

Hans Mendl

**Religion zeigen
Religion erleben
Religion verstehen**

Ein Studienbuch zum
Performativen Religionsunterricht

150 Jahre
Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 16

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Hans Mendl (Hrsg.)

Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen

Ein Studienbuch zum Performativen
Religionsunterricht

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Gefördert vom Verband der Diözesen Deutschlands und von der Diözese Passau.

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-031494-8

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-031495-5

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
A. Zum Stand des Performativen	9
<i>Hans Mendl</i>	
Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht	10
1. Problemstellung und Anfänge	10
2. Kritische Anfragen, Diskussion, Zwischenbilanz	20
3. Abschließende Klärungen	40
<i>Rudolf Englert</i>	
Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz	50
<i>Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)</i>	
Mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen	66
B. Zur Kritik des Performativen	70
<i>Godwin Lämmermann</i>	
Labern Sie noch oder performieren Sie schon? Reli auf der Showbühne	71
<i>Dietrich Zilleßen</i>	
Das didaktische Potenzial einer performativ orientierten Religionsdidaktik	89
<i>Jürgen Heumann</i>	
Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!	104
<i>Christian Grethlein</i>	
Beten als grundlegende menschliche Kommunikationsform – eine didaktische Kernkompetenz	117
<i>Gabriele Obst</i>	
Religion zeigen und reflektieren – nicht erleben!	128

<i>Thomas Meurer</i> Die Dignität biblischer Texte bewahren – auch auf der Spielwiese des Performativen	142
<i>Iris Mandl-Schmidt</i> Ein methodischer, didaktischer, systematischer und praktischer Weckruf	149
<i>Bernhard Grümme</i> Offenheit für das bleibend Unverfügbare – nicht mehr!	163
<i>Patrik C. Höring</i> Performativer RU – Spielart der Korrelationsdidaktik	174
<i>Burkard Porzelt</i> Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?	186
<i>Hartmut Rupp</i> Der Religion Raum geben – auch im Religionsunterricht	202
C. Praxisprojekte und empirische Überprüfung	216
<i>Hans Mendl</i> Ein Praxisbericht	217
1. Praxisprojekte	217
2. Empirische Überprüfung performativen Unterrichtens	224
D. Abschluss	230
<i>Hans Mendl</i> FAQ – was ich schon immer fragen wollte	230
Literaturverzeichnis	238
Mitarbeiterverzeichnis	245
Sachregister	246

Vorwort

Was braucht ein Mensch, um als religiös gebildet zu gelten?

In kompetenzorientierten Zeiten reicht es nicht mehr aus, hierfür nur einen Inhaltskanon des Religiösen oder der Religionen und Konfessionen zu fixieren. Religiöse Bildung erstreckt sich auch auf die Fähigkeit, die Welt mit dem Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung zu betrachten, sie impliziert zudem die Kompetenz im aktiven Umgang mit Religion und Religionen, die Kenntnis der Ausdrucksgestalten religiöser Traditionen und – speziell im Kontext eines konfessionellen Religionsunterrichts – die aktive Beherrschung solcher Ausdrucksformen, das Wissen um die Verhaltenskodizes, die bei religiösen Handlungen eingefordert werden und die reflexive und bewusste Entscheidung, mit welcher Haltung man an religiösen Feiern teilnehmen oder auch nicht teilnehmen möchte. In einer pluralen Welt braucht es zusätzlich auch noch die Bereitschaft und Fähigkeit, über Religion und Religionen konstruktiv und kritisch zu kommunizieren.

Doch wie und wo erlernt man diese Kompetenzen? Der *cantus firmus*, das Grundmantra des Performativen, lautet: Es reicht heute nicht aus, nur über Religion zu reden, man müsse sie auch erleben, um sie verstehen zu können. Wie dieser Ausgangspunkt konzeptionell zu begründen und religionsdidaktisch umzusetzen sei, da scheiden sich aber die Geister. Das zeigt der Diskurs des Performativen, der seit ungefähr 15 Jahren geführt wird.

Gut verfügbar sind verschiedene umfassendere Darstellungen zu einer performativen Religionsdidaktik (Klie / Leonhard 2006, Klie Leonhard 2008, Mendl 2008). Viele kritische Beiträge sind aber in unterschiedlichen Zeitschriften und Büchern erschienen, die nicht jedem zugänglich sind. Deshalb sollen in diesem Buch im zentralen Kapitel B einige zentrale Aufsätze, deren argumentativen Denklinien über die Darstellung in den größeren Werken hinausgehen, nochmals gebündelt abgedruckt und mit Impulsen zur Weiterarbeit verbunden werden. Damit diese Beiträge auch nach der Lektüre in diesem Buch im Original zitierbar sind, wurden entsprechende Seitenvermerke in den Texten in eckigen Klammern eingefügt; auch die unterschiedliche Zitierweise und die je eigene Anlage der Literaturverzeichnisse wurde beibehalten.

Mir war es vor allem ein Anliegen, den Blickwinkel der katholischen Religionsdidaktik in durchaus vielfältigen kritischen Brechungen deutlicher zu thematisieren, da dieser leider bei evangelischen Kolleginnen und Kollegen häufig zu kurz kommt. Deshalb erfolgt in Kapitel A eine breite Einordnung und Diskussion der katholischen Versionen des Performativen. Neben meinem Basisbeitrag findet man hier auch die zentrale Passage aus dem Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005) sowie die erste grundlegende Bestandsaufnahme von Rudolf Englert (Englert 2008).

Ich bin davon überzeugt, dass nur solche didaktischen Theorien auf Dauer Bestand haben werden, die ihre Praxistauglichkeit belegen. Deshalb verfolge

ich mit Kapitel C das Ziel, die ebenfalls weit verstreuten, häufig nur in regional verbreiteten religionsdidaktischen Zeitschriften verfügbaren, Praxisbeiträge zum performativen Religionsunterricht und die ersten Versuche zu einer empirischen Überprüfung der Wirksamkeit eines performativen Unterrichts zusammenfassend zumindest darzustellen; wer hier weitere Einblicke und Informationen benötigt, kann sich gerne auch mich wenden. Und ich bin auch selber immer dankbar für Hinweise auf eigene überzeugende Praxisprojekte, die belegen, dass ein performativ orientierter Religionsunterricht verantwortungsvoll und ertragreich durchgeführt werden kann.

Wie in den Ausführungen immer wieder aufscheint, kann es heute in einer pluralen Welt und auch Schule nicht mehr nur ein dominantes Konzept eines guten (Religions-)Unterrichts geben; viele miteinander kombinierbarer Prinzipien bereichern das Spektrum religionsdidaktischer Herangehensweisen. Der performative Blickwinkel gehört auch dazu. Er erfährt aber durch diese Einordnung eine wichtige Relativierung, die einem überzogenen Absolutheitsanspruch entgegengesetzt werden muss.

Ich danke allen Autoren und den Verlagen für die bereitwillige Unterstützung dieses Projekts und für die Erteilung der Abdruckgenehmigungen.

