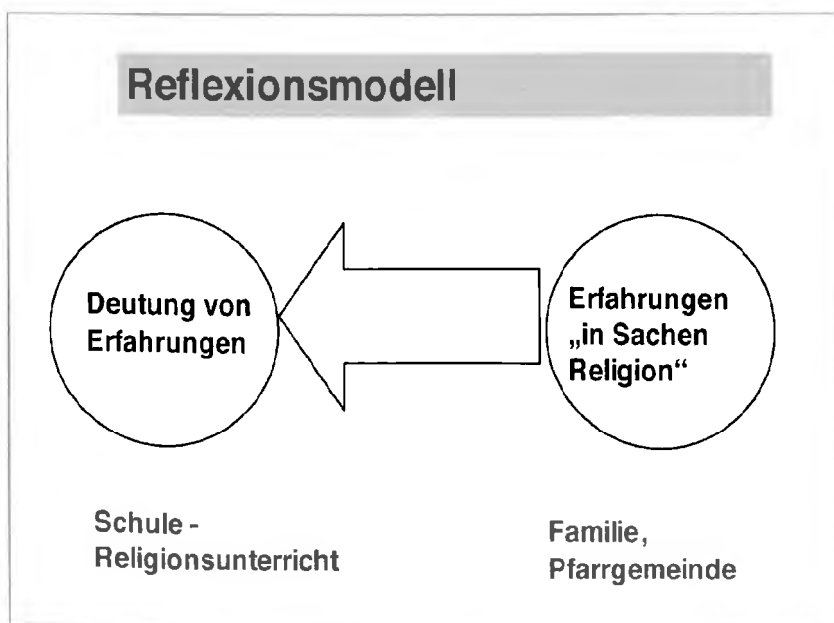
in Gang zu bringen. Das kann man übrigens auch wissenssoziologisch begründen: Träges Wissen entsteht und wird vergessen, wenn Wissensbausteine nicht auf situierte Weise erschlossen, in andere Zusammenhänge integriert und vor allem mit verschiedenen Wissensdomänen verbunden werden (vgl. Mendl 2003).

**Der Gegenstand: Fremde Religion**

„Gott gibt es nur im Vokativ“ – dieser Ausspruch geht auf *Martin Buber* (1878-1965) 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 wach gehalten werden – als eine, die nicht nur existentiell 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 Glaubens-Praxis derer, die sich zu Jesus Christus bekennen. Diese wechselseitige Verschränkung von Glaubenswissen und Glaubenshandeln spiegelt sich bereits im Wort „Katechese“ wieder: Es bedeutet „Unterweisung“ und „Mitteilung“. Die Geschichte christlicher Erziehung zeigt, wie sehr gerade in den ersten christlichen Jahrhunderten beide Aspekte beim Prozess „Christwerden“ verbunden waren. Aber selbst auf dem Feld schulischen Religionsunterrichts, bei dem, wie eingangs vorgebracht wurde, zu Recht der Aspekt des reflektierten Umgangs mit Unterrichtsgegenständen dominiert, stellt sich die Frage, ob 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, 24).

**Religiöse Wirklichkeitsdeutung** spiegelt sich in religiösen Vollzügen wider. Kann die Deutung auf einer rein kognitiven Ebene 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) und handlungsorientiert geprägt ist: Mit einem Gebet, Segen, einem Lob-Psalm, 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 diese Sprechhandlungen begreifen, ohne diese Akte selbst schon einmal vollzogen zu haben? Theoretisch wird dieser Zusammenhang mit den verschiedenen Ansätzen eines performativen Religionsunterrichts zu fassen versucht (vgl. Klie/Leonhardt). „How to do things with words“, lautet der Originaltitel eines Werks von *John Austin* (1972): Besondere Worte besitzen eine ihnen eigene Wirkmächtigkeit.

