

Mehr als reden über Religion: Religionsunterricht inszenieren und reflektieren

Vortrag beim Tag der Religionslehrerinnen und Religionslehrer
der Diözese Hildesheim am 25.09.2006

1. Eine (un)mögliche Interpretation des Bischofsworts

„Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glauben und Kirche“, heißt es in der neuesten Standortbestimmung der Deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht aus dem Jahre 2005 (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 23).

Das könnte nun folgendermaßen aussehen: „Die Kinder erhalten zu Beginn eines jeden Monats im Kuvert eine Kontrollkarte, welche Rubriken für Sonn-, Fest- und Werktage, für Beichte und Kommunion enthält. Vor oder nach dem Schulgottesdienst erhalten die Kinder (bei der Kirchentüre oder auf ihrem Platze) eine Kontrollmarke. Zu Hause klebt das Kind die gummierte Marke in die Rubrik der Karte. Der Katechet sammelt nach Belieben, jedenfalls am Schluss des Monats die Kontrollkarte ein und sieht sie zu Hause durch. So erspart man viel Zeit, welche durch das lästige Umfragehalten verloren geht. Auf diese Weise können auch die Eltern ihre Kinder überwachen; dem Katecheten bieten diese Kontrollkarten zugleich ein Dokument gegenüber schwierigen und kurzsichtigen Eltern.“ (KatBl 36 (1910), 135)

Dass dies eine unzeitgemäße Interpretation des Bischofsworts wäre, zeigt nicht erst die Quellenangabe des Zitats: Es entstammt nämlich einer Anzeige in den Katechetischen Blättern aus dem Jahre 1910. Ein solches didaktisches Element wie die „Gebetskontrollkarte“ wurde damals allerdings als traditionell bewährte Maßnahme eines zeitgemäßen Religionsunterrichts erachtet – Indiz für die These, dass jede Zeit ein je eigenes Verständnis von einem „guten“ Religionsunterricht hat, welcher aus den Zeitumständen auch bewertet werden muss. Heute kann man ein solches Instrument freilich nur noch als Karikatur verstehen. Das haben die Bischöfe nicht gemeint. Wieso ich mit einem solch drastisch wirkenden Beispiel aus der Geschichte des Religionsunterrichts beginne? Wenn wir heute über die Möglichkeiten eines stärker erfahrungsorientierten Religionsunterrichts nachdenken, müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass diese Last der Geschichte eine Hypothek darstellt, mit der wir zu rechnen haben, und deshalb immer wieder betont werden muss: Zu einem solchen vereinnahmenden Modell von Religionsunterricht wollen wir nicht zurück!

2. Die Last der Geschichte

Dass wir heute nicht blauäugig für eine Inszenierung von Religion plädieren können, hat viel mit der Geschichte des Faches Religionsunterricht und seiner Entwicklung zu tun.

Das folgende Beispiel verdeutlicht die Reichweite von didaktischen Impulsen, wie sie die eben vorgestellte Kontrollkarte aus dem Jahre 1910 hatte. Edgar Forster (Forster 2000, 8f) beschreibt

in seiner Autobiographie die Kindheit und auch den Religionsunterricht in Niederbayern so – es waren die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts.

„In der zweiten Klasse besuchte ich die Katholische Volksschule für Knaben Eggendobel, eine zwei(t)klassige Zwergschule. Unsere Lehrerin war die Pfrein Pfister, eine bigotte alte Jungfer mit Dutt im Gnack, Nickelbrille auf der Nase und angetan mit schwarz-grau-braunem Sack- und Asche-Gewand; am liebsten veranstaltete sie wahre Gebetsorgien im Unterricht. Sie besuchte jeden Tag vor der Schule die Heilige Messe und empfing in der Eucharistiefeyer täglich die Hl. Kommunion und bedauerte, dass sie es nicht öfters dürfe. Dem Pfarrer Fischer machte sie jede Woche zweimal Meldung einer Meß- und Gebetsstatistik, wie viele von uns ca. 45 Buben beim Aufstehen nicht gebetet hatten, wie viele vor und wie viele nach dem Frühstück das Beten versäumt hatten, wie viele den Engel des Herrn vergessen hatten, wie groß die Zahl der Nichtbeter vor und nach dem Mittagessen war usw. usw.“

Das folgende Schema zeigte die Mindestanzahl von Gebeten, die nach ihrer Ansicht für einen guten Christen heilsnotwendig seien. Es hat sich mir bis heute eingeprägt ...“

