



Mehr als REDEN ÜBER RELIGION

Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts

von Hans Mendl

1. Das Problem: Unterricht „über“ oder „in“ 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 (vgl. Baudler 2000, Meyer-Blanck 2000)? Soll man Schülerinnen und Schüler zum Schulgebet nötigen oder sie davon dispensieren, wenn sie darauf bestehen, weil Gebet von „Freiwilligkeit und innerem Antrieb“ (Blöching 2004, 415) lebt? Müssen alle Schüler einer Klasse an einem Sozialprojekt teilnehmen oder gibt es die Möglichkeit, sich davon abzumelden?

Deutlich wird: 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 und 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 (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 25).

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.

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“ (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 Eucharistiefeier täglich die Hl. Kommunion und bedauerte, dass sie es nicht öfters dürfe. Dem Pfarrer Fischer machte sie jede Woche zweimal Meldung einer Meß- und Gebetsstatistik, wie viele von uns ca. 45



Buben beim Aufstehen nicht gebetet hatten, wie viele vor und wie viele nach dem Frühstück das Beten versäumt hatten, wie viele den Engel des Herrn vergessen hatten, wie groß die Zahl der Nichtbeter vor und nach dem Mittagessen war usw. usw.

Das folgende Schema zeigte die Mindestanzahl von Gebeten, die nach ihrer Ansicht für

einen guten Christen heilswirksam sein. Es hat sich mir bis heute eingeprägt ...“

Diese drastische Situationsbeschreibung - die leider mit anderen ergänzbar wäre (z.B. McCourt 1998, Reitmajer 2000) - weist auf ein problematisches Konzept religiöser Erziehung in der Schule hin,

das letztlich zur massiven Krise des Religionsunterrichts im Vorfeld der Würzburger Synode führte: Der Religionsunterricht wurde als verlängerter Arm einer kirchlichen Katechese verstanden und gelegentlich mit den entsprechenden Repressalien auch durchgeführt. Im Religionsunterricht fand, wie das Beispiel zeigt, eine doppelte Sozialkontrolle statt: Einerseits wird die Inszenierung von Religion im Unterricht selbst eingefordert („Gebetsorgien“) und andererseits wird die Autorität der Religionslehrkraft auch auf den außerschulischen Bereich geweitet, indem die häusliche Gebetspraxis einer Überprüfung unterzogen wurde. 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, und deshalb immer wieder betont werden muss: Dorthin 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 Gehirn-

| 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 | | | | | | | |
| Heilige Messe | | | | | | | |

Religionsunterricht vor der Synode hat auch zu einem „Religionsverlust“ beigetragen

Der Religionsunterricht hat sich längst von missionarischen Intentionen verabschiedet



forscher Manfred Spitzer in seinem Buch „Lernen“ (Spitzer 2002; vgl. kritisch dazu Mendl 2004b) mit den entsprechenden Negativbeispielen gegen den Religionsunterricht und ist für dessen Abschaffung - und verfehlt mit seiner Darstellung doch das weiterentwickelte Modell eines Religionsunterrichts „nach Würzburg“.

gedacht, er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“, er „weckt und reflektiert die Frage nach Gott“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1976, 2.5.1), - das ist die zentrale Aufgabe. Dies bedeutete einen wichtigen Schritt nach vorne hin zu einem gesellschaftsoffenen Konzept von Religionsunterricht.

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 Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk einmal bezeichnet hat. Dieses Dokument markiert den Befreiungsschlag gegen die konfessionalistische Engführung religiöser Erziehung und bedeutet den Übergang vom missionarischen zum diakonischen Konzept religiösen Lernens in der Schule: Das Handeln der Kirche in der Schule versteht sich nunmehr auf allen Feldern als selbstloser Beitrag für die Identitätsentwicklung junger Menschen und für die Humanisierung des Schullebens. Damit verbunden war eine konsequente Trennung von 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 (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996a, 18), 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 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), - 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“ (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 Schülerinnen und Schüler ins konfessionelle Milieu, mutierte insgesamt aber zu einer „als-ob“-Didaktik (als ob alle irgendwie geartete religiöse Erfahrungen mitbrächten) bzw. führte zur Aporie, wenn durchschaut 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

Religionsunterricht nun selbstloser Beitrag für die Identitätsentwicklung junger Menschen

Grundlegende Frage: Wie verhalten sich „Erfahrung“ und „Reflexion“ im Religionsunterricht zueinander?

