

# Religion inszenieren

## Eine Gratwanderung

Von Prof. Dr. Hans Mendl

### 1. Schule – Moratorium des Lebensernstes

»Die Schule ist ein Moratorium des Lebensernstes, sie ist nicht ›das Leben‹ und kann und soll es nicht sein«, meint Bernhard Dressler (Dressler 2002, 263). Wer sich in der Geschichte der Pädagogik auskennt, weiß: Der Lehrgang in Distanz zum Leben gehört zu den konstituierenden Grundbedingungen des modernen Schulwesens. Wir greifen in der Schule, auch im Religionsunterricht, auf reflektierte und distanzierte Weise auf die Wirklichkeit zu.

Von dieser Ausgangsbasis aus muss jeder, der für die Zunahme inszenierender Elemente im Religionsunterricht plädiert, nachweisen, inwiefern eine solche Ausweitung konventionellen Lernens in der Schule einen größeren Nutzen erbringt als ein primär reflektierender Umgang mit Fragen der Religion.

Eine zweite Hürde besteht in der Entwicklungsgeschichte des Faches Religionsunterricht: Denn erschwerend kommt hinzu, dass das Reflexionsmodell schulischen Lernens im Religionsunterricht historisch betrachtet als ein befreiender Fortschritt gegenüber einer als einengend und fremdbestimmt erlebten Katechese an der Schule verzeichnet wird. Zeitlich kann dieses Reflexions-Modell an den konzeptionellen Vorstellungen vom Religionsunterricht, wie sie mit der Würzburger Synode begründet wurden, festgemacht wer-



den: »Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach Gott«, heißt es dort (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 2.5.1). Dieses »Dokument einer Wende« (Wolfgang Nastainczyk) bedeutete eine radikale Abkehr vom missionarischen Modell katechetischen Religionsunterrichts zuvor. Wer also für performative Elemente im Religionsunterricht eintritt, muss immer die Unterschiede zu einem eng verstandenen katechetischen Konzept eines schulischen Religionsunterrichts nachweisen.

Die These, die ich im Folgenden entfalten möchte, lautet: Sowohl von den lernenden Subjekten her als auch

von der Eigenlogik des Gegenstands »Religion« aus erweist sich ein ausschließliches Reflexionsmodell schulischen Lernens heute als defizient; es sollte deshalb mit inszenierenden Elementen ergänzt – nicht durch sie ersetzt! – werden.

### 2. Kirchendistanzierte Subjekte

Die gesellschaftsoffene und pluralitätsfähige Konzeption des Religionsunterrichts »nach Würzburg« besticht auch noch nach dreißig Jahren. Religionsunterricht ist keine kirchliche Katechese, führt nicht unbedingt zur Gemeinde hin, hat nicht die Zielmarke, für alle Schülerinnen und

THEMA

Schüler eine katholische Identität zu stiften. Der Religionsunterricht wendet sich an Kinder und Jugendliche mit verschiedenen religiösen Sozialisationen und Einstellungen zu Kirche und Glaube und zielt auf das, was wir heute als »religiöse Kompetenz« bezeichnen: Er soll zu einem selbst verantworteten Glauben führen.

Als konfessioneller Religionsunterricht bringt das Fach jedoch Materien ein, die von der Tradition katholischen Glaubens geprägt sind. Davon sind heutige SchülerInnen weiter entfernt als noch vor 30 Jahren. Die entsprechenden Daten zum Traditionsabbruch, zur Kirchendistanz und zur Zunahme einer »unsichtbaren Religion« brauchen hier nicht wiederholt zu werden. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Mehrzahl der SchülerInnen über grundlegende und beständige konfessionelle Primärerfahrungen verfügen. Das bedeutet andererseits aber nicht, dass sie nicht religiös offen, sehnsüchtig oder gar auf die eine oder andere Weise aktiv wären. Dennoch wird hier die Problematik des Korrelationsprinzips deutlich: Der garstige Graben zwischen irgendwie gearteten existentiellen Schülererfahrungen und dem