Zu Dank verpflichtet bin ich vor allem dem Lehrstuhlteam für die gründliche Mit- und Zuarbeit zu diesem Projekt: Ulrike Oerterer für die umsichtigen Korrekturarbeiten, Dr. Rudolf Sitzberger, Dr. Manuel Stinglhammer, Carolin Schrenk und Elisabeth Fuchs-Auer für die inhaltlichen Rückmeldungen, Irene Raster für die redaktionellen Arbeiten und Hannah Mendl für die Erstellung des Sachregisters. Meinen Herausgeber-Kollegen der Reihe „REIN“ bei Kohlhammer danke ich ebenfalls für die konstruktiven Hinweise die Gestalt der Publikation betreffend und dem Verlag, besonders Dr. Sebastian Weigert und Julia Zubcic für die vielen Hinweise und Hilfestellungen bei der Erstellung des Manuskripts.

Der Verlag und ich gehen davon aus, dass das Buch nicht in die Spiegel-Bestsellerliste vorstoßen wird. Deshalb musste bei der Kalkulation des Buchs auch ein Druckkostenzuschuss eingerechnet werden. Ich danke der Diözese Passau für ihre finanzielle Unterstützung, ohne die ein wissenschaftliches Werk heute kaum mehr auskommen kann.

Passau, im August 2016 ■

Hans Mendl

A. Zum Stand des Performativen

Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht

1. Problemstellung und Anfänge

„Der Begriff ‚performativer Religionsunterricht‘ ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden Lernens zu legen“ (Englert 2002b, 32; vgl. auch Englert 2002a), leitet Rudolf Englert seine zusammenfassende Würdigung verschiedener erster performativer Ansätze ein, die in der Zeitschrift „Religionsunterricht an höheren Schulen“ im Jahre 2002 vorgestellt wurden. Seitdem ist ein reger Diskurs zum Performativen festzustellen. Da die verschiedenen Beiträge an ganz unterschiedlichen Orten publiziert werden, soll hier der Versuch unternommen werden, zentrale Publikationen, die sich kritisch mit den Entwürfen des Performativen auseinandersetzen und teilweise auch Entgegnungen auf einzelne Beiträge in die Gesamtwürdigung einzubeziehen. Zunächst aber erfolgt eine umfassende Einführung in die Problemstellung, die natürlich sehr subjektiv geprägt ist.

1.1 Herausforderungen

Im zeitlichen Rückblick wird deutlich: Soziologische, theologische und bildungstheoretische Herausforderungen motivierten die Entwicklung von performativen Modellen:

Die zentrale **soziologische** Herausforderung besteht darin, wie mit dem deutlichen sogenannten Traditionsabbruch umzugehen ist: Nur noch eine Minderheit der Kinder und Jugendlichen ist in der Kirche beheimatet und wird durch das Elternhaus religiös sozialisiert. Die Folge: Viele Erscheinungsformen einer institutionalisierten Religion sind für die Mehrzahl heutiger Schülerinnen und Schüler nicht mehr verständlich. „Zumal im Raum der Schule kann religiöse Bildung nicht mehr reflexiv-*nachdenk*end bearbeiten, was bislang noch als in Familie und Kirche vermittelter Gegenstand des aufarbeitenden Nachdenkens vorauszusetzen war“ (Dressler 2002, 12). Die veränderte Situation erfordert deshalb auch einen veränderten Präsentationsmodus von Religion: „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen

Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“ (Englert 2002b, 32). Aber wie kann dies gelingen, ohne gleichzeitig die Grenzen eines schulischen Religionsunterrichts zu überschreiten?

Rudolf Englert bezeichnet in seiner „Zwischenbilanz“ (Englert 2008, 3f) den evangelischen Theologen Christof Bizer als Wegbereiter eines performativen Religionsunterrichts und zitiert ihn so: „Ich habe vor, Religion beim eigenen Wort zu nehmen, mit dem sie sich authentisch und öffentlich selbst darstellt und vollzieht“ (Bizer 1989, 83f). Damit wird deutlich, dass neben den religiös distanzierten Schülerinnen und Schülern auch der Gegenstand selbst, Religion, in seiner ganz spezifischen Eigenart die Entwicklung performativer Konzepte motivierte. Die **theologische** Herausforderung kann man so auf den Punkt bringen: Wie kann Religion in seiner ganzen Breite und Tiefe, in Theorie und Praxis, in Wort und Tat verstanden werden (vgl. dazu Mendl 2008, 37-40)? Wenn Religion mehr ist als nur ein kondensiertes Glaubenswissen, wenn sie auch gekennzeichnet ist von geprägten Formen und einer sozialen und gemeinschaftlichen Praxis, dann scheint ein rein diskursiv angelegter Religionsunterricht nicht mehr auszureichen, um den Gegenstand Religion zu durchdringen und zu verstehen. Bernhard Dressler formuliert dies so: „Nun gibt es aber kein religiöses Esperanto. Religion existiert immer nur in der Form einer bestimmten konkreten Religion, an der der Unterschied zwischen Religion und anderen Weltzugängen exemplarisch aufzuzeigen ist“ (Dressler 2012, 30). Es gehe also um das Verstehen der christlichen Religion; man müsse lernen, dass sich hier Vollzugsformen und Vorstellungsgehalte auf spezifische Weise miteinander verbinden. Insofern erweist sich die bekannte Unterscheidung zwischen einer gelebten und einer gelehrten Religion als Scheinalternative; denn die gelehrte Religion bleibt unvollständig, wenn sie nicht auch die Religionspraxis einbezieht. Hans Schmid prägte in seinem Aufsatz, bei dem er argumentativ an Dressler anschloss, die inzwischen weit verbreitete Formel, religiöses Lernen müsse „mehr als reden über Religion“ sein; dissoziative Elemente (reden über) müssten mit assoziativen (reden mit) ergänzt werden (Schmid 2002). In der Folge richtete sich der Fokus deutlicher auf die pragmatische Dimension von Religion und die Frage, wie diese didaktisch verantwortlich ins Spiel gebracht werden kann.

Schließlich wurde die Entfaltung von performativen Ansätzen auch von **bildungstheoretischen Herausforderungen** gespeist: So wissen wir von der Lernpsychologie her um die Bedeutung einer Vernetzung verschiedener Lerndomänen, damit träges Wissen vermieden und intelligentes Wissen aufgebaut werden kann. Verstehen und Behalten werden gefördert, wenn prozedurale, implizite und deklarative Wissens Ebenen miteinander intelligent verschränkt werden. Nach einem grundlegend konstruktivistischen Lernverständnis ereignet sich Lernen als ein aktiver und konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts; erfolgreich wird vor allem dann gelernt, wenn Lernprozesse kontextualisiert und situativ gebunden initiiert werden. Im engeren Sinn erweist sich das Ringen um die Bedeutung des Performativen in der Religionsdidaktik auch als anschlussfähig an den „performative turn“ in den Kultur-, Geistes- und Bildungswissenschaften insgesamt (vgl. Wulf / Zirfas

2007). Nachhaltiges Lernen wird auch im Kontext eines kompetenzorientierten Bildungsverständnisses angestrebt. Dietrich Benner wies darauf hin, dass Deutungs- und Partizipationskompetenz immer in wechselseitiger Verschränkung und Ergänzung zu betrachten seien (Benner 2004, 14); denn die Aufgabe der modernen öffentlichen Schule bestehe nicht nur in der Befähigung zur Deutung der Welt, sondern auch zum Umgang mit ihr.