Gebet	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	So.
nach Aufstehen							
Engel des Herrn							
vor Frühstück							
nach Frühstück							
vor Schule							
nach Schulpause							
nach Schule							
Engel des Herrn							
vor Mittagessen							
nach Mittagessen							
vor Kaffeepause							
nach Kaffeepause							
Engel des Herrn							
vor Abendessen							
nach Abendessen							
vor Einschlafen							
Hl. Messe							

Diese drastische Situationsbeschreibung – die leider mit anderen ergänzbar wäre – weist auf ein problematisches Konzept religiöser Erziehung in der Schule hin, das letztlich zur massiven Krise des Religionsunterrichts im Vorfeld der Würzburger Synode führte: Der Religionsunterricht wurde als verlängerter Arm einer kirchlichen Katechese verstanden und gelegentlich mit den entsprechenden Repressalien auch durchgeführt. Im Religionsunterricht fand, wie das Beispiel zeigt, eine doppelte Sozialkontrolle statt: Einerseits wird die Inszenierung von Religion im Unterricht selbst eingefordert („Gebetsorgien“) und andererseits wird die Autorität der Religionslehrkraft auch auf den außerschulischen Bereich geweitet, indem die häusliche Gebetspraxis einer Überprüfung unterzogen wurde.

Auch andere autobiographische Zeugnisse belegen, dass die These, eine gewisse Art religiöser Erziehung habe auch zu einem „Religionsverlust“ (Ringel / Kirchmayer 1986) oder zu einer „Gottesvergiftung“ (Moser 1976) geführt, durchaus berechtigt ist.

Ein solches Eindringen in die Privatsphäre wurde im Prozess der Moderne zunehmend als eine unangemessene Grenzüberschreitung empfunden.

Ich gebe zu bedenken: Die Funktionsträger in Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft, die Eltern- und besonders Großelterngeneration heutiger SchülerInnen, also die heute ca. 50-70jährigen, haben häufig einen solchen Religionsunterricht erlebt und äußern sich von den eigenen Erfahrungen aus kritisch über den Religionsunterricht, ohne wahrzunehmen, dass sich dieser konzeptionell längst vom missionarischen Modell entfernt hat!

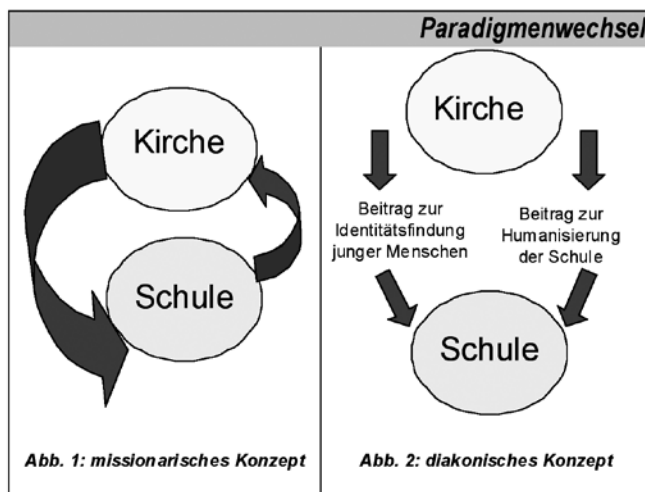
3. Würzburg und die Folgen

Gegenüber dieser Ausgangslage eines gesellschaftlich und auch theologisch nicht mehr tragfähigen Konzepts des Religionsunterrichts stellt der Beschluss der Würzburger Synode aus dem Jahre 1974 das „Dokument einer Wende“ dar, wie es der Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk (Nastainczyk 1984) einmal bezeichnet hat. Dieses Dokument markiert den Befreiungsschlag gegen die konfessionalistische Engführung religiöser Erziehung und bedeutet den Übergang vom missionarischen zum diakonischen Konzept religiösen Lernens in der Schule: Das Handeln der Kirche in der Schule versteht sich nunmehr auf allen Feldern als selbstloser Beitrag für die Identitätsentwicklung junger Menschen und für die Humanisierung des Schullebens. Damit verbunden war eine konsequente Trennung von Gemeindegatechese und Religionsunterricht in Adressatenkreis, Inhalten und einer je eigenen Didaktik. Fortan bemühte man sich in allen kirchlichen Dokumenten, den Anschein einer Grenzüberschreitung zu vermeiden. Die Frucht dieser Bemühungen sieht man am aktuellen Stellenwert des Religionsunterrichts, der besonders in der Grundschule breit anerkannt ist.