Depositum fidei ist größer geworden. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Freilich kann man kultische Analogien zwischen der Inszenierung eines Fußball-Events und einer Eucharistiefeier herstellen – aber ob dadurch schon ein Verstehen der sakramentalen Dimension gottesdienstlichen Handelns versteh- oder gar erfahrbar wird, wage ich zu bezweifeln. Bei aller gesellschaftlichen Offenheit funktionierte das Korrelationsmodell »nach Würzburg« letztlich dort halbwegs, wo man nicht nur auf formal-existentielle, sondern auch auf annähernd kirchlich geprägte religiöse Erfahrungen referieren konnte: von daheim mitgebrachte Erfahrungen konnten einer schulischen Reflexion unterzogen werden.

Übrigens: nur so gelang ein immer schon als öd empfundener Katechismus-Unterricht in der Schule, wie er seit der Reformation stattfand. Der Referenzrahmen, innerhalb dessen die Heilswahrheiten kognitiv durchdrungen wurden, war eine als selbstverständlich angenommene praktizierte Religion im Alltag – in der Familie und in der Pfarrgemeinde. Nur im Zusammenspiel aller Lebenswelten konnten religiöse Bildungsprozesse nachhaltig sein.

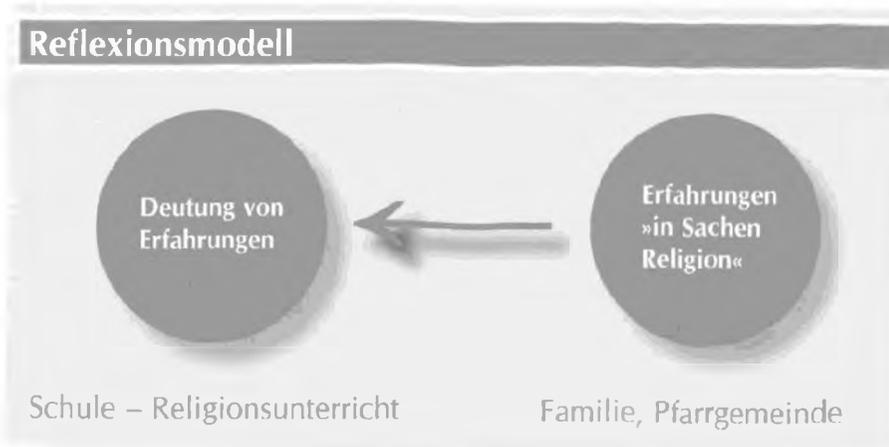
Diejenigen, die heute für eine Verstärkung von Grundwissens-Bausteinen oder gar einen katechismusartigen Unterricht plädieren, verken-

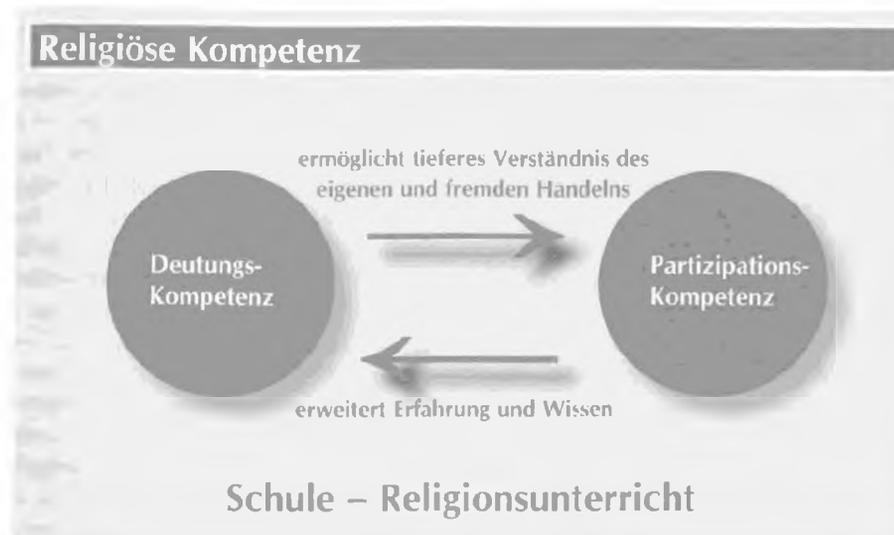
nen die Ortlosigkeit eines solchen Unterfangens. Im Vorfeld zur Würzburger Synode wurde dann deutlich, dass in der Moderne ein Insistieren auf die Verbindlichkeit eines christlichen Lebens für die Schülerinnen und Schüler über den Religionsunterricht nicht mehr gelingen kann. Zu Recht kam es zu einer klaren Trennung von Gemeindekatechese und Religionsunterricht.