1.2 *Sprechakttheorie als gemeinsame Ausgangsbasis*

Wissenschaftstheoretisch setzen alle performativen Ansätze in der Religionsdidaktik an den Ergebnissen der Sprachphilosophie an. Schon vom Begriff des Performativen her ist man auf die Sprechakttheorie von John Austin und John Searle verwiesen: „How to do things with words“ lautete der Titel von Austins bahnbrechendem, 1962 erstmals erschienenen Werk. Der Ausgangspunkt: Es gibt bestimmte Aussagen, die gleichzeitig eine Handlung implizieren: „Ich verspreche dir“, „ich schwöre“, „ich wette“ wären solche Aussagen, mit denen zugleich eine verbindliche Handlung vollzogen wird, mit der konkrete Folgen beabsichtigt und Wirkungen erzielt werden. Besonders auf dem Gebiet der Religion wurde Austin bei der Suche nach passenden Beispielen fündig. Denn die religiöse Sprache gehört auch zu den eigentümlichen, performativen Sprachformen: Mit den sprachlichen Handlungen der Religion, einem Gebet („Gott, ich bitte dich ...“), einem Segen („Es segne dich ...“), einem Lobpsalm („Gott, wie wunderbar ...“), einem Gelübde („Ich gelobe ...“) werden bereits eine Wirklichkeit und ein Wirkungszusammenhang gesetzt; bei diesen religiösen Aussagen handelt es sich ja nicht nur um konstative Feststellungen, sondern um intentionale Ausdruckshandlungen im Kontext komplexer ritueller Vollzüge.

Die religionspädagogische Folgerung ist evident: Kann ich die Bedeutung eines Gebets, eines Segens, eines Lobpreises oder eines Versprechens begreifen, ohne solche Akte selber vollzogen zu haben? Kann ich die Ethik des Christentums ohne einen Bezug auf eine sozial-karitative Vollzugsform überhaupt verstehen? Und wie muss dieser „Bezug“ gestaltet sein? Reicht hier eine Beobachterperspektive aus oder ist auch eine Teilnehmerperspektive nötig? Und wie ist eine solche auch wie immer geartete Teilnehmerperspektive, eine Vollzugs- oder Handlungsform „in Sachen Religion“ zu qualifizieren? An dieser Kernfrage arbeiteten sich in der Folge verschiedene Religionspädagogen ab.

1.3 *Performative Entwürfe: Die evangelischen Varianten*

Die Praxis des Religionsunterrichts war freilich der Theorie bereits vorangeilt. Eine gemeinsame Spur bei allen didaktischen Entwürfen in Theorie und Praxis lässt sich sicher in der anthropologischen und empirischen Wendung

der Religionspädagogik sehen. Diese wurde didaktisch unter den Stichworten einer stärkeren Erfahrungs-, Subjekt- und Prozessorientierung konkretisiert.

Vor allem im Religionsunterricht in der Grundschule wird schon immer kräftig gehandelt, gebetet und gefeiert. Aber auch in anderen religionspädagogischen Neuentwicklungen wie der Symboldidaktik, dem ästhetischen Religionsunterricht, der Gestaltpädagogik oder der Kirchenraumpädagogik schienen praxisorientierte didaktische Elemente auf, über deren Bedeutung, Nutzen und Gefahr gestritten wurde. Ich erinnere mich an eine spannende Diskussion beim Eichstätter religionspädagogischen Kongress im Jahr 1999 zwischen Michael Meyer-Blanck und Georg Baudler (Meyer-Blanck 2000; Baudler 2000) über den Stellenwert von praktischen religiösen Handlungsvollzügen im Rahmen kirchenraumpädagogischer Erkundungen: Meyer-Blanck plädierte für den Status und den Schutzraum des „Als-ob“; Kirche sei nicht Schule, die wirklichen Gefühle und Ängste der Schüler gingen die Lehrer nichts an. Religiöse Praxis könne nur aus der Distanz erschlossen werden. Georg Baudler hielt dem entgegen: Religiöse Praxis könne nicht quasi nur als Experiment vorgeführt werden. Symbolhandlungen seien durch den Kontext bestimmt; dieser könne nicht einfach vom Inhalt gelöst werden. Man müsse diese Handlungen auch vollziehen, also beispielsweise nicht nur über einen Psalm reden, sondern diesen auch sprechen: Denn wer Unterricht nur in diskursiver Texterschließung vollzieht, verschenkt den Überschuss der Form!

Evangelische Theologen und Religionspädagogen waren zunächst federführend bei der Reflexion über die Bedeutung des Performativen (bes. Klie / Leonhard 2003; vgl. dazu erstmals resümierend Domsgen 2005). Wieso dies so ist, darüber lässt sich trefflich spekulieren (vgl. Englert 2002b, 34; Böhme 2008, 138; Mendl 2008, 14f): Besteht im evangelischen Milieu, das in einer wort- und textbezogenen reformatorischen Tradition steht, doch ein weit größerer Kompensationsbedarf, wenn es um die Praxis von Religion geht, als im katholischen, bei dem die ästhetische Dimension religiösen Lernens gerade durch verschiedene konzeptionelle Projekte in den letzten Jahrzehnten stärker ausgeprägt war? Oder sind die „Evangelen“ wieder einmal nur schneller als die „Katholen“, wenn es um die Reaktion auf Veränderungen geht?

1.3.1 Zeichentheorie

Ein erster didaktischer Ansatz, der ebenfalls von der skizzierten Problemstellung geprägt war, lag mit der **Zeichentheorie** vor, wie sie Bernhard Dressler und Michael Meyer-Blanck didaktisch fruchtbar machen konnten (Dressler / Meyer-Blanck 1998; vgl. Domsgen 2005, 37): Wenn Religion als eine in Kultur eingelagerte Praxis mit je eigenen ästhetischen Zeichensystemen verstanden werden kann, genügt eine ausschließliche semantische Erschließung dieser Zeichen nicht. Religion müsse zumindest als eine „eigenartige Kultur symbolischer Kommunikation ... in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten“ präsentiert werden: „Insbesondere die christliche Religion wird nur als erzählte, gestaltete,

gefeierte Religion begreifbar“ (Dressler 2002, 13). Religion soll also „gezeigt“ werden. Im Zeigemodus wird jedoch nur der Lehrende aktiv, die Lernenden verbleiben in einer distanzierten Vogelperspektive. Darf oder gar muss es nicht ein bisschen mehr sein? Inwiefern können auch die Lernenden in eine Teilnehmerperspektive schlüpfen? Impliziert der kindliche Aufruf „Zeig es mir!“ nicht immer auch die Absicht, das Gezeigte auch mit- oder selber zu machen? Diese Frage löst schließlich den Streit über die Notwendigkeit bzw. Unmöglichkeit der verschiedenen performativen Ansätze aus, wie er bis heute vehement geführt wird.

