

Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?¹

Evangelische Religionsdidaktik hat in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder neue Konzeptionen hervorgebracht. Stichworte wie „Evangelische Unterweisung“, „hermeneutischer Religionsunterricht“, „problemorientierter Religionsunterricht“ oder „Symboldidaktik“ markieren wichtige Stationen ihrer Entwicklung. Dabei wurden im Bemühen um einen zeitgemäßen – pädagogisch und theologisch begründeten – Religionsunterricht wichtige Einsichten gewonnen, die auch für heutige Theoriebildung und Praxis von bleibender Bedeutung sind.²

Seit einiger Zeit scheint dieses Spektrum religionsdidaktischer Konzepte um einen neuen Ansatz reicher geworden zu sein. Die dazu geäußerten Überlegungen werden unter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts zusammengefasst.³

Im Folgenden soll es darum gehen, diesen Ansatz näher zu untersuchen, ihn gewissermaßen religionsdidaktisch unter die Lupe zu nehmen, um so seine Stärken und Begrenzungen deutlich werden zu lassen. Dabei gehe ich entsprechend der Themenformulierung meines Beitrags vor. Zuerst sollen die Überlegungen zum performativen Religionsunterricht kurz vorgestellt werden (Kap. 1), danach wird nach dem Neuen dieser Ausführungen gefragt (Kap. 2), um anschließend zu untersuchen, ob es sich hier überhaupt um einen religionsdidaktischen Ansatz (Kap. 3) und, noch grundsätzlicher gefragt, um eine religionsdidaktische Konzeption handelt (Kap. 4). Überlegungen zu den damit gegebenen Herausforderungen zukünftiger Religionsdidaktik (Kap. 5) schließen den Beitrag ab.

1. Was verbirgt sich hinter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts?

Der Terminus des Performativen ist über mehrere Wege in die Religionspädagogik gelangt.

Rudolf Englert verweist in einer ersten Zusammenfassung (in einem Themenheft von rhs) auf die Sprechakttheorie. Ihr Begründer *John L. Austin* hatte zwischen konstativen und performativen Sätzen unterschieden. Letztere waren für ihn Äußerungen, mit denen nicht nur etwas gesagt, sondern auch getan wird.⁴ Performativ, so *Englert*, „könnte man in diesem Sinne einen Unterricht nennen, der die Dinge nicht nur ‘bespricht’ und im Übrigen lässt wie sie sind, sondern darauf abzielt, etwas in Bewegung zu bringen und die Situation selbst zu verändern“⁵.

¹ Leicht überarbeitete Fassung meines Vortrages im Rahmen des Habilitationsverfahrens an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 14.7.2004.

² Vgl. dazu die knappe, aber sehr informative Zusammenfassung bei *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005, 234-264.

³ Vgl. das Themenheft rhs 45 (1/2002) sowie den Aufsatzband von *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003.

⁴ Vgl. *John L. Austin*, *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart ²1979, 25-34 et passim.

⁵ *Rudolf Englert*, „Performativer Religionsunterricht!?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002), 32-36, 32.

Allerdings ist der Bezug auf die Sprechakttheorie wenig hilfreich, weil bereits *Austin* und später seinem Schüler *John R. Searle* die Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Sätzen immer fragwürdiger wurde und sich letztlich als nicht haltbar herausstellte.⁶ Darüber hinaus lässt sich unterrichtliches Geschehen nicht hinreichend in den Kategorien der Sprechakttheorie abbilden. Sprachlich realisierbare Akte vollziehen sich dort gerade auch nicht-sprachlich.

Vielleicht auch deshalb bleiben *Silke Leonhard* und *Thomas Klie* etwas ungenau in der Ableitung des Begriffs 'performativ'. In dem von ihnen herausgegebenen – bisher einzigen – Aufsatzband zum performativen Religionsunterricht verweisen sie ganz allgemein auf „die Kommunikationswissenschaften“, die eine sprachliche Handlung als performativ bezeichnen, „bei der mit dem Verlauten bereits eine Wirklichkeit mitgesetzt ist“⁷. Hier deutet sich ein Bezug zur Sprechakttheorie an – zumindest bei der Übernahme des Begriffs. Aber dabei bleibt man nicht stehen, sondern verweist deutlich auf den Bereich des Theaters, wo „performative Sprech-Akte“ ihren „klassischen Ausdruck finden“⁸. Dort werden mit den Mitteln der Inszenierung Texte in Sprech-Akte verwandelt. „Inszenierung ist also ein Vorgang, bei dem etwas 'in Form' kommt; sie wirkt durch ihre Performanz“, schreiben die Autoren und fügen hinzu: „Es macht durchaus Sinn, Inszenierung und [...] *Performance* synonym zu verwenden“⁹. Der Religionsunterricht wird hier – wie jeder andere Unterricht auch – als „inszenatorisches Handeln“¹⁰ verstanden und ist insofern performativ, „als er die ihm aufgegebenen Inhalte durch eine bestimmte Form (latein.: *per formam*) in Szene setzt“¹¹. Damit hängt eine verstärkte Aufmerksamkeit gegenüber Räumen und Körpern zusammen, denn „erst räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte können überhaupt als bedeutsam erkannt und moduliert werden.“¹².

Diese Aspekte kommen besonders klar zur Geltung bei *Harald Schroeter-Wittke*, der den Begriff des Performativen aus den Kulturwissenschaften ableitet. Dort ist vom sog. *performative turn* die Rede, der besagt, „dass es nicht in erster Linie Texte oder Monumente sind, die uns Auskunft geben über das Leben von Kulturen, sondern Aufführungen, Rituale, bewegliche Darstellungen, also etwas, was mit Prozessen, mit Dramaturgie und Inszenierung zu tun hat“¹³. Diese Prozesse vollziehen sich in vier Aspekten und Horizonten als *Performance*, *Inszenierung*, *Korporalität* und *Wahrnehmung*. Damit wird der bereits bei *Klie* und *Leonhard* betonte Aspekt der Einbeziehung von Raum und Körper im Prozess der Inszenierung noch einmal deutlich herausgestellt.

⁶ Vgl. dazu *Angelika Linke / Markus Nussbauer / Paul R. Portmann*, Studienbuch Linguistik. Tübingen 2001, 183-195.

⁷ *Silke Leonhard / Thomas Klie*, Performative Religionspädagogik. Religion leiblich und räumlich in Szene setzen, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 7-16., 7.

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., 8.

¹¹ Ebd., 10.

¹² Ebd.

¹³ *Harald Schroeter-Wittke*, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 47-66, 48.

Gleichzeitig geht *Schroeter-Wittke* aber einen bedeutenden Schritt weiter und entfernt sich damit von den meisten der anderen Vertreter einer performativen Religionsdidaktik. Für ihn bedeutet performativer Religionsunterricht nicht nur ein In-Szene-Setzen bestimmter „ihm aufgebener Inhalte“¹⁴. Ein solches Vorgehen bleibt für ihn „in der Expressivität hängen“¹⁵ und trägt nicht genügend der Tatsache Rechnung, dass Wiederholung „immer zu anderen Ergebnissen, zum Nicht-Identischen“¹⁶ führt. Dieses Wiederholen jenseits des Kontrollierbaren – er nennt es im Anschluss an *Jacques Derrida* Iteration – bedingt nun, dass die Unbestimmtheit zum Konstitutivum eines performativen Religionsunterrichts wird. Für *Schroeter-Wittke* lässt „die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen“¹⁷.

*Hier knüpft er an Erkenntnisse an, die zu einer Wende zur performativen Ethnologie geführt haben, dass nämlich „kein Mitglied einer Gesellschaft die ‚Ideen‘ einer kulturellen Ordnung als Konzepte im Kopf auf Abruf deponiert hat, daß vielmehr Wissen über das kulturelle Repertoire durch Handlungen performativer Natur, also reflektierter und damit inszenatorisch ausgeführter Handlungen, angeeignet und dargestellt wird, und daß Bedeutungen erst in der Praxis selbst und ihrer nachträglichen reflexiven Aneignung entstehen, in den Modi von Diskurs und Performanz.“*¹⁸

Die Konsequenz ist ein Unterricht, der insgesamt „weder plan- noch kontrollierbar“¹⁹ ist. *Schroeter-Wittke* ist sich dieser Tatsache voll bewusst, spricht deutlich von der darin liegenden „Brisanz“²⁰ und propagiert einen „grundsätzlich experimentell[en]“²¹ Unterrichtsstil. Ein performativer Unterricht inszeniere seiner Meinung nach „die Zumutung der Unbestimmtheit“²². Damit geht er deutlich über das hinaus, was *Klie* und *Leonhard* in ihren grundsätzlichen Überlegungen formuliert haben.

1.1 Notwendige Differenzierungen: Performativer Religionsunterricht im engeren und weiteren Sinn

Was verbirgt sich nun hinter dem Begriff des performativen Religionsunterrichts? Genau genommen müsste zwischen einem performativen Religionsunterricht im engeren und im weiteren Sinn unterschieden werden.²³ Der Ansatz von *Schroeter-Wittke* markiert dabei Ersteres. Für ihn verlangt der Unterrichtsgegenstand nach Performance,

¹⁴ *Leonhard / Klie* 2003, [Anm. 7], 10.

¹⁵ *Schroeter-Wittke* 2003, [Anm. 13], 61.

¹⁶ Ebd., 54.

¹⁷ Ebd., 62.

¹⁸ *Klaus-Peter Köpping / Ursula Rao*, Macht und Ohnmacht des Mediums. Transformationen individueller und kollektiver Wahrnehmung durch religiöse Performanzen, in: Erika Fischer-Lichte / Christian Horn / Sandra Umathum / Matthias Warstat (Hg.), *Wahrnehmung und Medialität*. Tübingen – Basel 2001, 197–211, 197.

¹⁹ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 51.

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd., 63. Damit steht er in der Linie der von *Beuscher* und *Zilleßen* propagierten profanen Religionspädagogik. „Was wirklich gelernt wird, hängt nicht kausal und stringent davon ab, was gelehrt wird. Lehren und Lernen stehen in keiner unmittelbaren kausalen Beziehung. Die Lernprozesse der Schüler können letztlich nicht in der Verfügungsmacht der Lehrer, unter ihrer Kontrolle bleiben.“ (*Bernd Beuscher / Dietrich Zilleßen*, *Religion und Profanität*. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998, 130)

²² *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 64.

²³ Möglich wäre auch eine Differenzierung zwischen einem performativen Religionsunterricht und performativen Elementen im Religionsunterricht. Davon jedoch sehe ich ab, weil alle Ansätze sich von ihrem Selbstverständnis her als performativ definieren.

weil Religion darin gerade erst für die Beteiligten entsteht und zur Darstellung kommt. Deshalb wird die „nicht vorher wißbare oder bestimmbar Gestaltungsarbeit“²⁴ zum Entscheidenden. Unterrichtsvorbereitung wird zur Prozessanalyse. Gefragt wird nach der Unterrichtsdramaturgie, „wie sich z.B. Bewegungsabläufe gestalten und vonstatten gehen. Dies betrifft äußere Bewegungen ebenso wie innere, denn der Religionsunterricht ist als Bühne für das Spiel des Lebens zu begreifen, was sich sowohl auf die äußere Darstellung wie auch auf die Selbstwahrnehmung bezieht“²⁵.

Gleichsam vorsichtiger und dadurch vor der Radikalität dieses Ansatzes zurückweichend agieren diejenigen, die ich als Vertreter des performativen Religionsunterrichts im weiteren Sinne bezeichnen möchte. Ihnen geht es um Inszenierung, um das In-Szene-Setzen gegebener Inhalte. Nach *Rudolf Englert* geht es 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.“²⁶ Das ist durchaus richtig, sollte aber noch in den Blick nehmen, dass es über die Präsentation, über das Zeigen und Anschauen hinaus zum Reflektieren, zum Denken und Deuten kommen soll.²⁷

1.2 Die Situationsanalyse

Hinter dem performativen Ansatz steht eine Situationsanalyse, die vor allem *Bernhard Dressler* formuliert hat. Er konstatiert einen ‘wachsenden Selbstverständlichkeitsverlust der christlichen Religion’²⁸, der dazu geführt habe, dass das Christentum für eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen eine „Fremdreligion“ geworden ist, „die in ihren Gehalten wie in ihren Gestalten allererst gezeigt und erschlossen werden muss, jedenfalls nicht mehr umstandslos zum Gegenstand eines Diskurses ‘über’ Religion gemacht werden kann.“²⁹ Daraus resultiert die Notwendigkeit, auch in unterrichtlichen Vollzügen „Religion allererst zu zeigen“³⁰. Hier kommt also *Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers* Einsicht zur Geltung, dass christliche Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne immer auch dargestellt zu werden.³¹

²⁴ *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 157.

²⁵ *Schroeter-Witke* 2003 [Anm. 13], 64.

²⁶ *Englert* 2002 [Anm. 5], 32. Gerade an dieser Vorstellung, dass die eigenen religiösen Erfahrungen der Schüler/innen anhand vorgegebener christlicher Traditionen erst eröffnet werden müssten, macht *Schroeter-Witke* seine Kritik fest: „Die Frage würde sich allerdings nur stellen, wenn Religionsunterricht ein Veranstaltung wäre, in der sich Gott nicht aufs Spiel setzen würde.“ (*ders.* 2003 [Anm. 13], 60).

²⁷ Vgl. die Kritik von *Leonhard und Klie* (2003 [Anm. 7], 17f.) an *Englert*: „R. Englerts Resümee [...] greift zu kurz, wenn er ‘die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze’ auf die Formel eines ‘erfahrungseröffnenden Lernens’ bringt (32). Performances lassen nicht einfach nur ‘handlungsorientiert’ die Schüler etwas in Erfahrung bringen; sie erschöpfen sich auch nicht in der Forderung nach ‘experimentelle(n) Zugängen’. Das *Zeigen* und *Anschauen* von Religion ist mehr als nur eine schülernahe Reaktion auf den sog. ‘Traditionsabbruch’. Die für das Performative typische Balance zwischen tentativer Präsentation und Für-wahr-Nehmen gibt immer auch zu *denken* und zu *deuten*.“

²⁸ *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002), 11-19, 11 [wieder abgedruckt in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 152-165].

²⁹ *Dressler* 2002 [Anm. 28], 13.

³⁰ *Ebd.*

³¹ Vgl. *Friedrich Schleiermacher*, Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin - New York 1983 (Nachdruck der Ausgabe: Berlin

Dressler bringt die damit gegebene Problemlage auf den Punkt: „Der schulische Religionsunterricht kann schwerlich den Raum bieten, sich in die christliche Religion einzuwohnen – aber ohne wenigstens eine Ahnung davon zu vermitteln, dass der Glaube in einer solchen bewohnbaren Welt beheimatet ist, wird der schulische Religionsunterricht weitgehend folgenlos bleiben.“³²

Bei oberflächlicher Betrachtung könnten an dieser Stelle Anklänge an *Martin Rangs* einseitige Verortung des Religionsunterrichts als „Kirche in der Schule“³³ zu hören sein. Doch damit wird man *Dressler* ganz und gar nicht gerecht. Er versucht, die neuen Anforderungen aufzunehmen, indem im Religionsunterricht ein Raum für „Probearbeiten“ und „Probedenken“ bereitgestellt wird. „Eine solche ‘Probearbeit’ trägt der Tatsache Rechnung, dass Religion nicht allein aus der Außenperspektive verstanden werden kann.“³⁴ Doch weil der Vollzug einer Religion im schulischen Rahmen und in unterrichtlichen Lernprozessen nicht unmittelbar möglich ist, betont *Dressler* die Notwendigkeit reflexiver Distanzspielräume. Im Unterricht soll also ein Probearbeiten erfolgen, ohne jedoch die christliche Religion initiieren zu wollen.³⁵

Neben der zunehmenden Ahnungslosigkeit gegenüber gelebter Religion, der *Dressler* mit der Inszenierung einer unterrichtlichen Probearbeit begegnen will, ist auch ein gesteigertes ästhetisches Bewusstsein der Schüler/innen zu konstatieren.³⁶ Darauf weist *Thomas Klie* wiederum zu Recht hin.³⁷

Sowohl das Stichwort Traditionsabbruch als auch das der gesteigerten Ästhetisierung unterstreichen die Notwendigkeit einer „szenischen Ausdehnung des Unterrichts“³⁸, wie *Klie* es bezeichnet. Damit verbunden ist die Einsicht, dass nur „dargestellte, d.h. räumlich wahrnehmbare und leiblich vermittelte Inhalte als bedeutsam erkannt und moduliert werden“³⁹ können. Deshalb votiert *Klie* für eine stärkere Beachtung der „Gestaltqualität und Theatralität“⁴⁰ – auch im Religionsunterricht.

An dieser Stelle kommen – wie bereits bei der Ableitung des Begriffs des Performativen – wieder unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zum Ausdruck. Während *Dressler* auf

1850), 71ff. Er spricht sehr prägnant von der „mitteilenden Darstellung und der darstellenden Mitteilung“ (ebd., 75).

³² *Dressler* 2002 [Anm. 28], 16.

³³ *Martin Rang*, Handbuch für den christlichen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Band 1, Tübingen ²1947, 106.

³⁴ *Dressler* 2002 [Anm. 28], 14.

³⁵ Würde man das nicht beachten, „wäre Religionsunterricht eben doch Kirche in der Schule, abgesehen davon, dass Lernprozesse nicht ohne reflexive Distanz denkbar sind und Handlungsvollzüge dabei immer wieder unterbrochen werden müssen, gewissermaßen nach dem Prinzip teilnehmender Beobachtung – weder nur Teilnahme mit Haut und Haaren, noch nur Beobachtung aus sterilem Abstand.“ (ebd.)

³⁶ Vgl. dazu die knappe Skizze bei *Christian Grethlein*, Grundfragen der Liturgik. Ein Studienbuch zur zeitgemäßen Gottesdienstgestaltung, Gütersloh 2001, 46-51.

³⁷ Vgl. *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccum Pelikan* 4/2003, 171-177, 177.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd. Er schreibt weiter dazu: „Inhalte, auch und gerade religiöse Inhalte, gibt es nicht ohne die sie bergenden Formen. Es gibt sie nur performativ – *per formam*. Lehrende und Lernende können so gesehen nicht *nicht* inszenieren. Wohl aber können sie ihr Lehrstück gut oder weniger gut in Szene setzen.“ (ebd.)

⁴⁰ Ebd.

Traditionsabbrüche bei Schüler/innen hinweist und daraus die Notwendigkeit einer stärkeren Verbindung von Mitteilung und Darstellung begründet, geht *Klie* primär vom gesteigerten ästhetischen Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen aus. Beide wiederum betonen, dass Religion als Praxis auch im Unterricht Gestalt gewinnen müsse. Damit treffen sie sich mit *Schroeter-Wittke*, der jegliche aktuelle Situationsanalyse unterlässt und primär vom Gegenstand Religion her sowie von den menschlichen Grundbedürfnissen aus argumentiert.

Die bisherigen Überlegungen zeigen bereits deutlich, dass es sich beim Ansatz eines performativen Religionsunterrichts nicht um ein geschlossenes System handelt. Gemeinsam ist allen Vertretern, dass sie für eine szenische Erweiterung des Religionsunterrichts votieren und dabei bewusst auf die Kulturwissenschaften und dabei besonders auf das Theater verweisen. Ebenfalls gemeinsam ist allen die Einsicht, dass „sich die Praxis des Evangeliums nicht auf abstrakte Einsichten und Bewusstseinsphänomene“⁴¹ beschränken lässt.

Unterschiedlich jedoch sind die Konsequenzen, die sich daraus für die Gestaltung des Religionsunterrichts ergeben. Einiges davon ist bereits angeklungen. Noch deutlicher wird es, wenn man nach den Diskursen fragt, die für die Profilierung eines performativen Religionsunterrichts von Bedeutung sind, denn der „Fokus auf die leiblichen und räumlichen Aspekte“⁴² ist nicht neu. Es gibt eine Reihe von Ansätzen, die über einen nur nachdenkenden Religionsunterricht hinausgehen. Wenn sie jetzt kurz vorgestellt werden, geschieht das unter der Zielsetzung, dadurch den Blick für das Neue im performativen Ansatz zu schärfen. Die Leitfrage lautet also:

2. Was ist neu beim neuen Ansatz eines performativen Religionsunterrichts?

Bereits *Hubertus Halbfas* und (später) *Peter Biehl* haben in ihren symboldidaktischen Entwürfen die traditionellen texthermeneutischen Lernwege erweitert.⁴³ Bei allen Differenzen im Ansatz verfolgen sie gemeinsam das Ziel, im Religionsunterricht die ästhetische und emotionale Wahrnehmung der Schüler/innen anzusprechen. Dabei machte *Halbfas* als erster darauf aufmerksam, dass die Konzentration des Religionsunterrichts auf einen primär reflexiven Zugang zu religiösen Themen nicht mehr aufrechterhalten werden kann, weil entsprechende explizite Erfahrungen bei den meisten Kindern und Jugendlichen nicht mehr vorausgesetzt werden können. Deshalb muss ein Religionsunterricht, der sich dem didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit verpflichtet fühlt, auch selbst religiöse Praxis ermöglichen.⁴⁴

Damit wurde Religion „als leib-räumliches Formenspiel in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses gerückt und [...] ein intensiveres Nachdenken über die dem Religiösen

⁴¹ Ebd.

⁴² *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 17.

⁴³ Zum Überblick über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ansätzen von *Halbfas* und *Biehl* vgl. *Anke Edelbrock*, Symboldidaktik am Beispiel von *Hubertus Halbfas* und *Peter Biehl*, in: *JRP* 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 74-89.

⁴⁴ Vgl. *Christian Grethlein*, Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muß ein Menschen lernen, um als Christ leben zu können?, in: *ZThK* 100 (1/2003), 118-145, 122.

entsprechenden Lernwege eingeleitet“⁴⁵. Die ästhetische Erfahrung rückte in das Zentrum des Interesses. Deutlich wurde, dass Religion nur dann zu lernen gibt, „wenn ihre Formen ernst genommen und entsprechend wahrgenommen werden“⁴⁶.

Damit liegt die Symboldidaktik in ihrer Intention ganz nahe beim performativen Religionsunterricht. Trotzdem jedoch wäre es eine unzulässige Verkürzung, würde man diesen neuen Ansatz „nur als eine Fortschreibung der herkömmlichen Symbolkunde mit anderen Mitteln verstehen“⁴⁷. Denn die Vertreter eines performativen Religionsunterrichts rezipieren die Symboldidaktik nicht unmittelbar, sondern nur über die Kritik durch die Semiotik, wie sie *Michael Meyer-Blanck* als erster vorgetragen hat.⁴⁸ Deshalb ist es nur folgerichtig, dass *Silke Leonhard* und *Thomas Klie* in ihrem Aufsatzband auf drei „Quellen“ verweisen, aus denen sich der für diesen Ansatz grundlegende Inszenierungsgedanke speist.⁴⁹ Zu nennen sind hier die eben bereits erwähnte Zeichendidaktik, die post-strukturalistische bzw. profane Religionspädagogik sowie die Gestaltpädagogik.

2.1 Erster grundlegender Diskurs: Die Zeichendidaktik

Die Zeichendidaktik versteht Religion als ein Ensemble grundsätzlich deutungsoffener Zeichen.

Gemeinsam mit der Symboldidaktik weist sie darauf hin, dass religiöses Verstehen nicht allein auf wortsprachlichen Formen basiert. Deshalb versucht sie, religiöse Erfahrung möglichst umfassend zu erschließen. Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts liegt dabei ganz auf dem Vorgang der Aneignung.

Anders als die Symboldidaktik aber, die den Symbolen eine Repräsentationsfunktion zuschreibt, die auf einer tieferen Seinsdimension beruht, versucht die Zeichendidaktik „das Symbol aus seiner ontologischen Klammer zu lösen und es konsequent an die Deutungsinstanz zurückzubinden.“⁵⁰ Religion kommt dabei als eine kulturell verankerte Praxis in den Blick, die unterschiedliche Deutungen hervorrufen kann. Es geht also darum, „die Wahrheitsfrage nicht an Abbildungsqualitäten zu koppeln, sondern die Bewahrheits- und Evidenzerfahrung auf der Deutungsebene zu verhandeln.“⁵¹ Damit ändern sich die didaktischen Inszenierungsmuster. Ermittelt werden soll, „was für wen etwas bedeutet bzw. nach welchen Regeln dabei gespielt wird.“⁵² „Jede Interpretation kann immer auch anders ausfallen, und jede dieser Auslegungsvarianten bleibt prinzipiell strittig.“⁵³ Ziel dieses Unterrichts ist eine „religiöse Zeichenkompetenz“⁵⁴, die auch die pragmatische Dimension berücksichtigt. Damit rücken die Handlungsformen und –umstände als ästhetische Darstellung von Religion in den Blick.

⁴⁵ *Bernhard Dressler / Thomas Klie*, Zeichenspiele inszenieren. Umrisse einer semiotischen Religionspädagogik, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 90-99, 95.

⁴⁶ *Klie* 2003 [Anm. 37], 173.

⁴⁷ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 17.

⁴⁸ Vgl. *Michael Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

⁴⁹ Vgl. *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 17-20.

⁵⁰ *Dressler / Klie* 2002 [Anm. 45], 95f.

⁵¹ Ebd., 96.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd., 98.

⁵⁴ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 18.

Zusammenfassend bleibt stichwortartig festzuhalten: Die Zeichendidaktik will religiöse Zeichen unterrichtlich zur Darstellung bringen und betont deren Deutungsoffenheit. Je nach Vorwissen und Vorerfahrungen der Schüler/innen können unterschiedliche Lesarten hervorgerufen werden. Damit wird das Inszenierungsbewusstsein der Lernenden geschärft. Dieser Ansatz wird innerhalb des performativen Religionsunterrichts besonders von *Thomas Klie* und *Bernhard Dressler* vertreten.

2.2 Zweiter grundlegender Diskurs: Die profane Religionspädagogik

Bei der Selbsttätigkeit der Schüler/innen, verbunden mit einer grundsätzlichen Deutungsoffenheit, setzt auch die maßgeblich von *Bernd Beuscher* und *Dietrich Zilleßen* formulierte poststrukturalistische bzw. profane Religionspädagogik an.⁵⁵ Sie verweist auf die Gefahr einer Manipulation bei einer funktional-instrumentellen Ausrichtung des Religionsunterrichts. Als konstruktivistische Didaktik setzt sie auf die „Demontage des dominanten normativen, mechanistisch-technologischen Paradigmas“⁵⁶. Die prägenden Vokabeln dieses Konzeptes sind deshalb diejenigen des Spiels und des Experiments. Es geht darum, „zwischen den Konventionen und Normen Verstummtes und Verdrängtes zu entdecken, zu ahnen, zu spüren, zu glauben.“⁵⁷ Dahinter steht die von *Paul Tillich* herkommende Setzung, dass Religion auf Profanität angewiesen sei. Deshalb kann das Unbedingte nur im Bedingten, im Profanen gesucht werden. Thema des Konzeptes ist es, „die Uneindeutigkeiten auf allen Ebenen aufzuweisen und in ihnen religiös-profane Spuren aufzudecken“⁵⁸.

Anders als in der Zeichendidaktik geht es allerdings nicht darum, religiöse Zeichen zu lesen, um deren Sinn festzustellen. Vielmehr soll der Sinn im Fluss gehalten werden, denn eine „einigende Wahrheit kann nur eine [...] unverfügbare, immer kommende Wahrheit“⁵⁹ sein.

„Ohne Formulierung, das heißt ohne ästhetische Präsentation ist Religion nicht wahrnehmbar. Aber sie ist nicht die Formulierung selbst, sondern mehr zwischen dem Formulierten, den ästhetischen Formen. Sie zeigt sich ästhetisch, aber innerlich auch als das Andere der identifizierbaren Gestalt. Insofern kommt der ästhetischen Wahrnehmung etwas Unverfügbares zu“⁶⁰.

In den religiösen Zeichen selbst liegt eine Differenz, die dazu führt, dass jede Deutung vage, vorläufig und brüchig bleibt.⁶¹

⁵⁵ Vgl. *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21].

⁵⁶ *Horst Siebert*, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim – Basel 2005, 134. Zur Anwendung dieses Ansatzes innerhalb der Religionsdidaktik vgl. *Dietrich Zilleßen*, Die Freiheit religiöser Didaktik, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 216-229.

⁵⁷ *Reinhard Dross*, Profane Religionspädagogik, in: LexRP II (2001) 1565-1568, 1567. „Der Stil dieser Didaktik ist zögerlich, suchend, probierend, vor allem streitend partnerschaftlich, nämlich auf Kooperation angewiesen, aber nicht moralisierend, vereinnahmend, vielleicht ein wenig ängstlich, weil er die Angst kennt, 'die vom Anderen (mit großem A) ausgeht dadurch, daß es nicht ein Ähnliches ist'.“ (*Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 152)

⁵⁸ *Dross* 2001 [Anm. 57], 1566.

⁵⁹ *Zilleßen* 2002 [Anm. 56], 224.

⁶⁰ *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 115.

⁶¹ Vgl. *Klie* 2003 [Anm. 37], 174; *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 19. *Zilleßen* vermerkt dazu: „Ein Terminus kann 'nicht etwas bezeichnen und zugleich bezeichnen, dass er es bezeichnet'. Es gibt keine reine Mittelung, keine reine Performanz. Jedes Sprechen ist ein Versprechen.“ (*ders.*, Raumben-

So bleibt zusammenfassend festzuhalten: Die profane Religionspädagogik will im Dialog mit der religiösen Tradition den Zugang zu einer sinnhaften Religion arrangieren. Im Experiment und Spiel sollen Uneindeutigkeiten aufgewiesen werden, um in ihnen religiöse Spuren aufzudecken. Vertreten wird diese Linie innerhalb eines performativen Religionsunterrichts vor allem von *Harald Schroeter-Witke* und *Dietrich Zilleßen*.

2.3 Dritter grundlegender Diskurs: Die religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik

In der Inszenierung, im kreativen Gestalten liegt schließlich ein Verbindungspunkt zum dritten Diskurs, der für einen performativen Religionsunterricht von Bedeutung ist und der Bezug auf die Gestaltpädagogik nimmt und sich in besonderer Weise mit dem Namen *Christoph Bizer* verbindet. Allerdings unterscheidet sich dieser Ansatz deutlich von den beiden vorherigen, weil *Bizer* explizit von einer besonderen Qualität der Bibel ausgeht, die er deshalb konsequent Heilige Schrift nennt. Diese besondere Wesenseigenschaft ist für ihn von größter Bedeutung. Deshalb unterscheidet er zwischen Leuten, „die die Bibel als Heilige Schrift ansehen“, und Leuten, „die die Bibel als Sammlung von Texten ansehen“⁶². Beide „haben zwar mit dem gleichen Wortlaut zu tun, aber mit total anderen Büchern, Bezugsrahmen, Fragehinsichten, Interpretationen.“⁶³ Auf den Punkt gebracht wird dieser Gedankengang durch die Zuspitzung: „*Heilige Schrift minus Heiligkeit ergibt Text*.“⁶⁴

Lernen bedeutet für ihn „Gestalt hervorbringen. Das ist das Gegenteil von Reproduzieren, Kombinieren und Transferieren von *vorgegeben-Angeeignetem*.“⁶⁵ Im Religionsunterricht lernen bedeutet deshalb, dass die Schüler/innen „*Heilige Schrift körperlich-sprachlich um sich herum Räume bilden lassen, zu denen sich die Wahrnehmenden verhalten können*“⁶⁶. Dabei entsteht „der religiös christliche Raum [...], wo religiöse Formen, Wortlaute der Heiligen Schrift [...] wahrnehmend und auf Wahrnehmung hin entfaltet werden“⁶⁷.

Die Bibel soll also ihrer Heiligkeit angemessen im Religionsunterricht gebraucht werden. Das geschieht, wenn sie expressiv nachbuchstabiert und gestaltet wird. Christliche Religion wird für *Bizer* primär über „Begehungen“ gelernt. Die Schüler/innen betreten einen inszenierten Raum, an dem sie mitbauen, „weil man nur im Probieren lernt. Das Probieren bleibt ein Probieren in Freiheit: jeder, jede bestimmt, wie nah oder wie fern

schreitungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist, in: *Klie / Leonhard 2003* [Anm. 3], 67-91, 90)

⁶² *Christoph Bizer*, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik, in: *ders.*, Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 31-50, 35.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd., 37.

⁶⁶ *Christoph Bizer*, Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: *Klie / Leonhard 2003* [Anm. 3], 23-46, 27.

⁶⁷ Ebd., 33.

er innerlich der Begehung bleiben will. Begehungen können auch mit großem Abstand inszeniert werden.“⁶⁸

Damit gelangen auch liturgische Verläufe in den Religionsunterricht. Sie unterstreichen: Christliche Religion gehört in den Bereich der Handlungen, des Tuns, der Lebenspraxis.⁶⁹

Allerdings sind dabei deutliche Grenzen für angemessene Inszenierungen zu beachten. Dorothea Bähr resümiert: „Die mangelnde Unterscheidung zwischen pädagogischen Ritualen, didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis führt dann zum Verschwimmen der ästhetisch-theologischen Aussage und kann schnell in Kitsch und Folklorisierung von Religion umschlagen. Bei der Suche nach kreativer Gestaltung kann die Suche nach inszenierter Religion zum respektlosen Funktionalisieren authentischer Alltagsreligion und derer Rituale werden, so z.B., wenn die jüdische Passafest ‘nachgespielt’ wird, was oft mit der Illusion verbunden ist, sich in schneller Weise in eine fremde Religion hineinversetzen zu können“⁷⁰.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die religionspädagogische Rezeption der Gestaltpädagogik will christliche Religion in einem Prozess ästhetischer Produktivität inszenieren. „Immer geht es darum, für die Beteiligten das Fremde, das Andere, vielleicht auch das subjektiv zunächst Uninteressante oder auch historisch Abständige auf eine solche Weise zur Darstellung zu bringen, dass es hier und jetzt Kraft und Bedeutung gewinnen kann. Die Seite des Gegenständlich-Inhaltlichen wird angemessen durch den ‘Gestalt’-Begriff zugänglich.“⁷¹ Neben *Christoph Bizer* wird dieser Ansatz innerhalb des performativen Religionsunterrichts von *Ingrid Schobert* und *Hans-Martin Gutmann* vertreten.

2.4 Zusammenfassung: Was ist also neu am neuen Ansatz eines performativen Religionsunterrichts?

Der Blick auf die drei grundlegenden Diskurse verrät: Es ist vor allem der Begriff der Performance. Alle drei Ansätze treffen sich – trotz aller auffälligen und durchaus gewichtigen Unterschiede – in diesem Punkt.

Von besonderer Bedeutung scheint dabei – auch zeitlich gesehen – der gestaltpädagogische Beitrag Christoph Bizers zu sein. Bereits 1991 hatte er – ganz im Sinne eines performativen Religionsunterrichts – betont, dass nur „gestaltaktive Wahrnehmung“⁷² Sinn hervorbringe. Auch verweist er auf die Bedeutung der Körperlichkeit.

Performance, so formuliert *Thomas Klie*, „ist zunächst einmal ganz allgemein eine Art *Ausdruckshandlung*.“⁷³ Gerade die Weite dieses Begriffs ermöglicht ein Zusammenkommen von solch unterschiedlichen Ansätzen wie der profanen Religionspädagogik

⁶⁸ *Christoph Bizer*, Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht, in: ders., *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 167-184, 183.

⁶⁹ *Bizer* schreibt: „Unter der religionspädagogischen Kategorie der ‘Begehung’ rückt das christlich-Konkrete ins Äußerliche, in den Bereich des Gemachten. Gegensatz: es kommt weg von Gemüt und Überzeugung. Es ist eine fatale Ansicht, Glauben sei eine feste innere Überzeugung; sie hat die Ununterrichtbarkeit der christlichen Religion zwangsläufig mit sich geführt.“ (ebd., 184)

⁷⁰ *Dorothea Bähr*, *Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik*, Münster – Hamburg 2001, 83.

⁷¹ *Hans-Martin Gutmann*, Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt. Zum Verhältnis von Ritual und Inszenierung – Zugleich: eine Hommage an Christoph Bizer, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 92-113, 110.

⁷² *Bizer* 1995 [Anm. 62], 39.

⁷³ *Klie* 2003 [Anm. 37], 171.

von *Beuscher* und *Zilleßen* und der gestaltpädagogisch bestimmten Religionspädagogik eines *Christoph Bizer*.

Allerdings hat diese Integrationsleistung auch ihren Preis. Das wurde bereits im ersten Gedankengang deutlich, als ich den Begriff des performativen Religionsunterrichts näher bestimmt habe und eine Differenzierung zwischen dem performativen Religionsunterricht im engeren und im weiteren Sinne einführen musste.

Die integrative Kraft wird mit begrifflichen Unschärfen bezahlt, ohne sie jedoch immer zu benennen.⁷⁴ Deutlich wird das vor allem an den Überlegungen von *Harald Schroeter-Witke*, der als einziger auf nicht miteinander vereinbare Differenzen innerhalb eines performativen Religionsunterrichts hinweist.⁷⁵

Das Spezifikum des performativen Ansatzes liegt in der Bestimmung des Religionsunterrichts als inszenatorisches Handeln. Der Unterrichtsgegenstand Religion soll zur Darstellung gebracht werden. „Unterricht ist wie das Theater ein leibhaftes und raumgreifendes Geschehen.“⁷⁶

Dieser Bezug zum Theater ist nicht neu. Bereits 1959 hat *Gottfried Hausmann* eine Untersuchung zur „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ vorgelegt, in der er darauf hinweist, dass „die allgemeinen Erkenntnisse des Dramatischen und des Dramaturgischen“⁷⁷ unentbehrlich für die Grundlegung und den Ausbau der didaktischen Theorie sind. Allerdings hat sich dieser Gedanke in den darauf folgenden Jahrzehnten nicht weiter durchgesetzt. Erst der Hinweis auf die performative Bedeutung der Inszenierung im Zuge des hier zu untersuchenden Ansatzes verleiht ihm neue Aktualität.

Dabei weisen die Vertreter des performativen Religionsunterrichts übereinstimmend darauf hin, dass es nicht um die Initiierung von Religion, sondern um deren Performance gehe. Der Unterschied liegt im Verhältnis von Darstellung und Reflexion, also in der Haltung. „Wir können Handlungen ausführen, ohne darüber nachzudenken, aber sobald wir darüber nachdenken, entsteht ein Bewusstsein, das ihnen die Qualität von Performance gibt.“⁷⁸

Dressler weist darauf hin, dass „der Vollzug von Religion in der Schule und in unterrichtlichen Lernprozessen [...] nicht unmittelbar möglich“ sei, „nicht ohne reflexive Distanzspielräume“⁷⁹. Weiterhin spricht er von „Probenaufenthalte[n] in religiösen Welten“⁸⁰ und einer „probeweise[n] Ingebrauchnahme einer religiösen Sprachform“⁸¹. Hier spiegelt sich der Gedanke des Rollenspiels wider. Schüler/innen spielen probalher eine bestimmte Rolle. Dabei bleibt jedoch zu fragen, ob ein solches

⁷⁴ Dabei spiegeln sich auch die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge wider: beim performativen Religionsunterricht im weiteren Sinn der Bezug auf das Theater und beim performativen Religionsunterricht im engeren Sinn der Bezug auf die Kulturwissenschaften, besonders auf die Ethnologie.

⁷⁵ *Schroeter-Witke* 2003 [Anm. 13], insb.: 59-62.

⁷⁶ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 8.

⁷⁷ Vgl. *Gottfried Hausmann*, *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, Heidelberg 1959, 79. Er bezeichnet das Dramatische und Dramaturgische als „didaktische Urphänomene“ (ebd., 74) und die Dramaturgie als „Schlüssel zur Didaktik“ (ebd., 60). Vgl. dazu *Thomas Klie*, *Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie*, Gütersloh 2003, 425-427, 447, 449.

⁷⁸ *Marvin Carlson*, nach *Schroeter-Witke* 2003 [Anm. 13], 58.

⁷⁹ *Dressler* 2002 [Anm. 28], 14.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd., 18.

*Rollenspiel für Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext überhaupt möglich ist. Hier zeigen sich also deutliche Grenzen in der Verbindung von Darstellung und Reflexion.*⁸²

So bleibt zusammenfassend festzuhalten: Neu am Ansatz eines performativen Religionsunterrichts ist die Integration deutlich voneinander zu unterscheidender Diskurse unter dem Begriff der Inszenierung, worunter ein Vorgang zu verstehen ist, „bei dem etwas ‘in Form’ kommt“⁸³. Der Religionsunterricht ist so zu gestalten, dass Anlässe für solche Ausdruckshandlungen geschaffen und organisiert werden, durch die „Akteure, Mitspielende und ggf. Zuschauende [...] dem spielerisch Inszenierten performativ Bedeutung“⁸⁴ zumessen.

Die Vertreter eines performativen Religionsunterrichts nehmen für sich in Anspruch, religionsdidaktische Überlegungen zu vertreten. *Thomas Klie* und *Silke Leonhard* gehen sogar noch weiter. Sie geben ihrem Aufsatzband den Untertitel „Grundzüge einer performativen Religionspädagogik“. Was stimmt nun: Religionsdidaktik oder Religionspädagogik oder gar beides nicht? Auf alle Fälle sind Klärungen vonnöten. Diese sind nur zu erreichen, indem die Begrifflichkeiten bestimmt und anschließend als Maßstab angelegt werden. Das alles geschieht unter der Frage:

3. Ist der performative Religionsunterricht ein *religionsdidaktischer* Ansatz?

Definiert man Religionspädagogik im Anschluss an *Christian Grethlein* als Theorie religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation⁸⁵ kann sich religionspädagogisches Nachdenken nicht auf den Lernort Schule beschränken.⁸⁶ Denn religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation geschehen an unterschiedlichen Lernorten: Neben der Schule ist hier auf Familie, Gemeinde und Medien zu verweisen.⁸⁷ Vergegenwärtigt man sich diese Begriffsbestimmung, ist es genau genommen nicht gerechtfertigt, von einer performativen Religionspädagogik zu reden, wie es *Klie* und *Leonhard* im Untertitel ihres Aufsatzbandes tun. Zum einen konzentrieren sich die Überlegungen auf den Lernort Schule. Zum anderen ist die für diesen Lernort wichtige Unterscheidung zwischen *doing religion* und *performing religion*⁸⁸ an den Lernorten Gemeinde und Familie nicht angemessen. Das Schaffen von Distanzspielräumen sowie die Verbindung von Darstellung

⁸² So bemerkt *Grethlein* (2005 [Anm. 2], 279f.): „Es erscheint mir [...] fraglich, ob für einen solchen Religionsunterricht der Begriff ‘Probehandeln’ als religionsdidaktische Kategorie angemessen ist. Sein Recht liegt darin, dass die Praxis von Religion im Religionsunterricht von der Lehrkraft inszeniert werden muss. Und er hebt implizit ins Bewusstsein, dass solche Unterrichtssequenzen einer besonderen räumlichen und atmosphärischen Gestaltung bedürfen. Aber er berücksichtigt auf der einen Seite unzureichend, dass schulischer Unterricht für die Kinder und Heranwachsenden (und Lehrkräfte) ein Stück ihrer Lebenswelt ist, auf der anderen Seite, dass Heranwachsende auch außerhalb der Schule Freiräume benötigen, um Einstellungen und Verhaltensweisen zu erproben. Das Handeln hier, etwa beim Formulieren eines Gebets, aber auch in den anderen Lernformen, ist unmittelbares Leben – ohne doppelten Boden und Absicherung.“

⁸³ *Leonhard / Klie* 2003 [Anm. 7], 7.

⁸⁴ *Klie* 2003 [Anm. 77], 143.

⁸⁵ Vgl. *Christian Grethlein*, Religionspädagogik, Berlin – New York 1998, 215.

⁸⁶ Damit folgt man einem weiten Begriff von Religionspädagogik. Ursprünglich war die Bezeichnung auf den schulischen Religionsunterricht bezogen. Vgl. *Godwin Lämmermann*, Grundriß der Religionsdidaktik. Stuttgart, u.a. 21998. 127; zur genauen Rekonstruktion des Begriffs vgl. *Grethlein* 1998 [Anm. 85], 1-136.

⁸⁷ Bei der Benennung der Lernorte richte ich mich nach ebd., 307-541.

⁸⁸ Vgl. *Schroeter-Witke* 2003 [Anm. 13], 58.

und Reflexion von Religion sind beispielsweise im Gottesdienst nicht primäres Ziel. Auch in der Familie, deren Spezifikum gerade in der Nichtintentionalität der sich dort abspielenden Lernprozesse liegt, wäre eine solche Unterscheidung nicht anzustreben.⁸⁹ Ein Probehandeln von Eltern würde das Lernen am Modell erschweren.

Schon diese kurzen Anmerkungen zeigen, wir haben es hier nicht mit einer performativen Religionspädagogik zu tun, sondern mit religionspädagogischen Überlegungen zum Lernort Schule, genauer: zum Religionsunterricht. Die hier zuständige Wissenschaft ist die Religionsdidaktik als die Theorie des schulischen Religionsunterrichts. Ich folge hier also ganz bewusst einer engen Definition von Religionsdidaktik, weil nur so die Spezifik des Lernorts Schule zum Tragen kommen kann. Bei einer weiten Definition – etwa im Sinne einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell – bestünde zum einen die Gefahr der Formulierung von wenig fruchtbaren allgemeinen Prinzipien und zum anderen die Gefahr einer unzulässigen Gleichmacherei der Lernorte.

Auch die Definition von Didaktik als „wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen“⁹⁰ ist noch nicht präzise genug, weil neben dem Lernort Schule auch am Lernort Gemeinde organisierte Lehr- und Lernprozesse stattfinden, diese sich jedoch deutlich voneinander unterscheiden (beispielsweise durch die Abgrenzung einer Schulstunde von 45 Minuten oder die Notengebung).

Die religionsdidaktische Grundfrage nach der Auswahl der Inhalte klingt bereits bei *Christian Gotthilf Salzmann* an. Bei ihm geht es nicht mehr um die Vermittlung feststehender Inhalte. Aus der Perspektive der Kinder, ihres Erlebnishorizonts, stellt sich die Frage nach für die Persönlichkeitsentwicklung geeigneten Inhalten.⁹¹ Bei der Planung von Unterricht sind deshalb die Auswahlkriterien für die zu unterrichtenden Inhalte zu benennen.⁹²

Das jedoch geschieht beim Ansatz des performativen Religionsunterrichts kaum.⁹³ Die didaktische Grundfrage wird nicht explizit reflektiert, sodass die Auswahlproblematik

⁸⁹ Vgl. *Michael Domsgen*, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004.

⁹⁰ *Herbert Gudjons*, Allgemeine Didaktik. Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 3-20, 3.

⁹¹ Allerdings ist es problematisch, *Salzmann* als den Begründer der Religionsdidaktik zu bezeichnen, weil es einen Religionsunterricht im heutigen Sinn zu seiner Zeit nicht gegeben hat. Bei ihm spielt die Familie eine entscheidende Rolle in der religiösen Erziehung. Dadurch bekommen seine Überlegungen eine deutlich schulkritische Spitze. Die explizite Begegnung mit Gott erfolgt nicht im Unterricht, sondern in der Familie. „Die für religiöses Lernen notwendige Glaubwürdigkeit stellt sich durch den langen familiären Kontakt gleichsam von selbst ein.“ (*Grethlein* 2005 [Anm. 2], 41f)

⁹² *Grethlein* schreibt zur Bestimmung von Religionsdidaktik: „Vordringliche Aufgabe der Didaktik ist es, schulischen Unterricht inhaltlich zu orientieren, wobei weder eine nur historische Legitimation noch eine konkret-inhaltliche Bestimmung möglich erscheinen.“ (ebd., 110)

⁹³ *Martin Rothgangel* verweist in seiner Rezension des von *Klie* und *Leonhard* herausgegebenen Aufsatzbandes auf die Ausführungen von *Carolin Schaper* („Es war, als hätt der Himmel ...“ Ein Beispiel für gestaltpädagogisches Arbeiten im Religionsunterricht, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 326-344, 328f.) mit einem Unterrichtsbeispiel für gestaltpädagogisches Arbeiten, die keine Überlegungen zur Auswahl des Unterrichtsstoffes bieten. Auf der anderen Seite kann *Johannes Goldenstein* (Resonanzräume des Heiligen. Religion in Klanggestalt, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 3], 283-307) „in anwendungswissenschaftlicher Manier nahezu übergangslos von fachwissenschaftlichen zu methodischen Überlegungen übergehen (vgl. bes. 290-307), ohne hinreichend didaktische Überlegungen anzustellen“. (*Martin Rothgangel*, [Rezension zu:] *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, in: *ThLLZ* 129 (5/2004) 577-579, 579.

konkreter Inhalte des Religionsunterrichts merkwürdig unbestimmt bleibt. Die Inhalte werden in der Regel „gesetzt“, „nicht aber mit didaktischen Kriterien wie Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutsamkeit begründet. Warum sollen aber welche Aspekte gelebter Religion für Schüler und Schülerinnen eines bestimmten Alters und einer bestimmten Sozialisation inszeniert werden?“⁹⁴, fragt deshalb *Martin Rothgangel* zu Recht.⁹⁵

Eine Ausnahmestellung innerhalb des performativen Religionsunterrichts nimmt hier der von der profanen Religionspädagogik herkommende *Harald Schroeter-Wittke* ein. Zwar liefert auch er keine Situationsanalyse der Schüler/innen (im Gegensatz zu *Bernhard Dressler* und den Ansätzen dazu bei *Thomas Klie*), aber er sieht zumindest das Problem, dass Schüler/innen etwas *vorgegeben* wird, das sie unterrichtlich inszenieren sollen.⁹⁶

Die didaktische Grundfrage wird bei *Schroeter-Wittke* unter Verweis auf die Überlegungen der profanen Religionspädagogik implizit bedacht. Er verweist auf die „Einsamkeit des Sterbens als Grundangst des Lebens“, die nur dann zu einem „Lebensimpuls“ werden könne, „wenn sie nicht bewältigt, sondern angenommen wird“⁹⁷. Mit *Beuscher* und *Zilleßen* betont er: „Diese Angst muß ins Spiel kommen, ins Spiel des Lebens, ins Theater des Lebens. Nur wenn diese schicksalhafte Lebensangst angenommen wird, erscheint es möglich, die krankhaften Ängste und ihre sozialen Bedingungen zu verändern, zu wandeln, zu verwandeln“⁹⁸.

Dieser Ansatz verwehrt es ihm, konkrete Unterrichtsinhalte festzulegen. Diese müssen von den Schüler/innen selbst gewonnen werden, das Heilige ist im Profanen zu suchen, aber nicht als Abschluss. Das „pädagogische Spiel ist [...] unendlich [...]. Lebenslanges Lernen beinhaltet [...] die Kompetenz, einmal gewonnene Positionen wieder aufgeben zu können, um vorübergehend neue Positionen einzunehmen.“⁹⁹

Sind die Überlegungen zum performativen Religionsunterrichts nun ein religionsdidaktischer Ansatz? *Rothgangel* formuliert den „Eindruck, dass das Potential des performativen Ansatzes primär in ‚religionsmethodischer‘ Hinsicht liegt“¹⁰⁰, weil die didaktischen

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Vgl. auch die in dieselbe Richtung gehende Kritik von *Grethlein* 2003 [Anm. 44]. Ausgeführt wird sie in seiner Religionsdidaktik: „Es ist nicht ganz leicht, eine klare Zielformulierung für dieses Konzept zu erkennen. Zwar wird ausführlich beschrieben, dass und wie Religion ‚gezeigt‘ werden soll, doch nur beiläufig teilt Dressler das Ziel dessen hinsichtlich der Schüler mit. Es geht bei religiöser Bildung darum, ‚den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der praktischen Ingebrauchnahme von Religion zu eröffnen‘. Bei näherem Hinsehen gilt diese Zurückhaltung bei der Formulierung von Zielen auch den Inhalten. Hier scheint vermittelt durch den Begriff der ‚Wahrnehmung‘ als religionsdidaktisch grundlegend die Performative Religionspädagogik hinsichtlich der Diffusität der Inhalte das Erbe des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts anzutreten. Die Fülle möglicher Themen [...] ist groß [...], ohne dass sie didaktisch begründet ... werden.“ (*Grethlein* 2005 [Anm. 2], 262f.)

⁹⁶ Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 60 in Kritik der Ausführungen von *Dressler* 2002 [Anm. 28], *Ingrid Schobert*, Glauben heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: rhs 45 (1/2002), 20-31, *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002), 2-10 und *Englert* 2002 [Anm. 5].

⁹⁷ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 62.

⁹⁸ *Beuscher / Zilleßen* 1998 [Anm. 21], 139.

⁹⁹ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 63.

¹⁰⁰ *Rothgangel* 2004 [Anm. 93], 579.

Überlegungen zu Auswahl und Begründung der Inhalte nicht vorgenommen werden. „So berechtigt der Verweis auf das Unplanbare und die Prozesshaftigkeit des Unterrichtsgeschehens ist – die ‘dramatische Vorlage’ will didaktisch verantwortet sein und nicht einfach als ‘vorgegebener Stoff’ methodisch eingespielt werden.“¹⁰¹

Rothgangs Kritik ist im Großen und Ganzen berechtigt – zumindest was den performativen Religionsunterricht im weiteren Sinn angeht. Beim performativen Religionsunterricht im engeren Sinn ist die Sache schwieriger. Hier werden durchaus didaktische Überlegungen angestellt, aber die bleiben sehr allgemein. Doch im Ganzen dieses von der profanen Religionspädagogik herkommenden Ansatzes sind sie plausibel und passen in den Duktus des Gedankenganges. Deshalb sei hier die These gewagt, dass der performative Religionsunterricht im engeren Sinne durchaus ein religionsdidaktischer Ansatz ist. Aber ist er auch eine religionsdidaktische Konzeption?

4. Ist der performative Religionsunterricht eine religionsdidaktische Konzeption?

Auch an dieser Stelle steht und fällt die Antwort mit der begrifflichen Klärung. Doch die ist nicht leicht. *Norbert Mette* und *Friedrich Schweitzer* bemerken nach der Durchsicht einschlägiger religionsdidaktischer Lehrbücher, dass der Begriff zwar weit verbreitet sei, aber eine „genauere Klärung, was denn eigentlich unter einer ‘Konzeption’ zu verstehen sei, [...] nicht gegeben“¹⁰² werde. „Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass einzelne einflussreiche religionspädagogische Autoren oder Autorengruppen ein bestimmtes, in sich mehr oder weniger stimmiges und geschlossenes Verständnis von Religionsdidaktik aufweisen.“¹⁰³ Eine erste Erwähnung findet der Begriff bei *Wilhelm Sturm*. Dort wird er narrativ eingeführt, ohne ihn jedoch zu klären.¹⁰⁴

Ohne den Anspruch einer letztgültigen Klärung erheben zu wollen, sei darauf verwiesen, dass sich grundsätzliche religionsdidaktische Überlegungen zu bestimmten Punkten äußern müssen, wenn sie als Konzeption – und nicht nur als religionsdidaktischer Ansatz – bezeichnet werden sollen. Dazu gehören Äußerungen zu Zielen, Inhalten, Medien und Methoden des Religionsunterrichts sowie zur Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers. All diese Punkte müssen in einem Zusammenhang gesehen werden.

Am Beispiel des hermeneutischen Religionsunterrichts sei das ganz kurz illustriert: Ziel des Religionsunterrichts ist ein Verstehensprozess, der Hindernisse beseitigt, Vorurteile korrigiert und ein neues sachgemäßes Verständnis biblischer Texte eröffnet. Verstanden werden soll das kulturelle Erbe, wozu die christliche Überlieferung maßgeblich gehört. Inhalt des Religionsunterrichts ist die christliche Überlieferung, insbesondere die Bibel. Der Text ist das maßgebliche Medium. Die Arbeit mit Texten, insbesondere unter Zuhilfenahme der historisch-kritischen Exegese steht im Mittelpunkt. Der Lehrer hat die Rolle eines Hermeneuten der christlichen Überlieferung. Er soll Verstehen ermöglichen helfen.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² *Norbert Mette / Friedrich Schweitzer*, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 21-40, 22.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. *Wilhelm Sturm*, Religionsunterricht – gestern – heute – morgen. Der Erziehungsauftrag der Kirche und der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Stuttgart 1971.

Letztlich stellt sich in der Frage nach der Konzeption die Frage nach der Möglichkeit einer unterrichtlichen Konkretion eines religionsdidaktischen Ansatzes im Raum der Schule.

Der Vorteil einer solchen Definition des Konzeptionsbegriffs besteht auch in der Abwehr des Missverständnisses, eine Konzeption löse die andere ab, weil sie gewissermaßen überholt sei. Einem solchen Verständnis halten Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz zu Recht entgegen, dass „angesichts der Komplexität religionsdidaktischer Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Situationen nicht alles Bedenkens- und Beachtenswerte“ einer einzigen Konzeption untergeordnet werden könne. Sie verzichten deshalb auf den Konzeptionsbegriff und sprechen lieber von „Prinzipien“, die „in ihrer Reichweite und Komplexität begrenzter als ‚Konzeptionen‘ sind. Religionsdidaktische Prinzipien können durch ihre Begrenzung konkreter und situationsangemessener sein.“¹⁰⁵ Auch Norbert Mette und Friedrich Schweitzer argumentieren auf dieser Ebene und benutzen deshalb den von Peter Biehl geprägten Begriff der „Struktur“, um „die geschichtliche Entwicklung der Religionsdidaktik mit ihrer inneren Gestalt zu verknüpfen, um so zu einem weiterreichenden kontextuellen Verständnis zu gelangen“¹⁰⁶. M.E. schließen sich die Verwendung des Begriffs der Konzeption sowie die durchaus berechtigte Suche nach unverzichtbaren Dimensionen, ‚Strukturen‘ oder auch ‚Prinzipien‘ nicht aus, wenn der Konzeptionsbegriff in erster Linie die Schulförmigkeit eines religionsdidaktischen Ansatzes bezeichnet. Voraussetzung dafür wäre jedoch eine präzise Unterscheidung zwischen religionsdidaktischen und religionsmethodischen Überlegungen sowie zwischen religionsdidaktischen Ansätzen und religionsdidaktischen Konzeptionen.

Wird der performative Religionsunterricht im engeren Sinne als religionsdidaktische Konzeption in den Blick genommen, liegen die Schwierigkeiten vor allem in der Beschreibung der Lehrerrolle. Mit *Rudolf Englert* ist zu fragen, ob die hier anvisierte Form „eines auf Entgrenzung und Destabilisierung gedanklicher Ordnungssysteme hin angelegten Religionsunterrichts nicht nach Virtuosen“¹⁰⁷ verlangt, was eine Überforderung der meisten Lehrer/innen darstellt. Auch ist zu fragen, wie es bei einer auf Lehren und Lernen bezogenen Wissenschaft wie der Religionsdidaktik um die „eigene Lehr- und Lernbarkeit“¹⁰⁸ bestellt ist. „Droht man Lehramts-StudentInnen, Lehramts-AnwärterInnen und BerufsanfängerInnen, die sich noch am Anfang ihrer professionellen Entwicklung befinden, mit solchen Perspektiven nicht zu überfordern?“¹⁰⁹

Nicht klar festgelegt ist der performative Religionsunterricht auch in seiner Zielbestimmung. Wozu soll eigentlich Religion gezeigt, dargestellt, inszeniert und reflektiert werden? Um durch die Performance „die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen“¹¹⁰ zu lassen, sagt *Schroeter-Wittke*. Doch was heißt das genau? Und welche Inhalte sollen das ermöglichen? Hier stellt sich also die

¹⁰⁵ *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 303.

¹⁰⁶ *Mette / Schweitzer* 2002 [Anm. 102], 27.

¹⁰⁷ *Rudolf Englert*, Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 233-248, 246. *Englert* bezieht sich hier nicht explizit auf den performativen Religionsunterricht, sondern auf den dekonstruktivistischen Ansatz der profanen Religionspädagogik.

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ebd., 246f. Zu erinnern ist hier an den grundsätzlich experimentellen religionsdidaktischen Stil und den Verweis darauf, dass Lehren und Lernen in keiner unmittelbaren kausalen Beziehung zueinander stünden.

¹¹⁰ *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 13], 62.

Frage nach der Schulförmigkeit und damit die nach der Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit des im Religionsunterricht Vermittelten. Zwar formuliert *Schroeter-Wittke* durchaus Zielvorstellungen, doch sind sie nur schwer in die Schulwirklichkeit zu übersetzen.

Diese Fragen stellen sich auch, wenn man Vertreter des performativen Religionsunterrichts im weiteren Sinne befragt. Dressler teilt kurz mit, dass es darum gehe, „den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der praktischen Ingebrauchnahme von Religion zu öffnen.“¹¹¹ Doch was genau dazu gehört, wird nicht ausgeführt.

Diese Anfragen zeigen, dass es beim performativen Religionsunterricht nur sehr eingeschränkt gerechtfertigt ist, von einer Konzeption im hier verwendeten Sinn des Wortes zu sprechen.¹¹² Es fehlt die Gesamtheit der Reflexionen. Der Ansatz leidet unter einer fehlenden präzisen Zielangabe. Wozu soll denn Religion inszeniert, d.h. gezeigt und angeschaut, bedacht und gedeutet werden? Auch bleibt die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers unbestimmt, vor allem dann, wenn genauer nachgefragt wird, beispielsweise nach ihrer Anbindung an die Kirche oder nach ihrer Rolle als Inszenator religiöser Lernprozesse.

Auch Rothgangel und Biehl sehen in ihren Rezensionen zum Aufsatzband von Klie und Leonhard im performativen Religionsunterricht keine Konzeption (wobei allerdings nicht klar ist, was sie genau unter einer Konzeption verstehen). Bei Ersterem lässt sich das indirekt erschließen, wenn er schreibt: „Diese Kritikpunkte [Festlegung der Unterrichtsinhalte und Formulierung von Zielen für den Religionsunterricht; M.D.] gewinnen dann an Gewicht, wenn die Grenzen des performativen Ansatzes nicht klar gesehen und er als eine religionsdidaktische Konzeption verstanden würde.“¹¹³ Letzterer schreibt ganz deutlich: „Bei der ‘Performativen Religionspädagogik’ handelt es sich nicht um eine Gesamtkonzeption, die alle Bereiche der Disziplin abdeckt“¹¹⁴.

In der Summe sollte man also beim performativen Religionsunterricht nicht von einer Konzeption, sondern besser von einer ‘Sensibilisierungsstrategie’¹¹⁵ sprechen, so wie *Rudolf Englert* das ganz allgemein mit Blick auf neuere Tendenzen innerhalb der Religionsdidaktik tut, oder aber von einer „Dimension“¹¹⁶, wie *Peter Biehl* es vorschlägt. Darin wird deutlich, dass der performative Ansatz durchaus Bedeutsames zu sagen hat, an dem eine um „Pünktlichkeit“¹¹⁷ bemühte Religionsdidaktik nicht vorbeigehen darf. Gleichzeitig zeigen sich die Grenzen bei der Übertragung in den schulischen Alltag, wo es auf Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit des im Unterricht Gelernten ankommt.

¹¹¹ Dressler 2002 [Anm. 28], 14.

¹¹² Dabei ist das Problem einer verminderten ‘Schulförmigkeit’ nicht gering zu achten. Gerade der performative Religionsunterricht im engeren Sinn verfehlt die „durch den Lernort Schule gegebene Besonderheit des religiösen Lernens im Religionsunterricht, wozu Zielgerichtetheit und damit Überprüfbarkeit gehören.“ (*Grethlein 2005* [Anm. 2], 28 im Hinblick auf den dekonstruktivistischen Ansatz von Zilleßen)

¹¹³ Rothgangel 2004 [Anm. 93], 579.

¹¹⁴ *Peter Biehl*, [Rezension zu:] Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, in: *ZPT* 56 (1/2004) 88-90, 90.

¹¹⁵ Vgl. *Englert 2002* [Anm. 107], 236.

¹¹⁶ *Biehl 2003* [Anm. 114], 90.

¹¹⁷ Vgl. *Rudolf Englert*, Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verständnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess, in: *KatBl* 113 (3/1988) 159-169.

Damit stellt sich abschließend die Frage nach den Herausforderungen, denen sich die Religionsdidaktik angesichts des performativen Religionsunterrichts zukünftig zu stellen hat.

5. Welchen Herausforderungen sollte sich religionsdidaktisches Denken angesichts des performativen Religionsunterrichts zukünftig stellen?

Der performative Religionsunterricht legt sein Augenmerk besonders auf die Inszenierung unterrichtlichen Handelns. *Hans-Martin Gutmann* bringt die grundlegende Erkenntnis für alles didaktische Arbeiten auf den Punkt, indem er in Entsprechung zu einer bekannten Formulierung *Paul Watzlawicks* formuliert: „Ich kann nicht *nicht* inszenieren.“¹¹⁸

Das gilt auch für den Religionsunterricht und verdient zweifelsohne einer stärkeren Beachtung als bisher. Dadurch rückt die leibbräumliche Dimension des Lehrens und Lernens in den Blick. Gleichzeitig schärft sich der Blick auf den Unterrichtsgegenstand: auf die Religion. *Schleiermachers* grundlegende Erkenntnis, dass Darstellung und Mitteilung von Religion zusammengehören, wird auf diese Weise neu betont und unterrichtlich konkretisiert. Schon das ist ein äußerst bedeutsames Verdienst des performativen Religionsunterrichts.

Allerdings bedingt diese Erkenntnis auch offene Fragen, die sich als Herausforderungen zukünftiger Religionspädagogik stellen.

Zum einen ist es das Problem einer genauen Situationsanalyse. Der von *Dressler* konstatierte Traditionsabbruch ist richtig und gleichzeitig auch falsch.¹¹⁹ Auf einige Schüler/innen trifft er zu, auf andere wieder nicht. Die Situation ist zu pluriform, als dass sie so vereinfachend beschrieben werden könnte. Gerade weil der performative Religionsunterricht die Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen betont und besonders in der Line der profanen Religionspädagogik auf die manipulative Gefahr einer funktional-instrumentellen Ausrichtung des Unterrichts hinweist, sollten die Schüler/innen deutlicher in den Blick genommen werden. *Peter Biehl* hat zu Recht seiner Verwunderung darüber Ausdruck verliehen, „dass kein Interesse an den Raumerfahrungen von Kindern und Jugendlichen besteht, obwohl es doch phänomenologische Beschreibungen und empirische Untersuchungen gibt“¹²⁰.

Damit hängen aufs engste auch die noch ausstehende Profilierung der Unterrichtsinhalte sowie die Beschreibung der Zielsetzung des Religionsunterrichts zusammen.

Zu klären ist der Zusammenhang zwischen dem im Unterricht Dargestellten und der außerunterrichtlichen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Darauf hat *Christian Grethlein* zu Recht hingewiesen.¹²¹ *Stephan Weyer-Menkhoff* bringt das Problem auf

¹¹⁸ *Gutmann* 2003 [Anm. 71], 99. Er formuliert dies in Entsprechung zu *Watzlawicks* Formulierung „Man kann nicht nicht kommunizieren.“

¹¹⁹ Dass die These vom Traditionsabbruch differenziert werden muss, zeigt auch ein Blick auf die Situation in Ostdeutschland. Vgl. dazu die Beiträge bei *Michael Domszen* (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

¹²⁰ *Biehl* 2004 [Anm. 114], 90.

¹²¹ Vgl. *Grethlein* 2003 [Anm. 44], 124.

den Punkt, wenn er unter Bezug auf *Bizers* Ansatz betont, dass eine Setzung vollzogen wird.

*„Diese katechetische Voraus-Setzung beansprucht darum auch keinen größeren Geltungsbereich als den des Unterrichts. Die christliche Religion wird unterrichtlich als Religion vorausgesetzt, nicht lebensweltlich und nicht konfessorisch, weder bei den Lehrenden noch bei den Lernenden. Die dogmatische Voraussetzung der Gegebenheit christlicher Religion im Bekenntnis ‘Jesus Kyrios’ wird katechetisch in Geltung gesetzt und zugleich in Grenzen gebracht: sie gilt nicht allgemein, sondern nur unter den spezifischen Bedingungen des Unterrichts. Nur zum Zwecke des Unterrichts christlicher Religion wird diese als Religion vorausgesetzt. Gleichsam hypothetisch wird die christliche Religion in ihrem Unterricht in Geltung gesetzt.“*¹²²

Damit droht die Gefahr, dass genau das fortgesetzt und verstärkt wird, was man eigentlich nicht verstärken möchte, nämlich die Marginalisierung von Religion und deren Unbedeutsamkeit für die Gestaltung des alltäglichen Lebens. Hier rücken die anderen Lernorte des Glaubens – insbesondere die Familie – in das Blickfeld des Interesses. Ein religionsdidaktischer Ansatz sollte sich heute immer im Kontext der weiteren Religionspädagogik vergewissern, wie das, was im Unterricht gelernt wird, auch außerunterrichtlich relevant sein kann. Notwendig sind also religionsdidaktische Überlegungen im Zusammenhang einer noch zu erarbeitenden Lernorttheorie, die nach der Profilierung und Zuordnung der lebensgeschichtlich relevanten Lernorte fragt.¹²³

Der performative Religionsunterricht hat dazu durchaus Bedeutsames beizutragen, weil er die für Religion unabdingbare pragmatische Dimension neben der kognitiven und affektiven deutlich betont und unterrichtlich relevant macht. In der jetzigen Form liefert dieser Ansatz vor allem für den religionsmethodischen Part wichtige Impulse. Notwendig wäre ein genaueres Durchdenken in religionsdidaktischer Perspektive. Dann könnte dieser Ansatz deutlich mehr Gewicht bekommen.

¹²² *Stephan Weyer-Menkhoff*, Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung, Münster u. a. 1999, 355.

¹²³ Vgl. dazu die Überlegungen bei *Domszen* 2004 [Anm. 89], 293-303.