Gegenstand angemessen verhandelt werden kann? Die Auflistung handlungsorientierter Möglichkeiten im Religionsunterricht (siehe Anhang 1) will nicht nur motivieren und ermutigen, sondern dient auch der Frage, wo je eigene Grenzen gesetzt werden: Darf man im Religionsunterricht (Rosenkranz?) beten, Gottesdienst feiern, meditieren?

4. Qualitätskriterien für guten Religionsunterricht

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 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 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 Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und 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 Schülern evident; das bedeutet zwar nicht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht originäre menschliche Grunderfahrungen und Sehnsüchte und individuelle

religiöse Grunderfahrungen mitbrächten. Dennoch: religiöses Basiswissen (Gebete, biblische und liturgische Kenntnisse), die Fähigkeit zur Entschlüsselung religiöser Codes (CMB, INRI, Michelangelos „Erschaffung des Adam“) und eine religiöse Sensibilität („hinter die Dinge schauen“) können nicht mehr vorausgesetzt werden. Ein drastisches Beispiel, das kürzlich ein Religionslehrer aus Niederbayern mitteilte: Auf seinen Hinweis in einer 7. Klasse, Jesus sei nur 30 Jahre alt geworden, fragt ein Schüler allen Ernstes betroffen nach: „Was hat ihm denn gefehlt?“

Der garstige Graben zwischen dem Erfahrungswissen und dem Glaubenswissen, dem Depositum fidei, hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte massiv verbreitert. Was aber geschieht, wenn der Lerngegenstand so weit von der Welt der Schülerinnen und 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 Schülerinnen und 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 Umgangerfahrungen. 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 Ver-



In der postchristlichen Gesellschaft erscheint ein ausschließliches Reflexionsmodell religiösen Lernens nicht mehr als tragfähig

Katechismus-Unterricht konnte überhaupt nur sinnvoll sein, so lange halbwegs eine religiös-kirchliche Sozialisation gegeben war

ständnis 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.

4.2. Gegenstand: die performative Tiefendimension von Religion

Auch Rudolf Englert meint: Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordere einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen (Englert 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? 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.

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 „performative“ 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 Lob-Psalm, 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 vollziehen 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. Alle Beispiele, die im nächsten Kapitel angefügt sind, belegen diese These, der Religionsunterricht müsse neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben erhalten (vgl. Baudler 2000, 366)!

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“ (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!

Performativer Religionsunterricht bündelt die Erfahrungsfelder und sorgt dafür, dass Religion „in Form bleibt“

Religion kann nur verständlich werden, wenn sie auch inszeniert wird

Wenn es im Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 1996b, 31) 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 Weiterführung 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. Die Frage lautet also: Wo wird Religion konkret? Es ist eine religionspädagogische Wahrnehmungsaufgabe, 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.

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 und den lernenden Subjekten gerecht zu werden.

5. Inszenierungsfelder eines performativen Religionsunterrichts

Religionsunterricht heute muss in Auseinandersetzung mit Lerngegenständen subjekt-, erfahrungs- und prozessorientiert angelegt sein (vgl. Mendl 2004a, 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 ver-

tieft 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 Kirchenhaltungen, 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**

5.1. Im Mittelpunkt der Mensch

Der erste Erfahrungs-Gegenstand sind die Kinder und Jugendlichen selber. Im Religionsunterricht müssen die Schülerinnen und Schüler immer wieder selbst mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen, ihren Lebenswelten und Anfragen zum Thema werden. Wenn der Mensch das Ziel Gottes ist (vgl. Neuenzeit 1983), 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 Selbstausdruck befähigt und angehalten werden. Dieser markante erste Punkt hat auch eine wichtige bildungspolitische Dimension: Angesichts der fortschreitenden Ökonomisierung von Bildung (die Sprache der

Wenn der Mensch das Ziel Gottes ist, was ist dann das Ziel des Religionsunterrichts?



