

Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts

Hans Mendl

1. Das Problem: Unterricht „über“ oder „in“ Religion

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 nicht eine Grenzüberschreitung oder gar einen Rückfall in alte katechetische Zeiten?

Eine solche skrupulöse Skepsis wäre in anderen Fächern völlig absurd: 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? Wie würde man einen Musikunterricht qualifizieren, bei dem nicht gesungen wird? 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“ stattfinden würde? Ähnliches gilt 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.

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 weni-

ger 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.

2. Die Last der Geschichte

Dass wir heute nicht blauäugig für eine Inszenierung des Religionsunterrichts plädieren können, hat viel mit der Geschichte des Faches zu tun. Autobiographische Zeugnisse belegen, dass die These, eine gewisse Art religiöser Erziehung habe auch zu einem „Religionsverlust“ (Ringel / Kirchmayer 1986) oder zu einer „Gottesvergiftung“ (Moser 1976) geführt, durchaus berechtigt ist. Ein Beispiel möge genügen: Edgar Forster (Forster 2000, 8f) beschreibt in seiner Autobiographie die Kindheit und auch den Religionsunterricht in Niederbayern so – es waren die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts.

„In der zweiten Klasse besuchte ich die Katholische Volksschule für Knaben Eggendobel, eine zwei(t)klassige Zwergschule. Unsere Lehrerin war die Pfrein Pfister, eine bigotte alte Jungfer mit Dutt im Gnack, Nickelbrille auf der Nase und angetan mit schwarz-grau-braunem Sack- und Asche-Gewand; am liebsten veranstaltete sie wahre Gebetsorgien im Unterricht. Sie besuchte jeden Tag vor der Schule die Heilige Messe und empfing in der Eucharistiefeyer täglich die Hl. Kommunion und bedauerte, dass sie es nicht öfters dürfe. Dem Pfarrer Fischer machte sie jede Woche zweimal Meldung einer Maß- 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.“

Diese drastische Situationsbeschreibung – die leider mit anderen ergänzbar wäre – weist auf ein 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. Dieses Eindringen in die Privatsphäre wurde im Prozess der Moderne zunehmend als eine unangemessene Grenzüberschreitung empfunden. Wenn wir deshalb 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. Deshalb muss immer wieder betont werden: Dorthin wollen wir nicht zurück!

3. Würzburg und die Folgen

Denn 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 Religions-

Thema

pädagoge Wolfgang Nastainczyk bezeichnet hat. Dieses Dokument markiert den Befreiungsschlag gegen die konfessionalistische Engführung religiöser Erziehung und bedeutet den Übergang vom missionarischen zum diakonischen Konzept religiösen Lernens in der Schule: Das Handeln der Kirche in der Schule versteht sich nunmehr auf allen Feldern als selbstloser Beitrag für die Identitätsentwicklung junger Menschen und für die Humanisierung des Schullebens. Damit verbunden war eine konsequente Trennung von Gemeindekatechese und Religionsunterricht in Adressatenkreis, Inhalten und einer je eigenen Didaktik.

Die Frucht dieser Bemühungen sieht man am aktuellen Stellenwert des Religionsunterrichts, der besonders in der Grundschule breit anerkannt ist. Die grundlegende Zielbestimmung des Religionsunterrichts besteht nicht in der existentiellen Glaubenseinführung, nicht in der konfessionellen Sozialisation oder in der Hinführung zur Pfarrgemeinde; der Religionsunterricht nach der Würzburger Synode ist für eine disparate Schülerschaft (gläubige, suchende, ungläubige... Schüler) gedacht, er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“, er „weckt und reflektiert die Frage nach Gott“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 2.5.1).

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 „Mortatorium des Lebensernstes“ (Dressler 2004, 263) 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 Schüler/innen ins konfessionelle Milieu, mutierte insgesamt aber zu einer „als-ob“-Didaktik (als ob alle irgendwie geartete religiöse Erfahrungen mitbrächten) oder führte zur Aporie.

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 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?

4. Qualitätskriterien für guten Religionsunterricht

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

4.1 Lernendes Subjekt: Veränderte Erfahrung

Der Prozess einer „Verschulung von Katechese“ ist in größeren historischen Zeiträumen 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, 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 Schüler/innen evident. Das bedeutet zwar nicht, dass die Schüler/innen nicht originäre menschliche Erfahrungen, Sehnsüchte und individuelle religiöse Grunderfahrungen mitbrachten. Dennoch: konfessionelles Basiswissen (Gebete, biblische und liturgische Kenntnisse), die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes (CMB, INRI, Michelangelos „Erschaffung des Adam“) und eine religiöse Sensibilität („hinter die Dinge schauen“) können nicht mehr vorausgesetzt werden. Ein drastisches Beispiel, das kürzlich ein Religionslehrer aus Niederbayern mitteilte: Auf seinen Hinweis in einer

7. Klasse, Jesus sei nur 30 Jahre alt geworden, fragt ein Schüler allen Ernstes betroffen nach: „Was hat ihm denn gefehlt?“