Man merkt schon diesen ersten Entwürfen ein hohes Maß an Problembewusstsein an: Wie kann mit dem Dilemma umgegangen werden, dass ein Bezug auf die pragmatische Dimension von Religion unter den geschilderten Lernvoraussetzungen und Lernnotwendigkeiten als unverzichtbar erscheint und gleichzeitig eine überwältigende Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler verhindert wird? Die evangelischen Kolleginnen und Kollegen versuchten mit den folgenden theoretischen Konstrukten das Problem zu bewältigen.

1.3.2 Die Inszenierung von Religion

Spiel- und theatertheoretische Analogien können sowohl auf den Gegenstand Religion wie auf den Lernort Schule bezogen werden. Ähnlich wie beim Theater gibt es auch im Unterricht verteilte Rollen; ähnlich einer Theateraufführung lebt auch der Unterricht von einer spezifischen Inszenierung, die sich nicht auf eine verbale Darbietung (das wäre eine Lesung) beschränkt, sondern sich in räumlichen, körperlichen und kommunikativen Dimensionen vollzieht. Religion selbst, besonders die Liturgie, kann als „heiliges Spiel“ bezeichnet werden (Klie 2005, 366f). Als besonders ergiebig erweist sich also auch hier die Suche nach Analogien zwischen Theater und Liturgie. Denn „der Groß-Text Gottesdienst als Komposition aus Prosa oder Lyrik äußert sich in erster Linie als Drama“ (Husmann / Klie 2005, 18). Das Geschehen innerhalb der Liturgie ist formgestaltet und in feste Abläufe gegossen; die Rollenverteilung, das körpersprachliche und das räumliche Verhalten sind festgelegt. Man singt Lieder, spricht Texte und Gebete und vollzieht in der jeweiligen Rolle entsprechende Handlungen. Liturgische Texte sind deshalb Rollentexte, weil festgelegt ist, wer sie an welcher Stelle vortragen oder sprechen darf. Mit dem Begriff der „Inszenierung“ wird zugleich eine systembezogene Grenzziehung markiert: Die „Inszenierung“ von Religion darf nicht mit einem echten religiösen Handeln verwechselt werden; man verbleibt in einer Distanz bzw. ist sich der Inszenierung bewusst, um der Gefahr einer Grenzüberschreitung im Kontext Unterricht zu entgehen.

1.3.3 *Spielerisches Probehandeln in religiösen Welten: der Modus des „Als-ob“*

Die Theater-Analogie verfolgt aber mit dem „Spiel“-Begriff noch ein anderes Ziel, welches dann von einer ganz anderen Seite Kritik hervorruft: Ähnlich wie bei einer Theaterinszenierung handelt es sich auch beim Unterricht um ein räumlich, zeitlich und dramaturgisch begrenztes Unterfangen, welches vom wirklichen Leben unterschieden werden muss. Von dieser Grundüberlegung aus entwickelt Bernhard Dressler den Ansatz eines experimentellen „Probehandeln in religiösen Welten“ (Dressler 2002, 14) in Unterscheidung zur authentischen religiösen Praxis, die in der Gemeinde der Gläubigen verortet ist; die inszenierten Handlungen in der Schule seien Experimente oder „Als-ob“-Handlungen in der Annahme, dass es Gott gebe („etsi deus daretur“). Unbehagen löst diese Argumentationsfigur in der Rezeption deshalb immer wieder aus, weil den Begriffen „Probe“ und „Spiel“ unterstellt wird, dass damit die Ernsthaftigkeit von Glaubensvollzügen geschmälert und im wahrsten Sinn des Wortes aufs Spiel gesetzt würde. Dressler verteidigt „das Probehandeln“ auf doppelte Weise: Zum einen sei dies die einzig angemessene Weise, der bildungstheoretischen Eigenart eines Zugriffs von Schule auf Wirklichkeit gerecht zu werden – denn Lernen muss sich als Spiel vom Lebensernst unterscheiden. Zum anderen vollzieht sich jedes Spiel – wie auch das Theater und, wie gezeigt wurde, beispielsweise die Liturgie – nach festen Regeln und hat seinen spezifischen Ernst: „Der Begriff der ‚Probe‘ erleidet im Unterricht keinen Mangel an existenziellem Ernst“ (Dressler 2007, 283).

1.3.4 *Performativität und Performance*

Der Lösungsversuch, den Hanna Roose unterbreitet, führt wieder zum Ausgangspunkt des Performativen, zur Sprechakttheorie, zurück. Sie zielt darauf ab, „die Begriffe der Performance und der Performativität gegeneinander zu profilieren“ (Roose 2006, 110). Der Begriff „Performativität“ bezieht sich auf das, was John Austin eine echte, gelingende Sprechhandlung bezeichnet. Von „Performance“ spricht man demgegenüber im Bereich des Dramatischen, des Theaters. Da bei den Schülerinnen und Schülern kein Einverständnis vorausgesetzt werden könne, knüpfe das Konzept eines performativen Religionsunterrichts am Begriff der Performanz an.

Religionspädagogisch gewendet plädiert Roose mit Anschluss an Thomas Klie für die Kompetenz einer Codeunterscheidung; Performance sei eine Inszenierung der Codeunterscheidung: „Die Schülerinnen und Schüler müssten dazu befähigt werden, unterschiedliche Codes als solche zu erkennen und angemessen in der Kommunikation zu gebrauchen“ (ebd. 214). Dies gelinge, wenn jegliche Performance reflexiv eingeführt werde; nur so haben die Schülerinnen und Schüler die Entscheidungsfreiheit, ob sie sich in die angestrebte Rolle hineinbegeben oder ob sie in die des verständnisvollen Beobachters ausweichen wollen.

1.4 Die katholischen Varianten des Performativen

Wie bereits erwähnt: Die ersten theoretischen Entwürfe stammten aus der Feder evangelischer Religionspädagogen. Katholische Protagonisten sind spärlich gesät, mit Ausnahme des bereits erwähnten Hans Schmid. Dieser gab mit seinem Aufsatz aus dem Jahr 2002 „Mehr als Reden über Religion“ (Schmid 2002) zwar eine programmatische Richtung vor; konzeptionell blieb er mit seiner Forderung nach einer Ergänzung der dissoziativen Elemente („reden über ...“) durch assoziative („reden mit ...“) aber auf einer Postulats-ebene (im Religionsunterricht müssten Gebet, Erzählen, Spielen, Singen, Bildbegegnung und sonstige Ausdrucksformen eine angemessene Gestalt erhalten) stehen, die didaktisch nicht weiter entfaltet wurde. Auch bei ihm scheint das Problembewusstsein auf, wie denn die Freiheit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den erfahrungsorientierten Lernangeboten gesichert werden könne; seine Forderung nach einer Arbeit mit „offenen Formen“ und „offenen Strukturen“ (Schmid 2002, 5) habe ich konstruktiv in mein eigenes Konzept eingepasst (Mendl 2008, 69f).

1.4.1 Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen

Im Jahr 2005 veröffentlichten die Deutschen Bischöfe mit „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ die bis heute letzte globale offizielle Verlautbarung zum Religionsunterricht (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005). Hier liegt nun die erste katholische Version eines performativen Ansatzes vor, die argumentativ in vielen Elementen deutlich von den evangelischen Vorarbeiten geprägt ist. Sie geht aber in einigen entscheidenden Aspekten darüber hinaus und argumentiert hermeneutisch anders.

Die unübersehbare Herausforderung muss hier nicht wiederholt werden; auch die Bischöfe sehen die radikal veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen: „Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, macht kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben“ (ebd. 13). Neben der Vermittlung von strukturiertem Glaubenswissen müsse der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler auch „mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrung mit Glaube und Kirche ermöglichen. Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben“ (ebd. 24). Im Unterschied zu den evangelischen Konzepten gehen die Bischöfe von einer Teilnehmerperspektive der Schülerinnen und Schüler aus, die bei aller Verschiedenheit und Kirchendistanz der Lernenden in der Taufe begründet sei (ebd. 23). Um die eigene Religion zu verstehen, brauche es auch einen Bezug zu religiösen und besonders auch kirchlich geprägten Erfahrungen mit Ausdrucksformen einer kirchlich institutionalisierten Religion. Die Bischöfe verweisen darauf, dass „das Vertrautmachen

mit einer sozialen Praxis ... keine Besonderheit des Religionsunterrichts“ (ebd. 25) sei und bringen Beispiele aus anderen Fächern (was dann im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder auf- und angegriffen wurde). Gegen Ende der kurzen Ausführungen weichen die Bischöfe wieder einen Schritt zurück, indem sie in Anlehnung an die vorgezeichnete Spur der evangelischen Kollegen davor warnen, den Religionsunterricht „zum religiösen Ort mit eigenen Symbolen und Ritualen“ werden zu lassen, und zwischen pädagogischen Ritualen und authentischen liturgischen Handlungen und Gebeten unterscheiden: „Gebet und Liturgie dürfen nicht zu pädagogischen Zwecken instrumentalisiert werden“ (ebd. 25f). Und sie insistieren auf der Unterscheidung zwischen einer Erschließung der Glaubenspraxis im Religionsunterricht und der Hinführung auf den Empfang der Initiations sakramente in der Gemeinde, um dem Vorwurf einer Re-Katechetisierung des Religionsunterrichts entgegenzuarbeiten. Selten haben so wenige Seiten eines kirchlichen Dokuments eine so heftige Diskussion ausgelöst!

So entfachte sich an der Zielformulierung: „Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche“ (ebd. 23) und an der Hermeneutik einer „Teilnehmerperspektive“ (vgl. Englert 2008, 5f) die Kritik an der „katholischen“ Version. Wasser auf die Mühlen der Kritiker waren auch die pointiert und manchmal polemisch vorgetragenen Plädoyers von Eckhard Nordhofen für einen Religionsunterricht, der von einer „starken“ Mystagogie geprägt sein sollte (vgl. Nordhofen 2006, kritisch dazu Englert 2008, 6).

1.4.2 Religion erleben – Religion reflektieren (Hans Mendl)

Im Gespräch zwischen evangelischen und katholischen Religionspädagogen wird immer wieder deutlich, dass die evangelischen Kollegen weit weniger Probleme mit den Dokumenten ihrer Kirche (an denen sie in der Regel auch mitgeschrieben haben!) haben als wir katholischen, die wir diese doch immer auch aus einer kritischen Distanz betrachten. So erging es mir auch selber.

Meine ersten Überlegungen zum eigenen Konzept eines performativen Religionsunterrichts trug ich erstmals im Januar 2005 bei einem Vortrag an der Universität Augsburg mit dem Titel „Mut zur Inszenierung von Religion. Lernen in postchristlicher Gesellschaft“ vor, in Variationen später dann auch an anderen Orten. Im Umfeld dieser ersten Präsentationen und dann auch Publikationen im Frühjahr 2005 erhielt ich den Hinweis, dass bald eine Schrift der Deutschen Bischöfe erscheinen würde, die in eine ähnliche Richtung wie mein performativer Ansatz ginge. Auch wenn ich das Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ argumentativ in die ersten expliziten Veröffentlichungen zum Performativen einbaute (vgl. erstmals Mendl 2005c; tastende Vorübungen: Mendl 2005a, b), ergaben sich dann bei der gründlichen Beschäftigung doch deutliche Unterschiede – denn die Ausführungen im Bischofswort waren nach meinem Dafürhalten zu sehr vom evangelischen Denkkonstrukt geprägt (wenn im Bischofspapier beispielsweise

zwischen pädagogischen Ritualen und authentischen liturgischen Handlungen und Gebeten unterschieden wird, vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 25) und entfaltetes außerdem eine Zielvorstellung des Performativen, die dann in der Fachdiskussion als Kompensationsmodell gedeutet wurde, was ich nicht teilen kann.

In einer geisteswissenschaftlichen Disziplin spielen Begriffe eine große Rolle; das ist bei der Diskussion um performative Konzepte nicht anders. Kann man Religion „inszenieren“, „spielen“ oder „probehandeln“? Was ist ein „authentisches religiöses Handeln“? Ist es realistisch, dass Kinder und Jugendliche durch performative Lernformen „vertraut“ werden mit „ihrer“ Religion? Soll Religion „eingeübt“ werden? Soll der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler in der Kirche „beheimaten“? Man wird manche dieser Begriffe auch in meinen (ersten) Entwürfen vorfinden. Auch wenn ich inzwischen mit meinem Ansatz einen pointierten eigenen Vorschlag unterbreite, mit dem ich mich von den evangelischen Kollegen und Freunden unterscheide, so erkenne ich an, dass es unterrichtliche Zusammenhänge gibt, in denen die Rede von einem „Probehandeln“ oder einem „Experimentieren mit Religion“ durchaus als plausibel erscheint (siehe die zusammenfassenden Klärungen im Kap. 3). Und gibt es nicht durchaus Handlungsmuster, die im Religionsunterricht auch „eingeübt“ werden dürfen? Mag sein! Als überzeugter Konstruktivist verbindet sich für mich das Ringen um Wahrheit immer auch mit der Relativierung der eigenen Wahrheitsansprüche. *Panta rhei*, alles ist im Fluss, das gilt auch für die Weiterentwicklung von didaktischen Ansätzen!

Die Frage nach dem Status von performativen Lernformen zwischen „authentisch“ und „experimentell“ habe ich seit „Religion erleben“ (Mendl 2008, 2. A. 2013) so zu lösen versucht, wie ich im Folgenden darstelle. Dabei ist der Begriff des „Erlebens“ als die Phase des Einstiegs einer Begegnung mit Religion bewusst gewählt, weil ich damit hermeneutisch andeuten möchte, dass es ein weiter didaktischer Weg ist, bis aus einem wiederholten „Erleben“ eine „Erfahrung“ wird und ob dies überhaupt erfolgt (vgl. Mendl 2008, 72-81; zum Begriff kritisch: Kliemann 2014, 372, FN 16):

Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Erleben religiös relevanter Handlungsformen ein. Diese Einladung muss aber geprägt sein von der Möglichkeit einer subjektiven Bedeutungszuweisung des Erlebens und Erlebten durch die Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler können selber entscheiden, ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben wollen oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen – und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung! Ich begründe dies mit einem Rückgriff auf die Sprechakttheorie (Mendl 2008, 42f): Was jemand tut, indem er etwas sagt, nennt John Austin einen illokutionären Akt – entscheidend sind Kontext und Absicht des Sprechers, wie er sich den gelungenen Sprechakt vorstellt. Was die Äußerung tatsächlich bewirkt, wird als perlokutionärer Sprechakt bezeichnet; die tatsächliche Wirkung entzieht sich dem Einfluss des Sprechers. Ein Beispiel aus dem Alltag: Ich will in einem Kompliment meine Bewunderung ausdrücken – und scheitere grandios, weil mein Gegenüber meine Worte oder Gesten anders versteht. Übertragen auf den Religionsunterricht: Eine gemeinsam vollzogene performative Handlung

kann also individuell ganz unterschiedlich mit Sinn gefüllt und gedeutet werden; die (illokutionäre) Absicht des Lehrers muss nicht mit der faktischen (perlokutionären) Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler identisch sein. Ein Beispiel: Beschreibt man den illokutionären Akt eines Gebets, wie es der Sprecher als ideal-gelungen intendiert, so besteht es in der vertrauensvollen, preisenden, klagenden etc. Hinwendung eines Beters an ein transzendentes Gegenüber, von dessen Existenz er überzeugt ist. In einer Gruppe (sowohl in der Schule, aber eben auch in der Gemeinde) sind aber ganz unterschiedliche Menschen bei einem Sprechakt „Beten“ versammelt und messen dem eigenen Tun jeweils eine ganz unterschiedliche Bedeutung zu: der eine begibt sich in die Teilnehmerrolle, die andere zweifelt an der Existenz des Adressaten, die dritte verbleibt in distanzierter Beobachtung, der vierte denkt ans Mittagessen (vgl. exemplarische visuelle Darstellungen in verschiedenen Publikationen, z.B. Mendl 2011a, 7f; 2012, 51; 2013, 6;). Die Entscheidung, ob ein Sprechakt „authentisch“ ist, ob es sich um ein spielerisches Erproben oder um einen „echten“ Vollzug handelt, verweise ich in meinem Konzept der eigenverantwortlichen Entscheidung des lernenden Subjekts.

Ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame und nachhaltige Erfahrungen werden, entzieht sich also der Steuerung durch die Lehrenden. Denn die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch nicht verfügbar. Aus dieser Feststellung müssen aber auch die entsprechenden didaktischen Handlungsmuster entwickelt werden: Um die Freiheit der je individuellen Erfahrungsbildung der Lernenden zu sichern, erscheint eine didaktische Rahmung als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen der kognitiven Verankerung und besonders der Reflexion verbindet.



Denn die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was auf sie zukommt und wie sie sich verhalten können, und sie sollen angeleitet werden, das Erlebte dann auch zu reflektieren. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde ein formales Planungsmodell erstellt (erstmalig für die Rottenburg-Stuttgarter

Zeitschrift „Notizblock“, Mendl 2011b, 10), das seitdem als kriteriologisches Element die Ausgestaltung einer performativen Praxis prägt (siehe dazu ausführlicher weiter hinten in diesem Buch im Großkapitel C., vor allem auch das differenzierter ausgeführte Schema auf S. 220). Wie ich in allen Publikationen seitdem betone, spielt sich ein performatives Lernen im Zielhorizont eines Verstehens von Religion ab; nicht die Kompensation, nicht das Vertrautwerden (eine bekannte Vokabel, die seit curricularen Zeiten eine hohe Messlatte darstellt!), und schon gar nicht eine Re-Katechisierung sind das Ziel, sondern schlicht das bessere Verstehen von religiösen Zusammenhängen, Handlungsvollzügen und Ereignissen.

2. Kritische Anfragen, Diskussion, Zwischenbilanz

2.1 *Die Dynamik von didaktischen Modellen*

Pädagogische Modelle sind nicht starr, sondern dynamisch; sie verändern sich durch die sich verändernden Rahmenbedingungen, durch kritische Anfragen und durch die Weiterentwicklung von Teilelementen, durch eine Einordnung in andere didaktische Zusammenhänge und durch Abgrenzung.

Das ist auch bei den unterschiedlichen konzeptionellen Vorstellungen zum Performativen nicht anders. Der wissenschaftliche Diskurs, die kritischen Nachfragen von Kollegen, die Reflexion zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen zum performativen Religionsunterricht und die konstruktiven Nachfragen aus der Praxis führten auch zur Veränderung meines eigenen Ansatzes, zur begrifflichen Ausdifferenzierung und zur deutlicheren didaktischen Konturierung. Dies geschah vor allem in der breiten Darstellung in „Religion erleben“ (1. A. 2008, 2. A. 2013), wo sowohl die theoretischen Eckdaten als auch die Konsequenzen auf zwanzig Praxisfelder hin deutlicher konturiert wurden, aber auch in weiteren Publikationen seitdem. Schade, wenn in kritischen Publikationen (z.B. bei Hanser / Reese-Schnitker / Requena 2015) nur auf die tastenden bzw. vorschnellen Erstentwürfe Bezug genommen und die weitere konzeptionelle Entwicklung nicht einbezogen wird!

2.2 *Der Diskurs des Performativen – erste Bestandsaufnahmen*

Inzwischen haben auch im katholischen Bereich eine intensive Diskussion bezüglich der Bedeutung und Grenzen des performativen Religionsunterrichts und eine kritische Würdigung der verschiedenen Konzepte eingesetzt; anfangs (z.B. Porzelt 2004, 2005; Domsgen 2005) bezog sich die Rezeption ausschließlich auf die evangelischen Entwürfe. Eine breitere Diskussion auch unter Einbezug katholischer Perspektiven, zunächst ausschließlich mit Blick

auf das Bischofswort von 2005, erfolgte erstmals auf dem „Arbeitsforum für Religionspädagogik“ im Jahr 2006 (vgl. Rendle 2006) und dann in den Religionspädagogischen Beiträgen (Heft 58/2007) mit Beiträgen von Norbert Mette, Albert Biesinger, Monika Jakobs, Burkard Porzelt und Mirjam Schambeck – die alle auf Vorträge im Rahmen der Tagung der „Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik“ (AKRK) im Jahr 2006 zurückgingen.

Auch wenn im Programm der Tagung nicht explizit vom „Performativen“ die Rede war, schwang doch bei diesen Beiträgen mehr oder weniger die Referenz darauf mit. So nimmt Norbert Mette eine kritische Bestandsaufnahme des Bischofsworts von 2005 vor, dem er eine stark binnenkirchliche Sichtweise vorhält (Mette 2007, 10); gleichzeitig schließt er sich der Dresslerschen Formel eines „Probierens“ als unterrichtlich legitime Form eines Umgangs mit Religion an (ebd. 23) und wendet sich entschieden gegen die Vorstellung eines Kompensationsmodells. Albert Biesinger formuliert dann die entscheidene These, der Religionsunterricht dürfe „kein Ort des ‚Ausprobierens‘ liturgischer Riten und gemeindlicher Praxis in der Schule“ werden (Biesinger 2007, 36). Monika Jakobs bringt die kritische Stimmung unter den wissenschaftlichen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen treffend auf den Punkt, wenn sie ihren Beitrag mit dem Blick auf die „Sehnsucht nach dem katechetischen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule“ beginnt (Jakobs 2007, 41) und vor „Einfallstoren für die katechetische Renaissance des konfessionellen Religionsunterrichts“ (ebd. 43) warnt. Sie geht dann auch knapp auf den performativen Unterricht ein und bezieht sich gleichermaßen konstruktiv wie kritisch auf meinen ersten Entwurf (Mendl 2005c). Vermutlich habe ich nicht deutlich genug dargestellt, dass es mir bei der spielerischen Formulierung von denkbaren bzw. auch beobachteten performativen Handlungsformen von A-Z (z.B. auch später in Mendl 2008, 444-445) um ein kritisches Ausloten von Chancen und Grenzen ging; zentral bei diesem Arbeitsblatt, das schon häufig bei Lehrerfortbildungen eingesetzt wurde, ist die unterste Zeile, die auch die Rubrik zum Ankreuzen „möchte ich nicht tun / halte ich für problematisch“ enthält (das würdigt auch Monika Jakobs, ebd. FN 27). Burkard Porzelt, dessen Beitrag von 2013 weiter unten noch genauer skizziert wird, untersucht im RpB-Band (Porzelt 2007) das Interview mit einem Gymnasiallehrer daraufhin, wie Religion im Unterrichtsalltag transformiert wird, konkret, wie die kreative Arbeit mit einem Psalm abläuft und wie diese der Lehrer sieht; er plädiert für ein wohlbedachtes Probieren (die Anklänge an Dressler sind evident) und wendet sich gegen eine undifferenzierte Identifikation zwischen einer religiösen Handlung und Handlungsvollzügen im Musik- oder Sportunterricht (siehe die kritische Fußnote 17); spannend wäre die Frage, ob die eigene Gestaltung eines Psalms durch die Schülerinnen und Schüler in der dargestellten Unterrichtsstunde bereits als performativ bezeichnet werden könnte und was geschehen würde, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Texte dann in der Klasse vorlesen / rezitieren / beten würden! Mirjam Schambeck greift den Begriff des Performativen bereits im Untertitel ihres Beitrags auf (Schambeck 2007). Auch sie warnt vor einer Verwechslung von Religionsunterricht mit Katechese

und vor dem Ziel einer „Einwohnung in den christlichen Glauben“ und bezieht sich dabei kritisch vor allem auf das Bischofswort von 2005. Tatsächlich: Dreh- und Angelpunkt einer Bewertung des Performativen ist die Frage, was man konkret unter einem „handlungsorientierten Verstehen der Glaubenspraxis“ versteht (ebd. 65). Ihre fundamentaltheologisch geprägten Ausführungen münden in die Zielformulierung, ein performativer Religionsunterricht könne einen Reflexions- und Erfahrungsraum von christlichem Glauben eröffnen, und bezeichnet das von ihr entwickelte Modell eines mystagogischen Lernens „als eine Konkretion performativen Lernens“ (ebd. 72, FN 22; vgl. zur Gleichsetzung von Mystagogie und Performance auch den Beitrag von Bernhard Grümme aus dem Jahr 2007, der in diesem Buch abgedruckt ist: S. 163ff). Sie selber sieht die Parallelen und Sollbruchstellen zwischen einem performativen und mystagogischen Religionsunterricht inzwischen weit differenzierter.

Rudolf Englert begleitet, anfangs klärend moderierend und sortierend, später aber auch arg pointiert einseitig und in die Irre führend, von Anfang an die Entwicklung des Konzepts – bereits bei der ersten Positionsbestimmung in „Religionsunterricht an höheren Schulen“ im Jahre 2002, als der Betreff des Performativen offensiv ins Spiel kam. Seine erste Zwischenbilanz (Englert 2008; siehe unten ab S. 50) brachte leider einige problematische Deutungsmuster bei der Darstellung der konfessionellen Differenzen ins Spiel, die auch andernorts aufgegriffen und nachgezeichnet wurden:

Er identifizierte die katholische Version mit Bezug auf das Bischofswort aus dem Jahre 2005 als einen Unterricht, der bei den Lernenden die Teilnehmerperspektive voraussetze, und qualifizierte dies als Kompensationsstrategie, während die evangelische Version auf ein eigenes In-Form-Bringen religiöser Tradita abziele und als Transformationsstrategie bezeichnet werden könne (Englert 2008, 7f). Aus dieser „holzschnittartigen“ (so Englert selbst, Englert 2008, 6) Gegenüberstellung ergeben sich auch die unterschiedlichen Gefahren: die Gefahr einer Missionierung beim katholischen Ansatz einerseits und den der Profanisierung beim evangelischen andererseits.

Diese Unterscheidung Englerts greift Thomas Meurer auf: „Während auf katholischer Seite unter performativem Religionsunterricht eine Teilhabe an kirchlicher Praxis verstanden wird, die den Schülern eine Beobachterrolle zuweist, dabei aber davon ausgeht, dass diese noch die Sinnvoraussetzungen des Systems teilen, wird auf evangelischer Seite diese Voraussetzung nicht mehr angenommen, damit die Schüler zu Regisseuren einer Neuinszenierung erhoben, weil unter performativem Religionsunterricht ein eigenes ‚In-Form-Bringen‘ religiöser Inhalte verstanden wird“ (Meurer 2009, 376). Auch in der Neuauflage der Religionsdidaktik von Georg Hilger u.a. findet man diese Unterscheidung (Hilger u.a. 2010, 66f). Bezeichnend ist, dass hier und auch andernorts (z.B. Kalloch u.a. 2009, 333-341; Dressler 2015) in erster Linie auf die evangelischen Entwürfe Bezug genommen und dann zumeist die Unterscheidung von Rudolf Englert eingebracht wird. Der katholische Referenzrahmen ist zumeist ausschließlich das genannte Bischofswort. Selbst Thomas Klie und Bernhard Dressler gehen in ihrer eigenen Zwischenbilanz nur am Rande und gegen Ende auf die katholischen Entwürfe ein, setzen sich kritisch

mit einem mystagogischen Ansatz auseinander, dem sie einen „authentischen Religionskontakt“ (Klie / Dressler 2008, 235) unterstellen und greifen Englerts These von einer Kompensationsstrategie bei den katholischen Versionen des Performativen auf (ebd. 236).

Ich finde mich mit meinem eigenen Konzept in dieser Unterscheidung von Rudolf Englert nicht wieder, besonders was die Annahme eines Kompensationsansatzes betrifft (vgl. die Dokumentation der kurzen Diskussion mit Rudolf Englert bei der AKRK/GwR-Tagung 2014: Dinger 2014, 175): Nicht „Einüben von Religion“, und nicht „Einwohnen in Religion“ (vgl. Mendl 2008, 81), sondern „Verstehen von Religion“ ist das Ziel eines schulischen Religionsunterrichts, diesem besseren Verstehen dient auch das Angebot von Erlebnisdimensionen! Es wäre illusorisch, sich von performativen Lernformen eine Kompensation des in Familie und Gemeinde nicht mehr Erworbenen zu erwarten, und es würde auch die Akzeptanz des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen gefährden, eine solche Kompensation anzustreben, das betone ich immer wieder, auch bei konkreten Praxisfeldern des Performativen (vgl. Mendl 2008). Performative Lernformen dienen dem Erleben und dann in Verschränkung mit den entsprechenden kognitiven und reflexiven Lernoperationen einem besseren Verstehen von Religion!

Eine Zunahme performativer Elemente im Religionsunterricht kann tatsächlich nur legitimiert werden, wenn die Balance zwischen Handeln und Deuten (vgl. Klie / Leonhard 2003, 18), zwischen Erleben und Nachdenken, zwischen Inszenieren und Reflektieren eingehalten wird. Wenn man Lernende in einen Raum potentieller religiöser Erfahrung hineinholen will, dann müssen solche Prozesse verantwortlich unter den Postulaten von Freiheits-sicherung und Reflexivität vonstattengehen.

Was noch aussteht ist ein deutlicher konzeptioneller Diskurs zwischen den evangelischen und katholischen Protagonisten; bedauerlicherweise beziehen sich die evangelischen Kollegen auch bei Darstellungen in Standardwerken häufig ausschließlich auf den evangelischen Diskurs (z.B. Leonhard / Klie 2012; Domsgen 2015). Ein Anfang wurde bei einer Tagung in Loccum im Jahr 2011 gemacht, bei dem die verschiedenen skizzierten Positionen vorgetragen und diskutiert wurden (vgl. Klie / Merkel / Peter 2012).

Das Anliegen meiner evangelischen Kollegen ist nachvollziehbar. Der konzeptionelle Rahmen des Performativen muss so begründet werden, dass er den skizzierten Notwendigkeiten entspricht und es gleichzeitig in keiner Dimension zu einer Grenzüberschreitung kommt – weder beim lernenden Subjekt noch beim Gegenstand, und auch nicht in Hinblick auf die Besonderheiten des Lernorts Schule:

- Der Gegenstand Religion kann nur verstanden werden, wenn er „in Form“ bleibt. Gleichzeitig wird vor einer Profanisierung von Religion gewarnt, wenn sie lediglich unterrichtlich „in Gebrauch“ genommen wird.
- Die Freiheit und das Selbstbestimmungsrecht des lernenden Subjekts müssen gewahrt werden – auch angesichts der Tatsache, dass das Konzept bislang vor dem Hintergrund eines konfessionellen Religionsunterrichts entwickelt wurde. Andernfalls ergibt sich die Gefahr einer Missionierung.

- Schließlich muss das bildungstheoretische Spezifikum des Handlungsortes Schule berücksichtigt werden, der als „Moratorium des Lebensernstes“ den Vollzug einer authentischen Religion verbietet; der Religionsunterricht darf nicht als ein Ort religiöser Praxis verstanden werden.

Durch die wechselseitige Verschränkung dieser drei Ansprüche kommt es aber zu unauflösbar wirkenden Dilemmata, die dann auch bei der kritischen Rezeption des Performativen je eigens thematisiert werden. Schütze ich das lernende Subjekt, indem ich Distanzzonen zur vollzogenen Praxis einziehe und das Vorhaben als Experiment, als Vollzug im „Als-ob“ bezeichne, dann gefährde ich die Würde des Gegenstands; führe ich den Gegenstand authentisch ein, überstrapaziere ich die Möglichkeiten des Handlungsortes Schule, beschränke ich mich auf das, was im Unterricht angesichts einer pluralen Schülerschaft möglich ist, werde ich den Schülerinnen und Schülern, die „mehr“ wollen, nicht gerecht. Die im nächsten Kapitel skizzierten kritischen Anfragen setzen an unterschiedlichen Ecken dieser Aporie an.

2.3 *Kritische Anfragen: Fokus Gebet und Liturgie*

Diejenigen, die die Verabschiedung eines katechetischen Konzepts in der katholischen Religionspädagogik oder einer evangelischen Unterweisung in der evangelischen als Wende für einen pluralitätsoffenen Religionsunterricht wertschätzen, auch weil sie eventuell selber noch über leidvolle Erfahrungen mit einem Religionsunterricht nach dem „alten“ Konzept berichten können, befürchten, dass ein performatives Modell die schulische Verankerung des Faches gefährden könne, denn die Ausrichtung dieses Konzepts riecht nach Katechese und Kirche in der Schule (vgl. Lachmann 2006)! Befürworter argumentieren entgegengesetzt: Wenn sich der Religionsunterricht nicht stärker hin zu einer performativen Gestalt ändert, erweist er sich als nicht zukunftsfähig, weil es ihm nicht mehr gelingt, den Gegenstand adäquat didaktisch ins Spiel zu bringen und weil er die schultheoretischen Zeitzeichen verkennt: Schule und gesellschaftliche Wirklichkeit sind inzwischen weit intensiver miteinander verschränkt als dass die Verhältnisbestimmung noch mit einer rigiden Festlegung, Schule sei ausschließlich ein „Moratorium des Lebensernstes“ (Dressler 2004, 263) beschrieben werden könnte.

Liest man die Beiträge zum Performativen genauer, so erkennt man bestimmte Grundlinien in der Argumentation; immer wieder kann man erahnen, welche Praxis des Performativen die jeweiligen Autoren vor Augen haben. Insgesamt lässt sich gerade bei den kritischen Anfragen eine Fokussierung auf das Feld des Gebetsausdrucks und des Liturgischen feststellen, also überall dort, wo es um die engere pragmatische Ebene einer christlichen Haltung zur Welt und zu Gott geht. Andere Felder – die körperbezogene Inszenierung von Bibeltexten, handlungs- und erfahrungsorientierte Grundmethoden des Religionsunterrichts und auch allgemein gehaltene meditative Elemente (von Nordhofen kritisch als „schwache Mystagogie“ apostrophiert; Nordhofen 2006, 228) bleiben von der Kritik ausgespart. Deshalb soll im