RU muss „in Religion“ einführen und darf nicht auf einen Unterricht „über Religion“ beschränkt werden

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 (vgl. Mendl 2004a)!

5.2. 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.

5.3. Ethische Handlungsfelder

Es reicht nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler 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“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 26). 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“ (Oser 1996, 87): diskursethische Ansätze müssen mit handlungstheoretischen ergänzt werden.

Die Ethik der Christentums erfährt man am besten am eigenen Leib: Es müssen nicht immer nur die großen Compassion-Projekte (vgl. Kuld / Gönheimer 2000) 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-karitatives Handeln eingeübt werden. Unsere österreichischen Nachbarn machen es uns zudem erfolgreich vor, dass die Integration von Behinderten in Regelschulen durchaus möglich ist!

5.4. Kirchenraumerfahrung

Den heiligen, auratischen Charakter eines Kirchenraums lernt man weder über die Didaktik des Arbeitsblattes noch durch kulturgeschichtlich angelegte Kirchenführungen kennen. Für viele Schülerinnen und Schüler 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 (vgl. Degen / Hansen 1998; Goecke-Seischab / Harz 2001; Julius / vom Kameke / Klie / Schürmann-Menzel 1999; Mendl 2004a, 67-73).

5.5. 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 und Schüler lernen, „hinter die Dinge zu sehen“, sind spirituelle Grunderfahrungen im Religionsunterricht so wichtig (vgl. Mendl 2004a, 61-64). 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 (vgl. KatBI 129 (2004), Heft 6: Liturgische Bildung), denn gerade „Liturgie zeigt ‚Religion in Form‘“ (Klie / Leonhard 2003, 147). Dabei muss realistischerweise davon ausgegangen werden, dass das, was im Religionsunterricht leistbar ist, auf der Ebene der experi-

Wer Religion begreifen will, muss den Modus der Weltwahrnehmung von Religion kennen lernen

Es reicht nicht aus, dass SCH die Thesen der Bergpredigt auswendig lernen, sie müssen diese am eigenen Leib erfahren



mentellen 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 Beispiele 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.

5.6. Biblische Texte als Resonanzräume für eigene Erfahrungen

Dass auch heutige Bibeldidaktik einem erfahrungsorientierten Ansatz verpflichtet ist, brauche ich nicht weiter ausführen (vgl. Mendl 2001). 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 (vgl. Mendl 2004a, 87-89): Es geht darum, sich von den biblischen Erzählern in Geschichten verwickeln zu lassen, sie als Spiegelungsfolien und Resonanzräume für eigene Erfahrungen zu nutzen.

5.7. Den 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, Powerpoint-Präsentationen ...) entstehen, werden diese auch einem kommunikativen Austausch zugänglich. Solche Lernwege haben einen eminent konfessorischen Charakter, weil Kinder und Jugendliche hier lernen, ihrem Glauben einen künstlerischen Ausdruck zu verleihen und dafür geradezustehen.

5.8. 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 (vgl. Mendl 1998), um die Gretchen-Frage zu stellen: „Wie hältst du's mit deiner Religion?“

5.9. 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“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 25). 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.

5.10. 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) 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 und Schüler Nähe und Distanz und erhalten Orientierung für eigene Lebensentscheidungen. Die Palette möglicher Vorbilder ist groß - der

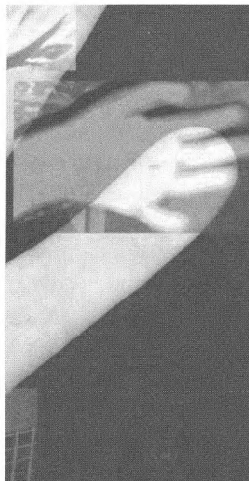
Riten müssen getan werden, um verstanden zu werden



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 (vgl. Mendl 2005a).

5.11. 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 (Vgl. Schiefer Ferrari 2004), wo nicht nur „über“ vergangene Geschichte etwas nachgelesen wird, sondern man Erinnerungsorte aufsucht. Solche phänomenologische Verfahren bestehen 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 Crescentia, im Rottal: der selige Bruder Konrad).



5.12. 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.

6. 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 Lehrerinnen und 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“ (von Hentig 2004) 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“?

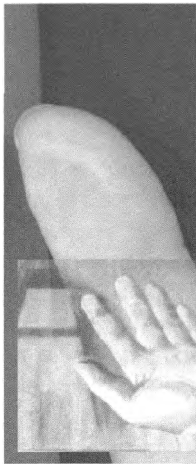
6.1. Inszenierung - ein umstrittener Begriff

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 Kate-

Jede Form von Erfahrungs-Ermöglichung im RU trägt den Charakter eines spielerischen Probehandelns

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



6.2. 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 und Schüler zu etwas veranlassen? Ist das nicht zu vereinnahmend? Nebenbei bemerkt: Kein Sportlehrer, Musiklehrer, keine Handarbeits- oder Englischlehrerin würde auf ihr Fach bezogen diese Anfrage verstehen. Schule versteht sich als verpflichtende Veranstaltung für alle Kinder und Jugendliche, zumindest im schulpflichtigen Alter. In diesem gesellschaftlichen Zwangsaggregat werden Schüler immer auch zu Erfahrungen motiviert / veranlasst / gezwungen, die sie möglicherweise freiwillig nicht angehen würden. Schule nötigt Schülern Erfahrungen auf, die Erwachsene für sinnvoll erachten. Das sehen im Konkreten die betroffenen Schülerinnen und Schüler ganz anders: Der pummelige Tobias muss über den Kasten springen, der handwerklich ungeschickt 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.

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 **Probearbeiten** „auf Zeit“. Schülerinnen und Schüler 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 beispielsweise nach der Tsunami-Katastrophe über die Theodizeefrage 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 **Fremdheitserfahrungen** (Klie / Leonhard 2003, 149). Einige Schülerinnen und 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

Erfahrungen im RU anregen und das Sich-Einlassen darauf einfordern

auf diskursive Akte verzichten würde - das ist ja gerade die Gefahr von Unterrichtsmodellen, die sich „ganzheitlich“ nennen, diesen Anspruch aber häufig nicht einlösen, weil sie auf kognitive Durchdringung und den kommunikativen Austausch verzichten. Auch um den Vorwurf der Grenzüberschreitung zu entkräften, scheint es mir wichtig zu sein, darauf zu verweisen, dass im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich auch einer Reflexion unterzogen wird, weil damit eine Distanz zur Erfahrung möglich wird (vgl. Meyer-Blanck 2000, 358). „Was macht das mit mir?“, könnte eine Grundformel für alle sozialen, meditativen, liturgischen oder existentiellen Erfahrungen sein. Durch solche Akte einer distanzierten Reflexion, Meta-Kommunikation und den entsprechenden Austausch in der Lerngruppe werden Schülerinnen und Schüler entscheidungsfähig, handlungsmächtig und religiös dialogfähig (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 27), entdecken die Qualität eines probenhaften Zugriffs auf fremde Religion, finden Geschmack oder entscheiden sich gegen bestimmte Riten, Modelle, Praktiken. Wir laden zu einer Praxis ein, deren nachhaltige Praktizierung selbstverständlich nicht vorgeschrieben werden kann! Man kann hier vom respektvollen und zugleich entschiedenen Umgang der französischen Bischöfe mit der Postmoderne lernen, die in ihrer säkularen Gesellschaft Mut zusprechen, den Glauben vorzuschlagen.

Der Verdacht, ein solches Plädoyer für einen performativen Religionsunterricht bedeute einen Rückfall in zu Recht kritisierte deduktionistische Phasen vereinnahmender missionarischer Katechese, kann auch mit einem Verweis auf die grundlegende Lerntheorie des Konstruktivismus ausgeräumt werden (vgl. Mendl 2005b): 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“ (Brief der französischen Bischöfe 1996) und zum Ausprobieren und Reflektieren der Schätze christlicher Tradition einzuladen.

Den Glauben vorschlagen!

7. Kompetenzen der Lernenden und Lehrenden

7.1. Ziel heutigen Religionsunterrichts

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 Schülerinnen und Schüler wären das Erlangen einer konfessionellen Identität, die vollständige Eingliederung in die Kirche oder die Einübung in den Glauben. Das alles wäre „zu viel“. Genauso problematisch, weil „zu wenig“ wäre nur ein Wissen über Religion.

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



„Religiöse Kompetenz“: Deutungskompetenz und Partizipationskompetenz

7.2. Kompetenzen der Lehrenden

Abschließend stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die Lehrenden benötigen, um einen solchen performativen Religionsunterricht zu gestalten. Der „professionstypische Habitus“ (vgl. Ziebertz / Heil / Mendl / Simon 2005) von Religionslehrern umfasst selbstverständlich alle „normalen“ Lehrerkompetenzen sowie solche, die man für einen allgemeinen „guten“ Reli-

gionsunterricht benötigt (z.B. neben der Sach- und didaktischen Kompetenz vor allem die Wahrnehmungskompetenz). Deutlich wurde auch, dass viele der beschriebenen Unterrichts-ideen 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 Religionslehre-rInnen in weit höherem Maße

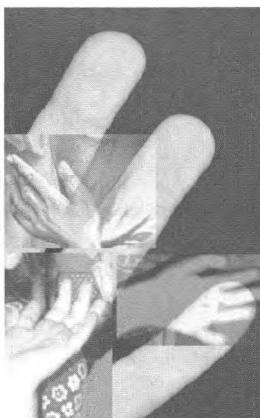
- eine klar erkennbare **konfessionelle Identität**, weil Lehrende anders als in einer reinen Religionskunde und von einer „Beobachterperspektive“ aus (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 34) als authentische Zeugen gelebten Christentums bei aller Individualität und Kritikfähigkeit, die bereits die Würzburger Synode Lehrern zuge-steht, gleichsam als personale Medien veranschaulichen, inwiefern Form und Inhalt von Religion für sie selber zusammengehören;
- eine deutlich ausgeprägte **Spiritualität und liturgische Kompetenz**, weil die Inszenierung von Religion gerade in diesen Feldern Lehrende erfordert, die über Rollensicherheit und eine spirituelle Sensibilität verfügen;
- eine ausgeprägte **Beziehungsfähigkeit**, weil die permanente Fragestellung „was macht Religion mit mir?“ nur in offenen Kommunikationsformen adäquat bewältigt werden kann;
- besonders aber eine gelassene **Ambiguitäts-Toleranz** - die Fähigkeit, Widersprüche und Entscheidungen gegen Religion bzw. einzelne vorgestellte Erfahrungswelten respektvoll auszuhalten -, weil nur diese Haltung davor bewahrt, den beschriebenen Rahmen nicht zu überschreiten.

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

Literatur:

- Austin, John L. (1972), Zur Theorie der Sprechakte (How to talk 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.

- Blöching, Ingrid (2004), Das Schulgebet - Türöffner zu liturgischen Feiern, in: KatBl 129 (2004), 415-419.
- Degen, Roland / Hansen, Inge (Hg.) (1998), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen - Einsichten - Anregungen, Münster u.a.
- Dressler, Bernhard (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rth 45 (2002), 11-19.
- Dressler, Bernhard (2004), Bildung - Religion - Kompetenz, in: ZPT 56 (2004), 258-263.
- Englert, Rudolf (1998), Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht, in: KatBl 123 (1998), 4-12;
- Englert, Rudolf (2002), "Performativer Religionsunterricht?" Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rth 45 (2000), 32-36.
- Forster, Edgar (2000), Kathole oder Sozi? Ortsanschauungen des Edgar Forster. München.
- Goecke-Seischab, Margerete Luise / Harz, Frieder (2001), Komm, wir entdecken eine Kirche. Räume erspüren, Bilder verstehen, Symbole erleben. Tipps für Kindergarten, Grundschule und Familie, München.
- 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.
- Julius, Christiane-B. / vom Kameke, Tessen / Klie, Thomas / Schürmann-Menzel, Anita (1999), Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, Loccum.
- KatBl 129 (2004), Heft 6: Liturgische Bildung
- Klie, Thomas / Leonhard, Silke (Hg.) (2003), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig.
- Kuld, Lothar / Gönninger, Stefan (2000), Compassion - sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart.
- McCourt, Frank (1998), Die Asche meiner Mutter. München, bes. 157-183.
- Mendl, Hans (1998), 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.
- Mendl, Hans (2001), Auf dem Weg zu einer erfahrungsbezogenen existentiellen Bibeldidaktik, in: Prisma. Informationen des Schulreferats / Religionspädagogisches Seminar Passau, Heft 1/2001, 6-13.
- Mendl, Hans (2004a), Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts, Winzer.
- Mendl, Hans (2004b), Gehirnforschung gut, Religionsunterricht ungenügend. Eine Replik auf Manfred Spitzer, in: VKRG inform. Mitgliederzeitschrift des Verbandes katholischer Religionslehrer/innen und Gemeindeferenten/innen im Kirchen-dienst 14 (1004), Heft 2, 17-19.
- Mendl, Hans (2005a), Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Überlegungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth.
- Mendl, Hans (Hg.) (2005b), Konstruktivistische Religionspädagogik, Münster.
- Meyer-Blanck, Michael (2000), Liturgie und Ritual. Kirchlicher Gottesdienst oder Inszenierung von Religion durch Jugendliche? Neue Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsaufgaben für den Religionsunterricht, in: Groß, Engelbert / König, Klaus (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster, 349-358.
- Moser, Tilman (1976), Gottesvergiftung, Frankfurt a. M.
- Neuenzeit, Paul (1983), Ziel Gottes ist der Mensch. Zur Begründung zielgerichteten Handelns im Religionsunterricht, in: KatBl 108 (1983), 809-819.
- Oser, Fritz (1996), Moralpsychologische Perspektiven, in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen, 81-109.
- 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.
- Reitmayer, Valentin (2000), Kindheit in Niederbayern: vor 50 Jahren. Oberding.
- 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.
- Rupp, Hartmut / Müller, Peter (2004), Bedeutung und Bedarf einer religiösen Kompetenz, in: Entwurf 2004, Heft 2, 14-18.



Ignatius: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele ... sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen“

- Schiefer Ferrari, Markus (2004), Erinnerungsorte erkunden. Bedeutung und Notwendigkeit von Exkursionen im Religionsunterricht, in: Kontakt 1/2004, 6-14.
- 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.) (1996a), Schulpastoral - der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1996b), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn.
- Spitzer, Manfred (2002), Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg u. Berlin.

- Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stefan / Mendl, Hans / Simon, Werner (2005), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster.

Der Autor

Hans Mendl, Prof. Dr., ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.



| Anlage -1- | Bereits erprobt | Möchte ich gern machen | Möchte ich nicht tun |
|--|-----------------|------------------------|----------------------|
| Mögliche Handlungsformen (Auswahl) | | | |
| SCH basteln eine Monstranz | | | |
| SCH bekreuzigen sich mit Weihwasser | | | |
| SCH bereiten um Unterricht eine Sozialaktion vor | | | |
| SCH beschreiten einen Kreuzweg | | | |
| SCH besuchen ein Kloster und feiern Tagzeitengebete mit | | | |
| SCH besuchen eine Erinnerungsstätte an die Opfer des Nationalsozialismus | | | |
| SCH besuchen eine evangelische Kirche | | | |
| SCH besuchen eine Moschee, eine Synagoge oder ein buddhist. Zentrum | | | |
| SCH besuchen eine Sozialstation/ eine kirchl. Sozialeinrichtung/ sprechen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern | | | |
| SCH besuchen während des Unterrichts altes Leute im nahe gelegenen Altenheim | | | |
| SCH beten einen Rosenkranz im Religionsunterricht | | | |
| SCH diskutieren mit einem Andersgläubigen/ Mitglied einer religiösen Sondergemeinschaft per Internet (Chatroom)/ E-Mail | | | |
| SCH erkunden anhand von Straßennamen die Ortsgeschichte | | | |
| SCH erkunden Spuren christlichen Lebens am Heimatort und erstellen dazu eine Projektmappe | | | |
| SCH erleben eine Phantasiereise | | | |
| SCH erleben einen evangelischen Gottesdienst | | | |
| SCH erstellen einen Rosenkranz | | | |
| SCH formulieren ein eigenes Glaubensbekenntnis | | | |
| SCH führen ein Foto-Projekt zu einer biblischen Erzählung durch | | | |
| SCH führen ein Gebetsheft | | | |
| SCH führen ein mehrtägiges Sozialprojekt (Compassion) durch | | | |
| SCH gehen zur Beichte | | | |
| SCH gestalten ein festliches gemeinsames Mahl | | | |
| SCH gestalten ein Kreuz | | | |
| SCH gestalten ein Mandala aus | | | |
| SCH gestalten einen Psalm aus und tragen ihn vor | | | |
| SCH gestalten handwerklich einen Kreuzweg | | | |
| SCH gestalten Kirchenfenster aus und präsentieren sie im Rahmen einer Ausstellung | | | |
| SCH gestalten und erleben ein Paschamahl | | | |
| SCH gestalten und erleben eine Eucharistiefeier | | | |
| SCH gestalten und erleben einen Wortgottesdienst | | | |
| SCH gestalten zu einer biblischen Geschichte einen Bauzaun | | | |
| SCH halten eine Anbetung vor dem Marienaltar | | | |
| SCH interviewen Menschen auf der Straße/ in der Fußgängerzone/ Schule | | | |
| SCH meditieren im Klassenzimmer | | | |
| SCH reden mit einem Muslim oder Juden | | | |
| SCH reflektieren ihr eigenes Jesusbild, verfassen dazu einen Text (kreatives Schreiben) und stellen diesen Text im Kreisgespräch vor | | | |
| SCH schreiben Schuldscheine und verbrennen sie | | | |
| SCH setzen sich bibliodramatisch mit einer Bibelstelle auseinander | | | |
| SCH spielen eine biblische Szene nach | | | |
| SCH sprechen/ singen einen Psalm in der Kirche | | | |
| SCH sprechen mit einem Local hero | | | |
| SCH suchen nach Spuren jüdischen Lebens am Heimatort | | | |
| SCH verbringen einen Projekttag in einer Pfarrgemeinde oder einer anderen kirchlichen Einrichtung | | | |
| SCH verfassen eine Resolution/ einen Leserbrief | | | |
| SCH verpflichten sich in der Fastenzeit, auf Süßigkeiten/ Fernsehen/ PC/ Handy zu verzichten | | | |
| SCH vollführen eine Lichterprozession in der Kirche/ beschreiten ein Labyrinth | | | |
| SCH werden gesegnet und segnen einander | | | |
| SCH zeichnen, wie sie sich Gott vorstellen | | | |
| SCH zünden eine Duftkerze an | | | |

Kreuzen Sie an!