Der garstige Graben zwischen dem Erfahrungswissen und dem Glaubenswissen, dem Depositum fidei, hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte massiv verbreitert. Was aber geschieht, wenn der Lerngegenstand so weit von der Welt der Schüler entfernt ist, dass sie keine Fragehaltung mehr entwickeln? 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 gesichert werden“ (Benner 2004, 30). In curricularen Zeiten wurde etwas in den Hintergrund gedrängt, dass seit Herbart die moderne öffentliche Schule eine doppelte Zweckbestimmung hat: nicht nur eine Weltdeutung, sondern auch die Fähigkeit zum Umgang mit der Welt. Insofern muss heute die Fähigkeit zur Deutung von Religion ergänzt werden mit einer Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise das Wissen durch Erfahrung erweitert und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich werde.

Wenn also die Voraussetzungen der lernenden Subjekte ernst genommen werden, dann bedarf es anderer Präsentations-

modi als nur reflexiver, um Religion verstehen zu können.

4.2 Gegenstand: die performative Tiefendimension von Religion

Auch Rudolf Engler meint: Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordere einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen (Engler 2002, 33). Dies ist zunächst ein didaktisches Argument, welches theologisch untermauert werden muss:

Genügt es, den Gegenstand „Religion“ zu unterrichten, ohne in die Praxis von Religion einzuführen? 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“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 24).

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 (Austin 1972): „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. Die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen performativen Sprachformen (de Pater 1978, Austin 1972): Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet, einem Segen, einem Lobpsalm, einem Gelübde wird bereits eine Wirklichkeit gesetzt: Es wird gebetet, gesegnet, etwas gelobt und versprochen. 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 Religionsunterricht: „Denn ohne die Begegnung mit gelebtem Glauben kann die Lebensbedeutung des gelehrten Glaubens nicht erschlossen werden“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 15).

Theologisch kann man 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. Der Religionsunterricht müsse deshalb neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben erhalten (vgl.

Thema

Baudler 2000, 366)! Das Ziel muss 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“ (Klie / Leonhard 2003, 149). Daraus folgt für Bernhard Dressler: „Im Religionsunterricht selbst muss Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation Platz gewinnen“ (Dressler 2002, 11), weil nur so Religion erfahren und begriffen werden kann! Nur durch die Ermöglichung von Religion kann die Dynamik religiöser und christlicher Welterfahrung in ihrer Tiefendimension verstanden werden (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 3.2). Insofern müssen nach Hans Schmid im Religionsunterricht dissoziative (reden über) mit assoziativen Elementen (reden mit) ergänzt werden (Schmid 2003). Innerhalb eines solchen Konzepts erhält auch die Tradition eine neue Rolle; sie kommt nicht nur diskursiv, sondern auch handlungsbezogen ins Spiel. Es ist eine religionspädagogische Wahrnehmungs-Aufgabe, zu schauen, wo Religion ihre Wirkung entfaltet.

5. Inszenierungsfelder eines performativen Religionsunterrichts

Religionsunterricht heute muss in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und prozessorientiert angelegt sein (vgl. Mendl 2004, 38-41). Das Fach muss „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 zumindest genannt werden (ausführlicher: siehe 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

6. Wie viel Religion darf sein?

Die Palette der Handlungsmöglichkeiten mag den einen faszinieren, den andern aber abschrecken: Überfordert das nicht den normalen Unterricht? Führt das nicht 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 angedeuteten Ideen könnten besser organisiert werden, wenn wir „Schule neu denken“ (von Hentig 2004) würden. Solange dies nicht der Fall ist, müssen im kontextuellen Rahmen Grenzen ausgelotet und Handlungsfelder aufgetan werden. 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“?

6.1 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 Kennen lernen der Konkretionen von Religion, die für viele Schüler/innen eine fremde Welt darstellen. Auf einladende Weise soll Religionsunterricht „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) wecken.

6.2 Grenzüberschreitungen?

Trotzdem nochmals die Rückfrage: Vielleicht beschleicht einem doch beim einen oder anderen konkreten Feld Unbehagen. Ist das nicht zu vereinnahmend? Nebenbei bemerkt: Kein Sportlehrer, Musiklehrer, keine Handarbeits- oder Englischlehrerin würde auf das eigene Fach bezogen diese Anfrage verstehen. Schule versteht sich als verpflichtende Veranstaltung für alle Kinder und Jugendliche, zumindest im schulpflichtigen Alter. In diesem gesellschaftlichen Zwangsaggregat werden Schüler immer auch zu Erfahrungen motiviert / veranlasst / gezwungen, die sie möglicherweise freiwillig nicht angehen würden. Schule nötigt Schülern Erfahrungen auf, die Erwachsene für sinnvoll erachten. Das sehen im Konkreten die betroffenen Schüler ganz anders. 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.

6.3 Grenzziehungen

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

– Es handelt sich bei performativen Lernformen um ein **Probehandeln „auf Zeit“**. Schüler/innen 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“**. 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.