Die grundlegende Zielbestimmung dieses diakonischen Religionsunterrichts besteht nicht in der existentiellen Glaubenseinführung, nicht in der konfessionellen Sozialisation oder in der Hinführung zur Pfarrgemeinde; der Religionsunterricht nach der Würzburger Synode ist für eine disparate Schülerschaft (gläubige, suchende, ungläubige ... Schüler) gedacht, er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“, er „weckt und reflektiert die Frage nach Gott“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 2.5.1), – das ist die zentrale Aufgabe. Dies bedeutete einen wichtigen Schritt

nach vorne hin zu einem gesellschaftsoffenen Konzept von Religionsunterricht. Allerdings brachte die Angst, ins alte missionarische Fahrwasser zu verfallen, Probleme mit sich, die wir heute aus der Distanz und von einer veränderten Ausgangssituation her deutlicher erkennen. Besonders problematisch ist aus heutiger Sicht die Anlage des Faches nach dem Reflexionsmodell schulischen Lernens. Dieses stellt zunächst keine Besonderheit dar, sondern entspricht der Eigenart des Handlungsortes Schule. Im Biotop Schule als „Moratorium des Lebensernstes“ (Dressler 2004, 263) wird in reflektierter Art und Weise auf Wirklichkeit zugegriffen. Unterricht und damit auch Religionsunterricht ist zunächst kein Ort unmittelbarer religiöser Erfahrung. Vielmehr baut unterrichtliches Lernen darauf auf, dass Erfahrungen mit Religion mitgebracht werden; der Religionsunterricht ist dann der Ort des Reflektierens und des Deutens. Was aber geschieht, wenn nur noch eine Minderheit der SchülerInnen explizite religiöse Erfahrungen mitbringen?

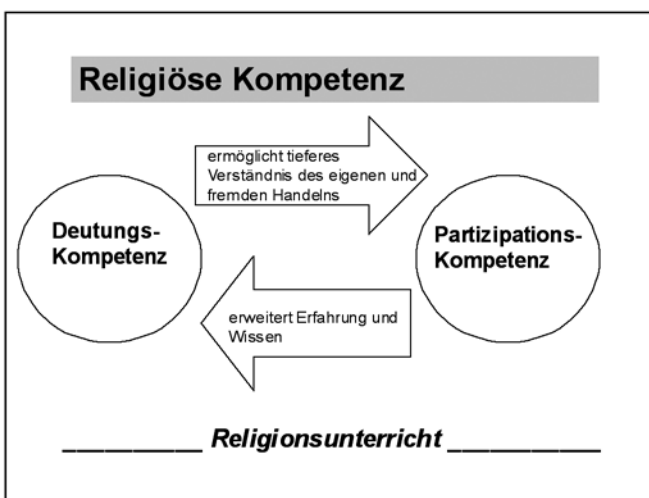
Wie verhalten sich dann „Erfahrung“ und „Reflexion“ im Religionsunterricht selbst zueinander? Wie viel an Erfahrung ist nötig / wünschenswert / möglich? Wie viel Religion darf oder muss sogar sein, damit der Gegenstand angemessen verhandelt werden kann? Die Auflistung handlungsorientierter Möglichkeiten im Religionsunterricht (siehe Anhang 1) will nicht nur motivieren und ermutigen, sondern dient auch der Frage, wo je eigene Grenzen gesetzt werden: Darf man im Religionsunterricht (Rosenkranz?) beten, Gottesdienst feiern, meditieren? Gerade der spirituell-liturgische Bereich scheint ein besonders sensibler zu sein, an dem sich die Geister „pro“ und „kontra“ scheiden.



4. Religion inszenieren – vom Subjekt her

Das typische Reflexionsmodell schulischen Lernens funktionierte im Religionsunterricht so lange halbwegs, als eine breite stabile religiös-kirchliche Sozialisation bei den SchülerInnen gegeben war. In diesem gesellschaftlichen Kontext gelang auch ein Katechismus-Unterricht, der zwar zu allen Zeiten von den Lernenden als religiöses Trockenfutter empfunden wurde, aber immerhin darauf bauen konnte, dass die den Schülern in diesem Rahmen begegnende religiöse Sprache, die Themen und Gebete nicht völlig fremd waren: Den Referenzrahmen für die kognitive Fundierung von Religion stellten die religiösen Erfahrungen dar, die die Schüler von daheim (Pfarrgemeinde, Familie) mitbrachten. Was aber geschieht nun, wenn Kinder keine Gottesdienst-

praxis mitbringen, keine Gebete können, nicht wissen, was an Weihnachten und Ostern gefeiert wird? Die Defizite im Bereich expliziter religiös-konfessioneller Erfahrungen sind bei heutigen SchülerInnen evident; das bedeutet zwar nicht, dass die SchülerInnen nicht originäre menschliche Grunderfahrungen und Sehnsüchte und individuelle religiöse Grunderfahrungen mitbrächten. Dennoch: religiöses Basiswissen (Gebete, biblische und liturgische Kenntnisse), die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes (CMB, INRI, Michelangelos „Erschaffung des Adam“) und eine religiöse Sensibilität („hinter die Dinge schauen“) können nicht mehr vorausgesetzt werden. Ein drastisches Beispiel, das kürzlich ein Religionslehrer aus Niederbayern mitteilte: Auf seinen Hinweis in einer 7. Klasse, Jesus sei nur 30 Jahre alt geworden, fragt ein Schüler allen Ernstes betroffen nach: „Was hat ihm denn gefehlt?“



Der garstige Graben zwischen dem Erfahrungswissen und dem Glaubenswissen, dem Depositum fidei, hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte massiv verbreitert. 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“: Wie muss Unterricht organisiert sein, damit die Fragen der Schüler geweckt werden? Fazit: In einer postchristlichen Gesellschaft und angesichts des „garstigen Grabens“ zwischen einem fehlenden expliziten religiösen Erfahrungswissen und der Glaubenstradition erscheint ein ausschließliches Reflexionsmodell religiösen Lernens nicht mehr als 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 gesichert und gestiftet werden“ (Benner 2004, 30). Deshalb muss heute die Fähigkeit zur Deutung der Welt ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise 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.

Im angelsächsischen Raum wird hier unterschieden zwischen „education about religion“ und „education in Religion“.

5. Religion inszenieren – vom Gegenstand her

Es erscheint nach dem Traditionsabbruch fraglich, ob der Gegenstand „Religion“ auch auf angemessene Weise verstanden werden kann. Denn es ist evident, dass kirchliche Religion in der Wahrnehmung heutiger Menschen verglichen mit früheren Zeiten verdunstet ist:

- **Phänomenlogisch:** Explizite Religion prägt heute weit weniger unseren Alltag, als das früher der Fall war. Die Kathedralen der Neuzeit sind Bank-Türme und Fußballstadien: dahinter verblassen Kirchen und Wegkreuze; konfessionelle Religion erweist sich als „verstellte Religion“.

- **Gesellschaftlich:** Der Papst-Boom dieser Jahre darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es um die gesellschaftliche Reputation des Christentums nicht zum Besten bestellt ist, wie alle Wertestudien zeigen. Konfessioneller Glaube gilt als unattraktiv und wird in ästhetischer Hinsicht als „unansehnliche Religion“ bewertet – man denke nur an die Ästhetik kirchlicher Schaukästen im Vergleich mit einer durchschnittlichen Werbetafel.

- **Individuell:** Religion ist wechselseitig „unsichtbar“: Die Kirchen tun sich nach wie vor schwer mit einem offenen Religionsbegriff, der sich individuell in vielfältigen außerkirchlichen Spielarten manifestiert. Gleichzeitig gehören viele traditionelle Formen kirchlicher Religiosität nicht zum Verhaltensrepertoire, nicht nur von Jugendlichen. Man kennt die Rituale eines Rockkonzerts oder eines Stadionbesuchs, fühlt sich aber unsicher bei einem Gottesdienst anlässlich der Hochzeit eines Freundes: Die Abfolge von normierten Handlungsschritten bleibt unverständlich, weil man nicht mehr über die entsprechenden Wahrnehmungen und Routinen verfügt.

Verstellte, unansehnliche, unsichtbare Religion (vgl. ausführlicher Mendl 2005c): So lautet die Ausgangsbasis bezüglich des eigenen konfessionellen Glaubens für viele Kinder und Jugendliche, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Um nicht bereits hier missverstanden zu werden: Guter Religionsunterricht zielt nicht ausschließlich und nicht einmal primär auf konfessionellen Glauben, wie weiter unten mit Bezug auf die Diskussion zum Kompetenz-Begriff erläutert werden wird. Dennoch erscheint die Frage bedeutsam, wie zentrale Aspekte christlichen Glaubens in den Religionsunterricht überhaupt eingebracht und von den Schülern verstanden werden können – zunächst einmal unabhängig von dem damit verbundenen Zielhorizont. „Nur eine selbstverständliche Kirche könnte es sich leisten, sich nicht verständlich zu machen“, meint Michael Nüchtern (Nüchtern 1999, 103).

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 „Christ-werden“ verbunden waren. Aber selbst auf dem Feld schulischen Religionsunterrichts, bei dem, wie eingangs vorge-tragen 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).

Dabei ist „das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ... keine Besonderheit des Religionsunterrichts“, heißt es im Bischof-wort (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 25). Einige Beispiele:

Was würde man über einen Sportunterricht sagen, der nur aus Sporttheorie bestünde, ausschließlich im Klassenzimmer statt-finden würde, in dem sich die Kinder und Jugendlichen aber nicht bewegen, sich nicht körperlich betätigen und nicht spie-len? Wie würde man einen Musikunterricht qualifizieren, bei dem nicht gesungen wird, sondern höchstens Musik angehört, Partituren studiert und Musikerbiographien und Musikepochen und -stile gepaukt würden? Was würde man von einem Kunstun-terricht halten, bei dem auf ähnliche Weise auf jede praktische künstlerische Betätigung verzichtet und nur eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Kunst“ – evtl. mit Bildmaterial – stattfinden würde? Ähnliches gilt aber auch für den Physikunterricht: Ist er vorstellbar ohne Experimente? Oder für den Sprachunterricht, der bei modernen Sprachen immer auch ein Sprech- und Konversationsunterricht sein muss. Oder für den Wirtschaftsunterricht, von dem aus Börsenspiele orga-nisiert werden.

Religiöse Wirklichkeitsdeutung spiegelt sich in religiösen Voll-zügen wider. Kann 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 der religiösen Sprache deutlich, die in ihrer Anlage immer dialogisch (siehe oben: Gott im Vokativ) 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 verspro-chen. 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 (Klie / Leonhardt). „How to do things with words“, lautet der Original-titel eines Werks von John Austin (1972). Interessanterweise ha-ben die Sprachphilosophen immer wieder auf Beispiele aus dem Bereich der Religion zurückgegriffen, um zu zeigen, dass Spra-che mehr ist als nur Syntax und Semantik, sondern bestimmte sprachliche Äußerungen immer auch in bestimmten Kommu-nikationssituationen 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, 149). „Eine Di-daktik, die die Performanz religiöser Praxis in den Blick nimmt, macht sich die Einsicht zu eigen, dass die christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden.“ (Dressler 2002, 13) Weil nur so Religion erfahren und begriffen werden könne, müsse im Religionsunterricht „Re-ligion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz ge-winnen“ (Dressler 2002, 11).

6. Religion inszenieren – vom Lernprozess her

Rudolf Englert folgert vom lernenden Subjekt her: Die verän-derte 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 er-gänzt werden (Schmid 2002; 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 vor allem, inwiefern ein eigener Er-fahrungsbezug vonnöten oder gar erlaubt ist. 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 Raumempfinden und dessen theologi-sche und spirituelle Bedeutung über eine Grund- oder Aufriss-darstellung aus einem Schulbuch nur begrenzt nachempfinden. Reicht ein 3-D-Durchgang übers Internet oder eine eindringliche perspektivische Erzählung aus? Die Befürworter eines performa-tiven 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.

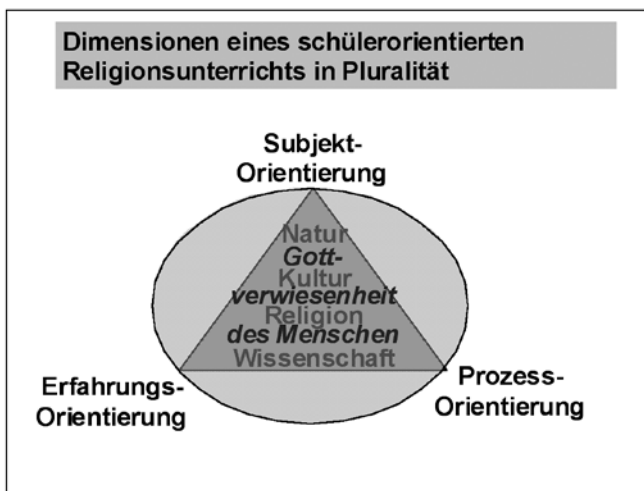
Ein solcher Religionsunterricht muss didaktisch dem verpflich-tet sein, was Georg Hilger mit dem Begriff der „produktiven Verlangsamung“ umschrieben hat (vgl. Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001, 315). Das dreischrittige Modell eines ästhetisch orientierten Religionsunterrichts (sinnliche Wahrnehmung – gedankliche Durchdringung – praktische Gestaltung) stellt mehr als nur eine methodische Aufeinanderfolge verschiedener didaktischer Handlungsschritte dar; es sollte als Hermeneutik religiösen Lernens schlechthin und Krieteriologie gelingenden Religionsunterrichts verstanden werden, da es als integratives Muster entsprechende Einseitigkeiten (z.B. „nur“ kognitive oder „nur“ handlungsbezogene Verfahren) vermeidet.