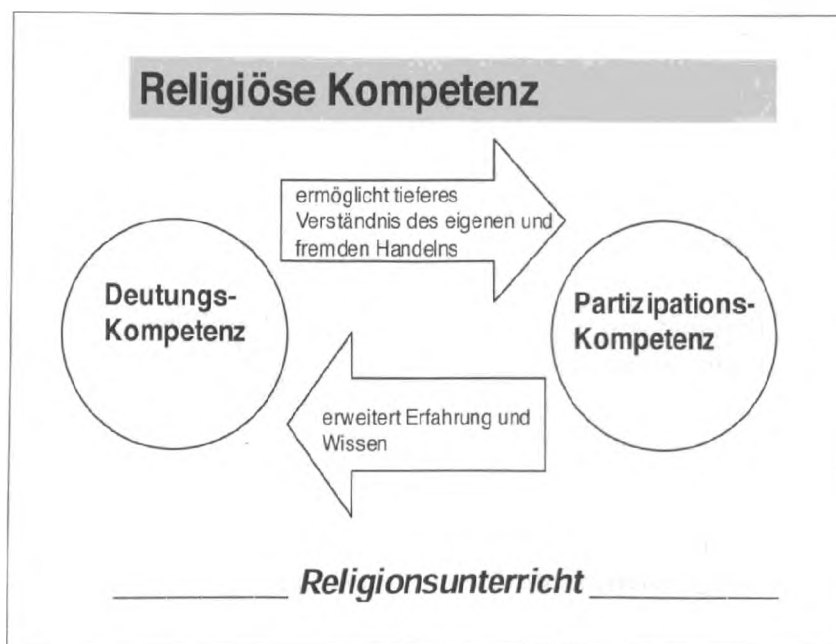
Interessanterweise haben die Sprachphilosophen immer wieder auf Beispiele aus dem Bereich der Religion zurückgegriffen, um zu zeigen, dass Sprache mehr ist als nur Syntax und Semantik. Bestimmte sprachliche Äußerungen beinhalten immer auch in besonderen Kommunikationssituationen schon einen Handlungsaspekt. 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, 149). Weil nur so Religion erfahren und begriffen werden könne, müsse im Religionsunterricht „Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz gewinnen“ (Dressler 2002, 11). So besteht beispielsweise die Liturgie nicht nur aus einer Folge von Texten, sie ist selber ein komplexer „Text“, in dem aus Handlungs- und Textzusammenhängen ein Sinnkonstrukt gebildet wird (vgl. Husmann/Klie 2005, 20f).

#### Die Folge: Neue Präsentationsmodi

Rudolf Englert folgert vom lernenden Subjekt her: Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordere einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen (Englert 2002, 33). *Hans Schmid* konkretisiert dies mit seiner Forderung, im Religionsunterricht müssten die dissoziativen („reden über“) mit assoziativen („reden mit“) Elementen ergänzt werden

(Schmid 2003). Auf welche Art und Weise aber gerade handlungsbezogene Elemente didaktisch ins Spiel kommen müssen oder dürfen, darüber scheiden sich nun die Geister. Umstritten ist besonders, inwieweit Schüler und Schülerinnen in diese für sie fremden Erfahrungen selber einbezogen werden und welche Unmittelbarkeit diesen Erfahrungen zuerkannt wird. An einem Beispiel verdeutlicht: Wer nicht mit Kirchenräumen vertraut ist und noch nie in einer gotischen Kathedrale war, der kann das mit diesem Kirchenbau verbundene Raumpfinden und dessen theologische und spirituelle Bedeutung über eine Grund- oder Aufrissdarstellung aus einem Schulbuch nur begrenzt nachempfinden. Reicht ein 3-D-Durchgang übers Internet oder eine eindringliche perspektivische Erzählung aus? Die Befürworter eines performativen Konzepts sagen eindeutig: nein! Ein Kirchenraum, und sei es nur die Dorfkirche, müsse gerade von der Schülerpopulation, die mehrheitlich nicht kirchlich sozialisiert ist, leibhaftig nach allen Regeln der (kirchenraumpädagogischen) Kunst erfahren und erschlossen werden. Der Pädagoge *Dietrich Benner* bringt dies so auf den Punkt: „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 gesichert und gestiftet werden“ (Benner 2004, 30). In curricularer Zeit 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 Welt. Deshalb muss heute die Fähigkeit zur Deutung der Welt ergänzt werden mit einer *Partizipationskompetenz*, weil nur auf diese Weise



© Mendl

das Wissen durch Erfahrung erweitert wird. Andererseits muss aber – auch das ist wichtig! – durch die Reflexion im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns ermöglicht werden.