– Probeaufenthalte in religiösen Welten beinhalten immer auch **Fremderfahrungen** (Klie / Leonhard 2003, 149). Einige Schüler werden sich nach

dem Ausprobieren eindeutig positionieren („das ist nichts für mich“), andere finden vielleicht daran Geschmack. In einer Mittelstufenklasse wurde nach dem ersten Hören eines Taize-Lieds beispielsweise spontan geäußert: „af a soa Musik warn ma eha ned aus“; nach der meditativen Erfahrung der Taize-Spiritualität über eine Unterrichtsstunde hinweg äußerten immerhin einige Schüler: „des woar goa ned so schlecht“ – in der niederbayerischen Sprachform ist das schon fast ein Superlativ!

– 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. Auch um den Vorwurf der Grenzüberschreitung zu entkräften, scheint es mir wichtig zu sein, darauf zu verweisen, dass im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich auch einer Reflexion unterzogen wird, weil damit eine Distanz zur Erfahrung möglich wird. „Was macht das mit mir?“, könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch einer distanzierte Reflexion und den Austausch in der Lerngruppe werden Schüler/innen entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 27), entdecken die Qualität eines probenhaften Zugriffs auf fremde Religion, finden Geschmack oder entscheiden sich gegen bestimmte Riten, Modelle, Praktiken. Wir laden zu einer Praxis ein,

Thema

deren nachhaltige Praktizierung selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann! 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 Verweis auf die grundlegende Lerntheorie des Konstruktivismus ausgeräumt werden (vgl. Mendl 2005b): 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) und zum Ausprobieren und Reflektieren der Schätze christlicher Tradition einzuladen.

7. Kompetenzen der Lehrenden

Abschließend stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die Lehrenden benötigen, um einen solchen performativen Religionsunterricht zu gestalten. Der „professionstypische Habitus“ (vgl. Ziebertz / Heil / Mendl / Simon 2005) von

Religionslehrern umfasst selbstverständlich alle „normalen“ Lehrerkompetenzen sowie solche, die man für einen allgemeinen „guten“ Religionsunterricht benötigt (z. B. neben der Sach- und didaktischen Kompetenz vor allem die Wahrnehmungskompetenz). Für die spezielle Gestalt eines performativen Religionsunterrichts brauchen Religionslehrer/innen in weit höherem Maße

- eine klar erkennbare **konfessionelle Identität**, weil Lehrende anders als in einer reinen Religionskunde und von einer „Beobachterperspektive“ aus (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 34) als authentische Zeugen gelebten Christentums bei aller Individualität und Kritikfähigkeit, die bereits die Würzburger Synode Lehrern zugesteht, gleichsam als personale Medien veranschaulichen, inwiefern Form und Inhalt von Religion für sie selber zuzusammgehören;
- eine deutlich ausgeprägte **Spiritualität und liturgische Kompetenz**, weil die Inszenierung von Religion gerade in diesen Feldern Lehrende er-

fordert, die über Rollensicherheit und eine spirituelle Sensibilität verfügen;

- eine ausgeprägte **Beziehungsfähigkeit**, weil die permanente Fragestellung „was macht Religion mit mir?“ nur in offenen Kommunikationsformen adäquat bewältigt werden kann;
- besonders aber eine gelassene **Ambiguitäts-Toleranz** – die Fähigkeit, Widersprüche und Entscheidungen gegen Religion bzw. einzelne vorgestellte Erfahrungswelten respektvoll auszuhalten –, weil nur diese Haltung davor bewahrt, den beschriebenen Rahmen nicht zu überschreiten.

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

Literatur:

- Austin, John L. (1972), *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart.
- Baudler, Georg (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, 359-366.
- Benner, Dietrich (2004), Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: *Theo-web. 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.
- Dressler, Bernhard (2004), Bildung – Religion – Kompetenz, in: *ZPT* 56 (2004), 258-263.
- Englert, Rudolf (2002), „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: *rhs* 45 (2000), 32-36.
- Forster, Edgar (2000), *Kathole oder Sozi? Ortsanschauungen des Edgar Forster*, München.
- Hentig, Hartmut von (2004), *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, Weinheim.
- Ignatius von Loyola (1956), *Die Exerziten. Übertragen von Hans Urs von Balthasar*, Einsiedeln.
- Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.) (2003), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig.
- 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: *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, hg. von der Hauptabteilung Schulen und Hochschule der Diözese Passau, Passau, 2005, 4-16.
- Moser, Tilman (1976), *Gottesvergiftung*, Frankfurt a. M.
- de Pater, Wim A. (1978), *Der Sprechakt, seinen Glauben zu bekennen. Gottes Gegenwart in der Erschließungssprache christlicher Religion*, in: Heinrich Fries u.a., *Möglichkeiten des Redens über Gott*, Düsseldorf, 31-56.
- 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.
- Ringel, Erwin / Kirchmayer, Alfred (1986), *Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen*, Wien u.a.
- Schmid, Hans (2003), *Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem ‚Wozu‘ religiöser Bildung heute*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 50/2003, 49-57.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn.
- Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stefan / Mendl, Hans / Simon, Werner (2005), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*, Münster.