Gerade angesichts der gelegentlich verengten Diskussion um Grundwissenskataloge und Bildungsstandards erscheint der Hinweis angebracht, dass Erkenntnisprozesse weit mehr sind als reine Wissensprozesse.

Das bedeutet zunächst einmal eine Schwerpunktverlagerung auf diejenigen Lernebenen, die im traditionellen Unterricht vernach-lässigt werden: „Was ich berühre, berührt mich“, meint Elisabeth Buck einleitend zum Konzept eines „Bewegten Religionsunter-richts“ (Buck 2005, 12). Wir wissen aus der Lernpsychologie, ►

dass träges Wissen nur vermieden werden kann, wenn motivationale, situative und emotionale Aspekte einbezogen werden und die verschiedenen Wissensdomänen des expliziten, impliziten und bildlichen Wissens miteinander verschränkt werden (vgl. Mendl 2003, 320f). Ein solcher Fokus enthält natürlich auch eine schulkritische Spitze: „Die größte Schande der Pädagogik ist, dass wir aus neugierigen, tatenlustigen Kindern Stillhalte- und Mitschreibeschüler machen“, meint Hartmut von Hentig (zitiert in Buck 2005, 12).

7. Inszenierungsfelder eines erfahrungsstarken Religionsunterrichts



Religionsunterricht heute sollte in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und prozessorientiert angelegt sein. Zugleich muss dieser Ansatz von vorneherein vor einem Missverständnis bewahrt werden, nämlich der Mutmaßung, ein solches Bildungskonzept reduziere den Bildungsbegriff auf eine subjektivistische Nabelschau – „mich selber bilden, wie ich bin“, wie Goethes Wilhelm Meister meint (vgl. Mendl 2004, 38-41). Bildung funktioniert auch als konstruktivistische Selbstbildung nicht ohne Inhalt. „Sich-Bilden heißt, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft, der Religion zu erschließen“, heißt es im so genannten „Bildungspapier“ der Deutschen Bischöfe aus dem Jahre 1996 (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 1996; 27).

Das bedeutet: Religiöses Orientierungswissen der Tradition ist unabdingbar – als materialer Grund jeglicher Bildungsprozesse. In der Auseinandersetzung damit entwickeln Kinder und Jugendliche ihre Identität.

Das Fach muss also „in Religion“ einführen und darf sich dabei nicht auf einen Unterricht „über Religion“ beschränken. Einige der vielfältigen Felder, in denen ein diskursives „Reden über Religion“ durch „Erfahrungen in Religion“ nicht ersetzt, sondern ergänzt und vertieft werden kann, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

- o nicht nur „über“ biblische Texte sprechen, sondern sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln lassen, sie zu Spiegelungsfolien und Resonanzräume für eigene Erfahrungen werden lassen

- o nicht nur „über“ Gemeinde und Gemeinschaft etc. sprechen, sondern Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren
- o nicht nur „über“ Moral diskutieren, sondern ethisches Verhalten einüben
- o nicht nur „über“ Kirchen nachdenken, sondern in Kirchen Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren
- o nicht nur „über“ Meditation reden, sondern meditative Elemente erproben
- o nicht nur „über“ Gebet und Liturgie sprechen, sondern zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren
- o nicht nur „über“ religiöse Kunstwerke reden, sondern selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen
- o nicht nur etwas „über“ andere Religionen kennen lernen, sondern Menschen einer anderen Religion begegnen
- o nicht nur „über“ Sakramente und ihre Symbole und Symbolhandlungen sprechen, sondern die heilsame Bedeutung ritueller Handlungen („to do things with words“) erspüren
- o sich nicht nur „über“ Mönche, andere exotische Christen oder local heroes wundern, sondern in der Begegnung Nähe und Distanz spüren
- o nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachlesen, sondern Erinnerungsorte aufsuchen

8. Grenzen der Inszenierung – Lehrerkompetenzen

8.1 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 Umgebungen schaffen, in denen die Sensibilität für und die Plausibilität und Identität von Religion gefördert werden kann.

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 Probedhandelns. 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 SchülerInnen eine fremde Welt darstellen. Auf einladende Weise soll Religionsunterricht „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) wecken.

8.2 Grenzüberschreitungen?

Trotzdem nochmals die Rückfrage: Bearbeitet man die beigefügte Liste möglicher Handlungsfelder, so beschleicht vielleicht doch beim einen oder anderen Feld Unbehagen. Darf man tatsächlich SchülerInnen zu etwas veranlassen? Ist das nicht zu vereinnahmend? 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 Jugendliche, zumindest im schulpflichtigen Alter. In diesem gesellschaftlichen Zwangsaggregat werden Schüler immer auch zu Erfahrungen motiviert / veranlasst / gezwungen, die sie möglicherweise freiwillig nicht angehen würden. Schule nötigt Schülern Erfahrungen auf, die Erwachsene für sinnvoll erachten. Das sehen im Konkreten die betroffenen Schüler ganz anders: Der pummelige Tobias muss über den Kasten springen, der handwerklich ungeschickte Jonathan etwas zusammenkleben oder gar häkeln, die unmusikalische Corinna singen.

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.

8.3 Grenzziehungen

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

- Ein erstes Entlastungs-Argument: Es handelt sich bei performativen Lernformen um ein **Probehandeln** „auf Zeit“. 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.

- Ein zweites Entlastungs-Argument: 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 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 Ratlosig-

keit zum Ausdruck kommen.

- Ein drittes Entlastungsargument: Probeaufenthalte in religiösen Welten beinhalten immer auch **Fremdheitserfahrungen** (Klie / 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 Taize-Lieds beispielsweise spontan geäußert: „af a soa Musik warn ma eha ned aus“; nach der meditativen Erfahrung der Taize-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!

- Und ein viertes Entlastungsargument: 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 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 Akte verzichten würde – das ist ja 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 (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 distanzierteren Reflexion, Meta-Kommunikation und den entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden SchülerInnen entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 27), 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 ihrer säkularen Gesellschaft Mut zusprechen, den Glauben vorzuschlagen.

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

9. Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden

9.1 Ziel heutigen RUs

Ein performativer Religionsunterricht kann nur dann ohne Grenzüberschreitung gelingen, wenn man ihn konsequent im Konzept eines Religionsunterrichts „nach Würzburg“ entwickelt. Wenn man deshalb über das Ziel heutigen Religionsunterrichts nachdenkt, muss man zunächst einige Zieloptionen ausblenden, die innerhalb eines „Religionsunterrichts für alle“ nicht tragfähig wären: Problematische Globalziele für alle Schüler wären das Erlangen einer konfessionellen Identität, die vollständige Eingliederung in die Kirche oder die Einübung in den Glauben. Das alles wäre „zu viel“. Genauso problematisch, weil „zu wenig“ wäre nur ein Wissen über Religion.

Wenn heute über das Ziel religiösen Lernens am Handlungsort Schule nachgedacht wird, dann fällt, gerade im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards, immer wieder der Begriff der „religiösen Kompetenz“. Rudolf Englert hat dies in dreifacher Hinsicht als Fähigkeit zur religiösen Weltdeutung, Fähigkeit zur Interpretation religiöser Traditionen und Fähigkeit zur persönlichen religiösen Positionierung beschrieben (Englert 1998). Diese Beschreibung ist zwar einerseits innovativ, weil die individuelle Entwicklung einer religiösen Gestalt in den Blick kommt. Sie ist andererseits noch der Ebene einer reflektierten Auseinandersetzung mit Religion verhaftet. Wie bereits oben erwähnt halte ich den Vorschlag von Dietrich Benner für weiterführend (Benner 2004): die Deute-Kompetenz müsse mit einer Partizipationskompetenz ergänzt werden, denn wenn originäre religiöse Erfahrungen fehlten, dann müssten diese im Unterricht erst zugänglich werden, um Wissen mit Erfahrung zu erweitern.

Meine eigene „Kompetenz-Formel“ in Fortführung dieser Beschreibungen lautet so: Lernende werden „in Sachen Religion“ kompetent, wenn sie in Auseinandersetzung mit den religiösen Konstruktionen anderer und unterstützt mit dem Deutungsangebot christlicher Tradition ein selbstständiges und vor der Vernunft verantwortbares Urteil in Fragen der Religion sowie je eigene religiöse Spuren entwickeln (Deutungs- und Partizipationskompetenz); dieser Prozess lässt sich in Teilbereichen auch operationalisieren und evaluieren.

9.2 Kompetenzen der Lehrenden

Abschließend stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die Lehrenden benötigen, um einen solchen performativen Religionsunterricht zu gestalten. Der „professionstypische Habitus“ (vgl. Ziebertz / Heil / Mendl / Simon 2005) von Religionslehrern umfasst selbstverständlich alle „normalen“ Lehrerkompetenzen sowie solche, die man für einen allgemeinen „guten“ Religionsunterricht benötigt (z.B. neben der Sach- und didaktischen Kompetenz vor allem die Wahrnehmungskompetenz). Deutlich wurde auch, dass viele der beschriebenen Unterrichtsideen über den Handlungsraum Schule hinausreichen. Das erfordert weit mehr Organisationstalent, als dies für einen normalen 45-Minuten-getakteten Religionsunterricht vonnöten ist.

Für die spezielle Gestalt eines performativen Religionsunterrichts brauchen ReligionslehrerInnen in weit höherem Maße

- eine klar erkennbare **konfessionelle Identität**, weil Lehrende anders als in einer reinen Religionskunde und von einer „Beobachterperspektive“ aus (vgl. Sekre-

ariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 34) als authentische Zeugen gelebten Christentums bei aller Individualität und Kritikfähigkeit, die bereits die Würzburger Synode Lehrern zugesteht, gleichsam als personale Medien veranschaulichen, inwiefern Form und Inhalt von Religion für sie selber zusammengehören;

- eine deutlich ausgeprägte **Spiritualität und liturgische Kompetenz**, weil die Inszenierung von Religion gerade in diesen Feldern Lehrende erfordert, die über Rollensicherheit und eine spirituelle Sensibilität verfügen;
- eine ausgeprägte **Beziehungsfähigkeit**, weil die permanente Fragestellung „was macht Religion mit mir?“ nur in offenen Kommunikationsformen adäquat bewältigt werden kann;
- besonders aber eine gelassene **Ambiguitäts-Toleranz** – die Fähigkeit, Widersprüche und Entscheidungen gegen Religion bzw. einzelne vorgestellte Erfahrungswelten respektvoll auszuhalten –, weil nur diese Haltung davor bewahrt, den beschriebenen Rahmen nicht zu überschreiten.

Ein Wahlspruch, der die Notwendigkeit einer Inszenierung von Religion untermauert, könnte ein Satz aus dem Exerzitien-Büchlein von Ignatius von Loyola 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 zur Inszenierung von Religion(sunterricht) ermuntern!

HANS MENDEL

Literatur

- Austin, John L. (1972), Zur Theorie der Sprechakte (How to to things with Words), Stuttgart.
- Benner, Dietrich (2004), Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), Heft 2, 22-36.
- Buck, Elisabeth (2005), Religion in Bewegung. Sekundarstufe I, Göttingen.
- Dressler, Bernhard (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), 11-19.
- Dressler, Bernhard (2004), Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (2004), 258-263.
- Englert, Rudolf (1998), Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glaubens-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht, in: KatBl 123 (1998), 4-12;
- Englert, Rudolf (2002), „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (2000), 32-36.
- Forster, Edgar (2000), Kathole oder Sozi? Ortsanschauungen des Edgar Forster, München.
- Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München.
- 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.
- Moser, Tilman (1976), Gottesvergiftung, Frankfurt a. M.
- Mendl, Hans (2003), Religiöses Wissen – was, wie und für wen?, in: KatBl 128 (2003), 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 (2005c), Unsichtbares wahrnehmen ... Unsichtbare Gestalt geben, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, 1/2005, 6-10.
- 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.
- Moser, Tilman (1976), Gottesvergiftung, Frankfurt a. M.
- Nastainczyk, Wolfgang (1984), Dokument einer Wende. Zehn Jahre Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Regensburger RU-Notizen 3/1984, 16-19.
- Nüchtern, Michael (1999), Jugend – Religion – Kirche. Konsequenzen aus neuen empirischen Studien, in: KU-Praxis 38, 100-103.
- Der Religionsunterricht in der Schule (1976), in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. A., 113-152.
- Ringel, Erwin / Kirchmayer, Alfred (1986), Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen, Wien u.a.
- Schmid, Hans (2002), Mehr als Reden über Religion, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 3-10.
- Schmid, Hans (2003), Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ‚Wozu‘ religiöser Bildung heute, in: Religionspädagogische Beiträge 50/2003, 49-57.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1996), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (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.
- Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stefan / Mendl, Hans / Simon, Werner (2005), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster.