

# Religionsunterricht inszenieren und reflektieren

Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“

Von Hans Mendl

## 1. Performativer Religionsunterricht – eine Neuauflage des Katechese-Konzepts

Sobald man im Religionsunterricht das Feld einer rein kognitiven Beschäftigung „über“ Religion verlässt und Handlungsfelder „in“ Religion gestaltet, drängt sich unweigerlich die Frage auf: Darf man das überhaupt? Bedeutet dies innerhalb des ordentlichen Schulfachs „Religionsunterricht“ nicht eine Grenzüberschreitung? Riecht das nicht gar nach einem Rückfall in eine doch längst als überwunden geglaubte katechetische Gestalt des Religionsunterrichts?

Konkret: Soll man Schüler zum Schulgebet nötigen oder sie davon dispensieren, wenn sie darauf bestehen, weil Gebet von „Freiwilligkeit und innerem Antrieb“<sup>1</sup> lebt? Müssen alle Schüler einer Klasse an einem Sozialprojekt teilnehmen oder gibt es die Möglichkeit, sich davon abzumelden? Wie steht es überhaupt um die Wertigkeit konkreter Ausdrucksformen „in Sachen Religion“: Wenn Schüler bei einer kirchenraumpädagogischen Exkursion in einer Kirche ein Lied singen oder im Wechsel einen Psalm sprechen: Handelt es sich hierbei nur um eine „als-ob“-Handlung, die probeweise Inszenierung eines liturgischen Elements – oder ist das ein authentischer liturgischer Akt?<sup>2</sup>

Diejenigen, die die Verabschiedung eines katechetischen Konzepts als Wende für einen pluralitätsoffenen Religionsunterricht wertschätzen, auch weil sie eventuell selber noch über leidvolle Erfahrungen mit einem Religionsunterricht nach dem „alten“ Konzept berichten können, befürchten, dass ein performatives Modell die schulische Verankerung des Faches gefährden könne. Befürworter argumentieren entgegengesetzt: Wenn sich der Religionsunterricht nicht stärker hin zu einer performativen Gestalt ändert, erweist er sich als nicht zukunftsfähig. Diese Position, die ich selber vertrete, muss begründet werden.<sup>3</sup> Dies ge-

schieht zunächst mit einem drastischen Blick in die jüngere Geschichte eines katechetischen Religionsunterrichts (Kap. 2) und in die darauf bezogene Bedeutung der Würzburger Synode (Kap. 3). In den folgenden drei Kapiteln (Kap. 4-6) versuche ich zu klären, wieso dieses Modell einer Erweiterung bedarf: von den lernenden Subjekten, dem Gegenstand Religion und den angestrebten religiösen Lernprozessen her. Konsequenzen für verschiedene Felder werden im nächsten Kapitel (Kap. 7) veranschaulicht – möglichst konkret und mit Beispielen versehen. Am Ende erfolgt eine mehrfache Rückbesinnung: Zunächst werden Grenzen des performativen Konzepts skizziert, die nötig sind, um nicht ins katechetische Fahrwasser zu geraten (Kap. 8). Der Beitrag endet mit der Frage, welche Kompetenzen Religionslehrende benötigen, um ein solches Konzept verantwortlich zu gestalten (Kap. 9).

## 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. Autobiographische Zeugnisse belegen, dass die These, eine gewisse Art religiöser Erziehung habe auch zu einem „Religionsverlust“<sup>4</sup> oder zu einer „Gottesvergiftung“<sup>5</sup> geführt, durchaus berechtigt ist. Zwei Beispiele mögen genügen: Edgar Forster<sup>6</sup> 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-graubraunem 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 Eucharistiefeier täglich die Hl. Kommunion und bedauerte, dass sie es nicht öfters dürfe. Dem Pfarrer Fischer machte sie jeden 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*

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							

*nach ihrer Ansicht für einen guten Christen heilsnotwendig seien. Es hat sich mir bis heute eingepägt ...“*

Diese drastische Situationsbeschreibung – die leider mit anderen ergänzbar wäre<sup>7</sup> – weist auf ein

**Kontrolle der Schulmesse.** In der St. Joseph-Vereinsdruckerei in Klagenfurt ist eine praktische Kontrollkarte für den Schulgottesdienst erschienen. Die Kinder erhalten zu Beginn eines jeden Monats im Kuvert eine Kontrollkarte, welche Rubriken für Sonn-, Fest- und Werktage, für Beicht und Kommunion enthält. Vor oder nach dem Schulgottesdienst erhalten die Kinder (bei der Kirchentüre oder auf ihrem Platz) 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.

*die Eltern ihre Kinder überwachen; dem Katecheten bieten diese Kontrollkarten zugleich ein Dokument gegenüber schwierigen und kurzsichtigen Eltern.“*

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

Wieso ich mit solchen vielleicht drastisch wirkenden Beispielen 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!

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. Die eigene Erfahrung erweist sich somit als WahrnehmungsfILTER, mit dem dann auch der aktuelle Religionsunterricht rezipiert wird. So polemisiert beispielsweise der bekannte Gehirnforscher Manfred Spitzer in seinem Buch „Lernen“ mit den entsprechenden Negativbeispielen gegen den Religionsunterricht und ist für dessen Ab-

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.

Dass solche didaktischen Elemente wie die Gebetsstatistik keine Einzelfälle darstellen, sondern als traditionell bewährte Maßnahmen eines zeitgemäßen Religionsunterrichts erachtet wurden, verdeutlicht ein knapper Hinweis in den Katechetischen Blättern fünfzig Jahre zuvor: Geworben wird für eine „praktische Kontrollkarte für den Schulgottesdienst“:

*„Die Kinder erhalten zu Beginn eines jeden Monats im Kuvert eine Kontrollkarte, welche Rubriken für Sonn-, Fest- und Werktage, für Beicht und Kommunion enthält. Vor oder nach dem Schulgottesdienst erhalten die Kinder (bei der Kirchentüre oder auf ihrem Platz) 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 spart man viel Zeit, welche durch das lästige Umfragehalten verloren geht. Auf diese Weise können auch*

schaffung – und verfehlt mit seiner Darstellung doch das weiterentwickelte Modell eines Religionsunterrichts „nach Würzburg“. Dass auch schulische Funktionsträger und Verantwortliche für den Religionsunterricht zu dieser Generation gehören, erschwert die konzeptionelle Entwicklung performativer Elemente zusätzlich: denn auch sie argwöhnen, wie bereits eingangs angedeutet, man falle damit „hinter Würzburg“ zurück.

### 3. Würzburg und die Folgen

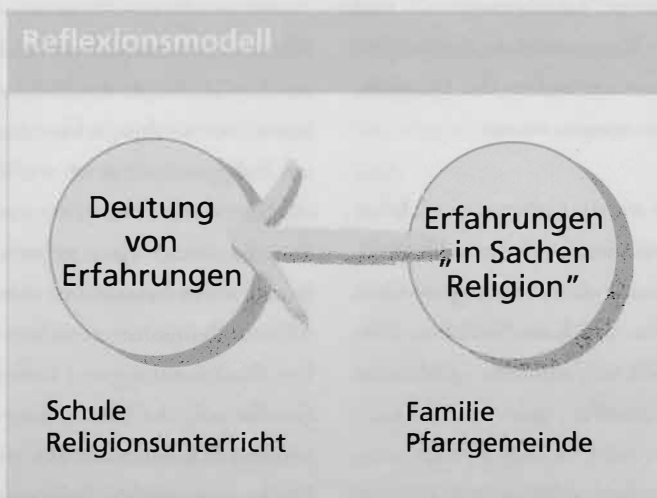
Gegenüber dieser Ausgangslage eines gesellschaftlich und auch theologisch nicht mehr tragfähigen Konzepts des Religionsunterrichts stellt der Beschluss der Würzburger Synode aus dem Jahre 1974 das „Dokument einer Wende“ dar, wie es der Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk<sup>10</sup> einmal bezeichnet 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 Schulens. Damit verbunden war eine konsequente Trennung von Gemeindekatechese und Religionsunterricht in Adressatenkreis, Inhalten und einer je eigenen Didaktik. Fortan bemühte man sich in allen kirchlichen Dokumenten, den Anschein einer Grenzüberschreitung zu vermeiden. Auch wenn diese rigide Unterscheidung gelegentlich arg rigoristisch wirkt, so z.B. bei der starren Trennung von Schulpastoral und Religionsunterricht,<sup>11</sup> stellte diese Ausdifferenzierung für den Religionsunterricht freilich

eine Professionalisierung dar. 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“<sup>12</sup>, – das ist die zentrale Aufgabe. Dies bedeutete einen wichtigen Schritt nach vorne hin zu einem gesellschaftsoffenen Konzept von Religionsunterricht.

Allerdings brachte die Angst, nicht ins alte missionarische Fahrwasser zu verfallen, Probleme mit sich, die wir heute aus der Distanz deutlicher erkennen. Besonders problematisch ist 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“<sup>13</sup> wird auf reflektierte 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. Dieses Modell funktionierte bei einer halbwegs vorhandenen Einbettung der SchülerInnen ins konfessionelle Milieu, mutierte insgesamt aber zu einer „als-ob“-Didaktik (als ob alle irgendwie geartete religiöse



Erfahrungen mitbrächten) bzw. führte zur Aporie, wenn durchsaut wurde, dass so etwas nicht mehr funktionierte.

Ein zweites Problem stellt die Rezeption der Curriculumtheorie im Religionsunterricht dar – in der Didaktik ein Meilenstein zur Professionalisierung des Unterrichts und damit auch des Religionsunterrichts, freilich mit dem Nachteil, dass dies gelegentlich zu einem kognitiv fixierten Religionsunterricht führte, weil innerhalb dieser Lerntheorie nur der Bereich der Kenntnisse und des Wissens einer Evaluation zugeführt werden konnte. Emotionales und handlungsorientiertes Lernen kam innerhalb der systemischen Grenzen zu kurz.

Wenn aber der Religionsunterricht mehr ist als „nur“ Religionskunde, dann reicht ein Unterricht „über“ Religion nicht aus, sondern es muss auch ein Unterricht „in“ Religion erfolgen.

Das hat Folgen für die inhaltliche Gestaltung und das Rollenverständnis des Religionslehrers. Die entsprechenden Sollbruchstellen zwischen dem curricularen Anspruch und dem Selbstverständnis eines „starken“ (das Konzept des Religionsunterrichts) und nicht nur „schwachen“ (das wäre Religionskunde) Modells wurden bis heute nicht ausreichend reflektiert.

Die grundlegende Frage lautet: Wie verhalten sich „Erfahrung“ und „Reflexion“ im Religionsunterricht 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 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.

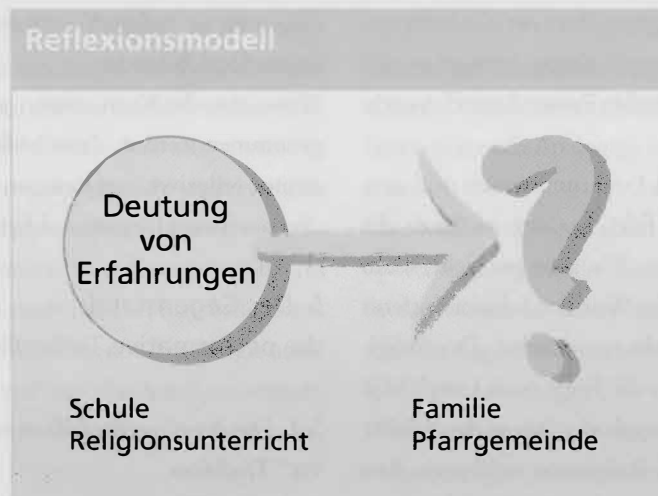
Die Argumente für einen performativen Religionsunterricht sollen im Folgenden auf drei Ebenen entfaltet werden:

- ausgehend vom lernenden Subjekt und seinem Zugriff auf Religion,

- über den speziellen Gegenstand „Religion“ und seiner Eigenart,
- bis hin zur Frage nach den angemessenen Prozess-Modalitäten religiösen Lernens.

#### 4. Der Ausgangspunkt: das lernende Subjekt

Die didaktischen Konzepte der Vergangenheit und Gegenwart pendeln zwischen zwei Hauptdeterminanten hin und her: die Adressaten oder lernenden Subjekte und der Gegenstand des Lernens. Diese beiden Größen müssen zunächst genauer betrachtet werden, um über die geeignete Inszenierungsform entscheiden zu können.



Der Prozess einer „Verschulung von Katechese“ ist in größeren historischen Zeitläufen einer Geschichte des Christentums betrachtet noch verhältnismäßig jung: Er beginnt mit breiterer Wirksamkeit erst im Zeitalter der Glaubensspaltung. Seither geht Religion in die Schule und ist mit den entsprechenden Vorstellungen dessen, was Schule und schulisches Lernen leisten soll und kann, verbunden. Wie bereits

erwähnt: Das typische Reflexionsmodell schulischen Lernens funktionierte im Religionsunterricht so lange halbwegs, als eine breite stabile religiös-kirchliche Sozialisation bei den Schüler/innen 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 begegnete 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 Gottesdienstpraxis 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 Schüler/innen 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, Michelangelo „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? Auch in anderen Religionen weiß man, dass eine Kultur des Fragens in einer passenden rituellen Handlung am besten verortet sind: nicht von ungefähr wird beim jüdischen Pessach-Mahl dem Jüngsten die Rolle des Fragenden zugewiesen.

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 gestiftet und gesi-

chert werden“<sup>14</sup>. In curricula- ren 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 werde.

Wenn also die Voraussetzungen der lernenden Subjekte ernst genommen werden, dann bedarf es anderer Präsentationsmodi als nur reflexiver, um Religion verstehen zu können. Das muss aber auch vom Gegenstand her noch näher durchdacht werden.

## 5. Der Gegenstand: die performative Tiefendimension von Religion

### 5.1. Das Auseinanderdriften von „objektiver“ und „subjektiver“ Tradition

Auch Rudolf Englerl meint: Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordere einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen.<sup>15</sup> Dies ist zunächst ein didaktisches Argument, welches theologisch untermauert werden muss: Zunächst: dass kirchliche Religion in der Wahrnehmung heutiger Menschen verglichen mit früheren Zeiten verdunstet, ist evident:

- **Phänomenologisch:** Explizite Religion prägt heute weit weniger unseren Alltag, als das früher der Fall war. Die Kathedralen der Neuzeit sind Bank-Türme und Fußballstadien; dahinter verblasen Kirche und Wegkreuze; konfessionelle Religion erweist sich als „verstellte Religion“.
- **Gesellschaftlich:** Der Papst-Boom dieser Jahre darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es um 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 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 über die entsprechenden Wahrnehmungen und Routinen mehr verfügt.

Verstellte, unansehnliche, unsichtbare Religion: so lautet die Ausgangsbasis bezüglich des eigenen konfessionellen Glaubens für viele Kinder und Jugendlichen, 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.

Genügt es, den Gegenstand „Religion“ zu unterrichten, ohne in die Praxis von Religion einzuführen? In diesem Punkt erweist sich der Prozess der Säkularisierung durchaus als hilfreich: Wenn die Selbstverständlichkeiten schwinden, stößt man wieder auf das, was Religion im Wesen ausmacht, und bemerkt zugleich die Grenzen einer rein diskursiven Einführung „in“ Religion.

## 5.2. Die christliche Religion – Mitteilung und Unterweisung, Lehre und soziale Praxis

Dass eine ausschließlich rationale religiöse Erziehung letztlich ortlos ist, zeigt bereits ein Blick in die Geschichte: Die theologische Reflexion war immer nachrangig gegenüber der christlichen Praxis. Zu allen Zeiten war man sich darüber im Klaren: Die christliche Religion kann nicht mitgeteilt, ohne immer zugleich auch dargestellt zu werden. Bereits das Wort „Katechese“ besticht durch seine eindeutige Uneindeutigkeit. „Katecheo“ heißt „mitteilen“ und „unterweisen“. Es geht also um die Mitteilung einer

Botschaft und einer Unterweisung in ihr; Form und Inhalt einer Einführung in den Glauben können voneinander nicht getrennt werden. Derzeit wächst die Sensibilität dafür, „dass die Vermittlung des gelehrten Glaubens nicht ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen kann“<sup>16</sup>. Nochmals: in früheren Zeiten konnte sich der Religionsunterricht schon deshalb auf diskursive Elemente beschränken, weil die Einübung in den Glauben in Gemeinde und Familie vonstatten gingen.

Aber andererseits: Überschreiten wir nicht die Grenzen des Unterrichtsfachs Religion, wenn dort stärker in den Handlungsbezug gelebten Glaubens referiert wird? Muss der „Bezug zum gelebten Glauben“ mit Respekt auf die freie Entscheidung der Schülerinnen und Schüler nicht mit einer gewissen Distanz erfolgen?

Eine solche skrupulöse Skepsis wäre in anderen Fächern völlig absurd – vielleicht ist es hilfreich, einmal das eigene Feld zu verlassen und nach Analogien in anderen Fächern Ausschau zu halten:

Was würde man über einen Sportunterricht sagen, der nur aus Sporttheorie bestünde, ausschließlich im Klassenzimmer stattfinden würde, in dem sich die Kinder und Jugendlichen aber nicht bewegen, sich nicht körperlich betätigen und nicht spielen?

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 Kunstunterricht 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 organisiert werden. „Das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts“<sup>17</sup>, heißt es im Bischofswort.

Ein Unterrichtsgegenstand erfordert also eine je eigene Art der Inszenierung, will man ihm und den Zielbeschreibungen im Kontext schulischen Lernens gerecht werden.

Lässt sich diese Argumentationsstruktur auch auf den Religionsunterricht übertragen? Welcher Art von Inszenierung bedarf es in diesem Fach? Die Ausgangsthese dieses Beitrags lautet: Ein Unterricht, in dem nur „über“ Religion gesprochen wird, also mehr oder weniger Religionskunde, ist dem Gegenstand nicht angemessen. Das werde ich auf verschiedenen Ebenen zu entfalten versuchen. Gleichzeitig wird einerseits darüber nachzudenken sein, woher die eingangs beschriebenen Skrupel herrühren und wo andererseits auch Grenzen für eine Inszenierung von Religion liegen.

### 5.3. „To do things with words“ – zur Besonderheit religiöser Sprache

Wissenschaftstheoretisch wird die veränderte Profilierung religiösen Lernens meines Erachtens am angemessensten mit dem Konzept eines „performativen Religionsunterrichts“ beschrieben, welches als theoretischer Rahmen die konkreten Erfahrungsfelder zu bündeln vermag und dafür sorgt, dass Religion „in Form bleibt“. Um systematisch die Eigenart von „Religion“ in den Blick zu bekommen, helfen Ansätze aus der Sprachphilosophie weiter, die hier nur angedeutet werden können:

Die Sprechakttheorie gibt Auskunft über die Gestalt und Funktion von Sprache: Es gibt eigentümliche sprachliche Handlungen, die nicht nur etwas aussagen, sondern zugleich eine Wirklichkeit setzen: „How to do things with words“, lautet der Originaltitel eines Werks von John Austin: „Ich verspreche dir“, „ich schwöre“, „ich wette“ wären beispielsweise solche „performativen“ Äußerungen. Indem wir solche Sätze äußern, vollziehen wir zugleich eine Handlung, die auch Folgen hat.<sup>18</sup>

Die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet, einem Segen, einem Lob-Psalm, einem Gelübde wird bereits eine Wirklichkeit gesetzt: Es wird gebetet, gesegnet, etwas gelobt und versprochen.<sup>19</sup>

Kann ich nun die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises und eines Versprechens begreifen, ohne diese Akte selber 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? Und lässt sich diese lediglich in papierener Form unterrichtlich adäquat erfassen? Die deutschen Bischöfe schreiben hierzu im aktuellen Dokument zum Religi-

onsunterricht: „Denn ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden“<sup>20</sup>.

### 5.4. Vom Überschuss der Form

Theologisch kann ich das mit einer weiteren Argumentationsstruktur untermauern: Georg Baudler meint, die Gefahr eines dominant diskursiven Religionsunterrichts bestünde darin, dass hier der Überschuss der Form von Religion verschenkt würde, der aber unlösbar zu ihrem Inhalt gehöre. Alle Beispiele, die im übernächsten Kapitel angefügt sind, belegen diese These, der Religionsunterricht müsse neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben erhalten!<sup>21</sup>

Das Ziel müsse es also sein, nicht nur über Religion zu reden, sondern Religion zum Sprechen und in Bewegung zu bringen. Denn Religion kann nur verständlich werden, wenn sie auch inszeniert wird; hier passt die schöne Formel: „vom Mehrwert der Religion, wenn sie in Form bleibt“. Denn die „Erschließung der Christentums-Praxis kann sich nicht nur in diskursiver Sprache vollziehen, sie verlangt vielmehr nach szenischer und gestischer, leiblicher und räumlicher Darstellung“<sup>22</sup>. Daraus folgt für Bernhard Dressler: „Im Religionsunterricht selbst muss Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz gewinnen“<sup>23</sup>, weil nur so Religion erfahren und begriffen werden kann!

### 5.5. Bescheidwissen über Religion und Glaube durch Erfahrungsfelder gelebter Religion

Wenn es im Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“<sup>24</sup> heißt, im RU gehe es „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“, so kommt das noch nicht an den Anspruch eines performativen Konzepts heran, das deutlicher integrativ angelegt ist: Durch die Ermöglichung von Religion kann die Dynamik religiöser und christlicher Welterfahrung in ihrer Tiefendimension verstanden werden.<sup>25</sup> Die These lautet im Umkehrschluss: ein reines „Bescheidwissen über Religion und Glaube“ ist überhaupt nicht möglich, wenn nicht eine Annäherung an seine gelebten Erfahrungstiefe erfolgt.

Insofern müssen nach Hans Schmid im Religionsunterricht dissoziative (reden über) mit assoziativen Elementen (reden mit) ergänzt werden.<sup>26</sup> Innerhalb eines solchen Konzepts erhält auch die Tradition eine neue Rolle; sie kommt nicht nur diskursiv, sondern auch handlungsbezogen ins Spiel. Die Frage lautet also:

Wo wird Religion konkret? Es ist eine religionspädagogische Wahrnehmungs-Aufgabe, zu schauen, wo Religion ihre Wirkung entfaltet. Um es nochmals mit einem Ausdruck der Sprechakttheorie zu vertiefen: Nicht nur die Semantik, sondern auch die Pragmatik von Religion interessiert, deshalb besteht die Aufgabe darin, die illokutionäre Kraft von Religion und religiöser Sprache zu entdecken, zu inszenieren und auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen.

## 6. Der Lernprozess: „erkennen“ ist mehr als „wissen“

Ein solcher Religionsunterricht muss didaktisch dem verpflichtet sein, was Georg Hilger mit dem Begriff der „produktiven Verlangsamung“ umschrieben hat.<sup>27</sup> 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 Kriteriaologie 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 vernachlässigt werden: „Was ich berühre, berührt mich“, meint Elisabeth Buck einleitend zum Konzept eines „Bewegten Religionsunterrichts“<sup>28</sup>. 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.<sup>29</sup> 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“<sup>30</sup>, meint Hartmut von Hentig.

Mit einer Didaktik der Aneignung, die lerntheoretisch mit einer konstruktivistischen Religionspädagogik<sup>31</sup> untermauert werden kann, lässt sich der garstige Graben zwischen modernem Subjekt und kirchlicher Religion überbrücken: Es geht um die Er-

möglichung individueller Lernprozesse in sozialen Zusammenhängen und in anregenden Lernlandschaften. Wenn die Erfahrungen heutiger Menschen und tradierter Religion so weit auseinanderklaffen, dann sind nach Peter Berger sowohl deduktive wie reduktive Verfahren nicht ausreichend; vielmehr spricht vieles für ein induktives Verfahren, welches Werner Ritter so interpretiert: „Einmal wird die menschliche Erfahrung als Ausgangspunkt religiöser Reflexion verstanden, zum anderen werden mittels unterschiedlicher Methoden jene Erfahrungen thematisiert, welche sich in verschiedenen Religionstraditionen verdichtet haben, damit sie zu gegenwärtigen Erfahrungen in eine produktive Beziehung gebracht werden“<sup>32</sup>.

Diese Schwerpunktverlagerung kann andererseits didaktisch aber auch zur neuen Einseitigkeit führen, wenn diskursive Elemente zugunsten handlungsorientierter völlig ausgeblendet werden. Deshalb muss im Folgenden immer auch (selbst-)kritisch darauf geachtet werden, dass Erfahrung und Reflexion im rechten Verhältnis zueinander didaktisch entfaltet werden.

Vor dem Hintergrund dieser knappen theoretischen Ausführungen zur Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts sollen im nächsten Kapitel zentrale Inszenierungsfelder beschrieben werden, die allesamt die These veranschaulichen: Es bedarf einer stärkeren Erfahrungsorientierung religiösen Lernens an allen Lernorten, um dem Gegenstand, den lernenden Subjekten und den Prozessmodalitäten religiösen Lernens gerecht zu werden.

## 7. Inszenierungsfelder eines performativen Religionsunterrichts

Religionsunterricht heute sollte in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und prozessorientiert angelegt sein. Zugleich muss dieser Ansatz von vorneherein vor einem Missverständnis geschützt 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.<sup>33</sup> 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 „Bildungs-Papier“ der Deutschen Bischöfe aus dem Jahre 1996.<sup>34</sup>

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 können, sollen im Folgenden vorgestellt werden:

- 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 als Spiegelungsfolien und Resonanzräume 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 kennen lernen, 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.

### 7.1. Im Mittelpunkt der Mensch

Der erste Erfahrungs-Gegenstand sind die Kinder und Jugendlichen selber. Im Religionsunterricht müssen die Schüler/innen immer wieder selbst mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen, ihren Lebenswelten und Anfragen zum Thema werden. Wenn der Mensch das Ziel Gottes ist<sup>35</sup>, was ist dann das Ziel des Religionsunterrichts? Auch in Auseinandersetzung mit Bildungsgegenständen und besonders mit dem Bildungsgegenstand „Religion“ müssen Kinder und Jugendliche konsequent zu einem Selbstaussdruck befähigt und angehalten werden. Dieser markante erste Punkt hat auch eine wichtige bildungspolitische Dimension: Angesichts der fortschreitenden Ökonomisierung von Bildung (die Sprache der Ökonomie ersetzt derzeit schleichend die Sprache der Pädagogik – man spricht beispielsweise von Deregulierung, Autonomisierung, Qualitätssicherung und Evaluation von Schule) stellt gerade ein biographisch und lebensweltlich angelegter Religionsunterricht einen wichtigen Brückenpfeiler für einen subjektorientierten Bildungsbegriff dar. Deshalb muss das Fach Religionsunterricht so konzipiert sein, dass Kinder und Jugendliche als Subjekte des Lernens radikal in der Mitte stehen!<sup>36</sup>

7.2. **Gemeinschaftserfahrung**  
 Im diakonischen Konzept des Religionsunterrichts wird der Beitrag des Religionsunterrichts für den Bildungs- und Erziehungsauftrag des öffentlichen Schulwesens in zweierlei Hinsicht entfaltet (das wird dann in allen kirchlichen Dokumenten und Lehrplänen auf ähnliche Weise formuliert): Der Religionsunterricht trägt bei zur Identitätsbildung heutiger Kinder und Jugendlicher und zur Humanisierung des Schullebens. Vom zweiten Aspekt aus hat der Religionsunterricht also eine gemeinschaftsstiftende Funktion am Handlungsort Schule. Dies bezieht sich auf die Klassengemeinschaft genauso wie auf die Schulgemeinschaft: Maßnahmen der Schulpastoral, Besinnungstage, aber auch klassenübergreifende Projekte und Projektgruppen.

### 7.3. Ethische Handlungsfelder

Es reicht nicht aus, dass SchülerInnen die Thesen der Bergpredigt auswendig lernen oder über ihren Geltungsbereich klug diskutieren, sie müssen diese in ihrem Anspruch und ihrer Humanität im Leben und am eigenen Leib erfahren, weil sie nur so ein „zu einem vertieften Verständnis der Zuwendung Jesus zu den Armen gelangen und den Einsatz für Arme und Erniedrigte als konkrete Form der Nachfolge Jesu deuten“<sup>37</sup>. Ethische Urteile bewähren sich im ethischen Handeln. Fritz Oser formuliert als erstes seiner „zehn Gebote der Moralerziehung“: „Keine moralische Stimulierung zu höherer Stufe ohne Stimulierung moralischer Handlung“<sup>38</sup>; diskursethische Ansätze müssen mit handlungstheoretischen ergänzt werden.

Die Ethik des Christentums erfährt man am besten am eigenen Leib: Es müssen nicht immer nur die großen Compassion-Projekte<sup>39</sup> sein, auch wenn es wünschenswert wäre, dass an jeder Schule in einer Mittelstufenklasse ein mehrtägiges Sozialprojekt genauso selbstverständlich wäre wie das Schulkonzert, das Sportfest oder das Börsenspiel. Auch in kleinerem Rahmen kann sozial-caritatives Handeln eingeübt werden. Unsere österreichischen Nachbarn machen es uns zudem erfolgreich vor, dass die Integration von Behinderten in Regelschulen durchaus möglich ist!

### 7.4. Kirchenraumerfahrung

Den heiligen, auratischen Charakter eines Kirchenraums lernt man weder über die Didaktik des Arbeitsblattes noch durch kulturgeschichtlich angelegte Kirchenführungen kennen. Für viele SchülerInnen stellt der Kirchenraum keine vertraute Umgebung mehr dar: Sie sind als konfessionelle Analphabeten nicht a priori in der Lage, Kirche als auratischen Raum zu empfinden und die immanenten semantischen religiösen Codes zu erschließen. Deshalb ist es so wichtig, dass Kinder und Jugendliche im Kirchenraum Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren. Auf diese Weise können sie mit allen Sinnen räumlich manifestierten „Glauben in Tradition“ erfahren und bekommen ein Gespür für den Umgang mit heiligen Räumen.<sup>40</sup>

### 7.5. Spirituelle Erfahrung

Ein Gespür für Re-Ligio(n), die Rückbindung an die Größe, die uns unbedingt angeht, erwirbt man sich über reflektierende kognitive Akte. „Über“ die Tiefendimension von Religion kann und muss man auch reden; Geschmack gewinnen wird man dadurch nicht. Wer Religion begreifen will, muss den Modus der Weltwahrnehmung von Religion kennen lernen. Damit SchülerInnen

lernen, „hinter die Dinge zu sehen“, sind spirituelle Grunderfahrungen im Religionsunterricht so wichtig.<sup>41</sup> Insofern braucht ein Religionsunterricht, der sowohl dem eigenartigen Gegenstand „Religion“ als auch dessen Modus eines Zugriffs auf Wirklichkeit angemessen ist, eine deutliche spirituelle, meditative und liturgische Ausprägung,<sup>42</sup> denn gerade „Liturgie zeigt ‚Religion in Form‘“<sup>43</sup>. Dabei muss realistisch davon ausgegangen werden, dass das, was im Religionsunterricht leistbar ist, auf der Ebene der experimentellen Vorerfahrung angesiedelt ist; deshalb sprechen wir beispielsweise nicht von „Meditation im Religionsunterricht“ sondern vorsichtiger von der Erprobung „meditativer Elemente“. Dennoch kann Unterricht durch erprobende Rückgriffe auf spirituelle Elemente des Christentums weit intensivere Eindrücke hinterlassen als „nur“ ein diskursiver Zugriff, wie an einem Beispiel gezeigt werden soll: Informationen über Taizé kann man auch über Texte und Filmdokumente vermitteln; den Geist von Taizé kann man am ehesten erspüren, wenn im Meditationsraum Gesänge aus Taizé meditativ erfahrbar werden. Dass diese Gesänge zur alltäglichen Praxis der SchülerInnen werden oder sie in den nächsten Ferien nach Taizé fahren, wird nicht das primäre Ziel einer solchen Inszenierung sein.

### 7.6. Biblische Texte als Resonanzräume für eigene Erfahrungen

Dass auch heutige Bibeldidaktik einem erfahrungsorientierten Ansatz verpflichtet ist, brauche ich nicht weiter ausführen.<sup>44</sup> Gerade in den letzten Jahren wurden dazu vielfältige Modelle entwickelt, auch in der Diözese Passau, wenn ich nur an das Projekt von Manuel Stinglhammer mit dem Titel „Jesus in Burghausen“ erinnere:<sup>45</sup> Es geht darum, sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln zu lassen, sie als Spiegelungsfolien und Resonanzräume für eigene Erfahrungen zu nutzen.

### 7.7. Die Glauben (handwerklich) ausdrücken

Glaube wird dann handgreiflich, wenn man im Religionsunterricht nicht nur rezeptiv über Kunstwerke spricht, sondern selbst schöpferisch künstlerisch tätig wird. Dies entspricht der Grunddynamik, den im Unterricht vermittelten Eindrücken auch einen adäquaten subjektiven Ausdruck zu verschaffen. Gerade wenn hier Lernprodukte (Bilder, Collagen, Kirchenfenster, bearbeitete Ytongsteine, Ausstellungen, Power-Point-Präsentationen ...) entstehen, werden diese auch einem kommunikativen Austausch zugänglich. Solche Lernwege haben einen eminent konfessorischen Charakter, weil Kinder und Jugendliche hier lernen, ih-

rem Glauben einen künstlerischen Ausdruck zu verleihen und dafür geradezustehen.

### 7.8. Interreligiöse Begegnungen

Es gehört zu den Standards interreligiösen Lernens oder einer Didaktik der Weltreligionen, dass es hierbei nicht in erster Linie um die trockenen Glaubenslehren einer fremden Religion geht, sondern um das Kennenlernen von gelebten Ausprägungen von Religion. Von daher interessieren in erster Linie die Menschen, die eine andere Religion leben. Insofern muss es das Ziel sein, nach den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten immer wieder den unmittelbaren Kontakt mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit zu suchen und entsprechende Projekte zu inszenieren,<sup>46</sup> um die Gretchen-Frage zu stellen: „Wie hältst du’s mit deiner Religion?“

### 7.9. Heilsame Riten erspüren

Die oben angerissene Theorie des Performativen „how to do things with words“ erhält eine besondere Bedeutung, wenn man sie auf die heilsamen Handlungen einer Religion anwendet. Sakramente und ihre Symbole, Symbolhandlungen, heilige Riten werden in ihrer wohltuenden und heilbringenden Wirkung erst im Tun selbst erfahrbar. Man wird im Religionsunterricht über den Segen, den Jakob von seinem Vater erhält, die Bedeutung des Chrisams bei der Firmung oder die Bedeutung von verschiedenen Gebetshaltungen auch reden; eine erfahrungsorientierte Tiefendimension erlangen solche Gespräche, wenn man die heilende Bedeutung ritueller Handlungen („Religion tut gut!“) am eigenen Leib erspürt. Solche Riten „müssen getan werden, um verstanden zu werden“<sup>47</sup>. Und wenn Schüler entsprechende Riten (die Bekreuzigung mit Weihwasser, wenn sie die Wohnung verlassen; den Blasius-Segen, das Aschenkreuz, den Empfang des eucharistischen Brotes) nicht mehr gewohnheitsmäßig kennen, muss der Religionsunterricht selbst mit ritualisierenden Elementen gestaltet sein.

### 7.10. Lernen an fremden Biografien

Kinder und Jugendliche, denen selbst die eigene Religion fremd ist, lernen diese am besten über interpersonelle Spiegelungen kennen. Das Projekt „Local heroes“ ([www.ktf.uni-passau.de/local-heroes](http://www.ktf.uni-passau.de/local-heroes)) ist diesem Grundgedanken verpflichtet. In der virtuellen oder realen Begegnung mit Menschen, die in gestufter Radikalität Christsein oder einfach nur altruistisches Menschsein leben und die Herausforderungen des Alltags annehmen, spüren SchülerInnen Nähe und Distanz und erhalten Orientierung für

eigene Lebensentscheidungen. Die Palette möglicher Vorbilder ist groß – der Himmel Aller-Heiligen ist weit! –: dies reicht von den großen Heiligen und Helden der (Kirchen-)Geschichte und biblischen Personen über die „Helden des Alltags“ – Menschen wie du und ich, die einmal in ihrem Leben etwas Besonderes getan haben, kirchlichen Mitarbeitern, Engagierten in Umweltgruppen oder Sozialeinrichtungen bis hin zu den Medienhelden und Stars der Jugendkultur.<sup>48</sup>

### 7.11. Lebendige Geschichte erfahren

(Kirchen-)Geschichtliche Themen gehören nachweislich zu den unbeliebtesten Themen im (Religions-)Unterricht. Dies hängt natürlich mit der Lebensferne des Gegenstands zusammen, die sich häufig auch in einer wenig liebevollen Präsentation niederschlägt. Auch hierzu gibt es überzeugende handlungsorientierte Gegenkonzepte<sup>49</sup>, wo nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachgelesen wird, sondern man Erinnerungsorte aufsucht. Solche phänomenologische Verfahren bestechen in mehrfacher Hinsicht: Sie nehmen ihren Ausgang von heute noch wahrnehmbaren Auswirkungen geschichtlicher Ereignisse, sie laden zum Entdecken und Erkunden ein und sie ermöglichen eine Präsentation der Lernprodukte. Gerade im Primarbereich ist Kirchengeschichte immer die Geschichte des Nahbereichs. Solche Entdeckungsreisen können beispielsweise auf einen Friedhof führen, zur Erkundung der Orts- und Heimatgeschichte oder zur Spurensuche nach besonders markanten Personen des Nahraums (z.B. in Kaufbeuren: die selige Creszentia, im Rottal: der selige Bruder Konrad).

### 7.12. Inszenierung – nicht nur im Religionsunterricht

Die beschriebene Grunddynamik einer performativen Religionspädagogik lässt sich auch auf andere Handlungsorte als den Religionsunterricht übertragen: Auch in der Jugendarbeit und in der Gemeindekatechese haben aus guten Gründen projekt- und handlungsorientierte Lernformen Konjunktur: Ich denke beispielsweise an den Projektcharakter bei der Firmvorbereitung (ein Firmpass mit unterschiedlichen Projekt-Elementen), die Bedeutung von Wegliturgien bei der Erstkommunion-Katechese oder den Eventcharakter in der Jugendarbeit (von den 72-Stunden-Aktionen bis zum Weltjugendtag).

Die „Sehnsucht nach mehr“ von Jugendlichen erfordert auch in Katechese und Jugendarbeit eine erfahrungsdichte Inszenierung.

## 8. 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? Führt das nicht letztlich dazu, dass Lehrer nur noch mit einem schlechten Gewissen umherlaufen angesichts dessen, was wünschenswert wäre?

Deshalb muss deutlich gesagt werden: 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“<sup>59</sup> würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden. Die Projektideen und Vorschläge sollen hierzu motivieren.

Der spannende Focus, mit dem im Folgenden das Grundkonzept eines performativen Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der beschriebenen Praxisfelder nochmals kritisch reflektiert werden soll, ist eher konzeptioneller Art: Wie viel Religion darf überhaupt sein? Und passt der Begriff der „Inszenierung“?

### 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 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 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 Zwangsgregat 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 unmusikalisches 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 Entlastungsargumenten Ausschau zu halten, um den Verdacht eines Rückfalls in überwundene katechetisch enggeführte Zeiten im Religionsunterricht auszuräumen:

- Ein erstes Entlastungsargument: 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 Entlastungsargument: Wenn im Unterricht dissoziative mit assoziativen Elementen ergänzt werden<sup>51</sup>, 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 Ratlosigkeit zum Ausdruck kommen.
- Ein drittes Entlastungsargument: Probeaufenthalte in religiösen Welten beinhalten immer auch Fremdheitserfahrungen.<sup>52</sup> 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 niederbayrischen 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 Aus-

tausch 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.<sup>53</sup> „Was macht das mit mir?“ könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer distanzierten Reflexion, Meta-Kommunikation und den entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden SchülerInnen entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig<sup>54</sup>, 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:<sup>55</sup> Gerade der Respekt vor der Selbst-Konstruktion jeglicher Lernender, die aus einer postmodernen Palette von Sinndeutungen Leben und Glauben konstruieren, ermöglicht es, selbstbewusst und entschieden „den Glauben vorzuschlagen“<sup>56</sup> 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 konzeptuellen 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.<sup>57</sup> 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:<sup>58</sup> die Deutungs-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. Auch andere Konzepte, zum Beispiel die Formulierung von Kompetenzfeldern bei der Beschreibung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg<sup>59</sup>, gehen in diese Richtung.

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“<sup>60</sup> von Religionslehrer/innen 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<sup>61</sup> 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 **Ambiguitätstoleranz** – 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.“<sup>62</sup> In diesem Sinne möchte ich Ihnen den Mut zur Inszenierung von Religion(sunterricht) wünschen.



*Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau. Der Beitrag ist eine gekürzte Fassung des Vortrags, den Hans Mendl als Einleitungsreferat auf dem Arbeitsforum für Religionspädagogik am*

*21. März 2006 in Donauwörth gehalten hat.*

## Anmerkungen

- 1 Ingrid Blöching, *Das Schulgebet – Türöffner zu liturgischen Feiern*, in: KatBl 129 (2004), 415-419, hier 415.
- 2 Vgl. Michael Meyer-Blanck, *Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottes-*

- dienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik*, Münster 2000, 349-358.
- 3 Vgl. auch die Basisversion dieses Beitrags: Hans Mendl, *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 1/2005, 4-16.
  - 4 Erwin Ringel/Alfred Kirchmayer, *Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen*, Wien u.a. 1986.
  - 5 Tilman Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt a. M. 1976.
  - 6 Edgar Forster, *Kathole oder Sozi? Ortsanschauungen des Edgar Forster*, München 2000, 8f.
  - 7 Vgl. Frank McCourt, *Die Asche meiner Mutter*, München 1998, bes. 157-183; und Valentin Reitmajer, *Kindheit in Niederbayern: vor 50 Jahren*, Oberding 2000.
  - 8 *KatBl* 36 (1910), 135.
  - 9 Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg u. Berlin 2002 und meine Kritik in: Hans Mendl, *Gehirnforschung gut, Religionsunterricht ungenügend. Eine Replik auf Manfred Spitzer*, in: VKRG inform. Mitgliederzeitschrift des Verbandes katholischer Religionslehrer/innen und Gemeindeferenten/innen im Kirchendienst 14 (1004), Heft 2, 17-19.
  - 10 Wolfgang Nastainczyk, *Dokument einer Wende. Zehn Jahre Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*, in: Regensburger RU-Notizen 3/1984, 16-19.
  - 11 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, Bonn 1996, 18.
  - 12 *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. 4. A. 1976, 113-152. Hier der Abschnitt 2.5.1.
  - 13 Bernhard Dressler, *Bildung – Religion – Kompetenz*, in: ZPT 56 (2004), 258-263, 263.
  - 14 Dietrich Benner, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, in: Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), Heft 2, 22-36, hier 30.
  - 15 Rudolf Englert, „Performativer Religionsunterricht?“ *Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth*, in: rhs 45 (2002), 32-36, 33.
  - 16 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 24.
  - 17 Ebd., 25.
  - 18 Vgl. John L. Austin, *Zur Theorie der Sprechakte (How to to things with words)*, Stuttgart 1972.
  - 19 Vgl. ebd. und Wim A. de Pater, *Der Sprechakt, seinen Glauben zu bekennen. Gottes Gegenwart in der Erschließungssprache christlicher Religion*, in: Heinrich Fries u.a., *Möglichkeiten des Redens über Gott*, Düsseldorf 1978, 31-56.
  - 20 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Anm. 16), 15.
  - 21 Vgl. Georg Baudler, *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 2000, 359-366, hier 366.
  - 22 Vgl. Thomas Klie, Thomas/Silke Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 149.
  - 23 Bernhard Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: rhs 45 (2002), 11-19, hier 11.
  - 24 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 31.
  - 25 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), Abschnitt 3.2.
  - 26 Vgl. Hans Schmid, *Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ‚Wozu‘ religiöser Bildung heute*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 50/2003, 49-57.
  - 27 Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 315.
  - 28 Elisabeth Buck, *Religion in Bewegung. Sekundarstufe I*, Göttingen 2005, 12.
  - 29 Vgl. Hans Mendl, *Religiöse Wissen – was, wie und für wen?*, in: *KatBl* 128 (2003), 318-325, 320f.
  - 30 Zitiert in Buck, *Religion in Bewegung* (Anm. 28), 12.
  - 31 Vgl. Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik*, Münster 2005.
  - 32 Werner Ritter, *Der ‚Erfahrungsbegriff‘ – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie*, in: Werner H. Ritter/Martin Rothgangel (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, Stuttgart u.a., 149-166, 158.
  - 33 Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts*, Wetzlar 2004, 38-41.
  - 34 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Anm. 24), 27.
  - 35 Vgl. Paul Neuenzeit, *Ziel Gottes ist der Mensch. Zur Begründung ziel-*

- gerichteten Handelns im Religionsunterricht, in: KatBl 108 (1983), 809-819.
- 36 Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch* (Anm. 33).
- 37 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 26.
- 38 Fritz Oser, *Moralpsychologische Perspektiven*, in: Gottfried Adam/ Friedrich Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 81-109, 87.
- 39 Vgl. Lothar Kuld, Lothar/Stefan Gönnheimer, *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.
- 40 Vgl. Roland Degen/Ing Hansen (Hg.), *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*, Münster u.a. 1998; Margarete Luise Goecke-Seischab/Frieder Harz, *Komm, wir entdecken eine Kirche. Räume erspüren, Bilder verstehen, Symbole erleben. Tipps für Kindergarten, Grundschule und Familie*, München 2001; Christiane-B. Julius/Tessen vom Kameke/Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel, *Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxis-hilfe*, Loccum 1999; Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch* (Anm. 32), 67-73.
- 41 Vgl. ebd., 61-64.
- 42 Vgl. KatBl 129 (2004), Heft 6: *Liturgische Bildung*.
- 43 Klie/Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion* (Anm. 22), 147.
- 44 Vgl. Hans Mendl, *Auf dem Weg zu einer erfahrungsbezogenen existentiellen Bibeldidaktik*, in: Prisma. Informationen des Schulreferats/Religionspädagogisches Seminar Passau, Heft 1/2001, 6-13.
- 45 Vgl. Hans Mendl, *Im Mittelpunkt der Mensch* (Anm. 32), 87-89.
- 46 Vgl. Hans Mendl, *Wie hältst Du's mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen am Paul-Klee-Gymnasium*, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 1/1998, 35-40.
- 47 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 25.
- 48 Hans Mendl, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Überlegungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth 2005.
- 49 Vgl. Markus Schiefer Ferrari, *Erinnerungsorte erkunden. Bedeutung und Notwendigkeit von Exkursionen im Religionsunterricht*, in: Kontakt 1/2004, 6-14.
- 50 Vgl. Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, Weinheim 2004.
- 51 Vgl. Hans Schmid, *Mehr als Reden über Religion*, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002), 3-10.
- 52 Klie/Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion* (Anm. 22), 149.
- 53 Meyer-Blanck, *Liturgie und Ritual* (Anm. 2), 358.
- 54 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 27.
- 55 Vgl. Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik* (Anm. 30).
- 56 Die französischen Bischöfe, *Den Glauben vorschlagen in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken in Frankreich*, in: H. Müller/ N. Schwab/W. Tzschetzsch (Hg.), *Sprechende Hoffnung – Werdende Hoffnung. Proposer la foi dans la société actuelle*, Ostfildern 2001, 16-74.
- 57 Vgl. Rudolf Englert, *Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht*, in: KatBl 123 (1998), 4-12.
- 58 Dietrich Benner, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht* (Anm. 13).
- 59 Vgl. Hartmut Rupp, Hartmut/Peter Müller, *Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz*, in: Entwurf 2004, Heft 2, 14-18.
- 60 Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Hans Mendl/Werner Simon, *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*, Münster 2005.
- 61 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, (Anm. 16), 34.
- 62 Vgl. Ignatius von Loyola (1956), *Die Exerzitien*. Übertragen von Hans Urs von Balthasar, Einsiedeln 1956, 7.