### Die Praxis: Inszenierungsfelder eines performativen Religionsunterrichts

Religionsunterricht heute muss in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und prozessorientiert angelegt sein (vgl. Mendl 2004, 38-41). Das Fach soll „in Religion“ einführen und darf nicht auf einen Unterricht „über Religion“ beschränkt werden.

Von dieser wechselseitigen Grunddynamik her muss der verwendete Erfahrungsbegriff noch kurz erläutert werden: Wenn Religionsunterricht in den folgend genannten Teilgebieten inszeniert wird, ermöglicht dies den Schülern und Schülerinnen zunächst einmal eine Teilhabe an fremden Erfahrungswelten. Von einem konstruktivistischen Ansatz her handelt es sich für die Mehrzahl der Kirchenfernen um ein Perturbations-Ereignis (vgl. Mendl 2005a): die Konfrontation – und zwar nicht nur auf diskursive Art – mit einer für sie fremden Art des Weiterlebens und der Weltdeutung, die im Rahmen mitgebrachter Deutungsstrukturen auf Attraktivität und Plausibilität hin überprüft werden muss. Um die reflexive Verarbeitung solcher Konfrontationsprozesse zu vertiefen, sind ausdrucks- und kommunikationsförderliche Methoden so bedeutsam (Grundduktus: Eindruck – Ausdruck – Austausch; vgl. Mendl 2005a, 36f). Ob sich solche einzelnen Erlebnisse als punktuelle Kontaktpunkte mit erlebter Religion zu eigenen Erfahrungen verdichten, hängt auch davon ab, wie sehr es den Lehrenden gelingt, den diesen Fremderfahrungen zugrunde liegenden Modus religiöser Weltdeutung herauszuarbeiten und über die Einzelerlebnisse hinaus so zu verknüpfen, dass die Lernenden eine stabile Matrix des speziellen Zugriffs



Foto: Enders

von Religion auf Wirklichkeit hin erkennen, verstehen und individuell transformieren und internalisieren können.

Einige der vielfältigen Felder, in denen ein diskursives „Reden über Religion“ durch „Erfahrungen in Religion“ nicht ersetzt, sondern ergänzt und vertieft werden können, sollen im Folgenden angedeutet werden (vgl. etwas breiter erläutert: Mendl 2005b; 2006):

- nicht nur „über“ Religion sprechen, sondern das Fach so konzipieren, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen;
- nicht nur „über“ Gemeinde und Gemeinschaft etc. sprechen, sondern Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren;
- nicht nur „über“ Moral diskutieren, sondern ethisches Verhalten einüben;
- nicht nur „über“ Kirchen nachdenken, sondern in Kirchen Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren;
- nicht nur „über“ Meditation reden, sondern meditative Elemente erproben;
- nicht nur „über“ Gebet und Liturgie sprechen, sondern zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren;

- nicht nur „über“ biblische Texte sprechen, sondern sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln lassen, sie zu Spiegelungsfolien und Resonanzräumen für eigene Erfahrungen werden lassen;
- nicht nur „über“ religiöse Kunstwerke reden, sondern selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen;
- nicht nur etwas „über“ andere Religionen kennenlernen, sondern Menschen einer anderen Religion begegnen;
- nicht nur „über“ Sakramente und ihre Symbole und Symbolhandlungen sprechen, sondern die heilsame Bedeutung ritueller Handlungen („to do things with words“) erspüren;
- sich nicht nur „über“ Mönche, andere exotische Christen oder local heroes wundern, sondern in der Begegnung Nähe und Distanz spüren;
- nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachlesen, sondern Erinnerungsorte aufsuchen.

Jedes einzelne dieser Felder müsste, ähnlich wie es oben für den Bereich der Kirchenraum-Erfahrung angedeutet wurde, daraufhin durchbuchstabiert werden, inwiefern ein inszenierendes



Element einen unverzichtbaren „Mehr-Wert“ für das Verstehen des jeweiligen Gegenstands darstellt.

Bei Diskussionen über Chancen und Grenzen eines performativ erweiterten Religionsunterrichts stellt sich heraus, dass von Kritikern inszenierendes Handeln besonders im Bereich von Liturgie und Gebet als problematisch erachtet wird – und zwar von zwei Blickwinkeln aus: Religiöse Rituale, Gebete und liturgische Handlungen könnten nur in einem Referenzrahmen der freien Zustimmung und der subjektiv-existentialen Bejahung vollzogen werden; dafür sei der schulische Unterricht nicht der richtige Ort. Verweist man, wie unten noch geschehen wird, darauf, dass solche inszenierenden Elemente selbstverständlich „nur“ den Charakter von Probehandlungen hätten, dann kommt von der Sachebene her der Einwand, dass ein solches „Ausprobieren“ wiederum der Ernsthaftigkeit des Gegenstands Gebet und Liturgie nicht angemessen sei. Deshalb muss abschließend die Frage nach der Grenzziehung gestellt werden.

#### **Die Grenzziehung: Wie viel Religion darf sein?**

Die breite Palette der dargestellten Handlungsmöglichkeiten mag den einen faszinieren, den andern aber abschrecken: Überfordert das nicht den normalen Unterricht? Man sollte Realist bleiben und die kontextuellen Grenzen der Institution Schule anerkennen. Viele der beschriebenen Möglichkeiten würden besser organisiert werden können, wenn wir „Schule neu denken“ (von Hentig 2004) würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden. Diese werden in besonderem Maße im außerunterrichtlichen Rahmen (Maßnahmen der Schulpastoral, Projekte) und bei evozierenden Situationen (z.B. „wenn der Tod in die Schule einbricht“) bereits jetzt schon genutzt werden. Doch die Anfrage ist prinzipieller Natur und bezieht

sich vor allem auf das Kerngeschäft im Religionsunterricht selbst: Passt hier der Begriff „Inszenierung“? Und wie viel Religion darf sein?

#### **Inszenierung – ein umstrittener Begriff**

Mehrmals in diesem Beitrag wurde der Begriff „Inszenierung von Religion“ verwendet. Er provoziert vielleicht. 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 Religionsunterrichts. Aber Lehrende können durchaus Lernumgebungen schaffen, in denen die Sensibilität für und die Plausibilität und Identität von Religion gefördert werden kann, wo Kinder und Jugendliche durch die Teilhabe an für sie fremden Erfahrungen Geschmack finden an Religion.

Der Begriff der „Inszenierung“ will aber auch einen weiteren Aspekt zum Ausdruck bringen: Jede Form von Erfahrungs-Ermöglichung im Religionsunterricht trägt den Charakter eines spielerischen Probehandelns. Das Spiel ist etwas sehr Ernstes und Regelhaftes, es ist emotional geprägt und kommunikativ ausgehandelt, hat andererseits aber seinen begrenzten Raum und seine begrenzte Zeit. Damit unterscheidet sich die „Inszenierung von Religion“ auch von Katechese: Der Respekt vor anderen existentiellen 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 Schüler und Schülerinnen eine fremde Welt darstellen. Auf einladende Weise soll Religionsunterricht „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) wecken.

#### **Grenzüberschreitungen?**

Trotzdem nochmals die Rückfrage: Schaut man die möglichen Handlungsfelder genauer an, so beschleicht vielleicht doch beim einen oder anderen Bereich Unbehagen. Darf man tatsächlich Schüler und Schülerinnen zu so etwas veranlassen? Ist das nicht zu vereinnahmend und zu manipulativ?

Nebenbei bemerkt: Kein Sportlehrer, Musiklehrer, keine Handarbeits- oder Englischlehrerin würde auf ihr Fach bezogen diese Anfrage verstehen. Schule versteht sich als verpflichtende Veranstaltung für alle Kinder und Jugendlichen, zumindest im schulpflichtigen Alter. In diesem gesellschaftlichen „Zwangsaggregat“ werden Schüler und Schülerinnen immer auch zu Erfahrungen motiviert, veranlasst, gezwungen, die sie möglicherweise freiwillig nicht angehen würden.

**Lernen bedeutet immer:** über die Konfrontation mit neuen Wissensdomänen herausgefordert werden und eigene Weltkonstruktionen im Kleinen und Großen transformieren. Schule nötigt Schülern und Schülerinnen Erfahrungen auf, die Erwachsene für sinnvoll erachten. Das sehen im Konkreten die betroffenen Schüler und Schülerinnen ganz anders: Der pummelige Tobias muss über den Kasten springen, die handwerklich ungeschickte Sarah etwas zusammenkleben oder gar häkeln, die unmusikalische Corinna singen, der coole Jonathan bei einem Erlebnisbericht über Gefühle schreiben.

Von dieser Perspektive aus betrachtet bin ich zunehmend selbstkritisch, ob nicht im Religionsunterricht häufig zu defensiv argumentiert wird, wenn es darum geht, Kindern und Jugendlichen fremde Erfahrungen zuzumuten.

#### **Grenzziehungen**

Dennoch halte ich es angesichts der historischen Alllasten für sinnvoll, nach Entlastungs-Argumenten Ausschau zu halten, um den Verdacht eines Rückfalls in überwundene katechetisch eng geführte Zeiten im Religionsunterricht

auszuräumen: Probeaufenthalte in religiösen Welten beinhalten immer auch **Fremdheitserfahrungen** (Klic/Leonhard 2003, 149). Einige Schüler werden sich nach dem Ausprobieren eindeutig positionieren („das ist nichts für mich“), andere finden vielleicht daran Geschmack. In einer Mittelstufenklasse wurde nach dem ersten Hören eines Taizé-Lieds beispielsweise spontan geäußert: „auf eine solche Musik wären wir nicht so aus“; nach der meditativen Erfahrung der Taizé-Spiritualität über eine Unterrichtsstunde hinweg äußerten immerhin einige Schüler: „des woar goa ned so schlecht“ – in der niederbayerischen Sprachform ist das schon fast ein Superlativ!

Es handelt sich bei performativen Lernformen um ein **Probearbeiten** „auf Zeit“. Schüler und Schülerinnen sollen etwas ausprobieren aus dem Angebot christlicher Tradition, sie sollen sich auf neue Erfahrungen einlassen, ohne dass daraus eine dauerhafte existentielle 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.

Wenn im Unterricht dissoziative mit assoziativen Elementen ergänzt werden (Schmid 2003), dann geschieht dies also auf experimentelle Weise, gelegentlich sehr sprunghaft und zumeist punktuell. Außerdem sollte das Erfahrungsangebot breit genug sein, um individuelle Füllungen vorzunehmen. Man nennt das ein Arbeiten mit „**offenen Strukturen**“. Um es an einem Beispiel anzudeuten: Wenn

Kinder oder Jugendliche beispielsweise nach der Tsunami-Katastrophe über die Theodizee-Frage nachdenken, wieso dies Gott zugelassen habe, und ihr Nachdenken in eine Gebetsform bringen sollen, dann können bei solchen Prozessen Bittgebete für die Verstorbenen oder ihre Angehörigen, Anfragen an Gott oder eigene Ratlosigkeit zum Ausdruck kommen. Wenn im Rahmen solcher Unterrichtsvorhaben bei manchen Schülern und Schülerinnen der Zweifel aufkommt, ob es diesen Gott überhaupt gibt, dann ist das ebenfalls in Ordnung. Insgesamt!

Dabei erscheint mir eine Differenzierung notwendig zu sein: Das Argument des punktuellen Probearbeitens bezieht sich darauf, dass wir von Schülern und Schülerinnen keine außerunterrichtlichen Konsequenzen einfordern dürfen. Das darf nicht mit einer „touch-and-go“-Pädagogik verwechselt werden; selbstverständlich sollen religiöse Einzelerfahrungen zu einer „spezifischen Domäne menschlichen Wissens“ (Englert 2006, 10), welche der eigenständige religiöse Zugang zur Wirklichkeit darstellt, verknüpft werden.

Wenn wir davon sprechen, man müsse „Religion inszenieren und **reflektieren**“ oder die Partizipationskompetenz müsse die Deutekompetenz 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 obigen Auflistung von Handlungsmöglichkeiten die Doppelpoligkeit „nicht nur“ – „sondern auch“ so bedeutsam zu sein. Das Anliegen eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts würde missverstanden, wenn man dabei völlig auf diskursive und kommunikative Akte verzichten würde. 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 (vgl. Meyer-Blanck 2000, 358). „Was macht das mit mir?“, könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer distanzierten Reflexion, Metakommunikation und den entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden Schüler und Schülerinnen entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig, entdecken die Qualität eines probenhaften Zugriffs auf fremde Religion, finden Geschmack oder entscheiden sich gegen bestimmte Riten, Modelle, Praktiken. Wir laden zu einer Praxis ein, deren nachhaltige Praktizierung selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann! Man kann hier vom respektvollen und zugleich entschiedenen Umgang der französischen Bischöfe mit der Postmoderne lernen, die in ihrem berühmten Brief aus dem Jahre 1996 der Kirche in ihrer säkularen Gesellschaft Mut zusprechen, den Glauben vorzuschlagen.

Der Verdacht, ein solches Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht bedeute einen Rückfall in eine zu Recht kritisierte vereinnahmende missionarischer Katechese, kann auch mit einem Verweis auf die grundlegende Lerntheorie des Konstruktivismus ausgeräumt werden (vgl. Mendl 2005a): Gerade der Respekt vor der Selbstkonstruktion jeglicher Lernender, die aus einer postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben konstruieren, ermöglicht es, selbstbewusst und entschieden „den Glauben vorzuschlagen“ (Brief der französischen Bischöfe 1996; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2000) und zum Ausprobieren und Reflektieren

***Didaktische Beispiele zur Performanz im Religionsunterricht***

***sind aus dem Internet zubeziehen: [www.ifrr.de](http://www.ifrr.de)***

der Schätze christlicher Tradition einzuladen. Ein solcher Ansatz kann entlasten, weil er zwei Perspektiven verbindet: eine „starke“ Mystagogie, um zu verdeutlichen „wie katholisch geht“ (vgl. Nordhofen 2006) – mit Selbstbewusstsein und einladend vorgetragen, und gleichzeitig den Respekt den Schülern und Schülerinnen und ihren je eigenen Konstruktionsprozessen gegenüber.

**Der Geschmack:  
Das Auskosten der Dinge von innen  
(Ignatius von Loyola)**

Ein Wahlspruch, der die Notwendigkeit einer Inszenierung von Religion untermauert, könnte ein Satz aus dem Exerzitien-Büchlein von *Ignatius von Loyola* (1491-1556) bedeuten: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen“ (Ignatius von Loyola 1956, 7). In diesem Sinne möchte ich zu einem Mut zu verantwortungsvollen Inszenierungen im Religionsunterricht ermuntern!

**Prof. Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Universität Passau.**

**Literatur:**

Austin, John L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte* (How to do things with words), Stuttgart.

Benner, Dietrich (2004): *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, in: *Theo-web*, Zeitschrift für Religionspädagogik 3, Heft 2, 22-36.

Dressler, Bernhard (2002): *Darstellung und Mitteilung Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *rhs* 45, 11-19.

Englert, Rudolf: *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): *Religionsunterricht im Absseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion* - München. 1993. 97-110.

Englert, Rudolf (2002): *Performativer Religionsunterricht? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth*, in: *rhs* 45, 32-36.

Englert, Rudolf (2006): *Religion reflektieren – nötiger denn je*, in: *Kirche und Schule. Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen an katholischen Schulen* 33, Nr. 139, 9-14.

Hentig, Hartmut von (2004): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft* - Weinheim.

Husmann, Bärbel/Klie, Thomas (2005): *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde* - Göttingen.

Ignatius von Loyola (1956): *Die Exerzitien*. Übertragen von Hans Urs von Balthasar - Einsiedeln.

Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.) (2003): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik* - Leipzig.

Kliemann, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.) (2000): *1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben* - Stuttgart.

Mendl, Hans (2003): *Religiöses Wissen – was, wie und für wen?*, in: *KatBl* 128, 318-325.

Mendl, Hans (2004): *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts* - Winzer.

Mendl, Hans (Hg.) (2005a): *Konstruktivistische Religionspädagogik* - Münster.

Mendl, Hans (2005b): *Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts*, in: *Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule* (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht* - Passau. 4-16.

Mendl, Hans (2006): *Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“*, in: Rendle, Ludwig (Hg.): *Mehr als reden über Religion. 1. Arbeitsforum Religionspädagogik* 21. bis 23. März 2006. Dokumentation - Donauwörth. 10-41.

Mendl, Hans (2007): *Wieviel Annäherung ist gefragt? Einige Thesen zu notwendigen und problematischen Konvergenzbewegungen heute*, in: *KatBl* 132 (2007), Heft 2, 92-94.

Meyer-Blanck, Michael (2000): *Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottesdienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht*, in: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hg.): *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik* - Münster. 349-358.

Nordhofen, Ekkhard (2006): *So geht Katholisch. Ein Plädoyer für starke Mystagogie*, in: *Internationale Zeitschrift Communio* 35, 224-230.

*Der Religionsunterricht in der Schule* (1976), in: *Gemeinsame Synode der Bischöfe in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse. Offizielle Gesamtausgabe* 1 - Freiburg u.a. A. A., 113-152.

Schmid, Hans (2003): *Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ‚Wozu‘ religiöser Bildung heute*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 50, 49-57.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2000): *Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996* - Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* - Bonn.

**Veröffentlichungen von Prof. Dr. Hans Mendl:**

Mendl, Hans: *Literatur als Spiegel christlichen Lebens. Religiöse Kinder- und Jugenderzählungen katholischer Autoren von 1750-1850* (Studien zur praktischen Theologie) - St. Ottilien: EOS Verlag. 1995. 460 S. (ISBN 798-3-88096-724-3)

Mendl, Hans: *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts*. - Winzer: Verlag J. Duschl. 2004. 126 S., 17 schw.-w. Abb., 7 schw.-w. Tab., 20 schw.-w. Fotos, 11 schw.-w. Zeichn. (ISBN 978-3-937438-13-9)

Mendl, Hans: *Lernen an (ausser-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*. - Donauwörth: Auer Verlag. 2005. 272 S. (ISBN 978-3-403-04365-2)

Mendl, Hans: *Wie viel Annäherung ist gefragt? Einige Thesen zu notwendigen und problematischen Konvergenzbewegungen heute*. in: *Katechetische Blätter*, 132 (2007), Heft 2, S. 92 - 94

Mendl, Hans (Hg.): *Religionslehrer/-Innen-Bildung* (Reihe Netzwerk). - Donauwörth: Auer Verlag. 2002. 200 S. (ISBN 978-3-403-03701-9)

Mendl, Hans (Hg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik* (Religionsdidaktik konkret). - Münster u.a.: LIT Verlag. 2005. 256 S. (ISBN 978-3-8258-8530-4)

Mendl, Hans/Schwienhorst-Schönberger, Ludger/Stinghammer, Hermann: *Wo war Gott, als er nicht da war?* (Glauben und Leben). - Münster u.a.: LIT Verlag. 2006. 104 S. (ISBN 978-3-8258-9196-1)

Gruber, Bernhard/Mendl, Hans: *Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?* Lernzirkel für den Religions-, Geschichts- und Ethik-Unterricht der Klassen 8-11. - Donauwörth: Auer Verlag. 2000. 80 S., Kopiervorlagen (ISBN 978-3-403-03230-4)

Ziebert, Hans G./Heil, Stefan/Mendl, Hans/Simori, Werner: *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus* (Forum Theologie und Pädagogik). - Münster u.a.: LIT Verlag. 2004. 168 S., Abb. (ISBN 978-3-8258-8215-9)