Diese Selbstbeschränkung des Religionsunterrichts führte zunächst zu einer Professionalisierung des Faches; entsprechende Verluste werden erst heute deutlicher erkannt (vgl. Mendl 2005c): Auch wenn das Fach halbwegs in der Fächerlandschaft stabil und akzeptiert ist, besonders in der Grundschule, sind seine Wirkungen doch sehr fragwürdig, wie die Untersuchung »1000 Stunden Religion« (Kliemann/Rupp 2000) gezeigt hat. Die fehlende Nachhaltigkeit gründet nicht etwa auf einem schlechten Unterricht, sondern vielmehr in einer konzeptionellen Schwäche: Das Reflexionsmodell alleine genügt heute nicht mehr, um der Schülersituation gerecht zu werden und um nachhaltige Lernprozesse in Gang zu bringen.

3. Gegenstand Religion

»Gott gibt es nur im Vokativ« – dieser Ausspruch geht auf Martin Buber zurück. Der schulische Religionsunterricht ist weder Religionskunde, bei der aus der Distanz und von einer neutralen Beobachterposition aus Religion betrachtet wird, noch Religionswissenschaft, bei der die Gottesfrage mit wissenschaftlichen Optionen (phänomenologisch, hermeneutisch, kulturkritisch ...) reflektiert wird. Wie kann die Gottesfrage beständig 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 vorgetragen wurde, zu Recht der Aspekt des reflektierten Umgangs mit Unterrichtsgegenständen dominiert, stellt sich die Frage, ob der Gegenstand Religion überhaupt verstanden werden kann, ohne auch die Glaubenspraxis auf eine noch zu klärende Weise ins Spiel zu bringen. Derzeit wächst die Sensibilität dafür, »dass die Vermittlung des gelehrten Glaubens nicht ohne Bezug zum gelebten Glauben gelingen kann« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 24).

Religiöse Wirklichkeitsdeutung spiegelt sich in religiösen Vollzügen wider. Kann die Deutung verstanden werden, ohne dass die Vollzüge auf irgendeine Weise präsentiert oder gar selbst erlebt werden? Diese Problemstellung wird vor allem am Beispiel religiöser Sprache deutlich, die in ihrer Anlage immer dialogisch (siehe oben: Gott im Vokativ) geprägt ist: Mit einem Gebet, Segen, einem Lob-Psalm, einem Gelübde wird eine bestimmte Art der Wirklichkeitsdeutung und des Gottesbezugs manifest: Es wird gebetet, gesegnet, etwas oder jemand gelobt und etwas versprochen. Kann ich diese Sprechhandlungen begreifen, ohne diese Akte selbst schon einmal vollzogen zu haben? Theoretisch wird dieser Zusammenhang mit den verschiedenen Ansätzen eines performativen Religionsunterrichts zu fassen versucht (Klie/Leonhardt). »How to do things with words«, lautet der Originaltitel eines Werks von John Austin (1972). Interessanterweise haben die Sprachphilosophen immer wieder auf Beispiele aus dem Bereich der Religion zurückgegriffen, um zu zeigen, dass Sprache mehr ist als nur Syntax und Semantik, sondern bestimmte sprachliche Äußerungen immer auch in bestimmten Kommunikationssituationen schon einen Handlungsaspekt beinhalten. Löse ich die

Form vom Inhalt, wird der Inhalt ortlos: Man müsse dafür sorgen, dass Religion in Form bleibe. Darin zeige sich der »Mehrwert von Religion«; die »Erschließung der Christentums-Praxis kann sich nicht nur in diskursiver Sprache vollziehen, sie verlangt vielmehr nach szenischer und gestischer, leiblicher und räumlicher Darstellung« (Klie/Leonhardt 2003, 149). Weil nur so Religion erfahren und begriffen werden könne, müsse im Religionsunterricht »Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz gewinnen« (Dressler 2002, 11).

#### 4. Präsentationsmodi

Rudolf Englert folgert vom lernenden Subjekt her: Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordere einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen (Englert 2002, 33). Hans Schmid konkretisiert dies mit seiner Forderung, im Religionsunterricht müssten die dissoziativen (»reden über«) mit assoziativen (»reden mit«) Elementen ergänzt werden (Schmid 2003). Auf welche Art und Weise aber gerade handlungsbezogene Elemente didaktisch ins Spiel kommen müssen oder dürfen, darüber scheiden sich nun die Geister. Umstritten ist vor allem, inwiefern ein eigener Erfahrungsbezug 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 theologische und spirituelle Bedeutung über eine Grund- oder Aufrissdarstellung aus einem Schulbuch nur begrenzt nachempfinden. Reicht ein 3-D-Durchgang übers Internet oder eine eindringliche perspektivische

THEMA

Erzählung aus? Die Befürworter eines performativen Konzepts sagen eindeutig: nein! Ein Kirchenraum, und sei es nur die Dorfkirche, müsse gerade von der Schülerpopulation, die mehrheitlich nicht kirchlich sozialisiert ist, leibhaftig nach allen Regeln der (kirchenraumpädagogischen) Kunst erfahren und erschlossen werden. Der Pädagoge Dietrich Benner bringt dies so auf den Punkt: »Damit Welterfahrung und Menschenumgang unterrichtlich und schulisch erweitert werden können, bedarf es zunächst einmal grundlegender Welt- und Umgangserfahrungen. Wo diese Voraussetzung nicht durch vorschulische Erziehung und Sozialisation gesichert ist, muss sie zum Zwecke einer nachfolgenden unterrichtlichen Unterweisung zunächst einmal künstlich mit Hilfe schulischer Erkundungen, Hospitationen, Exkursionen und Übungen gesichert und gestiftet werden« (Benner 2004, 30). In curricularer Zeit wurde in den Hintergrund gedrängt, dass seit Herbart die moderne öffentliche Schule eine doppelte Zweckbestimmung hat: nicht nur eine Weltdeutung, sondern auch die Fähigkeit zum Umgang mit Welt. Deshalb muss heute die Fähigkeit zur Deutung der Welt ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise 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.

3. Inszenieren: Wie ist eine performative Religion anzusehen?

Religionsunterricht heute muss in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und

prozessorientiert angelegt sein (vgl. Mendl 2004, 38-41). Das Fach soll »in Religion« einführen und darf nicht auf einen Unterricht »über Religion« beschränkt werden. Einige der vielfältigen Felder, in denen ein diskursives »Reden über Religion« durch »Erfahrungen in Religion« nicht ersetzt, sondern ergänzt und vertieft werden können, sollen im Folgenden angedeutet werden (vgl. etwas breiter erläutert: Mendl 2005b):

- › nicht nur »über« Religion sprechen, sondern das Fach so konzipieren, dass Kinder und Jugendliche mit ihren Fragen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen
- › nicht nur »über« Gemeinde und Gemeinschaft etc. sprechen, sondern Gemeinschaft auf jugendgemäße Weise inszenieren
- › nicht nur »über« Moral diskutieren, sondern ethisches Verhalten einüben
- › nicht nur »über« Kirchen nachdenken, sondern in Kirchen Haltungen, Lieder, Riten ausprobieren
- › nicht nur »über« Meditation reden, sondern meditative Elemente erproben
- › nicht nur »über« Gebet und Liturgie sprechen, sondern zum experimentellen Beten und liturgischen Handeln anleiten und diese Erfahrung auch reflektieren
- › nicht nur »über« biblische Texte sprechen, sondern sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln lassen, sie zu Spiegelungsfolien und Resonanzräumen für eigene Erfahrungen werden lassen
- › nicht nur »über« religiöse Kunstwerke reden, sondern selbst dem Glauben einen künstlerischen Ausdruck verleihen
- › nicht nur etwas »über« andere Religionen 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.

Jedes einzelne dieser Felder müsste, ähnlich wie es oben für den Bereich der Kirchenraum-Erfahrung angedeutet wurde, daraufhin durchbuchstabiert werden, inwiefern ein inszenierendes Element einen unverzichtbaren »Mehr-Wert« für das Verstehen des jeweiligen Gegenstands darstellt. Bei Diskussionen über Chancen und Grenzen eines performativ erweiterten Religionsunterrichts stellt sich heraus, dass von Kritikern inszenierendes Handeln besonders im Bereich von Liturgie und Gebet als problematisch erachtet wird – und zwar von zwei Blickwinkeln aus. Religiöse Rituale, Gebete und liturgische Handlungen könnten nur in einem Referenzrahmen der freien Zustimmung und der subjektiv-existentialen Bejahung vollzogen werden; dafür sei der schulische Unterricht nicht der richtige Ort.

Verweist man, wie unten noch geschehen wird, darauf, dass solche inszenierenden Elemente selbstverständlich »nur« den Charakter von Probehandlungen hätten, dann kommt von der Sachebene her der Einwand, dass ein solches »Ausprobieren« wiederum der Ernsthaftigkeit des Gegenstands Gebet und Liturgie nicht angemessen sei. Deshalb muss abschließend die Frage gestellt werden:

3.2. Was ist der Performanzcharakter?

Die breite Palette der dargestellten Handlungsmöglichkeiten mag den einen faszinieren, den andern aber abschrecken: Überfordert das nicht den normalen Unterricht? Man sollte Realist bleiben und die kontextuellen Grenzen der Institution Schule anerkennen. Viele der beschriebenen Möglichkeiten würden besser organisiert werden können, wenn wir

»Schule neu denken« (von Hentig 2004) würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden. Doch die Anfrage ist prinzipieller Natur: Passt der Begriff »Inszenierung«? Und wie viel Religion darf sein?

### 5.1 Inszenieren in unmittelbarem Bezug

Mehrmals in diesem Beitrag wurde der Begriff »Inszenierung von Religion« verwendet. Er provoziert vielleicht. Kann man Religion oder gar Glaube inszenieren? Theologisch lautet die Antwort eindeutig »nein«. Die gläubige Antwort des Menschen auf das vorausgehende Heilsangebot Gottes lässt sich nicht produzieren, schon gar nicht außengesteuert und im Kontext eines verpflichtenden schulischen Religionsunterrichts. Aber Lehrende können durchaus Lernumgebungen schaffen, in denen die Sensibilität für und die Plausibilität und Identität von Religion gefördert werden kann. 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.

### 5.2 Inszenierung im Unterricht

Trotzdem nochmals die Rückfrage: Schaut man die möglichen Handlungsfelder genauer an, so beschleicht vielleicht doch beim einen oder anderen Bereich Unbehagen. Darf man tatsächlich SchülerInnen zu so 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 Jugendlichen, 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 pumelige 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.

### 5.3 Inszenierung im

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

- › 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.

- › Wenn im Unterricht dissoziative mit assoziativen Elementen ergänzt werden (Schmid 2003), dann geschieht dies also auf experimentelle Weise, gelegentlich sehr sprunghaft und zumeist punktuell. Außerdem sollte das Erfahrungsangebot breit genug sein, um individuelle Füllungen vorzunehmen. Man nennt das ein Arbeiten mit »offenen Strukturen«. Um es an einem Beispiel anzudeuten: Wenn Kinder oder Jugendliche beispielsweise nach der Tsunami-Katastrophe über die Theodizee-Frage nachdenken, wieso dies Gott zugelassen habe, und ihr Nachdenken in eine Gebetsform bringen sollen, dann können bei solchen Prozessen Bittgebete für die Verstorbenen oder ihre Angehörigen, Anfragen an Gott oder eigene Ratlosigkeit zum Ausdruck kommen. Wenn im Rahmen solcher Unterrichtsvorhaben bei manchen Schülern der Zweifel aufkommt, ob es diesen Gott überhaupt gibt, dann ist das ebenfalls in Ordnung.

- › 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 viel-

THEMA

leicht daran Geschmack. In einer Mittelstufenklasse wurde nach dem ersten Hören eines Taizé-Lieds beispielsweise spontan geäußert: »auf eine solche Musik wären wir nicht so aus«; nach der meditativen Erfahrung der Taizé-Spiritualität über eine Unterrichtsstunde hinweg äußerten immerhin einige Schüler: »des woar goa ned so schlecht« – in der niederbayerischen Sprachform ist das schon fast ein Superlativ!

▸ Wenn wir davon sprechen, man müsse »Religion inszenieren und reflektieren« oder die Partizipationskompetenz müsse die Deutekompetenz ergänzen, so sind jeweils beide Pole als gleich wichtig zu erachten. Religionsunterricht ist als ordentliches Unterrichtsfach immer auch Unterricht »über« Religion. Deshalb erscheint mir in der obigen Auflistung von Handlungsmöglichkeiten die Doppelpoligkeit »nicht nur« – »sondern auch« so bedeutsam zu sein. Das Anliegen eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts würde missverstanden, wenn man dabei völlig auf diskursive und kommunikative Akte verzichten würde. Auch um den Vorwurf der Grenzüberschreitung zu entkräften, scheint es mir wichtig zu sein, darauf zu verweisen, dass im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich auch einer Reflexion unterzogen wird, weil damit eine Distanz zur Erfahrung möglich wird (vgl. Meyer-Blanck 2000, 358). »Was macht das mit mir?«, könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer distanzierteren Reflexion, Meta-Kommunikation und den entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden SchülerInnen entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig, entdecken die Qualität eines probefäh-

ten 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 unterschiedenen Umgang der französischen Bischöfe mit der Postmoderne lernen, die in ihrem berühmten Brief aus dem Jahre 1996 der Kirche in ihrer säkularen Gesellschaft Mut zusprechen, den Glauben vorzuschlagen.

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

7. Das Auskosten der Dinge von innen  
Ignatius von Loyola

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

Dr. Hans Mendl  
Professor für Religionspädagogik,  
Universität Passau

LITERATUR

- Austin**, John L. (1972), Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart.
- Benner**, Dietrich (2004), Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), Heft 2, 22-36.
- Dressler**, Bernhard (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), 11-19.
- Englert**, Rudolf (2002), »Performativer Religionsunterricht?« Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (2000), 32-36.
- Hentig**, Hartmut von (2004), Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, Weinheim.
- Ignatius** von Loyola (1956), Die Exerzitien. Übertragen von Hans Urs von Balthasar, Einsiedeln.
- Klie**, Thoma/Leonhard, Silke (Hg.) (2003), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig.
- Kliemann**, Peter/Rupp, Hartmut (Hg.) (2000), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart.
- Mendl**, Hans (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), Was geschieht, wenn Religion in die Schule geht? Über die Verlust- und die Gewinnerfahrungen, die Religion in der Schule macht, in: KatBl 130 (2005), 376-382.
- 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.
- Der Religionsunterricht in der Schule** (1976), in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. 4. A., 113-152.
- Schmid**, Hans (2003), Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem »Wozu« religiöser Bildung heute, in: Religionspädagogische Beiträge 50/2003, 49-57.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz** (2000), Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz** (Hg.) (2005), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn.